



rijksuniversiteit
groningen

faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen

**De Factoren die Leerkrachten Meenemen in het Heroverwegen en Eventueel Bijstellen
van een Schooladvies.**

Milla Francesca Veldman - S4368339

Thesisbegeleiders: N. H. Douma, Msc. & prof. dr. M. J. Warrens

Tweede beoordelaar: dr. M. N. Mascareño Lara

Master Onderwijswetenschappen, track Onderwijsinnovatie

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Aantal woorden: 8602

31 mei 2024

Abstract

In the Dutch educational system, the transition from primary to secondary education is determined by a two-part advice: the score on a standardized final test and a school recommendation formulated by the teacher. If the score on the final test is higher than the school recommendation, the teacher is required to reconsider and possibly adjust it (only upwards). Since the adjustment of the track recommendation is formulated and implemented by the teacher, the recommendation may partially be based on teachers' expectations. This study aims to gain insight into the factors that teachers consider when reconsidering and adjusting a track recommendation. The main research question is: "What factors do teachers take into account when reconsidering and potentially adjusting a school recommendation, and does this differ between teachers?". The sample consisted of 22 six-grade teachers in the Netherlands. An exploratory study was conducted using semi-structured interviews. The data was analyzed through thematic analysis. The results indicate that student factors such as motivation and work ethic play a crucial role in reconsidering the school recommendation. Additionally, the advice of parents is considered relevant by most of the teachers. A limitation of this study is that the percentage of male teachers is significantly higher than in the target population. Finally, for future research, it is recommended to investigate potential differences in perspectives between the old and new systems. Future research could also focus on other stakeholders, such as secondary school teachers who play a significant role in accepting the adjusted recommendations.

Keywords: track recommendation, teachers, primary school, transition primary to secondary school, reconsidering and adjusting

De factoren die leerkrachten meenemen in het heroverwegen en eventueel bijstellen van een schooladvies.

“De eindtoets begint: ’Zie het niet als een kans om toch hoger te eindigen’”, luidde de titel van een recent artikel op het medium NU.nl (2023). Het stuk dat meer dan 600 uiteenlopende reacties opleverde van kritische lezers, toont aan dat het Nederlandse publiek zich bekommert om de overgang van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs. Deze overgang wordt bepaald door een tweeledig advies: de score op een gestandaardiseerde eindtoets en een opgesteld schooladvies door de leerkracht (Ministerie van Onderwijs, 2016). Uiteindelijk is het advies vanuit de leerkracht leidend en werd de eindtoets, die door alle scholen gebruikt werd tussen schooljaar 2014-2015 en schooljaar 2022-2023, gezien als objectief tweede gegeven (Lek & van de Schoot, 2019; Ministerie van OCW, 2022; Naayer et al., 2016).

Het schooladvies dat door de leerkracht wordt opgesteld, kan bestaan uit een combinatie van verschillende factoren, waarbij in sommige gevallen mogelijk maar een enkele factor wordt meegewogen. Vanuit de overheid is verplicht gesteld dat de leerresultaten in het advies meegenomen dienen te worden (Ministerie van OCW, 2024). Andere pijlers die de leerkracht zou kunnen meenemen bij het opstellen van het advies, staan niet vast in wet- en regelgeving (Inspectie van het Onderwijs, 2018; Ministerie van OCW, 2022). Dit houdt in dat leerkrachten zelf aanzienlijk veel autonomie hebben om extra informatiebronnen, data en factoren te integreren bij het formuleren van het advies. In de evaluatie van implementatie en effecten van de wet- en regelgeving omtrent toetsing in het primair onderwijs over de periode 2014-2015 tot en met 2017-2018 worden relatief vaak non-cognitieve bronnen van informatie genoemd, zoals de werkhouding en motivatie, gedragskenmerken en thuissituatie van de leerling (Oomens et al., 2019).

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

De deficiëntie in richtlijnen tot 2022-2023 over het invullen van adviezen gold ook voor de heroverweging en bijstelling van een advies. Een advies werd heroverwogen indien de score op de eindtoets hoger uitviel dan het initiële schooladvies. Het advies mocht indien gewenst door de leerkracht (enkel omhoog) bijgesteld worden, maar dit was niet verplicht (Van Rooijen et al., 2019). De leerkracht diende het advies te heroverwegen en eventueel bij te stellen op basis van diens professionele oordeel. In deze beslissing had de leerkracht wederom de vrijheid in welke achtergrondkenmerken er meegenomen worden (Ministerie van OCW, 2022). Uiteindelijk resulteerde een heroverweging bij ongeveer één op de vier leerlingen tot een bijstelling van het schooladvies (Ministerie van OCW, 2023).

Mede vanwege de vrijheid in het meenemen van achtergrondkenmerken, bestaan er zorgen over bias in het schooladvies (Timmermans et al., 2015). Zo zou de verwachting van leerkrachten gerelateerd zijn aan leerlingkenmerken, zoals geslacht, sociaaleconomische status, etniciteit, ambities van ouders en zittenblijven (De Boer et al., 2010). Dit impliceert dat de verwachtingen mogelijk vertekend worden door deze kenmerken. Bias in overwegingen binnen het schooladvies kan op lange termijn bijdragen aan kansenongelijkheid in het onderwijs (Lüdemann & Schwerdt, 2013). Het is daarom relevant om de overwegingen van de leerkracht te onderzoeken, aangezien het schooladvies gedeeltelijk de koers van een leerling in het vo bepaalt en hoe de verdere (school)loopbaan eruit komt te zien (Timmermans et al., 2023). Onderzoek toont aan dat het startniveau van een leerling relatief vaak samenhangt met het niveau waarin een leerling uitstroomt (Onderwijsraad, 2019). Het is in veel gevallen namelijk lastig om van niveau te switchen, onder andere door de scheiding van verschillende niveaus op afzonderlijke locaties (Van de Werfhorst et al., 2015). Bovendien kan het startniveau de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling beïnvloeden (Van Rooijen et al.,

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

2016; Anderson e.a., 2000; Benner, 2011). Leerlingen kunnen geconfronteerd worden met problemen met de staat van hun mentale gezondheid, zoals stemmingsklachten of gedragsproblemen (Van Rens et al., 2018).

In algemene zin is er weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de totstandkoming van het schooladvies, i.e. het proces. Ondanks dat er wel wetenschappelijk onderzoek gedaan is naar onder andere de invloed van verschillende eindtoetsen op heroverwegingen, is de invloed van leerlingfactoren en leerlingkenmerken op de heroverwegingen nog onderbelicht in de literatuur (Dijks et al., 2020). De auteurs stellen dat er voornamelijk correlationeel onderzoek is uitgevoerd naar verschillen in adviezen tussen groepen leerlingen (bijvoorbeeld jongens en meisjes). Hierbij zouden verschillende factoren en achtergrondkenmerken meegenomen moeten zijn bij het opstellen van het advies, maar hierover kunnen de auteurs geen zekerheid bieden aangezien zij het advies niet zelf opgesteld hebben. Daarnaast zijn de resultaten vanuit bestaand onderzoek sterk afhankelijk van het onderzocht onderwijssysteem en zijn internationale onderzoeken niet altijd van toepassing op de Nederlandse context (LeTendre et al., 2003). Douma en collega's (2022) raadden aan om verder onderzoek te doen naar eventuele verschillen in heroverweging tussen groepen met verschillende achtergrondfactoren. Inzicht in factoren die een rol spelen en de variatie hiervan tussen leerkrachten kan bijdragen aan het opstellen en vastleggen van een heroverwegings- en bijstellingsbeleid.

Omdat een bijstelling geformuleerd en uitgevoerd wordt door de leerkracht, is het advies niet alleen gebaseerd op objectieve factoren (Dijks et al., 2020). Er is reeds geconstateerd dat er correlaties zijn tussen leerkrachtverwachting en het schooladvies (De Boer et al., 2010; Timmermans et al., 2015; Sneyers et al., 2019). De verwachting van de leerkracht wordt voor

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

zo'n 60% gebaseerd op schoolprestaties, de andere 40% kan worden toegeschreven aan andere factoren die niet gerelateerd zijn aan schoolprestaties (Batruch et al., 2023). Doordat niet-prestatiegerelateerde factoren vaak gebaseerd zijn op subjectieve waarnemingen en interpretaties van leerkrachten, verschilt de weging en overweging tussen (groepen) leerlingen (Ministerie van OCW, 2022a).

Hedendaagse studies zijn vooral gefocust op verschillen tussen eindtoetsen en de relatie tussen de eindtoets en het schooladvies, maar er is nog niet in kaart gebracht welke overwegingen een rol spelen bij de leerkrachten tijdens de procedure van heroverwegen en bijstellen. Het doel van deze studie is daarom het in kaart brengen van de factoren die leerkrachten meenemen bij het heroverwegen en bijstellen van een advies. Deze studie zal zich richten op het geldende systeem in de periode 2014-2015 tot 2022-2023.

De Adviesprocedure

Vanuit groep acht worden leerlingen geplaatst op één van de vier schoolniveaus in het vo: praktijkonderwijs, vmbo (basis, kader, gemengd of theoretisch), havo of vwo (Ministerie van OCW, 2022a). Op welk niveau de leerling instroomt in het vo wordt bepaald door een tweeledig advies: de score op een eindtoets en een opgesteld schooladvies door de leerkracht (Ministerie van OCW, 2016).

De eindtoets bestaat uit gestandaardiseerde taal- en rekenvragen, die de cognitieve vaardigheden van de leerling meten (Ministerie van Algemene Zaken, 2024). Er zijn in Nederland zes eindtoetsen beschikbaar gesteld, die door private aanbieders zijn ontwikkeld en door het Ministerie van OCW zijn goedgekeurd, namelijk: de Centrale Eindtoets (Cito, 2021), ROUTE 8 (A-VISION, 2023), de IEP Eindtoets (Bureau ICE, 2023), de DIA-eindtoets (DIA, 2023), de AMN eindtoets (AMN, 2023) en de DOE toets (DOE, 2024). De score op de

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

afgenomen toets resulteert in een advies voor een vo-niveau (Ministerie van OCW, 2022a). In het schooljaar 2022-2023 is het tijdstip van de eindtoets naar voren gehaald en heeft het een nieuwe benaming gekregen, namelijk de doorstroomtoets (Ministerie van Algemene Zaken, 2024).

Het tweede gedeelte van de po-vo overgang bestaat uit de professionele visie van de leerkracht. Het advies van de leerkracht, ook wel het initiële advies genoemd, zou volgens het Ministerie van OCW (2022a) vastgesteld kunnen worden aan de hand van een aantal informatiebronnen, zoals leerresultaten uit eerdere groepen, gedragskenmerken, werkhouding, motivatie en thuissituatie van de leerling. Hoewel deze informatiebronnen herhaaldelijk in de literatuur voorkomen, is het meenemen van leerresultaten de enige vereiste en bepaalt de leerkracht op basis van de professionele visie welke aanvullende pijlers worden meegenomen (Inspectie van het Onderwijs, 2018; Ministerie van OCW, 2022b). Het advies van de leerkracht fungeert als richtinggevend voor de plaatsing in het vo, waarna de vo-school de verdere plaatsingsprocedure verzorgt.

Beïnvloedende Factoren Initiële Advies Leerkracht

Hoewel er een variabiliteit bestaat aan informatiebronnen die leerkrachten kunnen meenemen in het schooladvies, zijn er met correlatieel onderzoek factoren ontdekt die een rol lijken te spelen bij het opstellen van het schooladvies (De Boer et al., 2010; Oomens et al., 2019; Inspectie van het Onderwijs, 2014). Deze factoren zijn de resultaten van leerlingvolgsysteem-toetsen uit eerdere groepen en groep acht, gedragskenmerken, resultaten van methodegebonden toetsen, zorgdossier, resultaat capaciteitenonderzoek en thuissituatie leerling (Inspectie van het Onderwijs, 2014; Oomens et al., 2019).

Uit meerdere onderzoeken naar het schooladvies blijkt dat achtergrondkenmerken van

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

een leerling de verwachting van de leerkracht over een leerling beïnvloeden (Rubie-Davies et al., 2015; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015). Zoals in een voorgaande alinea besproken, wordt deze verwachting deels gebaseerd op factoren die niet gerelateerd zijn aan schoolprestaties (Batruch et al., 2023). Dit kan uiteindelijk resulteren in verschillende adviezen tussen leerlingen waarvan dezelfde kenmerken zijn meegenomen, maar door verschillende leerkrachten worden waargenomen (Van Leest et al., 2024; Timmermans et al., 2015).

De volgende alinea's belichten drie factoren die van invloed kunnen zijn op het initiële advies van de leerkracht. In de Europese context worden deze drie demografische factoren vaak in verband gebracht met het schooladvies (Geven et al., 2017).

Gender

Ten eerste kan het geslacht van de leerling een beïnvloedende factor zijn op het initiële advies van de leerkracht. Hoewel er in de loop der jaren een afname in gendervooroordelen te zien is, krijgen meisjes vaker een hoger advies dan jongens (De Boer et al., 2010; Klapproth et al., 2018; Korpershoek et al., 2016; Timmermans et al., 2018). Dit hogere advies kan worden toegeschreven aan de werkhouding, motivatie en betrokkenheid van meisjes (Timmermans et al., 2016). Ook Klapproth en Fisscher (2019) benoemen de invloed van gender op het schooladvies. Wanneer de schoolprestaties van jongens dalen, krijgen zij minder vaak een lager schooladvies in vergelijking met meisjes wier prestaties ook afnemen. Met andere woorden, bij een daling in leerprestaties worden jongens minder streng beoordeeld en behouden zij vaker een hoger schooladvies dan meisjes in een soortgelijke situatie.

Er bestaat nog steeds een kloof in het niveau van het schooladvies tussen beide groepen, ondanks dat het verschil tussen jongens en meisjes in het onderwijs juist steeds kleiner is geworden (De Boer et al., 2010). Toch blijkt gender nauwelijks een indicatie te zijn van

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

toekomstige prestaties in het vo, bovenop de voorspellende waarde van leerprestaties van de basisschool (Driessen et al., 2008; Van Leest et al., 2024). Timmermans en collega's (2018) beweren dan ook geen significante verschillen te hebben gevonden tussen jongens en meisjes in de initiële adviezen. Ondanks genoemde bevindingen is bekend dat leerkrachten gender tot op heden nog steeds meenemen als pijler voor het opstellen van het schooladvies (Iczyk et al., 2023; Van Leest et al., 2024).

Migratieachtergrond

Naast de invloed van gender kan de migratieachtergrond van een leerling een beïnvloedende factor zijn op het initiële advies van de leerkracht. Verwachtingen van de leerkracht en stereotypen dragen hieraan bij, in het nadeel van leerlingen met een migratieachtergrond (Parks & Kennedy, 2007). Zo worden leerlingen met een migratieachtergrond eerder toegewezen aan lagere onderwijsniveaus dan leerlingen zonder een migratieachtergrond (Arnold et al., 2007; Kristen, 2006).

Glock en collega's (2013) vonden in twee experimentele studies in Luxemburg dat bij leerlingen met gelijke academische profielen leerlingen met een migratieachtergrond nadeliger worden beoordeeld voor de overgang van po naar vo, vergeleken met leerlingen zonder een migratieachtergrond. Ook in Duitsland zijn er tal van studies uitgevoerd naar het verband tussen etniciteit van een leerling en de verwachting van de leerkracht over de leerling (Arnold et al., 2007; Klapproth et al., 2018; Kristen, 2007). Klapproth en collega's (2018) vonden dat Turkse leerlingen die moslim zijn minder vaak een hoger schooladvies krijgen dan Turkse leerlingen die christelijk zijn opgevoed. Een verklaring die hiervoor gegeven wordt, is dat de islamitische overtuiging vaak geassocieerd wordt met lage academische vaardigheden en christelijken een meer 'voordelige' sociale achtergrond hebben (Klapproth et al., 2018).

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

In Nederland leek er tussen 1995 en 2014 een trend te zijn in positieve bias ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond (Timmermans et al., 2018). De neiging tot hogere aanbevelingen zou verklaard kunnen worden door de hoge ambities van ouders met een migratieachtergrond (De Boer & Van der Werf, 2015). Toch wordt migratieachtergrond tot op heden als een van de belangrijkste voorspellers voor academisch succes gezien (Akifyeva & Alieva, 2018). Zo blijkt uit meerdere Nederlandse studies dat migratieachtergrond vooroordelen kan oproepen bij leerkrachten (De Boer et al., 2010; Lenhard & Schröppel, 2014), wat het initiële schooladvies kan beïnvloeden.

Sociaal Economische Status

De derde mogelijke beïnvloedende factor betreft de sociaaleconomische status (SES) van de ouders van een leerling. Leerlingen met een lagere SES zijn vaak minder succesvol in het onderwijs dan leerlingen met een hogere SES (Mayo & Siraj, 2015; Van Leest et al., 2020). Hoewel de relatie tussen SES en het initiële advies van de leerkracht is aangetoond, is er nauwelijks bewijs voor een oorzaak-gevolg (Batruch et al., 2023; Timmermans et al., 2015).

De weging van deze factor wordt ondersteund door een onderzoek naar de invloed van de leerlingachtergrond op het schooladvies van Luyten en Bosker (2004). Er wordt geconcludeerd dat het schooladvies hoger wordt naarmate de SES van ouders stijgt. Zo ontvangen leerlingen met een lagere SES, maar vergelijkbare vaardigheden met leerlingen met een hogere SES, vaker een lager schooladvies dan de leerlingen met een hogere SES. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat hoogopgeleide ouders het belang van onderwijs en ambities meer benadrukken in hun opvoeding (Timmermans et al., 2018). Daarnaast zouden ouders met een lagere SES hun kinderen kunnen ontmoedigen om op te stromen en in plaats daarvan aanmoedigen om zo snel mogelijk aan het werk te gaan (Van de Werfhorst, 2009).

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

In Vlaanderen is een onderzoek uitgevoerd over de invloed van SES op het schooladvies (Boone & Van Houtte, 2012). Hieruit blijkt dat leerlingen met een lagere SES minder vaak het advies krijgen om een theoretisch traject (havo of vwo) te beoefenen dan leerlingen met een hogere SES. Een verklaring die wordt gegeven, is dat leerlingen met een hoge SES zichzelf beter zouden kunnen redden, beter kunnen plannen en stipter zouden zijn.

Heroverwegen en Bijstellen

Nadat de leerkracht een schooladvies heeft opgesteld, komt het in sommige gevallen voor dat leerlingen een hogere score behalen op de eindtoets dan het advies dat de leerkracht heeft opgesteld (Timmermans et al., 2023). In het systeem van 2014-2015 tot en met 2022-2023 was de leerkracht verplicht om het advies te heroverwegen wanneer de score op de eindtoets minimaal een half niveau naar boven afwijkt (Ministerie van OCW, 2022b). Gedurende het schooljaar 2022-2023 kwam 9.7% van de leerlingen in aanmerking voor een heroverweging vanwege een verschil van een heel niveau en 24.5% vanwege een verschil van een half niveau (Ministerie van OCW, 2024). De uiteindelijke beslissing om het advies wel of niet bij te stellen, lag bij de leerkracht. De leerkracht mocht het advies enkel naar boven bijstellen (Van Rooijen et al., 2019; Timmermans et al., 2015). In totaal werd het schooladvies van 10.3% van alle leerlingen naar boven bijgesteld, terwijl dit een aantal jaar geleden nog 8% was (Ministerie van OCW, 2024).

In voorgaande alinea's is besproken welke factoren leerkrachten meenemen in het opstellen van het initiële schooladvies. De literatuur biedt echter nog weinig sterke bevindingen over de specifieke factoren die leerkrachten in overweging nemen bij een heroverweging en bijstelling (Sneyers, 2018). Recent onderzoek wijst wel uit dat bij leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond het advies iets vaker wordt bijgesteld dan bij leerlingen zonder

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

deze achtergrond (Swart et al., 2019). Daarnaast zou het advies van leerlingen in niet-stedelijke gebieden vaker heroverwogen worden, maar vinden er in deze gebieden minder vaak bijstellingen plaats (Ministerie van OCW, 2024). Op deze bevindingen na, is er nog niets bekend over het heroverwegings- en bijstellingsproces van leerkrachten (Douma et al., 2022).

De Huidige Studie

In dit onderzoek is gekeken naar welke factoren leerkrachten mogelijk meenemen in de heroverweging en bijstelling van het schooladvies en of deze factoren verschillen tussen leerkrachten. Om dit te kunnen onderzoeken is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: “Welke factoren nemen leerkrachten mee in het heroverwogen en eventueel bijstellen van een schooladvies, en verschilt dit tussen leerkrachten?”. Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag, is er een viertal deelvragen geformuleerd:

1. Welke factoren nemen leerkrachten mee in de heroverweging en bijstelling van een schooladvies?
2. Hoe verschillen leerkrachten in welke factoren zij meenemen?
3. Welke verschillen bestaan er vanuit het perspectief van de leerkracht in heroverweging en bijstelling tussen jongens en meisjes?
4. Welke verschillen bestaan er vanuit het perspectief van de leerkracht in heroverweging en bijstelling tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond?

Vanuit de literatuur is bekend dat leerkrachten de drie factoren gender, SES en migratieachtergrond mogelijk meenemen in het opstellen van het initiële schooladvies (De Boer et al., 2010; Geven et al., 2017; Timmermans et al., 2019). De verwachting is dat deze factoren mogelijk ook meegenomen worden in een heroverweging en bijstelling, maar wel kunnen verschillen tussen leerkrachten door verschil in waarneming (Van Leest et al., 2024;

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

Timmermans et al., 2019). Er wordt in dit onderzoek slechts gefocust op gender en migratieachtergrond, omdat deze uiterlijke kenmerken omvatten en eenduidiger worden verondersteld te onderzoeken dan SES. Het kan voor leerkrachten een uitdaging zijn om de SES van alle leerlingen op een eenduidige manier vast te stellen, omdat het een complexer te operationaliseren begrip is met minder duidelijke afgebakende categorieën.

Methode

Onderzoeksdesign

In dit onderzoek is gekeken naar welke factoren leerkrachten meenemen in de heroverweging en bijstelling van een schooladvies en of dit verschilt tussen leerkrachten. Dit is gedaan middels kwalitatief onderzoek. Er is met een viertal studenten van de Master Onderwijswetenschappen van de RUG gewerkt aan een gemeenschappelijk thema, namelijk het schooladvies in groep 8 vanuit het perspectief van de leerkracht. De overige studenten hebben zich gericht op gerelateerde onderwerpen: contact met anderen, dilemma's en het oude/nieuwe systeem. Er is gebruikgemaakt van semigestructureerde interviews, omdat de open structuur de mogelijkheid tot nieuwe waardevolle informatie biedt en er dieper op de ervaringen van de participanten ingegaan kan worden (Flick, 2018).

Onderzoeksinstrument

Voor de verwerving van de data is er gebruikgemaakt van een vooraf opgestelde interviewleidraad, specifiek voor de doeleinden van dit onderzoek. De leidraad is opgenomen in Bijlage A. De leidraad is gecombineerd, wat inhoudt dat de verschillende categorieën voortkomen uit de specifieke onderzoeksrichtingen van de vier deelnemende studenten. De leidraad bestond uit een aantal open vragen over de achtergrondinformatie van de leerkracht en

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

inhoudelijke vragen, opgedeeld in vijf categorieën, namelijk: schooladvies, contact met anderen, dilemma's, heroverwegen/bijstellen en het oude/nieuwe systeem. Er is gekozen voor een open vraagstelling, aangezien dit de participant aanmoedigt om authentieke reacties te geven en dit op zijn beurt bijdraagt aan de geloofwaardigheid en validiteit van het onderzoek (Wetzel, 2010). Een voorbeeldvraag over heroverwegen en bijstellen is: "Wat zijn voor jou redenen om het advies wel of niet bij te stellen?".

Voor de pilotfase hadden de studenten de mogelijkheid aanvullende vragen toe te voegen aan hun eigen onderwerp. In overeenstemming met de begeleider is er één vraag toegevoegd, namelijk: "Hoe ga je om met kinderen die teleurgesteld reageren?". Daarnaast zijn er in overeenstemming met de begeleider korte introducerende alinea's toegevoegd aan alle onderwerpen, zodat alle respondenten de vragen vanuit eenzelfde definitie konden beantwoorden. Een voorbeeld van de introductie van heroverwegen en bijstellen: "Heroverwegen is nodig als de score op de eindtoets hoger is dan het advies vanuit jou als leerkracht. In sommige gevallen heeft dit het bijstellen van het advies als gevolg".

Tijdens de interviewfase zijn er geen aanpassingen meer doorgevoerd binnen de interviewleidraad.

Procedure dataverzameling

Vóór de aanvang van het onderzoek is er op 6 oktober 2023 toestemming verleend vanuit de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van Rijksuniversiteit Groningen (dossiernummer: UG-2223-GMW-S-000006). De data is vervolgens verzameld in de periode januari tot en met maart 2024.

Voorafgaand aan de interviews zijn de participanten benaderd via sociale media, e-mails naar scholen en de persoonlijke kring van de onderzoekers. De potentiële participanten

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

ontvingen informatie over de aard van het onderzoek en kregen de vraag of ze geïnteresseerd waren in deelname. Bij interesse werden de deelnemers voorzien van een informatiebrief en een toestemmingsformulier. De informatiebrief omvatte gedetailleerde informatie over het onderzoek, de verwachtingen van de participant, privacyprotocollen met betrekking tot gegevensverwerking en de rechten van de participant. De informatiebrief is terug te vinden in Bijlage B. De participanten dienden voorafgaand aan het onderzoek het toestemmingsformulier (Bijlage C) schriftelijk te ondertekenen, voor de geluidsopname tijdens het interview en het verwerken van hun gegevens. De ondertekende toestemmingsformulieren zijn vervolgens ingeleverd bij de begeleider.

Voorafgaand aan de interviews, is er een pilot-interview afgenomen met een medestudent. Het pilot-interview heeft bijgedragen aan het vertrouwd raken met het interviewproces en de evaluatie van de interviewvragen (Majid et al., 2017). Voor de validiteit, het vertrouwd raken met interviewen en de evaluatie van de vragen. De individuele interviews vonden bij voorkeur op locatie plaats, in een afgesloten ruimte. Indien dit niet mogelijk bleek in verband met reistijd, ziekte of overige redenen, vond er een online of telefonisch gesprek plaats. Zo zijn er zeventien interviews fysiek afgenomen en vijf online of telefonisch. Van de interviews zijn geluidsopnames gemaakt, zodat er voor de data-analyse gebruikgemaakt kan worden van transcripten (Rubin & Rubin, 2021). De interviews hebben tussen de dertig minuten en een uur geduurd.

Steekproef

De onderzoekspopulatie bestond uit leerkrachten uit groep acht, die ten minste één jaar ervaring hebben met adviseren. Vanwege de veranderingen in de procedure en de vergelijkbaarheid van de participanten werden alleen leerkrachten meegenomen die de

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

voorgaande adviesprocedure (ingang schooljaar 2015/2016) ten minste één keer meegemaakt hebben als leerkracht van groep acht. Vijftien leerkrachten kwamen uit Noord-Nederland, zes leerkrachten uit Midden-Nederland en één leerkracht uit Zuid-Nederland.

Voor de benadering van participanten is er gekozen voor een gelegenheidssteekproef. Uiteindelijk zijn er in totaal 22 participanten geïnterviewd, waarvan geen één participant een relatie heeft met een van de onderzoekers. Gezien de exploratieve aard van dit onderzoek lijkt de omvang van de steekproef voldoende. Zo past de steekproef binnen de aanbevolen range van zes tot vierentwintig participanten (Hennink et al., 2020).

De steekproef bestond uit twaalf mannen en tien vrouwen. Bij beschouwing van de werkelijke populatie leerkrachten van groep 8, waar mannen dertien procent van uitmaken, vertoont de steekproef een relatief grote hoeveelheid mannelijke leerkrachten (Ministerie van OCW, 2021). De participanten in het onderzoek hadden tussen de twee en dertig jaar ervaring in het lesgeven in het basisonderwijs. Zo waren er zes leerkrachten met minder dan vijf jaar ervaring, hadden drie leerkrachten vijf tot tien jaar ervaring en waren er elf leerkrachten met meer dan tien jaar ervaring.

Analyseplan

Voor het analyseren van de data en het kunnen identificeren van bepaalde patronen, is er een thematische analyse uitgevoerd. Hiervoor is gebruik gemaakt van de methode van Braun en Clarke (2006), die bestaat uit zes stappen: (1) vertrouwd raken met de data, (2) initiële codes genereren, (3) thema's zoeken, (4) thema's beoordelen en hergenereren, (5) thema's definiëren en benoemen en (6) de rapportage opstellen.

Voor het vertrouwd raken met de data zijn de geluidsopnames, nadat WhisperAI een eerste versie van de transcripten heeft ontwikkeld, zelf verder getranscribeerd. Het zelf

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

transcriberen biedt een waardevolle mogelijkheid tot het vertrouwd raken met de inhoud (Saldaña, 2011). Om de leesbaarheid van de transcripten te vergroten, is ervoor gekozen voor woordelijke transcripties zonder aarzelingen en versprekingen (Brett & Wheeler, 2021). Daarnaast zijn de namen gepseudonimiseerd in de vorm van [participant X]. Vervolgens zijn de transcripten in het softwareprogramma ATLAS.ti geplaatst, waar in stap twee tot en met vijf gewerkt is.

De transcripten zijn door middel van inductieve thematische analyse geanalyseerd. Dit wil zeggen dat er tijdens de analyse thema's en patronen uit de data zijn geconstrueerd en deze niet gevormd zijn door een theoretisch kader (Braun & Clarke, 2006). De initiële codering vond plaats door de hoofdonderzoeker. In de eerste codeerronde zijn er 88 codes gegenereerd. Bij het opnieuw analyseren van de codes bleek dat sommige codes niet relevant waren voor de onderzoeksvraag en er enige overlap te zien was tussen een aantal codes. Om deze redenen zijn er een aantal codes verwijderd of samengevoegd. Uiteindelijk zijn er in totaal 42 codes overgebleven. Er is met een constructivistische lens gekeken naar de interpretatie en codering van de data, waarin de nadruk ligt op de 'sociaal geconstrueerde aard' van kennis en de interpretatie afhankelijk is van de onderzoeker (Bryman, 2012). Bij de derde stap zijn de codes gegroepeerd en zijn er thema's toegekend, op basis van informatie uit de interviews. Dit resulteerde uiteindelijk in 9 verschillende thema's. Nadat de eerste thema's gevormd waren, zijn deze voorgelegd aan de medeonderzoekers. Het betrekken van meerdere onderzoekers bij de themavorming had als doel de interne validiteit van het onderzoek te waarborgen (Bryman, 2012).

Resultaten

Uit de interviews met de leerkrachten van groep 8 komen een aantal thema's naar voren. De thema's zijn weergegeven in Tabel 1. Daarnaast biedt Bijlage D een overzicht van de thema's met alle bijbehorende codes. In de navolgende alinea's worden alle thema's toegelicht aan de hand van de resultaten van de interviews en onderbouwd met bijpassende quotes van leerkrachten.

Tabel 1

Overzicht Thema's Interviews

	Het proces van heroverwegen en bijstellen	Factoren die leerkrachten meenemen	Groepsverschillen
Thema's	Heroverwegings- en bijstellingsprocessen	Omgevingsfactoren Sociale Omgevingsfactoren Cognitieve leerlingfactoren Niet-cognitieve leerlingfactoren Factoren op schoolniveau	Geen groepsverschillen Achtergrondkenmerken Cognitief

Het Proces van Heroverwegen en Bijstellen

Aan deelnemende leerkrachten is de vraag voorgelegd hoe het proces van heroverweging en bijstelling eruit ziet.

Heroverwegen

Wanneer een leerling hoger scoort op de eindtoets dan het initiële advies van de leerkracht, moeten leerkrachten het advies heroverwegen. L12 vat samen wat vrijwel alle leerkrachten zeggen over het verloop van dit specifieke proces: *“Dus eigenlijk begint het riedeltje dan een beetje opnieuw, met die toetsscores van de ‘eindtoets’ noem ik het effen. Die zitten er dan bij natuurlijk. Dus dan gaan we weer kijken: nou, hebben we iets gemist? Zien we verandering in de klas? Zien we verandering bij het kind? Positief of negatief. Dus ja, dan nemen we ook eigenlijk weer alles mee, althans zo ben ik het gewend.”*

In de weken tussen de afname van de eindtoets en het uiteindelijke schooladvies blijven leerlingen zich verder ontwikkelen en maken ze nog een aantal toetsen. Deze tussenfase is voor leerkrachten een kostbare periode, omdat zij in deze tijd de leerlingen extra kunnen observeren. Dit biedt leerkrachten ook de mogelijkheid aanvullende informatie te verzamelen over leerlingen, die meegenomen kunnen worden in een heroverweging.

Het aantal heroverwegingen verschilde per leerkracht. Een aanzienlijk aantal leerkrachten gaf aan zo’n drie tot vier adviezen per jaar te moeten heroverwegen. Opvallend is dat één (ervaren) leerkracht nauwelijks een advies heeft heroverwogen: *“Nou ja, gelukkig kan ik eigenlijk met een beetje trots zeggen dat dat eigenlijk misschien in al die jaren één keer aan de orde is geweest. Omdat het klopte, het advies en de uitslag van de toets.”* (L5). Daarnaast waren er ook twee uitschieters in het aantal heroverwegingen. Zo scoorde meer dan de helft van de

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

klas van L11 hoger dan zijn advies en moest L21 in het jaar na corona 12 van de 21 adviezen heroverwegen.

Bijstellen

Daarnaast is de leerkrachten gevraagd naar het aantal adviezen die daadwerkelijk zijn bijgesteld. De antwoorden hierop zijn wederom verdeeld. Een kleine groep leerkrachten geeft aan de adviezen nooit bij te stellen, omdat de twijfel bestaat of leerlingen het vo-niveau jaren kunnen volhouden. Ook geeft deze groep aan de eindtoets slechts als momentopname te zien en het proces van de afgelopen jaren belangrijker te vinden. Het grootste gedeelte van de leerkrachten stelt een advies vrijwel altijd bij, omdat ze kansrijk willen adviseren. Hieronder een aantal citaten van leerkrachten waaruit hun overtuiging in het kader van kansrijk adviseren naar voren komt.

“Kansrijk adviseren, dus als een kind op papier tl heeft, dan is het niet aan mij om daar kader van te maken.” (L15)

“Het werd vaak wel heroverwogen naar een kansrijk advies.” (L10)

“Waarbij we ook zeggen van ja, weet je, laat maar zien. Als daaruit blijkt dat ze dus wel tl aankan, nou ja, dan willen we dat ook wel adviseren.” (L21)

Factoren die Leerkrachten Meenemen

Aan de deelnemende leerkrachten is de vraag voorgelegd welke factoren ze meenemen in een heroverweging of bijstelling van een advies.

Sociale Omgevingsfactoren

In de interviews komt naar voren dat ouders, broers/zussen en de thuissituatie in het algemeen een rol spelen in het heroverwegen en bijstellen van het schooladvies. Leerkrachten

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

betrekken voornamelijk ouders in het proces en leggen ook een stukje verantwoordelijkheid bij ze neer. Ze hechten waarde aan het advies vanuit ouders, omdat zij hun kind in de thuissituatie het best kennen. Daarnaast wordt er door een aantal leerkrachten bij het heroverwegen en bijstellen ook gekeken naar hoe ouders thuis zijn, zo beschrijft L13: *“dus dat je inderdaad weet dat het thuis goed zit, dat ze gesteund worden en het niet alleen maar om resultaten gaat, maar meer ook om het proces en dat er altijd iemand is om een leerling te steunen.”* L4 geeft als enige van de geïnterviewden aan ook te kijken naar de situatie van oudere broers/zussen: *“Een oudere broer of zus, waar zijn die terechtgekomen? Niet dat het direct een indicatie is, één op één, maar het zegt wel iets vaak over wat de randvoorwaarden thuis zijn. Is er ruimte om dit op te vangen en extra te begeleiden als het moet?”*

Ouders zijn niet alleen een bron van advies of het aanbieden van steun, maar kunnen ook druk projecteren op de leerkracht. Zo maakt het volgens de geïnterviewde leerkrachten voor de meeste kinderen niet uit op welk niveau ze instromen in het vo, maar wil een enkeling van de ouders vaak toch het hogere advies bij een heroverweging: *“ik had dokters, advocaten, gynaecologen als ouders zeg maar. Dat, nou ja, dat zijn over het algemeen mensen die best wel wat geleerd hebben [...] Eehm, die hadden dus standaard de verwachting dat zij ook een hoog advies zou krijgen. Dat, dat, dat is wel iets wat meespeelt in je advies.”* (L18).

Toch vertrouwt de meerderheid van de ouders op de expertise van de leerkracht en gaan ze vaak mee in het initiële advies van de leerkracht, ondersteunt L1: *“De meeste ouders die weten het zelf ook niet zo goed. Een kind weet het vaak ook niet zo goed. Dus ze gaan redelijk uit van wat ik graag wil. Wat ik graag wil, ik zeg het verkeerd: van wat wij zeggen. En gaan redelijk uit van onze expertise”.*

Omgevingsfactoren

Naast de sociale omgeving van leerlingen worden omgevingsfactoren op macroniveau ook meegenomen door leerkrachten. Zo wordt de aanwezigheid van specifieke schooltypen in de omgeving door een enkele leerkracht meegenomen in het heroverwegen en eventueel bijstellen van een advies. Er zijn veel scholen die meerdere locaties hebben voor verschillende niveaus. Bij het heroverwegen van een advies wordt meegenomen op welke locatie de leerling reeds ingeschreven staat en of hij/zij bij een bijstelling op dezelfde locatie zal blijven.

Daarnaast geeft L11 aan enige druk te voelen van de media en onderwijsinspectie: *“De eindtoets wordt bijvoorbeeld gepubliceerd door RTL Nieuws. Scores van alle scholen staan in kranten. Daarom ben je als school, en als groep acht leerkracht, ben je wel eens af en toe te hard aan het pushen voor de eindtoets, waardoor de scores wel eens te hoog uitvallen.”* (L11). Als gevolg hiervan noemt hij dat vorig jaar al zijn leerlingen op niveau of hoger dan hun niveau scoorden, waardoor er adviezen uitrolden die niet passend waren bij de leerlingen. Deze leerkracht nam de druk vanuit de media en onderwijsinspectie mee in het heroverwegen en uiteindelijk bijstellen van de schooladviezen. Slechts één van de leerkrachten heeft de invloed van deze factor benoemd in de interviews.

Cognitieve Leerlingfactoren

In de interviews kwam naar voren dat cognitieve factoren, vaardigheden die leerlingen nodig hebben om kennis en informatie te verwerken, veelvuldig worden meegenomen door leerkrachten in het heroverwegen en bijstellen van een advies. Bijna alle leerkrachten geven aan de resultaten van zowel groep acht als de jaren ervoor mee te nemen in het heroverwegen. De eindtoets blijft een momentopname en biedt geen volledig beeld van het leerproces in de klas: *“je kijkt altijd als je een advies geeft naar hoe dat de laatste, nou in ieder geval het laatste*

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

schooljaar, maar eigenlijk de laatste schooljaren is gegaan en ook inderdaad hoe hard iemand er daadwerkelijk voor gewerkt heeft.” (L13). Naast de eindtoets blijkt de beheersing van de Nederlandse taal ook een factor te zijn die leerkrachten veelvuldig meenemen. Wanneer een leerling op alle vakken een score behaalt die past bij een bepaald onderwijsniveau, maar de taalvaardigheid onvoldoende is voor dat niveau, dan worden de gegeven schooladviezen meestal niet bijgesteld.

Daarnaast geven een aantal leerkrachten aan ook naar het leerpotentieel van de leerling te kijken. Leerlingen zijn nog volop in ontwikkeling en deze stijgende lijn wordt meegenomen in een heroverweging of bijstelling. Ook L14 neemt dit regelmatig mee: *“je hebt nu al de laatste twee, drie keer al een groei laten zien, dus dan is het geen toeval. Dan is het geen lucky shot, om het zo te noemen. Dan vind ik het ook het overwegen waard, van nou, hè gaan we dan iemand net even een trapje of een trede hoger advies geven?”*. Veel leerkrachten noemen naast het meenemen van het leerpotentieel ook dat ze vaak kansrijk adviseren, zo ook bij L16: *“Als een leerling in een goede groei zit bijvoorbeeld. Dan is het best wel een belangrijke reden om door te zetten. En daar komt ook weer de kansrijke verwijzing bij. Als daar dan weer staat, bijvoorbeeld vwo, dan is het wel zo dat ik gauw geneigd ben om daar wel in mee te gaan”*. L10 ondersteunt deze gedachtegang ook: *“Maar we hebben ook weleens gehad dat kinderen mavo scoorden en toch havo op de IEP en dat het dan een havo is geworden, zodat diegene dat wel kan proberen. Het werd vaak wel heroverwogen naar een kansrijk advies.”*

Tot slot neemt een aanzienlijk deel van de leerkrachten de cognitieve en leerstijlvoorkeur van een individuele leerling mee. Leerkrachten evalueren in hoeverre een leerling theoretisch of praktisch ingesteld is. Veel leerkrachten geven aan dat deze overweging zich vooral afspeelt binnen de vmbo-leerwegen: *“en dat zijn vaak de kinderen die een beetje*

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

tussen kader en tl in zitten. Omdat kader nog best wel heel praktisch is, heel veel doen en tl is veel meer theoretisch". (L1). Ook L11 houdt rekening met de benodigde leerstijl binnen de vmbo-leerwegen: "Nou, en ik vind het heel belangrijk, dat zie je vooral bij kader en tl advies: kijk ook naar het kind. Is het een praktisch georiënteerd kind of is het een theoretisch georiënteerd kind? Nou, als het meer praktisch is, of meer van de praktijk is, zou ik eerder voor kader kiezen, dan voor tl. Helemaal omdat de uitstroom, zowel kader als tl komt uiteindelijk in een MBO 3 of MBO 4 terecht".

Niet-Cognitieve Leerlingfactoren

De niet-cognitieve leerlingfactoren die door vrijwel iedere geïnterviewde leerkracht meegenomen worden in het heroverwegen en bijstellen, zijn de motivatie en werkhouding van de leerling. Wanneer leerlingen laten zien dat ze gemotiveerd zijn in de klas, dit door willen zetten in het vo en willen om de juiste redenen, zijn leerkrachten sneller geneigd een advies bij te stellen dan wanneer dit niet aan de orde is. Aanvullend op de motivatie, geeft dezelfde groep leerkrachten aan dat de werkhouding van een leerling ook een doorslag kan geven voor een bijstelling: *"dat je weet dat het dat gewoon én de motivatie gewoon goed is, dat ze dat ook willen om de juiste redenen [...] en dat je weet dat de werkhouding ook gewoon goed is, dat kinderen dus gewoon langere tijd geconcentreerd kunnen werken, zich niet laten afleiden, focus hebben". (L13)*

Er wordt niet alleen gekeken naar de overgang van het primair naar vo, maar ook of de leerling met deze motivatie en werkhouding de volledige duur van bijvoorbeeld een havo-traject kan doorlopen. Leerkrachten beschouwen het oppikken van instructies in de les, voor langere tijd concentreren op een taak en het bijhouden van huiswerkopdrachten als indicatoren voor de werkhouding van een leerling.

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

Daarnaast zijn er twee andere niet-cognitieve factoren naar voren gekomen, namelijk profielen van leerlingen en niveau van vrienden. Twee leerkrachten geven aan ‘leerlingprofielen’ te hebben gevormd in de loop der jaren en nemen dit mee in het proces van heroverwegen en bijstellen. L1 zegt hierover: *“Kijk, op een bepaald moment heb je in groep 8 best wel een goed beeld van wat de vwo-leerling is en wat de havo-leerling is”*. Tot slot geeft L4 aan het niveau van vrienden van de leerling weleens te nemen in een heroverweging.

Factoren op Schoolniveau

Naast contact met ouders betrekken leerkrachten ook vaak intern begeleiders (Ib’ers) en medeleerkrachten bij het heroverwegen en bijstellen van een advies. Vooral de IB’er vervult een rol waarop de leerkracht graag terugvalt, omdat deze de leerlingen ook goed kent. De leerkrachten benadrukken het belang dat de beslissingen die worden genomen niet gebaseerd zijn op slechts één perspectief, maar tot stand komt in overleg met meerdere professionals. Vanuit deze overweging betrekken leerkrachten soms ook leerkrachten van groep 7, medeleerkrachten van groep 8 en de directeur bij het besluit.

Alle leerkrachten geven aan dat er nooit slechts één factor meegenomen wordt in het heroverwegen en bijstellen van een advies, maar dat het een samenspel van factoren betreft. Waar de ene leerkracht niet-cognitieve leerlingfactoren het belangrijkste vindt, zegt de andere deze in mindere mate mee te nemen. L9 licht dit toe: *“Dus het kan wel dat een kind een hoger advies heeft op bijvoorbeeld een NIO test, maar je kijkt nog steeds naar het totaalplaatje.”*

Groepsverschillen

Aan de deelnemende leerkrachten is de vraag voorgelegd of het advies voor bepaalde leerlingengroepen vaker wordt heroverwogen of bijgesteld.

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

Geen Groepsverschillen

Bij de beschrijvingen van leerkrachten over mogelijke verschillen tussen leerlinggroepen, bleek dat de grootste groep leerkrachten geen specifieke groep leerlingen vaker heroverweegt of bijstelt. Leerkrachten geven aan dat er geen specifieke groep leerlingen opvalt, maar dat ze hier ook niet bewust op letten.

Vershil in Achtergrondkenmerken

Een kleine groep leerkrachten constateert wel subtiele verschillen tussen groepen leerlingen. Zo geven drie leerkrachten aan verschillen te zien tussen jongens en meisjes, in het aantal heroverwegingen of bijstellingen. Opvallend is dat deze leerkrachten niet op dezelfde manier bijstellen voor gender. Zo geeft L21 aan: *“Ik zag vooral de heroverwegingen bij de meisjes, niet bij de jongens”*, terwijl L15 vermeldt: *“De kinderen waarvan ik het advies echt heb bijgesteld, en dus ook heroverwogen, waren gemiddeld net wat vaker, denk ik, jongens.”*. Deze leerkracht voegt hieraan toe dat jongens uit haar klas vaak net wat meer tijd nodig hebben om op gang te komen dan meisjes. Er komt dus naar voren dat een beperkt aantal leerkrachten verschillen waarneemt tussen jongens en meisjes in het aantal heroverwegingen en bijstellingen.

Daarnaast komt er in de interviews met een aantal leerkrachten naar voren dat het advies van leerlingen met extra problematiek minder vaak wordt heroverwogen of bijgesteld. Voorbeelden van extra problematiek die gegeven zijn, betreffen sociaal-emotionele problemen, dyslexie, ADD, ASS en ADHD. Leerkrachten zijn bang dat leerlingen overbelast worden wanneer hun advies toch bijgesteld zal worden, waardoor de leerkrachten ervoor kiezen om het advies niet bij te stellen. L5 licht dit toe: *“Dus dan komt er wel een hoger advies uit, maar dat ga ik dus niet adviseren, want als ik hem alleen een vwo-advies zou geven, dan kan hij of gelijk naar het atheneum of gelijk naar het gymnasium”*.

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

Verschillen in Cognitieve Kenmerken

Daarnaast komt er in de interviews naar voren dat leerkrachten moeite hebben met het plaatsen van tl/havo leerlingen. Het verschil tussen tl en havo zit vooral in de praktische en theoretische vaardigheden die leerlingen nodig hebben. L7 vat dit samen: *“Tussen tl en havo in de plaatsingswijzer zit een heel groot gebied. Je bent of een tl’er en dan komt een heele tijd niks en dan pas komt de havo. Dus je kiest bij de plaatsingswijzer, kies je heel gauw voor tl, omdat dat gebied er tussen echt gigantisch groot is.”*. Ook L18 geeft aan vaak het advies van tl/havo leerlingen te moeten heroverwegen en hier moeite mee te hebben: *“Ja, dat ik denk dat opstromen beter is dan afstromen eigenlijk. En over het algemeen... Ik zei net al, de bottleneck ligt hem altijd in de tl/havo. En dat is dan ook de moeilijkste heroverweging die je moet maken”*.

Verschillen tussen Leerkrachten

De factoren die leerkrachten aangeven mee te nemen, laten een grote consistentie zien zonder noemenswaardige verschillen tussen leerkrachten. Er zijn geen factoren die door sommige leerkrachten wel worden meegewogen en door anderen niet.

Een opvallende bevinding is dat de cognitieve leerlingfactoren voornamelijk worden genoemd door leerkrachten met relatief veel ervaring in het geven van schooladviezen (meer dan 10 jaar). Daarnaast geven mannelijke leerkrachten vaker aan niet-cognitieve leerlingfactoren te betrekken bij het heroverwegen en bijstellen van een advies dan hun vrouwelijke collega’s. De meeste vrouwen die aangaven niet-cognitieve leerlingfactoren mee te nemen, hadden relatief weinig ervaring met het geven van schooladviezen, namelijk maximaal vier jaar. Opmerkelijk is dat een van de vrouwen juist meer dan vijftien jaar ervaring had.

Discussie

Conclusies

In dit onderzoek is gekeken naar de factoren die leerkrachten meenemen bij een heroverweging en bijstelling van een schooladvies, en of deze verschillen tussen leerkrachten. Dit onderzoek tracht een antwoord te vinden op de vraag: “Welke factoren nemen leerkrachten mee in het heroverwegen en eventueel bijstellen van een schooladvies, en verschilt dit tussen leerkrachten?”.

De eerste onderzoeksvraag luidde: “Welke factoren nemen leerkrachten mee in de heroverweging en bijstelling van een schooladvies?”. Uit de bevindingen blijkt dat de factoren die leerkrachten meenemen bij een heroverweging of bijstelling van een advies gegroepeerd kunnen worden in een van de vijf soorten factoren: omgevingsfactoren, sociale omgevingsfactoren, cognitieve leerlingfactoren, niet-cognitieve leerlingfactoren en factoren op schoolniveau. Vrijwel iedere leerkracht geeft aan de motivatie en werkhouding van een leerling mee te nemen in het heroverwegen en eventueel bijstellen van een advies. Daarnaast speelt het advies van ouders een belangrijke rol, omdat zij een nauwe band met de leerling hebben en kennis hebben van de thuissituatie. Tot slot worden cognitieve factoren, zoals prestaties van voorgaande schooljaren, het taalniveau en het leerpotentieel veelvuldig door leerkrachten meegenomen. Deze bevindingen komen overeen met de factoren die genoemd worden in een evaluatieonderzoek naar de Wet Eindtoetsing PO (Oomens et al., 2019). Een opvallende discrepantie is dat Oomens en collega’s constateerden dat de druk van ouders als grootste belemmerende factor door leerkrachten van groep 8 ervaren wordt, terwijl deze factor in dit onderzoek door slechts een gering aantal leerkrachten aangehaald werd.

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

De tweede onderzoeksvraag was: “Hoe verschillen leerkrachten in welke factoren zij meenemen?”. Hier kan geconcludeerd worden dat er geen grote verschillen zijn tussen leerkrachten in welke factoren ze meenemen. De factoren die genoemd worden laten een grote consistentie zien, zonder noemenswaardige verschillen tussen leerkrachten. De meest opvallende bevinding is dat cognitieve leerlingfactoren vaker genoemd zijn door leerkrachten met relatief veel ervaring in het geven van schooladviezen (meer dan tien jaar). De gelijkenissen tussen leerkrachten komen niet overeen met bevindingen uit eerdere studies. Zo stellen Vanlommel en Schildkamp (2019) dat leerkrachten, door de gedeeltelijke autonomie, verschillende informatiebronnen meenemen met een verschillende weging. Ook zouden leerkrachten met meer ervaring in het onderwijs meer factoren meenemen in vergelijking met leerkrachten met minder ervaring in het onderwijs (Pilvar & Leijen, 2015).

De derde onderzoeksvraag betrof: “Welke verschillen bestaan er vanuit het perspectief van de leerkracht in heroverweging en bijstelling tussen jongens en meisjes?”. In het onderzoek komt naar voren dat een grote meerderheid aangeeft geen verschillen te zien tussen jongens en meisjes. Deze bevinding komt overeen met Timmermans en collega’s (2018), die stellen geen significante verschillen te hebben gevonden tussen jongens en meisjes in de initiële adviezen. Daarnaast geeft een kleine groep leerkrachten aan subtiele verschillen te zien in heroverweging en bijstelling tussen jongens en meisjes. Een enkele leerkracht geeft aan vaker het advies van meisjes te heroverwegen, terwijl een andere leerkracht juist vaker het advies van jongens heroverweegt. Deze bevindingen komen overeen met de constatering dat leerkrachten het geslacht van de leerling nog steeds meenemen als pijler voor het opstellen van het advies (Iczyk et al., 2023; Van Leest et al., 2024).

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

Tot slot was de vierde onderzoeksvraag: “Welke verschillen bestaan er vanuit het perspectief van de leerkracht in heroverweging en bijstelling tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond?”. Opvallend is dat de twee vermelde groepen in geen enkel interview ter sprake zijn gebracht. Zo gaf geen enkele leerkracht aan een onderscheid te constateren in het aantal heroverwegingen en bijstellingen van leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Dit is opvallend, omdat meerdere studies hebben uitgewezen dat migratieachtergrond vooroordelen bij leerkrachten zouden kunnen oproepen, wat het opstellen van een schooladvies zou kunnen beïnvloeden (De Boer et al., 2010; Lenhard & Schröppel, 2014). Daarnaast is reeds geconstateerd dat het advies van leerlingen met een migratieachtergrond gemiddeld vaker wordt heroverwogen en bijgesteld dan het advies van leerlingen zonder een migratieachtergrond (Glock et al., 2013; Klapproth et al., 2018; Swart et al., 2019). Meerdere factoren kunnen een verklarende rol spelen. Ten eerste kan migratieachtergrond mogelijk als gevoelig onderwerp worden beschouwd, waardoor leerkrachten terughoudend reageren. Ook zouden leerkrachten zich niet bewust zijn van deze stereotype verwachtingen en hier onbewust naar handelen. Daarnaast zou het afnemen van interviews niet de meest geschikte onderzoeksmethode kunnen zijn, omdat het gevoelig is voor sociaal wenselijk antwoordgedrag (Krumpal, 2011).

Een opvallend verschil tussen de bevindingen uit de praktijk en de bestaande literatuur is dat in de huidige studie relatief weinig bijstellingen van onderwijsadviezen werden gerapporteerd. In het onderzoeksrapport van Inspectie van het Onderwijs (2024) komt naar voren dat het advies van 10.3% van alle leerlingen wordt bijgesteld. Een verklaring voor dit verschil kan zijn dat er in rurale gebieden minder wordt bijgesteld dan in de randstad en de participanten voornamelijk uit Groningen, Friesland en Drenthe kwamen (Ministerie van OCW, 2022b).

Beperkingen

De eerste beperking van deze studie is de gehanteerde gemakssteekproef, wat resulteert in een beperkte generaliseerbaarheid van de resultaten naar de gehele populatie. De uitnodigingsmails werden verstuurd naar diverse scholen in Nederland, echter alleen leerkrachten die specifieke belangstelling toonden hebben hierop gereageerd. Hierdoor zijn leerkrachten die gemotiveerd waren deel te nemen aan het onderzoek oververtegenwoordigd in de steekproef. Deze leerkrachten hebben mogelijk een meer uitgesproken mening over de adviesprocedure dan leerkrachten die geen belangstelling voor het onderzoek hebben getoond. Daarnaast zijn er voornamelijk leerkrachten uit het noorden van Nederland geïnterviewd, op een paar uitbijters richting het midden en zuiden na. Tot slot was het percentage mannelijke deelnemende leerkrachten (55%) aanzienlijk hoger dan het landelijke gemiddelde van 87% vrouwelijke en 13% mannelijke leerkrachten (Ministerie van OCW, 2021). Dit impliceert dat de uiteindelijke steekproef niet geheel representatief is voor de gehele populatie leerkrachten in Nederland.

Daarnaast omvatte de steekproef een aantal participanten die reeds gestopt waren in het onderwijs of een andere functie binnen het onderwijs of ergens anders bekleden. Leerkrachten die moeten terugblikken op eerdere ervaringen bij het heroverwegen en bijstellen van adviezen, kunnen vertekende gedachten hebben door geheugenbias of rationalisatie achteraf (Sudman & Bradburn, 1973). De vertekening als gevolg van geheugenbias kan de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek ondermijnen.

Tot slot was er mogelijk sprake van sociaal wenselijk antwoordgedrag, met name bij gevoelige onderwerpen zoals verschillen tussen jongens en meisjes of leerlingen met een migratieachtergrond. Zo kwamen er in de bevindingen niet of nauwelijks verschillen in het

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

schooladvies tussen groepen leerlingen naar voren, terwijl de literatuur uitwijst dat deze verschillen in diverse studies bestaan (De Boer et al., 2010; Swart et al., 2019; Timmermans et al., 2015). Dit lijkt voornamelijk het geval bij verschillen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond, want hier gaf geen enkele leerkracht aan dat er verschillen bestonden. Sociaal wenselijk antwoordgedrag kan als gevolg hebben dat de bevindingen een vertekend beeld geven van mogelijke groepsverschillen rondom het schooladvies en dit kan de validiteit van het onderzoek ondermijnen.

Wetenschappelijke en Praktische Implicaties

Ondanks genoemde beperkingen kunnen de bevindingen van deze studie waardevol zijn voor nieuw beleid rondom het heroverwegen en bijstellen van onderwijsadviezen. Zo suggereren Douma en collega's (2022) in hun studie de noodzaak van wetenschappelijk onderzoek naar mogelijke verschillen tussen groepen leerlingen met diverse achtergrondkenmerken. De resultaten tonen aan dat leerkrachten zich onvoldoende bewust zijn van mogelijke vooroordelen op basis van achtergrondkenmerken, zoals gender en migratieachtergrond. Hoewel er een aantal leerkrachten bewust waren van genderbias, lijkt er minder bewustzijn van vooroordelen gebaseerd op migratieachtergrond. Voor leerkrachten betekent dit dat ze een meer kritische houding zouden moeten aannemen ten aanzien van hun eigen rol en eventuele vooroordelen bij het heroverwegen en bijstellen van een advies.

Om leerkrachten aan te moedigen een kritische houding aan te nemen bij het adviseren, is er beleid nodig. De gevonden factoren, zoals motivatie, werkhouding en invloed van ouders geven inzicht in hoe leerkrachten het proces van heroverwegen en bijstellen doorlopen. Het onderwijsbeleid zou hierop aangepast kunnen worden, zodat het adviesproces op een eerlijke en transparante manier kan worden geïntegreerd. Maatregelen zoals duidelijke richtlijnen over

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

procedures en criteria en ‘bewustwordingstrainingen’ over mogelijke vooroordelen zouden bij kunnen dragen aan een kritische houding van de leerkracht.

Vervolgonderzoek

Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op andere betrokken partijen, zoals leerkrachten in het vo, die een grote rol spelen in het accepteren van bijgestelde adviezen. Zo zou nader onderzocht kunnen worden of de naar voren gekomen factoren, zoals motivatie en werkhouding, een voorspellende waarde kunnen hebben voor het afronden van het bijgestelde niveau binnen het vo.

Daarnaast zouden alternatieve onderzoeksmethoden extra inzichten kunnen opleveren. Ten eerste zou het observeren van leerkrachten tijdens de adviesprocedure meer duidelijkheid kunnen geven over de overwegingen die zij maken bij het heroverwegen en bijstellen van een advies. Ten tweede zou het afnemen van diepte-interviews met leerkrachten informatie kunnen opleveren over motieven bij het heroverwegen en bijstellen van een advies. Ook zou het gebruik van vignetten kunnen laten zien hoe leerkrachten handelen tijdens de adviesprocedure en welke factoren zij meenemen bij het heroverwegen en bijstellen van adviezen. Met een alternatieve onderzoeksmethode zou ook de factor ‘migratieachtergrond’ nader onderzocht kunnen worden.

Tot slot is het interessant om de bevindingen te vergelijken met de situatie in het nieuwe systeem, waarin bijstellen alleen is toegestaan indien het goed beargumenteerd is. Zo zou er gefocust kunnen worden op eventuele verschillen in aantal bijstellingen tussen het oude en nieuwe systeem of op de ervaring die leerkrachten hebben met strengere eisen. Tegelijkertijd zou er ook onderzocht kunnen worden of leerkrachten een voorkeur hebben voor een dichtgetimmerd of juist meer open kader bij het heroverwegen en bijstellen van schooladviezen.

Literatuur

A-VISION. (2023). *ROUTE 8 | A-VISION*. <https://a-vision.nu/route-8/>

Akifyeva, R., & Alieva, A. (2018). The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence. *Psychology in Russia: State Of The Art/Psychology in Russia. State Of The Art, 11*(1), 106–124.
<https://doi.org/10.11621/pir.2018.0109>

AMN eindtoets - AMN.nl. (z.d.). AMN.nl. <https://amn.nl/onderwijs/eindtoets>

Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*(4), 325- 339.

Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe [Preferences for secondary-school tracks at the end of primary school]. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 271–297). Münster, Germany: Waxmann.

Batruch, A., Geven, S., Kessenich, E., & Van De Werfhorst, H. G. (2023). Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions. *Teaching and Teacher Education, 123*, 103985.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103985>

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

Benner, A.D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions.

Educational Psychology Review, 23, 299-328.

Boone, S., & Van Houtte, M. (2012). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20–38.

<https://doi.org/10.1080/01425692.2012.704720>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press, USA.

Bureau ICE. (2023). *IEP eindtoets*. Bureau ICE. <https://www.bureau-ice.nl/basisonderwijs/iep-eindtoets/>

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, 168- 179. doi:10.1037/a0017289

Dijks, M. A., Warrens, M. J., Fleur, E., Korpershoek, H., Wichgers, I. J. M., & Bosker, R. J. (2020). The predictive power of track recommendations in Dutch secondary education. *Pedagogische studiën*, 97(4), 263-280.

DOE. (2024, 11 januari). *DOE – Overheidsdoorstroomtoets – home*. <https://www.doe.nl>

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

Douma, N., Warrens, M. J., Fleur, E., Dijks, M., & Korpershoek, H. (2022). Verschillen in percentages heroverwegingen tussen de eindtoetsen in groep 8. *Pedagogische Studiën*, 99(2), 80-92.

Eindtoets van Dia. (z.d.). Diatoetsen - Leerlingvolgsystemen.

<https://www.diatoetsen.nl/basisonderwijs/dia-et/>

Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.).

Geven, S., Batruch, A., & van de Werfhorst, H. (2017). Inequality in Teacher Judgements, Expectations and Track Recommendations: A Review Study. *In UvA-DARE*.
Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 16(4), 555–573. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9227-5>

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. SAGE Publications Limited.

lczyk, M., Gentrup, S., Schneider, T., Volodina, A., Perinetti Casoni, V., Washbrook, E., Kwon, S. J., & Waldfogel, J. (2023). Teacher judgements and gender achievement gaps in primary education in England, Germany, and the US. *Social Science Research*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102938>

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

Inspectie van het Onderwijs (2014). *De kwaliteit van het basisschooladvies. Een onderzoek naar de totstandkoming van het basisschooladvies en de invloed van het basisschooladvies op de verdere schoolloopbaan*. Utrecht, Nederland: Auteur.

Majid, M. A. A., Othman, M., Mohamad, S. F., Lim, S. A. H., & Yusof, A. (2017). Piloting for Interviews in Qualitative Research: Operationalization and Lessons Learnt. *International Journal Of Academic Research in Business & Social Sciences*, 7(4).
<https://doi.org/10.6007/ijarbss/v7-i4/2916>

Mayo, A., & Siraj, I. (2015). Parenting Practices and Children's Academic Success in Low-SES Families. *Oxford Review of Education*, 41(1), 47–63.

Klapproth, F., & Fischer, B.D. (2018). Preservice teachers' evaluations of students' achievement development in the context of school-track recommendations. *European Journal of Psychology of Education*, 1-22.

Koeslag, M., & Dronkers, J. (1994). Overadvisering en de schoolloopbanen van migrantenleerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs [Overrecommmendation and secondary school attainment of migrant and Dutch pupils]. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 240–258.

Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M. Naaijer, H. M., Timmermans, A. C., van Rooijen, M., Vugteveen, J., Opdenakker, M.-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang*. Groningen: GION Onderwijs/Onderzoek.

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminering in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. [Ethnic discrimination in primary school? Grades and placement recommendations]. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 79–97.
- Krumpal, Ivar (2011). *Determinants of Social Desirability Bias in Sensitive Surveys: A Literature Review*. Quality and quantity, 47(4), pp. 2025-2047. Dordrecht: Springer
10.1007/s11135-011-9640-9
- Lenhard, W., & Schröppel, D. (2014). Prediction of academic performance prior to intersections within a multi-tiered school system. *Educational Research and Evaluation*, 20(6), 454-468
- LeTendre , G.K. , Hofer , B.K. and Shimizu , H. (2003). What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany and Japan . *American Educational Research Journal* , 40 : 43–89.
- Lüdemann, E., & Schwerdt, G. (2013). Migration background and educational tracking: is there a double disadvantage for second-generation immigrants?. *Journal of Population Economics*, 26, 455-481.
- Luyten, H., & Bosker, R. J. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? *Pedagogische studiën*, 81, 89-103.
- Ministerie van Algemene Zaken. (2024, 16 januari). *Verplichte doorstroomtoets basisonderwijs*. Schooladvies en Doorstroomtoets Basisschool | Rijksoverheid.nl.

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

Ministerie van Algemene Zaken. (2024, 25 januari). Eindtoets basisschool wordt doorstroomtoets. Schooladvies en Doorstroomtoets Basisschool | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-doorstroomtoets-basisschool/wetsvoorstel-doorstroomtoetsen-po>
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-doorstroomtoets-basisschool/verplichte-doorstroomtoets-basisonderwijs>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2016). *Enkelvoudig of dubbel schooladvies?* Inspectie van het onderwijs. [Enkelvoudig of dubbel schooladvies? | Inspectie van het onderwijs](#)

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2018). Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen po-vo. In *Inspectie van het Onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/overgang/documenten/rapporten/2018/06/13/onderzoeksverslag-kansenongelijkheid-bij-de-overgangen-po-vo>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021). Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren PO, VO en MBO 2021. <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-580c98e3-5765-4d4a-a511-62dd568ee0f4/pdf>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2022a) De overstap van po naar vo - Handreiking schooladvisering. In *Onderwijsinspectie*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/brochures/2020/10/12/handreiking-schooladvisering>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022b). Heroverwegen en bijstellen van schooladviezen na de eindtoets. In *Onderwijsinspectie*.

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024). *Overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs*. Onderwerp | Inspectie van het Onderwijs.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/overgang>

Mulder, L. (1993). Secondary school recommendations in relation to student and school characteristics. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18, 111–119.

Naayer, H. M., Spithoff, M., Osinga, M., Klitzing, N., Korpershoek, H., & Opendakker, M.-C. (2016). *De overgang van primair naar voortgezet onderwijs in internationaal perspectief*. GION onderwijs/onderzoek.

NU.nl (2023, 26 februari) 'De eindtoets begint: zie het niet als een kans om toch hoger te eindigen'. Geraadpleegd op 21 november 2023, van [De eindtoets begint: 'Zie het niet als een kans om toch hoger te eindigen' | Kind & Gezin | NU.nl](#)

Onderwijsraad (2019). *Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oomens, M., Scholten, F., & Luyten, H. (2019). *Evaluatie Wet Eindtoetsing PO*. Eindrapportage. Utrecht, Nederland: Oberon.

Parks, F. R., & Kennedy, J. H. (2007). The impact of race, physical attractiveness, and gender on education majors' and teachers' perceptions of student competence. *Journal of Black Studies*, 37, 936–943. doi:[10.1177/0021934705285955](https://doi.org/10.1177/0021934705285955).

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

- Pilvar, A., & Leijen, Ä. (2015). Differences in Thinking Between Experienced and Novice Teachers when Solving Problematic Pedagogical Situations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 853–858. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.720>
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Education Psychology*, 40, 72-85.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing : the art of hearing data* (3rd ed). Sage.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford university press.
- 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.
- Sudman, S., and Bradburn, N. M. (1973). Effects of Time and Memory Factors on Response in Surveys. *Journal of the American Statistical Association* 68, 805- 815.
- Swart, S., van den Berge, W., & Visser, D. (2019, April). *De waarde van eindtoetsen in het primair onderwijs*. Centraal Planbureau.
- 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>

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

- 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 Education, 19*, 217. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>
- Timmermans, A. C., de Boer, H., Amsing, H. T. A., & van der Werf, M. P. C. (2018). Track recommendation bias: Gender, migration background and SES bias over a 20-year period in the Dutch context. *British Educational Research Journal, 44*(5), 847-874. <https://doi.org/10.1002/berj.3470>
- 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, 49*(3), 613-647. <https://doi.org/10.1002/berj.3859>
- Van de Werfhorst, H. G. (2009). Credential inflation and educational strategies: A comparison of the United States and the Netherlands. *Research in Social Stratification and Mobility, 27*(4), 269-284.
- Van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Didactief onderzoek.
- Van Leest, A., Hornstra, L., van Tartwijk, J., & van de Pol, J. (2024). Teachers taking perceptions of student attributes into consideration when formulating track

recommendations? *British Educational Research Journal*.

<https://doi.org/10.1002/berj.3957>

Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent research review*, 3, 43-56.

Van Rooijen, M., Korpershoek, H., Vugteveen, J., Timmermans, A. C., & Opdenakker, M.-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 2: empirische studie naar de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang*. GION Onderwijs/Onderzoek.

Vanlommel, K., & Schildkamp, K. (2019). How do teachers make sense of data in the context of high-stakes decision making? *American Educational Research Journal*, 56(3), 792–821. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1409177>

Wetzel, A. P. (2010). Internet, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 30(3), 206.
<https://doi.org/10.1002/chp.20083>

Bijlage A
Interviewleidraad

Introductie

Voordat we beginnen, heb ik een consentformulier bij me. Hierin staan de afspraken die we maken voor het interview en dat je hier mee akkoord gaat. Ik zal deze regels even kort doornemen, en daarna heb je nog even de tijd om het formulier door te lezen en te tekenen indien je akkoord gaat met de voorwaarden.

Het interview gaat dus om jouw ervaringen met en meningen over schooladvisering, dus vertel vooral wat jij vindt en denkt. Deelname is vrijwillig, dus je mag altijd stoppen met het interview of vragen om een pauze. Als iets wat ik zeg of vraag onduidelijk is, mag je dit zeker aangeven.

De resultaten van het interview worden anoniem verwerkt en je antwoorden zullen dus niet terug te herleiden zijn naar jou persoonlijk of naar de school. Tijdens het interview hoef je je naam of andere namen niet te noemen, maar dit mag wel: ik zorg hoe dan ook dat dit uiteindelijk anoniem wordt verwerkt.

Ik zal straks wat aantekeningen maken van het interview, en ik neem het geluid van het interview op, zodat ik dat later kan uitschrijven. Wij zullen dan werken met die transcripten. Ben je hier allemaal mee akkoord?

Aan het begin van de opname zal ik je nogmaals vragen of je oké bent met de opname van het interview, zodat dit zowel op de opname als op papier staat vastgelegd.

Na start opname

Ik heb net de opname gestart, dus ik zou nog een keer willen checken of je het goed vindt dat het interview wordt opgenomen?

Introducerende vragen

- Kun je iets over jezelf/loopbaan vertellen?
- Mag ik vragen hoe oud je bent?
- Hoe lang ben je al werkzaam in het basisonderwijs?

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

- Hoe lang doe je al groep 8 / hoe lang heb je al ervaring met het schooladvies?

Schooladvies

- Kun je vertellen over het opstellen van het schooladvies, en uitleggen hoe dat proces voor jou gaat?
 - o Wat is hierover vastgelegd? Is dit bijvoorbeeld te vinden in de schoolgids?
- Welke informatie neem je mee in het opstellen van een schooladvies? (welke bronnen)
- Welke afwegingen maak je in het opstellen van het schooladvies? (hoe gebruik je de bronnen met elkaar, wat weegt zwaarder).

Contact met anderen

- Worden er collega's bij betrokken bij het schooladvies?
 - o Hoe zit dit contact er uit?
 - o Hoe ervaar je dit contact?
- Hoe verloopt het contact met ouders over het schooladvies?
 - o Hoe ervaar je dit contact?
- Hoe verloopt het contact met de andere/middelbare school over het schooladvies?
 - o Hoe ervaar je dit contact?
- Hoe verloopt het contact met de leerling over het schooladvies?
 - o Hoe ervaar je dit contact?

Soms zijn leerlingen het niet eens met hun schooladvies, zo hebben ze bijvoorbeeld het gevoel meer aan te kunnen of het kan zo zijn dat het gegeven schooladvies als een niveau te hoog aanvoelt.

- Wat is jouw ervaring met leerlingen en hun reactie op advies?
 - o Merk je ontwikkeling of verandering hierin in de loop van de tijd?
 - o Wat is de invloed van een 'goed' of 'minder goed' schooladvies op de leerling?
 - o (Indien van toepassing) Hoe ga je om met leerlingen die teleurgesteld reageren?

Dilemma's

Zoals net besproken, kan het schooladvies een gevoelig onderwerp zijn en zijn er veel bronnen van informatie die samenkomen als het gaat om het samenstellen van een zo passend mogelijk schooladvies. Dit kan ervoor zorgen dat er bij jou als leerkracht dilemma's ontstaan.

- Kun je een voorbeeld geven van dilemma's die je tegenkomt bij het opstellen van het schooladvies? (bijv. ouders willen hoog/kan de leerling het aan?).
 - o Zijn er nog meer dilemma's die je tegenkomt?
- Stel, je hebt een leerling waarbij je twijfelt tussen twee adviezen:
 - o Wat zou dan een reden zijn om het hogere advies te kiezen?
 - o Wat zou dan een reden zijn om het lagere advies te kiezen?
- Zou je een voorbeeld kunnen geven van een twijfelgeval, en uit kunnen leggen hoe je in dat geval de keuze zou maken?

Heroverwegen en bijstellen

Heroverwegen is nodig als de score op de eindtoets hoger is dan het advies vanuit jou als leerkracht. In sommige gevallen heeft dit het bijstellen van het advies als gevolg.

- In het vorige systeem moest een advies worden heroverwogen als de toetsscore hoger was dan het advies vanuit de docent. Hoe ging dit proces bij jou?
- Wat zijn voor jou redenen om het advies wel of niet bij te stellen?
- Is er een groep leerlingen (bijvoorbeeld jongens/meisjes, kinderen met migratieachtergrond of juist niet) die vaak een andere toetsscore krijgt vergeleken met het initiële advies?
 - o Zo ja, wordt er daarbij ook vaker bijgesteld?

Nieuwe systeem/oude systeem

In het vorige systeem moest het schooladvies worden heroverwogen als de uitslag van de eindtoets hoger was dan het advies van de leerkracht. In het nieuwe systeem, dat binnenkort ingaat, verandert dit: alleen als het in het belang van de leerling is, kan de school besluiten het advies niet of maar deels te verhogen. De school moet dat dan motiveren.

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

- Wat is voor jou inhoudelijk anders geworden onder het nieuwe systeem?

In het nieuwe systeem wordt de toets weer naar voren verplaatst, en kan er alleen worden afgeweken van het toetsadvies als de docent beargumenteert dat het advies slecht past bij de leerling.

- Hoe ervaar jij deze verandering?
- Heb je een voorkeur voor het ene of het andere systeem?
- Stel, je mag het schoolsysteem en het schooladvies in groep 8 zelf indelen. Hoe zou jij de advisering dan inrichten?

Het schooladvies ligt nu vrij open in wet- en regelgeving. Je moet de leerprestaties meenemen, maar voor de rest staat niets vast over welke pijlers je mee moet nemen in het schooladvies.

- Wat vind je hiervan?
- Zijn er dingen die jij nuttig zou vinden of die jou zouden kunnen helpen bij het opstellen van het schooladvies?
- Spelen er bij jou vragen rondom het opstellen van het schooladvies?
- Welk advies zou je willen meegeven aan startende leerkrachten over het opstellen van schooladviezen?

Afsluiting

- Ik heb al mijn vragen kunnen stellen. Zijn er nog dingen onbesproken gebleven of nog andere dingen die je wil vertellen?

Bedanken interview en stoppen opname.

Bijlage B
Informatiebrief

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK “overwegingen bij het schooladvies”

UG-2223-GMW-S-000006

• Waarom krijg ik deze informatie?

U krijgt deze brief als (potentiële) deelnemer aan een onderzoeksproject naar de totstandkoming van het schooladvies in groep 8. Het onderzoek wordt uitgevoerd door Marit Coster, Irini van Klinken, Miranda de Vegt en Milla Veldman, masterstudenten onderwijswetenschappen (RUG). Het project wordt begeleid door Matthijs Warrens en Nynke Douma. Het onderzoeksproject is in september 2023 gestart en loopt tot voorjaar 2025.

• Waarom dit onderzoek?

Het onderzoeksteam bestudeert welke overwegingen leerkrachten maken bij het formuleren van het schooladvies in groep 8. Over welke overwegingen gemaakt worden is nog niet veel bekend. Speelt bijvoorbeeld de thuissituatie van een leerling een (grote) rol? Of wordt er uitsluitend naar de leerprestaties gekeken bij de schooladvisering? De uitkomsten van het onderzoek geven mogelijk concrete aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en onderwijsbeleid, en zullen bijdragen aan het lopende maatschappelijke debat over de rol van het schooladvies en de eindtoetsen bij de po-vo-overgang.

• Wat vragen we van u tijdens het onderzoek?

In een interview wordt u een aantal vragen gesteld over welke overwegingen u maakt bij het formuleren van het schooladvies. Het interview wordt in gezamenlijk overleg gepland. Voor het interview begint wordt eerst toestemming tot deelname aan het onderzoek gevraagd. Ook wordt er eerst toestemming gevraagd voor het maken van een audio-opname en het verwerken van deze gegevens. Het interview duurt ongeveer 60 minuten. Deelname aan het interview is vrijwillig. U krijgt geen vergoeding voor uw deelname.

• Moet ik meedoen aan dit onderzoek?

Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die u misschien heeft, bijvoorbeeld omdat u iets niet begrijpt. Pas daarna besluit u of u wilt meedoen. Als u besluit om niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor u hebben. U kunt zich tot 1 maart 2024 terugtrekken uit het onderzoek door een e-mail te sturen naar Nynke Douma (n.h.douma@rug.nl).

• Welke gevolgen kan deelname hebben?

Het onderzoeksproject geeft meer inzicht in welke overwegingen gemaakt worden bij de schooladvisering. De uitkomsten van het onderzoek geven mogelijk concrete aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en onderwijsbeleid, en zullen bijdragen aan het lopende maatschappelijke debat over de rol van het schooladvies en de eindtoetsen bij de po-vo-overgang.

• Hoe gaan we met uw gegevens om?

Van het interview wordt een geluidsopname gemaakt. Daarnaast wordt uw naam, geslacht, leeftijd, het aantal jaren dat u werkzaam bent in het onderwijs, het aantal jaren dat u voor groep 8 staat, geregistreerd. De geluidsopname van het interview wordt gebruikt om het interview terug te luisteren. Het interview wordt door het onderzoeksteam helemaal uitgeschreven naar een digitaal bestand. Vervolgens wordt door het onderzoeksteam bestudeerd welke thema's en patronen zichtbaar zijn in de antwoorden van de verschillende deelnemers. Het is de bedoeling de resultaten van het onderzoek te publiceren in een wetenschappelijk tijdschrift. Over de resultaten wordt alleen op groepsniveau gecommuniceerd. Uw geslacht, leeftijd, het aantal jaren dat u werkzaam bent in het onderwijs, het aantal jaren dat u voor groep 8 staat, worden gebruikt om op groepsniveau informatie te kunnen geven over de deelnemers van het onderzoek.

We zullen ervoor zorgen dat de gepubliceerde resultaten niet herleidbaar zijn naar u en niemand buiten het onderzoeksteam kan terugvinden wat uw antwoorden waren of dat u heeft deelgenomen aan het onderzoek. De digitale geluidsopname van het interview, het uitgeschreven interview en gerelateerde gegevens worden opgeslagen op een beveiligde netwerkschijf van de RUG. Alleen leden van het onderzoeksteam hebben toegang tot de gegevens.

Zodra de opnames zijn getranscribeerd, worden de opnames, uw naam en andere persoonsgegevens verwijderd. De transcripten worden tot 10 jaar na afronding van het onderzoek bewaard op de beveiligde netwerkschijf, en worden daarna vernietigd. De geluidsopname wordt opgenomen met een beveiligd opnameapparaat. Na afloop van het interview wordt de geluidsopname overgezet naar de beveiligde netwerkschijf van de RUG en wordt de geluidsopname van het opnameapparaat verwijderd.

U heeft het recht om de geluidsopname te beluisteren en het recht op een kopie van de geluidsopname. Dit kan zolang de geluidsopname niet is vernietigd. Om hier gebruik van te maken kunt u een e-mail sturen naar Nynke Douma (n.h.douma@rug.nl). Uw gegevens zullen vanaf 1 maart 2024 in het onderzoek geanonimiseerd worden. Tot deze datum heeft u het recht om onjuiste delen van de opname te laten corrigeren en het recht om uw gegevens terug te trekken uit het onderzoek. Om hier gebruik van te maken moet u voor 1 maart 2024 een e-mail sturen naar Nynke Douma (n.h.douma@rug.nl).

• Wat moet u nog meer weten?

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een e-mail te sturen naar Nynke Douma (n.h.douma@rug.nl).

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de RUG: ec-bss@rug.nl.

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de RUG:

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

privacy@rug.nl. *Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.*

Bijlage C

Consentformulier

“overwegingen bij het schooladvies”

UG-2223-GMW-S-000006

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname aan het onderzoek:

[] Ja, ik geef toestemming voor deelname; deze toestemming loopt tot 01-01-2028

[] Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

Toestemming voor het maken van audio-opnames tijdens het onderzoek:

[] Ja, ik geef toestemming voor het maken van audio-opnames van mij als deelnemer.

[] Nee, ik geef geen toestemming voor het maken van audio-opnames van mij.

Toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens:

[] Ja, ik geef toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens zoals vermeld in de onderzoeksinformatie. Ik weet dat ik tot 01-03-2024 kan vragen om mijn gegevens te laten verwijderen. Ook als ik besluit om te stoppen met deelname, kan ik hierom vragen.

[] Nee, ik geef geen toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens.

Volledige naam deelnemer:	Handtekening deelnemer:	Datum:

Volledige naam aanwezige onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

De aanwezige onderzoeker verklaart dat de deelnemer uitvoerig over het onderzoek is geïnformeerd.

U heeft recht op een kopie van dit toestemmingsformulier.

FACTOREN BIJ HEROVERWEGEN EN BIJSTELLEN

Bijlage D

Thema's

Het proces van heroverwegen en bijstellen

Thema	Codes
Heroverwegings- en bijstellingsprocessen	Proces heroverweging en bijstelling, aantal heroverwegingen, aantal bijstellingen

Factoren die leerkrachten meenemen

Thema	Codes
Omgevingsfactoren	Druk media, druk onderwijsinspectie, beschikbaarheid bepaalde onderwijstypen, kansrijk adviseren
Sociale omgevingsfactoren	Advies ouders, druk vanuit ouders, ouder gaat mee in expertise leerkracht, oudere broers/zussen als indicatie, steun vanuit ouders bij huiswerk, steun vanuit ouders emotioneel, thuissituatie
Cognitieve leerlingfactoren	Resultaten laatste schooljaren, leerling heeft uitdaging nodig, theoretisch of praktisch ingesteld, lager niveau past beter, leerpotentieel, taalniveau onvoldoende, eindtoets toch belangrijk
Niet-cognitieve leerlingfactoren	Motivatie, werkhouding, intelligentie, concentratie, profielen van leerlingen, houdt het kind niveau vol op vo?
Factoren op schoolniveau	Gesprek met medeleerkrachten, gesprek met IB'er, professioneel oordeel leerkracht belangrijker

Groepsverschillen

Thema	Codes
Geen groepsverschillen	Geen bepaalde groep die vaker heroverwogen wordt
Achtergrondkenmerken	Meisjes serieuzer, extra problematiek, meisjes vaker bijgesteld, jongens vaker bijgesteld
Cognitieve kenmerken	TI/havo leerling moeilijk