

Rapport

Groei in Perspectief

Januari 2025

Feline de Wit
Monique Dijks
Femke van der Vos
Kimberley Lek

Inleiding

Sinds 2014 is het in Nederland voor alle basisscholen verplicht om een leerlingvolgsysteem (LVS) te gebruiken (Rijksoverheid, z.d.). In een LVS worden de toetsresultaten van de volgtoetsen weergegeven en aan de hand daarvan is de ontwikkeling van de leerlingen te volgen. Een LVS kan een hulpmiddel zijn om te bepalen of een leerling zich goed ontwikkelt, of dat de leerling extra hulp nodig heeft. Er is in toenemende mate kritiek op de manier waarop resultaten uit leerlingvolgsystemen gebruikt worden. Genoemde risico's zijn bijvoorbeeld de waarde die aan toetsen en cijfers toegerekend wordt (Osendarp, 2024a) en de mogelijk onwenselijke manieren waarop leerlingen beoordeeld worden (van der Ploeg, 2024, Osendarp, 2024b). Een voorbeeld hiervan is het risico dat het LVS leerlingen in hokjes plaatst en een versimpelde versie weergeeft van de ontwikkeling (Kuijpers & Weijnen, 2024).

In toenemende mate ligt de focus bij LVS toetsen op de *groei* in resultaten van leerlingen in plaats van op de absolute resultaten van de volgtoetsen. Hierbij worden LVS-toetsen ingezet als hulpmiddel om te kijken hoe je de leerling het beste kunt begeleiden naar of in groei, en niet zo zeer als een middel om het niveau van leerlingen in te schatten (Kuijpers & Weijnen, 2024). Een voordeel van deze visie op LVS-toetsresultaten is dat het mogelijk een ander beeld geeft van een leerling: een leerling die op basis van een absoluut resultaat ondergemiddeld scoort, laat misschien wel een bovengemiddelde groei zien ten opzichte van een vorig toetsresultaat. Er is echter nog weinig bekend uit wetenschappelijk literatuur over hoe informatie over groei in leerlingvolgsystemen geïnterpreteerd en gebruikt wordt door leerkrachten.

In eerder onderzoek naar het interpreteren van resultaten in leerlingvolgsystemen en hoe dit toegepast wordt in de onderzoekspraktijk, wordt gesuggereerd dat vaardigheidsniveaus nog vaak als uitgangspunt worden genomen om teruggang in groei te signaleren. Dit kan echter een vertekend beeld geven, als blijkt dat een leerling bijvoorbeeld net op de ondergrens van het ene niveau presteerde en dan net terugvalt naar het vaardigheidsniveau daaronder. De daling in vaardigheidsscore kan tot zorgen leiden, terwijl de werkelijke stagnatie in groei niet groot is (Frans et al., 2020). Daarnaast suggereert het onderzoek naar toetsen bij kleuters van Frans et al. (2020) dat leerkrachten dezelfde groei eerder als problematisch interpreteren bij laag scorende leerlingen dan bij hoog scorende leerlingen. Waarom deze groei verschillend geïnterpreteerd wordt, is echter niet duidelijk. Verder blijkt uit eerder onderzoek dat leerkrachten moeite hebben met het vertalen van de toetsresultaten uit een LVS naar de onderwijspraktijk (Van der Kleij & Eggen, 2013; Meijer et al., 2011).

Het is dus onbekend hoe leerkrachten informatie over groei in toetsresultaten omzetten naar handelen in de klas. Daarnaast weten we niet of leerkrachten dit op een eenduidige manier doen. Daarom is het doel van dit onderzoek om te bekijken of leerkrachten het groeipatroon van dezelfde leerling op dezelfde manier interpreteren, en hoe ze deze informatie in de dagelijkse onderwijspraktijk zouden inzetten. Hiervoor zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

- *In hoeverre gebruiken leerkrachten informatie over groei van hun leerlingen om een inschatting te maken van de ontwikkeling van leerlingen, en hoe interpreteren ze deze informatie?*
- *Op welke manier vertalen leerkrachten informatie over groei van leerlingen naar hun handelen in de klas?*

Methode

Participanten

Acht groep 7-leerkrachten hebben deelgenomen aan een interview met een hardop-denken protocol. Het onderzoek is uitgevoerd bij leerkrachten van zeven verschillende scholen. Er was variatie in de soort school waarop de leerkrachten lesgeven, in bijvoorbeeld grootte van de school, het onderwijsconcept (regulier of vernieuwingsonderwijs), en de schoolomgeving (stedelijk of landelijk). Daarnaast verschilden leerkrachten in de hoeveelheid leservaring die ze hadden: sommige leerkrachten stonden een paar jaar voor de klas (minder dan 5), en andere leerkrachten al meer dan 30 jaar. Ook varieerde de bekendheid met de gebruikte leerlingvolgssysteemomgeving: één leerkracht had daar voornamelijk ervaring mee uit een eerdere functie/onderwijsstage, andere leerkrachten werkten al jaren met dit leerlingvolgssysteem. Deze variatie in leerkracht- en schoolkenmerken is bewust gekozen om een zo representatief mogelijke steekproef van basisschoolleerkrachten te bevragen. Deze leerkracht- en schoolkenmerken worden niet meegenomen als variabelen in de analyse.

Dataverzameling en instrumenten

Twee onderzoekers van CitoLab hebben de leerkrachten op school bezocht om het hardop-denken protocol af te nemen. Voorafgaand aan het interview werd aan de leerkrachten de casus uitgelegd: zij moesten zich voorstellen dat ze vijf fictieve leerlingen in groep 7 in de klas zouden hebben dit jaar en dat deze leerlingen recent de M7 toets gemaakt hadden. Het ging hierbij om de resultaten van rekenen-wiskunde. De leerkrachten kregen de resultaten van groep 3 t/m 7 te zien in een demo-omgeving van een leerlingvolgssysteem, waarin zij zelf konden klikken op de verschillende gegevens. Er werd aan leerkrachten gevraagd om te kijken naar de toetsresultaten van de leerlingen en hierbij voortdurend hun gedachten hardop uit te spreken. Daarnaast is gebruik gemaakt van een vragenlijst om informatie uit te vragen die niet spontaan door de leerkracht genoemd werd (zie bijlage 1).

Voor de dataverzameling werd gebruik gemaakt van vignettes (situatieschetsen) uit een demo-omgeving van een leerlingvolgssysteem¹. In totaal zijn er vijf verschillende vignettes ontwikkeld en gebruikt in dit onderzoek. De volgorde waarin de vignettes werden voorgelegd aan de leerkrachten verschilde per interview. De resultaten van fictieve leerlingen die gebruikt zijn voor deze vignettes zijn vooraf geselecteerd en waren hetzelfde voor alle leerkrachten. De geselecteerde leerlingen voldeden aan de volgende criteria: ze zitten in groep 7, hebben de M7 toets gemaakt en de beschikbare data van rekenen-wiskunde was compleet en logisch te interpreteren. Dat wil zeggen: er was voor elke leerling één toetsresultaat per afnamemoment. Ook is ervoor gezorgd dat er variatie zat in de niveaus en groeipatronen van de leerlingen die geselecteerd zijn. De vignettes bevatten per leerling gegevens over de absolute prestatiescores en de mate van groei gedurende de laatste (M7) toets en hun gehele schoolloopbaan. In de standaardinstelling van het leerlingvolgssysteem kreeg de leerkracht hierbij een grafiek te zien waarbij de toetsscore gerelateerd werd aan het vaardigheidsniveau van de leerling. Dit vaardigheidsniveau is daarnaast in de grafiek gekoppeld aan een niveau. Bij de standaardinstelling is dit niveau uitgedrukt als het moment waarop de toets gemaakt wordt: een leerling die op schema loopt heeft bij de M7 toets een niveau behaald van M7. De leerkracht kon ook een andere niveauweergave kiezen, waarin niveaugroepen verdeeld zijn op basis van het percentage leerlingen met eenzelfde score. Bij de indeling van de niveaus is dezelfde indeling aangehouden die in het gebruikte leerlingvolgssysteem aangegeven wordt, waarbij gekeken kan worden op welk leerjaarniveau de leerling zit t.o.v. het moment waarop de toets afgenomen wordt (b.v. een E6 score op een M7 toets), en niveau indelingen gebaseerd op de percentages leerlingen (niveau I-V, niveau A-E), waarbij een leerling bijvoorbeeld in

¹ De gebruikte grafieken zijn ter inzage op te vragen bij onderzoekers

een niveau kan zitten met de best scorende 10% of 20% van de leerlingen. Waar in de analyses verschillende niveauweergaven genoemd worden, worden voorgaande drie soorten niveauweergaven bedoeld. Naast de grafieken konden leerkrachten ook informatie over de leerlingresultaten zien in een tabel. Deze tabel bevatte informatie over het afnamenoment (b.v. M6), de afnamedatum, het soort toets (papier of digitaal), de toetscore (aantal goede antwoorden van het totaal aantal vragen), de vaardigheidsscore, het niveau van de leerling in dezelfde niveauweergave als de grafiek, en of het referentieniveau 1F/1S in de toets behaald is. Als ze dit zelf aanklikten, konden ze ook het DLE per toets zien. Voor één toets bij één leerling was het mogelijk om de uitgebreidere toetsanalyse aan te klikken, waarbij de gemaakte fouten van de leerling te zien waren. De groeipatronen zijn ingedeeld op langzame of geen groei, als er een vlakke lijn of daling te zien is in de grafiek tussen de laatste 2 toetsresultaten, of als een snelle groei wanneer er een duidelijke stijging te zien is in de grafiek tussen de laatste 2 toetsresultaten. Tabel 1 hieronder geeft weer welke combinatie van groei en niveau de fictieve leerlingen in de vignetten hadden.

Tabel 1. Overzicht groei en niveau vignetten

	Langzame/ weinig groei	Snelle groei
Ondergemiddeld niveau	Vignet 1	Vignet 2
Gemiddeld niveau	Vignet 3	X
Bovengemiddeld niveau	Vignet 4	Vignet 5

Het hardop-denken protocol werd opgenomen middels audio-opname en schermopname. Voor het vastleggen van de verbale reacties van de leerkrachten op deze vignetten is er gebruik gemaakt van een observatieschema in Excel. Hiermee werd gedocumenteerd wat de leerkrachten aangaven over de ontwikkeling van de fictieve leerlingen op verschillende gebieden: informatie over groei, niveau, verklaringen voor een niveau, welke acties een leerkracht zou ondernemen in de klas op basis van de resultaten, welke verklaring ze geven voor het nemen van deze acties, en verdere observaties of opmerkingen over de leerling.

Data-analyses

Voor de analyse zijn de verzamelde gegevens aan de hand van het opgestelde observatieschema gecategoriseerd. In het observatieschema zijn de uitspraken van leerkrachten in verschillende categorieën (overeenkomstig met de onderwerpen van de vragenlijst) bijgehouden: groei, opvallendheden in de groei/het niveau, mogelijke verklaringen voor resultaten, acties in de klas, het verwachte resultaat op de E7-toets, en eventuele andere opmerkingen.

In de analyse is er zowel gekeken naar de inhoudelijke als procesmatige overeenkomsten en verschillen tussen de bevroegde leerkrachten. Bij de inhoudelijke observaties gaat het om de gedachten die leerkrachten hadden over de resultaten en groei van de fictieve leerlingen, in bovenstaande zeven categorieën. Bij de procesmatige observatie is er gekeken naar verschillen in hoe de leerkrachten de resultaten bekeken, bijvoorbeeld door te bekijken welke mogelijkheden van data-representatie de leerkracht gebruikte, en of leerkrachten dezelfde informatie gebruikten/misten en belangrijk vonden.

Door middel van de verschillende categorieën in het observatieschema waren er patronen in de interpretaties van de leerkrachten te identificeren. Allereerst zijn aan de hand van de gegevens over de categorieën groei, opvallendheden in niveau, en verwachte groei in het observatieschema de overeenkomsten en verschillen in

interpretatie en per vignet geïdentificeerd. Daarna zijn de handelingsacties apart bekeken, en verder onderverdeeld in 3 subcategorieën: algemene handelingsacties, handelingen voor extra ondersteuning en handelingen om extra uitdaging te bieden. Binnen deze subcategorieën is per vignet bijgehouden welke handelingen volgens de verschillende leerkrachten gewenst zouden zijn. Vervolgens is er bekeken welke handelingen bij welke leerlingen veel voorkomend zijn, wat de verschillen tussen leerkrachten zijn in deze handelingen, en welke patronen tussen groei en handelen in de klas er te identificeren zijn. Als laatste is de overige relevante informatie over leerkrachtinterpretatie van toetsresultaten geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse.

Resultaten

Procesmatige observaties

Leerkrachten verschillen in de manier waarop ze de gegevens van leerlingen bekijken. Op individueel niveau startten vrijwel alle leerkrachten met het bekijken van de globale lijn van de grafiek van de toetsresultaten van de leerling. Daarbij trokken ze een denkbeeldige lineaire lijn door alle beschikbare toetsresultaten van groep 3 t/m groep 7, en bekeken ze welke resultaten afwijkend waren voor die lijn. Hieruit blijkt dat de verwachting van leerkrachten over groei over de hele schoolloopbaan van een leerling is dat de groei redelijk lineair zal verlopen. Als leerkrachten naar specifiekere resultaten keken of verwachtingen over de groei van leerlingen bekeken, bekeken ze de resultaten op verschillende manieren: ze gebruikten bijvoorbeeld de achterstand in tijd, zoals: "zit bij de E6 toets op het niveau van M6, dus loopt een half jaar achter", variaties in niveau, zoals "deze leerling zat eerst op niveau II maar is gezakt naar niveau III", of bekeken de "afstand" tot het referentie- en streefniveau 1F of 1S. Deze verschillende manieren van de resultaten bekijken lijken in het huidige onderzoek niet te leiden tot andere interpretaties van de toetsresultaten. Leerkrachten bekeken de informatie wel voornamelijk op dezelfde manier, en schakelden niet veel tussen verschillende niveauweergaven (zoals I-V en A-E). Schattingen over toekomstige toetsresultaten maakten leerkrachten ook op basis van verschillende informatie. Sommige leerkrachten telden het verschil in vaardigheidsscores tussen vorige toetsen, en namen daar een gemiddelde uit als gemiddelde verwachting in vaardigheidsscore. Als je dat gemiddelde bij het laatste toetsresultaat op zou tellen, kun je daarna bekijken op welk niveau (b.v. M7/E7) de leerling uit zou komen. Als een leerling bijvoorbeeld op de M6 toets een vaardigheidsscore van 228 heeft, op de E6 van 241, en op de M7 van 252, dan is de stijging in vaardigheidsscores per toets van ongeveer 12 punten. Bij dezelfde vaardigheidsgroei zou deze leerling bij de E7 toets dan uitkomen op een vaardigheidsscore van 263. Deze vaardigheidsscore is in de grafiek te koppelen aan het niveau wat de leerling dan zou behalen. Andere leerkrachten bekeken de verwachte groei visueel en trokken daarbij de denkbeeldige lijn tussen de toetsresultaten van de leerling een stukje verder door. Sommige leerkrachten bekeken verwachte groei alleen op langere termijn: of een leerling uiteindelijk het 1F/ 1S niveau zal gaan behalen. Een aantal leerkrachten deed geen duidelijke uitspraken over het verwachte niveau van de leerling, behalve dat ze verwachtten dat de leerling op dezelfde manier door zou blijven groeien, of iets zou zakken of stijgen in niveau, maar gaven geen indicatie op welk niveau de leerling dan binnen welke termijn uit zou komen. Leerkrachten verschilden daarnaast in de hoeveelheid verklaring die ze voor individuele toetsresultaten gaven: sommige leerkrachten gaven aan dat ze bij bepaalde resultaten bepaalde scenario's zouden onderzoeken (b.v. bij een tegenvallend resultaat de thuissituatie of motivatie in de klas), andere leerkrachten benoemden voornamelijk de resultaten die ze zagen.

De vragen in dit onderzoek gingen over specifieke leerlingen, waardoor leerkrachten meer gefocust waren op de individuele resultaten van deze leerlingen. Sommige leerkrachten gaven aan normaal ook meer naar het groepsoverzicht te kijken, om te bekijken hoe een leerling presteert ten opzichte van de klas waarin hij/zij zit. Dit geldt ook voor symbolen die groei (langzaam, snel, gemiddeld) aangeven: over het algemeen worden die door leerkrachten gebruikt om grotere subgroepen binnen de klas te kunnen indelen of een algemene indicatie te krijgen van het niveau van de klas.

Leerkrachtinterpretatie van groei per vignet

Vignet 1 (ondergemiddeld niveau, weinig groei): Alle leerkrachten signaleerden dat de groei van deze leerling in groep 7 afzwakte en daardoor te weinig was. Ook benoemden leerkrachten dat deze leerling al langere tijd onder niveau scoort. Eén van de leerkrachten noemde dat de absolute scores (het ondergemiddelde niveau) op zichzelf niet verontrustend is, maar dat het wel een probleem is dat de groei stagneert. De verwachting voor de E7 toets was volgens de meeste leerkrachten niveau E6. Eén leerkracht verwachtte dat het E6 niveau pas eind groep 8 behaald zal worden door deze leerling. De leerkrachten die verwezen naar de referentieniveaus (5 van de 8 geïnterviewde leerkrachten), verwachtten allemaal dat deze leerling niveau 1S bij uitstroom waarschijnlijk niet zal halen, en dat daarom ingezet moet worden om niveau 1F wel te behalen. Daarbij werd door één leerkracht genoemd dat het zelfs mogelijk is dat deze leerling in niveau kan zakken als er niks aan gedaan zou worden om de leerling te helpen.

Vignet 2 (ondergemiddeld niveau, snelle groei): Bij deze leerling werd er door bijna alle leerkrachten, behalve één, een dip in de groei opgemerkt rond de E4-M5 toets. Ook werd door deze leerkrachten benoemd dat de groei daarna weer goed opgepakt wordt of sneller is. Daarbij viel een aantal leerkrachten (2 van de 8 geïnterviewde leerkrachten) op dat de snelle groei in groep 7 weer wat afzwakt. Over het niveau zeiden de meeste leerkrachten (4 van de 8 geïnterviewde leerkrachten) dat deze leerling op niveau scoort, sommigen (2 van de 8 geïnterviewde leerkrachten) refereerden naar een score boven 1F. Er was ook een leerkracht die benoemde dat de leerling iets voorloopt qua niveau. Als verwachting voor de E7 toets dachten de meeste leerkrachten (6 van de 8 geïnterviewde leerkrachten) dat de leerling op niveau, dus E7, zal scoren. Eén leerkracht schatte dit resultaat iets lager (M7) in en één leerkracht iets hoger (B8).

Vignet 3 (gemiddeld niveau, weinig groei): Bijna alle deelnemende leerkrachten (7 van de 8 ondervraagde leerkrachten) benoemden dat zij een wisselende groei zagen, af en toe is deze snel en af en toe minder snel. Ook werd het niveau vaak benoemd als iets achterblijvend, maar dit werd over het algemeen niet als zorgelijk gezien, omdat het om een half jaar gaat. Een aantal leerkrachten (3 van de 8 geïnterviewde leerkrachten) noemde het niveau van deze leerling dan ook gemiddeld. Andere leerkrachten (4 van de 8 geïnterviewde leerkrachten) vonden dat de leerling op het randje van niveau 1F zit en noemden de leerling daarom een aandachtsleerling. De verwachting voor de E7 toets was voor een aantal geïnterviewde leerkrachten (2 van de 8) niveau M7, ze gaven aan te hopen op E7, er was ook een leerkracht die daar iets zekerder van is. Ook verwachtte een aantal leerkrachten (2 van de 8) dat het niveau niet lager zal zijn dan nu, dus dat het midden niveau III blijft.

Vignet 4 (bovengemiddeld niveau, weinig groei): Een deel van de leerkrachten (6 van de 8) zei deze leerling te zien als een goede leerling die hoog scoort, boven M8, zoals de beste 10% en boven 1S. Ook viel de daling in groei in groep 7 op. De leerkrachten gaven aan dat zij dit niet verontrustend vonden, een aantal (3 van de 8) gaf de verklaring dat dit mogelijk komt doordat de leerling op de toets daarvoor heel weinig fouten had gemaakt. De verwachting voor de score op de E7 toets van deze leerling was dan ook >M8, I+ (beste 10% van de leerlingen) en boven 1S, er werd geen verdere daling van de groei en/of van het niveau verwacht.

Vignet 5 (bovengemiddeld niveau, snelle groei): Bijna alle geïnterviewde leerkrachten (6 van de 8) gaven aan dat ze zagen dat de leerling voorloopt op het niveau dat er wordt verwacht midden groep 7. Een deel (2 van de 8) gaf ook aan dat dit in alle groepen het geval was. Over de groei werd benoemd door alle geïnterviewde leerkrachten dat er altijd groei is, maar dat deze soms sneller is en op sommige momenten minder snel. Wat betreft de verwachting voor de eindtoets dachten alle deelnemende leerkrachten dat het resultaat van deze leerling boven gemiddeld zal zijn, zij drukten dit op verschillende manieren uit (haalt 1S, >M8, niveau I (beste 20% van de leerlingen)).

Handelen in de klas

De handelingen die leerkrachten in de klas zouden uitvoeren op basis van de beschikbare leerlinginformatie is in Tabel 2 schematisch weergegeven. De tabel laat per handelingsactie zien hoe vaak deze handeling genoemd is per leerkracht en per vignet. De tabel is een heatmap: acties die door veel leerkrachten genoemd zijn, zijn donkerder groen gekleurd, en acties die door weinig leerkrachten genoemd zijn, zijn licht groen of wit gekleurd. Welke kleuren corresponderen met welke hoeveelheid leerkrachten staat onder de tabel aangegeven. Daarin valt ook af te lezen hoeveel leerkrachten er in de rest van de tekst bedoeld wordt wanneer “weinig” of “sommige” leerkrachten genoemd worden. Wanneer een verklaring voor een handeling gegeven wordt, is die afkomstig van één leerkracht, tenzij anders aangegeven.

Tabel 2. Handelingsacties in de klas op basis van LVS resultaten

	Vignet 1 <i>ondergemiddeld, weinig groei</i>								Vignet 2 <i>ondergemiddeld, snelle groei</i>								Vignet 3 <i>gemiddeld, weinig groei</i>								Vignet 4 <i>bovengemiddeld, weinig groei</i>								Vignet 5 <i>bovengemiddeld, snelle groei</i>							
	leerkracht																																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Algemene handelingen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Geen aanpassingen nodig									x	x																														
In gesprek gaan met de leerling				x										x		x								x								x	x							
In gesprek gaan met de vorige leerkracht				x			x						x																										x	
Beter monitoren hoe de leerling in de klas is																				x																x				
Toetsdata verder analyseren	x			x		x							x		x	x	x	x		x				x				x		x						x			x	
Extra gegevens verzamelen	x												x											x	x			x												
Basis/ automatiseren bekijken/verstevigen	x			x			x						x			x								x	x			x												
Extra uitdaging aanbieden, d.m.v.:													x											x	x			x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	
Verkorte leerroute																												x				x	x			x			x	
Minder klassikale instructie																								x	x			x								x				
Ander werk																												x				x	x			x			x	
Moeilijkere opgaven aanbieden													x															x				x	x			x				
Leerdoelen door elkaar oefenen (shuffle)													x																											
Extra ondersteuning aanbieden, d.m.v.:	x	x	x	x	x	x	x	x					x		x	x				x																				
Extra aanbod	x	x			x		x						x		x	x				x																				
Op een lagere leerlijn zetten	x		x					x																																
Hulpmiddelen inzetten	x							x							x																									
Vraagstelling/ vraagvorm aanpassen	x														x																									
Intensievere instructie	x	x	x												x																									

0
geen

1 of 2 leerkrachten
weinig

3 of 4 leerkrachten
sommige/enkele

5 of 6 leerkrachten
het merendeel

7 of 8 leerkrachten
(bijna) alle

De handelingsacties die door leerkrachten genoemd werden, zijn thematisch onderverdeeld in drie categorieën: algemene handelingen, handelingen om extra uitdaging te bieden, en handelingen om extra ondersteuning te bieden. Een volledig overzicht van de specifieke handelingen binnen deze categorieën is te vinden in bijlage 2.

Hoewel algemene handelingen zowel ingezet worden voor alle leerlingen ongeacht niveau of groei-soort, verschilt de verklaring waarom sommige handelingen ingezet worden wel per vignet. Extra in de gaten houden hoe een leerling zich in de klas gedraagt wordt bij een leerling met een hoog niveau bijvoorbeeld vooral gedaan om te bekijken of de leerling zich niet gaat vervelen of ongemotiveerd raakt. Zo geeft één leerkracht aan dat het juist voor deze leerlingen ook belangrijk is om te observeren of ze wel leren leren, aangezien ze dat in het voortgezet onderwijs (en zeker op VWO niveau) nodig zullen hebben. Bij leerlingen met een ondergemiddeld niveau wordt de werkhouding en taakaanpak vooral geobserveerd om een verklaring te zoeken voor lagere resultaten. Ook de reden voor het verzamelen van extra gegevens verschilt tussen vignetten: bij een hoog scorende leerling wordt deze actie vooral genoemd om verder door te kunnen toetsen naar een betrouwbare niveau-inschatting, en bij een lager scorende leerling zouden gegevens van de vorige school opgevraagd worden. Bij leerlingen waarbij de ene toets

digitaal en de andere toets op papier afgenomen is, zou één leerkracht de toets nog een keer op papier aanbieden om te bekijken of er een verschil zit in de digitale of papieren toetscore bij deze leerling.

Andere handelingen worden wel hetzelfde ingezet: in gesprek gaan met de leerling gaat bijvoorbeeld om het bespreken van de leerdoelen met de leerling, zodat hij een goed idee heeft waar hij naar toewerkt, of over het inzicht krijgen in eigen toetsresultaten zoals slordigheidsfouten en welke onderwerpen de leerling moeilijk vindt. Daarnaast wordt een gesprek met de leerling door de leerkracht gebruikt om meer inzicht te krijgen in waarom een vraag fout beantwoord is, bijvoorbeeld doordat een leerling bepaalde vragen eigenlijk wel begrijpt en de kennis alleen tijdens de toets niet kon reproduceren, of dat de kennis om de vraag goed te beantwoorden ontbreekt. Ook in gesprek gaan met de vorige leerkracht over welke ondersteuning of handelingsacties toegepast zijn in een periode dat er goede groei in resultaten was, wordt ongeacht niveau of groeisort hetzelfde toegepast. In de praktijk is de informatie van een vorige leerkracht vaak al overgebracht door middel van een warme overdracht aan het einde van het schooljaar. Een uitgebreidere analyse van toetsresultaten wordt ook voor alle leerlingen ingezet. Leerkrachten leggen de resultaten van de LVS toets dan bijvoorbeeld naast methodetoetsen om te kijken of die hetzelfde beeld geven. Ook worden resultaten met andere vakken vergeleken, om te kijken of een leerling op alle vakken uitvalt of alleen op rekenen. Daarnaast zouden leerkrachten de toets inhoudelijk bekijken: zijn bijvoorbeeld zelfde soort vragen of onderwerpen fout beantwoord, of maakt een leerling veel slordigheidfouten. Ook bekijken leerkrachten of er over de tijd patronen te ontdekken zijn in stagnerende/stijgende groei bij een leerling, bijvoorbeeld in een specifieke periode in het jaar. Alleen voor leerlingen met een hoge score zouden leerkrachten de vorige toets uitgebreider bekijken: zijn daarin bijvoorbeeld heel weinig of geen fouten gemaakt, dan is het niet verontrustend dat er in een volgende toets één of twee fouten meer gemaakt zijn waardoor de groei lijkt te zakken.

Manieren van extra ondersteuning bieden verschillen per leerling en per leerkracht. Sommige leerkrachten geven bijvoorbeeld extra aanbod door huiswerk te geven, andere leerkrachten zouden in de les extra oefenstof bieden. Sommige leerkrachten zouden eerst analyseren op welke onderwerpen de leerling specifiek uitvalt, en alleen op die onderwerpen extra aanbod geven. Intensievere instructie varieert in intensiteit van instructie; tussen instructie door de leerkracht zelf in kleinere groepjes, een verlengde instructie, of het aanbieden van remedial teaching. De ondervraagde leerkrachten geven aan heel voorzichtig te zijn met het aanbieden van lesstof op een lager niveau: uit ervaring blijkt dat leerlingen dan snel op dat niveau blijven en het lastig is om ze weer naar een hoger niveau toe te krijgen.

Ook bij het aanbieden van extra uitdaging zijn er enkele verschillende strategieën tussen leerkrachten te onderscheiden, voornamelijk in de mate waarin een leerling afwijkt van de reguliere leerroute. Sommige leerkrachten geven aan bij een verkorte leerroute gebruik te maken van 'compacten', of dat alleen te doen op de onderwerpen die de leerling al goed beheerst. Daarbij maakt de leerling van verschillende soorten sommen wel een aantal sommen, maar minder herhalingsommen. Verder zijn er verschillende opties te bedenken om een leerling ander werk te geven wat meer uitdaging biedt, zoals: andere methodes inzetten (rekentijgers, rekenverrijking, rekensprint);, voorbereiden op VO door b.v. plannen te leren, extra opgaven aanbieden (pluswerk, plusboeken), projectwerk, activiteiten buiten de groep, of door kennis te verbreden in plaats van verdiepen. Welke activiteit ingezet wordt, is afhankelijk van de situatie en behoefte van de leerling, en de meest geschikte activiteit kon daardoor niet duidelijk ingeschat worden door leerkrachten bij deze fictieve vignetten.

Algemene verklaringen en observaties over groei

Idealiter zouden leerkrachten zien dat leerlingen vanaf groep 4/5 tot en met groep 8 stabiel groeien en daarbij ongeveer hetzelfde niveau aanhouden (of in ieder geval geen grote uitschieters naar beneden maken). Hoewel deze groei vrijwel nooit helemaal lineair is, wordt de groei wel vergeleken met een lineaire lijn door alle toetsresultaten heen. Hierbij wordt een half jaar voor- of achterlopen als niet heel problematisch gezien: de leerling

zou dan het reguliere basisaanbod kunnen blijven krijgen, met op sommige onderwerpen extra ondersteuning of uitdaging.

Leerkrachten noemen verschillende algemene redenen waardoor resultaten een stagnerende groei of een dip in groei kunnen laten zien. De exacte manier van handelen in de klas was in de voorgelegde situatieschetsen moeilijk te bepalen voor leerkrachten, er miste te veel context rondom de leerling om een goede inschatting van de redenen voor stagnatie of achteruitgang te maken. Enkele algemene redenen voor verminderde groei die leerkrachten zouden onderzoeken, zijn bijvoorbeeld: ziekte, onstabiele thuissituatie, moeite in de sociaal-emotionele ontwikkeling, wisseling in leerkrachten, wisseling van school en/of methode, of als gevolg van een momentopname. Het laatste voorbeeld is vooral het geval voor tegenvallende toetsresultaten, zo legt een leerkracht uit: het is volgens hem onwaarschijnlijk dat een toets 'per ongeluk' heel goed gemaakt wordt, dus een hoge score is een goede indicatie van de daadwerkelijke vaardigheid van de leerling. Een slechte score daarentegen kan ook komen doordat de leerling een slechte dag had en de toets verknald heeft. Eén slechte toetsscore is op zichzelf dus niet alarmerend, als er in de verdere context van de leerling (andere toetsresultaten, gedrag in de klas en thuissituatie) geen signalen zijn dat de leerling moeite heeft met leren.

Bij leerlingen die hoge scores behalen, wordt een tijdelijke achteruitgang of stagnatie in groei niet als problematisch gezien: meerdere leerkrachten wijzen op het effect van een "plafondscore" waarbij één of twee fouten in een toets opvolgend aan een eerder toetsresultaat zonder fouten in een grafiek een hele grote invloed lijkt te hebben, maar de leerling in werkelijkheid niet verder kón groeien. Leerkrachten wijzen in deze situatie wel op het belang van vroegtijdig doortoetsen op hoger niveau, om een accurate inschatting van het daadwerkelijke niveau te kunnen krijgen en daarop het lesaanbod voor de leerling af te kunnen stemmen.

Meerdere leerkrachten benoemden dat groep 7 een lastig jaar is voor veel leerlingen, waardoor enige stagnatie in groei niet onverwachts is. In eerdere groepen bestond rekenen vaak uit kale sommen, die ook nog goed uit het hoofd te maken zijn. In groep 7 moeten leerlingen meer denkstappen nemen en worden ook vaardigheden van het *leren leren* belangrijk, zoals taakaanpak en notatie van sommen. Daarnaast wordt in het rekenaanbod van groep 7 veel gebruik gemaakt van eerder geleerde sommen (o.a. tafels), waarbij het geautomatiseerd hebben van die sommen voorwaardelijk is aan het meekomen op groep 7 niveau.

Het gebruik van LVS-resultaten

Alle leerkrachten gaven aan dat ze de LVS-resultaten op verschillende manieren gebruiken: op individueel leerlingniveau, op groepsniveau, en op jaarlaagniveau. Binnen de school worden de resultaten ook op schoolniveau bekeken, maar daar houden de leerkrachten zich minder mee bezig voor het dagelijks handelen in de klas. Op leerling- en groepsniveau geeft een groot deel van de leerkrachten aan dat ze ook de resultaten van verschillende vakken met elkaar vergelijken. Bijvoorbeeld om te zien of tegenvallende resultaten bij taal of begrijpend lezen een verklaring zouden kunnen zijn voor moeite met verhaaltjessommen bij een specifieke leerling, of om te kijken wat het niveau van de gehele klas is. Eén leerkracht geeft aan de vakken juist los van elkaar te bekijken, omdat leerlingen op verschillende onderdelen binnen de vakken heel verschillend kunnen scoren en de eindscore van een vak dan minder representatief is voor de vaardigheid van de leerling. Wel vergelijkt deze leerkracht rekenen en begrijpend lezen met elkaar, omdat die vakken belangrijk zijn voor de prognose van het voortgezet onderwijs.

Op het niveau van de individuele leerling wordt het grafiekje gebruikt om te kijken wat het algemene beeld van de groei van de leerling per vak is, en de analyse van de toetsen om het handelen in de klas op af te stemmen. Daarbij is volgens veel leerkrachten vooral handig om in één oogopslag te kunnen zien met welke soort sommen de leerling moeite heeft. De referentieniveaus worden zowel op individueel als op groepsniveau gebruikt om te bekijken of een leerling het streefniveau haalt, en hoeveel leerlingen in de groep het niveau behalen. Voor het krijgen van een

beeld van de gehele groep gebruikt het merendeel van de geïnterviewde leerkrachten het dashboard met het overzicht van alle leerlingen of de groepsrapportages. Het klassenniveau wordt gebruikt om het eigen aanbod te evalueren en te bekijken hoe goed het handelen en de inzet van de leerkracht gewerkt heeft voor de groep als geheel. Ook wordt deze informatie gebruikt om de groep onder te verdelen in groepjes die hetzelfde nodig hebben: bijvoorbeeld groepjes leerlingen die meer uitdaging nodig hebben, of een groepje leerlingen wat langere instructie nodig heeft. Sommige leerkrachten geven aan dat het hierbij handig zou zijn als het analyseformulier op individueel niveau ook op groepsniveau ingezet kan worden, zodat er te zien is welke leerlingen moeite hebben met b.v. procentensommen en de leerkracht die leerlingen bij die specifieke sommen extra ondersteuning kan bieden.

De rol van toetsen en de beslissingen die aan de hand van toetsen gemaakt worden is de afgelopen jaren veranderd volgens de geïnterviewde leerkrachten. Zo geeft één leerkracht aan dat er in het schoolbeleid in toenemende mate aandacht is voor groei, in plaats van de absolute resultaten. Een belangrijk gevolg van deze visie is dat de focus daarmee niet alleen komt te liggen op de zwakker presterende leerlingen, maar ook op het blijven uitdagen van goed presterende leerlingen. Ook noemen een aantal leerkrachten toetsstress als reden waarom resultaten tegen kunnen vallen. Zeker in groep 7 speelt dit een rol, met het oog op het voorlopig schooladvies voor het voortgezet onderwijs. Een aantal leerkrachten geeft aan dat de verwachtingen van ouders een rol spelen bij het voorlopig schooladvies, en dat de LVS-resultaten hier zowel helpend als niet helpend in kunnen zijn. Meerdere leerkrachten geven aan dat ouders soms veel druk leggen op de LVS-toetsen en veel aandacht besteden aan de voorbereiding van de LVS-toetsen. Voorbereiding voor de toetsen draagt volgens een leerkracht ook bij aan de ongelijkheid tussen leerlingen: sommige ouders kunnen wel extra ondersteuning bieden voor de toetsen, en andere ouders niet. Deze leerkracht gaf aan daar zelf niks tegenin te kunnen brengen, maar dat het wel de interpretatie van de toetsresultaten minder betrouwbaar maakt. Daarom is het heel belangrijk om naast de LVS resultaten ook naar de rest van de resultaten en de leerling in de klas te kijken, alhoewel dat soms moeilijk uit te leggen is aan ouders. Enkele leerkrachten geven aan dat de toetsen daarmee meer gewicht krijgen dan ze zouden willen, omdat de leerkracht naar het totaalplaatje kijkt, maar dat overkoepelende beeld moeilijker te communiceren is dan de toetsresultaten.

In groep 7 gaat, mede door het voorlopig schooladvies, de keuze voor voortgezet onderwijs ook steeds meer spelen bij leerlingen. Meerdere leerkrachten geven aan dat leerlingen in deze fase veel bezig zijn met welk niveau zij willen/moeten behalen. Daarbij vergt het aandacht van de leerkracht om goed uit te leggen wat verschillende niveaus betekenen, en wanneer een bepaald niveau geschikt is voor een leerling. Dit speelt vooral bij het behalen van een “hoog” niveau: veel leerkrachten geven aan uit te leggen aan leerlingen dat een hoger niveau niet per definitie beter is. In een gesprek met de leerling kunnen LVS-resultaten hierbij ondersteunend zijn: er is dan goed uit te leggen welke leerdoelen en vaardigheden nodig zijn voor welk uitstroomniveau, en waar de leerling nu staat ten opzichte van dat doel. Vaak werkt dit motiverend voor de leerling. Daarnaast benadrukken verschillende leerkrachten dat de LVS-toetsen een onderdeel van het voorlopig schooladvies zijn en een goede verwachting laten zien, maar dat het advies daar niet volledig vanaf hangt. Door in gesprek te gaan met leerlingen over de doelen en resultaten, kan een groot deel van de toetsstress bij leerlingen weggenomen worden.

Hoewel de toets- en groeiresultaten in het leerlingvolgsysteem volgens alle leerkrachten nuttige informatie kunnen opleveren, varen leerkrachten niet blind op de interpretaties die er in het LVS systeem gegeven worden. Eén leerkracht licht toe dat de data uit het LVS systeem een goed hulpmiddel zijn om eraan herinnerd te worden te blijven nadenken over de ontwikkeling van de leerling en het aanbod daarvoor. Dat helpt bij de continuïteit van het onderwijs aan de leerling. Leerkrachten nemen echter niet zomaar de interpretatie uit het volgsysteem over, en bekijken de data kritisch. Zo worden bijvoorbeeld symbolen voor groei soms anders geïnterpreteerd dan de betekenis die het leerlingvolgsysteem eraan geeft. Als voorbeeld hierbij wordt een leerling genoemd die altijd heel hoog presteert: de groei kan dan eigenlijk alleen nog maar stagneren of dalen, maar dat hoeft niet meteen alarmerend te zien. Alle leerkrachten geven daarom aan de toetsresultaten te bekijken binnen de grotere (onderwijs)context van de leerling, zoals de prestaties op methodetoetsen, de werkhouding van de leerling, en het

gedrag in en buiten de klas. Methodetoetsen geven een leerkracht bijvoorbeeld andere informatie dan de LVS-toetsen, omdat de methodetoets direct na de lessen aangeboden wordt en daarmee de vaardigheid en het korte termijngeheugen toetst, terwijl de LVS-toetsen meer informatie geven over het begrip op de lange termijn. Werkhouding en motivatie is volgens meerdere leerkrachten net zo belangrijk voor het voorlopig schooladvies als de resultaten: een leerling met goede capaciteiten maar geen motivatie, zal op havo/vwo niveau mogelijk meer moeite hebben om de leerdoelen bij te houden dan een leerling met mindere toetsresultaten maar een hele goede werkhouding en motivatie. Hoe een kind in zijn vel zit, is één van de belangrijkste voorwaarden om tot leren te komen, en geeft daarmee ook waardevolle informatie voor het voorlopig schooladvies.

Uit bovengenoemde redenen blijkt dat de groei in LVS-toetsresultaten één stukje van de puzzel zijn voor een leerkracht: een objectieve meetlat om de andere informatie over de leerling naast te leggen.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de manier waarop leerkrachten toetsresultaten in een LVS interpreteren en hiernaar handelen in de klas. Hierbij is specifiek gekeken naar de verschillen en overeenkomsten tussen leerkrachten, zowel voor de interpretatie van resultaten als bij de toepassing in de praktijk. Deze verschillen en overeenkomsten worden hieronder verder toegelicht.

Interpretaties van groei

Het antwoord op de onderzoeksvraag hoe leerkrachten groei van leerlingen interpreteren en op welke manier leerkrachten hierin van elkaar verschillen, is in drie verschillende categorieën in te delen: het proces hoe een leerkracht tot een bepaalde interpretatie van resultaten komt, de overeenkomsten tussen leerkrachten in de interpretatie van resultaten van dezelfde fictieve leerling, en de overkoepelende interpretatie van de LVS resultaten.

Bij het proces van de interpretatie hebben we bekeken op basis van welke informatie een leerkracht groei probeert te interpreteren: welke gegevens bekijkt de leerkracht? Hoe ver terug in de tijd bekijkt de leerkracht de informatie? Het opvallendste resultaat hierbij was de manier waarop leerkrachten gegevens met elkaar in verband brachten om groei van een leerling te kunnen interpreteren. De hoeveelheid groei staat namelijk niet letterlijk als datapunt in de LVS-gegevens van een leerling. Om de groei van een leerling in het LVS in te schatten, trokken vrijwel alle leerkrachten als eerst een denkbeeldige, rechte lijn door de grafiek van resultaten over de gehele schoolloopbaan van een leerling. Vervolgens werd gekeken welke resultaten van die lijn afweken en waar de leerling dus afweek van het verwachte of ideale patroon. Dit impliceert dat de overkoepelende cognitieve groei van een leerling door leerkrachten wordt gezien als een vrijwel lineair proces. De lijn in de grafiek die leerkrachten te zien kregen is de stijging in de vaardigheidsscore van de leerling. Op die lijn kun je dus zien hoeveel de leerling is gestegen in vaardigheidsscore ten opzichte van het vorige toetsmoment. Maar wat betekent bijvoorbeeld een stijging in vaardigheidsscore van 10 punten? Als docent zie je niet meteen of dit veel of weinig groei is. Om te zien hoe de groei zich verhoudt tot de groei van andere leerlingen, worden vertalingen gemaakt naar een bepaald vaardigheidsniveau. Het vaardigheidsniveau is óf gebaseerd op het niveau van een gemiddelde leerling op een specifiek toetsmoment (b.v.: een score van E4 is het vaardigheidsniveau wat een gemiddelde leerling aan het eind van groep 4 behaald heeft), óf op een indeling van leerlingen in percentagegroepen (b.v.: een leerling met niveau I scoort zoals de 20% best scorende leerlingen van de normgroep). Het vaardigheidsniveau van een leerling is dus altijd relatief aan de score van de normgroep. De vaardigheidsscores van één leerling zijn op zichzelf staand niet heel informatief over of de groei tussen twee vaardigheidsscores wenselijk is. De vaardigheidsscore krijgt pas betekenis als je het ergens mee vergelijkt, bijvoorbeeld gekoppeld aan een vaardigheidsniveau. De interpretatie van de groei van de leerling hangt dus af van waarmee de vaardigheidsscore vergeleken is. Verder onderzoek in bijvoorbeeld een grootschalige datastudie zou moeten uitwijzen hoe lineair de groei van leerlingen daadwerkelijk is, welke andere groeipatronen vaak voorkomen, en wat de uitkomsten van de verschillende groeipatronen zijn.

Daarnaast is bekeken welke verschillen en overeenkomsten er zijn tussen leerkrachten in de interpretatie van resultaten van dezelfde fictieve leerling: vinden de leerkrachten hetzelfde stukje van een groeipatroon problematisch? Geven ze eenzelfde eindoordeel over of de groei van de leerling wenselijk is? Leerkrachten gaven dezelfde duiding aan een eenzelfde (onderdeel van) een groeipatroon: ze interpreteerden dus over dezelfde gegevens dat een leerling snel of gemiddeld groeide, of dat de groei stagneert. Ook komt het onder de leerkrachten overeen wanneer het patroon van de groei gezien wordt als problematisch. Er werd wel verschil gevonden in de verwachting voor de eind groep 7 toets. Dit was een verwachting voor de toekomst, bij deze leerlingen een half jaar vooruit. De verschillen gaan dan zowel over op welke termijn het niveau van eind groep 7 wordt behaald, als

over de manier waarop deze inschatting wordt gemaakt (b.v.: een lijn in de grafiek doortrekken, verschillende scenario's bedenken, een vaardigheidsscore doortellen).

Bij de overkoepelende interpretatie van de LVS resultaten is bekeken wanneer leerkrachten groei als wenselijk of juist problematisch zien: is dezelfde achterstand voor alle fictieve leerlingen even problematisch, of is dat afhankelijk van het niveau en verdere groeipatroon van de leerling? Variatie in groei en niveau (achterstand of voorlopen) wordt niet in alle gevallen als problematisch gezien door de geïnterviewde leerkrachten. Een leerlingniveau binnen een half jaar vanaf het moment van afname (bij een E7 toets: niveau M7 tot M8) geeft over het algemeen geen problemen voor het geven van onderwijs, en daarom is bij een dussdanig patroon niet altijd interventie van de leerkracht nodig. Bij leerlingen met een (ver) bovengemiddeld niveau is stagnatie in groei in toetsresultaten niet problematisch, vanwege een 'plafondscore' in de toetsresultaten. Bij leerlingen waarbij een plafondscore niet een verklaring kan zijn voor de stagnatie (leerlingen met een (onder)gemiddeld niveau) is een stagnerende groei wel vrijwel altijd een reden om verder te bekijken waardoor de stagnatie komt, ook als dit geen grote niveauverschillen t.o.v. de klas of het gemiddelde oplevert. Ook geven veel leerkrachten aan dat stagnatie in groei in groep 7 niet geheel onverwachts is, aangezien groep 7 voor veel leerlingen een lastig jaar is. Die stagnatie is dus niet altijd alarmerend.

Handelen op basis van LVS resultaten

Het antwoord op de onderzoeksvraag hoe leerkrachten handelen in de klas op basis van de LVS resultaten, en in hoeverre leerkrachten hierin van elkaar verschillen, is in twee verschillende categorieën in te delen: de rol van LVS-resultaten in het handelen in de klas op korte termijn (zoals interventies), en de rol van LVS-resultaten in het overkoepelende lange-termijn beeld van een leerling (zoals de rol van LVS-resultaten in het voorlopig schooladvies).

Bij het handelen in de klas op korte termijn is bekeken welke handelingen ingezet worden in de klas, en in hoeverre de aanpak per fictieve leerling verschilde: Geeft een leerkracht bijvoorbeeld extra uitdaging of extra ondersteuning? Geeft een leerkracht dezelfde argumentatie voor het aangaan van een gesprek met een leerling met een snelle groei, als voor een leerling met een stagnerende groei? Uit eerdere studies bleek dat leerkrachten soms moeite hebben met het vertalen van de toetsresultaten uit een LVS naar de onderwijspraktijk (Van der Kleij & Eggen, 2013; Meijer et al., 2011). In het huidige onderzoek konden de leerkrachten vrij snel komen tot mogelijke methodes om de leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden. Hoewel er variatie was in de methoden die de verschillende leerkrachten inzetten, was er wel een duidelijke overeenkomst in de tendens van de methoden. De acties die leerkrachten inzetten naar aanleiding van de resultaten in het LVS, kunnen onderverdeeld worden in drie categorieën: algemene handelingen, handelingen voor extra ondersteuning en handelingen voor extra uitdaging. Hierin is een duidelijk en verwacht patroon te zien, waarbij voor leerlingen met ondergemiddeld of gemiddeld niveau met weinig groei extra ondersteuning wordt ingezet en bij leerlingen met bovengemiddeld niveau extra ondersteuning, ongeacht de hoeveelheid groei. Wel is er variatie in de soort uitdaging en ondersteuning die ingezet wordt. Dit is deels afhankelijk van factoren die niet in het vignet stonden, zoals werkhouding van de leerling, maar ook het beschikbare aanbod op school speelt hierbij een rol. Een deel van de algemene handelingen werd ingezet onafhankelijk van het niveau en groei van de leerling, zoals in gesprek gaan met de leerling en het analyseren van de toetsresultaten op basis van onderwerpen. Andere handelingen waren meer afhankelijk van het niveau en/of de groei van de leerling, zoals observatie in de klas en de basis verstevigen. Deze bevindingen bevestigen dat de LVS-resultaten slechts een stukje van de puzzel zijn van het geheel, waarbij meer (kwalitatieve) informatie vanuit de klas nodig is om een leerling optimaal te kunnen begeleiden.

Bij de rol van LVS-resultaten op langere termijn is onderzocht hoe de LVS-resultaten overkoepelend gebruikt worden: bij welke beslismomenten spelen de LVS-resultaten en rol, en welke rol spelen de resultaten daarin? Hoe gebruikt de leerkracht de data uit het LVS? Alle leerkrachten gaven aan dat ze de LVS-resultaten op verschillende

manieren gebruiken: op individueel leerlingniveau, op groepsniveau, en op jaarlaagniveau. Leerkrachten geven aan dat er in veel scholen in toenemende mate aandacht is om op deze verschillende niveaus te kijken naar groei, bijvoorbeeld door deze focus op te nemen in het schoolbeleid. Een focus op groei wordt ook vaak in het schoolbeleid opgenomen, geven enkele leerkrachten aan. Deze focus blijkt ook uit het feit dat alle leerkrachten bij het eerste vignet meteen de groei van de leerling benoemden, terwijl zij op dat moment nog niet specifiek gevraagd worden naar de groei van de leerling. Ook geven leerkrachten aan dat de LVS-toetsen een rol spelen in de communicatie over het voorlopig schooladvies, wat in groep 7 steeds meer gaat leven bij zowel leerlingen als ouders. Hoewel leerkrachten aangeven hierbij zelf altijd het bredere plaatje van de leerling als uitgangspunt te nemen, zijn de LVS-toetsen voor ouders en leerlingen vaak wel leidend. In de communicatie over het voorlopig schooladvies is het daarom soms lastig om te “verkopen” welke andere inzichten de leerkracht nog heeft naast de LVS-resultaten. De kritiek op LVS-toetsen uit eerdere onderzoeken, waarin er teveel gewicht gegeven wordt aan de toetsen en leerlingen daarmee teveel in hokjes geplaatst kunnen worden (Osendarp, 2024a; van der Ploeg, 2024, Osendarp, 2024b; Kuijpers & Weijnen, 2024) komt volgens de ondervraagde leerkrachten dus wel terug in de communicatie over het voorlopig schooladvies, maar niet zozeer in hun eigen beslissing over het voorlopig schooladvies.

Beperkingen

Hoewel de gebruikte methode (vignettenstudie) als voordeel heeft dat normaal vaak impliciete gedachten van leerkrachten in een authentieke situatie onderzocht konden worden, kent het onderzoek een aantal methodologische beperkingen. Zo zijn de voorgelegde vignetten binnen één LVS-omgeving afgenomen. Andere leerlingvolgsystemen leggen wellicht de nadruk van de toetsresultaten op andere aspecten, waardoor de toetsresultaten anders bekeken worden door leerkrachten. Daarnaast is er uit tijdsoverweging een beperkt aantal vignetten per leerkracht afgenomen, waarin er beperkte informatie over de leerling beschikbaar was. Eerder onderzoek toont aan dat leerkrachtverwachtingen een grote rol spelen bij het interpreteren van toetsscores en het bepalen van hoe goed een leerling groeit. Deze leerkrachtverwachtingen zijn sterk verwant aan de prestaties van leerlingen (Brault et al., 2014; Timmermans et al., 2016; Wang et al., 2021). Leerkrachten blijken hun verwachtingen grotendeels te baseren op eerdere prestaties van leerlingen (Riley & Ungerleider, 2012, Timmermans et al. 2015), maar ook andere factoren, zoals de motivatie en werkhouding van de leerling houden positief verband met de leerkrachtverwachting (Sneyers et al., 2019; Timmermans et al., 2015, 2016). De leerkracht kent de fictieve leerlingen uiteraard niet zoals hij/zij echte leerlingen in zijn/haar klas wel kent. De exacte manier van handelen in de klas was in de voorgelegde situatieschetsen hierdoor moeilijker te bepalen voor leerkrachten, er miste te veel context rondom de leerling om een goede inschatting van de reden voor stagnatie of achteruitgang te maken. Daarnaast waren de grafieken van de toetsresultaten in de gebruikte vignetten minder grillig dan grafieken in de werkelijkheid soms zijn, zo gaven ook een aantal leerkrachten aan. Juist de grafieken met een grillig patroon (veel pieken en dalen in de grafiek) zijn moeilijker te interpreteren voor leerkrachten. In het leerlingvolgsysteem kunnen leerlingen zich dan net op de grens van 2 niveaus bevinden, of bij de ene niveauweergave in een “hogere” groep vallen dan bij een andere niveauweergave. Dat verschil is gebaseerd op de niveau indeling van het LVS-systeem, bijvoorbeeld op welk percentage van de leerlingen binnen een bepaalde niveaugroep vallen. Het is uit het huidige onderzoek niet op te maken of dit soort variatie de verschillen in leerkrachtinterpretatie vergroot.

Conclusie

Uit dit onderzoek komen geen grote verschillen in leerkrachtinterpretatie van groei of de daarop gebaseerde handelingen in de klas naar voren. De geïnterviewde groep 7 leerkrachten hadden voor de in dit onderzoek gebruikte fictieve leerlingen vrijwel dezelfde interpretatie van groei van de leerlingen en hetzelfde oordeel over de mate waarin de geobserveerde groei wenselijk was. Daarnaast waren er veel overeenkomsten in het handelen in de klas: leerkrachten geven bij dezelfde fictieve leerlingen aan om in te zetten op extra uitdaging of extra

ondersteuning. Andere handelingen, zoals een gesprek met de leerling, worden bij bijna alle leerlingen ingezet, onafhankelijk van groei en niveau. De specifieke invulling van de verschillende soorten handelingen verschillen wel tussen leerkrachten, om ze passend te maken bij de ingeschatte situatie van de leerling en de onderwijscontext.

De leerkrachten die meegewerkt hebben aan het onderzoek waren benieuwd naar de interpretaties van andere leerkrachten en hun argumentatie. Mogelijk is er dus wel behoefte aan praktijkgerichte richtlijnen over het interpreteren van groei. De richtlijnen lijken niet zozeer te zitten in de algemene tendens, namelijk of de leerkracht extra uitdaging of extra ondersteuning aan moet bieden. De concrete invulling verschilt echter wel per leerkracht en hangt ook met een groot aantal factoren samen. Leerkrachten zouden er dus bij gebaat kunnen zijn om hier enige handvatten voor te krijgen.

Daarnaast is het opvallend dat de groei door leerkrachten idealiter als redelijk lineair gezien wordt: de resultaten van de leerling worden vergeleken met een lineaire lijn door alle resultaten heen. Er is nog geen onderzoek of lineaire groei ook het meest voorkomende groeipatronen is. Meer onderzoek naar variatie in groeipatronen en uitkomsten van leerlingen zou nodig zijn om beter in te kunnen schatten welke groeipatronen “normaal” zijn.

Al met al benadrukken de resultaten van het huidige onderzoek dat de LVS-toetsresultaten één stukje van de puzzel zijn voor een leerkracht: een objectieve meetlat om de andere informatie over de leerling naast te leggen. Leerkrachten varen zeker niet blind op deze scores in het ondersteunen van leerlingen of het maken van beslissingen over de leerling.

Referenties

- Brault, M. C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Frans, N., Post, W., Oenema-Mostert, C., & Minnaert, A. (2020). Signalering met de Cito kleutertoetsen: Ondergemiddeld is niet gelijk aan problematisch. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 59(2), 20-27.
- Kuijpers, D. & Weijnen, P. (2024). Wie is gebaat bij de toetscultuur op school?; Bovenkop bovenkop bovenkop. *Vrij Nederland*. [https://advance-lexis-com.ru.idm.oclc.org/api/document?collection=news&id=urn%3acontentItem%3a6BTN-JYX1-F108-D009-00000-00&context=1519360&identityprofileid=NV2SGD56938](https://advance.lexis-com.ru.idm.oclc.org/api/document?collection=news&id=urn%3acontentItem%3a6BTN-JYX1-F108-D009-00000-00&context=1519360&identityprofileid=NV2SGD56938).
- Meijer, J., Ledoux, G., & Elshof, D. P. (2011). *Gebruikersvriendelijke leerlingvolgsystemen in het primair onderwijs*. Kohnstamm Instituut.
- Osendarp, J. (2024a, April 16). *Onderwijsprofessionals keren zich tegen toets-cultuur op school: 'We zijn toets-uitslagen heel serieus gaan nemen.'* <https://www.metronieuws.nl/in-het-nieuws/binnenland/2024/04/cito-toets-onderwijs-basisschool-toets-cultuur/>
- Osendarp, J. (2024b, September 9). *Neurowetenschapper hekelt cijfers, toetsen en 'goed of fout'-aanpak traditioneel onderwijs: 'Kinderen zien fouten als gevaarlijk.'* <https://www.metronieuws.nl/lifestyle/2024/09/neurowetenschapper-montessorionderwijs-fouten-school-kinderen/>
- Rijksoverheid. (n.d.). Hoe legt de basisschool de ontwikkeling van mijn kind vast? Geraadpleegd op 15 januari 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-legt-de-basisschool-de-prestaties-van-mijn-kind-vast>
- Riley, T., & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling Prophecy: How Teachers' Attributions, Expectations, and Stereotypes Influence the Learning Opportunities Afforded Aboriginal Students. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 303–333. <https://doi.org/10.2307/canajeducrevucan.35.2.303>
- Sneyers, E., Vanhoof, J., & Mahieu, P. (2019). The Impact of Primary School Teachers' Expectations of Pupils, Parents and Teachers on Teacher Track Recommendations. *Educational Studies - AESA*, 55(3), 327–345. <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1562925>
- Timmermans, A. C., de Boer, H., & van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19(2), 217–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>
- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459–478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087>
- Van der Kleij, F. M., & Eggen, T. J. (2013). Interpretation of the score reports from the Computer Program LOVS by teachers, internal support teachers and principals. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.002>
- Van der Ploeg, P. (2024, September 30). *Wat moet dat met al die data op school?* <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/wat-moet-dat-met-al-die-data-op-school>

Wang, S., Meissel, K., & Rubie-Davies, C. M. (2021). Teacher expectation effects in Chinese junior high schools: Exploring links between teacher expectations and student achievement using a hierarchical linear modelling approach. *Social Psychology of Education, 24*(5), 1305–1333.
<https://doi.org/10.1007/s11218-021-09654-7>

Bijlagen

Bijlage 1: Vragen over vignetten naast hardop-denken protocol

Vragen per leerling:

- Vind je dat [naam] voldoende gegroeid is?
 - o Waar baseer je dat op? Hoe ver kijk je terug in de tijd? Wat is de referentie?
 - o Zijn er opvallendheden te zien bij [naam]? Waarom is dit opvallend?
- Zou je zeggen dat [naam] langzaam, gemiddeld of snel groeit?
 - o Waarop baseer je deze interpretatie? Hoe ver kijk je terug in de tijd, wat is de referentie?
- Zijn er naar aanleiding van deze resultaten van dit of het vorige schooljaar vervolgacties die je zou willen doen in de klas? Denk bijvoorbeeld aan extra instructie, verrijkingsmateriaal, enzovoort.
 - o Wat zou je doen en waarom?
- Hoe verwacht je dat [naam] het gaat doen op de E7-toets?
 - o Verwacht je dat hij/zij gaat groeien? En zo ja, hoeveel?
 - o Waarom verwacht je dat?

Wanneer alle leerlingen volgens bovenstaande vragen besproken zijn:

- Je hebt inmiddels alle leerlingen bekeken. Was er nog informatie die je miste bij het beoordelen van deze leerlingen?
 - o Welke informatie zou je (in het algemeen) idealiter gebruiken om te bepalen of een leerling genoeg groei doorgemaakt heeft?

Bijlage 2: Overzicht categorieën en voorbeelden handelingsacties

Acties	Voorbeelden/ variaties
Leerkracht zou tevreden zijn met gegeven aanbod, dus geen aanpassingen	
In gesprek gaan met de leerling	Einddoelen met de leerling bespreken (hier werk je naartoe); in gesprek gaan over toetsresultaten (stordigheidsfouten aanwijzen, inzicht in fouten krijgen, bekijken of een leerling de vragen na de toets ook niet kan beantwoorden)
In gesprek gaan met de vorige leerkracht	Vragen aan vorige leerkracht wat er goed ging in periode dat er goede groei was (aanbod, ondersteuning) – datzelfde nog een keer doen
Beter monitoren hoe de leerling in de klas is	In de gaten houden of de leerling de uitleg goed volgt; werkhouding bekijken; taakaanpak bekijken
Toetsdata verder analyseren	Bekijken of de vorige toets heel goed gemaakt is (weinig fout); Naast methodetoetsen leggen: geven die hetzelfde beeld?; Toets inhoudelijk bekijken: zelfde soort vragen fout beantwoordt, zelfde onderwerpen; bekijken of er patronen zijn in stagnerende/stijgende groei, b.v. in specifieke periode in het jaar; vergelijken van resultaten met resultaten andere vakken; foutsoorten bekijken: b.v. veel stordigheidsfouten.
Extra gegevens verzamelen	Gegevens van de vorige school opvragen; Indien toets digitaal was: toets nog een keer uit het boekje afnemen om te kijken of er een verschil is tussen digitaal en papieren afname; verder doortoetsen om het niveau beter in te kunnen schatten; verder doortoetsen met (tempo) toetsen om het niveau te meten en te kijken waarop de leerling uitvalt
Basis/ automatiseren extra bekijken, en indien nodig verstevigen. <i>Extra uitdaging door middel van:</i>	
Verkorte leerroute	Compacten; Compacten alleen op onderwerpen die de leerling al beheerst; Minder sommen maar wel van alles wat
Minder klassikale instructie	Verkorte instructie; Alleen instructie meedoen bij nieuwe onderwerpen, maar verder zelfstandig aan het werk.
Ander werk	Andere methodes inzetten (rekentijgers, rekenverrijking, rekensprint); voorbereiden op VO door b.v. plannen te leren; extra opgaven aanbieden (pluswerk, plusboeken); projectwerk; activiteiten buiten de groep; kennis verbreden i.p.v. verdiepen
Moeilijkere opgaven aanbieden	Opgaven op een hoger niveau aanbieden; Sommen met moeilijker vraagstellingen aanbieden; Complexere opgaven met meer tussenstappen
Leerdoelen door elkaar oefenen (shuffle)	
<i>Extra ondersteuning bieden door middel van:</i>	
Extra aanbod	Huiswerk; Extra aanbod alleen op onderwerpen waar een leerling op uitvalt; extra oefenstof tijdens de les
Op een lagere leerlijn zetten, zodat hij de basis goed leert (1F-leerlijn)	
Hulpmiddelen inzetten	hulpkaarten; strategieaanpak bijhouden; methode van werken aanpassen
Vraagstelling/ vraagvorm aanpassen	Oefenen met de vraagstelling van LVS-toetsen (als methodetoetsen wel lukken); Talige rekensommen oefenen (als kale rekensommen wel lukken)
Intensievere instructie	Remedial teaching; verlengde instructie; extra instructie in kleine groepjes