

Zittenblijven In De Kleuterklas
Mariska Sinke, s1090216
Universiteit Twente, Enschede

Samenvatting¹

In dit onderzoek is onderzocht op basis van welke overwegingen leerkrachten in Nederland besluiten om een leerling te laten blijven zitten in de kleuterklas. Om deze overwegingen te achterhalen is met zeven leerkrachten een mondeling semigestructureerd interview afgenomen. Deze leerkrachten zijn tussen de één en veertig jaar werkzaam als leerkracht van een kleuterklas. Het blijkt dat alle leerkrachten zowel naar de cognitieve als sociaal-emotionele vaardigheden van een leerling kijken, maar dat er een verschil te zien is in de nadruk die gelegd wordt. Zes van de zeven leerkrachten kunnen gezien worden als zogenaamde empirische leerkrachten die geloven dat een leerkracht in staat is om een leerling middels extra instructies te ondersteunen. Eén leerkracht kan gezien worden als nativistisch, wat inhoudt dat deze leerkracht gelooft dat de ontwikkeling van een leerling een natuurlijk proces is waar geen invloed op uitgeoefend kan worden. De leerkrachten hebben met het doorkleuteren onder andere voor ogen dat de leerling sociaal-emotioneel kan rijpen en dat achterstanden ingehaald kunnen worden. Er worden positieve effecten verwacht van het doorkleuteren, zoals het krijgen van meer zelfvertrouwen, het verkrijgen van meer sociale vaardigheden en het comfortabeler voelen door de leerling. Uit de interviews is verder gebleken dat er op dit moment al enkele alternatieven voor het doorkleuteren worden toegepast. Leerkrachten lijken het doorkleuteren veelal als laatste hulpmiddel in te zetten om een leerling te ondersteunen in zijn of haar ontwikkeling. Naar aanleiding van dit onderzoek zou er gekeken kunnen worden hoe alternatieven voor het doorkleuteren, zoals een aanpassing van het traditionele klassensysteem of het onderwijs in groep drie, toegepast kunnen worden.

¹ Eerste begeleider: Hans Luyten
Tweede begeleider: Nelleke Belo

Nederland kent een hoog percentage zittenblijvers in vergelijking met andere landen. Ongeveer 25% van de leerlingen in Nederland doet minimaal één jaar over in het basisonderwijs of voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2012). In andere Europese landen zoals Zweden, Denemarken en het Verenigd Koninkrijk is het percentage zittenblijvers echter veel lager. In deze landen heeft hooguit 5% van alle leerlingen een jaar over moeten doen op de basisschool of middelbare school (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2011). In Nederland komt het zittenblijven in de kleuterklas het vaakst voor: ongeveer 10% van alle leerlingen in Nederland kleutert een jaar door. Doorkleuterende leerlingen kan gedefinieerd worden als het van een leerling verlangen dat hij of zij de kleuterklas (groep twee in het Nederlandse basisonderwijs) overdoet, omdat hij of zij niet heeft aangetoond de lesstof uit de kleuterklas te beheersen.

Het fenomeen zittenblijven en het specifiekere doorkleuterende is ontstaan naar aanleiding van de invoering van het klassensysteem in het onderwijs, begin negentiende eeuw (Berding & Pols, 2010). Een leerling wordt in een klassensysteem geacht om op hetzelfde ontwikkelingsniveau te zitten als zijn of haar klasgenoten. Dit bevordert de homogeniteit binnen een klas en vergemakkelijkt het lesgeven voor een leerkracht (Brophy, 2006). Het laten zittenblijven van de leerlingen die onder het gemiddelde ontwikkelingsniveau zitten, lijkt binnen het klassensysteem een goede methode om het systeem in stand te kunnen houden.

Sinds het ontstaan van het doorkleuterende is er veel onderzoek gedaan naar de effecten hiervan op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de doorkleuterende leerling (Jackson, 1975). In de recentere onderzoeken naar doorkleuterende worden voornamelijk negatieve effecten gerapporteerd (Goos, Belfi, Lamote, & Van Damme, 2010). Zo zouden doorkleuterende leerlingen uiteindelijk net zo hoog of zelfs lager scoren dan leerlingen die niet hebben doorgekleuterd, zouden deze leerlingen sneller stoppen met school en een laag zelfbeeld hebben (Juchtmans, Vandenbroucke, Goos, & De Fraine, 2011; Brophy, 2006; Vandecandelaere, Vanlaar, Goos, De Fraine, & Van Damme, 2012).

Tot nu toe is er vooral in andere landen onderzoek gedaan naar de effecten en de overtuigingen van leerkrachten wat betreft het doorkleuterende. In deze onderzoeken is naar voren gekomen dat er een discrepantie bestaat tussen de effecten van het doorkleuterende die in empirische studies zijn gevonden en de door de leerkrachten verwachte effecten (Bonvin, 2003; Jimerson, Carlson, Rotert, Egeland, & Sroufe, 1997; Shepard & Smith, 1989; Smith & Shepard, 1988; Tomchin & Impara, 1992). Het doel van dit onderzoek is om de overtuigingen te achterhalen van leerkrachten in Nederland. Het is belangrijk om deze overtuigingen te kennen, aangezien de leerkrachten een grote rol spelen in de besluitvorming tot het wel of niet laten doorkleuterende van een leerling.

De hoofdvraag in dit onderzoek is: *Op basis van welke overwegingen besluiten leerkrachten om een leerling te laten doorkleuterende?* Deze vraag wordt beantwoord door te kijken naar de gebruikte beoordelingscriteria, de opvattingen van leerkrachten over rijping en leren, de beoogde doelen, de verwachte effecten en de mogelijke alternatieven van het doorkleuterende. De verschillende overwegingen van Nederlandse leerkrachten zijn in dit onderzoek achterhaald door mondelinge semigestructureerde interviews af te nemen met een aantal leerkrachten. Deze leerkrachten zijn allen werkzaam in de kleuterklas op een openbare traditionele basisschool in Enschede.

Op basis van dit onderzoek zou in de toekomst op grotere schaal onderzoek gedaan kunnen worden naar de overtuigingen van leerkrachten wat betreft het doorkleuterende in Nederland. Daarnaast zou er, aan de hand van de genoemde overtuigingen in dit onderzoek, samen met leerkrachten gekeken kunnen worden hoe de alternatieven voor het doorkleuterende verder toegepast kunnen worden.

Theoretisch kader

Wat zijn de kenmerken van doorkleuterende leerlingen?

Alvorens in te gaan op de overwegingen van leerkrachten die in de literatuur worden genoemd, zal eerst ingegaan worden op de doorkleuterende leerlingen zelf. Wat kenmerkt deze leerlingen volgens de literatuur en zijn er factoren aan te wijzen die bijdragen aan het risico om te blijven zitten in de kleuterklas? De gevonden leerlingkenmerken zijn in vier categorieën te delen: vaststaande leerlingkenmerken, cognitieve kenmerken, sociale kenmerken en ouderkenmerken. Wat betreft vaststaande leerlingkenmerken blijkt dat vooral jonge jongens met een lage sociaaleconomische status veel risico lopen om door te kleuteren (Bonvin, 2003; Diris, 2012; Dong, 2009; Gadeyne, Onghena, & Ghesquiere, 2008; Hong & Raudenbusch, 2005; Hong & Yu, 2007; Jimerson et al., 1997;

Mantzicopoulos, Morrison, Hinshaw, & Carte, 1989; Roeleveld & Van der Veen, 2007; Shepard & Smith, 1989; Van de Grift, 2005). Roeleveld en Van der Veen vonden bijvoorbeeld in hun onderzoek dat binnen een kleuterklas 12% van de jongens en 8% van de meisjes blijft zitten. Ook vonden zij dat leerlingen die in de herfst geboren zijn, vatbaarder lijken te zijn voor zittenblijven in de kleuterklas dan andere leerlingen. Dit komt doordat deze zogenaamde 'late leerlingen' op een jongere leeftijd beginnen in de kleuterklas en bij aanvang van hun schoolcarrière dus minder ver ontwikkeld zijn dan hun medeleerlingen die bijvoorbeeld in de lente geboren zijn (Diris, 2012; Dong, 2009; Gadeyne et al., 2008; Hong & Raudenbusch, 2005; Hong & Yu, 2007; Mantzicopoulos et al., 1989; Roeleveld & Van der Veen, 2007; Shepard & Smith, 1989).

Cognitief gezien worden doorkleuterende leerlingen gekenmerkt door lagere prestaties op het gebied van taal en rekenen en een lager IQ dan de andere leerlingen (Bonvin, 2003; DelConte, 2011; Dong, 2009; Gadeyne et al., 2008; Jimerson, Pletcher, Graydon, Schnurr, Nickerson, & Kundert, 2006.; Juchtmans et al., 2011; Mantzicopoulos et al., 1989; Roeleveld & Van der Veen, 2007; Shepard & Smith, 1989; Van de Grift, 2005). Op sociaal vlak kenmerken doorkleuterende leerlingen zich door een minder goede werkhouding. Hun werkhouding uit zich in het minder zelfstandig zijn (Gadeyne et al., 2008), het minder coöperatief zijn (Gadeyne et al., 2008.; Roeleveld & Van der Veen, 2007), het ongemotiveerd zijn (DelConte, 2011; Van der Grift, 2005) en het vaak absent zijn (DelConte, 2011; Jimerson et al., 2006). Andere sociale kenmerken die genoemd worden in de literatuur, zijn het minder populair zijn (Gadeyne et al., 2008; Jimerson et al., 2006; Mantzicopoulos et al., 1989), het agressiever zijn (Gadeyne et al., 2008; Mantzicopoulos et al., 1989) en het hebben van minder zelfvertrouwen (Gadeyne et al., 2008; Roeleveld & Van der Veen, 2007; Van der Grift, 2005).

Wat betreft de kenmerken van de ouders van een doorkleuterende leerling, wordt in de literatuur ook een aantal factoren genoemd. Zo hebben deze ouders een lagere sociaaleconomische status, een laag inkomen en een lage opleiding. Ook hebben deze ouders weinig of lage verwachtingen van de schoolprestaties van de leerling. Dit kan ertoe leiden dat de leerlingen weinig steun ervaren vanuit het gezin tijdens moeilijke momenten op school (Dong, 2009; Hong & Raudenbusch, 2005; Hong & Yu, 2007; Jimerson et al., 1997; Jimerson et al., 2006). Daarnaast zijn de ouders van doorkleuterende leerlingen minder betrokken bij de school en de leerling. Een lage ouderbetrokkenheid toont zich onder andere door weinig overleg met de leerkracht, weinig begeleiding bij het maken van huiswerk en het niet vragen om uitleg aan de leerkracht wanneer de leerling het advies krijgt om door te kleuteren (DelConte, 2011; Hong & Raudenbusch, 2005; Jimerson et al., 1997; Jimerson et al., 2006).

Welke criteria gebruiken leerkrachten om leerlingen te beoordelen?

Leerkrachten vinden het volgens Goos et al. (2010) moeilijk om precies aan te geven welke criteria zij gebruiken bij de beoordeling. Velen geven aan hun 'buikgevoel' te volgen. Dit buikgevoel kan volgens de door hen geïnterviewde leerkrachten soms voortkomen uit leerlingbesprekingen met collega's. Wanneer deze besprekingen bijvoorbeeld op een ongunstig tijdstip gepland zijn, er een verkeerde sfeer tijdens de bespreking hangt of leerkrachten zich tijdens de bespreking ergeren aan hun collega's, kan dit een negatieve invloed hebben op de besluitvorming. Andere onderzoekers hebben wel explicietere beoordelingscriteria gevonden door leerkrachten te interviewen, al zijn deze criteria ook vrij subjectief. Zo laten leerkrachten hun beoordeling vaak afhangen van hun ideeën over de sociale rijpheid van de leerling (Bonvin, 2003; Bonvin, Bless, & Schuepbach, 2008; Gadeyne et al., 2008; Hong & Raudenbusch, 2005; Jackson, 1975; Jimerson et al., 1997; Okpala, 2007), de prestaties betreffende beginnende reken- en taalvaardigheden (Bonvin, 2003; Bonvin et al., 2008; Hong & Raudenbusch, 2005; Jackson, 1975; Jimerson et al., 1997; Okpala, 2007; Shepard & Smith, 1989), de geleverde inspanning door de leerling, de potentiële vaardigheden (Bonvin, 2003; Bonvin et al., 2008) en hun oordeel over de leerling aan het begin van het schooljaar (Hong & Raudenbusch, 2005). Het oordeel aan het begin van het jaar kan zelfs zo'n grote invloed hebben dat leerlingen die aan het begin van het schooljaar zwakker presteren, maar aan het eind gelijk presteren met de leerlingen die wel overgaan, toch het advies van de leerkracht krijgen om de kleuterklas over te doen (Cadigan, Entwisle, Alexander, & Pallas, 1988 in Bonvin et al., 2008).

Welke opvattingen hebben leerkrachten over rijping en leren?

Naast de beoordelingscriteria is de houding van de leerkracht tegenover de effectiviteit van doorkleuteren van invloed op de beoordeling van de leerlingen (Bonvin et al., 2008; Smith & Shepard, 1988). Het blijkt dat er meer kleuters blijven zitten in de kleuterklassen waarvan de leerkracht het doorkleuteren als een positieve en effectieve methode ziet. Smith en Shepard hebben onderzoek gedaan naar de opvattingen die leerkrachten kunnen hebben over doorkleuteren en maken in hun artikel een onderscheid tussen nativistische en empirische opvattingen.

Nativistische leerkrachten kunnen omschreven worden als mensen die geloven dat de ontwikkeling van een leerling alleen als een natuurlijk proces kan verlopen. Op dit proces kunnen leerkrachten weinig of geen enkele invloed uitoefenen. Bij de ontwikkeling van een leerling zal men dus geduldig moeten wachten tot het kind vanzelf naar de volgende stap in het ontwikkelingsproces toegroeit. Wanneer deze overgang naar een volgende stap te lang op zich laat wachten, kunnen nativistische leerkrachten ervoor kiezen om de leerling nog een extra jaar in de kleuterklas te houden zodat de leerling meer tijd krijgt om te rijpen.

Empirische leerkrachten kunnen onderverdeeld worden in drie groepen: leerkrachten die gericht zijn op het bieden van hulp (door Smith en Shepard *remediationists* genoemd), leerkrachten die gericht zijn op het diagnosticeren en corrigeren (door Smith en Shepard *diagnostic-prescriptive* genoemd) en leerkrachten die gericht zijn op interactie (door Smith en Shepard *interactionists* genoemd). Leerkrachten die gericht zijn op het bieden van hulp geloven dat een leerkracht in staat is om een leerling alles te leren wanneer deze eenmaal de leeftijd heeft bereikt om naar school te gaan. Het laten leren doen deze leerkrachten door de lesstof in kleine en duidelijke instructies te knippen. Wanneer leerlingen de lesstof niet goed genoeg oppakken, zal de leerkracht extra instructies geven in de vorm van bijvoorbeeld extra begeleiding door de ouders of begeleiding door medeleerlingen. Leerkrachten gericht op het diagnosticeren en corrigeren gaan ervan uit dat alle leerlingen in principe alles kunnen leren. Wanneer een leerling wel moeite heeft met de lesstof, wijdden zij dit aan het niet goed ontwikkeld zijn van één van de benodigde vaardigheden. Vaardigheden die zij voor het kunnen leren bijvoorbeeld nodig achten zijn een goede oog-handcoördinatie en een goed geheugen. De leerlingen die één van de vaardigheden missen, bieden zij speciale trainingen om de vaardigheid te ontwikkelen. De derde groep leerkrachten, gericht op interactie, gelooft dat de ontwikkeling van een leerling het gevolg is van een interactie tussen de natuur en de omgeving van de leerling. Deze leerkrachten proberen de omgeving van de leerling zodanig vorm te geven dat het aansluit bij de interesses van de individuele leerling en leermomenten uitlokt.

Welke doelen hebben leerkrachten voor ogen bij het doorkleuteren?

De doelen die leerkrachten voor ogen hebben wanneer ze een leerling laten doorkleuteren, zijn per leerkracht en per situatie verschillend. Eén van de doelen die in de literatuur genoemd wordt is preventie. Dit kan zowel preventie zijn van toekomstig falen en zittenblijven door de leerling als van toekomstig deviant gedrag. Leerkrachten geven aan dat de te behalen standaarden in de hogere groepen zo hoog zijn, dat ze de kleuter liever nog een jaartje laten doorkleuteren om zich nog wat verder te kunnen ontwikkelen. Op deze manier hopen ze te voorkomen dat leerlingen niet kunnen voldoen aan de standaard in de hogere groepen en daardoor alsnog blijven zitten (Shepard & Smith, 1989; Smith & Shepard, 1988; Tomchin & Impara, 1992). Een tweede doel dat genoemd wordt, is het kunnen behouden van de klassenstandaarden op de school. In de kleuterklas en in groep drie worden andere standaarden gehanteerd. Leerlingen over laten gaan naar groep drie terwijl ze de standaarden van de kleuterklas nog niet hebben behaald, kan tot gevolg hebben dat de standaard van groep drie na een tijd aangepast zou moeten worden. De leerlingen in deze groep voldoen dan immers niet meer altijd aan het verwachte niveau, waardoor sommige onderwijsdoelen voor hen te hoog gegrepen zullen zijn (Tomchin & Impara, 1992). Met dit doel richten leerkrachten zich dus niet op de preventie van een mogelijk falen van de leerling, maar op de preventie van het mogelijk falen van de school. De leerling extra tijd geven om te rijpen kan als derde doel gezien worden. Dit doel kan goed geplaatst worden binnen de nativistische opvatting, waarbij het natuurlijke groeiproces van de leerling meer tijd krijgt om zich te ontwikkelen (Brophy, 2006; Jimerson et al., 1997; Juchtmans et al., 2011; Schnurr, Kundert, & Nickerson, 2009; Smith & Shepard, 1989). Het laatste doel dat in de literatuur terug te vinden is, is het inhalen van achterstanden en het vermijden van een opeenstapeling van gaten in de

kennis en competenties van de leerling (Bonvin et al., 2008; Jackson, 1975; Jimerson et al., 1997; Juchtmans et al., 2011; Okpala, 2007; Schnurr et al., 2009).

Welke effecten verwachten leerkrachten van het doorkleuteren?

Leerkrachten voorzien over het algemeen weinig risico's en problemen wat betreft het doorkleutereren. Ook hebben ze het idee dat wanneer er al problemen ontstaan, deze problemen klein en tijdelijk zullen zijn (Bonvin, 2003; Jimerson et al., 1997; Shepard & Smith, 1989; Smith & Shepard, 1988; Tomchin & Impara, 1992). Leerkrachten gaven in interviews met Shepard en Smith aan dat zij verwachten dat de leerlingen door het doorkleutereren zullen opbloeien, zich comfortabeler zullen voelen, zich socialer zullen opstellen, betere academische prestaties halen en meer zelfvertrouwen krijgen. Daarnaast verwachten ze niet dat de doorkleuterende leerlingen zich zullen gaan vervelen wanneer ze het curriculum voor de tweede keer doorlopen.

Beschreven effecten in empirische studies

Verschillende onderzoekers hebben de afgelopen jaren een discrepantie gevonden tussen de door de leerkrachten verwachte effecten en de effecten die uit empirische studies blijken. De onderzoekers vonden deze verschillen zowel wat betreft de effecten op cognitief, sociaal-emotioneel als maatschappelijk gebied. Doorkleutereren kent cognitief gezien weinig positieve effecten (Jimerson, 2001). Aan het eind van het doubleerjaar scoren de doorkleuterende leerlingen weliswaar hoger dan hun klasgenoten, maar na een aantal jaren vervaagt dit positieve effect. De doorkleuterende leerlingen scoren dan weer net zo hoog als hun klasgenoten of hebben zelfs weer een achterstand opgebouwd (Bonvin et al., 2008; Jimerson, 2001; Jimerson et al., 2006; Roeleveld & Van der Veen, 2007; Shepard & Smith, 1989). Volgens Hong en Yu (2007) is het vrijwel onmogelijk om de doorkleuterende leerlingen, die in de kleuterklas tot de zwakkere leerlingen behoorden, deel te laten uitmaken van de sterkere leerlingen in de klas. De verschillen die voor de kleuterklas al bestonden, zullen namelijk vaak blijven bestaan.

Ook op sociaal-emotioneel gebied kent doorkleutereren volgens een aantal empirische studies weinig positieve effecten. Wanneer de leerling voor de tweede keer de kleuterklas doorloopt, is het vaak populair bij zijn of haar nieuwe klasgenoten (Plummer & Graziano in Bonvin et al., 2008), heeft het meer vertrouwen in zichzelf, heeft het een positievere houding tegenover school, is het zelfstandiger, is het minder hyperactief en heeft het een grotere leermotivatatie (Goos et al., 2010). Vanaf groep drie ontstaan echter steeds meer negatieve gevolgen van het doorkleutereren. In de empirische studies worden een laag zelfbeeld, verslechterde relaties met klas- en leeftijdsgenoten, een verhoogde absentie, toegenomen gedragsproblemen, minder zelfstandigheid en meer hyperactiviteit genoemd als effecten (Hong & Raudenbusch, 2005; Jimerson, 2001; Jimerson et al., 1997; Shepard & Smith, 1989). De verslechterde relaties met klas- en leeftijdsgenoten kent twee oorzaken: ten eerste verliezen de doorkleuterende leerlingen het contact met leeftijdsgenoten doordat ze in een andere klas zitten (Hong & Raudenbusch, 2005; Jimerson, 2001; Shepard & Smith, 1989) en ten tweede is het voor hen moeilijker om contact te maken met hun nieuwe klasgenoten door het leeftijdsverschil. Dit leeftijdsverschil heeft namelijk onder andere tot gevolg dat zittenblijvers weinig mogelijkheden hebben om recreatieve activiteiten met hun klasgenoten te delen door een verschil in interesses en mogelijkheden (Plummer & Graziano in Bonvin et al., 2008).

Naast cognitieve en sociaal-emotionele effecten, zijn er ook effecten van het zittenblijven in de kleuterklas op het maatschappelijke vlak aan te wijzen. Positieve effecten die in de literatuur genoemd worden, zijn dat doorkleutereren zorgt voor meer onderwijsgelijkheid doordat zwakkere leerlingen een tweede kans krijgen en dat doorkleutereren leidt tot homogener klassen waardoor het onderwijsniveau kan stijgen (Goos et al., 2010). Goos et al. noemen naast deze positieve effecten, echter ook een aantal negatieve effecten. Zo zouden doorkleuterende leerlingen zorgen voor extra onderwijskosten en belanden doorkleuterende leerlingen een jaar later op de arbeidsmarkt. Dit heeft tot gevolg dat de doorkleuterende leerling een jaar inkomsten en de overheid een jaar belastingen misloopt. Naast deze misgelopen inkomsten zijn de kosten voor de maatschappij ook terug te zien in het hoge aantal *drop-outs*. Drop-outs zijn leerlingen die zonder diploma het onderwijs verlaten. Voor deze leerlingen wordt de kans op een goede baan met een hoog salaris enorm verkleind (Inspectie van het Onderwijs, 2012; Jimerson et al., 2006). Als oorzaak van het hoge aantal drop-outs noemen Alexander, Entwisle & Dauber (in Goos et al., 2010) het leeftijdsverschil tussen de zittenblijver en zijn

of haar klasgenoten. Zoals beschreven bij de sociaal-emotionele effecten van het doorkleuter, vinden zittenblijvers moeilijker aansluiting bij hun klasgenoten en voelen zij zich daardoor minder goed begrepen. Daarnaast zijn zittenblijvers, doordat ze ouder zijn dan hun klasgenoten, zich sterk bewust van de verschillen tussen zichzelf en de klasgenoten. Dit vergroot hun gevoel van 'anders zijn' en leidt tot een verminderde leermotivatatie en een negatievere houding tegenover school.

Wat zijn alternatieven voor doorkleuter?

Het vinden van al deze voornamelijk negatieve gevolgen van het doorkleuter, heeft een aantal onderzoekers er toe gezet om alternatieven voor het doorkleuter te bekijken. Een eerste alternatief is de grootste tegenhanger van doorkleuter, namelijk sociale promotie. Bij sociale promotie gaan alle leerlingen van een klas elk jaar over, ongeacht hun verschillen in prestaties. Sociale promotie kent een aantal voordelen. Zo is het een goede methode om leerlingen de mogelijkheid te geven zich aan leeftijdsgenoten op te trekken. Daarnaast komen leerlingen, in plaats van nog een keer dezelfde leerstof te moeten doorlopen, in aanraking met een nieuw curriculum met nieuwe uitdagingen en meer leermogelijkheden (Brophy, 2006; Hong & Raudenbusch, 2005). Vanaf eind jaren '90 is sociale promotie in de Verenigde Staten echter steeds meer vervangen door doorkleuter, omdat sociale promotie ook een groot nadeel heeft: wanneer de zwakkere leerlingen ook overgaan naar het volgende leerjaar, zal het gemiddelde klasniveau dalen en zullen de klassenstandaarden aangepast moeten worden (DelConte, 2011). Doorkleuter en sociale promotie zijn dus allebei niet de meest geschikte methode om om te gaan met zwakker presterende kleuters. Een alternatief dat wel veel steun krijgt van onderzoekers is sociale promotie aangevuld met speciale interventiestrategieën gericht op de individuele leerling. Leerkrachten kunnen zich beter richten op preventie en interventie in plaats van wachten tot het 'te laat' is (Brophy, 2003; National Association of School Psychologists [NASP], 2011; Range, Dougan, & Pijanowski, 2011).

Een eerste interventie dat als alternatief voor het doorkleuter genoemd kan worden is het aanbieden van meer leermomenten door het verlengen van de schooldagen, het verlengen van het schooljaar of het aanbieden van zomerscholen. Voorstanders van deze interventie geloven dat de leerlingen beter gaan presteren wanneer ze meer instructietijd en meer individuele aandacht van de leerkracht krijgen (Brophy, 2006; DelConte, 2011; Juchtmans et al., 2011).

Een tweede interventie is het uitvoeren van een continue evaluatie. Dit houdt in dat er gedurende het gehele schooljaar meetmomenten gepland moeten worden, waarbij de voortgang van de individuele leerling gemeten en gevolgd kan worden (Jimerson et al., 2006; Juchtmans et al., 2011; NASP, 2011). Belangrijk hierbij is volgens Brophy om het doel van de continue evaluatie niet uit het oog te verliezen. Het doel is namelijk om de instructiebehoeften van de leerling te ontdekken waar nog niet in voorzien is en daar wat mee te doen. Het doel is niet om het falen van de leerling in kaart te brengen en vervolgens verder te gaan met de vooraf geplande instructies.

Het vergroten van de ouderbetrokkenheid is een derde interventie. De ouderbetrokkenheid kan vergroot worden doordat de leerkracht het contact met de ouders goed onderhoudt, doordat de leerkracht de ouders van instructiematerialen voorziet waarmee de ouders buiten schooltijd leermomenten kunnen creëren en door leerlingen en leerkrachten voor meerdere jaren bij elkaar te houden zodat een goede band tussen de leerkracht en de ouders kan worden opgebouwd (Brophy, 2006; Jimerson et al., 2006).

Een vierde interventie is het creëren van multileerjaarclassen. In dit soort klassen zitten leerlingen van allerlei leeftijden en niveaus. Dit maakt het makkelijker om leerlingen via een individueel ontwikkelingsplan te onderwijzen, aangezien er in zulke klassen geen klassenstandaarden zijn waaraan de prestaties van de leerling afgemeten kan worden. Daarnaast krijgen leerlingen zo de kans om samen te werken met leerlingen die andere vaardigheden dan hen hebben en om van andere leerlingen te leren (Jimerson et al., 2006).

Een laatste interventiestrategie die toegepast kan worden samen met sociale promotie is het bevorderen van een expertise-uitwisseling tussen het gewoon en het speciaal onderwijs. Leerkrachten vinden het over het algemeen moeilijk om om te gaan met leerlingen met speciale leerbehoeften, welke de zwakker presterende leerlingen meestal hebben. Het is daarom aan te raden om leerkrachten te trainen in het omgaan met deze speciale leerbehoeften en hen in contact te brengen met experts op dit gebied, welke bijvoorbeeld werkzaam zijn in het speciaal onderwijs (Brophy, 2003; Jimerson et al., 2006).

Methode

Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn zeven leerkrachten, welke werkzaam zijn als leerkracht in de kleuterklas. De respondenten zijn werkzaam op vijf openbare traditionele basisscholen in Enschede. Alle respondenten zijn vrouwen, variërend in leeftijd van twintig tot zestig jaar oud. De respondenten zijn tussen de twee en veertig jaar werkzaam in het onderwijs, met een gemiddelde van twintig jaar. De respondenten zijn tussen de één en veertig jaar werkzaam in de kleuterklas, met een gemiddelde van vijftien jaar. Vier van de respondenten hebben de opleiding tot kleuterleidster gevolgd, de overige drie hebben de pabo doorlopen. In tabel 1 zijn het aantal jaren werkervaring en de bijbehorende basisschool per respondent weergegeven.

Tabel 1

Kenmerken respondenten

Leerkracht	Basisschool	Jaren werkervaring in onderwijs	Jaren werkervaring in groep twee
Respondent 1	Basisschool 1	14	14
Respondent 2	Basisschool 2	40	40
Respondent 3	Basisschool 3	37	1
Respondent 4	Basisschool 3	2	1
Respondent 5	Basisschool 4	25	25
Respondent 6	Basisschool 4	25	25
Respondent 7	Basisschool 5	5	1

De respondenten zijn geselecteerd door een lijst te maken met alle openbare traditionele basisscholen in Enschede en willekeurig met een aantal van deze scholen telefonisch contact op te nemen. Er is in totaal met acht basisscholen contact opgenomen. Van de acht benaderde basisscholen wilden drie leerkrachten niet participeren in het onderzoek, vanwege tijdsgebrek of het geen ervaring hebben met doorkleuteren. Op twee van de wel participerende basisscholen zijn twee leerkrachten van de kleuterklas geselecteerd, aangezien deze twee basisscholen meerdere leerkrachten in de kleuterklas hadden. Het totale respondentenaantal kwam hiermee op zeven. Met de zeven respondenten zijn afspraken gemaakt voor het verzamelen van data op de basisschool.

Instrument

De data is verzameld door middel van het afnemen van mondelinge semigestructureerde interviews. Op de basisscholen waarvan twee leerkrachten waren geselecteerd, zijn de twee leerkrachten tegelijkertijd geïnterviewd. Het totale aantal interviews kwam hiermee op vijf. Er is gekozen voor semigestructureerde interviews, omdat deze de respondenten de mogelijkheid geven om hun mening in hun eigen woorden te vertellen. Daarnaast geeft het de interviewer de mogelijkheid om door te vragen op de antwoorden van de respondenten, terwijl het tegelijkertijd een houvast geeft wat betreft de interviewonderwerpen (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005). De vragen van het interview zijn gebaseerd op een eerder uitgevoerde literatuurstudie. Deze literatuurstudie ging in op de overwegingen die leerkrachten zouden kunnen meenemen in de beslissing om een leerling wel of niet te laten doorkleuteren.

In totaal zijn er zes vragen gesteld aan alle leerkrachten, welke ingingen op de in de literatuurstudie gevonden overwegingen:

- Zou u terug kunnen denken aan een paar leerlingen die u heeft geadviseerd om door te kleuteren en deze leerlingen kunnen beschrijven?
- Wat is volgens u de reden dat deze leerlingen in aanmerking kwamen voor doorkleuteren?
- Welke mogelijkheden heeft een leerkracht volgens u om deze leerlingen te ondersteunen en eventueel het doorkleuteren te voorkomen?
- Welke doelen had u voor ogen met het laten doorkleuteren van deze leerlingen?
- Welke effecten verwachtte u van het doorkleuteren?
- Bent u bekend met alternatieven voor het doorkleuteren en hoe zijn deze terug te zien hier op school?

In navolging van Smith en Shepard (1988) zijn de leerkrachten niet direct gevraagd naar hun opvattingen over doorkleuteren, maar zijn deze opvattingen achterhaald door gebruik te maken van de *case knowledge* van de leerkrachten. Hierbij is de leerkracht bijvoorbeeld gevraagd om terug te denken aan de leerlingen die zij de afgelopen jaren heeft geadviseerd om door te kleuteren en is vervolgens gevraagd om deze leerlingen te beschrijven. De interviews duurden tussen de dertig en zestig minuten en zijn opgenomen met een spraakrecorder.

Analyse

De resultaten van de interviews zijn geanalyseerd met behulp van het computerprogramma Atlas.ti. Dit is een programma waarmee de antwoorden van de leerkrachten per vraag gecodeerd kunnen worden. De analyse is in drie stappen uitgevoerd, zoals beschreven in Miles en Huberman (1994): als eerste is de data gereduceerd, vervolgens is de data overzichtelijk gemaakt en ten slotte zijn er conclusies getrokken uit de data.

1. De verzamelde data is allereerst gereduceerd door alleen de quotes van elke leerkracht te transcriberen die antwoord gaven op de interviewvraag. Dit betekent dat bijvoorbeeld de uitweidingen van leerkrachten over andere zaken dan zittenblijven niet zijn meegenomen om het overzicht te kunnen behouden. Om er zeker van te zijn dat de transcriptie van de interviews correct en compleet was, zijn de opnamen van de interviews door een tweede onderzoeker beluisterd en is de transcriptie waar nodig aangevuld.
2. De data is vervolgens overzichtelijk gemaakt door de antwoorden per leerkracht en per interviewvraag te coderen. De gebruikte codes zijn gehaald uit de vooraf uitgevoerde literatuurstudie. Een voorbeeld van een aantal codes is per interviewvraag weergegeven in tabel 2, samen met een omschrijving van de code en een voorbeeld van een quote uit de transcripties.

Tabel 2

Voorbeelden van gebruikte codes en quotes

Interviewvraag	Code	Omschrijving code	Quote
Zou u terug kunnen denken aan een paar leerlingen die u heeft geadviseerd om door te kleuteren en deze leerlingen kunnen beschrijven?	Lagere reken- en taalscores	Een E- of F-score op de reken- en taaltoetsen	“Als ze echt E-scores hebben, dan is het wel echt een twijfelgeval.”
Wat is volgens u de reden dat deze leerlingen in aanmerking kwamen voor doorkleuteren?	Sociale onrijpheid	De leerling heeft lage sociaal-emotionele vaardigheden, weinig zelfvertrouwen en speelt voornamelijk met leerlingen uit groep 1	“Dat ze sociaal-emotioneel er nog niet aan toe zijn om naar groep drie te kunnen.”
Welke doelen had u voor ogen met het laten doorkleuteren van deze leerlingen?	Extra rijpingstijd	De leerkracht geeft het natuurlijke groeiproces van de leerling meer tijd om zich te ontwikkelen	“Dat stukje sociaal-emotionele, dat ze eraan toe zijn om te leren. Soms zijn ze gewoon nog zo jong, dat het gewoon helemaal niet binnenkomt.”
Welke effecten verwachtte u van het	Sociale opstelling	De leerling heeft zich meer sociale vaardigheden eigen	“Ik denk dat heel veel kinderen dat stukje sociaal-emotionele, dat

doorkleuteren?	gemaakt	ze net iets steviger in hun schoenen staan.”
----------------	---------	--

De volledige data is door twee onderzoekers gecodeerd om de betrouwbaarheid van de codering vast te kunnen stellen. De verschillen in codering tussen beide onderzoekers zijn weggenomen door middel van een overleg. Vervolgens is de overeenstemming tussen de coderingen van beide onderzoekers vastgesteld door de Cohen's Kappa te berekenen per interviewonderwerp. De waarden van de Cohen's Kappa varieerden van 0.52 tot 1.00 en zijn opgenomen in tabel 3, samen met de bijbehorende codes en het percentage van de overeenstemming. Vijf van de zes waarden zijn voldoende hoog om betrouwbaar te kunnen noemen. De Cohen's Kappa van de codering van 'Beoogde doelen' is hiervoor met 0.52 echter te laag. Na de codering zijn de gecodeerde quotes per leerkracht en per deelvraag in een conceptuele matrix gezet om een overzicht te verkrijgen (Miles & Huberman, 1994).

Tabel 3

Inhoudsanalyse: onderwerp, codes, percentage en Cohen's Kappa

Onderwerp	Codes	Percentage	Cohen's Kappa
Kenmerken leerlingen	Jongen/Jonge leeftijd/Lage sociaaleconomische status/Lagere reken- en taalscores/Mindere werkhouding/Mindere sociale vaardigheden/Weinig verwachtingen van ouders/Geen of één ouder/Lage ouderbetrokkenheid	92,9%	0.90
Reden doorkleuteren	Sociale onrijpheid/Lage reken- en taalvaardigheden/Weinig geleverde inspanning/Weinig potentiële vaardigheden/Negatief oordeel aan het begin van het schooljaar	77,8%	0.67
Mogelijkheid van leerkracht	Nativisme/Empirisme: remediationists/ Empirisme: diagnostic-prescriptive/ Empirisme: interactionists	100%	1.00
Beoogde doelen	Preventie toekomstig falen/Behouden van de klassenstandaard/Extra rijpingstijd/Inhalen achterstand	75%	0.52
Verwachte effecten	Weinig effecten/Opbloeien/Comfortabeler voelen/Socialere	90%	0.86

	opstelling/Betere reken- en taalvaardigheden/Meer zelfvertrouwen/Geen verveling tijdens doublerjaar		
Mogelijke alternatieven	Meer leermomenten/ Continue evaluatie/Vergroten ouderbetrokkenheid/ Multileerjaarklassen/ Expertise-uitwisseling	100%	1.00

3. In de derde stap van de analyse zijn, met behulp van de conceptuele matrix, conclusies getrokken uit de gecodeerde data. Dit is gedaan door de gevonden quotes te vergelijken met de resultaten uit het eerder uitgevoerde literatuuronderzoek om overeenkomsten en verschillen hiertussen te kunnen ontdekken.

Resultaten

De resultaten zijn per interviewonderwerp uitgewerkt. Hierbij is zowel ingegaan op de verschillen en overeenkomsten tussen de antwoorden van de leerkrachten als op de verschillen en overeenkomsten tussen de antwoorden en het theoretisch kader.

Wat kenmerkt doorkleuterende leerlingen en welke criteria gebruiken leerkrachten om leerlingen te beoordelen?

Alle geïnterviewde leerkrachten gaven aan dat leerlingen door hen zowel op hun cognitieve prestaties als op hun sociaal-emotionele vaardigheden worden beoordeeld. De cognitieve prestaties worden door de leerkrachten gemeten aan de hand van leerlingvolgsystemen zoals CITO en Schatkist. Deze volgsystemen bestaan uit reken- en taaltoetsen, welke meerdere keren in het schooljaar moeten worden afgenomen. De scores op deze toetsen worden omgezet in de scoreschalen A tot en met E, waarbij de hoogst scorende leerlingen een A krijgen. De leerkrachten houden de behaalde scores bij in een individueel handelingsplan, zodat er gedurende het schooljaar gekeken kan worden of er een stijgende lijn zichtbaar is in de cognitieve ontwikkeling van een leerling. Respondent 7 gaf aan: *“Als ze echt E-scores hebben, dan is het wel echt een twijfelgeval”*. Respondenten 3 en 4 gaven hierover aan:

“En dan heb je uiteindelijk in mei of juni de laatste CITO-toets en daar ga je heel gericht kijken van wat heeft ze nou gehaald. Is het kind vooruitgegaan, kan het het onderwijs aan of hebben wij heel erge twijfels? En dan wordt de afweging gemaakt”.

De sociaal-emotionele vaardigheden worden door de leerkrachten beoordeeld met behulp van observatielijsten zoals Kijkwijzer en SCOL:

“Wij observeren heel veel. Je ziet heel veel in de klas gebeuren, op het speelplein. Daar haal je al heel veel uit. We hebben observatielijsten die we drie keer in het jaar aflopen met alle kinderen, dan kijken we hoe ze scoren. Of het ontwikkeld is of niet of dat het in ontwikkeling is” (respondenten 3 & 4).

De potentiële zittenblijvers kenmerken zich door een aantal factoren: *“Wat wij vaak zien bij kinderen die we laten zitten, is dat die vaak met groep 1-kinderen spelen”* (respondenten 3 & 4) en respondent 2 gaf aan: *“Als het kind body heeft en z’n fundament heeft, dan heb ik er helemaal niets op tegen dat het kind overgaat. Maar als het nog in de broek plast en bang is als je wat tegen hem zegt”*. Het hebben van zelfvertrouwen werd ook door respondent 7 benoemd: *“Er wordt toch ook wel weer wat van ze gevraagd in groep drie. Dat ze wel met zelfvertrouwen naar groep drie kunnen, dat vinden*

we ook belangrijk". Respondenten 5 en 6 gaven daarnaast aan dat potentiële zittenblijvers vaak gekenmerkt worden door een *"slechte concentratie en slechte werkhouding"*.

Respondent 2 gaf aan dat zij de observatielijsten samen met de intern begeleider van de basisschool invulde om de subjectiviteit ervan in te perken. Vijf leerkrachten gaven aan dat zij in eerste instantie de observatielijsten zelf invulden en daarna bespraken met de intern begeleider van de school. Respondent zeven gaf aan: *"Die lijsten vullen we zelf in en als het afwijkt of heel erg uiteenloopt, bespreken we dat met de ib-er"*.

Op de vraag of de cognitieve prestaties of de sociaal-emotionele vaardigheden een grotere rol spelen bij de beslissing om een leerling wel of niet te laten doorkleuteren, is er geen eenduidig beeld te zien. Respondenten 1 en 2 gaven aan vooral te kijken naar de sociaal-emotionele vaardigheden, omdat deze volgens hen de basis zijn van een goede schoolcarrière. *"Het sociaal-emotionele is je fundament om verder te kunnen leren. Als jij niet stevig in je schoenen staat, dan zul je daar altijd een probleem met leren bijhouden"*. En *"Dan kan hij wel een B-score halen, maar hij moet dat andere heel sterk ontwikkelen. Dat vind ik wel heel belangrijk"*. De nadruk op de cognitieve prestaties werd gelegd door drie van de zeven leerkrachten. Zij geloven dat het goed is om een leerling met lage reken- en taalvaardigheden te laten doorkleuteren om hem of haar de benodigde vaardigheden te kunnen laten opdoen in het doubleerjaar van de kleuterklas.

"Ze moeten de getallen tot en met twintig kunnen benoemen, ze moeten heen en terug kunnen tellen, ze moeten vijftien letters kennen, ze moeten goed woorden kunnen hakken en plakken. En ja, die kinderen voldoen daar niet aan. En dat zijn wel voorwaarden die ze nodig hebben om straks het onderwijs in groep drie aan te kunnen" (respondenten 3 & 4).

De overige twee leerkrachten, respondenten 5 en 6, benadrukten dat zij zowel keken naar de cognitieve prestaties als de sociaal-emotionele vaardigheden: *"Wij kijken naar het gehele plaatje, het hele totaalbeeld"*.

Daarnaast werd door zes van de zeven leerkrachten aangegeven dat een jonge leeftijd van een leerling ook een grote rol speelt in de beslissing om een leerling wel of niet te laten doorkleuteren.

"Het zijn toch regelmatig kinderen die eigenlijk vrij jong nog zijn, dat is wel vaak een herkenning van kinderen die vaak een verlengd kleuterjaar doen. Kinderen die in december geboren zijn, of in november, of zelfs in oktober. Die paar maand is vaak net cruciaal" (respondenten 5 & 6).

Opvallend aan deze eerste resultaten is dat het geslacht van een leerling niet als kenmerk van een doorkleuterende leerling is genoemd, terwijl dit in de literatuur als een belangrijke factor is aangewezen. Daarnaast is er een verschil in de literatuur en de antwoorden van de leerkrachten in dat geen enkele leerkracht de invloed van de ouders en de ouderbetrokkenheid heeft genoemd. In tabel 4 is een samenvatting weergegeven van de genoemde leerlingkenmerken en de beoordelingscriteria, samen met het aantal leerkrachten dat deze kenmerken en criteria heeft genoemd.

Tabel 4

Samenvatting: Kenmerken doorkleuterende leerlingen en beoordelingscriteria

	Aantal leerkrachten
Kenmerken doorkleuterende leerlingen	
- Lagere reken- en taalscores	6
- Mindere werkhouding	2
- Mindere sociale vaardigheden	5
- Jonge leeftijd	6
Beoordelingscriteria	
- Nadruk op cognitieve vaardigheden	3
- Nadruk op sociaal-emotionele vaardigheden	2
- Nadruk op cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden	2

Welke opvattingen hebben leerkrachten over rijping en leren?

Het onderscheid in nativistische en empirische opvattingen van leerkrachten dat gevonden werd door Smith en Shepard (1988), is gedeeltelijk terug te zien in de antwoorden van de geïnterviewde leerkrachten. Respondent 2 bleek een overwegend nativistische opvatting te hebben over rijping en leren. Volgens haar volgen leerlingen een natuurlijke ontwikkeling en dat betekent dat ze soms ergens gewoon nog niet aan toe zijn.

“Dat heeft met je eigen ontwikkeling te maken. Dat wil helemaal niet zeggen dat die kinderen straks niet goed kunnen lezen, die zijn er nog niet aan toe. En dat is een natuurlijke ontwikkeling. En ga je dit nou pushen en je gaat... Dat werkt niet. En dan gaan die kinderen zich weer ongemakkelijk voelen en dan heb je de poppen weer aan het dansen”.

Een mogelijkheid tot het voorkomen van doorkleuteren is er volgens deze leerkracht niet. Wel is het belangrijk dat een leerkracht de leerlingen zoveel mogelijk stof aanbiedt dat aansluit bij de huidige ontwikkeling van de leerling: *“Maar soms is het gewoon de ontwikkeling. Ik ben er voorstander van, het kind moet bediend worden waar hij aan toe is”.*

De andere zes leerkrachten hebben een overwegend empirische (remediationists) opvatting over de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Zij geloven dat een leerkracht een leerling kan ondersteunen in zijn of haar ontwikkeling door passende hulp te bieden: *“Wij proberen zo vroeg mogelijk te signaleren mocht het kind ergens op uitvallen of mocht het kind niet goed mee komen. Dan stellen wij een handelingsplan op”* (respondent 7). Een handelingsplan voor de individuele leerling wordt besproken met een intern begeleider en de ouders. Respondenten 3 en 4 gaven aan dat het soms lastig is om te bepalen wat een leerling nodig heeft:

“Als je dingen niet weet of je loopt vast, dan ga je ook naar de ib-er. Heeft de ib-er geen oplossing, dan ga je naar een driehoeksoverleg en daarachter zit ook weer een heel vangnet. In zo’n driehoeksoverleg zit vaak een psycholoog en een maatschappelijk werker en als het nodig is ook een arts. Dan wordt het kind eerst besproken en dan worden er actiepunten opgeschreven”.

Zodra een individueel handelingsplan is opgesteld, geven de leerkrachten met een empirische opvatting de leerlingen extra ondersteuning. Om dit mogelijk te maken, geven alle leerkrachten gedifferentieerd onderwijs.

“Als de grote kring begint, dat is voor ons het speel- en werkmoment, dat is een uur ongeveer en daarin zitten vaak een stuk of drie à vier kleine kringen. En dat zijn dan groepjes kinderen die bij je komen, die dus ergens op uitvallen. Die je dan even extra bij je neemt, kort spelletje meedoen of even wat oefenen” (respondent 7).

De extra ondersteuning bestaat bijvoorbeeld uit het werken met ontwikkelingsmaterialen:

“Wij proberen heel veel met ontwikkelingsmateriaal te doen, zodat ze dingen kunnen ervaren. Het is heel veel groot materiaal wat we gebruiken, dus ook echt met dingen pakken en wegleggen. En dat maken we dan steeds naar een kleiner vlak. Dus we gaan eigenlijk van heel groot, van echt ruimtelijk, naar het platte vlak” (respondenten 3 & 4).

Naast het geven van extra begeleiding in de klas, gaven respondenten 3, 4 en 7 aan de ouders te betrekken bij de extra ondersteuning.

“We hebben nu bijvoorbeeld een leerling die moeite heeft met het plakken van woorden en we hebben de ouders gevraagd van als je nu thuis aan tafel zit, vraag dan bijvoorbeeld ‘Mag ik de m-e-l-k?’ in plaats van ‘Mag ik de melk?’ Op zo’n speelse manier probeer je dan de ouders ook thuis te motiveren”.

In tabel 5 is een samenvatting weergegeven van de opvattingen over rijping en leren, samen met het aantal leerkrachten dat deze opvatting heeft.

Tabel 5

Samenvatting: Opvattingen van leerkrachten over rijping en leren

Opvattingen over rijping en leren	Aantal leerkrachten
Nativisme	1
Empirisme	
- Remediationists	6

Welke doelen hebben leerkrachten voor ogen bij het doorkleuteren?

Er lijkt geen samenhang te bestaan tussen de opvattingen die een leerkracht heeft over de rijping van een leerling en de beoogde doelen van het doorkleuteren. De leerkracht met voornamelijk nativistische opvattingen gaf aan de zwakkere leerlingen te laten doorkleuteren om hen een extra jaar de tijd te geven om sociaal-emotioneel te rijpen. *“Ik heb kinderen die zijn jong, die best wel wat presteren, maar als je die aanspreekt beginnen ze te huilen. Ja, die moet je niet in groep drie zetten lijkt me, dat wordt niks”*. De leerkrachten met empirische opvattingen gaven ook aan dat ze de leerlingen voornamelijk laten doorkleuteren om ze extra tijd te geven om te rijpen. *“Dat stukje sociaal-emotionele, dat ze eraan toe zijn om te leren. Soms zijn ze gewoon nog zo jong, dat het helemaal niet binnenkomt. Dan kun je het wel aanbieden, maar dat heeft helemaal geen zin”* (respondenten 3 & 4).

Een ander doel dat door de leerkrachten met voornamelijk empirische opvattingen werd genoemd, is het inhalen van achterstanden. *“Dan krijgen ze alle oefeningen nog een keer en bij sommige kinderen gaat dan het kwartje vallen”* (respondenten 5 & 6). En *“Mijn doel is zeker dat ie beter in z’n vel zit en de achterstand in kan halen, zodat ie het jaar daarop zeker over kan naar groep drie”* (respondent 7).

Het behouden van de klassenstandaarden werd door geen enkele leerkracht als beoogd doel van het doorkleuteren genoemd. Dit zou kunnen komen doordat dit doel meer gericht is op de preventie van toekomstig falen van de school in plaats van toekomstig falen van de leerling. In tabel 6 is een samenvatting weergegeven van de beoogde doelen van het doorkleuteren, samen met het aantal leerkrachten dat deze doelen heeft genoemd.

Tabel 6

Samenvatting: Beoogde doelen van het doorkleuteren

Beoogde doelen	Aantal leerkrachten
- Extra rijpingstijd	6
- Inhalen achterstand	3

Welke effecten verwachten leerkrachten van het doorkleuteren?

De geïnterviewde leerkrachten verwachten positieve effecten van het doorkleuteren, zoals dat de leerlingen zich comfortabeler zullen voelen en zullen opbloeien. Er is ook hierbij geen verschil te zien in nativistische en empirische leerkrachten. De leerkrachten verwachten dat *“... ze gaan groeien en wat steviger worden en wat meer onderlegd zijn om naar die groep drie te gaan”* (respondenten 3 & 4) en *“... ze gewoon lekker mee kunnen draaien”* (respondent 7). Respondent 5 gaf aan:

“Er is al een tijdje dat er onderzoek naar gedaan wordt en dat gezegd wordt van het heeft geen enkele zin, want als kinderen dan in groep vier zitten dan zijn ze weer precies hetzelfde. Maar dat is niet mijn ervaring. Het is mijn ervaring met de kleuters die een verlengd kleuterjaar hebben, dat die daardoor gesterkt zijn in het totaalbeeld, die echt met een goed gevoel naar groep drie gaan. Die dan ook meestal tot en met groep acht, dat ze gewoon doorgaan”.

Respondenten 5 en 6 gaven aan ook niet te verwachten dat de zittenblijvende leerlingen zich zullen vervelen tijdens het doubleerjaar.

“We hebben nooit dat we in groep twee, twee keer hetzelfde doen. Je biedt natuurlijk de principedingen, zoals de letters, dat bied je aan. Maar wij bieden nooit dingen op dezelfde manier aan. Dus wij brengen alles steeds op een andere manier. Bijvoorbeeld met de lente, dat kun je met dieren doen, maar natuurlijk ook met planten”.

In tabel 7 is een samenvatting weergegeven van de verwachte effecten van het doorkleuteren, samen met het aantal leerkrachten dat deze effecten heeft genoemd.

Tabel 7

Samenvatting: Verwachte effecten van het doorkleuteren

Verwachte effecten	Aantal leerkrachten
- Opbloeien	6
- Comfortabeler voelen	2
- Socialere opstelling	2
- Meer zelfvertrouwen	2
- Geen verveling tijdens doubleerjaar	2

Welke alternatieven voor het doorkleuteren passen leerkrachten toe?

Alle leerkrachten passen op dit moment al één van de in de literatuur genoemde alternatieven toe, namelijk het uitvoeren van een continue evaluatie. Op alle basisscholen wordt regelmatig de voortgang van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling gemeten met behulp van verschillende leerlingvolgsystemen. De resultaten van deze metingen worden opgenomen in individuele handelingsplannen en groepsplannen. Op basis van de handelingsplannen delen de leerkrachten de leerlingen in de klas in een aantal niveaugroepen in om gedifferentieerd onderwijs te kunnen geven. Aansluitend hierop gaf respondent 2 aan graag te willen werken met multileerjaarclassen, als alternatief voor het doorkleuteren, om het idee van continue evaluatie en gedifferentieerd onderwijs nog beter vorm te kunnen geven.

“Dat [vergelijken met de norm] kan alleen maar weggenomen worden als hier kinderen van vier tot en met twaalf op school zitten en allemaal door elkaar lopen. Want dan kun je dat niet meer vergelijken. Dan zeg je van hij zit in dat niveau en verder niets”.

Een tweede alternatief dat op dit moment door alle zeven leerkrachten wordt toegepast, is het uitwisselen van expertise. Dit alternatief voor doorkleuteren is terug te zien in de hulp die soms wordt ingeroepen van externe instanties zoals de GGD, een psycholoog, een maatschappelijk werker, een arts en het SPOE (Steunpunt Primair Onderwijs Enschede). Deze instanties worden door de leerkrachten betrokken bij het opstellen van een individueel handelingsplan wanneer de leerkracht en de intern begeleider van de basisschool samen niet genoeg expertise hebben om een leerling goed te kunnen begeleiden.

Een ander alternatief dat door vijf leerkrachten op dit moment wordt toegepast, is het vergroten van de ouderbetrokkenheid. Respondenten 3, 4 en 7 vertelden dat zij uit zichzelf de ouders tips geven over hoe ze het kind thuis spelenderwijs kunnen laten leren wanneer het kind een mogelijke zittenblijver is. De respondenten 5 en 6 geven de ouders alleen tips wanneer de ouders hier zelf om vragen:

“Soms zeggen we wel van als je thuis wilt oefenen, doe het dan op de manier zoals we het op school doen. Schrijf de letters zoals wij ze schrijven, spreek ze uit zoals wij. Dat geven we dan aan”.

Het laatste alternatief voor doorkleuteren dat in de literatuur wordt genoemd, het creëren van meer leermomenten, werd door de leerkrachten niet als een bruikbaar alternatief gezien. Respondenten 3 en 4 gaven bijvoorbeeld aan dat zomerscholen volgens hen geen optie zijn.

“We doen niet aan zomerscholen. Dat is ook niet te doen hier denk ik, want we hebben ook heel veel kinderen met familie in het buitenland. En ik denk dat juist de kinderen die de hele zomer weg zijn, dat je die juist daarmee zou moeten bereiken”.

De respondenten 5 en 6 gaven aan:

“Als je die kinderen de hele zomer naar school doet, maakt ook niet uit. Want zij zullen echt niet in zes weken zoveel inhalen dat ze naar groep drie kunnen, terwijl ze het twee jaar lang niet goed doen”.

In tabel 8 is een samenvatting weergegeven van de genoemde alternatieven voor het doorkleuteren, samen met het aantal leerkrachten dat deze alternatieven toepast.

Tabel 8

Samenvatting: Toegepaste alternatieven voor het doorkleuteren

Alternatieven	Aantal leerkrachten
- Vergroten ouderbetrokkenheid	5
- Continue evaluatie	7
- Expertise-uitwisseling	7

Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om de overtuigingen van leerkrachten over doorkleuteren te achterhalen en een antwoord te geven op de vraag *Op basis van welke overwegingen besluiten leerkrachten om een leerling te laten doorkleuteren?* Er is hierbij gekeken naar de gebruikte beoordelingscriteria, de opvattingen over rijping en leren, de boogde doelen, de verwachte effecten en de mogelijke alternatieven van het doorkleuteren. Er kan geconcludeerd worden dat alle leerkrachten zowel naar de cognitieve als sociaal-emotionele vaardigheden van een leerling kijken bij de beoordeling. Er is echter wel een verschil te zien in de nadruk die leerkrachten leggen. Wat opvalt aan de manier van het beoordelen van de sociaal-emotionele vaardigheden, is dat dit in eerste instantie vaak alleen door de leerkracht gedaan wordt. Dit kan het gevaar van subjectiviteit met zich meebrengen. De aspecten waarop de leerkrachten scoren, zoals ‘de leerling beschikt over voldoende concentratie’, zijn moeilijk te definiëren en daardoor speelt de persoonlijke mening van de leerkracht hierin een grote rol. De subjectiviteit wordt door de leerkrachten enigszins ingeperkt door de observatieresultaten te bespreken met de intern begeleider van de basisschool.

Er is bij het analyseren van de interviewantwoorden gekeken of de nativistische en empirische opvattingen van leerkrachten, die beschreven zijn door Smith en Shepard (1988), in de antwoorden naar voren kwamen. Het bleek dat twee van de vier beschreven opvattingen terug te vinden waren in de antwoorden: het nativisme en het empirisme gericht op hulp (remediationists). Het onderscheid in opvattingen was alleen terug te zien in de gedachten over de ontwikkeling van een leerling. Wat betreft de beoogde doelen en de verwachte effecten dachten beide typen leerkrachten hetzelfde. De meeste leerkrachten laten leerlingen doorkleuteren om hen extra rijpingstijd te geven en verwachten alleen positieve effecten van het doorkleuteren. De twee gevonden opvattingen waren ook de twee meest voorkomende opvattingen in het artikel van Smith en Shepard (1988). Zij beschreven echter meer leerkrachten met een nativistische opvatting dan een empirische opvatting. Het verschil in de verhoudingen met dit onderzoek zou verklaard kunnen worden door het jaar waarin de interviews zijn afgenomen. In de afgelopen 25 jaar heeft het onderwijs een ontwikkeling doorgemaakt en het verschil in opvattingen van leerkrachten kan hiervan een gevolg zijn.

Uit dit onderzoek kan ten slotte geconcludeerd worden dat er al enkele alternatieven voor het doorkleuteren worden toegepast op de basisscholen. Alternatieven die door alle leerkrachten worden toegepast zijn het continu evalueren van de ontwikkeling van leerlingen en het gebruikmaken van de expertise van externe organisaties. Een laatste alternatief, het vergroten van de ouderbetrokkenheid, is ook in het onderwijs van enkele leerkrachten terug te zien. De ouders worden bij de ontwikkeling van de leerlingen betrokken door hen van tips te voorzien over hoe ze spelenderwijs de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling kunnen bevorderen. Het blijkt dus dat leerkrachten al vele

alternatieven voor het doorkleutereren gebruiken en het doorkleutereren veelal als laatste hulpmiddel inzetten om een leerling te ondersteunen in zijn of haar ontwikkeling.

Discussie

Sterktes en zwaktes van dit onderzoek

Dit onderzoek geeft een eerste inzicht in de verschillende overwegingen op basis waarvan leerkrachten besluiten om een leerling te laten doorkleutereren. Het blijkt dat de overwegingen grotendeels overeenkomen met de overwegingen die in de literatuur genoemd worden. Daarnaast is gebleken dat ook de Nederlandse leerkrachten positieve effecten verwachten van het doorkleutereren, in tegenstelling tot de veelal negatieve effecten die tot nu toe zijn gevonden in empirisch onderzoek. Een belangrijke conclusie is dat leerkrachten het doorkleutereren vooral toepassen om de jongere en zwakkere leerlingen extra rijpingstijd te geven. Leerkrachten verwachten dat de leerlingen deze tijd nodig hebben om het onderwijs in groep drie aan te kunnen. De onderwijsdoelen van groep drie zijn voor deze leerlingen nog te hoog gegrepen, mede doordat er in groep drie van hen verwacht wordt bijna de gehele dag stil op een stoel te zitten en op een veel meer schoolse manier te leren. Het lijkt er hierdoor op dat de manier van onderwijzen in groep twee en groep drie onvoldoende op elkaar aansluit. Dit is opvallend, want juist deze overgang zou met de invoering van de basisschool in 1985 verbeterd moeten zijn. Deze bevinding geeft aanleiding om verder onderzoek te doen naar hoe de overgang naar groep drie bevorderd kan worden en welke alternatieven voor het doorkleutereren hierbij toegepast kunnen worden.

Een aantal kenmerken van dit onderzoek kunnen invloed hebben op de betrouwbaarheid van de resultaten en de conclusie. Zo is ten eerste de vragenlijst, welke voor het afnemen van de interviews is gebruikt, niet uitvoerig getest. De vragenlijst is voor dit onderzoek ontwikkeld en gebaseerd op de resultaten uit het eerder uitgevoerde literatuuronderzoek. Voor het samenstellen van een bruikbare vragenlijst is gekeken hoe andere onderzoekers leerkrachten hebben bevraagd naar hun opvattingen over doorkleutereren. In het artikel van Smith en Shepard (1988) werd beschreven dat het verstandig is om een leerkracht niet letterlijk naar de opvattingen te vragen, maar de opvattingen te achterhalen door gebruik te maken van de *case knowledge* van de leerkracht. Dit houdt in dat de leerkracht gevraagd wordt om terug te denken aan leerlingen die hebben doorgekleuterd en praktijkvoorbeelden te beschrijven. In de vragenlijst van dit onderzoek is geprobeerd de case knowledge te gebruiken door bijvoorbeeld te vragen naar de mogelijkheden van een leerkracht om doorkleutereren te voorkomen. Met deze vraag kon een nativistische en/of empirische opvatting van de leerkracht achterhaald worden, zonder hier direct naar te vragen. De uiteindelijke vragenlijst is echter maar één keer getest om te kijken of de vragen goed werden begrepen door de leerkracht. Uit deze test bleek dat het nodig was om op bepaalde aspecten verder door te vragen, zoals hoe de leerkracht de sociaal-emotionele vaardigheden van een leerling beoordeelt. Wanneer de vragenlijst vaker getest zou zijn, zouden de vragen verder aangescherpt kunnen worden en zou er een duidelijkere focus gelegd kunnen worden in het interview. De vragenlijst had daarnaast niet alleen getest kunnen worden door de vragen aan een leerkracht voor te leggen, maar ook door een vroege eerste analyse te doen van de eerste data. Op deze manier had aan het begin van het onderzoek achterhaald kunnen worden of de interviews volledig de gewenste informatie opleverden. Achteraf gezien had de focus van de interviews misschien beter op de beoogde doelen en verwachte effecten van het doorkleutereren kunnen liggen. Deze informatie is namelijk erg belangrijk om mogelijke alternatieven voor het doorkleutereren te kunnen genereren.

Ten tweede kent dit onderzoek een klein aantal respondenten. In totaal zijn er zeven leerkrachten bevraagd, welke werkzaam zijn op vijf verschillende openbare traditionele basisscholen in Enschede. De resultaten van dit onderzoek zijn door het kleine aantal respondenten en de beperking tot openbare traditionele basisscholen deels generaliseerbaar. De steekproef van zeven respondenten is te klein om geheel representatief te zijn voor de leerkrachten van kleuterklassen in Nederland. Om de externe validiteit van de gevonden resultaten te vergoten, zou een vervolgonderzoek uitgevoerd moeten worden met een groter aantal leerkrachten. Het is echter wel te verwachten dat de resultaten generaliseerbaar zijn naar andere leerkrachten op openbare traditionele basisscholen, aangezien de gevonden resultaten grotendeels overeenkomen met resultaten uit andere onderzoeken.

Theoretische implicaties

Dit onderzoek heeft een eerste inzicht gegeven in de overwegingen op basis waarvan leerkrachten besluiten om een leerling te laten doorkleutereren. Er is de leerkrachten hiervoor gevraagd om een

beschrijving te geven van de beoordelingscriteria die ze gebruiken, de mogelijkheden die ze hebben om een leerling te ondersteunen, de doelen die ze voor ogen hebben en de effecten die ze verwachten van het doorkleuteren. Daarnaast is hen gevraagd hoe zij denken over de alternatieven van het doorkleuteren die in de afgelopen jaren zijn ontstaan. De keuze om naar deze specifieke overwegingen te vragen is gebaseerd op een eerder uitgevoerde literatuurstudie, waaruit bleek dat dit de meest onderzochte overwegingen waren. Het zou kunnen zijn dat er meer factoren meespelen in de besluitvorming rondom het doorkleuteren, zoals het beleid van de basisschool of financiële overwegingen. Om een completer beeld te verkrijgen over de overwegingen van leerkrachten, zouden deze factoren in een vervolgonderzoek ook onderzocht en bevraagd kunnen worden.

Praktische implicaties

Het doel dat de meeste leerkrachten voor ogen hebben met het doorkleuteren is het bieden van extra rijpingstijd aan de leerling. Die extra tijd vinden leerkrachten vooral nodig bij de jongere leerlingen welke in het najaar geboren zijn. Deze leerlingen brengen namelijk een paar maanden minder in de kleuterklas door dan de andere leerlingen. Zoals twee leerkrachten aangaven is deze paar maanden vaak cruciaal om de leerling met voldoende ontwikkeling naar groep drie te kunnen laten gaan. De vraag is echter waarom deze jongere leerlingen een heel schooljaar moeten overdoen, terwijl ze maar een paar maanden onderwijs 'tekort komen'. Een belangrijke oorzaak hiervan ligt in het feit dat het traditionele klassensysteem zo is opgebouwd dat leerlingen enkel direct na de zomervakantie naar een hogere groep over kunnen gaan. Wanneer een jongere leerling halverwege het schooljaar zijn paar gemiste maanden kleuterklas heeft ingehaald, zal hij toch de rest van het schooljaar in groep twee moeten doorbrengen. Waar de jongere leerlingen eerst een tekort aan kleutertijd hadden, hebben ze dus uiteindelijk juist een onnodig langere kleuterperiode dan de andere leerlingen. Een oplossing zou zijn om het voor leerlingen ook mogelijk te maken halverwege het jaar door te stromen naar een volgende groep. Leerlingen lopen hierdoor veel minder vertraging op in hun schoolcarrière. Daarnaast bestaat er dan ook niet het gevaar dat de doorkleuterende leerlingen zich aan het eind van het doubleerjaar gaan vervelen, omdat ze de lesstof in groep twee makkelijk aankunnen. In plaats van zich een half jaar te vervelen in groep twee, moeten deze leerlingen juist nieuwe uitdagingen kunnen vinden in groep drie en zich verder kunnen ontwikkelen.

Naast de paar gemiste cruciale maanden kleutertijd, kleuter jongere leerlingen ook vaak door omdat hun leerkracht verwacht dat ze te veel moeite hebben met de schoolse manier van onderwijzen in groep drie. In tegenstelling tot groep twee is er in groep drie weinig tijd voor spelen en bewegen. Een leerling om deze reden nogmaals groep twee te laten doorlopen is echter één manier om hiermee om te gaan. De andere manier is om het onderwijs in groep drie beter aan te laten sluiten op dat van groep twee door het minder schools te maken. Waarom is er bijvoorbeeld zo'n grote overgang tussen veel speeltijd in groep twee en nauwelijks speeltijd in groep drie? Door in het lesprogramma van groep drie meer speeltijd op te nemen en dit gedurende het schooljaar af te bouwen, kunnen de leerlingen langzaam wennen aan het schoolse onderwijs. Het onderscheid tussen de kleuterklassen en de overige groepen van de basisschool neemt hierdoor af en de continue en ononderbroken ontwikkeling van de leerlingen zal hierdoor toenemen.

Een andere oplossing zou kunnen zijn om het traditionele klassensysteem te vervangen door een systeem met multileerjaarklassen. In zulke klassen zitten leerlingen van verschillende leeftijden en niveaus bij elkaar in de klas. Het voordeel van dit systeem is dat er geen klassenstandaarden zijn waaraan leerlingen aan het eind van een schooljaar moeten voldoen. Leerlingen volgen een individueel ontwikkelingstraject en kunnen op elk moment in het jaar doorstromen naar een hoger niveau wanneer ze daar aan toe zijn. Een systeem met multileerjaarklassen vraagt echter veel van een leerkracht, aangezien deze tegelijkertijd leerlingen op verschillende niveaus moet onderwijzen. Het is daarom ook geen oplossing die in een korte tijd ingevoerd kan worden. Het is echter wel een interessante aanleiding om na te denken over hoe leerlingen het beste in groepen ingedeeld kunnen worden. Is het verstandiger om leerlingen in te delen op basis van hun leeftijd, zoals in het traditionele onderwijs, of meer op basis van hun ontwikkelingsniveau, zoals in multileerjaarklassen?

Referenties

- Baarda, D., De Goede, M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Leiden: Stenfert Kroes.
- Berding, J. & Pols, W. (2010). *Schoolpedagogiek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bonvin, P. (2003). The role of teacher attitudes and judgment in decision-making: the case of grade retention. *European educational research journal*, 2(2), 277-294.
- Bonvin, P., Bless, G., & Schuepbach, M. (2008). Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social emotional development. *School effectiveness and school improvement: an international journal of research, policy and practice*, 19(1), 1-19. DOI: 10.1080/09243450701856499
- Brophy, J. (2006). *Grade repetition* (International Institute for Educational Planning Booklet, No. 6) Verkregen op 29 januari 2013, via <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>
- DelConte, J. (2011). *Grade retention: an exploration of the pedagogical experiences and attitudes of elementary principals that influences decisions to retain students in a grade* (Ongepubliceerde doctorale dissertatie). Seton Hall University, New Jersey.
- Diris, R. (2012). *The economics of the school curriculum* (Ongepubliceerde doctorale dissertatie). Universiteit Maastricht, Maastricht.
- Dong, Y. (2009). Kept back to get ahead? Kindergarten retention and academic performance. *European economic review*, 54, 219-236. DOI: 10.1016/j.euroecorev.2009.06.004
- Gayden, E., Onghena, P., & Ghesquiere, P. (2008). Child and family characteristics associated with nonpromotion in preprimary education. *Exceptional children*, 74(4), 453-469.
- Goos, M., Belfi, B., Lamote, C., & Van Damme, J. (2010). Zittenblijven op jonge leeftijd: 1 stap achteruit en vervolgens 2 stappen vooruit. *Welwijs: wisselwerking onderwijs en welzijnswerk*, 21(2), 26-29.
- Hong, G. & Raudenbusch, S.W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational evaluation and policy analysis*, 27(3), 205-224. DOI: 10.3102/01623737027003205
- Hong, G. & Yu, B. (2007). Early-grade retention and children's reading and math learning in elementary years. *Educational evaluation and policy analysis*, 29(4), 239-261. DOI: 10.3102/0162373707309073
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Verkregen op 25 januari 2013, via http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2012/onderwijsverslag_2010_2011_printversie.pdf
- Jackson, G.B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of educational research*, 45(4), 613-635. DOI: 10.3102/00346543045004613
- Jimerson, S.R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. *School psychology review*, 30(3), 420-437.
- Jimerson, S.R., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B., & Sroufe, A. (1997). A prospective longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of school psychology*, 35(1), 3-25.
- Jimerson, S.R., Pletcher, S.M.W., Graydon, K., Schnurr, B.L., Nickerson, A.B., & Kundert, D.K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the schools*, 43(1), 85-97. DOI: 10.1002/pits
- Juchtmans, G., Vandenbroucke, A., Goos, M., & De Fraine, B. (2011). *Zittenblijven in vraag gesteld: een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief* (beleidssamenvatting). Verkregen op 22 januari 2013, via http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2010/10.02/Beleidssamenvatting_1002.pdf
- Mantzicopoulos, P., Morrison, D.C., Hinshaw, S.P., & Carte, E.T. (1989). Nonpromotion in kindergarten: the role of cognitive, perceptual, visual-motor, behavioral, achievement, socioeconomic, and demographic characteristics. *American educational research journal*, 26(1), 107-121.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

- National Association of School Psychologists [NASP]. (2011). *Grade retention and social promotion* (Position statement). Bethesda, MD. Verkregen op 6 februari 2013, via http://www.nasponline.org/about_nasp/positionpapers/GradeRetentionandSocialPromotion.pdf
- Okpala, C.O. (2007). The perceptions of kindergarten teachers on retention. *Journal of research in childhood education*, 21(4), 400-405. DOI: 10.1080/02568540709594603
- Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD. (2011). *When students repeat grades or are transferred out of school: what does it mean for education systems?* (PISA in Focus, No. 6).
- Range, B., Dougan, K., & Pijanowski, J. (2011). Rethinking grade retention and academic redshirting: helping school administrators make sense of what works. *International journal of educational leadership preparation*, 6(1).
- Roeleveld, J. & Van der Veen, I. (2007). Kleuterbouwverlenging in Nederland: omvang, kenmerken en effecten. *Pedagogische Studiën*, 84, 448-462.
- Schnurr, B.I., Kundert, D.K., & Nickerson, A.B. (2009). Grade retention: current decision-making practices and involvement of school psychologists working in public schools. *Psychology in the schools*, 46(5), 410-419. DOI: 10.1002/pits.20386
- Shepard, L.A. & Smith, M.L. (1989). *Flunking grades: research and policies on retention*. University of Western Ontario: London, Canada.
- Smith, M.L. & Shepard, L.A. (1988). Kindergarten readiness and retention: a qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American educational research journal*, 25(3), 307-333.
- Vandecandelaere, M. Vanlaar, G., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). *Zittenblijven in de derde kleuterklas: effecten op de wiskunde prestaties* (SSL rapport no. SSL/OD1/2011.51).
- Tomchin, E.M. & Impara, J.C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American educational research journal*, 29(1), 199-223.