



Inspectie van het Onderwijs  
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en  
Wetenschap*

## **KANSEN(ON)GELIJKHEID BIJ DE OVERGANGEN PO-VO**

### BEVINDINGEN EN BEVORDERENDE EN BELEMMERENDE FACTOREN

Een verkorte versie van het onderzoeksverslag

mei 2018



## INHOUD

Voorwoord 4  
Samenvatting 5  
Inleiding 8

- 1 Resultaten onderzoek 9**
- 1.1 Overwegingen bij kansenbevorderend en -belemmerend gedrag en effecten voor leerlingen 9
- 1.2 Succesfactoren voor kansenbevorderend gedrag op scholen 11
  - 1.2.1 Primair onderwijs 11
  - 1.2.2 Voortgezet onderwijs 15

## Voorwoord

De inspectie vroeg met de publicatie van de Staat van het Onderwijs 2014/2015 hernieuwde aandacht voor het thema kansengelijkheid. Daarbij was de unanieme reactie dat een samenspel van maatregelen nodig was om kansengelijkheid te bevorderen, waaraan alle bij het onderwijs betrokken partijen een bijdrage zouden kunnen en moeten leveren.

Dat laatste geldt ook voor ons als inspectie zelf. In de loop van 2016 startte daarom het project PO-VO waaraan inspecteurs van beide sectoren deelnamen. We richtten ons daarbij vooral op de advies- en plaatsingsmomenten bij de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs en de plaatsingsmomenten binnen de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Literatuuronderzoek wees uit dat niet alleen de procedures van belang zijn, maar vooral ook welke afwegingen door de beslissers gemaakt worden.

Dankzij de goede samenwerking met de Universiteit van Maastricht en de Universiteit van Luxemburg konden we bevorderende en belemmerende factoren voor kansengelijkheid onderzoeken en aanwijzen. We danken de zes Limburgse basisscholen en vijf scholen voor voortgezet onderwijs in die regio die bereid waren openheid te geven over de advisering en plaatsing van 'echte' leerlingen.

In dit verkorte rapport geven we een overzicht van de bevindingen, die zijn gedeeld met de scholen die hebben deelgenomen. Een aantal van deze scholen bleek op dat moment hun procedures al te hebben aangepast.

Als vervolg op dit onderzoek is in het primair onderwijs inmiddels het themabezoek OP naar het VO! gestart, waarbij we het gesprek aangaan over de afwegingen bij advisering. In het voortgezet onderwijs voeren we op veertien plekken onderzoek uit naar plaatsingsprocedures. Tot slot is een interactieve simulatie basisschooladvies ("serious game") ontwikkeld, waarbij we leraren feedback geven op de afwegingen die zij maken bij de advisering en inschatting van de mogelijkheden van leerlingen.

Ik spreek de hoop uit dat dit rapport en genoemde initiatieven bijdragen aan het bevorderen van de kansengelijkheid. De allocatiefunctie van ons onderwijsstelsel, namelijk dat iedere leerling op een passende plek terecht komt, is belangrijk voor de maatschappij als geheel, maar meer nog voor individuele leerlingen.

Inspecteur-generaal van het Onderwijs,

drs. Monique Vogelzang

## Samenvatting

Dit rapport beschrijft de resultaten van het verdiepende themaonderzoek *Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen po-vo*. Dit onderzoek gaat in op de factoren die van invloed zijn op kansen(on)gelijkheid in de overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs (overgang po-vo) en bij de plaatsing van leerlingen in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs.

Aanleiding voor dit onderzoek was de publicatie van De Staat van het Onderwijs 2014/2015. Hierin constateert de Inspectie van het Onderwijs (hierna: de inspectie) toenemende kansenongelijkheid op diverse momenten in de schoolloopbaan van een leerling, waaronder het moment van overgang van po naar vo en de plaatsing van leerlingen in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs.

Uit de resultaten van dit onderzoek vloeien een aantal vervolgactiviteiten voort, zowel voor het primair als het voortgezet onderwijs. Zo gaat de inspectie in het vervolg tijdens schoolbezoeken de wijze waarop een advies tot stand komt bespreken, en gaan we plaatsingswijzers analyseren.

### *Kansenbevorderende factoren*

We hebben onderzocht hoe je als school, leerkracht of docent een advies (richting vo, of ten aanzien van overgang binnen vo) af kunt geven en onderwijs kunt bieden dat zo veel mogelijk recht doet aan de capaciteiten en mogelijkheden van alle leerlingen, ongeacht achtergrond. Wij benoemen de volgende bevorderende factoren (succesfactoren) voor kansengelijkheid:

#### 1. Zorgvuldig inschatten van capaciteiten en mogelijkheden van leerlingen gedurende het jaar

Dit vraagt van scholen, leerkrachten en docenten dat zij zich er bewust van zijn dat impliciete aannames en houdingen het beeld over de mogelijkheden en capaciteiten van een leerling kunnen beïnvloeden. Een belangrijke uitkomst hierbij was dat op de onderzochte scholen de achtergrond van leerlingen bij een eenduidig beeld van de cognitieve prestaties geen rol lijkt te spelen. Bij leerlingen waarbij men twijfelt over mogelijkheden en capaciteiten speelt achtergrond (soms indirect) een rol bij beeldvorming en de inschatting van hun potentie.

Ook vraagt dit om een gedegen verzameling van relevante informatie van cognitieve en niet-cognitieve kenmerken van leerlingen en van informatie over de thuissituatie. Een zorgvuldige, samenhangende analyse van leerprestaties, leergroei en overige leerlingeninformatie vermindert het risico dat kansen blijven liggen.

Bovendien is het van belang om ervoor te zorgen dat factoren die meewegen bij de inschatting van mogelijkheden en capaciteiten van leerlingen, anders dan de objectieve, meetbare leerprestaties, een eenduidige betekenis hebben.

Tot slot is het bij de inschatting van capaciteiten en mogelijkheden belangrijk dat er regelmatig overleg plaatsvindt en er in dit overleg en bij besluitmomenten tegenspraak is georganiseerd. Dit laatste is belangrijk om het risico te verkleinen dat impliciete aannames een grote rol spelen bij inschattingen en besluitvorming.

#### 2. Goed gebruik maken van informatie over leerlingen bij de inrichting van het onderwijs

Dit vraagt om aandacht op maat voor cognitieve en niet-cognitieve achterstanden en bovengemiddelde prestaties. Het helpt daarbij om leerlingeninformatie te vertalen naar passende en uitdagende leerdoelen en om regelmatig na te gaan of leerdoelen zijn bereikt, bijvoorbeeld door middel van formatieve toetsing en evaluatie.

3. Zorgvuldige afwegingen maken in de besluitvorming rondom advisering naar of plaatsing in een onderwijsniveau

Dit vraagt van basisscholen om kennis over het voortgezet onderwijs en om evaluatie van de kwaliteit van de adviezen door middel van analyse van het vervolgsucces van leerlingen. Het nationaal cohortonderzoek en 'Scholen op de kaart' bieden informatie die scholen bij de evaluatie kunnen inzetten. Een belangrijke succesfactor op dit punt ligt zeker ook bij een betere samenwerking tussen basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs.

Het vraagt van scholen ook een heldere advies-/besluitvormingsprocedure met daarin aandacht voor de duiding en weging van de minder meetbare factoren.

Tot slot is betrokkenheid van leerlingen en van ouders belangrijk. Daarvoor is beleid nodig, om juist groepen ouders waarbij de betrokkenheid gering is bij het leerproces van hun kinderen te betrekken.

Ook de volgende twee factoren hebben een positief effect op kansengelijkheid:

4. Een visie uitwerken op het bieden van kansen en, heel expliciet, op het tegengaan van kansengelijkheid

Scholen zouden deze visie moeten laten terugkomen in beleid rondom advies- en plaatsingsprocedures, in afspraken over het verzamelen, analyseren en gebruiken van informatie over leerlingen en in afspraken over handelings- en opbrengstgericht werken.

5. Streven naar een schoolcultuur waarin iedereen zich vanuit deze breed gedragen visie verantwoordelijk voelt voor het bieden van kansen en het tegengaan van kansengelijkheid én daar ook naar handelt

Voor alle elf onderzochte scholen voor primair en voortgezet onderwijs liggen er kansen om deze succesfactoren beter en zichtbaarder onderdeel te laten zijn van het dagelijks handelen. De scholen herkennen zich in het beeld en geven aan het rapport als aanleiding te zien om gericht aan de slag te gaan met het thema.

#### *Drie mogelijke misvattingen*

Wij zijn ervan overtuigd dat meer scholen in Nederland zich zouden kunnen spiegelen aan de conclusies uit dit rapport om zich te verbeteren op het punt van het bevorderen van kansen.

We zijn ons ervan bewust dat scholen de conclusies mogelijk verkeerd interpreteren. Om dit risico zoveel mogelijk weg te nemen benoemen we hieronder drie mogelijke misvattingen en wat we wél beogen.

Wanneer we stellen dat scholen een goede adviserings- en besluitvormingsprocedure dienen te hanteren, dan willen we hiermee niet de nadruk leggen op vroege selectie. We willen juist meer nadruk leggen op een betere doorstroom van leerlingen. Een goede samenwerking tussen het po en vo helpt hierbij. Zij kunnen informatie uitwisselen en concrete afspraken met elkaar maken over ondersteunende of uitdagende maatregelen voor leerlingen.

Wanneer we stellen dat een gedegen verzameling van relevante leerlingeninformatie van belang is om mogelijkheden van leerlingen zorgvuldig in te schatten, dan bedoelen we niet dat scholen meer moeten administreren. Wat we wel beogen is dat scholen de juiste informatie efficiënt verzamelen en analyseren.

Wanneer we stellen dat scholen de leerprestaties en overige kenmerken en informatie beter zouden moeten analyseren, dan bedoelen we niet dat scholen voor deze overige kenmerken indicatoren ontwikkelen en die indicatoren vervolgens leidend laten zijn bij besluitvorming. Wij beogen juist een samenhangende analyse, waarin ook de leerontwikkeling een rol speelt, die als doel heeft passend onderwijs bieden aan alle leerlingen.

## Inleiding

De aanleiding voor het verdiepend onderzoek naar kansen(on)gelijkheid is de publicatie van De Staat van het Onderwijs 2014/2015. Daarin vraagt de inspectie aandacht voor de toenemende kansenongelijkheid op diverse momenten in de schoolloopbaan van een leerling, waaronder het moment van overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs en de plaatsing van leerlingen in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. Het bleek dat leerlingen van hoogopgeleide ouders in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs in hogere onderwijssoorten terechtkomen dan leerlingen die vergelijkbare schoolprestaties behalen, maar laagopgeleide ouders hebben. Dit verschil in onderwijspositie is vanaf groep 8 groter geworden en dit verschil neemt nog verder toe tijdens de eerste jaren van het vo. In De Staat van het Onderwijs over het schooljaar 2015/2016 blijkt dat de kansenongelijkheid weliswaar niet nog verder toeneemt, maar nog wel volop aanwezig is.

### *Rol van leerkrachten, docenten en scholen*

Als toezichthouder willen we meer zicht krijgen op bovenstaande problematiek. We zoomen daarbij nader in op de rol van scholen, docenten, leerkrachten en anderen die betrokken zijn bij de adviesprocedures en plaatsingsbeslissingen. Wat doen zij dat bijdraagt aan kansen(on)gelijkheid? Waar gaat het goed en waar niet? Wat kunnen leerkrachten en docenten van elkaar leren? In dit onderzoek laten we dus de invloed van de inrichting van het stelsel en van mogelijke andere factoren die bijdragen aan kansenongelijkheid buiten beschouwing. We richten ons op de rol van docenten en scholen. Dáár willen we het verschil maken.

Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag hoe je als leerkracht of docent een advies (richting vo, of t.a.v. overgang binnen vo) kunt afgeven en onderwijs kunt bieden dat zoveel mogelijk recht doet aan de capaciteiten en mogelijkheden van alle leerlingen.



# 1 Resultaten onderzoek

In dit hoofdstuk geven we antwoord op onze hoofdvraag:

Hoe kun je als leerkracht of docent een advies (richting vo, of ten aanzien van overgang binnen vo) afgeven en onderwijs bieden dat zoveel mogelijk recht doet aan de capaciteiten en mogelijkheden van een kind?

Per sector geven we een samenhangend beeld van bevindingen over succesfactoren voor kansenbevorderend gedrag. Eerst doen we een uitspraak over de overwegingen die wij scholen en docenten hebben horen aanvoeren, om kansen van bepaalde leerlingen te bevorderen of risico's te vermijden. We proberen daarmee antwoord te geven op de vraag waarom scholen en docenten kansenbevorderend of kansenbelemmerend gedrag vertonen.

## 1.1 Overwegingen bij kansenbevorderend en -belemmerend gedrag en effecten voor leerlingen

Waarom vertoont iemand bij de ene leerling in de besluitvorming rondom advisering en plaatsing kansenbevorderend gedrag en bij de andere leerling risicomijdend gedrag? Die vraag is complex, maar wel belangrijk om meer grip te kunnen krijgen op de problematiek van kansenongelijkheid. Hieronder doen we een poging om een antwoord te formuleren.

De inspectie bezocht elf po- en vo-scholen. Op deze scholen stelden we vast dat wanneer de cognitieve leerprestaties een eenduidig beeld geven en wijzen naar een bepaald onderwijsniveau, en men geen andere belemmerende factoren ziet, de betrokkenen over het algemeen de leerling ook op dit onderwijsniveau inschatten, onderwijs aanbieden en adviseren. De analyse van de leerprestaties is weinig diepgaand (in samenhang met andere informatie), waardoor scholen mogelijk kansen voor leerlingen laten liggen.

### *Overwegingen bij twijfels over onderwijsniveau*

Kansenbevorderend of risicomijdend gedrag door betrokkenen bij de schakelmomenten wordt met name zichtbaar wanneer de leerprestaties van leerlingen minder overtuigend wijzen naar een bepaald onderwijsniveau. Als betrokkenen twijfelen, wegen zij, naast leerprestaties, andere, 'zachtere' factoren mee. Overwegingen die het vaakst worden genoemd bij het bieden van kansen of bij het mijden van risico's, zijn gedrag, motivatie en huiswerkattitude. Ook de gezinssituatie, sociaal-emotionele en/of medische bijzonderheden kunnen een rol spelen. In een enkel geval spelen studie- en denkvaardigheden en leerontwikkeling mee. Achtergrond van ouders lijkt minder bepalend als evidente factor maar speelt soms op de achtergrond wel mee.

Met andere woorden: als de leerprestaties niet overduidelijk wijzen naar een onderwijsniveau, dan is de inschatting van de kansen van leerlingen gebaseerd op een persoonlijke afweging van een min of meer gelijke set aan wegingsfactoren en een persoonlijke inschatting van de mogelijke effecten daarvan op het succes van leerlingen in een volgende klas of school. Hieruit volgt dat het voor een leerling met een minder eenduidig profiel veel uitmaakt door wie hij wordt beoordeeld.

### *Afwegingen nauwelijks gebaseerd op beleid*

Hoe deze afwegingen worden gemaakt, is weinig inzichtelijk en nauwelijks gebaseerd op procedures en beleid. Betrokkenen hebben impliciete aannames over de oorzaken van gedrag, van motivatieproblemen, van een bepaalde huiswerkattitude, van leerachterstanden, van het gebrek of de aanwezigheid van studievaardigheden etc. Zij leggen verbanden tussen deze oorzaken en ze relateren dit vaak ook aan wat men weet over de thuissituatie van leerlingen. We hebben in een aantal gevallen betrokkenen afwegingen horen maken (tijdens de bespreking van de casussen en de afname van het vignetteninstrument) die risicomijdend waren. Daarbij speelde een lage inschatting van de mogelijkheden tot ondersteuning en correctie of reparatie vanuit huis een rol. De relatie met het opleidingsniveau van ouders konden we hierbij overigens niet overduidelijk leggen.

### *Inschattingen vaak op basis van momentopnames*

We hebben bevestigd gezien dat leraren mogelijkheden van leerlingen niet alleen inschatten op de schakelmomenten (advies en plaatsing in klas 2/3 van het vo). Leraren schatten leerlingen voortdurend in op basis van objectieve factoren en impliciete aannames (voornamelijk wanneer het prestatiebeeld niet eenduidig is). Dit zijn vaak inschattingen op basis van momentopnames en minder vaak op basis van leerontwikkeling. Deze inschattingen beïnvloeden het onderwijsaanbod voor leerlingen vanaf het eerste moment op school.

### *Weinig concrete afspraken over compenserende maatregelen*

We constateren ook dat er weinig concrete afspraken gemaakt worden over de inzet van compenserende maatregelen bij leerlingen die dit nodig hebben.

We zagen dat scholen en betrokkenen zich wisselend inspanssen om in te spelen op de ondersteuningsbehoefte van leerlingen door middel van compenserende maatregelen (betreffende brede vorming, taal- en rekenondersteuning, het aanleren van studievaardigheden en sociale vaardigheden). We zien veel kansen om beter in te spelen op deze behoeften, in plaats van ze als belemmerende factor mee te wegen bij besluitvorming over het onderwijsniveau. Dit speelt meer op de vo-scholen dan op de scholen voor primair onderwijs. In het po is het compenserend beleid meer geïntegreerd in het onderwijssysteem, hoewel ook daar kansen voor leerlingen blijven liggen.

### *Effecten van deze werkwijze van inschatten, afwegen en besluiten voor leerlingen*

We kunnen (door de opzet van het onderzoek en de selectie van de deelnemende scholen) geen concrete uitspraken doen over de effecten van de huidige werkwijze van deze scholen en hun docenten op kansen voor kinderen van hoog- en laagopgeleide ouders. Wel kunnen we, op basis van literatuuronderzoek, stellen dat wanneer impliciete aannames ten grondslag liggen aan besluiten rondom advisering en plaatsing, dit vaker negatief uitpakt voor leerlingen van laagopgeleide ouders dan voor leerlingen van hoogopgeleide ouders.

Op regioniveau heeft de onderwijsmonitor Limburg (OML) overigens aangetoond dat er ook in Zuid-Limburg verschillen zijn in de schooladviezen tussen leerlingen met dezelfde citoscore maar met een verschillend opleidingsniveau van hun ouders. Deze pakken voor kinderen van hoogopgeleide ouders hoger uit en voor kinderen van laagopgeleide ouders juist lager. De grootte van deze afwijkingen is zeer vergelijkbaar met wat de inspectie vindt voor de rest van Nederland.

### *Conclusie*

Uit deze twee gegevens (literatuuronderzoek en regio-onderzoek), en op grond van onze eigen constatering (praktijkonderzoek), weten we dat impliciete aannames een rol spelen, met name wanneer de cognitieve leerprestaties van leerlingen minder

overtuigend wijzen naar een bepaald onderwijsniveau. Hieruit maken wij op dat de manier waarop deze scholen inschattingen, afwegingen en besluiten maken, kan leiden tot kansenongelijkheid.

Het is daarom belangrijk dat scholen zich hiervan op zijn minst bewust zijn. Het is van belang om bij de inschatting van mogelijkheden en capaciteiten van leerlingen en bij de besluitvorming over advies en plaatsing een werkwijze in te bouwen die impliciete aannames expliciteert, duidt en minder persoonsgebonden maakt. Bovendien is het belangrijk dat scholen zich ervan bewust zijn dat voor elk kind, maar zeker voor de groep leerlingen met lager opgeleide ouders, het uitspreken van hoge verwachtingen kansenbevorderend kan zijn.

## **1.2 Succesfactoren voor kansenbevorderend gedrag op scholen**

De conclusie in paragraaf 1.1 herleiden we tot drie succesfactoren:

1. Zorgvuldige inschatting maken van capaciteiten en mogelijkheden van leerlingen
2. Afstemmen van het onderwijs op deze zorgvuldige inschatting
3. Zorgvuldige afwegingen maken tijdens de besluitvorming rondom advisering en plaatsing

Deze succesfactoren specificeren we hieronder per sector.

### *1.2.1 Primair onderwijs*

1. Kansen van leerlingen (ongeacht achtergrond) worden vergroot wanneer scholen en leerkrachten capaciteiten en mogelijkheden van leerlingen zorgvuldig inschatten.

Dit vraagt om:

*Bewustzijn bij betrokkenen van (de aanwezigheid) van impliciete aannames en houding die het beeld over de mogelijkheden en capaciteiten van een leerling kunnen beïnvloeden*

Dit bewustzijn heeft namelijk een corrigerende werking op de invloed van impliciete aannames en de daaruit voortvloeiende houding op de inschatting van capaciteiten en mogelijkheden. Dit is nodig om minder persoonsgebonden en minder subjectief (dus: accurater) inschattingen te kunnen maken van mogelijkheden en capaciteiten van leerlingen.

Tijdens ons onderzoek stelden we vast dat scholen niet of nauwelijks stilstaan bij de rol van impliciete aannames over leerlingen bij de inschatting van de mogelijkheden en capaciteiten, een enkele uitzondering daargelaten.

Het is van groot belang dat besluitvormers zich bewust zijn van het feit dat persoonlijke aannames en impliciete houdingen altijd een rol spelen bij oordeelsvorming.

*Relevante informatie over cognitieve en niet-cognitieve kenmerken van leerlingen en informatie over de thuissituatie*

Hoe breder scholen leerlingen in beeld hebben, hoe beter zij in staat zijn te bepalen wat leerlingen nodig hebben om recht te doen aan hun mogelijkheden en capaciteiten. Alle bezochte scholen verzamelen systematisch gegevens over de cognitieve ontwikkeling van alle leerlingen en meestal ook over de sociaal-emotionele ontwikkeling. Sommige scholen zijn hierin verder. Zij verzamelen bijvoorbeeld informatie over interesses en persoonlijke leerambities, verwachtingen van ouders en denkvaardigheden. Scholen zouden actiever op zoek kunnen gaan naar relevante informatie wanneer die ontbreekt. Dit betekent overigens niet dat

scholen meer moeten doen. De focus ligt op effectief verzamelen en inzetten van relevante informatie. Ook de informatie over de thuissituatie en de ouderbetrokkenheid is van belang bij de beeldvorming over leerlingen. Niet om deze informatie als 'belemmerend' te beschouwen, maar juist om als school op in te spelen.

#### *Zorgvuldige duiding van informatie*

Een zorgvuldige duiding van de beschikbare informatie over leerlingen is cruciaal bij de inschatting van mogelijkheden en capaciteiten van leerlingen. Dit geldt vooral voor de duiding van 'zachte' kenmerken als werkhouding, motivatie en gedrag. Leerkrachten en scholen geven hieraan verschillende inhoudelijke betekenissen. Persoonlijke houdingen, ervaringen, achtergronden en (impliciete) aannames spelen hierbij een rol en kunnen een goede duiding en een goede inschatting van leerlingen in de weg staan. Dit kan ook het geval zijn wanneer specifieke (pedagogische/didactische) kennis ontbreekt. Het helpt wanneer leerkrachten en begeleiders met elkaar het inhoudelijke gesprek aangaan over de betekenis die zij geven aan de ('zachte') informatie en over de rol die deze speelt bij het inschatten van mogelijkheden en capaciteiten.

#### *Zorgvuldige analyse en weging van informatie*

Een goede analyse en weging van informatie is nodig om capaciteiten en mogelijkheden van leerlingen goed in te kunnen schatten. Uit de gesprekken die wij voerden met de scholen kwam naar voren dat er behoorlijke kwaliteitsverschillen zijn tussen scholen en leerkrachten als het gaat om diepgang in analyses en interpretatie van toetsresultaten. Ook blijken scholen en leerkrachten het niet altijd makkelijk te vinden om toetsresultaten te analyseren in samenhang met andere (ook niet-cognitieve) informatie. Wanneer scholen en leraren hun analysevaardigheden versterken, zal dit hun kijk op leerlingen en hun mogelijkheden verdiepen en verbreden.

#### *Uitwisseling van informatie: georganiseerde tegenspraak*

Wanneer collega's het kritische gesprek voeren over de betekenis en afweging van factoren, wordt de professionele oordeelsvorming sterker. Zoals al naar voren kwam, verschillen scholen en leerkrachten in hoe men informatie over leerlingen interpreteert en meeweegt in de beeldvorming over mogelijkheden. Bovendien hangen inschattingen vaak af van één of enkele personen (leerkracht, intern begeleider). Dit kan ertoe leiden dat leerlingen op basis van subjectieve, persoonsgebonden afwegingen onderwijs aangeboden krijgen dat mogelijk te weinig recht doet aan de mogelijkheden.

#### *Visie op kansen bieden en tegengaan van kansenongelijkheid*

Scholen die het als hun pedagogische opdracht zien om leerlingen kansen te bieden en kansenongelijkheid tegen te gaan, dit expliciet uitspreken en doorvertalen naar uitgangspunten en beleid, geven leerkrachten positieve sturing en houvast in hun handelen. Mooie voorbeelden kwamen we tegen op scholen waar opbrengst- en resultaatgericht werken opgenomen was in de kernwaarden en visie en waar het 'in de poriën van het denken' zat.

2. Kansen van leerlingen (ongeacht achtergrond) worden vergroot wanneer scholen en leerkrachten de informatie over leerlingen ook gebruiken om het onderwijs af te stemmen op (groepen) leerlingen.

Dit vraagt om:

#### *Aandacht voor achterstanden en bovengemiddelde prestaties*

Aandacht voor specifieke onderwijsbehoeften is nodig om het onderwijs voor alle leerlingen passend te maken en zo de kansen van alle leerlingen te vergroten. Tijdens ons onderzoek hebben we gezien dat scholen in hun (handelingsgerichte, cyclische) werkwijze hebben ingebouwd dat zij leerlingen signaleren met achterstanden of met een behoefte aan extra uitdaging. In de praktijk blijkt een optimale afstemming van het onderwijs op deze specifieke behoeften niet altijd makkelijk te realiseren. We zien kansen om beter in te spelen op deze behoeften, in plaats van ze als belemmerende factor mee te wegen bij beslissingen over het onderwijs voor leerlingen. Het helpt als scholen blijvend aandacht geven aan de competentieversterking van leerkrachten gericht op het handelingsgericht en opbrengstgericht werken.

#### *Leerlingeninformatie vertalen naar passende en uitdagende doelen*

Door op basis van hoge verwachtingen systematisch en cyclisch te werken aan cognitieve én niet-cognitieve doelen, kunnen kansen voor leerlingen worden vergroot.

Scholen werken, zo zagen wij, systematisch en cyclisch aan de cognitieve doelen die zij willen bereiken, maar verschillen in het ambitieniveau dat zij aan de dag leggen bij hun leerlingen. Verder hebben wij gezien dat scholen niet vaak doelgericht werken aan de ontwikkeling van niet-cognitieve aspecten (bijvoorbeeld 'leren leren'). Toch kunnen juist deze aspecten kansen van leerlingen vergroten. Niettemin hebben we hier ook enkele mooie voorbeelden van gezien.

#### *Regelmatig nagaan of leerdoelen zijn bereikt en onderwijs bijstellen*

Om een passend en uitdagend vervolgaanbod te bepalen, moeten scholen en leerkrachten regelmatig nagaan of doelen voor leerlingen zijn bereikt. Tijdens ons onderzoek stelden wij vast dat scholen dit doen maar dat de diepgang waarmee dit gebeurt, verschilt. Wanneer doelen niet (of juist ruim) behaald zijn, gaan leraren niet altijd goed na waarom dat zo is en welke consequenties dat heeft voor het vervolg. Ook hiervoor geldt dat blijvende aandacht moet uitgaan naar competentieversterking van leerkrachten.

#### *Visie en schoolcultuur*

Kansen van leerlingen worden vergroot wanneer aspecten van handelings- en opbrengstgericht werken onderdeel zijn van de visie op goed onderwijs. Hier past een schoolcultuur bij waarin leerkrachten niet alleen hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen maar ook van zichzelf, en waarbinnen een team professioneel, kritisch, samenwerkend en samen lerend is.

3. Kansen van leerlingen (ongeacht achtergrond) worden vergroot wanneer scholen en leerkrachten in de besluitvorming rondom advisering naar een onderwijsniveau zorgvuldige afwegingen maken.

Dit vraagt om:

#### *Bewustzijn bij betrokkenen van (de aanwezigheid) van impliciete aannames en houding tijdens de besluitvorming rondom advisering*

Dit bewustzijn heeft namelijk een corrigerende werking op de invloed van impliciete aannames en de daaruit voortvloeiende houding op de besluitvorming rondom de adviezen die leerkrachten/scholen geven.

Tijdens ons onderzoek hebben we gezien dat leerkrachten door persoonlijke houdingen, ervaringen, achtergronden en (impliciete) aannames, soms te voorzichtig en risicomijdend kunnen zijn in hun advisering. Door in het adviseringstraject een werkwijze in te bouwen gericht op het expliciet maken en ter discussie stellen van deze aannames en houdingen, kunnen zij afwegingen

zorgvuldiger maken. Op enkele scholen kwamen wij een dergelijke werkwijze tegen. Daar maken de betrokkenen deel uit van een adviescommissie die samenkomt om de leerlingen en de (pre-)adviezen te bespreken en kritisch tegen het licht te houden.

#### *Kennis over het voortgezet onderwijs en zicht op vervolgsucces van leerlingen*

Om zorgvuldig te bepalen welk advies het beste past bij een leerling, is kennis van het vo nodig. Ook inzicht in de eigen kwaliteit van de adviezen en de adviesprocedure is belangrijk. Maar ook kennis van het selectiesysteem in het vo is nodig: wat zijn de opstroom- en afstroommogelijkheden?

Scholen en leerkrachten hebben op verschillende wijzen contact met het vo. Niet altijd weten zij goed wat de verschillende onderwijsniveaus in het vo precies inhouden. Ook hebben scholen en leerkrachten vaak eigen beelden over begeleidings- en ondersteuningsmogelijkheden van vo-scholen, die zij meenemen in hun advisering. Soms komt het voor dat scholen niet goed op de hoogte zijn van (veranderingen in) de regelgeving met betrekking tot advisering.

Scholen ontvangen gegevens over de vervolgloopbaan van oud-leerlingen, maar gebruiken deze gegevens vaak nog niet voor een systematische evaluatie van de adviesprocedure en de afgegeven adviezen. Een goede kennisuitwisseling met het vo, kennis van actuele regelgeving en een systematische evaluatie van adviezen en procedure, versterken de oordeelsvorming en de kwaliteit van het advies.

#### *Heldere adviesprocedure*

Heldere afspraken over de factoren die meegewogen worden bij de oordeelsvorming, over de rol en taakomschrijving van betrokkenen en een bredere belegging van de verantwoordelijkheid voor de advisering, kunnen de besluitvorming zorgvuldiger maken.

Wij hebben gezien dat bijna alle scholen een (schriftelijke) adviesprocedure hanteren. Deze procedure voorziet in een tijdpad, gaat in op de taken en verantwoordelijkheden van de school en op de rol van ouders en vo. Ook biedt de procedure een overzicht van factoren die betrokken worden bij de totstandkoming van het advies.

Toch bieden de adviesprocedures weinig houvast als het gaat om duiding en weging van factoren. Bovendien wordt hierbij vaak te veel geleund op de ervaring van de leerkracht van groep 8. De leerresultaten zijn leidend, zo stelden we vast. Maar wanneer deze niet eenduidig zijn of niet 'in lijn' liggen met niet-cognitieve factoren, leidt dit tot een grote diversiteit in overwegingen en afwegingen, beïnvloed door persoonsgebonden elementen.

#### *Betrokkenheid van leerlingen en ouders*

Om kansen voor leerlingen te vergroten, zouden scholen beter na kunnen denken over hoe zij willen inspelen op kenmerken van ouders. We weten dat een goede samenwerking met ouders de schoolontwikkeling van leerlingen ten goede komt. Dit geldt ook voor de betrokkenheid van ouders bij het schooladvies. Ook hiervoor is het belangrijk dat de school in beeld heeft wat de kenmerken zijn van de ouderpopulatie, zodat zij hierop kunnen inspelen. Soms betekent dit dat de school de ouders actief moet opzoeken, sommige scholen zullen na moeten denken hoe zij om willen gaan met (ongewenste) druk van ouders.

Tijdens ons onderzoek stelden we vast dat sommige scholen een toenemende druk van ouders ervaren, bijvoorbeeld om een hoger advies af te geven. Andere scholen zien de betrokkenheid van ouders juist afnemen of hebben te maken met lage ambities van ouders. Scholen signaleren dit, maar gaan niet altijd na wat dit betekent voor hun ouderbeleid en de adviesprocedure.

Door ook leerlingen actief te betrekken bij het adviseringsproces, worden zij gestimuleerd het beste uit zichzelf te halen. Ook op dit punt zagen we verschillen

tussen scholen. Soms worden leerlingen alleen 'geïnformeerd' over het (pre-)advies. Enkele scholen onderzoeken samen met de leerling, in gesprekken met de leerkracht, wat het best passende advies kan zijn en aan welke kennis en vaardigheden nog gewerkt kan/moet worden.

#### *Schoolcultuur en onderwijsvisie*

Leerlingen hebben meer kans op een schooladvies dat hen recht doet binnen een schoolcultuur waar iedereen zich gezamenlijk verantwoordelijk voelt voor de toekomst van leerlingen. Ook belangrijk is dat men uitspreekt kansen te willen bieden en vergroten.

### 1.2.2 Voortgezet onderwijs

Ook voor het voortgezet onderwijs specificeren we de drie succesfactoren voor kansenbevorderend gedrag op scholen.

1. Kansen van leerlingen (ongeacht achtergrond) worden vergroot wanneer scholen en docenten capaciteiten en mogelijkheden zorgvuldig inschatten.

Dit vraagt om:

#### *Bewustzijn bij betrokkenen van (de aanwezigheid) van impliciete aannames en houding die het beeld over de mogelijkheden en capaciteiten van een leerling kunnen beïnvloeden*

Dit bewustzijn heeft namelijk een corrigerende werking op de invloed van impliciete aannames en de daaruit voortvloeiende houding op de inschatting van capaciteiten en mogelijkheden. Dit is nodig om minder persoonsgebonden en minder subjectief (dus: accurater) inschattingen te kunnen maken van mogelijkheden en capaciteiten van leerlingen.

Tijdens het onderzoek stelden we vast dat scholen niet of nauwelijks stilstaan bij de rol van impliciete aannames over leerlingen bij de inschatting van de mogelijkheden en capaciteiten, een enkele uitzondering daargelaten.

#### *Relevante informatie over cognitieve en niet-cognitieve kenmerken van leerlingen en informatie over de thuissituatie*

Wanneer op breed gebied relevante informatie beschikbaar is over leerlingen, dan kan men mogelijkheden en capaciteiten van leerlingen beter inschatten. Relevante informatie betreft niet alleen de cognitieve prestaties van leerlingen, maar ook de leerontwikkeling, informatie over gedrag, (studie)vaardigheden, motivatie, werkhouding, leerbelemmeringen, thuissituatie, sociaal-emotionele kenmerken en medische informatie. Dit betekent overigens niet dat scholen meer informatie moeten verzamelen. De focus ligt op effectief verzamelen en inzetten van relevante informatie.

Tijdens het onderzoek stelden we vast dat scholen niet allemaal dezelfde informatie verzamelen, vastleggen en toegankelijk maken. Er liggen kansen voor de scholen om dit op onderdelen beter te doen. Voorbeelden ('good practices') van goede informatieverzameling zijn: een warme overdracht; handelingsgerichte leerlingenbesprekingen waarbij alle leerlingen worden besproken; leerlingenbesprekingen die leiden tot concrete afspraken over aanpassingen in aanbod, instructie en feedback; een overzicht van de leerontwikkeling per leerling.

Een voorbeeld van goede vastlegging is een leerlingvolgsysteem waarin relevante informatie op een herkenbare plek en op overzichtelijke wijze is vastgelegd. Een goede toegankelijkheid van informatie is een aandachtspunt voor alle scholen. Hiervoor is het onder andere nodig om na te denken over en een juiste afweging te

maken in de rechten die de verschillende betrokkenen hebben om de informatie in het leerlingvolgsysteem in te zien.

#### *Zorgvuldige duiding van informatie*

Naast objectieve informatie over leerprestaties, zijn 'zachte' factoren als werkhouding, motivatie en gedrag belangrijk voor docenten om zich een beeld te vormen van leerlingen. Ook de thuissituatie (inschatting van ondersteuningsmogelijkheden) is een factor die bijdraagt aan de beeldvorming over leerlingen. Bij de interpretatie van deze 'zachte' factoren spelen het referentiekader van de docent en impliciete aannames over leerlingen een grotere rol dan bij de interpretatie van cognitieve leerprestaties. Docenten geven, soms per leerling, een individuele invulling aan de begrippen.

Tijdens het onderzoek stelden we vast dat 'zachte' factoren zoals hierboven genoemd een rol spelen bij de inschatting van mogelijkheden en capaciteiten, maar dat de betekenis, invulling en het belang van deze factoren docent- en leerlinggebonden zijn.

Bewustwording hiervan is belangrijk. Een al te persoonlijke invulling belemmert de zorgvuldigheid van de inschatting van capaciteiten en mogelijkheden (en daarmee mogelijk kansen) van leerlingen.

Om zorgvuldigere inschattingen te kunnen maken van mogelijkheden en capaciteiten van leerlingen, zouden betrokkenen met elkaar het inhoudelijke gesprek aan kunnen gaan over de betekenis en het belang van de 'zachte' factoren. Het helpt ook om met elkaar te reflecteren op de kwaliteit van inschattingen die men had over mogelijkheden en capaciteiten van leerlingen, in relatie tot de weging van de 'zachte' factoren bij deze inschattingen.

#### *Zorgvuldige analyse en weging van informatie*

We weten dat wanneer de informatie over leerlingen breed en in samenhang wordt geanalyseerd, geïnterpreteerd en gewogen, dit leidt tot een zorgvuldige inschatting van mogelijkheden en capaciteiten van leerlingen.

Tijdens het onderzoek stelden we vast dat scholen en docenten allereerst kijken naar de leerprestaties van leerlingen. Wanneer leerresultaten een eenduidig beeld geven en men geen andere opvallende 'belemmeringen' ziet, stopt daar de analyse over het algemeen, een enkele uitzondering daargelaten. Veel te weinig neemt men de leerontwikkeling (de 'film') van leerlingen mee in de analyse van de resultaten. Resultaten worden daarbij weinig in samenhang met elkaar en met de overige leerlingeninformatie en/of leerlinginformatie vanuit het po geanalyseerd. Dit maakt dat de inschatting van mogelijkheden en capaciteiten van deze groep leerlingen gebaseerd is op een beperkt deel van de informatie. De inschatting is daarom mogelijk minder zorgvuldig.

Scholen en docenten zouden er goed aan doen om bij de inschatting van mogelijkheden en capaciteiten van leerlingen, de informatie van alle leerlingen breed en in samenhang te analyseren.

Wanneer leerresultaten geen eenduidig beeld geven en/of men belemmerende factoren ziet, spelen andere factoren dan leerprestaties een belangrijkere rol bij de inschatting van kansen en mogelijkheden van leerlingen. We hebben eerder vastgesteld dat de analyse en afweging van deze factoren in relatie tot de leerresultaten en tot elkaar persoonsgebonden is. Afwegingen kunnen per leerling verschillen.

Dit systeem kan ertoe leiden dat leerlingen onderwijs aangeboden krijgen dat mogelijk te weinig recht doet aan hun mogelijkheden. Een docent kan immers



'voorzichtig insteken' op basis van afwegingen die voortkomen uit het persoonlijke referentiekader of impliciete aannames over de leerling. Bewustwording, het inhoudelijke gesprek en reflectie zouden kunnen helpen als corrigerend mechanisme bij subjectieve afwegingen.

*Uitwisseling van informatie: georganiseerde tegenspraak en overlegmomenten*  
Wanneer collega's het inhoudelijke gesprek voeren over de betekenis en het belang van factoren die een rol spelen bij de inschatting van mogelijkheden en capaciteiten van leerlingen, wordt de professionele oordeelsvorming sterker. Scholen en docenten verschillen in hoe zij informatie over leerlingen interpreteren en meewegen in de beeldvorming over mogelijkheden. Dit kan ertoe leiden dat leerlingen op basis van subjectieve, persoonsgebonden afwegingen onderwijs aangeboden krijgen dat mogelijk te weinig recht doet aan hun mogelijkheden.

Tijdens het onderzoek stelden we vast dat ook de frequentie en de kwaliteit van leerlingenbesprekingen van invloed zijn op de zorgvuldigheid van inschattingen over leerlingen. Het helpt daarbij wanneer meerdere betrokkenen regelmatig relevante informatie over leerlingen in samenhang en met elkaar analyseren, deze analyse koppelen aan verwachtingen over leerlingen en daarbij kritisch zijn op elkaars achterliggende overwegingen. Een formatieve cultuur helpt dus om betere inschattingen te maken: waar staat de leerling in zijn/haar ontwikkeling ten opzichte van de verwachtingen en de leerdoelen en hoe kunnen we de leerling verder helpen?

*Visie op kansen bieden en tegengaan van kansenongelijkheid*  
Scholen die het als hun pedagogische opdracht zien om leerlingen kansen te bieden en kansen te vergroten, dit expliciet uitspreken en uitwerken in uitgangspunten en beleid, dit beleid merkbaar en zichtbaar toepassen en monitoren, geven docenten positieve sturing en houvast in hun handelen.

Tijdens het onderzoek kwamen we mooie voorbeelden tegen op een school waar kansen bieden en het tegengaan van kansenongelijkheid een uitgangspunt is. Docenten spiegelen daar al hun overwegingen en handelen ten aanzien van leerlingen. Zij hebben daarmee hun eigen interne kritische klankbord gecreëerd.

2. Kansen van leerlingen (ongeacht achtergrond) worden vergroot wanneer scholen en docenten de informatie over leerlingen gebruiken om het onderwijs af te stemmen op (groepen) leerlingen.

Dit vraagt om:

*Aandacht voor achterstanden en bovengemiddelde prestaties*  
Aandacht voor specifieke onderwijsbehoeften is nodig om het onderwijs voor alle leerlingen passend te maken en zo de kansen van alle leerlingen te vergroten.

Tijdens ons onderzoek hebben we gezien dat scholen in staat zijn om leerlingen te signaleren met achterstanden of met een behoefte aan extra uitdaging. In de praktijk blijkt een optimale afstemming van het onderwijs op deze specifieke behoeften niet altijd makkelijk te realiseren. Scholen en docenten maken in hun onderwijs wisselend gebruik van de informatie over leerlingen en spannen zich wisselend in om hun onderwijs af te stemmen op de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte van leerlingen. Denk hierbij aan het aanleren van studievaardigheden en sociale vaardigheden of het wegwerken van leerachterstanden. Buiten de lessen hebben de meeste scholen hiervoor wel enkele voorzieningen georganiseerd. Binnen de lessen is er echter nog nauwelijks sprake van afstemming op specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften.

We zien hier kansen om beter in te spelen op deze behoeften, in plaats van ze als belemmerende factor mee te wegen bij besluitvorming over het onderwijsniveau.

Het helpt wanneer het schoolbeleid voorziet in competentieversterking en ontwikkeltijd van docenten en teams en aandacht heeft voor stimulerende randvoorwaarden (grootte van de klas, ICT, organisatie etc.). Het helpt ook om over dit onderwerp kennis en 'good practices' op te halen in het primair onderwijs, dat op dit vlak vooruitloopt op het voortgezet onderwijs.

#### *Leerlingeninformatie vertalen naar passende en uitdagende doelen*

Door op basis van hoge verwachtingen systematisch en cyclisch te werken aan cognitieve én niet-cognitieve doelen, kunnen kansen voor leerlingen worden vergroot.

Tijdens ons onderzoek constateerden we dat het onderwijs in de lessen is gebaseerd op cognitieve leerdoelen uit het curriculum. Deze worden vanuit de eindtermen en kerndoelen ingedeeld per leerjaar, periode en onderdeel. In de meeste gevallen zijn de lesmethoden hierbij leidend voor het programma. Deze leerdoelen zijn voor alle leerlingen van een bepaalde klas hetzelfde, er wordt daarbij geen onderscheid gemaakt tussen leerlingen die meer moeite hebben of juist meer uitdaging aankunnen. Met andere woorden: leerlingeninformatie wordt niet vaak gekoppeld aan de leerdoelen. Niet de leerling, maar het curriculum en de lesmethode staan over het algemeen centraal. Scholen zouden hierin meer ambitieniveau aan de dag kunnen leggen.

Wij hebben enkele voorbeelden gezien van scholen die doelgericht werken aan de ontwikkeling van niet-cognitieve aspecten van leerlingen (bijvoorbeeld voor studievaardigheden en sociale vaardigheden). Juist deze aspecten kunnen kansen van leerlingen vergroten.

#### *Regelmatig nagaan of leerdoelen zijn bereikt en onderwijs bijstellen*

Om een passend en uitdagend vervolgaanbod te bepalen, moeten scholen en leerkrachten regelmatig nagaan of doelen voor leerlingen zijn bereikt.

Tijdens ons onderzoek stelden wij vast dat scholen toetsmomenten gebruiken om vast te stellen in hoeverre leerlingen de leerdoelen van de aangeboden onderdelen beheersen. De conclusies die hieruit volgen, leiden echter niet vaak naar een passend vervolgaanbod (instructie, ondersteuning, feedback, uitdaging) voor specifieke leerlingen of groepen leerlingen in de les. Het is vaak aan de leerling (en ouders) zelf om dit te organiseren.

De meeste scholen hebben weliswaar extra voorzieningen georganiseerd voor leerlingen die taal- of rekenachterstanden hebben en in enkele gevallen ook bijlessen voor andere vakken. Ook hebben we voorbeelden gezien van extra (verbredend of verdiepend) aanbod voor leerlingen die meer uitdaging aankunnen of om specifieke talenten aan te spreken. Meestal sluit dit aanbod niet aan op de specifieke leerdoelen en behoeften van leerlingen.

Wij zien mogelijkheden voor vo-scholen om het onderwijs leerling-doelgericht in te richten, om daarmee leerlingen meer kansen te bieden op onderwijs dat past en uitdaagt.

#### *Visie en schoolcultuur*

Kansen van leerlingen worden vergroot wanneer aspecten van handelings- en doelgericht werken en afstemmen op verschillen tussen leerlingen onderdeel uitmaken van de onderwijskundige visie van een school en tevens uitgewerkt zijn in concreet beleid. Hier past een schoolcultuur bij waarin docenten hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen, hen uitdagend onderwijs bieden en met hen reflecteren

op het resultaat. In deze schoolcultuur hebben teams en docenten hoge verwachtingen van zichzelf en is het team professioneel, kritisch, samenwerkend en samen lerend.

3. Kansen van leerlingen (ongeacht achtergrond) worden vergroot wanneer scholen en leerkrachten in de besluitvorming rondom advisering naar een onderwijsniveau zorgvuldige afwegingen maken.

Dit vraagt om:

*Bewustzijn bij betrokkenen van (de aanwezigheid van) impliciete aannames en houding tijdens de determinatie naar klas twee of drie*

Dit bewustzijn heeft namelijk een corrigerende werking op de invloed van impliciete aannames en de daaruit voortvloeiende houding op de besluitvorming rondom de determinatie.

Tijdens ons onderzoek hebben we gezien dat betrokkenen door hun persoonlijk referentiekader en (impliciete) aannames over leerlingen, soms risicomijdend kunnen zijn tijdens de besluitvorming over het best passende onderwijsniveau in klas twee of drie.

Door een werkwijze in te bouwen die gericht is op het expliciet maken en ter discussie stellen van deze aannames en houdingen, kan men zorgvuldiger oordelen.

*Heldere besluitvormingsprocedure*

Heldere afspraken over de factoren die meegewogen worden bij de oordeelsvorming, over de rol en taakomschrijving van betrokkenen en een bredere belegging van de verantwoordelijkheid voor de determinatie, zijn belangrijke randvoorwaarden voor zorgvuldige besluitvorming.

Het is ook van belang om de procedure en de kwaliteit van de determinatie regelmatig te evalueren.

Wij hebben gezien dat alle scholen bevorderingscriteria hanteren en afspraken hebben over de taken en verantwoordelijkheden van betrokkenen bij de determinatie van leerlingen. De determinatieprocedure is met name gericht op criteria over leerprestaties. Bijna iedere school heeft daarbij besprekruimte ingebouwd voor twijfelgevallen. De procedures bieden in die gevallen vaak geen overzicht van factoren die dan meegewogen worden. Over het algemeen zegt men motivatie, gedrag en werkhouding mee te wegen, maar de procedures bieden, een enkele uitzondering daargelaten, geen houvast als het gaat om duiding en weging van deze factoren. De leerresultaten zijn leidend, zo stelden we vast. Maar wanneer deze niet eenduidig zijn of niet 'in lijn' liggen met niet-cognitieve factoren, leidt dit tot een grote diversiteit in overwegingen en afwegingen, beïnvloed door persoonsgebonden elementen.

Bovendien ligt de verantwoordelijkheid voor het verspreiden van de informatie en het in beeld brengen van de leerlingen tijdens rapportbesprekingen en overgangsvergaderingen voornamelijk bij de mentor. Wanneer scholen geen goede afspraken hebben over het mentoraat en de kwaliteit van de begeleiding niet evalueren, is dit systeem kwetsbaar.

Tijdens ons onderzoek gaven de meeste scholen aan de determinatieprocedure wel te evalueren, maar meer incidenteel en niet als vast onderdeel van het kwaliteitssysteem van de school. Het zou scholen helpen om in hun besluitvormingsprocedure ook een terugkoppeling en evaluatiemoment met het po in te bouwen, over verwachtingen, inschattingen en afwegingen over leerlingen.

### *Betrokkenheid van leerlingen en ouders*

Om kansen voor leerlingen te vergroten, zouden scholen beter na kunnen denken over hoe zij willen inspelen op kenmerken van ouders. We weten dat een goede samenwerking met ouders de schoolontwikkeling van leerlingen ten goede komt. Dit geldt ook voor de betrokkenheid van ouders bij de determinatie. Ook hiervoor is het belangrijk dat de school in beeld heeft wat de kenmerken zijn van de ouderpopulatie zodat zij hierop kunnen inspelen. Soms betekent dit dat de school ouders actief moet opzoeken, sommige scholen zullen na moeten denken hoe zij om willen gaan met (ongewenste) druk van ouders.

Tijdens ons onderzoek stelden we vast dat scholen een toenemende druk van ouders ervaren, bijvoorbeeld om een hoger advies af te geven. Scholen hebben ook te maken met lage ambities van ouders en/of weinig betrokkenheid. Scholen signaleren dit, maar gaan niet altijd na wat dit betekent voor hun ouderbeleid en de determinatieprocedure.

Door ook leerlingen actief te betrekken bij hun leerontwikkeling en doorstroommogelijkheden, worden zij gestimuleerd het beste uit zichzelf te halen. Ook op dit punt zagen we verschillen tussen scholen.

### *Schoolcultuur en onderwijsvisie*

Leerlingen hebben meer kans om door te stromen naar een onderwijsniveau dat hen recht doet binnen een schoolcultuur waar iedereen (ook leerlingen en ouders) zich gezamenlijk verantwoordelijk voelt voor de toekomst van leerlingen. Belangrijk is dat men daarnaar handelt en uitspreekt kansen te willen bieden en kansenongelijkheid tegen te gaan.

## Bibliografie

- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *Educational Research*, 33, 325-339. doi:10.1016/s0883-0355(00)00020-3
- Battle, J. & Lewis, M. (2002). The increasing significance of class: The relative effects of race and socioeconomic status on academic achievement. *Journal of Poverty*, 6(2), 21-35. doi:10.1300/j134v06n02\_02
- Buchmann, C., Condron, D. J., & Roscigno, V. J. (2010). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89, 435-461. doi:10.1353/sof.2010.0105
- Buchmann, C. & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75, 99-122. doi:10.2307/3090287
- Caro, D. H., Lenkeit, J., Lehmann, R., & Schwippert, K. (2009). The role of academic achievement growth in school track recommendations. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 183-192. doi:10.1016/j.stueduc.2009.12.002
- De Boer, H., Hendriks, A. A. J., Kuyper, H., & Van der Werf (2010). *VOCL'99: De middellange termijn. Schoolloopbanen van leerlingen tot en met het eindexamen*. Groningen: GION.
- Driessen, G. & Van Langen, A. (2011). Mogelijke verklaringen voor onderwijsachterstanden van jongens. *Pedagogiek*, 31 (2) 155-171
- Dronkers, Jaap. (2015). 'In wiens voordeel werkt selectie aan het begin van het voortgezet onderwijs? Een nieuwe benadering van een oude vraag.' *Mens & Maatschappij* 90:5-24
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013a). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16, 555-573. doi:10.1007/s11218-013-9227-5
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *DE KWALITEIT VAN HET BASISCHOOLADVIES. Een onderzoek naar de totstandkoming van het basisschooladvies en de invloed van het basisschooladvies op de verdere schoolloopbaan*. Utrecht: Auteur;
- Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naaijer, H.M., Timmermans, A.C., Rooijen, M. van, Vrugteveen, J., & Opdenakker, M.-C. (2016). Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang. Groningen: GION.
- Korthals, Roxanne. (2015). Tracking Students in Secondary Education. Consequences for Student Performance and Inequality. Dissertatie Universiteit Maastricht. Maastricht: ROA.
- Kuyper, H. & Van der Werf, M. P. C. (2012). *Excellente leerlingen in het voortgezet onderwijs. Schoolloopbanen, risicofactoren en keuzen*. Groningen: GION.
- Lam, G. (2014). A theoretical framework of the relation between socioeconomic status and academic

achievement of students. *Education*, 134, 326-331.

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106, 1642-1690.  
doi:10.1086/321300

Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 23-44.  
doi:10.1016/j.rssm.2009.12.002

Timmermans, A., Kuyper, H., Van der Werf, G. (2015) *Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education?* *British Journal of Educational Psychology*, 85, 459-478

Timmermans, A., De Boer, H., Van der Werf, G. (2016a) *An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes* *Soc Psychol Educ* 19:217-240.

Timmermans, A., Van der Werf, G. & Christine Ruby-Davies (2016b) *The Interpersonal Character of Teacher Expectations: Closeness, Conflict, and Dependency in the Teacher-Student Relationship as Antecedents of Teacher Expectations* Nog niet gepubliceerd

Werfhorst, Herman G. van de (2014). 'Sociale ongelijkheid in de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs.' Blog te vinden op <http://www.hermanvandewerfhorst.socsci.uva.nl/blog/education/ieo/>

Werfhorst, Herman G. van de; Elffers, Louise; Karsten, Sjoerd (2015). *Onderwijsstelsels Vergeleken*. D Onderzoek.

## **Bijlage I Verdiepend literatuuronderzoek**

We zijn het onderzoek gestart met een verdiepende literatuurstudie. In de literatuur is veel bewijs te vinden dat prestaties vaak de voornaamste factor zijn bij het afgeven van een advies voor een opleiding of track, maar telkens komt naar boven dat achtergrond ook een rol speelt. Soms direct, doordat de achtergrond bijdraagt aan hogere prestaties (culturele bagage, hogere aspiraties en motivatie door ouders of door betere voorbereiding op toetsen/examens aan de hand van schaduwonderwijs), of indirect, doordat leerlingen van lager opgeleide ouders, uit een lager sociaal milieu of met een andere etniciteit (de onderzoeken verschillen in focus) anders worden gewaardeerd, ook al hebben ze dezelfde prestaties als hun medeleerlingen. Die directe en indirecte factoren hebben vaak ook nog invloed op elkaar: de culturele bagage leidt niet per se tot hogere prestaties, maar zou wel als gunstiger voor de toekomst worden gezien. Het is dus een ingewikkeld samenspel van factoren.

### *Leeswijzer*

Hieronder staat een samenvatting van de bevindingen uit de literatuur, over de hypothesen waarmee we het onderzoek zijn gestart:

- 1) hoogopgeleide ouders geven hun kinderen meer (culturele) bagage mee, waardoor deze beter presteren;
- 2) hoogopgeleide ouders ondersteunen en motiveren hun kinderen beter bij het schoolwerk;
- 3) hoogopgeleide ouders helpen hun kinderen extra met schaduwonderwijs dat specifiek gericht is op de kennis en vaardigheden benodigd bij de eindtoets po en het eindexamen;
- 4) leerkrachten en docenten wegen de eerste twee premissen in hoge mate mee bij het bepalen van een advies voor doorstroom naar en binnen het vo (en dichteren daarmee (on)bewust leerlingen van laagopgeleide ouders minder kansen toe);
- 5) het onderwijsstelsel duwt, door een combinatie van vroege selectie en vrij strikte streaming van opleidingen, leerlingen in een bepaalde richting en biedt te weinig ruimte om hieruit te breken;
- 6) juist leerlingen van laagopgeleide ouders hebben hier last van omdat bij hen vaker pas later het ontwikkelpotentieel blijkt en/of omdat hun ouders niet genoeg kennis en handigheid hebben om hun kinderen binnen het systeem te ondersteunen.

We hebben in een verdiepend literatuuronderzoek ook informatie verzameld over de invloed van de relatie van docenten met leerlingen en de rol van vooroordelen op de inschatting van capaciteiten en mogelijkheden van leerlingen.

### *Samenvatting literatuuronderzoek naar hypothesen*

Op basis van de literatuurstudie kunnen de hypothesen waarmee we het onderzoek startten grotendeels worden bevestigd. Hypothese 1, *hoogopgeleide ouders geven hun kinderen meer (culturele) bagage mee, waardoor deze beter presteren*, onderbouwt GION als volgt:

“Over het algemeen blijkt dat kinderen met hoogopgeleide ouders het onderwijs betreden met een van huis uit meegekregen bagage die hen op school meer op hun gemak doet voelen en bijgevolg beter doet functioneren dan kinderen wier ouders lager opgeleid zijn. De waarden die hoogopgeleide ouders aan hun kinderen overdragen, de sociale verbanden waarbinnen ze verkeren, alsmede de meer

complexe taal die ze thuis met hun kinderen spreken, geven hen in vergelijking met leeftijdsgenoten uit minder geschoolde milieus een nauwelijks te overbruggen voorsprong. Bovendien ervaren zij een grotere overeenstemming tussen thuis en school, terwijl de verschillen tussen thuis en school door kinderen uit lagere sociale milieus vaak als groot ervaren worden." (p. 24-25). Hierbij maakt GION gebruik van de bronnen Battle & Lewis, 2002, De Boer, Hendriks, et al., 2010; Kuyper & Van der Werf, 2012; Lam, 2014.

De onderbouwing van hypothese 2, *hoogopgeleide ouders ondersteunen en motiveren hun kinderen beter bij het schoolwerk*, volgt hieruit, plus uit onderzoek naar de aspiraties van ouders t.a.v. de prestaties van hun kinderen. Hoge aspiraties hangen samen met een hogere prestatie van kinderen. Ouders uit hogere sociale milieus en ouders van allochtone afkomst hebben volgens GION gemiddeld hogere aspiraties (p. 41-42), gebaseerd op bronnen Buchman en Dalton (2002); Van der Veen (2003). Dit blijkt ook uit onderzoek van Korthals (2015) en Van der Werfhorst (2014).

Hypothese 3, *hoogopgeleide ouders helpen hun kinderen extra met schaduwwonderwijs dat specifiek gericht is op de kennis en vaardigheden benodigd bij de eindtoets po en het eindexamen*, wordt indirect door GION onderbouwd met studies van Milesi (2010) en Buchmann, Condron en Roscigno (2010). Hieruit "komt het beeld naar voren dat sociaal milieu en etniciteit ook indirect effect hebben op de schoolloopbaan van leerlingen rondom de vmbo-mbo-overgang, namelijk door het al dan niet volgen van *advanced courses* in het vo en/of andere strategieën om op een zo hoog mogelijk onderwijsniveau (vervolgopleiding) terecht te komen". (p.70-71). Met andere woorden: leerlingen uit de hogere sociale milieus hebben vaker toegang tot extra onderwijs of ondersteuning (schaduwwonderwijs).

Hypothese 4, *leerkrachten en docenten wegen de eerste twee premissen in hoge mate mee bij het bepalen van een advies voor doorstroom naar en binnen het vo (en dichtend daarmee (on)bewust leerlingen van laagopgeleide ouders minder kansen toe)*, kunnen we niet onderbouwen met de literatuur van Van Der Werfhorst en GION. Ons aanvullende literatuuronderzoek biedt wel aanwijzingen dat de hypothese juist is.

In hun reviewstudie *Onderwijsstelsels Vergeleken (2015)*, onderschrijven Van der Werfhorst et al. hypothese 5, *het onderwijsstelsel duwt leerlingen door een combinatie van vroege selectie en vrij strikte streaming van opleidingen in een bepaalde richting en biedt hen te weinig ruimte om hieruit te breken*. Het Nederlandse systeem van vroegselectie en streaming biedt een kind van laagopgeleide ouders minder kans om in een hogere onderwijssoort te komen, doordat het stelsel overstappen naar een hogere onderwijssoort niet eenvoudig maakt. Deze leerlingen blijven vaak op een te laag niveau zitten. Dit hangt samen met het feit dat de brugperiode op veel vo-scholen wordt verkort of zelfs verdwijnt. Van der Werfhorst et al. baseren zich op meerdere recente onderzoeken, bijvoorbeeld van OESO, de inspectie en verschillende wetenschappers.

*Dat juist leerlingen van laagopgeleide ouders hier last van hebben omdat bij hen vaker pas later het ontwikkelpotentieel blijkt en/of omdat hun ouders niet genoeg kennis en handigheid hebben om hun kinderen binnen het systeem te ondersteunen*, oftewel hypothese 6, wordt onderbouwd door Korthals (2015) en Van der Werfhorst (2014) getuige de bevinding: "leerlingen met hoger opgeleide ouders hebben een



3,6 keer grotere kans om een hoger advies te krijgen dan leerlingen met lager opgeleide ouders" (Van der Werfhorst et al (2015), p.26). Ze stellen dat ouders (al dan niet opzettelijk) het advies van leerkrachten beïnvloeden.

Een andere onderbouwing komt uit de reviewstudie van GION, zij halen S. Glock (2013) aan en stellen: "In veel landen waarin leerlingen ingedeeld worden in verschillende onderwijsniveaus (tracking) worden allochtone leerlingen vaker geplaatst in (of geadviseerd naar) de lagere onderwijsniveaus (tracks) bij de overgang naar vo dan autochtone leerlingen. Dat heeft enerzijds met achterstanden in taal- en rekenvaardigheid te maken, maar is deels te wijten aan vooroordelen die docenten kunnen hebben over allochtone leerlingen" (p.30).

Een derde onderbouwing is er van Lucas (2001). Deze onderzocht de relatie tussen sociaal milieu en overgangen in het onderwijs in de VS. Uit het onderzoek bleek dat sociaal milieu een belangrijke voorspeller was van de schoolloopbaan, bijvoorbeeld of leerlingen al dan niet in de bovenbouw van het vo voorbereidende vakken voor *college* (bijvoorbeeld wiskunde) volgen, of leerlingen al dan niet uitvallen in het vo, en of leerlingen al dan niet doorstromen naar verschillende vormen van vervolgonderwijs. De auteurs leggen deze bevindingen uit aan de hand van het volgende perspectief: "leerlingen uit de hogere sociale milieus lijken beter in staat te zijn nieuwe onderwijsontwikkelingen in hun voordeel te gebruiken en hebben toegang tot kwalitatief beter onderwijs". (p.69). Dit hangt deels samen met hypothese 3 en geeft aan dat kinderen van hoogopgeleide ouders meer dan kinderen van laagopgeleide ouders profiteren van het feit dat hun ouders de 'weg' in het onderwijs beter kennen.

#### *Verdiepend literatuuronderzoek*

In ons aanvullend literatuuronderzoek vonden we van een aantal auteurs ook andere studies. Met twee van de onderzoekers hebben we gesproken om onze conclusies op basis van hun studies te verifiëren.

De literatuurstudie heeft opgeleverd dat er al flink wat onderzoek is gedaan naar de wijze waarop advisering naar en binnen het vo plaatsvindt en welke bias daarbij kan optreden, bijvoorbeeld bij leerlingen met een lage SES en bij jongens/meisjes. Wij vonden de studies van Anneke Timmermans (RUG-GION) en Sabine Glock (thans Universiteit van Wuppertal), naast die van Herman van der Werfhorst en de deelstudie van GION, de belangrijkste onderzoeken.

#### *Van der Werfhorst en GION.*

Korpershoek, H. et al (2016) (hierna genoemd: GION) heeft in een recente reviewstudie onderzoek gedaan naar de vele factoren die een rol spelen bij de overgang tussen po en vo (maar niet naar de overgangen binnen het vo). Bovendien heeft GION een modelmatige samenvatting van de factoren gemaakt. Hierin is goed te zien hoeveel factoren er op leerlingniveau spelen.

#### *Timmermans*

Wat we uit de onderzoeken van Timmermans weten is dat er duidelijke verschillen zijn tussen docenten als het gaat om de verwachting van kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau, etniciteit en ten aanzien van geslacht (meisjes hogere verwachting) (Timmermans et al. 2015). Datzelfde onderzoek leert ons dat negatieve aannames vrij algemeen zijn t.a.v. kinderen van laagopgeleide ouders, maar de grootte ervan verschilt. Oftewel, het verschil tussen docenten is groot en ook de mate waarin aannames een rol spelen verschilt.

De achterliggende redenen zijn het belangrijkste vraagstuk. Hier heeft Timmermans in samenwerking met andere onderzoekers op verschillende manieren naar gekeken (Timmermans et al. 2016a). Zij heeft gevonden dat gedragskenmerken van leerlingen een rol lijken te spelen. Gemiddeld genomen krijgen leerlingen met een goede werkhouding en hoger zelfvertrouwen een iets hogere verwachting mee van hun leraren (lees: een hoger advies). Hierdoor krijgen meisjes vaker een hoger advies, omdat hun gedrag positiever wordt beoordeeld. Maar ook hier zijn er duidelijke verschillen tussen docenten: in de mate waarin ze positief gedrag in de klas associëren met een hogere verwachting t.a.v. leerlingen. Het is ook niet geheel duidelijk wat de weging van docenten is. In ieder geval is de mate waarin ze hun perceptie van het zelfvertrouwen, de werkhouding, sociaal gedrag en de relatie met de leerlingen laten meewegen in hun verwachtingen t.a.v. een leerling, zeer verschillend. De beelden van docenten over het vervolgonderwijs lijken ook een effect te hebben, want leerlingen die hoge prestaties leveren, moeten een betere werkhouding laten zien, willen ze een hoog advies krijgen. Bij leerlingen die lagere prestaties leveren, weegt de relatie met de leraar zwaarder mee bij diens verwachtingen van die leerlingen.

Een andere factor is klassamenstelling, aldus Timmermans et al. (2015). Alle kenmerken meerekenend krijgen kinderen gemiddeld hogere verwachtingen in een goed presterende klas, of in een klas met relatief minder kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau.

Timmermans et al. (2016b) hebben ook gekeken naar de relatie leraar – leerling. De gedachte hierbij was dat er een samenhang zou zijn tussen de perceptie van de kwaliteit van die relatie, de prestaties van de leerling en de verwachtingen t.a.v. de leerling. Ook is er gekeken of de achtergrondkenmerken van een leerling de perceptie van de kwaliteit van de relatie kleuren. Het antwoord op die laatste vraag is 'ja'. Kinderen van hoogopgeleide ouders (t.o.v. laagopgeleide ouders) zouden bijvoorbeeld minder vaak een negatieve relatie hebben met een docent. Hetzelfde geldt voor allochtone kinderen t.o.v. autochtone kinderen. De perceptie van de kwaliteit hangt samen met de verwachtingen van leraren, mits de negatieve indicaties groter worden (dus: als er meer conflict is, worden verwachtingen lager, maar als de verbondenheid met een leerling groter is, levert dat niet per se hogere verwachtingen op).

### *Glock*

Sabine Glock constateert in haar onderzoeken (gericht op immigrantenkinderen in Luxemburg) dat docenten aannames doen ten aanzien van verschillende groepen leerlingen.

Docenten lijken in hun opleiding neutraal te staan t.o.v. kinderen van een andere dan Luxemburgse afkomst (Glock et al. 2013c). Zij staan dan positief tegenover kinderen van autochtoon Luxemburgse afkomst.

Glock heeft meerdere onderzoeken gedaan aan de hand van vignetten, om te bepalen hoe de advisering door docenten werkt en welke mechanismen er optreden. Ze heeft docenten adviezen laten geven over leerlingen, waarbij ze onder meer informatie verschaftte over de achtergrond, opleiding van ouders, resultaten op genormeerde toetsen en behaalde resultaten per vak. In een eerste studie (2013a) heeft ze docenten hardop laten denken en hun uitspraken nader onderzocht. Docenten bleken grondig in hun overwegingen, maar spraken nooit hardop over de culturele achtergrond van kinderen. Toch gaven deze docenten vaker aan allochtone kinderen lagere adviezen dan op basis van hun prestaties terecht zou zijn. Glock suggereert dat dit komt doordat docenten aannamen dat de stabiliteit in het

vervolgonderwijs minder sterk is, dat de onderwijsvooruitzichten minder gunstig zijn en dat de kans op uitval groter is bij allochtone kinderen.

In een tweede studie (2015) bleken adviezen over het algemeen vrij accuraat (gebaseerd op een model dat deze accuraatheid zou kunnen bepalen, niet op basis van resultaten in het vervolgonderwijs), maar dit was wel afhankelijk van de etniciteit van leerlingen. Allochtone kinderen kregen vaker een lager advies dan gezien hun prestaties rechtvaardig zou zijn. Tegelijkertijd kregen ze ook vaker een hoger advies dan verwacht, althans, wanneer hun prestaties op het laagste niveau zaten. Wanneer het om allochtone kinderen gaat, blijken docenten minder goed in het herkennen van onjuiste informatie over de prestaties van deze leerlingen. De test die Glock hiervoor heeft opgezet impliceert dat docenten bij allochtone kinderen minder goed kijken naar cijferinformatie dan bij autochtone kinderen. Met andere woorden: een profiel van een allochtone leerling levert een andere 'blik' op dan dat van een autochtone leerling.

Glock et al. stelt hieromtrent dat er een verschil is in de wijze waarop docenten (en mensen in het algemeen) oordelen vormen. We zijn óf geneigd in stereotypen te denken, óf we vormen oordelen door alle relevante informatie te bekijken. Deze laatste manier levert accuratere oordelen op, minder beïnvloed door subjectieve aannames ten aanzien van sociale categorieën. Welke strategie mensen toepassen hangt af van de mate waarin informatie over andere mensen consistent en herkenbaar (in hokjes te plaatsen) is. Hoe consistent en herkenbaarder: hoe sneller en minder objectief het oordeel.

In hun literatuurstudie gaan Glock & Kovacs (2013) in op de houding die docenten hebben t.a.v. verschillende groepen leerlingen. Ze halen verschillende onderzoeken aan die iets zeggen over impliciete en expliciete houdingen. Expliciete houding wordt gevormd door: overdachte overwegingen, bewuste reflecties die gecontroleerd en met 'herseneninspanning' plaatsvinden. Impliciete houding wordt gevormd door automatische evaluatie, spontane associaties waarbij herkenbaarheid en eerdere ervaringen een grote rol spelen. Impliciete en expliciete houdingen bestaan vaak naast elkaar en hoeven elkaar niet aan te vullen.

Uit onderzoek dat Glock & Kovacs aanhalen blijkt dat impliciete houdingen van mensen een sterkere voorspeller zijn van gedrag dan expliciete houdingen. En dat de impliciete houding van docenten t.a.v. leerlingen van allochtone afkomst minder positief is. Glock & Kovacs stellen bovendien dat de houding van leraren een rol speelt bij de perceptie en beoordeling van leerlingen door leraren. Impliciete houding van leraren is niet alleen van invloed op de oordelen van docenten over leerlingen, maar ook op prestaties van leerlingen bij gestandaardiseerde toetsen, hetgeen zou kunnen suggereren dat de impact van de impliciete houding van leraren op lerarenoordelen en daarmee op leerlingenprestaties in het algemeen systematisch genoeg aanwezig is.

Glock et al. suggereren bij meerdere studies dat het vergroten van de bewustwording van mensen, over de rol die stereotypen en impliciete houdingen spelen bij hun oordeelsvorming, een belangrijke impact kan hebben.

*Kortom:*

- De *juistheid* van advisering wordt beïnvloed door de achtergrond en de meer zichtbare kenmerken van leerlingen. Dit kan zijn de etniciteit, maar ook de sociaaleconomische status. Ook geslacht en soft skills als werkhouding en

zelfvertrouwen spelen een rol – de verschillen tussen docenten in de mate waarin ze al deze factoren wegen zijn groot.

- Ten aanzien van etniciteit en economische status geldt dat de verminderde accuraatheid wordt veroorzaakt door stereotype beelden, vooroordelen die docenten zouden hebben over de kansen van kinderen in het vervolgonderwijs en die leiden tot minder complete verwerking van de beschikbare informatie.
- De kwaliteit van de relatie tussen leraar en leerling heeft in een aantal gevallen effect op de verwachtingen van de leraar, al is hier geen algemeen geldend verband voor gevonden. Ook de achtergrondkenmerken van het kind kunnen hierbij een rol spelen. Dit zou gevolgen hebben voor de advisering aan dat kind en de zorgvuldigheid waarmee een leraar het kind benadert.