

**‘Iedereen dacht er zo over’: De Wisselwerking Tussen Ervaringen van Het Schooladvies
en Waardeoordelen over Schoolniveaus**

Caitlin Nijenkamp

Studentnummer: s4375769

Afdeling Psychologie, Rijksuniversiteit Groningen

PSB3A-BT15: Bachelor These

Scriptiebegeleider: drs. Paula Hebbink

Tweede beoordelaar: dr. José Heesink

In samenwerking met Asmita Etwaroe, Floor de Ruiter, Kim Falke, Liam Leezenberg, en

Sjoerd van Duijn.

21 juni 2024

Een scriptie is een proeve van bekwaamheid voor studenten. De goedkeuring van de scriptie is het bewijs dat de student over voldoende onderzoeks- en rapportagevaardigheden beschikt om af te studeren, maar biedt geen garantie voor de kwaliteit van het onderzoek en de resultaten van het onderzoek als zodanig, en de scriptie is daarom niet per se geschikt als academische bron om naar te verwijzen. Als u meer wilt weten over het in deze scriptie besproken onderzoek en de daarop gebaseerde publicaties waarnaar u zou kunnen verwijzen, neem dan contact op met de genoemde begeleider.

**‘Everyone thought this way’: The Interaction Between Experiences of Track
Recommendations and Value Judgements about School Levels**

Abstract

Students in the Netherlands receive a school track recommendation in the last year of primary education, which places them in one of the levels of secondary education (vmbo, havo, and vwo). These levels can be experienced as being either fitting or non-fitting. This experience may be linked to value judgements of the different levels, with them being seen as ‘high’ or ‘low.’ This qualitative research project investigated this probability through a thematic analysis of 38 interviews. This showed that there were major differences between opinions about the ‘low’ vmbo and ‘high’ vwo. Students with the experience of a fitting level were satisfied with their advice and identified with it. In contrast, a non-fitting recommendation often led to an identity crisis, especially if the track recommendation was lower than expected. The ‘lower’ levels were considered worse and were described more negatively than the ‘higher’ levels. However, the separation between ‘good’ and ‘bad’ levels decreased as participants’ careers progressed. Although these results were evident in the interviews, quantitative research is needed to confirm them. Further research could also reveal whether interventions such as facilitating contact between students of different levels, could reduce the experienced distance between them.

Keywords: Transition, school track recommendations, primary education, secondary education, value judgements, experience, identity.

Samenvatting

Leerlingen in Nederland krijgen in groep acht hun schooladvies waarbij zij worden ingedeeld in een van de niveaus op het voortgezet onderwijs (vmbo, havo, en vwo). Dit niveau kan worden ervaren als passend of niet passend. Mogelijk is deze ervaring verbonden aan waardeoordelen over de niveaus, waarbij deze als ‘hoog’ of ‘laag’ worden gezien. Dit kwalitatieve onderzoek onderzocht dit door middel van een thematische analyse van 38 interviews. Hieruit bleek dat er grote verschillen waren tussen oordelen over het ‘lage’ vmbo en het ‘hoge’ vwo. Leerlingen met een passend niveau waren tevreden met hun advies en identificeerden zich hiermee. Daarentegen leidde een niet passend schooladvies vaak tot een identiteitscrisis, vooral als het advies lager was dan verwacht. De ‘lagere’ niveaus werden dan ook als slechter beschouwd en werden beschreven met negatievere kenmerken dan de ‘hogere’ niveaus. Echter verminderde het belang van de scheiding tussen ‘goede’ en ‘slechte’ niveaus naarmate de loopbaan vorderde. Hoewel deze resultaten duidelijk naar voren kwamen in de interviews is kwantitatief onderzoek nodig om deze te bevestigen. Ook zou verder onderzoek kunnen uitwijzen of interventies zoals het faciliteren van contact tussen leerlingen van verschillende niveaus de ervaren afstand tussen hen kan verkleinen.

Trefwoorden: Overgang, schooladvies, basisonderwijs, voortgezet onderwijs, waardeoordelen, ervaring, identiteit.

‘Iedereen dacht er zo over’: De Wisselwerking Tussen Ervaringen van Het Schooladvies en Waardeoordelen over Schoolniveaus

Fleur krijgt na vijf jaar vwo twijfels over haar toekomst: ze wil stewardess worden, maar dit kan enkel met een mbo-opleiding. Nadat ze zich heeft ingeschreven lopen de reacties op haar keuze sterk uiteen, van steunende ouders tot neerbuigende klasgenoten en vriendinnen die aanraden om toch iets te vinden dat meer bij haar vwo-niveau paste (Janssen, 2023). De overgang van het voortgezet onderwijs naar een vervolgopleiding is een belangrijke stap voor een scholier. Echter is er ook een eerdere overstap, namelijk die van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Dit moment kan zowel een positieve als negatieve invloed hebben op de sociale, cognitieve, en mentale ontwikkeling van leerlingen (Van Rens et al., 2017). Hierbij is een zo snel mogelijke plaatsing op een passend niveau van belang zodat de ontwikkeling van een kind samenloopt met hun vaardigheden. Desondanks kan het vinden van een “passend” niveau moeilijk zijn. Zo bleek uit een enquête dat 21% van de ondervraagde basisonderwijsleraren wel eens een schooladvies aanpaste door druk van ouders die het hoogst mogelijke schooladvies wilden voor hun kind, waarbij de meeste weerstand voorkwam bij vmbo-adviezen (EenVandaag & CNV Onderwijs, 2018). Van de ouders die een gewenst niveau hebben voor hun kind noemt meer dan de helft dan ook een hbo of universitaire opleiding, terwijl slechts een enkeling vmbo aanhaalt (Jehoel-Gijsbers, 2004).

Hieruit blijkt dat er op andere manieren naar verschillende schoolniveaus wordt gekeken. Vmbo-leerlingen worden vaak negatief neergezet, als achterblijvers en buitenstaanders die niet de motivatie of competenties hebben voor een “respectabel” beroep (Van Daalen & de Regt, 2006). Waardeoordelen over schoolniveaus lijken dan ook verbonden te zijn aan cognitieve talenten. Dit wordt weerspiegeld in de taal die wordt gebruikt in het voortgezet onderwijs: er zijn ‘hogere’ en ‘lagere’ niveaus en men kan op school ‘opstromen’ of ‘afdalen,’ te vergelijken met een sociale ladder (van der Velden & Glebbeek, 2024). Dit kan

onder meer leiden tot de versterking van sociale ongelijkheid, wat wordt doorgezet tijdens de verdere loopbaan: hoogopgeleiden verdienen bijvoorbeeld gemiddeld meer dan laagopgeleiden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021; Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022). Hoe hoger iemand dan ook start op de maatschappelijke ladder, hoe hoger het opleidingsniveau dat zij zullen verlangen (Dronkers, 1995). Naast verdiensten is opleidingsniveau ook geassocieerd met verschillen in politieke deelname en politieke voorkeuren (Ipsos, 2023). Hierdoor kan er meer polarisatie ontstaan tussen de sociale klassen, waardoor waardeoordelen over onderwijsniveaus wellicht verder gecementeerd worden.

Naast deze problemen bestaat er in het onderwijs veel discussie over waar het schooladvies op gebaseerd zou moeten zijn. De eerste plaatsing van een leerling is namelijk een belangrijke voorspeller voor hun uiteindelijke onderwijsniveau (Lenhard & Schröppel, 2014). Ook zou het advies moeten passen bij de cognitieve vaardigheden van een leerling, omdat het bepaalt welke doorstroommogelijkheden beschikbaar zijn na het voortgezet onderwijs (Timmermans et al., 2013). Er zijn verschillende kritiepunten over het advies, zoals docenten met mogelijke vooroordelen en het feit dat eindtoetsen momentopnames zijn. Uit deze en voorgaande punten blijkt dat zowel waardeoordelen als het schooladvies een rol kunnen spelen in hoe de schooltijd wordt ervaren. Echter behandelt weinig onderzoek deze link concreet. Daarom is het doel van de huidige studie om onderzoek te doen naar de relatie tussen waardeoordelen en ervaringen van het schooladvies. Hiervoor zullen in de volgende alinea's een aantal kernbegrippen verder worden toegelicht, om te beginnen met het schooladvies.

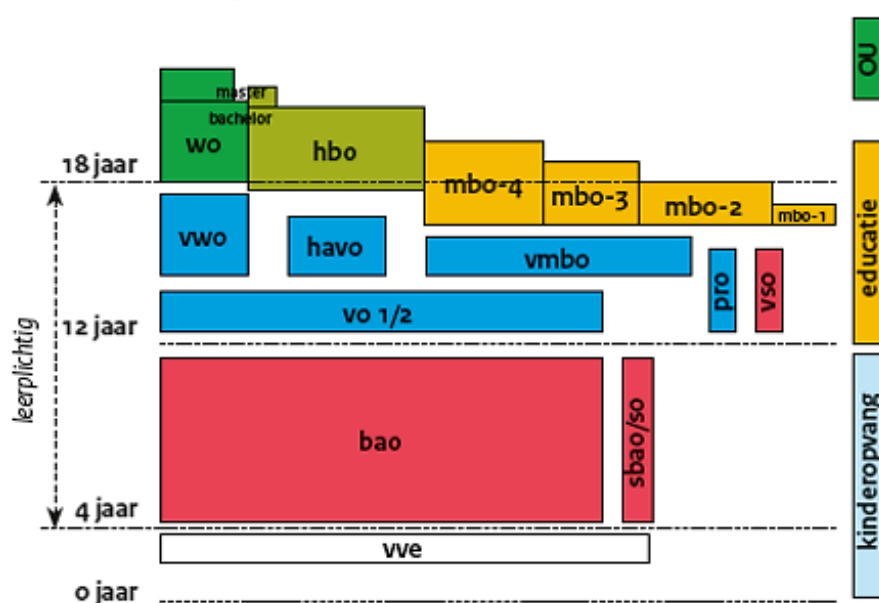
Schooladvies

Het Nederlandse schoolsysteem is gestratificeerd, wat inhoudt dat leerlingen na groep 8 worden toegelaten tot verschillende niveaus in het voortgezet onderwijs: voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo, waar de vier leerwegen theoretisch, gemengd, kaderberoepsgericht, en basisberoepsgericht onder vallen), hoger algemeen vormend onderwijs

(havo), en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Gedurende het voortgezet onderwijs is het mogelijk om te verschuiven naar een ander niveau als dit beter zou passen bij een leerling. Na het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen doorstromen naar verschillende niveaus van hoger onderwijs: middelbaar beroepsonderwijs (mbo), hoger beroepsonderwijs (hbo), en wetenschappelijk onderwijs (wo). De onderwijslagen zijn schematisch weergegeven in Figuur 1. Toelating tot een bepaald niveau gebeurt op basis van een tweedelig advies: een schooladvies door de docent op het basisonderwijs en een toetsadvies gebaseerd op de prestatie op een eindtoets. Het toetsadvies hoort een indicator te zijn van het cognitief functioneren, terwijl het docentadvies ook eerdere resultaten en het sociaal-emotioneel functioneren (bijvoorbeeld werkhouding en motivatie) mee zou nemen voor een zo compleet mogelijk beeld van een leerling (Van Rooijen et al., 2017; Dijks et al., 2020). Het definitieve schooladvies kan sinds schooljaar 2014-2015 niet meer naar beneden worden bijgesteld, maar enkel naar boven als het toetsadvies hoger is dan het docentadvies (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024).

Figuur 1

Schematische weergave Nederlands onderwijsstelsel



Notitie. Van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). Schematische weergave Nederlands onderwijsstelsel. <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/onderwijs-algemeen/schooltypen/schooltypen>

In de afgelopen jaren zijn er ontwikkelingen geweest betreffend de eindtoets. Zo heet deze vanaf schooljaar 2023-2024 de ‘doorstroomtoets’ om aan te geven dat dit een volgende stap in de ontwikkeling van leerlingen is (Ministerie van Algemene Zaken, z.d.). Scholen kunnen kiezen uit een landelijk aanbod van verschillende doorstroomtoetsen met één landelijke normering. Een voorbeeld hiervan is de Citotoets, de norm voor de doelgroep in dit onderzoek. Het uiteindelijke schooladvies is desondanks niet zonder discussie. Zo kunnen docenten vooroordelen hebben over leerlingen op basis van factoren als sociaaleconomische status of gender, waardoor zij niet het best passende advies zullen geven (Lek & Van de Schoot, 2019). Hierdoor kunnen er spanningen ontstaan tussen ouders en docenten door verschillen in hun verwachtingen over een leerling, wat verminderd zou moeten worden door objectieve toetsing. Desondanks wordt over deze toetsing aangehaald dat deze een momentopname is en dat de docent juist een breder beeld heeft van een leerling (Lek & Van de Schoot, 2019).

Ervaring schooladvies

Niet voldoen aan verwachtingen in het voortgezet onderwijs is niet vreemd. Zo zou een deel van de leerlingen waarvoor havo/vwo of vwo uiteindelijk te hoog blijkt het ‘voordeel van de twijfel’ te kunnen hebben gekregen van docenten, waardoor hun definitieve schooladvies hoger uitviel dan hun initiële advies (Hebbink et al., 2022). Verschillen tussen het uiteindelijke schooladvies en de prestaties van een leerling of hun eigen verwachtingen kunnen dus zorgen voor een niet passend advies. Zowel over- als onder advisering kunnen gevolgen hebben voor de onderwijsloopbaan. Over advisering is bijvoorbeeld geassocieerd met lagere cijfers en een grotere kans op afstroom tijdens het voortgezet onderwijs (Tesser et al., 2001). In tegenstelling wordt onder advisering ook wel de onderbenutting van talent genoemd, omdat het gepaard gaat met het behalen van lagere onderwijsniveaus dan verwacht gebaseerd op prestaties tijdens het basisonderwijs (Mulder et al., 2007; De Boer et al., 2010). Een niet passend advies kan dus een grote impact hebben op een leerling. Om deze ervaringen goed naar voren te laten komen zal

een “passend advies” in dit onderzoek worden gedefinieerd als een advies waarbij de leerling de ervaring heeft goed te zijn geplaatst op hun niveau, terwijl een “niet passend advies” inhoudt dat een leerling de ervaring heeft niet goed geplaatst te zijn. Dit geldt voor zowel te hoge als te lage adviezen.

Waardeoordelen

De ervaring met het schooladvies zou wellicht samen kunnen gaan met waardeoordelen over onderwijsniveaus. In de Nederlandse samenleving krijgen beroepen die een ‘hoge’ opleiding vereisen over het algemeen bijvoorbeeld meer waardering van anderen. Gevoelens van inferioriteit en superioriteit kunnen zorgen voor ongelijkheid middels het vellen van (morele) oordelen over iemands opleidingsniveau, wat samen kan gaan met afgunst en minachting jegens anderen (Van Den Bulk & Van Eijk, 2015). Hoogopgeleide ouders kunnen bijvoorbeeld oordelen dat kinderen van lager opgeleide ouders niet veelbelovend zijn omdat hun ouders ordinaire en brutale mensen zijn die de hele dag maar tv kijken (Zeldenrijk, 2010). Het lijkt er dan ook op dat waardeoordelen verbonden zijn aan labels die worden verbonden aan mensen met een bepaald niveau. Echter blijkt praten over de ongelijkwaardigheid van onderwijsniveaus ongemakkelijk te zijn. Hoogopgeleiden hebben bijvoorbeeld de neiging om te benadrukken dat laagopgeleiden ‘anders’ zijn zonder dat dit hun gelijkwaardigheid ten opzichte van hoogopgeleiden beïnvloed, terwijl ze zich op het gebied van ontwikkeling toch moreel verheven voelen (Van Eijk, 2011). Ook is men bereid te erkennen dat er een sociale hiërarchie is gekoppeld aan schooladviezen en de verdere loopbaan, maar proberen ze deze te verzachten als het bestaan ervan kwetsend of vernederend kan zijn voor zichzelf of anderen (Van Eijk, 2011).

Projecteren, Stereotyperen, en Stigmatiseren

Om verschillen tussen waardeoordelen te onderzoeken, zijn de concepten sociale projectie, zelf-stereotyperen, en stigmatisering interessant. Sociale projectie verwijst naar de

houding en verbeelding die betrokken zijn bij de eigen reacties naar anderen, waarbij men verwacht dat andere mensen net zoals zij zijn en daardoor op anderen projecteren wat ze over zichzelf weten (Allport, 1924). Zelf-stereotyperen verwijst naar een denkwijze waarin men aanneemt dat zij net zoals anderen zijn, waardoor aannames die worden gemaakt over een bepaalde groep op een individu zelf worden toegepast (Clement & Krueger, 2000). Sociale projectie en zelf-stereotyperen beperken elkaar wederzijds met betrekking tot een causale link tussen een in-groep, leden van de eigen groep, en een uit-groep, iedereen die tot een andere groep behoort (Cho & Knowles, 2013). Deze link heeft drie onderdelen: (1) veranderingen in het zelfconcept worden geprojecteerd op een in-groep; (2) veranderingen aan een in-groepstereotype worden op de zelf overgenomen; en (3) het lidmaatschap aan een groep modereert zowel projectie als zelf-stereotypering, waardoor beide processen niet plaats zullen vinden wanneer het doel of de bron van een (voor)oordeel een uit-groep is.

Daarnaast vindt stigmatisering plaats wanneer men meent dat een persoon een kenmerk heeft dat verbonden is met een bepaalde sociale identiteit die als negatief wordt gezien (Crocker et al., 1998). Deze negatieve stereotypering kan onder andere gekoppeld zijn aan lidmaatschap tot een bepaalde groep en kan worden gezien als een basis om leden van een groep uit te sluiten of te vermijden. Het bezitten van deze kenmerken die behoren tot een stigma zouden aangeven dat een iemand (a) een slechte sociale partner is door een slecht individueel karakter of (b) lid is van een uit-groep die kan worden uitgebuit om de in-groep beter te laten lijken (Kurzban & Leary, 2001). De negatieve stereotypes vallen vaak binnen de gebieden van competentie of warmte: competentie om een zo hoog mogelijke status te kunnen behouden en warmte om te kunnen weten wie vriend of vijand is (Fiske, 1993).

Huidige studie

Het doel van het huidige onderzoek is om de wisselwerking tussen waardeoordelen over schoolniveaus en ervaringen van het schooladvies te onderzoeken. Op basis van de voorgaande

paragrafen kunnen een aantal verwachtingen worden opgesteld: (1) een passend schooladvies leidt tot zelfidentificatie met de groep met hetzelfde advies, waardoor aannames over deze groep worden betrokken op de persoon zelf (Allport, 1924; Clement & Krueger, 2000); (2) een niet passend advies leidt niet tot zelfidentificatie met het gekregen advies, waardoor men zal zoeken naar een passende in-groep waarmee ze zich wel kunnen identificeren (Clement & Krueger, 2000; Cho & Knowles, 2013); (3) een passend advies leidt tot stigmatisatie van andere groepen, vooral als deze lager liggen in de hiërarchie (Crocker et al., 1998; Kurzban & Leary, 2001); (4) een niet passend advies leidt tot stigmatisatie van de zelf, waarbij negatieve evaluaties worden gegeven aan het eigen advies, in bijzonder bij onder advisering (Kurzban & Leary, 2001; Cho & Knowles, 2013).

Methode

Participanten

Er deden 38 participanten in de leeftijdscategorie 18 tot en met 30 jaar ($M = 22,53$; $s = 3,24$) mee aan deze studie. Participanten werden benaderd door de onderzoekers. Hiervan waren 17 man (44,74%), 20 vrouw (52,63%), en één genderqueer (2,63%). Eén participant had een migratieachtergrond. Verder hadden 36 participanten (94,74%) minstens één broer of zus en twee (5,26%) geen. De meerderheid van de participanten (76,30%) had een definitief schooladvies gelijk aan of hoger dan havo (zie Tabel 1). Elf participanten ervaarden hun advies toentertijd als niet passend. Voor dit onderzoek is een kwalitatief onderzoeksdesign gebruikt omdat dit de mogelijkheid geeft om ervaringen te bevragen die niet zijn uit te drukken in cijfers (Cleland, 2017). Aan de hand van vooraf opgestelde open vragen in een semigestructureerd interview zijn de ervaringen en gevoelens van de participanten omtrent het schooladvies verkend. Dit onderzoek is onderdeel van een grotere studie van N. Douma, waardoor ook onderwerpen zijn bevraagd die niet aan bod komen in dit onderzoek.

Tabel 1*Overzicht Verdeling Schooladviezen*

Schooladvies	Vmbo	Vmbo/havo	Havo	Havo/vwo	Vwo
Aantal	8	1	6	10	13
Percentage	21,1	2,6	15,8	26,3	34,2

Procedure

De interviews zijn afgenomen door zes psychologiestudenten van de Rijksuniversiteit Groningen. Elk interview werd in één keer afgenomen en werd opgenomen. De duur van de interviews varieerde tussen de 19 en 65 minuten. In totaal zijn er 38 interviews afgenomen. Drieëntwintig interviews zijn afgenomen bij de participant thuis, acht bij de interviewer thuis, twee op het werk van de participant, en vijf online. Voorafgaand aan het interview kregen participanten een korte introductie over het interview door middel van een informatie- en toestemmingsformulier met hierin de aanleiding van en verwachtingen over het onderzoek, een beschrijving van eventuele gevolgen van deelname, en de omgang met de verzamelde audio en persoonsgegevens. Ook werd benadrukt dat deelname vrijwillig was en dat deze op elk moment gestaakt kon worden. Het toestemmingsformulier werd voor het interview ondertekend door alle participanten. Participanten werden verzocht zo uitgebreid te antwoorden. Er werd benadrukt dat er geen goede of foute antwoorden waren omdat het interview draaide om de mening en ervaring van de participant.

Datacollectie

Het vooraf opgestelde interview omvatte 37 vragen, waarbij verder in kon worden gegaan op antwoorden van participanten met vervolgvragen. Een opzet voor de leidraad was verstrekt door Nynke Douma. Hieraan zijn het kopje ‘Motivatie en zelfbeeld na schooladvies’ en een aantal losse vragen toegevoegd. De leidraad was daardoor gestructureerd in zes overkoepelende thema’s die verschillende aspecten van de ervaringen van de participanten

verkenden. In Bijlage A is de volledige vragenlijst te bezien. De thema's die relevant waren voor dit onderzoek waren ervaringen van het schooladvies dat in groep acht van het basisonderwijs werd gegeven (vragen 1–6) en de labels die participanten bij een bepaald schooladvies vonden passen (vragen 10–15).

Analyse

De geanonimiseerde interviews werden getranscribeerd met het programma F4transkript (Dr. Dresing & Pehl GmbH, 2020) en vervolgens gecodeerd en geanalyseerd volgens Braun en Clarkes (2006) model voor thematische analyse. Voor het starten van het coderingsproces is beslist welke vragen uit de vragenlijst het meest relevant waren voor het onderzoeken van de wisselwerking tussen waardeoordelen over schoolniveaus en ervaringen van het schooladvies. De focus is hierbij gelegd op de vragen onder de kopjes 'ervaring schooladvies (toen)' en 'identiteit advies.' De volledige vragenlijst kan worden bezien in Bijlage A. Er is gekozen om semantisch te coderen in plaats van latent, wat betekent dat er alleen wordt gekeken naar wat een participant zelf heeft gezegd zonder interpretaties van spraakpatronen of woordgebruik.

Fase één van de analyse was gericht op het vertrouwd maken met de data door de transcripten globaal door te nemen en hierbij ideeën op te maken over potentiële coderingen met het oog op eerder besproken verwachtingen gebaseerd op literatuur. In fase twee werden deze en verdere factoren die nuttig waren voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag gecodeerd met codes als kenmerken van een bepaald onderwijsniveau en positieve of negatieve ervaringen met het schooladvies. Hierdoor zijn de uiteindelijke coderingen afgeleid van zowel theorie als de data zelf. In fase drie werden deze codes verdeeld over drie overkoepelende thema's: een passende ervaring van het schooladvies, een niet passende ervaring van het schooladvies, en oordelen over schoolniveaus. In de volgende twee fases werd deze verdeling verfijnd en gecontroleerd om zeker te zijn dat de beschikbare data nauwkeurig en volledig

weerspiegeld werd. Ook werd bepaald hoe de gecodeerde thema's het best konden worden gerapporteerd om een duidelijk beeld te krijgen van wat participanten ervaarden als belangrijk. De volledige lijst van coderingen kan worden gezien in Bijlage B.

Resultaten

Zoals eerder beschreven is het doel van deze studie het onderzoeken van de wisselwerking tussen waardeoordelen over schoolniveaus en ervaringen van het schooladvies. Uit de interviews zijn een aantal vaak genoemde thema's naar voren gekomen, waaronder kenmerken die toegeschreven werden aan bepaalde niveaus, de gevoelens van participanten over hun schooladvies toen zij dit kregen, en hoe zij hier nu op terugkijken. Deze zullen in de volgende paragrafen besproken worden, te beginnen met oordelen over schoolniveaus.

Oordelen

Uit de interviews bleek dat participanten vaak bepaalde kenmerken verbonden aan bepaalde niveaus zonder hier specifieke redenen of ervaringen aan te koppelen. Een participant noemde bijvoorbeeld: *“Iedereen dacht er zo over, dus ik dacht, dat zal dan wel zo zijn.”* Bij deze verdeling had men vaak het gevoel dat er positieve kenmerken werden toegeschreven aan het eigen niveau en negatieve kenmerken de andere, waarbij voornamelijk verschil ontstond tussen vmbo en vwo, met *“havo en vwo en daaronder de rest.”* Deze negatieve waardering werd ook in het heden nog opgemerkt: *“Je ziet het denk ik wel aan de campagnes van de overheid die blijven stressen over het belang van mbo en mavo studenten. Je hoeft niet het belang van die mensen aan te duiden wanneer dat belang gewaardeerd wordt en aanwezig is.”* Alhoewel aan vmbo en vwo veel sterke kenmerken verbonden werden, was dit voor havo niet zo. Zij werden veelal gezien als het ‘gemiddelde’ tussen extremen in. In Tabel 2 zijn de verschillen tussen de niveaus die vaak werden benoemd globaal weergegeven. Op deze onderwerpen zal verder in worden gegaan, te beginnen met intelligentie en inzet.

Tabel 2*Globale weergave verschillen schoolniveaus*

	Vmbo	Havo	Vwo
Intelligentie	Laag; moeite met leren; trager	Gemiddeld	Hoog; makkelijk en snel leren
Inzet op school	Laag; lui; nooit studeren	Gemiddeld; soms studeren voor net een voldoende	Hoog; gedreven; altijd studeren voor hoge cijfers
Waarde van opleiding	Laag	Hoog	Zeer hoog
Doorgroeimogelijk heden	Weinig	Redelijk	Veel
Toekomstbeeld	Praktische opleiding en simpele baan; bereiken weinig	Theoretische opleiding; bereiken redelijk veel	Theoretische opleiding en hoogbetaalde kantoorbaan; bereiken veel
Vrijtijdsbesteding	Drugs; roken; vechten; stoer doen; praktische hobby's; uitgaan	Veel sociale activiteiten; uitgaan	Studeren; weinig sociale activiteiten; lezen; binnen zijn
Persoonlijkheid	Agressief; vervelend; herrieschoppers	Gemiddelde mensen	Nerds; studejjes; hoge eigendunk

Intelligentie en Inzet

Vwo werd vaak geassocieerd met een hoge intelligentie en inzet, terwijl vmbo'ers werden omschreven als minder intelligente probleemleerlingen die zich niet konden concentreren tijdens lessen. Havoërs werden vaak gekarakteriseerd als vmbo'ers die te veel moeite staken in school of als vwo'ers die te weinig inzet toonden. Participanten hadden soms het gevoel dat leerlingen die school makkelijker vonden en hier weinig moeite in hoefden te steken als beter werden gezien, beter werden behandeld, en hogere schooladviezen kregen. Zo noemde een participant: *“Mensen die altijd hele hoge cijfers halen voor alles en alles gewoon heel makkelijk konden halen en doen. Die kregen eigenlijk altijd alles. Die kregen nooit problemen [...] die kregen ook heel erg hoog schooladvies.”* Sommige vwo'ers beaamden een gevoel van verhevenheid en het passen bij vwo door een hogere intelligentie op basis van schoolwerk tijdens het basisonderwijs: *“Op een gegeven moment geef je jezelf het beeld dat je heel slim bent, dat je heel cool bent, dat je beter bent dan iedereen.”* Desondanks gaven veel andere vwo'ers meerdere malen aan dat zij niet het gevoel hadden dat een natuurlijke intelligentie had gezorgd dat zij op vwo terecht waren gekomen, maar dat zij makkelijker konden leren: *“Ik weet niet wat voor voorstelling ze in hun hoofd hebben van slim [...] Dat slimme mensen dat zeggen, van, nee, eigenlijk vind ik mezelf niet per se slim, [...] ik kan gewoon goed leren. [...] Dan leggen mensen het op een andere manier uit dan gewoon zeggen van, ja, ik ben gewoon slim, alsof je zeg maar slim wordt geboren.”*

Bij intelligentie hoorden volgens een aantal participanten ook speciale groepen in het basisonderwijs met moeilijker schoolwerk of activiteiten buiten het curriculum. Omdat deze groepen vaak waren gevuld met leerlingen met een verwacht vwo-advies ging men ervan uit dat zij slimmer en beter moesten zijn dan anderen. Participanten buiten de groepen gaven dan ook aan dat er positiever werd gekeken naar de leerlingen die wel apart werden genomen: *“Dat groepje A wordt zo voorgetrokken voor je gevoel.”* Sommige vwo'ers vonden het bestaan van

een apart groepje juist fijn omdat zij zo beter op hun eigen niveau konden werken, maar voor anderen ontstond er ook een gevoel van afstand tot andere leerlingen omdat zij weg werden gehaald van de rest van de klas.

Waarde van Opleiding, Doorgroeimogelijkheden, en Toekomstbeeld

Vmbo werd vaak gezien als een opleiding met minder waarde dan havo en vwo. Het werd soms gezien als een gênant advies, omdat het zou aangeven dat het niet was gelukt om een hoger niveau te behalen: *“Dat ze heel snel zeiden van [...] maar ik ga wel opstromen naar havo. Of, dit is een verkeerd advies [...] Ik had het idee dat ze dat dan toch wel wat minder vonden.”* Ook merkten vmbo’ers dat zij snel minder serieus werden genomen dan hoogopgeleiden en dat de waarheidsgetrouwheid van hun beweringen vaak werd nagevraagd bij mensen met een hogere opleiding. Verder zagen anderen het vaak als zonde van iemand capaciteiten om enkel een vmbo en daaropvolgende mbo-opleiding af te ronden als ze het gevoel hadden dat zij als persoon meer waarde hadden: *“Als ik vertel aan mensen dat ik mbo heb gedaan, dan zeggen ze, ‘oh, maar wil je niet hbo, want dat kun je makkelijk.’”* Dit punt was terug te koppelen aan intelligentie: *“Mensen hebben de illusie dat mbo'ers [...] niet goed kunnen leren of die het niet zo heel ver hebben geschopt naar hun idee, wat niet zo is natuurlijk. Die dan toch net wat dommer zijn [...] Het is veel interessanter als iemand zegt, ‘ik heb hbo gedaan of de universiteit,’ dus dat mensen door gaan vragen dan dat iemand zegt, ‘nou ik ben kapster.’”*

Veel participanten streefden tijdens het basisonderwijs naar het behalen van vwo. Vaak gegeven redenen hiervoor waren competitief zijn en het willen behalen van het hoogst mogelijke niveau of de hoogste score op de citotoets. Doordat vwo’ers het hoogst mogelijke hadden behaald tijdens het voortgezet onderwijs werd aan hen ook een positiever toekomstperspectief toegeschreven dan aan havoërs of vmbo’ers. Vwo was immers een brede springplank naar een universiteitsopleiding met daaropvolgend een goede baan en een mooi

salaris: *“Een hoger opgeleid iemand verdient [...] over het algemeen meer dan een lager opgeleid iemand. De doorgroeimogelijkheden zijn groter.”* In tegenstelling werd van vmbo’ers verwacht dat zij weinig zouden bereiken met een praktische en simpele baan, een toekomst die vaak als nutteloos werd gezien. Ook werd verwacht dat zij zich niet verder zouden ontwikkelen dan hun verwachte mbo-opleiding. Daarentegen werd van havoërs en vwo’ers verwacht dat zij altijd de drang zouden hebben om zich verder te ontwikkelen door steeds door te studeren. Echter zagen vmbo-participanten hun verdere ontwikkeling vaak niet als doorstuderen op een steeds hoger niveau zoals havoërs en vwo’ers dat deden, maar als het opdoen van praktijkervaring of het behalen van cursussen of certificaten die passen bij het gekozen vakgebied.

Vrije Tijd en Persoonlijkheid

Vmbo’ers stonden bekend als vervelende en soms agressieve leerlingen. Een participant noemde: *“Vmbo, die kwamen veel meer met trainingsbroeken naar school toe. [...] Ze stonden meer bekend [...] als wat agressiever ofzo. Je had bepaalde groepen waarvan je wist: oké, daar kun je beter niet in de buurt komen.”* Ook werd vaak genoemd dat zij zich stoer probeerden te gedragen in de buurt van hun vrienden en dat zij jong begonnen met roken of het doen van drugs. Voor havo werden, zoals eerder benoemd, weinig van deze sterke kenmerken geïdentificeerd. Havoërs beschreven zichzelf ook vaak als gemiddeld: *“Ik zat er in principe tussenin [...] Ik viel niet per se echt op. [...] Die uitersten wel, maar ik niet.”* Wel werd er van hen en van vmbo’ers verwacht dat zij socialer waren dan vwo’ers, die sociale activiteiten uit de weg zouden gaan. Vaak werd hierbij benoemd dat vwo’ers bekend stonden als ‘nerds’ en ‘studjes’ die zo veel mogelijk tijd besteedden aan studeren. Hier hoorde ook bij dat zij van hun tijd binnen doorbrachten, bijvoorbeeld door te lezen. Dit in tegenstelling tot vmbo’ers, waarvan een aantal zelf aangaf dat zij meer genoten van praktische hobby’s: *“Meer [...] met dingen knutselen en zo dan echt met mijn hoofd in de boeken.”*

Ervaring Schooladvies

Passend

Passende adviezen werden vaak gezien als een al eerder verwachte bevestiging van bestaande feiten. Op elk niveau waren er weinig participanten die opmerkingen hadden over hun passende advies naast blijdschap en trots. Vmbo'ers gaven vaker aan dat ze het gevoel hadden dat hun harde werk tijdens het basisonderwijs beloond werd dan vwo'ers, die hun succes vaker neerlegden bij hun natuurlijke slimheid of het makkelijk kunnen leren. Daarnaast hadden participanten met een vwo- en havoadvies die al ideeën hadden over hun toekomst de neiging om deze bij te stellen naar het gekregen niveau, omdat zij het zonde zouden vinden om terecht te komen op een 'lagere' opleiding, een signaal dat waardeoordelen hierin een rol speelden: *“Bioloog is natuurlijk alweer veel- dat was wel meer vwo-waardig [dan dolfijnentrainster].”*

Overgang naar voortgezet onderwijs. Vooral vwo'ers hadden het gevoel dat er een groot niveauverschil was in de overstap van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Ze gaven aan tegen een figuurlijke muur aan te stoten omdat hun natuurlijke affiniteit voor school niet meer voldoende was om voor elk vak goede resultaten te kunnen halen. Het was voor hen moeilijk om zich bewust toe te zetten op leren omdat ze dit tijdens het basisonderwijs niet hoefden te doen: *“Hier ben ik niet gewoon natuurlijk goed meer in. Het is nu zo moeilijk eigenlijk, dat je er niet meer mee weg komt om er gewoon minimale moeite in te stoppen.”* Dit kon dan ook gepaard gaan met een herziening van de ideeën die de participant had over diens eigen natuurlijke intelligentie, zeker als er veel tijd werd gestoken in vakken waarbij het resultaat uit bleef. Genoemde consequenties hiervan waren een verlies in zelfvertrouwen, blijven zitten, of zelfs afstromen: *“Dan weet je niet hoe het is om echt iets te moeten leren. En als je dat op het voortgezet onderwijs opeens moet gaan doen, ja, dat gaat natuurlijk mis.”* Dit kwam minder naar voren bij vmbo'ers, die vaak al het gevoel hadden dat

ze een goede inzet hadden getoond tijdens het basisonderwijs en dat zij dit door konden zetten tijdens het voortgezet onderwijs.

Verschuiving van “de norm”. Participanten met een passend vmbo of havoadvies hadden vaak de neiging om hun eigen niveau te bestempelen als ‘het gemiddelde’ waar de ‘normale mensen’ zijn. De niveaus onder het eigen werden dan gezien als dommer en de niveaus erboven als hoogvliegers die te veel tijd besteedden aan school. Vwo’ers hadden niet de neiging om dit te doen en zagen havo vaak als gemiddelde. Hiernaast deelden participanten met een passend vmbo-advies het vmbo vaker op in de verschillende niveaus die onder de term vallen bij het beschrijven van hun kenmerken. Vwo’ers hadden deze neiging niet en gaven aan weinig na te denken over vmbo omdat dit niet als nuttig werd gezien, een sentiment dat de waardeoordelen over vmbo als een mindere opleiding dan havo of vwo weerspiegelt: *“Ik wist ook niet wat vmbo-tl was, of vmbo-kader. [...] Omdat ik altijd had van, of havo of vwo, de rest boeit niet.”*

Hiernaast hadden vooral vwo-participanten het gevoel dat hun beoordeling als “de slimme” in de klas vervaagde nadat zij in het voortgezet onderwijs waren ingedeeld in klassen met leerlingen met hetzelfde intelligentieniveau: *“Je zit met andere kinderen die ook slim zijn [...] ik ben met mijn eigen vwo-bubbel en iedereen voelt een beetje alsof ze op hun eigen ding slim zijn, dus niemand is extra slim.”* Voor dezelfde participanten die het gevoel hadden als anders te worden gezien tijdens het basisonderwijs door hun hoge advies verdween dit gevoel ook, omdat ze in een klas met gelijkgestemden beter dachten te kunnen praten over de stof en onderwerpen die pasten bij hun niveau, zoals filosofie.

Niet passend

Een niet passend advies was vaak onverwacht en ging vaak gepaard met negatieve gevoelens zoals woede. Sommige participanten gaven aan dat ze door hun advies terechtwamen in een klas met anderen waar ze niet goed mee om konden gaan, waardoor

hun ervaring van het advies verder negatief beïnvloed werd: *“Ik lag nooit echt heel goed in de groep, dus dan ga je toch wel minder gemotiveerd bezig voor school en dan denk ik, ugh, heb helemaal geen zin in die mensen.”* Hierbij kwamen ervaringen van onderadvisering vaker voor dan ervaringen van overadvisering.

Onderadvisering. Participanten gaven vaak aan dat een lager advies dan verwacht als een klap kwam omdat ze zich niet identificeerden met de adviesgroep. De redenen hiervoor liepen uiteen, van verschillen in niveaus wat betreft intelligentie en de ervaring dat het schooladvies niet past bij de verkregen cijfers – *“Ik ben één van de slimme kinderen, ik haalde goede cijfers op de toetsen”* – tot het simpelweg verdienen van een hoger niveau: *“Dat is gewoon een wet van de natuur, dat ik een vwo'er word.”* Deze participanten hadden dan ook het gevoel dat ze wel bij een andere groep hoorden en bleven streven naar het niveau dat hierbij hoorde. Als iemand anders wel hun verwachte advies had gekregen maar dit volgens de participant niet verdiende, bevestigde dit de oneerlijkheid van het advies.

Consequenties van onderadvisering waren bijvoorbeeld een verminderd zelfvertrouwen, frustratie, verminderde motivatie, en het moeten putten van zelfwaarde uit iets anders dan het behalen van een hoog niveau. Bij afstromen kwam er dan ook meer twijfel over de zelf en de eigen identiteit doordat dit leek op een bevestiging dat de participant niet hoorde bij de streefgroep. Een participant noemde: *“Welke ben ik dan? Ben ik dan inderdaad het advies dat ik gekregen had? [...] Of ben ik het advies dat ik daarvoor kreeg, voor het officiële advies? Welke ben ik? Wie ben ik als persoon?”* Het internaliseren van het advies ging vaak gepaard met een negatief oordeel over het adviesniveau, omdat participanten het gevoel hadden dat hun plaatsing moest betekenen dat ze niet goed of slim genoeg waren.

Wat betreft reacties op onderadvisering waren er twee categorieën: het krijgen van bewijsdrang of het loslaten van het streefadvies. Participanten in de eerste categorie wilden hun capaciteiten bewijzen aan hun docenten en ouders om te laten zien dat deze waren

onderschat. Als dit lukte, betekende dit dat het schooladvies objectief niet bij ze paste en dat de identiteit van de streefgroep kon worden behouden. Ook hier kwamen waardeoordelen terug, in de zin dat deze leerlingen het idee hadden dat hun advies niet gelijkstond aan hun waarde als persoon. Participanten in de tweede categorie, daarentegen, probeerden hun advies en de bijbehorende identiteit te accepteren. Als bleek dat een participant in deze groep toch kon opstromen ontstond er een dilemma: was het eerdere advies objectief fout en hoorde de participant bij de opstroomgroep of toch bij de adviesgroep omdat ze zich hier al bij neer hadden gelegd?

Overadvisering. Overadvisering kwam weinig voor, maar een participant die een hoger niveau kreeg dan verwacht had het gevoel dat zij zichzelf vaak onderschatte voor het krijgen van het advies: *“Ik had niet verwacht dat ik zo hoog zou scoren. [...] Omdat ik niet [...] zo veel zelfvertrouwen had. [...] In dat opzicht was het meer een meevaller.”* Haar zelfvertrouwen kon uiteindelijk groeien tijdens het voortgezet onderwijs toen bleek dat ze dit hogere niveau wel aankon. Een enkele participant kwam er tijdens het voortgezet onderwijs achter dat ze een eerder passend advies toch niet als passend zagen, voornamelijk door klasgenoten die niet bij hen pasten. Er was dan bijvoorbeeld het gevoel dat vwo-klasgenoten ‘hoge piefjes’ waren ‘die zichzelf heel wat vonden.’ Bij deze participant speelden docenten en mentoren ook een rol, omdat de participant het gevoel had dat zij haar capaciteiten al hadden afgeschreven: *“Daar wouden- daar konden ze dan niks mee. Nou. Prima.”* Na twee keer afstromen kwam zij terecht op vmbo-tl, waar zij het tegenovergestelde probleem had en nog niet bij een passend niveau uitkwam. Dit illustreerde zij door zich te vergelijken met haar klasgenoten die meer moeite hadden met de lesstof: *“Dan denk ik, hoe kan jij dan achterlopen? [...] Kom op man. Sommige dingen zijn zo simpel en dan loop je nu al achter.”*

Nuance bij terugblikken

Participanten hadden bij het terugblikken vaak genuanceerdere gevoelens over of hun advies passend voor ze was dan ze hadden ten tijde van het advies, vooral omdat het belang hiervan voor hen steeds minder werd naarmate de loopbaan vorderde. Na het starten van een interessante en leuke vervolgopleiding of baan werd er dan ook niet of nauwelijks meer nagedacht over het toenmalige advies: *“Nu zit ik gewoon op de universiteit en dan ben ik gewoon een student. En het valt echt niet op of je nou een hbo-student bent of een universitaire of een mbo-student, want je doet gewoon je eigen vak.”* Uiteindelijk werden zelfontwikkeling gedurende het traject en het behalen van een diploma achteraf dan ook gezien als belangrijker dan het startniveau op het voortgezet onderwijs: *“Op een gegeven moment denk je ook van, ja, hoeveel maakt het nou uit? [...] Vooral als je er bent, dan is het allemaal niet zo interessant meer.”*

Vooraf participanten die uitkwamen op een lager opleidingsniveau dan hun passende schooladvies zou suggereren, hadden achteraf het gevoel dat hun advies niet langer passend was voor de persoon die zij nu waren. Eén participant dacht zelfs dat zijn havoadvies hem in de weg had gezeten, omdat hij had geprobeerd de verwachte route van havo naar hbo te volgen, terwijl deze opleiding niet goed bij hem paste: *“Wetende dat ik nu een opleiding doe die alleen op mbo-niveau echt leuk was voor mij denk ik ook, ja, was het echt nodig? Ik weet het niet.”* Hij had dan ook het gevoel dat hij de keuze voor hbo had gemaakt door het onbewuste waardeoordeel dat vmbo en daarmee mbo slechter waren dan havo of vwo. Zijn zusjes tevredenheid met haar mbo-opleiding zorgde er uiteindelijk voor dat hij kon accepteren dat mbo ook een goede keuze kon zijn: *“Ik zag dat zij mbo deed en ik dacht, goh, zij doet het prima en zij heeft nu heel veel werkervaring, [...] Waarom zou ik dat niet gewoon doen in plaats van hbo? Dat is niet per se slechter.”*

Discussie

Het doel van dit onderzoek was het onderzoeken van de wisselwerking tussen ervaringen van het schooladvies en waardeoordelen over de verschillende schoolniveaus. Hiervoor werden vier hypothesen opgesteld: (1) een passend schooladvies leidt tot zelfidentificatie met de groep met hetzelfde advies, waardoor aannames over deze groep worden betrokken op de persoon zelf; (2) een niet passend advies leidt niet tot zelfidentificatie met het gekregen advies, waardoor men moet zoeken naar een passende in-groep; (3) een passend advies leidt tot stigmatisatie van andere groepen, vooral als deze lager liggen in de hiërarchie; (4) een niet passend advies leidt tot stigmatisatie van de zelf, waarbij negatieve evaluaties worden gegeven aan het eigen advies, vooral bij onder advisering. Deze worden allen ondersteund door de resultaten verkregen uit de interviews.

Voor hypothesen (1) en (3) geldt dat weinig participanten een sterke reactie hadden op het krijgen van een passend schooladvies, omdat zij verwachtten te horen bij deze groep en positieve kenmerken hiervan al toepasten op zichzelf (Clement & Krueger, 2000). Negatieve kenmerken, zoals lage intelligentie en een minder uitgebreid toekomstbeeld, werden toegeschreven aan lagere niveaus dan het eigen omdat deze beoordeeld werden als het hebben van minder algemene waarde (Cho & Knowles, 2013; Crocker et al., 1998). Desondanks kwam het ook voor dat men vrijwillig koos om over te stappen van een passend niveau naar een lager niveau omdat de opleiding beter bij hen paste. Deze participanten identificeerden zich veelal nog met de karakteristieken van hun passende advies, maar weigerden de verwachte loopbaan te volgen die bij dat niveau hoorde. Bij toenemend contact met mensen met een lager advies nam warmte naar hen toe, waardoor ze minder negatief beoordeeld werden (Fiske, 1993).

Participanten met een passend vwo-advies zagen vaak af van het oordeel dat zij natuurlijk intelligent waren en gaven aan dat zij slechts makkelijk konden leren. Echter oordeelden zij wel vaak over vmbo'ers dat zij minder intelligent waren. Een uitleg hiervoor zou

kunnen zijn dat zij het ongemakkelijk vonden om toe te geven dat er een natuurlijke ongelijkwaardigheid en hiërarchie bestaat tussen schoolniveaus (Van Eijk, 2011). Ook zeiden havoërs en vwo'ers vaak dat ze het gemeen vonden om zich negatief te uiten over vmbo'ers. Echter zagen ze lidmaatschap van deze groep over het algemeen als negatief en als een basis om vmbo'ers te vermijden (Crocker et al., 1998; Kurzban & Leary, 2001). Vmbo'ers, daarentegen, zagen havoërs en vwo'ers soms als leerlingen met een hoge eigendunk die werden voorgetrokken in de klas, maar gaven hen ook positieve kenmerken als een hoge intelligentie. Niveaus hoger in de hiërarchie worden dus minder gestigmatiseerd omdat hun sociale identiteit over het algemeen als positief gezien wordt (Crocker et al., 1998).

Wat betreft hypothesen (2) en (4) was een niet passend advies vaak onverwacht omdat de eigen persoonlijkheid al was geprojecteerd op de verwachte groep (Allport, 1924). Men ging al uit van een groepsverband met anderen die grotendeels dezelfde kenmerken zouden hebben, wat met het advies niet bevestigd werd (Clement & Krueger, 2000). Door deze botsing ontstond twijfel over de eigen identiteit. Bij overadvisering kon dit positief zijn als de participant meer vertrouwen en een hoger gevoel van eigenwaarde kreeg op dit niveau, waardoor de groepsidentiteit van het hogere niveau uiteindelijk op de persoon zelf kond worden betrokken (Clement & Krueger, 2000). Echter kon het ook negatief zijn als een participant het gevoel had niet genoeg te worden gesteund, waardoor de kans op afstroom hoog was (Tesser et al., 2001). In tegenstelling gingen ondergeadviseerde participanten er vaak vanuit dat het krijgen van een lager advies dan verwacht betekende dat zij niet goed genoeg waren en dat ze werden gestraft, waardoor negatieve oordelen over het lagere niveau verder werden bevestigd (Crocker et al., 1998). Verhoogde minachting van leerlingen op het lagere niveau kon dan ook een gevoel van superioriteit opwekken (Van Den Bulk & Van Eijk, 2015). Deze participanten bleven streven naar het behalen van een hoger niveau dat volgens hen beter paste bij hun waarde.

Hieruit kan worden geconcludeerd dat ervaringen met het schooladvies en waardeoordelen over schoolniveaus elkaar lijken te beïnvloeden. Het niet accepteren van een lager advies dan verwacht kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat dit advies zeer negatief wordt ervaren. Het accepteren van een lager niveau kon, in tegenstelling, leiden tot het toeschrijven van positievere kenmerken aan deze groep, waardoor gevoelens van superioriteit afnamen.

Limitaties en Implicaties

Dit onderzoek is relatief kleinschalig en waarschijnlijk niet representatief voor de ervaring van alle Nederlandse leerlingen. Zesenzeventig procent van de participanten had een havo, havo/vwo, of vwo-advies, terwijl slechts 46% van de schoolgaande bevolking deze adviezen krijgt (Nederlands Jeugdinstituut, 2024). Daarnaast herinnerden veel participanten zich weinig van hun gevoelens ten tijde van het schooladvies doordat zij jaren na het schooladvies terugblikten. Desondanks kan het gebruik van een gemakssteekproef in dit onderzoek ook worden gezien als een sterkte. Het is aannemelijk dat participanten hun interviewer goed kenden en daardoor vrijuit konden spreken over een gevoelig onderwerp als de waarde van een schoolniveau. Participanten gaven vaak aan dat zij het oncomfortabel vonden om zich hier negatief over te uiten, wat zou kunnen overheersen bij een interview door een vreemde. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op een doelgroep die representatiever is, zoals een diverse groep leerlingen in het laatste jaar van het basisonderwijs of het eerste jaar van het voortgezet onderwijs die nog dichterbij het advies staan.

Daarnaast zijn aannames en vooroordelen van de onderzoeker in kwalitatief onderzoek lastig vast te stellen, waardoor de subjectieve interpretaties van de interviews beïnvloed kunnen worden. Desondanks is deze manier van onderzoeken nuttig omdat het participanten de ruimte geeft om zich diepgaand te uiten en om zelf context te geven voor hun antwoorden waar nodig. Voor een objectievere beeldvorming kan kwalitatief vervolgonderzoek zich richten op het al dan niet bevestigen van de resultaten uit dit onderzoek door elk interview te laten coderen door

meerdere onderzoekers. Kwantitatief vervolgonderzoek zou dit kunnen doen door de resultaten van dit onderzoek te koppelen aan (aangepaste) vragenlijsten of andere maten die statistisch beoordeeld kunnen worden. Een voorbeeld hiervan is het Stereotype Content Model (Fiske et al., 2002; Fiske & North, 2015), dat vooroordelen meet die gericht zijn op groepen in een samenleving, waaronder de aangenomen competentie en warmte van anderen binnen en buiten de eigen groep (Fiske, 1993).

Uit dit onderzoek blijkt dat waardeoordelen en ervaringen van het schooladvies met elkaar verbonden zijn. Geleefde ervaring was een belangrijke factor bij het veranderen van oordelen over bepaalde schoolniveaus. Havoërs die uiteindelijk terechtkwamen op het vmbo en dit konden accepteren kregen bijvoorbeeld met de tijd een positiever beeld van vmbo'ers en zochten naar alternatieve sterktes van dit niveau. Het stimuleren van contact met groepen die negatief beoordeeld worden zou wellicht kunnen zorgen voor een vermindering van waardeoordelen en van de afstand tussen 'hoge' en 'lage' niveaus. Dit zou bijvoorbeeld toegepast kunnen worden door leerlingen tijdens het voortgezet onderwijs theoretische en praktische vakken te laten volgen op verschillende niveaus (zoals wiskunde op vmbo-niveau, Engels op havoniveau, en houtwerken), waardoor leerlingen met verschillende schooladviezen contact krijgen met elkaar. Een initieel schooladvies zou hierin steun en structuur kunnen bieden voor startniveaus. Hieraan zouden groepsopdrachten kunnen worden gekoppeld met willekeurig gekozen groepen zodat groepsvorming binnen de klas wordt geminimaliseerd. Door vakken aan te bieden op verschillende niveaus zou wellicht de kans op het ervaren van een niet passend advies ook verminderd kunnen worden, omdat leerlingen zelf een manier kunnen vinden om hun talenten te benutten zonder dat zij een bepaalde richting op worden gestuurd. De vermindering van negatieve stigmatisering van lagere schoolniveaus zou kunnen leiden tot een verminderd gevoel van afstand, waardoor gelijkheid gestimuleerd wordt zodat elke leerling de kans heeft om een bevredigend leven op te bouwen.

Referenties

- Allport, F. H. (1924). *Social Psychology*. Houghton Mifflin Company.
https://pure.mpg.de/rest/items/item_2246895_6/component/file_2281854/content
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022). Materiële Welvaart in Nederland 2022. In CBS. Geraadpleegd op 14 maart 2024, van <https://longreads.cbs.nl/materiele-welvaart-in-nederland-2022/inkomen-van-werkenden/>
- Cho, J. C., & Knowles, E. D. (2013). I'm like you and you're like me: social projection and self-stereotyping both help explain self-other correspondence. *Journal of personality and social psychology*, 104(3), 444–456. <https://doi.org/10.1037/a0031017>
- Cleland J. A. (2017). The qualitative orientation in medical education research. *Korean journal of medical education*, 29(2), 61–71. <https://doi.org/10.3946/kjme.2017.53>
- Clement, R. W., & Krueger, J. (2000). The primacy of self-referent information in perceptions of social consensus. *The British journal of social psychology*, 39 (Pt 2), 279–299. <https://doi.org/10.1348/014466600164471>
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social stigma. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., pp. 504–553). McGraw-Hill.
- De Boer, H., Bosker, R., & Van Der Werf, G. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal Of Educational Psychology*, 102(1), 168–179. <https://doi.org/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 studien*, 97(4), 263-280.

- Dr. Dresing & Pehl GmbH. (2020). F4transkript (7.0.6) [Computerprogramma]. Geraadpleegd van <https://www.audiotranskription.de/f4transkript/>
- EenVandaag & CNV Onderwijs. (2018). Onderzoek: “Leraren onder druk om schooladvies”. In <http://opiniepanel.eenvandaag.nl>. EenVandaag. Geraadpleegd op 14 maart 2024, van https://eenvandaag.assets.avrotros.nl/user_upload/PDF/Rapportage_Peiling_Leraren_Schooladvies.pdf
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *The American Psychologist*, 48(6), 621–628. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.48.6.621>
- Fiske, S. T., & North, M. S. (2015). Measures of Stereotyping and Prejudice. In *Elsevier eBooks* (pp. 684–718). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386915-9.00024-3>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Hebbink, P., Warrens, M. J., Fleur, E., Dijks, M. A., & Korpershoek, H. (2022). De voorspellende waarde van het initiële schooladvies, het toetsadvies en het definitieve schooladvies in het Nederlandse onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 99(1), 20-35.
- Ipsos. (2023). Tweede Kamerverkiezingen 2023: Ipsos Kiezersonderzoek. In *Ipsos*. Geraadpleegd op 14 maart 2024, van https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-12/Kiezersonderzoek%20TK23_v1.0.pdf
- Janssen, S. (2023, 17 maart). *Fleur (18) ging opzettelijk van het vwo naar het mbo: “Dit vind ik écht leuk”*. <https://www.linda.nl/meiden/meiden-reallife/fleur-vwo-naar-mbo/>

- Jehoel-Gijsbers, G. (2004). Sociale uitsluiting in Nederland. In *scp.nl* (SCP-publicatie 2004/17). Sociaal en Cultureel Planbureau. Geraadpleegd op 15 maart 2024, van https://repository.scp.nl/bitstream/handle/publications/1059/Sociale_Uitsluiting_in_Nederland.pdf?sequence=1
- Kurzban, R., & Leary, M. R. (2001). Evolutionary origins of stigmatization: The functions of social exclusion. *Psychological Bulletin*, *127*(2), 187–208.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.187>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.975136>
- Ministerie van Algemene Zaken. (z.d.). *Eindtoets basisschool wordt doorstroomtoets*. Schooladvies en Doorstroomtoets Basisschool | Rijksoverheid.nl.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-doorstroomtoets-basisschool/wetsvoorstel-doorstroomtoetsen-po>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Advies | Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/04/15/later-selecteren-beter-differentieren>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024). *Handreiking schooladvisering*. In *Rijksoverheid*.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/brochures/2020/10/12/handreiking-schooladvisering>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). *Schematische weergave Nederlands onderwijsstelsel*. Onderwijs Algemene Feiten en Cijfers | OCW in Cijfers.
<https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/onderwijs-algemeen/schooltypen/schooltypen>

- Mulder, L., Roeleveld, J., & Vierke, H. (2007). Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs. (Studie / Onderwijsraad; Nr. 20060423/868). Onderwijsraad.
<http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/onderbenutting-van-capaciteiten-in-basis-en-voortgezet-onderwijs>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2024). *Cijfers over schooladviezen*.
<https://www.nji.nl/cijfers/schooladviezen>
- Timmermans, A., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2013). Schooladviezen en onderwijsloopbanen: Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering. GION/RUG Onderwijskunde.
- Van Daalen, R., & De Regt, A. (2006). Het VMBO als stigma. In C. Brinkgreve & R. Van Daalen (Eds.), *Over gelijkheid en verschil* (pp. 83–97). Het Spinhuis.
- Van Den Bulk, L., & Van Eijk, G. (2015). ‘Als je onderaan staat dan kun je stijgen’. *Sociologie*, *11*(3), 519–544.
<https://doi.org/10.5117/sociologie/157433142015011003010>
- Van der Velden, R., & Glebbeek, A. (2024). *Het MBO in de onderwijswedloop: Kan de ladder ooit een waaier worden?* ROA. ROA Research Memoranda No. 002
<https://doi.org/10.26481/umaror.2024002>
- Van Eijk, G. (2011). Klassenverschillen in Nederland: percepties, ontkenning en moraliteit. *Sociologie*, *7*(3), 248–269. <https://doi.org/10.5117/soc2011.3.eijk>
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & Van Den Brink, H. M. (2017). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, *3*(1), 43–56.
<https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- Van Rooijen, M., Korpershoek, H., Vugteveen, J., & Opendakker, M. C. (2017). De overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs en de verdere schoolloopbaan.

Pedagogische studien, 94(2), 110-134.

<http://pedagogischestudien.nl/search?identificer=632153>

Zeldenrijk, D. (2010) Je voelt het gewoon. Een onderzoek naar schoolkeuze en segregatie in Amsterdam-Noord. Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

Bijlage A

Interview Leidraad

Introductie

Ik heb hier een toestemmingsformulier waarin de afspraken voor het interview staan en waarvoor je toestemming geeft. Laten we kort de regels doornemen en daarna geef ik je even de tijd om het formulier door te lezen en te ondertekenen.

Het interview draait om jouw ervaringen met en meningen over het schooladvies, dus vertel vooral wat jij vindt en denkt. Er is geen goed of fout antwoord. Deelname is vrijwillig, dus je mag altijd stoppen met het interview of om een pauze vragen. Als iets wat ik zeg of vraag niet duidelijk is, mag je dat natuurlijk ook aangeven.

De resultaten van het interview worden anoniem verwerkt, dus je antwoorden zullen niet terug te herleiden zijn naar jou. Tijdens het interview hoef je je naam of andere namen niet te noemen, maar dit mag wel: ik zorg er in ieder geval voor dat alles uiteindelijk anoniem wordt verwerkt.

Ik zal tijdens het interview wat aantekeningen maken en het geluid opnemen, zodat ik het later kan uitschrijven. We zullen werken met deze transcripten. Ga je hiermee akkoord? Ik zal ook nogmaals vragen of je akkoord bent met de opname, zodat dit zowel op de opname als op papier staat vastgelegd.

[Toestemmingsformulier invullen]

Start opname

‘Ik heb zojuist de opname gestart, dus ik wil nogmaals controleren of je akkoord gaat met het opnemen van het interview?’

Als je de persoon niet kent: ‘zou je jezelf willen voorstellen?’

Achtergrondinformatie

- Gender
- Leeftijd
- Migratieachtergrond
- Opleidingsniveau/ huidig beroep ouders
- Schooladvies + huidig opleidingsniveau broers/zussen

Ervaring Schooladvies (toen)

We gaan het nu hebben over het schooladvies wat je hebt gekregen in groep 8 van het basisonderwijs. Probeer een zo uitgebreid mogelijk antwoord te geven op mijn vragen, maar als je iets niet meer weet/niet wilt zeggen dan is dit natuurlijk niet erg. Eventuele uitleg schooladvies/ docentadvies. Met schooladvies bedoelen we het uiteindelijke advies dat je hebt gekregen.

- 1) Hoe ging toen jij in groep 8 zat de procedure van het schooladvies? Kun je vertellen hoe dat voor jou was en ging? (Wie was erbij, hoe, waar etc.)
- 2) Welk advies dacht je dat je zou krijgen?
- 3) Welk schooladvies kreeg je? Was dit advies anders dan een evt. toets advies?
- 4) Welke uitleg kreeg je daarbij?
- 5) Hoe voelde je je bij het advies en de uitleg?
- 6) Had je toen het gevoel dat het advies bij je paste?

Sociale context

De volgende vragen gaan over de sociale context waar jij in bent opgegroeid.

- 7) Hoe voelde je je ten opzichte van de rest van de klas in groep 8?

Eventueel doorvragen op sociale vergelijking: In hoeverre vergeleek jij jezelf destijds met het advies van je klasgenoten? En waren er bepaalde (type) klasgenoten die waar jij je voornamelijk mee vergeleek? (Bijv. meer met vrienden/mensen soortgelijk niveau)

8) Had je het gevoel dat het opleidingsniveau van jouw gezin een rol speelde in de manier waarop jij jouw schooladvies beleefde? (Zo ja, hoe?)

9) Had je het idee dat er bepaalde verwachtingen waren vanuit jouw sociale omgeving en zo ja, hoe ervaarde jij dat?

Identiteit advies

De volgende vragen gaan over labels die jij bij een bepaald schooladvies vindt passen. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden, het gaat om de ervaring die jij had bij het advies.

10) Had je toen het gevoel dat er een soort label/groepje/identiteit hoorde bij het advies?

11) Wat voor label was dat, en wat voor kenmerken horen daarbij? Had je het gevoel dat die kenmerken bij jou paste?

12) Wat voor label hoorde bij de andere adviezen/niveaus volgens jou? *Vwo/havo/vmbo*

13) Hoe maakte jouw label jou anders dan de anderen in de klas? Maakte het jou anders dan anderen in je sociale omgeving, bijvoorbeeld je familie?

14) Had je het gevoel dat het label bij jou paste?

15) Hoe voel je je nu bij het 'label' van toen? *Leg uit, past het bij jou? Waarom wel of niet?*

Motivatie en zelfbeeld na schooladvies

De volgende vragen gaan over jouw motivatie en verwachtingen over je eigen kunnen. Het gaat om hoe jij dit beleefd hebt, er is dus geen goed of fout antwoord.

16) Hoe was je motivatie voor school in groep 8?

17) Hoe was je motivatie voor school tijdens de rest van je onderwijsloopbaan?

18) Denk je dat jouw ervaring van het schooladvies invloed heeft gehad op je motivatie om te leren? → Zo ja/nee, op welke manier?

19) Hoe waren je verwachtingen over je eigen kunnen in groep 8? (*Met betrekking tot schoolprestaties: hoe goed denk je dat je daarin bent? Hoog/laag?*)

20) Hoe waren je verwachtingen over je eigen kunnen tijdens de rest van je onderwijsloopbaan?

21) Denk je dat jouw ervaring van het schooladvies invloed heeft gehad op je verwachtingen over je eigen kunnen? Zo ja/nee, op welke manier?

22) Had je al duidelijke doelen voor je onderwijsloopbaan in groep 8? Wat waren deze doelen? *Wat wilde je worden, wat voor opleiding wilde je afronden.*

23) Zijn je doelen veranderd nadat je het schooladvies hebt gekregen? *Waarom wel/niet? En hoe dan?*

Onderwijsloopbaan

De komende vragen gaan over je onderwijsloopbaan. Dit heeft betrekking op je volledige 'schoolcarrière' na het basisonderwijs.

24) Kun je me vertellen over je 'onderwijsloopbaan', dus eigenlijk hoe al het onderwijs wat je hebt gevolgd daarna is gegaan?

25) Wat is op dit moment je hoogst afgeronde opleiding? Waar ben je op dit moment mee bezig (werk/studie/anders)? Zijn er qua werk en studie nog doelen die je wil bereiken?

26) Heb je het idee dat jouw schooladvies invloed op heeft gehad op deze doelen? Hoe?

27) Hoe voelde je je bij je onderwijservaringen/loopbaan in relatie tot het advies?

28) Ben je wel eens blijven zitten/afgestroomd of opgestroomd?

Als je al weet dat iemand wel of niet is blijven zitten: "Je vertelde eerder al dat je bent blijven zitten," of "Je vertelde dat je niet bent blijven zitten, klopt dat?"

29) Denk je dat dit invloed heeft gehad op je verwachtingen over je eigen kunnen? Zo ja/nee, op welke manier?

Ervaring schooladvies (nu)

De laatste vragen gaan over hoe je terugkijkt op het advies en wat dit voor eventueel effect heeft gehad op jou als persoon nu.

30) Hoe voel je je nu over het schooladvies?

31) In hoeverre speelt hierbij het opleidingsniveau van jouw directe sociale omgeving (gezin, vrienden) hierin een rol? (*Sociale vergelijking*)

32) Op basis van welke informatie denk je dat jouw schooladvies is samengesteld?

33) Welke factoren denk je dat van invloed zijn geweest op jouw advies?

34) Heb je nu het gevoel dat het advies passend was voor jou?

35) Vind je dat de schooladviezen eerlijk en passend waren voor jou en anderen? Zag je daarin een verschil tussen jou en je klasgenootjes?

36) Op welke informatie vind jij dat het schooladvies gebaseerd zou moeten zijn? Op welke leeftijd zou jij een schooladvies willen hebben gekregen? Wat vind je van de leeftijd waarop een kind nu schooladvies krijgt (11-13)?

37) Hoe zou jij het schooladvies inrichten?

Bijlage B

Lijst van Coderingen

1. Ervaring schooladvies

1.2 Passend/positief

1.3 Niet passend/negatief

2. Oordeel niveaus

2.1 Algemene beoordeling

2.2 Vmbo

2.3 Havo

2.4 Vwo

3. Externe context

3.1 Ziekte

3.2 Problemen buiten school

3.3 Docenten

4. Sociale context

4.1 Vrienden

4.2 Familie

4.3 Klasgenoten