

De beschermingsparadox in de brugklas

Hoe beschermende maatregelen, bedoeld om leerlingen te helpen, in de praktijk ook kansen kunnen begrenzen; een verkenning van de beschermingsparadox bij de overgang PO–VO

Maarten Post
Auctoraat Kansrijk Onderwijs





Inhoudsopgave

Voorwoord.....	5
Samenvatting	6
1. Inleiding	7
1.1 Context en probleemstelling	7
1.2 Maatschappelijke relevantie en analytische focus	7
1.3 Doelstelling, onderzoeksvraag en opzet	7
2. Theoretisch Kader: Kansengelijkheid in de overgang van PO naar VO	9
2.1 Sociale Reproductie in het Onderwijs.....	9
2.2 Professionele Besluitvorming in de Praktijk	9
2.3 Beleidsvertaling in de Onderwijspraktijk	9
2.4 Ontwikkelingskansen en Capabilities	10
2.5 Kernconstructen.....	10
2.6 Conceptueel Model.....	12
2.7 Het po-vo traject: Beleidskaders en Praktijk in Theoretisch Perspectief.....	13
2.7.1 Formele richtlijnen: de Handreiking Schooladvisering po-vo	13
2.7.2 Informele invloeden in de praktijk: ongeschreven regels en professionele socialisatie.....	14
2.7.3 Wisselwerking tussen formele en informele mechanismen.....	14
2.7.4 Theoretische duiding en implicaties voor kansengelijkheid.....	14
2.8 Conclusie	15
3. Methode.....	16
3.1 Onderzoeksofzet	16
3.2 Onderzoekspopulatie en steekproef	16
3.3 Dataverzameling en setting	17
3.4 Dataverzamelingsinstrument	17
3.5 Analysemethode: Thematische analyse.....	17
3.6 Data-analyse	18
3.7 Methodologische overwegingen.....	18
3.8 Betrouwbaarheid en validiteit.....	19
3.9 Ethiek en toestemming.....	19
4. Resultaten	20
4.1 Inleiding	20
4.2 Vier mechanismen in het plaatsingsproces.....	20
4.2.1 Formele Regels: verschillende drempels, verschillende kansen	20
4.2.2 Beleidsvrijheid: Maatwerk binnen harde grenzen	20
4.2.3 Informele Praktijken: Het schaduwstelsel	21
4.2.4 Cultureel, Sociaal en Economisch Kapitaal: ongelijke startposities	22
4.3 De beschermingslogica: samenhang tussen mechanismen	22
4.4 Gevolgen voor kansengelijkheid volgens respondenten	23
4.4.1 Toegangsverschillen	23
4.4.3 Verschillen in uitkomsten	23
4.5 Samenvatting van de resultaten	24
5. Discussie: De beschermingsparadox bij de overgang van PO naar VO	25
5.1 Inleiding	25
5.2 Beschermingslogica als professionele rationaliteit.....	25
5.3 Van beschermingslogica naar beschermingsparadox	26
5.4 Informele praktijken en de normalisering van voorzichtigheid.....	26
5.5 Cultureel kapitaal en differentiële effecten van bescherming	27
5.6 Formele kaders, beleidsvrijheid en institutionele risicomijding.....	28
5.7 Wat is nodig? Beschermen door versterken	29
5.8 Beperkingen van het onderzoek.....	30
5.9 Conclusie van de discussie	31

6. Conclusies en aanbevelingen	32
6.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag	32
6.2 Conclusies.....	32
6.2.1 Kansengelijkheid wordt mede gevormd buiten formele beleidskaders	32
6.2.2 Beschermingslogica is collectief genormaliseerd en slaat om in een paradox.....	32
6.2.3 Cultureel kapitaal en sociaal kapitaal beïnvloeden zowel advisering als plaatsing.....	33
6.2.4 Onzichtbare ongelijkheid, ongrijpbare ongelijkheid	33
6.3 Implicaties voor de praktijk: van beschermen via selectie naar beschermen via ondersteuning	33
6.3.1 Zorg dat ambitieuze plaatsing een reële optie is.....	34
6.3.2 Maak het onzichtbare zichtbaar.....	34
6.3.3 Leg je eigen logica op tafel.....	34
6.3.4 Maak de weg vrij voor elke ouder	34
6.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	35
6.5 Slotbeschouwing	35
Bibliografie.....	37

Voorwoord

De overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs vormt een cruciaal moment in de schoolloopbaan van leerlingen. In deze fase worden keuzes gemaakt die langdurige gevolgen hebben voor onderwijsloopbanen en kansenongelijkheid. Hoewel onderzoek en beleid zich vaak richten op mechanismen aan de kant van het primair onderwijs, is minder bekend over hoe het voortgezet onderwijs deze overgang vormgeeft. Juist daar doen zich beschermende maatregelen voor die bedoeld zijn om leerlingen te ondersteunen, maar die in de praktijk ook grenzen kunnen stellen en kansen kunnen beperken. Deze spanning, de beschermingsparadox in de brugklas, vormt het uitgangspunt van dit onderzoek.

Deze thematiek heeft voor mij ook biografische betekenis. Opgegroeid in de visbuurt van Den Helder was het perspectief voor jongens uit mijn omgeving grotendeels vanzelfsprekend: je ging de visserij in. Dat ik uiteindelijk naar het Johannes College ging, was geen logisch gevolg van mijn achtergrond, maar van een combinatie van een zeer goed gemaakte eindtoets en het vertrouwen van een leerkracht die ruimte zag waar het systeem vooral voorzichtigheid vroeg. Mijn vader volgde uitsluitend lager onderwijs en mijn moeder de huishoudschool, waardoor kennis van het onderwijssysteem in ons gezin beperkt aanwezig was. Terugkijkend realiseer ik mij hoe bepalend dit moment is geweest, omdat het het begin markeerde van een wezenlijk andere schoolloopbaan dan die voor mij voor de hand lag.

Het werken aan dit onderzoek heb ik ervaren als een proces van zoeken, aanscherpen en reflecteren. Het vroeg om tijd, doorzettingsvermogen en het durven loslaten van snelle oordelen. Tegelijkertijd bood het ruimte om mij verder te ontwikkelen als professional en om mijn betrokkenheid bij het onderwijs te verdiepen.

Ik ben Mieke van Diepen zeer dankbaar voor haar zorgvuldige begeleiding en betrokkenheid gedurende het onderzoeksproces. Haar nadruk op vertraging en verdieping droeg bij aan een onderzoekende houding en aan het werken met aandacht en reflectie. Daarnaast dank ik Ton Kallenberg voor zijn inhoudelijk uitdagende feedback en zijn scherpe blik op praktijkgericht onderzoek en schrijven, die mij hielpen om meer samenhang en diepgang aan te brengen.

Tot slot dank ik alle betrokkenen die hun tijd, ervaringen en inzichten hebben gedeeld en daarmee dit onderzoek mogelijk hebben gemaakt. Hun bereidheid om mee te denken en kritische vragen te stellen, weerspiegelt de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor goed onderwijs. Met dit onderzoek beoog ik een bijdrage te leveren aan het gesprek over kansenongelijkheid bij de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs en hoop ik bestuurders, schoolleiders en docenten te stimuleren tot verdere reflectie, dialoog en vervolgstappen in de praktijk.

Samenvatting

De overgang van primair naar voortgezet onderwijs vormt een cruciaal moment in de onderwijsloopbaan van leerlingen. Ondanks formele richtlijnen die objectieve en transparante schooladvisering beogen, blijft kansenongelijkheid bij deze overgang hardnekkig bestaan. Hoewel deze overgang uitgebreid is onderzocht vanuit het perspectief van het primair onderwijs, is minder bekend over hoe het voortgezet onderwijs deze overgang vormgeeft en welke rol beschermende maatregelen daarin spelen. Dit spanningsveld vormt de aanleiding voor dit onderzoek.

De centrale onderzoeksvraag luidt: Via welke mechanismen beïnvloeden formele regels, beleidsvrijheid en informele praktijken — mede gestuurd door cultureel kapitaal — de kansengelijkheid in de overgang van PO naar VO?

Het onderzoek is uitgevoerd als een kwalitatief onderzoek, gebaseerd op semigestructureerde interviews met teamleiders en zorgcoördinatoren van vier scholen binnen SVOK (n = 8). Het theoretisch kader combineert inzichten uit theorieën over sociale reproductie, professionele besluitvorming en beleidsvertaling.

Uit de analyse blijkt een duidelijke **beschermingsparadox**. Scholen rechtvaardigen selectiebeslissingen als bescherming tegen mislukking, maar deze beschermingslogica draagt juist bij aan het reproduceren van ongelijkheid. Vier samenhangende mechanismen spelen hierbij een rol: uiteenlopende formele toelatingsdrempels, begrensde ruimte voor maatwerk door capaciteitsdruk, informele besluitvormingspraktijken naast formele procedures en de versterkende werking van cultureel kapitaal van ouders. Systematische monitoring van afwijzingen ontbreekt, waardoor ongelijkheid grotendeels onzichtbaar blijft.

De resultaten wijzen erop dat kansenongelijkheid geen gevolg is van individuele intenties, maar van een systeem dat risicomijdend handelen stimuleert. Door meer transparantie, versterking van ondersteuning en bewuste professionalisering kan bescherming verschuiven van selecteren naar daadwerkelijk ondersteunen.

1. Inleiding

1.1 Context en probleemstelling

De overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs (Po-vo) vormt een cruciaal moment in de onderwijsloopbaan van leerlingen, omdat het schooladvies in hoge mate bepalend is voor het onderwijsniveau waarop zij instromen en voor hun verdere doorstroommogelijkheden. Volgens de Handreiking Schooladvisering po-vo (Rijksoverheid, 2020) dient dit advies tot stand te komen op basis van objectieve toetsresultaten, aangevuld met professionele oordelen over de cognitieve en sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen, met als doel een transparant en rechtvaardig besluitvormingsproces te waarborgen. In de praktijk blijkt schooladvisering echter niet uitsluitend te worden gestuurd door formele richtlijnen. Informele normen, routines en interacties tussen onderwijsprofessionals, scholen en ouders beïnvloeden de interpretatie en toepassing van regels, waardoor verschillen ontstaan in de wijze waarop advisering en plaatsing vorm krijgen. Deze spanning tussen formele kaders en informele praktijken vormt het centrale probleem van dit onderzoek.

1.2 Maatschappelijke relevantie en analytische focus

Ondanks beleidsmatige inspanningen blijft ongelijkheid in de Po-voovergang hardnekkig bestaan. Rapporten van de Inspectie van het Onderwijs (2023) en de Onderwijsraad (2021) tonen aan dat leerlingen uit sociaaleconomisch kwetsbare gezinnen structureel lagere schooladviezen ontvangen dan hun leerprestaties rechtvaardigen. Deze ongelijkheid werkt door in latere onderwijsfasen en beperkt de maatschappelijke kansen van betrokken leerlingen. De problematiek manifesteert zich niet alleen in het primair onderwijs, maar ook in het voortgezet onderwijs, waar plaatsings- en toelatingsbeslissingen tot stand komen binnen de kaders van beschikbare capaciteit, organisatorische belangen en verantwoordingsdruk. In dit spanningsveld kunnen beschermingsmaatregelen, zoals risicomijdende advisering, onbedoeld bijdragen aan selectie vooraf in plaats van ondersteuning achteraf. De invloed van ouders versterkt deze dynamiek: ouders met meer cultureel kapitaal beschikken over meer middelen om informele praktijken te benutten, terwijl leerlingen zonder deze steun vaker een 'veilig' maar beperkend advies ontvangen. Deze verschijnselen worden in dit onderzoek benaderd als analytische mechanismen die inzicht bieden in hoe ongelijkheid binnen formeel gelijke procedures ontstaat en wordt gereproduceerd.

1.3 Doelstelling, onderzoeksvraag en opzet

Het doel van dit onderzoek is inzicht te verkrijgen in de mechanismen waarmee formele regels, professionele beleidsvrijheid en informele praktijken gezamenlijk vormgeven aan besluitvorming in de Po-voovergang en daarmee de kansengelijkheid beïnvloeden. De centrale onderzoeksvraag luidt: Via welke mechanismen beïnvloeden formele regels, beleidsvrijheid en informele praktijken — mede gestuurd door cultureel kapitaal — de kansengelijkheid in de overgang van PO naar VO? Om deze vraag systematisch te beantwoorden, wordt zij uitgewerkt in vijf deelvragen die achtereenvolgens betrekking hebben op (1) de formele regels en procedures, (2) de wijze waarop onderwijsprofessionals beleidsvrijheid benutten, (3) het ontstaan van informele praktijken, (4) de rol van cultureel kapitaal van ouders en (5) de mechanismen die binnen deze wisselwerking bijdragen aan het bevorderen of beperken van kansengelijkheid. Het theoretisch kader, gebaseerd op literatuur over sociale reproductie, professionele besluitvorming en beleidsvertaling in onderwijsorganisaties, wordt uitgewerkt in hoofdstuk 2. Hoofdstuk 3 beschrijft de onderzoeksofzet en methodologie, hoofdstuk 4 presenteert de resultaten en hoofdstuk 5 sluit af met conclusies en implicaties voor de onderwijspraktijk.



Figuur 1. In een onderzoekscultuur versterken vier handelingen elkaar (Kallenberg, 2024)

2. Theoretisch Kader: Kansengelijkheid in de overgang van PO naar VO

Dit hoofdstuk beschrijft het theoretisch kader dat richting geeft aan dit onderzoek. Het doel is inzicht te bieden in de wijze waarop kansengelijkheid bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs tot stand komt in de wisselwerking tussen formele regels en informele praktijken. Vanuit theoretische perspectieven op sociale reproductie, professionele besluitvorming en beleidsvertaling wordt geanalyseerd hoe ogenschijnlijk neutrale procedures kunnen bijdragen aan het bestendigen van ongelijkheid. Daarnaast wordt aandacht besteed aan het concept cultureel kapitaal als verklarende factor voor verschillen in uitkomsten. Het hoofdstuk sluit af met een conceptueel model waarin de centrale theoretische inzichten worden geïntegreerd.

2.1 Sociale Reproductie in het Onderwijs

Bourdieu's theorie van sociale reproductie biedt een fundamenteel kader voor het begrijpen van kansenongelijkheid in het onderwijs. Zijn concept van cultureel kapitaal verklaart hoe sociale ongelijkheid wordt gereproduceerd via het onderwijssysteem. Timmermans et al. (2018) hebben dit empirisch onderbouwd door aan te tonen hoe leerkrachtverwachtingen systematisch verschillen naar sociaaleconomische achtergrond van leerlingen. De Boer et al. (2020) bouwen hierop voort en demonstreren hoe deze verwachtingen een self-fulfilling prophecy worden: hun longitudinale onderzoek toont aan dat vroege leerkrachtverwachtingen doorwerken in de langetermijnprestaties van leerlingen. Dit sluit aan bij Bourdieu's concept van symbolisch geweld, waarbij de bestaande sociale orde wordt gereproduceerd via subtiele, ogenschijnlijk neutrale mechanismen. Van den Bergh et al. (2019) verdiepen dit inzicht door te laten zien hoe impliciete vooroordelen doorwerken in de dagelijkse onderwijspraktijk. Hun onderzoek toont aan dat zelfs wanneer leerkrachten expliciet aangeven alle leerlingen gelijke kansen te willen bieden, onbewuste vooroordelen hun verwachtingen en gedrag beïnvloeden. Gezamenlijk laten deze studies zien dat kansenongelijkheid in het onderwijs niet het gevolg is van expliciete discriminatie, maar voortkomt uit alledaagse verwachtingen en beoordelingspraktijken die ogenschijnlijk neutraal zijn, maar structureel ongelijk uitwerken. Bourdieu (1986) benadrukt daarbij dat deze ongelijkheid wordt versterkt doordat ouders met meer cultureel, sociaal en economisch kapitaal hun kinderen beter kunnen positioneren binnen het onderwijssysteem, zowel door directe ondersteuning als door effectievere communicatie met professionals.

2.2 Professionele Besluitvorming in de Praktijk

Lipsky's theorie van street-level bureaucracy helpt begrijpen hoe onderwijsprofessionals omgaan met de spanning tussen beleid en praktijk. Denessen (2021) heeft dit empirisch onderzocht in de context van schooladvisering. Zijn onderzoek laat zien hoe leerkrachten hun professionele autonomie gebruiken om complexe beslissingen te nemen, waarbij ze verschillende factoren tegen elkaar afwegen. De Onderwijsraad (2021) beschrijft het fundamentele spanningsveld tussen maatwerk en kansengelijkheid. Leerkrachten moeten navigeren tussen individuele leerlingbehoefte en systemische ongelijkheid, wat aansluit bij Lipsky's analyse van hoe street-level bureaucraten omgaan met conflicterende eisen.

2.3 Beleidsvertaling in de Onderwijspraktijk

Ball's policy enactment theory biedt inzicht in hoe scholen en onderwijsprofessionals onderwijsbeleid vertalen naar de dagelijkse praktijk. Deze theorie is bijzonder relevant voor het begrijpen van hoe formele richtlijnen voor de po-vo overgang worden geïnterpreteerd en toegepast. De Inspectie van het Onderwijs

(2023) constateert dat scholen sterk verschillen in hoe zij omgaan met dezelfde beleidskaders, wat Ball's theorie empirisch ondersteunt. Samen laten deze inzichten zien dat formeel beleid rond de Po-vo-overgang geen eenduidige uitwerking heeft, maar in de praktijk wordt gevormd door de interpretaties en handelingsruimte van onderwijsprofessionals – een centraal uitgangspunt van dit onderzoek.

2.4 Ontwikkelingskansen en Capabilities

Sen's capability approach biedt een waardevol perspectief op kansengelijkheid dat verder gaat dan formele gelijkheid. Deze benadering focust op de daadwerkelijke mogelijkheden die individuen hebben om hun potentieel te ontwikkelen. Timmermans et al. (2018) laten zien hoe belangrijk dit perspectief is: hun onderzoek toont aan dat gelijke prestaties niet automatisch leiden tot gelijke advisering. De Onderwijsraad (2021) gebruikt een vergelijkbaar perspectief in hun analyse van kansengelijkheid, waarbij ze benadrukken dat formele toegang tot onderwijs niet voldoende is; het gaat om de reële mogelijkheden die leerlingen hebben om hun talenten te ontwikkelen. Toegepast op de po-vo overgang betekent dit dat kansengelijkheid niet alleen afhangt van formele adviezen of toetsscores, maar van de mate waarin leerlingen daadwerkelijk in staat worden gesteld om hun mogelijkheden te benutten binnen dit overgangsproces.

2.5 Kernconstructen

Voordat we het conceptueel model presenteren, is het belangrijk de centrale constructen te definiëren die de basis vormen van dit onderzoek:

Formele regels

Formele regels verwijzen naar de officiële, geschreven richtlijnen, procedures en protocollen die scholen hanteren bij de overgang Po-vo. Deze omvatten onder meer de wetgeving rond schooladvisering, toelatingsbeleid en doorstroomcriteria (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Beleidsvrijheid – formeel toegestane ruimte

Beleidsvrijheid verwijst naar hoe onderwijsprofessionals formeel beleid interpreteren en vertalen naar de praktijk. Ball et al. (2012) beschrijven dit als 'policy enactment': een complex proces waarbij professionals, vanuit hun rol en context, betekenis geven aan beleid en dit omzetten naar concrete handelingen. Lipsky (2010) vult aan dat deze professionals daarbij binnen formele kaders eigen afwegingen maken in hun directe interactie met leerlingen en ouders. Tummers en Bekkers (2014) benadrukken dat beleidsvrijheid niet losstaat van de organisatiecontext waarin professionals werken. De mate waarin zij formele ruimte daadwerkelijk kunnen benutten, wordt bepaald door factoren als werkdruk, de mate van 'policy alienation' (vervreemding van beleid), en de ruimte die de organisatie biedt om van standaardprocedures af te wijken. Beleidsvrijheid kan daarmee worden begrepen als een formeel toegestane, maar contextueel begrensde ruimte waarin onderwijsprofessionals beleid actief vormgeven.

Informele praktijken

Naast formele regels en professionele beoordelingsruimte spelen informele praktijken een belangrijke rol in het adviserings- en plaatsingsproces. Onder informele praktijken worden in dit onderzoek die gedragingen, routines en gedeelde opvattingen verstaan die niet zijn vastgelegd in beleid of protocol, maar die in de dagelijkse schoolpraktijk wel sturend werken voor het handelen van onderwijsprofessionals. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om impliciete verwachtingen over "passende" leerlingen, ongeschreven afspraken tussen collega's over hoe met twijfelgevallen wordt omgegaan, of routines rondom contact met ouders.

Om te begrijpen waarom dergelijke praktijken hun sturende kracht behouden, ook wanneer zij niet formeel zijn voorgeschreven, wordt in dit onderzoek aangesloten bij March en Olsen's (1989) *logic of appropriateness*. Volgens deze benadering handelen professionals niet primair op basis van een rationele

afweging van consequenties, maar op basis van wat zij in een gegeven situatie als *passend* beschouwen voor iemand in hun rol. Dit "passend handelen" wordt gevormd door gedeelde normen, beroepsidentiteit en de institutionele context waarbinnen men opereert. Hiermee biedt deze benadering een theoretische verklaring voor het ontstaan en voortbestaan van informele praktijken: zij ontleen hun legitimiteit niet aan formele regelgeving, maar aan collectief gedeelde opvattingen over wat een goede onderwijsprofessional in deze situatie hoort te doen.

Deze conceptualisering maakt het mogelijk om in de empirische analyse onderscheid te maken tussen handelen dat voortvloeit uit formele kaders, handelen vanuit professionele beoordelingsruimte, en handelen dat wordt gestuurd door informele, op gedeelde normen gebaseerde verwachtingen.

Cultureel, sociaal en economisch kapitaal

Bourdieu (1986) onderscheidt drie vormen van kapitaal die invloed hebben op onderwijssucces en die vaak samenhangen en elkaar versterken:

- Cultureel kapitaal omvat kennis, vaardigheden, taalbeheersing en vertrouwdheid met de 'codes' van het onderwijssysteem. Het bestaat in drie vormen: geïncorporeerd (geïnternaliseerde kennis en disposities), geobjectiveerd (culturele goederen zoals boeken) en geïnstitutionaliseerd (diploma's en certificaten).
- Sociaal kapitaal verwijst naar de netwerken, relaties en contacten waarover ouders en leerlingen beschikken. Dit omvat zowel toegang tot relevante informatie als de mogelijkheid om via persoonlijke contacten invloed uit te oefenen binnen het onderwijssysteem.
- Economisch kapitaal betreft de financiële middelen die kunnen worden geïnvesteerd in onderwijs, bijvoorbeeld door bijles, huiswerkinstituten of toetstrainingen te financieren.

Deze vormen van kapitaal zijn convertibel: economisch kapitaal kan worden omgezet in cultureel kapitaal (via bijles), en sociaal kapitaal kan toegang geven tot waardevolle informatie die anders niet beschikbaar zou zijn. In dit onderzoek wordt bijzondere aandacht besteed aan de rol van cultureel kapitaal in de interactie tussen ouders en onderwijsprofessionals, maar wordt ook onderzocht hoe sociaal en economisch kapitaal indirect doorwerken in het plaatsingsproces.

Kansengelijkheid

Kansengelijkheid in het onderwijs verwijst naar de mate waarin alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, gelijke kansen hebben om onderwijs te volgen dat bij hen past (Onderwijsraad, 2021). Sen (2009) benadrukt hierbij het belang van daadwerkelijke ontwikkelingsmogelijkheden ('capabilities') boven formele gelijkheid. In dit onderzoek wordt kansengelijkheid geoperationaliseerd aan de hand van drie dimensies (Onderwijsraad, 2021):

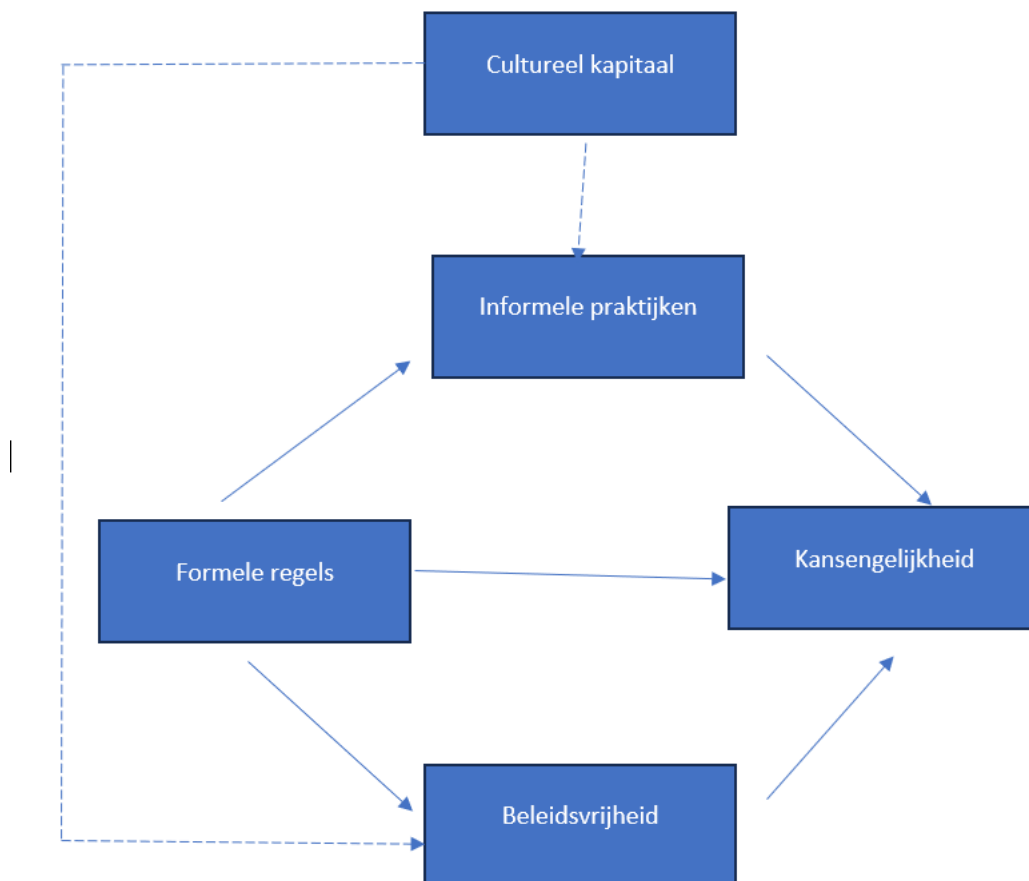
1. Gelijke toegang - De mate waarin leerlingen met vergelijkbare capaciteiten en talenten dezelfde toegang krijgen tot verschillende onderwijsniveaus, ongeacht hun cultureel kapitaal. Dit betreft zowel formele toelatingscriteria als informele toegangsbarrières.
2. Gelijke behandeling - De wijze waarop leerlingen binnen het onderwijs worden begeleid en ondersteund. Het gaat hierbij niet alleen om formele gelijkheid in behandeling, maar ook om de daadwerkelijke mogelijkheden die leerlingen krijgen om zich te ontwikkelen binnen het onderwijssysteem.
3. Gelijke uitkomsten - De mate waarin leerlingen met vergelijkbare capaciteiten dezelfde kansen hebben om succesvol door te stromen binnen het onderwijs. Dit vereist soms compenserende maatregelen voor leerlingen die van huis uit minder hulpbronnen meekrijgen.

Deze driedeling maakt het mogelijk om te analyseren hoe formele regels, beleidsvrijheid en informele praktijken in de po-vo overgang doorwerken op verschillende aspecten van kansengelijkheid.

2.6 Conceptueel Model

De hiervoor besproken theoretische perspectieven komen samen in het conceptueel model dat in figuur 2.6 is weergegeven. Het model visualiseert hoe formele regels via verschillende, samenhangende mechanismen doorwerken in kansengelijkheid binnen het onderwijs. Centraal staat de veronderstelling dat formeel beleid geen eenduidige uitwerking heeft, maar in de praktijk wordt vormgegeven door het handelen van onderwijsprofessionals en de institutionele context waarin zij opereren.

Figuur 12.6: Conceptueel model beschermingsparadox



Noot: Cultureel kapitaal verwijst in dit model naar de bredere categorie van ouderlijk kapitaal, inclusief sociaal en economisch kapitaal (Bourdieu, 1986).

Het model onderscheidt daarbij twee analytische routes waarlangs formele regels invloed uitoefenen. Ten eerste een formeelprofessionele route, gebaseerd op Lipsky's theorie van streetlevel bureaucracy, waarin formele regels worden gemedieerd door de beleidsvrijheid van onderwijsprofessionals. Binnen deze route maken professionals, binnen vastgestelde kaders, afwegingen in hun interacties met leerlingen en ouders, die directe gevolgen kunnen hebben voor onderwijskansen. Ten tweede laat het model, geïnspireerd door Ball's policy enactment theory, een institutioneelculturele route zien waarin formele regels worden vertaald naar informele praktijken. Deze informele praktijken bestaan uit gedeelde normen, routines en verwachtingen binnen onderwijsinstellingen en sturen het handelen van professionals naast en soms los van formele voorschriften.

Naast deze indirecte routes bevat het model ook een directe relatie tussen formele regels en kansengelijkheid. Hiermee wordt benadrukt dat beleidskeuzes niet uitsluitend via professioneel handelen

en informele structuren werken, maar ook rechtstreeks effecten kunnen hebben op de toegang, behandeling en uitkomsten van leerlingen.

Bourdieu's theorie van kapitaal is in het model opgenomen als modererende factor. Hoewel het model primair verwijst naar cultureel kapitaal, omvat deze modererende invloed ook sociaal en economisch kapitaal, aangezien deze drie vormen in de praktijk nauw samenhangen en elkaar versterken (Bourdieu, 1986). Cultureel kapitaal conditioneert de werking van zowel beleidsvrijheid als informele praktijken in hun relatie tot kansengelijkheid. In het model is deze modererende invloed het meest expliciet uitgewerkt in relatie tot beleidsvrijheid, terwijl zij bij informele praktijken meer impliciet via institutionele normen en routines doorwerkt. De gestippelde lijnen in het model geven deze conditionerende invloed weer en maken zichtbaar dat ogenschijnlijk neutrale regels en praktijken in de praktijk kunnen bijdragen aan de reproductie van onderwijsongelijkheid.

Het model illustreert daarmee de complexe wisselwerking tussen formele en informele mechanismen binnen het onderwijssysteem. De doorgetrokken lijnen representeren directe en mediërende relaties, terwijl de stippellijnen de modererende rol van cultureel kapitaal weergeven. Deze conceptualisering biedt een analytisch kader om te begrijpen hoe beleidskeuzes en praktijken op verschillende niveaus kunnen bijdragen aan, maar ook afbreuk kunnen doen aan kansengelijkheid in het onderwijs.

Dit samenspel kan worden begrepen als een beschermingsparadox: maatregelen en professionele afwegingen die bedoeld zijn om leerlingen te beschermen tegen risico's zoals over of onderadvisering, kunnen in de praktijk onbedoeld leiden tot het beperken van hun ontwikkelingsmogelijkheden, met name voor leerlingen met minder cultureel kapitaal. De beschermingsparadox vormt hierbij geen afzonderlijk element in het model, maar fungeert als een interpretatief concept dat voortkomt uit de gecombineerde werking van de weergegeven relaties. Het conceptueel model maakt deze paradox zichtbaar en vormt daarmee een richtinggevend kader voor de empirische analyse in dit onderzoek.

2.7 Het po-vo traject: Beleidskaders en Praktijk in Theoretisch Perspectief

Deze paragraaf verbindt de eerder besproken theoretische perspectieven aan de institutionele context van de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. De beleidskaders rond schooladvisering worden hier niet primair beschreven als context, maar geanalyseerd als voorbeelden van formele regels die in de dagelijkse praktijk worden geïnterpreteerd en vertaald door onderwijsprofessionals. Daarmee fungeert het po-vo traject als empirische illustratie van Lipsky's theorie van streetlevel bureaucracy en Ball's policy enactment theory, waarin de spanning tussen formele richtlijnen en professionele handelingsruimte centraal staat.

2.7.1 Formele richtlijnen: de Handreiking Schooladvisering po-vo

Het po-vo traject in Nederland is gereguleerd door formele beleidskaders die richting geven aan het adviseringsproces. De Handreiking Schooladvisering po-vo (2020) biedt een leidraad voor het vaststellen van het schooladvies en benadrukt dat dit advies niet uitsluitend gebaseerd mag zijn op toetsresultaten, maar tot stand moet komen via een brede beoordeling van de leerling. Daarbij worden naast cognitieve prestaties ook sociaalemotionele ontwikkeling, werkhouding en motivatie meegenomen.

Vanuit Ball's *policy enactment theory* kan deze handreiking worden opgevat als een formeel beleidskader dat bewust interpretatieruimte laat. Het beleid schrijft weliswaar procedures en uitgangspunten voor, maar de concrete betekenis ervan ontstaat pas in de uitvoeringspraktijk van scholen en professionals. In termen van Lipsky (2010) fungeert de handreiking daarmee als een formele regel die richting geeft aan handelen, maar die pas betekenis krijgt in de discretionaire afwegingen van onderwijsprofessionals als *streetlevel bureaucrats*.

De formele kaders rondom schooladvisering zijn gericht op het waarborgen van objectiviteit en transparantie. Zij omvatten onder meer gestandaardiseerde toetsen, leerlingvolgsystemen en vastgestelde procedures voor advisering en heroverweging. Institutionele waarborgen, zoals de eindtoets als second

opinion en formele bezwaar en beroepsprocedures, zijn ingebouwd om de eerlijkheid van het proces te bevorderen. Tegelijkertijd laat onderzoek zien dat deze instrumenten niet los kunnen worden gezien van de interpretatie en toepassing ervan in de praktijk (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

2.7.2 Informele invloeden in de praktijk: ongeschreven regels en professionele socialisatie

Parallel aan de formele beleidskaders bestaat binnen scholen een systeem van informele praktijken en ongeschreven regels die het adviseringsproces mede sturen. Deze informele mechanismen zijn verankerd in de dagelijkse interacties tussen onderwijsprofessionals en beïnvloeden hoe formele criteria worden geïnterpreteerd en gewogen. Ze omvatten impliciete verwachtingen ten aanzien van gedrag, werkhouding en sociale vaardigheden die als passend worden beschouwd voor verschillende onderwijsniveaus. Van der Veen et al. (2022) tonen aan dat deze informele oordeelsvorming vaak samenhangt met culturele en institutionele normen, waardoor bepaalde gedrags en communicatiestijlen worden gewaardeerd boven andere. Vanuit Bourdieu's theorie van sociale reproductie kunnen deze voorkeuren worden begrepen als uitingen van dominant cultureel kapitaal, dat fungeert als impliciet selectiecriterium. Ball (1987) beschrijft dergelijke processen als onderdeel van de micropolitiek van scholen, waarin macht en invloed niet alleen via formele structuren, maar ook via normalisering en informele routines worden uitgeoefend. Deze informele praktijken functioneren daarmee als een schaduwstructuur naast de formele organisatie en dragen bij aan de reproductie van ongelijkheid, ondanks formele waarborgen voor gelijke kansen.

2.7.3 Wisselwerking tussen formele en informele mechanismen

De spanning tussen formele regels en informele praktijken manifesteert zich in de dagelijkse realiteit van schooladvisering. Onderwijsprofessionals moeten voortdurend navigeren tussen beleidsmatige eisen en de complexe, contextgebonden werkelijkheid van leerlingen en ouders. Deze spanning leidt tot verschillende vormen van professioneel afwegingsgedrag, waarin formele richtlijnen worden gecombineerd met persoonlijke oordelen en professionele overtuigingen. In termen van Lipsky (2010) ontstaat beleidsuitvoering juist in deze spanning: professionals ontwikkelen copingstrategieën om om te gaan met conflicterende eisen, beperkte tijd en morele verantwoordelijkheden. De institutionele vertaling van beleid vindt plaats in deze wisselwerking tussen formeel en informeel, waarbij scholen en professionals hun eigen interpretaties ontwikkelen van wat beleid in de praktijk betekent. Hoewel formele beleidskaders expliciet gericht zijn op het bevorderen van kansengelijkheid, laat de literatuur zien dat informele mechanismen en dagelijkse praktijken onbedoeld kunnen bijdragen aan het bestendigen van bestaande ongelijkheden. Dit sluit aan bij Bourdieu's analyse van symbolisch geweld, waarin ogenschijnlijk neutrale praktijken bijdragen aan de reproductie van sociale verschillen.

2.7.4 Theoretische duiding en implicaties voor kansengelijkheid

De analyse van het po-vo traject laat zien hoe formele regels, beleidsvrijheid en informele praktijken samen het adviseringsproces vormgeven. Deze wisselwerking verklaart waarom beleidsmaatregelen die zijn bedoeld om gelijke kansen te bevorderen, in de praktijk niet altijd leiden tot gelijke uitkomsten. De mate waarin leerlingen profiteren van formele waarborgen blijkt mede afhankelijk van hun cultureel kapitaal en van de wijze waarop professionals beleidsruimte benutten. Deze theoretische integratie maakt inzichtelijk hoe sociale ongelijkheid in het onderwijs niet zozeer ontstaat door het ontbreken van beleid, maar door de manier waarop beleid wordt geïnterpreteerd en uitgevoerd in de dagelijkse praktijk. Daarmee vormt deze paragraaf een brug tussen het conceptueel model en de empirische onderzoeksvraag.

2.8 Conclusie

De transitie van primair naar voortgezet onderwijs wordt vormgegeven in de wisselwerking tussen formele regels, beleidsvrijheid van onderwijsprofessionals en informele praktijken. Naast expliciete beleidskaders blijken professionele beoordelingsruimte en impliciete normen, verwachtingen en routinematige handelingspatronen een wezenlijke rol te spelen in de advisering en plaatsing van leerlingen. Deze mechanismen zijn verankerd in de dagelijkse schoolpraktijk en werken niet los van elkaar, maar beïnvloeden gezamenlijk de wijze waarop formele procedures worden geïnterpreteerd en toegepast. Om de samenhang tussen de besproken perspectieven inzichtelijk te maken, is het van belang expliciet te maken welke functie elke theorie binnen dit onderzoek vervult. Lipsky's street-level bureaucracy fungeert als verklarend kader voor professionele besluitvorming onder condities van onzekerheid en beperkte informatie. Ball's policy enactment-theorie vormt het overkoepelende analytische perspectief: zij verbindt formele kaders en uitvoeringspraktijk en maakt zichtbaar hoe beleid pas in de praktijk betekenis krijgt. Bourdieu's kapitaalbegrip wordt ingezet als sensitizing concept dat de aandacht richt op verschillen tussen leerlingen en op de wijze waarop ouderlijke hulpbronnen doorwerken in ogenschijnlijk neutrale procedures. March & Olsen's logic of appropriateness wordt interpretatief gebruikt om te duiden hoe informele praktijken hun normatieve kracht ontleen aan gedeelde opvattingen over passend professioneel handelen. Sen's capability approach functioneert ten slotte als normatief referentiekader voor de discussie over kansengelijkheid: zij biedt het criterium waaraan de uitkomsten van het samenspel uiteindelijk worden afgemeten. Deze rolverdeling betekent niet dat de perspectieven strikt gescheiden worden gebruikt, maar wel dat zij in de analyse een onderscheiden functie vervullen en dat de lezer weet vanuit welke positie elk concept wordt ingezet.

Tegen deze achtergrond maken de besproken theoretische perspectieven inzichtelijk hoe ogenschijnlijk neutrale regels en professionele afwegingen, in combinatie met verschillen in cultureel kapitaal, kunnen bijdragen aan het bestendigen van kansengelijkheid. Beleidsvrijheid fungeert daarbij als een cruciaal scharnierpunt: zij biedt ruimte voor maatwerk, maar kan onder bepaalde omstandigheden ook leiden tot ongelijke uitkomsten. Daarmee wordt duidelijk dat ongelijkheid in de PO-VO overgang niet uitsluitend kan worden begrepen als een tekort aan beleid, maar veeleer als het resultaat van de wijze waarop beleid door professionals wordt vertaald naar de praktijk. Deze inzichten onderstrepen het belang van bewustzijn van de rol van beleidsvrijheid en informele mechanismen binnen het adviseringsproces en bieden aanknopingspunten voor verdere professionalisering en beleidsontwikkeling.

Vanuit dit theoretisch kader vloeit de onderzoeksvraag logisch voort, aangezien er behoefte is aan meer empirisch inzicht in hoe onderwijsprofessionals in het voortgezet onderwijs omgaan met hun beleidsvrijheid en met informele praktijken binnen de kaders van formele regels, in relatie tot kansengelijkheid tijdens de overgang van PO naar VO.

3. Methode

3.1 Onderzoeksopzet

Dit onderzoek positioneert zich als interpretatief, praktijkgericht kwalitatief onderzoek naar betekenisgeving en professionele afwegingen in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs (PO–VO). Het doel is niet het objectief vaststellen van mechanismen, maar het reconstrueren van hoe professionals hun handelen begrijpen en legitimeren, en welke patronen daarin herkenbaar zijn. Een kwalitatieve benadering is hiervoor passend, omdat het onderzoek zich richt op het verkrijgen van verdiepend inzicht in percepties, afwegingen en handelingspraktijken van onderwijsprofessionals rond besluitvorming in deze overgang.

Het onderzoek is uitgevoerd middels semigestructureerde interviews. Deze keuze maakt het mogelijk om enerzijds systematisch data te verzamelen aan de hand van vooraf vastgestelde thema's en anderzijds ruimte te laten voor verdieping en nuance in de antwoorden van respondenten. Hierdoor kunnen zowel formele beleidsmatige aspecten als informele praktijken en persoonlijke afwegingen van professionals worden onderzocht, zoals deze door respondenten zelf worden beschreven en geduid.

De interpretatieve benadering die in dit onderzoek wordt gehanteerd, gaat ervan uit dat besluitvorming sociaal geconstrueerd is en betekenis krijgt in de interactie tussen professionals en hun context. Patronen die in dit onderzoek worden geïdentificeerd, worden daarom niet gepresenteerd als objectieve causale verbanden, maar als door respondenten beschreven en door de onderzoeker gereconstrueerde patronen in betekenisgeving en handelen. Deze benadering sluit aan bij het gebruik van semigestructureerde interviews en thematische analyse, waarbij de onderzoeker een actieve rol speelt in het interpreteren en ordenen van de data.

3.2 Onderzoekspopulatie en steekproef

Dit praktijkonderzoek omvat alle vier mavo/havo-scholen binnen SVOK. Per school zijn twee sleutelrollen geïnterviewd: de teamleider brugklas en de zorgcoördinator (n=8). Deze functies zijn doelgericht geselecteerd omdat zij de formele beleidslaag (richtlijnen, protocollen) verbinden met de informele praktijk (ondersteuning en casuïstische afwegingen) en daarmee cruciaal zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. De combinatie van beide rollen binnen dezelfde school maakt het bovendien mogelijk om beleidsinterpretaties en ondersteuningspraktijken naast elkaar te leggen, wat triangulatie op schoolniveau bevordert en mechanismen rond kansengelijkheid zichtbaar maakt op het snijvlak van formele regels, professionele ruimte en casuïstische afwegingen. De onderzoeker heeft de beoogde functionarissen per school rechtstreeks benaderd; deelname was vrijwillig en respondenten ontvingen vooraf informatie over doel, werkwijze, vertrouwelijkheid en dataverwerking. Er zijn geen incentives verstrekt. Als inclusiecriteria golden: directe betrokkenheid bij plaatsings-, toelatings- en/of ondersteuningsbeslissingen in de onderbouw, minimaal één jaar relevante ervaring in de betreffende rol en beschikbaarheid binnen de onderzoeksperiode (januari–mei 2025). Indien een beoogde functionaris niet beschikbaar was, is binnen dezelfde functiecategorie naar een alternatief gezocht.

De steekproefomvang is vooraf vastgesteld op basis van het casusontwerp (4 scholen × 2 rollen) en niet op formele thematische verzadiging. Tijdens de analyse is na elk interview wel gecontroleerd of nieuwe data bestaande thema's nuanceerden of uitbreidden; deze monitoring fungeerde als aanvullende kwaliteitscheck en niet als beslisregel voor de omvang. In de praktijk bleek dat vanaf het zevende interview nauwelijks nieuwe thema's naar voren kwamen, wat het gekozen ontwerp achteraf ondersteunde. De bevindingen zijn bedoeld voor analytische generaliseerbaarheid binnen vergelijkbare mavo/havo-contexten van SVOK en soortgelijke VO-omgevingen, zonder aanspraak op statistische representativiteit.

3.3 Dataverzameling en setting

De interviews zijn afgenomen in de periode januari tot en met mei 2025. Alle interviews vonden plaats in de werkomgeving van de respondenten. Deze setting bood voldoende rust en privacy om open te kunnen spreken over ervaringen en dilemma's in de praktijk.

De interviews duurden gemiddeld circa 30 minuten en zijn met toestemming van de respondenten audioopgenomen. De opnames zijn vervolgens volledig getranscribeerd met behulp van Turboscribe. Na automatische transcriptie zijn alle teksten handmatig gecontroleerd en gecorrigeerd op basis van de geluidsopnames, met specifieke aandacht voor vakjargon en contextspecifieke terminologie. Daarnaast zijn de transcripties geanonimiseerd om de vertrouwelijkheid van de respondenten en scholen te waarborgen. Interviewduur en diepgang.

De gemiddelde duur van circa 30 minuten was toereikend omdat de interviewleidraad was gericht op vijf kernthema's en de analyse primair mechanismegeoriënteerd was: het identificeren en concretiseren van onderliggende afwegingsmechanismen. Binnen elk thema is gericht doorgevraagd op concrete casusmomenten (bijv. hoe een beslissing tot stand kwam, welke factoren wogen, welke alternatieven zijn overwogen) en op de rationale achter afwijkingen van of conformering aan regels. Deze focus op beslispoints en onderliggende redeneringen borgde voldoende diepgang binnen de beschikbare tijd van 30 minuten.

3.4 Dataverzamelingsinstrument

Als dataverzamelingsinstrument is gebruikgemaakt van een semigestructureerde interviewleidraad. Deze leidraad is opgesteld op basis van de centrale onderzoeksvraag, de deelvragen en relevante literatuur over kansengelijkheid, schooladvisering, professionele besluitvorming en beleidsvertaling in onderwijsorganisaties.

De interviewleidraad bevatte open vragen rondom de volgende thema's:

- formele regels en protocollen met betrekking tot advisering en doorverwijzing;
- informele praktijken en ongeschreven regels binnen scholen;
- professionele afwegingen bij het toepassen of afwijken van regels;
- percepties van kansengelijkheid en het 'gunnen' van kansen;
- ervaren dilemma's, spanningen en knelpunten in de praktijk.

Door de open formulering van de vragen kregen respondenten ruimte om eigen voorbeelden en ervaringen in te brengen, wat bijdroeg aan de inhoudelijke diepgang van de data.

3.5 Analysemethode: Thematische analyse

De interviewdata zijn geanalyseerd volgens de principes van thematische analyse (Braun & Clarke, 2006): een kwalitatieve methode gericht op het identificeren, analyseren en rapporteren van patronen in data. Deze methode past bij de verkennende en betekenisgerichte aard van dit onderzoek naar de beschermingsparadox binnen SVOK, omdat zij patronen en betekenissen in de ervaringen van professionals reconstrueert.

Thematische analyse biedt bovendien de ruimte om deductieve en inductieve codering te combineren (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). In dit onderzoek zijn deductieve codes afgeleid van concepten uit het theoretisch kader, waaronder *street-level bureaucracy* en *policy alienation*. Inductieve codes, zoals *beschermingslogica*, zijn ontstaan vanuit de dilemma's en afwegingen die professionals zelf benoemden. De concrete uitwerking van de zes analysefasen volgt in §3.6.

3.6 Data-analyse

De analyse volgde de zes fasen van Braun en Clarke (2006), waarbij Claude Sonnet 4.5 is ingezet als ondersteunend hulpmiddel bij de arbeidsintensieve fasen. De onderzoeker bleef in alle fasen eindverantwoordelijk voor de interpretatieve keuzes.

Fase 1 – Vertrouwd raken met de data. De transcripties zijn meerdere malen integraal gelezen om een globale indruk te krijgen van terugkerende patronen en om de data te contextualiseren binnen de onderzoeksvraag en de SVOK-praktijk.

Fase 2 en 3 – Initiële codering en zoeken naar thema's. Claude Sonnet 4.5 genereerde een breed scala aan deductieve en inductieve codes en eerste thematische clusters. De AI-voorgestelde labels zijn gespiegeld aan handmatige codering van kernfragmenten per interview: te brede of contextarme labels zijn herschreven of opgesplitst, irrelevante labels zijn verwijderd. Aanpassingen zijn verwerkt in het werkende codeboek, zonder aparte versietabel.

Fase 4 – Thema's beoordelen. De door de AI voorgestelde thematische clustering is door de onderzoeker getoetst aan zowel de onderliggende codes als de volledige transcripties, om coherentie, interne consistentie en representativiteit voor de dataset te waarborgen.

Fase 5 – Thema's definiëren en benoemen. Claude Sonnet 4.5 assisteerde bij het formuleren van conceptuele definities en het voorstellen van hiërarchische verbanden. Definities, benamingen en relaties zijn door de onderzoeker vastgesteld op basis van toetsing aan onderzoeksvraag, theoretisch kader en praktijkcontext.

Fase 6 – Rapporteren. De onderzoeker voerde de analytische ordening en interpretatie uit; de AI genereerde op verzoek alternatieve interpretaties en mogelijke verbanden tussen thema's. De uiteindelijke interpretaties en conclusies zijn volledig de verantwoordelijkheid van de onderzoeker.

De volledige thematische analyse is opgenomen in Bijlage A; hoofdstuk 4 presenteert een verkorte versie met de voor de onderzoeksvraag meest relevante thema's, geïllustreerd met citaten. Het definitieve codeboek staat in Bijlage B, zodat de analyse navolgbaar en transparant is.

3.7 Methodologische overwegingen

Het gebruik van AI als hulpmiddel bij data-analyse brengt zowel kansen als risico's met zich mee. Een belangrijk voordeel is de efficiëntie bij het verwerken van grote hoeveelheden tekstmaterieel en het systematisch verkennen van mogelijke patronen en verbanden. Tegelijkertijd bestaat het risico dat contextspecifieke betekenissen of subtiele nuances onvoldoende worden herkend, of dat voorgestelde interpretaties niet aansluiten bij de onderzoekscontext.

Om deze risico's te beperken is bewust gekozen voor een hybride aanpak, waarbij AI door het gehele analyseproces ondersteunend is ingezet voor patroonherkenning, structurering en het genereren van analytische suggesties, terwijl de beoordeling, validatie en uiteindelijke interpretatie volledig door de onderzoeker zijn uitgevoerd. Elke AI-gegenereerde suggestie is kritisch getoetst aan de oorspronkelijke transcripties, het theoretisch kader en de praktijkcontext.

Deze werkwijze sluit aan bij de pragmatische aard van praktijkgericht kwalitatief onderzoek, waarin methodologische zorgvuldigheid wordt gecombineerd met praktische haalbaarheid en transparantie over de inzet van onderzoeksinstrumenten.

De onderzoeker is bekend met de SVOKcontext, wat voordelen biedt (toegang, taal, begrip van routines) maar ook risico's (normatieve aannames, sociaal wenselijke antwoorden). Om dit te mitigeren zijn (a) neutrale, open vragen gebruikt; (b) doorvraagtechnieken toegepast om aannames expliciet te maken; (c) interviews buiten teamhiërarchische lijnen gepland; en (d) interpretaties getoetst aan letterlijke transcripties en peer debriefing. Respondenten zijn expliciet gewezen op vrijwilligheid en anonimiteit.

3.8 Betrouwbaarheid en validiteit

De kwaliteit van dit onderzoek is geborgd via maatregelen die aansluiten bij gangbare criteria voor kwalitatief onderzoek, waaronder geloofwaardigheid (credibility) en navolgbaarheid (dependability). De geloofwaardigheid van de bevindingen is versterkt door triangulatie op meerdere niveaus. Binnen elke school zijn twee complementaire rollen bevestigd (3.2), waardoor beleidsinterpretaties en ondersteuningspraktijken naast elkaar gelegd konden worden. In de analyse zijn interpretaties doorlopend getoetst aan de transcripties, het theoretisch kader en de praktijkcontext (3.6). Daarnaast zijn voorlopige bevindingen in een peer debriefing besproken met Ton Kallenberg, wiens herkenning vanuit zijn praktijkervaring de plausibiliteit van de interpretaties ondersteunt.

De navolgbaarheid van het onderzoek is geborgd door een systematische en gedocumenteerde werkwijze. Alle interviews zijn afgenomen met dezelfde leidraad en volledig getranscribeerd, de zes analysefasen zijn consistent doorlopen (3.6) en het definitieve codeboek is opgenomen in Bijlage B. De rolverdeling tussen onderzoeker en AI-assistentie is expliciet gedocumenteerd, zodat het analyseproces reconstrueerbaar is. AI-voorgestelde codes en thema's zijn stelselmatig getoetst aan de brontranscripties voordat ze zijn overgenomen, en de onderzoeker heeft in elke fase de eindverantwoordelijkheid gedragen voor de interpretaties.

Omdat kwalitatief onderzoek geen statistische generalisatie nastreeft, is gestreefd naar overdraagbaarheid door een dichte beschrijving van de onderzoekscontext: de SVOK-scholen, de geselecteerde rollen en de institutionele setting zijn expliciet beschreven (3.2), zodat lezers zelf kunnen beoordelen in hoeverre de bevindingen relevant zijn voor vergelijkbare mavo/havo-contexten. Door expliciet te reflecteren op methodologische keuzes en beperkingen (5.8) is de onderzoekshouding zo transparant mogelijk gehouden.

3.9 Ethiek en toestemming

Deelnemers zijn voorafgaand aan het interview mondeling geïnformeerd over doel, werkwijze, vrijwilligheid en het recht om op elk moment te stoppen zonder consequenties. Voor elk interview is mondelinge geïnformeerde toestemming verkregen voor deelname, audio-opname en geanonimiseerde verwerking; deze toestemming is aan het begin van de opname vastgelegd. Deelnemers zijn onderwijsprofessionals; er zijn geen leerlingen geïnterviewd en er is geen interventie toegepast. Data zijn beveiligd opgeslagen; identificerende details zijn verwijderd of geaggregeerd.

4. Resultaten

4.1 Inleiding

De overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs vormt een belangrijk keuzemoment in de schoolloopbaan van leerlingen. In deze fase wordt niet alleen een school gekozen, maar vaak ook een onderwijsniveau dat richtinggevend is voor verdere onderwijs- en loopbaankansen. Dit hoofdstuk presenteert de resultaten van een kwalitatieve analyse naar de wijze waarop middelbare scholen omgaan met toelating tot de brugklas en hoe dit samenhangt met kansengelijkheid.

De resultaten zijn gebaseerd op interviews met onderwijsprofessionals van vier scholen binnen samenwerkingsverband SVOK. De centrale onderzoeksvraag luidt: *via welke mechanismen beïnvloeden formele regels, beleidsvrijheid en informele praktijken — mede in samenhang met cultureel kapitaal — de kansen van leerlingen bij de overgang van PO naar VO?*

Op basis van een thematische analyse zijn vier samenhangende mechanismen geïdentificeerd die volgens respondenten een rol spelen in het plaatsingsproces. Daarnaast laat de data zien hoe deze mechanismen gezamenlijk leiden tot een terugkerend patroon in de manier waarop selectie wordt gemotiveerd. De volledige thematische codering, onderliggende subthema's en representatieve citaten zijn opgenomen in Bijlage A: Thematische Analyse.

4.2 Vier mechanismen in het plaatsingsproces

4.2.1 Formele Regels: verschillende drempels, verschillende kansen

Scholen hanteren uiteenlopende instapen voor de brugklas. Sommige scholen laten kademavo-leerlingen toe onder voorwaarden, zoals voldoende leesvaardigheid en motivatie. Andere scholen sluiten deze groep structureel uit. Volgens respondenten ligt de reden hiervoor zelden bij de capaciteiten van leerlingen, maar vooral bij de beschikbare plekken. Wanneer vervolgvoorzieningen zoals VONK of Skills vol zitten, wordt toelating risicovol.

Wanneer vervolgvoorzieningen zoals VONK of Skills vol zitten, achten respondenten toelating risicovol. Een respondent beschrijft dit als volgt: *"Skills of Vonk zitten vaak vol en geven voorrang aan hun eigen leerlingen"* (R1). Meerdere respondenten geven aan dat de beschikbare capaciteit bij deze vervolgvoorzieningen meeweegt in de afweging om een leerling wel of niet toe te laten, ook wanneer de leerling op basis van het dossier geschikt wordt geacht. Zij beschrijven dat een gebrek aan doorstroomplek in een latere fase ertoe kan leiden dat toelating reeds bij aanmelding als te risicovol wordt ingeschat.

Ook de timing van besluitvorming speelt een rol. Hoewel de centrale aanmelddatum op 31 maart ligt, starten scholen vaak al maanden eerder met multidisciplinaire overleggen. Respondenten beschrijven dat capaciteitsafwegingen in deze vroege overleggen al richting geven aan latere plaatsingsbeslissingen. Leerlingen die op dat moment nog niet bij de betrokken professionals bekend zijn, komen later in het proces in beeld, wanneer een deel van de beschikbare plekken volgens respondenten al is besproken. Opvallend is dat systematische monitoring vrijwel ontbreekt. Scholen registreren nauwelijks hoeveel leerlingen zij afwijzen, om welke redenen dat gebeurt en hoe deze leerlingen het later doen. Respondenten geven aan dat hierdoor weinig zicht ontstaat op patronen in afwijzingen en vervolgotrajecten van deze leerlingen.

4.2.2 Beleidsvrijheid: Maatwerk binnen harde grenzen

Alle geïnterviewde scholen benadrukken dat zij binnen hun beleid ruimte ervaren om maatwerk te bieden aan leerlingen met een ondersteuningsbehoefte. Tegelijkertijd geven respondenten aan dat deze beleidsvrijheid begrensd wordt door factoren zoals beschikbare capaciteit, regionale afspraken en

personele mogelijkheden. Zodra ondersteuningsvoorzieningen vol zijn, ervaren professionals weinig ruimte om af te wijken van vastgestelde drempels.

Uit de interviews blijkt dat discretionaire ruimte vooral wordt ingezet bij leerlingen die dicht tegen de instapnorm aan zitten. Voor leerlingen die onder deze grens vallen, worden minder vaak uitzonderingen gemaakt. Respondenten beschrijven daarnaast een terugkerende voorkeur voor plaatsing op een niveau waarvan verwacht wordt dat een leerling dit zonder problemen kan afronden. Deze afweging wordt door professionals gemotiveerd vanuit het belang van succeservaringen en stabiliteit.

Bij twijfelgevallen rond de drempel kiezen respondenten regelmatig voor de lagere plaatsingsoptie. Zij beargumenteren deze keuze in termen van pedagogische zorg voor de leerling. Eén van de respondenten verwoordt deze redenering als volgt: "Ik ben eerder van: stap een niveau laag in... succeservaringen... dan op je tenen lopen" (R3). Meerdere respondenten beschrijven een vergelijkbare afweging, waarin het bieden van succeservaringen zwaarder weegt dan het plaatsen op een hoger niveau. Zij geven aan dat een te hoge plaatsing volgens hen kan leiden tot overvraging en uitval, terwijl een lagere plaatsing in hun beleving meer ruimte biedt om later alsnog op te stromen.

Een vergelijkbaar mechanisme werkt door op schoolniveau. Verschillende respondenten geven aan dat scholen met uitgebreide zorgstructuren relatief veel leerlingen met ondersteuningsvragen aantrekken, waardoor hun ondersteuningscapaciteit sneller onder druk komt te staan. Dit leidt er volgens hen toe dat dergelijke scholen in latere fases van het toelatingsproces terughoudender worden: dossiers worden strenger beoordeeld, twijfelgevallen vaker afgewezen en uitzonderingen minder vaak toegekend. Daarmee ontstaat een paradoxaal effect: juist de scholen die zich nadrukkelijk profileren met ondersteuning en maatwerk, zien zich genoodzaakt hun poort geleidelijk te sluiten voor de leerlingen voor wie die ondersteuning bedoeld is. De beleidsvrijheid om maatwerk te bieden blijkt zo niet alleen begrensd door formele drempels, maar ook door de capaciteitsgevolgen van eerder geboden maatwerk.

4.2.3 Informele Praktijken: Het schaduwstelsel

Naast het formele plaatsingsproces beschrijven respondenten een 'schaduwstelsel' van informele praktijken die plaatsingsbeslissingen beïnvloeden maar moeilijk grijpbaar en controleerbaar zijn.

Professionals geven aan dat zij officiële dossiers regelmatig aanvullen met informatie uit telefonisch contact met basisscholen. In deze gesprekken wordt context gedeeld die niet altijd expliciet in schriftelijke documenten is vastgelegd. Daarnaast leren respondenten om dossiers te interpreteren door ook aandacht te hebben voor impliciete signalen, bijvoorbeeld in beschrijvingen van ouderbetrokkenheid of gedrag. Een respondent beschrijft dit als volgt: "*Kritische ouders moeten we echt tussen de regels doorlezen... soms staat er iets positiefs, maar is het eigenlijk negatief bedoeld, zoals 'de leerling is druk'*" (R7). Respondenten geven aan dat het herkennen van dergelijke formuleringen onderdeel is van de professionele ervaring die nodig is om dossiers goed te kunnen wegen, en dat deze interpretatievaardigheid niet formeel is vastgelegd maar in de praktijk wordt opgebouwd.

Bij onzekerheid grijpen professionals terug op vuistregels. Eén van de respondenten verwoordt een veelgebruikte vuistregel als volgt: 'Opschalen is eigenlijk nooit een succesverhaal... als je afschaalt, dan is het een succes' (R5). Meerdere respondenten beschrijven vergelijkbare vuistregels, zoals de opvatting dat executieve functies doorslaggevend zijn dan IQ. Zij geven aan dat dergelijke vuistregels worden gebruikt bij twijfelgevallen om beslissingen te nemen wanneer formele criteria onvoldoende houvast bieden.

Ook schoolidentiteit speelt een rol. Respondenten beschrijven dat scholen zichzelf expliciet profileren richting ouders en leerlingen, bijvoorbeeld als een school met een sterk theoretisch profiel of als een school met beperkte zorgvoorzieningen. Door deze profilering beïnvloeden scholen welke leerlingen en ouders zich aangesproken voelen en welke minder snel voor de school kiezen.

Hoewel respondenten aangeven dat scholen niet expliciet selecteren om prestaties te beschermen, beschrijven zij een context waarin monitoring van doorstroom en onderlinge vergelijking tussen scholen

meespeelt in plaatsingsafwegingen. Deze factoren dragen volgens professionals bij aan een verhoogd bewustzijn van reputatie en prestaties.

Op basis van de interviews lijkt deze informele besluitvorming niet in een gelijk speelveld plaats te vinden. Scholen met sterke netwerken in het primair onderwijs beschikken over meer aanvullende informatie dan scholen zonder dergelijke netwerken, waardoor de hoeveelheid en aard van contextinformatie per leerling verschilt. De wijze waarop ouders zich in dit speelveld bewegen en welke hulpbronnen zij meebrengen, komt aan bod in 4.2.4.

4.2.4 Cultureel, Sociaal en Economisch Kapitaal: ongelijke startposities

Uit de interviews komt naar voren dat ouders met meer cultureel, sociaal en economisch kapitaal het plaatsingsproces op verschillende manieren beïnvloeden. Respondenten geven aan dat ouders met meer cultureel kapitaal vaker in gesprek gaan met basisscholen over het schooladvies en beter in staat zijn om een hoger advies te onderbouwen. Ouders met meer economisch kapitaal kunnen daarnaast een opgehoogd advies ondersteunen met bijles, huiswerkinstituten en toetstrainingen.

Deze kapitaalverschillen werken ook door in de manier waarop ouders zich bewegen binnen het in 4.2.3 beschreven informele circuit. Ouders die vertrouwd zijn met het onderwijssysteem maken actiever gebruik van informele contactmomenten zoals open dagen, intakegesprekken en telefonische navraag.

Respondenten beschrijven dat ouders met minder kennis van het systeem daarentegen minder zichtbaar zijn in het proces, waardoor er minder aanvullende context over hun kind beschikbaar komt bij plaatsingsbeslissingen.

De invoering van de IEP-toets wordt door respondenten genoemd als een factor die leidt tot meer opgehoogde adviezen. Tegelijkertijd geven zij aan dat niet alle leerlingen dezelfde mogelijkheden hebben om dit hogere niveau vast te houden, met name wanneer ondersteuning vanuit huis, zowel educatief als financieel, beperkt is.

4.3 De beschermingslogica: samenhang tussen mechanismen

De vier mechanismen – formele regels, beleidsvrijheid, informele praktijken en kapitaalverschillen – blijken in de praktijk sterk met elkaar samen te hangen. Respondenten beschrijven een terugkerend patroon waarin selectie wordt gemotiveerd vanuit het voorkomen van een moeilijke start of mogelijke afstroom. Deze redenering wordt door professionals gepresenteerd als handelen in het belang van de leerling. De respondenten geven aan dat overwegingen rondom beschikbare vervolgplekken een belangrijke rol spelen in plaatsingsbeslissingen. Leerlingen worden volgens respondenten niet alleen beoordeeld op hun huidige niveau, maar ook op de vraag of er binnen of buiten de school passende vervolgstappen beschikbaar zijn indien plaatsing niet succesvol blijkt. Respondenten geven aan dat zij bij onzekerheid over vervolgstappen terughoudender worden in plaatsingsbeslissingen, en dat zij dit beschrijven als een afweging om mogelijke uitval te voorkomen.

Daarnaast geven professionals aan dat monitoring van doorstroom en prestaties invloed heeft op hun handelen. Hoewel er geen expliciete prestatiedoelen worden genoemd, beschrijven respondenten een context waarin afwijkende trajecten – zoals terugplaatsing of afstroom – als onwenselijk worden ervaren. Dit leidt ertoe dat selectie vooraf wordt ingezet om onzekerheid in latere fases te beperken. Informele vuistregels zoals "opschalen werkt zelden" versterken dit patroon.

Respondenten beschrijven dat ouders met meer cultureel, sociaal of economisch kapitaal vaker in gesprek gaan over een advies en dit kunnen ondersteunen met bijvoorbeeld bijles of huiswerkbegeleiding. Bij leerlingen zonder deze ondersteuning geven respondenten aan vaker voor een veiliger plaatsingsniveau te kiezen. In de volgende paragraaf wordt beschreven welke concrete gevolgen respondenten signaleren voor kansengelijkheid.

4.4 Gevolgen voor kansengelijkheid volgens respondenten

In de interviews benoemen professionals verschillende gevolgen van de beschreven werkwijze voor kansengelijkheid. Deze gevolgen zijn geordend in drie analytische categorieën die aansluiten bij de drie dimensies van kansengelijkheid uit §2.5: toegangsverschillen (gelijke toegang), procesverschillen (gelijke behandeling) en uitkomstverschillen (gelijke uitkomsten).

4.4.1 Toegangsverschillen

Respondenten geven aan dat leerlingen met een kader- of gemengd advies bij meerdere scholen geen toegang krijgen tot de brugklas. Deze toegangsbarrières hangen volgens professionals samen met de beschikbaarheid van ondersteuningsvoorzieningen en vervolgtrajecten binnen de school. Meerdere respondenten benadrukken dat zij leerlingen niet willen toelaten als de school geen passend vervolgtraject kan bieden na de brugklas.

Leerlingen die niet duidelijk binnen bestaande onderwijsroutes passen – bijvoorbeeld omdat zij een gemengd advies hebben met een ondersteuningsvraag – ervaren hierdoor beperkte keuzemogelijkheden. Respondenten geven aan dat leerlingen met een kader- of gemengd advies bij meerdere scholen geen plek krijgen, ook wanneer cognitieve capaciteiten hiervoor volgens hen geen doorslaggevende factor zijn. Respondenten benoemen dit expliciet als een spanning tussen zorgvuldigheid enerzijds en toegankelijkheid anderzijds.

4.4.2 Procesverschillen

Waar 4.4.1 ingaat op wie wel en geen toegang krijgt, draait het bij procesverschillen om de wijze waarop beslissingen tot stand komen voor leerlingen die wel worden beoordeeld. Zoals beschreven in 4.2.3 en 4.2.4 verschillen leerlingen aanzienlijk in de hoeveelheid aanvullende context die via informele kanalen over hen beschikbaar komt.

Het gevolg is dat formeel gelijke procedures in de praktijk tot ongelijke behandeling leiden. Niet omdat professionals expliciet andere criteria hanteren, maar omdat de informatie waarover zij beschikken per leerling verschilt. Zichtbare ouderbetrokkenheid fungeert voor professionals als een impliciet signaal dat een leerling thuis voldoende ondersteuning zal krijgen, en geeft daarmee ruimte om bij twijfel de keuze in het voordeel van de leerling te laten vallen. Eén van de respondenten benoemt deze dynamiek direct:

"Leerlingen uit gezinnen waar ouders hoogopgeleid zijn, krijgen vaker het voordeel van de twijfel" (R1). Andere respondenten beschrijven een vergelijkbaar patroon, waarin aanwijzingen over opleidingsachtergrond of betrokkenheid van ouders meewegen in de wijze waarop twijfelgevallen worden beoordeeld.

Bij leerlingen over wie minder aanvullende informatie beschikbaar is, werkt deze dynamiek omgekeerd. Respondenten geven aan dat de afwezigheid van context niet neutraal is: bij gebrek aan informatie krijgen contextuele factoren zoals thuissituatie, taalachtergrond of sociaaleconomische positie impliciet meer gewicht in de beoordeling. Deze factoren functioneren niet als expliciete selectiecriteria, maar beïnvloeden volgens respondenten wel het vertrouwen van professionals dat een leerling een hoger niveau zal kunnen vasthouden.

Hiermee ontstaat een proces waarin kapitaal niet alleen bepaalt welke informatie beschikbaar komt, maar ook hoe dossiers worden geïnterpreteerd.

4.4.3 Verschillen in uitkomsten

Terwijl §4.4.2 zich richt op de totstandkoming van beslissingen, betreft deze paragraaf de doorwerking ervan in de onderwijsloopbaan. De in §4.2.4 beschreven dynamiek rond opgehoogde adviezen en aanvullende ondersteuning laat zien dat formeel gelijke toegang niet vanzelf leidt tot gelijke uitkomsten. Professionals geven aan dat zij deze divergentie zien ontstaan in de loop van het eerste leerjaar, en beschrijven dat het verschil niet op het toelatingsmoment wordt bepaald maar in de periode daarna — grotendeels buiten de directe invloedssfeer van de toelatende school.

Dit gegeven werkt volgens respondenten terug op het plaatsingsproces zelf. De beschermingslogica uit §4.3 krijgt hierdoor een zelfversterkend karakter: omdat professionals weten dat leerlingen zonder aanvullende ondersteuning vaker terugvallen, worden zij bij plaatsing op een hoger niveau terughoudender. Dit verkleint het risico op afstroom, maar bevestigt tegelijkertijd het patroon waarin leerlingen met minder kapitaal op een lager niveau starten — ongeacht hun cognitieve capaciteiten. Respondenten geven aan deze dynamiek te herkennen, maar ervaren beperkte mogelijkheden om hier tijdens het plaatsingsproces op te anticiperen. De ongelijke verdeling van aanvullende ondersteuning ligt immers buiten het domein van de school.

4.5 Samenvatting van de resultaten

Dit hoofdstuk heeft laten zien dat het plaatsingsproces in de brugklas wordt beïnvloed door een combinatie van formele regels, beleidsvrijheid, informele praktijken en verschillen in kapitaal. Deze vier mechanismen hangen nauw met elkaar samen en vormen samen een beschermingslogica waarin selectie wordt gemotiveerd vanuit het voorkomen van risico's en het bevorderen van succesvolle doorstroom. Volgens respondenten heeft deze werkwijze concrete gevolgen voor kansengelijkheid op drie niveaus: toegang tot onderwijs, de manier waarop beslissingen tot stand komen, en de uiteindelijke onderwijsloopbanen van leerlingen. Respondenten beschrijven dat professionals handelen vanuit de intentie om zorgvuldig te werk te gaan. Zij geven tegelijkertijd aan dat leerlingen en ouders met meer kapitaal vaker in staat zijn om een voorzichtig advies te weerspreken of aanvullende ondersteuning te organiseren, terwijl leerlingen met minder kapitaal volgens hen vaker op een veiliger niveau worden geplaatst.

In het volgende hoofdstuk worden deze bevindingen besproken en geïnterpreteerd in relatie tot bestaande literatuur en theoretische inzichten. Daarbij wordt nader ingegaan op de vraag hoe deze beschermingslogica kan worden begrepen als een beschermingsparadox: een patroon waarin maatregelen bedoeld om leerlingen te beschermen, in de praktijk leiden tot het beperken van de ontwikkelingsmogelijkheden voor specifieke groepen leerlingen.

5. Discussie: De beschermingsparadox bij de overgang van PO naar VO

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de empirische bevindingen uit hoofdstuk 4 geïnterpreteerd en geduid aan de hand van het theoretisch kader dat in hoofdstuk 2 is uiteengezet. Centraal staat de vraag hoe kansengelijkheid bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs wordt gevormd in de wisselwerking tussen formele regels, beleidsvrijheid en informele praktijken, en hoe deze processen samenhangen met verschillen in cultureel kapitaal.

De discussie richt zich op drie samenhangende lijnen. Ten eerste wordt geanalyseerd hoe de in hoofdstuk 4 beschreven beschermingslogica van onderwijsprofessionals kan worden begrepen als een uitwerking van professionele besluitvorming binnen bestaande beleidskaders. Ten tweede wordt expliciet gemaakt hoe deze beschermingslogica kan omslaan in een beschermingsparadox, waarbij maatregelen die bedoeld zijn om leerlingen te beschermen, onbedoeld bijdragen aan het beperken van onderwijskansen. Ten derde wordt besproken hoe cultureel kapitaal deze processen medieert, waardoor ogenschijnlijk neutrale praktijken differentiële effecten hebben op leerlingen.

De duidingen die in dit hoofdstuk worden gepresenteerd, zijn plausibele interpretaties op basis van acht interviews binnen één scholengroep. Zij hebben de status van waargenomen patronen en aannemelijke mechanismen, niet van causaal bewijs; bredere triangulatie via observaties, documentanalyse of kwantitatieve data zou nodig zijn om deze patronen verder te onderbouwen.

5.2 Beschermingslogica als professionele rationaliteit

De resultaten laten zien dat plaatsingsbeslissingen door onderwijsprofessionals consequent worden gelegitimeerd als handelen in het belang van de leerling. Respondenten beschrijven hun keuzes als pogingen om leerlingen te beschermen tegen overvraging, afstroom of negatieve ervaringen in het voortgezet onderwijs. Deze beschermingslogica past binnen wat Lipsky beschrijft als professionele besluitvorming van streetlevel bureaucrats: professionals die binnen formele beleidskaders complexe, moreel beladen beslissingen moeten nemen in situaties van onzekerheid en beperkte informatie. Zoals Denessen laat zien in zijn onderzoek naar schooladvisering, maken onderwijsprofessionals hierbij gebruik van hun professionele autonomie om verschillende factoren tegen elkaar af te wegen. De resultaten uit hoofdstuk 4 bevestigen dit beeld: formele richtlijnen worden niet mechanisch toegepast, maar geïnterpreteerd in het licht van individuele leerlingkenmerken en verwachte ondersteuningsmogelijkheden. Vanuit dit perspectief is de beschermingslogica geen afwijking van beleid, maar een functionele manier om beleid uitvoerbaar te maken.

Waar Lipsky (2010) discretie primair opvat als een individuele coping-strategie, de street-level bureaucraat die onder werkdruk, informatieschaarste en onzekerheid pragmatische routines ontwikkelt, suggereren de interviews in dit onderzoek dat discretie in de po-vo overgang door respondenten niet alleen individueel maar ook collectief genormaliseerd wordt beleefd. Vuistregels als *"opschalen is nooit een succesverhaal"*, *"liever een jaar te laag dan een jaar te hoog"* en *"je moet ze niet op hun tenen laten lopen"* worden door respondenten niet geformuleerd als persoonlijke afwegingen, maar als vanzelfsprekende, gedeelde professionele normen die binnen en tussen scholen circuleren. Discretie lijkt zich in deze interviews dus niet primair te manifesteren als het individuele gat tussen regel en praktijk dat Lipsky beschrijft, maar veeleer als een door respondenten beschreven, gedeeld professioneel repertoire: een collectief repertoire dat bepaalt wat als een "verstandig" advies geldt. Dit verbreedt Lipsky's oorspronkelijk sterk

individualistische framing richting een meer sociologische lezing waarin discretie gestold is in professionele normen en daarmee minder vrijblijvend is dan de coping-metafoor suggereert.

5.3 Van beschermingslogica naar beschermingsparadox

De beschermingsparadox lijkt te ontstaan, zo suggereren de interviews, wanneer deze individuele zorglogica structureel raakt ingebed in organisatorische en institutionele contexten. De overgang van logica naar paradox is geen abrupte breuk, maar een geleidelijk proces.

Binnen de context van de po-vo overgang opereren professionals onder formele kaders die ruimte laten voor interpretatie, zoals beschreven in Ball's policy enactment theory. Deze interpretatieruimte wordt echter begrensd door praktische randvoorwaarden zoals beschikbare ondersteuning, doorstroommogelijkheden en verantwoordelijkheidsgevoel ten aanzien van latere onderwijsuitkomsten. In deze context verschuift de focus van bescherming van het individuele kind naar het beheersbaar houden van risico's binnen het systeem.

Wanneer voorzichtig plaatsen de dominante professionele norm wordt, ontstaat een situatie waarin afwijken van de 'veilige' route als onverantwoord wordt ervaren. Bescherming wordt daarmee niet langer alleen een individuele afweging, maar een collectief geïnternaliseerde praktijk. Op dit punt kan de beschermingslogica, zo laat de analyse zien, omslaan in een paradox: door leerlingen te beschermen tegen mogelijke mislukkingen, worden hun toegang en ontwikkelingsmogelijkheden juist begrensd. De in 4.2.2 beschreven voorkeur voor de lagere plaatsingsoptie bij twijfelgevallen rond de drempel laat zich vanuit dit perspectief analyseren als een uitwerking van precies deze omslag. De tegenstelling die besloten ligt in het citaat van R3 *"Ik ben eerder van: stap een niveau laag in... succeservaringen... dan op je tenen lopen"* is in dit verband veelzeggend. De dichotomie tussen *"succeservaringen"* en *"op je tenen lopen"*

suggereert dat een hogere plaatsing bij voorbaat als risicovol wordt geframed en een lagere plaatsing bij voorbaat als heilzaam, waardoor de afweging tussen ambitie en veiligheid impliciet al in het voordeel van het laatste is beslecht. Bescherming is daarmee niet langer een factor die per casus opnieuw wordt afgewogen. Het is een vanzelfsprekend uitgangspunt geworden dat de afweging zelf al kleurt.

Conservatieve plaatsing lijkt in de beschrijvingen van respondenten zo minder de status te krijgen van een uitzondering die pedagogische rechtvaardiging behoeft, en meer die van een professioneel gerechtvaardigde default waarvan pas bij afwijking rekenschap hoeft te worden gegeven. Dat deze verschuiving niet als selectiebeleid wordt gepresenteerd maar als pedagogische zorg, maakt haar tegelijkertijd moeilijker te bevragen: wie het uitgangspunt ter discussie stelt, lijkt daarmee immers de zorg voor de leerling ter discussie te stellen.

Deze paradox laat zich begrijpen vanuit March en Olsen's *logic of appropriateness*. Professionals handelen in overeenstemming met wat binnen hun institutionele context als passend wordt gezien. Beschermend selecteren wordt zo een vanzelfsprekende, genormaliseerde praktijk, ook wanneer deze op termijn bijdraagt aan ongelijke uitkomsten.

5.4 Informele praktijken en de normalisering van voorzichtigheid

De resultaten suggereren dat informele praktijken een belangrijke rol lijken te spelen in het bestendigen van de beschermingsparadox. Ongeschreven regels, gedeelde normen en professionele routines sturen hoe formele criteria worden geïnterpreteerd en gewogen. Deze patronen laten zich begrijpen vanuit March en Olsen's (1989) *logic of appropriateness*: professionals motiveren hun handelen in twijfelgevallen niet primair vanuit een rationele afweging van consequenties, maar vanuit wat zij beschouwen als passend gedrag voor iemand in hun rol. Verwijzingen van geïnterviewden naar "hoe wij dat hier doen" of "wat je een leerling kunt aandoen" illustreren dat het handelen wordt gelegitimeerd vanuit gedeelde, institutioneel verankerde opvattingen over professioneel handelen, niet vanuit geformaliseerde voorschriften.

Ball's micropolitieke benadering biedt vervolgens een mogelijke lezing van hoe bepaalde opvattingen over 'verantwoorde plaatsing' worden genormaliseerd. Via informele afstemming en impliciete verwachtingen ontstaan patronen die het handelen van professionals sturen, zonder dat deze formeel zijn vastgelegd. Deze schaduwstructuur maakt het moeilijk om beschermende keuzes ter discussie te stellen, omdat zij worden ervaren als professioneel vanzelfsprekend. Daarmee vullen deze praktijken een functioneel gat dat het formele beleid openlaat, en worden zij tegelijkertijd genormaliseerd door de beroepsgemeenschap waarbinnen ze worden gereproduceerd. Een sterkere claim over de stabiliteit van dit mechanisme vraagt om aanvullend onderzoek.

Van der Veen et al. laten zien dat dergelijke informele oordeelsvorming vaak samenhangt met dominante culturele normen. De resultaten uit hoofdstuk 4 sluiten hierbij aan: gedragskenmerken en ouderbetrokkenheid spelen een impliciete rol in plaatsingsbeslissingen, ook wanneer formeel wordt benadrukt dat het advies gebaseerd moet zijn op brede, objectieve criteria. Wat als "passend" wordt ervaren, blijkt daarmee niet cultureel neutraal, maar is mede gevormd door de sociale context waarin de beroepsgroep opereert.

Naast cultureel kapitaal speelt ook sociaal kapitaal een rol in de bestending van de beschermingsparadox. De resultaten uit hoofdstuk 4 laten zien dat informele afstemming tussen PO- en VO-professionals deels verloopt via bestaande relatienetwerken: leerkrachten bespreken leerlingen met collega's op specifieke VO-scholen waar zij historisch contact mee onderhouden, en plaatsingsmogelijkheden worden mede bepaald door de mate waarin deze netwerken geactiveerd kunnen worden. Bourdieu onderscheidt cultureel, sociaal en economisch kapitaal als onderling vervlochten hulpbronnen, en de bevindingen suggereren dat juist in de PO-VO overgang deze kapitaaltvormen samenwerken. Leerlingen van wie ouders beschikken over netwerken die aansluiten bij die van onderwijsprofessionals, profiteren impliciet van een soepelere afstemming, terwijl leerlingen zonder deze verbindingen sterker afhankelijk zijn van de formele procedure. Het informele karakter van deze door respondenten beschreven netwerkpatronen lijkt ze moeilijk zichtbaar en bespreekbaar te maken, wat de normalisering die in deze paragraaf is beschreven verder versterkt.

5.5 Cultureel kapitaal en differentiële effecten van bescherming

Vanuit Bourdieu's theorie van cultureel kapitaal wordt het schooladvies doorgaans begrepen als een moment waarop klasseverschillen worden gereproduceerd via de oordelen van leerkrachten: kinderen uit hogeropgeleide milieus beschikken over een habitus die beter aansluit bij de schoolse norm, waardoor hun taalgebruik, zelfpresentatie en omgang met schoolse verwachtingen door leerkrachten gunstiger worden beoordeeld (Bourdieu & Passeron, 1990; zie ook Bleeker et al., 2021). Aanwijzingen voor dit mechanisme zijn ook in de interviews van dit onderzoek herkenbaar. De interviews wijzen daarnaast op een tweede, vaak onderbelicht patroon dat nadere bestudering verdient: cultureel kapitaal vertaalt zich óók in toegang tot capaciteit op specifieke VO-scholen via het sociale netwerk van ouders. Respondenten beschrijven hoe hogeropgeleide ouders eerder weten welke scholen "vol zitten", wanneer aanmeldrondes sluiten en via welke informele kanalen een plek alsnog geregeld kan worden. Daarmee wordt niet alleen het advies zelf, maar ook de daadwerkelijke inlosbaarheid ervan gemedieerd door kapitaalbezit. Dit is een interactie-effect tussen culturele en sociale kapitaaltvormen dat in de Nederlandse onderwijssociologische literatuur rond advisering grotendeels onderbelicht blijft, omdat die literatuur zich doorgaans concentreert op het advies als uitkomstvariabele en niet op het traject dat erop volgt.

Onderzoek van Timmermans et al. en De Boer et al. laat zien dat leerkrachtverwachtingen en vroege oordelen langdurige effecten hebben op onderwijsloopbanen. De resultaten uit dit onderzoek suggereren dat beschermende plaatsing voor leerlingen met minder cultureel kapitaal juist beperkend kan werken. Vanuit Bourdieu's concept van symbolisch geweld zou dit voorzichtig kunnen worden geduid als een proces waarin ogenschijnlijk neutrale en goedbedoelde praktijken mogelijk bijdragen aan de reproductie van sociale ongelijkheid. Een sterkere claim op dit punt vraagt om empirische triangulatie (bijvoorbeeld via

longitudinale data over plaatsing en doorstroom) die binnen het bestek van dit onderzoek niet mogelijk was.

De interviews wijzen erop dat de beschermingsparadox mogelijk niet alleen doorwerkt in de hoogte van het advies, maar ook in de feitelijke toegankelijkheid van schooltypen. De resultaten uit hoofdstuk 4 wijzen op een aanvullende laag van ongelijkheid: leerlingen met een kader- of gemengd advies ervaren in de praktijk beperkingen in hun plaatsingsmogelijkheden, doordat het aanbod op deze niveaus ongelijk verdeeld is en capaciteit op sommige scholen informeel al vóór de formele aanmelding wordt toegewezen. Toegang tot een bepaald schooltype is daarmee niet uitsluitend een functie van het advies, maar ook van beschikbaarheid, nabijheid en de mate waarin ouders het systeem kunnen navigeren. Deze vorm van ongelijkheid blijft in de huidige beleidsdiscussie, die zich sterk richt op adviesniveau en heroverweging, grotendeels buiten beeld.

Vanuit Sen's capability approach wordt dit nog scherper zichtbaar. Kansengelijkheid gaat niet alleen over formele toegang tot een adviesniveau, maar over de daadwerkelijke mogelijkheden die leerlingen hebben om hun potentieel te ontwikkelen: het kunnen kiezen uit een betekenisvol aanbod van scholen, toegang tot leeromgevingen die bij hun capaciteiten passen, en reële mogelijkheden tot opstroom. Wanneer bescherming leidt tot beperking van deze mogelijkheden (zoals de bevindingen suggereren) kan zij op gespannen voet komen te staan met de kern van kansengelijkheid. De capability approach maakt zo inzichtelijk dat kansengelijkheid een samengesteld begrip is, waarin adviesvorming, plaatsingspraktijk en beschikbaarheid van onderwijsaanbod gezamenlijk de ruimte bepalen waarbinnen leerlingen hun toekomst kunnen vormgeven.

5.6 Formele kaders, beleidsvrijheid en institutionele risicomijding

De resultaten laten zien dat formele beleidskaders en professionele beleidsvrijheid niet los van elkaar kunnen worden begrepen. In lijn met Tummers en Bekkers wordt beleidsvrijheid sterk beïnvloed door de organisatiecontext waarin professionals werken. Werkdruk, verantwoordelijkheidsgevoel en institutionele verwachtingen sturen hoe formele ruimte daadwerkelijk wordt benut.

De Inspectie van het Onderwijs en de Onderwijsraad benadrukken dat formele waarborgen, zoals heroverwegingsprocedures en toetsmomenten, bedoeld zijn om kansengelijkheid te bevorderen. De resultaten suggereren echter dat deze waarborgen in de praktijk worden gefilterd door informele normen en risicopercepties. De interviews suggereren dat beschermingslogica daarbij mogelijk ook functioneert als een vorm van institutionele zelfbescherming: voorzichtig selecteren kan bijdragen aan het minimaliseren van onzekerheden in latere fases. Deze duiding is op basis van de huidige data plausibel, maar zou aanvullend onderzoek vergen om steviger te kunnen worden onderbouwd.

Deze institutionele zelfbescherming moet bovendien worden begrepen tegen de achtergrond van toenemende prestatiedruk en onderlinge vergelijking tussen scholen. Doorstroomcijfers, afstroompercentages en examenresultaten functioneren niet alleen als interne kwaliteitsindicatoren, maar ook als publieke referentiepunten waarop scholen worden beoordeeld. De resultaten uit hoofdstuk 4 suggereren dat respondenten deze externe druk ervaren als een factor die meeklinkt in plaatsingsbeslissingen: een leerling die later afstroomt, wordt niet alleen gezien als een individuele zorg, maar ook als een potentieel risico voor de schoolprestaties. Voorzichtig plaatsen fungeert in deze context als strategie om meetbare uitkomsten te beschermen, waarmee individuele beschermingslogica en systeemlogica in elkaar overlopen.

Dit raakt aan een tweede laag van de beschermingsparadox: de informele en impliciete aard van beschermende keuzes ondermijnt juist de formele waarborgen die ongelijkheid zouden moeten corrigeren. Formele waarborgen veronderstellen zichtbaarheid van besluitvorming: heroverwegingen, toetsmomenten en bijstellingsprocedures kunnen alleen corrigerend werken wanneer onderliggende overwegingen expliciet zijn. De bevindingen suggereren echter dat juist de informele en impliciete aard van beschermende keuzes deze waarborgen ondermijnt. Zolang selectieve patronen plaatsvinden binnen

een schaduwstructuur van professionele vanzelfsprekendheid, onttrekken zij zich aan publieke verantwoording en aan beleidsmatige correctie. Voor zover op deze wijze ongelijkheid mede zou worden geproduceerd, dreigt deze systemisch onzichtbaar te blijven; ook wanneer de uitkomsten ervan statistisch aantoonbaar zouden zijn. Vaststellen of dit daadwerkelijk het geval is, vereist echter aanvullend onderzoek dat dergelijke uitkomsten in beeld brengt.

5.7 Wat is nodig? Beschermen door versterken

Het Nederlandse debat over kansengelijkheid in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs concentreert zich grotendeels op het schooladvies: op de vraag of adviezen accuraat, onbevooroordeeld en voldoende ambitieus zijn, en op de rol van de eindtoets als correctiemechanisme. Deze focus is begrijpelijk, omdat het advies het meest zichtbare beslismoment is en empirisch goed te onderzoeken valt. Tegelijk versmalt dit debat de vraag naar kansengelijkheid tot een vraag naar de kwaliteit van één beoordelingsmoment. Sen's capability approach (1999) biedt een breder analytisch kader. Kansengelijkheid wordt daarin niet opgevat als gelijkheid van uitkomsten of van formele toegang, maar als gelijkheid van reële mogelijkheden: de vrijheid van een leerling om een onderwijsloopbaan te realiseren die hij of zij waardevol acht en waartoe hij of zij in staat is. Of die vrijheid bestaat, hangt niet alleen af van het advies dat wordt gegeven, maar ook van de conversiefactoren die bepalen of een advies daadwerkelijk kan worden omgezet in een passende plek: de beschikbaarheid van het geadviseerde onderwijstype binnen redelijke reisafstand, de informatie en ondersteuning waarover ouders beschikken om het plaatsingstraject te navigeren, en de institutionele infrastructuur die op- en afstroom binnen het voortgezet onderwijs feitelijk mogelijk maakt. Juist deze dimensies — beschikbaarheid en infrastructuur rondom het advies — blijven in het Nederlandse onderzoek naar advisering grotendeels onderbelicht, terwijl de interviews laten zien dat leerkrachten hier in hun dagelijkse praktijk nadrukkelijk rekening mee houden. De beschermingsparadox die in dit onderzoek is beschreven, krijgt in dit licht een scherpere betekenis: voorzichtig adviseren is niet alleen een reactie op onzekerheid over de leerling, maar ook op onzekerheid over wat het systeem na het advies nog wel of niet kan bieden. Deze bredere invulling van kansengelijkheid maakt duidelijk dat de beschermingsparadox niet kan worden opgelost door formele regels of procedurele correcties alleen. Zolang leerkrachten in hun adviespraktijk rekening menen te moeten houden met beperkte beschikbaarheid, onzekere ondersteuning en een voortgezet onderwijs waarin opstroom feitelijk moeilijk is, ligt voorzichtig adviseren, zoals de interviews suggereren, als rationele respons voor de hand, ook wanneer beleid formeel ambitie en kansrijk adviseren voorschrijft. Wat nodig is, is daarom geen aanscherping van het advies als beslismoment, maar een heroriëntatie op de voorwaarden waaronder bescherming überhaupt nodig wordt geacht. In de kern komt dit neer op een verschuiving in de manier waarop bescherming wordt georganiseerd: niet langer via *selectie* — het vooraf naar beneden bijstellen van verwachtingen om latere teleurstelling te voorkomen — maar via *ondersteuning*, dat wil zeggen het versterken van de condities waaronder een ambitieus advies ook daadwerkelijk houdbaar is. De vraag verschuift daarmee van 'hoe geven leerkrachten een beter advies?' naar 'hoe maakt het systeem een ambitieus advies daadwerkelijk realiseerbaar?'. Toegepast op beleid en praktijk impliceert deze benadering dat interventies zich niet primair moeten richten op het moment van advisering, maar op de conversiefactoren die bepalen of een ambitieus advies ook daadwerkelijk tot een passende onderwijsloopbaan kan leiden. Dat betekent ten eerste investeren in de beschikbaarheid en bereikbaarheid van gedifferentieerd voortgezet onderwijs, zodat leerkrachten niet hoeven te anticiperen op plaatsingsproblemen bij het geven van een advies. Ten tweede vraagt het om het versterken van de ondersteuningsstructuur rondom het plaatsingstraject, met name voor ouders die minder over de informele kennis en netwerken beschikken die nu het verschil maken tussen wél en niet terechtkomen op een passende plek. Ten derde impliceert het dat op- en afstroom binnen het voortgezet onderwijs niet alleen formeel mogelijk, maar ook institutioneel gefaciliteerd moeten zijn — via heldere doorstroomroutes, brede brugklassen en scholen die feitelijk bereid en in staat zijn om leerlingen tussen

niveaus te laten bewegen. Deze drie lijnen delen één onderliggende logica: zij verplaatsen het zwaartepunt van de bescherming van het beslismoment naar de structuur waarbinnen dat besluit moet functioneren, en vervangen daarmee *bescherming via selectie* door *bescherming via ondersteuning*. Pas wanneer deze voorwaarden gerealiseerd zijn, ontstaat de ruimte waarin een ambitieus advies niet langer als risico maar als reële mogelijkheid kan worden gegeven.

Op systeemniveau impliceert dit tot slot dat beleidsvrijheid niet alleen ruimte moet bieden voor de voorzichtigheid waar leerkrachten nu op terugvallen, maar ook voor de ambitie die ze in een beter ingericht systeem zouden kunnen realiseren, én voor de gerichte ondersteuning die daarvoor nodig is. Transparantie over besluitvorming en structurele reflectie binnen teams kunnen bijdragen aan het doorbreken van genormaliseerde risicomijding — maar alleen wanneer zij samengaan met structurele investeringen in de ondersteunende infrastructuur die zulke reflectie ook feitelijk handelingsperspectief geeft.

5.8 Beperkingen van het onderzoek

Bij de interpretatie van de bevindingen past een aantal methodologische kanttekeningen. Deze beperkingen doen geen afbreuk aan de waarde van het onderzoek, maar bakenen de reikwijdte van de claims af.

Ten eerste is dit onderzoek uitgevoerd binnen één scholengroep (SVOK) en op basis van acht interviews met onderwijsprofessionals op mavo/havo-niveau. Hoewel de gekozen casus en respondentenselectie rijke inzichten opleverden in de wisselwerking tussen formele kaders en informele praktijken, is generalisatie naar andere regio's, schooltypen of onderwijssystemen niet zonder meer mogelijk. De bevindingen zijn analytisch generaliseerbaar — dat wil zeggen: relevant voor het theoretisch begrip van de beschermingsparadox — maar niet statistisch representatief.

Ten tweede is het perspectief in dit onderzoek beperkt tot dat van onderwijsprofessionals. Leerlingen en ouders, wier onderwijskansen in de discussie centraal staan, zijn niet zelf bevraagd. Uitspraken over differentiële effecten op leerlingen met verschillend cultureel kapitaal zijn daarmee indirect: zij berusten op de waarnemingen en interpretaties van professionals, aangevuld met bestaande literatuur.

Vervolgonderzoek waarin leerlingen en ouders zelf aan het woord komen zou de beschermingsparadox verder empirisch kunnen onderbouwen.

Ten derde is de aard van het onderwerp gevoelig voor sociale wenselijkheid. Plaatsingsbeslissingen raken aan professionele identiteit en morele afwegingen, waardoor respondenten mogelijk geneigd zijn hun handelen te presenteren in termen die maatschappelijk en beroepsmatig aanvaardbaar zijn. De beschermingslogica die in de interviews naar voren kwam, is daarom niet alleen een beschrijving van de praktijk, maar ook een legitimatie ervan. In de analyse is hiermee rekening gehouden door expliciet onderscheid te maken tussen wat respondenten doen, wat zij zeggen te doen en hoe zij dit duiden.

Ten vierde is bij de analyse gebruikgemaakt van AI-ondersteuning, wat zowel een methodologische meerwaarde als een beperking met zich meebrengt. De inzet van AI bevorderde systematiek en consistentie bij het coderen, maar bracht ook het risico van interpretatieve afstand met zich mee. Dit risico is ondervangen door alle AI-voorgestelde codes en thema's te toetsen aan de brontranscripties en door de eindverantwoordelijkheid voor interpretaties bij de onderzoeker te beleggen (zie §3.6). Tegelijkertijd is dit een relatief nieuwe werkwijze in kwalitatief onderwijsonderzoek, waarvan de methodologische implicaties nog volop in ontwikkeling zijn.

Tot slot vormt de retrospectieve aard van de interviews een beperking. Respondenten reflecteren op plaatsingsbeslissingen achteraf, waardoor hun reconstructies gekleurd kunnen zijn door latere ervaringen met de betreffende leerlingen of door veranderde inzichten. Longitudinaal onderzoek dat plaatsingsbeslissingen en hun uitkomsten in de tijd volgt, zou een waardevolle aanvulling zijn op de bevindingen van deze studie.

5.9 Conclusie van de discussie

Deze studie laat zien dat de overgang van primair naar voortgezet onderwijs wordt gekenmerkt door een complexe wisselwerking tussen formele regels, beleidsvrijheid en informele praktijken. De beschermingsparadox, zoals deze in dit onderzoek voorzichtig gereconstrueerd is, suggereert hoe goedbedoelde professionele keuzes, ingebed in institutionele contexten, mogelijk kunnen bijdragen aan het beperken van onderwijskansen voor bepaalde groepen leerlingen.

De kern van de paradox is dat bescherming wordt georganiseerd via selectie in plaats van via ondersteuning, zoals dit uit dit onderzoek lijkt voort te komen. Zolang dit het geval is, blijven verschillen in cultureel kapitaal doorwerken in ongelijke uitkomsten. Werkelijke kansengelijkheid vraagt daarom om een verschuiving van beschermen door beperken naar beschermen door versterken.

6. Conclusies en aanbevelingen

6.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Formele regels beïnvloeden kansengelijkheid in de overgang van PO naar VO doordat zij kaders bieden voor objectieve en transparante besluitvorming, maar pas betekenis krijgen via de interpretatie en toepassing door onderwijsprofessionals. Beleidsvrijheid fungeert daarbij niet uitsluitend als individuele afwegingsruimte, maar als een collectief genormaliseerd repertoire van vuistregels en gedeelde professionele normen die bepalen wat als een verstandig plaatsingsbesluit geldt. Informele praktijken ontstaan en consolideren zich binnen deze ruimte en sturen hoe formele regels in de dagelijkse praktijk worden gehanteerd. Cultureel kapitaal van ouders beïnvloedt deze processen langs twee sporen: het werkt door in de wijze waarop adviezen en dossiers tot stand komen en worden geïnterpreteerd, en het bepaalt mede de feitelijke inlosbaarheid van een advies via kennis van het systeem en toegang tot informele circuits waarin plaatsingsbeslissingen in een vroeg stadium vorm krijgen. In de wisselwerking tussen deze mechanismen ontstaat een beschermingsparadox: goedbedoelde beschermende keuzes, ingebed in organisatorische en institutionele contexten, dragen bij aan het beperken van de kansengelijkheid die zij beogen te waarborgen. De kern van deze paradox is dat bescherming in de praktijk vooral wordt georganiseerd via selectie, en niet via ondersteuning.

6.2 Conclusies

Dit onderzoek had als doel inzicht te verkrijgen in de wijze waarop kansengelijkheid bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs tot stand komt in de wisselwerking tussen formele regels en informele praktijken. Op basis van de bevindingen uit hoofdstuk 4 en de theoretische duiding in hoofdstuk 5 kunnen vier samenhangende conclusies worden getrokken.

6.2.1 Kansengelijkheid wordt mede gevormd buiten formele beleidskaders

Een eerste conclusie is dat kansengelijkheid in de po-vo overgang niet uitsluitend wordt bepaald door formele regels, richtlijnen en procedures. Hoewel deze kaders bedoeld zijn om objectiviteit en gelijke behandeling te waarborgen, laten de resultaten zien dat zij in de praktijk altijd worden geïnterpreteerd en toegepast door onderwijsprofessionals. In deze interpretatie spelen contextuele factoren, professionele overtuigingen en inschattingen van risico's en haalbaarheid een centrale rol. Professionals handelen niet mechanisch volgens beleid, maar maken situationele afwegingen waarin bescherming, haalbaarheid en verantwoordelijkheid zwaar wegen. Deze bevinding sluit aan bij de theoretische inzichten uit hoofdstuk 5, waarin is betoogd dat beleidsuitvoering ontstaat in de dagelijkse praktijk en niet los kan worden gezien van professionele besluitvorming.

6.2.2 Beschermingslogica is collectief genormaliseerd en slaat om in een paradox

Een tweede conclusie is dat beschermend handelen van onderwijsprofessionals niet uitsluitend een individuele coping-strategie is, maar een collectief gedeelde beroepslogica. Vuistregels als "opschalen is nooit een succesverhaal" en de voorkeur voor het lagere niveau bij twijfelgevallen worden door respondenten niet geformuleerd als persoonlijke afwegingen, maar als vanzelfsprekende professionele normen die binnen en tussen scholen circuleren. Door deze normalisering verschuift conservatieve plaatsing van een uitzondering die pedagogische rechtvaardiging behoeft, naar een default waarvan pas bij afwijking rekenschap hoeft te worden gegeven.

Op dit punt slaat de beschermingslogica om in een paradox. De intentie om leerlingen te behoeden voor overvraging of afstroom leidt tot voorzichtige plaatsing, waardoor leerlingen minder toegang krijgen tot kansrijke onderwijsroutes. Doordat deze voorzichtigheid wordt gepresenteerd als pedagogische zorg in

plaats van als selectiebeleid, is zij bovendien moeilijk te bevragen: wie het uitgangspunt ter discussie stelt, lijkt daarmee immers de zorg voor de leerling zelf ter discussie te stellen.

6.2.3 Cultureel kapitaal en sociaal kapitaal beïnvloeden zowel advisering als plaatsing

Een derde conclusie is dat de effecten van formele regels en professionele afwegingen niet voor alle leerlingen gelijk zijn, en dat kapitaalverschillen op twee onderscheiden momenten doorwerken. Ten eerste beïnvloedt cultureel kapitaal de wijze waarop dossiers worden geïnterpreteerd en adviezen tot stand komen: leerlingen met zichtbaar ouderbetrokken thuisomgevingen krijgen vaker het voordeel van de twijfel. Ten tweede bepaalt kapitaal ook de daadwerkelijke inlosbaarheid van een advies. Ouders die vertrouwd zijn met het onderwijssysteem en beschikken over netwerken die aansluiten bij die van onderwijsprofessionals, weten eerder welke scholen vol zitten, wanneer aanmeldrondes sluiten en via welke informele kanalen een plek alsnog geregeld kan worden.

Daarmee is kansengelijkheid niet alleen een kwestie van gelijke toegang tot een adviesniveau, maar vooral van reële ontwikkelingsmogelijkheden: het kunnen kiezen uit een betekenisvol aanbod van scholen en toegang tot leeromgevingen die bij de eigen capaciteiten passen. Ogenschijnlijk neutrale procedures kunnen juist daardoor bijdragen aan ongelijke uitkomsten.

6.2.4 Onzichtbare ongelijkheid, ongrijpbare ongelijkheid

Een vierde conclusie is dat de beschermingsparadox systemisch onzichtbaar blijft. Formele waarborgen in het voortgezet onderwijs, zoals toelatingsprocedures, het doorstroomrecht, determinatie- en overgangsnormen en bezwaarmogelijkheden, veronderstellen zichtbaarheid van besluitvorming: zij kunnen alleen corrigerend werken wanneer onderliggende overwegingen expliciet zijn. Wanneer een leerling formeel wordt afgewezen of op een lager niveau wordt geplaatst, bestaan er procedurele kaders om die beslissing te toetsen. De in dit onderzoek beschreven beschermende keuzes onttrekken zich echter juist aan die kaders, omdat zij plaatsvinden vóórdat een formeel besluit tot stand komt: in telefonische vooroverleggen, in het "tussen de regels doorlezen" van dossiers en in informele capaciteitsafwegingen tussen teamleiders onderling.

Deze schaduwstructuur van professionele vanzelfsprekendheid maakt dat beschermende keuzes zich onttrekken aan publieke verantwoording en aan beleidsmatige correctie. Dit wordt versterkt doordat systematische monitoring van afwijzingen bij aanmelding, plaatsingspatronen in de brugklas en vervolgtrajecten van afgewezen of lager geplaatste leerlingen in de praktijk grotendeels ontbreekt. Waar het doorstroomrecht zichtbaar wordt in cijfers, blijft de *instroom*, en met name wie om welke reden niet wordt aangenomen of op welk niveau wordt geplaatst, veelal buiten beeld. Ongelijkheid die op deze wijze wordt geproduceerd, blijft daardoor onzichtbaar, ook wanneer de uitkomsten ervan aantoonbaar zijn. Voorzichtig plaatsen functioneert zo niet alleen als bescherming van de leerling, maar ook als institutionele zelfbescherming: tegen afwijkende trajecten, tegenvallende doorstroomcijfers en de reputatierisico's die daarmee gepaard gaan. Juist omdat deze afwegingen zich in de informele ruimte vóór het formele besluit afspelen, ontsnappen ze aan de correctiemechanismen die het stelsel nu juist geacht wordt te bieden.

6.3 Implicaties voor de praktijk: van beschermen via selectie naar beschermen via ondersteuning

De conclusies impliceren dat de beschermingsparadox niet kan worden opgelost door formele regels of procedurele correcties alleen. Zolang professionals in het voortgezet onderwijs in hun plaatsingspraktijk rekening moeten houden met beperkte beschikbaarheid, onzekere ondersteuning en een stelsel waarin opstroom feitelijk moeilijk is, blijft voorzichtig plaatsen een rationele respons, ook wanneer beleid formeel ambitie voorschrijft. Wat nodig is, is een verschuiving in de manier waarop bescherming wordt

georganiseerd: niet langer via selectie aan de poort, maar via ondersteuning ná de poort. Die verschuiving vraagt inzet van verschillende partijen.

6.3.1 Zorg dat ambitieuze plaatsing een reële optie is

Een ambitieuze plaatsing kan alleen een reële kans worden als de voorwaarden daarvoor op orde zijn. Dat betekent ten eerste dat er voldoende en goed bereikbaar gedifferentieerd voortgezet onderwijs beschikbaar is, zodat teamleiders en zorgcoördinatoren niet hoeven te anticiperen op capaciteitsproblemen bij het beoordelen van een aanmelding. Ten tweede moeten ondersteuningsvoorzieningen binnen scholen (zorgcapaciteit, begeleidingsarrangementen, expertise rond specifieke ondersteuningsbehoeften) robuust genoeg zijn om leerlingen ook daadwerkelijk te kunnen opvangen. Ten derde moet op- en afstroom niet alleen formeel mogelijk zijn, maar ook praktisch werken, via heldere doorstroomroutes, brede brugklassen en scholen die feitelijk bereid en in staat zijn om leerlingen tussen niveaus te laten bewegen. Pas wanneer deze voorwaarden gerealiseerd zijn, ontstaat de ruimte waarin een ambitieuze plaatsing niet langer als risico maar als reële mogelijkheid kan worden gezien. Dit vraagt om actie van schoolbesturen, samenwerkingsverbanden en beleidsmakers.

6.3.2 Maak het onzichtbare zichtbaar

Op het niveau van de school en de scholengroep onderstrepen de resultaten het belang van transparante en gedeelde criteria voor toelating en plaatsing. Omdat de beschermingsparadox juist bestendigt doordat informele besluitvorming zich aan zichtbaarheid onttrekt, is systematische monitoring geen administratieve kwestie maar een voorwaarde voor correctie. Scholen kunnen hierbij denken aan het in beeld brengen van plaatsingspatronen in de brugklas, verschillen tussen het basisschooladvies en het niveau waarop de leerling feitelijk wordt geplaatst, de doorstroom en opstroom in de eerste leerjaren, en verschillen in uitkomsten tussen leerlinggroepen. Registratie van afwijzingen en lagere plaatsingen, inclusief de onderliggende overwegingen, maakt het mogelijk patronen bespreekbaar te maken die nu buiten het zicht blijven — zowel binnen het team als tussen locaties van dezelfde scholengroep.

Intensieve samenwerking tussen PO en VO, bijvoorbeeld via gezamenlijke overleggen en wederzijdse terugkoppeling over plaatsing en doorstroom, kan helpen om voorzichtig plaatsen minder risicogedreven te maken. Een gedeeld beeld van wat er na de overgang feitelijk gebeurt, vermindert de onzekerheid die aan de basis ligt van institutionele risicomijding. Voor basisscholen ontstaat zo zicht op hoe hun adviezen in de praktijk landen; voor VO-professionals ontstaat zicht op de context waarin die adviezen tot stand zijn gekomen.

6.3.3 Leg je eigen logica op tafel

Voor de professionals die het plaatsingsproces dagelijks uitvoeren, ligt een belangrijke opgave in het expliciteren van de collectieve vuistregels en impliciete verwachtingen die hun werk mede sturen. Juist omdat deze beroepsnormen (het "tussen de regels doorlezen" van dossiers, het anticiperen op groepssamenstelling, het inschatten van ouderbetrokkenheid) als vanzelfsprekend worden ervaren, worden zij zelden als afweging besproken. Professionalisering kan zich daarom richten op reflectie op beschermingslogica en risicomijding, op bewustwording van impliciete verwachtingen die samenhangen met ouderbetrokkenheid en gedragskenmerken, en op gezamenlijke bespreking van concrete casuïstiek binnen teams. Door deze processen bespreekbaar te maken ontstaat ruimte om professionele afwegingen beter te onderbouwen, transparanter te maken en, waar nodig, bij te stellen.

6.3.4 Maak de weg vrij voor elke ouder

Een afzonderlijke implicatie betreft de positie van ouders in het toelatings- en plaatsingsproces. De bevindingen laten zien dat ouders die beschikken over meer kennis van het onderwijssysteem en sterker in staat zijn hun standpunt te verwoorden, vaker succesvol zijn in het beïnvloeden van plaatsingsbeslissingen,

bezwaarprocedures en brugklasniveau. VO-scholen kunnen hierop inspelen door ouders laagdrempelig te informeren over de gehanteerde toelatingscriteria, de ruimte voor bezwaar en de verwachtingen ten aanzien van leerlingen en ouders in de brugklasperiode. Tegelijkertijd laat dit onderzoek zien dat informeren alleen niet genoeg is: ongelijkheid ontstaat ook doordat informele afstemming tussen school en ouders, het telefoontje, het gesprek na een open dag, het vooroverleg met een zorgcoördinator, niet voor iedereen even toegankelijk is. Voorlichting moet daarom gepaard gaan met het zichtbaar en navolgbaar maken van het plaatsingstraject zelf, zodat toegang tot het proces niet langer afhankelijk is van netwerken en systeemkennis.

6.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Hoewel dit onderzoek waardevolle inzichten biedt, kent het beperkingen die aanleiding geven tot vervolgonderzoek. De bevindingen zijn gebaseerd op acht interviews binnen één scholengroep en op mavo/havo-niveau, wat analytische maar geen statistische generalisatie rechtvaardigt. Uitbreiding naar een groter en diverser aantal VO-scholen maakt het mogelijk te onderzoeken in hoeverre de geïdentificeerde mechanismen contextafhankelijk zijn, en hoe zij zich verhouden tot verschillen tussen schooltypen, regio's en populaties.

Een tweede aanbeveling betreft het perspectief. Dit onderzoek is gevoerd vanuit de positie van VO-professionals; leerlingen en ouders, evenals leerkrachten en IB'ers in het PO, zijn niet zelf bevraagd. Uitspraken over differentiële effecten berusten daarmee op de waarnemingen en interpretaties van VO-professionals. Vervolgonderzoek waarin leerlingen, ouders en PO-professionals zelf aan het woord komen, zou de beschermingsparadox empirisch verder kunnen onderbouwen en mogelijk aanvullen met ervaringen die nu buiten beeld blijven.

Ten derde leent de beschermingsparadox zich voor kwantitatieve verdieping. Toekomstig onderzoek kan nagaan in hoeverre voorzichtig plaatsen samenhangt met onderplaatsing, gemiste opstroomkansen en latere onderwijsuitkomsten, waarbij vergelijkingen tussen leerlingen met vergelijkbare prestaties maar verschillende achtergrondkenmerken centraal staan. In het verlengde hiervan is onderzoek naar de conversiefactoren rond plaatsing (zoals feitelijke beschikbaarheid van aanbod, capaciteit in ondersteuningsvoorzieningen en institutionele op- en afstroomkansen) een logische vervolgstap.

Ten slotte is de inzet van AI-ondersteuning bij kwalitatieve analyse een relatief nieuwe werkwijze, waarvan de methodologische implicaties nog volop in ontwikkeling zijn. Systematische reflectie op de kansen en risico's van deze werkwijze in onderwijsonderzoek is waardevol voor de verdere ontwikkeling van het vakgebied.

6.5 Slotbeschouwing

Dit onderzoek laat zien dat kansengelijkheid in de po-vo overgang niet uitsluitend een beleidsvraagstuk is, maar vooral een praktijkvraagstuk en dat de VO-kant van die overgang een eigen, tot nu toe onderbelichte rol speelt. De kern ligt in de manier waarop formele regels worden geïnterpreteerd en toegepast in alledaagse beslissingen van teamleiders en zorgcoördinatoren, en in de institutionele context die deze interpretaties mede vormgeeft. De beschermingsparadox maakt zichtbaar hoe goedbedoelde professionele keuzes, genormaliseerd tot gedeelde beroepsnorm en ingebed in een systeem van capaciteitsdruk en onderlinge vergelijking, kunnen bijdragen aan het beperken van de kansen die zij beogen te beschermen.

Zolang bescherming in het VO vooral wordt georganiseerd via selectie aan de poort in plaats van via ondersteuning ná de poort, blijven verschillen in cultureel en sociaal kapitaal doorwerken in ongelijke uitkomsten. Werkelijke kansengelijkheid vraagt daarom niet om een aanscherping van het toelatingsmoment als beslismoment, maar om een heroriëntatie op de voorwaarden waaronder voorzichtig plaatsen überhaupt nodig wordt geacht. Dat vraagt om voortdurende reflectie op professioneel handelen

in het VO én om institutionele ruimte om leerlingen niet alleen te beschermen, maar ook daadwerkelijk te versterken.

Bibliografie

- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Ball, S.J. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. Methuen.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Boer, H. de, Bosker, R. J., & Van der Werf, M. P. C. (2020). "Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance." *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1714-1732. <https://doi.org/10.1037/a0017289>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). "De Staat van het Onderwijs 2023." Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). "Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen Po-vo." Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kallenberg, T. (2024). *Voortgezet Onderwijsonderzoek. Een praktijkboek voor docenten*. Boom.
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services* (30th Anniversary expanded edition). New York: Russell Sage Foundation.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering institutions: The organizational basis of politics*. Free Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Allen Lane.
- Timmermans, A. C., de Boer, H., & van der Werf, M. P. C. (2018). "An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes." *Social Psychology of Education*, 21(3), 483-505. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>
- Tummers, L. G., & Bekkers, V. J. J. M. (2014). Policy implementation, street-level bureaucracy, and the importance of discretion. *Public Management Review*, 16(4), 527-547. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.841978>
- Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (2019). "Implicit teacher biases in expectations for ethnic minority students." *Social Psychology of Education*, 22(3), 147-172. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>

Overige bronnen

- 1. Inspectie van het onderwijs. (2016). *Overstappen in Eindhoven - Een onderzoek naar de knelpunten en succesfactoren bij de overgang van po naar vo*.
- 2. Inspectie van het onderwijs. (2015). *Kansen vergroten bij de overgang po-vo*.
- 3. [10-14 onderwijs: vloeiende overgang naar het vo - Onderwijs van Morgen](<https://www.onderwijsvanmorgen.nl/10-14-onderwijs-vloeiende-overgang-naar-het-vo/>)

