



# Toets, advies en kansen

De rol van de doorstroomtoets in de  
totstandkoming van de schooladviezen

**Onderzoek uitgevoerd door HAN University  
of Applied Sciences**

Onderdeel van het onderzoeksprogramma  
toetsen primair onderwijs

---

**Auteurs:** Martijn Peters, Edwin Buijs, Tamara van Schilt-Mol  
*HAN University of Applied Sciences*

**Opdrachtgever:** College voor Toetsen en Examens

30 juni 2026

# Inhoud

<b>Managementsamenvatting</b>	<b>4</b>
<b>1 Inleiding</b>	<b>6</b>
1.1 Aanleiding	6
1.2 Theoretische inbedding onderzoek	7
1.3 Onderzoeksvraag	8
<b>2 Methode</b>	<b>9</b>
2.1 Beschrijving dataverzameling	9
2.2 Documentanalyse	12
2.3 Interviewleidraad	12
2.4 Analyse	13
<b>3 Resultaten</b>	<b>14</b>
3.1 Schoolbeleid met betrekking tot het schooladvies	14
3.2 Welke informatiebronnen gebruiken leerkrachten?	15
3.2.1 Beschrijving informatiebronnen	16
3.2.2 Inhoudelijke aspecten	18
3.2.3 Wijze van dataverzameling informatiebronnen	20
3.3 Wijze van informatiegebruik voor beslissingen	21
3.3.1 Meewegen van informatie	21
3.3.2 Algemene overwegingen bij beslissingen	22
3.3.3 Overwegingen bij dilemma's	24
3.3.4 Betekenisverlening bij dilemma's	26
3.3.5 Overwegingen bij bijstellingen	27
3.3.6 Overeenkomsten en verschillen tussen scholen met verschillende toetsaanbieders	28
3.4 Actoren	28
3.4.1 Betrokkenheid actoren bij de totstandkoming van de verschillende adviezen	28
3.4.2 Beschrijving actoren en hun rollen	29
3.5 Overwegingen om te kiezen voor een bepaalde doorstroomtoets	30
3.5.1 Overwegingen om te kiezen voor de huidige doorstroomtoets	31
3.5.2 Overwegingen om over te stappen naar een andere doorstroomtoets	31
3.5.3 Ervaringen met en opvattingen over de doorstroomtoets	31
<b>4 Conclusie</b>	<b>33</b>
4.1 De rol van vastgesteld (school)beleid bij het formuleren van het schooladvies	34
4.2 Informatiebronnen die leerkrachten gebruiken bij het formuleren van het schooladvies	34
4.3 De wijze waarop informatie gebruikt wordt om het schooladvies te formuleren	34
4.4 De rol van verschillende actoren bij het formuleren van het schooladvies	35
4.5 Overwegingen om te kiezen voor een bepaalde doorstroomtoets	35
<b>5 Discussie</b>	<b>36</b>
<b>6 Aanbevelingen</b>	<b>38</b>
<b>Literatuurlijst</b>	<b>40</b>
<b>Bijlage 1: Interviewleidraad</b>	<b>42</b>

# Management-samenvatting

In 2023-2024 is de doorstroomtoets ingevoerd. Scholen hebben de vrije keuze voor een doorstroomtoets en zijn zelf verantwoordelijk voor het inrichten van een adviesprocedure. Uit analyses na afname van de doorstroomtoets bleek dat er verschillen bestaan in de verdeling van schooladviezen en toetsadviezen tussen scholen. Deze verschillen worden mogelijk niet alleen verklaard door de keuze voor een specifieke doorstroomtoets, maar ook door hoe scholen omgaan met alle beschikbare informatie bij het vaststellen van het voorlopig en definitief schooladvies. Het is daarom belangrijk inzicht te krijgen in *welke* informatie scholen gebruiken, *hoe* zij deze informatie verzamelen en wegen, en *hoe* het voorlopig en definitief schooladvies tot stand komen.

Dit onderzoek is bedoeld als een eerste verkenning naar de totstandkoming van schooladviezen. Het onderzoek heeft een kwalitatieve opzet. Naast een analyse van schooldocumenten, zijn er 31 interviews gevoerd met leerkrachten en intern begeleiders van scholen verspreid over Nederland. Het doel is verdiepend inzicht te krijgen in de besluitvormingsprocessen rondom het schooladvies.

## Belangrijkste bevinding: adviesvorming doorgaans eenduidig

Het onderzoek maakt zichtbaar dat het besluitvormingsproces om te komen tot een definitief schooladvies in de meeste gevallen eenduidig verloopt. LVS-toetsresultaten, eventueel aangevuld met informatie uit andere bronnen, geven vaak een duidelijk beeld van het niveau van een leerling en vormen de basis voor het voorlopig schooladvies. De uitslag van de doorstroomtoets komt in de meeste gevallen overeen met het voorlopig schooladvies. Het voorlopig schooladvies wordt in deze gevallen zonder bijstelling omgezet naar een definitief schooladvies.

## Afwegingen bij dilemma's

Dilemma's ontstaan wanneer informatiebronnen geen consistent beeld geven, bijvoorbeeld door verschillen in LVS-toetsscores op begrijpend lezen en op rekenen, of tussen LVS-toetsscores of de score op de doorstroomtoets enerzijds en het beeld van de leerkracht anderzijds. Soms twijfelen leerkrachten omdat de score van de doorstroomtoets niet overeenkomt met het voorlopig schooladvies. In gevallen van twijfel wegen leerkrachten alle beschikbare informatie per situatie af. Gedragskenmerken zoals werkhouding en motivatie spelen vaak een doorslaggevende rol. Er is hierbij geen sprake van uniforme of expliciet vastgelegde beslisregels.

## Karakter van besluitvorming

Besluitvorming heeft gedurende het gehele adviesproces in vrijwel alle scholen een collectief karakter: naast de groepsleerkracht zijn vaak intern begeleiders en directieleden betrokken bij het interpreteren en wegen van informatie. Wensen van ouders en leerlingen die kenbaar gemaakt worden in gesprekken worden bij het merendeel van de scholen ook meegewogen bij het vaststellen van het definitief schooladvies. Soms wordt hierbij ook het voortgezet onderwijs geraadpleegd. Deze gezamenlijke besluitvorming creëert een dialoog over de betekenis van verschillende soorten informatie.

## Rol van de uitslag van de doorstroomtoets verschilt

Wanneer het toetsadvies hoger is dan het voorlopig schooladvies, zijn scholen sinds 2024 wettelijk verplicht tot bijstelling, tenzij er gegronde redenen zijn om niet bij te stellen. Uit de interviews blijkt dat scholen hier verschillend mee omgaan: verreweg de meeste scholen betrekken de ouders bij de heroverweging wanneer de score van de doorstroomtoets hoger is dan het voorlopig schooladvies. De wens van de ouders om wel of niet bij te stellen is voor ongeveer de helft van de scholen doorslaggevend bij het vaststellen van het schooladvies. Daarnaast zijn er enkele scholen die per definitie altijd bijstellen en enkele scholen die nooit bijstellen.

De keuze voor een doorstroomtoets is bij scholen vooral gebaseerd op praktische overwegingen; onderwijskundige motieven worden minder vaak genoemd. Dit onderzoek geeft geen aanwijzingen dat verschillen tussen scholen in de verhouding tussen schooladvies en toetsadvies samenhangen met de gekozen doorstroomtoets. Deze verschillen lijken eerder samen te hangen met verschillen in school- en leerkrachtpraktijken, al kan een samenhang met de gebruikte toets niet met zekerheid worden uitgesloten.

### **Implicaties en aanbevelingen**

Dit onderzoek onderstreept het belang van concretere kaders voor bijstelling van het schooladvies in de gevallen waardoor wanneer er sprake is van een verschil tussen het schooladvies en de uitslag van de doorstroomtoets. Dit is belangrijk om verschillen in de wijze waarop scholen omgaan met bijstelling van het voorlopig schooladvies te beperken. Daarnaast is versterking van kennis en vaardigheden nodig rond data-geïnformeerde besluitvorming en het omgaan met (ethische) dilemma's hierbij. Dit vraagt om structurele dialoog binnen scholen over de wijze waarop informatie wordt gebruikt. Gezien de rol die informatie over “zachte” leerlingkenmerken (zoals werkhouding) speelt in het vaststellen van het voorlopig en definitief schooladvies, is het daarnaast raadzaam scholen te ondersteunen bij het doelgericht verzamelen en vastleggen van deze informatie, en om te onderzoeken hoe deze leerlingkenmerken op een betrouwbare en consistente manier meegewogen kunnen worden in besluitvorming.

# 1 Inleiding

Het formuleren van een schooladvies in groep 8 is een complex proces waarin scholen verschillende soorten informatie kunnen combineren en wegen om tot een weloverwogen beslissing te komen. In de praktijk gaat het niet alleen om informatie uit toetsen uit leerlingvolgsystemen (LVS'en) of methodegebonden toetsen, maar ook om observaties, gesprekken en professionele oordelen. Deze informatie moet worden geïnterpreteerd en gewogen in een context waarin het perspectief van de leerling en verwachtingen van ouders, schoolbeleid en wettelijke kaders een rol spelen. Het gebruik van informatie staat hierbij centraal: hoe zetten leerkrachten beschikbare informatie in, en hoe geven zij hier betekenis aan bij het nemen van beslissingen?

Sinds schooljaar 2014/2015 is het afnemen van een eindtoets (nu doorstroomtoets) verplicht. Om recht te doen aan de diversiteit van onderwijskundige visies op de adviesprocedure is destijds besloten om meerdere toetsen aan te bieden. Scholen hebben op dit moment de keuze uit doorstroomtoetsen van zes verschillende aanbieders. In het verleden bleken bepaalde groepen leerlingen een lager schooladvies te krijgen dan op basis van hun score op de eindtoets mocht worden verwacht (Timmermans et al., 2018), wat leidde tot een groeiende kansengelijkheid (Elffers, 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2024). Vanaf 2024 zijn de eindtoetsen in groep 8 daarom vervangen door doorstroomtoetsen. Voornaamste doel van de invoering van de doorstroomtoets is om de kansengelijkheid te vergroten. Eén van de belangrijke maatregelen om dit te realiseren is dat scholen in principe verplicht zijn om hun advies bij te stellen wanneer het toetsadvies (resultaat van de doorstroomtoets) hoger is dan het voorlopig schooladvies. Scholen hebben vrije keuze voor een doorstroomtoets en zij zijn zelf verantwoordelijk voor het inrichten van de adviesprocedures.

Na afname van de doorstroomtoets in 2024 bleek er sprake van aanzienlijke verschillen in de verdeling van schooladviezen en toetsadviezen.

Uit landelijke rapportages blijkt dat deze verdeling varieert tussen scholen, en dat deze variatie niet uitsluitend samenhangt met verschillen in leerlingpopulaties, maar ook zichtbaar is tussen scholen met verschillende doorstroomtoetsen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024; College voor Toetsen en Examens, 2024; PO-Raad, 2025). Deze verschillen worden mogelijk niet alleen verklaard door de keuze voor een specifieke doorstroomtoets, maar ook door onderwijskundige keuzes in *welke* informatie scholen gebruiken bij het vaststellen van een voorlopig en definitief schooladvies, *hoe* scholen deze informatie verzamelen en wegen, en *hoe* schooladviezen tot stand komen. Verschillen tussen de schooladviesverdeling en toetsadviesverdeling tussen scholen kunnen, met andere woorden, ook samenhangen met achterliggende informatiepraktijken, en niet uitsluitend met inhoudelijke verschillen tussen de gebruikte doorstroomtoetsen.

## 1.1 Aanleiding

De invoering van de doorstroomtoets in 2024 heeft het besluitvormingsproces rondom schooladviezen veranderd. Tot 2024 waren scholen verplicht het voorlopig advies te *heroverwegen* wanneer de eindtoets leidde tot een hoger advies, vanaf 2024 zijn scholen verplicht het voorlopig advies in dit geval *bij te stellen*, tenzij zij kunnen motiveren waarom dat niet in het belang van de leerling is<sup>1</sup>.

---

1 Wet op het primair onderwijs, artikel 45d, lid 2: *Indien uit de uitslag van de door de leerling afgelegde doorstroomtoets, bedoeld in artikel 45b, derde lid, blijkt dat de leerling beschikt over meer kennis en vaardigheden dan waarop het schooladvies berust, stelt het bevoegd gezag het schooladvies overeenkomstig de uitslag van de doorstroomtoets bij. Het bevoegd gezag kan gemotiveerd van de eerste volzin afwijken, wanneer dat in het belang van de leerling is.*

Binnen het adviesproces is de doorstroomtoets één van de vele informatiebronnen: ook gegevens uit leerlingvolgsystemen, observaties en gesprekken vormen een belangrijk onderdeel van het adviesproces.

Beleidsmatige en praktische handreikingen, zoals de Handreiking Schooladvisering van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2025), bieden hiervoor kaders en aandachtspunten, maar beschrijven niet hoe verschillende informatiebronnen kunnen worden gewogen bij de totstandkoming van het schooladvies. De invoering van de doorstroomtoets, met de daarbij behorende verplichte bijstelling bij een hogere score is feitelijk de enige wettelijk vastgelegde beslisregel. Buiten deze verplichte bijstelling zijn leerkrachten en scholen grotendeels vrij om hun eigen afweging te volgen bij het formuleren van schooladviezen. Dit sluit ook aan bij bevindingen uit eerder onderzoek, waaruit bleek dat er geen algemene universele beslisregels bestaan voor het combineren van databronnen (Mandinach & Gummer, 2012; Marsh et al., 2006). Hiermee komt de nadruk te liggen op het professionele oordeel van de leerkrachten; zij vervullen een centrale rol in de interpretatie en afweging van beschikbare informatie over leerlingen. Deze professionele ruimte maakt maatwerk mogelijk, maar kan tegelijkertijd leiden tot verschillen in werkwijzen en procedures tussen leerkrachten en scholen.

## 1.2 Theoretische inbedding onderzoek

Om deze professionele besluitvorming en het gebruik van verschillende informatiebronnen beter te begrijpen, maken we gebruik van theorievorming rondom Data Informed Decision Making (DIDM; Schildkamp et al., 2019), soms ook wel Data Driven Decision Making genoemd (Ikemoto & Marsh, 2007). Het uitgangspunt van DIDM is dat beslissingen worden genomen op basis van systematisch verzamelde en geanalyseerde data. Hierbij wordt een brede definitie van data gehanteerd. Onder data worden hier niet alleen cijfers uit toetsen bedoeld, maar in principe alle doelgerichte of systematisch verzamelde informatie over leerlingen.

In de context van het primair onderwijs betekent deze benadering dat leerkrachten en schoolteams gebruikmaken van uiteenlopende databronnen – zoals LVS-toetsen, observaties en gesprekken – om tot een weloverwogen schooladvies te komen. Om dit besluitvormingsproces te analyseren, hanteren we in dit onderzoek een analytisch kader waarin vijf dimensies van datagebruik en besluitvorming worden onderscheiden. Deze dimensies zijn gebaseerd op eerder onderzoek (Ikemoto & Marsh, 2007; Schildkamp et al., 2019; Weick et al., 2005);

- Type data: van eenvoudige (één bron, één type data) tot complexe data (meerdere bronnen, kwantitatief én kwalitatief).
- Type besluitvorming: van eenvoudige (individuele interpretatie, intuïtief) tot complexe besluitvorming (collectieve interpretatie, triangulatie, iteratief proces).
- Intuïtieve vs. rationele dataverzameling: spontane observaties versus systematisch geplande dataverzameling (Vanlommel & Schildkamp, 2019).
- Individuele vs. collectieve besluitvorming: beslissingen genomen door één persoon versus in teamverband.
- Triangulatie vs. eenmalige afweging: worden meerdere databronnen gecombineerd en herhaaldelijk geanalyseerd, of is er sprake van een eenmalige interpretatie?

Hoewel DIDM vaak wordt geassocieerd met rationele besluitvorming, benadrukken Weick et al. (2005) het belang van sensemaking: het proces waarbij professionals betekenis geven aan complexe situaties. In de onderwijspraktijk betekent dit dat leerkrachten hun intuïtie – gebaseerd op ervaring en kennis van de leerling – combineren met data om tot een oordeel te komen. Dit sluit aan bij recente inzichten van Vanlommel en Schildkamp (2019). Zij stellen dat besluitvorming door leerkrachten niet altijd een rationeel proces volgt waarbij transparante criteria worden gebruikt; in plaats daarvan maken leerkrachten vaak gebruik van vuistregels (heuristieken) in situaties met grote belangen, zoals bij de schooladviezen. Ook Van der Steen et al. (2025) benadrukken dat de waarde van data niet uitsluitend ligt in de beschikbaarheid van cijfers, maar vooral in de manier waarop professionals deze data betekenis geven en integreren in hun handelen. Het begrijpen van de mogelijke valkuilen in interpretatieve processen is daarom belangrijk om bevestigingsvooroordeel (de neiging om vooral informatie te zoeken die een bestaande overtuiging bevestigt) te vermijden en eerlijkheid te waarborgen (Vanlommel & Schildkamp, 2019).

Onderzoek naar *Data Informed Decision Making* (DIDM) laat zien dat het gebruik van informatie in onderwijscontexten niet vanzelfsprekend leidt tot rationele besluitvorming. Athanadou et al. (2023) benadrukken dat DIDM een cyclisch proces is van systematisch verzamelen, interpreteren, reflecteren en handelen, waarbij informatie pas waarde krijgt door betekenisverlening. In de praktijk blijkt echter dat leerkrachten vaak werken met een combinatie van systematisch verzamelde gegevens en intuïtieve oordelen (Vanlommel & Schildkamp, 2019). Deze aanpak kan leiden tot variatie in beslissingen, vooral wanneer niet-cognitieve factoren zoals werkhouding en motivatie een rol spelen. Deze informatie wordt meestal niet systematisch verzameld. Daarnaast blijkt uit eerder onderzoek dat scholen uiteenlopende procedures, bronnen en interpretaties hanteren bij het geven van schooladviezen (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Hierdoor kunnen verschillen ontstaan in hoe scholen of leerkrachten vergelijkbare situaties beoordelen. Het uitgebreide DIDM-framework biedt een analytisch instrument om de besluitvormingsprocessen rondom schooladviezen te onderzoeken. Door de verschillende dimensies van data en besluitvorming te classificeren kan inzicht worden verkregen in de mate waarin beslissingen datagedreven zijn, en welke rol intuïtie, ervaring en context hierin spelen.

### 1.3 Onderzoeksvraag

Het is onduidelijk hoe scholen en leerkrachten verschillende informatiebronnen (waaronder de doorstroomtoets, toetsgegevens en professioneel oordeel) in de praktijk combineren en wegen bij het formuleren en bijstellen van schooladviezen. Het is mogelijk dat vergelijkbare situaties op verschillende scholen of bij verschillende leerlingen tot uiteenlopende adviesuitkomsten kunnen leiden. Dit roept verschillende vragen op. Welke rol speelt de doorstroomtoets bij het geven van het schooladvies in verhouding tot andere informatiebronnen, zoals observaties en gesprekken? Hoe beïnvloeden intuïtieve elementen, zoals het beeld van de leerkracht, de uiteindelijke beslissing? En hoe geven scholen invulling aan het verplicht bijstellen van adviezen?

Daarnaast is onduidelijk in hoeverre de beoogde beleidsdoelen – zoals het vergroten van kansengelijkheid – daadwerkelijk worden gerealiseerd. De grote nadruk op het professioneel oordeel van leerkrachten, zonder vooraf vastgestelde beslisregels kan leiden tot verschillen in toepassing van beleid en daarmee tot ongelijkheid. Dit is des te relevanter omdat in 2024 na afname van de doorstroomtoets bleek dat de verhouding tussen schooladviezen en toetsadviezen per school kan verschillen tussen scholen met verschillende doorstroomtoetsen. Dit wijst op mogelijke selectie-effecten: wanneer de wijze waarop scholen hun (voorlopige en definitieve) schooladviezen formuleren systematisch verschilt tussen scholen met verschillende doorstroomtoetsen, kan dit bijdragen aan verschillen die niet uitsluitend verklaard worden door de toets zelf, maar deels ook door verschillen in de wijze waarop scholen met verschillende doorstroomtoetsen hun adviezen formuleren. Om deze selectie-effecten te kunnen duiden is inzicht nodig in hoe schooladviezen tot stand komen, welke informatiebronnen worden gebruikt en hoe deze worden gewogen in relatie tot de gebruikte doorstroomtoets.

In dit onderzoek staat dan ook de volgende vraag centraal:

#### ***Op welke wijze wordt informatie over leerlingen door leerkrachten gebruikt bij het formuleren van het voorlopig en definitief schooladvies?***

Hierbij wordt gekeken naar:

1. de rol van vastgesteld (school)beleid bij het formuleren van het voorlopig en definitief schooladvies;
2. welke informatiebronnen (waaronder de doorstroomtoets) leerkrachten gebruiken bij het formuleren van het voorlopig en definitief schooladvies;
3. de wijze waarop zij informatie uit deze bronnen gebruiken om het voorlopig en definitief schooladvies te formuleren;
4. de rol van verschillende actoren bij het formuleren van het voorlopig en definitief schooladvies;
5. de overwegingen die leerkrachten noemen om te kiezen voor een bepaalde doorstroomtoets.

# 2 Methode

In dit onderzoek ligt de focus op het verkrijgen van inzicht in de wijze waarop scholen beschikbare informatie gebruiken bij de totstandkoming van een voorlopig en definitief schooladvies. Daarbij wordt tevens expliciet gekeken naar de wijze waarop scholen invulling geven aan de sinds 2024 verplichte bijstelling indien het toetsadvies hoger is dan het voorlopig schooladvies. Hoewel er sprake is van een evenredige verdeling van het aantal deelnemende scholen over de verschillende doorstroomtoetsen, is het aantal scholen per toetsaanbieder beperkt. Daardoor is het niet mogelijk uitspraken te doen over eventuele verschillen in de wijze waarop scholen met verschillende doorstroomtoetsen omgaan met de beschikbare informatie bij het komen tot de schooladviezen. Wel geeft dit onderzoek informatie over waarom scholen voor een bepaalde doorstroomtoets hebben gekozen, en welke opvattingen leerkrachten hebben over doorstroomtoetsen. Dit onderzoek moet nadrukkelijk worden gezien als een eerste kwalitatieve verdiepende verkenning van de besluitvormingsprocessen bij schooladvisering met indicaties voor verschillen tussen scholen en leerkrachten onderling.

Voor de kwalitatieve dataverzameling is gebruikgemaakt van interviews waarin in retrospectief gekeken is naar de gegeven adviezen in het schooljaar 2024-2025.

## 2.1 Beschrijving dataverzameling

Om variatie tussen scholen en doorstroomtoetsen te kunnen verkennen, is gebruikgemaakt van een doelgerichte steekproef van basisscholen om inzicht te verkrijgen in het schooladviesproces rondom de doorstroomtoets. In eerste instantie zijn per doorstroomtoetsaanbieder circa twintig scholen geselecteerd (mei 2025). Scholen zijn in eerste instantie per e-mail benaderd via contactpersonen van de verschillende doorstroomtoetsaanbieders.

Deze eerste ronde van werving heeft tot weinig respons geleid; in totaal bleken zeven scholen bereid om deel te nemen. Bovendien bleek het voor de scholen die zich in deze wervingsronde aanmeldden lastig om de gesprekken vóór de zomervakantie te plannen. Medio juni is daarom besloten tot extra telefonische werving (juli 2025) en het verplaatsen van de interviews naar september en oktober 2025, wat heeft geleid tot aanvullende deelnemende scholen. Alle scholen zijn voorafgaand aan de gesprekken benaderd om de schoolprocedures rondom advisering te delen en om toestemmingsformulieren te tekenen in het kader van de AVG.

De interviews (N=31) zijn daarna afgenomen door twee onderzoekers (één per interview). Voor het verhogen van de betrouwbaarheid zijn de eerste twee gesprekken afgenomen door beide onderzoekers samen, waarna een kalibratiesessie heeft plaatsgevonden. Alle interviews zijn afgenomen op locatie van de school.

Gesprekken zijn opgenomen met een geluidsrecorder en er zijn transcripten van gemaakt met behulp van Amberscript. Alvorens te starten met de analyse zijn de transcripten volledig geanonimiseerd. De analyse van de interviews is uitgevoerd met behulp van ATLAS.ti.

### Responsoverzicht

In tabel 1 zijn de respondenten weergegeven bij wie de interviews zijn afgenomen. De functies van de geïnterviewden zijn weergegeven zoals zij hadden in het schooljaar waarin de schooladviezen zijn geformuleerd (2024/2025). De interviews zijn in de meeste gevallen afgenomen met de leerkracht van groep 8 of van een combinatieklas (7/8 of 6/7/8). In drie gevallen zijn de interviews uitsluitend afgenomen met de intern begeleider (IB'er), in al deze gevallen binnen het speciaal onderwijs. In vier gevallen waren er twee personen die tegelijkertijd geïnterviewd zijn, in twee gevallen was het een interview met de leerkracht én de IB'er, in de andere gevallen ging het om twee leerkrachten, waarvan één keer twee leerkrachten van groep 8 en één keer met beide leerkrachten van groep 7/8 (duobaan). In één geval had de leerkracht van groep 8 ook nog een functie als adjunct-directeur.

Tabel 1: responsoverzicht

Toets	LVS	Provincie	Interviewer	Geïnterviewde(n)	Type Onderwijs
AMN	Cito Lib	Gelderland	A	Leerkracht groep 7/8	Regulier
AMN	Cito Lib	Zuid-Holland	A	Leerkracht groep 8	Regulier
AMN	Cito Lib	Gelderland	A	Leerkracht groep 8	Regulier
AMN	Cito Lib	Gelderland	A	Leerkracht groep 8 + IB	Regulier
AMN	Cito Lib	Gelderland	B	Leerkracht groep 8	Regulier
ROUTE 8	Cito Lib	Overijssel	B + A	Leerkracht groep 8	Regulier
ROUTE 8	Cito Lib	Noord-Holland	B	IB	Speciaal onderwijs
ROUTE 8	Cito Lib	Noord-Holland	A	IB	Speciaal onderwijs
ROUTE 8	Cito Lib	Utrecht	A	Leerkracht groep 8	Speciaal onderwijs
ROUTE 8	Cito Lib	Utrecht	B	Leerkracht groep 7/8 + leerkracht groep 7/8 (duobaan)	Regulier
ROUTE 8	Cito Lib	Drenthe	A	IB	Speciaal onderwijs
ROUTE 8	Cito Lib	Utrecht	A	Leerkracht groep 8	Regulier
Cito DOE	Cito Lib	Noord-Holland	A + B	Leerkracht groep 8	Regulier
Cito DOE	Cito Lib	Gelderland	B	Leerkracht groep 8/ schoolleider	Regulier
Cito DOE	Cito Lib	Noord-Holland	B	Leerkracht groep 8 + IB	Regulier
Cito DOE	Cito Lib	Noord-Holland	B	Leerkracht groep 8	Regulier
Cito Lib	Cito Lib	Zuid-Holland	B	Leerkracht groep 8 + leerkracht groep 8	Regulier
Cito Lib	Cito Lib	Zuid-Holland	A	Leerkracht groep / adjunct directeur	Regulier
Cito Lib	Cito Lib	Zuid-Holland	B	Leerkracht groep 8	Regulier
Cito Lib	Cito Lib	Zuid-Holland	B	Vakleerkracht groep 7/8	Regulier
Cito Lib	Cito Lib	Zuid-Holland	B	Leerkracht groep 8	Regulier
Dia	Cito Lib	Noord-Holland	A	Leerkracht groep 8	Regulier
Dia	Cito Lib	Noord-Brabant	A	Leerkracht groep 8	Regulier
Dia	Cito Lib	Zuid-Holland	A	Leerkracht groep 8	Regulier
Dia	Dia LVS	Zuid-Holland	B	Leerkracht groep 7/8	Regulier
Dia	Cito Lib	Friesland	B	Leerkracht groep 6/7/8	Regulier
IEP	IEP LVS	Noord-Brabant	A	Leerkracht groep 8	Regulier
IEP	IEP LVS	Noord-Brabant	A	Leerkracht groep 8	Regulier
IEP	IEP LVS	Zuid-Holland	A	Leerkracht groep 8	Regulier
IEP	IEP LVS	Noord-Holland	B	Leerkracht groep 8	Regulier
IEP	IEP LVS	Noord-Brabant	A	Leerkracht groep 8	Regulier

## Representativiteit

Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van een gerichte benadering van scholen. Uiteindelijk is een evenredigheid over scholen die gebruikmaken van verschillende doorstroomtoetsen gerealiseerd. Daarnaast hebben er vier scholen voor speciaal onderwijs meegedaan in dit onderzoek; al deze scholen maakten gebruik van de ROUTE 8 doorstroomtoets. Doordat scholen verder vooral zijn geselecteerd op basis van beschikbaarheid en bereidheid om mee te werken is er geen sprake van een representatieve steekproef. Desondanks geeft het onderzoek inzicht in de ervaringen van leerkrachten en scholen over het proces dat leidt tot het voorlopig en definitief schooladvies en overwegingen van leerkrachten bij dilemma's. Hierbij ligt de focus op het verdiepend verkennen van procesmatige aspecten en interpretaties, in plaats van het statistisch representatief beschrijven van alle scholen.

Gezien het doel van het onderzoek en de niet-representatieve steekproef worden in dit rapport geen kwantitatieve aantallen of frequenties gerapporteerd. Op basis van dit onderzoek kunnen geen generaliseerbare uitspraken worden gedaan over hoe vaak bepaalde bevindingen voorkomen bij scholen in Nederland, die een bepaalde doorstroomtoets gebruiken.

## 2.2 Documentanalyse

Aan alle leerkrachten is voorafgaand aan het interview gevraagd om documenten aan te leveren waarin de procedure rondom het geven van het voorlopig en definitief schooladvies is vastgelegd. Hierbij is gekeken welke informatiebronnen er worden genoemd in deze documenten en wat scholen hebben vastgelegd over hoe zij omgaan met bijstelling en overdracht. Dit gaf inzicht in de opgestelde kaders en formele procedures die scholen hanteren en hoe deze mogelijk verschillen tussen scholen met verschillende doorstroomtoetsen. Daarnaast is nagegaan of de richtlijnen van scholen overeenstemmen met de Handreiking Schooladvisering van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2025). Hierbij is met name gekeken naar kaders uit hoofdstuk 4, 5 en 6 van de Handreiking Schooladvisering van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2025). In deze hoofdstukken worden een aantal kaders gegeven rondom de adviesprocedure met betrekking tot de te gebruiken informatiebronnen, inhoudelijke overwegingen bij schooladvisering en de bijstelling van het schooladvies naar aanleiding van de doorstroomtoets. In enkele gevallen kon er door de school geen protocol worden aangeleverd, omdat dit niet beschikbaar of nog in ontwikkeling was (N=5).

## 2.3 Interviewleidraad

De interviewleidraad (zie bijlage 1) is ontworpen als kwalitatief onderzoeksinstrument om inzicht te verkrijgen in de besluitvormingsprocessen rondom schooladviezen in het primair onderwijs, met bijzondere aandacht voor de rol van verschillende informatiebronnen. De interviewleidraad biedt een gestructureerde maar open gespreksopzet, waarin leerkrachten worden bevraagd over de totstandkoming van beslissingen op verschillende momenten.

In de interviewleidraad is voor de verschillende stappen in het schooladvies gevraagd naar de wijze van besluitvorming. Vóór de afname van de interviews heeft er een pilotinterview plaatsgevonden. Dit interview heeft plaatsgevonden in mei 2025, en is digitaal afgenomen via Microsoft Teams.

Bij het bevragen van de totstandkoming van beslissingen onderscheiden we de volgende momenten:

1. Het pre-advies: hiermee bedoelen we een eerste advies dat vaak door scholen gegeven wordt aan het einde van groep 7. De meeste scholen gebruiken hiervoor de term pre-advies, maar er wordt ook gesproken over een richtingsgesprek of een voorlopig advies. In dit onderzoek gebruiken wij de term pre-advies.
2. Het voorlopig (school)advies in groep 8: hiermee bedoelen we het advies dat door de school wordt gegeven voordat de doorstroomtoets wordt afgenomen. Het voorlopig schooladvies wordt gegeven na het eerste halfjaar van groep 8 en moet door de school zijn vastgesteld voor de doorstroomtoets wordt afgenomen.
3. Het definitief schooladvies: dit is het uiteindelijke schooladvies dat gegeven wordt door de school ná de afname van de doorstroomtoets. Het resultaat op de doorstroomtoets wordt in dit rapport aangeduid als het toetsadvies.

Per moment is gevraagd hoe de beslissing tot stand is gekomen, welke informatie werd gebruikt en op welke manier deze informatie een rol speelde in het uiteindelijke advies. Hierbij is (indien relevant) gevraagd naar de informatiebron(nen), de inhoud van de informatie en de wijze waarop de informatie werd verzameld. Oorspronkelijk stond het pre-advies niet in de interviewleidraad. Omdat in het pilotinterview bleek dat het pre-advies een vrij grote rol speelt in de totstandkoming van het voorlopig schooladvies, is het pre-advies toegevoegd aan de interviewleidraad.

Met het oog op mogelijk sociaal wenselijk antwoorden zijn in deze interviews niet alleen de algemene procedures besproken, maar is ook (mede naar aanleiding van bevindingen uit het pilot-interview) gesproken over afzonderlijke casussen. Voorafgaand aan de interviews is deelnemers gevraagd om enkele geanonimiseerde casussen uit hun eigen praktijk in te brengen waarin het adviesproces gepaard ging met onzekerheid of lastige afwegingen. In het vervolg van het rapport wordt naar deze casussen verwezen als dilemma's. Respondenten is gevraagd hierop te reflecteren om onderliggende interpretatiekaders en besluitvormingsmechanismen te analyseren.

Er is gevraagd naar concrete situaties uit de praktijk van de leerkracht en er zijn aan elke leerkracht ook enkele algemene dilemma's voorgelegd (zoals: hoe wordt een advies gegeven in het geval van een leerling die op de LVS-toetsen hoog scoort op rekenen maar laag op begrijpend lezen?). Daarnaast is expliciet gevraagd naar de invloed van de doorstroomtoets in het geval van het verplicht moeten bijstellen van het voorlopige advies. De leidraad sloot af met een open vraag naar aanvullende thema's die volgens de respondent relevant zijn, waarmee ruimte is geboden voor aanvullende inzichten buiten de vooraf gedefinieerde kaders.

Met het voorleggen van deze dilemma's is het mogelijk om verschillen in overwegingen inzichtelijk te maken die spelen wanneer de gebruikte informatiebronnen geen duidelijk beeld geven. Indien leerkrachten zelf geen dilemma's konden inbrengen, of wanneer de ingebrachte dilemma's vroegen om te veel verdere verdieping, zijn er door de interviewers fictieve dilemma's ingebracht.

## 2.4 Analyse

De analyse van de interviews is uitgevoerd met behulp van een template analysis (King, 2012). Hierbij is gebruikgemaakt van een vooraf opgesteld coderingskader op basis van inzichten uit de theorie. In het coderingsschema wordt informatie onderverdeeld op basis van drie centrale kenmerken, namelijk (1) de informatiebron, (2) de inhoud van de informatie en (3) de wijze van dataverzameling. Deze indeling is gebaseerd op recente inzichten op het gebied van DIDM binnen de context van schooladviezen (Van Leest, 2024; Vanlommel & Schildkamp, 2019). Er is ook gekeken naar de weging van deze informatiebronnen bij de schooladviezen. Daarvoor is enerzijds gekeken naar procedures op basis van een documentanalyse van de schoolprocedures, en anderzijds naar de weging van de informatiebronnen bij dilemma's. Daarnaast is in het coderingsschema gekeken naar de verschillende actoren bij het nemen van de beslissing.

Het coderingsschema is tijdens de analyse aangevuld met categorieën die niet direct ondergebracht konden worden in het schema. Deze zijn tijdens de analyse in aparte categorieën ondergebracht, waarna de onderzoekers gezamenlijk nieuwe coderingen hebben vastgesteld.

### Betrouwbaarheid en validiteit

Ter bevordering van de validiteit en betrouwbaarheid zijn diverse maatregelen getroffen. Ten eerste leidt de keuze om de dataverzameling op locatie bij de scholen af te nemen naar verwachting tot gesprekken met een meer natuurlijke interactie en een betere vertrouwensrelatie. Dit heeft naar verwachting geleid tot minder sociaal wenselijke antwoorden en rijkere informatie.

Daarnaast zijn in de codering een aantal stappen ingebouwd om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te verhogen. Ten eerste is één interview door twee onderzoekers gezamenlijk gecodeerd en gekalibreerd. Daarna zijn twee interviews onafhankelijk van elkaar gecodeerd; een vergelijking van de codering van deze twee interviews leverde na correctie een overeenstemming van ruim 70% op. Na voltooiing van de coderingsfase zijn alle codes in een gezamenlijke sessie door drie onderzoekers systematisch herzien. Daarbij is beoordeeld in welke mate nieuw geïdentificeerde codes een aanvulling vormden op reeds bestaande codes, dan wel konden worden geïntegreerd binnen bestaande categorieën. Dit iteratieve proces van herziening en verfijning heeft bijgedragen aan de consistentie, betrouwbaarheid en volledigheid van de uiteindelijke analyse. Deze aanpak sluit aan bij de richtlijnen voor kwalitatieve data-analyse zoals beschreven door Miles et al. (2014).

# 3 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Het doel is inzicht te geven in hoe leerkrachten informatie uit verschillende bronnen gebruiken bij het formuleren van het pre-advies, het voorlopig advies en het definitief advies. Eerst wordt ingegaan op de kaders in het schoolbeleid voor het geven van schooladvies (3.1). Daarna wordt beschreven welke informatie leerkrachten verzamelen (3.2), de wijze waarop deze informatie gebruikt wordt voor het nemen van beslissingen (3.3), en welke rol de verschillende actoren hierbij spelen (3.4). Tot slot wordt ingegaan op de overwegingen bij de keuze voor een doorstroomtoets en de overtuigingen van leerkrachten ten aanzien van doorstroomtoetsen (3.5).

Hoewel in de interviews naast leerkrachten ook gesproken is met andere actoren (IB'ers) is voor de leesbaarheid gekozen voor de term leerkrachten als verzamelterm voor alle respondenten in dit onderzoek. In enkele citaten komt de term 'hij' voor, waar de leerling bedoeld wordt. Dit kan in alle gevallen gelezen worden als 'hij/zij/hen'. In dit rapport gebruiken we de termen 'hoger' en 'lager' schooladvies zoals deze in het onderwijsveld gangbaar zijn; hiermee wordt geen waardeoordeel gegeven, maar wordt uitsluitend de positionering binnen de bestaande structuur aangeduid.

Omdat er geen sprake is van een representatieve steekproef, is ervoor gekozen om in de beschrijving van de resultaten in de regel geen concrete aantallen te noemen maar globale aanduidingen. In de tabellen worden categorieën weergegeven in de volgorde van meest gecodeerd naar minst gecodeerd. Aanduidingen als 'ongeveer de helft' of 'een aantal leerkrachten' zijn gebaseerd op de frequentie waarmee thema's in de interviews naar voren kwamen.

## 3.1 Schoolbeleid met betrekking tot het schooladvies

In deze paragraaf wordt op basis van documentanalyse van schoolprocedures en beleidsstukken onderzocht hoe scholen het adviesproces formeel vormgeven. Daarnaast is nagegaan of de richtlijnen van scholen overeenstemmen met de Handreiking Schooladvisering van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2025).

### Algemeen beeld

Over het algemeen geldt dat de beschrijving van de procedures van scholen vooral op het proces gericht zijn. De scholen benoemen in de documenten bijna allemaal de procedure rondom pre-advies, voorlopig advies en definitief advies, waarbij vaak wordt aangegeven welke informatiebronnen (observaties, toetsen, gesprekken, etc.) worden gebruikt. De beschreven procedures blijven daarbij veelal op hoofdlijnen en vertonen onderling weinig verschillen. Hoewel scholen hun procedurele stappen expliciet vastleggen, ontbreekt in bijna alle gevallen een nadere uitwerking van hoe de verschillende informatiebronnen daadwerkelijk worden gewogen in de besluitvorming. Wel beschrijven sommige scholen mogelijke aanvullende stappen, zoals het inzetten van een drempelonderzoek of het gebruik van specifieke toetsen zoals de Niet Schoolse Cognitieve Capaciteitentest (NSCCT) en de Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau (NIO). In sommige gevallen worden richtlijnen genoemd voor kansrijk adviseren, bijvoorbeeld door het geven van dubbele adviezen (zoals vmbo-tl/havo).

### Schoolbeleid met betrekking tot informatiebronnen

Volgens de handreiking van OCW moet zowel het voorlopige als definitieve schooladvies gebaseerd zijn op een breed en zorgvuldig gewogen beeld van de leerling. Dit omvat harde gegevens zoals toetsresultaten uit het leerlingvolgsysteem, methodegebonden toetsen en eventueel capaciteitstoeetsen (bijv. NIO, NSCCT). Daarnaast adviseert OCW om ook zogenoemde 'zachte leerlingkenmerken' mee te nemen, zoals werkhouding, motivatie en sociaal-emotionele ontwikkeling, mits deze op een transparante en consistente manier worden besproken. Voor een deel van deze zachte leerlingkenmerken bestaan ook mogelijkheden binnen bestaande LVS'en, maar scholen benoemen meestal alleen de referentieniveaugerichte onderdelen (taal en rekenen) uit deze volgsystemen.

In de schooldocumenten wordt voor de onderbouwing van het schooladvies meestal ook een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens benoemd. Deze gegevens worden vooral gebruikt bij het pre-advies en het voorlopig advies. Kwantitatieve gegevens omvatten LVS-toetsresultaten, methodegebonden toetsen en, waar relevant, capaciteitstoetsen zoals NSCCT, NIO of de Adaptieve Digitale Intelligentietest (ADIT). Verschillende scholen geven expliciet aan dat zij naar de ontwikkeling kijken die een kind heeft doorgemaakt gedurende zijn basisschoolperiode, waarbij trends over meerdere jaren worden meegenomen. Naast deze ‘harde’ gegevens noemen de scholen in de documenten dat de ‘zachte’ leerlingkenmerken een belangrijke rol spelen. Gedragskenmerken zoals werkhouding, motivatie, huiswerkattitude en sociaal-emotionele ontwikkeling worden door veel scholen genoemd.

### **Inhoudelijke overwegingen**

OCW benadrukt dat het schooladvies niet uitsluitend op één toetsmoment mag worden gebaseerd. Geadviseerd wordt om trends over meerdere jaren mee te nemen en te kijken naar factoren die het leerpotentieel beïnvloeden, zoals doorzettingsvermogen en zelfstandigheid. Daarnaast adviseert OCW om bij twijfel een multidisciplinaire bespreking te organiseren en waar nodig externe expertise te betrekken.

De documenten laten zien dat scholen deze richtlijnen grotendeels volgen. Het voorlopig advies wordt meestal eind groep 7 vastgesteld op basis van gegevens vanaf groep 6 (soms zelfs vanaf groep 4). Bij twijfel worden IB'ers en soms leerkrachten van groep 6 betrokken. In enkele gevallen wordt een drempelonderzoek<sup>2</sup> of extra toets ingezet. Verder blijkt dat scholen naast cognitieve prestaties expliciet aandacht besteden aan werkhouding, motivatie en sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze ‘zachte’ leerlingkenmerken worden vaak ook besproken in zorgvergaderingen en oudergesprekken.

### **Bijstelling na doorstroomtoets**

De doorstroomtoets geldt als objectief tweede gegeven. OCW schrijft voor dat een hoger toetsadvies in principe leidt tot een verhoging van het schooladvies, tenzij dit aantoonbaar niet in het belang van de leerling is. Een verlaging is wettelijk niet toegestaan. De school moet een eventuele afwijking motiveren en deze met ouders bespreken.

In de documenten wordt relatief weinig informatie gegeven over de procedure rondom bijstelling. Vaak noemen scholen alleen de richtlijn dat het advies wordt bijgesteld indien het resultaat van de doorstroomtoets hoger is dan het voorlopig advies. Sommige scholen beschrijven dit iets uitgebreider, door ook te benoemen dat ze hierover met ouders/leerling in gesprek gaan. Een klein aantal scholen heeft een iets uitgebreidere procedure rondom de bijstelling, waarbij overleg met andere actoren (IB, directie) een rol speelt.

## **3.2 Welke informatiebronnen gebruiken leerkrachten?**

Aan de leerkrachten is gevraagd welke informatiebronnen zij gebruiken bij de totstandkoming van de adviezen. Daarnaast is gevraagd naar de wijze van informatieverzameling en de inhoud van de verschillende informatiebronnen. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen het pre-advies, het voorlopig advies en het definitief advies.

---

<sup>2</sup> Het drempelonderzoek is een didactisch onderzoek met de onderdelen technisch lezen, taalverzorging, woordenschat, begrijpend lezen en rekenen.

### 3.2.1 Beschrijving informatiebronnen

In tabel 1 is weergegeven welke informatiebronnen genoemd worden.

**Tabel 1:** Informatiebronnen die leerkrachten noemen bij schooladvisering

Type informatiebron	Toelichting op type informatiebron
<b>Toetsen uit leerlingvolgsystemen</b>	Toetsen uit leerlingvolgsystemen, zoals Leerling in Beeld, Dia-LVS of IEP, die een objectief beeld geven van het niveau en de ontwikkeling over meerdere jaren
<b>Methodegebonden toetsen</b>	Toetsen die direct gekoppeld zijn aan de gebruikte lesmethode en vooral inzicht geven in beheersing van recent behandelde stof
<b>Observaties/beeld van de leerkracht</b>	Deze categorie omvat zowel directe waarnemingen van de leerkracht tijdens het dagelijks onderwijs als de professionele interpretatie van deze ervaringen. Het gaat om observaties van bijvoorbeeld werkhouding of motivatie. Dit kan variëren van informele, dagelijkse observaties tot meer systematische observaties met behulp van observatie-instrumenten. Het beeld van de leerkracht ontstaat door het combineren van deze waarnemingen met kennis van de leerling, eigen expertise en eerdere ervaringen.
<b>Oudergesprekken</b>	Gesprekken met ouders
<b>Gesprekken met collega's</b>	Overleg met IB'ers of andere leerkrachten om verschillende perspectieven te combineren en leerlingen te bespreken bij wie twijfel is over het best passende advies
<b>Intelligentietest</b>	Bijvoorbeeld: NIO, WISC, NSCCT
<b>Leerlinggesprekken</b>	Gesprekken met leerlingen
<b>Overig</b>	Extra bronnen zoals AMN-aansluitingstoets, onderwijskundige rapporten of externe adviezen

#### LVS-toetsen en methodegebonden toetsen

Alle leerkrachten noemen toetsen uit het leerlingvolgsysteem (LVS-toetsen; ook aangeduid als niet-methodegebonden toetsen) als een informatiebron. Leerkrachten waarderen informatie uit deze toetsen omdat zij ontwikkelrends over meerdere jaren laten zien. De LVS-toetsen zijn zowel bij het pre-advies als bij het voorlopig en definitief advies de meest genoemde bron. Ter voorbereiding op het geven van een voorlopig advies wordt bij veel leerkrachten in groep 8 nog een extra LVS-toets afgenomen. In veel gevallen is dit de begin- of middentoets, afhankelijk van het moment dat de voorlopige adviezen gegeven worden.

Bijna alle leerkrachten noemen daarnaast ook methodegebonden toetsen. De methodegebonden toetsen worden voor het voorlopig advies iets minder vaak gebruikt dan voor het pre-advies.

Voor het definitief advies vormt de doorstroomtoets vaak de belangrijkste aanvullende informatiebron. Wel worden ook nog vaak gesprekken met ouders gevoerd. Deze gesprekken gaan in de meeste gevallen over de uitslag van de doorstroomtoets en de betekenis daarvan voor het definitieve advies. Het doel van dit gesprek is dan om met ouders samen te bekijken of het advies wel of niet bijgesteld wordt.

‘Een enkele keer komt echt voor dat het een heel advies afwijkt, en dan gaan we wel met ouders ook kijken van: oh, weet je wel, daar stond bijvoorbeeld kader/tl en het is tl/havo. Dan kijk je natuurlijk ook wel in die lijn waar het streepje ook staat hè: is dat meer bij tl of toch meer bij havo? [...] En dan gaan we eigenlijk, ja, heel open het gesprek in, ook met ouders van: nou, we hebben al deze gegevens en jullie weten ons advies. En hoe staan jullie erin?’

## Observaties en beeld van de leerkracht

Observaties spelen bij het merendeel van de leerkrachten een rol bij de totstandkoming van de adviezen. Observaties worden het meest genoemd bij de voorlopige adviezen. Observaties worden door leerkrachten gezien als een essentieel onderdeel om het advies niet uitsluitend op toetsinformatie te baseren. Ze vormen hiermee een belangrijk instrument in het vormen van een totaalbeeld van het kind.

‘Wat je zelf ziet in de klas. En ja, toetsmomenten zijn altijd momentopnames. En wij zien een kind natuurlijk dagelijks, waardoor wij ook kunnen denken van: hé, dat toetsmoment is een moment, maar dat weerlegt niet wat wij zien in de klas. Wij zien een heel ander kind of we zien andere resultaten.’

Observaties vinden plaats tijdens de lessen; het gaat dan bijvoorbeeld om dagelijkse observaties van de leerkracht tijdens instructies of bij toetsafnames. Het gaat meestal om zaken die een leerkracht registreert in de les. Het begrip observaties kan hiermee dus breed worden opgevat. Het gaat om dagelijkse registraties van leerlinggedrag, die soms worden vastgelegd in bijvoorbeeld notities in het LVS<sup>3</sup>, maar meestal niet worden vastgelegd. Het kan ook gaan om specifieke observaties, bijvoorbeeld door een IB'er, orthopedagoog of externe expert (bijvoorbeeld een hoogbegaafdheidsspecialist). Slechts in enkele gevallen worden voor observaties vaste instrumenten of methoden gebruikt.

Met het meenemen van hun eigen beeld van leerlingen willen leerkrachten recht doen aan het kind. Leerkrachten geven ook hierbij vaak aan dat ze breder willen kijken dan alleen naar de toetsresultaten van de LVS-toetsen, waarbij vaak vooral wordt gekeken naar cognitieve aspecten. Leerkrachten vinden het belangrijk om dit beeld mee te nemen, en geven aan dat ervaring hierbij belangrijk is. In het beeld dat een leerkracht heeft van een leerling wordt regelmatig ook de context rondom het kind meegenomen, zoals sociale aspecten (bijvoorbeeld de omgang met de leerkracht of de omgang met andere kinderen) en de thuissituatie. Het beeld van de leerkracht kan soms van groot belang zijn in het advies dat een leerkracht geeft.

‘Ja, heb ik ook een keer uit moeten leggen van dat ik echt bij een tl-advies zou [blijven] en niet aan tl/havo. [...] Ja, waarom? Ja, ik zie die havo gewoon niet. En leuk dat je tl/havo scoort, hartstikke goed! Fijn gedaan! Ja, maar jij bent gewoon een mavoleerling.’

Wanneer leerkrachten gevraagd wordt wat het dan is waarmee zij hun beeld van het potentieel van een leerling vormen, dan geven zij meermaals antwoorden waarin interacties met leerlingen een rol spelen, zoals bepaalde vragen die een leerling stelt of antwoorden die een leerling geeft.

‘Ik heb er toevallig vorig jaar eentje gehad. Je voelt en weet soms bij sommige leerlingen door de vragen die ze stellen, de interesse die ze tonen bij bepaalde vakken, dat er echt een hogere intelligentie in zit dan [de leerling] soms laat blijken.’

---

<sup>3</sup> In feite wordt door leerkrachten hier het leerlingadministratiesysteem bedoeld. Omdat deze termen vaak door elkaar gebruikt worden, wordt in deze rapportage alleen de term leerlingvolgsysteem gebruikt.

## Gesprekken met ouders, leerlingen en collega's

Ouder- en leerlinggesprekken worden door veel leerkrachten genoemd als belangrijke aanvullende informatiebron. Bij het pre-advies gebruikt ongeveer de helft van de leerkrachten deze gesprekken; bij het voorlopig advies neemt dit toe tot circa twee derde. Oudergesprekken komen daarbij iets vaker voor dan leerlinggesprekken, al is niet altijd duidelijk of het om afzonderlijke gesprekken of driehoeksgesprekken gaat.

Ouders bieden informatie die op school niet altijd zichtbaar is, zoals over de thuissituatie, ondersteuning, verwachtingen en signalen van stress of motivatieproblemen. Deze gesprekken helpen leerkrachten om een vollediger beeld te vormen en om verwachtingen te managen, zodat het advies niet als verrassing komt.

Leerlinggesprekken voegen hieraan de eigen stem van de leerling toe. Leerkrachten vragen naar wensen, motivatie, ambities en eventuele onzekerheden. Deze gesprekken geven inzicht in wat leerlingen belangrijk vinden en in hun bereidheid om zich in te zetten voor een bepaald niveau. Hoewel ze iets minder vaak worden genoemd dan oudergesprekken, benadrukken leerkrachten dat gesprekken met leerlingen essentieel zijn om tot een realistisch en kansrijk advies te komen.

Naast gesprekken met leerlingen en ouders overleggen leerkrachten ook met collega's, vooral bij twijfel of dilemma's. In deze overleggen – vaak met IB'er of directie – worden observaties en LVS-gegevens gezamenlijk besproken en kritisch bevraagd om te voorkomen dat één persoon op basis van een beperkt beeld beslist.

## Overig

Naast toetsen, observaties en gesprekken maken scholen gebruik van diverse aanvullende bronnen om een compleet beeld van de leerling te krijgen. Vaak worden deze aanvullende bronnen ingezet wanneer een specifieke situatie daarom vraagt. Intelligentietests zoals WISC, NIO, ADIT en SON-R worden het meest genoemd.

### 3.2.2 Inhoudelijke aspecten

Aan leerkrachten is ook gevraagd welke inhoudelijke aspecten een rol spelen bij de totstandkoming van de adviezen. In tabel 2 staat weergegeven welke inhoudelijke factoren door leerkrachten zijn genoemd.

**Tabel 2:** Inhoudelijke aspecten die een rol spelen bij de pre-adviezen en voorlopige adviezen

Inhoudelijke aspecten	Beschrijving
<b>Cognitief</b>	Toetsgegevens over aspecten als lezen en rekenen
<b>Gedrag</b>	Gedragkenmerken van leerlingen, zoals motivatie, werkhouding of zelfstandigheid
<b>Ambitie ouders/leerling</b>	De wens van ouders of leerling voor een bepaald niveau
<b>Ontwikkelingsperspectief</b>	De ontwikkeling die blijkt uit toetsscores uit LVS of methodegebonden toetsen
<b>Thuisituatie</b>	Contextuele kenmerken met betrekking tot de thuissituatie, zoals ondersteuning bij huiswerk
<b>Sociaal-emotioneel</b>	Factoren zoals omgang met anderen/leerkracht
<b>Executief</b>	Executieve functies zoals plannen en zelfstandig werken
<b>Zorg/medisch/psychologisch</b>	Factoren zoals ADHD, autisme of andere specifieke zorgbehoeften

In de meeste gevallen gaat het om informatie die gebruikt wordt voor cognitieve capaciteiten en leerlingkenmerken zoals gedrag of thuissituatie.

## Cognitieve aspecten

Het cognitieve aspect is altijd de basis voor het advies. Hierbij wordt met name gekeken naar begrijpend lezen en rekenen. Leerkrachten kijken niet alleen naar de huidige prestaties van een leerling, maar ook naar de ontwikkeling over meerdere jaren. Hierbij kijken ze met name naar de ontwikkeling van leerlingen die ze terug zien in de scores op LVS-toetsen, waarbij eenmalige uitschieters (naar boven of naar beneden) minder zwaar wegen. Soms worden verwachtingen over de ontwikkeling van een bepaalde leerling getoetst bij het voortgezet onderwijs; er is dan contact met vo-scholen over de kansen of mogelijkheden dat een kind zich in het vo wel of niet doorontwikkelt.

## Gedrag

Gedrag wordt na de cognitieve aspecten het meest genoemd. Onder gedrag wordt een breed spectrum aan kenmerken genoemd. Hiervan is werkhouding de belangrijkste, deze wordt door vrijwel alle leerkrachten benoemd. Leerkrachten letten op signalen zoals: begint een leerling direct na instructie, maakt de leerling taken volledig af, en toont de leerling consistent inzet? Naast werkhouding worden ook vaak motivatie, huiswerkhouding en zelfstandigheid genoemd. Bij motivatie wordt vaak de intrinsieke wil om te leren genoemd. Leerkrachten noemen dit vaak, omdat verondersteld wordt dat het een belangrijk aspect is binnen het schooladvies.

‘Ik ben ervan overtuigd dat kinderen die echt heel graag iets willen en gemotiveerd zijn, vaak verder komen dan je op basis van cijfers zou denken.’

Onder huiswerkhouding verstaan leerkrachten over het algemeen de mate waarin een leerling laat zien de verantwoordelijkheid te nemen om het huiswerk te maken en de mate waarin deze ook zelfstandig kan plannen. Huiswerkhouding kent hiermee een overlap met executieve functies, die soms ook expliciet door leerkrachten worden genoemd. Onder executieve functies worden hogere cognitieve vaardigheden verstaan die nodig zijn om zelf opdrachten te plannen en uit te voeren. Concreet gaat het dan om onder andere plannen en organiseren, en het kunnen omgaan met complexere opdrachten. Ook dit wordt van belang geacht voor het slagen van leerlingen, met name in de hogere onderwijsniveaus.

‘Voor havo of vwo wil je dat kinderen een huiswerkhouding hebben; daar hoort plannen bij.’

## Ambitie ouders en leerlingen

In een aantal gevallen wegen leerkrachten ook de ambities van ouders en/of leerlingen mee. Dit komt voor wanneer ouders of de leerling zelf een duidelijke wens of verwachting uitspreken over het schooladvies. Deze ambities komen vaak aan de orde in leerling- of oudergesprekken. In de meeste gevallen gaat het om hoge ambities; ouders willen een zo hoog mogelijk advies voor hun kind. In enkele gevallen gaat het echter ook om voorbeelden waarin ouders juist aangeven dat ze liever niet hebben dat hun kind een hoger advies krijgt, maar liever een lager advies.

## Thuisituatie

Ook de thuisituatie wordt vaak genoemd. Onder thuisituatie vallen zaken als ondersteuning van ouders, maar ook zaken die spelen in de privésfeer, zoals bijvoorbeeld ziekte, overlijden of echtscheiding. De thuisituatie kan volgens de scholen een grote invloed hebben op LVS-toetsuitslagen en op de uitslag van de doorstroomtoets.

## Overige inhoudelijke factoren

Zaken als sociaal-emotionele factoren (bijv. faalangst), executieve functies en zorg-, medische of psychologische factoren (bijv. autisme, ADHD) worden minder vaak genoemd.

### 3.2.3 Wijze van dataverzameling informatiebronnen

Er is aan leerkrachten gevraagd hoe de dataverzameling van belangrijke informatiebronnen wordt uitgevoerd. Hierbij wordt, conform eerder onderzoek (Vanlommel & Schildkamp, 2019) onderscheid gemaakt tussen intuïtieve en rationele/systematische dataverzameling. Rationele dataverzameling kenmerkt zich door het doelgericht en systematisch verzamelen van data (Vanlommel & Schildkamp, 2019). De methodegebonden toetsen en de LVS-toetsen zijn hier een duidelijk voorbeeld van: de toetsafnames zijn vooraf gepland, en er wordt gewerkt volgens een vooraf bepaalde methode (begin-, midden- en eindtoets). Bij rationele of systematische dataverzameling is er altijd sprake van een toets of een observatie-instrument en één of meerdere vooraf bepaalde momenten van dataverzameling.

In het geval van observaties of gesprekken is er niet automatisch sprake van een systematische dataverzameling. Observaties en gesprekken *kunnen* rationeel of systematisch zijn, wanneer ze vooraf gepland zijn met een duidelijk doel en volgens een vastgelegde methode, maar ze kunnen ook intuïtief van aard zijn. In het geval van intuïtieve dataverzameling is ook bevraagd of de informatie wordt vastgelegd.

#### Observaties

In het geval van observaties blijkt er in de meeste gevallen sprake te zijn van intuïtieve dataverzameling. Daarbij gaat het meestal om observaties van gedragsmatige aspecten. Vaak zijn dit observaties tijdens de les, zaken die een leerkracht opvallen. Deze informatie wordt niet altijd vastgelegd. Soms wordt de informatie wel vastgelegd, maar gaat het nog steeds om intuïtieve dataverzameling. Leerkrachten noemen bijvoorbeeld dat de observatie wordt vastgelegd in het leerlingvolgsysteem of in een onderwijskundig rapport (OKR). Er wordt dus niet systematisch en doelgericht naar vooraf vastgestelde criteria gekeken, maar er is wel sprake van het systematisch vastleggen van de observaties.

‘We hebben geen observatieformulier want dat is het afvinken alsof je naar iets op zoek bent. Het is juist heel interessant om voor jezelf gewoon gedurende de dag eens zo’n momentje te hebben van: oké, er heeft nu op dit moment even niemand vragen. Ik ga gewoon even zelf aan het werk en dat je gewoon gaat zitten en kijken wat er gebeurt. En als daarin bijzonderheden zijn, dan hebben wij inderdaad ons leerlingvolgsysteem waar je dat gewoon in kunt, kunnen we notities maken. Dus die leggen we dan daarin, die nemen we daarin mee zeg maar.’

Bij deze observaties spelen logischerwijs de leerkrachten zelf de grootste rol. In enkele gevallen wordt genoemd dat een IB'er ook observaties doet. Soms gaat het dan wel om doelgerichte observaties, bijvoorbeeld rondom individuele gevallen. Maar ook hier wordt niet altijd gewerkt met systematische dataverzameling, bijvoorbeeld met vooraf opgestelde observatieformulieren.

Slechts in enkele gevallen is er sprake van observaties die rationeel, systematisch en dus doelgericht plaatsvinden. In onderstaand voorbeeld gaat het bijvoorbeeld over gedragsmatige aspecten (zelfstandigheid) die met behulp van een observatieformulier worden vastgelegd binnen een leerlijn.

‘Ja, er zit wel structuur in die observaties. We hebben natuurlijk allerlei observatie-instrumenten. Die richten zich op zelfstandigheid van leerlingen; dus: stel ik me afhankelijk op, of: kan ik dingen zelf oplossen? Problemen. Dat is bijvoorbeeld de leerlijn leren lerendie wij daarvoor gebruiken. Dus dan heb je hele gerichte punten waar je naar kijkt bij leerlingen.’

## Gesprekken

Ook voor oudergesprekken, leerlinggesprekken en gesprekken met collega's is gekeken naar de wijze van dataverzameling. Leerling- en oudergesprekken vinden vaak op vooraf vastgestelde momenten plaats, en kennen daarmee wat betreft de planning een systematisch karakter. Dit geldt ook voor gesprekken met collega's. Deze gesprekken kennen dus vaak een vaste procedure, maar er wordt niet altijd doelgericht informatie over leerlingen verzameld. In dit opzicht kennen gesprekken met leerlingen, ouders of collega's vaak een intuïtief karakter. Zaken die besproken worden in oudergesprekken worden soms vastgelegd in de vorm van notities.

## 3.3 Wijze van informatiegebruik voor beslissingen

In deze paragraaf wordt toegelicht hoe leerkrachten informatie gebruiken bij het nemen van beslissingen. Daarbij wordt ingegaan op het meewegen van informatie (3.3.1), algemene overwegingen bij beslissingen (3.3.2), overwegingen bij dilemma's (3.3.3), en betekenisverlening bij dilemma's (3.3.4). Ook wordt specifiek aandacht besteed aan overwegingen bij bijstellingen naar aanleiding van de doorstroomtoets (3.3.5) en de overeenkomsten en verschillen tussen scholen met verschillende toetsaanbieders. Deze analyse biedt inzicht in de dynamiek van besluitvorming en de manier waarop verschillende elementen samenkomen in het uiteindelijke schooladvies.

### 3.3.1 Meewegen van informatie

Er is aan leerkrachten gevraagd welke informatie ze laten meewegen bij de totstandkoming van de verschillende adviezen. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen inhoudelijke factoren waarvan leerkrachten aangeven dat ze deze niet zwaar meewegen, wel zwaar meewegen en factoren die doorslaggevend zijn. Hieruit komt een beeld naar voren dat met name cognitieve factoren een belangrijke rol spelen bij de adviezen, aangezien leerkrachten deze vaak als zwaarwegend noemen. Aan de andere kant is zichtbaar dat ook gedragskenmerken vaak als doorslaggevende factor worden genoemd. Leerkrachten beschrijven dat cognitieve factoren meestal de basis vormen voor het advies, terwijl gedragskenmerken met name in situaties van twijfel een grotere rol krijgen.

Wanneer er echter sprake is van dilemma's door onvoldoende of tegenstrijdige informatie rond de cognitieve factoren, dan wordt vaak gekeken naar gedragskenmerken om de knoop door te hakken. Leerkrachten geven aan dat er geen vaste beslisregels zijn die in alle gevallen gevolgd worden; afwegingen worden per leerling gemaakt. Zo kan het voorkomen dat leerkrachten bij verschillende situaties, verschillende aspecten als zwaarwegend of doorslaggevend noemen. De belangrijkste factoren die worden meegewogen worden hieronder kort besproken.

### Meewegen van cognitieve aspecten

Cognitieve aspecten worden vaak genoemd als een element dat zwaar meeweegt, zowel bij het pre-advies als bij het voorlopig advies. Rekenen en begrijpend lezen worden vaak het meest belangrijk gevonden. Leerkrachten zien deze twee onderdelen van de LVS-toetsen als cruciale factoren om te slagen in het voortgezet onderwijs, omdat ze nodig zijn voor vrijwel alle vakken. Sommige scholen hanteren zelfs concrete normen, voor deze vakken als indicatie voor een bepaald niveau. Methodegebonden toetsen wegen minder zwaar en ook andere onderdelen binnen de LVS-toetsen, zoals bijvoorbeeld spelling, worden minder zwaar meegewogen.

### Meewegen van gedrag

Leerkrachten geven vaak aan dat gedrag, zoals een goede werkhouding, motivatie of een hoge mate van zelfstandigheid, meeweegt in de beslissing. Dit wordt bij het pre-advies iets vaker genoemd dan bij het voorlopig advies. De gedragskenmerken worden door leerkrachten gezien als bepalend voor de kans om te slagen op een hoger niveau. Bij de inschatting van deze factoren spelen dagelijkse observaties en het beeld van de leerkracht een belangrijke rol.

Ook huiswerkhouding en executieve functies worden soms genoemd – zij het iets minder vaak – als factoren die succes in het vo kunnen beïnvloeden. Ze wegen echter niet vaak expliciet mee in de afweging voor het geven van een bepaald advies.

Opvallend is dat gedrag vaak als doorslaggevende factor wordt genoemd in situaties waarin sprake is van dilemma's (zie ook paragraaf 3.3.3). Dit gebeurt met name wanneer de LVS-scores door leerkrachten worden geïdentificeerd in het licht van de niveaus en net op of onder een grenscore liggen die wordt geassocieerd met een bepaald onderwijsniveau. In dit soort gevallen wordt verschillend omgegaan met gedragskenmerken.

### 3.3.2 Algemene overwegingen bij beslissingen

Uit de gesprekken blijkt dat leerkrachten verschillende overwegingen combineren om tot een realistisch én kansrijk oordeel te komen. Het advies is daarbij veel meer dan alleen een afweging van informatie uit verschillende informatiebronnen, ook meer algemene overwegingen spelen hierbij een rol (zie tabel 3).

**Tabel 3:** Algemene overwegingen bij het nemen van beslissingen

Overwegingen	Toelichting
<b>Terughoudendheid/voorzichtigheid</b>	Advies wordt voorzichtig geformuleerd. Bij het pre-advies wordt soms een lager advies gegeven om verwachtingen realistisch te houden. Bij het voorlopig advies wordt soms terughoudend geadviseerd om afstroom te voorkomen of om te voorkomen dat een leerling op zijn tenen moet lopen.
<b>Situatie voortgezet onderwijs</b>	De mogelijkheden en structuur van het voortgezet onderwijs in de regio wegen mee in het advies
<b>Holistisch beeld</b>	Leerkrachten kijken naar het totale kind bij het nemen van de beslissing
<b>Advies op maat</b>	Schoolkeuze of niveaubepaling wordt afgestemd op de individuele leerling
<b>Potentieel/motivatie</b>	Leerkrachten kijken naar het potentieel of de motivatie van een leerling, waardoor de leerling het voordeel van de twijfel krijgt (bijvoorbeeld een hoger advies)
<b>Dubbel advies</b>	Scholen geven een advies met twee niveaus, om mogelijkheden open te houden

#### Terughoudendheid/voorzichtigheid

Veel leerkrachten geven aan bij het pre-advies bewust terughoudend te adviseren, om te voorkomen dat verwachtingen te hoog worden en het advies later naar beneden moet worden aangepast. Daarnaast geven ze ook aan dat een voorzichtig pre-advies helpt om de verwachtingen bij ouders en leerling realistisch te houden. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer leerkrachten verwachten dat ouders een hoger advies willen.

‘Ik vind het altijd wel lastig in [groep] 7. Het is namelijk best wel lastig in te schatten hoe kinderen zich ontwikkelen. [...] Het is best wel moeilijk in te schatten, dus vandaar dat [...] altijd als ik bij [groep] 7 erbij zat, ben ik altijd heel voorzichtig met een pre-advies. Want ja, terugzetten in [groep] 8 is vervelender dan bij moeten schalen, denk ik altijd maar zo.’

Ook bij het voorlopig advies wordt soms nog gekozen voor een voorzichtig advies. Er wordt dan bijvoorbeeld gekozen voor een lager niveau, of een dubbel advies met bredere opties. Het voorkomen van afstroom in het voortgezet onderwijs wordt hierbij genoemd, maar ook het welzijn van leerlingen. Daarnaast spreekt een aantal leraren ook het vertrouwen uit dat het voortgezet onderwijs voldoende mogelijkheden biedt voor leerlingen om door te groeien naar een hoger niveau.

### **Situatie voortgezet onderwijs**

Door leerkrachten wordt in veel gevallen de situatie in het voortgezet onderwijs genoemd. Het gaat hier om mogelijkheden zoals dakpanklassen of bepaalde ondersteuningsmogelijkheden (bijvoorbeeld op het gebied van taal). Vaak speelt ook een rol of er in de regio brede scholengemeenschappen aanwezig zijn. Vooral de aanwezigheid van een brede scholengemeenschap met zowel vmbo-t als havo wordt regelmatig benoemd. Indien dit niet aanwezig is dan moet er immers een scherpe keuze gemaakt worden, en dit speelt een rol bij het geven van een advies. Leerkrachten kunnen dan door het geven van een dubbel advies de keuze bij de ouders neerleggen.

### **Advies op maat**

Bij het meewegen van de situatie in het voortgezet onderwijs speelt ook de wens van leerkrachten om een advies op maat te geven. Vaak wordt hierbij aangegeven dat leerkrachten bepaalde scholen beter passend vinden voor een leerling in verband met het onderwijsaanbod, ondersteuningsmogelijkheden of de filosofie van de school. Individuele behoeften of wensen van een leerling spelen hierbij vaak een rol. Maar er zijn ook gevallen waarin een leraar de kenmerken van vo-scholen in de regio meeweegt in de beslissing om een leerling net een iets hoger adviesniveau te geven, wanneer zij bijvoorbeeld denken dat dit de kans op succes bij een bepaalde leerling zou kunnen vergroten.

‘Heel soms heb je kinderen, zeker in deze wijk, die heel vatbaar zijn voor andere kinderen. Want deze wijk is natuurlijk een achterstandswijk. Gebeurt heel veel op straat. Als jij met een groep vrienden bent, gebeurt hier van alles. Je kunt zo gek niet bedenken en het gebeurt hier. En heel soms als je het kind als die vmbo-kader heeft, maar je geeft een vmbo-kader/theoretisch advies, kan ie naar een school waarin ie de wijk een beetje en de groep kinderen ontwijkt. En dan wil je soms nog wel eens een dubbel advies geven zodat ze naar een school kunnen waarvan je denkt: nou, da’s net iets beter.’

### **Holistisch beeld**

Leerkrachten benadrukken dat zij kijken naar het totale kind. Naast cognitieve prestaties worden ook werkhouding, motivatie, sociaal-emotioneel functioneren en observaties in de klas meegenomen. Het doel is een advies dat niet alleen aansluit bij LVS-resultaten of de uitslag van de doorstroomtoets, maar ook bij de persoonlijke kenmerken en ondersteuningsbehoeften van het kind. Zo wordt bijvoorbeeld bij leerlingen met ADHD of faalangst niet het niveau aangepast, maar wel gezocht naar een school die passende begeleiding biedt.

### **Potentieel/motivatie**

Soms kan motivatie of een sterke werkhouding aanleiding zijn voor een leerkracht om leerlingen het voordeel van de twijfel te geven. Bij een sterke werkhouding of motivatie krijgt de leerling dan vaak het voordeel van de twijfel, door bijvoorbeeld een hoger advies of een ruimer (dubbel) advies te geven. Bij een zwakke werkhouding of bijvoorbeeld een lagere motivatie zijn leerkrachten over het algemeen wat voorzichter en worden deze niet zwaar meegewogen.

‘[Een leerling had] een t/havo advies, waarvan we wel het vertrouwen hadden dat het kind havo zou moeten kunnen. Maar het meisje was ontzettend onzeker. [...] En dat we daarom hebben besloten haar direct havo te geven om het meisje daarin ook rust te geven. En zelfvertrouwen. Omdat dat, ja, vaker wel het geval schijnt te zijn in zo’n dakpanklas.’

## Dubbele adviezen

Leerkrachten geven een aantal keer aan dat er bewust gekozen wordt voor het geven van dubbele adviezen. De laatste jaren is er steeds vaker sprake van brede brugklassen of dakpanklassen. Deze geven leerlingen de mogelijkheid om zich verder te ontwikkelen, en deze geven leerkrachten de mogelijkheid om een breder advies te geven. Ook de verschillende leerlingvolgsystemen spelen hierbij een rol. Sommige leerlingadministratiesystemen vertalen de LVS-score rechtstreeks naar een dubbel advies en leerkrachten kiezen er soms voor om deze adviezen rechtstreeks over te nemen. Ook in situaties waarin sprake is van dilemma's (zie ook paragraaf 4.2.3) kiezen leerkrachten graag voor een dubbel advies, zodat de keuze kan worden uitgesteld.

### 3.3.3 Overwegingen bij dilemma's

Aan leerkrachten is ook gevraagd hoe de besluitvorming er uitziet bij dilemma's. In de gesprekken zijn verschillende vormen van dilemma's besproken. Vaak kwamen de leerkrachten zelf met dilemma's; het ging dan om concrete voorbeelden uit de eigen praktijk. Soms gaven leerkrachten aan dat ze weinig dilemma's ervaren of dat ze geen concrete voorbeelden konden noemen. In dat geval werden de dilemma's aangedragen door de interviewers.

In tabel 4 staan de verschillende soorten dilemma's die zijn genoemd door leerkrachten weergegeven.

Tabel 4: Dilemma's

Dilemma	Beschrijving
Discrepantie resultaten	Leerkrachten twijfelen omdat resultaten uit verschillende informatiebronnen onderling verschillen of niet consistent zijn
Leerlingenmerken	Leerkrachten twijfelen omdat leerlingenmerken als werkhouding, motivatie of de thuissituatie naar hun mening de prestaties op LVS-toetsen en methodegebonden toetsen beïnvloeden en mogelijk van invloed zijn op succes in het vo
Ambities ouder/leerling	Leerkrachten twijfelen over het advies dat zij willen geven omdat ouders een ander advies willen
Discrepantie met beeld van de leerkracht	Leerkrachten twijfelen omdat de resultaten op de LVS-toetsen of de doorstroomtoets niet overeenkomen met het beeld dat ze hebben van de leerling
Geen of weinig dilemma's	Leerkrachten geven aan dat ze eigenlijk nauwelijks of geen dilemma's hebben

## Discrepantie resultaten

De meeste dilemma's ontstaan wanneer de resultaten uit verschillende informatiebronnen niet met elkaar overeenstemmen. Dit komt vooral voor bij discrepantie in de LVS-scores, bijvoorbeeld tussen begrijpend lezen en rekenen. Ook zijn er meerdere gevallen waarin over de tijd scores op LVS-toetsen ineens hoger of lager uitvielen (inconsistentie). Soms heeft het ook te maken met een algemeen beeld dat een leerkracht heeft, dat niet overeenkomt met de LVS-toetsresultaten of de score op de doorstroomtoets. Wanneer er sprake is van een discrepantie tussen de LVS-toetsscores voor rekenen en begrijpend lezen (bijvoorbeeld hoge scores voor rekenen en lage scores voor begrijpend lezen), dan zijn er meerdere leerkrachten die aangeven begrijpend lezen zwaarder te wegen dan rekenen.

'Maar ja, uiteindelijk als het begrijpend lezen is en rekenen, [...] dan kiezen we meestal toch wel de begrijpend lezen resultaten, want die heb je overal voor nodig. En dat rekenen ook, maar begrijpend lezen komt overal weer terug.'

## Leerlingenkenmerken

Ook leerlingenkenmerken, zoals gedrag, motivatie of thuissituatie worden door de leerkrachten aangeduid als aanleiding voor een dilemma omdat deze de toekomstige prestaties in het voortgezet onderwijs beïnvloeden. Een goede werkhouding of een sterke motivatie kunnen maken dat een leerkracht kiest voor een hoger advies. Ook thuissituatie wordt regelmatig genoemd. Thuissituatie wordt zelden gezien als reden om het niveau te verlagen, eerder als een verklaring voor een tijdelijke dip in prestaties.

‘Als een kind een [doorstroomtoets] gaat maken en we weten dat de ouders uit elkaar gaan of er is iemand doodgegaan in een familie. En ja, meestal kun je dat zien aan de resultaten. Als ie dan bijvoorbeeld laag scoort, dan weten we ook waar het aan ligt. [...] En meestal als jij ook weet van groep 7: oh ja, daar had ie wel heel hoog gescoord en in de andere groepen ook. [...] Ja, dan weet je ook waar het aan ligt.’

## Ambitie van ouders/leerling

De ambitie van ouders is ook reden voor dilemma's: het gaat hier in een aantal gevallen om leerkrachten die twijfelen, omdat ouders een hoger advies willen. Dit kan scholen ertoe aanzetten om informatie opnieuw te bekijken, of om met ouders het gesprek aan te gaan over wat er nodig zou zijn om een hoger advies te kunnen geven. Scholen gaan niet altijd mee in de wens van de ouders. Hierbij noemen scholen dat er vaak voldoende argumenten zijn om een advies te kunnen onderbouwen. Dit wordt dan met ouders besproken.

‘Als ouders en leerlingen iets heel anders willen, dan zeggen we vaak nou, dit is voor nu ons advies. Wij zien nu dit. [...] Vaak hebben we daar natuurlijk onze argumentatie bij gegeven. Wij hebben ouders gehoord. Wij zeggen dan wij gaan daar ook over nadenken en we plannen een extra afspraak in [...] En dan kijken we een volgend gesprek van joh, wat hebben we nodig? En dat kan dus zijn met een vo-school erbij omdat we denken nou dat gaat echt niet gebeuren of we snappen wat ouders zeggen en we kunnen daar wel in mee.’

## Discrepantie met beeld van de leerkracht

Soms ontstaan er dilemma's bij leerkrachten wanneer LVS-toetsscores of de uitslag van de doorstroomtoets niet overeenkomen met het beeld dat zij van een leerling hebben. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om leerlingen die beter presteren op LVS-toetsen of de doorstroomtoets dan de leerkracht vooraf verwachtte. Omgekeerd komt het ook voor dat leerkrachten denken dat een leerling meer aankan dan uit de LVS-toetsen naar voren komt.

‘De grootste twijfel zit hem in bijvoorbeeld: Cito Leerling in beeld laat een [vmbo-]tl zien, maar wij met het hele team zien hier ook op basis van de executieve functies en alle andere gegevens, wij denken dat je meer kan. Ja, en dan ontstaat de twijfel. Ja, en dan kan het zijn dat we wel naar boven bijstellen.’

Wanneer toetsgegevens en het beeld van de leerkracht uiteenlopen, wordt door leerkrachten onderzocht waarom dit zo is. Leerkrachten reflecteren dan op observaties in de klas en betrekken collega's bij het gesprek. Soms kan onverwacht hoge of lage toetsinformatie leiden tot extra gesprekken met ouders.

### 3.3.4 Betekenisverlening bij dilemma's

Bij situaties waarin het adviesproces gepaard gaat met dilemma's over het schooladvies is de besluitvorming door leerkrachten zelden een volledig rationeel proces met vaste, transparante criteria. In plaats daarvan worden verschillende factoren per leerling op een unieke manier gewogen. Wanneer informatiebronnen elkaar tegenspreken gaan leerkrachten actief naar verklaringen op zoek om deze discrepanties te kunnen duiden.

In tabel 5 worden verschillende categorieën van betekenisverlening die in de gesprekken naar voren zijn gekomen, besproken.

**Tabel 5:** Betekenisverlening bij dilemma's

Betekenisverlening	Beschrijving
<b>Checks inbouwen</b>	Leerkrachten bouwen checks in, zoals gesprekken met IB'ers en het betrekken van meerdere perspectieven om opnieuw te kijken naar trends en ontwikkelingen, zodat een momentopname niet leidend is. Op deze manier wordt er voorkomen dat er te snelle conclusies worden getrokken.
<b>Voeren van gesprekken</b>	Wanneer LVS-toetsresultaten afwijken van verwachtingen of wanneer de werkhouding van leerlingen te wensen overlaat, voeren leerkrachten gesprekken met leerlingen, ouders of collega's
<b>Bekijken eigen onderwijsaanbod</b>	Wanneer LVS-toetsresultaten afwijken van verwachtingen of wanneer de werkhouding van leerlingen te wensen overlaat, kijken leerkrachten kritisch naar het eigen onderwijsaanbod
<b>Overig</b>	Deze categorie omvat bijvoorbeeld het inschakelen van externe experts (bijvoorbeeld psychologen of ambulante begeleiders) en het vastleggen van bevorderende en belemmerende factoren in onderwijskundige rapporten

#### Checks inbouwen en het voeren van gesprekken

Scholen bouwen soms bewust checks in om overhaaste beslissingen te vermijden. Dit wordt door ongeveer de helft van de scholen genoemd. Het voeren van gesprekken speelt hierin een belangrijke rol: iets minder dan de helft van de leerkrachten geeft aan dat ze wel eens in gesprek gaan om achterliggende oorzaken van onverwachte LVS-toetsresultaten of een onverwachte uitslag van de doorstroomtoets te achterhalen. Vaak worden deze gesprekken gevoerd met een collega (meestal de IB'er) of met ouders en/of leerlingen.

#### Bekijken eigen onderwijsaanbod

Een andere mogelijkheid die leerkrachten benoemen, is het kijken naar het onderwijsaanbod. Door hier kritisch naar te kijken, proberen leerkrachten te achterhalen of afwijkende scores voortkomen uit hiaten of problemen in het onderwijs.

'Stel je nou voor dat ie bijvoorbeeld die [LVS-toetsen] standaard [...] niet goed maakt en zijn andere toetsen wel. [...]. Ja, dan kijken we ook naar ons leerstofaanbod. Hebben we dan ook alles wel aangeboden wat inderdaad in die toetsen voorkomt?'

Tot slot worden er een aantal aanvullende activiteiten genoemd zoals het inschakelen van externe experts (bijvoorbeeld psychologen of ambulante begeleiders) en het vastleggen van bevorderende en belemmerende factoren in onderwijskundige rapporten. Deze informatie helpt om niet alleen een passend advies te geven, maar ook om de overgang naar het voortgezet onderwijs goed voor te bereiden.

### 3.3.5 Overwegingen bij bijstellingen

In tabel 6 wordt een overzicht gegeven van de overwegingen die een rol spelen bij het besluit van scholen om adviezen bij te stellen naar aanleiding van de uitslag van de doorstroomtoets.

**Tabel 6:** Overweging bij bijstelling van het advies naar aanleiding van de doorstroomtoets

Overweging	Beschrijving
Ouders doorslaggevend	Ouders zijn doorslaggevend in de keuze om wel of niet bij te stellen
Wettelijke verantwoordelijkheid	Scholen voelen zich verplicht om bij te stellen
Terughoudendheid/ voorzichtigheid	Scholen stellen niet bij om te voorkomen dat een leerling later afstroomt
Potentieel/motivatie	Scholen stellen bij om de leerling te stimuleren of omdat ze het potentieel zien
Voorspelbaarheid	Scholen geven aan dat ze vrijwel nooit te maken hebben met heroverwegingen

#### Rol van de doorstroomtoets

Scholen gaan verschillend om met de uitslag van de doorstroomtoets. Sommige scholen stellen – in lijn met het voorgeschreven kader – per definitie bij, maar het gebeurt ook dat scholen ouders betrekken bij de beslissing om wel of niet bij te stellen. In dat geval wordt bijvoorbeeld alleen bijgesteld wanneer ouders dat willen. Voor andere scholen is de uitslag van de doorstroomtoets niet leidend. Door enkele leerkrachten wordt expliciet aangegeven dat ze de doorstroomtoets niet of in ieder geval niet per definitie mee laten wegen bij heroverwegingen. Enkele van deze leerkrachten geven aan dat ze de doorstroomtoets nooit mee laten wegen. Één van de redenen die scholen hiervoor noemen is dat scholen het idee hebben dat ze een zorgvuldig advies geven, en dat de doorstroomtoets daarin slechts een momentopname is. Leerkrachten geven aan dat ze voor het cognitieve aspect naar méér kijken dan alleen de doorstroomtoets, waarbij vaak de scores op de LVS-toetsen worden genoemd. Hiermee worden de cognitieve aspecten al meerdere jaren in kaart gebracht.

#### Ouders doorslaggevend

Vaak geven scholen aan dat het wel of niet bijstellen afhankelijk is van de wens van de ouders. Hierbij wordt niet automatisch het advies naar boven bijgesteld, maar wordt eventuele bijstelling besproken met de ouders. Hierbij is de wens van de ouders dan doorslaggevend; op het moment dat ouders aangeven dat ze een hoger advies willen, gaan veel scholen daar in mee.

‘Het kan best zijn dat je op de doorstroomtoets vwo hebt gehaald, maar als wij daarvoor havo/vwo hebben gezien of havo is prima, dan gaan we niet op basis van één doorstroomtoets zeggen: we doen vwo. Dus de doorstroomtoets is bij ons niet leidend. [...] En als ouders zeggen: ja, we willen toch vwo. Nou prima, want daar heb je recht op, op basis van die uitslag. Meestal zijn het gewoon hele goede gesprekken en dan zijn ouders er gewoon ook, van: havo/vwo is prima.’

Andere overwegingen om wel of niet bij te stellen naar aanleiding van de doorstroomtoets, bijvoorbeeld een hoger advies om een leerling te motiveren, of juist voorzichtig zijn om te voorkomen dat een leerling later afstroomt komen wel voor, maar worden slechts enkele keren genoemd.

### 3.3.6 Overeenkomsten en verschillen tussen scholen met verschillende toetsaanbieders

Omdat scholen verschillende doorstroomtoetsen gebruiken, is in de interviews verkend of dit samenhangt met verschillen in de manier waarop scholen informatie en informatiebronnen gebruiken bij het bepalen of heroverwegen van schooladviezen.

De interviews laten zien dat scholen op verschillende manieren omgaan met factoren zoals werkhouding, intelligentietests en executieve functies. Zo geven sommige leerkrachten aan dat werkhouding altijd wordt meegewogen, terwijl andere scholen dit soms bewust buiten beschouwing laten. Ook verschilt de mate waarin scholen gebruikmaken van intelligentietests of executieve functies bij hun afweging.

Deze variatie komt echter voor bij scholen met verschillende doorstroomtoetsen en laat geen duidelijk patroon zien dat samenhangt met de gebruikte toets. De interviews lijken er daarmee op te wijzen dat verschillen in de manier waarop scholen informatie wegeven vooral samenhangen met school- of leerkrachtpraktijken.

## 3.4 Actoren

Aan de leerkrachten is gevraagd wie betrokken zijn bij de totstandkoming van de adviezen. Hiermee kan worden verduidelijkt hoe individuele en collectieve besluitvorming in de praktijk plaatsvindt (Vanlommel & Schildkamp, 2019).

### 3.4.1 Betrokkenheid actoren bij de totstandkoming van de verschillende adviezen

De totstandkoming van het schooladvies kent op vrijwel alle scholen een collectieve besluitvorming, waarin leerkrachten, IB'ers, directieleden, ouders en soms het voortgezet onderwijs ieder een eigen perspectief inbrengen. De mate van betrokkenheid verschilt per fase van het adviesproces.

#### *Pre-advies*

Bij het pre-advies spelen de leerkracht van groep 7 samen met de IB'er bij vrijwel alle scholen een centrale rol. De leerkracht van groep 7 kent de leerlingen op dat moment het beste en levert de basisinformatie voor de eerste inschatting. In ongeveer de helft van de gevallen wordt ook de directeur bij het pre-advies betrokken. De IB'er kijkt mee vanuit expertise, ervaring met de leerlingen (met name leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte) en data-overzicht en bewaakt de consistentie van de beoordeling door een focus op trends in de resultaten uit de LVS-toetsen. Vaak wordt ook de leerkracht van groep 8 betrokken, die door het ontbreken van een lange relatie met de leerlingen juist een objectievere blik kan bieden. In sommige scholen kijkt ook de directie mee, vooral vanuit kwaliteitsborging en om te toetsen of het pre-advies goed wordt onderbouwd. Soms speelt ook de leerkracht van groep 6 een rol in het pre-advies. Ouders en leerlingen worden geïnformeerd.

#### *Voorlopig schooladvies*

Bij het voorlopig advies in groep 8 speelt de leerkracht van groep 8 bij alle scholen een centrale rol. Ook wordt in de meeste gevallen de IB'er betrokken en in ongeveer de helft van de gevallen de leerkracht van groep 7 en de directie. De leerkracht van groep 8 combineert observaties in de huidige groep met LVS-gegevens en eerdere informatie. De IB'er fungeert opnieuw als sparringpartner en bewaakt de rode lijn in de ontwikkeling van leerlingen, terwijl de directie vanuit een toezichthoudende rol meekijkt naar de onderbouwing en de consistentie van de adviezen. De leerkracht van groep 7 kan nog worden betrokken wanneer kennis van het voorgaande jaar relevant is. Leerlingen en ouders worden altijd bij het voorlopig advies betrokken, in die zin dat de adviezen in een gesprek met hen worden gedeeld.

### Definitief schooladvies

Het definitieve advies wordt vastgesteld nadat de doorstroomtoets is afgenomen. Wanneer het toetsadvies overeenkomt met het voorlopig advies, wordt het advies in alle gevallen zonder nieuwe afweging vastgesteld. Alleen wanneer het toetsadvies hoger uitvalt, moeten scholen verplicht bijstellen, tenzij zij gegronde redenen hebben dit niet te doen. In die gevallen spelen de leerkracht van groep 8, de IB'er en de directie opnieuw een rol in het duiden van de doorstroomtoets in relatie tot het brede beeld van de leerling. In het geval van enkele scholen speelt de IB'er soms ook wel een doorslaggevende rol in situaties met dilemma's, omdat deze veel ervaring heeft opgedaan op het gebied van advisering. In deze fase verschuift de positie van ouders op veel scholen ten opzichte van eerdere fases in het adviesproces (waar ouders vooral worden geïnformeerd of het advies met hen wordt besproken), naar een meer bepalende rol: bij de helft van de scholen is hun voorkeur doorslaggevend bij het al dan niet naar boven bijstellen van het advies. Het voortgezet onderwijs wordt in sommige gevallen geraadpleegd, met name wanneer twijfel bestaat over de ondersteuningsmogelijkheden van een bepaalde schoolsoort. Daarnaast vindt in bijna alle scholen een warme overdracht plaats waarin aanvullende informatie wordt gedeeld om een soepele overgang te ondersteunen.

### 3.4.2 Beschrijving actoren en hun rollen

Aan de leerkrachten is gevraagd naar de rollen van de verschillende actoren in de totstandkoming van de schooladviezen. De rollen van de leerkrachten van groep 7 en 8, IB'ers en directie zijn al beschreven bij de totstandkoming van de adviezen. In deze paragraaf wordt aanvullend nog wat explicieter ingegaan op de rol van ouders, leerlingen en het voortgezet onderwijs.

#### De ouders

Bij alle scholen wordt aan ouders in een gesprek het voorlopige schooladvies van hun kind medegedeeld. Ouders krijgen daarbij de ruimte om hun eigen mening en/of wensen te delen rondom het advies. Het verschilt per school in hoeverre de wensen en het perspectief van ouders ook nog worden meegewogen in het definitieve schooladvies. Bij de helft van de scholen blijkt dat ouders een doorslaggevende rol kunnen spelen in de bepaling van de hoogte van het definitieve schooladvies. In de meeste van deze gevallen komt dit door het feit dat wanneer een advies moet worden heroverwogen, de uiteindelijke keuze om wel of niet bij te stellen aan de ouders wordt overgelaten. Hoewel veel ouders graag instemmen met bijstelling van het advies, worden er ook voorbeelden genoemd van ouders die liever niet bijstellen.

*'Ik had vorig jaar ook twee kinderen die dus [vmbo-]t konden doen in plaats van [vmbo-]k. Maar de ouders die hebben het gewoon bij [vmbo-]k gelaten. Oké, dus als ze dat niet willen, ja, dan ga ik ze ook niet dwingen.'*

Ook kunnen ouders al eerder in de adviesprocedure in gesprek met de leerkrachten hun verwachtingen of wensen voor een bepaald schooladvies kenbaar maken. Dit kan gaan om een hoger advies, maar het kan soms ook gaan om de wens voor een lager advies; omdat sommige leerlingen al een bewuste keuze hadden gemaakt voor een school met een lager niveau en in sommige plaatsen leerlingen niet toegelaten worden tot een school wanneer hun schooladvies van een hoger niveau is.

Ouders kunnen ook op een meer indirecte manier het beslisproces voor de totstandkoming van het schooladvies beïnvloeden, door informatie met de leerkracht te delen over wat de ouders zelf van hun kind zien thuis.

*'Dat ging dan bijvoorbeeld over een stukje leeshonger. Dus heel veel willen lezen en daar vervolgens ook weer vragen over stellen. En dat meisje was in de klas ook eigenlijk best wel stil, dus dat stelde in de klas niet heel veel vragen. Maar thuis dus wel. Maar dan ga je natuurlijk zelf met die bril op naar zo'n leerling kijken.'*

## De leerling

Evenals de ouders wordt ook de leerling zelf door de leerkrachten in een gesprek het (meestal voorlopige) schooladvies meegedeeld. Bij het definitieve advies vindt niet altijd een gesprek meer plaats. Daarnaast wordt in meerdere interviews genoemd dat wanneer een leerkracht bijvoorbeeld merkt dat een leerling een slechte werkhouding heeft of lager presteert, er met de leerling in gesprek wordt gegaan om te achterhalen wat mogelijke oorzaken hiervan zijn. De verkregen achtergrondinformatie kan worden gebruikt voor de begeleiding van de leerling, maar kan ook meegewogen worden in het voorlopige of definitieve schooladvies. De leerling kan in gesprek met de leerkracht ook diens eigen wens qua niveau voor het advies kenbaar maken.

## Het voortgezet onderwijs

Het voortgezet onderwijs speelt bij een kleine helft van de scholen een rol in de totstandkoming van schooladviezen. Wanneer leerkrachten in het vo twijfelen over een advies, dan plannen zij in sommige gevallen een gesprek waarin zij een leerling (anoniem) bespreken. Een medewerker uit een vo-school kan op basis van de ingebrachte casus een uitspraak doen over of een leerling op de betreffende school de benodigde ondersteuning geboden kan worden of niet. Dit soort gesprekken vindt meestal op incidentele basis plaats met scholen waar leerlingen naar toe uitstromen.

‘Dus dat geval voor de school waar ze heen wilde, had ze echt een zuiver havo- of vwo-advies nodig. En wij twijfelden hoe zij dat [zou] doen, of ze daar genoeg begeleiding in kunnen geven, omdat je op die school ook niet makkelijk terugshaalt of naar de mavo shaalt. [...] En dan bellen we even op en dan delen we de gegevens anoniem en dan gaan zij erover nadenken en dan zeggen ze, uiteindelijk was dit inderdaad: “Oh, hier kunnen we hele gerichte ondersteuning in bieden, dus dat kan prima.”

Er waren ook meerdere interviews waarin ter sprake kwam dat informatie over factoren die voor een leerling een mogelijke belemmering kunnen vormen in het vo (zoals problemen met de werkhouding of een moeilijke thuissituatie) in het onderwijskundig rapport of in een warme overdracht met het voortgezet onderwijs wordt gedeeld, zodat hier rekening mee gehouden kan worden.

Bij ongeveer een derde van de gesproken scholen spelen ook andere dan bovengenoemde actoren een rol in de advisering, waaronder een orthopedagoog, onderwijsassistent, medewerker kwaliteitszorg, gedragswetenschapper, ambulante begeleider en zorgcoördinator. In de meeste gevallen zijn dit scholen voor speciaal onderwijs.

## 3.5 Overwegingen om te kiezen voor een bepaalde doorstroomtoets

In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op overwegingen die ten grondslag hebben gelegen aan de keuze van de school voor een bepaalde doorstroomtoets, overwegingen om over te stappen naar een andere doorstroomtoets en tot slot op ervaringen met en opvattingen over de doorstroomtoets. Een deel van de scholen geeft aan dat het schoolbestuur de keuze voor de doorstroomtoets heeft gemaakt en/of dat zij niet op de hoogte zijn waarom voor een bepaalde doorstroomtoets is gekozen, bijvoorbeeld omdat zij toen nog niet op de school werkten.

### 3.5.1 Overwegingen om te kiezen voor de huidige doorstroomtoets

Ongeveer een derde van de scholen zegt dat voor de huidige doorstroomtoets gekozen is omdat het een adaptieve toets betreft. Deze sluit beter aan bij verschillen binnen groepen en voorkomt frustratie bij leerlingen die op onderdelen sterker of zwakker zijn.

‘Voor een leerling die bijvoorbeeld een hele grote discrepantie in z’n rekenen en in z’n taaldeel heeft, is het wel fijn als ie beide onderdelen op z’n eigen niveau kan krijgen. Ja, anders frustreert dat ook alleen maar. Dan is het voor rekenen vervelend, want dat is te moeilijk en dan is het voor taal vervelend, want dat is te makkelijk.’

Daarnaast speelt de praktische uitvoering van de toets een rol. Scholen kiezen soms bewust voor een digitale toets omdat die aansluit bij hun werkwijze. Andere scholen kiezen juist bewust voor een toets op papier. Verder speelt ook de afnametijd bij een aantal scholen een rol. Toetsen die in korte tijd kunnen worden afgenomen hebben bij deze scholen de voorkeur. Enkele scholen noemen verder dat de keuze voor de huidige doorstroomtoets is gemaakt omdat men de (oude) toets van Cito te lang vond.

Enkele scholen kozen hun doorstroomtoets omdat deze van dezelfde aanbieder was als de leerlingvolgsysteemtoetsen die de school reeds gebruikte. Scholen vinden het prettig wanneer vraagstelling en lay-out overeenkomen met wat leerlingen al kennen. Sommige scholen kozen voor een doorstroomtoets omdat de aanbieder hiervan ook een vragenlijst heeft die niet-cognitieve kenmerken meet; dit gold voor AMN de Aansluiting PO-VO en voor IEP Hoofd, hart en handen.

### 3.5.2 Overwegingen om over te stappen naar een andere doorstroomtoets

Op enkele scholen is besloten om voor 2026 over te stappen naar een andere doorstroomtoets. Daarnaast zijn er enkele scholen waar gesproken wordt over de keuze voor de doorstroomtoets en/of waar men overweegt om over te stappen naar de toets van een andere aanbieder. Bijna al deze scholen geven als overweging dat men graag dezelfde aanbieder voor de doorstroomtoets wil hebben als die van het huidige of nieuwe leerlingvolgsysteem. Aanleiding hiervoor is bijvoorbeeld de constatering dat de uitslagen op de doorstroomtoets afwijken van de uitslagen van leerlingen op de LVS-toetsen.

‘We hebben wel twijfel nu of we moeten overstappen naar [...], want dat gebruiken we ook als leerlingvolgsysteem. [...] Want dat past wel beter in het plaatje denk ik met, nou ja, met de gegevens die we natuurlijk hebben van de afgelopen jaren. Dus we zijn dat wel aan het overwegen.’

### 3.5.3 Ervaringen met en opvattingen over de doorstroomtoets

Verschillende leerkrachten deelden in het interview ook ervaringen met en opvattingen over de doorstroomtoets. Zo waren er verschillende leerkrachten die de opmerking maakten dat de uitslagen van de doorstroomtoets meestal overeenkomen met de door hen gegeven voorlopige schooladviezen. Tegelijkertijd geven meerdere leerkrachten aan dat zij de doorstroomtoets zien als een ‘momentopname’. Zij contrasteren dit met het schooladvies, dat gebaseerd is op informatie over een langere periode en ook niet-cognitieve aspecten meeneemt.

‘Ik vind het hartstikke leuk als iemand vwo op de doorstroomtoets haalt, maar nogmaals, soms is dat helemaal niet zo verstandig. En dat heeft niets te maken met dat ik een kind wel of niet leuk vind of wat voor niveau z’n ouders hebben, maar: kan ie vwo met z’n werkhouding wel aan? Dat vind ik jammer aan de doorstroomtoets, want dat meet de doorstroomtoets niet.’

Ook zijn er meerdere leerkrachten die aangeven het in bepaalde gevallen lastig te vinden dat de doorstroomtoets alleen dubbele adviezen geeft. Zo krijgen leerlingen die als voorlopig schooladvies praktijkonderwijs hebben gekregen op de doorstroomtoets altijd het toetsadvies praktijkonderwijs/vmbo-basis. Ook noemen leerkrachten dat zij soms een enkelvoudig advies bij een bepaalde leerling het meest passend vinden en dat ouders een dubbel advies op de doorstroomtoets soms aangrijpen om de leerling toch op een hoger niveau te laten instromen, ook wanneer dit dubbele advies maar door een miniem puntenverschil hoger uitgevallen is.

‘De enige twijfel die veroorzaakt wordt is eigenlijk door de doorstroomtoets zelf. Want de doorstroomtoets geeft geen enkele adviezen. [...] Op het moment dat een kind een havo-advies heeft, wat gewoon nou echt een havoleerling is, en dan komt op de doorstroomtoets vaak op één punt ofzo havo/vwo uit, één punt minder [en dan] had ie t/havo gehad. Dus dan ben je een echte havoleerling, want je zit precies op het havo-gebied. Ouders houden zich dan vast aan de doorstroomtoets en heel veel ouders willen dan dat het aangepast wordt.’

Enkele leerkrachten lopen er tegenaan dat leerlingen die een gewenst voorlopig schooladvies eenmaal binnen hebben, vaak een lagere motivatie hebben om hun best te doen op de doorstroomtoets. Dit geldt niet alleen voor leerlingen met een enkelvoudig vwo-advies, maar breed voor alle leerlingen die een advies krijgen dat past bij hun ambities. Voor deze leerlingen maakt het geen verschil meer uit hoe zij presteren op de doorstroomtoets, maar scholen dienen zich wel te verantwoorden tegenover de Inspectie van het Onderwijs wanneer leerlingen structureel lagere toetsadviezen halen dan hun voorlopig schooladvies.

# 4 Conclusie

Na afname van de doorstroomtoets in 2024 bleek er sprake van aanzienlijke verschillen in de verdeling van schooladviezen en toetsadviezen tussen scholen met verschillende doorstroomtoetsen. Dergelijke verschillen worden mogelijk niet alleen verklaard vanuit de keuze voor een specifieke doorstroomtoets. Ook de wijze waarop scholen hun schooladviezen formuleren kan bijdragen aan verschillen. In dit onderzoek lag de focus daarom op het verkrijgen van inzicht in de wijze waarop scholen beschikbare informatie gebruiken bij het komen tot een voorlopig en definitief schooladvies: welke informatie gebruiken scholen bij het vaststellen van een voorlopig en definitief schooladvies, hoe verzamelen en wegen scholen deze informatie, en hoe komen schooladviezen tot stand? Daarbij is tevens expliciet gekeken naar de wijze waarop scholen invulling geven aan de verplichte bijstelling indien het toetsadvies hoger is dan het voorlopig schooladvies. Op basis van dit onderzoek is het, gezien het beperkte aantal scholen per toetsaanbieder, niet mogelijk uitspraken te doen over eventuele verschillen in de wijze waarop scholen met verschillende doorstroomtoetsen omgaan met de beschikbare informatie bij het komen tot de schooladviezen. Wel laat dit onderzoek zien waarom scholen voor een bepaalde doorstroomtoets hebben gekozen, en welke opvattingen leerkrachten hebben over doorstroomtoetsen. Dit onderzoek moet nadrukkelijk worden gezien als een eerste kwalitatieve verdiepende verkenning van de besluitvormingsprocessen bij schooladvisering.

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies gepresenteerd over (1) de rol van vastgesteld schoolbeleid, (2) de gebruikte informatiebronnen, (3) de wijze van betekenisverlening en besluitvorming, (4) de rol van actoren en (5) de overwegingen die leerkrachten noemen om te kiezen voor een bepaalde doorstroomtoets. De conclusies zijn gebaseerd op de ervaringen van geïnterviewde leerkrachten van 31 scholen, evenredig verdeeld over scholen met verschillende doorstroomtoetsen.

Concluderend kunnen we stellen dat de adviesprocedure voor leerkrachten in de meeste gevallen niet leidt tot dilemma's. Het merendeel van de leerkrachten geeft aan dat er bij de meeste leerlingen geen sprake is van twijfel over het te geven advies. Per klas zijn er vaak maar een paar leerlingen die besproken worden om te komen tot een definitief advies.

Leerkrachten maken het meest gebruik van informatie uit LVS-toetsen, waarmee cognitieve aspecten worden gemeten. Deze informatie geeft in de meeste gevallen een eenduidig beeld. Wanneer leerkrachten wel te maken krijgen met dilemma's, dan wegen leerkrachten ook gedragskenmerken zoals werkhouding of motivatie mee. Informatie over deze gedragskenmerken wordt vaak verzameld door middel van dagelijkse observaties in de klas. De manier waarop de gedragskenmerken worden meegewogen verschilt per situatie; leerkrachten formuleren per leerling een afgewogen advies waarin per geval wordt bekeken welke informatie doorslaggevend is. Er is hierbij geen sprake van expliciet vooraf vastgestelde beslisregels.

Bij de keuze voor de doorstroomtoets worden met name praktische overwegingen genoemd, zoals de keuze voor papier of digitaal. Onderwijskundige overwegingen betreffen vooral de keuze voor een adaptieve toets; dit argument wordt door een derde van de scholen genoemd. De resultaten van dit onderzoek geven geen aanwijzingen dat verschillen in de manier waarop scholen informatie wegen samenhangen met de keuze voor een specifieke doorstroomtoets. Ze lijken eerder verband te houden met verschillen in school- en leerkrachtpraktijken. We kunnen op basis van dit onderzoek daarom niet concluderen dat verschillen tussen scholen in de verdeling tussen schooladvies en toetsadvies samenhangen met de keuze voor verschillende doorstroomtoetsen; tegelijkertijd kan op basis van de beschikbare gegevens niet met zekerheid worden uitgesloten dat een dergelijke samenhang bestaat.

## 4.1 De rol van vastgesteld (school)beleid bij het formuleren van het schooladvies

De meeste schooldocumenten beschrijven de stappen van het adviesproces; er wordt inzicht gegeven in de verschillende momenten van het proces (pre-advies, voorlopig advies, definitief advies), de planning en de verschillende betrokkenen. Ook wordt in de meeste procedures aangegeven wat de belangrijkste informatiebronnen zijn. Vanuit het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2025) wordt aangeraden om bij het schooladvies informatie vanuit verschillende bronnen te betrekken, zowel kwalitatief (zoals informatie over bijvoorbeeld gedragskenmerken) als kwantitatief (zoals informatie uit het LVS).

Concluderend kunnen we stellen dat de meeste scholen in grote lijnen de kaders uit de Handreiking Schooladvisering volgen. In de schooldocumenten wordt beschreven dat gebruikgemaakt kan worden van een combinatie van LVS-toetsresultaten en eventueel aanvullende capaciteitstoetsen, gecombineerd met informatie over gedragskenmerken, zoals motivatie of werkhouding. Ook wordt beschreven dat bijstelling plaats moet vinden als het toetsadvies hoger is dan het voorlopig schooladvies. In de schooldocumenten worden over het algemeen geen handreikingen gegeven voor hoe de informatie uit verschillende bronnen gecombineerd gebruikt kan worden bij het komen tot een (voorlopig en definitief) schooladvies.

## 4.2 Informatiebronnen die leerkrachten gebruiken bij het formuleren van het schooladvies

Uit de gesprekken blijkt dat leerkrachten vooral kijken naar informatie uit de LVS-toetsen, waarmee cognitieve aspecten worden gemeten. De onderdelen begrijpend lezen en rekenen worden het meest genoemd door leerkrachten als de onderdelen van de LVS-toetsen die zwaar meewegen bij het formuleren van een schooladvies. Naast toetsgegevens maken leerkrachten (met name als het gaat om dilemma's) gebruik van informatie over leerlingkenmerken. Hierbij gaat het met name om gedragsmatige aspecten, zoals werkhouding, motivatie of zelfstandigheid, maar ook sociaal-emotionele factoren en de thuissituatie van leerlingen worden door leerkrachten genoemd, zij het minder vaak.

## 4.3 De wijze waarop informatie gebruikt wordt om het schooladvies te formuleren

Over het algemeen geldt dat het voorlopig schooladvies wordt gebaseerd op de LVS-toetsscores. Deze LVS-toetsscores geven bij het merendeel van de leerlingen een eenduidig beeld, waardoor er geen uitgebreide afweging nodig is. In geval van twijfel over het best passende advies blijken gedragskenmerken zoals motivatie, werkhouding of zelfstandigheid een belangrijke rol te spelen bij het vaststellen van het voorlopig schooladvies. De manier waarop factoren worden meegewogen is per situatie verschillend. Leerkrachten maken hierin zorgvuldige afwegingen per individuele leerling.

Bij het definitief advies geldt dat het schooladvies wordt vastgesteld indien het schooladvies overeenkomt met het toetsadvies, en dat het schooladvies gehandhaafd blijft als het toetsadvies lager uitvalt dan dat schooladvies. Wanneer het schooladvies heroverwogen moet worden vanwege een hoger toetsadvies, maken leerkrachten per situatie, en dus per leerling, een afweging. Op de meeste scholen worden de ouders van de leerling betrokken bij deze overweging. Vaak hebben ouders hierin een doorslaggevende stem. Hierdoor ontstaan verschillen tussen scholen in de wijze waarop heroverweging wel of niet leidt tot bijstelling van het advies.

## 4.4 De rol van verschillende actoren bij het formuleren van het schooladvies

Om te onderzoeken in hoeverre er bij scholen sprake is van individuele of collectieve besluitvorming (Vanlommel & Schildkamp, 2019) is in het onderzoek gevraagd wie er betrokken is bij de totstandkoming van het schooladvies. Concluderend kunnen we stellen dat de besluitvorming rondom de schooladviezen in het geval van het pre-advies en het voorlopig advies een sterk collectief karakter heeft. Hierbij is er dus niet alleen sprake van een individuele afweging van informatie uit verschillende informatiebronnen; leerkrachten, IB'ers en directeuren geven samen betekenis aan informatie in onderlinge dialoog, waarin soms ook het voortgezet onderwijs betrokken wordt. Ouders spelen een beperkte rol bij de totstandkoming van het pre-advies en het voorlopig advies; ze kunnen in gesprekken wel hun wensen kenbaar maken, maar worden meestal niet actief betrokken in de besluitvorming. Wanneer er naar aanleiding van het toetsadvies uit de doorstroomtoets sprake is van verplichte bijstelling van het voorlopig schooladvies spelen ouders wel een belangrijke rol en is de wens van ouders over wel of niet bijstellen vaak doorslaggevend bij het vaststellen van het definitief advies.

## 4.5 Overwegingen om te kiezen voor een bepaalde doorstroomtoets

Scholen kiezen hun doorstroomtoets vooral op basis van praktische overwegingen zoals aansluiting bij het gebruikte leerlingvolgsysteem, herkenbare vraagstructuur en praktische aspecten zoals afnametijd of digitaal versus papier. Een derde van de scholen noemt de keuze voor een adaptieve toets een belangrijke overweging. Overstappen gebeurt vooral wanneer toetsuitslagen niet goed aansluiten bij LVS-gegevens of wanneer scholen naar meer consistentie in hun toetsketen zoeken. Leerkrachten ervaren de doorstroomtoets doorgaans als bevestigend, maar benoemen ook beperkingen: de toets wordt gezien als een momentopname, geeft vaak dubbele adviezen die soms tot druk vanuit ouders leiden, en sluit niet altijd aan bij het holistische beeld van de leerling.

# 5 Discussie

In deze discussie duiden we de bevindingen in relatie tot het theoretisch kader van *Data-Informed Decision Making* (DIDM) en *sensemaking*, en formuleren we implicaties voor beleid en praktijk. We plaatsen de resultaten in het perspectief van kansengelijkheid en transparantie, en benoemen beperkingen en richtingen voor vervolgonderzoek.

Dit onderzoek is een eerste verkenning naar de totstandkoming van schooladviezen in het huidige stelsel. In het proces om te komen tot het schooladvies is de doorstroomtoets slechts één van de vele informatiebronnen: ook gegevens uit leerlingvolgsystemen, observaties en gesprekken vormen een belangrijk onderdeel van het adviesproces. Voor dit onderzoek is daarom gebruikgemaakt van theorie over Data Informed Decision Making (DIDM; Schildkamp et al., 2019). Onderzoek naar DIDM laat zien dat het gebruik van data in onderwijscontexten niet vanzelfsprekend leidt tot een rationele besluitvorming. In aanvulling daarop concluderen Vanlommel en Schildkamp (2019) dat er eerder sprake is van het gebruik van heuristische (vuistregels), in plaats van een rationele afweging waarin transparante criteria worden gebruikt.

## Toetsadvies vaak in lijn met informatie uit leerlingvolgsystemen

Voor de meeste leerlingen geldt dat LVS-toetsresultaten, eventueel aangevuld met informatie uit methodegebonden toetsen of aanvullende instrumenten zoals NSCCT, een eenduidig beeld geven van het niveau van een leerling en de basis vormen voor het voorlopig schooladvies. Dit is een beeld dat overeenkomt met eerder onderzoek naar dit onderwerp: ook Van Leest et al. (2024) concludeerden (vóór de recente beleidswijziging rondom de invoering van de doorstroomtoets) dat het advies van de school met name gebaseerd is op prestaties van leerlingen op LVS-toetsen. In de meeste gevallen komt volgens leerkrachten ook de score op de doorstroomtoets overeen met het beeld dat naar voren komt uit LVS-toetsresultaten.

In situaties waarin beschikbare informatie uit de LVS-toetsen een eenduidig beeld geeft, wordt het schooladvies meestal rechtstreeks gebaseerd op deze uitslagen. In deze gevallen wordt dus gebruikgemaakt van een beslisregel. Deze beslisregel is echter meestal niet expliciet vastgelegd in schooldocumenten.

Wanneer zich dilemma's voordoen, bijvoorbeeld bij verschillen tussen informatiebronnen of discrepanties in LVS-toetsresultaten, dan blijkt dat leerkrachten per leerling en per moment verschillende overwegingen hanteren bij het vaststellen van het advies. Hierdoor bestaat er een kans dat leerlingen in vergelijkbare situaties een verschillend advies krijgen. Het is hierbij belangrijk om nogmaals expliciet op te merken dat veel leerkrachten aangeven dat er per klas maar een beperkt aantal leerlingen is waarbij sprake is van een dilemma ten aanzien van het te geven advies.

## Organiseren van collectieve tegenspraak ter voorkoming van bias

Zoals onder meer in de Handreiking Schooladvisering van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2025) wordt benoemd, is het wenselijk dat het schooladvies gebaseerd is op een breed inzicht in de ontwikkeling van een kind, maar het is ook belangrijk om bij het meewegen van gedragskenmerken bewust te zijn van de grote rol die subjectieve waarneming en interpretatie van onderwijsprofessionals hierbij speelt (zie ook Inspectie van het Onderwijs, 2018). Om het risico te verkleinen dat impliciete aannames een grote rol spelen bij inschattingen en besluitvorming rond schooladviezen is het belangrijk dat bij besluitmomenten tegenspraak is georganiseerd (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Zoals uit de interviews is gebleken zijn er binnen de scholen ook andere actoren dan alleen de groepsleerkracht betrokken bij de besluitvorming. Deze actoren vervullen een rol als kritische gesprekspartner. De collectieve tegenspraak door IB'ers of directie die hierdoor wordt gefaciliteerd, fungeert als mechanisme om bias te voorkomen, hoewel het risico op bevestigingsvooordeel blijft bestaan, ook omdat informatie over gedragskenmerken vaak intuïtief en niet systematisch wordt verzameld. Uit de interviews bleek dat bij een aantal scholen ook het voortgezet onderwijs geraadpleegd wordt voordat een schooladvies definitief wordt vastgesteld.

## Aandacht voor gebruik van informatie ten behoeve van beslissing

De adviesprocedure is dus in de meeste gevallen – nog steeds – een vrij eenduidig proces, waarbij LVS-toetscores de belangrijkste rol spelen. Tegelijkertijd blijkt ook uit dit onderzoek dat in het geval van situaties waarin dit beeld niet eenduidig is, er geen sprake is van vaste beslisregels en dat vooral in gevallen van twijfel over het best passende advies gedragskenmerken worden meegenomen in de overwegingen bij het komen tot een advies. Dit komt overeen met eerder onderzoek (Van Leest et al., 2024), waaruit bleek dat zachte leerlingkenmerken vooral worden meegenomen in geval van twijfel (Van Leest, 2024).

De bevinding dat scholen beperkt gebruikmaken van vaste beslisregels bevestigt dat het proces van data-geïnformeerde besluitvorming (DIDM) in de praktijk cyclisch en dialogisch verloopt, in plaats van dat er sprake is van een strikt rationeel proces (Athanatou et al., 2023; Ikemoto & Marsh, 2007). In high-stakes contexten passen leerkrachten heuristische toe, zoals terughoudendheid bij het pre-advies en het voordeel van de twijfel bij sterke motivatie, wat aansluit bij sensemaking-theorieën (Vanlommel & Schildkamp, 2019).

Hoewel uit eerder onderzoek blijkt dat zachte leerlingkenmerken niet altijd voorspellend zijn voor prestaties in het voortgezet onderwijs (Van Leest, 2024), worden deze zachte kenmerken wel van belang geacht voor het geven van een passend schooladvies (Inspectie van het onderwijs, 2018). Leerkrachten geven bijvoorbeeld in sommige gevallen het ‘voordeel van de twijfel’ wanneer gedragskenmerken daar aanleiding toe geven. De schooldocumenten benoemen wel het belang van het benutten van de zachte leerlingkenmerken, maar er wordt niet of nauwelijks ingegaan op hoe deze informatie benut kan worden bij het formuleren van het schooladvies.

## De rol van de doorstroomtoets: verschil tussen beleid en praktijk

Sinds de invoering van het nieuwe stelsel zijn scholen in principe verplicht om het advies bij te stellen wanneer de score van de doorstroomtoets een hoger niveau aangeeft dan het voorlopige schooladvies. In de praktijk blijkt de doorstroomtoets vooral een bevestigende functie te hebben binnen het proces van schooladvisering. In de meeste gevallen sluit de toetsuitslag namelijk aan bij het eerder gegeven advies; het komt relatief weinig voor dat de doorstroomtoets leidt tot een fundamentele herziening van het schooladvies.

Wanneer er sprake is van een verschil tussen het toetsadvies en het voorlopig schooladvies, zien we dat scholen in de praktijk verschillend omgaan met de uitslag van de doorstroomtoets. In geval van een hoger resultaat op de doorstroomtoets, worden bij verreweg de meeste scholen ouders betrokken bij de overweging om het advies wel of niet bij te stellen. Er is zowel sprake van situaties waarin ouders wel willen dat het advies wordt bijgesteld, maar ook van situaties waarin ouders dit niet willen. De wens van de ouders is bij ongeveer de helft van de scholen doorslaggevend bij de beslissing van de scholen om wel of niet bij te stellen.

Daarnaast zijn er enkele scholen die per definitie altijd bijstellen, maar er zijn ook enkele scholen die nooit of bijna nooit bijstellen omdat de waarde van het schooladvies hoger wordt ingeschat.

## Beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen die van invloed zijn op de betrouwbaarheid en validiteit. De steekproef is relatief klein ( $n=31$ ) en niet representatief naar regio, schoolgrootte en doorstroomtoetsaanbieders. Ondanks casusgestuurd doorvragen en op locatie bij de scholen afnemen van de interviews kan er sprake zijn geweest van sociaal wenselijk antwoorden.

# 6 Aanbevelingen

De gesprekken op de scholen en de uitgevoerde analyses geven handvatten voor het formuleren van enkele aanbevelingen voor beleid en onderwijspraktijk. Voor deze aanbevelingen geldt dat het raadzaam is om deze te toetsen in het brede primair onderwijsveld en te verkennen of beleidsaanpassingen nodig en/of gewenst zijn. Daarnaast doen wij enkele suggesties voor specifiek vervolgonderzoek.

## Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Na afname van de doorstroomtoetsen in 2024 bleken er verschillen te bestaan in de schooladviesverdeling en de toetsadviesverdeling tussen scholen met verschillende doorstroomtoetsen. Verschillen tussen de schooladviesverdeling en toetsadviesverdeling worden mogelijk niet alleen verklaard vanuit de (mogelijk op de onderwijskundige visie van de school gebaseerde) keuze voor een specifieke doorstroomtoets, maar ook door keuzes die scholen maken bij het komen tot een voorlopig en definitief schooladvies: *welke* informatie gebruiken scholen bij het vaststellen van een voorlopig en definitief schooladvies, *hoe* verzamelen en wegen zij deze informatie, en *hoe komen* schooladviezen tot stand? De resultaten van dit onderzoek geven inzicht in deze keuzes.

Op basis van dit onderzoek is het niet mogelijk uitspraken te doen over of er verschillen bestaan in de wijze waarop scholen met verschillende doorstroomtoetsen ook verschillend omgaan met de beschikbare informatie bij het komen tot de schooladviezen. We kunnen daarom geen antwoord geven op de vraag of de verschillen tussen de schooladviesverdeling en toetsadviesverdeling verklaard kunnen worden door de onderwijskundige visie en/of de keuze voor een specifieke doorstroomtoets.

Het verdient aanbeveling om als vervolg op basis van de resultaten van dit onderzoek een breed survey-onderzoek uit te zetten. Hierin kan worden onderzocht of er daadwerkelijk een samenhang is tussen de onderwijskundige visie van scholen en de keuze voor de doorstroomtoets. Ook kan dan worden onderzocht wat de samenhang is tussen onderwijskundige visies, de gekozen doorstroomtoets en de totstandkoming van de schooladviezen. Hiermee kan een volgende stap worden gezet richting meer inzicht in mogelijke oorzaken van verschillen tussen schooladviesverdeling en toetsadviesverdeling.

Gezien de (soms doorslaggevende) rol van de zachte leerlingkenmerken bij de totstandkoming van het voorlopig en definitief schooladvies, verdient het aanbeveling om te onderzoeken op welke wijze deze kenmerken op een meer valide en betrouwbare manier in kaart kunnen worden gebracht. Tegelijkertijd blijkt uit eerder uitgevoerd onderzoek (Van Leest, 2024) dat zachte leerlingkenmerken doorgaans een beperkte voorspellende waarde hebben. Vervolgonderzoek zou zich daarom (ook) moeten richten op de voorspellende waarde van de diverse zachte leerlingkenmerken, evenals op de vraag of en hoe deze op verantwoorde wijze al dan niet kunnen worden geïntegreerd in besluitvormingsprocedures. Daarnaast bevelen wij vervolgonderzoek aan naar de effectiviteit van verschillende besluitvormingsprocedures en naar de invloed van uiteenlopende leerlingvolgsystemen op gehanteerde beslisregels. Voor de aanbevolen vervolgonderzoeken is het van belang dat onderzoek naar de overgang van primair naar voortgezet onderwijs structureel beide onderwijssectoren omvat, zodat beter inzicht ontstaat in de samenhang tussen adviezen, plaatsing en latere schoolloopbanen.

## *Verken hoe scholen ondersteund kunnen worden bij doelgericht verzamelen van passende informatie*

In de Handreiking Schooladvisering (2025) adviseert OCW om het schooladvies te baseren op een combinatie van harde gegevens en zachte leerlingkenmerken. Tot de harde gegevens behoren onder meer toetsresultaten. Zachte leerlingkenmerken betreffen bijvoorbeeld werkhouding, motivatie en sociaal-emotionele ontwikkeling. Gezien dit advies bevelen wij aan te verkennen hoe scholen kunnen worden ondersteund bij het systematisch en doelgericht verzamelen van informatie over deze kenmerken. Hierbij kan onder meer gebruik worden gemaakt van reeds beschikbare instrumenten binnen leerlingvolgsystemen, die in de huidige praktijk niet of niet volledig worden benut.

### *Organiseer en faciliteer de dialoog over criteria voor gebruik van informatie bij advisering*

De resultaten uit het onderzoek wijzen op het belang van het ontwikkelen van handvatten voor het (gesprek over het) gebruik van zachte leerlingkenmerken, zoals werkhouding, motivatie en thuissituatie. Deze factoren blijken met name een rol te spelen in situaties waarin twijfel bestaat over het best passende advies, terwijl deze informatie in de praktijk vaak niet systematisch wordt verzameld en/of meegenomen in de besluitvorming. Bovendien blijkt uit de analyse van schooldocumenten dat er wel aandacht is voor het belang van het benutten van informatie uit verschillende bronnen, maar er worden geen richtlijnen of aandachtspunten gegeven over *hoe* dit te doen. Het is hierdoor aannemelijk dat vergelijkbare casussen op verschillende scholen leiden tot verschillende adviezen. Eerder onderzoek naar kansengelijkheid in het onderwijs staat stil bij het belang van vooraf vastgestelde criteria over hoe omgegaan wordt met andere informatie dan de leerprestaties zelf (Van Vijfeijken, 2023; Van Vijfeijken et al., 2021).

### *Concretiseer de kaders rondom bijstelling van het schooladvies*

Scholen zijn sinds de invoering van de doorstroomtoets wettelijk verplicht om bij te stellen in geval dat de doorstroomtoetsscore hoger is dan het voorlopig schooladvies, tenzij de school gegronde redenen kan aanvoeren om dit niet te doen. Achterliggend doel hierbij is om hiermee bij te dragen aan het verhogen van kansengelijkheid (door kansrijke advisering).

De voorwaarden waaronder een school kan besluiten om niet bij te stellen, zijn echter niet gedefinieerd of geconcretiseerd, waardoor in vergelijkbare situaties een verschillend besluit kan worden genomen. Bovendien blijkt een besluit om wel of niet bij te stellen ook afhankelijk van de rol die verschillende actoren (waaronder ouders) toebedeeld krijgen in het proces van (al dan niet) bijstellen van het schooladvies. Door het concretiseren van deze kaders kan een bijdrage geleverd worden aan de onderlinge consistentie in de besluitvorming, waarmee een meer gelijke behandeling, en daarmee een hogere kansengelijkheid, kan worden nagestreefd.

## **Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk**

### *Versterk kennis en vaardigheden ten aanzien van gebruik van informatie bij het nemen van beslissingen*

De bevindingen uit het onderzoek onderstrepen het belang van professionalisering. Leerkrachten en IB'ers hebben behoefte aan kennis en vaardigheden om kwantitatieve informatie op een verantwoorde wijze te interpreteren en te combineren met kwalitatieve informatie. Scholing op het gebied van datageletterdheid, het herkennen van cognitieve bias en het bewust omgaan met heuristische kan bijdragen aan een meer consistente en transparante adviespraktijk.

### *Voer met collega's het gesprek over ethische dilemma's die zich voordoen rond schooladvisering*

Het komen tot eerlijke en professionele besluitvorming vereist dat leerkrachten onderling het gesprek voeren over ethische dilemma's die zich voordoen in de onderwijspraktijk rondom gelijke kansen en schooladvisering, waarbij ook de betekenis en het belang van het mee in overweging nemen van factoren als werkhouding, ondersteuning van huis uit en ambities van ouders bij het formuleren van schooladviezen wordt besproken (Van Vijfeijken et al, 2020).

### *Versterk de samenwerking tussen primair en voortgezet onderwijs binnen het doorstroomproces*

Vanuit het perspectief van gebruik van informatie ter optimalisatie van de doorstroom tussen primair en voortgezet onderwijs adviseren wij om de samenwerking tussen primair onderwijs en voortgezet onderwijs in het doorstroomproces te versterken (bijvoorbeeld de overlegstructuur en de terugkoppeling vanuit het voortgezet onderwijs). De doorstroom van leerlingen van primair naar voortgezet onderwijs kan daarbij expliciet worden benaderd vanuit een ketenbenadering (Elffers, 2018), waarin schoolloopbanen worden opgevat als het resultaat van processen binnen de gehele onderwijsketen.

# Literatuurlijst

Athanatou, M., Prendes Espinosa, M. P., & Gutierrez Porlan, I. (2023). Data-Driven Decision Making as a Model to Improve in Primary Education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 10(1), 36-42.

College voor Toetsen en Examens. (2024). *Terugblik normering doorstroomtoetsen 2024*. [www.cvte.nl/site/binaries/site-content/collections/documents/2024/07/16/terugblik-normering-doorstroomtoetsen-2024/Terugblik+Normering+doorstroomtoetsen+2024.pdf](http://www.cvte.nl/site/binaries/site-content/collections/documents/2024/07/16/terugblik-normering-doorstroomtoetsen-2024/Terugblik+Normering+doorstroomtoetsen+2024.pdf)

Elffers, L. (2018). Studiesucces in het hbo: Het belang van een ketenbenadering. In F. Glastra & D. van Middelkoop (Eds.), *Studiesucces in het hoger onderwijs: Van rendement naar maatschappelijke relevantie* (pp. 141-165). Eburon.

Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil: kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Amsterdam University Press.

Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). Cutting through the “data-driven” mantra: Different conceptions of data-driven decision making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 105–131.

Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen po-vo. Bevindingen en bevorderende en belemmerende factoren*.

Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De Staat van het Onderwijs 2023*.

King, N. (2012). Doing template analysis. In G. Symon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative organizational research: Core methods and current challenges* (pp. 426–450). SAGE.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2012). *Navigating the Landscape of Data Literacy: It IS Complex*. WestEd.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). *Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice*. Teachers College Press.

Marsh, J. A., Pane, J.F., & Hamilton, L. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education*. RAND Corporation.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024, 16 juli). *Resultaten doorstroomtoetsen en schooladviezen 2024* (Kamerstuk). [www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2024/07/16/resultaten-doorstroomtoetsen-en-schooladviezen-2024](http://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2024/07/16/resultaten-doorstroomtoetsen-en-schooladviezen-2024)

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2025). *Handreiking schooladvisering*.

Onderwijsraad. (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*.

PO-Raad. (2025). *Themarapportage doorstroomtoets: Analyse van advisering en doorstroom po-vo*. <https://sectorrapportage.poraad.nl/themarapportage-doorstroomtoets>

Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20(3), 283-325.

Timmermans, A. C., De Boer, H., Amsing, H. T., & Van der Werf, M. P. (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.

Van der Steen, J., Van Schilt-Mol, T., Van der Vleuten, C., & Joosten-ten Brinke, D. (2025). *Unravelling formative decision-making: How formative assessment is used to inform teacher actions in the classroom*. [Manuscript ingediend voor publicatie].

Van Leest, A. (2024). *On the Right Track? Unravelling the Determinants of Primary School Teachers' Track Recommendations*. [Proefschrift, Universiteit Utrecht].

Van Leest, A., Hornstra, L., van Tartwijk, J., & van de Pol, J. (2024). Teachers taking perceptions of student attributes into consideration when formulating track recommendations? *British Educational Research Journal*, 50(3), 1127-1171.

Vanlommel, K., & Schildkamp, K. (2019). How do teachers make sense of data in the context of highstakes decision making? *American Educational Research Journal*, 56(3), 792-821.

Van Vijfeijken, M. Buijs, E., & Van Schilt-Mol, T. (2020). Gelijke kansen door gestandaardiseerde toetsen: wat vindt de leraar? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(4), 302-312.

Van Vijfeijken, M., Buijs, E., & Van Schilt-Mol, T. (2021). Rechtvaardig beoordelen en beslissen. In M. van Vijfeijken (Ed.), *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs*, p. 59-74. Uitgeverij Pica.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.

# Bijlage 1:

# Interviewleidraad

## Totstandkoming pre-advies

### 1. In hoeverre speel je een rol in het formuleren van het pre-advies in groep 7?

- a. Is er een procedure vastgelegd in het schoolbeleid? Zo ja, kun je die toelichten? In hoeverre kun je afwijken van deze procedure indien jij daar als leraar reden toe ziet?
- b. Wie spelen er een rol in het formuleren van het pre-advies? En hoe worden deze rollen concreet ingevuld?
- c. Kun je aangeven welke informatiebronnen er gebruikt worden bij de totstandkoming van het pre-advies? Als we het over het woord 'informatie' hebben, kun je denken aan alles wat je over een leerling kunt weten.
  - I. Uit welke bronnen haal je deze informatie? (bijvoorbeeld LVS, observaties)
  - II. Waar gaat de informatie over? (bijvoorbeeld cognitieve prestaties/werkhouding)
  - III. Op welke manier wordt de informatie verzameld?  
*(doorvragen belangrijk: structureel, incidenteel, objectief, subjectief, kwantitatief, kwalitatief, etc.)*
- d. Hoe wordt deze verschillende informatie gecombineerd en gewogen?
  - I. Wat weegt het zwaarst, wat daarna? Etc.
  - II. Zijn er vooraf vastgestelde criteria?

## Totstandkoming voorlopig schooladvies

### 2. Hoe komt het voorlopig schooladvies in groep 8 tot stand?

- a. Is er een procedure vastgelegd in het schoolbeleid? Zo ja, kun je die toelichten? In hoeverre kun je afwijken van deze procedure indien jij daar als leraar reden toe ziet?
- b. Kun je aangeven welke informatiebronnen er gebruikt worden bij de totstandkoming van het voorlopig schooladvies? Als we het over het woord 'informatie' hebben, kun je denken aan alles wat je over een leerling kunt weten.
  - IV. Uit welke bronnen haal je deze informatie? (bijvoorbeeld leerlingvolgsysteem, observaties)  
*(gebruik de checklist; vraag expliciet naar bronnen die niet genoemd zijn)*
    - In hoeverre speelt het pre-advies een rol in het formuleren van het voorlopig schooladvies?
  - V. Waar gaat de informatie over? (bijvoorbeeld cognitieve prestaties/werkhouding)
  - VI. Op welke manier wordt de informatie verzameld?  
*(doorvragen belangrijk: structureel, incidenteel, objectief, subjectief, kwantitatief, kwalitatief, etc.)*
    - Probeer je ook te achterhalen wat mogelijke oorzaken zijn als een leerling bijvoorbeeld een slechte werkhouding heeft?
    - Heb je manieren waarop je probeert te voorkomen dat je te snel conclusies trekt over bijvoorbeeld de werkhouding van een leerling?
- c. Hoe combineer en weeg je deze verschillende informatie?
  - III. Wat weegt het zwaarst, wat daarna? Etc.
    - (Concrete gevallen benoemen):
      - Wat doe je als een leerling voor rekenen op vwo-niveau presteert maar op begrijpend lezen op vmbo-t-niveau?
      - Wat doe je als een leerling op vwo niveau presteert, maar een slechte werkhouding heeft?
      - Wat doe je als een leerling in groep 8 op vmbo-t-niveau presteert, maar sinds groep 6 wel een sterke groei heeft doorgemaakt?
      - Wat doe je als een leerling op vmbo-t-niveau presteert maar een sterke motivatie en een goede werkhouding heeft?
    - IV. Zijn er vooraf vastgestelde criteria?
    - V. Zijn er anderen bij betrokken? Wie dan? Op welke manier? Hoe verloopt zo'n gesprek?
- d. In hoeverre had je voor de adviesprocedure al een beeld van welk niveau leerlingen aankunnen?

### 3. Dilemma's

- a. Kun je een voorbeeld noemen van een leerling waarbij je twijfelde of je wel of niet moest afwijken van het pre-advies dat gegeven is in groep 7?
  - I. Kun je het voorbeeld kort omschrijven?
  - II. Kun je (zo specifiek mogelijk) aangeven wat maakte dat je twijfelde?
  - III. Op welke manier heb je besloten om wel of niet af te wijken van het eerder gegeven advies?
    - Welke informatie speelde hierbij een rol?
    - Zijn er anderen bij betrokken geweest? Wie?
  - II. Hoe is het uiteindelijke besluit tot stand gekomen?
    - Welke informatie heeft uiteindelijk de doorslag gegeven?
    - Hoe was deze informatie verzameld?
    - Waar ging deze informatie over?

### Totstandkoming definitief schooladvies

#### 4. Hoe gaat de school om met gevallen waarin een doorstroomtoetsuitslag van een leerling hoger is dan het voorlopig advies?

- a. Is er een procedure vastgelegd voor het wel of niet bijstellen van een advies? Zo ja, kun je die kort toelichten? Zo nee, hoe gaat dit in de praktijk?
- b. Welke informatiebronnen spelen een rol in het besluit om een advies wel of niet bij te stellen?
  - I. Waar gaat de informatie over? (bijvoorbeeld cognitieve prestaties/werkhouding)
  - II. Op welke manier wordt deze informatie verzameld
- a. Hoe combineer en weeg je deze verschillende informatie?
  - I. Wat weegt het zwaarst, wat daarna? Etc.
  - II. Zijn er vooraf vastgestelde criteria?
  - III. Zijn er anderen bij betrokken? Wie dan? Op welke manier?

#### 5. Dilemma's

- a. Kun je een voorbeeld noemen van een leerling waarbij je twijfelde of je een advies wel of niet moest bijstellen?
  - I. Kun je het voorbeeld kort omschrijven?
  - II. Kun je (zo specifiek mogelijk) aangeven wat maakte dat je twijfelde?
  - III. Op welke manier heb je besloten om het advies wel of niet bij te stellen?
    - Welke informatie speelde hierbij een rol?
    - Zijn er anderen bij betrokken geweest? Wie?
  - III. Hoe is het uiteindelijke besluit tot stand gekomen?
    - Welke informatie heeft uiteindelijk de doorslag gegeven?
    - Hoe was deze informatie verzameld?
    - Waar ging deze informatie over?
    - In hoeverre heeft het algemene beeld dat je van de leerling had voordat de adviesprocedure startte hierin meegespeeld?

### Slotvraag

#### 6. Zijn er nog onderwerpen niet ter sprake gekomen die je wel graag had willen bespreken?

Colofon

Martijn Peters, Edwin Buijs, Tamara van Schilt-Mol  
**HAN University of Applied Sciences**

**College voor Toetsen en Examens (CvTE)**

© 2026 CvTE, Utrecht. Alle rechten voorbehouden, met uitzondering van het recht het werk openbaar te maken of te vermenigvuldigen.

Juni 2026