



ELKE LEERLING EEN CORRECT ADVIES

De rol van achtergrondkenmerken van leerlingen
bij de advisering van leerkrachten

Mitchel Bodde
515504
Masterscriptie

Begeleider: Sjaak Braster

Abstract

Het belang van een goed advies is erg belangrijk voor leerlingen van groep 8. Incorrecte adviezen kunnen leiden tot negatieve maatschappelijke gevolgen. Een correct advies zou gebaseerd moeten zijn op de cognitieve vaardigheden van een kind. Op deze manier kijkt men alleen naar de kwaliteiten van een kind. In de praktijk worden er vaak meerdere factoren meegenomen om te bepalen wat voor advies een kind krijgt. Leerkrachten pakken het adviseringsproces vaak verschillend aan en laten daardoor ook verschillende factoren een rol spelen. Uit interviews blijkt wel dat de individuele kenmerken van een kind, inclusief de schoolresultaten, doorslaggevend zijn voor het advies. Het verschil in factoren die tijdens het adviseren worden meegenomen, zorgt ervoor dat kinderen over- of onder worden geadviseerd. Dit kan leiden tot een maatschappelijke achterstand ten opzichte van kinderen die wel correct worden geadviseerd. In deze masterscriptie wordt onderzocht in hoeverre de achtergrondkenmerken van een kind invloed hebben op de disbalans tussen het gegeven advies en de prestaties van een kind. Door middel van meerdere regressieanalyses is bekend geworden dat meisjes en jongere kinderen vaker een te hoog advies meekrijgen dan jongens en oudere kinderen. Naast de meerdere regressieanalyse is er ook een kwalitatief onderdeel van het onderzoek in de vorm van diepte-interviews uitgevoerd. Hierin wordt de verklaring gegeven voor de uitkomsten van de regressieanalyse. De verklaring voor de overadvisering van meisjes is dat zij netter, serieuzer en verder in de ontwikkeling zijn dan jongens. Hierdoor kunnen de verwachtingen hoger zijn voor meisjes, waardoor zij een negatief pygmalion-effect ervaren. Dit beïnvloedt de prestatie nadelig, waardoor het advies van de leerkracht te hoog uitvalt. Verder hebben jonge kinderen vaak een schooljaar overgeslagen. Leerkrachten zien dit als een bevestiging van de intelligentie van een kind en geven daardoor vaak een te hoog advies mee. De kinderen hoeven echter niet altijd intelligenter te zijn, aangezien de intelligentie van kinderen pas vanaf de leeftijd van 16 met elkaar vergeleken kan worden. Tot die tijd ontwikkelen kinderen zich namelijk niet stabiel. Met dezelfde redenering geldt andersom ook dat oudere kinderen vaak een te laag advies meekrijgen. Ten slotte is ook de taal die thuis gesproken wordt belangrijk in de disbalans tussen advies en prestatie. De kinderen die thuis geen Nederlands spreken krijgen vaak een te hoog advies mee. Beredeneerd wordt dat dit komt omdat deze leerlingen minder scoren op hun taalvaardigheid. De eindtoets valt dan lager uit dan dat de leerkracht verwacht. De leerkrachten houden er vaak rekening mee dat de taalachterstand waarschijnlijk wordt ingehaald en dus is het advies van de leerkracht hoger. Om een concreet beeld te krijgen bij het effect van deze factoren krijgt een jong meisje dat thuis geen Nederlands spreekt een advies van een half schoolniveau hoger mee dan een andere leerling.

Inhoudsopgave

Abstract	0
1. Introductie	3
1.1 Inleiding	3
1.2 Maatschappelijke en Wetenschappelijke relevantie.....	3
1.3 Theoretisch kader	4
2. Methode	6
2.1 Dataverzameling.....	6
2.2 Opzet analyse	6
2.3 Variabelen.....	6
3. Resultaten.....	9
3.1 Bivariate analyse.....	9
3.2 Multivariate regressieanalyse.....	10
3.3 Diepte-interviews	11
4. Conclusie.....	14
5. Discussie	16
Bibliografie.....	17
Appendix A: Representativiteit van de steekproef.....	19
Appendix B: Codering van het advies	20
Appendix C: Diepte-interviews	21
C1: Leerkracht 1.....	21
C2: Leerkracht 2.....	23
C3: Leerkracht 3.....	26

1. Introductie

1.1 Inleiding

Hebben leraren in het basisonderwijs te veel macht in het verloop van de onderwijs carrière van een kind? Dit is een vraag die ook de huidige regeringscoalitie bezighoudt. Sinds 2014 geven leraren de leerlingen een schooladvies mee voordat de centrale eindtoets wordt gemaakt. Destijds was het argument voor deze volgorde dat leraren niet naar een momentopname kijken, waardoor zij een beter beeld van een leerling hebben dan dat een eindtoets die geeft. De centrale eindtoets fungeert in dat geval dan als een *second opinion*. Wanneer resultaten afwijken van het schooladvies van de leraar, kon door middel van de centrale eindtoets het advies worden heroverwogen. Het geven van een advies voorafgaand aan de centrale eindtoets zou moeten voorkomen dat leerlingen een te laag advies kregen (Keultjes, 2019). De regeringspartijen D66, VVD en CDA willen deze volgorde weer omdraaien. Volgens hen wordt er te weinig gebruik gemaakt van de mogelijkheid om het schooladvies te heroverwegen. Uit het onderzoek van Driessen en Doesborgh (2005, p. 34) blijkt dat slechts 8% van de ouders druk uitoefent op het schooladvies van hun kind. Ook blijkt uit datzelfde onderzoek dat er op scholen met relatief veel allochtone leerlingen minder overleg wordt gepleegd met ouders wat betreft de schooladviezen. De gezinnen waarbij de ouders laagopgeleid en van buitenlandse afkomst zijn, zijn het dan ook vaker oneens met het gegeven schooladvies. Driessen en Doesborg (2005, p. 12) geven hier zelf de ontoereikende taalvaardigheid en de onbekendheid met het Nederlands onderwijsstelsel als reden voor. Een andere reden zou kunnen zijn dat leerlingen met een lagere sociaaleconomische status (SES) anders worden beoordeeld dan hun medeleerlingen en dus ook anders worden geadviseerd. Dit kan voor deze leerlingen leiden tot een maatschappelijke achterstand ten opzichte van hun leeftijdsgenoten.

Centraal in deze masterscriptie staat dan ook de vraag: In hoeverre leiden de achtergrondkenmerken van leerlingen tot een disbalans tussen de adviezen die zij meekrijgen en de prestaties die zij leveren? Verder wordt inzichtelijk gemaakt waarom leerkrachten bepaalde keuzes maken die leiden tot die disbalans. Om op deze vragen antwoord te geven komt eerst aan bod op basis van welke grondslagen leerkrachten het advies baseren.

1.2 Maatschappelijke en Wetenschappelijke relevantie

Er zijn verschillende redenen om dit te onderzoeken. Op de eerste plaats ontbreekt er diepte in de wetenschap wanneer het gaat over het proces van advisering. Verschillende onderzoekers hebben zich al met dit vraagstuk beziggehouden (Driessen & Doesborgh, 2005; Driessen, 2006; ITS, 2011). Al deze onderzoeken hebben een kwantitatief uitgangspunt. Hiermee kan worden gezien wat zich heeft afgespeeld in het adviseringsproces. Alleen een kwantitatief uitgangspunt is echter niet voldoende om een goed beeld te schetsen, omdat de inzichten in het proces dat de leerkracht doormaakt tijdens het adviseren ontbreekt. Het onderzoek dat hier wordt gedaan zal naast kwantitatief, ook kwalitatief van aard zijn. Hierdoor wordt er dieper op het proces van advisering ingegaan. Waar in voorgaande onderzoeken de handelingen en gedachtegangen van leraren niet zijn meegenomen, is dat in dit onderzoek wel het geval.

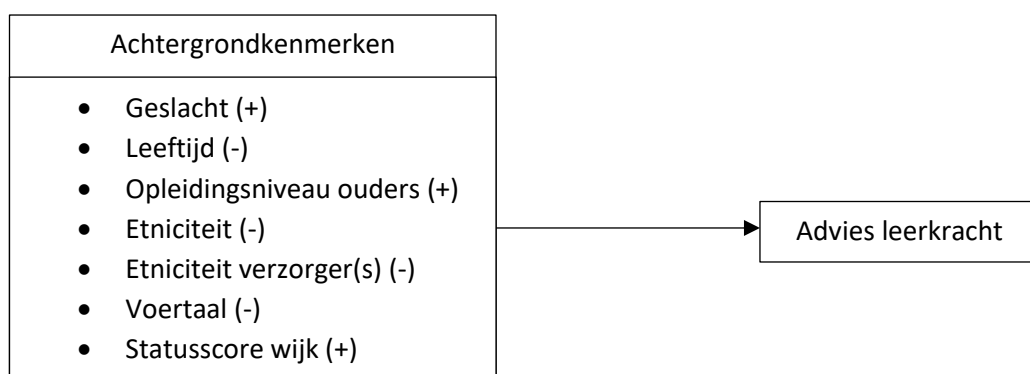
Naast de wetenschappelijke relevantie is het vooral belangrijk voor kinderen dat zij een objectief advies meekrijgen die past bij hun cognitieve vaardigheden. Wanneer een leerling een ander advies krijgt dan dat hij of zij aankan, kan dit grote gevolgen hebben voor de maatschappelijke kansen die hij of zij later krijgt (Driessen, 2006). Zo kan het te hoog adviseren van kinderen (overadvisering) ervoor zorgen dat zij met een achterstand beginnen ten opzichte van hun leeftijdsgenoten. Dit komt omdat zij lagere rapportcijfers halen en vaker uitvallen in het voortgezet onderwijs (Tesser & Iedema, 2001). Een te hoog schoolniveau kan er ook voor zorgen dat de motivatie verloren gaat en dat er ondermaats wordt gepresteerd. Aan de andere kant zegt Driessen (2006) dat een hoger niveau ervoor zorgt dat leerlingen een extra stimulans hebben en boven hun niveau uitstijgen. Hij voegt daar echter aan toe dat deze conclusie moet worden genuanceerd. Leerlingen presteren vooral vaak ondermaats wanneer zij op een te hoog schoolniveau worden geplaatst (Driessen, 2006).

Naast *overadvisering* kunnen leerlingen ook te maken krijgen met *onderadvisering*. Hierbij worden leerlingen dus te laag ingeschat. Uiteindelijk blijkt dat deze leerlingen op een achterstand worden gezet, omdat zij een lager niveau zullen bereiken dan leerlingen die wel correct zijn geadviseerd. Daarnaast zorgt onderadvisering ervoor dat het talent dat een leerling in zich heeft niet wordt benut (ITS, 2011).

Wanneer de processen rondom advisering goed in kaart zijn gebracht, kunnen de negatieve effecten van over- en onderadvisering worden voorkomen en daarmee de maatschappelijke kansen van leerlingen worden verbeterd. Daarnaast kan deze kennis ook belangrijk zijn voor het beleid dat de overheid voert omtrent advisering voor het voortgezet onderwijs. In 2014 is de keuze gemaakt om het advies te geven voordat een eindtoets wordt gemaakt, terwijl er nu weer sprake is van partijen die pleiten voor het omdraaien van deze volgorde (Keultjes, 2019). Binnen de politiek is er dus ook onduidelijkheid over hoe het proces van advisering het beste dient te worden aangepakt. Hoe meer informatie er dus over dit onderwerp bekend is, hoe beter afgewogen de beslissingen hierover kunnen worden gemaakt.

1.3 Theoretisch kader

Nu bekend is wat het belang achter een goed advies is, wordt er gekeken naar wat er bekend is over het adviseringsproces. Er moet dus gekeken worden op basis waarvan leerkrachten het advies geven. Op de eerste plaats geven zij het advies op basis van de resultaten van een leerling (Luyten & Bosker, 2004). De resultaten van leerlingen zijn van meerdere factoren afhankelijk. Zo blijkt dat vooral kinderen uit buitenlandse en laagopgeleide gezinnen minder presteren dan kinderen uit Nederlandse, hoogopgeleide gezinnen (Driessen & Doesborgh, 2005. p. 39; Sirin, 2005; Strand, 2004). Dit geldt niet alleen voor de individuele SES, maar ook voor de SES op schoolniveau (Caldas & Bankston, 1997). Een verklaring hiervoor kan de lage Nederlandse taalvaardigheid van deze leerlingen zijn. Vanuit de invloed van de SES op schoolniveau kan worden beredeneerd dat de SES op wijkniveau ook invloed heeft op de prestaties van een leerling. Verder blijkt ook het geslacht van leerlingen invloed te hebben op de prestaties. Uit het onderzoek van Driessen & Doesborgh (2005. p. 39) blijkt dat meisjes betere prestaties leveren dan jongens. Als laatste kan er ook nog worden verondersteld dat de leeftijd van leerlingen een invloed hebben op de schoolprestaties. Oudere leerlingen zijn vaker blijven zitten, waardoor ook wordt verwacht dat de prestaties lager zijn. Concluderend zijn er dus heel wat achtergrondkenmerken, op zowel individueel niveau als op school- en wijkniveau, die invloed hebben op de prestaties en het advies. Deze relatie is weergegeven in figuur 1. Achter elk kenmerk is de positieve of negatieve relatie van het kenmerk op het advies weergegeven. De mate van codering speelt hier een rol in, zie hoofdstuk 2.3.

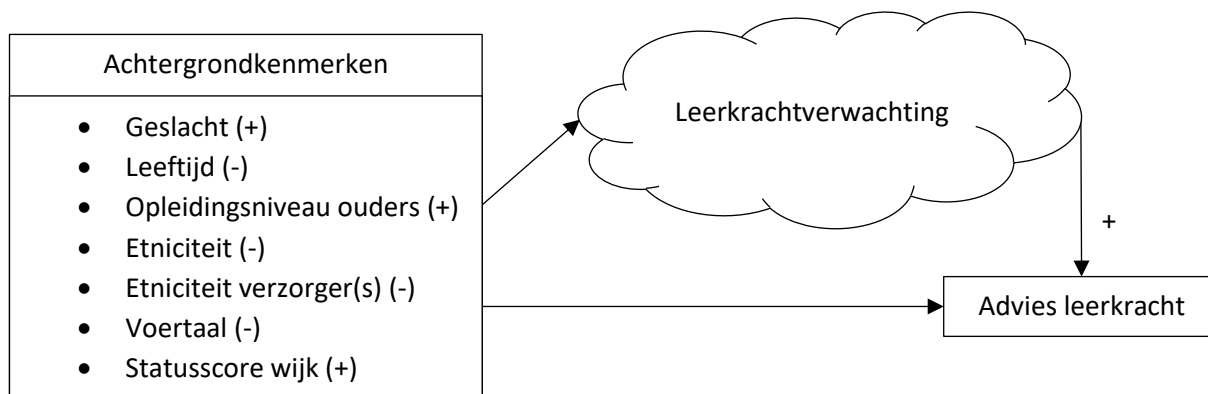


Figuur 1 – Relatie achtergrondkenmerken en advies

Niet alleen deze achtergrondkenmerken hebben invloed op de prestaties. Ook een andere verwachting kan ervoor zorgen dat leerlingen andere schoolresultaten halen. Dit wordt het pygmalion-effect genoemd (Rosenthal & Jacobson, 1968). Hogere verwachtingen voor leerlingen leiden in dat geval tot een relatief snellere groei in hun ontwikkeling. Andersom geldt dat lage verwachtingen van een leerling ervoor zorgen dat deze ontwikkeling relatief minder snel groeit. Bij de jongste leerlingen blijkt dat dit pygmalion-effect het sterkst is (Rosenthal & Jacobson, 1968). Een andere verwachting en beoordeling van een leerling kan er dus ook voor zorgen dat het uiteindelijk gegeven schooladvies niet in lijn is met de cognitieve vaardigheden die een leerling heeft.

Naast de resultaten, spelen ook andere niet-cognitieve vaardigheden van leerlingen een rol bij het adviseren. Hier zijn onder andere gedragskenmerken, de sociaal-etnische samenstelling van de klas, het zorgdossier van de leerling en de mate van verstedelijking voorbeelden van (Driessen, 2006; Oomens, Scholten & Luyten, 2013). In deze masterscriptie wordt de basis waarop een leerkracht het advies geeft de “leerkrachtverwachting” genoemd. De leerkrachtverwachting bevat zowel de cognitieve als niet-cognitieve vaardigheden van leerlingen. De leerkracht heeft namelijk uit voorgaande ervaringen met de leerling een verwachting van de leerling gekregen, waarop het advies is gebaseerd. Deze voorgaande ervaringen kunnen allerlei gebeurtenissen uit de schoolcarrière van de leerling zijn: toets resultaten, gedrag, motivatie, maar ook de thuissituatie waar de leerkracht weet van heeft.

Zelfs wanneer de prestaties van een kind bekend zijn, kunnen andere kenmerken van een leerling dus alsnog een invloed hebben op het advies dat een leerkracht geeft. Dit geldt niet alleen voor een individuele leerling, maar ook voor leerlingen in het algemeen. Wanneer de kenmerken van de leerling namelijk worden meegenomen, zal de leerkracht op basis van deze kenmerken een verwachting voor toekomstige leerlingen met dezelfde kenmerken creëren. Hierbij geldt het “omdat-motief” (Vincke, 2007), waaruit gebeurtenissen uit het verleden een beeld scheppen voor het handelen in het heden: omdat een leerkracht bij een leerling met bepaalde kenmerken een verwachting heeft, zal diezelfde leerkracht bij andere leerlingen met dezelfde kenmerken die verwachting ook hebben. Deze redenering verklaart de relatie tussen de achtergrondkenmerken van een leerling en de leerkrachtverwachting (figuur 2). De leerkrachtverwachting zorgt ook voor het pygmalion-effect. De leerlingen zullen zich naar de verwachting van de leerkracht gedragen (Geerts & van Kralingen, 2017, p.355) . Daarnaast wordt het advies op basis van deze leerkrachtverwachting gegeven. Dit verklaart ook de relatie tussen de leerkrachtverwachting en het advies van de leerkracht. Omdat de leerkrachtverwachting een subjectief begrip en lastig te interpreteren is, is dit niet direct te meten. Toch is het de basis voor de advisering van een leerling, waardoor het onmisbaar is in het onderzoek. Doordat de leerkrachtverwachting niet te meten is, is dit concept als wolk in het conceptueel model opgenomen.



Figuur 2 - Conceptueel model schooladvies

Het advies van de leerkracht wordt dus op basis van cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden bepaald. Het advies zou echter het meest objectief zijn wanneer er alleen wordt gekeken naar de cognitieve vaardigheden van een leerling. Hierdoor laten leerkrachten geen andere factoren meespelen in het geven van een advies. Wanneer de centrale eindtoets dan als *second opinion* in beeld komt, zou deze precies hetzelfde advies moeten geven als dat de leerkracht heeft gegeven. De eindtoets laat immers de cognitieve vaardigheden van een kind zien (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). Wanneer het advies van de leerkracht wordt vergeleken met het advies van de eindtoets, blijkt er in de praktijk toch vaak een verschil te zijn. Dit verschil houdt in dat er sprake is van over- of onderadvisering, waardoor kinderen een maatschappelijke achterstand oplopen. Het gat in de bestaande literatuur is dan ook welke niet-cognitieve vaardigheden van invloed zijn op het geven van een advies.

2. Methode

2.1 Dataverzameling

Om een goede mix te vinden tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek, zal het onderzoek op één school plaatsvinden. Er wordt gebruik gemaakt van gegevens van groep 8 leerlingen van o.b.s. De Vogelenzang te Spijkenisse. De keuze voor deze school is gebaseerd op persoonlijke en werk gerelateerde relaties, inclusief de toegang tot het leerlingvolgsysteem “ParnasSys” van deze school. De steekproef van 222 leerlingen is doelgericht getrokken. Er is namelijk gebruik gemaakt van alle groep 8 leerlingen die in de schooljaren 2014-2015 tot en met 2017-2018 een eindtoets hebben afgerond. Deze 222 groep 8 leerlingen zijn verdeeld over drie locaties die onder de school vallen. De benodigde gegevens zijn de resultaten van de IEP-eindtoets, het advies voor het voortgezet onderwijs en de achtergrondkenmerken van de leerling. Deze gegevens zijn bewust uit het leerlingvolgsysteem gehaald omdat zij de onderzoeksvragen kunnen beantwoorden. Aan de resultaten van de IEP-eindtoets is een advies gekoppeld. Dit advies wordt dus door de eindtoets gegeven. De adviezen die de leerkracht heeft gegeven worden hier vervolgens mee vergeleken. De achtergrondkenmerken zullen dan geanalyseerd worden om erachter te komen of deze invloed hebben op de advisering.

De steekproef van 222 leerlingen is niet representatief voor de gehele Nederlandse populatie van basisschoolkinderen (Appendix A). Dit is echter geen probleem, omdat dit onderzoek achter de mechanismen van advisering probeert te komen en dus specifiek op deze school en haar leerlingen en leerkrachten is gericht. Met de verkregen inzichten kunnen dan vervolgonderzoeken worden gedaan, waarbij kan worden getoetst of deze mechanismen ook op grotere schaal worden toegepast.

2.2 Opzet analyse

De analyse voor dit onderzoek bestaat uit drie delen. In deze drie delen zit een mix van kwantitatief en kwalitatief onderzoek. De eerste twee delen worden met behulp van IBM SPSS Statistics (Field, 2017) uitgevoerd. Hier wordt er als eerst inzicht verkregen in de verdelingen van de variabelen en de eventuele bivariate samenhangen. Het tweede deel bestaat uit multivariate regressiemodellen, waarin de relatie tussen meerdere onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabelen wordt bekeken (Bryman, 2015). In totaal zullen er vier modellen worden geschat. De eerste twee zullen aantonen welke variabelen invloed hebben op zowel het advies van de leerkracht als het advies van de eindtoets. Met deze modellen kan worden gekeken of het theoretisch kader ook toepasbaar is op deze steekproef. Vervolgens tonen de overige modellen aan welke variabelen van invloed zijn op de over- en onderadvisering van leerlingen. Het derde en vierde model tonen aan welke variabelen een negatief effect hebben op de maatschappelijke kansen van kinderen.

Het derde, en tevens laatste deel van de analyse, bestaat uit diepte-interviews met leerkrachten. De uitkomsten van het multivariate regressiemodel zijn de leidraad voor het interview. Deze worden met de leerkrachten besproken om tot inzichten te komen waarom zij bepaalde adviezen aan bepaalde leerlingen geven. Het diepte-interview wordt gehouden met leerkrachten die een bijdrage hebben geleverd aan de advisering van de leerlingen uit de steekproef. De interviews worden opgenomen en uitgetypt zodat er geen informatie verloren gaat. In dit laatste deel van de analyse wordt gekeken welke handelingen en gedachtegangen van leerkrachten van belang zijn op het moment dat zij een advies geven aan een leerling. Dit zal dan ook de focus zijn van het diepte-interview.

2.3 Variabelen

De variabelen die nodig zijn om de multivariate regressieanalyse uit te voeren moeten allemaal een numerieke waarde hebben. Dit is nodig om de verschillen in categorieën uit te drukken in een getal (Baarda, Goede & Dijkum, 2011). Omdat er gebruik wordt gemaakt van het leerlingvolgsysteem, moeten veel variabelen worden omgezet van zogenoemde “string” variabelen naar numerieke variabelen. Verder moeten de resultaten van de eindtoets ook naar een andere variabele worden getransformeerd. In het schooljaar 2014-2015 werden namelijk nog CITO-eindtoetsen afgenomen, terwijl de jaren erna IEP-eindtoetsen zijn gemaakt. Door het verschil in score van deze twee toetsen is het noodzakelijk de eindresultaten te

normaliseren. Met deze gestandaardiseerde scores worden de adviezen op basis van de cognitieve vaardigheden van de kinderen ($Advies_{eindtoets}$) berekend. Naast de adviezen die resulteren uit de eindtoets, geven de leerkrachten ook een advies mee ($Advies_{leerkracht}$). Om deze adviezen te vergelijken moeten ze dezelfde waarde krijgen. In Appendix B wordt het omzetten van de twee soorten adviezen naar een gelijke, numerieke waarde getoond. Met deze twee variabelen wordt vervolgens een nieuwe, afhankelijke variabele gemaakt: Advisering. Deze afhankelijke variabele laat de mate van overadvisering of onderadvisering zien en is het resultaat van de aftreksom:

$$Advies_{leerkracht} - Advies_{eindtoets} = Advisering.$$

Wanneer de variabele Advisering precies 0 is, is er een goede balans tussen het advies van de leerkracht en de geleverde prestatie. Wanneer de variabele Advisering niet gelijk is aan 0, betekent dit dat er een disbalans is. De variabele Advisering wordt gebruikt om onderscheid te maken tussen over- en onderadvisering. Hiermee wordt dan achterhaald welke achtergrondkenmerken invloed hebben op over- en/of onderadvisering.

$$Advisering > 0 = Overadvisering$$

$$Advisering < 0 = Onderadvisering$$

In Tabel 1 op de volgende pagina wordt het overzicht van de variabelen getoond die in dit onderzoek zijn meegenomen. De variabelen Voertaal, NationaliteitVerzorger1, NationaliteitVerzorger2, OpleidingOuders en StatusscoresWijk worden gebruikt om de omgevingskenmerken van de leerling te bepalen. Deze zouden invloed hebben op de leerkrachtverwachting en de prestaties. Verder zijn de variabelen UitslagGestandaardiseerd, $Advies_{eindtoets}$ en $Advies_{leerkracht}$ de variabelen waarmee de afhankelijke variabele "Advisering" wordt bepaald. Als laatste worden nog de individuele kenmerken geslacht en leeftijd van de leerling meegenomen. De codering van de variabelen is zo gekozen om voor elke categorie genoeg datapunten te hebben.

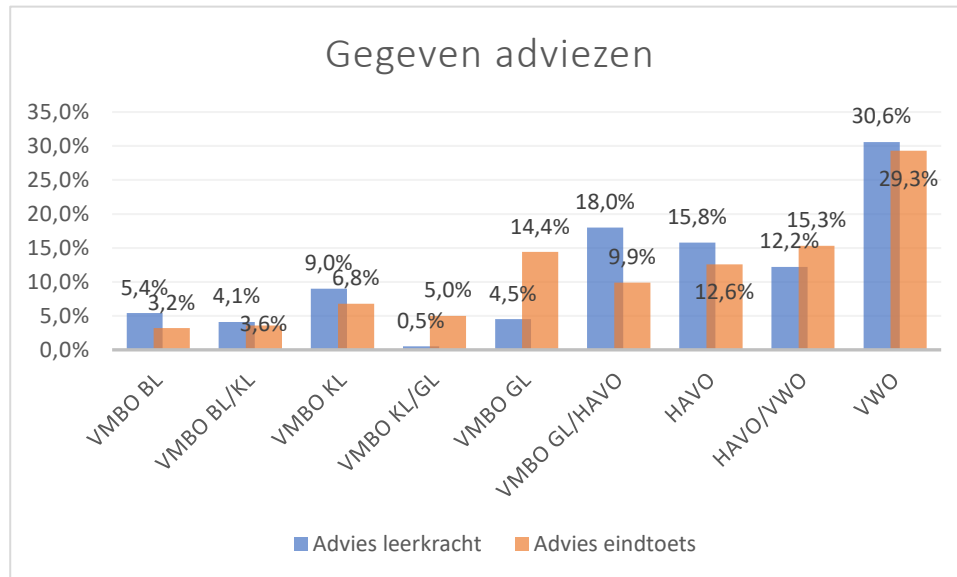
Variabele	Soort variabele	Omschrijving	Range
Advisering	Afhankelijk	De mate van over- of onderadvisering.	-8 (sterke onderadvisering) t/m 8 (sterke overadvisering)
Geslacht	Onafhankelijk	Het geslacht van de leerling.	0 = man 1 = vrouw
Leeftijd		De leeftijd op teldatum (1 oktober) van het schooljaar waarin de leerling in groep 8 zat.	9 t/m 12
Voertaal		Kinderen waarbij Nederlands thuis niet de voertaal is.	0 = Nederlands 1 = Overig
NationaliteitVerzorger1		De nationaliteit van verzorger 1.	0 = Nederlands 1 = Niet Nederlands
NationaliteitVerzorger2		De nationaliteit van verzorger 2.	0 = Nederland s 1 = Niet Nederlands
OpleidingOuders		Een weging voor het opleidingsniveau van de ouders/verzorgers.	0 = 1 of beide ouders/verzorgers hebben minimaal 2 jaar de MAVO gevolgd 0.3 = 1 of beide ouders/verzorgers hebben maximaal 1 jaar de MAVO gevolgd 1.2 = beide ouders/verzorgers hebben maximaal de basisschool afgerond
StatusscoresWijk (SCP, 2017)		De sociaaleconomische status van een wijk, gebaseerd op de 4-cijferige postcode.	-1.7 (lage SES) tot 1.8 (hoge SES)
UitslagGestandaardiseerd	De gestandaardiseerde eindtoetsuitslag.	-2.7 (lage score) tot 1.85 (hoge score)	
Advies _{eindtoets}	Het advies verkregen van de eindtoets.	1 (VMBO BL) t/m 9 (VWO)	
Advies _{leerkracht}	Het advies gegeven door de leerkracht.	1 (VMBO BL) t/m 9 (VWO)	
Jaar	Het jaar waarin de leerling de eindtoets heeft afgenomen. Jaar 2015 houdt in dat de eindtoets in schooljaar 2014-2015 is gemaakt.	2015 t/m 2018	

Tabel 1 - Overzicht van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen

3. Resultaten

3.1 Bivariate analyse

In het staafdiagram van figuur 3 staan de procentuele verdelingen van zowel het advies van de leerkracht als het advies van de eindtoets. Het gemiddelde advies dat wordt gegeven ligt in beide gevallen tussen de VMBO gemengde leerweg/ HAVO (wat ook kan worden gezien als de MAVO) en de HAVO. Wat hierbij opvalt is dat vooral de adviezen onder dit gemiddelde (VMBO KL/GL en VMBO GL) relatief weinig door leerkrachten worden gegeven. Leerkrachten kiezen in deze gevallen dus vaak voor hogere of juist lagere adviezen.



Figuur 3 - Procentuele verdeling van het Advies leerkracht & Advies eindtoets

Aan de hand van de adviezen is de variabele Advisering aangemaakt. Zoals gezegd toont deze afhankelijke variabele aan in hoeverre er sprake is van over- en onderadvisering. De procentuele verdeling van de mate van advisering is weergegeven in het bovenste deel van tabel 2 op de volgende pagina. Daaronder staat de verdeling, of het gemiddelde, van de achtergrondkenmerken van de leerlingen uit de dataset. Verder is bij elk achtergrondkenmerk de standaarddeviatie en de correlatie met de variabele Advisering weergegeven. De dataset voor het onderzoek bevat iets meer vrouwelijke dan mannelijke leerlingen. De gemiddelde leeftijd van deze leerlingen ligt net onder de 11 jaar. Verder blijkt dat de wijken waarin de leerlingen wonen een gemiddelde statusscore van -0,38 hebben. Dit houdt in dat de sociaaleconomische status van de wijken onder het Nederlands gemiddelde ligt. Wel blijkt uit de gemiddelde weging voor de opleiding van de ouders dat er relatief veel ouders zijn met een opleiding van de MAVO of hoger. Verder spreekt bijna 12 procent van de leerlingen een andere taal dan de Nederlandse taal in huiselijke sferen. Dit is dan ook in lijn met de nationaliteiten van de ouders, waarvan ruim 15 procent niet Nederlands is. De onafhankelijke variabele die het meest correleert met Advisering is de leeftijd. Dit is te zien in de laatste kolom van tabel 2. De opleiding van de verzorgers heeft daarentegen de laagste correlatie. Er kan nog niet gezegd worden of de individuele kenmerken een grotere invloed hebben op de advisering dan de omgevingskenmerken.

Na het beschrijven van de verdelingen zijn de bivariate analyses gedaan. Voor de individuele kenmerken geldt dat het geslacht geen invloed heeft op de advisering van een kind. Wel is er een duidelijke correlatie tussen de leeftijd van de leerling en de advisering. Hoe ouder de leerlingen zijn, hoe lager de advisering bij hen is. Deze correlatie toont ook aan dat oudere kinderen vaker worden onderadviseerd en jongere kinderen vaker worden overadviseerd. Voor de omgevingskenmerken geldt dat er geen bivariate samenhang is met de Advisering. Een verklaring hiervoor kan zijn dat het advies te veel componenten bevat en dat hierdoor kenmerken apart niet goed correleren.

Variabele	Gemiddelde/ %	Standaarddeviatie	Correlatie met Advisering
Advisering		1,192	
- Correcte advisering	44,6%		
- Overadvisering	27,9%		
- Onderadvisering	27,5%		
Individuele kenmerken			
- Geslacht		0,500	-0,076
Man	47%		
Vrouw	53%		
- Leeftijd	10,97	0,533	-0,356**
Omgevingskenmerken			
- Statusscore Wijk	-0,38	0,464	0,118
- Opleiding verzorgers	0,06	0,210	-0,060
- Voertaal thuis		0,322	-0,106
Nederlands	88,3%		
Overig	11,7%		
- Nationaliteit verzorgers		0,361	-0,111
Nederlands	84,7%		
Overig	15,3%		

Tabel 2 – Overzicht van de verdelingen van de gebruikte variabelen. * $p < .05$, ** $p < .01$

De nationaliteit van de leerlingen is niet in de lijst van achtergrondkenmerken meegenomen. De reden hiervoor is een gebrek aan consistentie in de dataset. 24,3% van deze variabele is niet ingevuld. Uit de overige 75,7% blijkt dat slechts 1 persoon niet Nederlands is. Met deze gegevens is besloten om de variabele Nationaliteit niet mee te nemen in het onderzoek.

3.2 Multivariate regressieanalyse

Nadat de bivariate samenhang is bekeken, kunnen de variabelen multivariaat worden bekeken. Hiervoor is gebruik gemaakt van het programma IBM SPSS Statistics. In deze analyse is de gehele dataset van 222 leerlingen gebruikt. De codering van de variabelen is zo gekozen dat er voor elke categorie genoeg datapunten zijn.

Als eerste zal het model worden geschat waarin de achtergrondkenmerken van de leerling invloed hebben op het advies dat de leerkracht meegeeft. Vervolgens wordt in het tweede model hetzelfde gedaan met het advies van de eindtoets. In de eerste twee modellen is er dus nog geen sprake van over- of onderadvisering. Deze modellen zijn gebruikt om de dataset te valideren met de bestaande literatuur. Het resultaat, zoals in de eerste vier kolommen van tabel 3 is te zien, bevestigt de hypothese van figuur 1. Hierin wordt gezegd dat de achtergrondkenmerken invloed hebben op het advies dat leerlingen meekrijgen. Deze relatie loopt van de achtergrondkenmerken naar de prestaties, waar vervolgens het advies op wordt gebaseerd. De persoonlijke kenmerken van kinderen tonen aan dat meisjes en jonge kinderen een hoger advies krijgen van de leerkracht dan jongens en oudere kinderen. Verder krijgen kinderen die in een sociaaleconomisch sterke wijk wonen en waarvan de ouders een goede opleiding hebben gehad ook een hoger advies dan kinderen waarbij dit niet het geval is. Opvallend in deze uitkomst is dat kinderen die thuis geen Nederlands spreken een hoger advies krijgen dan kinderen die wel Nederlands spreken. Ook is de rol van het geslacht in totstandkoming van het advies interessant. Het geslacht speelt namelijk een rol bij de totstandkoming van het advies van de leerkracht. Maar bij het advies dat door de eindtoets wordt gegeven is dit niet het geval. Meiden krijgen een hoger advies van de leerkracht mee, maar scoren niet per se hoger op de eindtoets dan jongens. Op basis van het artikel van Driessen & Doesborgh (2005. p. 39) zou dit verschil in toets resultaat wel worden verwacht.

Dit heeft dan ook als gevolg dat het geslacht een invloed heeft op de variabele Overadvisering. Zoals in model 3 te zien is, is er bij meiden vaker sprake van overadvisering dan bij jongens. Een verklaring hiervoor kan zijn dat meiden vaker een beter gedrag laten zien in de klas. Door de eerder beginnende puberteit (NHS, 2018) worden meiden vaker als volwassener gezien. Hierdoor zouden zij door leerkrachten overschat kunnen

worden. In de diepte-interviews zal verder ingegaan worden op deze mogelijke verklaring. Verder blijkt uit model 3 dat ook de leeftijd een invloed heeft op de variabele Overadvisering. Jongere leerlingen krijgen een te hoog advies mee van de leerkracht. Dit kan worden verklaard doordat deze leerlingen vaker klassen hebben overgeslagen. Het kind krijgt dan een imago mee waardoor het een te hoog advies krijgt. Als laatste moet ook de taal die thuis wordt gesproken worden genoemd. Hoewel deze met 1,5 procent te weinig niet significant blijkt te zijn, is de invloed van deze variabele relatief groot. Leerlingen die thuis geen Nederlands spreken krijgen vaker een te hoog advies mee. Wellicht is de gedachte hierachter dat deze leerlingen de Nederlandse taal minder goed beheersen, waardoor zij lager scoren op de eindtoets. De leerkracht heeft een beter zicht in het vermogen van de leerling, waardoor het advies van de leerkracht hoger is dan die van de eindtoets.

Model	Variabelen	Advies Leerkracht Model 1		Advies eindtoets Model 2		Overadvisering Model 3		Onderadvisering Model 4	
		Bèta	Sig.	Bèta	Sig.	Bèta	Sig.	Bèta	Sig.
Individuele kenmerken	<i>Geslacht (=jongen)</i>	-0,658	0,023*	-0,351	0,237	-0,141	0,018*	0,097	0,114
	<i>Leeftijd</i>	-2,093	0,000***	-1,286	0,000***	-0,255	0,000***	0,187	0,002**
Omgevingskenmerken	<i>Statusscore Wijk</i>	0,649	0,044*	0,654	0,049*	-0,014	0,829	-0,072	0,289
	<i>Opleiding verzorgers</i>	-1,590	0,037*	-1,649	0,036*	-0,009	0,957	0,050	0,755
	<i>Voertaal thuis</i>	1,759	0,006**	2,138	0,001***	-0,243	0,065	0,022	0,872
	<i>Nationaliteit verzorger 1</i>	-0,649	0,213	-0,542	0,313	-0,125	0,245	0,092	0,409
	<i>Nationaliteit verzorger 2</i>	-0,252	0,648	-0,377	0,508	0,168	0,139	-0,097	0,407

Tabel 3 - Multivariate regressiemodellen: 1 Advies leerkracht. 2 Advies eindtoets. 3 Overadvisering. 4 Onderadvisering. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.3 Diepte-interviews

De resultaten van de regressiemodellen laten alleen zien wat er is gebeurd tijdens het adviseringsproces. Om te laten zien wat de gedachtegangen van de leerkrachten zijn geweest, is een kwalitatief onderzoek nodig. Dat kwalitatieve onderzoek is gedaan in de vorm van diepte-interviews. Door het gesprek aan te gaan met de leerkracht die verantwoordelijk is voor de advisering, kunnen de resultaten uit hoofdstuk 3.2 verklaard worden. In totaal hebben er drie gesprekken plaatsgevonden: één met elke groep 8 leerkracht van de locaties van de school. Wegens gewenste anonimiteit zullen deze leerkrachten respectievelijk leerkracht 1, 2 en 3 worden genoemd. Belangrijk te vermelden is dat de leerkrachten van tevoren niet wisten dat hun gegevens zijn geanalyseerd. Hier is bewust voor gekozen. De leerkrachten hebben dan namelijk niet het gevoel dat zij hun eigen keuzes moeten verdedigen. Op deze manier komt er een zo eerlijk mogelijk verhaal. De eerste leerkracht zit nog niet erg lang in het vak, waardoor zij wat minder vertrouwt op haar ervaring. De andere leerkrachten oefenen hun vak in ieder geval al 30 jaar uit. Zij vertrouwen dan ook op die ervaring.

Als eerst is er gevraagd hoe de leerkrachten het proces van advisering in gaan. De eerste leerkracht zegt hierover dat zij de leerkracht van groep 7 in het proces meeneemt. Dit is omdat zij de groep het jaar ervoor heeft gehad en dus de leerlingen beter kent. Verder doorloopt zij het advies met de intern begeleider, omdat zij de kinderen door alle jaren heen heeft gevolgd (Appendix C1). Leerkracht 2 gaat meer af op het gevoel dat zij bij een kind en de ouders krijgt (Appendix C2). “Je probeert ze zo snel mogelijk te leren kennen. Maar eigenlijk daarvoor al, voor en ook in de zomervakantie ben je je aan het voorbereiden op het volgende schooljaar.” In de voorbereiding wordt dan het leerlingvolgsysteem uitgepluisd. Hierin staan alle gegevens van een kind die van belang zijn voor leerkrachten. Over het moment dat het schooljaar weer gaat beginnen zegt zij: “Dan leer je vanaf het moment dat ze binnenkomen ook het kind kennen. Wat zijn de interesses, wat houdt ze bezig, wat willen ze graag? Door middel van kind gesprekken probeer je daarachter te komen en een goede band op te bouwen.”

De ervaring speelt ook voor leerkracht 3 een grote rol. Zij luistert naar wat de leerkracht van groep 7 te zeggen heeft over de klas, maar neemt dat niet zomaar allemaal over. Er wordt veel meer ingezet op de toets resultaten vanaf groep 7. Deze leerkracht zet erop in om elk kind met een hoger advies weg te sturen dan dat het binnenkwam. Naar eigen zeggen lukt dat ook nog in veel gevallen. Zij vertrouwt erg op haar ervaring als groep 8 leerkracht.

Nadat bekend is hoe de leerkrachten het adviseringsproces ingaan, is het gesprek verder gegaan met de factoren die meespelen bij het geven van een advies. De basisfactoren blijken de toets resultaten en de werkhouding van leerlingen te zijn. De ene leerkracht weegt dit zwaarder mee dan de ander. Leerkracht 3 zegt hierover dat de rapportcijfers en werkhouding leidend zijn voor het advies (Appendix C3). “De werkhouding heeft 2 poten bij mij. Niet alleen in de klas, maar ook thuis. Als je thuis niks uitvoert en hier ben je heel ijverig, dan ga je het toch niet redden, want je hebt straks heel veel huiswerk. En andersom ook, werk je thuis omdat je vader met een stok achter je staat en werk je op school niet, dan gaat het ook niet lukken.”

Maar ook andere factoren spelen een rol bij het geven van een advies. Naast de resultaten en de werkhouding wordt ook een sociaal-emotioneel volgsysteem bijgehouden voor de kinderen. Hierin staat hoe een kind zich voelt in de klas. Verder wordt ook de thuissituatie en het milieu waarin een kind opgroeit meegenomen. De eerste leerkracht zegt hier het volgende over: “Het mag niet zo zijn dat een kind dat bijvoorbeeld laagopgeleide ouders heeft automatisch doorgaat naar een lager niveau. Ik vind dat je juist die kinderen een kans moet bieden.” Zij vindt dat juist de kinderen uit een lager sociaaleconomisch milieu een kans moeten krijgen op een hoger niveau (Appendix C1). Dat dit sociaal-emotionele aspect van een kind een rol speelt wordt ook bevestigd door leerkracht 2. Het karakter, doorzettingsvermogen, motivatie en het maken van het huiswerk speelt allemaal een rol in het bepalen van een advies (Appendix C2). “Als er thuis continu ruzie is over het huiswerk en de werkhouding, moet je dan wel je kind naar de HAVO sturen in plaats van naar de MAVO.”

Bovendien zijn in de gesprekken aan de leerkrachten de resultaten van de regressieanalyse voorgelegd. Omdat hieruit blijkt dat het geslacht, de leeftijd en de taal die thuis wordt gesproken invloed hebben op het over- of onderadviseren van leerlingen, wordt voor deze factoren een verklaring gezocht. De eerst besproken factor betreft de overadvisering van meisjes. Twee van de leerkrachten verbaast dit niet. Meisjes werken volgens leerkracht 2 namelijk netter en zijn verbaal sterker dan jongens (Appendix C2). Dit wordt ook bevestigd door Jos van der Wal en Jacob de Wilde in hun boek Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding (van der Wal & de Wilde, 2017). Leerkracht 3 zegt dat meisjes in groep 8 verder in hun ontwikkeling en serieuzer dan jongens zijn (Appendix C3). De eerste leerkracht weet geen verklaring te bedenken voor het feit dat meisjes worden overadviseerd.

Vervolgens is zowel de overadvisering van jonge kinderen en de onderadviesing van oudere kinderen besproken. De derde leerkracht denkt dat het te maken heeft met de didactische leeftijd (DLE) van kinderen. “Kinderen die een jaar dubbel hebben gedaan, die hebben een hoge DLE. Dit wordt meegenomen in de toetsen. Je leerleeftijd is dan eigenlijk hoger, omdat je bent blijven zitten. Die kinderen hebben meer les gehad. En dat wordt meegenomen in de advisering. Met meer les zou je dus hoger moeten hebben.” Zij

vertelt echter ook dat het niet uit zou moeten maken of een leerling van november of van juli is, omdat de DLE wordt afgerond per schooljaar. Het zou alleen verschil maken als leerlingen een jaar zijn blijven zitten of een klas hebben overgeslagen. Leerkrachten 1 en 2 denken ook dat de verklaring voor de overadvisering van jonge kinderen en de onderadvisering van oudere kinderen met het overdoen of overslaan van klassen te maken heeft. "Ik denk dat het is dat wanneer een kind is blijven zitten, de leerkracht een bevestiging krijgt van dat het al wat moeizamer gaat. Terwijl dat helemaal niet zo hoeft te zijn. Dat is toch het beeld dat je meekrijgt. Zo zie je dat het mensenwerk blijft (Appendix C2)." Andersom geldt wanneer een kind een klas overslaat dat het vaardiger wordt geacht. De kinderen worden op deze manier gestigmatiseerd, terwijl zij in werkelijk niet vaardiger, of minder vaardig, zijn. Dit komt omdat de leerlingen na het blijven zitten, of het overslaan van een klas, juist weer op hun eigen niveau zitten (Appendix C1, C2).

De laatste factor die is besproken betreft de taal die thuis wordt gesproken. Hier blijkt dat kinderen die thuis geen Nederlands spreken een grotere kans hebben te worden overadviseerd. Leerkracht 3 wist hier niet zo snel een duidelijke verklaring voor te geven. Leerkracht 1 daarentegen denkt dat het komt omdat kinderen meer moeite hebben met de Nederlandse taal (Appendix C1). "Dan wordt de eindtoets ook moeilijker, terwijl ze het wel in zich hebben. Dus dan is het advies van de leerkracht hoger dan die van de eindtoets, toch?" Leerkracht 2 kan zich hierin vinden. Zij zegt over de overadvisering van leerlingen die thuis geen Nederlands spreken (Appendix C2): "Oké, dus daar houden we dan al rekening mee dat dat goed komt. Het is logisch dat die kinderen lager op hun woordenschat scoren, want bepaalde uitdrukkingen uit de Nederlandse taal kennen ze niet."

Uit de interviews blijkt dat er verschillende manieren zijn om kinderen te adviseren. Er worden verschillende strategieën gekozen en ook verschillende factoren meegenomen. Hierdoor kan gesteld worden dat het adviseringsproces individueel en misschien wel subjectief is. De eerste twee leerkrachten waren het hiermee eens. De derde leerkracht was het gedeeltelijk met deze stelling eens. Zij zegt hierover: "Dat ligt er maar net aan hoe zwaar je je feiten laat doorwegen. Ik ga niet zeggen van: die jongen heeft mooie ogen en heel ijverig dus die krijgt de HAVO. Nee, hij kan heel ijverig zijn, maar gewoon mavo-niveau scoren. En dan is die nog steeds een mooie jongen met mooie ogen en heel ijverig."

De leerkrachten proberen al langer deze subjectiviteit van het proces te verminderen. Dat doen zij door elk jaar te evalueren hoe goed het gegeven advies overeenkomt met het advies van de eindtoets. Zij bespreken jaarlijks met elkaar of er grote verrassingen zijn en hoe dat dan eventueel kan komen (Appendix C2). Sinds een paar jaar neemt ook de schoolleiding hier een grotere rol in. Er wordt vanaf heden een Didactisch GroepsPlan ontwikkeld die wordt gebruikt om al eerder dan in groep 7 en 8 naar de uitstroombestemming van de leerlingen te kijken. Op deze manier worden meer gegevens meegenomen en zullen meerdere mensen al eerder kijken naar het niveau dat een kind heeft. Uiteindelijk is het doel dan ook dat het proces minder subjectief wordt en de adviezen correcter worden gegeven (Appendix C1).

4. Conclusie

In deze scriptie is het adviseringsproces in groep 8 onderzocht. De vraag die centraal staat is in hoeverre de achtergrondkenmerken van leerlingen leiden tot een disbalans tussen de adviezen die zij meekrijgen en de prestaties die zij leveren. Verder komt naar voren waarom leerkrachten bepaalde subjectieve keuzes maken die leiden tot deze disbalans. De verwachting is dat achtergrondkenmerken geen invloed zouden moeten hebben op de disbalans tussen het advies van de leerkracht en de geleverde prestatie. Wanneer dit wel zo is, wordt het advies niet meer objectief gegeven. Het verschil zal dan inhouden dat kinderen maatschappelijke kansen mislopen, omdat zij niet worden beoordeeld op hun niveau. Voordat deze vraag wordt beantwoord, wordt eerst inzichtelijk gemaakt op basis van welke grondslagen leerkrachten het advies baseren.

Uit de interviews kan geconcludeerd worden dat er veel verschil zit tussen de leerkrachten in hoe zij tot een advies komen. Dit geldt ook voor leerkrachten binnen dezelfde school. De ene leerkracht houdt het vooral bij de toets cijfers, de ander gaat vooral in gesprek met leerling en ouders en nog een ander houdt het bij de informatie die zij op school krijgt uit het leerlingvolgsysteem en de vorige leerkracht van de groep. Door de individuele invulling van het adviseringsproces kan het erg subjectief zijn. Hoewel er voor verschillende leerkrachten verschillende factoren meewegen, zijn vooral de toets resultaten en de werkhouding van het kind de basis voor het geven van een advies. Deze twee factoren komen ook overeen met het theoretisch kader. De interviews tonen aan dat de individuele kenmerken van het kind, inclusief de schoolresultaten, doorslaggevend zijn voor het advies dat zij meekrijgen. De sociaal-etnische samenstelling van de klas en de mate van verstedelijking hebben in dit geval geen invloed, zoals wel zou worden verwacht op basis van de onderzoeken van Driessen (2006) en Oomens, Scholten & Luyten (2013).

Daarnaast is onderzocht welke achtergrondkenmerken zorgen voor een disbalans tussen het advies en de prestatie van een kind. Deze achtergrondkenmerken zorgen er dus ook voor dat de maatschappelijke kansen van kinderen worden verminderd. Het blijkt dat het geslacht en vooral de leeftijd hiervoor zorgen. Meisjes krijgen vaker een hoger advies van de leerkracht mee dan dat zij aankunnen. De verklaring die door de leerkrachten zelf wordt gegeven is dat meisjes vaak serieuzer, netter en verder in hun ontwikkeling zijn dan jongens. Verder blijkt ook dat jongere kinderen een te hoog advies meekrijgen in groep 8. Uit de interviews blijkt dat dit vooral komt door het stigma dat ontstaat wanneer een kind een klas overslaat. Leerkrachten zien dit als een bevestiging van de intelligentie van een kind en geven daardoor vaker een te hoog advies mee. Dezelfde verklaring kan worden gegeven aan de uitkomst dat oudere kinderen vaker worden onderadviseerd. Wanneer een kind blijft zitten is dit een bevestiging dat het wat moeizamer gaat. Leerkrachten denken dan al van tevoren aan een lager advies. Als laatste blijkt ook dat de taal die thuis wordt gesproken niet onderschat moet worden. Kinderen die thuis geen Nederlands spreken worden vaker overadviseerd. Hoewel dit effect net niet significant is, is het wel relatief groot. De verklaring hiervoor is dat deze leerlingen minder scoren op hun taalvaardigheid, waardoor de eindtoets lager uitvalt dan dat de leerkracht verwacht. De leerkrachten houden er vaak al rekening mee dat de taalachterstand wordt ingehaald en dus is het advies van de leerkracht hoger. Om een concreet beeld te krijgen bij het effect van deze factoren krijgt een jong meisje dat thuis geen Nederlands spreekt een advies van een half schoolniveau hoger mee dan een andere leerling.

Het is geen verrassing dat er kenmerken naar voren komen die het over- en onderadviseren verklaren. Uit de interviews blijkt namelijk dat de leerkrachten erg pushen om de leerlingen tot een hoger niveau te tillen. Alle drie de leerkrachten spreken uit voor het hoogst haalbare te gaan. Dit toont aan dat zij geloven dat de kinderen dat ook aankunnen. Het pygmalion-effect speelt hier een grote rol. Wanneer de leerkracht erin gelooft dat leerlingen zullen groeien in hun ontwikkeling, zullen de leerlingen dat ook sneller doen. Echter kent het pygmalion-effect ook een keerzijde. Wanneer de eisen en verwachtingen te hoog zijn, kunnen de leerlingen in de zogenoemde paniekzone belanden. Dit heeft juist een nadelige invloed op het leerproces (Geerts & van Kralingen, 2017). Bij de leerlingen waar de verwachtingen te hoog zijn, zullen de prestaties dus uitblijven. Het pygmalion-effect is sterker bij meisjes dan bij jongens. Leerkrachten geloven namelijk dat de meisjes al verder in de ontwikkeling zijn dan de jongens (Appendix C), waardoor zij worden blootgesteld aan

te hoge verwachtingen. Dit verklaart waarom meisjes, in tegenstelling tot jongens, vaak een hoger advies krijgen dan dat de prestaties laten zien.

Ten slotte is het ook logisch dat leerkrachten jongere kinderen overadviseren en oudere kinderen onderadviseren. Uit het interview met leerkracht 3 blijkt dat leerkrachten het vaak niet belangrijk genoeg vinden om te weten hoe oud een leerling is. Alle kinderen zitten in dezelfde groep, dus zouden de basisvereisten om door te gaan naar de volgende groep bij alle kinderen aanwezig moeten zijn. Jongere kinderen lijken echter voor te lopen in hun ontwikkeling op de oudere kinderen, omdat deze zich op jongere leeftijd al op hetzelfde niveau bevinden. Dit zorgt ervoor dat leerkrachten eventueel het idee krijgen dat deze jonge leerlingen zich sneller of verder ontwikkelen dan de oudere kinderen. Dit hoeft niet zo te zijn. De ontwikkeling van kinderen zou namelijk pas na het 16^e levensjaar stabiel zijn. Hierdoor kunnen kinderen vanaf 16 jaar pas met elkaar worden vergeleken. Als langer onderwijs gevolgd wordt, kan de stabiliteit ook pas later optreden (van der Wal & de Wilde, 2017, p. 135). Omdat kinderen op de basisschool nog niet in de buurt komen van deze leeftijd, kan niet worden aangenomen dat zij hetzelfde zullen ontwikkelen. Hierdoor kan het zijn dat leerkrachten die hier toch vanuit gaan een te hoog advies meegeven aan jonge leerlingen en een te laag advies aan oudere kinderen.

5. Discussie

In het onderzoek is gebruik gemaakt van de data van het leerlingvolgsysteem van de basisschool o.b.s. De Vogelenzang. Er valt nog wat te zeggen over de manier waarop variabelen representatief zijn voor datgene wat zij in dit onderzoek moeten voorstellen. Zo wordt de variabele "OpleidingOuders" gebruikt om het opleidingsniveau van de ouders aan te tonen. Hier wordt echter alleen onderscheid gemaakt tussen de niveaus tot basisschool, tot MAVO en alle niveaus daarboven. Ouders die net de MAVO hebben afgerond krijgen in deze variabele dus dezelfde weging als universitair afgestudeerde ouders. Ondanks deze beperking is het effect van het opleidingsniveau van de ouders nog steeds zichtbaar. Wel moet er rekening worden gehouden met de mogelijkheid dat dit effect sterker kan zijn dan dat dit onderzoek laat zien. Binnen de beschikbare data is dit de enige manier waarop het onderwijsniveau van de ouders wordt meegenomen. Het is dan ook misschien niet de meest ideale verdeling, maar het is het beste wat er toegankelijk is. Verder wordt het resultaat van de eindtoets gegeneraliseerd over alle getoetste onderwerpen. Een leerling zou erg sterk kunnen zijn in rekenen, maar achterlopen wat betreft taalvaardigheid. Doordat er een algemene score is meegenomen, wordt dit onderscheid niet gemaakt. Hierbij geldt hetzelfde argument als bij het vorige punt. Het is deze manier waarop de eindscores in het leerlingvolgsysteem van de school worden weergegeven, waardoor dit het beste is wat er toegankelijk is.

Dit onderzoek is een opzet geweest om het adviseringsproces duidelijk in kaart te brengen. Vervolgonderzoek naar de daadwerkelijke behaalde diploma's van kinderen op het voortgezet onderwijs zorgt voor een nog beter beeld bij het adviseringsproces. Hierdoor kan namelijk gekeken worden of het advies dat door de leerkracht in groep 8 is gegeven ook daadwerkelijk overeenkomt met de capaciteiten die een kind in zich heeft. Om dat vervolgonderzoek te doen, moeten leerlingen minimaal 4 jaar worden gevolgd in hun onderwijs carrière. Helaas is dat niet mogelijk binnen de tijd die voor de masterscriptie wordt uitgetrokken.

Verder onderzoek kan worden uitgevoerd om erachter te komen of meisjes daadwerkelijk vaker last hebben van overadvisering door het pygmalion-effect. Wanneer de leerkracht te hoge verwachtingen heeft van meisjes zal dit ervoor zorgen dat zij in de paniekzone terecht komen. Deze paniekzone zorgt er dan juist voor dat de prestaties tegenvallen.

Ten slotte blijkt dat er nog steeds sprake is van over- en onderadvisering. Deze over- of onderadvisering blijkt het gevolg te zijn van de subjectiviteit van de leerkracht. Omdat er altijd sprake zal zijn van mensen die het advies zullen geven, zal er vrijwel altijd subjectiviteit binnen het adviseringsproces zijn. Om ervoor te zorgen dat leerlingen zo correct mogelijk worden geadviseerd, moet de subjectiviteit worden verminderd. Het lijkt verstandig om meer data van de leerlingen te verzamelen waarop het advies wordt gebaseerd. O.b.s. De Vogelenzang doet dit door middel van een Didactisch GroepsPlan. Hiermee richten zij zich al vanaf groep 3 op het uitstroomniveau van leerlingen. Onderzoek naar dit nieuwe proces van advisering moet uitwijzen of het Didactisch GroepsPlan ook daadwerkelijk effect zal hebben op een meer correcte advisering.

Bibliografie

- Baarda, D. B., Goede, M. P. M., & Dijkum, C. J. (2011). *Basisboek statistiek met SPSS* (pp. 17-18). Noordhoff.
- Bryman, A. (2015). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Caldas, S. J., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research*, 90(5), 269–277.
- CBS Statline. (2019). (Speciaal) basisonderwijs en speciale scholen; leerlingen, schoolregio. Geraadpleegd op 8 maart 2019, van: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/83295NED/table?ts=1552310330538>
- CBS Statline. (2018). (Speciaal) basisonderwijs en speciale scholen; leerlingen, schoolregio. Geraadpleegd op 8 maart 2019, van: <https://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=71478ned&LA>
- Driessen, G. (2006). Het advies voortgezet onderwijs: Is de overadvisering over. *Mens & Maatschappij*, 81(1), 5-23.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). De rol van ouders en scholen bij de totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs. G. Driessen, J. Doesborgh, G. Ledoux, M. Overmaat, J. Roeleveld & I. van der Veen, *Van basis-naar voorgezet onderwijs. Voorbereiding, advisering en effecten*, 11-38.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). Relaties tussen achtergrondkenmerken en competenties van leerlingen en hun advies voor voortgezet onderwijs. G. Driessen, J. Doesborgh, G. Ledoux, M. Overmaat, J. Roeleveld & I. van der Veen, *Van basis-naar voorgezet onderwijs. Voorbereiding, advisering en effecten*, 39-70.
- Field, A.P. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th edition). London: Sage.
- Geerts, W., & van Kralingen, R. (2017). *Handboek voor leraren*. p. 37., p. 355.
- ITS. (2011). ONDERADVISERING VAN ALLOCHTONE LEERLINGEN?.
- Keultjes, H. (2019). Coalitie: geef schooladvies pas na eindtoets. Geraadpleegd op 24 februari 2019, van: <https://www.ad.nl/politiek/coalitie-geef-schooladvies-pas-na-eindtoets~aeaa6d4a/>
- Luyten, H., & Bosker, R. J. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? [How meritocratic are the primary school recommendations for secondary education?]. *Pedagogische Studiën*, 81(2), 89-103.
- Nuffic. (2018). *Onderwijssysteem Nederland*. Geraadpleegd op 4 maart 2019, van: <https://www.nuffic.nl/publicaties/onderwijssysteem-nederland/>
- Oomens, M., Scholten, F., & Luyten, H. (2013). Evaluatie Wet Eindtoetsing PO. Tussenevaluatie.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). Verplichte eindtoets basisonderwijs. Geraadpleegd op 13 juni, 2019, van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basischool/verplichte-eindtoets-basisonderwijs>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20.
- SCP. (2017). Statusscores. Gedownload op 24 februari 2019, van: https://www.scp.nl/Onderzoek/Lopend_onderzoek/A_Z_alle_lopende_onderzoeken/Statusscores
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*.

Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), 223–245

Tesser, P. & Iedema, J. (2001). Rapportage minderheden 2001. Vorderingen op school. Den Haag: SCP.

Vincke, J. (2007). Sociologie. Een klassieke en hedendaagse benadering. Academia Press.

Wal, van der J., Wilde, de J. (2017). Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding. Bussum: Coutinho. p. 135., p. 227.

Appendix A: Representativiteit van de steekproef

In deze appendix wordt de representativiteit van de steekproef getoetst. De steekproef betreft een aantal van 222 groep 8 leerlingen op de basisschool O.B.S. De Vogelenzang, verspreid over de schooljaren 2014-2015 tot en met 2017-2018. De representativiteit zal worden getoetst op basis van het geslacht en de gewichten die leerlingen meekrijgen. Deze gewichten zijn vastgesteld op basis van het opleidingsniveau van de verzorgers. De gegevens van de Nederlandse populatie is via CBS Statline verkregen. Hierbij geldt wel dat de populatie de gehele Nederlandse basisschoolbevolking betreft en de steekproef slechts over de groep 8 leerlingen gaat. Echter, dit zou geen probleem moeten zijn, aangezien alle leerlingen door zouden moeten stromen tot groep 8 leerlingen. Verder zijn alleen de gegevens uit CBS Statline gehaald die betrekking hebben tot reguliere basisschoolleerlingen. Gegevens over het speciaal basisonderwijs zijn dus weggelaten.

Geslacht

In tabel A1 is een overzicht te zien van het aantal mannen en vrouwen in de steekproef en het aantal mannen en vrouwen in de Nederlandse basisschool populatie. Met deze gegevens kan er een 1-sample T-test worden afgenomen. Bij deze toets wordt nagegaan of het gemiddelde van de steekproef, ofwel het gemiddelde percentage man van de school, significant afwijkt van het gemiddelde percentage man in de Nederlandse populatie. Wanneer deze toets wordt gedaan blijkt dat er voldoende verschil tussen de twee percentages zit om te kunnen concluderen dat de steekproef niet representatief is voor de Nederlandse populatie basisschoolkinderen, op basis van het geslacht.

	Nederland	Percentage NL (%)	Steekproef school	Percentage steekproef (%)
Man	158055	50%	104	47%
Vrouw	155905	50%	118	53%
Totaal	313960	100%	222	100%

Tabel A1 - Overzicht aantal mannen en vrouwen in de steekproef en de populatie. Bron: CBS Statline (2018)

Opleidingsniveau verzorgers.

Dezelfde toets is daarna uitgevoerd met het opleidingsniveau van de ouders. In tabel A2 staat het overzicht voor deze variabele. In totaal zijn er 313.960 basisschoolkinderen in Nederland. Hiervan heeft 18% een weging van 0,3 en 18% een weging van 1,2 (CBS Statline, 2019). De weging houdt de mate van opleidingsniveau van de verzorgers in. Hoe hoger de weging, hoe lager het opleidingsniveau van de verzorgers. Om de 1-sample T-test uit te voeren moet er een gemiddelde komen van de wegingen. Deze is zowel voor de Nederlandse populatie als voor de steekproef berekend met de volgende formule:

$$\text{Gemiddelde} = \frac{0,0 * \text{Percentage}(0,0) + 0,3 * \text{Percentage}(0,3) + 1,2 * \text{Percentage}(1,2)}{100}$$

Wanneer de 1-sample T-test wordt uitgevoerd, blijkt ook dat voor deze variabele de steekproef niet representatief is voor de gehele Nederlandse populatie.

	Nederland	Percentage NL (%)	Steekproef school	Percentage steekproef (%)
Weging 0,0	200.852	64%	196	88%
Weging 0,3	56.596	18%	21	9%
Weging 1,2	56.512	18%	6	3%
Totaal	313.960	100%	222	100%
Gemiddelde	0.27		0.063	

Tabel A2 - Overzicht aantal leerlingen met een weging. Bron: CBS Statline (2019)

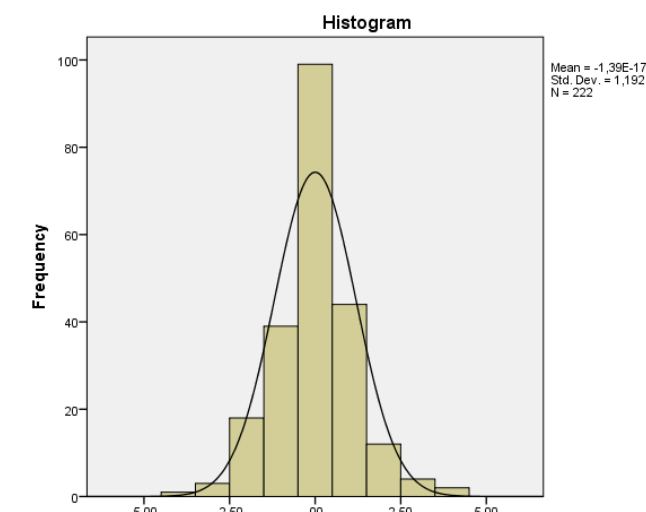
Appendix B: Codering van het advies

Appendix B is geschreven om duidelijkheid te creëren bij het omzetten van de variabelen. Omdat de variabelen uit het leerlingvolgsysteem zijn gehaald, en hier vooral woorden worden gebruikt, moeten de variabelen worden omgezet naar numerieke waarden. Omdat in de vijf schooljaren twee verschillende eindtoetsen zijn gebruikt, moeten ook de eindtoetsuitslagen worden gestandaardiseerd. Deze eindtoetsen hebben verschillende uitslagen die niet één op één met elkaar kunnen worden vergeleken. De standaardisatie van deze variabele is gedaan door van elk getal het gemiddelde af te trekken en vervolgens te delen door de standaarddeviatie van de variabele. In formulevorm ziet dat er als volgt uit: $Z = \frac{x - \mu}{\sigma}$. Wanneer dit is gedaan, kan door middel van de Z-scores het bijpassende advies worden verkregen. In tabel B1 is te zien welke Z-score bij welk advies hoort, en welke numerieke waarde aan dat advies is gegeven. Omdat de school meer categorieën hanteert in de advisering dan de eindtoets, moeten deze worden ondergebracht in de categorieën van de advisering van de eindtoets. Ook dit is te zien in tabel B1.

Numerieke waarden van adviezen in SPSS	Range UitslagGest (Gebaseerd op gestandaardiseerde scores van de eindadviezen)	Advies _{eindtoets}	Advies _{leerkracht}
1	Min tot -2.10	VMBO BL	VMBO BL
2	-2.10 tot -1.8	VMBO BL / KL	VMBO BL/KL
3	-1.8 tot -1.3	VMBO KL	VMBO KL
4	-1.3 tot -0.989	VMBO KL/GL	VMBO KL / GL
5	-0.989 tot -0.4	VMBO GL	VMBO KL / TL VMBO GL / TL
6	-0.4 tot -0.1	VMBO GL/HAVO	VMBO TL VMBO TL / HAVO
7	-0.1 tot 0.29	HAVO	HAVO
8	0.29 tot 0.77	HAVO/VWO	HAVO/VWO
9	0.77 tot Max	VWO	VWO

Tabel B1 - Overzicht Z-scores, adviezen en bijbehorende numerieke waarden

Nu de twee soorten adviezen gelijk zijn gesteld, kan de mate van over- of onderadvisering worden vastgesteld. Dit wordt gedaan door het Advies_{eindtoets} af te trekken van het Advies_{leerkracht}. Wanneer de leerkracht een hoger advies geeft dan de eindtoets, komt hier dus een positief getal uit. Dit geeft aan dat er is overadviseerd. Andersom geldt een negatief getal aan dat er is onderadviseerd. Figuur B2 laat het histogram zien van deze nieuwe variabele "Advisering". In bijna de helft van de gevallen hebben de leerkrachten hetzelfde advies gegeven als de eindtoets. Dit geeft al een eerste indicatie voor de manier waarop leerkrachten de leerlingen beoordelen, namelijk op basis van hun cognitieve niveau.



Figuur B2 – Histogram van de variabele Advisering

Appendix C: Diepte-interviews

C1: Leerkracht 1.

Ik ben benieuwd welke stappen u doorloopt om tot een advies van een leerling te komen. Kunt u mij hier meer over vertellen?

Werken met een Didactisch GroepsPlan. Dit hebben wij in de afgelopen 2 jaar ontwikkeld. Hiermee kijken we al veel eerder dan groep 8 naar de uitstroombestemming van een leerling. In groep 3 t/m 5 krijgen zij een label mee: laag vaardig, gemiddeld vaardig, hoog vaardig. In groep 6 t/m 8 praten we daadwerkelijk over een uitstroomniveau. Een echt niveau waar ze terecht gaan komen. Waar is het op gebaseerd? Op Cito resultaten, leerrendementen, leerontwikkeling, didactische leeftijd. Sociaal-emotioneel volgsysteem. Werkhouding, gedrag, methodetoetsen. Advies wordt in groep 6 gegeven. Advies mag nooit zomaar meer worden aangepast. Dus dat niet zomaar leerkrachten zonder doordachte keuzes het advies aan kunnen passen. Advies mag alleen worden aangepast in overleg met de Intern Begeleider. Zij luistert naar de beredenering van de leerkracht, bekijkt zelf de gegevens en dan kan het advies worden aangepast. Vanaf groep 7: 2x per jaar een cito. Eind 7: IEP-toets, hier komt een niveau uit. In deze toets kun je het referentieniveau van de leerling zien, wat missen de kinderen nog. Wat heeft het kind nodig op welk gebied? Begin groep 8: drempeltoets, hier komt weer een niveau uit. Voorlopig advies voor ouders. Midden 8 weer een toets in januari, komt weer een niveau uit. Dan definitief advies vastgesteld en naar ouders gecommuniceerd.

Je noemde net al een aantal factoren, werkhouding, gedrag....

Cito leerlingvolgsysteem, leerontwikkeling, dat zijn de toetsen die ze 2x in het jaar hebben. ZIEN is het sociaal-emotioneel volgsysteem.

Welke factoren worden daarin meegenomen?

Ja eigenlijk van alles, hoe voelt een kind zich in de klas, is het blij, is het niet blij, is het vrolijk/niet vrolijk. Dat wordt er allemaal in meegenomen. Wij maken ook een Pedagogisch GroepsPlan, waar we ook alle factoren meenemen van de leerling.

Wordt daar ook de thuissituatie in meegenomen?

Uh... ja. Pedagogisch GroepsPlan wel. Sommige dingen in de thuissituatie kunnen belangrijk zijn. Maar stel dat je weet dat een kind thuis minder wordt geholpen. Dan vind ik dat je je onderwijsaanbod moet aanpassen zodat het kind het op school gaat doen. Zodat dat kind wel gelijke kansen heeft in de toekomst.

Oké, want wat er bekend is in de onderzoeken die ik heb gelezen, is dat er vooral wordt gekeken naar de resultaten van de kinderen. Deze resultaten zijn afhankelijk van de achtergrondkenmerken van kinderen.

Ik vind dat heel erg. Want het mag niet zo zijn dat een kind dat bijvoorbeeld laagopgeleide ouders heeft automatisch doorgaat naar een lager niveau. Ik vind dat je juist die kinderen een kans moet bieden. Ik heb groep 8 gedraaid in Zuidwest [een wijk met laag sociaaleconomische status]. Als je dan daar kijkt en twijfelt tussen mavo en havo moet je juist aan die kinderen de kans havo geven. Dat vind ik.

Interessant, dankjewel. Duidelijk welke factoren een rol spelen voor jou, als leerkracht. En ook duidelijk hoe doordacht het advies door middel van het Didactisch GroepsPlan is.

Wat ik positief vind aan ons GroepsPlan is dat niet alleen groep 8 bezig is met het advies. Nu zijn er veel meer groepen, en leerkrachten bij betrokken.

Nog een vraag over jouw persoonlijke ervaring hiermee. Want ik dacht eigenlijk dat het alleen groep 8 leerkrachten waren die het advies meegeven.

Dit is wel pas goed opgezet dit schooljaar.

Oké. Dus toen jij nog adviezen gaf, was dit er nog niet?

Nee, zeker niet.

Oké duidelijk. Over jouw allereerste keer, deed je toen dingen anders dan dat je nu zou doen?

Nee.

En hoe deed je dat dan in de voorgaande jaren?

In ieder geval niet mijn adviezen alleen doen. Dat sowieso niet. Ik heb de groep 7 leerkracht erin meegenomen, de leerkracht die de groep voor mij had. En ik heb het advies doorgelopen met de intern begeleider, omdat zij de kinderen door alle jaren heen kent.

En dan neem je weer dezelfde factoren mee?

Ja. Maar je ziet vaak dat kinderen die later pas in Nederland zijn gekomen hele andere kansen hebben. Ik heb vorig jaar een jongen gehad met een psychologisch rapport groep 4 waarin stond dat hij zwakbegaafd is, niet wetend of hij op het regulier onderwijs kan blijven. Stel dat je dat rapport had meegenomen naar groep 8 en niet had gekeken naar de jongen zelf. Ik heb die jongen met havo de deur uit gestuurd, terwijl die jongen eigenlijk niet eens op het reguliere onderwijs kon functioneren. Maar je moet kinderen kansen geven. Daarom vind ik het slecht als iemand het advies helemaal alleen maakt. Ik vind dat er meerdere gezichten naar moeten kijken. En dat gebeurt nu ook.

Ben je bekend met het begrip over en onder advisering? Dit houdt in dat een kind een te hoog of een te laag advies meekrijgt dan dat zij eigenlijk aankunnen. Dit heeft gevolgen voor de maatschappelijke kansen die zij krijgen. Het is de bedoeling dat kinderen een advies meekrijgen dat op hun niveau ligt, en dus niet onder deze begrippen vallen.

Precies, er moet alles uitgehaald worden uit het kind. Er mag niks blijven liggen, zeker niet in Zuid en Vriesland. Je moet erin geloven. Ik heb toevallig net een telefoongesprek gehad met een intern begeleider van een andere school. Die zei [over een leerling]: “deze scoort heel laag, maar dat zijn we gewend in deze wijk.” Dat woordje “gewend”. Dus omdat het gewend is, dan moeten die kinderen maar allemaal laag scoren. Dat vind ik zo erg.

Toen ik het concept over advisering heb onderzocht heb ik gezien dat meisjes een hoger advies krijgen dan op basis van de eindtoets wordt verwacht. Daarnaast blijkt ook dat jongere kinderen een hoger advies meekrijgen. Een laatste factor dat invloed heeft op over advisering is de taal die kinderen thuis spreken. Kinderen waarbij Nederlands niet de eerste taal is, krijgen ook een hoger advies mee. Zou je de invloed van deze factoren kunnen verklaren?

Ja natuurlijk. Het kan zijn dat de kinderen meer moeite hebben met [het] Nederlands. Dan wordt de eindtoets ook moeilijker, terwijl ze het wel in zich hebben. Dus dan is het advies van de leerkracht hoger dan die van de eindtoets, toch? Die andere [factoren] kan ik zo 1,2,3, niet verklaren.

Hetzelfde heb ik gedaan bij onder advisering. Hieruit blijkt dat alleen de leeftijd een rol speelt. Oudere kinderen krijgen vaker een te laag advies mee. Kan je dit verklaren?

Ik moet dan gelijk denken aan kinderen die blijven zitten. Dat doen we alleen als we echt zien dat het een toegevoegde waarde heeft. Want als we weten dat een leerling al heel zwak is, dan gaat het niet sterker worden als je het een keer gaat laten zitten. Misschien dat die kinderen die zijn blijven zitten een stempel meekrijgen waarop staat dat zij minder intelligent zijn. Maar dat zou niet moeten, want zoals ik net zei laten we kinderen alleen zitten als we denken dat zij het op kunnen trekken. En dan moet ik gelijk denken aan die vorige, voor de jongere kinderen die een klas overslaan. Maar eigenlijk komt dat bij ons niet voor. Dus dan kan dat het ook niet zijn.

C2: Leerkracht 2.

Ten eerste wil ik je bedanken voor je tijd. Ik ben vooral benieuwd hoe je het adviseringsproces ingaat. Hoe je tot een advies van een kind komt. Kun je me hier wat meer over vertellen?

Dat begint bij dag 1, wanneer de kinderen binnenkomen in groep 8. Je probeert ze zo snel mogelijk te leren kennen. Maar eigenlijk daarvoor al, voor de zomervakantie (en ook in de zomervakantie) ben je je aan het voorbereiden op het volgende schooljaar. Dan kijk je in ParnasSys en pluis je dat leerlingvolgsysteem uit per kind. Dan maak je een programma per kind, het ene kind heeft meer instructie nodig op rekengebied. En daar maak je dan weer groepjes van. Dus op die manier deel je ze al in. Dan leer je vanaf het moment dat ze binnenkomen ook het kind te leren kennen. Wat zijn de interesses, wat houdt ze bezig, wat willen ze graag? D.m.v. kind gesprekken probeer je daarachter te komen en een goede band op te bouwen. Dan krijg je de voorlichtingsavond. Dan vertel je aan de ouders hoe het in z'n werk gaat. En daar hebben we het over dat we scholen gaan bezoeken, en dat ze ook zelf kunnen oriënteren met een scholenmarkt. Dan komt het drempelonderzoek in oktober. Daar komt een advies uit. Dan hebben we in november het 1^e rapport, waar we in de rapportgesprekken met de ouders bespreken waar de kinderen heen kunnen en willen. Hier geven wij ook een voorlopig advies mee. Die gesprekken zijn ook met de kinderen al gevoerd. En in die rapportgesprekken. Het moet eigenlijk steeds een driehoek zijn, met het kind, ouders en de leerkracht. Dan in januari krijgen we de IEP-advieswijzer. Die maken ze [de kinderen] digitaal en daar komt ook een voorlopig advies uit. En met die gegevens (drempelonderzoek, IEP-advieswijzer, leerlingvolgsysteem) ga je dus in december/januari een onderwijskundig rapport schrijven en vormen wij nog een keer een advies. Dus je hebt in november een voorlopig advies gegeven, in januari ga je dat advies weer bijschaven. En dan in februari geven wij het officiële advies. Want voor 15 maart moeten de kinderen ingeschreven staan. Begin februari houden we een gesprek met de ouders, het kind is daar niet bij. De ouders gaan naar huis met dat advies en het kind wordt door de ouders daarvan op de hoogte gesteld. Dan hebben ze een advies gekregen en in sommige gevallen is er vanuit onze kant twijfel (en ook kan het zijn dat er vanuit de ouders twijfel is). Als 1 van de partijen twijfelt, dan wachten we de eind IEP af in eind april om te kijken wat daar uitkomt. Bij twijfelgevallen kan je daar die eindtoets mooi voor gebruiken. Ook de regering heeft gezegd dat als de eindtoets hoger uitvalt, het advies herzien moet worden.

Oké, een duidelijk verhaal. Ik ben met name benieuwd naar de factoren die een rol hebben gespeeld tijdens het geven van een advies. Niet zozeer het traject, maar juist op basis waarvan je een advies geeft. Je zei al dat je het leerlingvolgsysteem gebruikte.

Het is en je gegevens, data. Dat zijn het leerlingvolgsysteem, het drempelonderzoek en de IEP-advieswijzer. Verder is er natuurlijk ook de omgang met het kind, hoe maken ze de methodetoetsen, de werkhouding, karakter, doorzettingsvermogen, motivatie, is het huiswerk op orde of moet je er altijd achteraan. Daarom praat je ook met de ouders, want sommige ouders geven al aan dat ze [de kinderen] school helemaal niks vinden. De ouders zitten er dan continu achteraan omdat de kinderen niet zelfstandig zijn. En natuurlijk moet je helpen plannen, dat blijft gewoon zo. Ook als ze op het voortgezet onderwijs zitten blijft dat belangrijk. Als er continu ruzie thuis is over het huiswerk en de werkhouding, moet je dan wel je kind naar de HAVO sturen in plaats van naar de MAVO. Dan is het rustiger in het gezin, en het kan altijd nog doorstromen. Maar in principe proberen we wel altijd voor het hoogst haalbare te gaan: leg de lat hoog. Je kan beter hoog beginnen en dan afzakken, dat is ook niet leuk, dan tegen de berg oplopen. Want dat is lastiger als het erin zit dan. Is dat antwoord op je vraag? Dus we kijken niet alleen naar de data [toets resultaten], maar kijken ook juist naar het kind en de ouders.

Dus als kinderen tegen hun limiet zitten, het niet leuk vinden en met moeite naar school gaan, zou je zeggen: doe ze een stapje lager, terwijl ze het wel kunnen?

Ja, dan ga je uiteraard wel met kind en ouders hierover in gesprek. Je laat wel zien aan het kind dat ze het kunnen en op de goede weg zijn. Het is natuurlijk voor het kind ook lastig om te overzien wat er in de toekomst gaat gebeuren. Wat wil je doen en wat wil je worden? Nou, dat weten ze al helemaal niet. En waar wil je heen? Vaak kijken ze dan wel naar vriendjes en daarom is het goed dat we die scholen [in het

voortgezet onderwijs] gaan bezoeken, want sommige zeggen dan als ze naar school X zijn geweest: “jeetje dat is een mooie school. Hier zie ik mezelf wel lopen.” En dan heeft het soms ook wel weer juist een drive om daarvoor te gaan. De meeste kinderen weten wel of ze willen leren of dat ze met de handen willen werken.

Je noemde net vriendjes, heeft dat voor jullie als leerkracht ook invloed?

Nee. Dat is meer de wens van het kind.

Gebeurt het ook weleens dat kinderen met vriendjes meegaan, tegen het advies van de leraar in?

Vast wel. Wel dat ze bijvoorbeeld kiezen tussen 2 scholen. Niet in het niveauverschil, maar wel in de keuze voor de school.

Je doet groep 8 al een tijdje. Doe je nu dingen anders tijdens het adviseren als dat je in het begin deed?

Nee. Het meeste ga je toch op je gevoel af en heel goed luisteren wat de kinderen willen en wat de wensen van de ouders zijn. Dat probeer je een heel plaatje te maken zodat iedereen zich erin kan vinden. Goed luisteren naar iedereen. Het blijft maatwerk. Ik probeer zo veel mogelijk uit te gaan van het kind. En wat voor ideeën de ouders hebben. En die stel je of bij, of je gaat erin mee. En vaak zie je kinderen veranderen in groep 8, omdat het nu “voor het echt” is. Over het algemeen zie je, door de jaren heen, wel vrij snel wat een leergierig kind is en wat niet.

Volg je die kinderen dan ook al vanaf het moment dat ze binnen de school komen?

Nee, je volgt ze niet echt. Maar als ze al lang op dezelfde school zitten, leer je ze natuurlijk wel kennen. En ook als je lang op dezelfde school werkt leer je de families en de kinderen van het gezin kennen. Nu zal ik niet zeggen dat de kinderen uit dezelfde familie allemaal op elkaar lijken, absoluut niet. Want al heb je 5 kinderen in een gezin, die zijn alle 5 anders. Maar de gezinssamenstelling is wel hetzelfde, en dat ken je. Dat werkt wel makkelijk als je lang op 1 school werkt. Dat praat ook makkelijker met de ouders als je ze al kent.

Als je kijkt naar kinderen binnen hetzelfde gezin. Zit er dan heel veel verschil in kinderen?

Nee niet. Het voordeel is dat je het gezin kent en je weet hoe ouders omgaan met hun kinderen en met betrekking tot school. Je weet of zij de kinderen kunnen bijstaan met het huiswerk en dat soort dingen. Maar voor de rest kijk je naar elk kind als een eigen individu.

Ik heb van de afgelopen jaren de gegevens van het advies geanalyseerd. Ik heb de begrippen overadvisering en onderadvisering onderzocht. Dit houdt in dat een kind een te hoog of een te laag advies meekrijgt dan dat zij eigenlijk aankunnen. Hier zijn mij een aantal dingetjes opgevallen. Ik heb gezien dat meisjes vaker een hoger advies meekrijgen dan dat ze aankunnen op basis van hun eindscores.

Ja, daar ben ik het mee eens. Dat voelt ook subjectief. Meisjes werken netter, even generaliseren hè, komen verbaal makkelijker over. Dus ze kunnen meer voor zichzelf opkomen. Jongens zijn daar toch wat stiller in, zijn wat langer speels. Jongens laten het wat minder zien, die hebben er nog niet zoveel interesse in. Die denken “mwah, dat komt wel”. Die zijn daarin wat makkelijker. Daar moet je als groep 8 leerkracht wel doorheen prikken. En daar komt wel een beetje de ervaring om de hoek kijken. En dan vooral de jongens uit andere culturen, als ik dat zo mag zeggen. Die lopen ook nog een beetje achter over de gehele breedte. Er worden misschien minder uitstapjes meegedaan, zou kunnen. Of op taalgebied hebben ze toch even een achterstand. De jongens doen er langer over om het te laten zien. Ze gaan dan wel naar een brugklas mavo/havo, terwijl we hem eigenlijk een havo/vwo-brugklas moeten zetten. Als er dan weleens oud-leerlingen terugkomen, dan zitten die toch op het vwo. Ze hebben dan toch die stap gemaakt, alleen duurde het langer voordat het eruit kwam. Jongens zijn wat dat betreft toch langzamer in hun ontwikkeling dan de meiden. Dus ik denk dat het daarmee te maken heeft.

Je noemde net al de taal. Uit de analyse komt dat juist kinderen die geen Nederlands spreken thuis een hoger advies meekrijgen.

Oké, dus daar houden we dan al rekening mee dat dat goed komt. Het is logisch dat die kinderen lager op hun woordenschat scoren, want bepaalde uitdrukkingen uit de Nederlandse taal kennen ze niet.

Een laatste dingetje dat ik heb gezien is dat jongere kinderen vaker een te hoog advies meekrijgen en dat oudere kinderen een te laag advies meekrijgen.

Ik zit ook gelijk over een verklaring na te denken. Ik denk ook dat het is dat wanneer een kind is blijven zitten, de leerkracht een bevestiging krijgt van dat het al wat moeizamer gaat. Terwijl dat helemaal niet zo hoeft te zijn. Maar dat is toch het beeld dat je meekrijgt. Zo zie je dat het mensenwerk blijft.

Ik heb te horen gekregen dat jullie als leerkracht ook moeten evalueren hoe goed het gegeven advies overeenkomt met de eindtoets. Hoe doen jullie dat?

Daar praten wij onderling over. Dat bekijken we met elkaar, wat hebben wij gegeven en wat komt er bij de IEP uit. Zijn er grote verrassingen, en hoe komt dat dan? Dat doen wij met elkaar. En sowieso doe je dat al in je eigen groep, want dat zie je natuurlijk meteen. Maar dan doen we het ook nog eens met elkaar.

C3: Leerkracht 3.

Ik heb verteld dat ik het over het adviseringsproces wilde gaan hebben. Laten we maar bij het begin beginnen. Hoe start je het adviseringsproces?

Ik ga kijken naar hoe ze gescoord hebben naar 6 en 7, en met name de laatste toets van 7 [eind IEP-groep 7] dat is officieel geen verwijzingstoets, maar het is wel een leuke indicatie of een kind stijgt of daalt. In principe ben ik zo dat ik probeer om, heel eigenwijs, van elke T [theoretische leerweg] een H [havo] te maken, en van elke H een vwo te maken. Zo ga ik erin. Ik ga het schooljaar beginnen met de gedachte dat ik je op een hoger niveau laat eindigen. Zoveel kapsones heb ik dan. En 9 van de 10 keer lukt het me dan nog ook. Dat vind ik wel een prettige bijkomstigheid. Dan steek ik daarop in. Ik luister naar wat de vorige leerkracht zegt, maar neem niet alles klakkeloos over. Ik ga eerst voelen aan de klas, hoe is de sfeer. Die moet veilig zijn, daar wordt ook veel op ingezet. Zodat er geen afzeik sfeer is. Dan komt de drempel [drempelonderzoek] in oktober. Die vergelijk ik weer met de E7 [eind IEP-groep 7]. Ik houd ook bij wat de kinderen vanaf groep 6 scoren op elk vak. Daar komt de eind 7 en de drempel bij. Vanaf de drempel sla ik alles vanaf groep 5 en 6 over, want dat vind ik niet meer belangrijk. Dat is geweest, we leven in het nu. Dan kijk ik naar de rapportcijfers en naar de werkhouding. Niet alleen in de klas, maar ook thuis. Als je thuis niks uitvoert en hier [in de klas] ben je heel ijverig, dan ga je het toch niet redden, want je hebt straks heel veel huiswerk. En andersom ook, werk je thuis omdat je vader met een stok achter je staat en werk je op school niet dan gaat het ook niet lukken. Dus werkhouding heeft 2 poten bij mij. Dan ga ik m'n adviezen geven. Ik moet dan heel het onderwijskundig rapport [okr] invullen. In januari is dan de midden IEP. Gelukkig hebben we dit jaar de oudergesprekken na de midden IEP, zodat ik de okr nog kan veranderen. Als die midden IEP verrassingen oplevert, dan kan ik daar nog in schuiven.

Gebeurt het vaak dat er nog verrassingen zijn?

Gebeurt wel. Deze groep heeft de midden IEP heel goed gemaakt. Ik heb er eentje die kwam binnen met MAVO en die heeft van mij HAVO/VWO gekregen. Die gingen zich aanmelden op het voortgezet onderwijs, en die wilde hem graag op de HAVO hebben. Toen ben ik boos geworden, maar moeder had al toegestemd omdat ze werd overvallen door de school. Het kind had de eindtoets gemaakt en daar kwam weer HAVO/VWO uit. Dus ik ben niet eigenwijs, ik heb gewoon gelijk. Ik zit er best wel eens naast natuurlijk, maar ik doe het niet voor het eerst. En het is ook nog zo dat je in het begin van t schooljaar een kind hebt die tussen 2 niveaus invalt, dan push ik wel naar het hoogste niveau. En ook als ik cijfers teruggeef van een toets, ben ik daar mee bezig. Pietje heeft een 8 gehaald, maar de vorige keer had je een 9, dus waarom is het niet weer een 9? En als een kind een 6 heeft gehaald waar hij de vorige keer een 5 had, dan krijgt het 10 veren in zijn reet. En de volgende keer gaan we voor een 6.5. Steeds weer pushen naar een hoger niveau. Daar ben ik het hele jaar mee bezig. En soms zijn ze dan blij met me, en soms niet. Maar als ze dan het eindadvies krijgen, dan zijn ze erg blij. Ik heb 1 advies bijgesteld. Want als de eind IEP echt wel verschilt en je denkt: oké ik gun een kind een treetje hoger. Dan ben je wettelijk verplicht om het te heroverwegen om het advies bij te stellen. Dan ga ik in gesprek met de ouders, waarvan de meeste het prettig vinden om het gewoon te laten staan. Ik heb toevallig een kind van basis naar T [theoretische leerweg] gezet. In het afgelopen half jaar is die enorm gegroeid en ook een hele andere werkhouding gekregen. Het nam dingen serieuzer. Die verdiende dan die T. het advies dat ik januari heb gegeven, daarvan dacht ik, die mag dan om hoog.

En dat is dan op basis van zijn werkhouding?

Dat is op basis van een ander advies in de eind IEP en een veranderende werkhouding. Als het alleen de IEP was geweest, dan had ik het laten staan. Maar de combinatie van de IEP en ik zie het in de klas. Ik zie het aan zijn houding en ook aan zijn cijfers: dan krijgt hij hoger.

Mag ik vragen hoe lang je al groep 8 doet?

Oh god. Ik sta 38 jaar voor de klas. Al een jaartje of 25 denk ik.

Heb je in de loop van de jaren op een andere manier advies gegeven? Misschien door het krijgen van ervaring of iets dergelijks.

Ja. Ik ben makkelijker hoger gaan zitten. Ik was daar vroeger, zeker toen ik net begon, voorzichtig mee. En nu denk ik: hee, het zit erin. Als het er niet uitkomt, dan ligt het niet aan mij, maar aan de volgende school. Zo arrogant ben ik nu geworden. Maar dat vind ik wel. Ik zie die kinderen elke dag en vaak de hele dag, soms wel vaker dan de eigen ouders. Dan denk ik dat ik dat wel aardig in kan schatten. Ik ben daar wel makkelijker in geworden. Trap onder je kont en laat zien wat je waard ben.

Je krijgt altijd te maken met de ontwikkeling van een kind. Krijgt het positieve vrienden of komt het in een rotte peer groep met galbakjes terecht. Ouders kunnen ineens gaan scheiden. Het zijn allemaal geen excuses, zo bedoel ik het niet. Maar dit soort dingen kun je niet voorspellen.

Ik heb van de afgelopen jaren de gegevens van het advies geanalyseerd. Ik heb de begrippen overadvisering en onderadvisering onderzocht. Dit houdt in dat een kind een te hoog of een te laag advies meekrijgt dan dat zij eigenlijk aankunnen. Hier zijn mij een aantal dingetjes opgevallen. Ik heb gezien dat meisjes vaker een hoger advies meekrijgen dan dat ze aankunnen op basis van hun eindscores. Kan je je daarin vinden?

Ja dat denk ik wel. Meisjes zijn op deze leeftijd wat verder en ook wat serieuzer. En jongens beginnen natuurlijk wat later aan de puberteit. Zij zijn wat speelser en moeten vaak ook nog wat groeien. Dus ik denk dat het daaraan ligt. Je gaat uit van wat je ziet. Kijk je naar 20 jaar geleden, dan werden de jongens vaak hoger geadviseerd dan meisjes. En nu is dat vaak wel omgedraaid. Ik heb nu een groep van 25 leerlingen, waarvan er 12 naar het VWO gaan. Maar dat trekt elkaar ook op. Want met het lesgeven ga je rond het gemiddelde van de klas zitten. Als dat al vrij hoog is, dan kunnen de kinderen die onder dat gemiddelde zitten zich daaraan optrekken. En dat is leuk. Want je ziet ook dat ze meeluisteren naar een andere instructie, waar het niveau net iets hoger ligt.

Merk je dat ook in het geven van een advies? Omdat de klas een hoger niveau heeft, dat je daardoor wilt dat sommigen een hoger advies krijgen?

Ik wil altijd dat kinderen een hoger advies krijgen. Maar nee, dan kijk je niet naar het kind. Ik ga een kind niet adviseren omdat de klas goed is.

Verder heb ik gezien dat vooral jongere kinderen vaker een te hoog advies, waarbij oudere kinderen een te laag advies krijgen.

Dat heeft misschien ook te maken met het feit dat je bij toetsen de didactische leerleeftijd [DLE] neer moet zetten. Dus kinderen die een jaar dubbel hebben gedaan, die hebben een hoge DLE. Dit wordt meegenomen in de toetsen. Je leerleeftijd is dan eigenlijk hoger, omdat je bent blijven zitten. Die hebben meer les gehad. En dat wordt meegenomen in de advisering. Met meer les zou je dus hoger moeten hebben. Nu wordt dat afgerond per schooljaar, dus zou het niet uit zou moeten maken of je van november of van augustus/juli bent. Maar wel als je een jaar bent blijven zitten. Dat berekenen ze pas vanaf groep 3.

Oké, ik dacht dat het misschien in het achterhoofd van de leerkracht zat als een kind is blijven zitten of een klas over heeft geslagen.

Nee, nee. Bij mij in ieder geval niet. Soms weet ik het niet eens. Dan ben ik het aan het invullen en denk ik: verrek, die is blijven zitten. Ik lees wel alles van ParnasSys door, maar meer van "die is druk". En dan nog moet je dat altijd nog maar afwachten. Ik lees het allemaal wel, maar dan denk ik: goed, je bent blijven zitten en daarna loop je weer gewoon goed verder. Dus het is niet iets waar ik over nadenk.

Een laatste dingetje dat mij is opgevallen is dat kinderen die thuis geen Nederlands spreken een te hoog advies krijgen.

Ik zit even aan een voorbeeld te denken. Vorig jaar had ik een meisje dat Japans sprak, en daar was alles op een heel hoog niveau. Het is wel zo dat Aziatische kinderen vaak heel ijverig zijn. Dus die kunnen toetsen in de klas super goed leren. En als ze dan een redelijk goed geheugen hebben kunnen ze die IEPs ook goed maken. Maar misschien zouden ze dat niet vol kunnen houden ofzo, of wordt het toch te moeilijk. Dat is het enige wat ik me voor kan stellen, dat zij zich compenseren met hun ijver. Daardoor komen ze wel steeds tot goede resultaten, maar kunnen dat niet volhouden. Dat zou dan voornamelijk voor Aziatische kinderen gelden, omdat die dat van thuis meekrijgen.

Zelf dacht ik dat het misschien kwam omdat zij achterlopen op de Nederlandse taal. De leerkracht denkt dan misschien dat de leerlingen dat in de loop der jaren wel rechtekken, waardoor zij een hoger advies geven dan uit de resultaten blijkt.

Nee vind ik niet. Ik houd van cijfertjes, tabelletjes. Daar ben ik dol op: feiten. Zelfs je ijver, dat is ook een feit, maar kan je niet in een tabelletje zetten ofzo. Ik heb laatst tegen een mevrouw van een school op het voortgezet onderwijs gezegd: mevrouw, ik maak mijn advies niet met dobbelstenen. Want die twijfelde aan een advies van mij. Dus ik ga echt wel uit van feiten en cijfertjes en grote toetsen, klassentoetsen. En dan komt de ijver er overheen, dan kom ik er wel.

Vind je het adviseringsproces dan ook subjectief?

Dat ligt er maar net aan hoe zwaar je je feiten laat doorwegen. Ik ga niet zeggen van: die jongen heeft mooie ogen en heel ijverig dus die krijgt de HAVO. Nee, hij kan heel ijverig zijn, maar gewoon mavo-niveau scoren. En dan is die nog steeds een mooie jongen met mooie ogen en heel ijverig.