

**DE OVERSTAP NAAR HET EERSTE  
LEERJAAR: OP WELKE MANIER  
BESLIST DE KLASSENRAAD  
HIEROVER?**

Aantal woorden: 20870

**Helena Lema**

Studentennummer: 01200166

Promotor: Prof. dr. Michel Vandenbroeck

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting Orthopedagogiek

Academiejaar: 2016 - 2017





# Inhoud

Lijst van tabellen.....	5
Voorwoord .....	6
Inleiding .....	7
1. Literatuurstudie .....	12
1.1. Het educatie- en zorgsysteem nader bekeken .....	12
1.2. Ongelijke toegang tot ECEC .....	12
1.3. Onderwijssysteem in België, vergeleken met andere landen .....	13
1.3.1. Het belang van kleuterparticipatie .....	13
Kleuteronderwijs als voorbereiding .....	13
Kleuteronderwijs als bevestiging van het bestaande.....	14
Kleuter- en verplicht onderwijs op gelijke voet .....	14
1.3.2. België: op weg naar meer gelijkheid? .....	15
1.4. De Vlaamse situatie .....	15
1.4.1. Leerplicht .....	15
1.4.2. Inschrijving .....	16
1.4.3. Participatie kleuteronderwijs.....	16
1.4.4. Aanwezigheid .....	17
1.4.5. Taalproef.....	17
Vervanging van taalproef door taalscreening.....	17
1.4.6. Klassenraad .....	18
Een autonome beslissing .....	18
1.5. Zittenblijven .....	19
1.5.1. Zittenblijven in het lager en secundair onderwijs .....	19
1.5.2. Zittenblijven in de kleuterklas .....	19
3.1. Onderzoeksopzet .....	22
3.2. Dataverzameling .....	22
3.2.1. Plaats .....	22
3.2.2. Onderzoeksprocedure .....	23
3.3.3. Methode van dataverzameling .....	24
3.3.4. Onderzoeksparticipanten en context .....	26

3.3 Analyse .....	26
3.4. Kwaliteit van het onderzoek .....	26
3.4.2. Betrouwbaarheid.....	26
3.4.3. Validiteit.....	27
5. Discussie en conclusie .....	44
Belangrijkste beschouwingen .....	44
Beperkingen van het onderzoek.....	54
Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	55
Referentielijst .....	56
Bijlagen .....	67
Bijlage 1: Aantikken op SES-kenmerken per kind .....	67
Bijlage 2: Boomstructuur .....	68
Bijlage 3: Informed Consent .....	70

## Lijst van tabellen

Tabel 1: Aantal scholen en kinderen met betrekking tot mate van aanwezigheid en overgaan	29
Tabel 2: Mate van migratieachtergrond bij de kinderen die niet overgingen	30
Tabel 3: Land van herkomst van de kinderen met migratieachtergrond die niet overgingen	30
Tabel 4: Mate van Nederlands van de kinderen die niet overgingen	31
Tabel 5: Mate van aantikken op SES-kenmerken van de kinderen die niet overgingen	32
Tabel 6: Mate waarin de scholen zich op de verschillende elementen baseren	32
Tabel 7: Correlatie en significantieniveau tussen de elementen en type school	33
Tabel 8: Mate waarin de scholen de verschillende instanties betrekken	34
Tabel 9: Mate waarin de scholen de verschillende stappen ondernemen	34
Tabel 10: Correlatie en significantieniveau tussen de instanties en type school	36
Tabel 11: Correlatie en significantieniveau tussen de stappen en type school	37
Tabel 12: Mate van wie de beslissing naar het kind communiceert	40

## Voorwoord

Met trots kan ik het resultaat van maandenlang intensief denk- en schrijfwerk aan jullie presenteren. Het was een lange maar interessante weg. Hierbij wil ik even stil staan bij de mensen die me vol goede moed ondersteunden om deze eindmeet te behalen.

Mijn promotor professor Michel Vandenbroeck wil ik als eerste bedanken. Met zijn enorme kennis over zijn vakgebied waren zijn kritische inzichten en feedback steeds van immens belang. Ik hoop dan ook deze kritische blik te kunnen meenemen in mijn toekomst als orthopedagoge.

Vervolgens wil ik Marc Covents bedanken die mij geholpen heeft bij het opstellen van de lime-survey en Robin Kemper die me bijstond voor het werken met SPSS. Beiden hielpen mij meerdere malen uit de nood. Daarnaast wil ik graag mijn nicht Nele Flamant bedanken voor de hulp bij het analyseren met SPSS.

Graag zou ik ook de scholen willen bedanken voor hun medewerking aan dit onderzoek. Zonder hen was deze thesis niet mogelijk geweest.

Daarnaast wil ik mijn ouders bedanken. Hun harde werk maakte het mogelijk dat ik kon beginnen aan de opleiding als orthopedagoog, wat in een gezin van drie verder studerende kinderen niet altijd evident is. Ze geloofden in mij als student, als orthopedagoog en als persoon. Mijn lieve zussen Elana en Manuela wil ik hier ook vermelden. De vele berichtjes en babbels maar ook belangrijke inzichten hielpen mij bij het waarmaken van deze masterproef.

Tenslotte wil ik mijn vriend Martijn bedanken die er steeds voor mij was. Die keer op keer mijn klaagzangen moest anhoren en waar ik ook steeds de momenten van vreugde mee kon delen.

Veldegem, augustus 2017  
Helena Lema

## Inleiding

Internationaal gezien maar ook in Vlaanderen wordt al jaren onderzoek gevoerd naar zittenblijven in het onderwijs. Specifiek onderzoek naar zittenblijven in de derde kleuterklas komt de laatste jaren meer in opmars. Zo werden in Vlaanderen sinds 2011 meerdere onderzoeken uitgevoerd naar het effect van zittenblijven in de derde kleuterklas in opdracht van het steunpunt Studie- en schoolloopbanen en de Minister van Onderwijs en Vorming (Vandecandelaere, Vanlaar, Goos, De Fraine & Van Damme, 2011, 2014). “Wat is het effect van zittenblijven in de derde kleuterklas?”, “Wat is nu precies schoolrijpheid?” en “Hoe kan er meer duidelijkheid gecreëerd worden rond de procedure voor het vormen van een advies rond zittenblijven?” zijn vragen die men doorheen onderzoek probeert te beantwoorden (Vandecandelaere & Struyve, z.j.).

De overgang van het derde kleuter naar het eerste leerjaar is een belangrijk kantelmoment voor de ontwikkeling van kinderen. In het eerste leerjaar ligt immers, in tegenstelling tot het derde kleuter, de nadruk veel meer op formeel dan op informeel leren (Litière, 2014; Vandecandelaere, 2015a). Zes % van de Vlaamse kleuters zou na de derde kleuterklas onderwijsvertraging oplopen (Gadeyne, Onghena & Gesquière, 2008). Indien een kind in een Vlaamse school niet over gaat naar het eerste leerjaar is één optie dat het kind de derde kleuterklas opnieuw doet, dit gebeurt bij zo’n 4 % van de kleuters. Daarnaast kan het kind (tijdelijk) overstappen naar het buitengewoon onderwijs, dit gebeurt bij zo’n 2 % van de kleuters. Vaak gaat het dan om een speelleerklas (=opstapklas) die tot het buitengewoon onderwijs behoort maar waarvan men een heroriëntatie naar het gewoon onderwijs beoogt. Ten slotte kan een kind ook een jaar extra meevolgen in de speelleerklas binnen een school zelf, wat meestal een brugklas genoemd wordt. Dit gaat om zo’n 0,3 % van de kinderen (Gadeyne, Onghena & Gesquière, 2008). De speelleerklas is dus een overgangsklas tussen het derde kleuter en het eerste leerjaar en is gericht op kinderen die nog niet schoolrijp zijn. De bedoeling is dat de kinderen al spelenderwijze tot leren kunnen komen om daarna in het eerste leerjaar te kunnen starten. Indien het kind binnen het schooljaar bepaalde vaardigheden verwerft, zal daar onmiddellijk op ingezet worden. Dat onderscheidt de speelleerklas van de derde kleuterklas (De Olm, 2011-2012). In de speelleerklas vindt op het einde van het schooljaar een gesprek plaats met de ouders, het CLB en de school waarin beslist wordt of het kind in het gewoon of het buitengewoon onderwijs zal starten (Vlaamse Confederatie van Ouders en Ouderverenigingen [VCOV], 2013).

Het idee van de speelleerklas kwam voor het eerst naar voor in het midden van de jaren 80 van de 20<sup>ste</sup> eeuw. De toenmalige minister, Herman De Croo, stelde een nieuwe structuur van het onderwijs voor waarbij de leerplicht van zes naar vijf jaar verlaagd zou worden. Het lager onderwijs zou ingedeeld worden in twee cycli: 5- tot 8-jarigen en 8- tot 11-jarigen. De vijfjarigen zouden naar de speelleerklas gaan om zo de voorwaarden voor een gunstige schoolloopbaan te voltrekken. Er kwamen veel negatieve reacties op het voorstel omdat het vooral prestaties en rendement zou benadrukken en de meerbegaafde kinderen zou bevoorvoorden. Het idee werd uiteindelijk ook niet in een wet omgezet (Van Laere & Vandebroek, 2014). En toch bestaat de speelleerklas vandaag.

Meestal is de speelleerklas aanwezig binnen het buitengewoon onderwijs (type basisaanbod), wat een nadeel is voor de meeste kinderen omdat ze dan uit hun eigen school weggenomen worden (Lemmens, 2015). Gezien de speelleerklas niet erkend wordt als vorm van onderwijs, kan elke school eigenlijk zo'n klas opstarten en er zelf vorm aan geven. Sommige scholen hebben dus zelf een speelleerklas maar de meeste scholen niet (VCOV, 2013).

In Vlaanderen is zittenblijven min of meer een aanvaard gegeven maar uit internationaal onderzoek blijkt toch dat zittenblijven amper of geen positieve aspecten met zich zou meebrengen (Vandecandelaere, Vanlaar, Goos, De Fraine & Van Damme, 2011). Ook uit de onderzoeken in opdracht van het steunpunt Studie- en schoolloopbanen en het ministerie van Onderwijs en Vorming (Vandecandelaere, Vanlaar, Goos, De Fraine & Van Damme, 2011, 2014) blijkt dat de effecten van zittenblijven niet zo eenvoudig voorgesteld kunnen worden, zoals doorgaans gedacht wordt. Op korte termijn zou zittenblijven een positief effect op de leerprestaties hebben. Kinderen die dubbelen zouden tijdens het bisjaar betere prestaties neerzetten dan hun jongere klasgenoten. Naarmate ze ouder worden, zou dit effect echter verdwijnen en zouden deze kinderen het minder goed doen dan hun vroegere klasgenoten die ook zwakker presteerden maar wel overgingen. Wat betreft het psychosociaal functioneren van de kinderen die zittenblijven zijn er nog geen eenduidige antwoorden in onderzoek gevonden. De reeds gevonden kortetermijn effecten zouden van minieme aard zijn en er werd nog te weinig langetermijnonderzoek uitgevoerd om te zien of deze effecten zich, net zoals bij de leerprestaties zouden omkeren of niet (Juchtmans, 2011).

In vele Europese landen wordt op basis van vastgelegde regels en gestandaardiseerde toetsen beslist of de kleuter naar het eerste leerjaar overgaat of nog een jaar doorkleutert. In Vlaanderen echter gebeurt deze belangrijke beslissing puur op basis van overleg met de directie, leerkrachten, CLB en ouders (Vandecandelaere, Vanlaar, Goos, De Fraine & Van Damme, 2011). Sinds september 2014 heeft de klassenraad zelf de volledige bevoegdheid bij kinderen die minder dan 220 halve dagen aanwezig waren in de derde kleuterklas over het al dan niet laten starten van het kind in het eerste leerjaar (omzendbrief BaO/2001/10, 2014a). Bij kinderen die voldoende dagen aanwezig zijn maar de school twijfelt of het kind klaar is voor het eerste leerjaar, kan de klassenraad vanuit een multidisciplinair overleg (MDO) het advies geven aan de ouders om het kind een jaar te laten doorkleuteren. Hiervoor moet de klassenraad wel steeds overleg plegen met het CLB. De ouders nemen de uiteindelijke beslissing (Vandecandelaere & Struyve, z.j.). Twijfel of het kind klaar is voor het eerste leerjaar verwijst dan vooral naar de schoolrijpheid van het kind. In de literatuur is er veel over dit onderwerp te vinden. Schoolrijpheid wordt doorgaans weergegeven als: "Het geheel van kind- en omgevingsfactoren op het einde van de derde kleuterklas die schoolsucces in de latere schoolloopbaan van het kind voorspellen" (Vandecandelaere & Struyve, z.j., p. 2). Dit zou dan vooral gaan om cognitieve aspecten, psychosociale aspecten en omgevingsfactoren (Vandecandelaere & Struyve, z.j.).



Litière stelt dat in vele definities van schoolrijpheid vooral gefocust wordt op het formeel leren maar schoolrijpheid om meer dan dat gaat. De motoriek van het kind en het sociaal-emotionele aspect zouden ook belangrijke elementen zijn (Lemmens, 2015). Marc Litère is een systeemtherapeut, gespecialiseerd in psychomotorische diagnostiek en de begeleiding van kinderen met moeilijkheden. Hij is de auteur van het boek 'Juf, mag ik overvaren' waarin hij stelt dat niet alleen de kleuterklas, maar ook het eerste leerjaar zich aan de kinderen moet aanpassen. Volgens de auteur zou er meer aandacht moeten zijn voor niet-cognitieve factoren in de lagere school (Litière, 2008).

Uit een descriptief onderzoek in vier Vlaamse basisscholen van Vandecandelaere & Struyve (z.j.) blijkt dat schoolrijpheid over de verschillende scholen heen maar ook binnen de scholen in het onderzoek op verschillende wijzen gedefinieerd wordt. Toch geeft een klassenraad op basis van deze schoolrijpheid advies aan ouders om het kind te laten overzitten of niet. In de vier scholen hadden de actoren het dan vooral over cognitieve en psychosociale leergerichte aspecten. Omgevingsfactoren en interpersoonlijke psychosociale aspecten kwamen amper aan bod. Daarom wordt er gepleit om binnen de adviesvorming rekening te houden met alle drie de aspecten van schoolrijpheid en zich aansluitend niet enkel te baseren op momentopnames maar op observaties en evaluaties gedurende de derde kleuterklas en zelfs de hele kleuterperiode.

Als hulpmiddel hiervoor kan bijvoorbeeld een draaiboek helpen bij het eenduidig definiëren van het begrip voor alle betrokken actoren in de school. Daarnaast kan er ook in weergegeven worden op welke manier aan het advies vorm gegeven wordt. Hoe bijvoorbeeld het kindvolgsysteem (KVS) gebruikt wordt, welke meetmomenten er zijn en in welke mate die doorwegen en hoe vaak een multidisciplinair overleg plaats zal vinden, zijn zaken die ertoe kunnen bijdragen om de procedure tot adviesvorming op een transparante wijze te laten gebeuren (Vandecandelaere & Struyve (z.j.)). Een KVS betekent dat de leerkracht een dossier opstelt waarin de ontwikkeling van het kind bijgehouden wordt, zodat de juf het kind zijn specifieke noden leert kennen en er continuïteit is in zorg naar het kind toe. Binnen het KVS worden in sommige scholen twee testen afgenomen in de derde kleuterklas, namelijk toeter en kontrabas, die de ontwikkeling van het kind meten. Vroeger werden deze twee testen algemeen door de PMS-centra (de vroegere Centra voor Leerlingenbegeleiding) afgenomen maar na veelvuldig onderzoek worden de resultaten van deze testen betwist. Nu kunnen scholen individueel nog beslissen of ze deze testen bij de kinderen afnemen (Lambert, z.j. & VCLB, 2014).

Volgens Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008) zouden klassenraden vaker het advies geven om de derde kleuterklas over te doen bij kinderen die minder sterk presteren voor taal en wiskunde, bij kinderen met gedrags- en/of emotionele problemen, bij allochtone kinderen, bij kinderen van wie de moeder niet over een hoger onderwijs diploma beschikt, bij kinderen met een lage socio-economische status en bij kinderen die geboren zijn in november of december. Bij deze laatste factor speelt het geboortemaandeffect een rol. Kinderen die geboren zijn in de laatste maanden van het jaar (oktober, november en december) zijn bijna een jaar jonger zijn dan zij die in januari of februari geboren worden. Dit komt door de indeling van het Belgisch onderwijsstelsel in jaarklassen en de grensdatum van 1 januari die bepaalt in welk leerjaar kinderen terechtkomen.

De kinderen geboren in de laatste maanden beschikken op het einde van de derde kleuterklas gemiddeld genomen over zwakkere rekenvaardigheden dan de oudere kinderen (het relatieve leeftijdseffect) (Vandecandelaere & Struyve, z.d; Van den Branden, Vandecandelaere & De Fraine, 2016). Klassenraden kunnen dan adviseren en/of ouders kunnen beslissen om het kind een jaar te laten doorkleuteren zodat voldoende rijp wordt om een goede overstap naar het eerste leerjaar te maken. Dit fenomeen wordt internationaal gezien 'academic redshirting' genoemd (Katz, 2000).

Indien we verder inzoomen op het onderzoek van Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008) zien we dat, met betrekking tot het al dan niet overgaan, het grootste verschil waarneembaar is inzake de pre-academische scores en de psychosociale factoren. Kinderen die niet overgingen, scoorden in het onderzoek lager op taal en wiskunde en hadden een lager psychosociaal welbevinden (vooral werkhouding) dan de kinderen die naar het eerste leerjaar overgingen. Er waren ook verschillen te zien inzake demografische kenmerken. Deze waren echter groter bij het onderscheid tussen de verschillende alternatieven waar het kind onderwijs zal volgen, indien het niet naar het eerste leerjaar overgaat. Het grootste significante verschil werd gevonden bij de demografische kenmerken van de kinderen. Zo zou bij kinderen die in het laatste kwartaal geboren worden vooral gekozen worden om de derde kleuterklas opnieuw te doen in plaats van naar een speelleerklas te gaan. De auteurs stellen dat de adviesvorming/beslissing rond overzitten in Vlaamse scholen meestal wel gebaseerd zou zijn op objectieve standaarden (academisch en psychosociaal functioneren) maar de toewijzing naar het soort alternatief onderwijs eerder gebaseerd zou zijn op demografische kenmerken van de kinderen en hun families. In internationaal onderzoek zouden de kenmerken van de kinderen en de families (zoals leeftijd, sociaal-economische status (SES), ouderbetrokkenheid) wel een invloed hebben op de adviesvorming/beslissing om het kind al dan niet over te laten (Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008).

Ook Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008) pleiten voor een transparanter beleid voor scholen omtrent zittenblijven in de derde kleuterklas. Scholen zouden duidelijk moeten aangeven welke problemen kunnen leiden tot een advies van overzitten, hoe deze problemen aangepakt kunnen worden en welke richtlijnen de scholen volgen om tot een advies te komen. De auteurs stellen dat de scholen zich bezig moeten houden met het voorzien en het evalueren van ondersteuning aan de kinderen vóór de adviesvorming. Een ander cruciaal element hierin is het betrekken van de ouders tijdens het hele proces (Gadeyne, Onghena & Gesquière, 2008). Contact tussen de leerkracht en de ouders in de derde kleuterklas zou een belangrijke voorspeller zijn voor later schoolsucces van de kleuter (Vandecandelaere & Struyve, z.j.).

Het lijkt ons vanzelfsprekend te stellen dat het hier om belangrijke aangelegenheden gaat en verder onderzoek naar de manier van adviesvorming door de klassenraad dan ook aangewezen is. Dit zeker ook bij kinderen die onvoldoende dagen aanwezig zijn, waar het advies doorslaggevend is.

In het eerste hoofdstuk wordt belangrijke literatuur besproken waarin we het veld van Early Education and Care (ECEC) van dichterbij bekijken. De ongelijke toegang tot ECEC wordt besproken, het onderwijssysteem in België maar ook de situatie in Vlaanderen wordt onder de loep gelegd.

Tenslotte wordt er ook een apart deel aan zittenblijven in het onderwijs gewijd. In het tweede hoofdstuk wordt de probleemstelling verduidelijkt en de bijhorende onderzoeksvragen gesteld. In hoofdstuk drie vinden we een grondige beschrijving van de methodologie terug. Het onderzoeksopzet en de dataverzameling (plaats, onderzoeksprocedure, methoden van dataverzameling, onderzoeksparticipanten) worden verduidelijkt. Er wordt ook aandacht besteed aan de manier van analyse en de kwaliteit van het onderzoek. In hoofdstuk vier worden de resultaten aan de hand van de vier onderzoeksvragen uitvoerig besproken. Als eerste komt het profiel van de kinderen die niet overgingen naar het eerste leerjaar aan bod. Vervolgens worden ook de elementen, instanties en ondernomen stappen, die tijdens het proces tot adviesvorming naar voren komen, besproken. Tenslotte wordt het verloop van de communicatie geanalyseerd. Er wordt hierbij niet alleen gekeken naar de scholen met kinderen die niet overgingen. Ook het verschil tussen scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen en scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar wel overgingen, wordt onder de loep genomen. Tenslotte wordt in hoofdstuk vijf aangevangen met de belangrijkste beschouwingen en worden ook de beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek naar voren gebracht.

De regels van de American Psychological Association (APA) werden steeds opgevolgd bij het vorm geven aan deze masterproef.

# 1. Literatuurstudie

## 1.1. Het educatie- en zorgsysteem nader bekeken

Kleuteronderwijs behoort internationaal gezien tot het veld van Early Education and Care. Dit gaat om zorg- en educatieve voorzieningen voor kinderen onder de leerplichtleeftijd (Kaga, Bennet & Moss, 2010). Alle Europese landen beschikken over gesubsidieerde ECEC voorzieningen, maar de organisatie ervan varieert van land tot land (Eurydice, 2009). In 2004 keurde het Comité van de Verenigde Naties voor kinderrechten een aanvulling op het Internationaal Verdrag voor de Kinderrechten goed. Deze aanvulling benadrukte de nood aan een holistisch perspectief voor kinderen, waarin men het recht op ontwikkeling, goede gezondheid en leren als één geheel dient te zien (Van Laere & Vandenbroeck, 2014). Dit sluit aan bij het unitaire systeem van ECEC, dat vooral voorkomt in de Scandinavische landen. Kinderen worden er van nul jaar tot de leerplichtleeftijd samen opgevangen in voorzieningen die zorg en educatie integreren. Elke voorziening heeft één team van personeel, die allen even hoog geschoold zijn (Eurydice, 2009; Eurydice & Eurostat, 2014).

Daarentegen wordt in de meeste andere landen in Europa (waaronder Vlaanderen) gebruik gemaakt van het zogenaamde 'split system', waar er zorgvoorzieningen zijn voor kinderen van nul tot drie jaar en educatieve voorzieningen voor kinderen van tweeënhalf tot zes jaar. De nodige kwalificatie van het personeel is hier afhankelijk van de groep kinderen waarmee gewerkt wordt (Eurydice, 2009; Eurydice & Eurostat, 2014).

Ondanks dit verschil in organisatie, is men het er internationaal over eens dat kwaliteitsvolle ECEC voorzieningen belangrijk zijn voor jonge kinderen. Onder meer omdat dan de ontwikkeling van kinderen het meest beïnvloed wordt (Eurydice & Eurostat, 2014). Ook uit een reviewstudie van Nores en Barnett (2009) blijkt dat steeds meer landen het eens zijn over het belang van interventies om de vroege ontwikkeling te stimuleren.

## 1.2. Ongelijke toegang tot ECEC

Recht op onderwijs en toegang tot ECEC is dan wel een recht van elk kind, uit onderzoek blijkt dat kinderen van etnische minderheden en gezinnen met lage inkomsten minder vaak toegang zouden hebben tot ECEC voorzieningen (Lazarri & Vandenbroeck, 2012b). Vaak wordt de afwezigheid van kinderen in ECEC gezien als een gevolg van de keuze van de ouders. De lage participatie van gemarginaliseerde groepen in ECEC is echter niet zomaar een geval van cultuur of traditie (Bennet, Gordon & Edelman, 2012). Uit onderzoek blijkt dat de omgeving mee invloed heeft op de beslissing van de ouders. Daarom zou het aangewezen zijn om een meer ecologische visie te volgen waar dus verschillende factoren zijn die de toegang beïnvloeden (Lazarri & Vandenbroeck, 2012b). Gezinnen uit gemarginaliseerde groepen hebben vaker een kleiner informeel netwerk waar men terecht kan voor informatie rond ECEC en toegangsprocedures.

Daarnaast zijn er de taal en culturele barrières die hen belemmeren om de procedures, die noodzakelijk zijn voor de toegang tot ECEC, tot een goed einde te brengen (Lazarri & Vandenbroeck, 2012b). Indien ze wel de toegang hebben gevonden naar deze voorzieningen, zien we dat dit vaak voorzieningen zijn met minder kwaliteit dan waar hun 'welgestelde' leeftijdsgenoten naar toe gaan (Lazarri & Vandenbroeck, 2012b). In de meer uitgebreide welzijnsystemen zien we dat de voorzieningen van goede kwaliteit vaker aanwezig zijn in de meer welgestelde buurten. In die zin zijn de aanspraak op de voorzieningen, het financieren van de voorzieningen en de betaalbaarheid voor deze voorzieningen cruciale factoren om de toegang voor de minderheidsgroepen te doen stijgen (Lazarri & Vandenbroeck, 2012b).

### **1.3. Onderwijssysteem in België, vergeleken met andere landen**

#### **1.3.1. Het belang van kleuterparticipatie**

In Europa verschilt de leerplicht van land tot land. De meeste landen starten met leerplicht op zes jaar, maar dit varieert van vier jaar (Noord-Ierland) tot zeven jaar (de Scandinavische landen). Indien in het land kleuteronderwijs aanwezig is, is dit meestal niet verplicht. (Eurydice, z.j.). Internationaal wordt vanuit verschillende perspectieven naar het belang van kleuterparticipatie gekeken.

#### **Kleuteronderwijs als voorbereiding**

Het eerste en dominante uitgangspunt stelt dat kinderen toegang geven tot ECEC leidt tot succesvol levenslang leren, sociale integratie, persoonlijke ontwikkeling en het vinden van werk (Lazarri & Vandenbroeck, 2012a). Eurydice, een netwerk dat Europese samenwerking over levenslang leren ondersteunt, stelt dat voorschools onderwijs het latere leren zou vergemakkelijken. Het zou niet alleen maatschappelijk kwetsbare kinderen maar alle kinderen ten goede komen (Eurydice, 2009). Anderzijds zou deelname aan ECEC ook vanuit een economisch standpunt, kosteneffectief zijn. Indien meer kinderen naar de kleuterschool gaan, moet de overheid minder uitgeven aan sociale diensten, gezondheid, criminaliteit, kinderopvang en scholing. De opbrengst van de kleuterschool zou dus zeer hoog kunnen oplopen: "the return on investment" (Eurydice, 2009; Van Laere & Vandenbroeck, 2014; Vlaamse overheid, 2015b). Hoe economisch voordelig de kleuterschool is en welk effect het op de ontwikkeling heeft, hangt wel af van de kwaliteit en de kenmerken van de kleuterschool (Eurydice, 2009; Melhuis, 2011; Van Laere & Vandenbroeck, 2014). Pedagogische kwaliteit, structurele kwaliteit en een goede vormgeving en inhoud van het curriculum, zijn de kwaliteitsvoorwaarden waar men aan moet voldoen, wil men het voorgaande bereiken (Eurydice, 2009; Nores en Barnett, 2009). Specifiek gaat het dan om nadruk op taalontwikkeling, kleine klassen met voldoende leerkrachten, goede accommodatie en slaapmogelijkheden en een goede pedagogische methode en invalshoek: men moet gehoor geven aan de experts, namelijk de kinderen en hun gezinnen waarin ze opgroeien (Dierckx, Geert & Vandevoort, z.j.; Vlaamse overheid, 2015b).

## **Kleuteronderwijs als bevestiging van het bestaande**

De leerplichtverlaging blijkt al jaren een onderwerp van discussie in Vlaanderen te zijn en wordt vaak naar voren geschoven als de oplossing voor het bevorderen van ongelijke kansen in het onderwijs (Van Laere & Vandenbroeck, 2014). Verschillende sociologen hebben echter aangetoond dat het onderwijssysteem de bestaande sociale stratificatie eerder zou reproduceren dan veranderen (George, 2010; Popkewitz, 2003). Kinderen in kwetsbare situaties worden namelijk benadeeld, door de manier waarop scholen werken (Dierckx, Geert & Vandevoort, z.j.). Zo stelt een belangrijk sociologisch onderzoek uit de jaren 70 van Bourdieu en Passeron dat hiërarchie en selectie de ongelijkheid in het onderwijs reproduceert. Iedereen krijgt zogenaamd dezelfde kansen, want iedereen wordt op dezelfde manier onderwezen. Daar zou echter net het probleem liggen. De onderwijscanon blijft namelijk afgestemd op de interesses en culturele betekenissen van de sociale dominante klasse en hun cultureel kapitaal wordt meer naar waarde geschat dan andere (Deraeck, z.j.; Van Laere & Vandenbroeck, 2014). Volgens het tweede uitgangspunt zou dus niet het verlagen van de leerplicht belangrijk zijn, maar het veranderen van de ongelijkheid in het onderwijssysteem. Zolang dit niet gebeurt, zal kinderen naar de kleuterschool sturen de ongelijkheid niet doen verminderen. De ongelijkheid zal daar namelijk ook bestaan (Van Laere & Vandenbroeck, 2014). Van Laere en Vandenbroeck (2014) stellen zich dan ook de vraag: "Als de school het probleem is, waarom dan de leerplicht verlagen?"

Hierop aansluitend stellen Loeb, Bridges, Bassok en Rumberger (2007) dat kinderen in armoede niet alleen benadeeld worden door de manier waarop scholen werken. Ook in de kinderopvang zou de sociale ongelijkheid al bevestigd worden. Vroegtijdige interventies die ouders en kinderen helpen om uit de armoedecirkel te geraken, stellen zij voorop. Zo kunnen ook deze ouders en kinderen op gelijke voet met anderen in de kinderopvang/kleuterschool starten (Dierckx, Geert & Vandevoort, z.j.).

## **Kleuter- en verplicht onderwijs op gelijke voet**

Kwetsbare ouders worden doorheen de hele geschiedenis geassocieerd met arm ouderschap, waardoor deze ouders niet betrokken worden in het proces en de uitkomsten van educatie en zorg (George 2010; Popkewitz, 2003). De overheid heeft immers geen vertrouwen in hun ouderschap. Kinderen van kwetsbare ouders moeten door de maatschappij voorbereid worden op de lagere school, anders zullen ze geen succesvolle schoolloopbaan doorlopen. Dit wantrouwen ten opzichte van ouders heeft onder andere geleid tot het dominante paradigma waar onderwijs als een voorbereiding op een goed en welvarend leven gezien wordt en ECEC hierbij het startpunt vormt. ECEC is dan een interventie die de vaardigheden van kinderen kan verbeteren, zodat ze het verplichte onderwijs succesvol zullen doorlopen (Moss, 2013). Het probleem van maatschappelijk kwetsbare kinderen die falen op school, wordt hierdoor gezien als het probleem van het individuele kind en zijn/haar gezin en niet meer als het probleem van de school of onderwijssysteem (George, 2010). Het derde uitgangspunt gaat er echter van uit dat ECEC niet enkel gezien moet worden als een voorbereiding op het verplichte onderwijs. Er zou sprake moeten zijn van een gelijk partnerschap tussen verplicht onderwijs en ECEC, waarbij ervaringen tussen beide uitgewisseld kunnen worden. Zo kunnen kinderen en families geholpen worden bij de overgang van ECEC naar school (Vandenbroeck, Roets & Snoeck, 2009).

Doorheen de discussie van de leerplichtverlaging gaat steeds minder aandacht naar welke soort kleuterschool nodig is om het recht op onderwijs te waarborgen. In de huidige context van de diversiteit is het echter belangrijk na te denken, welk onderwijssysteem we nodig hebben om gelijke kansen te creëren (Van Laere & Vandenbroeck, 2014). Dit uitgangspunt wil het kind niet voorbereiden op de school maar de school voorbereiden op het kind, door te luisteren naar de ouders en het niet van hen over te nemen. ECEC en school zouden moeten zoeken en onderzoeken wat ze voor het kind en de familie kunnen betekenen (Vandenbroeck, Roets & Snoeck, 2009).

### **1.3.2. België: op weg naar meer gelijkheid?**

Het Programme for International Student Assessment (PISA) is een internationaal onderwijskundig onderzoek onder leiding van de Organisatie voor Economische samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Uit het PISA- onderzoek van 2012 blijkt dat Vlaamse leerlingen de hoogste prestaties behalen maar ook koploper zijn in hoogste ongelijkheid. Finland is dan weer koploper binnen het kwadrant met hoge prestaties en hoge gelijkheid (buiten de Aziatische landen gerekend) en wordt dan ook vaak als het ideale onderwijslandschap gezien (Universiteit Gent, z.j.). In Vlaanderen streeft men de laatste jaren naar hoge prestaties en naar een hogere gelijkheid, onder andere door in te zetten op kleuterparticipatie en mogelijks in de toekomst tot een leerplichtverhoging te komen (Eurydice, 2009; Fourny, 2014; Vaneechoutte, 2015).

Als kleuterparticipatie zo belangrijk is om tot een grotere gelijkheid in Vlaanderen te komen, waarom scoort Finland, dat enkel een verplichte voorschool van zes tot zeven jaar heeft, toch zo hoog op het vlak van gelijkheid? (Eurydice, 2017) Het Finse model kan niet zomaar overgenomen worden, maar zou wel aanknopingspunten kunnen bieden voor een hervorming van ons onderwijs. Daarnaast kan het ons ook doen nadenken of het gevoerde beleid (verlenging van het schoolparcours) de meest geschikte oplossing is om kinderen beter te begeleiden en meer gelijke (onderwijs)kansen te bieden (Fourny, 2014; Vaneechoutte, 2015).

## **1.4. De Vlaamse situatie**

### **1.4.1. Leerplicht**

In België geldt leerplicht van zes tot achttien jaar. De eerste leerplicht werd ingevoerd in 1914. In tegenstelling tot de huidige leerplichtperiode van 12 jaar, was er toen sprake van een leerplichtperiode van acht jaar. (De Ceulaer, 1990; Vlaamse overheid, 1983). Sinds de invoering van de leerplicht wordt de politiek gekenmerkt door het voeren van debatten over de uitbreiding hiervan. Zo wilde men op bepaalde momenten de leerplicht verlengen naar boven toe maar ook het pleidooi om te leerplicht te verlagen, kende zijn ingang (Van Laere & Vandenbroeck, 2014). Het verlagen van de leerplicht zag men vanaf het begin als een oplossing voor de ongelijke kansen in het onderwijs. Doorheen de geschiedenis van de discussie rond de leerplicht, is de zorg om kansarme kinderen dan ook steeds aanwezig. De invulling hiervan evolueert mee met de tijd. Terwijl het vroeger over arbeiderskinderen ging, gaat het nu over allochtonen (Van Laere & Vandenbroeck, 2014).

### **1.4.2. Inschrijving**

Op één september in het jaar dat het kind zes jaar wordt, vangt de leerplicht aan. Om naar het eerste leerjaar in het gewoon basisonderwijs te gaan, geldt wel een toelatingsvoorwaarde. Sinds het schooljaar 2014-2015 moeten zesjarige kinderen minimum 220 halve dagen aanwezig zijn in de derde kleuterklas, om toegelaten te worden tot het eerste leerjaar. Indien ze onvoldoende dagen aanwezig waren, beslist de klassenraad van de lagere school waarbij het kind onderwijs wil volgen, over deze toelating. Ook bij vijfjarigen die vervroegd naar het gewoon lager onderwijs willen, geldt de beslissing van de klassenraad (omzendbrief BaO/2001/10, 2014a). Het recht op onderwijs wordt hier dus omgezet naar een voorwaardelijk recht met een grote bevoegdheid voor de klassenraad. Feitelijk betekent dit een leerplichtverlaging voor kinderen, wat op zich toch wel een uitzonderlijke regelgeving is.

### **1.4.3. Participatie kleuteronderwijs**

Kleuterparticipatie gaat niet alleen om inschrijving maar ook om aanwezigheid. Kleuterparticipatie is een containerbegrip voor kinderen die niet ingeschreven zijn in de kleuterklas, die later ingeschreven worden dan de meeste kinderen, die wel ingeschreven zijn op school maar onregelmatig/laat/weinig aanwezig zijn en die fysiek aanwezig zijn maar minder actief betrokken zijn in het klasgebeuren (Driesmans, Victoir & Vandewal, 2008).

Kleuters van kansarme ouders zouden gemiddeld genomen later in het kleuteronderwijs instappen (Diamond, Reagan & Bandyk, 2000). Hier zou het Mattheüseffect spelen: minder gegoede gezinnen zijn ondervertegenwoordigd in de kleuterschool en het zijn vooral de sterke economische gezinnen die aan de kleuterschool deelnemen (Vlaamse overheid, 2015b). Om hier iets aan te veranderen, wilde minister Frank Vandenbroucke in 2007 het belang van een tijdige en regelmatige deelname aan het kleuteronderwijs extra benadrukken en tevens de financiële drempels voor minder gegoede ouders wegwerken.

Zo werd het schooljaar 2007-2008 uitgeroepen tot 'het jaar van de kleuter', wat gepaard ging met een aantal acties en maatregelen (Vlaamse onderwijsraad, 2012). Noodzakelijk materiaal werd kosteloos en er werd een maximumfactuur ingevoerd voor materialen en activiteiten die niet noodzakelijk zijn voor de verlevendiging van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.b; Vlaamse overheid, 2008). Minder-gegoede ouders ontvangen ook een toelage als ze hun kind voldoende naar het kleuteronderwijs sturen (Vlaamse onderwijsraad, 2012). Daarnaast ontstond een samenwerking tussen Kind en Gezin (K&G) en de overheid. De regioverpleegkundigen van K&G deden huisbezoeken bij niet-ingeschreven kleuters en gaven dit door aan de Lokale Overlegplatforms. Zij bekeken hoe ze de ouders konden stimuleren om hun kinderen toch naar het kleuteronderwijs te sturen (Vlaamse overheid, 2008). Desondanks blijkt dat de kleuterschool vandaag de dag een deel kinderen in Vlaanderen niet bereikt (Vlaamse onderwijsraad, 2012; Vlaamse overheid, 2015a).



#### **1.4.4. Aanwezigheid**

Qua aanwezigheidscijfers in het kleuteronderwijs haalt Vlaanderen in vergelijking met andere landen, een hoge score. 97,5 % van de vijfjarigen zijn 220 of meer halve dagen aanwezig op school. Ook van de driejarigen gaat al 94,3 %, 150 of meer halve dagen naar de kleuterklas (Vlaamse overheid, 2015a). Ondanks deze positieve cijfers zijn er nog steeds 2,5 % vijfjarigen die onvoldoende aanwezig zijn in de derde kleuterklas. Dit zou vooral gaan om niet-Belgische kinderen en kinderen die aan één of meerdere Gelijke onderwijskansen - indicatoren (GOK-indicatoren) voldoen (Vlaamse overheid, 2015a). In 2001 werden de GOK-indicatoren vervangen door vier leerlingenkenmerken, namelijk het diploma van de moeder, het al dan niet recht hebben op een schooltoelage, de thuistaal en de woonplaats (Van Renterghem, 2007; Vlaamse overheid, 2002). Bij kinderen die onvoldoende aanwezig zijn in de kleuterklas ging het in het schooljaar 2009-2010 vooral om de kenmerken woonplaats, thuistaal en opleidingsniveau moeder (Vlaamse Onderwijsraad [Vlor], 2012).

#### **1.4.5. Taalproef**

De taalproef werd ingevoerd in het schooljaar 2010-2011. Leerlingen die de minimale aanwezigheid niet konden bewijzen, moesten deze proef afleggen voor de start van het nieuwe schooljaar (Vlaamse Overheid, 2010, 2014). Indien de kleuters niet slaagden voor de taalproef, konden ze de overstap naar het eerste leerjaar niet maken. (Vlaamse overheid, 2010). In het schooljaar 2014-2015 werd een evaluatie van deze nieuwe toelatingsvoorwaarde uitgevoerd. Hieruit bleek 91% van de leerlingen, waarvan ze over leerlingengegevens beschikten en niet slaagden op de taalproef, een andere thuistaal dan het Nederlands te hebben. Van de leerlingen die slaagden voor de taalproef, had 50,1 % een andere thuistaal dan het Nederlands (Departement Onderwijs en Vorming, 2014b; Vlor, 2012).

#### **Vervanging van taalproef door taalscreening**

Op 1 september 2014 is de taalproef, voor kleuters die onvoldoende aanwezig waren in de derde kleuterklas, weggefallen (omzendbrief BaO/2001/10, 2014a). Deze beslissing vloeide voort uit een evaluatie in samenwerking met experts, centra voor leerlingenbegeleiding en scholen. Tijdens deze evaluatie kwam er een ontevredenheid over de taalproef naar boven. De overgrote meerderheid van de deelnemers beschouwde de proef als onethisch en discriminerend omdat deze gekoppeld werd aan de Nederlandse taal, wat anderstalige nieuwkomers benadeelde. Daarnaast was er ook meer vraag naar een inschattingsbevoegdheid van de klassenraad van de lagere school (BaO/2001/10, 2014a). De afschaffing van de taalproef ging samen met de invoering van een taalscreening. In tegenstelling met de taalproef, is deze screening bedoeld voor elke leerling die naar het eerste leerjaar gaat en vormt deze geen onderdeel van de inschrijvingsvoorwaarden (omzendbrief BaO/2001/10, 2014a; omzendbrief BaO/2014/01, 2014b). Sinds het schooljaar 2016-2017 is deze taalscreening niet meer verplicht voor anderstalige nieuwkomers. Zij krijgen een eigen taaltraject dat tegemoet komt aan hun noden inzake de onderwijstaal (omzendbrief BaO/2014/01, 2014b). Het profiel van de kinderen die in 2010-2011 nog de taalproef moesten afleggen, werd gekenmerkt door een hogere score (in vergelijking met de totale kleuterparticipatie) op de leerlingenkenmerken opleidingsniveau van de moeder en vooral op thuistaal niet-Nederlands (Vlor, 2012).

#### **1.4.6. Klassenraad**

De taalproef werd afgeschaft, de taalscreening ingevoerd en de klassenraad kreeg een grotere bevoegdheid. Om deze nieuwe regelgeving toe te kunnen passen, werd de definitie van de klassenraad aangepast. Voortaan wordt gesproken over "Een team van personeelsleden dat onder leiding van de directeur of zijn afgevaardigde samen de verantwoordelijkheid draagt of zal dragen voor de begeleiding van, en het onderwijs aan een bepaalde leerlingengroep of individuele leerling." (omzendbrief BaO/2001/10, 2014a, Nieuwe toelatingsvoorwaarden gewoon lager onderwijs sinds het schooljaar 2014-2015, para.3).

De rol van de klassenraad en het CLB varieert naargelang de leeftijd van de kleuter. Bij vijfjarigen beslist de klassenraad of het kind over mag of niet, ouders hebben hier geen zeggenschap over. Zevenjarigen mogen sowieso overstappen naar het eerste leerjaar, zij hebben immers leerrecht op basis van hun leeftijd. Zesjarigen die meer dan 220 halve dagen aanwezig waren in de derde kleuterklas, mogen ook overstappen. De ouder(s) beslist of zijn kind naar het eerste leerjaar gaat of niet. Het kind mag maximum één jaar langer in de kleuterklas blijven en de ouder(s) moet hierbij ook advies inwinnen bij het CLB. Indien het kind in de derde kleuterklas minder dan 220 halve dagen aanwezig was, beslist de klassenraad of het kind over mag gaan. De klassenraad is hierbij niet verplicht om advies in te winnen bij het CLB (Onderwijskoepel van de Steden en Gemeenten [OVSG], 2014; Vlaamse overheid, 2014; Vonckx, Van den Mooter & Driesmans, z.j.). In het schooljaar 2018-2019 zullen zowel vijfjarige als zesjarige kinderen minimum 250 dagen aanwezig moeten zijn in de derde kleuterklas, om rechtstreeks naar het eerste leerjaar te mogen overgaan (omzendbrief BaO/2001/10, 2014a).

#### **Een autonome beslissing**

Over de beslissing van de klassenraad is voorlopig weinig geweten. De klassenraad neemt de beslissing autonoom. Deze beslissing kunnen ze baseren op basis van contactname met de kleuterschool, advies van het CLB, gesprek met het kind/de ouders, testen...(Vlaamse overheid, 2014) Er is geen procedure die gevolgd moet worden en er zijn ook geen minimumeisen opgelegd (Vonckx, Van den Mooter & Driesmans, z.j.). Bij vijfjarigen moet de beslissing wel met het CLB besproken worden, bij zesjarigen niet. Als het kind een jaar langer in de kleuterschool moet blijven, moet de klassenraad schriftelijk motiveren aan de ouders wat de reden hiervan is (Vlaamse overheid, 2014; Vlaamse overheid, 2015b.).

De onderwijskoepel van de Steden en Gemeenten (OVSG) adviseert de klassenraden om er steeds van uit te gaan dat elk zesjarig kind overgaat naar het eerste leerjaar en dat het onvoldoende beheersen van de Nederlandse taal geen voldoende reden is om niet over te kunnen gaan. De besluitvorming moet steeds gebaseerd zijn op een meervoudig perspectief. Ze kunnen hierbij de volgende elementen nagaan: taal, geletterdheid, gecijferdheid, motoriek, taakgerichtheid en sociaal-emotioneel (OVSG, 2014). Er mag ook niet van uitgegaan worden dat kleuters op het einde van het kleuteronderwijs al de ontwikkelingsdoelen bereikt hebben. In het kleuteronderwijs kiest men bewust voor de term ontwikkelingsdoelen in plaats van eindtermen omdat de ontwikkeling bij alle kinderen een verschillend verloop kent en ze dus een ander groeiproces doorlopen (Departement Onderwijs en Vorming, 2014a).

Bovendien verwijst de term naar de verschillende manieren om competenties te bereiken. Vooral de kleuters naar het eerste leerjaar overgaan, is het dus belangrijk dat ze vooral over de basiscompetenties beschikken. Niet elke kleuter bereikt de ontwikkelingsdoelen op hetzelfde moment, mede doordat ze niet evenveel school lopen en hun thuismilieu een grote verscheidenheid toont (Departement Onderwijs en Vorming, 2014a).

## **1.5. Zittenblijven**

Internationaal gezien komt het fenomeen zittenblijven vaak voor. Indien het kind doorheen het schooljaar moeilijkheden ervaart en remediërend werken en ondersteunen niet voldoende is om over te kunnen gaan, wordt zittenblijven als een laatste middel gezien om het kind te ondersteunen in diens ontwikkeling. Het idee dat achter het zittenblijven ligt, is dat kinderen tijdens hun extra jaar de kansen krijgen om meer te leren en hun vaardigheden te verbeteren (Eurydice Network, 2011). Uit Vlaams onderzoek blijkt echter dat zittenblijven voor kinderen minder gunstige effecten heeft dan doorgaans gedacht wordt. Leerlingen zouden geremd worden in hun cognitieve groei. Daarnaast zou het zittenblijven ook negatieve gevolgen hebben voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind omdat zijn sociaal netwerk verbroken wordt (Vandecandelaere, Schmitt, Vanlaar, De Fraine & Van Damme, 2014).

### **1.5.1. Zittenblijven in het lager en secundair onderwijs**

25 % van de 15-jarige studenten in België blijkt één keer een jaar gedubbeld te hebben. In het lager onderwijs ging dit in het schooljaar 2010-2011 om ongeveer 2,93 % kinderen. Kinderen blijven het vaakst zitten in het eerste en het minst vaak in het zesde leerjaar. Tussen het aantal meisjes en jongens die moeten zittenblijven is bijna geen verschil. In het schooljaar 2015-2016 zou het nog om ongeveer 2,24 % kinderen gaan die moeten zittenblijven. Er is dus wel sprake van een daling (Vlaamse overheid, 2016).

### **1.5.2. Zittenblijven in de kleuterklas**

Kinderen blijven niet alleen zitten in het lager- of secundair onderwijs, bijna 4 % van de kleuters moet de derde kleuterklas overdoen (Vandecandelaere, 2015b). Het zittenblijven blijkt ook hier een impact te hebben. Zo zien we dat kinderen die zittenblijven in de derde kleuterklas het beter zouden doen op wiskundig en psychosociaal vlak indien ze toch waren overgegaan naar het eerste leerjaar. Belangrijk is wel dat kinderen die overgaan naar het eerste leerjaar en daar zittenblijven, het op langere termijn slechter doen in wiskunde dan kinderen die zittenblijven in de derde kleuterklas. Kinderen die het eerste leerjaar dubbelen, hebben ook een gelijkaardig of zelfs een slechter psychosociaal functioneren dan kinderen die de laatste kleuterklas overdoen. Voor deze kinderen worden de voordelen die samengaan met het overgaan naar het eerste leerjaar, tenietgedaan. (Vandecandelaere, 2015b; Ysebaert, 2015). Machteld Vandecandelaere (KU Leuven) besluit dan ook in haar recent doctoraatsonderzoek (2015b) dat het beter is om in het derde kleuter te blijven zitten dan over te gaan en vervolgens het eerste leerjaar te moeten overdoen. Volgens de onderzoekster is "overgaan vaak uitstel van executie."

## 2. Probleemstelling

Het gevoerde onderwijsbeleid in Vlaanderen focust zich op het opdrijven van kleuterparticipatie en in 1997 werd dan ook de maatregel van een minimumaanwezigheid ingevoerd. Als een zesjarig kind geen 220 halve dagen aanwezig was in de 3e kleuterklas, moest het kind een taalproef afleggen (Vlaamse Overheid, 2010, 2014). Indien de kleuter niet slaagde op de taalproef, kon hij/zij niet overgaan naar het eerste leerjaar (Vlaamse overheid, 2010). Sinds 2013 is de taalproef afgeschaft en sinds het schooljaar 2014-2015 beslist de klassenraad als het kind naar het eerste leerjaar over mag gaan. Aanvullend gebeurt er ook nog een taalscreening, maar deze geldt niet als toelatingsvoorwaarde (BaO/2001/10, 2014a). De klassenraad beslist autonoom en wordt niet verplicht om advies in te winnen bij het CLB (Vlaamse Overheid, 2014). In de literatuur is weinig te vinden over hoe de klassenraad deze beslissing neemt, de klassenraad wordt vrijgesteld van enige voorwaarden of regelgeving (Vonckx, Van den Mooter & Driesmans, z.j.). Ook bij kinderen die wel voldoende aanwezig waren in derde kleuterklas kan de klassenraad, op basis van onvoldoende schoolrijpheid van het kind, een advies geven aan de ouders om het kind een jaar te laten doorkleuteren (Vandecandelaere & Struyve, z.j.). Ook rond deze adviesvorming is nog weinig onderzoek gevoerd.

In het schooljaar 2010-2011 scoorden de kinderen die de taalproef aflegden, hoger op de leerlingenkenmerken opleiding moeder en thuistaal (Vlor, 2012). Aan de hand van deze leerlingenkenmerken kan een school extra werkmiddelen krijgen om tegemoet te komen aan de noden van deze kinderen. Over het profiel van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgaan, is nog weinig geweten. Een duidelijker zicht krijgen over het profiel van deze kinderen zou mogelijk een waardevol perspectief kunnen bieden op de adviesvorming/beslissing van de klassenraad.

Met deze masterproef wordt verkend hoe de klassenraad vorm geeft aan de toelating tot het lager onderwijs en wat het profiel is van de kinderen waarbij toelating geweigerd wordt of waarbij geadviseerd wordt aan de ouders om het kind nog een jaar te laten doorkleuteren.

Dit wordt onderzocht aan de hand van volgende vier onderzoeksvragen.

1. Wat is het profiel van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgaan?

Deze onderzoeksvraag wordt geanalyseerd aan de hand van vier onderzoekshypotheses. De hypothesen worden telkens onderbouwd met de literatuur.

*Onderzoekshypothese 1: minimum de helft van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen, hebben een migratieachtergrond.*

In de literatuur werd vastgesteld dat 2,5 % van de vijfjarigen onvoldoende dagen aanwezig zijn in de derde kleuterklas (Vlaamse overheid, 2015a). Deze kinderen zouden vooral niet-Belgisch zijn en/of aan één of meerdere GOK-indicatoren voldoen (Vlaamse overheid, 2015a).

In deze masterproef gaat het ook om kinderen die voldoende aanwezig waren en toch niet overgingen. We verwachten echter hetzelfde resultaat bij deze kinderen. Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008) stelden immers in hun onderzoek vast dat klassenraden, onder andere bij kinderen met een migratieachtergrond, vaker het advies geven om de derde kleuterklas over te doen.

*Onderzoekshypothese 2: minder dan of de helft van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar konden overgaan, beheersen het Nederlands onvoldoende.*

Er wordt door de onderzoeker verwacht dat zeker de helft van de kinderen, die niet overgingen naar het eerste leerjaar, een migratieachtergrond hebben. Aansluitend wordt verwacht dat een deel van deze kinderen voldoende Nederlands praten. Jonge kinderen kunnen immers gemakkelijker dan oudere kinderen een tweede taal leren omdat zij zich nog in de kritische periode bevinden (Hulshof, Rietmeijer & Verhagen, 2006). De hersenen van jonge kinderen zijn nog niet volgroeid en dus flexibel om zich aan meerder talen aan te passen (Kuhl, 2010). Daarnaast is het ook mogelijk dat het gezin al een tijd in België woont en het Nederlands reeds machtig geworden is.

*Onderzoekshypothese 3: een meerderheid van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen, tikt op minimum één van de drie SES-kenmerken aan.*

De kinderen die onvoldoende dagen aanwezig zijn in de derde kleuterklas, zijn vooral kinderen met een migratieachtergrond en kinderen die op één of meerdere GOK-indicatoren aantikken (Vlaamse overheid, 2015a). Deze vaststelling gaat enkel over kinderen die onvoldoende aanwezig waren. Gezien Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008) echter in hun onderzoek vaststelden dat de sociaal-economische status van het gezin een factor is die de kans op overzitten vergroot, vermoeden we dat we deze vaststelling veralgemeenbaar is naar alle kinderen die niet konden overgaan.

*Onderzoekshypothese 4: bij de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen, wordt het meest aangetikt op het SES-kenmerk opleiding, daarna op taal en het minst op toelage.*

De kinderen die in 2010-2011 nog de taalproef aflegden, tikten meer aan op het SES-kenmerk opleidingsniveau van de moeder en vooral op het SES-kenmerk taal (Vlor, 2012). In het onderzoek van Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008) zouden onder andere leerlingen waarvan de moeder enkel over een secundair onderwijsdiploma beschikt, vaker het advies van de klassenraad krijgen om te de derde kleuterklas te dubbelen. In tegenstelling tot het eerste onderzoek (Vlor, 2012) gaat het in het tweede onderzoek om alle kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen. Daarom wordt verwacht dat de kinderen hier het meest zullen aantikken op opleiding, vervolgens op taal en het minst op toelage.

De drie volgende onderzoeksvragen luiden als volgt:

2. Op welke elementen steunt de beslissing van de klassenraad?
3. Welke instanties worden bij de beslissing betrokken en hoe verloopt dit?
4. Hoe verloopt de communicatie met de betrokken personen?

## **3. Methodologie**

### **3.1. Onderzoeksopzet**

In het sociaal-wetenschappelijk onderzoek kunnen hoofdzakelijk twee grote onderzoekstradities onderscheiden worden, namelijk kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Deze twee onderzoekstradities werden jaren als tegenpolen gezien (Van den Berg, 2008). Kwantitatief onderzoek behelst onderzoek met een grote steekproef waarbij statistische methoden gebruikt worden om verbanden tussen variabelen te meten en te analyseren. Kwalitatief onderzoek verwijst naar het beschrijven en interpreteren van ervaringen van onderzoeksparticipanten. Vaak worden citaten van de onderzoeksparticipanten gebruikt om het fenomeen te beschrijven (Ponterotto, 2005). Deze beide zouden onverenigbaar zijn, tot in de jaren negentig aandacht besteed werd aan de zogenaamde 'mixed methods', waar er zich een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek voordoet (van den Berg, 2008, Baarda et al., 2013).

Van den Berg (2008) wijst immers op het gevaar van een paradigmatisering door het gebruik van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden als in- en uitsluitingcategorïen. Deze paradigmatisering treedt op wanneer een onderzoeker een bepaalde onderzoeksmethode als een expressie ziet van een universeel wetenschappelijk paradigma. Hierdoor worden bepaalde onderzoeksmethoden als superieur gezien ten opzichte van andere. Dit ten onrechte, gezien paradigmatisering de verwantheid tussen bepaalde kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksbenaderingen zou onderschatten. Aansluitend worden hierdoor ook onrechtmatig grote methodologische verschillen tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek beschouwd. De simplistische indeling van de onderzoeksbenaderingen in kwalitatief en kwantitatief blijkt dus niet zo eenvoudig te zijn (Van den Berg, 2008).

Tijdens een onderzoek kunnen verschillende vormen van dataverzameling en data-analyse aangewend worden. In deze masterproef werd voor de dataverzameling gekozen voor een kwantitatieve methode, namelijk een online semi-gestructureerde vragenlijst. Deze bestond voornamelijk uit open vragen, die aangevuld werden met halfopen en open vragen om een goed beeld van het onderwerp te bekomen. Wat betreft de data-analyse werden de resultaten zowel op een kwantitatieve manier onderzocht, via het gebruik van statistieken als op een kwalitatieve manier, via het coderen en opstellen van verschillende categorieën. Er werd gekozen voor een mixed method, gezien anders veel belangrijk informatie verloren zou gaan. Beide methoden vervolledigen en versterken elkaar hier uitstekend. Zoals van den Berg (2008) zegt kunnen "beide benaderingen beschouwd worden als keerzijden van eenzelfde medaille" (p. 7).

### **3.2. Dataverzameling**

#### **3.2.1. Plaats**

Het onderzoek werd uitgevoerd in West- en Oost-Vlaanderen in de steden Blankenberge, Torhout, Tielt, Oostende, Roeselare, Kortrijk en Gent.

Er werd specifiek voor de steden Blankenberge, Oostende, Roeselare, Kortrijk en Gent gekozen omdat zij kampen met een relatief hoog percentage aan kansarmoede. Volgens de kansarmoedeatlas West-Vlaanderen (Provincie West-Vlaanderen, 2014) wordt een buurt als kansarm beschouwd indien de buurt op drie of vier van de dimensies (demografie, huisvesting, onderwijs en werkloosheid) de drempelwaarde overschrijdt. Per dimensie betekent dit dat 15% van alle buurten (met minimum 100 gezinnen) in de gemeente een gemiddeld percentage op de indicatoren van deze dimensie heeft, dat hoger is dan de drempelwaarde. In West-Vlaanderen werden in 2014 86 buurten binnen 21 gemeenten als kansarm beschouwd. Daarvan liggen er in het totaal 46 buurten binnen de gemeenten Blankenberge (5), Torhout (1), Oostende (20), Roeselare (7) en Kortrijk (13). Ook uit de atlas van buurten in moeilijkheden (Vandermotten et al., 2007) blijkt dat Gent over 38 kansarme buurten beschikt. In dit onderzoek werden kansarme buurten afgebakend aan de hand van 22 indicatoren die in onderlinge combinatie enkel in die specifieke buurten voorkomen. Bovendien werden enkele van deze steden geselecteerd omwille van connecties van de onderzoeker met mensen die werkzaam zijn binnen de scholen in deze steden, hopende dat ze aan het onderzoek willen meewerken.

### **3.2.2. Onderzoeksprocedure**

In oktober en november 2016 werd een vragenlijst opgesteld met de online software Lime Survey. Via dit programma krijg je de mogelijkheid om online vragenlijsten op te stellen. Op de website van de Vlaamse Overheid werd een overzicht gevonden van de aanwezige basisscholen in het gewoon onderwijs te Gent (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.a). Voor de scholen in het stedelijk onderwijs werd contact opgenomen met de coördinerende directeur van het stedelijk basisonderwijs Gent. Zij bezorgde de link naar de enquête en de bijhorende informed consent aan de directies en zorgcoördinatoren van het stedelijk onderwijs. De basisscholen in het katholiek onderwijs, gemeenschapsonderwijs en van de kleine onderwijsverstrekkers werden door de onderzoeker zelf via e-mail gecontacteerd. Om een zo hoog mogelijk respons te verkrijgen werd een begeleidende brief aan de e-mail toegevoegd (Dijkstra & Smit, 1999). De naam van de onderzoeksinstelling, het doel van het onderzoek en de contactgegevens van de onderzoeker werden meegegeven. Ook de anonimiteit werd benadrukt om de bereidheid van deelname aan het onderzoek te verhogen. Er werd ook beslist om één week en twee weken na het versturen van de uitnodiging tot deelname aan het onderzoek, een herinnering via e-mail naar de scholen te sturen (Dijkstra & Smit, 1999).

Door een lage respons op de enquête werd in maart 2017 beslist om de steekproef uit te breiden naar West-Vlaanderen. De steden Blankenberge, Torhout, Tielt, Oostende, Roeselare en Kortrijk werden hierbij geselecteerd. Ook van deze steden werd een overzicht met de aanwezige basisscholen gevonden op de website van de Vlaamse Overheid (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.a). In maart 2017 werd een eerste contact opgenomen met de directies van voornoemde steden via e-mail. Ook alle basisscholen van Gent, waarvan nog geen respons verkregen was, werden opnieuw via e-mail gecontacteerd. De begeleidende brief werd ook meegegeven maar deze keer waren de link naar de enquête en de belangrijkste informatie met betrekking tot het onderzoeksopzet, rechtstreeks in de e-mail terug te vinden.

In de maanden april en mei 2017 werden de scholen, waarvan er nog geen respons was, telefonisch gecontacteerd met de vraag om de enquête in te vullen en de informed consent te ondertekenen. Het format van de informed consent is in bijlage (Bijlage 3) terug te vinden. Van de meerderheid van de respondenten werd een informed consent ontvangen. Bij de respondenten die geen informed consent ondertekenden, kan gezien de anonimiteit van het onderzoek gesproken worden van een passieve informed consent: de participanten waren bereid mee te werken aan het onderzoek nadat ze een begrijpelijk protocol van het onderzoeksopzet konden lezen (Ethische commissie, 2008). In het totaal werden er 168 directies of zorgcoördinatoren gecontacteerd. Hiervoor werden 280 telefoontjes gepleegd en 400 e-mails verstuurd. Uiteindelijk namen 57 directies/zorgcoördinatoren aan het onderzoek deel.

### **3.3.3. Methode van dataverzameling**

Als dataverzameling werd voor een online surveyonderzoek gekozen. Op basis van wat onderzocht zou worden, stelde de onderzoeker een semi-gestructureerde vragenlijst op. De vragenlijst is opgebouwd uit vijftien vragen: acht gesloten, drie halfopen en vier open vragen. In het eerste deel konden de scholen aangeven hoeveel kinderen in het academiejaar 2015-2016 onvoldoende aanwezig waren en hoeveel niet naar het eerste leerjaar overgingen. Het volgende deel in de vragenlijst ging over de kenmerken van de kinderen die niet konden overgaan. Hier werd gebruik gemaakt van gesloten vragen. Dit deel werd dus enkel ingevuld door de respondenten die op de tweede vraag niet '0' aangeduid hadden. De respondenten die wel '0' aanduiden, werden onmiddellijk doorgestuurd naar het derde deel van de vragenlijst. In dit deel werd met een likert-schaal gevraagd naar de elementen waarop de klassenraden zich baseren en de stappen die ze ondernemen. De respondent kreeg hier steeds de mogelijkheid om een eigen aanvulling te doen. Het vierde deel van de vragenlijst polste naar de manier van communicatie van de klassenraad. Dit gebeurde aan de hand van een combinatie van gesloten en open vragen. Tenslotte werd een afsluitende open vraag gesteld waarin de respondenten nog eigen toevoegingen konden doen.

Er werd dus niet gevraagd naar de kenmerken van de scholen. De onderzoeker koos hiervoor omdat uit eerder onderzoek van Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008) blijkt dat leerkracht- of schoolvariabelen waarschijnlijk geen invloed hebben op de kans op zittenblijven in de derde kleuterklas. Ze konden geen onderzoek voeren naar eventuele verbanden tussen leerkracht- en schoolkenmerken omdat er geen statistisch significante verschillen gevonden werden tussen scholen met betrekking tot het aantal kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgaan. In de meeste scholen in Vlaanderen zijn er nul, één of twee kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgaan, ondanks dat het aantal kinderen 'at risk' in Vlaanderen van school tot school verschillen. Uit dit alles vermoeden de onderzoekers dat de scholen in Vlaanderen mogelijk van een proportionele standaard gebruik maken bij het beslissen over al dan niet zittenblijven (bijvoorbeeld niet meer dan 5% van de kinderen in de derde kleuterklas mogen zittenblijven). De onderzoekers wijzen er wel op dat een kwalitatief onderzoek met diepte-interviews gepast zou kunnen zijn om mogelijke leerkracht- en schoolverschillen met betrekking tot zittenblijven na te gaan (Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008).

Er zijn verschillende voordelen aan een online vragenlijst verbonden. Een van de grootste voordelen is dat de respondenten zelf controle over de vragenlijst hebben (De Leeuw, 2009).



Er werd immers verwacht dat directies en zorgcoördinatoren een erg druk tijdschema hebben en dus over weinig tijd beschikken om deel te nemen aan een onderzoek. Op deze manier vult de respondent de vragenlijst op een zelfgekozen moment in en wordt er zo het minste tijd van de scholen in beslag genomen. Een ander voordeel is dat er weinig sprake is van sociale wenselijkheid. De respondent wordt niet vergezeld van de interviewer tijdens het invullen van de enquête waardoor deze alle privacy heeft om meer gevoelige antwoorden 'correct' te beantwoorden. Zeker omdat dit onderzoek bijna volledig anoniem is, werd dit voordeel nog versterkt. Vervolgens is een goed opgestelde online enquête heel gemakkelijk en snel in te vullen. Ook de onderzoeker heeft eenvoudig toegang tot de resultaten en heeft weinig kosten bij dit soort onderzoek (De Leeuw, 2009).

Er zijn echter ook nadelen aan een online vragenlijst verbonden. Met een online vragenlijst maak je kans op een hoge non-respons graad omdat je weinig invloed op de respons kan uitoefenen. Non-respons heeft twee mogelijke oorzaken. Er zijn respondenten die weigeren om deel te nemen aan het onderzoek (reluctante to cooperate) en er zijn respondenten die niet bereikbaar zijn (hard to contact) (Hinne & Roelofs, z.j.). In deze masterproef is er een responsgraad van nog geen 50%, ondanks dat er meerdere responsverhogende maatregelen genomen werden. Singer et al. (2000) geven aan dat de onderzoeker ook niet te veel inspanningen mag leveren om de respons te verhogen gezien er anders personen zouden deelnemen die onverschillig zijn met betrekking tot het beantwoorden van de vragen. Responsverhogende maatregelen zouden dan een invloed kunnen uitoefenen op de steekproefsamenstelling. Dit is in deze masterproef niet het geval, gezien de meeste responsverhogende maatregelen genomen werd voor de start van het onderzoek. Bij scholen die niet aan het onderzoek wilden meewerken, werd niet aangedrongen om toch deel te nemen.

De oorzaak van de non-respons in deze masterproef is vooral '*reluctant to cooperate*'. Bij de scholen in de steekproef was er meerdere malen sprake van onderzoeksmoeheid (Dobbe & van Liefland, z.j.). De scholen gaven via e-mail of per telefoon aan dat ze reeds aan veel onderzoeken meedoen/meegegaan hebben en daarom niet zullen meewerken. Indien de non-respondenten echter op andere variabelen aantikken dan de respondenten, kunnen non-respons fouten ontstaan. Er doet zich dan een vertekende invloed van de non-respons voor. In dit onderzoek weten we welke scholen voor het onderzoek geselecteerd werden. De enquête werd echter volledig anoniem ingevuld en er werd in de vragenlijst ook niet naar de kenmerken van de scholen gevraagd. De onderzoeker weet bijgevolg niet welke scholen uit de steekproef de enquête invulden. Er werden dus geen verbanden gelegd tussen de resultaten en de kenmerken van de school, gezien dit ook geen doel was van het onderzoek. De lage respons leidt dus niet tot een significante non-respons bias (D'havé, 2004-2005).

### **3.3.4. Onderzoeksparticipanten en context**

De onderzoeksparticipanten waren directies en zorgcoördinatoren van de basisscholen in het gewoon onderwijs in Blankenberge, Torhout, Tielt, Oostende, Roeselare, Kortrijk en Gent. Van de deelnemende scholen was het ofwel de directie ofwel de zorgcoördinator die de enquête invulde. Dit was afhankelijk van wie gecontacteerd kon worden of hoe de school zelf besliste om de vragenlijst in te vullen. Enerzijds werd voor de directie gekozen omdat hij/zij de klassenraad voorziet. Anderzijds kon de zorgcoördinator de vragenlijst invullen omdat deze persoon ook in de klassenraad zetelt, goed op de hoogte is van de evolutie van de kinderen en daarnaast ook vaak betrokken is bij de overstap van het derde kleuter naar het eerste leerjaar (Onderwijskiezer, 2017).

## **3.3 Analyse**

Eens alle data verzameld waren, werd voor een deel van de verwerking van de resultaten het Statistical Package for the Social Sciences 24 (SPSS 24) gebruikt. Als significantieniveau werd bij de analyses steeds .05 gehanteerd. De data werd dus overgezet van Lime-survey naar SPSS en op de gesloten vragen werden beschrijvende statistieken en multivariate analyses, namelijk het berekenen van de pearson correlatiecoëfficiënt, toegepast. Bij de open vragen werd er beslist om deze niet te coderen voor gebruik in SPSS maar de data op een kwalitatieve wijze te analyseren, om zo ook mogelijks bepaalde beweegredenen te achterhalen. Na het veelvuldig doornemen van de antwoorden op de open vragen werd er axiaal, selectief en open gecodeerd en een uiteindelijke boomstructuur opgesteld. Deze boomstructuur is in bijlage terug te vinden (Bijlage 2). De verschillende categorieën worden in het hoofdstuk resultaten ondersteund met citaten van de professionelen. De half open vragen werden deels kwantitatief en deels kwalitatief geanalyseerd. In dit onderzoek gaat het dus om een combinatie van analysemethoden. Dit was ondermeer mogelijk door een klein respons op de enquête.

## **3.4. Kwaliteit van het onderzoek**

### **3.4.2. Betrouwbaarheid**

Om de objectiviteit tijdens de dataverzameling te waarborgen, werd gekozen voor een online vragenlijst, zodat de antwoorden niet beïnvloed kunnen worden door de interviewer, in deze masterproef dus de onderzoeker zelf. Dit draagt bij aan de interne betrouwbaarheid van het onderzoek (Willems & van Zwieten, 2004). Daarnaast werden de vragen in de enquête zodanig opgesteld dat ze slechts op één manier te interpreteren waren. Dit verhoogt de externe betrouwbaarheid en zorgt voor een betere replicerbaarheid van het onderzoek (Willems & Van Zwieten, 2004). Tenslotte werden de gebruikte methoden, uitvoering en context van het onderzoek nauwkeurig beschreven, wat ook aan de externe betrouwbaarheid van het onderzoek bijdraagt (Willems & van Zwieten, 2004).

### **3.4.3. Validiteit**

Gedurende het hele onderzoek probeer je als onderzoeker zo dicht mogelijk bij de werkelijke situatie te blijven (Baarda et al., 2001). Zo werden de ingevulde vragenlijsten meermaals doornomen om één te worden met de bekomen gegevens en werd bij het beschrijven van de resultaten gebruik gemaakt van de eigen woorden van de respondenten. Dit met doel de interne validiteit van het onderzoek tegemoet te komen (Baarda et al., 2001). Aangezien er gebruik gemaakt werd van een online vragenlijst is er minder kans op sociale wenselijkheid, wat ook de interne validiteit van het onderzoek verhoogt (Korzilius, 2000). De respondent moest niet aangeven van welke school hij/zij directie of zorgcoördinator was. Deze anonimiteit vergroot de kans dat de respondent de vragen eerlijk beantwoordt.

Wat betreft de externe validiteit zijn de resultaten niet generaliseerbaar naar de beoogde populatie omwille van de kleine respons (Baarda et al., 2001).

## 4. Resultaten

### Algemeen

De steekproef in dit onderzoek kan in zes groepen scholen ingedeeld worden, naargelang de mate van aanwezigheid en de mate van overgaan van de kinderen in de scholen. In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van deze groepen. Groep 1 zijn scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren in de derde kleuterklas en niet naar het eerste leerjaar konden overgaan. Groep 2 zijn scholen met enkel kinderen die voldoende aanwezig waren maar toch niet naar het eerste leerjaar overgingen. Groep 3 zijn scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren en toch konden overgaan. Groep 4 zijn scholen met kinderen die allemaal onvoldoende aanwezig waren maar waarvan sommige kinderen wel en andere niet naar het eerste leerjaar overgingen. Groep 5 zijn scholen met kinderen die allemaal niet overgingen maar waarvan sommige kinderen voldoende en andere onvoldoende aanwezig waren in de derde kleuterklas. Tenslotte zijn groep 6 scholen zonder kinderen die onvoldoende aanwezig waren en/of niet konden overgaan. Deze scholen kregen dus niet met dit gebeuren te maken in het academiejaar 2015-2016.

Er kan hoofdzakelijk vanuit twee invalshoeken naar deze steekproef gekeken worden, namelijk vanuit de scholen met kinderen die niet overgingen en vanuit de scholen met kinderen die onvoldoende dagen aanwezig waren in de derde kleuterklas. We beginnen met een korte analyse vertrekkende vanuit de scholen met kinderen die na een adviesvorming/beslissing van de klassenraad, niet naar het eerste leerjaar konden overgaan.

Vijfentwintig van de 57 scholen hadden onder andere kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen. Het gaat om 49 kinderen die in twee groepen opgesplitst kunnen worden. Namelijk kinderen die niet overgingen maar wel voldoende dagen aanwezig waren (n=37, verspreid over 17 scholen). Daarnaast de kinderen die niet konden overgaan en ook onvoldoende dagen aanwezig waren (n=12, verspreid over elf scholen). De grote meerderheid van de kinderen die in het schooljaar 2015-2016 niet overgingen na een advies/beslissing van de klassenraad, waren dus wel voldoende dagen aanwezig in de derde kleuterklas.

Zesendertig scholen hadden onder andere kinderen die wel naar het eerste leerjaar overgingen. Tweeëndertig van deze 36 scholen hadden enkel kinderen die overgingen. Hieruit kunnen we vaststellen dat meer dan de helft van de scholen in de steekproef (32 van de 57) helemaal geen kinderen had die niet naar het eerste leerjaar konden overgaan.

Vervolgens vertrekken we vanuit de scholen met kinderen die onvoldoende dagen aanwezig waren. Twintig van de 57 scholen hadden onder andere kinderen (n=30) die onvoldoende dagen aanwezig waren in de derde kleuterklas. Elf van de 20 scholen lieten de kinderen (n=12) niet over. Bij 13 van de 20 scholen besliste de klassenraad om de kinderen (n= 18) wel naar het eerste leerjaar over te laten gaan.

Veertig van de 57 scholen hadden onder andere kinderen die voldoende dagen aanwezig waren. Zevenendertig van deze 40 scholen hadden enkel kinderen die voldoende aanwezig waren. Dit wil zeggen dat bij de meerderheid van de scholen in de steekproef (37 van de 57) alle kinderen in de school voldoende dagen aanwezig waren in de derde kleuterklas. Als laatste kunnen we ook vaststellen dat bij 23 scholen alle kinderen voldoende dagen aanwezig waren en al die kinderen ook naar het eerste leerjaar overgingen.

We kunnen dus besluiten dat 40 % van de steekproef helemaal niet met dit gebeuren te maken kreeg. Tenslotte kunnen we ook nog besluiten dat meer scholen te maken hadden met kinderen die niet overgingen, dan met kinderen die onvoldoende dagen aanwezig waren.

Tabel 1

*Aantal scholen en kinderen met betrekking tot mate van aanwezigheid en overgaan*

Mate van aanwezigheid	Wel overgaan	Wel overgaan/ niet overgaan	Niet overgaan	Totaal
<b>Voldoende aanwezig</b>	23 scholen (groep 6) ?kinderen		14 scholen (groep 2) 31 kinderen	37 scholen ? kinderen
<b>Voldoende aanwezig/onvoldoende aanwezig</b>			3 scholen (groep 5) 9 kinderen (3 kinderen waren onvoldoende en 6 kinderen voldoende aanwezig)	
<b>Onvoldoende aanwezig</b>	9 scholen (groep 3) 12 kinderen	4 scholen (groep 4) ( 6 kinderen gingen over en 4 kinderen gingen niet over)	4 scholen (groep 1) 5 kinderen	20 scholen 30 kinderen
<b>Totaal</b>	32 scholen ? kinderen		25 scholen 49 kinderen	57 scholen ?kinderen

1. Wat is het profiel van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen?

***Onderzoekshypothese 1: zeker de helft van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar konden overgaan, hebben een migratieachtergrond.***

***Onderzoekshypothese 2: minder dan of de helft van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar konden overgaan, spreekt onvoldoende Nederlands.***

Tabel 2 toont ons dat 26 van de 49 kinderen een migratieachtergrond hebben. Twintig kinderen hebben geen migratieachtergrond en van drie kinderen weten we dit niet omdat de vraag door de respondent niet ingevuld werd.

Tabel 2

*Mate van migratieachtergrond van de kinderen die niet overgingen*

Mate van migratieachtergrond	Aantal
Migratieachtergrond	26
Geen migratieachtergrond	20
Onbekend	3

Zes van de 26 kinderen met een migratieachtergrond komen uit Turkije, vier uit Rusland, drie uit Bulgarije, twee uit Roemenië, twee uit Polen en telkens één kind uit Afghanistan, Bosnië-Herzegovina, Duitsland, de Filippijnen, Iran, Pakistan, Portugal, Spanje en Syrië (Tabel 3).

Tabel 3

*Land van herkomst van de kinderen met migratieachtergrond die niet overgingen*

Land Van Herkomst	Aantal
Afghanistan	1
Bosnië-Herzegovina	1
Bulgarije	3
Duitsland	1
Filippijnen	1
Iran	1
Pakistan	1
Polen	2
Portugal	1
Roemenië	2
Rusland	4
Spanje	1
Syrië	1
Turkije	6

In Tabel 4 zien we dat 21 van de 49 kinderen onvoldoende Nederlands spreken. Hiervan zijn er 18 kinderen met en drie kinderen zonder migratieachtergrond.

Achtentwintig kinderen spreken voldoende of nog beter Nederlands. Hiervan zijn er acht kinderen met een migratieachtergrond, 17 kinderen zonder migratieachtergrond en van drie kinderen weten we niet of ze een migratieachtergrond hebben.

Tabel 4

*Mate van Nederlands van de kinderen die niet overgingen*

Mate van Nederlands	Aantal
Onvoldoende	21
Voldoende	17
Goed	8
Uitstekend	3

Iets meer dan de helft van de kinderen (26) die niet naar het eerste leerjaar overgingen, hebben een migratieachtergrond, waarvan een klein derde (8) voldoende of nog beter Nederlands spreekt. Van de 26 kinderen met een migratieachtergrond zijn er 22 kinderen die aantikken op het SES-kenmerk thuistaal en in het gezin dus hoofdzakelijk een andere taal dan het Nederlands spreken. Vier kinderen spreken thuis wel hoofdzakelijk Nederlands. Van de acht kinderen met een migratieachtergrond die het Nederlands voldoende beheersen, zijn er zes kinderen waarvan hun thuistaal niet-Nederlands is. Twee kinderen hebben als thuistaal Nederlands.

Vervolgens spreekt iets minder dan de helft van de kinderen die niet overgingen, onvoldoende Nederlands. Dit is minder dan het aantal kinderen met een migratieachtergrond omdat enkele van deze kinderen met een migratieachtergrond, het Nederlands voldoende beheersen. Opmerkelijk is dat er drie kinderen zonder migratieachtergrond zijn die het Nederlands toch onvoldoende beheersen. Eén van deze kinderen was onvoldoende dagen aanwezig in de derde kleuterklas, de andere twee kinderen voldoende.

***Onderzoekshypotheses 3: een meerderheid van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen, tikt op minimum één van de drie SES-kenmerken aan.***

Tabel 5 toont ons dat meer dan de helft van de 49 kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen op het SES-kenmerk thuistaal aantikt. Ook meer dan de helft van de kinderen tikt op het kenmerk opleidingsniveau van de moeder aan. Op het kenmerk toelage wordt door net iets minder dan de helft van de kinderen aangetikt. In het totaal tikken 36 van de 49 kinderen op minimum één van de drie SES-kenmerken aan. Zestien van de 49 kinderen tikken op alle drie de SES-kenmerken aan. Deze kinderen zitten verspreid over 11 scholen (Bijlage 1). Van deze 16 kinderen hebben er 14 een migratieachtergrond. Dertien van de 49 kinderen tikken op geen enkel van de drie SES-kenmerken aan. Deze kinderen zitten verspreid over negen scholen (Bijlage 1). Van de 13 kinderen zijn er vier die een migratieachtergrond hebben.

De meerderheid van de kinderen die naar het eerste leerjaar overgingen, tikt dus op minimum één van de drie SES-kenmerken aan. Tweeëntwintig van deze 36 kinderen hebben een migratieachtergrond, waarvan zes kinderen (27%) voldoende Nederlands praten. Tenslotte kunnen we ook vaststellen dat kinderen die op alle drie of op geen van de drie SES-kenmerken aantikken, over meerdere scholen verspreid zitten.

Tabel 5

*Mate van aantikken op SES-kenmerken van de kinderen die niet overgingen*

Mate van aantikken	Taal	Opleiding	Toelage	Geen
Tikt aan	26	30	24	36
Tikt niet aan	23	19	25	13

**Onderzoekshypothese 4: bij de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen, wordt het meest aangetikt op het SES-kenmerk opleiding, daarna op taal en het minst op toelage.**

In de steekproef wordt het meest aangetikt op de drie SES-kenmerken in aflopende volgorde: opleidingsniveau van de moeder, thuistaal en toelage.

## 2. Op welke elementen steunt de beslissing van de klassenraad?

Dertien van de 57 scholen baseren zich vaak<sup>1</sup> op de elementen taal, geletterdheid, gecijferdheid, motoriek, taakgerichtheid en sociaal-emotioneel. Bij de overige 44 scholen (de grote meerderheid) varieert de mate waarin de klassenraad zich op bepaalde elementen baseert, van school tot school. Gemiddeld baseren de scholen zich het meest op het element sociaal-emotioneel, gevolgd door taakgerichtheid en taal. Daarna volgen de elementen geletterdheid, gecijferdheid en andere (Tabel 6). De groep andere werd opgedeeld in volgende categorieën: rijpheid, thuissituatie, mogelijkheden en beperkingen, aanwezigheid en combinatie van factoren. Gemiddeld baseren alle scholen in de steekproef zich het minst op het element motoriek.

Tabel 6

*Mate waarin de scholen zich op de verschillende elementen baseren*

Mate van baseren	Taal	Geletterd -heid	Gecijferd -heid	Motoriek	Taakgericht -heid	Sociaal-emotioneel	Andere
Niet vaak	9	13	13	22	6	3	7
Vaak	32	28	27	16	36	39	11

Vervolgens willen we zien of er een verschil is tussen de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen en de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar wel overgingen, met betrekking tot de elementen waarop ze zich baseren om een beslissing te maken. Hiervoor worden de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen (groep 1) samen genomen met de scholen met kinderen die niet overgingen maar waarvan sommige onvoldoende en andere voldoende aanwezig waren (groep 5). Deze scholen vormen type 1 en behelzen zeven scholen.

<sup>1</sup> Tot de categorie 'vaak' behoort 'regelmatig' en 'heel vaak'. Tot de categorie 'niet vaak' behoort 'zelden' en 'weinig'. De middelste optie 'soms' werd steeds weggelaten in de analyse om een duidelijk beeld van de resultaten te kunnen krijgen.



Type 1 wordt vergeleken met de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar wel overgingen (groep 3). Deze laatste vormt type 2 en gaat om negen scholen. Niet steeds alle 16 scholen werden meegenomen in het berekenen van de correlatie omdat sommige scholen de vraag niet invulden of de middelste optie 'soms' aanduiden. Er wordt steeds aangegeven hoeveel scholen per type in de berekening meegenomen konden worden.

Tabel 7 toont ons dat er een klein negatief verband is tussen het element taal en het type school. Zes scholen uit type 1 en zeven scholen uit type 2 werden met elkaar vergeleken. Het verband is niet significant. Hetzelfde niet significante verband vinden we terug bij geletterdheid. Ook hier werden zes scholen uit type 1 en zeven scholen uit type 2 in de berekening meegenomen. Tussen gecijferdheid en type school bestaat er een klein negatief verband, dat niet significant is. Vijf scholen uit type 1 werden vergeleken met acht scholen uit type 2. Tussen motoriek en type school vinden we een zeer klein positief verband dat ook niet significant is. Hier werden zes scholen uit type 1 en zeven scholen uit type 2 met elkaar vergeleken. Tussen taakgerichtheid en type school bestaat een klein negatief verband. Hier konden zeven scholen uit type 1 en acht scholen uit type 2 in de berekening meegenomen worden. Het verband is niet significant. Tussen het element sociaal-emotioneel en type school bestaat er een zeer klein verband dat ook niet significant is. Vier scholen uit type 1 en negen scholen uit type 2 werden hier met elkaar vergeleken.

Tenslotte zien we dat er tussen andere elementen waarop de scholen zich baseren (namelijk rijpheid, thuissituatie, mogelijkheden en beperkingen, aanwezigheid en combinatie van factoren) en het type school een groot negatief verband is ( $r = -.60$ ). Drie scholen uit type 1 en vijf scholen uit type 2 werden in de berekening meegenomen. Het verband is wel niet significant. Dit betekent dat de scholen uit type 1 (scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen) zich mogelijk vaker op andere elementen baseren dan de scholen uit type 2 (scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren en wel overgingen). Gezien het niet significant is, kan dit verband aan het toeval te wijten zijn. Zeker omdat maar de helft van de scholen (acht van de 16) meegenomen konden worden in het berekenen van de correlatie.

Rekening houdend met de kleine steekproef werden bij deze vergelijkingen ook geen of amper significante verbanden verwacht.

Tabel 7

*Correlatie en significantieniveau tussen de elementen en type school*

	Taal	Geletterd -heid	Gecijferd -heid	Motoriek	Taakgericht -heid	Sociaal- emotioneel	Andere
Pearson	-0,141	-0,141	-0,184	0,098	-0,134	0,030	-0,600
Correlatie							
Significantie	0,646	0,646	0,546	0,751	0,635	0,921	0,116
Aantal	13	13	13	13	15	13	8

### 3. Welke instanties worden bij de beslissing betrokken en hoe verloopt dit?

Negen van de 56 scholen (één school beantwoordde de vraag niet) betrekken zowel het CLB, de ouders, de kleuterschool, het kind en andere leerkrachten in de school vaak tijdens het proces om een advies te vormen/een beslissing te maken. Daarnaast zijn er ook 12 scholen die alle voorgenoemde personen vaak betrekken, buiten het kind. We kunnen bijgevolg stellen dat bij de overige 35 scholen de mate waarin bepaalde personen betrokken worden, van school tot school varieert. Gemiddeld gezien dan wordt in aflopende volgorde de kleuterschool van het kind, het CLB, de ouders, andere leerkrachten en andere (voornamelijk externe instanties en mensen uit het zorgteam) het vaakst bij de beslissing betrokken. Het kind in kwestie wordt het minst betrokken (Tabel 8).

Tabel 8

*Mate waarin de scholen de verschillende instanties betrekken*

Mate van betrekken	CLB	Ouders	Kleuterschool	Kind	Andere leerkrachten	Andere
Niet vaak	2	4	0	32	4	4
Vaak	49	50	53	11	43	19

Tabel 8 en 9 tonen ons dat, van alle instanties die tijdens het proces betrokken worden, de kleuterschool van het kind bovenaan staat. Dit is een logisch resultaat aangezien bijna alle scholen, die voor het onderzoek uitgenodigd werden, basisscholen waren. Negenveertig van de 51 scholen betrekken het CLB vaak bij het proces en vragen ook advies aan het CLB. Dertig van de 34 scholen nemen vaak testen af. Zevenentwintig van die 30 scholen betrekken het CLB vaak. De resterende drie scholen betrekken het CLB soms. We kunnen stellen dat het CLB vaker betrokken wordt om advies in te winnen, dan om testen af te nemen. Van de 27 scholen die vaak testen en het CLB betrekken, kan dit immers ook nog door andere personen dan het CLB gebeuren.

Tabel 9

*Mate waarin de scholen de verschillende stappen ondernemen*

Mate van ondernemen	Advies inwinnen bij CLB	Gesprek met ouders	Contact met Kleuterschool	Gesprek met kind	Testen
Niet vaak	2	0	0	21	4
Vaak	49	55	55	14	30

Met betrekking tot de ouders houden 55 van de 57 scholen vaak gesprekken met hen. Eén school houdt soms gesprekken met de ouders en een andere school vulde de vraag niet in. Opmerkelijk is wel dat drie van die 55 scholen aangeven ouders weinig te betrekken om een beslissing te maken. Andere leerkrachten in de school spelen evenzeer een rol bij het nemen van een beslissing. Het kind zelf wordt weinig betrokken. Slechts een vierde van de scholen betrekken het kind vaak. Wel iets meer scholen (14 van de 35) houden gesprekken met kinderen om tot een beslissing te komen.

Vervolgens worden er ook nog andere instanties betrokken. Bij 18 van de 37 responsen gaat het om externe instanties: voornamelijk therapeuten (paramedici, kinderpsycholoog en kinderpsychiater) maar ook gezinsondersteunende diensten (thuisbegeleiding en ouderwerking) en algemeen externe instanties die het kind begeleiden. Ook mensen uit het zorgteam (zorgcoördinator, zorgleerkracht, GON-begeleiding en brugfiguur) worden door 12 van de 37 responsen vaak betrokken. Tenslotte werd door zeven van de 37 responsen uitdrukkelijk vermeld dat iemand uit het directieteam (directie en beleidsondersteuner) vaak bij de beslissing betrokken wordt. Aangezien de klassenraad het advies vorm geeft en de directie de klassenraad voorziet, gaan we ervan uit dat alle scholen de directie betrekken maar vermoeden we dat de directie in deze scholen een grotere rol speelt tijdens het proces.

Buiten de voorgenoemde stappen gaven 31 van de 57 scholen aan nog andere stappen tijdens het proces te ondernemen. Van de 42 zaken die door deze scholen aangehaald werden, gaat dit 22 keer om overleg: zowel intern overleg (klasleerkracht, zorgteam, directie en volledige team) als overleg met externe partners (paramedici, CLB, algemeen externe begeleiders en vrijwilligerswerking). Eén school gaf uitdrukkelijk aan dat er met alle partijen overlegd wordt. Daarnaast werd er zes keer aangegeven dat de er nog stappen ondernomen worden met betrekking tot de ontwikkeling van het kind: kijken naar de schoolrijpheid en de evolutie van het kind. Opmerkelijk is dat door één van die zes scholen gekeken wordt naar het kind zijn mogelijkheden en beperkingen.

Zeven scholen gaven nogmaals expliciet aan dat ze testen afnemen of gebruik maken van screeningsinstrumenten bij de kleuter. Bij drie van de zeven scholen ging dit om een screeningsinstrument om te zien of het kind klaar is voor de overstap naar het eerste leerjaar. Zo werd het kindvolgsysteem door twee scholen aangegeven. 'Kleuter veilig oversteken' is een instrument dat hierbinnen gebruikt kan worden om het kind te observeren. Het instrument werd door één van deze twee scholen aangegeven. Een derde school maakt gebruik van screening 'criteria van de schoolrijpheid' en 'Juf, mag ik overvaren?' van Marc Litière. De vier andere scholen nemen testen af om tot een advies/beslissing te komen. Bij twee scholen gaat dit om een schoolrijpheidstest. Ook opmerkelijk hier is dat één van deze vier scholen onder andere IQ-testen afneemt.

Verder werden er in vier scholen observaties gedaan in de klas. Eén school gaf specifiek aan dat dit door externen gebeurt. Daarnaast was er één school die weergaf de volledige context van het kind te bekijken omdat alles invloed heeft op elkaar. Tenslotte ondernamen twee scholen stappen met betrekking tot de thuissituatie van het kind. Eén school gaf aan te kijken of schoolgaan deel uitmaakt van de cultuur van het kind. Een andere school spoorde de reden van onvoldoende aanwezigheid op en besprak deze met de ouders.

Er zijn in het totaal negen van de 56 scholen (één school vulde de vraag niet in) die zowel vaak contact hebben met de kleuterschool, testen afnemen, advies inwinnen bij het CLB en gesprekken houden met de ouders en de kinderen. Daarnaast zijn er ook 15 scholen die alle voorgenoemde stappen vaak ondernemen, buiten gesprekken met het kind. We kunnen dus stellen dat bij de overige 32 scholen de mate waarin bepaalde stappen ondernomen worden van school tot school varieert.

Gemiddeld wordt in aflopende volgorde het vaakst contact met de kleuterschool en de ouders opgenomen, wint men advies in bij het CLB en nemen ze testen af. Het minst worden er gesprekken gehouden met het kind in kwestie.

Vervolgens willen we weten of er een verschil is tussen de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen en de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar wel overgingen, met betrekking tot de instanties die betrokken worden en de ondernomen stappen. Hiervoor werden opnieuw de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen (groep 1) samen genomen met de scholen met kinderen die niet overgingen maar waarvan sommige onvoldoende en andere voldoende aanwezig waren (groep 5). Dit zijn de scholen type 1 met zeven scholen. Type 1 wordt vergeleken met de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar wel overgingen (groep 3). Deze laatste zijn de scholen type 2 met negen scholen.

Tabel 10 toont ons dat er een klein negatief verband is tussen de mate waarin ouders betrokken worden en het type school. Zeven scholen uit type 1 en negen scholen uit type 2 werden hier met elkaar vergeleken. Het verband is niet significant. Tussen de mate waarin het kind betrokken wordt en het type school bestaat een groot positief verband ( $r=.645$ ). Zes scholen uit type 1 en acht scholen uit type 2 konden hier in de berekening meegenomen worden. Het verband is ook significant. Dit wil zeggen dat de scholen type 2 (de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar wel overgingen) vaker het kind bij het proces betrekken dan de scholen type 1 (de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen). Dit verband is niet te wijten aan het toeval.

Vervolgens is er een heel klein positief verband tussen de mate waarin andere leerkrachten in de school betrokken worden en het type school. Zes scholen uit type 1 werden hier vergeleken met acht scholen uit type 2. Het verband is niet significant. Tenslotte bestaat een groot negatief verband tussen de mate waarin andere instanties betrokken worden en het type school ( $r=.75$ ). Dit gaat dan om externe instanties, het zorgteam en het directieteam. Drie scholen uit type 1 werden hier vergeleken met vier scholen uit type 2. Het verband is niet significant. Dit wil zeggen dat de correlatie aan het toeval te wijten kan zijn, zeker omdat minder dan de helft van de scholen (zeven van de zestien) in het berekenen van de correlatie meegenomen kon worden. Met betrekking tot het CLB en de kleuterschool duiden alle scholen uit type 1 en type 2 'vaak' aan. Door deze constantheid kon er dus geen correlatie berekend worden.

Tabel 10

*Correlatie en significantieniveau tussen de instanties en type school*

	Ouders	Kind	Andere leerkrachten	Andere
Pearson correlatie	-0,101	0,645	0,059	-0,750
Significantieniveau	0,710	0,013	0,841	0,052
Aantal	16	14	14	7

Tabel 11 toont ons een gemiddeld positief effect tussen testen en type school. Vijf scholen uit type 1 en zes scholen uit type 2 werden in de berekening meegenomen. Het verband is niet significant. Daarnaast is er een gemiddeld tot groot positief verband tussen de mate waarin er gesprekken gehouden worden met het kind in kwestie en het type school. Uit beide type scholen konden er zeven scholen in de berekening meegenomen worden. Het verband is niet significant ( $p=.109$ ) maar ligt wel redelijk dicht bij het gehanteerde significantieniveau. Advies inwinnen bij het CLB, gesprekken houden met de ouder(s) en contact met de kleuterschool worden niet weergegeven in de tabel, gezien deze stappen door beide type scholen evenveel ondernomen worden. Alle scholen uit type 1 en type 2 ondernemen deze stappen vaak.

*Tabel 11*

*Correlatie en significantieniveau tussen stappen en type school*

	Testen	Gesprek met het kind
Pearson correlatie	0,346	0,447
Significantieniveau	0,297	0,109
Aantal	11	14

#### 4. Hoe verloopt de communicatie met de betrokken personen?

Er werd in de vragenlijst vooral gepolst naar hoe de communicatie met de ouders verloopt, gezien verwacht werd dat ouders het vaakst bij de beslissing betrokken zouden worden. Hoe de communicatie met de ouders verloopt, kan in twee categorieën onderverdeeld worden: op welke manier de communicatie verloopt en wat de inhoud van de communicatie is. 52 van de 57 scholen beantwoordden deze vraag. Vervolgens bespreken we ook wie de beslissing naar het kind communiceert. Deze vraag werd door 56 van de 57 scholen beantwoord.

##### **Manier waarop de communicatie verloopt**

Bij 20 van de 52 scholen verloopt de communicatie met de ouders procesmatig. De school gaat op meerdere momenten met de ouders in gesprek en de scholen willen de ouders echt betrekken bij het nemen van de beslissing. Sommige gaan samen met de ouders op zoek naar ondersteuning. Ouders staan nooit voor een verrassing.

*Communicatie wordt zeker op verschillende tijdstippen ondernomen, om SAMEN tot de beste oplossing te komen!*

*(In)formele gesprekken tussen kleuterleidster en/of SES-juf en/of zorgcoördinator en de ouders van meet af aan. Samen gaan we op zoek naar ondersteuning voor het kind, de ouders, de kleuterleidster/SES-juf/zorgcoördinator... Het is belangrijk om ouders onmiddellijk te betrekken om misverstanden te vermijden. Het is soms een proces dat ouders nog moeten doormaken in de aanvaarding van dit gebeuren.*

*Beslissing is steeds samen genomen. Wij gaan in open communicatie met de ouders.*

Vervolgens zijn er acht scholen die aangeven verschillende gesprekken met de ouders te houden. Twee van deze scholen hebben het specifiek over oudercontacten. Twee andere scholen betrekken de kleuterjuf, het zorgteam en het CLB bij de gesprekken. Eén school geeft aan dat er heel wat gesprekken aan de beslissing vooraf gaan omdat ze eerst alles in het werk stellen om het kind voldoende naar school te laten komen. Verder weten we van deze scholen niet hoe de gesprekken met de ouders precies verlopen.

Twintig van de 52 scholen gaan ook in gesprek met de ouders maar bij deze scholen is er meer sprake van een eenwegscommunicatie. De informatie over het kind wordt gemeld aan de ouders, ouders worden geïnformeerd, ingelicht, overtuigd of ouders worden op de hoogte gehouden van de evolutie van hun kind. Er wordt echter niet met hen in gesprek gegaan, waardoor de mening van de ouders niet meegenomen wordt in het nemen van een beslissing. De school vertelt de ouders wat zij denken over het kind of welke beslissing zij genomen hebben. Sommige scholen geven aan dat de ouders uiteindelijk wel de beslissing in handen hebben. Andere delen mee dat de meeste ouders akkoord gaan met het advies.

Bij acht van die 20 scholen gaat het letterlijk om één gesprek waarin de beslissing/het advies besproken en meegedeeld wordt aan de ouders.

*Ouders worden voor de paasvakantie ingelicht over het feit dat de overstap naar het eerste leerjaar moeilijk zal verlopen. We proberen zo duidelijk mogelijk aan te geven waarom we adviseren om de derde kleuterklas over te doen. De meeste ouders volgen dit advies.*

*Ons advies wordt met redenen omkleed in een gesprek in aanwezigheid van de klastitularissen van 3<sup>de</sup> kleuter en 1<sup>ste</sup> leerjaar, de zorgcoördinator, het CLB, de directie en de ouders. De ouders kiezen tenslotte. Zittenblijven is tot een uiterst minimum herleid.*

Bij 10 van de 20 scholen gaat het om verschillende momenten tijdens de kleuterperiode of derde kleuterklas waarop ouders aangesproken worden. Ouders worden bijvoorbeeld gedurende het schooljaar op de hoogte gesteld van het kind diens vorderingen. Ze krijgen echter geen of amper inspraak. De meeste van deze scholen willen de ouders wel op de hoogte houden, wat het verschil maakt met de vorige acht scholen. De beslissing wordt echter zelfstandig door de klassenraad genomen, of de ouders dit nu begrijpen of niet.

*Ouders krijgen al feedback in de loop van het schooljaar en weten meestal al dat hun kind niet kan overgaan voor de klassenraad. Zo'n boodschap deel je niet mee van de ene op de andere dag.*

*Ouders worden terug uitgenodigd voor gesprek en we laten hen zien via allerlei wegen, dat het kind de stap naar de eerste klas nog niet kan maken.*

*Er wordt een multidisciplinair overleg gehouden waar alles uitgelegd wordt. Sommige ouders zien het probleem in, andere niet. De ouders zijn al verschillende keren op gesprek geweest. Niet zomaar op het einde van het schooljaar de boodschap brengen.*

De overige twee van de 20 scholen gaven aan dat de ouders uiteindelijk beslissen maar beide scholen staan wel klaar met een duidelijke standpunt tegenover de ouders.

*We proberen een consensus te bereiken en de ouders te overtuigen om dezelfde keuze als de school te maken. Ouders bepalen uiteindelijk zelf.*

Tenslotte zijn er nog vier scholen waarbij de communicatie met de ouders soms moeilijk verloopt. Bij twee scholen is dit afhankelijk van de verwachtingen van de ouders. De twee andere scholen geven aan dat het meestal moeilijk verloopt omdat ouders het belang van overzitten in de derde kleuterklas niet zouden inzien.

*Deze communicatie verloopt de ene keer veel vlotter dan de andere keer. Dit hangt samen met de verwachtingen en zeker met de cultuur van de ouders. Belangrijk hierbij is om steeds te vertrekken vanuit het welbevinden van het kind. Eens de ouders ook dit inzicht delen, gaat de communicatie veel vlotter.*

### **Inhoud van de communicatie**

Twaalf van de 52 scholen gaven informatie door over hetgeen met de ouders besproken wordt. Bij zeven scholen gaat dit om de evolutie en ontwikkeling van het kind. Bij twee andere scholen worden de verslagen van externe partners en hetgeen op school gebeurt, besproken. Eén school geeft aan dat ze met de ouders bespreekt waar ze zich bij het kind zorgen om maakt.

Slechts één van de 11 scholen bespreekt het welbevinden en de betrokkenheid van het kind op school. Tenslotte bespreekt één school met de ouders dat deze laatste kunnen polsen naar de gevoelens van hun kleuter met betrekking tot het overzitten/overgaan.

### **Communicatiepersoon naar het kind**

Zevenentwintig van de 56 scholen communiceren de beslissing als klassenraad samen met de ouders naar het kind. Bij 29 scholen gebeurt dit niet samen maar zijn het vaak de ouders, andere leerkrachten in de school of nog andere personen die dit doen. Deze laatste gaat dan vooral om de klasjuf (soms met de ouders elk apart) maar ook om de zorgjuf of zorgcoördinator en het CLB. Eén school stelt dat, afhankelijk van kind tot kind, het CLB of de GON-begeleiding de beslissing naar het kind communiceert. De klassenraad communiceert de beslissing het minst vaak naar het kind (Tabel 12).

Tabel 12

*Mate van wie de beslissing naar kind communiceert*

Mate van betrekken	Ouder(s)	Klassenraad	Andere leerkrachten	Andere
Niet vaak	0	20	16	8
Vaak	29	4	8	9

Tenslotte werd ook gepolst naar wat de klassenraad belangrijk vindt bij dit gebeuren, wat soms moeilijkheden zijn en wat ze graag nog anders zouden zien. Achtenveertig van de 57 scholen beantwoordden deze vraag.

### **Belangrijk**

In deze categorie werden 40 responsen gegeven. Twintig scholen vinden zaken met betrekking tot het kind belangrijk. Bij de meerderheid van deze scholen gaat het om het welbevinden van het kind.

*Het allerbelangrijkste is het welbevinden van het kind, in overeenkomst met zijn capaciteiten!*

Daarnaast vinden een aantal scholen het belangrijk om de totale ontwikkeling en context van het kind in rekening te brengen. Eén school vindt de schoolrijpheid van het kind doorslaggevend.

*Niet enkel baseren op punten, want dit is maar een momentopname. Kijken naar de totale ontwikkeling van het kind en hoe het kind functioneert in een klas. Is er voldoende evolutie?*

Vervolgens vinden vier scholen de zinvolheid van het overzitten een belangrijk aandachtspunt.

*Helaas hebben we geen glazen bol en kunnen we het succes van dubbelen niet garanderen. Als we niet zeker zijn dat het een meerwaarde is voor het kind, laten we het kind niet nogmaals de derde kleuterklas doorlopen.*

Zeven scholen vinden zaken met betrekking tot de ouders belangrijk. Dit gaat dan om het doorlopen van een proces waarin ouders betrokken worden, het belang van ouders die achter de beslissing/advies van de klassenraad staan en het respecteren van de ouders hun keuze.

Daarnaast zijn er drie scholen die communicatie een belangrijk element vinden, drie scholen die het belangrijk vinden dat alle betrokken partijen het eens zijn en twee scholen die de nadruk leggen op het doorlopen van een proces. Als laatste is er één school die de klasleerkracht en de zorg voor het kind belangrijk vindt.



## **Moeilijkheden**

In deze categorie werden in het totaal 10 responsen gegeven. Acht scholen ondervinden moeilijkheden met betrekking tot de ouders. Dit gaat zowel om scholen die het moeilijk vinden dat de eindbeslissing bij de ouders ligt, als scholen die er moeite mee hebben indien ouders niet met het advies akkoord gaan.

*De ouders bepalen nu nog te veel zelf, soms tegen het advies van de school.*

Daarnaast gaat het om scholen die moeilijkheden ondervinden met betrekking tot de cultuurverschillen tussen hen en sommige ouders. Verder vindt één van de acht scholen het moeilijk dat ouders soms overtuigd moeten worden van kleuterparticipatie en nog een andere school geeft aan dat ouders soms een belemmering vormen tijdens het proces.

Tenslotte vindt één van de 10 scholen het moeilijk dat ze geen contact hebben met de kleuterschool van het kind in kwestie en een laatste school vindt dat de drempel van het derde kleuter naar het eerste leerjaar te groot is.

## **Wensen**

In de categorie wensen werden er 12 responsen gegeven. Drie scholen zouden graag de mogelijkheid hebben om het advies afdwingbaar te maken.

*Hier zou ook de school zelf de beslissing moeten kunnen nemen. Ouders reageren meestal emotioneel en maken weinig rationeel een keuze.*

Twee scholen wensen dat de ouders de beslissing van de klassenraad meer zouden steunen. Nog twee scholen zouden graag een andere en betere samenwerking met therapeuten zien.

*Graag nog anders: elke school zou moeten kunnen werken met eigen kinesist, logopedist zodat concrete afspraken kunnen gemaakt worden, telkens binnen dezelfde schoolcontext.*

Vervolgens wenst één school dat ouders meer zouden beseffen wat de consequenties zijn indien ze het advies van de klassenraad niet volgen. Eén school geeft aan dat ze extra ondersteuning tijdens het proces voor cultuurverschillen wensen en een andere school dat ze nog meer middelen zouden kunnen gebruiken. Eén school geeft aan dat ze het systeem van een opstapklas in hun school zeker willen behouden.

*In onze scholengroep is er een opstapklas, waardoor kinderen naar het eerste leerjaar terug kunnen keren en heel gemotiveerd zijn (succeservaringen achter de rug). Dit moet zeker kunnen blijven.*

Tenslotte zou één school graag een consequente regelhantering bij alle scholen zien.

*Het is belangrijk dat alle scholen hier consequent mee omgaan. Voorbeeld een kind heeft geen 220 halve dagen aanwezigheid maar kan dan in principe ook niet in een andere school in L1 ingeschreven worden.*

Vervolgens willen we zien of er een verschil is tussen de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen en de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar wel overgingen. Hiervoor werden opnieuw de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen (groep 1) samen genomen met de scholen met kinderen die niet overgingen maar waarvan sommige onvoldoende en andere voldoende aanwezig waren (groep 5). Dit zijn de scholen type 1 met zeven scholen. Type 1 wordt vergeleken met de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar wel overgingen (groep 3). Deze laatste zijn de scholen type 2 met negen scholen.

We beginnen met een analyse van het verloop van de communicatie. Alle scholen van beide groepen beantwoordden deze vraag.

### **Manier**

Bijna de helft van de scholen met kinderen die overgingen, gaan in gesprek met de ouders maar houden dit eerder bij een eenrichtingsverkeer. Bij een derde van de scholen verloopt de communicatie dan weer procesmatig. Bij de scholen met kinderen die niet overgingen, verloopt de communicatie maar bij één van de zeven scholen procesmatig. Deze laatste houden dan wel meer verschillende gesprekken met de ouders.

*Regelmatig overleg tussen kleuterjuf en ouders, ook tussen zorgcoördinator en kleuterjuf en CLB. CLB is een heel belangrijke partner.*

Ongeveer een klein vijfde scholen uit beide groepen ondervinden soms moeilijkheden met betrekking tot de communicatie tussen hen en de ouders.

*Meestal verloopt dit stroef, ouders aanvaarden het vaak niet dat hun kind nog niet "schoolrijp" is... Ze vinden het vaak nutteloos om een derde kleuter opnieuw te doen en kiezen vaak om het eerste leerjaar te dubbelen. Ook al is dit tegen ons advies.*

### **Inhoud**

Met betrekking tot de inhoud van de communicatie werden door beide groepen scholen verschillende responsen gegeven, die duidelijk variëren van school tot school en geen verband houden met het type school.

## **Communicatiepersoon naar het kind**

Twee derde van de scholen met kinderen die overgingen, communiceren de beslissing als klassenraad samen met de ouders naar het kind. Bij de scholen met kinderen die niet overgingen, is dit iets meer dan de helft. De scholen met kinderen die overgingen, communiceren de beslissing als klassenraad dus vaker samen met de ouders naar het kind, dan de scholen met kinderen die niet overgingen. Indien de beslissing niet samen gecommuniceerd wordt, gebeurt dit in beide groepen scholen het meest door de ouders van de kinderen in kwestie. Vervolgens door andere leerkrachten in de school en in geen enkele school wordt dit vaak door de klassenraad gedaan. In één school van de scholen met kinderen die overgingen, gebeurt dit ook vaak door andere personen, namelijk door de kleuterjuf en door de ouders elk apart.

Tenslotte werd ook gepolst naar wat de klassenraad belangrijk vindt bij dit gebeuren, wat soms moeilijkheden zijn en wat ze graag nog anders zouden zien. Van de groep scholen met kinderen die niet overgingen, beantwoordden zes van de zeven scholen deze vraag. Van de scholen met kinderen die wel overgingen, beantwoordden acht van de negen scholen deze vraag.

Zaken met betrekking tot het kind (welbevinden en rekening houden met de totale ontwikkeling) vinden beide type scholen belangrijk. Beide vinden ook de zinvolheid van het overzitten en zaken met betrekking tot de ouders van belang: ouders steunen de beslissing en er wordt tijdig met hen gecommuniceerd. De scholen met kinderen die overgingen, gaven geen wensen weer. De scholen met kinderen die niet overgingen, wensden een andere samenwerking met therapeuten en meer beslissingsrecht bij de school.

Met betrekking tot hetgeen de scholen als moeilijk ondervinden, kunnen de twee responsen van de scholen met kinderen die niet overgingen, alle twee bij de ouders gesitueerd worden. Bij de scholen met kinderen die wel overgingen, werd slechts één respons gegeven. Deze school vindt het moeilijk indien er geen communicatie is met de vorige kleuterschool. Ze kunnen zich dan geen volledig beeld van het kind vormen. De scholen met kinderen die niet overgingen, ervaren dus iets meer moeilijkheden bij ouders, dan de scholen met kinderen die wel overgingen.

## 5. Discussie en conclusie

### Belangrijkste beschouwingen

Aanvankelijk wilden we met dit onderzoek meer te weten komen over hoe de klassenraad omgaat met het nemen van de beslissing of een kind dat onvoldoende dagen aanwezig was in de derde kleuterklas, naar het eerste leerjaar over mag gaan of niet. Daarnaast ook wat het profiel van deze kinderen is. Eerst voerden we hiervoor een literatuurstudie uit en aansluitend werden de gegevens verzameld aan de hand van een online survey. Na het veelvuldig doornemen van de resultaten werd besloten om niet enkel onderzoek te voeren naar de beslissing van de klassenraad bij kinderen die onvoldoende dagen aanwezig waren. Ook welk proces doorlopen wordt in de scholen met kinderen die wel voldoende dagen aanwezig waren, is een belangrijk onderzoeksdeel geworden. Aansluitend werd ook onderzocht wat het profiel is van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen, los van het feit of ze voldoende of onvoldoende aanwezig waren.

In het schooljaar 2015-2016 waren er 49 kinderen in een steekproef van 57 scholen die niet naar het eerste leerjaar overgingen. Hiervan waren er 12 kinderen (in 11 scholen) die onvoldoende aanwezig waren en 37 kinderen (in 17 scholen) die voldoende aanwezig waren in de derde kleuterklas. Daarnaast waren er ook 18 kinderen (in 13 scholen) die onvoldoende aanwezig waren maar wel naar het eerste leerjaar overgingen.

Veertig procent van de scholen in de steekproef kreeg niet met het gebeuren te maken. Zestig procent van de scholen in de steekproef had dus kinderen die niet konden overgaan en/of onvoldoende dagen aanwezig waren, wat toch wel een niet te onderschatten aantal is. Deze scholen kregen wel meer te maken met kinderen die niet overgingen dan met kinderen die onvoldoende aanwezig waren.

Tenslotte kunnen we ook bemerken dat er in de scholen meer kinderen overgaan dan niet overgaan (18 ten opzichte van 12), indien ze onvoldoende aanwezig waren. De kinderen die niet overgingen, zitten ook verspreid over verschillende scholen. Dit sluit aan bij de vermoedens van Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008) die stellen dat de Vlaamse scholen mogelijk een proportionele standaard gebruiken om te beslissen hoeveel kinderen de derde kleuterklas overzitten. In de meeste scholen in Vlaanderen zijn er steeds nul, één of twee kinderen die niet overgaan, terwijl het aantal kinderen 'at risk' niet evenredig verdeeld is over de verschillende scholen in Vlaanderen. Ook in het huidige onderzoek waren er in elke school meestal nul, één of twee kinderen die niet konden overgaan. Bij zes scholen ging het om drie en slechts bij één school om vier kinderen.

De eerste onderzoeksvraag stelt de vraag naar het profiel van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen. Om een antwoord te bieden op de eerste onderzoekshypothese kunnen we stellen dat meer dan de helft van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen een migratieachtergrond hebben.

Op basis van de literatuur werd verwacht dat dit zeker het geval zou zijn bij de helft van de kinderen, gezien het bij de kinderen die onvoldoende aanwezig waren in het schooljaar 2010-2011 vooral om niet-Belgische kinderen ging (Vlaamse Overheid, 2015a). Daarnaast stelden Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008) in hun onderzoek vast dat klassenraden vaker bij kinderen met een migratieachtergrond het advies geven om de derde kleuterklas te dubbelen. Aansluitend werd verwacht dat de meerderheid van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen na een beslissing van de klassenraad, kinderen zouden zijn die onvoldoende aanwezig waren in de derde kleuterklas. Dit is dus niet het geval.

De grote meerderheid van de kinderen (37 van de 49) die niet naar het eerste leerjaar overgingen, waren wel voldoende dagen aanwezig. Aangezien een klassenraad een kind dat voldoende dagen aanwezig was de toegang tot het eerste leerjaar niet kan weigeren, vermoeden we dat bij 37 van de 49 kinderen de ouders samen met de klassenraad beslisten om de kleuter een jaar te laten overzitten. De klassenraad mag immers op basis van onvoldoende schoolrijpheid van het kind een advies vormen voor de ouders, die op hun beurt mogen beslissen om hun kind een jaar te laten overzitten. In die groep van 17 scholen waren er immers zeven scholen die zich nog op andere elementen baseren (waaronder de rijpheid van het kind) dan de elementen die de klassenraad op aanraden van het OVSG kunnen nagaan.

De tweede onderzoekshypothese kan aan de hand van de resultaten bevestigd worden. Iets minder dan de helft van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen, spreekt onvoldoende Nederlands. Zoals verwacht beheerst een deel van de kinderen met een migratieachtergrond (acht van de 26) het Nederlands voldoende. Hoewel het grootste deel van de 26 kinderen aantikken op thuistaal en in het gezin dus hoofdzakelijk niet-Nederlands spreken, kunnen jonge kinderen snel Nederlands als tweede taal leren (Hulshof, Rietmeijer & Verhagen, 2006). Anderzijds was het ook mogelijk dat het gezin al langer in België woont en het Nederlands dus machtig is. Hier kunnen we aan de hand van dit onderzoek geen uitspraken over doen. We weten immers niet of de kinderen hier geboren zijn en hoelang de ouders al in België wonen.

Ook opmerkelijk is dat drie kinderen in de steekproef het Nederlands onvoldoende beheersen en toch geen migratieachtergrond hebben. Eén van deze kinderen was onvoldoende en de twee andere waren voldoende aanwezig in de derde kleuterklas. Dit wil zeggen dat er kleuters zonder migratieachtergrond zijn die hun moedertaal op vijfjarige leeftijd nog niet voldoende beheersen en/of nog geen voldoende inzicht hebben in de beginnende geletterdheid, namelijk inzicht in geschreven taal, alfabetisch schrift en in het verschil tussen gesproken en geschreven taal (Taal als rode draad doorheen de kleuterschool, z.j.). Zolang dit niet doorslaggevend is om de kinderen niet naar het eerste leerjaar te laten overgaan, vormt dit geen probleem. Zoals we konden lezen in de literatuurstudie stelt de OVSG immers dat het hebben van een beperkte kennis van het Nederlands, geen voldoende reden is om het kind niet te laten overgaan (OVSG, 2014).

Een mogelijke verklaring is dat deze kinderen een bepaalde leerstoornis hebben, zoals dyslexie. Het hebben van een beperking kan ook geen doorslaggevend element vormen in de beslissing om het kind niet naar het eerste leerjaar te laten overgaan.

In de steekproef zijn er echter vier scholen die testen afnemen om tot een beslissing te komen, waaronder één school een IQ-test afnam. Er is ook één school die naar de mogelijkheden en beperkingen van het kind kijkt om een beslissing te maken. Dit leidt ons tot de mogelijkheid om een kind de toegang tot het eerste leerjaar te weigeren omdat het een beperking zou (kunnen) hebben. Dit druist in tegen artikel 2 en 28 van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind (VN, 1989) waarin gesteld wordt dat elk kind recht heeft op onderwijs en dit recht op basis van gelijke kansen verwezenlijkt moet worden, zonder discriminatie van welke aard ook. Bovendien botst het ook met de geest van het huidige M-decreet. Het inwerking treden van het M-decreet in het academiejaar 2015-2016 zou het recht op inclusief onderwijs beter moeten garanderen dan voordien (Kinderrechtencommissariaat, 2016) maar zittenblijven kan volgens ons niet gelijkgesteld worden aan inclusie.

Daarnaast is er een kans dat kinderen die naar de speelleerklas verwezen worden, niet naar het gewoon onderwijs terugkeren. Twee scholen in de steekproef vermelden de speelleerklas. Eén school benoemt het nadeel dat aan de speelleerklas verbonden is. De school stelt dat de kinderen hun omgeving en vrienden moeten missen omdat de opstapklas niet tot de lokale school behoort. De andere school stelt dat het systeem van de opstapklas zeker moet blijven omdat de kinderen succeservaringen achter de rug hebben en daardoor heel gemotiveerd zijn. Het systeem van de speelleerklas doet ons echter vragen stellen bij wat in de literatuurstudie besproken werd. Op het einde van de speelleerklas zouden de kinderen over de basisvaardigheden van rekenen, lezen en schrijven moeten beschikken zodat ze op en top aan het eerste leerjaar kunnen beginnen. Dit sluit aan bij het dominerende uitgangspunt binnen de internationale perspectieven met betrekking tot het belang van kleuterparticipatie. Dit uitgangspunt stelt dat de kleuterschool ervoor moet zorgen dat kinderen op gelijke voet aan de lagere school beginnen (Eurydice, 2009). Op die manier wordt de oorspronkelijke emanciperende doelstelling van het lager onderwijs in gedrang gebracht (Van Laere & Vandebroek, 2014). Er wordt zodanig gefocust op formeel leren dat het welbevinden van het kind in de hoek geduwd wordt. In het kleuteronderwijs leert men nog door te spelen, te ontdekken, te ervaren, wat bijna volledig teniet gedaan wordt in het lager onderwijs (Litière, 2014).

Opmerkelijk is wel dat slechts één van de 11 scholen, die iets weergeven over de inhoud van de gesprekken met ouders om tot een beslissing te komen, spreken over het welbevinden en de betrokkenheid van het kind. Dit zijn echter de belangrijkste pijlers zijn waarop men in de kleuterschool bouwt om al spelenderwijs tot leren te komen (Litière, 2014). De andere scholen hebben het dan voornamelijk over de evolutie en ontwikkeling van de kleuter. In het lager onderwijs gaat men vooral uit van een programmagericht onderwijs en zou er te weinig aandacht zijn voor niet-cognitieve factoren en niet-formeel leren (Litière, 2014). Het lijkt ons alsof ze dit willen oplossen door een speelleerklas in te richten voor slechts een deel van de kinderen, namelijk zij die nog niet 'schoolrijp' zouden zijn of bepaalde 'problemen' zouden hebben (VCOV, 2013). De scholen in deze steekproef zijn vooral gericht op de evolutie en ontwikkeling van het kind tijdens het maken van een beslissing, om te zien of het kind schoolrijp is voor het formele leren in het eerste leerjaar. Ze stellen zich minder vragen bij het welbevinden van het kind, gezien dit in het eerste leerjaar ook minder van belang blijkt te zijn.

Een tweede en minder dominerend uitgangspunt in de literatuur stelt dat de kleuterschool niet enkel gezien moet worden als een voorbereiding op de lagere school maar de kleuterschool en verplicht onderwijs op gelijke voet zouden moeten staan. Daarbij wil dit uitgangspunt het kind niet voorbereiden op de school maar de school voorbereiden op het kind, door te luisteren naar de ouders en de kinderen in kwestie (Vandenbroeck, Roets & Snoeck, 2009). Ook Litière (2004) stelt dat de school zich bij de overgang van het kleuter naar het lager onderwijs aan de kinderen moet aanpassen. Jonge kinderen leren voornamelijk door te ontdekken en te ervaren, wat zich in het eerste leerjaar te weinig voordoet. We kunnen ons dan vragen stellen bij de inhoudelijke invulling van de lagere school. Zou men niet eerder nadenken of deze zijn oorspronkelijke doelstellingen wel nog bereikt, dan bijkomende klassen op te richten? Een van de twee scholen die iets weergaf over de speelleerklas deelde mee dat het ideaal zou zijn indien ze meer middelen zouden krijgen om kinderen, waarbij ze merken dat het tempo van het eerste leerjaar te snel gaat, meer spelenderwijs tot leren te kunnen brengen.

De derde onderzoekshypothese kan ook bevestigd worden. Een meerderheid van de kinderen (36 van de 49) die niet naar het eerste leerjaar overgingen, tikt op minimum één van de drie SES-kenmerken aan. Tweeëntwintig van deze kinderen hebben een migratieachtergrond. De kinderen zonder migratieachtergrond tikken overwegend op toelage aan. Opmerkelijk is dat 16 van de 49 kinderen op alle drie de SES-kenmerken aantikken, waarvan bijna alle kinderen (14) een migratieachtergrond hebben. We kunnen dus vermoeden dat er een verband is tussen het aantikken op SES-kenmerken (voornamelijk dan opleiding en taal) en het hebben van een migratieachtergrond.

Er wordt het meest aangetikt op het kenmerk opleiding, daarna op taal en het minst op toelage. De vierde onderzoekshypothese kan dus ook bevestigd worden. Dit wil zeggen dat bij een groot deel van de kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen, hun moeder enkel over een diploma lager secundair onderwijs beschikt. Dit sluit aan bij het onderzoek van Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008) waar vastgesteld werd dat klassenraden bij kinderen waarvan de moeder niet over een hoger onderwijs diploma beschikt, vaker het advies geven om niet naar het eerste leerjaar over te gaan. Iets meer dan de helft van de kinderen spreken in het gezin overwegend een andere taal dan het Nederlands. Tenslotte ontvangen de helft van de kinderen die niet konden overgaan een schooltoelage. In het schooljaar 2010-2011 werd nog het meest aangetikt op thuistaal maar dit was enkel bij kinderen die onvoldoende aanwezig waren (Vlor, 2012). Hier gaat het ook om de kinderen die wel voldoende aanwezig waren. Een mogelijke verklaring is dus dat de kinderen die voldoende aanwezig waren meer aantikken op opleiding dan op thuistaal, gezien de resultaten ook aantonen dat deze kinderen minder vaak een migratieachtergrond hebben dan de kinderen die onvoldoende aanwezig waren.

Als antwoord op de tweede en derde onderzoeksvraag wordt eerst een belangrijke vaststelling besproken.

Uit het onderzoek komt naar voor dat bij een meerderheid van de scholen de elementen waarop ze zich baseren, de instanties die ze betrekken en de stappen die ze ondernemen van school tot school varieert.

Er zijn slechts enkele scholen die zich vaak op alle elementen baseren ('andere' niet meegerekend), alle instanties vaak betrekken ('andere' niet meegerekend) en alle stappen vaak ondernemen. Ook omtrent hetgeen de scholen belangrijk, moeilijk en wenselijk vinden, zien we dat dit sterk van school tot school varieert. Hieruit vermoeden we dat de klassenraden zich gedragen naar de ruimte die ze krijgen op het vlak van het beleid. In de literatuurstudie kwam duidelijk naar voor dat de klassenraad geen enkele regelgeving opgelegd wordt met betrekking tot de beslissing die ze moeten nemen, behalve dat deze gebaseerd moet zijn op een meervoudig perspectief (OVSG, 2014). Deze oneindige discretionaire ruimte van de klassenraad vertaalt zich dan ook in een reusachtige diversiteit aan de manier waarop de klassenraden met de beslissing omgaan.

Hieruit vermoeden we dat ouders die hun kind, ondanks dat het onvoldoende dagen aanwezig was, graag zien doorstromen naar het eerste leerjaar geluk moeten hebben. Het kind moet op een school zitten die zich op bepaalde elementen baseert, instanties betreft en stappen onderneemt, waardoor de klassenraad beslist dat het kind naar het eerste leerjaar over mag gaan. Het gaat dan eerder om een spel dan om een rechtvaardige beoordeling, wat bij zo een belangrijke beslissing onverantwoord is. Zoals het immers in de literatuurstudie beschreven is, blijkt zittenblijven nog steeds minder gunstige effecten te hebben, dan doorgaans gedacht wordt (Vandecandelaere, Schmitt, Vanlaar, De Fraine & Van Damme, 2014).

Ter antwoord op de tweede onderzoeksvraag kunnen we stellen dat de scholen in de steekproef zich gemiddeld het meest baseren op het element sociaal-emotioneel, gevolgd door de elementen taakgerichtheid en taal. Dit komt overeen met de resultaten van het onderzoek van Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008) waar ook het psychosociaal welbevinden en de werkhouding van het kind belangrijke elementen vormen bij de adviesvorming. Verder volgen de elementen geletterdheid en gecijferdheid. Daarnaast gaven de scholen zelf aan dat ze zich ook op de rijpheid van het kind baseren, de thuissituatie, de mogelijkheden en beperkingen, de aanwezigheid van het kind in de kleuterklas en op een combinatie van factoren. Gemiddeld baseren alle scholen in de steekproef zich het minst op het element motoriek.

De derde onderzoeksvraag stelt de vraag naar welke instanties bij het proces betrokken worden en hoe dit verloopt. Uit het onderzoek blijkt dat gemiddeld genomen alle scholen in de steekproef veel instanties betrekken tijdens het proces om tot een beslissing te komen: het CLB, ouders, andere leerkrachten in de school, externe instanties, het zorgteam,... Daarnaast ondernemen ze ook veel stappen om tot een besluit te komen zoals gesprekken met de ouders, advies inwinnen bij het CLB, testen,... De persoon waar het allemaal omdraait, wordt het minst van al betrokken, namelijk het kind zelf. Slechts één vierde van de scholen in de steekproef geeft aan de kinderen vaak te betrekken tijdens het proces. Wel iets meer scholen (bijna de helft) houden gesprekken met kinderen om tot een beslissing te komen.

Een mogelijke verklaring voor dit verschil is dat de scholen die gesprekken houden met kinderen maar deze kinderen toch weinig betrekken, de inhoud van de gesprekken met de kleuters niet echt meenemen om tot een beslissing te komen.



Dit wijst op een mogelijke spanning tussen het particuliere (kind) en het algemene, waarbij scholen niet capabel genoeg zijn om te beslissen welke status ze aan de visie en mening van het kind moeten geven (Alasuutari, 2014). Deze spanning komt tot uiting wanneer kinderen hun visie niet strookt met de contouren en de dagelijkse praktijken van de kleuterschool. We vermoeden dat deze scholen hetgeen de kinderen zeggen niet als belangrijk genoeg achten om mee te nemen in het proces om tot een beslissing te komen.

Aansluitend is er slechts één school in de hele steekproef die aangeeft een stem te geven aan het kind tijdens het proces. Ze vragen namelijk aan de ouders om te polsen bij hun kind hoe die zich voelt met betrekking tot de overgang of het overzitten. Het is ook diezelfde school die kinderen, waarbij er twijfels zijn met betrekking tot het overgaan, vanaf dit jaar een integratiemoment in het eerste leerjaar zouden laten doen om te zien hoe het kind dit ervaart. Het is dat dat zo belangrijk is. Een stem geven aan de persoon waar het om draait. Hoe voelt het kind zich op school? Hoe voelt het kind zich tussen zijn klasgenootjes? Het kind moet kennen, voelen maar ook willen naar het eerste leerjaar overgaan (Litière, 2015). Het feit dat zo weinig scholen bezig zijn met het laten horen van de stem van het kind, strookt niet met het huidige idee van het competente kind.

Het competente kind dat vooral in 'the new sociology of childhood' naar voren komt, pleit voor het zien van kinderen als competente sociale actoren. Het kind wordt hier gezien als een wezen dat recht heeft om zijn/haar kijk op de zaken te uiten en om betrokken te worden in het maken van beslissingen die op hem/haar betrekking hebben (Alasuutari, 2014; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2007). Het kind zien als een aparte categorie, los van volwassenen kan zorgen voor een groter begrip en erkenning van kinderen. Het kan echter ook zorgen voor een schaduw over de marginalisering van kinderen en ouders die niet tot de blanke middenklasse behoren. Het blijft dus belangrijk om kritisch te staan tegenover de nieuwe participatiepedagogiek die de agency van kinderen vooropstelt maar die evengoed door dichotoom te denken over machtsrelaties tussen kinderen en volwassenen, de exclusie onder deze kinderen en volwassenen verbergt (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2007). Het idee van het competente kind zou echter vooral in peer relaties naar voren komen. De relatie tussen leerkrachten en leerlingen zou nog steeds veel meer gebaseerd zijn op traditionele discoursen en machtsrelaties, wat dus ook in deze scholen naar voren komt (Alasuutari, 2014).

Er zijn 14 scholen in de steekproef die vaak gesprekken houden met kinderen. Er zijn ook 14 scholen die het welbevinden van het kind als belangrijk naar voren schuiven. Opmerkelijk is dat dit niet dezelfde scholen zijn. Slechts vijf scholen die het welbevinden van het kind erg belangrijk vinden, houden vaak gesprekken met kinderen. Hierbij kunnen we ons afvragen hoe je als school meer te weten kan komen over het welbevinden van het kind, over hoe het kind zich voelt, zonder met dit kind in gesprek te gaan. Ook dit leidt ons weer naar het over het hoofd beslissen van de persoon die eigenlijk centraal staat in dit hele gebeuren. De individualiteit van het kind wordt begrensd door de contouren van de kleuterschool (Alasuutari & Markström, 2011).

Door meerdere scholen in de steekproef wordt ook gekeken naar de schoolrijpheid van het kind om een beslissing te maken. Twee scholen gaven specifiek aan dat ze hiervoor testen afnemen. Zoals in het begin van deze masterproef aangegeven werd, is schoolrijpheid een erg beladen woord en wordt er zowel binnen als tussen scholen een verschillende invulling aan het begrip gegeven. De testen die scholen afnemen om te zien of het kind schoolrijp is of niet, focussen zich ook vooral op het formeel leren en minder op de andere aspecten. Ze geven dus geen volledig beeld van het kind zijn denken, doen en laten.

Er zijn ook twee scholen die stappen met betrekking tot de thuissituatie van het kind ondernemen. Zo geeft één school aan te kijken of schoolgaan deel uitmaakt van de cultuur van het kind. Een andere school gaat op zoek naar de reden van onvoldoende aanwezigheid en bespreekt deze met de ouders. Enerzijds kan dit weergeven dat deze scholen de thuiscontext van de kinderen en de ouders willen betrekken. Anderzijds kan dit ook een vorm zijn van het in vraag stellen van bepaalde waarden en normen van gezinnen, alsof deze minderwaardiger zouden zijn dan de waarden die de school vooropstelt.

Aansluitend hierop is een opvallend resultaat dat bij 20 scholen in de steekproef sprake is van een eenwegcommunicatie met ouders. Dit brengt ons bij de manier van communiceren, dat tevens onderwerp is van de vierde en laatste onderzoeksvraag. Ouders in deze scholen worden geïnformeerd over de ontwikkeling van het kind of worden ingelicht over de beslissing die door de klassenraad genomen werd. Een deel van deze scholen geeft aan dat de meeste ouders het advies wel volgen. We kunnen ons dan afvragen in hoeverre ouders nog de mogelijkheid hebben om het advies niet te volgen indien ze overrompeld worden door wat de klassenraad zegt en denkt en zelf amper tijd en ruimte krijgen om hun mening in te brengen. Niettegenstaande er gesteld wordt dat scholen zich zouden moeten aanpassen aan en voorbereiden op het kind door echt te luisteren naar de ouders en de kinderen in kwestie (Vandenbroeck, Roets & Snoeck, 2009). Nog extremer is dat bij acht van deze 20 scholen de beslissing via één gesprek besproken en meegedeeld wordt. Hier is er dan helemaal geen sprake van ouders die bij het proces betrokken worden. Aangezien 55 van de 57 scholen (twee scholen beantwoordden de vraag niet) vaak gesprekken houden met ouders om tot een beslissing te komen, vermoeden we dat een deel van deze scholen denkt met ouders te communiceren tijdens het proces maar dit eigenlijk niet werkelijk doet.

Tenslotte ervaren acht van de 10 scholen, die moeilijkheden ondervonden tijdens het proces, moeilijkheden met betrekking tot de ouders van de kinderen. Van deze acht scholen zijn er drie scholen die ouders echt betrekken bij het proces en drie scholen waar er vooral sprake is van een eenrichtingsverkeer. We kunnen vermoeden dat deze laatste drie scholen vooral moeilijkheden ondervinden met betrekking tot de ouders omdat ze niet werkelijk met hen in gesprek gaan.

Vervolgens werd er ook gekeken naar een mogelijk verschil tussen de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen en de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren en wel overgingen. Dit met betrekking tot de elementen waarop ze zich baseren, de instanties die tijdens het proces betrokken worden, het verloop van de communicatie en wat de klassenraad belangrijk, moeilijk en wenselijk vindt.

Tussen de elementen taal, geletterdheid, gecijferdheid, motoriek, taakgerichtheid, sociaal-emotioneel en type school waren er zeer kleine tot kleine verbanden te vinden. De verbanden waren ook allemaal niet significant. Tussen het element andere wat rijpheid, thuissituatie, mogelijkheden en beperkingen, aanwezigheid en combinatie van factoren inhoudt en type school vonden we een groot negatief verband. Dit verband is wel niet significant. We kunnen hieruit afleiden dat de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren en overgingen zich evenveel op alle elementen baseren als de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen. Gezien de grote correlatiecoëfficiënt tussen het element andere en type school baseren deze laatstgenoemde scholen zich mogelijk vaker op andere elementen. Het kan echter zijn dat dit aan het toeval te wijten is, gezien het verband niet significant is.

Met betrekking tot de instanties en personen die de scholen bij het proces betrekken, zagen we in de resultaten dat er tussen ouders en type school een klein verband is. Tussen andere leerkrachten en type school is er een zeer klein verband. Beide verbanden zijn niet significant. Bij het CLB en de kleuterschool waren alle variabelen constant. Beide type scholen betrekken dus evenveel de ouders, andere leerkrachten, het CLB en de kleuterschool.

Met betrekking tot andere instanties die betrokken worden, namelijk externe instanties en mensen uit het zorgteam was er een groot negatief verband te vinden. Ondanks het net niet significante verband ( $p=.052$ ) is het verband waarschijnlijk aan het toeval te wijten door het klein aantal scholen (zeven van de 16) die in de berekening meegenomen konden worden. Toch is het mogelijk dat de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen vaker andere instanties bij het proces betrekken dan de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren en wel overgingen. Dit zou immers aansluiten bij het (niet significante) verband tussen andere elementen en type school.

Vervolgens stelden we in de resultaten vast dat er een groot positief verband is tussen de mate waarin het kind betrokken wordt en type school. Dit verband is ook significant. Dit wil zeggen dat de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren en overgingen het kind vaker tijdens het proces betrekken dan de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen. Hieruit vermoeden we dat de scholen die de kinderen vaker tijdens het proces betrekken, meer te weten komen over de interesses van het kind, hoe het kind zich voelt en wat de noden en capaciteiten van het kind zijn. Daardoor beslissen ze vaker om het kind over te laten, ondanks een onvoldoende aanwezigheid. Aansluitend vonden we ook een gemiddeld tot groot positief verband tussen het houden van gesprekken met het kind en type school. Het verband is niet significant maar ligt redelijk dicht bij het gehanteerde significantieniveau 0,05 ( $p=0,109$ ). Dit kan betekenen dat de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren en wel overgingen vaker gesprekken met het kind houden dan de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen. Er is echter een kans dat dit verband aan het toeval te wijten is, gezien het niet significant is.

We vermoeden dat de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen een ander proces doorlopen om een beslissing te maken. Ze baseren zich mogelijk meer op andere elementen of raadplegen bijvoorbeeld vaker externe instanties. Aansluitend is het mogelijk dat externe instanties, zoals de paramedici of gezinsondersteunende diensten op een andere manier naar aspecten van het kind kijken. Ze maken immers geen deel uit van de school zelf en worden niet dagelijks bij het schoolgebeuren betrokken. Het is mogelijk dat de klassenraad door deze samenwerkingen een andere kijk op het kind heeft. Deze scholen betrekken de kinderen zelf minder tijdens het proces. We vermoeden dus dat de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar wel overgingen, zich meer op het kind richten en zich hierdoor minder op extra elementen baseren of minder andere instanties betrekken.

Tussen testen en het type school was er een gemiddeld verband te vinden, dat niet significant is. Beide type scholen nemen dus even veel testen af, wat ook het geval is met de mate waarin beide scholen advies inwinnen bij het CLB, gesprekken houden met de ouders en contact opnemen met de kleuterschool.

Met betrekking tot het verloop van de communicatie stelden we vast dat de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar overgingen iets vaker de beslissing als klassenraad samen met de ouders naar het kind communiceren dan de scholen met kinderen die niet overgingen. Indien de beslissing niet samen gecommuniceerd werd, gebeurt dit in beide type scholen het vaakst door de ouders. We vermoeden dat scholen liever een positieve beslissing naar het kind communiceren dan een negatieve en de communicatie in dit laatste geval eerder aan de ouders over laten. De scholen met kinderen die niet overgingen, ervaren ook iets meer moeilijkheden met betrekking tot ouders, dan de scholen met kinderen die wel overgingen. Verder kunnen we besluiten dat er niet echt grote verschillen waar te nemen zijn met betrekking tot het verloop van de communicatie en wat de klassenraden belangrijk en wenselijk vinden.

Tenslotte is een opvallend resultaat dat er meerdere scholen in de steekproef zijn die denken dat de ouders nog steeds beslissingsrecht hebben, bij kinderen die onvoldoende dagen aanwezig waren. Verschillende scholen geven aan dat ze het er moeilijk mee hebben dat ouders het overzitten soms weigeren/dat de uiteindelijke beslissing nog steeds bij de ouders ligt of dat de beslissing bij de school zou moeten liggen. Deze uitspraken vinden we terug bij elke groep scholen, behalve bij de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar waarbij de kinderen toch overgingen. Omdat het bij de scholen kan gaan over de ervaringen van meerdere jaren en niet specifiek over deze van het academiejaar 2015-2016, kunnen de soort scholen niet aan de uitspraken gelinkt worden.

Daarom vermoeden we dat een deel van de basisscholen in Vlaanderen niet goed geïnformeerd is over de recent ingevoerde regel die stelt dat de klassenraad van de school beslist over de toegang tot het eerste leerjaar, bij kinderen die minder dan 220 halve dagen aanwezig waren in de derde kleuterklas. Het lijkt ons bijgevolg belangrijk dat deze informatie nogmaals met de scholen doorgenomen wordt. Daarnaast moeten we ook alert blijven dat het nemen van een beslissing bij deze kinderen nog steeds een proces moet zijn waarbij de ouders en kinderen in kwestie, nauw betrokken en gehoord worden.

Bovendien was er bij zes van de zeventien scholen met kinderen die voldoende aanwezig waren, sprake van een eenwegcommunicatie met de ouders. Dit is erg bizar, gezien de klassenraad bij deze kinderen niet kan beslissen over de toegang tot het eerste leerjaar. Deze beslissing wordt door de ouders genomen. Hieruit kunnen we vermoeden dat er scholen zijn die de beslissing meer in handen willen hebben, in plaats van deze bij de ouders te laten. Sommige scholen gaan reeds op deze manier te werk, hoewel het nemen van de uiteindelijke beslissing niet wettelijk tot hun bevoegdheid behoort.

We besluiten dat het profiel van de kinderen die niet overgingen naar het eerste leerjaar, na een advies/beslissing van de klassenraad, voornamelijk kinderen zijn met een migratieachtergrond. Iets minder dan de helft van de kinderen spreekt onvoldoende Nederlands. Een meerderheid van de kinderen tikt op minimum 1 SES-kenmerk waarvan het vaakst op opleiding en het minst op toelage. We vermoeden dat klassenraden vooral bij kinderen met een lage SES en/of migratieachtergrond advies geven/beslissen om het kind een jaar te laten zittenblijven. Gezien de scholen zich gemiddeld het vaakst op het element sociaal-emotioneel en taakgerichtheid baseren en dan pas op taal, vermoeden we dat andere elementen dan de taal een rol spelen bij kinderen met een lage SES en/of migratieachtergrond om als klassenraad dit advies te stellen. Een mogelijke verklaring kan het gebruik van een proportionele standaard zijn, waarbij elke school nul, één of twee kinderen laat zittenblijven. Aansluitend concluderen we dat de mate waarin scholen bepaalde instanties betrekken en stappen ondernemen hoofdzakelijk van school tot school variëren. Scholen hebben geen eenduidige criteria ter beschikking over hoe ze een beslissing/advies vormgeven. De klassenraden gebruiken de ruimte die ze krijgen op vlak van het beleid met betrekking tot het proces om tot een advies/beslissing te komen.

De scholen betrekken gemiddeld genomen veel instanties bij de adviesvorming zoals het CLB, de ouders en andere leerkrachten in de school maar ook externe instanties zoals gezinsondersteunende diensten en therapeuten. Deze laatste zijn voornamelijk paramedici. Ook het zorgteam wordt vaak betrokken. Daarnaast ondernemen de scholen veel stappen om tot een besluit te komen zoals gesprekken met de ouders, advies inwinnen bij het CLB, testen en gesprekken met leerkrachten in de school. Er wordt ook veel overleg gepleegd en men maakt gebruik van screeningsinstrumenten en toetsen om de evolutie en de schoolrijpheid van het kind te bekijken. Schoolrijpheid blijft een beladen woord en wordt meestal gezien als een kenmerk van het kind. Er wordt echter steeds meer geijverd om schoolrijpheid evenzeer te zien als een kenmerk van de school, de ouders en het beleid, waarbij men de vraag kan stellen of de school, de ouders en het beleid klaar zijn voor het kind en voor de overgang naar het eerste leerjaar (Peters et al., 2015 & UNICEF, 2012).

Dit sluit aan bij wat Marc Litière (2014) stelt in zijn boek 'Juf, mag ik overvaren'. De school moet zich bij de overgang van het derde kleuter naar het eerste leerjaar aanpassen aan het kind (Litière, 2014). Dit kan men enkel indien men luistert naar wat het kind te zeggen heeft. Tijdens het hele proces wordt het kind echter het minst betrokken en krijgt het weinig inspraak. Dit doet ons vermoeden dat de scholen de kinderen niet als competente sociale actoren beschouwen en hun mening niet als belangrijk genoeg achten om mee te nemen in de adviesvorming. Ondanks dat veel scholen aangeven het welbevinden van het kind belangrijk te vinden en zich vaak op elementen op sociaal-emotioneel vlak (waaronder welbevinden) te baseren.

Een andere mogelijk verklaring hiervoor is dat de ideeën van de kinderen niet stroken met de dagelijkse praktijken van de kleuterschool. Een stem geven aan de kinderen is belangrijk, helaas blijkt ook uit eerder onderzoek (Alasuutari, 2014) dat de relaties tussen leerlingen en leerkrachten voornamelijk nog op traditionele discoursen en machtsrelaties zouden gebaseerd zijn.

Hierop aansluitend betrekken de scholen met enkel kinderen die onvoldoende aanwezig waren maar wel overgingen de kinderen vaker bij het proces dan de scholen met kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen. Aangezien deze scholen de kinderen meer betrekken, hebben ze een beter zicht op wat het kind nodig heeft en waar het zich goed bij voelt. Zo is het mogelijk dat ze vaker beslissen om het kind toch over te laten. Aansluitend is het van belang om te blijven stilstaan en reflecteren over de invulling van het eerste leerjaar. Komt deze tegemoet aan de ontwikkeling en het welbevinden van kinderen op deze jonge leeftijd? Kinderen de toegang tot het eerste leerjaar weigeren, is in strijd met de inclusiegedachten en het huidige M-decreet. Ook de speelleerklas doet ons vragen stellen bij de oorspronkelijke emanciperende doelstelling en de inhoudelijke invulling van het eerste leerjaar. Daarom is het belangrijk om dit te blijven herbekijken, zodat het niet als vanzelfsprekend beschouwd zou worden.

Naast een stem geven aan het kind is ook een stem geven aan de ouders van immens belang. Het betrekken van ouders tijdens het proces is een cruciaal element. Contact tussen ouders en leerkracht in de derde kleuterklas zou ook een belangrijke voorspeller zijn voor later schoolsucces van de kleuter (Gadeyne, Onghena & Gesquière, 2008; Vandecandelaere & Struyve, z.j). De meeste scholen geven aan vaak gesprekken met ouders te houden. Een groot deel van deze gesprekken blijkt echter uit eenrichtingsverkeer te bestaan waarbij de klassenraad de ouders inlicht, informeert, overtuigt van bepaalde keuzes. We kunnen ons dan afvragen in welke mate ouders betrokken worden bij een belangrijke beslissing die hun eigen kind aangaat. Daar bovenop zijn er scholen die de waarden en normen van bepaalde gezinnen in vraag stellen, wat volgens ons helemaal niet rijmt met de eenwegscommunicatie tussen scholen en ouders.

Tenslotte behelst de steekproef, tegen de verwachtingen van de onderzoeker in, vooral kinderen die niet naar het eerste leerjaar overgingen maar wel voldoende aanwezig waren. Het zijn de ouders die bij deze kinderen de beslissing in handen hebben. Sommige scholen wensen echter meer beslissingsrecht. Door de ouders niet in het proces te betrekken, voeren enkele scholen dit recht reeds uit. Daarnaast vermoeden we dat een deel van de scholen niet op de hoogte zijn van de recent ingevoerde regel bij kinderen die onvoldoende aanwezig waren. Bij deze kinderen hebben de klassenraden wel beslissingsrecht. Er werden in de vragenlijsten echter verschillende indicaties gegeven die de onwetendheid over de regel aantoonde. Dit wijst erop dat het thema binnen dit onderzoek, en zeker de recent ingevoerde regel, extra aandacht zouden moeten krijgen binnen Early Education and Care in Vlaanderen.

### **Beperkingen van het onderzoek**

Het onderzoek bevat enkele beperkingen waarmee rekeningen gehouden moet worden. Eerst en vooral zijn er twee beperkingen met betrekking tot de vragenlijst. Naar één van de vier SES-kenmerken, namelijk buurt werd in de enquête niet gevraagd. Dit kenmerk werd dus niet meegenomen in het onderzoek.

De onderzoeker koos hier voor omdat één vierde van alle leerlingen in Vlaanderen sowieso op dit SES-kenmerk aantikken (Agentschap voor onderwijsdiensten, z.j.). Daarnaast werd ook niet gevraagd naar de kenmerken van de leerlingen die onvoldoende dagen aanwezig waren in de derde kleuterklas maar wel konden overgaan. Een andere beperking is de onderzoeksmoeheid van de respondenten. Veel scholen gaven aan sowieso niet meer deel te nemen aan enquêtes wegens de overvloed van vragen om aan onderzoeken van studenten mee te werken. Doordat veel scholen niet wilden meewerken, is er in dit onderzoek sprake van een kleine steekproef waardoor de resultaten niet generaliseerbaar zijn naar de beoogde populatie.

### **Aanbevelingen voor verder onderzoek**

Aansluitend hierop worden er ook enkele aanbevelingen voor toekomstig onderzoek geformuleerd. Een eerste aanbeveling is om het kenmerk buurt en de kenmerken van de kinderen die onvoldoende aanwezig waren in de vragenlijst op te nemen. Zo kan een completer beeld verkregen worden over de beslissing van de klassenraad door een volledige vergelijking van de kinderen die onvoldoende aanwezig waren en niet overgingen met zij die onvoldoende aanwezig waren en wel overgingen. Gezien de onderbelichtheid van het onderwerp, was dit vooral een exploratief onderzoek en zou toekomstig onderzoek in andere en meer steden een interessant licht op het gebeuren kunnen schijnen, zeker gezien de kleine steekproef die in dit onderzoek bereikt werd. Tenslotte zou het aangewezen zijn om de kenmerken van de scholen te kunnen koppelen aan de manier waarop beslist wordt, zoals aangegeven werd in de studie van Gadeyne, Onghena & Gesquière (2008). Kwalitatief onderzoek vertrekkende vanuit het perspectief van de ouders zou een belangrijke aanvulling kunnen bieden, gezien zij naast het kind en de klassenraad zelf de belangrijkste partners in het hele proces en gebeuren zijn.

## Referentielijst

- Agentschap voor onderwijsdiensten (z.j.). Cijfermateriaal – Leerlingenkenmerken. Geraadpleegd op 5 september 2016 via <http://www.agodi.be/cijfermateriaal-leerlingenkenmerken>
- Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 21(2), 242-259. doi: 10.1177/0907568213490205
- Alasuutari, M. & Markström, A.M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517-535. doi: 10.1080/00313831.2011.555919
- Baarda, B., de Goede, M., Bakker, E., Peters, V., Fischer, T., van der Velden, T. & Julsing, M. (2013). *Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek (3<sup>e</sup> druk)*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., de Goede, M. & Teunissen J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Bennet, J., Gordon, J. & Edelman, J. (2012). *Early Childhood Education and Care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from European literature review and two case studies*. Geraadpleegd op 2 april 2017 via [http://eurochild.org/fileadmin/public/05\\_Library/Thematic\\_priorities/04\\_Early\\_Years/European\\_Union/ecec-report\\_en.pdf](http://eurochild.org/fileadmin/public/05_Library/Thematic_priorities/04_Early_Years/European_Union/ecec-report_en.pdf)
- De Ceulaer, D. (1990). *De verlenging van de leerplicht: veertig jaar Belgisch onderwijspolitiek*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Decorde, D. & Zaitch, D. (2010). *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie*. Acco.
- De Leeuw, E. (2009). *Passen en Meten Online: De Kwaliteit van Internet Enquêtes*. Geraadpleegd op 15 juli 2017 via <https://edithl.home.xs4all.nl/pubs/ORATIE.pdf>



*De Olm* [Website]. (2017). Geraadpleegd op 15 juli 2017 via <http://blo-hds.be/onze-school/speelleerklas/>

Departement Onderwijs en Vorming. (2014a). *Basisonderwijs - Kleuteronderwijs – Algemene uitgangspunten*. Geraadpleegd op 10 april 2016 via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/kleuteronderwijs/algemene-uitgangspunten/index.htm>

Departement Onderwijs en Vorming (2014b). *Evaluatie taalproef*. Geraadpleegd op 18 april 2016 via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/?nr=261>

Deraeck, G. (z.j.). *Bourdieu en de kansenongelijkheid in het onderwijs*. Geraadpleegd op 28 maart 2017 via <http://beweging.net/images/GMG/2002/Onderwijs/Bourdieu%20en%20de%20kansenongelijkheid%20in%20het%20onderwijs.pdf>

D'havé, B. (2004-2005). *De impact van 'nonresponse bias' op de verwerking van en resultaten van enquêtes* [Masterproef]. Gent: Universiteit Gent Licentiaat in de toegepaste economische wetenschappen.

Diamond, K.E., Reagan, A.J. & Bandyk, J.E. (2000). Parents' conceptions of kindergarten readiness: relationships with race, ethnicity, and development. *The journal of educational research*, 94(2), 93-100.

Dierckx, D., Geert, A. & Vandevoort, L. (z.j.). *Elk kind telt. Informatie en inspiratie voor lokale actoren in hun strijd tegen armoede*. Geraadpleegd op 12 december 2015 via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/elk-kind-telt>

Dijkstra, W & Smitt, J. (1999). *Onderzoek met vragenlijsten: een praktische handleiding*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Dobbe, T. & van Liefland, M. (z.j.). *Vragenlijsten. Dictaat en case study*. Geraadpleegd op 2 juli 2017 via [http://cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2\\_files/syllabus/vragenlijsten.pdf](http://cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/vragenlijsten.pdf)

Driesmans, L., Victoir, A. & Vandewal, A. (2008). *Groeimap kleuterparticipatie*. Geraadpleegd op 27 februari 2016 via <http://www.vclb-koepel.be/professionals/kleuters/kleuterparticipatie/meer-lezen12>

Ethische commissie (2008). Algemeen Ethisch Protocol voor Wetenschappelijk Onderzoek aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent. Geraadpleegd op 15 juli 2017 via <http://users.ugent.be/~mvalcke/consultobs/AEP.pdf>

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice. (z.j.). *Compulsory education in Europe 2014/15*. Geraadpleegd op 24 april 2016 via [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/compulsory\\_education\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf)

Eurydice. (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling social and Cultural Inequalities*. 188p. doi: 10.2797/18055

Eurydice. (2017). Finland: Early Childhood and Education and care. [website]. Geraadpleegd op 28 mei 2017 via [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Early\\_Childhood\\_Educationand\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Early_Childhood_Educationand_Care)

Eurydice Network. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics*. Geraadpleegd op 15 april 2016 via [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/126EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126EN.pdf)

Fourny, L. (2014). *Analyse: wat kan België van het Finse onderwijs leren?* Geraadpleegd op 24 april 2016 via <http://www.itinerainstitute.org/nl/artikel/wat-kan-belgie-van-het-finse-onderwijsstelsel-leren>

Gadeyne, E., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2008). Child and family characteristics associated with nonpromotion in preprimary education. *Exceptional Children*, 74(4), 453-469. Geraadpleegd op 10 april 2017 via <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290807400403>

George, S. (2010). 'Wasted childhoods? Beyond the pathologisation of poor children and their families', paper presented at the The Doors of Perception: Viewing Anthropology through the Eyes of Children conference, Department of Social and Cultural Anthropology, Vrije Universiteit, Amsterdam, 30 September–1 October 2010.

Hinne, M. & Roelofs, W. (z.j.). *Dictaat onderzoeksmethoden 2. Surveys en Non-respons*. Geraadpleegd op 15 juli 2017 via [http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2\\_files/syllabus/surveys.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/surveys.pdf)

Hulshof, H., Rietmeijer, M. & Verhagen, A. (2006). *Taalkunde. Voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam: University Press

Juchtmans G. (2011). *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris:UNESCO.

Katz, L. G. (2000). *Academic Reshirting and Young Children*. *ERIC Digest*. Geraadpleegd op 15 juli 2017 via <https://eric.ed.gov/?id=ED447951>

Kinderrechtencommissariaat (2013). *Knelpuntennota M-decreet*. Geraadpleegd op 2 juli 2017 via [https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/2015\\_2016\\_11\\_knelpuntennota\\_m-decreet\\_31\\_mei\\_2016.pdf](https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/2015_2016_11_knelpuntennota_m-decreet_31_mei_2016.pdf)

Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713-727. doi: 10.1016/j.neuron.2010.08.038.

Lambert, R. (z.j.). *De overgang van kleuter- naar lagere school: nog steeds een drempelmoment?* *Caleidoscoop*, 17(6), 2-6.

Lazarri, A., & Vandenbroeck, M. (2012a). *Early Childhood Education and Care (ECEC) in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Geraadpleegd op 18 april 2016 via [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/ecec-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf)

Lazarri, A., & Vandenbroeck, M. (2012b). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC services in Europe. In J. Bennet (Ed.), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies, Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture*. Brussels: European Commission.

Lemmens, J. (2015). *Rijp voor het eerste leerjaar?* Geraadpleegd op 15 april 2017 via <https://www.klasse.be/5836/rijp-eerste-leerjaar/>

Litière, M. (2008). *Juf mag ik overvaren. Schoolrijpheid. Als het kleuteren voorbij is (7<sup>e</sup> druk)*. Lannoo.

Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*. 26, 52-66. doi: 10.1016/j.econedurev.2005.11.005

Melhuish, E. C. (2011). Preschool Matters. *Science*, 333(299). doi: 10.1126/science.1209459

Moss, P. (2013). *Early Childhood and Compulsory Education*. Londen en New York: Routledge.

Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271-282. doi:10.1016/j.econedurev.2009.09.001

Onderwijskiezer (2017). *Zorgleerkracht-Zorgcoördinator*. Geraadpleegd op 3 september 2016 via [https://www.onderwijskiezer.be/v2/beroepen/beroep\\_detail.php?beroep=1479](https://www.onderwijskiezer.be/v2/beroepen/beroep_detail.php?beroep=1479)

Onderwijskoepel van de Steden en Gemeenten. (2014). *Visietekst. Overgang derde kleuterklas-eerste leerjaar*. Geraadpleegd op 10 maart 2016 via <http://www.ovsg.be/ovsg/sites/default/files/standpunten/Visietekst%20overgang%20derde%20kleuterklas%20-%20eerste%20leerjaar.pdf>

Peters, L. Ortiz, K. & Swadener, B. B. (2015). Something isn't Right: Deconstructing Readiness with Parents, Teachers and Children. In J. Iorio, W., Parnell & K. Borch (Eds.), *Rethinking Readiness in Early Childhood Education* (pp. 33-45): Palgrave: Macmillan.

Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative Research in Counseling Psychology : A Primer on Research Paradigms and Philosophy of Science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126-136. doi: 10.1037/0022-0167.52.126

Popkewitz, T. (2003). 'Governing the child and pedagogicalisation of the parent: a historical excursus into the present', in M. Bloch, K. Holmlund, L. Moqvist and T. Popkewitz (eds), *Governing Children, Families and Education. Restructuring the Welfare State*. New York, NY: Palgrave.

Provincie West-Vlaanderen (2014). *Kansarmoedeatlas West-Vlaanderen*. Geraadpleegd op 2 juli 2017 via <https://webshop.west-vlaanderen.be/uploads/files/fc2b3f75-d4e9-412e-8cf4-92d2d0550b91.pdf>

Singer, E., Van Hoewyk, J. & Maher, M.P. (2000). Experiments with incentives in telephone surveys. *Public Opinion Quarterly*, 64(2), 171-188. doi: 10.1086/317761

Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J. & Malmberg, L. (2007). Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: An English Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 118-136. doi:10.1016/j.ecresq.2006.11.003

*Taal als rode draad doorheen de kleuterschool* (z.j.). Geraadpleegd op 2 juli 2017 via [http://pro.g-o.be/blog/Documents/WOK\\_bao.pdf](http://pro.g-o.be/blog/Documents/WOK_bao.pdf)

UNICEF (2012). *School Readiness: A Conceptual Framework*. Geraadpleegd op 2 juli 2017 via [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child\\_ConceptualFramework\\_FINAL%281%29.pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL%281%29.pdf)

Universiteit Gent. (z.j.). *Wiskundige geletterdheid bij 15-jarigen. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA 2012*. Geraadpleegd op 24 april 2016 via [http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/links/pisa/PISA2012\\_brochure.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/links/pisa/PISA2012_brochure.pdf)

Vandecandelaere, M. (2015a). De effectiviteit van doorkleuteren. Geraadpleegd op 20 april 2017 via Vlaamse Confederatie van Ouders en Ouderverenigingen (2013). *Onderwijs op maat*

Vandecandelaere, M. (2015b). *Ready or not? A Study on Effects of Kindergarten Retention*. [Masterproef]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven Master in educational sciences.

Vandecandelaere M., Schmitt E., Vanlaar G., De Fraine B. & Van Damme J. (2014), *Zittenblijven in de derde kleuterklas: effecten op de psychosociale ontwikkeling van kinderen*. Steunpunt SSL, Leuven, rapport nr. SSL/2014.09/2.2.4.

Vandecandelaere, M. & Struyve, C. (2016). Juffrouw, ik ben (nog niet) klaar! Over het advies na de derde kleuterklas. *Caleidoscoop*, 28(2), 1-6. Geraadpleegd op 29 april 2017 via <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/537298>

Vandecandelaere, M., Vanlaar, G., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). *Zittenblijven in de derde kleuterklas: Effecten op de wiskundeprestaties*. Geraadpleegd op 15 juni 2017 via [https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/347496/1/120510\\_SSLzittenblijvenK3.pdf](https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/347496/1/120510_SSLzittenblijvenK3.pdf)

Van den Berg, H. (2008). *Over het categoriseren van sociaalwetenschappelijk onderzoek*. Geraadpleegd op 20 september 2016 via [https://www.tijdschriftkwalon.nl/scripts/shared/artikel\\_pdf.php?id=KW-13-2-3](https://www.tijdschriftkwalon.nl/scripts/shared/artikel_pdf.php?id=KW-13-2-3)

- Van den Branden, N., Vandecandelaere, M., & De Fraine, B. (2016). Zittenblijven in Vlaanderen: de huidige stand van zaken. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht- en Beleid*. Geraadpleegd op 3 juni 2017 via <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/532953/1/2016+TORB+Zittenblijven+in+Vlaanderen.pdf>
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-de-Bie, M. (2007). "Agency" van kinderen en pedagogische normen. Een gespannen onderhandeling. *SAGE publications*, 13(1), 127-143. Geraadpleegd op 2 juli 2017 via <http://www.kekidatabank.be/docs/Publicaties/2007%20BOUVERNE%20DE%20BIE%20VANDENBROECK%20Agency%20van%20kinderen.pdf>
- Vandenbroeck, M., Roets, G. and Snoeck, A. (2009). 'Mothers crossing borders: immigrant mothers on reciprocity, hybridisation and love', *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203–16.
- Vandermotten, C., Marissal, P., Van Hamme G., Kesteloot, C., Slegers, K., Vanden Broucke, L. ... Naiken, R. (2007). *Dynamische analyse van de buurten in moeilijkheden van de Belgische stadsgewesten*. Geraadpleegd op 2 juli 2017 via [https://www.mi-is.be/sites/default/files/documents/atlas\\_0.pdf](https://www.mi-is.be/sites/default/files/documents/atlas_0.pdf)
- Vanechoutte, A. (2015). 6 verschillen tussen Vlaams en Fins onderwijs. *Klasse*. Geraadpleegd op 24 april 2016 via <https://www.klasse.be/1053/zes-verschillen-tussen-vlaams-en-fins-onderwijs-2/>
- Van Laere, K. & Vandenbroeck, M. (2014). 100 jaar leerplicht in België: en dan nu de kleuters? *Pedagogiek*. 34(3), 191-208. Geraadpleegd op 2 december 2015 via <https://biblio.ugent.be/publication/5850767>
- Van Renterghem, R. (2007). *Discussienota minister Vandenbroucke over nieuwe financiering leerplichtonderwijs*. Geraadpleegd op 21 april 2016 via <http://www.coc.be/magazines/articleview/790>
- Vlaamse Confederatie van Ouders en Ouderverenigingen (2013). *Onderwijs op maat*. Geraadpleegd op 15 juli 2017 via <https://www.gvbslinter.be>

Vlaams minister van Onderwijs. (2015). *Het ABC van het M-decreet - maatregelen specifieke onderwijsbehoeften*. Geraadpleegd op 20 april 2016 via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2015/02-13-M-decreet.htm>

Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (z.j.a). *Onderwijsaanbod in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 2 juli 2017 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/>

Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. (z.j.b). *Schoolkosten in het kleuter- en lager onderwijs* [Website]. Geraadpleegd op 24 april 2016 via <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/schoolkosten-in-het-kleuter-en-lager-onderwijs>

Vlaamse Onderwijsraad. (2012). *Beleidsinitiatieven kleuter-participatie: een balans*. Geraadpleegd op 17 februari 2016 via <http://www.vlor.be/publicatie/beleidsinitiatieven-kleuterparticipatie-een-balans>

Vlaamse overheid. (z.j.) *Nieuw M-decreet voor meer inclusie in het onderwijs*. Geraadpleegd 2 april 2016 via <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/beleid/M-decreet/>

Vlaamse overheid. (1983). *Wet betreffende de leerplicht*. Geraadpleegd op 16 mei 2016 via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12344>

Vlaamse overheid. (2002). *Gelijke onderwijskansen* [Website]. Geraadpleegd op 21 april 2016 via <http://www.ond.vlaanderen.be/gok/>

Vlaamse overheid. (2008). *Jaar van de kleuter: stand van zaken*. Geraadpleegd op 2 maart 2016 via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2008/0211-JvdK.htm>

*Vlaamse overheid*. (2010). *Kleuterscholen: zijn uw kleuters voldoende aanwezig* [Website]. Geraadpleegd op 25 april 2016 via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/0311-aanwezigheid-kleuterklas.htm>



- Vlaamse overheid. (2010, 2014). *Opgeheven: besluit van de Vlaamse Regering betreffende de proef van de kennis van het Nederlands, nodig om het gewoon lager onderwijs aan te vatten*. Geraadpleegd op 21 april 2016 via <http://data.onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14198>
- Vlaamse overheid. (2014a). BaO/2001/10. [Omzendbrief]. Geraadpleegd op 25 april 2016 via [http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13126](http://data.onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13126)
- Vlaamse overheid. (2014b). BaO/2014/01. [Omzendbrief]. Geraadpleegd op 25 april 2016 via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14689>
- Vlaamse overheid. (2015a). *Hoge kleuterparticipatie in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel*. Geraadpleegd op 21 april 2016 via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2015/12-07-hoge-kleuterparticipatie.htm>
- Vlaamse overheid. (2015b). *Kleuterparticipatie: inschrijvingen en aanwezigheden*. Geraadpleegd op 18 december 2015 via <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/hoge-kleuterparticipatie-maar-extra-maatregelen-nodig>
- Vlaamse overheid. (2016). *Zittenblijven in het Nederlandstalig gewoon lager onderwijs naar fusiegemeente (hoofdzetel), graad leerjaar, onderwijsvorm en geslacht*. Geraadpleegd op 25 april 2016 via <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/rapporten%20op%20gemeenteniveau%20-%20hoofdzetel.htm>
- Vonckx, C., Van den Mooter, M. & Driesmans, L. (2014). *Afschaffing van de taalproef en de nieuwe toelatingsvoorwaarden gewoon lager onderwijs vanaf schooljaar 2014-2015*. Geraadpleegd op 12 februari 2016 via [http://www.vclbkoepel.be/library/documents/13318\\_nota\\_toelatingsvoorwaardenlageronderwijsvanaf01-09-2014.pdf](http://www.vclbkoepel.be/library/documents/13318_nota_toelatingsvoorwaardenlageronderwijsvanaf01-09-2014.pdf).
- Vrije-CLB-koepel vzw (2015). *Toertijd? Laat kleuters groeien*. Geraadpleegd op 1 juli 2017 via <http://www.vclb-koepel.be/toetertijd>

Willems, D. & van Zwieten, M. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. Geraadpleegd op 15 juli 2017 via <https://www.henw.org/archief/volledig/id2715-waardering-van-kwalitatief-onderzoek.html>

Ysebaert, T. (2015). Doorkleuteren of overgaan? Soms is eerste optie beter. *De Standaard*.

## Bijlagen

### Bijlage 1: Aantikken op SES-kenmerken per kind

Kind tikt aan op alle drie de kenmerken	Kind tikt aan op geen enkel kenmerk	Kind tikt enkel aan op Toelage en opleiding	Kind tikt enkel aan op toelage en taal	Kind tikt enkel aan op taal en opleiding	Kind tikt aan op opleiding	Kind tikt aan op toelage	Kind tikt aan op taal
	School 2						
	School 2						
School 3							
	School 4						
School 6							
School 6							
School 9	School 9				School 9		
School 10							
					School 12		
School 17							
	School 21						School 21
		School 31		School 31			
		School 31					
School 34					School 34		School 34
School 35							
School 35							
School 35							
School 35							
		School 36	School 36				
		School 36					
				School 38			School 38
				School 39			
		School 40				School 40	
	School 42				School 42		
	School 42						
	School 44		School 44				
	School 46						
School 47							
School 47							
School 50							
School 51							
	School 52						
	School 52						
	School 52						
				School 54			
				School 54			
School 57			School 57				
N= 15	N=12	N=5	N=3	N=5	N=4	N=1	N=3

## Bijlage 2: Boomstructuur

### 1. Welke instanties en personen worden betrokken en hoe verloopt dit?

#### ▪ Rol van externe instanties

##### → CLB

- Overleg
- Observatie
- Testen

##### → Therapeuten (paramedici, kinderpsycholoog, kinderpsychiater)

- Overleg
- Observatie

##### → Gezinsondersteunende dienste (thuisbegeleiding, ouderwerking)

- Overleg

##### → Algemeen

- Overleg
- Observatie

##### → Vrijwilligerswerking

- Overleg

#### ▪ Rol van ouders

##### → Gesprekken met ouders

- Manier
- Inhoud

##### → Communicatie naar kind

- Samen met klassenraad
- Niet samen met klassenraad

#### ▪ Rol van de school

##### → Zorgteam (zoco, zorgleerkracht, GON, brugfiguur)

- Communicatie naar kind
- Overleg
- Testen
- Screeninginstrumenten

##### → Directieteam (directeur, beleidsondersteuner)

- Overleg

##### → Klasleerkracht

- Communicatie naar kind
- Overleg
- Testen
- Screeninginstrumenten

##### → Volledige team

- Intern overleg

##### → Kleuterschool

- Contact

- **Rol van het kind**
  - Gesprekken

## 2. Wat is belangrijk bij deze beslissing, wat zijn moeilijkheden en wensen?

- **Rol van de ouders**
  - ➔ Belangrijk
    - Ouders betrekken
    - Ouders respecteren
    - Ouders staan achter advies/beslissing klassenraad
  - ➔ Moeilijkheden
    - Te veel beslissingsrecht
    - Cultuurverschillen
    - Ouders gaan niet akkoord
    - Ouders moeten overtuigd worden van kleuterparticipatie
  - ➔ Wensen
    - Meer beslissingsrecht bij school
    - Extra ondersteuning ivm cultuurverschillen
    - Ouders begrijpen en steunen advies
    - Ouders beseffen consequenties indien advies niet gevolgd wordt
- **Rol van het team**
  - ➔ Belangrijk
    - Doorlopen proces
    - Zekerheid over zinvolheid overzitten
    - Communicatie
    - Gedragenheid beslissing door alle partijen
    - Klasleerkracht en zorg
- **Rol van externe instanties**
  - ➔ Wensen
    - Andere en betere samenwerking met therapeuten
- **Rol van het kind**
  - ➔ Belangrijk
    - Welbevinden van het kind
    - Schoolrijpheid
    - Totale context en ontwikkeling
  - ➔ Moeilijkheden
    - Onvolledig beeld door tekort aan communicatie met kleuterschool
    - Drempel van KL 3 naar 1<sup>ste</sup> LJ is te groot
  - ➔ Wensen
    - Meer middelen
    - Consequentheid van regelhantering bij alle scholen

## Bijlage 3: Informed Consent



FACULTEIT **PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN**

Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek

Onderzoekster Helena Lema

### **INFORMED CONSENT VOOR DE DEELNEMERS AAN HET ONDERZOEK OVER KLEUTERPARTICIPATIE: DE BESLISSING VAN DE KLASSENRAAD**

Ik, ondergetekende, ..... verklaar hierbij dat ik, als deelnemer aan een masterproef aan de Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek van de Universiteit Gent,

(1) uitleg over de aard en het doel van het onderzoek heb gekregen en mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen

(2) totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek

(3) de toestemming geef aan de onderzoekster om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.

(4) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave van reden

(5) ervan op de hoogte ben dat ik op aanvraag een kopie van de masterproef kan krijgen

Gelezen en goedgekeurd op ..... (datum),

Handtekening deelnemer

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen – Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek  
Henri Dunantlaan 2, B-9900 Gent , tel.: 09 264 6266 email: fdo.PP@UGent.be  
www.UGent.be

