

Onderzoeken wat we niet zien

Een verkennende literatuurstudie naar onder advisering vanuit
intersectioneel perspectief

Inti Soeterik | Suzanne Fikrat-Wevers | Donya Yassine | Mariam Badou | Suzan de Winter-Koçak |
Rominique van Rhemen | K. Maeve Powlick (Vrije Universiteit van Amsterdam) | Hanneke Felten (Movisie)

Met dank aan de ouders/verzorgers, onderwijsprofessionals, adviseurs en onderzoekers die vanuit de klankbordgroep gedurende het proces van dit onderzoek waardevolle input hebben gegeven.

Inhoud

	Managementsamenvatting	3	4	Intersectionaliteit in bestaand onderzoek (naar onder advisering)	48
1	Inleiding	6	4.1.	Elementen van een intersectionele benadering in onderzoek naar onder advisering	48
1.1.	Doel van het onderzoek en onderzoeksvragen	7	4.2.	Kennishiaten en onderzoeksrichtingen voor de toekomst	52
1.2.	Begripsbepaling en scope van het onderzoek	8	4.3.	Mogelijkheden en aandachtspunten voor intersectioneel onderzoek: inzichten vanuit aanvullende literatuur	55
1.3.	Aanpak van het onderzoek	10			
1.4.	Het onderzoeksteam	11	5	Conclusies	61
1.5.	Leeswijzer	11	5.1.	Conclusies per onderzoeksvraag	61
			5.2.	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek naar onder advisering vanuit intersectioneel perspectief	64
2	Een intersectioneel perspectief	12		Literatuurlijst	67
2.1.	Een intersectioneel kader voor onderzoek	12			
3	Bestaand onderzoek naar onder advisering in het primair en voortgezet onderwijs	16		Bijlage 1. Centrale begrippen rondom het proces van advisering van primair- naar voorgezet onderwijs	74
3.1.	Beschrijving van de literatuur	16			
3.2.	Onder advisering in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs	23		Bijlage 2. Aanpak van het onderzoek	75
3.3.	Momenten van advisering binnen het primair onderwijs	38			
3.4.	Momenten van advisering binnen het voortgezet onderwijs	38		Bijlage 3. Notitie analyse Staat van het Onderwijs 2013-2024	78
3.5.	Speciaal onderwijs	43			

Managementsamenvatting

Aanleiding voor het onderzoek, doel en onderzoeksvragen

Dit rapport komt voort uit de ambitie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen en discriminatie en racisme in het onderwijs te bestrijden. Specifiek binnen de OCW-agenda tegen discriminatie en racisme staat de ambitie centraal om adviesprocedures te objectiveren, met als een van de doelen onder advisering te onderzoeken vanuit een intersectioneel perspectief. Structurele onder advisering, waarbij sommige leerlingen systematisch lagere schooladviezen ontvangen dan wat zij potentieel aankunnen, draagt bij aan structurele ongelijkheid in het onderwijs en in de samenleving. Dit onderzoek beoogt inzicht te verschaffen in de onderliggende processen en structuren die het fenomeen van structurele onder advisering in stand houden, door in kaart te brengen wat daarover bekend is vanuit bestaande literatuur. De inzichten uit het onderzoek bieden een basis voor beleidsontwikkeling die recht doet aan gelijke kansen binnen de Nederlandse samenleving en leveren input voor advies over vervolgonderzoek naar het onderwerp onder advisering. Om deze doelstelling te bereiken, richt dit onderzoek zich op de volgende twee hoofdvragen:

1. Wat zijn volgens bestaand onderzoek oorzaken van structurele onder advisering van leerlingen op de verschillende momenten van advisering in het primair en voortgezet onderwijs?
2. In hoeverre en op welke wijze wordt intersectionaliteit meegenomen in bestaand onderzoek naar onder advisering?

Met intersectionaliteit wordt kort gezegd bedoeld op een analysekader aan de hand waarvan het mogelijk is zicht te krijgen op de samenhang tussen verschillende vormen van uitsluiting en onderdrukking waarmee iemand te maken kan hebben. Bijvoorbeeld: een leerling heeft meer dan alleen een bepaald gender, want de leerling heeft ook een bepaalde sociaaleconomische achtergrond, woont in een stedelijk of niet-stedelijk gebied et cetera. Al deze kenmerken neemt de leerling mee in het onderwijs. In combinatie met andere factoren, zoals verwachtingen van de leerkracht, dynamieken in de klas en beleid, kunnen ze het onderwijsproces van deze leerling beïnvloeden en indirect een rol spelen in processen van onder advisering.

Methode

Dit rapport is gebaseerd op een systematische literatuurstudie, uitgevoerd in opdracht van OCW. Gerichtte zoekstrategieën werden toegepast op zowel Engelstalige als Nederlandstalige wetenschappelijke databases om relevant empirisch onderzoek naar onder advisering te identificeren. Inclusiecriteria werden vooraf bepaald en toegepast na screening op titel, abstract en volledige tekst. Duplicaten werden verwijderd en in geval van twijfel vond overleg plaats binnen het onderzoeksteam om consensus te bereiken. Naast wetenschappelijke studies zijn relevante overheidspublicaties bestudeerd om een compleet beeld te krijgen van de situatie in Nederland.

Een klankbordgroep van diverse belanghebbenden, waaronder onderzoekers, adviseurs, ouders/verzorgers en onderwijsprofessionals, is actief betrokken geweest bij dit onderzoek. Hun input heeft bijgedragen aan de verfijning van de onderzoeksofzet, analysekaders en de selectie van bronnen.

Resultaten

Oorzaken van onder advisering

Uit de verkennende literatuurstudie blijkt dat onderzoek naar structurele oorzaken van onder advisering in Nederland sinds 2013 beperkt is. Het gros van het onderzoek is kwantitatief van aard en brengt factoren in relatie tot onder advisering in kaart die te maken hebben met de leerling, de ouders/verzorgers, de leerkracht en/of de school. Hierbij valt op dat bestaand onderzoek vooral gericht is op de factoren die te maken hebben met de leerling zelf. Daardoor brengen deze studies vooral in kaart welke groepen leerlingen met welke leerlingkenmerken vaker worden ondergeadviseerd, waarbij de focus met name ligt op geslacht, sociaaleconomische status (SES) en/of migratieachtergrond. Andere uitsluitingsgronden, zoals genderidentiteit, huidskleur, religie of beperking, worden daarbij niet meegenomen. Bovendien gaan deze onderzoeken niet in op de vraag waarom onder advisering zich voordoet onder de onderzochte subgroepen. Internationaal onderzoek wijst wel op mogelijke oorzaken als leerkrachtbias of vooringenomenheid van onderwijsprofessionals ten opzichte van leerlingen met een lage SES of etnische minderheidsachtergrond. Een beperkt aantal kwalitatieve studies benoemt ook mogelijke oorzaken van onder advisering in Nederland, zoals lage leerkrachtverwachtingen, discriminatie en contextuele invloeden op schoolniveau, maar deze studies blijven beperkt door hun kleinschalige aard en contextspecifieke focus.

Hoewel factoren die te maken hebben met de ouders/verzorgers, zoals (gepercipieerde) ouderbetrokkenheid, relatief veel aandacht krijgen in onderzoek naar onder advisering, worden ook daar mogelijk relevante factoren niet meegenomen, zoals de mate van inmenging in het schooladvies. Er is eveneens zeer beperkt aandacht voor factoren op het niveau van de leerkracht. Zo zijn er enkele onderzoeken naar onder advisering die de perceptie van de leerkracht op de leerkracht-leerlingrelatie en de attitude van de leerkracht meenemen. In deze onderzoeken worden echter identiteits/ achtergrondkenmerken van de leerkracht zelf niet meegenomen, wat opvallend is gezien de centrale rol van de leerkracht in het adviesproces. Hoewel factoren als de samenstelling van de klas en de locatie van de school in enkele studies meegenomen zijn, is over het algemeen in bestaand onderzoek eveneens weinig oog voor de context waarbinnen onder advisering plaatsvindt. Zo is er geen aandacht voor de klas- of schoolgrootte, het aandeel leerlingen met een ondersteuningsbehoefte en de beschikbaarheid van ondersteuningsaanbod.

De sterke focus op factoren op het leerling- en ouder/verzorgerniveau brengt het risico met zich mee van een ‘achterstandsbenadering’: doordat factoren gerelateerd aan de leerkracht, de klas en de school buiten beschouwing blijven, wordt (impliciet) de indruk gewekt dat de oorzaken van onder advisering gezocht moeten worden bij de leerlingen en hun ouders/verzorgers. Het gevolg is dat de aandacht afgeleid wordt van mechanismen die mogelijk een grote rol spelen in onder advisering, zoals leerkrachtgedrag, schoolcultuur en beleidsstructuren. Ook blijft door deze beperkte focus op factoren op leerling- en ouder/verzorgerniveau de wisselwerking tussen factoren op verschillende niveaus grotendeels onderbelicht, evenals de rol van cumulatieve ongelijkheid in specifieke contexten. Tot slot zijn aanzienlijke kennishiaten zichtbaar als het gaat om structurele oorzaken van onder advisering in Nederland: grootschalig, representatief onderzoek naar mechanismen achter onder advisering ontbreekt, en er bestaat beperkte consensus over hoe structurele processen zoals institutionele ongelijkheid hieraan bijdragen.

Intersectionaliteit in onderzoek naar onder advisering

Uit deze literatuurstudie komt verder naar voren dat in onderzoek naar onder advisering vanaf 2013 intersectionaliteit maar heel beperkt wordt meegenomen. In Nederland verwijst slechts één studie naar intersectionaliteit, zonder dit expliciet te integreren in de analyse. Ook internationaal onderzoek benoemt intersectionaliteit, als het al aan bod komt, als belangrijk, maar past het zelden daadwerkelijk toe. Slechts twee internationale studies naar onder advisering hanteren een uitgewerkt intersectioneel kader in hun onderzoeksopzet, beide via experimentele studies (vignetten studies) waarbij realistische scenario's aan onderwijsprofessionals gepresenteerd worden om afhankelijke variabelen, zoals intenties, houdingen en gedragingen te opzichte van leerlingen met specifieke identiteits-/ achtergrondkenmerken, te beoordelen.

Het ontbreken van representatieve en robuuste integratie van intersectionaliteit in kwantitatieve en kwalitatieve analyses van structurele onder advisering wijst op een kennishiaat. Daarnaast ontbreekt er grootschalig intersectioneel onderzoek naar de samenhang tussen verschillende achtergrond-/ identiteitskenmerken van leerlingen en structurele onder advisering. Ook blijft de wisselwerking tussen identiteitsfactoren en institutionele processen vrijwel onbesproken. Het bevorderen van intersectioneel onderzoek kan nieuwe inzichten bieden in de complexe dynamieken van onder advisering.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek naar onder advisering

Intersectioneel onderzoek naar het probleem van structurele onder advisering maakt het mogelijk de structurele en institutionele oorzaken van onder advisering bloot te leggen. Dit biedt concrete aanknopingspunten voor het ontwikkelen van gerichte, rechtvaardige oplossingen om kansengelijkheid voor alle leerlingen te bevorderen. Om onder advisering aan te pakken, moeten we beter begrijpen wie het precies treft, hoe dat gebeurt (welke mechanismen een rol spelen) en waar (in welke context) dat plaatsvindt. Hiervoor is intersectioneel onderzoek nodig dat zich richt op de volgende kernpunten:

1. Datasets die intersectionele analyses mogelijk maken:

Voor een nauwkeurige analyse van onder advisering moeten meer complete datasets worden verzameld. Deze datasets moeten ontbrekende gegevens aanvullen die inzicht bieden in sociale categorieën op basis waarvan uitsluiting kan plaatsvinden, zoals genderidentiteit, huidskleur en religie, en de samenhang tussen factoren zoals SES en migratieachtergrond, opleidingsniveau en andere kenmerken. Dit voorkomt het reproduceren van bias in onderzoek en maakt een genuanceerde, intersectionele aanpak mogelijk.

2. Focus op meerdere niveaus en mechanismen en structuren:

Onderzoek naar onder advisering moet worden uitgebreid door niet alleen leerling- en ouder/ verzorger kenmerken te bestuderen, maar ook de invloed van leerkrachtfactoren, factoren op klas- en schoolniveau, en institutionele mechanismen en structuren zoals aanwezig in cultuur en beleid te onderzoeken. Dit bredere perspectief is essentieel om inzicht te krijgen in hoe onder advisering ontstaat en blijft bestaan. Met deze kennis kunnen effectieve beleidsmaatregelen worden ontwikkeld en kan professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals worden verbeterd om onder advisering structureel aan te pakken.

3. Herziening van de definitie van onder advisering:

Onder advisering moet breder worden gedefinieerd dan enkel een lager advies dan de toetsuitkomst uitwijst. Toekomstig onderzoek dient aandacht te besteden aan structurele verschillen in onderwijsprocessen en toegang tot optimale leerontwikkeling op verschillende momenten in de onderwijsloopbaan van leerlingen.

4. Onderzoek naar verschillende momenten in het onderwijstraject:

Naast de overgang van PO naar VO is onderzoek nodig naar adviesmomenten binnen de eerste acht jaar van het primair onderwijs en de eerste drie tot vier jaar van het voortgezet onderwijs. Dit kan bijvoorbeeld inzicht geven in hoe het tussentijds switchen tussen onderwijsniveaus ('op- en afstroom') onder advisering eerder in de schoolloopbaan kan corrigeren of juist versterken.

5. Longitudinale benadering:

Meer longitudinaal onderzoek is nodig om de effecten van verschillende adviesmomenten en de cumulatieve ongelijkheid in de onderwijsloopbaan van leerlingen te analyseren. Dit biedt een completer beeld van het proces van onder advisering en helpt empirisch onderbouwde interventies te ontwikkelen.

1 Inleiding

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) zet zich al geruime tijd in om kansengelijkheid in het onderwijs te bevorderen (OCW, 2023a). Dit uit zich onder andere in de oprichting van de Gelijke Kansen Alliantie (GKA) in 2016 waarbij er, samen met scholen, gemeenten en maatschappelijke partners, ingezet wordt op het verbeteren van kansengelijkheid in het onderwijs. Deze brede aandacht voor het bevorderen van kansengelijkheid is nodig; onderzoek wijst immers uit dat er sprake is van kansénóngelijkheid in het Nederlands onderwijs waar een groot aantal kinderen onderlijdt (SER, 2021; Onderwijsraad, 2021). Zo constateerde de Onderwijsraad dat kinderen onvoldoende kans krijgen op onderwijs dat recht doet aan hun capaciteiten en ontwikkeling (Onderwijsraad, 2021).

Kansenongelijkheid en onder advisering

Kansenongelijkheid in het onderwijs wordt onder andere zichtbaar in onder advisering bij overgangen, doorstroom en plaatsing in het onderwijs. Enerzijds lijkt onder advisering te maken te hebben met een andere interpretatie van wat zichtbaar is aan capaciteiten en prestaties van leerlingen met verschillende identiteits-/ achtergrondkenmerken. Zo worden verschillende groepen kinderen ondanks hun capaciteiten bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs ingedeeld op - voor hen - minder uitdagende niveaus van onderwijs. Onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs wees in 2016 al uit dat kinderen met een migratieachtergrond en/of een lagere sociaaleconomische status (SES) vaker het advies voor een praktische vervolgopleiding krijgen dan kinderen zonder een migratieachtergrond en/of met hogere SES, hoewel toetsresultaten uitwijzen dat zij een meer theoretische vervolgopleiding aan zouden kunnen (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Weer ander onderzoek laat zien dat leerlingen met bepaalde identiteits-/ achtergrondkenmerken, zoals Roma of Sinti, vaker advies krijgen om een vorm van onderwijs te volgen die extra ondersteuning of begeleiding biedt, zoals speciaal onderwijs (zie bijvoorbeeld Seidler et al., 2024). Anderzijds lijkt onder advisering ook te maken te hebben met het feit dat de capaciteiten van leerlingen met bepaalde identiteits-/ achtergrondkenmerken überhaupt niet of minder gezien worden. Een recente studie toont bijvoorbeeld aan dat bij meisjes, kinderen met een lage SES en/of die opgroeien in een kansarme omgeving en/of leerlingen voor wie het Nederlands de tweede taal is, en/of met een migratieachtergrond uit Amerika, Oceanië, Marokko, Nederlandse Cariben, Suriname en Turkije, de kans kleiner is dat hoogbegaafdheid gesignaleerd wordt dan bij andere kinderen (SCALIQ, 2024).

Zoals uit bovenstaande voorbeelden blijkt, focussen diverse onderzoeken op onder advisering binnen verschillende momenten in de schoolloopbaan van kinderen, en daarnaast op leerlingen met verschillende identiteits-/ achtergrondkenmerken. Een meer compleet overzicht van de literatuur met aandacht voor onder advisering op verschillende momenten en van leerlingen met (een combinatie van) verschillende identiteits-/ achtergrondkenmerken bij overgangen, doorstroom en plaatsing in het onderwijs ontbreekt nog.

Beleidskader en ontwikkelingen

De Onderwijsraad (2021) en de Sociaal-Economische Raad (SER) (2021) beargumenteren dat onder advisering bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs in Nederland onder andere in de hand gewerkt wordt door de relatief vroege selectie binnen het Nederlandse onderwijssysteem in vergelijking met andere landen. Het cognitief vermogen van kinderen zou in groep 8 van het primair onderwijs nog onvoldoende zijn ontwikkeld om accuraat een inschatting te maken van het meest passende onderwijsniveau. De Onderwijsraad en de SER pleitten voor een uitgesteld differentiatiemoment na enkele jaren brugklas in het voortgezet onderwijs. Vooralsnog zijn er vanuit de overheid geen concrete plannen om het selectiemoment uit te stellen. Wel geldt vanaf schooljaar 2023/2024 dat, indien de scores van de leerling op de doorstroomtoets (tot en met schooljaar 2022/2023 de ‘eindtoets’) hoger uitvallen dan het voorlopig schooladvies dat door de school gegeven is, de school in principe verplicht is om het advies naar boven bij te stellen.^[1] Voorheen gold deze verplichting niet en dienden scholen het advies alleen te heroverwegen (De Winter-Koçak & Yassine, 2024). Deze aanpassing resulteerde er direct in dat driekwart van de leerlingen die hoger op de doorstroomtoets scoorden dan het voorlopig advies dat zij kregen, een hoger schooladvies ontvingen (NOS, 2024)^[2]. Deze ontwikkeling laat enerzijds zien dat veranderingen op beleidsniveau ervoor kunnen zorgen dat het uiteindelijke advies voor het VO in meer gevallen aansluit bij de prestaties die leerlingen laten zien op hun (doorstroom)toets. Anderzijds roept dit de vraag op om welke leerlingen, met welke (combinaties van) identiteits-/achtergrondfactoren het hier precies gaat. Ook brengt dit de vraag wederom naar voren welke factoren er spelen die maken dat de capaciteiten van bepaalde leerlingen lager worden ingeschat dan hun prestaties laten zien, of hoe het komt dat ondanks getoonde prestaties sommige leerkrachten er toch voor kiezen bepaalde leerlingen niet door te laten stromen naar een type onderwijs dat bij deze prestaties aansluit.

1 Zie bijlage 1 voor meer toelichting op de adviesprocedure PO-VO, de beleidswijzigingen die vanuit de overheid in schooljaar 2023-2024 ingevoerd zijn rondom de overgang van primair naar voortgezet onderwijs en de wijziging in begrippen die daarbij komt kijken.

2 Het is onduidelijk hoe en waarom het schooladvies van een kwart van de leerlingen niet is bijgesteld naar aanleiding van de scores op de doorstroomtoets.

Effecten van onder advisering

Onder advisering is problematisch, zowel op het niveau van het individu als op het niveau van de maatschappij als geheel. Op individueel niveau kan onder advisering een negatief effect hebben op onderwijsprestaties, de onderwijsloopbaan en de mentale gezondheid van personen. Timmermans (2013) laat bijvoorbeeld in een studie zien dat ondergeadviseerde leerlingen aan het einde van de middelbare school vaker een diploma op een lager niveau halen dan overgeadviseerde leerlingen. Jongeren zelf vertellen dat doordat zij op lagere onderwijsniveaus terecht zijn gekomen dan wat ze aankunnen, zij minder kansen krijgen zich te ontwikkelen en uiteindelijk meer jaren onderwijs moeten volgen om op een voor hen passend onderwijsniveau te komen (Turcatti, 2018). Bovendien laat onderzoek zien dat wanneer het schoolniveau binnen het voortgezet onderwijs niet aansluit bij het cognitieve niveau van de leerlingen, het kan zijn dat zij geen aansluiting vinden, zich gaan vervelen, en in sommige gevallen zelfs uitvallen (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2018; De Winter-Koçak & Reches, 2022). Aansluitend laat onderzoek van De Winter-Koçak en collega's (2021) zien dat onder advisering ook invloed kan uitoefenen op het welzijn van kinderen en jongeren, zelfs tot ver in de volwassenheid. Zo rapporteerden geïnterviewden dat onder advisering een blijvend effect heeft op hun zelfvertrouwen (De Winter-Koçak et al., 2021).

De inzichten uit onderzoek naar de effecten van onder advisering raken aan inzichten uit onderzoek naar lage verwachtingen van de leerkracht. Uit deze laatste lijn van onderzoek komt naar voren dat lage verwachtingen in sterke mate invloed hebben op een afname van motivatie van leerlingen (Uhrane, 2015) en een lager academisch zelfvertrouwen (Lazarides & Watt, 2015; Zhou & Urhahne, 2013). Bovendien wijst onderzoek naar leerkrachtverwachtingen op het gevaar van een *selffulfilling prophecy*^[3] waarin lage verwachtingen van de leerkracht tot gevolg hebben dat leerlingen ook daadwerkelijk minder goed gaan presteren (Timmermans, 2013; Gentrup et al., 2020). Lage verwachtingen werken namelijk door in de kwaliteit van het onderwijs dat leerlingen ontvangen en de kansen die zij krijgen om te leren in de klas. Daarnaast hebben lage verwachtingen effect op de pedagogisch-didactische aanpak en het leerklimaat in de klas, wat wederom effect heeft op de motivatie, het welzijn en de prestaties van leerlingen (Van den Bergh et al., 2021; Rubie-Davies, 2015).

Onder advisering heeft ook nadelige gevolgen voor de maatschappij als geheel. Behalve dat onder advisering kan wijzen op dieperliggende maatschappelijke problemen als discriminatie, racisme, uitsluiting en ongelijke kansen in de samenleving, resulteert het in onbenut potentieel en (een) minder (snelle) beschikbaarheid van de juiste mensen voor specifieke posities op de arbeidsmarkt. Passende toewijzing van leerlingen aan opleidingsniveaus is uiteindelijk ook belangrijk voor de arbeidsmarkt, omdat alle potentieel benut wordt en er een betere match mogelijk is tussen vraag en aanbod van banen en werkzoekenden (Dronkers et al., 2016). Verder kan een onnodig lange schoolloopbaan extra kosten met zich meebrengen, ten eerste door de directe kosten die uitval en stapelen of tussentijds overstappen met zich meebrengen, en ten tweede doordat er vertraging optreedt in het betreden van de arbeidsmarkt.

1.1. Doel van het onderzoek en onderzoeksvragen

In overeenstemming met de ambities van OCW om kansengelijkheid te bevorderen, en de specifieke ambitie binnen de OCW-agenda om discriminatie en racisme aan te pakken (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2022), wil OCW verkennen of er onderzoek gedaan kan worden naar onder advisering vanuit een intersectioneel analysekader. Intersectioneel onderzoek naar structurele onder advisering kan helpen nog beter grip te krijgen op processen en structuren in het onderwijs die structurele ongelijkheid tussen groepen creëren dan wel in stand houden of versterken. Op basis van inzichten uit intersectioneel onderzoek naar structurele onder advisering kan OCW beleid ontwikkelen dat beter rekening houdt met de realiteit van mensen in de Nederlandse maatschappij. Inzichten in intersectionaliteit van het vraagstuk maken het dan mogelijk om niet alleen onder advisering op papier terug te dringen, maar daadwerkelijk het maatschappelijke probleem van onder advisering aan te pakken.

In dit rapport brengen we in kaart wat er in Nederland en internationaal vanaf 2013 tot nu toe is onderzocht over onder advisering, welke kennis nog ontbreekt over de Nederlandse situatie, op welke wijze intersectionaliteit is meegenomen in de beschikbare onderzoeken en hoe dat nog meer of beter gedaan kan worden.

3 Een voorspelling die uitkomt of overtuiging die realiteit wordt omdat mensen erin geloven en ernaar handelen.

Onderzoeksvragen

De volgende twee hoofdvragen en acht deelvragen staan centraal in dit onderzoek:

1. Wat zijn volgens bestaand onderzoek oorzaken van structurele onder advisering van leerlingen op de verschillende momenten van advisering in het primair en voortgezet onderwijs?
 - a. Welke factoren zijn volgens bestaand onderzoek van invloed op onder advisering tijdens de verschillende momenten van selectie/advisering in het primair onderwijs (PO) en voortgezet onderwijs (VO)?
 - b. Hoe zijn deze factoren onder te verdelen in verschillende niveaus, zoals leerlingniveau, niveau van ouders/verzorgers, niveau van de leerkracht, de klas en de school?
 - c. Welke samenhang en wisselwerking tussen factoren komt naar voren in bestaand onderzoek?
 - d. Via welke uitsluitingsmechanismen (zoals racisme) en in welke structuren (zoals beleid) spelen deze factoren een rol volgens bestaand onderzoek?
 - e. Welke van bovenstaande aspecten zijn nog onderbelicht en/of waarover bestaat nog geen consensus in bestaand onderzoek?
2. In hoeverre en op welke wijze wordt intersectionaliteit meegenomen in bestaand onderzoek naar onder advisering?
 - a. In hoeverre en op welke manier komen in de bestudeerde onderzoeken de kernprincipes van een intersectionele benadering terug?
 - b. Welke methoden en technieken worden gebruikt om intersectionaliteit te integreren in de kwalitatieve en kwantitatieve analyse van onder advisering?
 - c. Welke kennishiaten zijn er met betrekking tot intersectionaliteit in bestaand onderzoek naar onder advisering?

1.2. Begripsbepaling en scope van het onderzoek

Onder advisering

Onder onder advisering verstaan wij de discrepantie tussen de cognitieve capaciteiten van een leerling en het schooladvies, waarbij het advies lager is dan op basis van de cognitieve capaciteiten van de leerlingen mag worden verwacht (Driessen & Cuppen, 2012). Prestaties zijn namelijk niet altijd een accurate weerspiegeling van cognitieve capaciteiten, zeker voor leerlingen met bepaalde persoonskenmerken waarop gediscrimineerd kan worden (Van Huizen, 2021). Zo is de uitkomst van de eindtoets/doorstroomtoets een uitkomst van een onderwijsproces dat (al jaren) eraan voorafgaat. In dat proces zijn leerlingen soms al jaren kansen misgelopen, of hebben zij zich minder goed kunnen ontwikkelen, bijvoorbeeld vanwege lagere leerkrachtverwachtingen. Daarom kunnen scores op een eindtoets/doorstroomtoets niet altijd beschouwd worden als volledig representatief voor de cognitieve capaciteiten van een leerling.

In veruit het meeste onderzoek naar onder advisering wordt echter een nauwere definitie van onder advisering gehanteerd. In deze definities gaat het niet om de cognitieve capaciteiten van een leerling, maar er wordt naar onder advisering gerefereerd wanneer de scores op de eindtoets/doorstroomtoets een hoger onderwijsniveau aangeven dan het door de school gegeven advies. Volgens deze onderzoeken is er dus sprake van onder advisering als er een discrepantie is tussen prestaties en het door de leerkracht gegeven advies. Voor onze systematische literatuurstudie hebben we de studies die onder advisering op deze manier definiëren ook meegenomen.

Oorzaken van onder advisering

Omdat we erkennen dat de ontwikkeling van een leerling plaatsvindt in een complexe interactie met de omgeving, hanteren we een brede benadering bij het in kaart brengen van kennis uit bestaand onderzoek over de oorzaken van onder advisering. Geïnspireerd op het bio-ecologisch model van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2007), erkennen we vanuit deze brede benadering dat zowel factoren in de directe omgeving van de leerling (zoals factoren die in relatie staan tot de ouders/verzorgers) als factoren en mechanismen op andere niveaus, zoals het niveau van de leerkracht en de bredere institutionele en maatschappelijke (beleids)context van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van de leerling. Het is vanuit deze benadering dan ook van belang om de vorming van een advies niet te zien als een geïsoleerde interactie tussen leerling en docent, maar als een uitkomst van allerlei invloeden op verschillende niveaus en vanuit verschillende contexten. Daarom richten we ons in dit onderzoek op factoren op verschillende niveaus en op de structuren en mechanismen die aan onder advisering ten grondslag liggen.

Verschillende momenten binnen het PO, VO, SO en VSO

In lijn met onze definitie van onderadvisering erkennen wij dat er in de dynamiek van een klas of school continu informele advies- en selectieprocessen plaatsvinden. Binnen de scope van de opdracht van OCW concentreert dit onderzoek zich echter op advisering in de vorm van formele beslismomenten binnen het PO en VO waarbij de school en/of de onderwijsprofessional actief advies geeft over het vervolg van de schoolloopbaan op basis van een oordeel over de capaciteiten of prestaties van de leerlingen.

We richten ons op onderadvisering binnen het gehele funderend onderwijs (PO en VO), wat betekent dat we focussen op situaties waarin leerlingen tussen de vier en achttien jaar ondergeadviseerd worden. Hierbij onderzoeken we zowel momenten van advisering (bijvoorbeeld het schooladvies in de transitie van PO naar VO) als momenten van selectie waarbij deze advisering een rol speelt (bijvoorbeeld de uiteindelijke plaatsing op het WO). Het gaat dan bijvoorbeeld om:

- Momenten binnen het PO en VO, inclusief speciaal onderwijs (tussentijds wisselen van niveau, doorstroom, extra ondersteuning, extra uitdaging, profielkeuzeadvies, studieadvies).
- De overgang van PO naar VO, inclusief speciaal onderwijs.
- De doorverwijzing naar (en terugverwijzing vanuit) het speciaal onderwijs (SO) en voortgezet speciaal onderwijs (VSO).

Intersectionaliteit

Intersectionaliteit, in Nederland ook wel aangeduid als ‘kruispuntdenken’, is een theoretisch kader van waaruit geanalyseerd wordt hoe verschillende sociale categorieën zoals geslacht, etniciteit, SES, seksualiteit, en andere identiteitsaspecten met elkaar in wisselwerking staan en samenkomen (Crenshaw, 1989; Wekker & Lutz, 2001; Ella, 2014; Hankivsky et al., 2014). In de afgelopen jaren wordt de term ‘intersectionaliteit’ ook steeds meer toegepast in publicaties vanuit de Nederlandse Rijksoverheid. ^{[4][5]}

Vanuit een intersectioneel kader wordt erkend dat de intersecties tussen sociale categorieën in specifieke contexten tot unieke en complexe vormen van onderdrukking of privilege kunnen leiden, die niet volledig te begrijpen zijn door deze categorieën afzonderlijk te bekijken (Rehman et al., 2023). Zoals Kimberlé Crenshaw, de grondlegger van het concept, het uitlegt: *“Intersectionality is a lens through which you can see where power comes and collides, where it interlocks and intersects. It’s not simply that there’s a race problem here, a gender problem there, and a class or LGBTQ problem somewhere else. Many times, that framework erases what happens to people who are subject to all of these things.”*^[6] (Crenshaw, 1989).

-
- 4 Zo formuleert OCW in de opdracht voor deze verkennende studie dat het inzetten van intersectionaliteit als analysekader mogelijkheden biedt ‘om gelaagde ervaringen van uitsluiting te benoemen en analyseren van mensen die tot meerdere gemarginaliseerde gemeenschappen tegelijkertijd behoren. Dit biedt inzicht in de interactie tussen verschillende vormen van uitsluiting. Ook maakt het duidelijk dat verschillende vormen van uitsluiting elkaar kunnen versterken of veranderen, en daarom verschillend tot uiting kunnen komen’ (OCW, 2023c).
 - 5 Zie ook bijvoorbeeld: BKB & Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2022). **Rapportage Kennistafels Intersectionaliteit**. BKB/Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid; Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap & ECHO (2023). **Eindrapportage Pilot intersectionele blik in de discriminatie aanpak**. Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid/ Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap/ ECHO; Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap & ECHO (2023). **Verdieping Intersectionaliteit: Aan de slag met intersectionaliteit in beleid: een handelingskader**. Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid/ Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap/ ECHO. Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap & ECHO (2023). **Zelf toepassen van intersectionaliteit in beleid: Aan de slag met intersectionaliteit in beleid: een sjabloon**. Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid/ Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap/ ECHO; Ministerie van Algemene Zaken (2024). **Diversiteit in beeld: een verkenning van inzichten**. Ministerie van Algemene Zaken/ Dienst Publiek en Communicatie; Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport & ECHO (2024). **Eindrapportage Intersectionaliteit in de Langdurige Zorg**. Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport/ ECHO.
 - 6 Dit citaat zouden we in het Nederlands kunnen vertalen als: Intersectionaliteit is een lens waardoor je kunt zien waar macht vandaan komt en waar macht botst, waar macht in elkaar grijpt en waar macht kruist. Het is niet alleen zo dat er hier een rassenprobleem is, daar een genderprobleem en weer ergens anders een sociale klasse- of LGBTQ-probleem. Als we zo door een niet- intersectioneel kader kijken, zien we niet wat er gebeurt met mensen die met onderdrukking op al deze aspecten tegelijk te maken hebben.

In empirisch onderzoek is ook bewijs gevonden voor het belang van een intersectioneel kader. Bijvoorbeeld in het beoordelen van de behandeling en het gedrag van vrouwen met een beperking, blijkt er een combinatie van vooroordelen en stereotypen op basis van gender en beperking tegelijkertijd te spelen (Timmons et al, 2024). En in de stereotiepe beelden over moslima's in Nederland blijkt niet slechts sprake te zijn van een optelling van stereotypen over vrouwen enerzijds en moslims anderzijds, maar gaat het om een geheel eigen stereotiep beeld dat voorkomt uit de combinatie van verschillende aspecten (Wiemers et al., 2024), precies zoals de intersectionele theorie voorspelt.

Toelichting: Vooroordelen, stereotypen en ‘bias’

Vooroordelen (in het Engels ‘prejudice’) worden vanuit de sociale psychologie vaak beschouwd als negatieve gevoelens of een negatieve houding ten aanzien van mensen uit bepaalde groepen (Gordijn & Wigboldus, 2013; Felten & Broekroelofs, 2022; Spears & Tausch, 2015). Stereotypen verwijzen in de psychologie naar de cognitieve denkbeelden, verwachtingen en opvattingen die mensen hebben over personen uit bepaalde groepen (Pendry, 2015), en dan in het bijzonder naar de overdreven denkbeelden over bepaalde groepen mensen (Felten & Broekroelofs, 2022; Gordijn & Wigboldus, 2013). Daarnaast bestaat het fenomeen dat mensen de neiging kunnen hebben om personen voor te trekken die op hen zelf lijken, ook wel ingroup favouritism genoemd (Balliet, Wu & De Dreu, 2014; DiTomaso, 2015; Zhang et al., 2022). Deze verschillen processen kunnen leiden tot wat vaak ‘bias’ genoemd wordt: partijdigheid of vooringenomenheid (APA, z.d.).

Vooroordelen en stereotypen kunnen zowel bewust als onbewust zijn (Felten & Broekroelofs, 2022); onbewust betekent dat ze meer automatisch opspelen (Devine, 1989). Vooral onbewuste vooroordelen en stereotypen komen veel voor (zie bijvoorbeeld Greenwald et al., 2009; König et al., 2022; Nosek et al., 2007). Hoe vaak (bewuste en onbewuste) stereotypering en vooroordelen voorkomen onder Nederlandse leerkrachten is niet onderzocht. Uit onderzoek onder de algehele bevolking blijkt dat ongeveer de helft van de bevolking grove (bewuste) negatieve stereotiepe beelden van groepen als Marokkaanse Nederlanders en Surinaamse Nederlanders onderschrijft (Coenders et al., 2015).

1.3. Aanpak van het onderzoek

Literatuurstudie

Dit verkennende onderzoek betreft een systematische literatuurstudie. In lijn met de opdracht vanuit OCW hebben we publicaties gezocht die rapporteren over empirisch onderzoek naar onder advisering uitgevoerd in Nederland en andere landen van de Organisatie voor Europese Economische Samenwerking (OESO). Hiervoor werd gebruikgemaakt van gerichte zoekstrings in zowel Engelstalige als Nederlandstalige databases waarmee op een systematische manier naar wetenschappelijke literatuur gezocht kan worden (zie bijlage 2 voor details). De vraag van OCW was daarbij de focus te leggen op relevante publicaties uit de afgelopen tien jaar (periode 2013 tot en met de eerste maanden van 2024).^[7] Na het verwijderen van duplicaten screenden we de resultaten op titel en abstract en vervolgens op volledige tekst, op basis van vooraf bepaalde inclusiecriteria. In geval van twijfel over inclusie van een publicatie vond overleg plaats binnen het team totdat consensus was bereikt.

De literatuurstudie naar empirisch onderzoek naar onder advisering uitgevoerd in Nederland en andere OESO-landen is in opdracht van OCW aangevuld met bestudering van zeventien door OCW aange-reikte overheidspublicaties waarin gerapporteerd wordt over onderzoek naar advisering in het onderwijs. Uitkomt van deze analyse wordt, daar waar het publicaties betrof die rapporteerden over eigen empirisch onderzoek, geïntegreerd besproken in hoofdstuk 3 van dit rapport waar de analyse van de bestudering van de andere literatuur ook besproken wordt. Daar waar het publicaties betrof die rapporteerden over (een combinatie van) empirisch(e) onderzoek(en) die niet uitsluitend door de overheidsinstantie zelf uitgevoerd waren, zoals het geval was bij de publicaties van de Straat van het Onderwijs, zijn deze voor de helderheid apart opgenomen in een bijlage (zie bijlage 3). Alle artikelen en overheidspublicaties die rapporteren over onderzoek naar onder advisering die voor deze verkennende literatuurstudie bestudeerd zijn gemarkeerd opgenomen in de in literatuurlijst achterin dit rapport.

7 Om de omvang van de literatuurstudie beperkt te houden is gekozen voor een afbakening in de tijd. Tevens hebben zich in de periode tussen 2013 en 2024 meerdere relevante beleidswijzigingen voorgedaan rondom advisering van primair naar voortgezet onderwijs. Zo was 2013 het jaar waarin het schooladvies in plaats van het resultaat van de eindtoets leidend werd voor het advies en werd in schooljaar 2023-2024 de eindtoets aangepast naar de doorstroomtoets (zie de toelichting hierop in de inleiding).

OCW wil beter zicht krijgen op processen en structuren in het onderwijs die structurele ongelijkheid tussen groepen creëren dan wel in stand houden of versterken, en wil in dat kader verkennen of er onderzoek gedaan kan worden naar onder advisering vanuit een intersectioneel analysekader. Aansluitend op dit doel is, om inzicht te verkrijgen in mogelijkheden van (onderwijs)onderzoek vanuit intersectioneel perspectief en methodologische aandachtspunten daarbij, aanvullend wetenschappelijke literatuur bestudeerd met een focus op intersectionaliteit. Inzichten die aan de hand van het bestuderen van deze aanvullende literatuur zijn opgedaan zijn meegenomen in het formuleren van advies voor vervolgonderzoek naar onder advisering vanuit intersectioneel perspectief.

Klankbordgroep

In opdracht van OCW zijn, met het oog op de kwaliteit en relevantie van het onderzoek, tijdens de looptijd van dit onderzoek verschillende partijen uitgenodigd om input te geven over het onderwerp onder advisering. Er zijn drie bijeenkomsten georganiseerd met een klankbordgroep. De eerste twee bijeenkomsten richtten zich op het verzamelen van input van onderzoekers en adviseurs met expertise op de thema's onder advisering, onderwijsongelijkheid en onderliggende mechanismen. Een groep van vijf onderzoekers/adviseurs keek kritisch mee naar de onderzoeksopzet, het analysekader en de eerste bevindingen en bracht waardevolle inzichten in aan de hand waarvan de aanpak en analyse is aangescherpt en selectie van bronnen is aangevuld. De derde bijeenkomst was een bijeenkomst met een groep van elf betrokkenen. Aan deze bijeenkomst namen, naast adviseurs en onderzoekers, ook ouders/verzorgers met ervaring rondom onder advisering en onderwijsprofessionals deel. Tijdens deze bijeenkomst zijn de uitkomsten van het onderzoek gedeeld en is input opgehaald voor het formuleren van het advies voor vervolgonderzoek naar onder advisering vanuit intersectioneel perspectief. Onderzoekers en adviseurs zijn benaderd via het netwerk van OCW en het netwerk van de onderzoekers. Ouders en verzorgers zijn geworven zowel via het netwerk van de onderzoekers als via organisaties die hen ondersteunen bij vragen over schooladvies en, net als de onderwijsprofessionals, met een open oproep via sociale media.

1.4. Het onderzoeksteam

Zoals bij alle onderzoeken, vinden wij het als auteurs belangrijk om onze eigen positionaliteit in relatie tot dit onderzoek te expliciteren. Wij erkennen dat onze professionele en persoonlijke identiteiten, achtergronden en ervaringen invloed kunnen hebben op de manier waarop we het onderzoek benaderen en interpreteren. Ten tijde van publicatie bestaat het onderzoeksteam uit acht onderzoekers met diverse professionele achtergronden in de psychologie, sociologie, pedagogiek, economie, bestuurskunde en onderwijswetenschappen, die in hun werk focussen op ongelijkheidsvraagstukken in en om het onderwijs en aanpalende domeinen. Zo werken leden van het team

behalve aan onderzoek naar onder advisering, onder andere aan onderzoek naar (stage)discriminatie, institutioneel racisme, het opleiden van toekomstige leerkrachten, inclusief onderwijs, overgang en doorstroom in het onderwijs, inclusieve arbeidsmarkt en cumulatie van ongelijkheid.

Wat betreft persoonlijke identiteit bestaat het onderzoeksteam uit onderzoekers die zich identificeren als cisgender vrouw en (gender)queer. In het team zitten leden die aangeven lesbisch te zijn en die aangeven hetero te zijn. Een deel van de onderzoekers identificeert zich als Nederlandse persoon met een migratieachtergrond en/of van kleur, één lid identificeert zich als immigrant en de andere onderzoekers identificeren zich als witte Nederlandse persoon zonder migratieachtergrond. In het team zitten leden die niet gelovig zijn en leden die wel gelovig zijn, onder hen islamitische collega's en christelijke collega's. Hiernaast geven sommige onderzoekers aan neurodivergent te zijn en andere niet. Tevens heeft iets meer dan de helft van de onderzoekers zelf kinderen, en een aantal onderzoekers heeft zelf onder advisering meegemaakt, ofwel in hun eigen schoolloopbaan ofwel met hun eigen kind(eren).

De diversiteit van onze identiteiten, achtergronden en ervaringen stimuleerde reflectie en kritische dialoog tijdens de uitvoering van dit onderzoek, wat bijdroeg aan de kwaliteit. Deze diversiteit maakte dat we de literatuur interpreterden vanuit verschillende ervaringen en theoretische en conceptuele lenzen en elkaar konden bevragen en aanscherpen in onze observaties. Door het inbrengen van deze verschillende ervaringen en perspectieven konden we ervoor waken dat ons eigen perspectief zou zorgen voor een beperkte kijk op de resultaten. Zo bleven we alert op potentiële blinde vlekken, wat bijdroeg aan de kwaliteit van de onderzoeksinstrumenten, analyse en resultaten.

1.5. Leeswijzer

Dit rapport bestaat uit vijf hoofdstukken. In hoofdstuk twee gaan we dieper in op intersectionaliteit. We presenteren een kader voor intersectioneel onderzoek met drie kernprincipes: het kader wat wij gehanteerd hebben bij het analyseren van de literatuur over onder advisering. Hoofdstuk drie geeft antwoord op de vraag wat volgens bestaand onderzoek de oorzaken zijn van structurele onder advisering van leerlingen op de verschillende momenten van advisering in het primair en voortgezet onderwijs (onderzoeksvraag 1). Hoofdstuk vier geeft antwoord op de vraag in hoeverre en op welke wijze intersectionaliteit meegenomen wordt in bestaand onderzoek naar onder advisering (onderzoeksvraag 2). In het vijfde hoofdstuk volgt de conclusie waarin de inzichten betreffende de twee onderzoeksvragen samengebracht worden. Ook worden in dit hoofdstuk de aanbevelingen voor vervolgonderzoek naar onder advisering vanuit intersectioneel perspectief gepresenteerd.

2 Een intersectioneel perspectief

Het hoofddoel van deze literatuurstudie is in kaart te brengen wat al is onderzocht over onder advisering in het funderend onderwijs, op welke wijze intersectionaliteit is meegenomen in de beschikbare onderzoeken en welke kennis daarbij nog ontbreekt. Voor dit laatste punt is het belangrijk helder te hebben wat we in dit onderzoek verstaan onder intersectionaliteit. In het vorige hoofdstuk gaven we al een korte definitie. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op het begrip en lichten we toe wat, volgens de kennis die hierover momenteel beschikbaar is, de kernprincipes zijn van intersectioneel onderzoek.

2.1. Een intersectioneel kader voor onderzoek

Op basis van de literatuurverkenning zijn wij tot drie kernprincipes van intersectioneel onderzoek gekomen. Deze kernprincipes lichten we hieronder toe en splitsen we uit in specifieke criteria. Bij de meer abstracte criteria geven we ook aan op welke manier het criterium meegenomen zou kunnen worden in onderzoek naar onder advisering. We merken op dat deze kernprincipes en onze toelichting daarbij niet sluitend zijn: er valt nog veel meer te zeggen over intersectionaliteit en intersectioneel onderzoek (doen). Intersectionaliteit en intersectioneel onderzoek doen krijgen steeds meer aandacht. De kennis over wat intersectionaliteit is (en wat het niet is) en wat intersectioneel onderzoek doen inhoudt, wordt steeds verder aangevuld en aangescherpt. Wij hebben bij het formuleren van onderstaande kernprincipes, binnen de tijd die wij daarvoor hadden in het kader van deze opdracht, geprobeerd zoveel mogelijk recht te doen aan kennis die op dit moment beschikbaar is over dit onderwerp.

Eerste intersectioneel kernprincipe:

Identiteiten van personen worden in onderzoek als meerdimensionaal, fluïde en dynamisch beschouwd

Als het gaat om ons gevoel van wie we zijn en hoe mensen om ons heen ons zien, zijn verschillende identiteits- of achtergrondkenmerken cruciaal. Wanneer we stellen dat identiteiten van personen meerdimensionaal zijn, dan bedoelen we dat we als persoon altijd meerdere deelidentiteiten hebben, zoals een genderidentiteit, een etnische identiteit en een seksuele identiteit (Ella, 2014; Hankivsky et al., 2014; Wekker & Lutz, 2001). Wij leven onze levens als het ware op de ‘kruispunten’ van deze verschillende deelidentiteiten (Crenshaw, 1989; Wekker & Lutz, 2001).^[8]

Menselijke ervaringen kunnen niet nauwkeurig worden begrepen door alleen aandacht te hebben voor één enkel identiteitsaspect (Hankivsky et al., 2014). In de praktijk zijn uitsluiting of discriminatie op verschillende gronden vaak met elkaar verweven. Dit geldt bijvoorbeeld voor de intersectie tussen religie en afkomst. Uit de wetenschappelijke literatuur is af te leiden dat discriminatie op religieuze gronden en discriminatie met racistische motieven in de praktijk vaak met elkaar verweven zijn (Felten & Vlug, 2023). Zo kunnen moslims kunnen als het ware als een geheel andere ‘raciale’ groep worden neergezet met statische eigenschappen vanwege hun fysieke en culturele kenmerken (zie o.a. De Koning, 2016; Garner & Selod, 2014). Dit laat zien dat identiteitskenmerken (zoals in dit geval religie en afkomst) in isolatie bekijken geen recht doet aan de complexe werkelijkheid waarin deze factoren vaak sterk met elkaar verweven zijn. Daarom is er in intersectioneel onderzoek aandacht voor de meerdimensionaliteit van identiteiten en ervaringen van personen en hoe deze meervoudige identiteiten op verschillende manieren betekenis krijgen in specifieke contexten.

Vanuit een intersectioneel kader bezien kunnen misstanden zoals onder advisering dus niet nauwkeurig begrepen, laat staan bestreden, worden wanneer slechts wordt gekeken naar één enkel of een beperkt aantal identiteits- of achtergrondkenmerken van leerlingen en andere betrokkenen in het adviesproces (Hankivsky et al., 2014). Wanneer onderzoek naar onder advisering ons zicht geeft op onder advisering van leerlingen met één of een beperkt aantal kenmerken, dan kan beleid zich ook slechts richten op deze leerlingen. We hebben dan geen volledig zicht op het probleem en kunnen het niet adequaat aanpakken. Bovendien krijgen we als we slechts naar één enkel of een beperkt aantal identiteits- of achtergrondkenmerken van leerlingen kijken niet compleet zicht op de complexe intersecties tussen deze verschillende kenmerken.

8 Daarom wordt in Nederland, als er bedoeld wordt op een intersectionele benadering, ook wel verwezen naar ‘kruispuntdenken’.

De onderwijservaring van een kind met een lage SES zonder migratieachtergrond kan bijvoorbeeld verschillen van de ervaring van een kind met een lage SES met migratieachtergrond, maar het hebben van specifieke onderwijsondersteuningsbehoeften kan ook weer verschil maken in het tot stand komen van het schooladvies van leerlingen in deze beide groepen. Kortom, als er in onderzoek geen rekening gehouden wordt met de meerdimensionaliteit van identiteiten en de manier waarop kenmerken van individuen elkaar kruisen in specifieke contexten, is het mogelijk dat het onderzoek geen zicht biedt op de situatie en ervaringen van bepaalde (intersectionele) groepen die ook getroffen worden door onder advisering.

Het is bovendien vanuit een intersectioneel kader belangrijk ruimte te bieden voor het fluïde karakter van identiteiten. Verschillen tussen mensen zijn niet te vatten in dichotome categorieën (bijvoorbeeld óf meisje óf jongen) maar moeten beschouwd worden op een continuüm (bijvoorbeeld een man-vrouw continuüm); een vloeiend spectrum waarin verschillende identiteiten een plek krijgen (Van Mens-Verhulst, 2009; Wekker & Lutz, 2001). Het denken in dichotome categorieën komt niet overeen met hoe de realiteit eruitziet. Zo is ongeveer 1 op de 90 personen intersekse, wat betekent dat deze personen geboren zijn met een lichaam dat niet op alle aspecten overeenkomt met het heersende beeld van man of vrouw. Denk aan geslachtskenmerken, chromosomen en/of genen of de hormoonbalans (Kastelijn & Keulen, 2020). Daarnaast is de schatting van het SCP dat tussen 0,6% en 0,7% van de Nederlandse bevolking transgender is, wat betekent dat deze personen zich niet identificeren met het geslacht dat is geregistreerd bij de geboorte. De groep mensen die zich niet eenduidig identificeert met het bij geboorte toegekend geslacht is nog groter, namelijk ongeveer 3,9% (Brammer et al., 2024). Om recht te doen aan de diverse realiteit en geleefde ervaringen daarbinnen, is het in onderzoek dan ook belangrijk geen dichotome categorieën te hanteren maar ruimte te bieden voor het fluïde karakter van identiteiten (Van Mens-Verhulst, 2009). Vanuit een intersectioneel kader bezien is het dus ook belangrijk in onderzoek naar onder advisering om dichotome indelingen van groepen te vermijden, bijvoorbeeld als het om geslacht of migratieachtergrond gaat. Door op die manier ervaringen vanuit een bredere kijk op identiteiten te onderzoeken, krijgen we beter zicht op de reële omvang en precieze kenmerken van het probleem van onder advisering. Zodoende is het probleem gericht aan te pakken en kan voorkomen worden dat bepaalde groepen leerlingen (met een specifieke combinatie van identiteits-/achtergrondkenmerken) buiten beeld blijven.

Tot slot zijn verschillen dynamisch (Hankivsky, 2014; Van Mens-Verhulst, 2009) en niet statisch: wat eens zo was, blijft niet altijd zo. Bijvoorbeeld: culturen hebben een procesmatig karakter en er bestaat een constante verschuiving van normen, waarden en symbolen, zeker tussen generaties (Van Mens-Verhulst, 2009). Dit heeft invloed op hoe we naar onze identiteiten kijken, hoe we kijken naar anderen en welke categorieën we voor deze duiding gebruiken. In onderzoek naar onder advisering vanuit intersectioneel kader is het dan ook belangrijk altijd scherp te blijven op welke nieuwe intersectionele groepen mogelijk opgenomen moeten worden. Ook zou gekeken moeten worden naar welke groepen meer aandacht uit zou moeten gaan in verder onderzoek naar onder advisering. In beide gevallen moet dan gekeken worden welke categorisering het meest passend is.

Vanuit dit eerste kernprincipe van intersectioneel onderzoek, kunnen we stellen dat we in onderzoek naar onder advisering het meest recht doen aan de realiteit als we:

- Verschillen zien als meerdimensionaal. Dat betekent dat we in onderzoek onder andere:
 - Meerdere identiteitsaspecten van leerlingen meenemen in dataverzameling en analyse.
 - Interacties tussen deze verschillende identiteitsaspecten van leerlingen meenemen in de analyse.
- Verschillen zien als fluïde. Dat betekent dat we in onderzoek onder andere:
 - In vraagstelling en instrumenten ruimte bieden voor het fluïde karakter van identiteiten van leerlingen en andere bij het proces van advisering betrokken actoren. Dit kan men bijvoorbeeld doen door
 - Geen dichotome categorieën te hanteren.
 - In plaats van gesloten antwoordcategorieën in onderzoeksinstrumenten op te nemen, deelnemers ook de mogelijkheid te geven om meerdere antwoordopties aan te vinken.
 - Waar mogelijk deelnemers aan onderzoek de mogelijkheid te geven zichzelf te identificeren.
 - Kritisch blijven reflecteren op de manier waarop informatie over de identiteit en achtergrond van leerlingen en andere bij het proces van advisering betrokken actoren verzameld wordt, en welke instrumenten, categorieën en/of datasets daarvoor gebruikt worden.
- Verschillen zien als dynamisch. Dat betekent dat we in onderzoek onder andere:
 - Er oog voor hebben dat categorieën en indelingen niet statisch zijn maar kunnen veranderen. Zo kan men bijvoorbeeld vragen naar hoe iemand zich op een bepaald moment en in een bepaalde context identificeert.

Tweede intersectioneel kernprincipe:

In onderzoek naar ongelijkheidsvraagstukken worden meerdere dimensies van ongelijkheid onderzocht

Ongelijkheid tussen mensen kan tot uiting komen op meerdere dimensies, waaronder biologische, psychische, sociale, culturele, maar ook economische en politieke dimensies (Palència et al., 2014; Van Mens-Verhulst, 2009). Ongelijkheid op deze dimensies kan afzonderlijk bestaan, maar nog vaker gaat ongelijkheid op de ene dimensie samen met ongelijkheid op andere dimensies en/of versterkt ongelijkheid op een dimensie ongelijkheid op (een) andere dimensie(s). Dan is er een cumulatie van ongelijkheid. Binnen afzonderlijke dimensies kan het gaan om het onderzoeken van verschillende dynamieken en processen. In onderzoek naar onder advisering kan het bij de culturele dimensie bijvoorbeeld gaan om het onderzoeken van de rol die ideaalbeelden en gedragsnormen spelen in het creëren van stereotiepe beelden over gedrag van leerlingen met bepaalde identiteits-/achtergrondkenmerken en hoe deze beelden vervolgens een rol spelen in de totstandkoming van het advies (Van Mens-Verhulst, 2009).

Tegelijk kan het bij de sociale dimensie gaan om het onderzoeken van sociale posities en rollen van ouders/verzorgers met bepaalde identiteits-/achtergrondkenmerken in een specifieke schoolcontext en hoe dit de communicatie met onderwijsprofessionals over het schooladvies faciliteert of juist frustreert (Van Mens-Verhulst, 2009). Bij de politieke dimensie zou het kunnen gaan om het onderzoeken hoe inspraak en participatie op een school georganiseerd worden. Hierbij wordt gekeken naar de rol hierin van personen met verschillende identiteits-/achtergrondkenmerken. Ook gaat het erom hoe dit mogelijk tot gevolg heeft dat sommige ouders/verzorgers beter zicht hebben op de mogelijkheden in het gesprek met onderwijsprofessionals over het schooladvies van hun kind.

Vanuit dit tweede kernprincipe van intersectioneel onderzoek kunnen we stellen dat we in onderzoek naar onder advisering het meest recht doen aan de realiteit van mensen in de Nederlandse maatschappij als we:

■ **Meerdere dimensies van ongelijkheid en de daaraan gerelateerde dynamieken en processen onderzoeken.**

Wanneer we in onderzoek naar onder advisering ongelijkheid tussen groepen constateren (iets wat we zouden kunnen duiden als sociale ongelijkheid), dan zouden we ook moeten onderzoeken op welke andere dimensies deze ongelijkheid terugkomt. Te denken valt aan ongelijkheid in aandacht van de leerkracht voor bepaalde leerlingen (psychische dimensie), of ongelijkheid in de mate waarin specifieke aspecten van de afkomst van leerlingen, zoals religieuze symbolen of bepaalde gewoonten en gebruiken, al dan niet terug te zien zijn in het lesmateriaal (culturele dimensie).

■ **Onderzoeken hoe ongelijkheid op de ene dimensie samengaat met ongelijkheid op andere dimensies en/of hoe ongelijkheid op een dimensie ongelijkheid op een andere dimensie versterkt.**

Wanneer we onder advisering onderzoeken, dan zouden we bijvoorbeeld kunnen onderzoeken wat onder advisering door de leerkracht doet met het geloof in eigen kunnen en de motivatie van de leerling (psychische dimensie), en hoe dit op zijn beurt het gedrag van de leerling, de interactie tussen leerkracht en leerling en volgende adviesmomenten beïnvloedt (culturele dimensie). Vervolgens zou onderzoek inzicht kunnen bieden in welke onderliggende dynamieken en processen, zoals stereotypering, discriminatie, klassisme^[9] en racisme, ten grondslag liggen aan de ongelijkheid.

9 Discriminatie op grond van de 'sociale klasse' waartoe iemand behoort (of men vermoedt dat iemand behoort). De sociale klasse waartoe iemand behoort wordt vaak bepaald op basis van het beroep en het inkomen van een persoon.

Derde intersectioneel kernprincipe:

De bredere context waarin ongelijkheidsvraagstukken spelen, wordt meegenomen in dataverzameling, analyse en duiding van onderzoeksuitkomsten

We willen voorkomen dat ongelijkheid in maatschappelijke posities tussen mensen met verschillende identiteits-/ achtergrondkenmerken verklaard wordt door te verwijzen naar de situatie en (culturele of biologische) kenmerken en factoren op het niveau van het individu of de groep zelf. Daarom is het belangrijk bij onderzoek naar ongelijkheidsvraagstukken vanuit een intersectioneel kader aandacht te hebben voor de context waarin de ongelijkheid zich voordoet. Hiervoor worden factoren die op andere niveaus dan het individuele niveau meespelen meegenomen in de dataverzameling, analyse en duiding van de onderzoeksuitkomsten. Het kan daarbij bijvoorbeeld gaan om het institutionele niveau en regels en normen die in organisaties gelden, het niveau van beleid en de daaraan gerelateerde processen, maar ook om het bredere maatschappelijke niveau en politieke en sociaalhistorische processen die ten grondslag liggen aan privilege, onderdrukking, marginalisering en uitsluiting. Ook impliciete normen, structuren, machtsdynamieken en hiërarchieën zijn belangrijk om te beschouwen als contextuele factoren die ongelijkheid (mede) kunnen veroorzaken of versterken (Ella, 2014; Palència et al., 2014; Van Mens-Verhulst, 2009; Wekker & Lutz, 2001).

In onderzoek naar onder advisering gaat het er dan om een preciezer en completer beeld te krijgen van de factoren en dynamieken die een rol spelen bij het ontstaan, versterken en reproduceren van deze ongelijkheid. In het onderzoek moet er aandacht zijn voor de context waarin het onder advies tot stand komt en voor de verschillende actoren die daarbij betrokken zijn. Bovendien is aandacht voor structuren en mechanismen die mogelijk een rol spelen in onder advisering van leerlingen met bepaalde identiteits-/ achtergrondkenmerken van belang. Het kan dan gaan om institutionele procedures, beleid en vormen van discriminatie op grond van bijvoorbeeld etnische achtergrond, kleur, taalachtergrond, inkomen en/of opleidingsniveau en gezinssamenstelling.

Vanuit dit derde kernprincipe van intersectioneel onderzoek, kunnen we stellen dat we in onderzoek naar onder advisering het meest recht doen aan de realiteit als we daarin ook de context meenemen. Het is dan belangrijk dat:

■ **In onderzoek factoren die op andere niveaus dan het individuele niveau meespelen, meegenomen worden in de dataverzameling, analyse en duiding van de onderzoeksuitkomsten. Het gaat bijvoorbeeld om:**

- Het onderzoeken van factoren op institutioneel niveau, zoals regels, normen die in de schoolorganisatie gelden en de cultuur die daar heerst.
- Het onderzoeken van het beleid op zowel nationaal als schoolorganisatieniveau en de daaraan gerelateerde processen en protocollen.
- Het onderzoeken van de politieke en sociaalhistorische processen die ten grondslag liggen aan privilege, marginalisering en minorisering in zowel de samenleving in brede zin als binnen de schoolorganisatie.
- Het onderzoeken van de impliciete normen, structuren, machtsdynamieken en de hiërarchie die heerst in de specifieke schoolorganisatie.

In deze verkennende literatuurstudie onderzoeken wij in hoeverre en op welke wijze intersectionaliteit wordt meegenomen in bestaand onderzoek naar onder advisering. Daarvoor brengen we in kaart in hoeverre en op welke manier de hierboven genoemde kernprincipes van een intersectionele benadering in de door ons gevonden literatuur terugkomen.

3 Bestaand onderzoek naar onderadvisering in het primair en voortgezet onderwijs

In dit hoofdstuk staat het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag centraal, namelijk: Wat zijn volgens bestaand onderzoek oorzaken van structurele onderadvisering van leerlingen op de verschillende momenten van advisering in het primair en voortgezet onderwijs?

Om deze vraag te beantwoorden, geven we een overzicht van de verschillende momenten in het onderwijs waarop onderadvisering is onderzocht en welke factoren daarbij op diverse niveaus zijn meegenomen. We analyseren niet alleen welke variabelen een rol spelen, maar ook hoe bestaand onderzoek de samenhang en wisselwerking tussen deze factoren in kaart brengt. Daarbij besteden we aandacht aan de mechanismen van uitsluiting die hierin optreden en de bredere structuren waarin deze factoren hun invloed uitoefenen. Tevens identificeren we per moment van advisering de punten waarover in de wetenschappelijke literatuur nog geen consensus bestaat. Tot slot bespreken we welke aspecten van onderadvisering tot nu toe onderbelicht zijn gebleven en waar verdere onderzoeksinspanningen nodig zijn.

We beginnen met een korte toelichting op de bestudeerde literatuur en bieden een overzicht van de studiekenmerken en onderzochte factoren van de verschillende onderzoeken die wij hebben bestudeerd (3.1). Daarna beschrijven we de verschillende momenten van advisering in het fundamenteel onderwijs. Allereerst zetten we onderzoeken uiteen naar onderadvisering in de *overgang van primair naar voortgezet onderwijs* (3.2), waarbij we de kwantitatieve studies (3.2.1) en kwalitatieve studies (3.2.2) apart behandelen. We eindigen deze paragraaf met een overkoepelende reflectie op onderzoek naar overgang van primair naar voortgezet onderwijs (3.2.3). Vervolgens beschrijven we wat er bekend is over *overige momenten van advisering binnen het primair onderwijs* (3.3). Daarna gaan we in paragraaf 3.4 in op *onderadvisering in het voortgezet onderwijs*, waarbij we onderzoek bespreken dat ingaat op ongelijkheid in de advisering in tussentijds wisselen van niveau (3.4.1), in de keuze voor vakken of het vakkenpakket (3.4.2), in binnenklasdifferentiatie (3.4.3) en in de keuze van een vervolgopleiding (3.4.4). Ook in deze paragraaf behandelen we voor ieder adviesmoment eerst kwantitatief onderzoek en daarna kwalitatief onderzoek. Ook hier sluiten we de paragraaf af met een overkoepelende reflectie op onderzoek naar onderadvisering binnen het voortgezet onderwijs (3.4.5).

Tot slot beschrijven we onderzoek naar *onderadvisering in het speciaal onderwijs* (3.5), waarbij we alleen literatuur hebben gevonden over ongelijkheid in de verwijzing naar het speciaal onderwijs. Ook hier bespreken we respectievelijk kwantitatief onderzoek (3.5.1), kwalitatief onderzoek (3.5.2) en delen we een overkoepelende reflectie (3.5.3).

3.1. Beschrijving van de literatuur

In totaal hebben we 47 studies geanalyseerd die voldoen aan alle inclusiecriteria. De belangrijkste kenmerken van deze studies zijn samengevat in Tabel 3.1. Iets meer dan de helft (N=24) van de studies is uitgevoerd in Nederland, en de andere 23 in een internationale context^[10]. Wat betreft het moment van advisering wordt in de overgrote meerderheid van de studies onderzoek gedaan naar de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs (overgang po-vo; N=33), gevolgd door de verwijzing naar het speciaal onderwijs (verwijzing so; N=7). Daarna volgen enkele momenten van advisering binnen het voortgezet onderwijs die een of enkele keren zijn onderzocht: tussentijds wisselen van niveau (N=3), keuze voor een vak(kenpakket) (N=2), overgang naar het hoger onderwijs (overgang vo-ho; N=1) en binnenklasdifferentiatie (N=1).

Onderadvisering is in de onderzochte studies op redelijk consistente wijze geoperationaliseerd. Hoewel wij zelf een brede definitie van onderadvisering hanteren van een discrepantie tussen de *vaardigheden* van een leerling en het advies van de leerkracht, wordt er in de geïnccludeerde studies veelal gekeken naar een discrepantie tussen de *prestaties* op een (gestandaardiseerde) toets en het advies van de leerkracht. Verder valt op dat in een aantal studies het niet helemaal duidelijk wordt hoe onderadvisering is geoperationaliseerd.

10 Van de internationale studies zijn er zeven uitgevoerd in de Verenigde Staten (USA), zes in Duitsland (DE), vijf in Vlaanderen (BE), twee in Zwitserland (CH), één in Frankrijk (FR), één in Canada (CA) en één in zowel Duitsland als Luxemburg (DE, LU).

De meerderheid van de studies kent een kwantitatief onderzoeksdesign (N=33). Veelal zijn deze studies beschrijvend van aard, en wordt er gebruik gemaakt van bestaande data, zoals uit het leerlingvolgsysteem of nationale registratiedata. Voor een aantal van deze kwantitatieve studies is binnen een internationale context gebruik gemaakt van een (quasi-)experimenteel design (N=9), waarbij casussen of vignetten^[11] aan leerkrachten zijn voorgelegd om te onderzoeken of er onder gecontroleerde omstandigheden sprake is van onder advisering. Verder zijn tien studies kwalitatief van aard, waarbij voornamelijk gebruik wordt gemaakt van interviews, in sommige gevallen in combinatie met observaties. Tot slot zijn er vijf mixed-methods onderzoeken opgenomen in de literatuuranalyse, waarbij veelal in een eerste fase kwantitatieve data worden verzameld om de mate van onder advisering te onderzoeken, en in een tweede fase op basis van verdiepende interviews deze resultaten worden geduid.

In de meeste kwantitatieve onderzoeken worden factoren onderzocht die in relatie staan met onder advisering. In Tabel 3.2 worden de onderzochte factoren voor iedere kwantitatieve studie samengevat. Uit deze tabel is op te maken dat er in onderzoek naar onder advisering met name aandacht is voor factoren op het niveau van de individuele leerling: maar liefst 37 van de 38 studies met een kwantitatieve component nemen factoren op dat niveau mee. In zeven van de onderzoeken is aandacht voor factoren op het niveau van de leerkracht en/of school, gevolgd door zes studies waarin factoren op het niveau van ouders/verzorgers worden onderzocht. Factoren op klasniveau zijn zeer beperkt onderzocht: drie keer. In vier studies is de beleidscontext meegenomen in de analyses.

In kwalitatief onderzoek is met name aandacht voor mogelijke verklarende mechanismen die ten grondslag liggen aan onder advisering vanuit het perspectief van de leerkracht, leerling en/of ouder.

11 Een vignet kan een specifieke situatie beschrijven, vaak met details over personages, een context of een probleem. Wanneer vignetten in onderzoek worden gebruikt worden zorgvuldig samengestelde en realistische scenario's aan deelnemers gepresenteerd om afhankelijke variabelen, zoals intenties, houdingen en gedragingen, te beoordelen (Aguinis & Bradley, 2014; Atzmüller & Steiner, 2010).

Tabel 3.1. Studiekenmerken

1e auteur (jaartal)	Land(en)	Moment van advisering	Leerkrachtniveau	Onderzoeksdesign	Type data
Barg (2013)	FR	Tussentijds wisselen van niveau in vo	11667 leerlingen 5686 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Vragenlijsten; leerlingadministratie
Batruch (2019)	CH	Overgang po-vo	Aantal leerlingen onbekend Aantal scholen n.v.t 70 leerkrachten	Kwantitatief; experiment	Vragenlijsten
Bisschop (2017)	NL	Overgang po-vo	2500 leerlingen groep 8 2250 leerlingen leerjaar 1 Aantal scholen en leerkrachten onbekend	Kwantitatief	DUO; CBS-data
Boone (2013)	BE (Vlaanderen)	Overgang po-vo	544 leerlingen 53 scholen 412 leerkrachten	Mixed-methods	Vragenlijsten
Boone (2018)	BE (Vlaanderen)	Overgang po-vo	1049 leerlingen 36 scholen 61 leerkrachten	Kwantitatief	Vragenlijsten
Civitillo (2022)	DE	Overgang po-vo	22 (fictieve) leerlingen Aantal scholen n.v.t. 202 leerkrachten (in opleiding)	Kwantitatief; experiment	Vragenlijsten
Cotán (2023)	USA	Verwijzing so	Aantal leerlingen n.v.t. 4 scholen 16 leerkrachten	Kwalitatief	Interviews
CBS (2021)	NL	Overgang po-vo	1.576.738 leerlingen Aantal scholen en leerkrachten onbekend	Kwantitatief	CBS statline
De Winter-Koçak (2020)	NL	Overgang po-vo	Aantal leerlingen n.v.t. Aantal scholen n.v.t. 12 onderwijsprofessionals	Kwalitatief	Interviews
De Winter-Koçak (2022)	NL	Tussentijds wisselen van niveau in vo	16 leerlingen 3 scholen 9 onderwijsprofessionals	Kwalitatief	Openbare informatie; interviews
Dollmann (2016)	DE	Overgang po-vo	1376 leerlingen 98 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief; experiment	Vragenlijsten
Dumont (2019)	DE	Overgang po-vo	3935 leerlingen 87 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Mixed-methods	Leerlingadministratie; vragenlijsten; interviews
DUO (2021)	NL	Overgang po-vo	1.782.571 leerlingen Aantal scholen en leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Cohortdata
DUO (2023)	NL	Overgang po-vo	3.577.145 leerlingen Aantal scholen en leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Cohortdata
DUO (2024)	NL	Overgang po-vo	2.128.731 leerlingen Aantal scholen en leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Cohortdata
Faulkner (2014)	USA	Vakken(pakket) in vo	3055 leerlingen Aantal scholen en leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Leerlingadministratie; vragenlijsten

1e auteur (jaartal)	Land(en)	Moment van advisering	Leerkrachtniveau	Onderzoeksdesign	Type data
Feron (2016)	NL	Overgang po-vo	10.331 leerlingen 150 po-scholen, 30 vo-scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Leerlingadministratie; vragenlijsten
Fox (2016)	USA	Overgang vo-ho	7576 leerlingen 50 scholen Aantal scholen onbekend	Kwantitatief; experiment	Vragenlijsten
Glock (2015)	DE, LU	Overgang po-vo	8 leerlingen (fictief) Aantal scholen n.v.t. 64 leerkrachten (zowel werkend als in opleiding)	Kwantitatief; experiment	Vragenlijsten
Inspectie van het Onderwijs (2018)	NL	Overgang po-vo	Aantal leerlingen onbekend 11 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwalitatief	Interviews
Inspectie van het Onderwijs (2022)	NL	Overgang po-vo	Aantal leerlingen, scholen en leerkrachten onbekend	Mixed-methods	DUO-data; vragenlijsten
Janssen (2021)	NL	Overgang po-vo	124 leerlingen Aantal scholen en leerkrachten onbekend	Mixed-methods	Leerlingadministratie; Interviews
Klapproth (2018)	DE	Overgang po-vo	12 leerlingen (fictief) Aantal scholen n.v.t. 72 leerkrachten	Kwantitatief; experiment	Vignetten
Korthals (2015)	NL	Overgang po-vo	2621 leerlingen 156 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Cohortdata (COOL)
Lanfranchi (2014)	CH	Verwijzing so	Aantal leerlingen 201 scholen 655 leerkrachten	Kwantitatief; experiment	Vragenlijsten
Lek (2020)	NL	Overgang po-vo	118748 leerlingen 2732 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief	CBS-microdata
Lofton (2019)	USA	Overgang po-vo	Aantal leerlingen n.v.t. 1 school Aantal leerkrachten n.v.t. 26 ouders	Kwalitatief	Interviews; observaties
Mok (2024)	DE	Overgang po-vo	5870 leerlingen Aantal scholen onbekend 554 leerkrachten	Kwantitatief	Vragenlijsten
Morgan (2023)	USA	Verwijzing so	2280 of 2920 leerlingen, afhankelijk van onderzoeksperiode Aantal scholen en leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Cohortdata (ECLS-K 1998; ECLS-K 2011)
Nishen (2023)	DE	Overgang po-vo	Aantal leerlingen onbekend Aantal scholen n.v.t. 280 leerkrachten (in opleiding)	Kwantitatief; experiment	Vragenlijsten
Papandrea (2023)	USA	Verwijzing so	4 leerlingen (fictief) Aantal scholen n.v.t. 81 leerkrachten	Kwantitatief; experiment	Vragenlijsten
Riley (2015)	CA	Overgang po-vo	24 leerlingen Onbekend aantal scholen 21 leerkrachten	Kwalitatief	Interviews

1e auteur (jaartal)	Land(en)	Moment van advisering	Leerkrachtniveau	Onderzoeksdesign	Type data
Smeets (2016)	NL	Verwijzing so	7140 leerlingen 550 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Cohortdata (COOL)
Sneyers (2018)	BE (Vlaanderen)	Overgang po-vo	1014 leerlingen 36 scholen 66 leerkrachten	Kwantitatief	Vragenlijsten
Sneyers (2019)	BE (Vlaanderen)	Overgang po-vo	Aantal leerlingen n.v.t. 11 scholen 15 leerkrachten	Kwalitatief	Interviews
Timmermans (2013)	NL	Overgang po-vo	16798 leerlingen 1150 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Cohortdata (COOL; PRIMA)
Timmermans (2015)	NL	Overgang po-vo	7550 leerlingen 600 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Cohortdata (PRIMA)
Timmermans (2018)	NL	Overgang po-vo	5178-8785 leerlingen 257 – 430 scholen Afhankelijk van de data-set die is gebruikt Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Cohortdata (COOL; PRIMA)
Timmermans (2019)	NL	Overgang po-vo	9881 leerlingen 485 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Cohortdata (COOL)
Van Gasse (2023)	BE (Vlaanderen)	Binnenklasdifferentiatie in vo	Aantal leerlingen n.v.t. 1 school 12 leerkrachten	Kwalitatief	Interviews
Van Leest (2021)	NL	Overgang po-vo	8639 leerlingen 105 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Leerlingadministratie; CBS-data
Van Leest (2024a)	NL	Overgang po-vo	17953 leerlingen 674 scholen 1105 leerkrachten	Kwantitatief	Cohortdata (COOL)
Van Leest (2024b)	NL	Overgang po-vo	4248 leerlingen 101 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwantitatief	Leerlingadministratie
Van Rooijen (2019)	NL	Overgang po-vo	1258 leerlingen 15 scholen 29 onderwijsprofessional voor focusgroep; rest van de data onbekend	Mixed-methods	Leerlingadministratie; interviews; focusgroepen
Villodas (2019)	USA	Verwijzing so	627 leerlingen 17 scholen 157 leerkrachten	Kwantitatief	Vragenlijsten
Waldring (2022)	NL	Tussentijds wisselen van niveau in vo	14 leerlingen 3 scholen Aantal leerkrachten n.v.t.	Kwalitatief	Interviews
Wichgers (2023)	NL	Vakken(pakket) in vo	8 leerlingen (fictief) 3 scholen Aantal leerkrachten onbekend	Kwalitatief experiment	Vignetten
Zweers (2019)	NL	Verwijzing so	55 leerlingen Aantal scholen onbekend 53 leerkrachten	Kwantitatief	Vragenlijsten; leerlingadministratie

Tabel 3.2. Onderzochte factoren kwantitatieve studies

1e auteur (jaartal)	Leerlingniveau	Ouder/ verzorger niveau	Leerkrachtniveau	Klasniveau	Schoolniveau	Beleidscontext
Barg (2013)	SES	Ouderbetrokkenheid; Verzoek	-	-	-	-
Batruch (2019)	SES	-	-	-	-	-
Bisschop (2017)	SES	-	-	-	Locatie	Wel of niet verplicht heroverwegen advies
Boone (2013)	SES	-	-	-	-	-
Boone (2018)	Geslacht; SES; Etniciteit	-	-	SES-samenstelling; Etnische samenstelling; Gemiddelde prestaties.	-	-
CBS (2021)	Geslacht; Etniciteit	-	-	-	-	-
Civitillo (2022)	Etniciteit	-	-	-	-	-
Dollmann (2016)	SES; Etniciteit	-	-	-	-	Advies van de leerkracht bindend versus niet bindend
DUO (2021)	Geslacht; SES;	-	-	-	Locatie	-
DUO (2023)	Geslacht; SES	-	-	-	Locatie	-
DUO (2023)	Geslacht; SES; Etniciteit	-	-	-	Locatie	-
Dumont (2019)	SES	Wensen	-	-	-	-
Faulkner (2014)	Etniciteit	-	-	-	-	-
Feron (2016) ^[12]	Geslacht; SES	Gezondheid	-	-	-	-
Fox (2016)	-	-	Overeenkomst etniciteit en geslacht tussen leerkracht en leerling	-	-	-
Glock (2015)	Etniciteit	-	-	-	-	-
Inspectie van het Onderwijs (2022)	Geslacht; Etniciteit	-	-	-	Schoolweging; Locatie	Wel of niet verplicht heroverwegen advies
Janssen (2021)	SES	-	-	-	-	-
Klapproth (2018)	Etniciteit; Religie; Gedragsskenmerken	-	-	-	-	-
Korthals (2015)	SES	-	-	-	-	-
Lanfranchi (2014)	Etniciteit	-	-	-	-	-
Lek (2020)	Geslacht; SES; Etniciteit	-	-	SES-samenstelling; Etnische samenstelling	-	-
Mok (2024)	Metacognitie	-	-	-	-	-

12 In dit onderzoek wordt aangegeven dat ook nog andere factoren zijn meegenomen, namelijk leeftijd, geboorteregio en of het kind nog bij beide ouders woont, maar daarvan zijn de resultaten niet gerapporteerd dus dit hebben we niet opgenomen in het rapport.

1e auteur (jaartal)	Leerlingniveau	Ouder/ verzorger niveau	Leerkrachtniveau	Klasniveau	Schoolniveau	Beleidscontext
Morgan (2023)	Etniciteit; Gedragsskenmerken	-	-	-	-	-
Nishen (2023)	Geslacht; Etniciteit	-	-	-	-	-
Papandrea (2023)	SES; Etniciteit	-	Caseload: etniciteit; Caseload: armoede	-	-	-
Smeets (2016)	Geslacht; SES; Etniciteit; Gedragsskenmerken;	Scheiding	Leerkracht-leerlingrelatie	-	-	-
Sneyers (2018)	SES; Etniciteit; Gedragsskenmerken	Ouderbetrokkenheid	Leraar-leerlingrelatie	-	-	-
Timmermans (2013)	Geslacht; SES; Etniciteit; Ondersteuningsbehoefte	-	-	-	Locatie	-
Timmermans (2015)	Geslacht; SES	-	-	SES-samenstelling; Gemiddelde prestaties	-	-
Timmermans (2018)	Geslacht; SES; Etniciteit	-	-	-	-	-
Timmermans (2019)	Geslacht; SES; Etniciteit	-	Leerkracht-leerlingrelatie	-	-	-
Van Leest (2021)	SES	-	-	-	SES-samenstelling	Eindtoets leidend versus advies leerkracht leidend
Van Leest (2024)	Geslacht; SES; Etniciteit Gedragsskenmerken	Ouderbetrokkenheid	Leerkracht-leerlingrelatie	-	-	-
Van Leest (2024b)	Geslacht; SES; Inconsistentie in prestaties	-	-	-	-	-
Van Rooijen (2019)	Geslacht; Etniciteit; Leeftijd	-	-	-	-	-
Villodas (2019)	Etniciteit	-	-	-	-	-
Zweers (2019)	Relatie met leeftijdsgenoten	-	Leerkracht-leerlingrelatie; Attitude	-	-	-
Totaal aantal studies	37	6	7	3	7	4

3.2. Onderadvisering in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs

3.2.1. Kwantitatief onderzoek

Veruit het meeste onderzoek naar onderadvisering in het funderend onderwijs richt zich op de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. In deze paragraaf beschouwen we de factoren die volgens bestaand kwantitatief onderzoek vanaf 2013 samenhangen met onderadvisering in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. De factoren die onderzocht worden in deze studies vallen onder verschillende niveaus, namelijk: de leerling, ouder/verzorger, leerkracht, klas, school en beleid. In deze paragraaf bespreken we deze niveaus één voor een en geven aan wat daarover onderzocht is en wat de uitkomsten daarbij zijn. Belangrijk om te vermelden is dat we hier expliciet verwijzen naar samenhang.

Factoren op leerlingniveau

In bestaand onderzoek naar onderadvisering gaat veruit de meeste aandacht naar factoren die (mogelijk) zijn gerelateerd aan onderadvisering op leerlingniveau. In tabel 3.3 wordt een overzicht geboden van welke factoren zijn onderzocht, hoe vaak deze zijn onderzocht, wat volgens de onderzoeken het bewijs is voor de relatie tussen deze factoren en onderadvisering, en wat volgens de onderzoeken mogelijke verklaringen zijn.

Onderzochte factoren op leerlingniveau

Factor	Aantal Nederlandse studies (n = 20)	Aantal Internationale studies (n = 23)	Bewijs	Mechanismen (aantal studies)
Geslacht	14	2	Wisselend	Niet onderzocht
SES	15	6	Leerlingen met lage SES vaker lager advies bij gelijke prestaties	Bias leerkracht (1)
Etniciteit/migratie-achtergrond	10	7	Niet sluitend; over het algemeen leerlingen met minderheidsachtergrond vaker lager advies bij gelijke prestaties	Bias leerkracht (4) Affectieve vooroordelen leerkracht (1) Herkenningsgeheugen leerkracht (1)
Religie	0	1	Islamitische leerlingen vaker lager advies bij gelijke prestaties	Bias leerkracht (1)
Gedragskenmerken	1	2	Wisselend	Niet onderzocht
Ondersteuningsbehoefte	1	0	Leerlingen aangemerkt als zorgleerling vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht
Metacognitie	0	1	Leerlingen met zwakkere metacognitieve kennis vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht
Inconsistente prestaties	1	0	Leerlingen met inconsistente prestaties vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht

Geslacht

Operationalisering

Geslacht wordt in alle studies geoperationaliseerd als een dichotome variabele (óf jongen, óf meisje), en wordt opgehaald uit bestaande databestanden. Zo wordt er in de studies enkel uitgegaan van kinderen die op basis van registratiedata meisje of jongen zijn. Onduidelijk is hoe kinderen worden beoordeeld die intersekse, transgender en/of gendernonbinair zijn. Deze kinderen zijn onzichtbaar in het huidige onderzoek. Aanvullend is in geen van de studies geslacht geanalyseerd aan de hand van zelfrapportage. Er wordt in geen van de studies onderscheid gemaakt tussen geslacht en genderidentiteit.

Belangrijkste bevindingen

De resultaten van negen Nederlandse studies uit de onderzoeksliteratuur waarin geslacht is meegenomen zijn gemengd: vier studies concluderen dat jongens vaker ondergeadviseerd worden dan meisjes, al is dit verschil klein (Feron et al., 2016; Timmermans et al., 2013; Timmermans et al., 2015; van Leest al., 2024a). Eén van deze studies stelt dat de geslachtsverschillen in onderadviesring in de loop der tijd kleiner zijn geworden (in de periode 1995-2014) (Timmermans et al., 2018), en een andere studie constateert verschillen tussen leerkrachten (Timmermans et al., 2015). Dit kan mogelijk verklaren waarom een andere studie tot de conclusie komt dat juist meisjes vaker ondergeadviseerd worden dan jongens (Lek, 2020), en waarom drie studies geen significante verschillen op basis van geslacht rapporteren (Timmermans et al., 2019; van Leest et al., 2024b; Van Rooijen et al., 2019). Uit de twee internationale studies komt een vergelijkbaar beeld naar voren. Eén studie vond geen bewijs voor onderadvisering op basis van geslacht (Nishen et al., 2023), terwijl de andere studie concludeerde dat jongens vaker ondergeadviseerd worden dan meisjes (Boone et al., 2018).

In aanvulling op de bovenstaande Nederlandse studies zijn vijf recent gepubliceerde landelijke cohortstudies uitgevoerd door overheidsinstellingen geanalyseerd (CBS, 2021; DUO, 2021; DUO, 2023; DUO, 2024; Inspectie van het Onderwijs, 2022). Uit deze studies komt een redelijk consistent beeld naar voren waarin meiden verhoudingsgewijs vaker worden ondergeadviseerd bij het formuleren van het initiële schooladvies: het schooladvies wat de leerkracht vormt is lager dan de score op de eindtoets, waardoor zij in aanmerking komen voor heroverweging. Na heroverweging wordt het advies wel vaker bijgesteld bij meiden dan bij jongens, waardoor de ongelijkheid bij het definitieve advies grotendeels wordt rechtgetrokken. In het schooljaar 2019-2020 is vanwege de coronapandemie de eindtoets komen te vervallen, waarmee de ongelijkheid op basis van geslacht is vergroot (DUO, 2021). In 2022-2023, het meest recente schooljaar waarvoor data bekend zijn, zijn verschillen tussen jongens en meiden daarentegen afgenomen in het initiële advies, hoewel dit samengaat met een afname in het aantal bijstellingen voor meiden, waardoor het verschil bij de definitieve adviezen blijft bestaan (DUO, 2024). In twee van deze overheidspublicaties is tevens de relatie tussen geslacht en mate van verstedelijking onderzocht in het kader van onderadvisering, maar uit deze analyses komen geen verbanden tussen beide variabelen naar voren (DUO, 2021; DUO, 2023)

Mechanismen en structuren

Het valt op dat er geen onderzoeken in onze literatuurstudie naar voren zijn gekomen die de mogelijke effecten van genderstereotypen, vooroordelen of andere mechanismen die verschillen in adviezen op basis van geslacht of gender kunnen verklaren.

Sociaaleconomische status (SES)

Operationalisering

Voor het operationaliseren van SES worden uiteenlopende indicatoren gebruikt. Hoewel het opleidingsniveau van de ouders het vaakst wordt gebruikt, worden ook operationaliseringën gehanteerd waarbij onder andere het beroep van de ouders, de postcode van het woonadres van de leerling en leerlinggewicht meegenomen wordt. Belangrijke kanttekening is overigens dat opleidingsniveau van de ouders veelal wordt gerapporteerd aan de start van de basisschool en in sommige gevallen door de leerkracht van de leerling, waardoor deze gedateerd of onjuist kan zijn. In overheidspublicaties wordt veelal gebruik gemaakt van een achterstandsscore als proxy voor SES. Deze score wordt gebaseerd op verschillende indicatoren, waaronder ook indicatoren zoals het land van herkomst van de ouders. De diversiteit aan operationaliseringën in combinatie met onduidelijkheid in de operationalisering bij enkele studies leidt ertoe dat studies naar SES in relatie tot onder advisering wederom lastig met elkaar te vergelijken zijn. Verder maken de meeste studies gebruik van slechts één indicator van SES, waardoor er slechts een beperkt beeld bestaat van de sociaaleconomische achtergrond van de leerling. Tot slot valt op dat in Nederlands onderzoek beperkt sprake is van categorisering in SES, waardoor de grens tussen ‘hoog’ en ‘laag’ verschilt tussen studies. In de internationale literatuur wordt daarentegen veelal gebruikgemaakt van internationale classificaties voor SES.

Belangrijkste bevindingen

In twaalf studies wordt binnen de Nederlandse context onderzocht of er sprake is van onder advisering op basis van SES. Uit deze onderzoeken komt naar voren dat leerlingen met een lagere SES vaker worden ondergeadviseerd dan leerlingen met een hogere SES. Negen van de twaalf studies concluderen dat er consistent sprake is van onder advisering op basis van SES (Bisschop, 2017; Korthals, 2015; Lek, 2020; Timmermans et al., 2013; Timmermans et al., 2015, 2018, 2019; van Leest et al., 2024a; van Leest et al., 2024b). Een studie suggereert dat er wel sprake is van ongelijkheid op basis van SES, maar dat deze vooral wordt veroorzaakt door over advisering van leerlingen met een hogere SES en niet zozeer onder advisering van leerlingen met een lagere SES (Feron et al., 2016).

Een andere studie concludeert dat ongelijkheid pas optreedt tijdens de plaatsing door de middelbare school, en niet zozeer tijdens het adviesproces op de basisschool, wat suggereert dat docenten in het voortgezet onderwijs ook een rol spelen bij onder advisering (Janssen et al., 2021). Een laatste studie, die SES operationaliseert aan de hand van postcodegebied, suggereert dat het afhangt van het beleid: wanneer de eindtoets leidend is, speelt onder advisering op basis van SES geen rol, terwijl het wel een rol gaat spelen wanneer het advies van de leerkracht leidend is (van Leest et al., 2021).

In twee van de Nederlandse studies komt naar voren dat SES samen kan hangen met twee andere factoren die zijn gerelateerd aan onder advisering, namelijk de leerkracht-leerlingrelatie en de werkhouding. Voor leerlingen met een lagere SES rapporteren leerkrachten een minder positieve leerkracht-leerlingrelatie (Timmermans et al., 2019). Hoewel deze relatie over het algemeen niet voorspellend is voor het schooladvies, is dit bij sommige leerkrachten wel het geval, wat kan leiden tot onder advisering. Daarnaast speelt bij leerlingen met een lagere SES de werkhouding (zoals beoordeeld door de leerkracht) een grotere rol in het schooladvies dan bij leerlingen met een hogere SES (van Leest et al., 2024a).

In aanvulling op de bovenstaande Nederlandse studies is in drie overheidspublicaties SES op leerlingniveau onderzocht in relatie tot onder advisering (DUO, 2021; DUO, 2023; DUO, 2024). De resultaten van deze studies laten zien dat leerlingen met een lage SES aanzienlijk vaker worden ondergeadviseerd: bij deze leerlingen vond meer dan twee keer zo vaak heroverweging het initiële advies plaats (dat is opgesteld door de leerkracht), vanwege hogere resultaten op de eindtoets. Tegelijkertijd worden de adviezen van leerlingen met een hoge SES juist relatief vaker bijgesteld dan die van leerlingen met een lage SES. Voor leerlingen met een lage SES is er dus op momenten sprake van onder advisering: bij de vaststelling van het voorlopig schooladvies en bij het niet bijstellen naar aanleiding van de resultaten van de eindtoets.

Ook internationaal onderzoek toont overwegend aan dat leerlingen met een lagere SES vaker worden ondergeadviseerd dan leerlingen met een hogere SES: vier van de zes studies vinden dit beeld consistent (Batruch et al., 2019; Boone et al., 2018; Boone & van Houtte, 2013; Sneyers et al., 2018). Twee andere studies vinden ook dat het afhangt van het beleid dat wordt gehanteerd. Zo vindt één studie dat wanneer wordt gekeken naar prestaties op gestandaardiseerde toetsen, onder advisering op basis van SES geen rol speelt, terwijl dat wel een rol speelt wanneer wordt gekeken naar cijfers die gedurende het schooljaar zijn gehaald (Dumont et al., 2019). Een andere studie concludeert dat wanneer het advies niet bindend is, en ouders dus kunnen kiezen of ze het advies van de leerkracht volgen in de schoolkeuze, ongelijkheid op basis van SES wordt vergroot (Dollmann, 2016).

Mechanismen en structuren

Slechts in één internationaal onderzoek is middels een experimenteel design gekeken naar mogelijke mechanismen die ten grondslag kunnen liggen aan onder advisering op basis van SES. In dit onderzoek werden leerlingprofielen met gelijke prestaties gepresenteerd aan leerkrachten, waarbij de leerlingen alleen verschilden op basis van SES. De resultaten van deze studie laten zien dat in dit geval hogere adviezen worden gegeven aan leerlingen met een hogere SES, wat suggereert dat er sprake is van een bias onder leerkrachten (Batruch et al., 2019). In Nederlands onderzoek worden alleen middels kwalitatief onderzoek naar verklarende mechanismen onderzocht (zie paragraaf 3.2.2), en in geen van de studies is in het onderzoeksdesign aandacht voor de mogelijke effecten van sociale klassendiscriminatie.

In twee Nederlandse studies wordt gekeken in hoeverre onder advisering op basis van SES verandert wanneer de beleidsstructuur verandert. Eén van die studies evalueert twee typen landelijk beleid, waarbij ofwel het advies van de leerkracht doorslaggevend is, ofwel de score op de eindtoets (Leest et al., 2021). De resultaten van dit onderzoek laten zien dat kansenongelijkheid op basis van SES groter is wanneer het advies van de docent leidend is dan wanneer de eindtoets leidend is. Voor andere factoren is de rol van dit beleid niet in kaart gebracht. In een andere studie wordt vervolgens gekeken of wanneer het advies van de leerkracht leidend is, het nog uitmaakt of de leerkracht verplicht is om het advies te heroverwegen wanneer dit lager uitvalt dan de score op de eindtoets. Uit deze studie komt naar voren dat de kansenongelijkheid op basis van SES groter werd toen het advies van de leerkracht leidend werd, maar dit weer afnam toen scholen werden verplicht om het advies te heroverwegen als dat lager was dan het niveau dat volgde uit de eindtoets (Bisschop, 2017).

Een internationaal onderzoek, uitgevoerd in Duitsland, vergelijkt de beleidscontext waarin de leerkracht een bindend advies geeft met een beleidscontext waarin de leerkracht een niet-bindend advies geeft, waarin de ouders de vrijheid hebben om zelf te kiezen welk niveau bij hun kind past. De auteurs concluderen dat wanneer het advies van de leerkracht bindend is en de ouders dus geen rol meer spelen, ongelijkheid op basis van SES afneemt, terwijl ongelijkheid op basis van etniciteit juist toeneemt (Dollmann, 2016).

Etniciteit/migratieachtergrond

Operationalisering

In veel studies wordt niet of onvoldoende duidelijk gemaakt hoe etniciteit of migratieachtergrond precies is gedefinieerd en geoperationaliseerd. Vaak blijft onduidelijk wat er onder deze termen wordt verstaan en op basis waarvan iemand tot een bepaalde etnische groep wordt gerekend. Wordt dit bepaald door het geboorteland van de leerling, dat van de ouders, of zelfs de grootouders? Als deze concepten wel worden uitgewerkt, gebeurt dat op uiteenlopende manieren, zoals het meenemen van verblijfsduur in Nederland of het geboorteland van de ouders, wat, naast het feit dat hiermee in veel gevallen niet goed recht gedaan kan worden aan de realiteit, het vergelijken van verschillende studies bemoeilijkt. Daarnaast worden grote groepen leerlingen vaak samengevoegd op basis van hun achtergrond. Zo wordt regelmatig slechts onderscheid gemaakt tussen leerlingen met of zonder migratieachtergrond. Zelfs wanneer er wel subgroepen worden onderscheiden, gebeurt dit vaak met vaste categorieën zoals ‘Turks’ of ‘Marokkaans’, zonder oog voor de diversiteit binnen deze groepen. Hierdoor blijven belangrijke verschillen binnen categorieën onzichtbaar. In Nederlands onderzoek valt verder op dat etniciteit of migratieachtergrond vaak worden opgehaald uit bestaande databestanden, waarbij geen ruimte is voor zelfidentificatie door leerlingen en analyse van de rol van huidskleur en racialisering in het adviesproces.

In internationaal onderzoek is daar wel meer aandacht voor. Tot slot valt op dat er in Nederlands onderzoek sprake is van uiteenlopende en vaak niet-inclusieve terminologie. In meerdere studies worden niet inclusieve termen gebruikt om bepaalde etnische groepen te duiden. Zo wordt er verwezen naar ‘buitenlandse’ leerlingen of, in plaats van Marokkaans-Nederlandse leerlingen wordt verwezen naar ‘Marokkaanse’ leerlingen.

Belangrijkste bevindingen

In zeven Nederlandse studies uit de wetenschappelijke literatuur wordt etniciteit of migratieachtergrond onderzocht in het kader van onder advisering. Ook voor deze factor zijn de resultaten gemengd. Drie studies concluderen dat leerlingen met een migratieachtergrond vaker worden ondergeadviseerd dan leerlingen zonder migratieachtergrond (Lek, 2020; Timmermans et al., 2013). De resultaten van twee andere studies suggereren dat leerlingen met een migratieachtergrond over het algemeen hogere adviezen krijgen bij gelijke prestaties dan leerlingen zonder migratieachtergrond (Timmermans et al., 2018a, 2019). Eén van deze studies concludeert dat dit alleen het geval was tot 2001, waarna deze verschillen verdwijnen, wat mogelijk wijst op effecten van 9/11 op de houding van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond (Timmermans et al., 2018). Eén studie rapporteert geen verband tussen etnische achtergrond en schooladvies (van Leest et al., 2024a). Een laatste studie concludeert dat er voor leerlingen met een migratieachtergrond grotere verschillen zijn tussen leerkrachten in adviezen dan bij leerlingen zonder migratieachtergrond, waarbij in sommige situaties sprake is van lagere adviezen dan op basis van prestaties mag worden verwacht, en in andere situaties juist andersom (Timmermans et al., 2015). In Nederlands onderzoek is beperkt aandacht voor verschillen in onder advisering tussen verschillende etniciteiten of migratieachtergronden. Studies die etnische groepen onderling vergelijken, vinden geen verschillen tussen leerlingen met een Turkse, Marokkaanse en overige migratieachtergronden (Timmermans et al., 2015; Van Rooijen et al., 2019).

In een onderzoek uitgevoerd in Nederland wordt geconcludeerd dat migratieachtergrond samenhangt met een andere factor gerelateerd aan onder advisering: de leerkracht-leerlingrelatie. Uit de resultaten komt naar voren dat leerkrachten een minder positieve relatie rapporteren met leerlingen met een migratieachtergrond (Timmermans et al., 2019). Hoewel deze relatie over het algemeen niet voorspellend is voor het schooladvies, is dit bij sommige leerkrachten wel het geval, en kan dit dus in bepaalde situaties leiden tot onder advisering.

In aanvulling op de bovenstaande Nederlandse literatuur hebben drie overheidspublicaties migratieachtergrond meegenomen in nationaal onderzoek naar onder advisering (CBS, 2021; DUO, 2024; Inspectie van het Onderwijs, 2022). Uit deze onderzoeken komt consistent naar voren dat leerlingen met een ‘niet-westerse’ migratieachtergrond vaker worden onderschat bij het voorlopige schooladvies. Bij hen vond dan ook vaker een heroverweging van het schooladvies plaats op basis van hogere resultaten tijdens de eindtoets. Bij leerlingen met een ‘niet-westerse’ migratieachtergrond wordt het advies na heroverweging wel verhoudingsgewijs vaker bijgesteld dan bij leerlingen zonder migratieachtergrond, waardoor de ongelijkheid enigszins wordt bijgesteld in het definitieve advies. Uit analyses van de Onderwijsinspectie (2022) wordt geconcludeerd dat vooral leerlingen met een eerste generatie migratieachtergrond in combinatie met een ‘niet-westerse’ achtergrond worden ondergeadviseerd. Leerlingen met een ‘westerse’ migratieachtergrond worden overigens minder vaak ondergeadviseerd dan leerlingen zonder migratieachtergrond, hoewel hun advies nog steeds verhoudingsgewijs vaker wordt bijgesteld (DUO, 2024). Hoewel de ongelijkheid op basis van migratieachtergrond over het algemeen in de periode vanaf 2014 is afgenomen, zien we dat de verschillen weer toenamen toen de eindtoets werd afgeschaft wegens de coronapandemie (CBS, 2021). In één van de overheidspublicaties wordt ook het verband tussen migratieachtergrond en SES onderzocht (CBS, 2021). De auteurs concluderen dat er sprake is van een samenhang tussen migratieachtergrond en SES: binnen elke inkomenscategorie zijn verschillen in het initiële advies tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond kleiner dan voor de totale groep. Het aandeel bijstellingen van het eerste advies na het behalen van een hoger toetsadvies is binnen alle inkomensgroepen hoger voor leerlingen met een migratieachtergrond.

In internationaal onderzoek komt een consistent beeld naar voren: zes van de zeven studies concluderen dat er sprake is van onder advisering voor leerlingen met een etnische minderheidsachtergrond of migratieachtergrond (Boone et al., 2018; Civitillo et al., 2022; Dollmann, 2016; Glock et al., 2015; Klapproth et al., 2018; Nishen et al., 2023; Sneyers et al., 2018). Een laatste studie concludeert dat adviezen voor etnische minderheidsleerlingen over het algemeen minder accuraat zijn, maar dat hierbij zowel sprake kan zijn van over advisering als van onder advisering (Glock et al., 2015).

Mechanismen en structuren

In Nederlands onderzoek zijn mogelijke mechanismen die ten grondslag liggen aan verschillen in onder advisering op basis van etniciteit/migratieachtergrond niet kwantitatief onderzocht. In kwalitatief onderzoek worden wel mogelijke verklaringen gesuggereerd door participanten, welke worden besproken in paragraaf 3.2.2. Internationaal onderzoek kent vaker een experimenteel design, waardoor op basis van deze studies wel mogelijke verklaringen worden gevonden voor verschillen in schooladvies op basis van etnische achtergrond van de leerlingen. Allereerst concluderen vier studies dat leerkrachten bevooroordeeld zijn in hun schooladvies: wanneer leerkrachten profielen gepresenteerd krijgen van twee leerlingen met gelijke prestaties maar verschillende etnische achtergronden, geven leerkrachten hogere adviezen aan leerlingen met een etnische meerderheidsachtergrond (Civitillo et al., 2022; Glock et al., 2015; Klapproth et al., 2018; Nishen et al., 2023). Nishen et al. (2023) onderzochten daarnaast of dit verband tussen etnische achtergrond en advies verschilde voor jongens en meiden, maar vond daarin geen effecten. De auteurs vonden daarentegen wel verschillen in onder advisering op basis van etniciteit voor verschillende beoordelingssystemen: wanneer er een minimumstandaard (d.w.z. dat een leerling wordt beoordeeld op basis van de minimale aanwijzingen van geschiktheid) wordt gehanteerd, is er minder vaak sprake van onder advisering op basis van etniciteit dan wanneer er een bevestigende standaard wordt gehanteerd (d.w.z. een hoge bewijslast voor geschiktheid).

Ten tweede suggereert een studie dat er sprake is van affectieve vooroordelen: leerkrachten voelen minder warme gevoelens t.o.v. leerlingen met een etnische minderheidsachtergrond, wat zich vervolgens kan uiten in lagere adviezen (Civitillo et al., 2022). Een laatste verklaring uit internationaal onderzoek is dat het herkenningsgeheugen van leerkrachten minder goed is bij leerlingen met een etnische minderheidsachtergrond dan bij leerlingen met een meerderheidsachtergrond. Leerkrachten onthouden überhaupt minder goed informatie over leerlingen met een minderheidsachtergrond, maar ze onthouden ook andere informatie: sociaal-demografische gegevens van leerlingen met een minderheidsachtergrond worden beter opgeslagen, terwijl gegevens over hun prestaties minder goed worden opgeslagen (Glock et al., 2015).

De rol van beleidsstructuren in onder advisering op basis van etniciteit is beperkt onderzocht. Een internationaal onderzoek, uitgevoerd in Duitsland, vergelijkt de beleidscontext waarin de leerkracht een bindend advies geeft met een beleidscontext waarin de leerkracht een niet-bindend advies geeft, waarin de ouders de vrijheid hebben om zelf te kiezen welk niveau bij hun kind past. De auteurs concluderen dat wanneer het advies van de leerkracht bindend is en de ouders dus geen rol meer spelen ongelijkheid op basis van etniciteit juist toeneemt dan wanneer ouders wel een rol spelen in de adviesprocedure (Dollmann, 2016).

Religie

Operationalisering

Slechts één internationale studie, uitgevoerd in Duitsland, onderzoekt de rol van religie in onder advisering. Religie is in het onderzoek geoperationaliseerd aan de hand van zelfidentificatie.

Belangrijkste bevindingen

Het onderzoek concludeert dat christelijke leerlingen een hogere kans hebben om een hoger niveau toegewezen te krijgen dan islamitische leerlingen bij gelijke prestaties (Klapproth et al., 2018).

Mechanismen en structuren

Dit internationale onderzoek kent een experimenteel design, waardoor de auteurs concluderen dat er sprake is van bias bij leerkrachten.

Gedragsskenmerken

Operationalisering

Gedragsskenmerken van leerling worden op verschillende manieren geoperationaliseerd. In Nederlands onderzoek worden gedragsskenmerken gemeten vanuit het perspectief van de leerkracht. Dit zorgt voor een risico op dubbele bias: bias in de beoordeling van het gedrag van de leerling én in het schooladvies. In internationaal onderzoek worden ook andere indicatoren gebruikt, zoals de afwezigheidsregistratie van leerlingen.

Belangrijkste bevindingen

Eén Nederlandse studie onderzoekt de rol van gedragsskenmerken, zoals gerapporteerd door leerkrachten, en concludeert dat leerlingen met een betere werkhouding, die onderpresteren, populairder zijn en/of negatiever gedrag vertonen een hoger advies krijgen dan andere leerlingen (van Leest et al., 2024a). In internationaal onderzoek is ook aandacht voor gedragsskenmerken (i.e., sociaal gedrag en aanwezigheid). Deze studies concluderen dat, leerlingen die volgens de leerkracht minder adequaat gedrag vertonen lagere adviezen krijgen (Sneyers et al., 2018), evenals leerlingen die vaker afwezig zijn (Klapproth et al., 2018)

Mechanismen en structuren

In de gevonden studies is geen onderzoek gedaan naar mogelijke mechanismen en structuren die verschillen in schooladvies op basis van gedragsskenmerken kunnen verklaren, en wordt ook niet ingegaan op in hoeverre de leerkracht in staat is het gedrag van de leerlingen accuraat te beoordelen.

Ondersteuningsbehoefte

Operationalisering

Eén Nederlandse studie naar ondersteuningsbehoefte onderzoekt onder advisering onder leerlingen die zijn aangemerkt als zorgleerling, oftewel leerlingen die extra zorg nodig hebben binnen het reguliere onderwijs. Er kunnen uiteenlopende ondersteuningsbehoeften ten grondslag liggen aan het verkrijgen van extra leerlingenzorg, maar in deze studie zijn ze samengenomen tot één dichotome variabele (wel of geen zorgleerling).

Belangrijkste bevindingen

Uit de Nederlandse studie komt naar voren dat leerlingen die aangemerkt worden als zorgleerling vaker worden ondergeadviseerd dan leerlingen die niet als dusdanig worden aangemerkt (Timmermans et al., 2013).

Mechanismen en structuren

In de door ons gevonden studies is geen onderzoek gedaan naar mogelijke mechanismen en structuren die verschillen in schooladvies op basis van ondersteuningsbehoefte kunnen verklaren. Zo is er ook niet onderzocht of er ongelijkheid of discriminatie optreedt voor leerlingen op basis van een beperking (validisme). Dat betekent dat bijvoorbeeld onduidelijk blijft in hoeverre kinderen vanwege een fysieke beperking, een lager schooladvies krijgen vanwege deze beperking. Ook is onbekend of en in hoeverre neurodiversiteit van leerlingen gerelateerd is aan onder advisering: krijgen kinderen met adhd, add, diagnose op het autismespectrum maar ook bijvoorbeeld kinderen met dyslexie een lager (of juist hoger) schooladvies, en als dat zo is, welke structuren en mechanismen liggen hier aan ten grondslag? Dit is nog niet onderzocht.

Metacognitie

Operationalisering

Metacognitieve kennis en vaardigheden van de leerling zijn meegenomen in één internationaal onderzoek naar onder advisering. Daarbij is gekeken naar de metacognitieve kennis, waarbij middels een test is getoetst of leerlingen kennis hebben van gepaste strategieën in verschillende situaties, zoals het memoriseren van woordjes.

Belangrijkste bevindingen

Uit het onderzoek komt naar voren dat leerlingen met zwakkere metacognitieve kennis vaker lagere adviezen krijgen ongeacht hun cognitieve prestaties (Mok et al., 2024).

Mechanismen en structuren

Er is geen onderzoek gedaan naar mechanismen of structuren die een mogelijke verklaring kunnen vormen voor verschillen in adviezen op basis van metacognitieve kennis of vaardigheden.

Inconsistentie in prestaties

Operationalisering

Inconsistentie in prestaties is geoperationaliseerd als de discrepantie tussen de gestandaardiseerde score op begrijpend lezen en die op rekenen.

Belangrijkste bevindingen

In één Nederlands onderzoek is de rol van inconsistentie in prestaties onderzocht in het kader van onder advisering. Uit de resultaten komt naar voren dat leerkrachten leerlingen met een hogere inconsistentie in de prestaties gemiddeld lagere adviezen geven dan bij gelijke gemiddelde prestaties (van Leest et al., 2024b). Dit effect wordt sterker wanneer het verschil tussen de twee scores groter wordt. Verder lijkt inconsistentie vooral een rol te spelen in het schooladvies van leerlingen met een hogere SES; bij leerlingen met een hoge SES die inconsistent presteren zijn leerkrachten volgens de auteurs verhoudingsgewijs lager adviseren dan bij leerlingen die inconsistent presteren met een lage SES.

Mechanismen en structuren

Er is geen onderzoek gedaan naar mogelijke mechanismen onderliggend aan de relatie tussen inconsistentie in prestaties en onder advisering. Daarnaast is niet onderzocht in hoeverre dit samenhangt met, bijvoorbeeld, een disharmonisch intelligentieprofiel.

Overkoepelende reflectie op leerlingniveau

Wanneer we kijken naar onderzoeken die samenhang tussen factoren op leerlingniveau en onder advisering analyseren, dan zien we een aantal overkoepelende kwesties in bestaande studies vanaf 2013. Een eerste is dat wanneer leerlingfactoren worden onderzocht, dit in Nederlands onderzoek vooral vanuit een achterstandbenadering wordt gedaan. De achtergrond van de leerling, in de meeste gevallen de sociaaleconomische en/of etnische achtergrond, wordt dan omschreven als verklarende factor voor onder advisering en wordt daarmee geproblematiseerd. Leerlingfactoren worden dus niet omschreven als variabelen die een rol spelen *via* andere variabelen, zoals verwachtingen van de leerkracht of discriminatie of racisme. Er worden in de Nederlandse context daarnaast geen analyses gedaan waarin gekeken wordt naar de interactie tussen factoren op leerlingniveau en (ervaringen met) discriminatie en mogelijke bias van leerkrachten. Er zijn bijvoorbeeld in Nederland geen experimentele studies gedaan waarmee kan worden nagegaan of leerkrachten leerlingen in een exact dezelfde situatie maar met bijvoorbeeld een andere afkomst of gender, ongelijk of juist gelijk behandelen. In internationaal onderzoek is daar meer over bekend, in ieder geval voor etnische achtergrond, maar voor veel factoren op leerlingniveau is het nog gissen naar verklaringen voor mogelijke discrepanties in het schooladvies.

Een tweede observatie is dat sommige factoren veel minder vaak of helemaal niet worden onderzocht. In veel onderzoek wordt geslacht, SES en etniciteit/migratieachtergrond meegenomen, maar religieuze achtergrond of ondersteuningsbehoefte van leerlingen bijvoorbeeld nauwelijks. Daarnaast valt op dat een factor als huidskleur in het door ons gevonden onderzoek helemaal niet wordt meegenomen. Hiernaast is in de analyses nauwelijks gekeken naar combinaties van factoren, zoals de intersecties tussen SES en etnische achtergrond. Analyses waarin meer aandacht is voor dergelijke intersecties in specifieke contexten en processen zouden beter zicht kunnen geven op wat er speelt in onder advisering, en mogelijk ook discrepanties tussen studies kunnen verklaren.

Verder worden leerlingfactoren vaak op beperkte wijze onderzocht. Zo is er geen ruimte voor zelfidentificatie door leerlingen en wordt er vaak gebruik gemaakt van slechts één indicator voor een bepaalde variabele. Dit geldt niet alleen voor demografische variabelen, zoals SES, maar ook voor andere leerlingkenmerken. Zo is er slechts één studie gedaan naar onder advisering van leerlingen met een ondersteuningsbehoefte. In deze studie werd enkel gebruik gemaakt van een dichotome variabele voor de identificatie van leerlingen met een zorg- of ondersteuningsbehoefte. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen eventuele fysieke beperkingen, psychische kwetsbaarheden en/of neurodiversiteit.

Ook in onderzoek waarin gekeken is naar gender en afkomst valt op dat er vaak wordt gewerkt met dichotome categorieën: leerlingen worden ingedeeld als jongen of als meisje en leerlingen worden vaak ingedeeld als met of zonder migratieachtergrond. Hierdoor is er geen zicht op eventuele onder advisering ten aanzien van leerlingen met een specifieke achtergrond en worden uitkomsten vertekend doordat er groepen die sterk van elkaar kunnen verschillen in onder/over advisering, samengevoegd worden. Hierdoor hebben we onvoldoende zicht op de situatie van bepaalde specifieke subgroepen, zoals leerlingen uit de Roma- en Sintigemeenschap, waarvan signalen zijn dat zij vaker worden ondergeadviseerd (Seidler et al., 2024). Ten slotte staat in onderzoek naar kenmerken op leerlingniveau het leerkrachtperspectief op factoren centraal, zoals in de beoordeling van gedrag, en wordt er geen aandacht besteed aan beoordeling door een onafhankelijke onderzoeker en/of het perspectief van leerlingen en ouders/verzorgers.

Factoren op ouder/verzorger niveau

In bestaand onderzoek naar onder advisering is slechts in drie studies aandacht voor factoren op het niveau van ouders/verzorgers die (mogelijk) zijn gerelateerd aan onder advisering. In tabel 3.4 wordt een overzicht geboden van welke factoren zijn onderzocht, hoe vaak deze zijn onderzocht, wat volgens de onderzoeken het bewijs is voor de relatie tussen deze factoren en onder advise ring, en wat volgens de onderzoeken mogelijke verklaringen zijn. Overigens heeft een aantal van de leerlingfactoren uit de vorige paragraaf ook betrekking op de ouders/verzorgers, zoals de etni sche achtergrond en SES. Omdat deze factoren echter voor de leerling zelf zijn gerapporteerd in de studies, is ervoor gekozen om deze op te nemen in factoren op leerlingniveau.

Tabel 3.3. Onderzochte factoren op ouder/verzorger niveau

Factor	Aantal Nederlandse studies	Aantal Internationale studies	Bewijs	Mechanismen
Ouder-betrokkenheid	1	1	Leerlingen waarvan ouders volgens leerkrachten minder betrokken zijn vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht
Gezondheid	1	0	Leerlingen waarvan moeders ziek zijn vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht
Wensen	1	0	Leerlingen van ouders met lagere aspira ties hebben vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht

Ouderbetrokkenheid

Operationalisering

Ouderbetrokkenheid is in onderzoek naar onder advisering geoperationaliseerd vanuit het perspec tief van de leerkracht; leerkrachten geven aan of zij van mening zijn of de ouders betrokken zijn bij de school. Er wordt niet onderzocht in hoeverre ouders of andere verzorgers daadwerkelijk betrokken zijn (bijvoorbeeld door aanwezigheid bij bijeenkomsten te analyseren) of hoe ouders/ verzorgers hun eigen betrokkenheid beoordelen.

Belangrijkste bevindingen

Uit een Nederlands onderzoek komt naar voren dat leerlingen waarvan ouders volgens leerkrachten meer betrokken zijn, over het algemeen een hoger advies krijgen, maar dat hierin wel sprake is van flinke variatie tussen leerkrachten (van Leest et al., 2024a). Een internationale studie komt tot een vergelijkbare conclusie (Sneyers et al., 2018). Uit deze studie komt ook naar voren dat hoe hoger de betrokkenheid is van ouders, hoe groter de kans op een hoger advies van een leerling.

Mechanismen en structuren

Er is geen kwantitatief onderzoek gedaan naar mogelijke mechanismen die van invloed kunnen zijn op de relatie tussen gepercipieerde ouderbetrokkenheid en onder advisering, hoewel dit in het kwalitatieve onderzoek wel aan bod komt (paragraaf 3.2.2).

Gezondheid

Operationalisering

In onderzoek naar gezondheid van de ouders in relatie tot onder advisering is alleen de gezondheid van de moeder gerapporteerd, en niet de gezondheid van de vader of andere ouders/ verzorgers. Deze rapportage is gedaan op basis van de vraag of moeders ziek zijn en/of niet in staat zijn om te werken.

Belangrijkste bevindingen

Een Nederlandse studie concludeert dat leerlingen waarvan de moeders ziek zijn of niet in staat zijn om te werken vaker worden ondergeadviseerd dan leerlingen bij wie dat niet het geval is (Feron et al., 2016).

Mechanismen en structuren

Er is voor zover bekend geen onderzoek gedaan naar mogelijke verklarende mechanismen voor waarom de gezondheid van de ouders/verzorgers gerelateerd kan zijn aan onder advisering.

Wensen

Operationalisering

In één internationale studie zijn de wensen van de ouders over het schoolniveau van de leerling meegenomen, waarbij onderscheid is gemaakt tussen de wensen van de ouders voor het instroom niveau en de wensen van de ouders voor het eindexamenniveau van hun kind. Deze zijn middels vragenlijsten uitgevraagd bij ouders/verzorgers.

Belangrijkste bevindingen

Uit het internationale onderzoek komt naar voren dat leerlingen waarvan de ouders willen dat ze op academisch niveau instromen en/of een academisch diploma halen hogere adviezen krijgen van de leerkracht dan leerlingen waarvan de ouders minder hoge aspiraties hebben, ongeacht hun prestaties op gestandaardiseerde toetsen (Dumont et al., 2019). Uit het onderzoek komt daar naast naar voren dat ouders met een hogere SES gemiddeld hogere ambities hebben voor hun kind dan ouders met een lagere SES.

Mechanismen en structuren

Er is geen onderzoek gedaan naar mogelijke verklarende factoren voor de invloed van de wensen van ouders/verzorgers op het schooladvies, en in hoeverre bijvoorbeeld inmenging van ouders/ verzorgers daar een rol bij zou kunnen spelen.

Overkoepelende reflectie op ouder/verzorger niveau

Aan de studies naar factoren op ouder/verzorger niveau valt allereerst op dat hier maar beperkt aandacht voor is. Daarnaast speelt ook hier een beperkte kijk op factoren, wat bijvoorbeeld blijkt uit onderzoek waarin ouderbetrokkenheid alleen vanuit het leerkrachtperspectief wordt onderzocht,. Dit levert een risico op bias in de onderzoeksresultaten op. Ook voor factoren op het niveau van de ouders/verzorgers worden verbanden met andere factoren zeer beperkt onderzocht. Zo worden wensen van ouders alleen in verband gebracht met SES, en niet met andere mogelijk relevante factoren zoals migratieachtergrond en de mate van verstedelijking. Daarnaast is onbekend in hoeverre ouders hun wensen kenbaar maken naar de leerkracht. Verder is er in bestaand kwantitatief onderzoek vanaf 2013, voor zover bekend, geen aandacht voor de ervaringen van ouders/verzorgers zelf, bijvoorbeeld met discriminatie in het adviesproces en de periode die daaraan voorafgaat. Ook is er in onderzoek geen aandacht voor verschillende gezinsvormen en de rol van andere verzorgers dan de ouders.

Factoren op leerkrachtniveau

In vier van de geïncludeerde studies worden factoren op leerkrachtniveau in relatie tot onderadvisering onderzocht. In Tabel 3.5 worden deze factoren weergegeven. Er is voor gekozen om de leerkracht-leerlingrelatie ook op te nemen als factor op leerkrachtniveau, omdat deze relatie in de gevonden studies alleen is gerapporteerd vanuit het perspectief van de leerkracht en niet vanuit het perspectief van de leerling.

Figuur 3.4. Onderzochte factoren op leerkrachtniveau

Factor	Aantal Nederlandse studies	Aantal Internationale studies	Bewijs	Mechanismen
Perceptie op leerkracht-leerlingrelatie	2	1	Over het algemeen niet; leerlingen waarvan de leerkracht de relatie als afhankelijk beoordelen vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht
Attitude	1	0	Leerlingen met lage SES van leerkrachten met positievere attitude van hoge SES vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht

Perceptie op leerkracht-leerlingrelatie

Operationalisering

Zoals aangegeven wordt de leerkracht-leerlingrelatie in bestaand onderzoek alleen geoperationaliseerd vanuit de perceptie van de leerkracht. Dit wordt gedaan middels vragenlijsten waarin verschillende componenten van deze relatie worden voorgelegd aan leerkrachten, zoals de mate van nabijheid en conflict die leerkrachten ervaren.

Belangrijkste bevindingen

Twee Nederlandse studies rapporteren de invloed van de ervaren leerkracht-leerlingrelatie op advies. Ze concluderen dat over het algemeen de leerkracht-leerlingrelatie geen verband houdt met het advies (Timmermans et al., 2019; van Leest et al., 2024a), maar dat er grote verschillen kunnen zijn tussen schoolklassen en leerkrachten (Timmermans et al., 2019). Leerlingen die zich volgens leerkrachten afhankelijker gedragen ten opzichte van de leerkracht, krijgen echter wel een lager advies (Timmermans et al., 2019; van Leest et al., 2024a). Verder is de perceptie van de leerkracht op hun relatie met de leerling ook, zoals eerder vermeld, gerelateerd aan de achtergrond van de leerling: leerkrachten rapporteren hogere niveaus van conflict voor jongens en leerlingen met een lagere SES, en lagere niveaus van nabijheid voor leerlingen met een etnische minderheidsachtergrond en leerlingen met een lagere SES (Timmermans et al., 2019). Eén internationale studie onderzoekt de perceptie van leerkrachten op hun relatie met de leerling, en hierin wordt geen effect gevonden van deze relatie op het schooladvies (Sneyers et al., 2018)

Mechanismen en structuren

In bestaand onderzoek naar onderadvisering is voor zover bekend geen aandacht besteed aan mogelijke verklarende mechanismen die ten grondslag liggen aan de invloed van de perceptie van de leerkracht op de relatie tussen leerkracht en leerling, en hoe deze relatie het schooladvies beïnvloedt. Ook is niet gekeken in hoeverre de achtergrond van de leerkracht samenhangt met de negatievere relatie die voor bepaalde subgroepen leerlingen wordt gerapporteerd.

Attitude

Operationalisering

In onderzoek naar de attitude van de leerkracht wordt alleen aandacht besteedt aan hun houding ten opzichte van verschillende SES-groepen. Attitude ten opzichte van andere vormen van diversiteit worden voor zover bekend niet meegenomen in bestaand onderzoek.

Belangrijkste bevindingen

Eén Nederlands onderzoek heeft gekeken naar de perceptie van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met verschillende sociaaleconomische achtergronden (Timmermans et al., 2015). Deze studie concludeert dat leerkrachten die een positievere perceptie hebben van leerlingen uit een gezin met ouders die meer theoretisch geschoold zijn, deze leerlingen ook positiever beoordelen en daarmee verschillen tussen groepen vergroten. Leerkrachten die een positieve perceptie hebben van leerlingen met een lagere SES, maken verschillen juist kleiner en beoordelen leerlingen met een hogere SES negatiever.

Mechanismen en structuren

In de gevonden studies is geen onderzoek gedaan naar mogelijke verklaringen voor verschillen in schooladvies op basis van de houding van de leerkracht. Bovendien wordt de identiteit of achtergrond van de leerkracht niet gerapporteerd en onderzocht in dit kader. Hierdoor is er geen inzicht in hoe culturele en sociale factoren die verband houden met de leerkracht (diens eigen identiteit en achtergrond) mogelijk van invloed zijn op het proces van onder advisering. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan vooroordelen, de rol van rolmodellen en culturele sensitiviteit.

Overkoepelende reflectie op leerkrachtniveau

In bestaand onderzoek naar onder advisering vanaf 2013 is weinig aandacht voor factoren op leerkrachtniveau in relatie tot onder advisering. Dat is opvallend, omdat de leerkracht een grote rol speelt in het tot stand komen van het schooladvies. Waar ongelijkheid in het schooladvies op basis van leerlingfactoren veel zijn onderzocht en geproblematiseerd, is er geen aandacht voor de rol die de leerkracht hierin speelt. Bovendien zijn factoren op leerlingniveau en ouder/verzorgerniveau vaak onderzocht vanuit het perspectief van de leerkracht. Doordat er bijvoorbeeld geen inzicht is in demografische kenmerken van de leerkrachten en hun (impliciete) attitudes ten aanzien van bepaalde subgroepen, bestaan er nog veel hiaten in kennis op het gebied van de rol van de leerkracht in onder advisering.

Factoren op klasniveau

Drie van de studies naar onder advisering onderzoeken factoren op klasniveau. In tabel 3.6 worden de onderzochte factoren op klasniveau weergegeven, inclusief het aantal studies naar iedere factor, bewijs voor potentiële onder advisering en verklaringen daarvoor.

Figuur 3.5. Onderzochte factoren op klasniveau

Factor	Aantal Nederlandse studies	Aantal Internationale studies	Bewijs	Mechanismen
SES	2	1	Leerlingen in een klas met gemiddeld lagere SES vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht
Etnische samenstelling	1	1	Wisselend	Niet onderzocht
Gemiddelde prestaties	1	1	Wisselend	Niet onderzocht

Sociaaleconomische samenstelling

Operationalisering

Net als in de operationalisering van individuele SES wordt de samenstelling van de klas met betrekking tot SES op verschillende manieren geoperationaliseerd. Dit wordt bijvoorbeeld gedaan door het proportie leerlingen van praktisch opgeleide, in onderzoek veelal beschreven als 'laagopgeleide', ouders of de gemiddelde score in een klas op een internationale beroepenklassificatie mee te nemen. Dezelfde beperkingen die zijn beschreven onder de SES op leerlingniveau gelden daarom: een variatie in operationalisering en die de vergelijking tussen studies beperkt, het gebruik van slechts één indicator van SES die zorgt voor een te beperkte blik, en een soms arbitraire classificatie.

Belangrijkste bevindingen

Twee Nederlandse studies evalueren de relatie van de samenstelling van de klas met betrekking tot SES met het schooladvies. Beide onderzoeken concluderen dat leerlingen in een klas met relatief weinig leerlingen met een lagere SES hogere adviezen ontvangen bij gelijke prestaties (Lek, 2020; Timmermans et al., 2015). Ook een internationaal onderzoek komt tot deze conclusie (Boone et al., 2018).

Mechanismen en structuren

In de gevonden studies is geen onderzoek gedaan naar mogelijke mechanismen die verschillen in schooladvies op basis van gemiddelde SES in de klas kunnen verklaren. Hoewel mogelijk vergelijkbare mechanismen een rol spelen als bij SES op leerlingniveau, is in alle studies een effect van SES op klasniveau bovenop SES op leerlingniveau. Hierdoor spelen mogelijk ook unieke mechanismen een rol.

Etnische samenstelling

Operationalisering

Etnische samenstelling van de klas is in de geïnccludeerde onderzoeken geoperationaliseerd als het proportie leerlingen met een etnische minderheidsachtergrond, waarbij verschillende indicatoren zijn gebruikt voor het vaststellen van een dergelijke minderheidsachtergrond.

Belangrijkste bevindingen

Eén Nederlandse studie heeft gekeken naar het verband tussen het percentage leerlingen met een etnische minderheidsachtergrond en het schooladvies, en concludeert dat er geen overall effect is, maar dat er sprake is van een grote variatie tussen schoolklassen in hoeverre etnische samenstelling samenhangt met schooladvies (Lek, 2020). Een internationaal onderzoek vindt tevens geen significant verband tussen etnische samenstelling en schooladvies (Boone et al., 2018).

Mechanismen en structuren

In de gevonden studies is geen onderzoek gedaan naar mogelijke mechanismen en structuren die een verklaring kunnen vormen voor verschillen in schooladvies op basis van etnische samenstelling van de klas.

Gemiddelde prestaties

Operationalisering

Voor het meten van de gemiddelde prestaties op klasniveau worden de prestaties in de klas op geaggregeerd niveau berekend.

Belangrijkste bevindingen

Eén Nederlandse studie en één internationale studie onderzoeken de invloed van gemiddelde prestaties op het schooladvies van de leerkracht, en komen tot tegenstrijdige conclusies. Het onderzoek uitgevoerd in Nederland concludeert dat leerlingen in een klas waar gemiddeld hoog wordt gepresteerd een hoger advies ontvangen bij vergelijkbare prestaties (Timmermans et al., 2015). Het internationale onderzoek komt daarentegen tot de conclusie dat wanneer er gemiddeld laag wordt gepresteerd in de klas, leerkrachten eerder geneigd zijn om leerlingen te adviseren voor een hoger niveau (Boone et al., 2018).

Mechanismen en structuren

Er is voor zover bekend geen onderzoek gedaan naar mogelijke mechanismen en structuren die een verklaring kunnen vormen voor de relaties tussen gemiddelde prestaties in de klas en het schooladvies. Mogelijk speelt de bias van de leerkracht een rol bij het vergelijken van de cognitieve capaciteiten van leerlingen.

Overkoepelende reflectie op klasniveau

Voor factoren op het niveau van de klas waarin de leerling wordt geadviseerd is zeer beperkt aandacht. In bestaand onderzoek vanaf 2013 lijkt dus weinig oog te zijn voor de directe context waarbinnen onder advisering plaatsvindt. De onderzoeken die er zijn, laten zien dat de samenstelling van schoolklassen wel degelijk een rol speelt, en onderstrepen daarmee het belang van onderzoek hiernaar. Ook is op het niveau van de klas slechts aandacht voor een beperkt aantal factoren, waarbij er bijvoorbeeld niet is gekeken naar de klasgrootte en het percentage leerlingen met een ondersteuningsbehoefte. De gebrekkige aandacht voor de context waarbinnen onder advisering plaatsvindt, versterkt een achterstandsbenadering waarin de focus ligt op het individuele niveau van de leerling.

Factoren op schoolniveau

In vijf studies is onderzocht welke factoren op schoolniveau mogelijk samenhangen met onder advisering. In tabel 3.7 worden de onderzochte factoren op schoolniveau weergegeven, inclusief het aantal studies naar iedere factor, bewijs voor potentiële onder advisering en verklaringen daarvoor.

Figuur 3.6. Onderzochte factoren op schoolniveau

Factor	Aantal Nederlandse studies	Aantal Internationale studies	Bewijs	Verklaringen
SES	1	0	Leerlingen op een school met gemiddeld lagere SES vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht
Schoolweging	1	0	Leerlingen op een school met hogere schoolweging vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht
Locatie	5	0	Grote regionale verschillen. Leerlingen in minder stedelijke gebieden vaker lager advies bij gelijke prestaties.	Niet onderzocht

Sociaaleconomische samenstelling

Operationalisering

In het onderzoek naar de rol van SES op schoolniveau wordt gebruik gemaakt van een gemiddelde score van SES op basis van de postcode. Hoewel dit verschillende indicatoren van het postcodegebied bevat, namelijk het gemiddelde inkomen, de gemiddelde woningwaarde en aantal bewoners met een uitkering, is het postcodeniveau niet altijd geheel accuraat. Naast dat er voor deze indicatoren grote verschillen kunnen bestaan tussen huishoudens binnen een postcodegebied, zijn schoolpopulaties ook niet altijd representatief voor het postcodegebied waar ze in staan.

Belangrijkste bevindingen

Eén Nederlandse studie onderzoekt de rol van gemiddelde SES op schoolniveau, en concludeert dat dit een kleine rol speelt: op scholen met populaties met gemiddeld lagere SES worden lagere adviezen gegeven bij vergelijkbare prestaties (Leest et al., 2021).

Mechanismen en structuren

In de gevonden studies is geen onderzoek gedaan naar mogelijke verklarende mechanismen voor verschillen in schooladvies op basis van sociaaleconomische samenstelling van de school.

Schoolweging

Operationalisering

In het onderzoek naar de relatie tussen schoolweging en onder advisering wordt schoolweging niet gedefinieerd. Dit bemoeilijkt de interpretatie van de resultaten, omdat de indicatoren die gebruikt worden om schoolweging te berekenen veranderd zijn over tijd. Schoolweging wordt berekend op basis van een aantal indicatoren voor de SES en migratieachtergrond van leerlingen.

Belangrijkste bevindingen

In één onderzoek uitgevoerd door een Nederlandse overheidsinstantie wordt de impact van schoolweging onderzocht. Daaruit komt naar voren dat bij scholen met een hogere schoolweging er vaker wordt ondergeadviseerd in het initiële advies dat leerkrachten opstellen voorafgaand aan de afname van de eindtoets (Inspectie van het onderwijs, 2022). Tegelijkertijd wordt het initiële advies bij deze scholen ook het vaakst bijgesteld op basis van de score op de eindtoets.

Mechanismen en structuren

In de gevonden studies is geen onderzoek gedaan naar mogelijke verklarende mechanismen voor verschillen in schooladvies op basis van schoolweging.

Locatie van de school

Operationalisering

Naar de rol van de locatie van de school in onder advisering wordt op verschillende manieren onderzoek gedaan: de wijk, provincie en verstedelijkingsgraad wordt meegenomen in het geanalyseerde onderzoek.

Belangrijkste bevindingen

Twee Nederlandse studies uit de onderzoeksliteratuur analyseren de relatie tussen de locatie van de school en onder advisering. Uit de eerste studie komt naar voren dat het schooladvies minder passend is naarmate de verstedelijking toeneemt, maar dat dit vooral komt door over advisering (Timmermans et al., 2013). Een tweede studie suggereert dat er zelfs binnen een stad grote verschillen zijn tussen wijken (Bisschop, 2017).

In aanvulling op de bovenstaande Nederlandse studies is in vier overheidspublicaties de mate van verstedelijking onderzocht in relatie tot onder advisering (DUO, 2021; DUO, 2023; DUO, 2024; Inspectie van het onderwijs, 2022). De resultaten van deze studies laten zien dat naarmate de verstedelijking afneemt, er vaker sprake is van onder advisering: leerlingen uit minder verstedelijkte gebieden komen vaker in aanmerking voor heroverweging van het initiële advies, maar het advies wordt vervolgens op basis van een hogere eindtoetsscore minder vaak bijgesteld. Daarnaast suggereren de resultaten van een van de studies dat er grote verschillen zijn tussen provincies in de mate van onder advisering (Inspectie van het onderwijs, 2022).

Mechanismen en structuren

Er is voor zover bekend geen onderzoek gedaan naar verklaringen voor regionale verschillen in onder advisering.

Overkoepelende reflectie op schoolniveau

Naar factoren op schoolniveau is weinig onderzoek gedaan, wat laat zien dat er in bestaand onderzoek beperkte aandacht is voor de schoolcontext waarbinnen het adviesproces plaatsvindt. Uit de studies die wel op factoren op schoolniveau ingaan blijkt dat het wel relevant is om naar deze context te kijken. Het gebrek aan aandacht voor de bredere context van onder advisering leidt tot een eenzijdige benadering, waarin de nadruk uitsluitend ligt op tekorten op het individuele niveau van de leerling.

3.2.2. **Kwalitatief onderzoek naar onder advisering in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs**

In onderzoek binnen de Nederlandse context worden mogelijke verklarende mechanismen voor (structurele) onder advisering van leerlingen vrijwel niet middels kwantitatief onderzoek getoetst. In een aantal kwalitatieve studies wordt wel aandacht besteed aan mogelijke verklaringen. Onder advisering is in kwalitatief onderzoek veelal onderzocht via interviews en/of focusgroepen met verschillende betrokkenen. In tabel 3.8 wordt weergegeven welke perspectieven hoe vaak zijn meegenomen in Nederlands en internationaal onderzoek. Daaruit wordt duidelijk dat in kwalitatief onderzoek naar onder advisering vooral oog is voor het leerkrachtsperspectief, met beperktere aandacht voor het perspectief van ouders/verzorgers en de ervaringen van (oud-)leerlingen.

Tabel 3.7. Beschrijving kwalitatief onderzoek

Perspectief	Aantal Nederlandse studies	Aantal Internationale studies
Leerkracht	4	3
Leerling	1	0
Ouder/verzorger	1	3
Andere professional	1	0

Het leerkrachtenperspectief

Percepties van leerlingen

In kwalitatief onderzoek is relatief veel aandacht voor het leerkrachtsperspectief. Uit verschillende kwalitatieve studies uitgevoerd in Nederland komt allereerst naar voren dat leerkrachten het gedrag en werkhouding van leerlingen meenemen in hun schooladvies. Leerkrachten geven zelf aan dat ze kijken naar factoren als concentratie, huiswerkattitude, motivatie en executieve vaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2018; Janssen et al., 2021). Daarnaast geven leerkrachten in onderzoek naar onder advisering onder leerlingen met een migratieachtergrond aan dat ‘taalachterstand’ een belangrijke rol speelt in het formuleren van een lager schooladvies (de Winter-Koçak & Badou, 2020). Ook onderzoek naar redenen voor het besluiten om een advies dat lager uitvalt dan de eindtoets niet bij te stellen concludeert dat leerkrachten ‘zachte’ leerlingkenmerken meenemen in hun overweging, hoewel leerkrachten in dit onderzoek ook soms aangeven dat hun beeld van de cognitieve vaardigheden van de leerlingen passender is dan wat uit de eindtoets naar voren is gekomen (Inspectie van het onderwijs, 2022). Leerkrachten geven verder aan dat andere factoren die een rol spelen in het leven van leerlingen in overweging worden genomen bij het opstellen van het advies, zoals de gezinssituatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling en medische situatie van de leerling (Inspectie van het Onderwijs, 2018; Janssen et al., 2021). Zo kunnen bijvoorbeeld leerlingen een lager schooladvies krijgen omdat de docent verwacht dat de ouders/verzorgers de leerling niet voldoende kunnen helpen bij het huiswerk op de middelbare school (van Rooijen et al., 2019).

Dit kan dus het indirecte effect hebben dat bijvoorbeeld leerlingen wiens ouders/verzorgers niet vloeiend Nederlands spreken of wiens ouders/verzorgers weinig opleiding hebben genoten, daarom een lager schooladvies krijgen. Leerkrachten geven aan zich met name te laten leiden door andere factoren dan de cognitieve vaardigheden wanneer de eindtoets geen duidelijk niveau uitwijst (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Ook internationaal onderzoek toont dat leerkrachten erkennen dat ze andere kwaliteiten dan de cognitieve vaardigheden meenemen in het schooladvies, zoals motivatie, leerhouding, zelfstandigheid, planningsvaardigheden en nauwkeurigheid (Boone & van Houtte, 2013; Sneyers et al., 2019a). Een van deze studies concludeert dat de nadruk op deze kwaliteiten kan leiden tot ongelijkheid op basis van sociale klasse, omdat dergelijke kwaliteiten een weerspiegeling kunnen zijn van de waarden die ouders aan hun kinderen meegeven (Boone & van Houtte, 2013). De andere studie komt tot de conclusie dat persoonlijke eigenschappen en overtuigingen van leerkrachten een belangrijke rol spelen in de adviezen die ze geven, maar dat leerkrachten zich niet altijd bewust zijn van de invloed van hun eigen opvattingen (Sneyers et al., 2019a).

In een laatste kwalitatieve internationale studie wordt gekeken naar potentiële bias onder leerkrachten ten opzichte van verschillende subgroepen leerlingen. Deze potentiële bias is gemeten door de reactie en beslissing van leerkrachten op basis van een aantal fictieve leerlingprofielen te analyseren (Riley et al., 2015)^[13]. Hoewel leerkrachten in dit onderzoek expliciet werden gevraagd om hun advies enkel te baseren op de schoolprestaties, komt uit de resultaten naar voren dat leerkrachten nog steeds bepaalde factoren verbinden aan het feit dat leerlingen (al dan niet volgens de leerkracht) bij een bepaalde sociale groep horen. Allereerst laten de resultaten zien dat een deel van de docenten een bevooroordeelde besluitvorming nam ten aanzien van meerdere (fictieve) leerlingen met een ‘Aboriginal-status’ (i.e., oorspronkelijke bewoners van Canada), ondanks dat zij identieke resultaten hadden ten opzichte van leerlingen zonder de Aboriginal-status. Docenten vroegen tevens vaker om extra informatie over de gezinsstatus, SES en sociaal gedrag en besteedden meer tijd aan het onderzoeken van de dossiers van de (fictieve) ‘Aboriginal’-leerlingen, dan van de (fictieve) ‘niet-Aboriginal’ leeftijdsgenoten. Ook ten aanzien van leerlingen die Engels niet als moedertaal hadden (English as Second Language, kortweg ESL-status) nam een significant deel van de docenten een bevooroordeeld besluit.

13 Deze studie is uitgevoerd in Canada en uit de studiebeschrijving wordt niet helemaal duidelijk of de leerlingen overstappen van po-vo of binnen het vo op een ander niveau worden geplaatst. Omdat er regionale verschillen zijn in Canada in welk leerjaar leerlingen overgaan naar het vo, is het mogelijk dat deze studie binnen het vo is uitgevoerd. Echter, in de studie wordt gesproken van ‘plaatsing’ en wordt geen beschrijving gedaan van het niveau dat de leerling in een eerder jaar in het vo volgde, waardoor ervoor gekozen is hem onder de overgang po-vo te laten vallen.

Bij leerlingen met een ESL-status vroegen docenten vaker om extra informatie over de gezinssituatie, SES en het sociaal gedrag. Tevens laat de studie zien dat docenten een “sterke werkethiek” opmerkten bij goed presterende leerlingen met Chinees- en Koreaans-klinkende namen, terwijl zij dergelijke opmerkingen niet maakten bij goed presterende leerlingen met Midden-Oosters-klinkende namen, wat volgens deze studie suggereert dat de perceptie van docenten over ESL-leerlingen kunnen variëren afhankelijk van de groep. Tot slot wordt in deze studie gekeken naar bias van leerkrachten op basis van geslacht in combinatie met ESL-status, maar daarover worden geen bevindingen gerapporteerd.

Percepties van ouders/verzorgers

Wanneer in kwalitatief onderzoek aan leerkrachten wordt gevraagd wat belangrijke factoren zijn in de adviesprocedure, worden daarnaast hun percepties van de rol van ouders/verzorgers veel genoemd. Op de vraag of leerkrachten de thuissituatie van de leerling expliciet meenemen in het schooladvies, reageren leerkrachten in bestaande onderzoeken verdeeld. Tegelijk geven veel leerkrachten aan dat de thuissituatie wel impliciet, dus op de achtergrond, meespeelt (Inspectie van het Onderwijs, 2018; van Rooijen et al., 2019). Dit wordt bevestigd in andere onderzoeken. Zo benoemen leerkrachten in twee studies dat ze ondersteuning door de ouders en ouderbetrokkenheid meenemen in het schooladvies van leerlingen (de Winter-Koçak & Badou, 2020; Janssen et al., 2021). In hun redeneringen koppelen veel leerkrachten (opvattingen en/of verwachtingen omtrent) de betrokkenheid van ouders aan hun opleidingsniveau en/of een beperkte beheersing van de Nederlandse taal (de Winter-Koçak & Badou, 2020; Janssen et al., 2021). In een van deze onderzoeken wordt daarom de conclusie getrokken dat leerkrachten vooral redeneren vanuit een achterstandsbenadering door verklaringen te zoeken in bepaalde tekortkomingen binnen het gezin (de Winter-Koçak & Badou, 2020). Leerkrachten zelf beredeneren echter dat de beperkte kennis van ouders met een migratieachtergrond van het Nederlandse onderwijssysteem ertoe kan leiden dat ouders vooral het ‘gevoel’ krijgen dat hun kind een lager advies krijgt dan wat passend zou zijn voor hun kind (Van Rooijen et al., 2019). Een laatste factor op ouder/ verzorgerniveau die door leerkrachten wordt aangedragen is dat ouders (en soms leerlingen) niet de ambitie zouden hebben om uit te stromen op het niveau waarop de leerlingen scoren op de eindtoets (Inspectie van het onderwijs, 2022).

Ook resultaten van een internationale studie suggereren dat opvattingen en verwachtingen omtrent de sociale achtergrond van ouders en de thuisomgeving van leerlingen een indirecte rol spelen in het tot stand komen van advies van de leerkracht (Sneyers et al., 2019b). Uit dit onderzoek komt naar voren dat leerkrachten impliciete verwachtingen over ouders meenemen in het schooladvies, bijvoorbeeld over de mate waarin ze verwachten dat ouders leerlingen kunnen ondersteunen in de schoolloopbaan. Volgens de auteurs zijn leerkrachten zich maar beperkt bewust van de invloed van deze verwachtingen op hun leerlingen.

Percepties van hun eigen rol

In slechts één van de kwalitatieve studies naar de perceptie van leerkrachten suggereren leerkrachten zelf dat er sprake is van onbewuste vooroordelen onder hen die een rol kunnen spelen in het adviesproces (van Rooijen et al., 2019). De Onderwijsinspectie concludeert in hun verkenning van afwegingen van leerkrachten dat de overwegingen van leerkrachten weinig inzichtelijk zijn en nauwelijks zijn gebaseerd op procedures en beleid (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Het leerlingperspectief

Eén Nederlands onderzoek heeft aandacht voor het leerlingperspectief op onder advisering, specifiek voor de ervaringen van leerlingen met een migratieachtergrond (Van Rooijen et al., 2019). Uit dit onderzoek komt naar voren dat met name vmbo-leerlingen met een migratieachtergrond hun gedrag ervaren als doorslaggevend factor in hun schooladvies. Leerlingen verschillen in mening over in hoeverre dat terecht is. Uit dit onderzoek komt tevens naar voren dat volgens leerlingen hun etnische achtergrond ook een rol heeft gespeeld in de totstandkoming van hun schooladvies. Daarnaast hebben leerlingen het gevoel dat een slechte band met de leerkracht van invloed is op het schooladvies. Tot slot kwam uit deze studie naar voren dat leerlingen ervaren dat de onderwijskwaliteit op de basisschool onvoldoende was waardoor hun talenten en capaciteiten onvoldoende uit de verf zijn gekomen, wat volgens hen bijdroeg aan onder advisering (Van Rooijen et al., 2019).

Het ouderperspectief

In één studie reflecteren ouders met een migratieachtergrond op hun eigen rol in het adviesproces. Zij geven aan van mening te zijn dat een beperkte beheersing van de Nederlandse taal ertoe kan leiden dat ze niet goed in gesprek kunnen gaan met onderwijsprofessionals over het advies dat hun kind heeft gekregen (van Rooijen et al., 2019). Ouders lijken dus vooral barrières te zien in het bespreken van een al gegeven advies, terwijl leerkrachten de rol van ouders al meenemen in het opstellen van het initiële schooladvies. Ouders denken daarnaast dat vooroordelen van leerkrachten over de ondersteuning die zij kunnen bieden bijdragen aan onder advisering.

Verder komt uit een internationaal onderzoek naar voren dat niet alleen de communicatie met de leerkracht, maar ook het contact met andere ouders een barrière kan vormen voor het krijgen van een passend schooladvies (Lofton Jr., 2019). De resultaten van deze studie suggereren dat ouders die zich bevinden in een machtigere en geprivilegieerde positie de verantwoordelijkheid dragen voor het in stand houden van raciale ongelijkheden in het onderwijs. Dit gebeurt bijvoorbeeld door Zwarte ouders sociaal te isoleren en een omgeving te creëren waarin zij zich niet thuis voelen (Lofton Jr., 2019). Deze sociale isolatie leidt er vervolgens toe dat Zwarte ouders minder goed geïnformeerd zijn over het beleid met betrekking tot school advisering. Op de langere termijn leidt dit tot een proces van intergenerationele ‘tracking’, waarbij zowel ouders als hun kinderen minder onderwijs en onderwijs op lagere niveaus volgen, gereproduceerd wordt.

Een internationale studie reflecteert op de ervaringen van ouders met verschillende sociaaleconomische achtergronden betreffende hun eigen rol in het adviesproces (Dumont et al., 2019). Uit de resultaten komt naar voren dat zowel ouders met hogere als lagere SES invloed proberen uit te oefenen op de leerkracht, maar dat ouders wel verschillen op andere aspecten. Zo hebben ouders met een hoge SES meer kennis van het onderwijssysteem en het transitieproces door hun professionele achtergrond, betrokkenheid bij school en/of eigen sociale netwerk. Ouders met een hoge SES zien het daarnaast als vanzelfsprekend dat hun kinderen onderwijs op academisch niveau volgen, zelfs wanneer hun kinderen niet het advies voor dat niveau krijgen. Ze hebben er vertrouwen in dat hun kinderen zich aanpassen aan het niveau en een succesvolle (school)loopbaan doorlopen. Ouders met een lage SES hebben minder vertrouwen in het omgaan met het transitieproces en denken bewuster na over wat een passend niveau zou zijn voor hun kind. Zij zien daarnaast de competenties van hun kinderen meer als vaststaand, en hun beslissingen worden eerder gekenmerkt als risicomijdend.

Het perspectief van andere professionals

Tot slot zijn in één onderzoek andere professionals bevraagd over de rol van de leerkracht (de Winter-Koçak & Badou, 2020). In dit onderzoek dragen deze andere professionals (zoals onderzoekers, onderwijskundigen en pedagogen) twee factoren aan. Ten eerste vermoeden zij dat er sprake is van vooroordelen onder leerkrachten over het gedrag van leerlingen met een migratieachtergrond, die vervolgens maken dat leerkrachten lagere verwachtingen hebben van de cognitieve vaardigheden van de leerling. Op de tweede plaats vermoeden deze andere professionals dat leerkrachten vooroordelen hebben over de ouderbetrokkenheid en -ondersteuning. Ook dit zou meespelen in het formuleren van een te laag schooladvies voor leerlingen met een migratieachtergrond.

3.2.3. Overkoepelende reflectie op onderzoek naar onder advisering in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs

Uit bestaand onderzoek naar onder advisering in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs komen enkele belangrijke observaties en kennishiaten naar voren.

Operationalisering van onder advisering

Veel studies richten zich voornamelijk op ongelijkheid in advisering, waarbij wordt gekeken of subgroepen bij gelijke prestaties een ander advies krijgen. Dit leidt tot een kennishiaat: de vraag of er daadwerkelijk sprake is van onder advisering of juist óver advisering wordt zelden expliciet onderzocht. De operationalisering van onder advisering is in bestaand onderzoek beperkt en geeft een onvolledig beeld van de situatie.

Steekproeven en representativiteit

Veel onderzoek uitgevoerd in de Nederlandse context maakt gebruik van cohortdata, zoals de COOL- of PRIMA-data, maar deze hebben beperkingen. Uit Van Rooijen et al. (2017) blijkt bijvoorbeeld dat SES vaak wordt geschat door leerkrachten op basis van het opleidingsniveau van de ouders, wat mogelijk een niet valide indicator is. Daarnaast beschrijven Van Leest et al. (2024a) dat de COOL-dataset niet geheel representatief is, omdat deze een oververtegenwoordiging van leerlingen op hogere onderwijsniveaus bevat en niet alle regio's van Nederland vertegenwoordigt. Bovendien worden bepaalde groepen soms uitgesloten of samengenomen in analyses, zoals in het onderzoek van Lek (2020), waar alle vmbo-niveaus zijn samengevoegd en scholen met meerdere vestigingen zijn uitgesloten. Dit kan resulteren in een vertekend beeld en een onderbelichting van onder advisering van specifieke subgroepen leerlingen.

Onderzoeksdesign

Het meeste onderzoek is kwantitatief van aard, terwijl kwalitatief onderzoek beperkt blijft. Dit is een gemis, omdat kwalitatief onderzoek meer inzicht kan geven in de onderliggende mechanismen achter onder advisering. Zo laat een studie van Weiner (2016) zien dat zelfs leerkrachten die over het algemeen lesgeven volgens onderwijsprincipes waarvan bekend staat dat ze goed werken in diverse schoolklassen, zich verschillend gedragen tegenover leerlingen van diverse etnische achtergronden. Dit onderstreept dat raciale hiërarchieën in het onderwijs kunnen blijven bestaan, ook bij ervaren leerkrachten. Dit kan mogelijk ook een rol spelen in het proces van (onder)advisering.

Onderzochte factoren

Zoals eerder genoemd, ligt de nadruk in bestaand onderzoek op factoren op leerlingniveau. Deze worden beschreven als verklarende variabelen in plaats van als gronden op basis waarvan leerlingen gedupeerd kunnen raken via andere variabelen, zoals uitsluitingsmechanismen. Doordat er zeer beperkt aandacht is voor factoren op andere niveaus, is er in bestaand onderzoek onvoldoende oog voor de context waarbinnen onder advisering plaatsvindt, wat de achtergrond van de individuele leerling nog verder problematiseert. De link met de verwachtingen van en interactie met de leerkracht, en de rol die discriminatie en uitsluitingsmechanismen hierin spelen, wordt nauwelijks onderzocht. Hiernaast is ook voor bepaalde leerlingkenmerken, zoals huidskleur, neurodiversiteit of religie, beperkt tot geen aandacht. Verder valt op dat factoren vaak niet duidelijk zijn gedefinieerd en geoperationaliseerd, waarbij categorisering vaak breed zijn en/of niet goed zijn onderbouwd, zeker in Nederlands onderzoek. Dit maakt het moeilijk om studies te vergelijken en inzicht te krijgen in de complexiteit van onder advisering. Intersectionele analyses, waarbij de wisselwerking tussen verschillende factoren op verschillende niveaus wordt onderzocht, ontbreken vrijwel volledig.

Verklaringen voor onder advisering

Hoewel veel studies beschrijven welke groepen leerlingen ondergeadviseerd worden, is er weinig kwantitatief onderzoek naar de onderliggende oorzaken. In enkele Nederlandse studies wordt de bias of vooringenomenheid van leerkrachten wel aangehaald als mogelijke verklaring, maar dit wordt niet expliciet onderzocht. De focus ligt vooral op het beschrijven van verschillen, zonder diepere analyse van de mechanismen die tot onder advisering leiden. Er is een duidelijk kennis-hiaat wat betreft onderzoek naar de structuren en mechanismen die ten grondslag liggen aan advisering. Kwalitatief onderzoek biedt belangrijke inzichten, bijvoorbeeld dat leerkrachten de thuissituatie van leerlingen meewegen. Dit soort mechanismen wordt echter niet meegenomen in representatief kwantitatief onderzoek, waarin ook causale verbanden en bredere contextuele factoren nauwelijks worden onderzocht. Hierdoor blijft het onduidelijk welke structurele processen bijdragen aan ongelijkheid in advisering.

In bestaand onderzoek lijkt tevens weinig oog te zijn voor de (beleids)structuren waarbinnen onder advisering plaatsvindt. In Nederland hebben zich in de afgelopen jaren verschillende beleidsveranderingen voorgedaan in het adviesproces. Zo zijn leerkrachten sinds schooljaar 2015-2016 in principe verplicht om het schooladvies te heroverwegen als de eindtoetsresultaten hoger zijn dan het initiële advies. In 2022-2023 werd het verplicht om het advies bij te stellen, tenzij dit niet in het belang is van de leerling, en werd de eindtoets (nu doorstroomtoets) eerder in het schooljaar afgenomen. Deze beleidscontext wordt niet meegenomen in analyses en vaak ook niet genoemd. Hierdoor ontbreekt het nog aan kennis over de impact van deze en andere beleidsveranderingen en wat deze voor advisering van leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken en in verschillende situaties betekenen. Verder valt op dat (onderzoek naar) beleidsveranderingen vooral betrekking hebben op de mate waarin de leerkracht invloed heeft op het schooladvies, en niet op de manier waarop het advies van de leerkracht tot stand komt.

Taalgebruik

Tot slot weerspiegelt het taalgebruik in onderzoeken vaak een achterstandsbenadering, waarin de focus ligt op vermeende tekorten van leerlingen, zoals hun thuissituatie of achtergrond, in plaats van op structurele factoren die ongelijkheid veroorzaken. Deze benadering versterkt stigmatisering en draagt bij aan het problematiseren van leerlingen die afwijken van de norm, zonder aandacht te besteden aan de context waarin deze verschillen ontstaan of worden versterkt.

Daarnaast kan inconsistentie in terminologie tot verwarring leiden en stereotypering versterken. Begrippen zoals etniciteit en migratieachtergrond worden bijvoorbeeld vaak door elkaar gebruikt, terwijl ze verschillende betekenissen hebben. Etniciteit verwijst naar culturele en sociale kenmerken, terwijl migratieachtergrond een geografische dimensie heeft. Het onzorgvuldig gebruik van deze termen kan leiden tot onjuiste aannames en algemene uitspraken over grote groepen mensen die op meerdere aspecten van elkaar kunnen verschillen. Een ander voorbeeld is dat SES soms simplistisch wordt gelijkgesteld aan opleidingsniveau, terwijl het in werkelijkheid een breder concept is dat ook variabelen als inkomen en beroepsstatus omvat. Inclusief taalgebruik ontbreekt vaak, waardoor leerlingen die niet tot de normgroep behoren tot de ‘ander’ gemaakt worden. Een voorbeeld van niet-inclusief taalgebruik zien we terug in enkele overheidsrapporten, waarin leerlingen met een lage SES worden omschreven als leerlingen ‘met een achterstand’ en leerlingen met een hoge SES als leerlingen ‘met een voorsprong’.

3.3. Momenten van advisering binnen het primair onderwijs

Er zijn geen onderzoeken gevonden naar andere momenten van advisering binnen het primair onderwijs. Wel zijn studies meegenomen in dit rapport die betrekking hadden op de overgang van primair naar speciaal onderwijs. Deze studies zijn terug te vinden onder het thema ‘speciaal onderwijs’. Het is opvallend dat andere momenten binnen het primair onderwijs niet verder zijn onderzocht, omdat advisering al in een vroeg stadium in het primair onderwijs plaatsvindt. Er kan bijvoorbeeld gedacht worden aan advisering met betrekking tot deelname aan specifieke ondersteuningslessen of plusklassen, adviseringsmomenten die ook al aangeboden worden voor leerlingen in de kleuterleeftijd. Recent uitgekomen onderzoek toont aan dat er ongelijkheid is in de signalering van hoogbegaafdheid, waarbij hoogbegaafdheid met name bij meiden met een migratieachtergrond die opgroeien in een minder kansrijke omgeving wordt ondergesignaleerd (SCALIQ, 2024). Deze ongelijkheid in signalering van hoogbegaafdheid kan zich mogelijk ook uiten in ongelijkheid in verwijzing naar plusklassen. Ook voor andere momenten van advisering binnen primair onderwijs is nu nog onvoldoende zicht op mogelijke ongelijkheid, zoals differentiatie in de klas, doubleren en overgang van een internationale schakelklas naar de reguliere klas.

3.4. Momenten van advisering binnen het voortgezet onderwijs

In verschillende studies wordt onderadvisering rondom beslismomenten binnen het voortgezet onderwijs onderzocht. Het gaat hierbij om vier typen momenten van advisering. Allereerst om de allocatie van leerlingen aan een niveau binnen het voortgezet onderwijs. In Nederland wordt dit vaak op- en afstroom genoemd, maar in internationale literatuur wordt daar op andere manieren naar verwezen. Ten tweede gaat het om onderzoek naar de vakken of het vakkenpakket dat wordt geadviseerd aan een leerling, in Nederland bijvoorbeeld de profielkeuze in de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw in het voortgezet onderwijs. In de komende paragrafen worden deze twee momenten besproken. Ten slotte zijn er een tweetal studies gevonden die ingaan op binnenklasdifferentiatie in het voortgezet onderwijs en advisering voor een vervolgopleiding na het vo. Opvallend is dat we geen literatuur hebben gevonden die expliciet ingaat op advisering wat betreft onderwijsrichting na de brugklasperiode in het voortgezet onderwijs.

3.4.1. Tussentijds wisselen van niveau binnen het voortgezet onderwijs

In twee studies, waarvan één uitgevoerd in het buitenland en één uitgevoerd in Nederland, is onderzoek gedaan naar mogelijke ongelijkheid in het adviesproces tijdens het potentieel tussentijds wisselen van niveau binnen het voortgezet onderwijs, waarnaar vaak wordt verwezen met de term ‘op- en afstroom’. Daarvan is één studie kwalitatief van aard, en de andere studie kwantitatief.

Tabel 3.8. Bevindingen kwantitatief onderzoek naar onderadvisering in het advies voor tussentijds wisselen van niveau in het VO

Niveau	Factor	Aantal Nederlandse studies	Aantal Internationale studies	Bewijs	Verklaringen
Leerling	SES	0	1	Leerlingen van ouders uit lage sociale klasse vaker lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht
Ouders/ verzorgers	Ouder-betrokkenheid	0	1	Leerlingen van ouders die geen lid zijn van oudervereniging lager advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht
Ouders/ verzorgers	Verzoek	0	1	Leerlingen van ouders die een hoger niveau verzoeken hoger advies bij gelijke prestaties	Niet onderzocht

Kwantitatief onderzoek

Factoren op leerlingniveau

SES

Operationalisering

In één internationale kwantitatieve studie is de sociaaleconomische status gerelateerd aan het advies in de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (Barg et al., 2013). In deze studie wordt verwezen naar sociale klasse, wat is geoperationaliseerd op basis van het Erikson-Goldthopre-Portocarerao schema (EGP), een internationale beroepenclassificatie.

Belangrijkste bevindingen

In de studie (Barg et al., 2013) komt naar voren dat de sociale klasse van ouders gerelateerd is aan de mate waarin onderwijspersoneel geneigd is om een hoger advies te formuleren, ook bij gelijke prestaties van leerlingen. Ofwel, onderwijspersoneel is geneigd een hoger advies te geven aan gezinnen uit hogere sociale klassen.

Mechanismen en structuren

Er is geen onderzoek gedaan naar mogelijke mechanismen en structuren onderliggend aan de relatie tussen sociale klasse van ouders/verzorgers en het advies dat wordt gegeven door onderwijspersoneel met betrekking tot de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw in het voortgezet onderwijs.

Factoren op ouder/verzorgerniveau

Ouderbetrokkenheid

Operationalisering

In dezelfde internationale studie (Barg et al., 2013) is ouderbetrokkenheid op drie verschillende manieren gemeten. Allereerst is dit geoperationaliseerd door het lidmaatschap van een ouder bij een oudervereniging. Ten tweede werd ouderbetrokkenheid bepaald door te onderzoeken in hoeverre een ouder het afgelopen jaar een overleg met de leerkracht had ingepland. Ten slotte werd ouderbetrokkenheid gemeten door te controleren of de ouder daadwerkelijk aanwezig was bij officiële ouder-leerkrachtgesprekken.

Belangrijkste bevindingen

Uit de studie van Barg et al. (2013) blijkt dat het lidmaatschap van een oudervereniging positief geassocieerd is met het onderwijsadvies dat het onderwijspersoneel aan een leerling geeft. Met andere woorden, wanneer een ouder lid is van een oudervereniging, is de kans groter dat het onderwijspersoneel een hoger advies geeft. Voor de andere twee dimensies van ouderbetrokkenheid werd geen bewijs gevonden. Het al dan niet initiëren van een overleg met de leerkracht bleek geen invloed te hebben op het advies, net zoals het wel of niet aanwezig zijn bij officiële ouder-leerkrachtgesprekken. Dit laatste was geen bruikbare voorspeller in de studie, omdat vrijwel alle ouders deelnamen aan deze overleggen.

Mechanismen en structuren

In deze studie is niet gekeken naar mechanismen en structuren die mogelijke verklaringen kunnen vormen voor het verband tussen ouderbetrokkenheid en het advies in de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw in het voortgezet onderwijs.

Verzoek

Operationalisering

Tot slot is in deze zelfde studie (Barg et al., 2013) onderzocht in hoeverre het verzoek van de ouders voor een bepaald advies ('hoog' of 'laag' advies) gerelateerd is aan het advies dat onderwijspersoneel geeft aan een leerling bij de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw in het voortgezet onderwijs.

Belangrijkste bevindingen

Uit deze studie (Barg et al., 2013) komt naar voren dat als ouders een 'hoger' niveau verzoeken, het onderwijspersoneel bereid is om dat niveau voor te stellen, zelfs als de cijfers laag zijn. Terwijl wanneer ouders een 'laag' niveau verzoeken, onderwijspersoneel alleen een 'hoger' niveau overwegen als de leerling heel duidelijk hoger presteert. Belangrijk om te noemen is dat in het schoolstelsel van deze betreffende studie, uitgevoerd in Frankrijk, de ouders/verzorgers een grote rol spelen in het adviesproces. Het gezin is betrokken bij een geïnstitutionaliseerde dialoog met de school, waarbij de ouders/verzorgers een verzoek doen voor een schoolrichting, waarna de leerkrachten in overleg een advies voorleggen. Vervolgens heeft het gezin de mogelijkheid om de beslissing van de leerkrachten af te wijzen, waarna ze hun verzoek kunnen bespreken met de directeur.

Mechanismen en structuren

Er is geen onderzoek dat mogelijke mechanismen en structuren aanhaalt voor waarom het verzoek van de ouders/ verzorgers gerelateerd is aan het niveau dat onderwijspersoneel bereid is om te geven aan een leerling bij de overgang van onderbouw naar bovenbouw op het voortgezet onderwijs.

Kwalitatief onderzoek

Er zijn twee kwalitatieve onderzoeken naar het tussentijds wisselen van niveau in het voortgezet onderwijs in Nederland gevonden.

De eerste studie onderzoekt 'afstroom' in het voortgezet onderwijs, specifiek de 'afstroom' van leerjaar 3 of 4 van vwo naar de havo (Waldring et al., 2022)^[14]. Aan de 'afgestroomde' leerlingen is gevraagd welke oorzaak of oorzaken zij zien voor de reden van hun 'afstroom', hoe zij de 'afstroom' hebben ervaren en wat de impact was van hun 'afstroom'. Uit de studie komen drie groepen leerlingen naar voren:

- 1. 'Traditionele' afstromers vanwege te lage vwo-cijfers.
- 2. 'Strategische' afstromers vanwege profielkeuze.
- 3. 'Onnodige' afstromers die ondanks bevordering naar 4 vwo afstromen.

14 Deze studie kent overigens ook een kwantitatieve component, waaruit naar voren komt dat groepen die aanvankelijk ondervertegenwoordigd zijn op het vwo, ook vaker afstromen naar havo. Dit gaat om leerlingen met een migratieachtergrond en met een lage SES. Omdat in het kwantitatieve deel niet wordt gecorrigeerd voor prestaties, valt dit buiten de inclusiecriteria en is er besloten om dit niet op te nemen in de resultatensectie.

Afstromers ervaren tegenzin om 3 vwo opnieuw te doen, en ouders vormen een directe en onvoorwaardelijke steun bij deze beslissing. Enerzijds helpt deze ouderlijke steun bij het verwerken van de teleurstelling, maar tegelijkertijd zorgt deze steun ervoor dat afstromers minder uitdaging aangaan. Daarnaast komt uit de studie naar voren dat scholen niet hebben geprobeerd om ‘onnodige’ ‘afstroom’ te voorkomen, en in andere gevallen was er weinig meegedacht met wat de leerlingen wilden. In de studie wordt gesteld dat er sprake is van een gebrek aan informationele en emotionele steun vanuit de leerkracht, wat mogelijk heeft bijgedragen aan de ‘afstroom’. De onderzoekers concluderen dat ‘afstroom’ een doorlopend proces is waarbij de doorstroom een steeds selectievere werking heeft: in de overgang van het primair naar voortgezet onderwijs is al sprake van selectie, en in het voortgezet onderwijs wordt door tussentijds wisselen van niveau deze selectie nog verder versterkt.

Een tweede kwalitatief onderzoek (De Winter-Koçak & Reches, 2022) analyseert factoren die kansengelijkheid bij tussentijdse ‘opstroom’ in het voortgezet onderwijs beïnvloeden. Hiervoor zijn schoolwebsites en -gidsen onderzocht en interviews gehouden met onderwijsprofessionals en leerlingen. De resultaten laten zien dat tussentijdse ‘opstroom’ op de meeste scholen mogelijk is, maar dat voorwaarden sterk verschillen en vaak beperkt gecommuniceerd worden, wat kansenongelijkheid in de hand werkt. Naast objectieve criteria, zoals cijfers, spelen subjectieve factoren zoals beoordeling van de motivatie van een leerling door de docent een rol, wat kan leiden tot bias. Vroegtijdige cijferbeoordeling beperkt bovendien de kansen van leerlingen die meer tijd of ondersteuning nodig hebben. Tot slot onderstrepen de auteurs het belang van goed opgeleide mentoren, aangezien hun rol cruciaal is voor eerlijke kansen op tussentijdse ‘opstroom’.

3.4.2. Vakken(pakket) binnen het voortgezet onderwijs

In twee studies wordt ongelijkheid in advies rondom vakken of het vakkenpakket binnen het voortgezet onderwijs onderzocht. De vakken en het vakkenpakket die een leerling volgt, beïnvloeden de mogelijkheden voor vervolgopleidingen, zoals toegang tot specifieke studierichtingen. De eerste studie betreft een kwalitatieve studie naar het profielkeuzeadvies, uitgevoerd in Nederland. De tweede, internationale, studie is kwantitatief van aard, waarin de plaatsing van leerlingen in algebra, een complex wiskundevak, is onderzocht. In beide studies worden enkel factoren op leerlingniveau onderzocht, en is er geen aandacht voor factoren op andere niveaus die mogelijk gerelateerd zijn aan onder advisering.

Tabel 3.9. Bevindingen kwantitatief onderzoek naar onder advisering in het advies voor vakken in het VO

Niveau	Factor	Aantal Nederlandse studies	Aantal Internationale studies	Bewijs	Verklaringen
Leerling	Etniciteit/migratieachtergrond	0	1	Zwarte leerlingen minder kans om in algebra geplaatst te worden bij gelijke prestaties	Niet onderzocht

Kwantitatief onderzoek

Factoren op leerlingniveau

Etniciteit/migratieachtergrond

Operationalisering

In een internationale studie is kwantitatief onderzocht of plaatsing in algebra afhankelijk is van de etnische/migratieachtergrond van de leerling (Faulkner et al., 2014). In deze studie is de etnische/migratieachtergrond geoperationaliseerd als ‘ras’, waarbij leerlingen werden ingedeeld in de categorieën: wit, Zwart, Latijn-Amerikaans, Aziatisch of overig. In de studieopzet wordt niet toegelicht op basis waarvan deze categorisering is gehanteerd.

Belangrijkste bevindingen

Uit deze studie (Faulkner et al., 2014) komt naar voren dat Zwarte leerlingen minder kans hebben om in algebra geplaatst te worden tegen de tijd dat ze in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs komen, zelfs na controle voor hun prestaties in wiskunde. Bovendien bleken leerkracht-beoordelingen van de prestaties van leerlingen een grotere, nadelige, rol te spelen voor Zwarte leerlingen dan voor hun leeftijdsgenoten.

Mechanismen en structuren

Er wordt geen onderliggende mechanismen en structuren onderzocht voor waarom Zwarte leerlingen minder kans hebben om geplaatst te worden bij algebra in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs.

Kwalitatief onderzoek

Eén studie, een kwalitatieve studie uitgevoerd in Nederland, heeft gekeken naar het profielkeuzeadvies van studentdecanen en tutoeren en de rol van het geslacht en SES van de leerling in dit advies (Wichgers et al., 2023). In de studie wordt gebruik gemaakt van vignetten (fictieve casussen) waarin verschillende namen terugkomen die passen bij een bepaald geslacht, terwijl een beschrijving van de wijk en opleidingsniveau van de ouders een indicatie geven van de SES van het gezin. Uit de studie komt naar voren dat het profielkeuzeadvies door de leerkracht vooral wordt gebaseerd op de interesse van de leerling en op cijfers. In sommige gevallen komen echter stereotypische genderverschillen naar voren, zoals dat een meisje een verpleegkundige kan worden als ze voor het zorgpakket kiest. Hoewel de auteurs concluderen dat de sociaaleconomische status van de leerling geen rol speelt in het advies rondom de profiel keuze, lijkt een quote opgenomen in het artikel deze conclusie tegen te spreken. Zo gaf een van de deelnemende docenten aan: “I follow my intuition: she might be a girl for care: parents started working immediately after pre-vocational education, may be more practically minded. But of course that doesn’t always have to be the case”^[15].

3.4.3. Binnenklasdifferentiatie

In één kwalitatieve, internationale studie wordt gekeken naar binnenklasdifferentiatie binnen het voortgezet onderwijs. Differentiatie gaat over de aanpassingen die in het onderwijsproces, de onderwijshoud, of het onderwijsproduct worden gedaan om in te spelen op verschillende behoeften van leerlingen, op het vlak van emotionele behoeften en leeromgeving (Van Gasse & Van Acker, 2023). Dit betreft een kwalitatief onderzoek naar factoren op leerkrachtniveau, namelijk het besluitvormingsproces zoals beschreven door leerkrachten.

Kwalitatief onderzoek

In deze kwalitatieve studie, uitgevoerd in België, is middels interviews onderzocht hoe leerkrachten beslissen voor welke leerlingen ze differentiëren in de klas, hoe zij de leerbehoeften bepalen voor hun leerlingen en hoe zij beslissen tot aanpassingen in het onderwijs op basis van deze leerbehoeften (Van Gasse & Van Acker, 2023). Van de bevroagde respondenten liet de helft duidelijk blijken te differentiëren in de klas, terwijl dit bij de andere helft niet of maar beperkt het geval was. Daarnaast bleek binnenklasdifferentiatie zelden een rationeel en beredeneerd proces, maar een proces onderhevig aan ervaringen en persoonlijke gevoelens en benaderingen van individuele leerkrachten.

De leerkrachten in deze studie gaven aan al in de eerste lessen aan de hand van gedragsobservaties problemen op te merken bij een deel van de leerlingen. Op basis daarvan deelden zij leerlingen op in door hun vooraf opgestelde categorieën. Voor de bevroagde leerkrachten leidde dit tot het gevoel een helder beeld te hebben van wat deze leerlingen al dan niet nodig hebben om tot leren te komen. Het onderzoek laat zien dat het tot stand komen van beslissingen van leerkrachten omtrent differentiatie in de klas dus op een weinig gestructureerde en heel intuïtieve manier tot stand kwamen. Verder blijkt de intuïtieve inschattingen van leerkrachten over leerlingen in deze studie slechts in heel beperkte mate gepaard te gaan met systematisch gebruik van data om hun initiële opvattingen te nuanceren, verfijnen of bij te stellen. Leerkrachten zetten niet vaak, maar ook weinig bewust en actief data in om het proces van binnenklasdifferentiatie te rationaliseren. Tevens wijst deze studie sterk op het gevaar van *confirmation bias*^[16] in binnenklasdifferentiatie. De reactieve manier waarop data geraadpleegd worden maakt dat er een grote nadruk ligt op de intuïtieve ideeën van leerkrachten over leerlingen. Deze studie laat zien dat leerkrachten een beslissingsproces op gang brengen waarbij hun eigen opvattingen over goed onderwijs of goed leergedrag sterker gevolgd worden dan, bijvoorbeeld, wat voorgeschreven wordt in eindtermen of leerplandoelstellingen. Deze studie bevestigt hiermee dat leerkrachten – vaak impliciet of onbewust – verschillende criteria gebruiken voor verschillende leerlingen.

15 Dit zouden we vrij kunnen vertalen in het Nederlands naar: “Ik volg mijn intuïtie: het zou een meisje voor de zorg kunnen zijn: haar ouders zijn na het vmbo direct aan het werk gegaan, zij zijn misschien wat praktischer ingesteld. Maar dat hoeft natuurlijk niet altijd zo te zijn.”.

16 Een confirmation bias, vrij vertaald 'bevestigingsvooroordeel', is een denkfout waarbij mensen de neiging hebben om vooral te zoeken naar, te onthouden of te interpreteren wat hun bestaande overtuigingen bevestigt. Dit kan leiden tot het negeren of minimaliseren van informatie die tegen die overtuigingen ingaat. Kortom, het is de neiging om informatie te selecteren en te interpreteren op een manier die onze eigen ideeën en hypothesen bevestigt, en andere informatie minder aandacht te geven (Nickerson, 1998).

3.4.4. Advies voor vervolgopleiding

In één internationale studie wordt onderzocht in hoeverre er ongelijkheid ontstaat in de advisering tijdens de transitie van het voortgezet onderwijs naar hoger onderwijs of werk.

Tabel 3.10. Bevindingen kwantitatief onderzoek naar onder advisering in het advies voor vervolgopleiding

Niveau	Factor	Aantal Nederlandse studies	Aantal Internationale studies	Bewijs	Verklaringen
Leerkracht	Overeenkomst etniciteit en geslacht tussen leerkracht en leerling	0	1	Geen effect gevonden	Niet onderzocht

Kwantitatief onderzoek

Factoren op leerkrachtniveau

Overeenkomst etniciteit en geslacht tussen leerkracht en leerling

Operationalisering

De internationale kwantitatieve studie van Fox et al. (2016) onderzoekt de relatie tussen etniciteit/migratieachtergrond en het geslacht van de leerling en de leerkracht rondom de overgang van het voortgezet onderwijs naar het hoger onderwijs of naar werk. In deze studie wordt etniciteit/migratieachtergrond beschreven als ‘ras’, waarbij de volgende vier categorieën gehanteerd worden: wit, Latijn-Amerikaans, Zwart en Aziatisch. Het is niet duidelijk hoe data rondom geslacht en ras zijn verzameld. Deze studie kijkt naar de overeenstemming in geslacht en ‘ras’ tussen leerkracht en leerling en in hoeverre dit invloed heeft op de adviezen van leerkrachten voor hoger onderwijs.

Belangrijkste bevindingen

Deze studie (Fox et al., 2016) vindt geen bewijs voor een effect van overeenstemming in geslacht en/of ‘ras’ van de leerling en leerkracht op de adviezen die leerkrachten geven voor vervolgopleidingen. Wel vinden de auteurs opvallend grote effecten voor Zwarte studenten op leerkrachtverwachtingen, waarbij Zwarte leerkrachten hogere verwachtingen hebben van Zwarte leerlingen dan leerkrachten met een andere etnische achtergrond.

Mechanismen en structuren

Er is in deze studie geen onderzoek gedaan naar mechanismen en structuren.

3.4.5. Overkoepelende reflectie op onderzoek naar onder advisering in het voortgezet onderwijs

Wat betreft onderzoek vanaf 2013 naar onder advisering binnen het voortgezet onderwijs valt allereerst op dat hier in vergelijking met de overgang van primair naar voortgezet onderwijs zeer beperkt aandacht voor is. In deze paragraaf delen we een aantal observaties van de studies die er wél zijn.

Operationalisering van onder advisering

Net als bij onderzoek naar onder advisering in de overgang van primair van voortgezet onderwijs focust onderzoek vanaf 2013 naar onder advisering in het voortgezet onderwijs vooral op *verschillen* in het advies, en niet op in hoeverre de gegeven adviezen accuraat zijn. Door deze beperkte blik op advisering is er nog een onvoldoende compleet beeld van onder advisering binnen het voortgezet onderwijs.

Onderzoeksdesign

In tegenstelling tot onderzoek naar onder advisering in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs, is in onderzoek naar adviesprocessen binnen het voortgezet onderwijs vanaf 2013 relatief veel aandacht voor kwalitatieve onderzoeksmethoden, waarbij wordt ingegaan op de processen die hieraan ten grondslag liggen. Hoewel dit interessante inzichten biedt, bijvoorbeeld dat er risico bestaat op confirmation bias in het besluitvormingsproces rondom binnenklasdifferentiatie, moeten deze resultaten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd, omdat grootschalig representatief onderzoek naar onder advisering binnen het voortgezet onderwijs veelal ontbreekt.

Onderzochte factoren

Ook in onderzoek naar onder advisering binnen het voortgezet onderwijs is niet altijd duidelijk hoe onderzochte factoren zijn geoperationaliseerd. Hoewel in deze studies verhoudingsgewijs meer aandacht is voor de rol van de leerkracht, bijvoorbeeld door vignetten (gedetailleerd beschreven casussen) aan leerkrachten voor te leggen en hun reacties daarop te analyseren, ontbreekt het aan onderzoek naar de rol van de bredere school- en beleidscontext. Verder is er vrijwel geen aandacht voor intersectionaliteit in onderzoek naar onder advisering in het voortgezet onderwijs.

Mechanismen ten grondslag aan onder advisering

Zoals genoemd is er in onderzoek naar onder advisering binnen het voortgezet onderwijs wel aandacht voor de attitude en het besluitvormingsproces van leerkrachten. Er is echter nog veel onbekend over verklaringen op institutioneel en beleidsmatig niveau.

3.5. Speciaal onderwijs

In onderzoek naar ongelijkheid in adviesprocessen in het speciaal onderwijs wordt enkel gekeken naar de verwijzing naar het speciaal onderwijs en/of speciale onderwijsvoorzieningen. In de volgende paragrafen behandelen we daarom onderzoek naar ongelijkheid in de verwijzing naar het speciaal onderwijs.

3.5.1. Kwantitatief onderzoek naar onder advisering in de verwijzing naar speciaal onderwijs

Bij kwantitatief onderzoek naar onder advisering in de verwijzing naar het speciaal onderwijs hebben we studies geïnccludeerd die controleren voor de mate van ondersteuningsbehoefte. In tegenstelling tot andere adviesmomenten kijken we hier dus niet naar onderzoek dat controleert voor cognitieve uitkomsten/schoolprestaties, maar naar indicatoren die worden gebruikt voor de verwijzing naar speciaal onderwijs.

Factoren op leerlingniveau

In vijf studies naar onder advisering in de verwijzing naar het speciaal onderwijs wordt gekeken naar de factoren op leerlingniveau die hieraan gerelateerd kunnen zijn. Dit betreft twee Nederlandse studies en drie studies die zijn uitgevoerd in een internationale context. In tabel 3.12 wordt een overzicht geboden van welke factoren zijn onderzocht, hoe vaak deze zijn onderzocht, wat volgens de onderzoeken het bewijs is voor de relatie tussen deze factoren en onder advisering, en wat volgens de onderzoeken mogelijke verklaringen zijn.

Figuur 3.11. Onderzochte factoren op leerlingniveau

Factor	Aantal Nederlandse studies	Aantal Internationale studies	Bewijs	Verklaringen
Geslacht	1	0	Geen verschil in verwijzing	Niet onderzocht
SES	1	1	Wisselend	Bias leerkracht (1 studie)
Etniciteit/migratieachtergrond	1	4	Wisselend	Bias leerkracht (2 studies)
Gedragsskenmerken	0	1	Geen verschil in verwijzing	Niet onderzocht
Relatie met leeftijdsgenoten	1	0	Geen verschil in verwijzing	Niet onderzocht

Geslacht

Operationalisering

In een Nederlandse, kwantitatieve studie (Smeets et al., 2016) is gekeken naar de factor geslacht en de rol die deze factor mogelijk speelt als voorspeller voor het verwijzen van leerlingen naar het speciaal onderwijs. In deze studie is echter geen duidelijke operationalisering gegeven van geslacht, en wordt er enkel aangegeven of een leerling een jongen is of niet.

Belangrijkste bevindingen

In deze Nederlandse studie (Smeets et al., 2016) is geen verschil gevonden op basis van geslacht als voorspeller voor het verwijzen van leerlingen naar het speciaal onderwijs.

Mechanismen en structuren

Er wordt worden geen verklarende mechanismen en structuren onderzocht voor de uitkomsten van de studie.

SES

Operationalisering

SES in relatie tot verwijzing naar het speciaal onderwijs wordt in twee studies onderzocht. In een Nederlands cohortonderzoek (Smeets et al., 2016) wordt SES geoperationaliseerd aan de hand van het opleidingsniveau van de ouders. In een internationale studie (Papandrea et al., 2015) wordt de SES van leerlingen onderzocht in het kader van verwijzing naar het speciaal onderwijs. In deze studie is sociaaleconomische status bepaald aan de hand van het beroep van de ouders en het huishoudinkomen. Het onderzoek betreft een survey-experiment, waarbij fictieve casussen van leerlingen worden gepresenteerd. Het beroep van de ouders en het huishoudinkomen wordt beschreven in deze casussen.

Belangrijkste bevindingen

De resultaten met betrekking tot SES zijn tegenstrijdig. Uit het Nederlandse onderzoek komt naar voren dat leerlingen waarvan de ouders een lager opleidingsniveau hebben, eerder worden doorverwezen naar het speciaal onderwijs, ook wanneer wordt gecontroleerd voor de ernst van de problematiek. Uit de internationale studie (Panandrea et al., 2015) komt daarentegen naar voren dat leerlingen met een lagere SES minder snel worden doorverwezen naar het speciaal onderwijs bij vergelijkbare ondersteuningsbehoefte. De auteurs vinden echter dat deze verschillen afhankelijk zijn van de etnische achtergrond van de leerling: bij Zwarte leerlingen was er geen verschil in verwijzing op basis van SES, terwijl witte leerlingen met een lagere SES minder vaak worden doorverwezen dan witte leerlingen met een hogere SES voor het speciaal onderwijs.

Mechanismen en structuren

Het internationale onderzoek kent een experimenteel design, waardoor de resultaten suggereren dat er sprake is van bias bij leerkrachten. Binnen de Nederlandse context is echter geen onderzoek gedaan naar verklarende factoren.

Etniciteit/migratieachtergrond

Operationalisering

In vier internationale studies en één Nederlandse studie is onderzoek gedaan naar de relatie tussen de etniciteit/migratieachtergrond van leerlingen en verwijzing naar het speciaal onderwijs. Deze achtergrondvariabele werd op uiteenlopende manieren geoperationaliseerd. In het Nederlandse onderzoek werd gekeken naar de vraag of een leerling een etnische minderheidsachtergrond heeft (Smeets et al., 2016), waarbij geen duidelijke definitie of operationalisering werd gegeven van wanneer een leerling behoort tot een etnische minderheid. In het internationale onderzoek zijn verschillende manieren van operationalisering gebruikt. Allereerst zijn twee experimentele studies geïnccludeerd, die de etnische achtergrond van de leerling al dan niet expliciet meenemen in de beschrijving van een fictieve casus: in één studie wordt dat op basis van naam van de leerling gedaan, zonder expliciet naar de etnische achtergrond te verwijzen (Papandrea et al., 2015), terwijl in de andere studie de etnische achtergrond wel expliciet wordt beschreven (Lafranchi et al., 2014). De andere twee studies zijn beschrijvend van aard, waarbij in één geval sprake is van leerkrachtrapportage (Villodas et al., 2019) en in het andere geval oudertrapportage (Morgan et al., 2023).

Belangrijkste bevindingen

De studies naar verschillen in doorverwijzing naar speciaal onderwijs op basis van etniciteit/migratieachtergrond laten een gemengd beeld zien. In Nederland toont de studie van Smeets et al. (2016) aan dat leerlingen met een etnische minderheidsachtergrond minder vaak naar het speciaal onderwijs worden verwezen. Internationaal onderzoek laat echter uiteenlopende resultaten zien. Villodas et al. (2019) rapporteerde dat Zwarte leerlingen, vooral jongens, vaker werden geselecteerd voor doorverwijzing dan andere groepen, zelfs na correctie voor sociaaldemografische en gedragsfactoren. Papandrea et al. (2015) vonden daarentegen dat Zwarte kinderen juist minder vaak werden doorverwezen dan witte kinderen bij vergelijkbare prestaties en interventies. Lafranchi et al. (2014) liet zien dat migranten- en ‘foreign first language’-leerlingen vaker door leerkrachten naar gesegregeerde onderwijsvormen werden verwezen dan hun leeftijdsgenoten, een effect dat niet optrad bij verwijzingen door schoolpsychologen. Morgan et al. (2023) stelde vast dat leerlingen met een beperking die Zwart zijn of een Latino/a achtergrond hebben, vaker buiten reguliere schoolklassen werden geplaatst dan witte leerlingen met vergelijkbare beperkingen.

Mechanismen en structuren

Twee studies (Papandrea et al., 2015; Lafranchi et al., 2014) zijn gedaan vanuit een experimenteel design, en indiceren een bias in de verwijzing door leerkrachten, pedagogisch medewerkers en onderwijsspecialisten. Beide studies komen echter tot tegenstrijdige conclusies: waar Papandrea et al., 2015 concluderen dat pedagogisch medewerkers en onderwijsspecialisten geneigd zijn om leerlingen uit etnische minderheidsgroepen minder snel door te verwijzen naar speciaal onderwijs, komen Lafranchi et al. (2014) tot de tegenovergestelde conclusie.

Gedragskenmerken

Operationalisering

In één internationaal onderzoek is gekeken naar het verband tussen gedragskenmerken van de leerling en verwijzing naar het speciaal onderwijs (Morgan et al., 2023). De auteurs hebben de zelfregulerende vaardigheden aan de hand van leerkrachtrapportage gemeten bij leerlingen in de kleuterjaren, om te onderzoeken of dit plaatsing in het speciaal onderwijs in latere leerjaren kan voorspelen.

Belangrijkste bevindingen

Uit het onderzoek komt naar voren dat moeilijkheden met zelfregulatie in de kleuterklas niet consequent samenhangen met plaatsing in het speciaal onderwijs in latere leerjaren (Morgan et al., 2023).

Mechanismen en structuren

Er worden geen verklarende mechanismen of structuren onderzocht in de studie.

Relatie met leeftijdsgenoten

Operationalisering

In één Nederlands onderzoek wordt de relatie met leeftijdsgenoten in verband gebracht met verwijzing naar het speciaal onderwijs. In dit onderzoek wordt de relatie met leeftijdsgenoten onderverdeeld in twee factoren, namelijk voorkeur en populariteit (Zweers et al., 2019). Voorkeur wordt geoperationaliseerd als in hoeverre de leerling aardig wordt gevonden door andere leerlingen. Populariteit wordt geoperationaliseerd als in hoeverre een leerling als populair wordt gezien door andere leerlingen.

Belangrijkste bevindingen

In de studie (Zweers et al., 2019) wordt geen bewijs gevonden voor een verband tussen de relatie met leeftijdsgenoten en de mate waarin leerlingen ondersteuning ontvangen voor sociaal-, emotionele- en gedragsproblemen en doorverwijzing naar het speciaal onderwijs.

Mechanismen en structuren

Er worden geen verklarende mechanismen en structuren onderzocht voor het mogelijke verband tussen de relatie met leeftijdsgenoten en verwijzing naar het speciaal onderwijs.

Factoren op ouder/verzorgerniveau

In één onderzoek wordt gekeken naar factoren in relatie tot de ouder/verzorger. Overigens heeft een aantal van de leerlingfactoren uit de vorige paragraaf ook betrekking op de ouders/verzorgers, zoals de etnische achtergrond en SES. In tabel 3.13 worden de factoren op leerkrachtniveau weergegeven.

Tabel 3.12. Onderzochte factoren op ouder/verzorgerniveau

Factor	Aantal Nederlandse studies	Aantal Internationale studies	Bewijs	Verklaringen
Scheiding	1	0	Geen verschil in verwijzing	Niet onderzocht

Scheiding

Operationalisering

In een kwantitatieve studie uitgevoerd in Nederland (Smeets et al., 2016) is gekeken naar het gegeven of ouders van een leerling gescheiden zijn en of dit een rol speelt als voorspeller voor de verwijzing van een leerling naar het speciaal onderwijs. In de studie wordt niet geëxpliciteerd wat er in dit onderzoek wordt verstaan onder ‘gescheiden ouders’ en welke gezinsvormen en samenstellingen daar wel en niet onder meegenomen zijn.

Belangrijkste bevindingen

In deze Nederlandse studie (Smeets et al., 2016) is niet gevonden dat het hebben van gescheiden ouders een voorspeller is voor het verwijzen van leerlingen naar het speciaal onderwijs.

Mechanismen en structuren

Er worden geen verklarende mechanismen onderzocht voor een mogelijke relatie tussen scheiding en verwijzing.

Factoren op leerkrachtniveau

In twee studies, waarvan één uitgevoerd in Nederland en één in een internationale context, wordt onderzoek gedaan naar het verband tussen factoren op leerkrachtniveau en onderadvisering. In tabel 3.14 worden de factoren op leerkrachtniveau weergegeven.

Tabel 3.13. Onderzochte factoren op leerkrachtniveau

Factor	Aantal Nederlandse studies	Aantal Internationale studies	Bewijs	Verklaringen
Perceptie op leerkracht-leerlingrelatie	1	0	Geen verschil in verwijzing	Niet onderzocht
Attitude	1	0	Minder verwijzing bij positieve attitude t.o.v. inclusief onderwijs, bij vergelijkbare ondersteuningsbehoefte	Niet onderzocht
Self-efficacy ¹⁷	1	0	Meer verwijzing bij hogere self-efficacy	Niet onderzocht
Caseload: etniciteit/migratie-achtergrond	0	1	Minder verwijzing van witte leerlingen bij een caseload met voornamelijk Zwarte leerlingen, minder verwijzing van Zwarte leerlingen bij caseload met voornamelijk andere etnische groepen, bij vergelijkbare ondersteuningsbehoefte	Niet onderzocht
Caseload: armoede	0	1	Minder verwijzing van Zwarte leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoefte bij minder armoede	Niet onderzocht

Perceptie op leerkracht-leerlingrelatie

Operationalisering

In een kwantitatieve studie uitgevoerd in Nederland (Zweers et al, 2019) wordt de perceptie van de leerkracht op diens relatie met de leerling onderzocht in verband met verwijzing naar het speciaal onderwijs en/of aanbod van speciale onderwijsvoorzieningen. De leerkracht-leerling relatie wordt in dit onderzoek geoperationaliseerd middels de constructen nabijheid, conflict en afhankelijkheid.

Belangrijkste bevindingen

In de studie van Zweers et al. (2019) wordt geen bewijs gevonden voor een verband tussen de leerkracht-leerlingrelatie en de mate van ondersteuning voor leerlingen met sociaal-, emotionele- en gedragsproblemen en eventuele doorverwijzing naar het speciaal onderwijs.

17 Met dit begrip wordt verwezen naar het geloof dat iemand in zichzelf heeft om een bepaalde taak succesvol uit te voeren. In Nederlandstalige onderzoeksliteratuur wordt dan ook soms de term ‘geloof in eigen kunnen’ gebruikt.

Mechanismen en structuren

Er worden geen verklarende mechanismen en structuren voor mogelijke verschillen in verwijzing op basis van de leerkracht-leerlingrelatie onderzocht.

Attitude

Operationalisering

In de hierboven besproken Nederlandse studie (Zweers et al., 2019) is ook de attitude van leerkrachten ten opzichte van inclusief onderwijs meegenomen. Attitude is daarbij onderverdeeld in vier aspecten. De eerste betreft ‘werkdruk en management’, waarmee wordt gekeken naar de verantwoordelijkheden die leerkrachten ervaren. De tweede, ‘voordelen van inclusie en niveau van beperking’, richt zich op de waardering van inclusief onderwijs en de perceptie van gelijkheid. De derde, ‘leeruitdagingen in inclusief onderwijs’, gaat over de uitdagingen die leerlingen met zich meebrengen. De vierde en laatste factor, ‘geëxcludeerde leerlingen’, gaat over de beperkingen en gedragingen van leerlingen waar leerkrachten moeite mee hebben om mee om te gaan.

Belangrijkste bevindingen

Uit deze studie komt naar voren dat leerkrachten met een positievere attitude ten opzichte van inclusief onderwijs minder geneigd zijn om leerlingen met ondersteuningsbehoeften naar het speciaal onderwijs te verwijzen dan leerkrachten met een negatievere attitude ten opzichte van inclusief onderwijs.

Mechanismen

In de gevonden studies is geen onderzoek gedaan naar mogelijke verklarende mechanismen en structuren voor verschillen in verwijzing op basis van de houding van de leerkracht.

Self-efficacy leerkracht: klascontext + schoolcontext

Operationalisering

Een laatste factor op leerkrachtniveau die is geïnccludeerd in Nederlands onderzoek is *self-efficacy*, oftewel het geloof in eigen kunnen. De *self-efficacy* van een leerkracht wordt in dit onderzoek (Zweers et al., 2019) geoperationaliseerd middels twee verschillende factoren. De eerste is *self-efficacy* binnen de klascontext, gedefinieerd als het vertrouwen van de leerkracht in het lesgeven en het onderhouden van de relatie met leerlingen. De tweede factor is *self-efficacy* binnen de schoolcontext, waarbij het gaat om het vertrouwen van de leerkracht in het deelnemen aan schoolactiviteiten en organisatieprocessen.

Belangrijkste bevindingen

Uit de studie van Zweers et al. (2019) blijkt dat leerkrachten met een hogere *self-efficacy* in de klascontext vaker geneigd zijn om leerlingen met ondersteuningsbehoeften door te verwijzen naar speciaal onderwijs dan leerkrachten met een lagere *self-efficacy*. Voor de schoolcontext werd in deze studie geen significant bewijs gevonden.

Mechanismen

In de gevonden studies is geen onderzoek gedaan naar mogelijke verklarende mechanismen en structuren die ten grondslag liggen aan verschillen in verwijzing op basis van de *self-efficacy* van de leerkracht.

Caseload: etniciteit/migratieachtergrond

Operationalisering

In één internationale studie (Papandrea et al., 2015) is onderzocht in hoeverre pedagogisch medewerkers en onderwijsspecialisten verschillende keuzes maken binnen het aantal casussen dat ze onder hun hoede hebben (de case load) op basis van de etnische achtergrond van leerlingen. Etniciteit/migratieachtergrond werd geoperationaliseerd door aan leerkrachten te vragen hoe zij denken dat leerlingen in klas zichzelf identificeren als het om ‘ras/etniciteit’ gaat.

Belangrijkste bevindingen

De resultaten van het onderzoek (Papandrea et al., 2015) suggereren dat de dominante ‘raciale/etnische’ groep in de caseload van de pedagogisch medewerkers en onderwijsspecialisten invloed heeft op hun oordeel: professionals met voornamelijk Zwarte leerlingen in hun caseload zien witte leerlingen minder vaak als toelaatbaar voor het speciaal onderwijs en andersom. Professionals met andere etnische groepen als dominante groep binnen diens caseload beoordelen ook Zwarte leerlingen minder vaak als toelaatbaar.

Mechanismen en structuren

Er worden geen verklarende mechanismen onderzocht voor waarom de keuzes voor het wel of niet verwijzen van bepaalde leerlingen naar het speciaal onderwijs wordt beïnvloedt door de diversiteit binnen een caseload van onderwijsprofessionals.

Caseload: armoede

Operationalisering

In dezelfde studie (Papandrea et al., 2015) is onderzocht in hoeverre pedagogisch medewerkers en onderwijsspecialisten verschillende keuzes maken binnen hun case load op basis van armoede bij leerlingen. Armoede was daarbij geoperationaliseerd als het percentage leerlingen op de school van de professional die gratis of met korting een lunch krijgen. Hoe meer kinderen binnen één school de lunch gratis of met korting krijgen, des te groter de armoede van de leerlingenpopulatie van de school.

Belangrijkste bevindingen

De resultaten van dit onderzoek (Papandrea et al., 2015) laten zien dat professionals die werken in scholen met minder armoede, ook eerder geneigd zijn om Zwarte leerlingen als niet toelaatbaar te zien voor het speciaal onderwijs ten opzichte van witte leerlingen.

Mechanismen en structuren

Er worden geen verklaringen onderzocht voor waarom de keuzes voor het wel of niet toelaten van bepaalde leerlingen tot het speciaal onderwijs wordt beïnvloedt door het percentage leerlingen met armoede binnen een school.

3.5.2. Kwalitatief onderzoek naar onder advisering in de verwijzing naar speciaal onderwijs

In slechts één studie, uitgevoerd in Spanje, is op kwalitatieve wijze gekeken naar mogelijke ongelijkheid in de verwijzing naar het speciaal onderwijs. Dit is gedaan door onderwijsprofessionals te vragen naar de factoren die volgens hen de overrepresentatie van leerlingen met een migratieachtergrond in het speciaal onderwijs kunnen verklaren. Uit de resultaten komt naar voren dat onderwijsprofessionals onvoldoende kennis en vaardigheden ervaren met betrekking tot het werken met leerlingen met een migratieachtergrond. Ze hebben behoefte aan meer scholing, bijvoorbeeld op het gebied van taal en conflictbeheersing. Verder ervaren professionals verschillende barrières in het werken met ouders met een migratieachtergrond. Onder andere een gebrek aan kennis, motivatie om zich aan te passen aan de cultuur van ouders en een taal- en cultuurbarrière tussen henzelf en ouders wordt daarbij genoemd. Deze barrières zorgen er volgens professionals voor dat zij niet adequaat met ouders kunnen communiceren en hun niet goed kunnen adviseren. De auteurs van het onderzoek concluderen dat deze barrières tevens kunnen zorgen voor een bias in de beoordeling en subjectiviteit in de besluitvorming, waardoor leerlingen met een migratieachtergrond sneller naar het speciaal onderwijs worden verwezen.

3.5.3. Overkoepelende reflectie op onderzoek naar onder advisering in speciaal onderwijs

Ook voor onder advisering in het speciaal onderwijs is zeer beperkt aandacht in bestaand onderzoek, vooral binnen de Nederlandse context. Verder valt op dat alleen naar de verwijzing van regulier naar speciaal onderwijs wordt gekeken, en niet naar bijvoorbeeld eventuele terugverwijzing vanuit het speciaal naar het regulier onderwijs. In deze paragraaf delen we een aantal observaties binnen de onderzoeken die wél zijn gedaan.

Operationalisering van onder advisering

Ook in onderzoek naar ongelijkheid in de verwijzing naar het speciaal onderwijs of speciale onderwijsdiensten valt op dat er voornamelijk wordt gekeken naar verschillen in adviezen bij vergelijkbare ondersteuningsbehoeften, waardoor er nog geen oog is voor de vraag in hoeverre leerlingen al dan niet terecht worden verwezen naar het speciaal onderwijs.

Onderzoeksdesign

Onderzoek naar onder advisering in de verwijzing naar het speciaal onderwijs is vooral kwantitatief van aard. We hebben slechts één kwalitatieve studie gevonden naar dit onderwerp, waarbij tevens slechts aandacht is voor het leerkrachtperspectief. Daardoor is de complexiteit van het adviesproces in het speciaal onderwijs nog onvoldoende in beeld.

Onderzochte factoren

In onderzoek naar speciaal onderwijs worden wederom de onderzochte factoren vaak niet duidelijk gedefinieerd en geoperationaliseerd. Net als in onderzoek binnen het voortgezet onderwijs is er relatief veel aandacht voor de rol van de leerkracht, hoewel hierbij niet wordt gekeken naar de rol van mogelijke vooroordelen of discriminatie. Verder valt op dat er in onderzoek naar verwijzingen naar speciaal onderwijs geen aandacht is voor de beleidscontext, terwijl er in de afgelopen periode verschillende beleidsveranderingen hebben opgetreden met als doel om de instroom in het speciaal onderwijs te beperken, zoals de invoering van passend onderwijs.

Mechanismen ten grondslag aan onder advisering

Ook in onderzoek naar onder advisering in het speciaal onderwijs is beperkt aandacht voor mogelijke verklarende mechanismen. Dit vormt dus nog een kennishiaat.

4 Intersectionaliteit in bestaand onderzoek (naar onder advisering)

In dit hoofdstuk staat de tweede onderzoeksvraag centraal, namelijk: In hoeverre en op welke wijze wordt intersectionaliteit meegenomen in bestaand onderzoek naar onder advisering? Allereerst bespreken we in hoeverre en op welke manier in de bestudeerde onderzoeken naar onder advisering de kernprincipes van een intersectionele benadering terugkomen. We gaan in op de drie kernprincipes van intersectioneel onderzoek, zoals toegelicht in hoofdstuk 2, en geven aan wat ons opvalt in de gevonden studies. Vervolgens belichten we de kennishiaten met betrekking tot intersectionaliteit in bestaand Nederlands onderzoek naar onder advisering. We sluiten dit hoofdstuk af met de inzichten uit onze aanvullende verkenning van intersectioneel (onderwijs)onderzoek. Op basis van deze verkenning bespreken we (methodologische) mogelijkheden voor, en aandachtspunten bij het verrichten van intersectioneel onderzoek in het onderwijs in het algemeen en specifiek in relatie tot het onderwerp onder advisering.

4.1. Elementen van een intersectionele benadering in onderzoek naar onder advisering

Geen van de door ons bestudeerde Nederlandse onderzoeken naar onder advisering vertrekt expliciet vanuit een intersectioneel kader. In één Nederlandse studie (Waldring et al., 2019) naar advisering in relatie tot ‘afstroom’ van leerlingen in het onderwijs in de grootstedelijke context wordt eenmaal gerefereerd aan de intersectie van identiteits-/achtergrondfactoren van leerlingen en mentoren en is er daarbij een verwijzing naar studierichting, onderwijservaring, geslacht en religieuze identiteit. De studie lijkt deze intersecties verder echter niet mee te nemen in de analyse van processen van ‘afstroom’. Ook worden andere kenmerken van intersectioneel onderzoek niet teruggevonden in het onderzoek.

Een enkele door ons gevonden internationale studie verwijst zijdelings naar intersectionaliteit (Lofton, 2019) of stelt dat intersectionaliteit een van de uitgangspunten is van het onderzoek (Cotán et al., 2023). Deze studies gaan echter verder niet in op de manier waarop intersectionaliteit is toegepast in het onderzoek. In een andere door ons gevonden internationale studie wordt intersectionaliteit genoemd als een noodzakelijke lens voor vervolgonderzoek (Batruch et al., 2019).

Slechts in twee van de door ons gevonden internationale studies is een intersectionele analyse echt onderdeel van de methode geweest. Nishen et al. (2023) bestudeerden aan de hand van een vignettenstudie onder leerkrachten in opleiding in Duitsland hoeveel positief bewijs voor geschiktheid van de leerling de leerkrachten wilden zien voordat zij deze het advies zouden geven om door te stromen naar het gymnasium. Daarbij keken de onderzoekers wat betreft identiteits-/achtergrondkenmerken van leerlingen naar de intersectie tussen geslacht en migratieachtergrond en naar het effect van verschillende beoordelingskaders. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat de werking van vooroordelen ten opzichte van de etnische achtergrond van leerlingen bij advisering varieert afhankelijk van de (beleids)context. Door de intersectionele insteek draagt dit onderzoek bij aan het begrijpen van de complexiteit van de effecten van het behoren tot een bepaalde sociale categorie in de schoolcontext. Daarbij laten de uitkomsten zien dat de (beleids)context ook een belangrijke factor is die de beoordeling van het academische potentieel van leerlingen door leerkrachten beïnvloedt.

Ook Papandrea et al. (2023) voerden een vignettenstudie uit. In de context van de Verenigde Staten onderzochten deze onderzoekers in hoeverre bij het oordeel van pedagogisch medewerkers en onderwijsspecialisten over het in aanmerking komen voor speciaal onderwijs van leerlingen bias in relatie tot etniciteit en/of sociaaleconomische status (SES) een rol speelt. Aan pedagogisch medewerkers en specialisten werden vier casusbeschrijvingen van leerlingen voorgelegd. De leerlingen uit de casussen verschilden allen van elkaar op een combinatie van twee identiteits-/achtergrondkenmerken: etnische achtergrond en SES. Deelnemende professionals werd gevraagd om advies te geven over eventuele geschiktheid voor speciaal onderwijs. Uit het onderzoek blijkt dat bij witte leerlingen SES een grotere rol speelt dan bij zwarte leerlingen. In deze studie vond bij zwarte leerlingen gemiddeld minder verwijzing naar speciaal onderwijs en gerelateerde diensten plaats ongeacht SES, terwijl dit bij witte leerlingen alleen bij een lage SES het geval was.

In de volgende paragrafen gaan we specifiek in op wat opvalt aan de door ons gevonden onderzoeken over onder advisering als we deze beschouwen vanuit de drie kernprincipes van intersectionaliteit. Vooraf kunnen we echter al stellen dat intersectionaliteit nog geen expliciet deel uit lijkt te maken van het analysekader van Nederlands onderzoek naar onder advisering in het onderwijs vanaf 2013 en nog maar zelden van internationaal onderzoek naar onder advisering in het onderwijs vanaf 2013.

Kernprincipe 1: Identiteiten van personen worden in onderzoek als meerdimensionaal, fluïde en dynamisch beschouwd

Het meerdimensionale karakter van verschillen

Zoals naar voren kwam in hoofdstuk 3, ligt de focus in het merendeel van de door ons gevonden studies naar onder advisering op factoren op het niveau van de leerling. Zoals besproken, nemen deze studies identiteits-/achtergrondfactoren van leerlingen (soms impliciet) mee als factoren die de ongelijkheid in advisering zouden kunnen verklaren. Met name in Nederlandse studies zien we vaak dat factoren op leerling-(en ouder/verzorger-)niveau meegenomen worden als mogelijk verklarende variabelen in plaats van als een variabele die een rol speelt via andere variabelen (zoals de verwachting van de leerkracht). Dat wil zeggen: deze factoren worden zelden meegenomen als ‘variabelen’ op basis waarvan onderwijsprofessionals tot ongelijke adviezen komen. Door identiteits-/achtergrondfactoren van de leerlingen (en/of de ouders/verzorgers) als verklarende variabelen op te nemen wordt er in meerdere onderzoeken impliciet een achterstandsperspectief (deficit perspectief) op het vraagstuk onder advisering gecreëerd. Bovendien wordt in de meeste onderzoeken maar een beperkt aantal factoren op leerlingniveau beschouwd en wordt niet onderbouwd waarom de focus uitgaat naar deze factoren. De identiteitsaspecten die het vaakst beschouwd worden zijn: geslacht (maar dan enkel jongen/meisje), etniciteit (incl. migratieachtergrond, ‘minderheidsachtergrond’, sociaal-etnische achtergrond) en SES (ook in enkele studies geduid als ‘sociaal-etnische achtergrond’). Het valt op dat bestaand Nederlands onderzoek factoren als religie, genderidentiteit en seksuele oriëntatie niet meeneemt, terwijl bekend is dat er ook in Nederland discriminatie plaatsvindt op basis van deze factoren. Zo toont onderzoek van Di Stasio et al. uit 2021 naar discriminatie op de arbeidsmarkt aan dat er discriminatie plaatsvindt ten aanzien van mensen die moslim zijn en mensen die worden gezien als moslim. Voor zover bekend is niet onderzocht in hoeverre en hoe deze vorm van discriminatie ook speelt in adviesprocessen binnen het onderwijs. We kunnen dus concluderen dat er op het niveau van de leerling in bestaand onderzoek vaak meerdere identiteitsaspecten meegenomen worden. Deze aspecten lijken meestal (al dan niet impliciet) meegenomen te worden als verklarende factoren en niet als mogelijke discriminatiegronden. Bovendien zijn belangrijke identiteitsaspecten nog niet onderzocht als variabelen op basis waarvan mogelijk discriminatie kan plaatsvinden in het adviesproces.

Een vergelijkbaar punt kunnen we maken als het gaat om factoren op het niveau van ouders/verzorgers: deze worden in een deel van de door ons gevonden studies wel bekeken. Ze worden echter niet meegenomen als mogelijke discriminatiegronden, maar meestal (al dan niet impliciet) als factoren die de ongelijkheid in advisering kunnen verklaren. Zo wordt ook in veel onderzoek waarin factoren op ouder/verzorgerniveau worden beschouwd een achterstandsperspectief op het vraagstuk onder advisering gecreëerd. Bovendien wordt ook op dit niveau maar een beperkt aantal factoren meegenomen en wordt niet onderbouwd waarom de focus uitgaat naar deze factoren. Het gaat hierbij om aspecten als ouderbetrokkenheid en of er sprake is (geweest) van scheiding.

Het valt op dat in onderzoek naar onder advisering andere gezinsvormen dan één vader - één moeder en kinderen niet beschouwd worden als variabele op basis waarvan discriminatie kan plaatsvinden. Bovendien ontbreekt aandacht voor taalvaardigheid in het Nederlands, hoewel dit een relevante factor lijkt om mee te nemen in onderzoek naar onder advisering. Er zijn immers indicaties dat taalvaardigheid in het Nederlands van de ouders/verzorgers de beeldvorming en verwachtingen van de leerkracht over de mogelijkheden van het kind kan beïnvloeden (Van Rooijen et al., 2019). Ook op het niveau van ouders/verzorgers kunnen we dus concluderen dat er in bestaand onderzoek vaak meerdere identiteitsaspecten meegenomen worden, dat deze meestal (al dan niet impliciet) meegenomen lijken te worden als verklarende factoren en niet als mogelijke discriminatiegronden, en dat er ook nog belangrijke identiteitsaspecten niet meegenomen zijn.

In relatie tot bovenstaande punten, zoals ook belicht in hoofdstuk 3, constateren we dat zelden in publicaties toegelicht wordt *waarom* specifieke factoren en niveaus al dan niet meegenomen worden in het onderzoek. Ook kwamen we zelden reflectie tegen op welke andere factoren (in relatie tot andere betrokkenen, op andere niveaus) en processen meegenomen hadden kunnen worden in de analyse om scherper zicht te krijgen op het vraagstuk. Het gevolg is dat inzicht in de rol van allerlei belangrijke factoren op verschillende niveaus ontbreekt in recent onderzoek naar onder advisering. Zo worden in veel minder Nederlandse studies factoren op het niveau van de leerkracht beschouwd, en worden in geen van de Nederlandse studies factoren meegenomen die gaan over de identiteit en achtergrond van de leerkracht, zoals etniciteit, SES of geslacht of processen gerelateerd aan de leerkracht, zoals leerkrachtverwachtingen en bias ten opzichte van bepaalde identiteits-/ achtergrondkenmerken van leerlingen. Deze en andere identiteitskenmerken en processen worden niet gerapporteerd en niet meegenomen als mogelijke factoren die een rol spelen in het proces van onder advisering. Wanneer er wel leerkrachtfactoren onderzocht worden, zijn dat factoren als: perceptie van de leerkracht-leerlingrelatie, beweegredenen, self-efficacy en attitude. Doordat de identiteit en achtergrond van de leerkracht niet worden meegenomen in de Nederlandse studies, blijft de rol onzichtbaar die de identiteit en positie van de leerkracht spelen in een context die gekenmerkt wordt door machtsverhoudingen langs lijnen als etniciteit, SES en geslacht. Hiermee biedt recent Nederlands onderzoek geen inzicht in hoe culturele en sociale factoren die verband houden met de identiteit en achtergrond van de leerkracht mogelijk van invloed zijn op het proces van onder advisering. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om vooroordelen, de rol van rolmodellen en culturele sensitiviteit.

Zoals al genoemd in hoofdstuk 3, gebruiken de kwantitatieve studies die wij vonden (het merendeel van de onderzoeken die in onze literatuurstudie naar voren kwamen) veel data uit grote databestanden van langlopend cohortonderzoek. Onderzoekers hebben vaak zelf geen aanvullende data verzameld, dus baseren zij analyses op data die er al zijn. Ook in die studies zagen we echter zelden kritische reflectie op welke identiteitsaspecten en factoren opgenomen waren in de gebruikte datasets en wat daarin ontbrak. Ook was er geen reflectie op de manier waarop de data verzameld waren, en welke keuzes en onderbouwingen daaraan ten grondslag lagen. Zo bleek uit onze analyse dat grote groepen leerlingen vaak samengevoegd worden op basis van één achtergrondvariabele. Er wordt bijvoorbeeld regelmatig slechts onderscheid gemaakt tussen leerlingen met of zonder migratieachtergrond, waarmee er geen recht gedaan wordt aan de realiteit en het meerdimensionale en dynamische karakter van identiteiten. Slechts een klein deel van de studies zet een meer kritische kanttekening bij de sample van geïnccludeerde data of respondenten. Daar wordt vermeld welke identiteitscategorieën en groepen (mogelijk) gemist zijn in de dataverzameling, of wordt in de conclusies de representativiteit van de geanalyseerde data als mogelijke beperking van het onderzoek genoemd. We lezen echter niet vaak wat eraan gedaan is om onderrepresentatie of het missen van belangrijke factoren die in relatie staan tot het proces van onderadvisering te voorkomen.

Onderzoek naar interacties tussen verschillende factoren op verschillende niveaus, zoals de interactie tussen de etnische achtergrond van een leerling en de verwachtingen van een leerkracht, zou beter zicht kunnen geven op wat er speelt in onderadvisering, en mogelijk ook discrepanties tussen studies kunnen verklaren. Aansluitend op bovenstaande constateren we echter dat op een paar uitzonderingen na in de gevonden studies nauwelijks interacties tussen factoren worden onderzocht. Zo wordt bijvoorbeeld in twee studies van Timmermans en collega's (Timmermans et al., 2013; Timmermans et al., 2015) enigszins naar interactie tussen identiteitsaspecten gekeken. Deze studies nemen in de analyse een variabele 'sociaal-etnische achtergrond' mee. Deze variabele is een combinatie van etniciteit en het opleidingsniveau van de ouders van de leerlingen. In deze variabele wordt echter alleen voor leerlingen met minder en meer praktisch opgeleide ouders onderscheid gemaakt naar verschillende etnische achtergronden voor leerlingen met een Nederlandse, Turkse of Marokkaanse achtergrond, en niet voor leerlingen met een andere achtergrond of kinderen van ouders/verzorgers die meer theoretisch opgeleid zijn. Deze keuze wordt niet toegelicht en er is dus niet consistent naar interactie tussen de variabele opleiding ouders/verzorgers en etnische achtergrond gekeken.

Het fluïde karakter van verschillen

Behalve dat veel identiteits-/achtergrondkenmerken in de bestudeerde onderzoeken (impliciet) fungeren als verklarende variabelen, worden ze ook als dichotome variabelen opgenomen. Door gebruik te maken van de dichotome categorieën als 'man of vrouw', 'wel of geen migratieachtergrond', of 'wel of geen beperking' en geen ruimte te bieden aan het fluïde karakter van bijvoorbeeld genderidentiteiten, etnische achtergronden en ondersteuningsbehoeften, blijven ervaringen van specifieke groepen leerlingen buiten beeld. In het geval van geslacht en gender is dat problematisch als het bijvoorbeeld gaat om leerlingen die intersekse zijn, leerlingen die transgender zijn en/of leerlingen die non-binair zijn. Bij migratieachtergrond zijn dichotome variabelen ook niet passend omdat ze geen ruimte bieden voor verschillende nuances en voorkeuren in identiteiten en personen die zich meer of minder identificeren met enerzijds Nederland en anderzijds hun geboorteland en/of het geboorteland of de geboortelanden van hun ouders/verzorgers en/of van hun voorouders. In het geval van beperkingen zijn dichotome variabelen niet passend voor leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften. Hiernaast kan er door het gebruik van dichotome categorieën onduidelijkheid ontstaan bij het verzamelen van data, doordat de dichotome categorieën beide kunnen gelden voor een bepaald persoon. Dit zorgt ervoor dat de verzamelde data mogelijk niet betrouwbaar en valide zijn, maar het maakt ook dat vervolgens bij de analyse en interpretatie van de data onduidelijk is wie met wie vergeleken wordt en wat de uitkomsten van het onderzoek nu echt betekenen.

Zo maken bijvoorbeeld in het geval van migratieachtergrond veel publicaties niet duidelijk in welke categorie leerlingen horen die in het buitenland geboren zijn bij Nederlandse ouders of leerlingen die geboren zijn in het niet-Europese deel van het Nederlands koninkrijk. Ook dat is problematisch, want als we kijken naar ongelijkheid in het onderwijs, zien we dat mensen met verschillende migratieachtergronden niet allemaal dezelfde behandeling krijgen. Zo blijkt uit recent onderzoek van SCALIQ (2024) dat kinderen met een Aziatische achtergrond juist eerder worden gesignaleerd als hoogbegaafd, maar kinderen met een achtergrond in Noord-Afrika niet. Bovendien, wanneer er slechts een tweedeling wordt gemaakt tussen 'mèt of zénder migratieachtergrond' kan dat betekenen dat ook kinderen die bijvoorbeeld in Vlaanderen en Luxemburg zijn geboren worden meegeteld als hebbende een migratieachtergrond. Het is aannemelijk dat deze kinderen minder te maken hebben met bias omdat anderen hen zien als wit en als personen die dezelfde taal spreken en dezelfde culturele tradities hebben. Door al deze leerlingen en ouders als één groep te behandelen in onderzoek ontstaat er minder goed zicht op wat de verschillende groepen leerlingen en ouders meemaken, wat kan leiden tot minder betrouwbare uitkomsten.

Hierbij moet opgemerkt worden dat, zelfs wanneer er in een aantal studies voor migratieachtergrond wel subgroepen worden onderscheiden, dit vaak gebeurt aan de hand van vaste categorieën zoals ‘Turks’ of ‘Marokkaans’. Door deze terminologie wordt het óók Nederlands zijn van deze deelnemers ontkend en is er geen ruimte voor de diversiteit binnen deze groepen. Hieraan gelinkt is de observatie dat complexe variabelen, zoals SES, in meerdere onderzoeken met slechts één indicator opgenomen worden, waardoor niet duidelijk is wat met wat of wie met wie vergeleken wordt in deze onderzoeken.

Dit raakt tevens aan het punt dat de studies voor de meeste identiteitscategorieën of achtergrondvariabelen geen expliciete definitie geven. Zo maken veel studies niet of onvoldoende duidelijk hoe complexe constructen als etniciteit, migratieachtergrond of SES precies zijn gedefinieerd en geoperationaliseerd. Vaak blijft onduidelijk wat er onder deze constructen wordt verstaan en op basis waarvan een bepaalde categorie-indeling is gemaakt. Ook als een operationalisering van een bepaald construct en daaronder vallende categorieën wordt toegelicht, zien we - vooral bij SES en migratieachtergrond/eticiteit - grote verschillen tussen studies.

Het feit dat er weinig aandacht is voor het fluïde karakter van verschillen in Nederlands onderzoek gaat vaak samen met het gebruik van niet-inclusieve terminologie. Zo gebruiken meerdere studies niet-inclusieve termen om bepaalde etnische groepen te duiden. Ze verwijzen naar ‘buitenlandse’ leerlingen of, in plaats van bijvoorbeeld Marokkaans-Nederlandse leerlingen, naar ‘Marokkaanse’ leerlingen. Daarbij gebruiken ze vaak niet-parallelle categorieën als ‘Nederlands’ versus ‘migratieachtergrond’, in plaats van ‘geen migratieachtergrond’ versus ‘wel migratieachtergrond’. Dit is niet alleen problematisch omdat er hiermee geen aandacht is voor het fluïde karakter van verschillen, maar ook omdat bekend is uit onderzoek dat de meeste mensen met een migratieachtergrond in onderzoek juist graag in de eerste plaats benoemd willen worden als ‘Nederlander’ (Yenga, et al., 2024).

Kortom, het feit dat er in onderzoek naar onder advisering in de Nederlandse context geen aandacht lijkt te zijn voor het fluïde karakter van verschillen is problematisch, allereerst omdat het bepaalde groepen onzichtbaar maakt en ten tweede omdat het een vertekend beeld oplevert van de realiteit: verschillen tussen ervaringen van verschillende subgroepen kunnen zo groot zijn dat wanneer in onderzoek al deze groepen samengenomen worden, gemiddelden mogelijk geen betrouwbaar beeld opleveren. In het geval van onderzoek naar onder advisering blijft dan onzichtbaar wie er nu precies meer of juist minder ondergadviseerd worden.

Tot slot valt op dat informatie over de leerling, zoals etniciteit of migratieachtergrond in Nederlands onderzoek, vaak wordt opgehaald uit bestaande databestanden. In geen van de Nederlandse onderzoeken is ruimte voor zelfidentificatie door leerlingen en ouders/verzorgers. Tegelijk wordt in meerdere onderzoeken wel de leerkracht gevraagd de leerling en diens ouders/verzorgers te identificeren op basis van categorieën zoals SES of wordt het perspectief van de leerkracht op aspecten als gedrag van de leerling als vertrekpunt genomen voor onderzoek. Er wordt geen aandacht besteed aan beoordeling door een onafhankelijke onderzoeker en/of het perspectief van leerling of ouder/verzorger. Eventuele bias vanuit de leerkracht kan zo doorwerken in het onderzoek, wat het onderzoek wederom minder valide maakt dan wenselijk is.

Het dynamische karakter van verschillen

In onze literatuurstudie zijn we geen Nederlandse studies tegengekomen waarin identiteiten als dynamisch worden beschouwd. Geen van de gevonden onderzoeken refereert aan het feit dat categorieën en indelingen niet statisch zijn, maar kunnen veranderen. Bovendien, zoals gezegd in de vorige paragraaf, werd in geen van de onderzoeken gewerkt met zelfidentificatie, waarbij ruimte is voor een deelnemer om aan te geven hoe die zich op een bepaald moment en in een bepaalde context identificeert. Ook zijn we in geen van de onderzoeken een toelichting tegengekomen van wat de gebruikte identiteitscategorieën betekenen in de specifieke onderzoekscontext.

Samenvattend concluderen we dat Nederlands onderzoek naar onder advisering nog geen recht lijkt te doen aan het eerste kernprincipe van intersectionaliteit; identiteiten en ervaringen van personen worden erin niet als meerdimensionaal, fluïde en dynamisch beschouwd.

Kernprincipe 2: Meerdere dimensies van ongelijkheid worden onderzocht

Onderzoek naar meerdere dimensies van ongelijkheid en de daaraan gerelateerde dynamieken en processen

Geen van de door ons bestudeerde kwantitatieve Nederlandse onderzoeken naar onder advisering gaat in op dimensies van ongelijkheid. Mogelijke biologische, psychische, sociale, culturele, economische en politieke dimensies van ongelijkheid, en meerdimensionaliteit van ongelijkheid komen dus niet aan bod. De focus in deze studies gaat uit naar ongelijkheid in advisering, waarbij ongelijkheid wordt geoperationaliseerd als verschillen tussen groepen. Bovendien lijken deze kwantitatieve studies niet in te gaan op verklaringen, waarmee ze ook niet ingaan op de aan de ongelijkheid onderliggende dynamieken en processen, zoals stereotypering, discriminatie, klassisme en racisme. Zo valt het bijvoorbeeld op dat, onder de Nederlandse studies die wij bekeken, geen kwantitatieve studies lijken te zijn die de effecten van genderstereotypen of andere verklarende factoren voor verschillen in adviezen op basis van geslacht of gender onderzoeken.

Slechts in één kwalitatief onderzoek lijkt hier aandacht voor te zijn. Hetzelfde geldt voor onderzoek naar mogelijke bias en processen van discriminatie in relatie tot kinderen met een migratieachtergrond. Ook is er voor zover bij ons bekend geen onderzoek gedaan naar verklaringen voor verschillen in schooladvies op basis van ondersteuningsbehoefte. Er is in de Nederlandse context niet onderzocht of er ongelijkheid bestaat of discriminatie optreedt voor leerlingen op basis van beperking (validisme) of in hoeverre neurodiversiteit van leerlingen een rol speelt in het proces van onder advisering.

Onderzoek naar hoe ongelijkheid op de ene dimensie samengaat met ongelijkheid op andere dimensies en/of hoe ongelijkheid op een dimensie ongelijkheid op een andere dimensie versterkt

In deze verkennende literatuurstudie naar onder advisering zijn we geen Nederlandse onderzoeken tegengekomen die kijken naar hoe ongelijkheid op de ene dimensie samengaat met ongelijkheid op een andere dimensie en/of hoe ongelijkheid op een dimensie ongelijkheid op een andere dimensie versterkt. Zo is er geen aandacht voor het verband tussen lage verwachtingen van de leerkracht (psychische dimensie) en hoe dit het gedrag van de leerkracht en de leerling, de interactie tussen leerkracht en leerling (culturele dimensie) en/of de participatie van leerlingen en hun ouders/verzorgers in de schoolcontext (politieke dimensie) beïnvloedt, en hoe dit vervolgens zijn weerslag heeft op het adviesproces.

Kernprincipe 3: De bredere context waarin ongelijkheidsvraagstukken spelen wordt meegenomen in dataverzameling, analyse en duiding van uitkomsten

Onderzoek naar factoren die op andere niveaus dan het individuele niveau meespelen

Zoals ook genoemd onder het eerste kernprincipe van intersectionaliteit, blijkt uit deze verkennende literatuurstudie dat in de Nederlandse onderzoeken naar onder advisering dominant de focus lijkt te liggen op factoren op leerlingniveau. Ook zien we dat in de Nederlandse studies noch in de beschrijving van de aanleiding en het vertrekpunt van het onderzoek, noch bij de duiding van de resultaten en in de conclusie en discussie veel aandacht is voor de bredere institutionele en maatschappelijke context (bijvoorbeeld niveaus van de school en beleidsstructuren) waarin het onderzoek plaatsvindt. Het niet bespreken van bevindingen in hun institutionele en maatschappelijke context versterkt de tendens dat kenmerken en het handelen van individuen (al dan niet impliciet) als verklaringen voor de bevindingen worden beschouwd. Dit staat niet alleen het aanpakken van onderliggende oorzaken van ongelijkheid in de weg, maar het maakt ook dat, wanneer de aandacht voornamelijk uitgaat naar factoren op het niveau van individuen in een achtergestelde positie, dit een achterstandsbenadering creëert en versterkt.

4.2. Kennishiaten en onderzoeksrichtingen voor de toekomst

■ Er is nog weinig zicht op mogelijke verklaringen voor onder advisering.

Kwantitatief onderzoek in Nederland is alleen beschrijvend, waardoor causale verbanden niet te leggen zijn. We weten dus nog vrijwel niets over onderliggende oorzaken van onder advisering in de Nederlandse context. Huidig kwantitatief onderzoek geeft geen zicht op onderliggende processen en mechanismen die een rol spelen bij onder advisering. Hoewel enkele kwalitatieve studies waardevolle aanwijzingen hebben opgeleverd over deze onderliggende processen, zijn deze tot op heden nog niet gevalideerd in grootschalige onderzoeken. Daarbij komt dat kennis ontbreekt over hoe de interactie en samenhang tussen verschillende factoren op verschillende niveaus samenkomen in het adviesproces. Zo worden er in Nederlands onderzoek geen analyses gedaan aan de hand waarvan iets te zeggen is over de interactie tussen factoren op leerlingniveau en (ervaringen met) discriminatie en mogelijke bias van leerkrachten. Er zijn bijvoorbeeld in Nederland geen experimentele studies gedaan waarmee na te gaan is of leerkrachten leerlingen in exact dezelfde situatie maar met bijvoorbeeld een andere afkomst of gender, ongelijk of toch gelijk behandelen. Experimenteel onderzoek geeft daarnaast meer zicht op causaliteit: op wat oorzaak en gevolg is. Internationaal onderzoek kent vaker een experimenteel design, waardoor in deze studies wel mogelijke verklaringen worden gevonden voor verschillen in schooladvies op basis van bijvoorbeeld de etnische achtergrond en/of sociaal economische status van leerlingen. Zo is er in onderzoek met een experimenteel design gekeken naar verklaringen voor onder advisering op basis van SES en etniciteit. In deze onderzoeken worden leerlingprofielen (vignetten) met gelijke prestaties gepresenteerd aan leerkrachten, waarbij de leerlingen alleen verschilden op basis van SES en etniciteit.

Om echt zicht te krijgen op het vraagstuk onder advisering en passende (beleids)maatregelen te kunnen nemen om het probleem tegen te gaan, moeten we aan de hand van vervolgonderzoek ook in de Nederlandse context zicht krijgen op verklaringen voor ongelijkheid in schooladvies tussen leerlingen met verschillende identiteits-/ achtergrondkenmerken. Een mogelijkheid daartoe is om ook in Nederland meer onderzoek uit te voeren dat vertrekt vanuit een experimenteel design. Dit geeft meer inzicht in oorzaak en gevolg. Ook longitudinaal onderzoek geeft hier meer zicht op, maar dit lijkt nog te ontbreken.

■ **Bepaalde factoren zijn nog helemaal niet meegenomen in onderzoek naar onder advisering.**

Zoals besproken in paragraaf 4.1 worden van andere actoren dan leerlingen en ouders/verzorgers zelden identiteits-/achtergrondfactoren meegenomen in onderzoek naar onder advisering. Van de leerkracht, dé belangrijke actor in het adviesproces, worden in vrijwel geen enkele studie identiteits-/achtergrondfactoren meegenomen. Bovendien valt op dat op het niveau van de leerling en ouders/verzorgers het vaakst de factoren SES, etniciteit en gender zijn meegenomen. Deze bevinding is in lijn met de observatie die Codioli McMaster en Cook (2019) doen aan de hand van hun literatuurverkenning: ook deze auteurs stellen dat ze, als het gaat om onderwijsongelijkheid, zien dat de focus vaak uitgaat naar etniciteit, geslacht en SES. In dit verkennende onderzoek constateerden we dat andere factoren die via (impliciete) bias en vooroordelen ook een rol kunnen spelen in onder advisering door onderwijsprofessionals, zoals religie, huidskleur en seksuele oriëntatie van de leerling, niet bekeken worden. Het is echter bekend dat er ook in Nederland discriminatie plaatsvindt op basis van deze factoren. Verder is er in huidig onderzoek op het niveau van de ouders/verzorgers geen aandacht voor verschillende gezinsvormen en de rol van andere verzorgers dan 'vader en/of moeder'.

Er zou dus in vervolgonderzoek naar onder advisering aandacht uit moeten gaan naar mogelijke processen van bias en discriminatie rondom onderbelichte factoren op het niveau van de leerling en de ouders/verzorgers, waarmee er dus meer intersectioneel naar het vraagstuk gekeken wordt. Daarnaast zouden in vervolgonderzoek factoren die spelen op andere niveaus, zoals identiteits-/achtergrondfactoren op het niveau van de leerkracht, meegenomen moeten worden.

■ **Aandacht voor interactie tussen factoren ontbreekt.**

Aansluitend op het bovenstaande constateren we dat de gevonden studies nauwelijks interacties tussen factoren onderzoeken. Er wordt bijvoorbeeld niet gekeken hoe verschillende combinaties van identiteits-/achtergrondkenmerken van leerlingen en/of hun ouders/verzorgers in het proces van advisering interacteren met verschillende combinaties van identiteits-/achtergrondkenmerken van een leerkracht. Bovendien zien we dat in studies die wel meerdere leerlingfactoren meenemen bij het bespreken van de resultaten de uitkomsten per leerlingfactor en niet in combinatie worden gerapporteerd. Bij de resultatenbespreking wordt niet ingegaan op de interactie tussen de genoemde leerlingfactoren onderling en in combinatie met andere factoren op andere niveaus. Er is geen duiding van hoe de verschillende factoren (op verschillende niveaus) op elkaar inwerken en welke patronen daarbij naar voren komen. De variatie en spreiding in uitkomsten binnen de subgroepen wordt vaak niet beschreven, waardoor er geen inzicht ontstaat in hoe identiteiten, en gecombineerde identiteiten, verschil maken in ervaringen.

In vervolgonderzoek zou er dan ook meer aandacht uit moeten gaan naar het analyseren van interacties tussen factoren. Analyses van interacties tussen (combinaties van) factoren op verschillende niveaus kunnen beter zicht geven op wat er speelt in onder advisering en hoe (combinaties van) verschillende factoren (op verschillende niveaus) op elkaar inwerken. Dergelijk onderzoek zou wellicht ook discrepanties tussen uitkomsten van bestaande studies kunnen verklaren.

■ **Een meerdimensionale, fluïde en dynamische blik op identiteits- en achtergrondfactoren is in onderzoek naar onder advisering afwezig.**

Er is, zoals we bespraken in paragraaf 4.1, wanneer onderzoek naar onder advisering identiteits-/achtergrondkenmerken meeneemt, meestal geen ruimte voor het meerdimensionale, fluïde en dynamische karakter van identiteiten. Veel identiteits-/achtergrondkenmerken worden in de bestudeerde onderzoeken opgenomen als dichotome variabelen. Zij onderscheiden geen subgroepen. In de vorige paragraaf bespraken we dat hierdoor bepaalde groepen leerlingen compleet uit beeld blijven als het gaat om het thema onder advisering. Ook is in geen van de onderzoeken ruimte voor zelfidentificatie voor actoren zoals leerlingen en ouders/verzorgers en ook de leerkracht of docent. In het meeste onderzoek worden identiteits-/achtergrondvariabelen als dichotoom en niet veranderlijk beschouwd, en er wordt bovendien voor sommige variabelen vaak gebruikgemaakt van slechts één indicator, wat een vertekend beeld op kan leveren. Daarnaast zien we dat complexe variabelen als SES soms verschillend geoperationaliseerd worden, wat maakt dat studies lastig met elkaar te vergelijken zijn.

Om goed zicht te krijgen op het probleem van structurele onder advisering is het voor vervolgonderzoek belangrijk een meer fluïde en dynamische blik op identiteits- en achtergrondfactoren te hanteren. Concreet betekent dit:

1. In operationalisering van categorieën en factoren dichotome indelingen vermijden.
2. Kritisch kijken naar operationalisering van complexe variabelen en ervoor waken dat deze slechts aan de hand van één variabele opgenomen worden (voor een complex construct als SES kan bijvoorbeeld gekeken worden naar hoe dat in onderzoek in andere landen meegenomen wordt).
3. Deelnemers waar mogelijk de ruimte geven zichzelf in eigen bewoordingen te identificeren.

■ **Er is te weinig zicht op ervaringen en posities van specifieke subgroepen.**

Een van de gevolgen van het ontbreken van een meerdimensionale, fluïde en dynamische blik op identiteits- en achtergrondfactoren is dat we te weinig zicht hebben op ervaringen en posities van specifieke subgroepen. Dit komt doordat er te weinig oog is voor de spreiding van uitkomsten binnen groepen en subgroepen, waardoor er een onnauwkeurig beeld kan ontstaan. Veel onderzoek geeft alleen de gemiddelde uitkomsten per onderzochte groep weer (bijvoorbeeld: kinderen van ouders/verzorgers met een wo- of hbo-opleiding en kinderen van ouders/ verzorgers met een mbo-opleiding). Zoals Spierings (2012) stelt is het echter belangrijk om niet alleen de gemiddelde uitkomst per groep weer te geven, maar ook de spreiding van de antwoorden binnen de groepen. Door te laten zien hoeveel verschillende antwoorden er worden gegeven binnen een groep, of hoe vaak er een heel vergelijkbaar antwoord wordt gegeven, komt goed naar voren hoe divers (of juist niet) de ervaringen binnen een groep zijn.

Om beter zicht te krijgen op ervaringen en posities van specifieke subgroepen, is het in vervolgonderzoek raadzaam meer aandacht te besteden aan spreiding van uitkomsten binnen groepen en subgroepen. Spierings (2012) geeft in een van zijn publicaties helder weer hoe dit gedaan kan worden.

■ **Er ontbreekt verder onderzoek naar factoren op de niveaus van de leerkracht, de klas, de school en beleidsstructuren.**

Factoren op het niveau van de leerkracht (of in het geval van VO de docent), de klas en de school zijn, evenals beleidsstructuren, in de Nederlandse context nog heel weinig onderzocht. Wat betreft factoren op leerkrachtniveau is dat merkwaardig, omdat juist leerkrachten, samen met andere professionals in de school, een grote rol spelen in de processen van advisering. Doordat Nederlandse studies factoren op leerkrachtniveau, zoals diens identiteit en achtergrond, niet meenemen, blijft de rol onzichtbaar die de identiteit en positie van de leerkracht spelen in een context die gekenmerkt wordt door machtsverhoudingen langs lijnen van bijvoorbeeld etniciteit, SES en geslacht. Hiermee biedt recenter Nederlands onderzoek geen inzicht in de mogelijke invloed van culturele en sociale factoren die verband houden met de identiteit en achtergrond van de leerkracht op het proces van onder advisering. Hierbij kan het bijvoorbeeld gaan om vooroordelen, de rol van rolmodellen en culturele sensitiviteit. Doordat huidig onderzoek geen zicht biedt op demografische kenmerken van de leerkrachten en hun (impliciete) attitudes tegenover bepaalde subgroepen, bestaan er nog veel hiaten in kennis op het gebied van de rol van de leerkracht in onder advisering.

Aan de hand van deze literatuurstudie kunnen we stellen dat in bestaand onderzoek beperkte aandacht is voor de context waarbinnen onder advisering plaatsvindt. Zo is er voor factoren op het niveau van de klas waarin de leerling wordt geadviseerd weinig aandacht. Enkele onderzoeken laten echter zien dat de directe context waarin advisering plaatsvindt, bijvoorbeeld via aspecten als de samenstelling van schoolklassen, wel degelijk een rol speelt (zie bijvoorbeeld Lek, 2020; Timmermans et al., 2015). Echter ook in deze studies is slechts aandacht voor een beperkt aantal factoren, waarbij er bijvoorbeeld niet is gekeken naar aspecten als klasgrootte en het percentage leerlingen met een ondersteuningsbehoefte in een klas. Desalniettemin onderstrepen deze studies het belang van onderzoek waarin de context waarbinnen onder advisering plaatsvindt meegenomen wordt.

Naar factoren op schoolniveau is tevens weinig onderzoek gedaan. Uit studies die de schoolcontext wel meenemen blijkt echter dat het voor het onderzoeken van relaties tussen factoren op verschillende niveaus en het duiden van onderzoeksuitkomsten wel raadzaam is om naar factoren op schoolniveau te kijken (zie bijvoorbeeld Leest et al., 2021, Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Tot slot is er in bestaand Nederlands onderzoek naar onder advisering ook weinig oog voor de beleidscontext. Recent hebben maar twee Nederlandse studies landelijk beleid geanalyseerd in relatie tot onder advisering (Bisschop, 2017; Leest et al., 2021). De resultaten van beide onderzoeken laten zien dat de mate van onder advisering op basis van SES sterker is wanneer de leerkracht een grotere invloed heeft op het schooladvies. Beleid lijkt er dus toe te doen. Voor andere factoren is de rol van dit beleid niet in kaart gebracht. Ook dit is een aandachtspunt om op te nemen in de toekomstige onderzoeksagenda rondom onder advisering.

In vervolgonderzoek naar onder advisering zou meer aandacht uit moeten gaan naar factoren die spelen op de niveaus van de leerkracht, de klas, school en beleidsstructuren. Bestaand internationaal onderzoek wijst uit dat factoren op deze niveaus een belangrijke rol spelen in het proces van onder advisering.

■ **Onderzoek naar onder advisering in Nederland biedt weinig zicht op de bredere maatschappelijke context waarin ongelijkheidsvraagstukken spelen.**

Behalve dat factoren op de niveaus van de leerkracht, de klas, school en beleidsstructuren zelden meegenomen worden in onderzoek naar onder advisering in Nederland, biedt onderzoek geen zicht op de bredere maatschappelijke context waarin ongelijkheidsvraagstukken spelen en de processen die zich daarin voordoen.

In de Nederlandse studies is in de beschrijving van de aanleiding en het vertrekpunt van het onderzoek, bij de duiding van de resultaten en in de conclusie en discussie zelden aandacht voor de bredere institutionele en maatschappelijke context waarin onder advisering plaatsvindt. De mogelijke invloed van veranderingen in beleid, ontwikkelingen, discoursen en ongelijkheid op de praktijk van onder advisering blijft zo onbesproken. Hetzelfde geldt voor de gevolgen van discriminatie en racisme in de samenleving op onder advisering, denk bijvoorbeeld aan de angst om minder te presteren omdat je daarmee de stereotiepe beelden over jouw groep bevestigt (Appel et al., 2015; Froelich et al., 2022; Wassenberg, 2014). Het niet bespreken van bevindingen in hun institutionele en maatschappelijke context brengt het gevaar met zich mee dat er (impliciet) verwezen wordt naar kenmerken en het handelen van individuen als verklaring voor de bevindingen. Dit staat het aanpakken van onderliggende oorzaken van ongelijkheid in de weg. Wanneer de focus voornamelijk uitgaat naar factoren op het niveau van individuen in een achtergestelde positie (in dit geval ondergeadviseerde leerlingen en/of hun ouders/verzorgers) kan dit bovendien een achterstandsbenadering creëren of versterken.

In toekomstig onderzoek naar onder advisering is het belangrijk om, naast het meenemen van factoren op de niveaus van de leerkracht, de klas, school en beleidsstructuren, ook zicht te houden op de bredere maatschappelijke context waarin ongelijkheidsvraagstukken spelen en de processen waardoor bepaalde groepen leerlingen ondergeadviseerd worden.

■ **Er is in huidig onderzoek weinig aandacht voor perspectieven van de mensen om wie het gaat.**

Er is in het bestaand kwantitatief onderzoek naar onder advisering dat wij gevonden hebben, zelden aandacht voor de ervaringen van leerlingen en ouders/verzorgers zelf, bijvoorbeeld met discriminatie in het adviesproces en de processen die daaraan voorafgaan. Hierbij komt dat factoren op leerlingniveau en ouder/verzorgerniveau vaak onderzocht zijn vanuit het perspectief van de leerkracht. Ook in het door ons gevonden kwalitatief onderzoek staat vooral het perspectief van de leerkracht centraal, en is slechts in een enkele Nederlandse studie ruimte voor perspectieven van leerlingen en ouders/verzorgers. Kwalitatief onderzoek kan beter zicht geven op de ervaringen van betrokken leerlingen en ouders/verzorgers. Daarnaast kan dit type onderzoek onder betrokken actoren ook waardevolle input opleveren voor het te gebruiken onderzoeksdesign voor vervolgonderzoek. Zo kunnen interviews (kwalitatief onderzoek) met leerlingen en ouders/verzorgers inzichten opleveren over welke factoren op welke niveaus relevant zijn om te includeren in verder onderzoek. Het werken met leerlingen en ouders/verzorgers kan zo helpen om tot een meer passende operationalisering van die factoren te komen.

In toekomstig onderzoek naar onder advisering zou een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek in een mixed method-aanpak dan ook de voorkeur hebben. Een mixed method-aanpak kan helpen de perspectieven van de mensen om wie het gaat een plek te geven en tegelijk scherper inzicht opleveren in de oorzaken van onder advisering.

4.3. Mogelijkheden en aandachtspunten voor intersectioneel onderzoek: inzichten vanuit aanvullende literatuur

In paragraaf 4.1 stelden we dat intersectionaliteit nog niet expliciet deel uitmaakt van het analysekader van Nederlands onderzoek naar onder advisering in het onderwijs en nog maar heel beperkt in internationale literatuur over onder advisering terugkomt. In deze paragraaf bespreken we aan de hand van een aanvullende literatuurscan naar literatuur over intersectionaliteit en intersectioneel (onderwijs)onderzoek de mogelijkheden en aandachtspunten van intersectioneel onderzoek in het algemeen en in het onderwijs specifiek. Het bestuderen van deze voorbeelden van studies die wel intersectionaliteit toepassen, hebben we vervolgens als vertrekpunt gebruikt om suggesties voor vervolgonderzoek vanuit een intersectioneel kader te formuleren. Deze presenteren we in het volgende hoofdstuk (Hoofdstuk 5: Conclusie).

Drie verschillende benaderingen van intersectionaliteit

McCall (2005) reflecteert op verschillende mogelijke benaderingen van intersectionaliteit en identificeert drie toepassingen in de sociale wetenschap, namelijk onderzoek waarin de focus ligt op wat hij noemt ‘anticategorische complexiteit’, ‘intracategorische complexiteit’ of ‘intercategorische complexiteit’. Alle drie van deze toepassingen dienen een verschillend doel en hebben verschillende methodologische implicaties.

1. Het doel van de eerste toepassing van intersectionaliteit, de *anti*-categorische toepassing, is *sociale categorieën* zoals geslacht, etniciteit en sociale klasse te *deconstrueren* om de complexiteit van identiteit beter te begrijpen (McCall, 2005). Deze toepassing komen we bijvoorbeeld tegen in internationaal jeugdonderzoek. In het boek “Transnational and diasporic youth identities: exploring conceptual themes and future research agendas”, stellen Reynolds en Zontini (2015), uitgaande van de/een anticategorische complexiteit, voor om in onderzoek anders te kijken naar jongeren. Zo stellen zij voor om, in plaats van vast te houden aan bestaande ideeën over identiteit, te denken over identiteit als iets dat constant in vorming en verandering is (de auteurs schrijven daarbij over “doing identity”). Deze benadering zou volgens de auteurs kunnen bijdragen aan het deconstrueren van sociale categorieën die vaak in jeugdonderzoek gebruikt worden maar niet toereikend zijn om de realiteit te begrijpen. In dezelfde lijn zou anticategorisch onderzoek naar onder advisering zich kunnen richten op de vraag wie getroffen worden door onder advisering, zonder daarbij uit te gaan van de standaard categorieën in de onderzochte leerlingpopulatie langs bijvoorbeeld lijnen van SES, migratieachtergrond en geslacht. Een onderzoek naar onder advisering zou kunnen focussen op individuele ervaringen en trajecten van leerlingen, waarbij de specifieke omstandigheden en unieke contexten van deze individuele leerlingen onderzocht worden zonder hen bij voorbaat in te delen in vooropgestelde sociale categorieën. Dit type onderzoek kan zicht geven op de complexiteit van en dynamiek rondom intersectionele identiteiten en bijdragen aan een beter begrip van de ervaringen van individuen die bepaalde (combinaties van) identiteits-/achtergrondkenmerken delen. Bovendien kan dergelijk onderzoek ons helpen begrijpen hoe ongelijkheid in relatie tot deze (combinaties van) identiteits-/achtergrondkenmerken in specifieke contexten gecreëerd, versterkt en gereproduceerd wordt.
2. Het doel van de tweede toepassing, de *intra*-categorische toepassing, is *verschillen en overeenkomsten binnen sociale categorieën* te analyseren, ofwel de intersectionele complexiteit binnen een sociale groep beter te begrijpen (McCall, 2005). Een voorbeeld van onderzoek naar onder advisering vanuit de intracategorische toepassing zou een studie zijn die onderzoekt hoe onder advisering zich manifesteert binnen één specifieke groep, zoals leerlingen met een migratieachtergrond. In plaats van te veronderstellen dat al deze leerlingen dezelfde onderwijservaringen hebben, zou het onderzoek focussen op de oorzaken of verklaringen van verschillen in advisering van leerlingen binnen deze groep.

Daarbij kan gekeken worden naar wat de verschillen in ervaringen zijn tussen leerlingen met een verschillende sociaaleconomische achtergrond, verschillende herkomstlanden van de familie, verschillende gezinssamenstellingen, verschillen in gender en/of specifieke ondersteuningsbehoefte. Een voorbeeld van Nederlands onderzoek met een intracategorische insteek van buiten het onderwijsveld is het onderzoek van Geurs et al. (2024). Deze onderzoekers gebruiken een intracategorische insteek om gevoelens van politieke vertegenwoordiging onder Nederlandse burgers met een “geminoriseerde migratieachtergrond” (“minoritized migrant background”) te begrijpen en te laten zien dat, binnen deze groep, mensen met een WO-diploma en mensen die moslim zijn zich minder goed vertegenwoordigd voelen. Studies waarin gewerkt wordt met een intracategorische insteek zijn belangrijk om te kunnen begrijpen hoe de specifieke combinatie van identiteits-/achtergrondkenmerken kan maken dat ervaringen in specifieke contexten van mensen die bepaalde kenmerken delen maar op andere kenmerken verschillen anders kunnen zijn. Op deze manier helpt dit type onderzoek om de diversiteit binnen een groep en de dynamiek rondom specifieke identiteits-/achtergrondkenmerken binnen een context beter te begrijpen. Deze toepassing is ook behulpzaam wanneer men zicht wil krijgen op waarom een bepaalde interventie of bepaald beleid afwijkende impact heeft op verschillende mensen binnen een specifieke groep (zoals kinderen met bepaalde ondersteuningsbehoeften, of kinderen uit gezinnen met lagere inkomens, of kinderen met een bepaalde migratieachtergrond). Intracategorisch intersectioneel onderzoek maakt het mogelijk kennis op te bouwen over welke specifieke categorieën en subcategorieën het belangrijkste zijn om mee te nemen in toekomstig onderzoek.

3. Bij de derde toepassing, de *inter*-categorische toepassing, staat het definiëren van verfijnde categorieën centraal. Hier gaat de focus uit naar het *identificeren* van meervoudige, kruisende *ongelijkheden tussen sociale categorieën* (McCall, 2005). Bij intercategorisch intersectioneel onderzoek is het niet alleen belangrijk om hypothesen te testen en te beoordelen of de resultaten generaliseerbaar zijn naar de bredere populatie, maar ook om kritisch te beoordelen op welke manieren mensen die in verschillende intersectionele categorieën vallen, sociale fenomenen en interventies anders ervaren. Het visualiseren van data door een intersectionele lens kan op deze manier onzichtbare of verstopte patronen zichtbaar maken. Dit is mogelijk door middel van grafieken waarin twee of drie dimensies gebruikt worden om onderzoeksgegevens uit te splitsen, waardoor te zien is wanneer een kleine subgroep een heel andere ervaring heeft dan andere onderzochte subgroepen. Een voorbeeld van intercategorische complexiteit in onderzoek naar onder advisering zou een studie zijn die de onderwijskansen analyseert van verschillende groepen leerlingen door categorieën als geslacht, etniciteit, en SES met elkaar te kruisen en te vergelijken. Op deze manier kunnen patronen zichtbaar worden die onzichtbaar blijven wanneer we niet kijken naar een meer gedetailleerde categorisering. Het doel van dit type onderzoek is te begrijpen hoe specifieke combinaties van sociale categorieën geassocieerd zijn met verschillende niveaus van ongelijkheid in bijvoorbeeld advisering.

Alle drie de toepassingen van intersectioneel onderzoek kunnen in onderwijsonderzoek ingezet worden om het probleem van onderadvisering (of onderwijsongelijkheid) op verschillende manieren in kaart te brengen (Gross et al., 2016). Inzichten die voortkomen uit onderzoeken waarin deze verschillende intersectionaliteitstoepassingen gebruikt worden, kunnen elkaar aanvullen en complementeren.

Kwantitatieve en kwalitatieve benaderingen van intersectioneel onderzoek

Intersectioneel onderzoek kan zowel kwantitatief als kwalitatief van aard zijn. Kwantitatief onderzoek, zoals hieronder meer in detail besproken wordt, hanteert vaak een intercategorische benadering van intersectionaliteit waarbij grote datasets worden gebruikt om patronen binnen een populatie te zoeken. Andere studies richten zich op kleinere doelpopulaties, waarbij bijvoorbeeld enquêtegegevens worden gecombineerd met beschikbare demografische gegevens. Belangrijke kanttekening is dat deze benadering op meerdere manieren beperkt wordt door de beschikbaarheid van gegevens, omdat veel belangrijke categorieën inconsistent of helemaal niet worden gemeten in grote datasets. Het CBS verzamelt bijvoorbeeld gegevens over migratiestatus, maar niet over etniciteit, waardoor kwantitatieve studies worden beperkt tot variabelen over migratiestatus van de eerste en tweede generatie, wat een meer precieze duiding van individuen en groepen onmogelijk maakt. Andere belangrijke variabelen, zoals gedrag of andere aspecten van relaties tussen leerkrachten en leerlingen, zijn niet aanwezig in grote, nationale datasets. Het zou echter ook niet realistisch zijn om dergelijke gegevens op nationale schaal te verzamelen.

Kwalitatief onderzoek richt zich daarentegen juist vaak op dit soort moeilijk te meten informatie. Gross et al. (2016) stellen dat er meer kwalitatief dan kwantitatief intersectioneel onderzoek is gedaan naar onderwijsongelijkheid en dat dit type onderzoek ook beter de complexe, fluïde en wederzijds versterkende relaties tussen verschillende factoren en niveaus kan laten zien. Kwalitatief onderzoek maakt het bijvoorbeeld beter mogelijk de ervaringen van mensen in hun historische, sociale, en structurele context te plaatsen. Er is in dit type onderzoek dan ook meer ruimte voor wat we hierboven duiden als anticategorische complexiteit, dat wil zeggen: het deconstrueren en overstijgen van sociale categorieën zoals geslacht, etniciteit en sociale klasse.

Kwantitatief onderzoek is minder geschikt om deze anticategorische complexiteit in geleefde ervaringen te vangen, zo stellen ook de auteurs (Gross et al., 2016). Zij signaleren dat in kwantitatief onderzoek complexe constructen als gender en migratieachtergrond vaak gesimplificeerd worden, onder andere door met dichotome variabelen (zoals man óf vrouw) te werken. De auteurs wijzen dan ook op het gevaar van kwantitatief onderzoek omdat het mensen en ervaringen essentialiseert, dat wil zeggen: als niet-dynamisch en contextgebonden beschouwt. In kwalitatieve studies kan de complexiteit en rijkheid van identiteiten en geleefde ervaringen beter weergegeven worden.

Gross et al. (2016) stellen echter dat deze contextgebondenheid wel maakt dat inzichten uit kwalitatief onderzoek niet altijd te veralgemeniseren zijn. Dit kan ervoor zorgen dat het voor beleidsmakers soms lastig is beleid aan te passen of te vormen op basis van uitkomsten uit kwalitatief onderzoek. Een mixed method-onderzoeksaanpak kan de beperkingen die kwantitatief en kwalitatief onderzoek met zich meebrengen voorkomen door beide typen onderzoek opeenvolgend of gelijktijdig te combineren. Grace (2014) betoogt dat het combineren van kwalitatieve en kwantitatieve methoden noodzakelijk is in intersectioneel onderzoek, om zowel diep als breed te kunnen analyseren.

Rekening houdend met verschillende doelen van onderzoek, de mogelijkheden van verschillende onderzoeksmethoden en de verschillende toepassingen van intersectioneel onderzoek, kunnen studies die ons input geven voor het formuleren van vervolgonderzoek naar onderadvisering vanuit een intersectioneel perspectief gecategoriseerd worden in grofweg drie groepen:

1. Onderzoek dat intersectionele patronen zichtbaar maakt.
2. Onderzoek dat ons helpt contextuele factoren beter te begrijpen.
3. Onderzoek dat zich richt op het begrijpen van processen en ervaringen over de tijd heen.

Intersectioneel onderzoek type 1: Onderzoek dat intersectionele patronen zichtbaar maakt

Studies die zich richten op het identificeren van meervoudige, kruisende ongelijkheden tussen sociale categorieën (de intercategorische toepassing van intersectionaliteit), zoals leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een lagere SES, zijn geschikt om brede patronen in verschillen tussen specifieke groepen in kaart te brengen. In dit type onderzoek worden, om vergelijkingen tussen groepen (intercategorische vergelijkingen) te maken, gegevens gegroepeerd op specifieke kruispunten van identiteits-/achtergrondkenmerken, zoals inkomensniveau x geslacht x etniciteit. De uitdaging hierbij is echter, zoals eerder in deze paragraaf al aangestipt werd, dat onderzoek vaak beperkt wordt door de beperkte beschikbaarheid van gegevens. Daarmee zijn intercategorische vergelijkingen een vereenvoudiging van de geleefde ervaringen en complexe maatschappelijke en historische processen die betekenis geven aan ervaringen van specifieke groepen.

Spierings (2023) stelt dat veel onderzoeken vaak alleen ‘technisch intersectioneel’ zijn. Deze studies onderzoeken via statistische methoden als regressieanalyse interacties tussen belangrijke variabelen, maar ze brengen verder vaak niet op een betekenisvolle manier de intersectionele complexiteit in kaart. De onderzoeken die we in deze verkennende literatuurstudie vonden die verwijzen naar interacties, kunnen worden geschaard onder deze technisch intersectionele categorie van onderzoek: deze studies gebruiken interactietermen, maar verwijzen verder niet naar een intersectioneel theoretisch kader.

Spierings (2023) betoogt echter dat kwantitatief intersectioneel onderzoek wel verder kan gaan dan ‘technische’ intersectionaliteit. Dit kan bijvoorbeeld door expliciet een intersectionele theoretische lens te hanteren. Onderzoek dat expliciet een intersectionele theoretische lens hanteert noemt Spierings ‘theoretisch intersectioneel’ (2023). Behalve dat deze studies wel vanuit een theoretisch kader vertrekken, lijken deze theoretisch intersectionele studies in de praktijk echter vaak erg op technisch intersectionele studies in de zin dat zij ook vaak niet verder gaan dan het opnemen van interactietermen tussen belangrijke variabelen in de regressieanalyse. Om verder te gaan dan deze eenvoudigere analytische benadering zijn dan ook andere aanpakken nodig, waaronder wat Spierings (2023) ‘radicaal alternatieve intersectionele studies’ noemt. Dergelijke studies kunnen kwantitatieve methodologieën gebruiken zoals fuzzy set Qualitative Comparison Analysis (fsQCA), Latent Class Analysis (LCA) en structural equation modeling, en daarbij ook gebruikmaken van een mixed method-design. Een voorbeeld van onderzoek dat verder gaat dan het opnemen van interactietermen tussen belangrijke variabelen in de regressieanalyse is de studie van Garnett et al. (2014). Deze onderzoekers gebruikten in hun onderzoek naar intersectionaliteit in discriminatie en pesten onder jeugd de Latent Class Analysis (LCA) methode in combinatie met een intersectionele lens.

Op basis van hun analyse ontdekten ze dat er vier groepen (‘klassen’) leerlingen te onderscheiden zijn op basis van discriminatie op vier verschillende assen (etniciteit, immigratiestatus, seksuele geaardheid en gewicht). Dit onderzoek laat duidelijk zien dat het werken met LCA-groepen het mogelijk maakt om leerlingen te onderscheiden op basis van hun ervaringen in plaats van op basis van een automatische kruising van de aspecten van hun identiteit, zoals gedaan wordt in kwantitatieve methoden als multiple regressieanalyse. In dit geval waren de vier groepen die werden geïdentificeerd via LCA: ‘weinig ervaring met discriminatie’, ‘ervaring met raciale discriminatie’, ‘ervaring met discriminatie op basis van seksuele geaardheid’ en ‘ervaring met discriminatie op basis van ras en gewicht’. De auteurs ontdekten dat studenten in de seksuele geaardheid en ras+gewicht-groepen het hoogste risico lopen gevolgen van discriminatie te ervaren. Binnen onderwijsonderzoek kunnen dergelijke verborgen patronen ook worden onderzocht. Zo kan onderzocht worden of een bepaalde interventie een consistent effect heeft voor alle leerlingen, of dat leerlingen met een combinatie van verschillende identiteits-/achtergrondkenmerken de effecten anders ervaren.

Intersectioneel onderzoek type 2: Onderzoek dat ons helpt contextuele factoren beter te begrijpen

Zoals besproken in hoofdstuk 3 en het huidige hoofdstuk, zijn factoren op het niveau van de leerkracht en contextuele factoren voornamelijk nog weinig of niet bestudeerd in de Nederlandse literatuur over onder advisering. Dit geldt ook voor de invloed van eerdere onderwijservaringen van leerlingen en uitkomsten in onderwijs die kunnen leiden tot een cumulatieve ongelijkheid. Het in kaart brengen van deze aspecten is echter essentieel voor het begrijpen van onder advisering als proces en onderwijsongelijkheid in bredere zin. Bestaand internationaal onderzoek laat ons zien dat contextuele factoren wel degelijk invloed hebben op onderwijsuitkomsten en ervaringen van leerlingen. Daarbij brengt bestaand onderzoek de ongelijkheid tussen leerlingen met (een combinatie van) verschillende identiteits-/achtergrondkenmerken aan het licht. Egalite, Kisida en Winters (2015) bestudeerden bijvoorbeeld, met behulp van een grote dataset uit de Verenigde Staten, de impact van het hebben van een leerkracht met dezelfde etnische achtergrond op de onderwijsprestaties van leerlingen. De auteurs ontdekten dat leerlingen betere onderwijsuitkomsten hadden in de jaren waarin zij les kregen van een leerkracht die dezelfde etniciteit had. Deze studie richt zich niet zozeer op het identificeren van meervoudige, kruisende ongelijkheden tussen sociale categorieën (de intercategoriale toepassing van intersectionaliteit), maar benadrukt wel hoe verschillende leerlingen het kunnen ervaren om hun eigen etnische achtergrond te herkennen in hun leerkrachten en wat de invloed hiervan kan zijn op onderwijsuitkomsten. Hiermee helpt deze studie om er zicht op te krijgen welke contextuele factoren ongelijkheid in onderwijsprestaties kunnen helpen verklaren, specifiek voor leerlingen die in de minderheid zijn.

Ook Kaiser, Südkamp en Möller (2017) onderzochten de rol van het hebben van een minderheidsstatus in de onderwijscontext. In een experimentele studie met Duitse leerkrachten probeerden de onderzoekers de interacties tussen verwachtingen, etniciteit, minderheidsstatus en geslacht te ontwarren. Daarbij keken de onderzoekers specifiek naar de impact van klassamenstelling op leerlingen met verschillende etniciteiten en van verschillend geslacht. Deze studie vond dat, ongeacht de etniciteit van de betreffende leerlingen, de leerlingen die in de minderheid waren nauwlettender werden beoordeeld op hun werkelijke prestaties dan leerlingen die bij de meerderheidsgroep in de klas hoorden. Vergelijkbaar bestudeerden Ready en Wright (2011) de impact van SES op de perceptie van de prestaties van leerlingen door leerkrachten. Zij ontdekten dat SES een grotere voorspeller was in schoolklassen met over het algemeen een lage SES dan in schoolklassen met over het algemeen een hoge SES. Studies van dit type bieden geen consensus over hoe de kenmerken van leerkrachten en schoolklassen de resultaten van leerlingen beïnvloeden vanuit een intersectioneel perspectief. Hier is duidelijk meer onderzoek nodig.

Ook het onderzoek van Kyere et al. (2023) laat zien dat er in de schoolcontext tussen leerling en leerkracht processen en mechanismen werken die een rol spelen in het creëren van ongelijkheid tussen leerlingen met verschillende identiteits-/achtergrondkenmerken. Deze auteurs stellen dat, hoewel eerder onderzoek wel keek naar verbanden tussen schoolprestaties van leerlingen en hun identiteits-/achtergrondkenmerken, deze onderzoeken niet in staat waren aan te geven via welke mechanismen deze factoren werken. In hun eigen onderzoek wordt het mechanisme ‘discriminatie in de leerkracht-leerlingrelatie’ onderzocht als mediator waarin etniciteit, geslacht en SES elkaar kruisen in het tot stand komen van ongelijke academische resultaten. Dit onderzoek laat zien dat een intersectioneel perspectief kan helpen om te begrijpen dat het onderwijs een belangrijke rol speelt op mesoniveau. Op dit niveau beïnvloeden vooroordelen en culturele stereotypen de manier waarop we kijken naar kenmerken als etniciteit, gender en sociale status. Deze aannames worden geactiveerd in de dagelijkse praktijk en beïnvloeden bijvoorbeeld de interactie tussen leerlingen en leerkrachten. Deze interacties zorgen er vervolgens voor dat leerlingen ongelijke toegang tot en mogelijkheden in het onderwijsproces hebben. Zo stellen de auteurs dat leerkrachten vaak goede intenties hebben, maar dat stereotiepe narratieven (zoals ‘kinderen uit een lager sociaal milieu zijn ruw en vertonen gedragsproblemen’, ‘witte kinderen groeien op in een meer ondersteunende thuisomgeving’) deze intenties ondermijnen. In een studie van Van den Bergh en anderen uit 2010 onder Nederlandse docenten blijkt bijvoorbeeld dat de verschillende verwachtingen die Nederlandse docenten zonder migratieachtergrond hebben van leerlingen met een migratieachtergrond samenhangen met hun impliciete (onbewuste) vooroordelen over afkomst. Hoe sterker de onbewuste vooroordelen van de docent, hoe lager de verwachtingen ten aanzien van kinderen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond (Van den Bergh et al., 2010).

Tot slot zijn er veel voorbeelden van onderzoeken die zich richten op de ervaringen van specifieke groepen, ervaringen in een specifieke context, en/of op het begrijpen van de diversiteit binnen een groep mensen. Dit laatste sluit aan bij wat McCall (2005) intracategorische vergelijkingen noemt. In de Verenigde Staten is een belangrijk voorbeeld van dit type onderzoek de literatuur over de ‘school to prison pipeline’ (Noguera, 2003). Dit onderzoek laat zien dat disciplinebeleid gericht op ‘zero tolerance’, schorsingen en de inzet van politie binnen scholen om discipline te ondersteunen, een onevenredig grote impact op zwarte jongens in gemeenschappen met geconcentreerde armoede hebben (Heitzeg, 2014; Skiba et al., 2014), evenals op Latino/a-jongeren (Pantoja, 2013).

Intersectioneel onderzoek type 3: Onderzoek dat zich richt op het begrijpen van processen en ervaringen over de tijd heen

Het derde type onderzoek dat ons input kan geven voor het formuleren van vervolgonderzoek naar onder advisering vanuit een intersectioneel perspectief is onderzoek dat zich richt op het begrijpen van processen en ervaringen over de tijd heen. Zoals besproken in voorgaande hoofdstukken zijn we vooralsnog geen Nederlandse literatuur over onder advisering tegengekomen die op een intersectionele manier processen en ervaringen over de tijd heen in kaart brengt.

Een voorbeeld van onderzoek uit de Verenigde Staten waarin dit wel gebeurt is de studie door Krakehl en Kelly (2021) naar deelname van leerlingen met verschillende identiteits-/achtergrondkenmerken aan natuurkundecursussen voor gevorderden (ofwel plusklas voor natuurkunde). De auteurs deden kwantitatief onderzoek naar dit vraagstuk door gebruik te maken van een grote bestaande dataset. Daarbij keken de onderzoekers naar verschillen in toegang (tot de natuurkundecursussen voor gevorderden) en prestaties tussen leerlingen over de tijd heen, waarbij zij de intersectie tussen etniciteit en geslacht analyseerden. De onderzoekers gebruikten een quasi experimenteel observational design waarbij er een within-group analyse werd gedaan gericht op gender en etniciteit en een between-group intersectionele analyse gericht op toegang en prestaties. De onderzoekers concluderen dat, naarmate leerlingen verder vorderden in hun schoolloopbaan en in aanraking kwamen met meer academisch ingestoken lessen in natuurkunde, de samenstelling van de etniciteit van de leerlingpopulatie steeds meer afweek van de samenstelling van de bevolking in de Verenigde Staten. Specifieke groepen als zwarte Amerikanen en Hispanic studenten bleken steeds meer ondervertegenwoordigd. Bovendien tonen de onderzoekers dat mannelijke deelnemers aan deze cursussen binnen de meeste etniciteitsgroepen steeds beter gingen presteren dan vrouwen. Zwarte en Hispanic vrouwen behoorden over het algemeen tot de laagst scorende groepen. Op deze manier laat dit onderzoek zien dat de variatie in combinatie van een bepaalde etniciteit en een bepaald geslacht in een bepaalde context kan leiden tot verschillende ervaringen en over de tijd heen tot ongelijke onderwijskansen tussen groepen. In dit geval laat het onderzoek het gevolg zien van ‘dubbele nadelen’. Zo kunnen vrouwen een opeenstapeling van nadelen ervaren vanwege hun lidmaatschap aan meerdere ondervertegenwoordigde groepen (vrouwen en een specifieke etnische groep).

Wanneer het gaat om onderzoek dat zich richt op het begrijpen van processen en ervaringen over de tijd heen is het ook belangrijk ontwikkelingen en ervaringen binnen verschillende levensdomeinen mee te nemen. Structurele ongelijkheid is het gevolg van de cumulatie van negatieve effecten in verschillende levensdomeinen en in de loop van de tijd. De ‘prestatiekloof’ tussen bevoorrechte en benadeelde groepen begint al in het vroege onderwijs en wordt groter gedurende de schoolcarrière van kinderen (Potter & Morris, 2016). Vroege negatieve levenservaringen buiten school, zoals blootstelling aan geweld in de buurt, hebben blijvende effecten op de onderwijsresultaten, zelfs in de adolescentie, vanwege de impact op aanwezigheid, gedrag en relaties tussen leerling en leerkracht (Zheng, 2024). Kinderen die een trauma hebben opgelopen, kunnen verkeerd worden begrepen, als onruststokers worden bestempeld of verkeerd worden gediagnosticeerd. Dit kan ertoe leiden dat deze kinderen niet het juiste onderwijs aangeboden krijgen en zich vervolgens niet in hun volle potentie ontwikkelen (O’Niel et al., 2010). Uitdagingen in het leren in vroege jaren op school kunnen de verwachtingen van leerkrachten beïnvloeden, wat op zijn beurt weer van invloed is op de prestaties van leerlingen, waardoor er een zichzelf in stand houdende cyclus van lage verwachtingen en lage prestaties ontstaat (Gentrup et al., 2020). Om de impact van context op onderwijsresultaten te begrijpen vanuit een intersectioneel perspectief, moeten we rekening houden met de impact van deze processen in de loop van de tijd, waarbij vroege ongelijkheden vaak in stand worden gehouden en versterkt.

5 Conclusies

Aan de hand van een verkennende literatuurstudie brengen we in dit rapport in kaart wat er in Nederland en internationaal onderzocht is over onder advisering in het funderend onderwijs, welke kennis nog ontbreekt, en op welke wijze intersectionaliteit is meegenomen in de beschikbare onderzoeken. Ook hebben we aanvullend enkele studies besproken die ons input verschaffen voor het formuleren van aanbevelingen voor vervolgonderzoek naar onder advisering vanuit intersectioneel perspectief. In dit slothoofdstuk presenteren we onze bevindingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Ook delen we de adviezen voor onderzoek en beleid die verzameld zijn bij de klankbordgroep die georganiseerd was in het kader van dit onderzoek.

Voornaamste bevindingen

Sinds 2013 is beperkt onderzoek gedaan naar structurele oorzaken van onder advisering in Nederland. Kwantitatieve studies in Nederland richten zich vooral op de vraag welke groepen leerlingen met welke leerlingkenmerken vaker worden onder geadviseerd en missen inzicht in mechanismen onder liggend aan onder advisering. Internationale studies wijzen daarentegen op leerkrachtbias, terwijl kleinschalige kwalitatieve studies lage verwachtingen en discriminatie benoemen.

Onderzoek in Nederland legt daarmee onevenredig veel nadruk op factoren die gerelateerd zijn aan de leerling, waardoor factoren gerelateerd aan andere niveaus, zoals de leerkracht, de school en de beleidscontext, onder belicht blijven. Dat betekent dat de oorzaak van een gemiddeld verschil in advisering (impliciet) wordt gezocht in kenmerken van de leerlingen (en/of hun ouders/verzorgers) zelf en er niet of nauwelijks onder zocht is of leerkrachten en andere onderwijsprofessionals handelen vanuit bias en/of het (school)beleid wellicht ongelijke behandeling in de hand werkt. Wisselwerkingen tussen factoren in de specifieke (beleids)context en de impact van de opeenstapeling van ongelijkheid worden nauwelijks onder zocht. Grootschalig, representatief onderzoek naar structurele oorzaken ontbreekt.

Intersectionaliteit wordt zelden toegepast; slechts één Nederlandse en enkele internationale studies benoemen het expliciet. Er is geen robuust intersectioneel onderzoek naar hoe identiteitskenmerken en institutionele processen samenhangen. Meer intersectioneel onderzoek kan nieuwe inzichten bieden in de dynamieken rondom structurele onder advisering.

5.1. Conclusies per onderzoeksvraag

In deze paragraaf bespreken we de voornaamste bevindingen aan de hand van de twee hoofdvragen en acht subvragen die in dit onderzoek centraal stonden, namelijk:

1. Wat zijn volgens bestaand onderzoek oorzaken van structurele onder advisering van leerlingen op de verschillende momenten van advisering in het primair en voortgezet onderwijs?
 - a. Welke factoren zijn volgens bestaand onderzoek van invloed op onder advisering tijdens de verschillende momenten van selectie/advisering in het primair onderwijs (PO) en voortgezet onderwijs (VO)?
 - b. Hoe zijn deze factoren onder te verdelen in verschillende niveaus, zoals leerlingniveau, niveau van ouders/verzorgers, niveau van de leerkracht, de klas en de school?
 - c. Welke samenhang en wisselwerking tussen factoren komt naar voren in bestaand onderzoek?
 - d. Via welke uitsluitingsmechanismen (zoals racisme) en in welke structuren (zoals beleid) spelen deze factoren een rol volgens bestaand onderzoek?
 - e. Welke van bovenstaande aspecten zijn nog onder belicht en/of waarover bestaat nog geen consensus in bestaand onderzoek?
2. In hoeverre en op welke wijze wordt intersectionaliteit meegenomen in bestaand onderzoek naar onder advisering?
 - a. In hoeverre en op welke manier komen in de bestudeerde onderzoeken de kernprincipes van een intersectionele benadering terug?
 - b. Welke methoden en technieken worden gebruikt om intersectionaliteit te integreren in de kwalitatieve en kwantitatieve analyse van onder advisering?
 - c. Welke kennishiaten zijn er met betrekking tot intersectionaliteit in bestaand onderzoek naar onder advisering?

Wat zijn volgens bestaand onderzoek oorzaken van structurele onder advisering van leerlingen op de verschillende momenten van advisering in het primair en voortgezet onderwijs? (hoofdvraag 1)

Terwijl enkele kwalitatieve studies naar onder advisering licht schijnen op mogelijke *verklaringen* van onder advisering, werpt het merendeel van de bestaande onderzoeken vanaf 2013 geen licht op wat de *oorzaken* van structurele onder advisering in Nederland zijn.

Het grootste deel van de onderzoeken die in onze literatuurstudie naar voren kwamen was kwantitatief van aard. De Nederlandse kwantitatieve studies richtten zich op specifieke leerlingkenmerken en laten zien bij welke leerlingen met welke (combinatie van) identiteits-/achtergrondfactoren ongelijkheid in advisering (d.w.z. advisering die niet overeenkomt met onderwijsprestaties of uitkomsten op de eindtoets) zich vaker voordoet. Hiermee verklaart geen van de door ons gevonden Nederlandse kwantitatieve studies de processen en mechanismen die onderliggend zijn aan het proces van onder advisering. Resultaten uit internationaal kwantitatief onderzoek naar onder advisering wijzen wel op mogelijke oorzaken van structurele onder advisering. Zo suggereren enkele internationale studies dat er sprake is van bias van leerkrachten ten opzichte van groepen leerlingen, met name ten opzichte van leerlingen met een etnische minderheidsachtergrond en/of leerlingen uit gezinnen met een lage SES.

Terwijl in de kwantitatieve onderzoeken die we vonden processen, mechanismen en contexten die onderdeel zijn van het proces van onder advisering vaak niet worden onderzocht, benoemen enkele *kwalitatieve* (en mixed method) onderzoeken die we bestudeerd hebben wel mogelijke oorzaken. Deze onderzoeken richten zich vaak op het in kaart brengen van ervaringen van betrokken actoren en de mogelijke contextuele factoren die een rol kunnen spelen in onder advisering. Uit deze onderzoeken komt telkens naar voren dat lage leerkrachtverwachtingen, beoordeling van gedrag in plaats van onderwijsprestaties, bias van de leerkracht ten opzichte van ouders/verzorgers en/of de thuissituatie, en discriminatie van de leerling door de leerkracht een rol lijken te spelen in onder advisering. Daarmee wijzen deze onderzoeken op mogelijke oorzaken voor onder advisering ten opzichte van specifieke (sub)groepen leerlingen die mogelijk ook in andere contexten zouden kunnen spelen. Deze kwalitatieve onderzoeken kennen echter, zoals kenmerkend is voor kwalitatief onderzoek, een beperkt aantal deelnemers. Bovendien zijn deze kwalitatieve studies context-specifiek van aard waardoor ze goed zicht geven op dynamieken en processen in die specifieke contexten, maar we geen algemeen geldende uitspraken kunnen doen over oorzaken van onder advisering.

Op basis van deze verkennende literatuurstudie kunnen we stellen dat de onderzoeken vanaf 2013 maar in beperkte mate zicht bieden op oorzaken van structurele onder advisering. In ieder geval bieden de onderzoeken geen zicht op *algemeen geldende* oorzaken van structurele onder advisering.

Welke factoren zijn volgens bestaand onderzoek van invloed op onder advisering tijdens de verschillende momenten van selectie/advisering in het primair onderwijs (PO) en voortgezet onderwijs (VO)? (deelvraag 1a)

Vanuit deze literatuurstudie kunnen we alleen op basis van het beperkte aantal kwalitatieve studies uitspraken doen over factoren die mogelijk van invloed zijn op onder advisering tijdens de verschillende momenten van selectie/advisering in het primair onderwijs (PO) en voortgezet onderwijs (VO). Uit deze studies komen factoren op het niveau van de leerkracht, zoals leerkrachtverwachtingen, beoordeling van gedrag in plaats van onderwijsprestaties, bias van de leerkracht ten opzichte van de ouders/verzorgers en/of de thuissituatie, en discriminatie van de leerling door de leerkracht naar voren.

Zoals aangegeven bij het antwoord op de eerste hoofdvraag, worden in veel kwantitatieve studies naar onder advisering vooral factoren op leerling- en ouder/verzorgerniveau meegenomen in de analyse, zoals sociaaleconomische achtergrond van de leerling en migratieachtergrond. Hoewel deze kwantitatieve studies deze factoren niet altijd expliciet bespreken als zijnde factoren die onder advisering *verklaren*, geeft de nadruk op factoren op het niveau van de leerling en ouders/verzorgers impliciet wel het idee dat de oorzaken van onder advisering voornamelijk op die niveaus te vinden zouden zijn. Wij concluderen dat dit niet wenselijk is. Het (impliciet) duiden van leerlingkenmerken als verklaring voor onder advisering problematiseert de achtergrond van de leerling, waarmee een achterstandsbenadering wordt uitgedragen. Bovendien leidt dit perspectief op het vraagstuk de aandacht af van factoren op andere niveaus, zoals het gedrag en de attitude van leerkrachten, de dynamiek in de klas, de invloed van eerdere ervaringen die leiden tot een opeenstapeling van ongelijkheid, de schoolcultuur en bredere beleidsstructuren. Door geen of weinig aandacht te hebben voor deze factoren op andere niveaus, is er geen zicht op de werking van onderliggende mechanismen en structuren die ongelijkheid in advisering veroorzaken.

Hoe zijn deze factoren onder te verdelen in verschillende niveaus, zoals leerlingniveau, niveau van ouders/verzorgers, niveau van de leerkracht, de klas en de school? (deelvraag 1b)

In lijn met het antwoord op onderzoeksvraag 1a stuiten we ook bij het beantwoorden van deze vraag op beperkingen in de bestaande literatuur. Uit onze analyse komt naar voren dat in de literatuur factoren worden geïdentificeerd op de volgende niveaus: leerlingniveau, ouder/verzorgerniveau, leerkrachtniveau, klasniveau en schoolniveau. Zoals hierboven al besproken, is er met name in kwalitatief onderzoek aandacht voor factoren op verschillende niveaus. In het merendeel van de kwantitatieve studies staan factoren op het niveau van de leerling centraal, gevolgd door factoren op het niveau van de ouder/verzorgers. Zoals hierboven gesteld lijken deze studies, door de focus te leggen op deze factoren, impliciet te suggereren dat in deze factoren de verklaring voor het tot stand komen van onder advisering gezocht moet worden.

Welke samenhang en wisselwerking tussen factoren komt naar voren in bestaand onderzoek? (deelvraag 1c)

Wat betreft samenhang en wisselwerking tussen factoren kunnen we stellen dat maar weinig onderzoeken zich hierop richten en nog minder onderzoeken kijken naar het verband tussen factoren op verschillende niveaus. Wanneer er wel naar samenhang tussen factoren gekeken wordt, dan gaat de focus vaak uit naar het verband tussen leerlingkenmerken (factoren op leerlingniveau), zoals sociaaleconomische achtergrond van de leerling en migratieachtergrond. Hier gaat het dan echter in de meeste gevallen om één studie die een verband tussen specifieke factoren onderzoekt. Omdat we op basis van onderzoek ook weten dat verbanden tussen factoren er verschillend uit kunnen zien in verschillende contexten, moeten we voorzichtig zijn met het trekken van algemeen geldende conclusies. Bovendien constateren de weinige onderzoeken die ingaan op verbanden tussen factoren dat deze er verschillend uit kunnen zien in verschillende contexten. Zo concludeert één studie dat leerkrachten een minder positieve relatie rapporteren met leerlingen met een migratieachtergrond (Timmermans et al., 2019). De auteurs stellen dat, hoewel deze relatie meestal niet voorspellend is voor het schooladvies, dit bij sommige leerkrachten op sommige scholen wel het geval is.

Via welke uitsluitingsmechanismen (zoals racisme) en in welke structuren (zoals beleid) spelen deze factoren een rol volgens bestaand onderzoek? (deelvraag 1d)

Als het gaat om de vraag via welke uitsluitingsmechanismen en in welke structuren rondom advisering deze factoren een rol spelen volgens bestaand onderzoek, constateren we dat er in internationaal experimenteel onderzoek gevonden wordt dat sommige leerkrachten een bias hebben ten opzichte van bepaalde subgroepen leerlingen, met name met een etnische minderheidsachtergrond. Hoewel dit in Nederlands onderzoek niet middels kwantitatief onderzoek is vastgesteld, wijzen kwalitatieve studies erop dat leerkrachten stereotypen en vooroordelen over de identiteit en/of achtergrond van leerlingen en hun ouders/verzorgers kunnen meenemen in schooladviezen. Deze vooroordelen hebben geen verband met de cognitieve capaciteiten van leerlingen en betreffen vaak aannames over de mate van ouderlijke ondersteuning of 'taalachterstanden'. Tegelijk wijst kwalitatief internationaal onderzoek ook breder naar de school en de daar geldende procedures en heersende cultuur die ongelijkheid mede in de hand kunnen werken of reproduceren.

Onderzoek dat niet specifiek op onder advisering is gericht, ondersteunt de bevinding dat bias mogelijk een rol speelt. Kwantitatief onderzoek in de Nederlandse context toont aan dat ook hier leerkrachten een bias kunnen hebben ten opzichte van bepaalde subgroepen leerlingen (zie o.a. Van den Bergh, et al., 2010). Uitgaande van inzichten uit onderzoek naar de werking van leerkrachtverwachtingen is het aannemelijk dat dergelijke stereotypen en vooroordelen ook doorwerken in de vorm van lage leerkrachtverwachtingen ten opzichte van bepaalde subgroepen leerlingen die vervolgens leiden tot een lager schooladvies (zie o.a. Van den Bergh et al., 2021; Rubie-Davies, 2015).

Welke van bovenstaande aspecten zijn nog onderbelicht en/of waarover bestaat nog geen consensus in bestaand onderzoek? (deelvraag 1e)

Aan de hand van onze verkennende literatuurstudie stellen we vast dat verschillende aspecten nog onderbelicht zijn in onderzoek naar onder advisering vanaf 2013, en dat er nog niet op alle onderzochte punten consensus bestaat. Dit zijn daarbij de voornaamste punten:

- Het ontbreekt aan robuust onderzoek waarin met representatieve steekproeven, en op basis van heldere operationalisering en categorisering van variabelen, op onderbouwde wijze onder advisering in kaart gebracht wordt: welke leerlingen met welke specifieke combinaties van identiteits-/ achtergrondkenmerken worden ondergeadviseerd? Bestaande kwantitatieve studies schetsen geen eenduidig beeld waardoor op dit punt nog geen wetenschappelijke consensus is bereikt.
- Het ontbreekt nog aan grootschalig representatief onderzoek naar verklarende mechanismen en processen die ten grondslag liggen aan de onderzochte factoren: hoe komt het dat bepaalde groepen leerlingen structureel ondergeadviseerd worden?
- Op de rol van verschillende factoren in het proces van onder advisering is nog geen zicht. Het gaat dan voornamelijk over factoren op het niveau van de leerkracht, het beleid en de bredere institutionele en maatschappelijke context, terwijl daar juist belangrijke verklarende processen en mechanismen kunnen spelen.
- Er is op basis van bestaand onderzoek nog zeer beperkt zicht op de wisselwerking tussen factoren in het tot stand komen van onder advisering.
- Huidig onderzoek naar onder advisering biedt nog geen zicht op de mogelijke cumulatie van ongelijkheid in de levens van leerlingen in bepaalde contexten, en het effect daarvan op het onderwijs(advies)proces.

In hoeverre en op welke wijze wordt intersectionaliteit meegenomen in bestaand onderzoek naar onder advisering? (hoofdvraag 2)

Hoewel in één van de door ons gevonden Nederlandse onderzoeken naar onder advisering eenmaal naar intersectionaliteit verwezen wordt, vertrekt geen van de Nederlandse onderzoeken expliciet vanuit een intersectioneel kader en kijkt geen van de studies in de analyse daadwerkelijk naar intersecties. Bij analyse van de internationale studies naar onder advisering kwamen we verwijzing naar intersectionaliteit iets vaker tegen. In de meeste gevallen bleef dat echter bij een niet uitgewerkte verwijzing naar intersectionaliteit als vertrekpunt, of bij het benoemen van intersectionaliteit als noodzakelijke lens voor vervolgonderzoek. In maar twee internationale studies was een nader toegelicht intersectioneel kader daadwerkelijk verwerkt in de opzet van het onderzoek.

In hoeverre en op welke manier komen in de bestudeerde onderzoeken de kernprincipes van een intersectionele benadering terug? (deelvraag 2a)

Aansluitend bij het bovenstaande kunnen we bij het beantwoorden van deze deelvraag kort zijn: de kernprincipes van een intersectionele benadering van onderzoek waren in geen van de door ons gevonden onderzoeken allemaal terug te vinden.

Welke methoden en technieken worden gebruikt om intersectionaliteit te integreren in de kwalitatieve en kwantitatieve analyse van onder advisering? (deelvraag 2b)

In de twee door ons bestudeerde internationale studies was een nader toegelicht intersectioneel kader daadwerkelijk verwerkt in de opzet van het onderzoek. In beide gevallen ging het om een experimentele studie waarin realistische scenario's aan onderwijsprofessionals gepresenteerd werden om afhankelijke variabelen, zoals intenties, houdingen en gedragingen te opzichte van leerlingen met specifieke identiteits-/ achtergrondkenmerken, te beoordelen (Nishen et al., 2023; Papandrea et al., 2023).

Welke kennishiaten zijn er met betrekking tot intersectionaliteit in bestaand onderzoek naar onder advisering? (deelvraag 2c)

Aansluitend bij wat we constateren wanneer het gaat om aspecten die nog onderbelicht zijn en punten waarover nog geen consensus bestaat (zie het antwoord op onderzoeksvraag 1e), signaleren we dat intersectioneel onderzoek naar onder advisering nog vrijwel niet bestaat. We concluderen dat er nog veel nieuwe kennis opgedaan kan worden over structurele onder advisering door intersectioneel onderzoek te doen naar het thema onder advisering in het onderwijs. Lessen die hieruit voortkomen kunnen voeding geven aan de (door)ontwikkeling van (effectief) beleid ter bevordering van gelijke onderwijskansen.

5.2. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek naar onder advisering vanuit intersectioneel perspectief

Om onder advisering in het onderwijs aan te pakken en in de toekomst te voorkomen moeten we aan de hand van vervolgonderzoek ook in de Nederlandse context zicht krijgen op verklaringen voor ongelijkheid in het schooladvies tussen leerlingen met verschillende (combinaties van) identiteits-/ achtergrondkenmerken. Onderzoek moet zicht bieden op mechanismen en processen die ten grondslag liggen aan onder advisering en de rol daarin van factoren op verschillende niveaus. Op basis van deze literatuurverkenning verwachten we dat door een intersectioneel analysekader te integreren in onderzoek, er een dieper en completer beeld verkregen kan worden van de factoren en dynamieken die een rol spelen bij het ontstaan, versterken en reproduceren van onder advisering.

Daarnaast kan een intersectionele benadering fungeren als tegenwicht tegen achterstandsbenaderingen (Day et al., 2023; Soeterik et al., 2022; De Winter-Koçak & Badou, 2020) waarbij de oorzaak van onder advisering en daaraan gerelateerde onderwijsongelijkheid (impliciet) bij leerlingen en/of ouders/verzorgers en hun kenmerken gelegd wordt. Daarentegen kan onderzoek vanuit een intersectioneel kader inzicht geven in de manier waarop de maatschappij en haar instituties (impliciet of expliciet) reageren op en oordelen over deze kenmerken, en hoe deze oordelen vervolgens via betrokken onderwijsprofessionals een rol spelen in het proces van onder advisering. In plaats van specifieke groepen leerlingen te problematiseren op basis van hun individuele kenmerken zoals sociaaleconomische achtergrond of migratieachtergrond, of uitsluitend te focussen op bias die mogelijk een rol speelt in advisering door onderwijsprofessionals, kan vanuit een intersectioneel kader de focus gelegd worden op structuren en mechanismen die mogelijk een rol spelen in onder advisering van specifieke groepen leerlingen. Het kan daarbij gaan om institutionele procedures, wetgeving en vormen van discriminatie op grond van bijvoorbeeld inkomen en/of opleidingsniveau, etnische achtergrond, kleur, gezinssamenstelling, gesproken taal thuis, ondersteuningsbehoefte, gender en geslacht.

Kortom, onderzoek naar onder advisering vanuit een intersectionele benadering kan mogelijk een completer en preciezer beeld opleveren van welke groepen ondergeadviseerd worden en welke factoren op verschillende niveaus een rol spelen in de oorzaken van dit structurele probleem. Een intersectionele benadering kan daarmee de problematische maatschappelijke en institutionele structuren blootleggen die onder advisering veroorzaken, versterken en/of reproduceren en specifieke privileges en vormen van uitsluiting en discriminatie zichtbaar maken die aan het proces van onder advisering ten grondslag kunnen liggen.

Door de oorzaken van onder advisering in kaart te brengen aan de hand van onderzoek vanuit een intersectioneel kader kunnen we gericht werken aan oplossingen die deze structuren van uitsluiting aanpakken en zodoende bijdragen aan rechtvaardige kansen voor alle leerlingen om zich optimaal te ontwikkelen in hun schoolloopbaan, ongeacht hun identiteits-/ achtergrondkenmerken of situatie (Pels & Verstappen, 2023; Hankivsky & Jordan-Zachery, 2019; Palència et al., 2014).

Voortbouwend op inzichten uit intersectioneel onderzoek naar onderwijs en (onderwijs)ongelijkheidsvraagstukken (Gross et al., 2016), zien wij dat hiervoor vervolgonderzoek vanuit een mixed method-aanpak nodig is. Aansluitend op Gross et al. (2016) stellen wij dat, naast ruimte voor kwantitatief onderzoek dat verder gaat dan het opnemen van interactietermen tussen variabelen in een regressieanalyse, er ook ruimte moet zijn voor meer kwalitatief intersectioneel onderzoek naar het thema onder advisering.

Om een beter en vollediger beeld te krijgen van het fenomeen onder advisering stellen wij, op basis van deze verkennende literatuurstudie, voor om bij het uitwerken van een voorstel voor vervolgonderzoek de volgende inhoudelijke punten in acht te nemen:

■ **Onderzoek moet een nauwkeuriger beeld opleveren van de stand van zaken van onder advisering door ontbrekende data in kaart te brengen die als input kunnen dienen voor onderzoek naar onderwijsprocessen en -uitkomsten.**

Grote datasets die worden gebruikt om patronen in onderwijsuitkomsten en advisering te onderzoeken missen de gegevens die nodig zijn voor echte intersectionele analyses. In Nederlands onderzoek ontbreekt het aan consensus over welke groepen leerlingen (met welke identiteit, achtergrond- en/of persoonskenmerken) structureel ondergeadviseerd worden. In het Nederlandse maatschappelijk debat over onder advisering wordt dit kennis-hiaat regelmatig gebruikt om persoonskenmerken zoals sociaaleconomische achtergrond belangrijker te laten zijn dan bijvoorbeeld migratieachtergrond, waarbij het risico bestaat dat vormen van discriminatie en racisme ontkend worden (zie bijvoorbeeld Lek, 2020).

Vervolgonderzoek moet op meer complete datasets gebaseerd zijn om te voorkomen dat bias in onderzoek wordt gereproduceerd. Er zijn aanvullende gegevens nodig om onderwijsresultaten nauwkeuriger te meten en inzicht te bieden in tussenliggende resultaten die bepalend zijn op belangrijke adviesmomenten, zoals de overgang van PO naar VO. Completere datasets moeten het mogelijk maken om onderzoek te doen naar:

- verschillen en overeenkomsten in onder advisering *binnen verschillende sociale categorieën* en de intersectionele complexiteit binnen deze categorieën.
- de meervoudige, kruisende ongelijkheden *tussen intersectionele sociale categorieën*.

■ **Onderzoek moet zicht bieden op processen en effecten op meerdere niveaus van (onderwijs)organisaties, inclusief effecten op leerkracht- en klasniveau, en op de impact van cultuur en beleid.**

Er is aanvullend onderzoek nodig om te begrijpen hoe factoren buiten het individuele niveau onder advisering van leerlingen beïnvloeden. Verschillende scholen en zelfs verschillende schoolklassen kunnen uiteenlopende patronen van onder advisering vertonen, die samenhangen met de intersectionele kenmerken van kinderen. Het is daarom belangrijk om ook de factoren op school- en klasniveau te begrijpen die bijdragen aan deze institutionele verschillen. Zonder deze kennis is het vrijwel onmogelijk om effectief beleid te ontwikkelen, aangezien het huidige onderzoek zich vooral richt op leerlingfactoren, die niet door beleid kunnen worden veranderd.

Echter, als we begrijpen hoe het gedrag van leerkrachten invloed heeft op onder advisering, kan op bewijs gebaseerde professionele ontwikkeling worden geïntegreerd in de (na)schooling van leerkrachten en andere onderwijsprofessionals om de kwaliteit van advisering te verbeteren. En als duidelijk is hoe kenmerken en beleidsmaatregelen op klas- en schoolniveau onder advisering beïnvloeden, kan beleid worden ontwikkeld en geïmplementeerd op regionaal en nationaal niveau.

Aangezien er momenteel onvoldoende onderzoek is naar hoe onder advisering op institutioneel niveau wordt bevorderd of juist voorkomen, moet de noodzakelijke kennis voor effectief beleid nog worden verzameld.

■ **Onderzoek moet vertrekken vanuit een nauwkeuriger operationalisering en brede definitie van onder advisering.**

In veel onderzoek wordt onder advisering geoperationaliseerd als een lager advies voor het VO dan de uitkomst van de eindtoets/doorstroomtoets uitwijst. Wanneer deze definitie wordt gehanteerd, wordt er voorbijgegaan aan het feit dat (onder)advisering niet iets is wat slechts op één moment gebeurt. Onder advisering kan gedurende de schoolloopbaan op verschillende momenten en manieren aanwezig zijn en zodoende de schoolloopbaan ook al vóór het adviesmoment PO-VO beïnvloeden. Wij pleiten dan ook voor vervolgonderzoek waarin een meer accurate en brede definitie van onder advisering gehanteerd wordt die erkent dat onderwijsuitkomsten (zoals scores op de eindtoets/doorstroomtoets) al een uitkomst zijn van een onderwijsproces waarin leerlingen met verschillende identiteits/achtergrondkenmerken ongelijke toegang kunnen hebben tot een optimale cognitieve en socialemotionele ontwikkeling. Uit onderzoek weten we dat onder advisering, net als lage verwachtingen van de leerkracht, kan werken als selffulfilling prophecy. Een relatief lage score op de eindtoets/doorstroomtoets kan al een gevolg zijn van lage verwachtingen van de leerkracht en/of een negatieve leerkracht-leerlingrelatie. Dit kan aspecten als gedrag in de klas, motivatie, en geloof in eigen kunnen van de leerling negatief beïnvloeden, wat vervolgens zijn weerslag kan hebben op het leerproces (zie bijvoorbeeld Van den Bergh et al., 2021; Rubie-Davies, 2015). Aansluitend stellen we voor dat vervolgonderzoek een breed perspectief op onder advisering hanteert waarin ook de processen en adviesmomenten die zich voordoen in de eerste acht jaar van het primair onderwijs worden bestudeerd.

- **Onderzoek moet ook kijken naar andere momenten dan de overgang PO-VO**
Naast verder onderzoek naar adviesmomenten die zich voordoen in de eerste acht jaar van het primair onderwijs is er vervolgonderzoek nodig naar processen en adviesmomenten die plaatsvinden binnen de eerste drie à vier jaar van het voortgezet onderwijs. Tot op heden is hierover, zo blijkt ook uit dit onderzoek, weinig bekend. Een verkennende studie naar tussentijdse ‘opstroom’ (vóór diplomering switchen naar een hoger onderwijsniveau) laat zien dat tussentijds ‘opstromen’ enerzijds als een corrigerend mechanisme zou kunnen optreden voor onder advisering, maar anderzijds ook juist bias in de hand kan werken (De Winter-Koçak & Reches, 2022). Ook laat het onderzoek zien dat hier een belangrijk advies- en besismoment aan voorafgaat. Echter, uitgebreider onderzoek is noodzakelijk vanwege het verkennende karakter van de studie.
- **Onderzoek zou ook longitudinale aspecten van onder advisering in kaart moeten brengen, inclusief analyse van verschillende momenten van adviseren in de onderwijstrajecten van leerlingen en andere bronnen van cumulatie van ongelijkheid.**
Meer longitudinaal onderzoek waarin ook aandacht is voor andere momenten van advisering en cumulatie van ongelijkheid is nodig om empirisch onderbouwd beleid te ontwikkelen dat de voornaamste oorzaken van onder advies aanpakt, in plaats van zich te richten op het enkele moment van de overgang van PO naar VO.

Aanbevelingen vanuit de klankbordgroep op het gebied van onderzoek naar onder advisering:

1. Onderzoek de mogelijke impact van verwachtingen en beeldvorming van onderwijsprofessionals omtrent postcodegebied van de school, opleidingsniveau van ouders/verzorgers, ouderbetrokkenheid, etnische achtergrond en sociaaleconomische achtergrond op het advies dat een leerling krijgt. Hierbij zou er in onderzoek ook aandacht uit moeten gaan naar koloniale perspectieven, de werking van stereotypen en vooroordelen en een mogelijke bias in leerkrachtpercepties.
2. Voer een vergelijkend onderzoek uit met landen waar het adviesproces anders vormgegeven is, of waar het advies van de school minder zwaar weegt dan andere criteria. Dit kan inzicht geven in alternatieve benaderingen voor advisering binnen het voortgezet onderwijs.
3. Evalueer aan de hand van onderzoek hoe inspectiekaders (bijvoorbeeld uitstroomeisen in het voortgezet onderwijs) mogelijk bijdragen aan praktijken die onder advisering in de hand werken.

Aanbevelingen vanuit de klankbordgroep op het gebied van onderzoek naar kansenongelijkheid in het onderwijs:

1. Besteed in onderzoek aandacht aan leerkrachtvaardigheden en de omgang van leerkrachten met leerlingen met een verschillende schoolse ontwikkeling.
2. Onderzoek in welke mate er binnen basis- en middelbare scholen ingespeeld wordt op ondersteuningsbehoeften van leerlingen, bijvoorbeeld wanneer er sprake is van dyslexie of hoogbegaafdheid bij een leerling. Het ontbreken van ondersteuningsaanbod heeft invloed op de schoolse ontwikkeling van kinderen en kan bijdragen aan het creëren en versterken van ongelijkheid in het onderwijs.
3. Analyseer de rol van aanvullend onderwijs en hoe dit mogelijk bijdraagt aan kansenongelijkheid in het onderwijs.
4. Onderzoek de inconsistenties in de toepassing van de ‘warme overdracht’ tussen (PO- en VO-) scholen en de ervaringen van ouders en leerlingen hiermee. Dit kan suggesties voor verbetering van beleid en praktijk rondom instroom in het vo opleveren en vervolgens bijdragen aan de verbetering van de ondersteuning voor leerlingen bij de overgang van po naar vo, waardoor leerlingen een voor hen passend onderwijsniveau succesvol kunnen doorlopen.

Aanbevelingen vanuit de klankbordgroep op het gebied van beleid rondom advisering en kansengelijkheid in het onderwijs:

5. Zorg er aan de hand van beleid voor dat het advies van de leerkracht een minder centrale plek krijgt bij de overgang po-vo, maar meer als één van meerdere overwegingen meegegeven wordt.
6. Stuur vanuit beleid aan op advisering gebaseerd op meer dan onderwijsuitkomsten betreffende taal en rekenen. Zorg dat er een bredere visie op leren en ontwikkeling centraal staat, waarin naast taal en rekenen ook andere kennis en vaardigheden en creativiteit worden meegenomen.
7. Zorg aan de hand van beleid voor betere training in advisering en analyse van toetsgegevens op de Pabo en in nascholingstrajecten. Leerkrachten moeten aan de hand van training ook inzicht krijgen in de mogelijke werking van bias in het adviesproces, om zich zo bewuster te worden van het effect van (onbewuste) vooroordelen, verwachtingen en percepties ten opzichte van leerlingen met specifieke achtergrond-/ identiteitskenmerken.
8. Zorg er aan de hand van beleid voor dat in het po ouders/ verzorgers vanaf groep 6 betrokken worden bij de ontwikkeling en voortgang van het leren van

Literatuurlijst

De publicaties die gemarkeerd zijn met een asterisk (*), zijn de studies die deel uitmaakten van de systematische literatuuranalyse van dit onderzoek (zie toelichting in bijlage 2).

Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736-752. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>.

Abacioglu, C. S., Zee, M., Hanna, F., Soeterik, I. M., Fischer, A. H., & Volman, M. (2019). Practice what you preach: The moderating role of teacher attitudes on the relationship between prejudice reduction and student engagement. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102887. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102887>.

Aguinis, H., & Bradley, K. J. (2014). Best Practice Recommendations for Designing and Implementing Experimental Vignette Methodology Studies. *Organizational Research Methods*, 17(4), 351-371. <https://doi.org/10.1177/1094428114547952>.

APA (zonder datum) APA Dictionary of Psychology Geraadpleegd op 27-1-2025 van <https://dictionary.apa.org/bias>.

Appel, M., Weber, S., & Kronberger, N. (2015). The influence of stereotypic threat on immigrants: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00900>.

Atzmüller C., Steiner P. M. (2010). Experimental vignette studies in survey research. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 6, 128-138. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000014>.

Balliet, D., Wu, J., & De Dreu, C. K. (2014). Ingroup favoritism in cooperation: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(6), 1556. <https://doi.org/10.1037/a0037737>.

*Barg, K. (2013). The influence of students' social background and parental involvement on teachers' school track choices: reasons and consequences. *European Sociological Review*, 29(3), 565-579. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr104>.

*Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., & Butera, F. (2019). School Selection and the Social Class Divide: How Tracking Contributes to the Reproduction of Inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(3), 477-490. <https://doi.org/10.1177/0146167218791804>.

*Bisschop, P. (2017). Kansengelijkheid in het onderwijs in Den Haag. *SEO Economisch Onderzoek*. <https://dare.uva.nl/search?identifier=01224eca-1756-4926-ad2f-c51662e35775>.

*Boone, S., Thys, S., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2018). Class composition as a frame of reference for teachers? The influence of class context on teacher recommendations. *British Educational Research Journal*, 44(2), 274-293. <https://doi.org/10.1002/berj.3328>.

Boone, S., & van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.704720>.

Brammer, K., Klijn, A., Kruis, T., VandenBerg, K., Pijpers, R., Joemmanbaks, F., Van Werkhoven, J. (2024). *Lhbtq+ monitor 2024*. Utrecht: Movisie. <https://www.movisie.nl/publicatie/lhbtq+monitor-2024>.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). John Wiley & Sons, Inc.

*Centraal Bureau voor de Statistiek, (2021). De schooladviezen in groep 8: verschillen tussen groepen leerlingen. *De schooladviezen in groep 8: verschillen tussen groepen leerlingen | CBS*.

*Civitillo, S., Ialuna, F., Lieck, D., & Jugert, P. (2022). Do Infrahumanization or Affective Prejudice Drive Teacher Discrimination Against Romani Students? A Conceptual Replication of Bruneau et al. (2020) in Germany. *Peace and Conflict-Journal of Peace Psychology*, 28(3), 340-344. <https://doi.org/10.1037/pac0000609>.

Coenders, M., Lubbers, M., Te Grotenhuis, M., Thijs, P., & Scheepers, P. (2015). Trends in ethno-centrische reacties onder de Nederlandse bevolking, 1979-2012. *Mens & maatschappij*, 90(4), 405-433. <https://doi.org/10.5117/MEM2015.3.COEN>.

*Cotán, A., de-Besa, M., Ruiz-Bejarano, A. M., & Ossorio-Núñez, M. (2023). Overrepresentation of Students from a Migrant Background in Special Education: Promoting Inclusive and Equitable Education. *Education Sciences*, 13(12), 1233. <https://doi.org/10.3390/educsci13121233>.

Crenshaw, K. (1998). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In *Oxford University Press eBooks* (pp. 314-343). <https://doi.org/10.1093/oso/9780198782063.003.0016>.

Day, M., Badou, M., Yassine, D. M. M. A., Verstappen, M., & Soeterik, I. (2023). Het maakt uit waar je wieg staat. Kwalitatief onderzoek naar het perspectief van VVE- en onderwijsprofessionals in voor- en vroeg-schoolse educatie en het funderend onderwijs op het gebied van kansenongelijkheid. Verwey-Jonker Instituut. <https://www.verwey-jonker.nl/publicatie/het-maakt-uit-waar-je-wieg-staat/>.

DeKoning, M. (2016). Islamofobie & De racialisering van moslims. Een toelichting. <https://religion-research.org/closer/2016/05/14/islamofobie-de-racialisering-van-moslims-een-toelichting-1/>.

Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of personality and social psychology*, 56(1), 5. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>.

*De Winter-Koçak, S., & Badou, M. (2020). Schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond. Kennisplatform Inclusieve Samenleving. <https://www.kis.nl/publicatie/schoolloopbanen-van-jongeren-met-een-migratieachtergrond>.

De Winter-Koçak, S., & Klooster, E., Reches, L., & Badou, M. (2021). Hoogopgeleiden met een migratieachtergrond over een gestapelde onderwijsroute en het belang van steun. 'Je kan het wel.' Kennisplatform Inclusieve Samenleving. <https://www.kis.nl/publicatie/hoogopgeleiden-met-een-migratieachtergrond-over-een-gestapelde-onderwijsroute-en-het-belang-van-steun>.

*De Winter-Koçak, S., & Reches, L. (2022). Gelijke kansen bij tussentijds opstroom in het voortgezet onderwijs? Een verkennend onderzoek naar beleid en praktijk van tussentijds opstroom. Kennisplatform Inclusieve Samenleving. <https://www.kis.nl/publicatie/gelijke-kansen-bij-tussentijds-opstroom-het-voortgezet-onderwijs>.

De Winter-Koçak, S., & Yassine, D. (2024). Discriminatie bij het schooladvies. Kennisplatform Inclusief Samenleven. <https://www.kis.nl/publicatie/discriminatie-bij-het-schooladvies>.

*Dienst Uitvoering Onderwijs (2021) Rapport wegvallen eindtoets en verplichte schoolsluitingen 2020-2021. Onderzoek naar de effecten van de coronapandemie op schooladvisering en instroom in het vo in schooljaar 2020-2021. Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. [Rapport wegvallen eindtoets 2021 v1.0](#).

*Dienst Uitvoering Onderwijs (2023). Rapport Wegvallen Eindtoets 2022. Dienst Uitvoering Onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, [pdf](#).

*Dienst Uitvoering Onderwijs (2024). Monitor schooladvies en doorstroomtoets 2022-2023. Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, [pdf](#).

DiTomaso N. (2015). Racism and discrimination versus advantage and favoritism: Bias for versus bias against. *Research in Organizational Behavior*, 35, 57-77. <https://dx.doi.org/10.1016/j.riob.2015.10.001>.

*Dollmann, J. (2016). Less Choice, Less Inequality? A Natural Experiment on Social and Ethnic Differences in Educational Decision-Making. *European Sociological Review*, 32(2), 203-215. <https://doi.org/10.1093/ESR/JCV082>.

Driessen, G., & Cuppen, J. (2012). Ieder het juiste advies voortgezet onderwijs?. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 55-69. https://www.researchgate.net/publication/235963849_ieder_het_juiste_advies voortgezet onderwijs.

Dronkers, J., Elffers, L., Karsten, S., van der Velden, R., & van de Werfhorst, H. (2016). Groeiende ongelijkheid vraagt om ingrijpen. *Socialisme en Democratie*, 73(2), 48-53. <https://www.wbs.nl/index.php/publicaties/groeiende-ongelijkheid-vraagt-om-ingrijpen>.

*Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The Many (Subtle) Ways Parents Game the System: Mixed-method Evidence on the Transition into Secondary-school Tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199-228. <https://doi.org/10.1177/0038040719838223>.

Egalite, A. J., Kisida, B., & Winters, M. A. (2015). Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement. *Economics Of Education Review*, 45, 44-52. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.007>.

Ella. (2014). Handleiding voor professionals die intersectionaliteit of kruispuntdenken in de eigen organisatie willen toepassen. Ella.

*Faulkner, V. N., Stiff, L. V., Marshall, P. L., Nietfeld, J., & Crossland, C. L. (2014). Race and teacher evaluations as predictors of algebra placement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(3), 288-311. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.45.3.0288>.

Felten, H. & Broekroelofs, R. (2022) Wat werkt tegen discriminatie? Utrecht: Kennisplatform Inclusief Samenleven & Movisie.

Felten, H. & Vlug, J. (2023). Moslimdiscriminatie en islamkritiek: wat betekent dat en wat zijn de verschillen? Een verkennend onderzoek. Kennisplatform Inclusief Samenleven. <https://www.kis.nl/publicatie/moslimdiscriminatie-en-islamkritiek-wat-betekent-dat-en-wat-zijn-de-verschillen>.

*Feron, E., Schils, T., & ter Weel, B. (2016). Does the Teacher Beat the Test? The Value of the Teacher's Assessment in Predicting Student Ability. *Economist (Netherlands)*, 164(4), 391-418. <https://doi.org/10.1007/S10645-016-9278-Z/TABLES/6>.

*Fox, L. (2015). Seeing potential: The Effects of Student-Teacher Demographic Congruence on Teacher Expectations and Recommendations. *AERA Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/2332858415623758>.

Froehlich, L., Mok, S. Y., Martiny, S. E., & Deaux, K. (2022). Stereotype threat-effects for Turkish-origin migrants in Germany: Taking stock of cumulative research evidence. *European Educational Research Journal*, 21(2), 330-354. <https://doi.org/10.1177/147490411880753>.

Funnekotter, B. (2020). De sociaal-economische achtergrond van een kind is bepalend bij schooladvies. NRC. <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/09/04/wie-weet-het-beter-de-leraar-of-de-toets-a4010836?t=1737385025>.

Garner, S., & Selod, S. (2014). The Racialization of Muslims: Empirical Studies of Islamophobia. *Critical Sociology*, 41(1), 9–19. <https://doi.org/10.1177/0896920514531606>.

Garnett, B. R., Masyn, K. E., Austin, S. B., Miller, M., Williams, D. R., & Viswanath, K. (2013). The Intersectionality of Discrimination Attributes and Bullying Among Youth: An Applied Latent Class Analysis. *Journal Of Youth And Adolescence*, 43(8), 1225–1239. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0073-8>.

Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning And Instruction*, 66, 101296. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>.

Geurts, N., Glas, S., Sipma, T., & Spierings, N. (2024). How do minoritized migrant-background citizens perceive their political representation? An intracategorical perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 48(2), 244–269. <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2362458>.

*Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., & Pit-ten Cate, I. M. (2015). Are school placement recommendations accurate? The effect of students' ethnicity on teachers' judgments and recognition memory. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 169–188. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0237-2>.

Gordijn, E. & Wigboldus, D. (2013) Stereotypen. In: Vonk. R. (Eds.) (2013) *Sociale psychologie*. Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers.

Grace, D. (2014). Intersectionality-informed Mixed Methods Research: A Primer. The Institute for Intersectionality Research & Policy, Simon Fraser University. <https://www.ktpathways.ca/resources/intersectionality-informed-mixed-methods-research-primer>.

Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L., & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of personality and social psychology*, 97(1), 17. <https://doi.org/10.1037/a0015575>.

Gross, C., Gottburgsen, A., & Phoenix, A. (2016). Education systems and intersectionality. In *Education systems and inequalities* (pp. 51-72). Policy Press. [10.51952/9781447326113.ch003](https://doi.org/10.51952/9781447326113.ch003).

Hankivsky, O., Grace, D., Hunting, G., Giesbrecht, M., Fridkin, A., Rudrum, S., ... & Clark, N. (2014). An intersectionality-based policy analysis framework: critical reflections on a methodology for advancing equity. *International journal for equity in health*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12939-014-0119-x>.

Heitzeg, N. A. (2023). The school-to-prison pipeline. In *Routledge eBooks* (pp. 290–299). <https://doi.org/10.4324/9781003176619-30>.

Inspectie van het Onderwijs (2016) *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2014/2015*. *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2014/2015 | Rapport | Inspectie van het onderwijs*.

* Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Onderzoeksverslag Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen po-vo*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/06/13/onderzoeksverslag-kansenongelijkheid-bij-de-overgangen-po-vo>.

* Inspectie van het onderwijs. (2022). *Heroverwegen en bijstellen van schooladviezen na de eindtoets*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/10/24/heroverwegen-en-bijstellen-van-schooladviezen-na-de-eindtoets>.

*Janssen, L. A., Huitsing, G., Ter Beek, B., & Timmermans, A. C. (2021). Gelijke kansen voor leerlingen met lager opgeleide ouders bij de overgang naar het voortgezet onderwijs? *Mens & Maatschappij*, 96(1), 7–30. <https://doi.org/10.5117/mem2021.1.002.jans>.

Kaiser, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2017). The effects of student characteristics on teachers' judgment accuracy: Disentangling ethnicity, minority status, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 871–888. <https://doi.org/10.1037/edu0000156>.

Kastelein, C., Keulen, B., Tukker, A., van der Have, M. (2020). 10 keer vraag en antwoord over intersekse. *Movisie*. <https://www.movisie.nl/publicatie/10-keer-vraag-antwoord-over-intersekse>.

*Klapproth, F., Kärchner, H., & Glock, S. (2018). Do Students' Religion and School Absences Moderate the Effect of Ethnic Stereotypes on School-Placement Recommendations? *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 173–194. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1293602>.

König, S., Stang-Rabrig, J., & McElvany, N. (2022). Adolescents' implicit attitudes towards people with immigrant background: Differences and correlates. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1381-1409. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09722-6>.

*Korthals, R. A. (2015). Tracking students in secondary education: consequences for student performance and inequality. <https://doi.org/10.26481/DIS.20150618RK>.

Krakehl, R., & Kelly, A. M. (2021). Intersectional analysis of Advanced Placement Physics participation and performance by gender and ethnicity. *Physical Review Physics Education Research*, 17(2). <https://doi.org/10.1103/physrevphyseducres.17.020105>.

Kyere, E., Hong, S., & Gentle-Genitty, C. S. (2023). Mediation effect of teacher-based discrimination on academic performance: An intersectional analysis of race, gender, and income/class. *Education Sciences*, 13(4), 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci13040387>.

*Lanfranchi, A. (2014). The significance of the intercultural competent school psychologist for achieving equitable education outcomes for migrant students. *School Psychology International*, 35(5), 544–558. <https://doi.org/10.1177/0143034314525501>.

Lazarides, R., & Watt, H. M. (2015). Girls' and boys' perceived mathematics teacher beliefs, classroom learning environments and mathematical career intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.005>.

Leest, A., Hornstra, L., van Tartwijk, J., & van de Pol, J. (2021). Test- or judgement-based school track recommendations: Equal opportunities for students with different socio-economic backgrounds? *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 193–216. <https://doi.org/10.1111/bjep.12356>.

*Lek, K. (2020). Teacher knows best? On the (dis)advantages of teacher judgments and test results, and how to optimally combine them. Utrecht University. <https://doi.org/10.33540/96>.

*Lofton Jr., R. (2019). The Duplicity of Equality: An Analysis of Academic Placement in a Racially Diverse School and a Black Community. *Teachers College Record*, 121(3). <https://doi.org/10.1177/01614681191210030>.

McCall, L. (2005) The complexity of intersectionality, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800. <https://doi.org/10.1086/426800>.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2022). Agenda tegen discriminatie en racisme: Beleidsopgave. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/10/12/ocw-agenda-tegen-discriminatie-en-racisme>.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2023a). Tweede Kamerbrief over visie Kansengelijkheid funderend onderwijs. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023-03/10/aan-de-tweede-kamer-visie-kansengelijkheid-funderend-onderwijs>.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2023b). De overstap van po naar vo - Handreiking schooladvisering. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/10/bijlage-2-handreiking-schooladvisering>.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2023c). Nadere offerteaanvraag voor een verkennende studie naar onder advisering vanuit intersectioneel perspectief. In het kader van de raamovereenkomst (ROK) beleidsgericht onderzoek onderwijs (BGOO), Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2016). Zichtbaar maar niet in beeld. Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. <https://www.kennisplatformwerkeninkomen.nl/binaries/kwi/documenten/rapporten/2016/04/01/zichtbaar-maar-niet-in-beeld/zichtbaar-maar-niet-in-beeld.pdf>.

*Mok, S. Y., Lockl, K., Neuenschw, & er, M. P. (2024). Elementary school students' metacognitive knowledge and its effects on teacher judgments, school track recommendations, and school transitions. *Learning and Individual Differences*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102456>

*Morgan, P. L., Woods, A. D., Wang, Y., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Mitchell, C. (2023). Which Students With Disabilities are Placed Primarily Outside of U.S. Elementary School General Education Classrooms? *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 180-192. <https://doi.org/10.1177/00222194221094019>.

Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of general psychology*, 2(2), 175-220. [nickerson1998.pdf](https://doi.org/10.1022/1094019).

*Nishen, A. K., Corcoran, K., Holder, K., & Kessels, U. (2023). When ethnic minority students are judged as more suitable for the highest school track: a shifting standards experiment. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 367–387. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00595-5>.

Noguera, P. A. (2003). The Trouble with Black Boys: The Role and Influence of Environmental and Cultural Factors on the Academic Performance of African American Males. *Urban Education*, 38(4), 431–459. <https://doi.org/10.1177/0042085903038004005>.

NOS.(2024). Hogereschooladviezen nanieuwedoorstroomtoets, basisscholen kritisch. <https://nos.nl/artikel/2529126-hogere-schooladviezen-na-nieuwe-doorstroomtoets-basisscholen-kritisch>

Nosek, B. A., Smyth, F. L., Hansen, J. J., Devos, T., Lindner, N. M., Ranganath, K. A., ... & Banaji, M. R. (2007). Pervasiveness and correlates of implicit attitudes and stereotypes. *European review of social psychology*, 18(1), 36-88. <https://doi.org/10.1080/10463280701489053>.

Onderwijsraad. (2021). Later selecteren, beter differentiëren. Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/04/15/later-selecteren-beter-differentieren>.

O'Neill, L., Guenette, F., & Kitchenham, A. (2010). 'Am I safe here and do you like me?' Understanding complex trauma and attachment disruption in the classroom. *British journal of special education*, 37(4), 190-197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2010.00477.x>.

Palència, L., Malmusi, D., & Borrell, C. (2014). Incorporating intersectionality in evaluation of policy impacts on health equity. *Agència de Salut Pública de Barcelona*.

Pantoja - Pantoja, A. (2013). Reframing the school-to-prison pipeline: The experiences of Latin@ youth and families. *Association of Mexican American Educators Journal*, 7(3).

*Papandrea, M. T., Namazi, M., Ghanim, I., & Patten, S. (2023). Identifying racial and socioeconomic biases in New Jersey special education eligibility. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 54(2), 600–617. https://doi.org/10.1044/2022_lshss-22-00138.

Pels, T., Verstappen, M. (2023). Intersectionaliteit in de praktijk van pedagogische professionals en in-instituten: een verkenning van literatuur. Kennisplatform Inclusief Samenleven. <https://www.kis.nl/publicatie/intersectionaliteit-de-praktijk-van-pedagogische-professionals-en-instituten>.

Pendry, L. (2015) 'Social cognition'. In: Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (Eds.). (2016). An introduction to social psychology. John Wiley & Sons.

Potter, D., & Morris, D. S. (2017). Family and Schooling Experiences in Racial/Ethnic Academic Achievement Gaps: A Cumulative Perspective. *Sociological Perspectives*, 60(1), 132-167. <https://doi.org/10.1177/0731121416629989>.

Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>.

Reynolds, T., & Zontini, E. (2015). Transnational and diasporic youth identities: exploring conceptual themes and future research agendas. *Identities*, 23(4), 379–391. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1024129>.

*Riley, T. (2015). "I know I'm generalizing but. . .": How teachers' perceptions influence ESL learner placement. *TESOL Quarterly*, 49(4), 659–680. <https://doi.org/10.1002/tesq.191>.

Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge.

SCALIQ (2024). (On)gezien: Onderzoek naar voorspellende factoren bij het signaleringsproces van (vermoedelijk) (hoog)begaafde kinderen en/of kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong door school en/of ouders. SCALIQ. [SCALIQ Eindverslag - \(On\)gezien - onderzoek naar het signaleren van hoogbegaafde kinderen in het primair onderwijs 2023-2024](#).

SCP. (2022). LHBT-monitor 2022. Sociaal en Cultureel Planbureau. <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2022/07/05/lhbt-monitor-2022>.

Seidler, Y., Khajavi-Zijlstra, J., van Leeuwen, R., van der Schans, K., van Eerten, J.J., Sam, N., (2024) Monitor Sociale Inclusie (meting 5): vierde vervolgmeting naar de woon- en leefomstandigheden van Sinti en Roma in Nederland. Risbo/ Labyrint onderzoek & advies.

Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to prison pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 546–564. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>.

*Smeets, E., & Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 423–439. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1187879>.

*Sneyers, E., Vanhoof, J., & Mahieu, P. (2018). Primary teachers' perceptions that impact upon track recommendations regarding pupils' enrolment in secondary education: a path analysis. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1153–1173. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9458-6>.

*Sneyers, E., Vanhoof, J., & Mahieu, P. (2019). The Impact of Primary School Teachers' Expectations of Pupils, Parents and Teachers on Teacher Track Recommendations. *Educational Studies-AESA*, 55(3), 327–345. <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1562925>.

Sociaal Economische Raad (2021). Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen. ADVIES 21/09 - Juni 2021. [ADVIES 21/09 Gelijke kansen in het onderwijs - Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen](#).

Soeterik, I., Reches, L., Umuhire, S., El-Masoudi, I. & Does, S., (2022) Een school voor iedereen: Onderzoek naar inclusie in de communicatie en correspondentie van Hogeschool Rotterdam. Verwey-Jonker Instituut. <https://www.verwey-jonker.nl/publicatie/een-school-voor-iedereen/>.

Spears, R. & Tausch, N., (2015) 'Prejudice and intergroup relations'. In: Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (Eds.). (2016). An introduction to social psychology. John Wiley & Sons.

Spierings, N. (2012). The inclusion of quantitative techniques and diversity in the mainstream of feminist research. *European Journal of Women's Studies*, 19(3), 331-347. <https://doi.org/10.1177/1350506812443621>.

Spierings, Niels (2023). "Quantitative intersectional research: approaches, practices, and needs." In Davis, Kathy & Lutz, Helma (eds.) *Routledge Handbook of Intersectionality Studies*. Routledge.

*Timmermans, A., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2013). Schooladviezen en onderwijsloopbanen: Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering. GION/RUG Onderwijskunde. <https://research.rug.nl/en/publications/schooladviezen-en-onderwijsloopbanen-voorkomen-risicofactoren-en->.

*Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459–478. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12087>.

*Timmermans, A. C., de Boer, H., Amsing, H. T. A., & van der Werf, M. P. C. (2018). Track recommendation bias: Gender, migration background and SES bias over a 20-year period in the Dutch context. *British Educational Research Journal*, 44(5), 847-874. <https://doi.org/10.1002/berj.3470>.

*Timmermans, A. C., van der Werf, M. P. C. G., & Rubie-Davies, C. M. (2019). The interpersonal character of teacher expectations: The perceived teacher-student relationship as an antecedent of teachers' track recommendations. *Journal of School Psychology*, 73, 114–130. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.02.004>.

Timmons, S., McGinnity, F., & Carroll, E. (2024). Ableism differs by disability, gender and social context: Evidence from vignette experiments. *British Journal of Social Psychology*, 63(2), 637-657. DOI: 10.1111/bjso.12696.

Turcatti, D. (2018). The educational experiences of Moroccan Dutch youth in the Netherlands: place-making against a backdrop of racism, discrimination and inequality. *Intercultural Education*, 29(4), 532–547. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1483796>.

Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching And Teacher Education*, 45, 73–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006>.

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>.

Van den Bergh, L., van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). Leidraad: onderwijs vanuit hoge verwachtingen. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-onderwijs-vanuit-hoge-verwachtingen>.

*Van Gasse, R., & Van Acker, G. (2023). Binnenklasdifferentiatie: een data-geïnfomeerd proces? *Pedagogische Studiën*, 100(1), 98–124. <https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992>.

Van Huizen, T. (2021). Teacher bias or measurement error bias? Evidence from track recommendations. *USE Working Paper Series*, 21(13). Utrecht University. <https://research-portal.uu.nl/en/publications/teacher-bias-or-measurement-error-bias-evidence-from-track-recomm>.

*Van Leest, A., Hornstra, L., van Tartwijk, J., & van de Pol, J. (2021). Test or judgement based school track recommendations: Equal opportunities for students with different socio-economic backgrounds?. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 193-216. DOI:10.1111/bjep.12356.

*Van Leest, A., Hornstra, L., van Tartwijk, J., & van de Pol, J. (2024a). Teachers taking perceptions of student attributes into consideration when formulating track recommendations? *British Educational Research Journal*, 50(3), 1127-1171. <https://doi.org/10.1002/berj.3957>.

*Van Leest, A., van de Pol, J., van Tartwijk, J., & Hornstra, L. (2024b). Inconsistency in student achievement across subject domains: examination of associations with students' gender, socio-economic status, and teachers' track recommendations. *Educational Research and Evaluation*, 29(5–6), 274–298. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2345197>.

Van Mens-Verhulst, J. (2009). Intersectionaliteit in vijf veronderstellingen. <https://www.vanmens.info/verhulst/wp-content/uploads/2010/08/IST-in-vijf-veronderstellingen-2009.pdf>.

*Van Rooijen, M., De Winter-Koçak, S., Day, M., & Jonkman, H. (2019). Is het schooladvies gekleurd? Verkenning naar de totstandkoming van schooladviezen voor leerlingen met een migratieachtergrond. Verwey-Jonker Instituut. <https://www.verwey-jonker.nl/publicatie/is-het-schooladvies-gekleurd-verkenning-naar-de-totstandkoming-van-schooladviezen-voor-leerlingen-met-een-migratieachtergrond/>

Van Rooijen, M., Korpershoek, H., Vugteveen, J., & Opdenakker M.C. (2017). De overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs en de verdere schoolloopbaan. *Pedagogische Studien*, 94(2), 110-134. <https://research.hanze.nl/en/publications/de-overgang-van-het-basis-naar-het-voortgezet-onderwijs-en-de-verdere-schoolloopbaan>.

*Villodas, M. T., Pfiffner, L. J., Moses, J. O., Hartung, C., & McBurnett, K. (2019). The roles of student gender, race, and psychopathology in teachers' identification of students for services. *Children and Youth Services Review*, 107, 104468. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104468>.

Visser, D., Lemmers, A., Magnée, C., & Dillingh, R. (2022). Stapelen in het voortgezet onderwijs. Centraal Planbureau. <https://www.cpb.nl/stapelen-in-het-voortgezet-onderwijs>.

*Waldring, I., Tavecchio, G., Crul, M., de Meijer, L., Schenk, L., Severiens, S., Wolff, R. (2022). "Het is fijner om te zakken naar 4 HAVO, maar op langere termijn is het beter om te blijven zitten." Afstroom van grootstedelijk talent: cijfers en pecepties. NRO. https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/mentoring_urban_talent.pdf.

Wasserberg, M. J. (2014). Stereotype threat effects on African American children in an urban elementary school. *The journal of experimental education*, 82(4), 502-517. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.876224>.

Wekker, G. & H. Lutz (2001). 'Een hoogvlakte met koude winden. De geschiedenis van het gender- en etniciteitsdenken in Nederland'. M. Botman, N. Jouwe en G. Wekker (red.), *Caleidoscopische visies: de zwarte, migranten- en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland*. Koninklijk Instituut voor de Tropen.

Wiemers, S. A., Stasio, V. D., & Veit, S. (2024). Stereotypes about Muslims in the Netherlands: An Intersectional Approach. *Social Psychology Quarterly*, DOI: [10.1177/01902725231219688](https://doi.org/10.1177/01902725231219688).

*Wichgers, I. J., Korpershoek, H., Warrens, M. J., Dijks, M. A., & Bosker, R. J. (2023). Study profile choices in secondary education: searching for factors underlying the recommendations made by school guidance counsellors and tutors to vignette students. *British Journal Of Guidance And Counselling*, 51(6), 1005–1024. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2068504>.

Yenga, M., Hamdi, A., Storms, O., van Rhemen, R., & Does, S., (2024) Beleving van herkomst-classificaties onder Nederlandse inwoners: Een verkenning. *Verwey-Jonker Instituut*. <https://open.overheid.nl/documenten/50dea8b8-2fd9-49d5-b84d-42421970792c/file>.

Zhang, Z., Su, H., Li, M., Zhao, H., & Qi, C. (2022). Effects of Ingroup Identification on Ingroup Favouritism during Fairness Norm Enforcement. *Behavioral Sciences*, 12(11), 415. <https://doi.org/10.3390/bs12110415>.

Zheng, R. (2024). The Impact of Adverse Childhood Experiences on Educational Outcomes in Adolescents. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 634-640. <https://doi.org/10.1177/2333794X221078708>.

Zhou, J., & Urhahne, D. (2013). Teacher judgment, student motivation, and the mediating effect of attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 275–295. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0114-9>.

*Zweers, I., Bijstra, J. O., De Castro, B. O., Tick, N. T., & Van de Schoot, R. A. G. J. (2019). Which School for Whom? Placement Choices for Inclusion or Exclusion of Dutch Students With Social, Emotional, and Behavioral Difficulties in Primary Education. *School Psychology Review*, 48(1), 46–67. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0008.v48-1>.

Bijlage 1. Centrale begrippen rondom het proces van advisering van primair- naar voorgezet onderwijs

Centrale begrippen rondom het proces van advisering van primair- naar voorgezet onderwijs

Voorlopig schooladvies: het advies dat de school (vaak tot stand gekomen in samenwerking tussen de leerkrachten uit groep 8, de directeur en/of de intern begeleider) in januari van het schooljaar van groep 8 aan een leerling geeft. Dit advies is niet definitief; het definitieve advies volgt in maart in hetzelfde schooljaar. Het voorlopige schooladvies is niet gebaseerd op de resultaten uit de eindtoets (zie ook de uitleg bij de eindtoets/doorstroomtoets). Scholen kunnen en mogen zelf bepalen op welke data en bronnen zij het voorlopige advies baseren. Doorgaans gaat het vaak over de resultaten uit het leerlingvolgsysteem en/of (door de leerkrachten geobserveerde) gedragskenmerken en sociaal emotionele vaardigheden (OCW, 2023b; De Winter-Koçak & Yassine, 2024).

Eindtoets: vaak ‘de CITO-toets’ genoemd, maar feitelijk maken scholen/ schoolbesturen een keuze uit verschillende aanbieders van de eindtoets waaronder naast CITO: ROUTE 8, IEP, AMN, DOE en de DIA. De eindtoets wordt sinds schooljaar 2023/2024 afgenomen in februari van het schooljaar in groep 8. De eindtoets toetst het niveau van leerlingen op het gebied van taal en rekenen. De resultaten van deze toets (het aantal gescoorde punten) leidt tot een indicatie voor het voortgezet onderwijsniveau. Sinds schooljaar 2023/2024 heet deze eindtoets de “doorstroomtoets” (zie uitleg hieronder) (College van Toetsen en Examens, 2023; De Winter-Koçak & Yassine, 2024).

Doorstroomtoets: sinds het schooljaar 2023/2024 heet de eindtoets de doorstroomtoets. Naast een verandering in naam, is – in vergelijking tot eerder – het moment waarop deze toets wordt afgenomen gecentraliseerd. Dit betekent dat alle leerlingen in Nederland rond dezelfde tijd de toets doen en ook rond dezelfde tijd de uitslag weten. De overheid heeft deze planning gelijkgesteld, zodat alle leerlingen evenveel kansen zouden hebben om zich in te schrijven voor een vo school naar voorkeur, omdat zij dit dan allen op hetzelfde moment doen (Rijksoverheid, 2023a; Rijksoverheid, 2023b, DUO, 2023; De Winter-Koçak & Yassine, 2024).

Definitief schooladvies: sinds het schooljaar 2023/2024 wordt het definitieve schooladvies in maart van het schooljaar van groep 8 gegeven. Dit advies wordt gebaseerd op het *voorlopig schooladvies* én de resultaten uit de *doorstroomtoets*. Sinds dit schooljaar zijn scholen verplicht om het definitieve advies naar boven bij te stellen, indien uit de resultaten van de doorstroomtoets blijkt dat een leerling hoger gescoord heeft dan het voorlopige advies dat eerder gegeven was. Deze maatregel is onder andere ingevoerd om onderadvisering te bestrijden (OCW, 2023b; De Winter-Koçak & Yassine, 2024).

Selectie- en differentiatiemoment: wanneer in wetenschappelijke literatuur gesproken wordt over het proces van advisering, spreekt men vaak over het selectiemoment. Het moment waarop er momenteel wordt geadviseerd valt onder “vroege selectie”, omdat in veel andere landen leerlingen op latere leeftijd (en dus later in hun onderwijs carrière) worden ingedeeld bij een passend onderwijsniveau. De term “differentiatiemoment” wordt ook gebruikt. Hiermee wordt ongeveer hetzelfde bedoeld: het inschatten van het passende onderwijsniveau voor vervolgonderwijs

Bijlage 2. Aanpak van het onderzoek

Hoe is de literatuur over onder advisering geselecteerd?

Om in kaart te brengen wat er in Nederland en internationaal sinds 2013 is onderzocht over onder advisering, welke kennis nog ontbreekt over de Nederlandse situatie, op welke wijze intersecti-onaliteit is meegenomen in de beschikbare onderzoeken hebben we de literatuur over onderad-visering aan de hand van een systematische aanpak geselecteerd. Allereerst verzamelden we literatuur die bij ons bekend was over onder advisering, om zo tot een aantal kernpublicaties te komen en een combinatie van zoektermen te formuleren. Vervolgens hebben we aan de hand van deze zoektermen gezocht in wetenschappelijke databases:

- Voor Engelstalige literatuur hebben we Web of Science, Scopus, PsycINFO en ERIC geraad-pleegd. Daarvoor hebben we de volgende combinatie van zoektermen gebruikt: (“judge-ment*” OR “track recommendation*” OR “school placement*” OR “placement*” OR “school track*” OR “decision-making” OR “tracking decision*” OR “track placement*” OR “teacher recommendation*” OR “referral decision*” OR “referral*”) AND (“teacher*” OR “evaluator*” OR “educator*” OR “assessor*”) AND (“inequal*” OR “bias*” OR “disparit*” OR “inequit*” OR “differentia*” OR “gap*” OR “stereotyp*” OR “discerpanc*” OR “discriminat*” OR “prej-udice*”) AND (“primary education” OR “secondary education” OR “special education” OR “elementary school” OR “preservice” OR “high school” OR “middle school”) AND (“student*” OR “pupil*”). In eerste instantie hebben we (“Netherlands” OR “Dutch”) ook toegevoegd om te selecteren op literatuur uitgevoerd in Nederland, maar deze hebben we in een volgende fase uit de zoekstring verwijderd om ook internationale publicaties mee te nemen.
- Nederlandstalige literatuur hebben we geraadpleegd via Google Scholar, waarvoor we de volgende combinatie van zoektermen hebben gebruikt: (onder advisering OR advies* OR verwijz* OR toewijz* OR aanmeld* OR transitie) AND (kansengelijkheid OR kansenonge-lijkheid OR onderschat* OR bias OR vooroorde* OR discriminatie) AND (primair onderwijs OR voortgezet onderwijs OR speciaal onderwijs) AND (leerling* OR kind* OR jonger*).

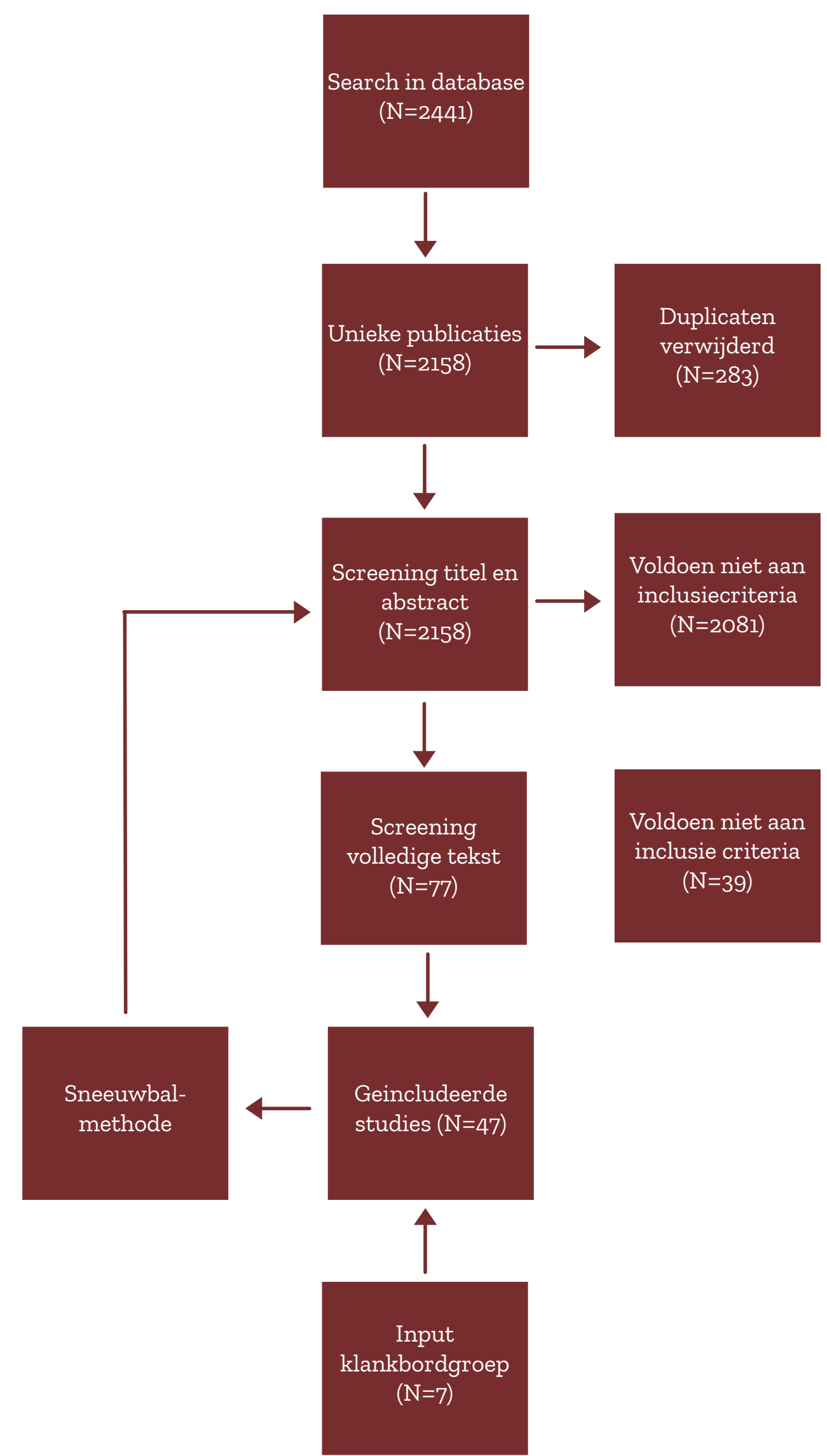
Vervolgens is er een titel- en abstractscreening gedaan op basis van de volgende inclusie- en exclusiecriteria:

- Empirisch onderzoek naar oorzaken van onder advisering. Er moet in het onderzoek een beslissing worden genomen door de leerkracht die van invloed is op de schoolloopbaan van de leerling. Er moet daarnaast zijn onderzocht of er naast de cognitieve capaciteiten van de leerling ook andere variabeen een rol spelen bij de advisering.
- Onderzoek uitgevoerd in Nederland of in een van de OESO-landen^[18].
- Onderzoek uitgevoerd in het basisonderwijs, middelbaar onderwijs of (voortgezet) speciaal onderwijs (4-18 jaar).
- Type publicatie:
 - Wetenschappelijke literatuur.
 - Grijs literatuur uitgevoerd door een betrouwbare overheidsinstantie of kennisinstel-ling die het in opdracht van een overheidsinstantie heeft uitgevoerd.
- Geschreven in het Nederlands of Engels.
- Gepubliceerd in de periode van 2013 tot en met juli 2024.

Van de artikelen die overbleven is een full tekst screening uitgevoerd. Indien er werd getwijfeld of een studie wel of niet geïnccludeerd moest worden is er een tweede lezer ingeschakeld. De twee lezers zijn vervolgens in gesprek met elkaar tot besluitvorming gekomen. Tot slot is de selectie met literatuur voorgelegd aan leden van de klankbordgroep, die deze hebben aangevuld met enkele relevante studies. Uiteindelijk zijn er via deze aanpak, waarbij we met 2158 unieke publicaties begonnen, 47 studies geïnccludeerd. De studies zijn, gemarkeerd met een asterisk, opgenomen in de literatuurlijst. Het volledige proces van selectie van relevante literatuur is weergegeven in de flowchart (figuur 5.15) hieronder.

18 België, Canada, Denemarken, Duitsland, Frankrijk, Griekenland, Ierland, IJsland, Italië, Luxemburg, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Portugal, Spanje, Turkije, Verenigd Koninkrijk, Verenigde Staten, Zweden, Zwitserland, Australië, Chili, Colombia, Costa Rica, Estland, Finland, Hongarije, Israël, Ja-pan, Letland, Litouwen, Mexico, Nieuw-Zeeland, Polen, Slovenië, Slowakije, Tsjechië.

Figuur 5.14. Flowchart



Hoe is de literatuur over onder advisering geanalyseerd?

Er heeft een systematische analyse van de literatuur naar onder advisering plaatsgevonden aan de hand van een codeerschema bestaande uit:

- Publicatiekenmerken: hieronder vallen onder andere het jaartal van de publicatie, auteurs, uitgever/tijdschrift en titel.
- Contextkenmerken: hiervoor hebben we bijvoorbeeld gerapporteerd in welk land het onderzoek is uitgevoerd, in welk jaar en welk landelijk/lokaal beleid van kracht was ten tijde van de uitvoering.
- Schoolkenmerken: hieronder vallen het schooltype, het moment van advisering en het aantal deelnemende scholen en/of leraren aan het onderzoek.
- Leerlingkenmerken: hiervoor rapporteerden we het aantal leerlingen en de groep/leeftijd van de leerlingen.
- Studiekekenmerken: hieronder vallen de onderzoeksvragen, operationalisering van onder advisering, het onderzoeksdesign en het type data.
- Uitkomsten: hiervoor rapporteerden we welke factoren en/of mechanismen zijn onderzocht, hoe deze zijn geoperationaliseerd en gecategoriseerd, en wat de belangrijkste bevindingen zijn.
- Intersectionaliteit: hiervoor rapporteerden we in hoeverre een intersectioneel perspectief terug kwam in het onderzoek aan de hand van verschillende hulpvragen. Hierbij keken we naar:
 - Onderzoeksopzet. Voorbeeldvraag: Worden in het taalgebruik voor de onderzoekspopulatie parallelle vergelijkingen gebruikt?
 - Dataverzameling. Voorbeeldvraag: Wordt deelnemers (ook) ruimte geboden om zichzelf te identificeren?
 - Analyse. Voorbeeldvraag: Worden bij analyse en het toetsen van de uitkomsten de intersecties tussen identiteitscategorieën zoals gender, SES, religie etc. bekeken?
 - Bevindingen/conclusies. Voorbeeldvraag: Wordt kritisch gereflecteerd op de posities en kenmerken van de leden van het onderzoeksteam en hoe dit de bevindingen en conclusies mogelijk heeft beïnvloed en gekleurd?

Aanpak aanvullende analyse intersectionele literatuur

Om inzicht te verkrijgen in (aanvullende) mogelijkheden van (onderwijs)onderzoek vanuit intersectioneel perspectief en methodologische aandachtspunten daarbij, is aanvullend op bovenstaande literatuurstudie wetenschappelijke literatuur bestudeerd met een focus op intersectionaliteit.

Literatuur over (onderwijs)onderzoek vanuit intersectioneel perspectief is in eerste instantie gevonden met gebruikmaking van de sneeuwbalmethode: de literatuurlijst van bij ons bekende publicaties over intersectionaliteit in brede zin, waarnaar verwezen wordt in hoofdstuk twee van dit rapport, zijn gebruikt om andere relevante publicaties te vinden. Aanvullend is naar Engelse en Nederlandstalige publicaties gezocht via Google scholar. (Combinaties) van Engelse zoektermen die we gebruikten waren: “education intersectionality” en “education intersectionality inequality”. We selecteerden publicaties die expliciet de term ‘intersectionality’, ‘intersectional’ or ‘intersection’ in hun titel, abstract of key words gebruikten. Een overzicht van de publicaties is voorgelegd aan de klankbordgroep, die vervolgens nog enkele aanvullende bronnen met ons deelde.

Van alle onderzoeken die gingen over intersectioneel onderzoek doen in brede zin, of intersectioneel onderzoek doen specifiek in het onderwijs zijn de abstracts gescreend. Als uit de screening van de abstracts bleek dat er mogelijk inzichten gedeeld werden in het onderzoek die waardevol konden zijn voor het formuleren van advies voor vervolgonderzoek naar onder advisering vanuit intersectioneel perspectief, is de gehele bron bestudeerd. Inzichten die deze aanvullende verkenning van literatuur over (onderwijs)onderzoek vanuit intersectioneel perspectief opleverde, zijn opgenomen in ons advies betreffende vervolgonderzoek naar onder advisering vanuit een intersectioneel analysekader.

Bijlage 3. Notitie analyse Staat van het Onderwijs 2013-2024

Analyse de Staat van het onderwijs 2023-2024

Als aanvulling op de opdracht van OCW ‘een verkennende literatuurstudie naar onder advisering vanuit intersectioneel perspectief’ heeft het onderzoeksteam van het Verwey-Jonker Instituut de rapporten de Staat van het Onderwijs van het jaar 2013 tot en met het jaar 2024 geanalyseerd. We hebben achterhaald wat er in de Staat van het Onderwijs aan bod komt als het gaat om *oorzaken van structurele onder advisering van leerlingen in het funderend onderwijs*. Ook hebben we gekeken in hoeverre (en als ja, hoe) *intersectionaliteit* wordt meegenomen wanneer het om structurele onder advisering gaat.

Goed om vooraf te stellen is dat de gegevens die gedeeld worden in de Staat van het onderwijs veelal afkomstig zijn uit dataverzameling die niet uitsluitend voor deze jaarlijkse rapportage uitgevoerd is. Het gaat dan bijvoorbeeld om gegevens uit andere rapporten van de Inspectie van het Onderwijs, maar ook om data verzameld door andere overheidsinstanties en op scholen, zoals CBS-data, administratieve gegevens/ interne beoordelingen van scholen, data uit het Basisregister Onderwijs (BRON), OCW en DUO-data. Gedurende de jaren zijn ook in afnemende mate bevindingen uit interviews van de Inspectie met directeuren en docenten meegenomen in de rapportages van de Staat van het onderwijs.

Inhoudelijk valt overkoepelend op dat in de Staat van het onderwijs over de jaren heen de aandacht voor de prevalentie van onder advisering bij schooladviezen in het basisonderwijs (bo), de factoren die eraan bijdragen en het effect van onder advisering op de verdere studieloopbaan sterk wisselde. Op basis van de hoeveelheid aandacht die er in de rapporten aan deze thema’s besteed is, is er een onderscheid te maken tussen de rapporten voor en na 2017: Waar de rapporten vanaf circa 2017 hele pagina’s aan het subthema onder advisering^[19] besteden, wordt dit subthema in de eerdere rapporten in slechts een aantal korte alinea’s besproken. Bovendien worden er in de eerdere rapporten veel minder factoren in relatie tot onder advisering besproken in vergelijking met latere jaren. Hieronder delen we een bondige beschrijving van de meest opvallende bevindingen en trends die we identificeren.

Periode 1: Rapporten van 2013 tot en met 2016

In de periode vóór 2017 gaat bij het bespreken van het thema onder advisering de aandacht voor- namelijk uit naar de volgende factoren:

- Geografische ligging/ regio school: Leerlingen op scholen in stedelijke gebieden maken minder kans op ondergeadviseerd te worden dan leerlingen op scholen buiten stedelijke gebieden.
- Opleiding ouders: Leerlingen met meer praktisch geschoolde ouders/ verzorgers maken een grotere kans op onder advisering (dit verschil lijkt over de jaren heen structureel groter geworden) dan leerlingen met ouders/ verzorgers die meer theoretisch geschoold zijn.
- Sociaaleconomische status (SES) ouders: Leerlingen met een lage SES (inkomen ouders/ verzorgers) maken een grotere kans op onder advisering dan leerlingen met een hoge SES.
- Geslacht: Jongens maken een grotere kans op onder advisering dan meisjes.
- Beleid van de school: Scholen die meer meervoudige adviezen (bv. havo/vwo i.p.v. havo advies) geven en/of gekoppeld zijn aan een vo school geven vaker passende schooladviezen. Door het geven van een meervoudig advies wordt het instromen op een hoger niveau niet uitgesloten voor de leerling (ondanks dat er wellicht nog enige twijfel bestaat over hoe de leerling het op dit niveau zal doen). De selectie vindt zo niet plaats op het bo maar op het vo, op basis van de prestaties van de leerling. Als mogelijke verklaring voor de verschillen tussen scholen m.b.t. het neigen naar meervoudige i.p.v. enkelvoudige adviezen wordt de relatie van de bo-school met een vo-school genoemd. “Wellicht spelen ook afspraken tussen basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs een rol. Bijvoorbeeld afspraken over enkelvoudige advisering of een voorzichtige advisering, om de kans op vertraging in de onderbouw van het voortgezet onderwijs te verkleinen” (rapport 2016). Als een school gekoppeld is aan een vo school, is het mogelijk makkelijker om afspraken te maken over de leerlingen met adviezen waar nog twijfels bij zijn, waardoor ‘kansrijk adviseren’ beter mogelijk is. De warme overdracht van bo naar vo wordt ook in latere rapporten (2017-2024) benoemd als belangrijke succesfactor voor leerlingen in hun verdere loopbaan, in het bijzonder voor leerlingen die extra ondersteuning behoeven.

20 De term onder advisering wordt in de rapporten van de Staat van het Onderwijs niet expliciet gebruikt. Situaties waarin het initiële schooladvies aangepast of heroverwogen moet worden, omdat deze niet in lijn is met het schooladvies wat te verwachten is o.b.v. de eindtoets score van de leerling op het bo en/of hun uiteindelijke 3e jaars vo-niveau, worden in de rapporten aangekaart in termen van het (niet) passend adviseren, het (niet) kansrijk adviseren, het (omhoog) moeten bijstellen van het schooladvies, het moeten opstroomten ten opzicht van het instroomniveau. Voor het gemak zullen we in de rest van de notitie de term onder advisering aanhouden.

Uit dit lijstje wordt in deze eerste periode opleidingsniveau van de ouders/ verzorgers benoemd als meest invloedrijke factor op onder advisering (leerlingen met meer praktisch opgeleide ouders/ verzorgers hebben een grotere kans op onder advisering en tegelijkertijd ook kleinere kans op daadwerkelijk bijstellen van advies dan leerlingen met meer theoretisch geschoolde ouders). Het schooladvies was in de periode vóór 2017 in vergelijking met de jaren daarna veel sterker afhankelijk van de subjectieve mening van de docent over factoren zoals de motivatie van de leerling en hun thuissituatie. Meer praktisch opgeleide ouders/ verzorgers zijn vaak minder prominent aanwezig op school in vergelijking met meer theoretisch opgeleide ouders/ verzorgers, waardoor de (onjuiste) perceptie gecreëerd kan worden dat zij minder betrokken zijn en dus minder steun kunnen bieden aan de leerling als die moeite heeft met presteren. Daarnaast zijn de ouders/ verzorgers die de discussie aangaan over het aanpassen van het schooladvies (bv. n.a.v. de resultaten van de eindtoets van het kind) meestal meer theoretisch geschoold.

Regionale verschillen en verschillen in beleid van de verschillende scholen wordt vooral in deze beginjaren van deze periode als belangrijke factor genoemd. Er was destijds onvoldoende zicht op en afspraken over welke aspecten wanneer meegewogen moesten worden in het adviseren en eventueel heroverwegen van het schooladvies. Bij sommige scholen gebeurde het definitief opstellen van het schooladvies vóór de eindtoets, terwijl het bij anderen na de eindtoets gebeurde. Bij sommige scholen werd het schooladvies bij een hogere eindtoetsscore (standaard) heroverwogen, bij anderen niet, en was het eerder afhankelijk van de druk die docenten van ouders/ verzorgers ontvangen. Hierdoor hadden bv. scholen waar het schooladvies vóór de eindtoets werd gegeven een grotere kans op onder advisering en hadden leerlingen in stedelijke regio's een grotere kans dat hun schooladvies werd heroverwogen.

- Vanaf 2015-2016 kwam er steeds meer beleid m.b.t. advisering. Zo werd vanaf dit jaar de Centrale Eindtoets op een later tijdstip in het schooljaar afgenomen, waardoor alle scholen al eerder een advies moesten opstellen. Ook waren ze vanaf dit jaar verplicht bij een hogere toetsscore het initiële schooladvies te heroverwegen. Hoewel bepaalde factoren zoals welke eindtoets wordt afgenomen (wat invloed heeft op de normering/toets score en sterk samenhangt met de regionale ligging en leerlingenpopulatie van de school) doorgaans zorgen voor verschillen tussen scholen, lijken de verschillen in schoolprocedures met de invoering van nieuw beleid steeds minder invloed te hebben.

Periode 2: Rapporten van 2017 tot 2024

In de rapporten vanaf 2017, zijn veel soortgelijke trends als in de eerste periode te zien; veel factoren die rondom het onderwerp onder advisering worden benoemd in de rapporten in de jaren ervoor, worden nog steeds benoemd. Door veranderingen in de context (aanpassingen aan beleid en de invloed van de coronapandemie) zijn er een aantal veranderingen in de trends zichtbaar. Sommige factoren lijken weggefallen, andere factoren zijn er nieuw bij gekomen of lijken over de jaren heen meer aandacht gekregen te hebben. Daarbij valt het volgende op:

- Migratieachtergrond: leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond ontvangen een lager initieel schooladvies dan leerlingen met een westerse migratieachtergrond en leerlingen zonder migratieachtergrond. Aangegeven wordt ook dat leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond een grotere kans maken op het heroverwegen van het advies. Hoewel dit niet gesteld wordt in de Staat van het onderwijs is dit mogelijk een indicator dat onder advisering heeft plaatsgevonden. Onduidelijk is in hoeverre deze heroverweging ook leidt tot het aanpassen van het advies (omdat de percentages aangepaste adviezen niet opgesplitst werden o.b.v. leerlingkenmerken zoals migratieachtergrond).
- Opleidingsniveau van ouders/ verzorgers: in de rapporten in deze periode wordt met name ingegaan op de invloed van de perceptie van de leerkracht over de thuissituatie en de druk die meer theoretisch opgeleide ouders/ verzorgers op docenten uitoefenen bij heroverweging van het advies.
- Beeld docenten: Ook andere subjectieve observaties van docenten van 'zachte' leerlingkenmerken zoals werkhouding, motivatie en zelfvertrouwen hebben doorgaans effect op het schooladvies, zo wordt gesteld in de Staat van het onderwijs.
- Beleid school t.a.v. meervoudige adviezen: vanaf 2019 is er een stijging in meervoudige adviezen (bijvoorbeeld HAVO/VWO of VMBO/HAVO) te zien. Het geven van een meervoudig advies verkleint de kans op onder advisering, maar, de mate waarin een school gebruik maakt van meervoudige adviezen is per school verschillend en sterk afhankelijk van of (en zo ja, welke) afspraken de school heeft met een VO-school (zie hierboven).
- Geslacht: Het lijkt dat meisjes vanaf 2020 vaker ondergeadviseerd worden. De jaren daarvoor waren de cijfers van onder advisering tussen jongens en meisjes vergelijkbaar. Vermoedelijk heeft de coronapandemie effect op deze switch gehad – er wordt in de Staat van het Onderwijs echter niet expliciet een reden/ verklaring benoemd voor deze verandering. Er wordt in algemene zin wel gesproken over de invloed van de coronapandemie op de mentale gezondheid/welbevinden van leerlingen, maar deze bevindingen over welbevinden worden niet per groep (jongens/meisjes) uitgesplitst en vergeleken. Ook uitspraken over wat voor effect dit mogelijk heeft op prestaties van elke groep worden niet gedaan. Uit

- eerder onderzoek weten we wel dat het welbevinden van meisjes er n.a.v. de coronapandemie slechter aan toe is dan dat van jongens.
- Wegvallen eindtoets (i.v.m. coronapandemie): leerlingen in 2020 hebben over het algemeen gemiddeld een lager schooladvies gekregen. Er waren vooral minder adviezen voor havo en vwo (ruim 3 procentpunt minder dan in 2019). Wordt geschat dat in 2020 ongeveer 8 procent van de leerlingen (14.000 leerlingen) mogelijk op een te laag niveau in het voortgezet onderwijs is gestart (Swart et al., 2020). Ook wordt gesteld dat het wegvallen van de eindtoets vermoedelijk de grootste invloed gehad heeft op onder advisering van ‘kwetsbare leerlingen’ (waaronder verstaan wordt: leerlingen met een migratieachtergrond, van ouders/ verzorgers met een meer praktische opleiding of lager inkomen en meisjes). Gezien het passend adviseren voor deze groep vaker afhankelijk is van heroverwegingen en aanpassingen van initiële schooladviezen o.b.v. de eindtoets, heeft het wegvallen van de eindtoets ‘kwetsbare leerlingen’ nog kwetsbaarder gemaakt en kansongelijkheid vergroot.
 - Geografische ligging van de school, schoolweging, en beleid: Zoals in rapporten in de eerste periode ook al het geval was, speelt de geografische ligging van de school een rol (stedelijk vs. niet stedelijk). Uit onderzoek aangehaald in de Staat van het onderwijs blijkt: hoe stedelijker de ligging, hoe groter de kans op een lager initieel schooladvies dan o.b.v. de eindtoets te verwachten is. Verschillen tussen stad en platteland zien we ook terug in heroverwegingen. In het rapport uit 2023 wordt gesteld: “We zien dat vooral in niet- en weinig stedelijke gebieden het aandeel verplichte heroverwegingen hoger ligt dan in de rest van het land (Inspectie van het Onderwijs, 2023f). Daarnaast wordt ook gesteld: “Bij het wel of niet bijstellen van het initiële schooladvies speelt geografische kansenongelijkheid wellicht een rol: de groter dan gemiddelde fietsafstand tot middelbare havo- en vwo-scholen in minder stedelijke gebieden (CBS, 2022) weerhoudt ouders en leraren er mogelijk van om dit als haalbare optie te zien, zelfs als het niveau passend is.”.
 - Keuze van de school m.b.t. type toets: Individuele verschillen tussen scholen in hun besluit over het gebruik en toepassing van de eindtoets zijn van invloed op het adviseringsproces. Op bepaalde toetsen wordt bijv. beter gescoord door leerlingen met een migratieachtergrond. Al in het rapport uit 2019 werdesignaleerd dat scholen met lagere scores, een toenemend percentage niet-westerse migranten of ondergrensproblemen vaker strategisch overstappen naar een andere toets, vermoedelijk in de hoop op betere resultaten. Dit zijn meestal ook de scholen met een bovengemiddelde/hoge schoolweging.
 - Ook regionale ligging en schoolgrootte lijken de toetskeuze te beïnvloeden. Stedelijke en grote scholen gebruiken vaker de Centrale Eindtoets (CET), terwijl niet-stedelijke en kleinere scholen vaker voor IEP kiezen. Door verschillen in normering zijn de eindtoetsen onvergelijkbaar, wat leidt tot uiteenlopende toetsadviezen voor vergelijkbare leerlingen.

- Overheidsbeleid. Ook het overheidsbeleid over (verplichte) heroverwegingen van het initiële schooladvies speelt in dit proces een rol. Sinds 2015 is het verplicht om bij een hogere eindtoetsscore het initiële schooladvies te heroverwegen, maar niet om deze aan te passen. Het was daardoor nog steeds per school verschillend hoeveel invloed de eindtoets had op het uiteindelijke schooladvies. Vanaf schooljaar 2023-2024 (het laatste rapport) geldt dat de school het initiële advies naar boven moet bijstellen als de uitslag van de eindtoets hoger uitpakt dan het schooladvies. Hiervan afwijken mag alleen met een goede onderbouwing. In het rapport voor 2024 is er verassend weinig gezegd over kansengelijkheid bij schooladviezen. Mogelijk komt dit door de nieuwe wetgeving.

Intersectionaliteit

Ook hebben we gekeken in hoeverre (en als ja, hoe) intersectionaliteit wordt meegenomen wanneer het om structurele onder advisering gaat. Voor de rapportages in beide hierboven genoemde periodes kan gesteld worden dat er niet expliciet vanuit een intersectioneel raamwerk wordt gekeken naar het vraagstuk. Wel lijkt er langzaamaan steeds wat meer aandacht voor de vraag welke contextuele factoren (zoals beleid) de kans op onder advisering vergroten en welke leerlingen met welke (combinatie van) identiteits- en achtergrondfactoren daarbij meer kans maken om ondergeadviseerd te worden. In het rapport van 2020 werd ‘het versterkend negatief effect’ op de loopbaan van leerlingen van meer praktisch opgeleide ouders/ verzorgers, die ook een migratieachtergrond hebben t.o.v. leerlingen met meer praktisch geschoolde ouders/ verzorgers zonder migratieachtergrond kort omschreven. Over onderzoek naar onder advisering vanuit een intersectioneel kader wordt in de rapporten (m.u.v. die enkele keer dat het effect van een interactie is bekeken in de context van de gehele schoolloopbaan) nog niet gerapporteerd.

Conclusie

Hoewel in de verschillende rapportages van de Staat van het onderwijs geen uitspraken worden gedaan over oorzaken van structurele onder advisering en intersectionaliteit niet expliciet meegenomen lijkt te worden in de analyses die ten grondslag liggen aan de rapportage, gaat er in de periode 2013-2024 in de Staat van het onderwijs wel steeds meer aandacht uit naar het onderwerp onder advisering. Vanaf die periode is er steeds meer aandacht voor hoe de verschillende aspecten in het adviesproces bepaalde leerlingen in dit proces extra kwetsbaar maken voor onder advisering. Ook lijkt er langzaamaan steeds wat meer aandacht voor de vraag welke contextuele factoren de kans op onder advisering vergroten en welke leerlingen daarbij meer kans maken om ondergeadviseerd te worden.

COLOFON

Opdrachtgever	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Auteurs	Dr. I.M. Soeterik Dr. S. Fikrat-Wevers D. M. M. A. Yassine, MSc M. Badou, MSc Dr. K. Maeve Powlick (Vrije Universiteit van Amsterdam) S. de Winter-Koçak, MSc R. van Rhemen, MSc H. Felten, MA (Movisie)
Medewerking van	S. Vlot, BSc
Illustratie	AdobeStock, 2D_Jungle, 797760587
Uitgave	Verwey-Jonker Instituut 2025 Giessenplein 59C 3522 KE Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload worden via onze website:
<https://www.verwey-jonker.nl>

ISBN 978-94-6409-375-9
© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht, februari 2025.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut.
Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.