

Kleuterbouwverlenging in Nederland: omvang, kenmerken en effecten

J. Roeleveld en I. van der Veen

Samenvatting

Er bestaan aanwijzingen dat er regelmatig sprake is van zittenblijven in groep 2 van het basisonderwijs, de zogenaamde kleuterbouwverlenging. Het wordt door sommige scholen bewust ingezet als maatregel om de achterstanden van kinderen te bestrijden, met als argument dat een extra investering in de kleuterperiode zich uitbetaalt in de latere schoolloopbaan. Onduidelijk is of leerlingen inderdaad profiteren van kleuterbouwverlenging. In dit artikel is onderzocht hoe vaak en bij welke kinderen kleuterbouwverlenging voorkomt, of er ontwikkelingen zijn in de tijd en in hoeverre leerlingen profiteren van de verlenging. Er is gebruik gemaakt van gegevens uit vijf opeenvolgende metingen van het PRIMA-cohortonderzoek, van 1994/1995 - 2002/2003. Bij ongeveer één op de tien leerlingen blijkt sprake van kleuterbouwverlenging. Een deel (13%) van hen wordt later verwezen naar het speciaal basisonderwijs, een klein deel (3%) blijft later opnieuw zitten. Bij de overige leerlingen zijn slechts tijdelijk positieve effecten te zien op onderwijsprestaties. Geconcludeerd wordt dat het aanbeveling verdient meer terughoudend te zijn bij het besluiten tot kleuterbouwverlenging.

1 Inleiding

In de jaren zeventig van de vorige eeuw werd het zittenblijven in het toenmalige lagere onderwijs ter discussie gesteld. "Opstaan tegen zittenblijven" werd, naar het bekende boek van Doornbos (1973), het adagium. In de hogere groepen van het tegenwoordige basisonderwijs lijkt zittenblijven dan ook steeds minder voor te komen. In het Onderwijsverslag 2003/2004 schrijft de Inspectie van het Onderwijs: "Landelijk doubleert in de groepen drie tot en met acht van de basisschool ongeveer twee procent van de leerlingen."

(Inspectie van het Onderwijs, 2005, p. 183). Tegelijk bestaan er aanwijzingen dat er wel regelmatig sprake is van zittenblijven in groep twee van het basisonderwijs, de zogenaamde kleuterbouwverlenging. Van der Grift (2005) schat, op basis van gegevens uit groep drie, dat er bij ongeveer tien procent van de leerlingen sprake is van kleuterbouwverlenging.

Bij zo'n kleuterbouwverlenging blijven leerlingen, die cognitief en/of emotioneel nog niet toe zijn aan de eisen en de werkwijze van groep drie nog een jaartje langer bij de oudste kleuters (groep twee). Kleuterbouwverlenging wordt door sommige scholen bewust ingezet als een maatregel om de achterstanden van kinderen te bestrijden, met als argument dat een extra investering in de kleuterperiode zich uitbetaalt in de latere schoolloopbaan. Harde bewijzen voor een dergelijk profijt van de kleuterbouwverlenging ontbreken echter.

Uit de internationale literatuur over *grade retention* komt als algemeen beeld naar voren dat er weinig positieve, maar wel regelmatig negatieve effecten van zittenblijven worden gevonden (zie bijvoorbeeld de overzichtsartikelen van Jackson, 1975, en Jimerson, 2001). Positieve resultaten zijn vooral gevonden bij vergelijkingen tussen zittenblijvers en kinderen die de groep voor het eerst doen. Bovendien lijken eventuele positieve effecten vaak tijdelijk: "Retained children may appear to do better in the short term, but they are at much greater risk for future failure than their equally achieving, non-retained peers" (Shepard & Smith, 1990, p. 84). Vandaar ook het pleidooi om in onderzoek naar het fenomeen zittenblijven de leerlingen gedurende langere tijd te volgen middels longitudinale onderzoeken (bijvoorbeeld Jimerson, 2001; Silbergliitt, Appleton, Burns, & Jimerson, 2006). Recent vergeleken Hong en Raudenbusch (2005) scholen die wel en scholen die geen kleuterbouwverlenging toepassen. Zij von-

den nauwelijks tot geen positieve effecten van het toepassen van kleuterbouwverlenging door scholen op lezen en rekenen. Daarnaast vonden zij aanwijzingen dat leerlingen aan het eind van het volgende leerjaar meer geleerd zouden hebben wanneer ze wel overgegaan waren naar de volgende groep.

Argument voor zittenblijven is vaak dat een leerling cognitief nog niet toe is aan het (vrij homogene) niveau van de volgende klas. Te veel heterogeniteit in die volgende klas wordt vaak als belastend voor leerkrachten gezien. Ook kunnen scholen de neiging hebben, naarmate zij meer “afgerekend” worden op resultaten (*accountability*), leerlingen eerder een jaar over te laten doen (Jimerson, 2001). Bij de jongste leerlingen komt daarbij nog het argument dat sommige leerlingen nog niet ‘schoolrijp’ geacht worden. Achterliggend idee hierbij is dat die rijping vanzelf wel komt, als er nog een jaartje gewacht wordt. Voor deze aanname zijn echter onvoldoende aanwijzingen gevonden (Morrison, Griffith, & Alberts, 1997). Sommige voorstanders van kleuterbouwverlenging vinden dat bij kinderen eerst een voldoende kennisbasis moet worden gelegd voordat kinderen meer geavanceerde zaken, zoals lezen en schrijven, kunnen leren. Sommige tegenstanders die uitgaan van (sociaal) constructivistische leertheorieën beweren echter dat kinderen voldoende kennis en vaardigheden hebben op basis waarvan zij uit zichzelf nieuwe dingen kunnen leren. Andere critici stellen dat de precieze ontwikkeling van jonge kinderen moeilijk voorspelbaar is en soms zeer snel kan gaan (Cardon, Fulker, & DeFries, 1992); een “extra jaartje” kan dan een volledig verloren jaar betekenen. Ook over sociaalemotionele effecten van kleuterbouwverlenging is geen overeenstemming. Aan de ene kant zou het tot stigmatisering kunnen leiden, aan de andere kant zou het zelfvertrouwen van leerlingen bevorderd kunnen worden als zij beter presteren in vergeleking met hun klasgenoten dan in het jaar daarvoor.

Er is in Nederland nauwelijks onderzoek gedaan naar het voorkomen van kleuterbouwverlenging en de effecten daarvan op de korte en de langere termijn. In dit onderzoek willen we proberen na te gaan hoe vaak kleuterbouwverlenging in Nederland voorkomt,

bij welke groepen kinderen, en of er sprake is van een toename over de jaren. In het recente artikel van Van der Grift (2005) worden soortgelijke vragen gesteld. Hij moet echter gebruik maken van gegevens van na de kleuterbouw (groep drie) en beschikt slechts over een drietal beperkte datasets uit de jaren 1998, 1999 en 2001. In dit artikel zullen we gebruik maken van de omvangrijke, landelijk representatieve gegevens over groep twee van het PRIMA-cohortonderzoek, beginnend in schooljaar 1994/1995 tot en met schooljaar 2002/2003. Bovendien zullen we het longitudinale karakter van deze gegevens benutten om ook effecten van de kleuterbouwverlenging op wat langere termijn na te gaan.

Meer precies luiden de vraagstellingen voor dit artikel:

1. Bij welk aandeel van de leerlingen in groep twee is er sprake van kleuterbouwverlenging? Is dit aandeel stabiel over de tijd of is er sprake van een toename?
2. Op welke kenmerken onderscheiden de kleuterbouwverlengers zich van onvertraagde leerlingen? Het gaat hierbij zowel om achtergrondkenmerken als om cognitieve en sociaal-emotionele kenmerken.
3. Profiteren leerlingen van de kleuterbouwverlenging? Hoe verloopt de verdere loopbaan van deze leerlingen in het basisonderwijs en welke prestatieniveau behalen zij, in vergelijking met onvertraagde leerlingen?

2 Onderzoeksopzet en data

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvragen maken we gebruik van gegevens uit het PRIMA-cohortonderzoek. PRIMA is een grootschalig landelijk onderzoek, waaraan tussen 1994 en 2004 om de twee jaar ongeveer 60.000 leerlingen uit de groepen twee, vier, zes en acht van het Nederlandse basisonderwijs deelnamen. Bij elke tweejaarlijkse meting is er sprake van een referentiesteekproef van ruim 400 basisscholen, die representatief zijn voor heel Nederland en een aanvullende steekproef van bijna 200 scholen met veel achterstandsleerlingen (allochtone en autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders). Bij elke meting worden bij de leer-

lingen schoolvorderingstoetsen afgenomen. In groep twee betreft dit de toetsen Ordenen en Begrippen (bij latere metingen vervangen door Taal voor kleuters) uit het Cito-leerlingvolgsysteem. In de hogere groepen worden toetsen voor Taal, Rekenen en (in de latere metingen bij groep zes en acht) Begrijpend lezen afgenomen, die deels ook afkomstig zijn van het Cito-leerlingvolgsysteem. Bovendien worden bij elke meting oordelen van de leerkracht over de leerlingen verzameld. Daaruit zijn schalen geconstrueerd die onder meer betrekking hebben op werkhouding, sociaal gedrag, zelfvertrouwen en welbevinden van de leerlingen. Voor verdere details over deze instrumenten verwijzen we hier naar het technische rapport van de meest recente PRIMA-meting van Driessen, Van Langen en Vierke (2004).

Met behulp van de tweejaarlijkse representatieve steekproeven zullen we in dit artikel de onderzoeksvraag naar de omvang van kleuterbouwverlenging en de vraag naar welke leerlingen het betreft beantwoorden. Daarnaast biedt het PRIMA-cohortonderzoek de mogelijkheid om leerlingen gedurende meerdere metingen longitudinaal te volgen. Hierdoor kunnen we ook de effecten van kleuterbouwverlenging onderzoeken. Binnen alle PRIMA-bestanden beschikken we over de geboortedata van leerlingen uit groep twee. Daarnaast weten we in PRIMA-1 en PRIMA-2 ook voor het overgrote deel van de leerlingen, via een directe vraag aan de school, of leerlingen de betreffende groep opnieuw doen. In de latere bestanden is deze variabele echter veel minder gevuld, onder meer vanwege de toename aan elektronische aanlevering van leerlinggegevens.¹ Voor de vergelijkingen in de tijd zullen we daarom uit moeten gaan van de geboortedata van de leerlingen. Vanuit PRIMA-1 en PRIMA-2 weten we hoe de samenhang tussen geboortedatum en zittenblijven is. Aan de hand daarvan kunnen we in de latere jaren een schatting maken van het aandeel leerlingen met kleuterbouwverlenging.

3 Resultaten

De beantwoording van de eerste onderzoeksvraag komt aan de orde in 3.1. In 3.2 gaan we

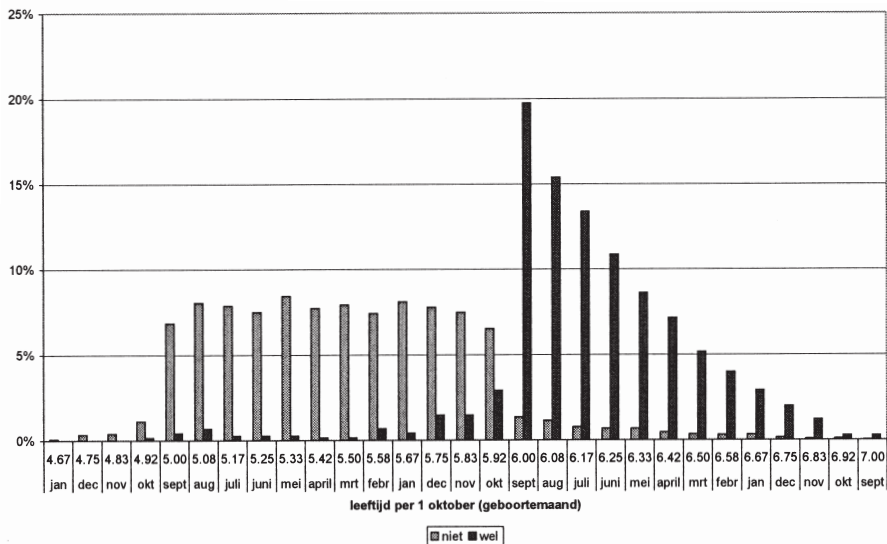
in op de kenmerken van de kleuterbouwverlengers. Ook daarbij zullen we onderzoeken of er sprake is van verschuivingen in de tijd. De effecten van kleuterbouwverlenging komen aan de orde in 3.3. Daarbij komen zowel hun verdere loopbaan in het basisonderwijs als het effect van de verlenging op hun prestatieniveau in hogere groepen aan de orde.

3.1 Kleuterbouwverlenging door de jaren

Zoals reeds opgemerkt beschikken we alleen voor de eerste twee PRIMA-rondes over een expliciete aanduiding van kleuterbouwverlenging (respectievelijk zittenblijven). Voor de andere rondes moeten we uitgaan van de leeftijd van de leerling. In het Nederlandse basisonderwijs is het gebruikelijk dat een leerling instroomt in het basisonderwijs op het moment dat hij of zij 4 jaar wordt. Bij de overgang naar groep drie (en daarmee dus uitstroom uit de kleuterbouw) is de leerling (bijna) 6 jaar. Vaak wordt de datum van 1 oktober gehanteerd: leerlingen die op 1 oktober van het betreffende schooljaar 6 jaar of ouder zijn gaan in dat schooljaar naar groep drie, wie dan jonger is, zit nog in groep twee. Volgens deze regel is er dus bij alle leerlingen in groep twee, die op 1 oktober van het schooljaar 6 jaar of ouder zijn, sprake van kleuterbouwverlenging.

Voorafgaand aan de vraag naar de ontwikkeling van het verschijnsel kleuterbouwverlenging door de tijd gaan we eerst na in hoeverre bovenstaande indirecte indicatie op basis van leeftijd overeenstemt met de directe aanduiding van kleuterbouwverlenging binnen PRIMA-1 en PRIMA-2. In PRIMA-1 is bij de verzameling van administratiegegevens voor alle leerlingen (dus ook die van groep twee) gevraagd aan te geven hoe vaak zij zijn blijven zitten. Figuur 1 geeft per geboortemaand het aandeel wel- en niet-zittenblijvers.

We zien dat de niet-zittenblijvers inderdaad vrijwel allemaal per 1 oktober tussen de 5 en de 6 jaar zijn. Een klein aandeel is ook ouder dan 6 jaar; deels zijn dit vermoedelijk leerlingen die niet direct na hun vierde verjaardag naar school zijn gegaan. De wel-zittenblijvers betreffen vooral leerlingen die pas kortgeleden zes jaar zijn geworden (juli,

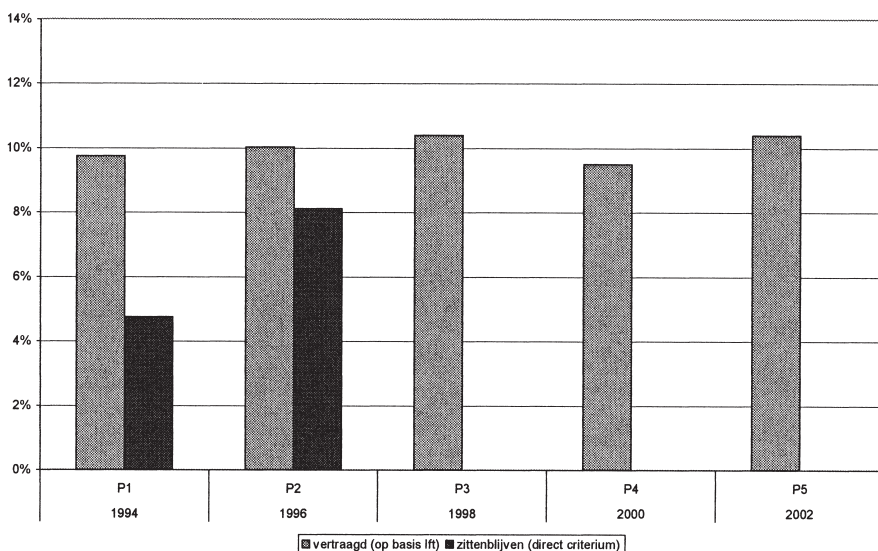


Figuur 1. Aandeel wel- en niet-zittenblijvers naar leeftijd (percentages per geboortemaand); PRIMA-1.

augustus en september), maar nog niet naar groep drie zijn gegaan. Overigens wordt ook een deel van de jongere leerlingen, die pas in oktober, november of december 6 jaar worden, wel aangeduid als zittenblijver. Wanneer we de wel- en niet-zittenblijvers (de directe indicator) uit PRIMA-1 classificeren volgens het leeftijdscriterium (de indirecte indicator) dan worden van de niet-zittenblijvers 94% goed ingedeeld en van de wel-zittenblijvers 91%. Bij PRIMA-2 zijn de overeenkomstige cijfers 96% en 87%. We concluderen dat het

leeftijdscriterium een goede indicatie is van het vóórkomen van kleuterbouwverlenging².

Op basis van het leeftijdscriterium kunnen we nu ook in de volgende PRIMA-metingen het aandeel leerlingen met kleuterbouwverlenging schatten. In Figuur 2 laten we die aandelen zien in de openvolgende referentiesteekproeven van PRIMA, die een representatief beeld geven van het Nederlandse basisonderwijs. Voor de eerste twee PRIMA-rondes laten we ook het aandeel vertraagden volgens het directe criterium zien.



Figuur 2. Aandeel vertraagde leerlingen in vijf cohorten (referentiesteekproeven).

Het aandeel vertraagde leerlingen, op basis van het leeftijds criterium, schommelt steeds rond de tien procent. Er is geen sprake van een trend over de tijd. Dit komt overeen met de conclusies die Van der Grift (2005) trekt op basis van ander datamateriaal. Tussen PRIMA-1 en PRIMA-2 is er weinig verschil als we naar het aandeel op basis van het leeftijds criterium kijken, maar op de expliciete vraag naar doubleren wel. De vraagstelling bij PRIMA-1 was “aantal keren blijven zitten?”. Bij PRIMA-2 was de vraag “doet de leerling deze groep opnieuw?”. Het lijkt erop dat de tweede vraag bij kleuters in groep twee eerder positief beantwoord wordt dan de eerste vraag. Bij een deel van de scholen wordt kleuterbouwverlenging vermoedelijk niet als een (moderne) vorm van zittenblijven beschouwd.

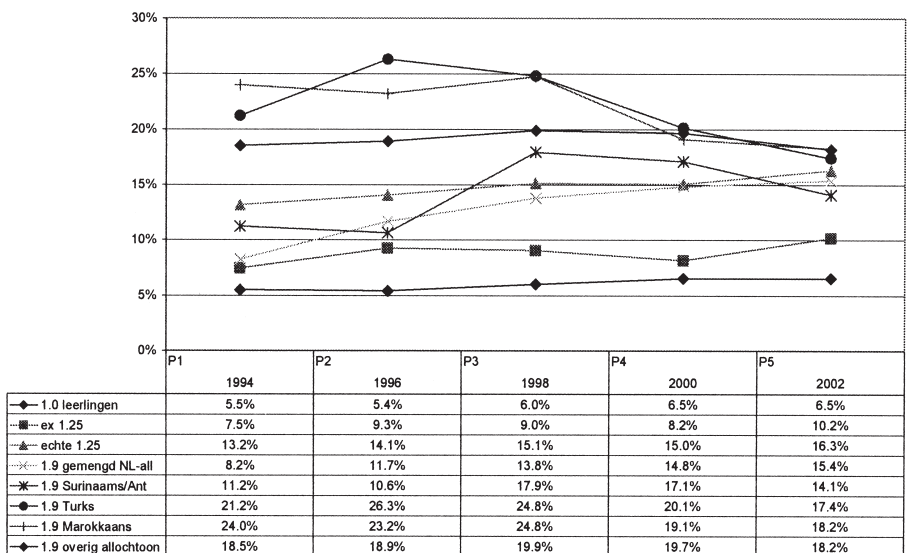
We zijn tenslotte nog nagegaan op hoeveel scholen er sprake is van kleuterbouwverlenging. Uit onze gegevens blijkt dat de overgrote meerderheid van de scholen gebruik maakt van kleuterbouwverlenging. Wanneer we scholen met minder dan tien leerlingen in groep twee buiten beschouwing laten³ is er op 80 tot 85 procent van de scholen sprake van kleuterbouwverlenging. In tegenstelling tot Van der Grift (2005) is er bij de landelijk representatieve steekproeven van PRIMA geen sprake van een stijgende trend over de jaren.

3.2 Kenmerken van leerlingen met kleuterbouwverlenging

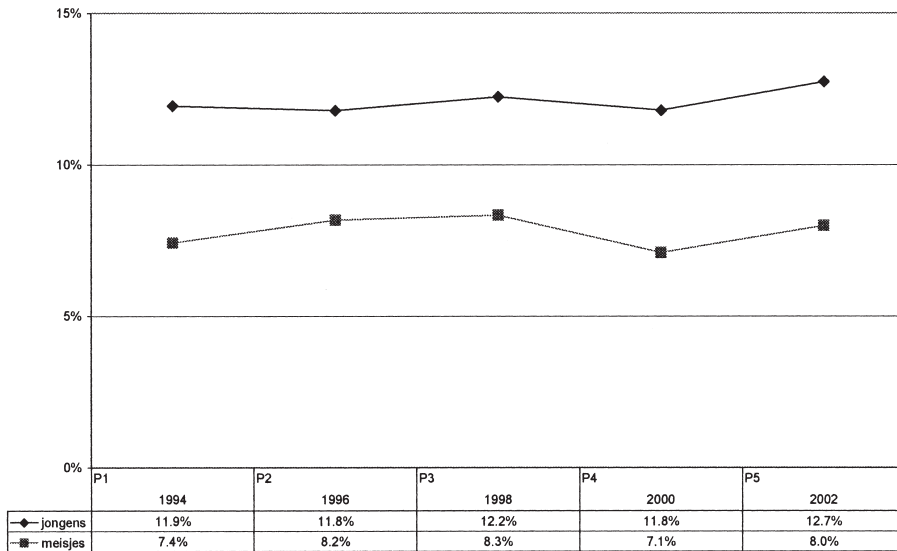
In deze paragraaf gaan we na op welke kenmerken leerlingen met kleuterbouwverlenging (vertraagde leerlingen) zich onderscheiden van onvertraagde leerlingen. Omdat het hier niet meer gaat om hoe vaak verlenging voorkomt, maar om relaties tussen leerlingkenmerken en kleuterbouwverlenging gebruiken we hier de totale steekproeven van PRIMA, waarin achterstandsleerlingen oververtegenwoordigd zijn.

Achtergronden

We kijken eerst naar de sociale herkomst van de leerlingen. Daarvoor gebruiken we een indeling naar doelgroepen van het Onderwijsachterstandenbeleid (de OAB-groepen). Bij de regels voor financiering van het basisonderwijs in de hier onderzochte periode kregen leerlingen uit deze doelgroepen een zwaarder gewicht dan de overige leerlingen, namelijk het gewicht 1,9 voor allochtone achterstandsleerlingen en 1,25 voor autochtone achterstandsleerlingen. Binnen de groep leerlingen met gewicht 1,9 maken we nader onderscheid naar herkomstland (Marokkaans, Turks, Surinaams/Antilliaans en overig), terwijl we ook een gemengde groep 1,9-leerlingen onderscheiden, waarbij één ouder autochtoon is en één ouder allochtoon.



Figuur 3. Aandeel vertraagde leerlingen (op basis van leeftijd) naar OAB-groep; in vijf cohorten.



Figuur 4. Aandeel vertraagde leerlingen (op basis van leeftijd) naar geslacht; in vijf cohorten.

Bij de 1,25-leerlingen maken we, omdat gedurende de looptijd van PRIMA de criteria hiervoor zijn veranderd, een onderscheid tussen 'echte' 1,25-leerlingen en ex-1,25-leerlingen, die volgens de aangescherpte criteria overgaan naar de 1,0-leerlingen (zie voor details, Mulder, Roeleveld, Van der Veen, & Vierke, 2005, pp. 10-11). De volgende figuur laat het aandeel vertraagde leerlingen zien binnen de zo onderscheiden OAB-groepen over vijf opeenvolgende PRIMA-metingen.

We zien dat bij de 1,0 en de 'ex-1,25'-leerlingen het aandeel vertraagden steeds het laagst is. Bij de 1,9 leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst lag het aandeel steeds het hoogst, maar er is een trend naar daling (van rond de 25% naar minder dan 20%). In het laatste cohortjaar liggen de percentages vertraagden bij de verschillende 1,9- en de echte 1,25-leerlingen dicht bij elkaar.

In de volgende figuur laten we de vertraging zien bij jongens en meisjes. Er is sprake van een stabiel sekseverschil: van de jongens is rond de twaalf procent vertraagd, van de meisjes rond de acht procent.

Cognitieve kenmerken

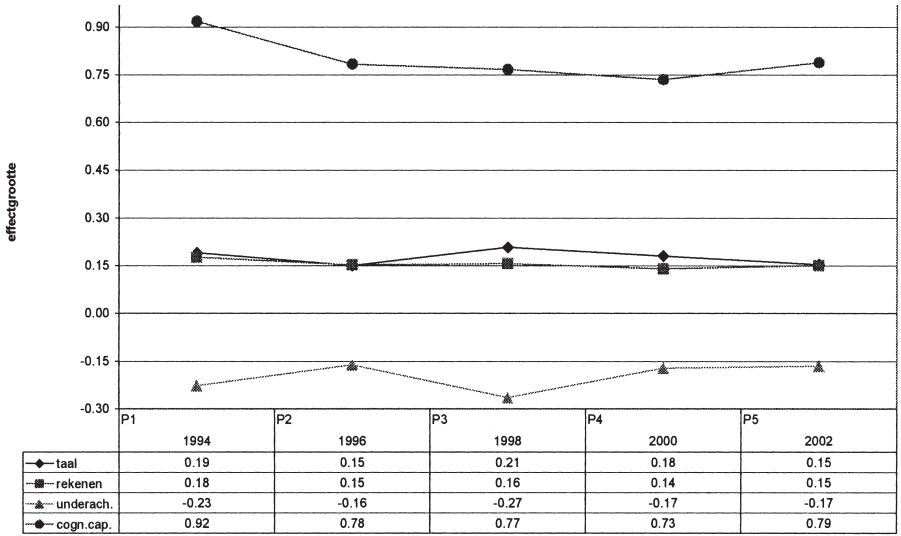
Vervolgens gaan we na hoe vertraagde leerlingen zich onderscheiden op enkele cognitieve kenmerken. Allereerst gaat het dan om scores op de taaltoetsen (eerst Begrippen, later Taal voor kleuters) en de rekentoetsen

(Ordenen). Verder is leerkrachten gevraagd hun leerlingen te beoordelen op een groot aantal items. Daaruit gebruiken we hier twee schalen: *cognitieve capaciteiten*, die een inschatting geeft van hoe goed het kind kan leren, en *underachiever*, die aangeeft in hoeverre de leerkracht denkt dat het kind onder zijn of haar vermogen presteert (Driessen, Van Langen, & Vierke, 2004). Om de verschillen tussen vertraagde en onvertraagde leerlingen op deze kenmerken goed te kunnen vergelijken drukken we deze verschillen uit in effectgroottes: het verschil in gemiddelde, gedeeld door de standaarddeviatie in de totale groep.⁴

Uit deze Figuur wordt duidelijk dat de vertraagde leerlingen in cognitief opzicht een achterstand hebben ten opzichte van hun onvertraagde klasgenoten. Opvallend is dat het leerkrachtoordeel over de cognitieve capaciteiten veel sterker (ongeveer 0,75 standaarddeviatie) verschilt tussen wel en niet vertraagde leerlingen dan hun feitelijke scores op de Reken- en Taaltoetsen (ongeveer 0,15 tot 0,20 standaarddeviatie). Verder worden vertraagde leerlingen vaker gezien als *underachiever*. Er is geen sprake van trends over de jaren; de verschillen blijven van dezelfde orde.

Socialemotionele kenmerken

Tot slot van deze paragraaf onderzoeken we nog enkele socialemotionele kenmerken.



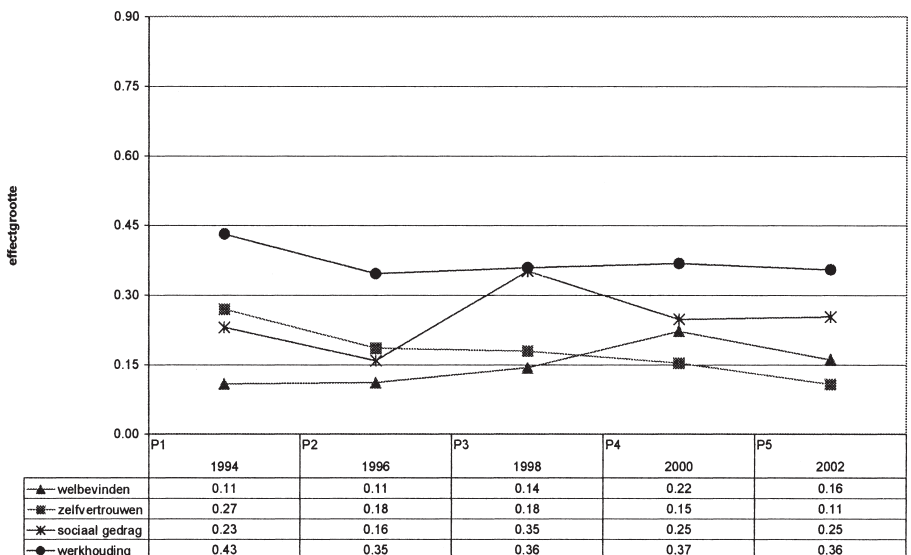
Figuur 5. Achterstand vertraagde leerlingen op cognitieve indicatoren; in vijf cohorten (effectgroottes).

Het gaat dan om een aantal andere schalen, die geconstrueerd zijn uit de oordelen van leerkrachten over hun leerlingen. We kijken naar *werkhouding*, *sociaal gedrag*, *zelfvertrouwen* en *welbevinden* (Driessen, Van Langen, & Vierke, 2004).

Op alle factoren behalen de vertraagde leerlingen een lagere score dan de niet-vertraagden. Het sterkst is dit op *werkhouding*, met een verschil in de orde van 0,35 standaarddeviatie. Ook hier is het verschil bij dit

oordeel van de leerkracht groter dan bij de feitelijke scores op taal- en rekentoetsen.

We concluderen dat leerlingen met kleuterbouwverlenging relatief veel voorkomen bij 1,9-leerlingen, en dan in de eerdere cohorten vooral bij de Turkse en Marokkaanse groep. Er is echter een tendens dat het aandeel bij de verschillende 1,9-groepen én bij de 'echte' 1,25-leerlingen ongeveer hetzelfde wordt, rond de 17%. Bij de 1,0-leerlingen ligt het aandeel beduidend lager, rond de zes pro-



Figuur 6. Achterstand vertraagde leerlingen op socialemotionele factoren; in vijf cohorten (effectgroottes).

cent. Verder valt op dat er bij de jongens meer vertraagden zijn dan bij de meisjes (12% vs. 8%). De vertraagde leerlingen zijn duidelijk zwakker in cognitief opzicht: ze behalen lagere toetscores en de leerkrachten schatten hun cognitieve capaciteiten veel lager in. Ook worden ze vaker gezien als *underachiever*. Ook in sociaalemotioneel opzicht scoren vertraagde leerlingen lager. Vooral hun werkhouding wordt als minder goed beoordeeld door de leerkrachten.

3.3 Effecten van kleuterbouwverlenging

In de vorige paragrafen is gebruik gemaakt van de dwarsdoorsneden, die de PRIMA-cohorten bieden van het basisonderwijs in Nederland. Daarmee konden we per jaar het aandeel van de groep vertraagde leerlingen in groep twee en de samenstelling van die groep onderzoeken. In deze paragraaf maken we gebruik van het longitudinale karakter van PRIMA, die het mogelijk maakt om individuele leerlingen zo goed mogelijk door het basisonderwijs van groep twee naar groep vier, zes en acht te volgen. Effecten van de 'genoten' kleuterbouwverlenging kunnen mogelijk gevonden worden in de verdere loopbaan van de leerlingen en in hun latere prestatieniveau. We gaan achtereenvolgens op deze beide onderwerpen in.

Verschillen in loopbaan na groep twee

Bij longitudinale analyses op PRIMA komen we twee vormen van 'mortaliteit' tegen. Allereerst zijn er hele scholen, die besluiten om niet meer mee te doen met een volgende ronde van PRIMA. Alle leerlingen van zulke scholen verdwijnen daarmee uit het longitudinale bestand. Uitvalanalyses laten zien dat

er bij het afhaken van hele scholen geen sprake is van systematische uitval (Roeleveld & Portengen, 1998; Roeleveld & Vierke, 2003). Verder zijn er individuele leerlingen op scholen, die wel mee blijven doen, die ook uit het bestand verdwijnen. Deze uitval is wel systematisch en heeft globaal een drietal oorzaken: leerlingen blijven zitten⁵, leerlingen gaan naar een andere basisschool of leerlingen worden verwezen naar een school voor speciaal basisonderwijs.

Bij de derde en de vierde ronde van PRIMA zijn systematisch gegevens verzameld om na te gaan van welke van deze drie oorzaken sprake was bij de individuele uitval tussen de tweede en derde, respectievelijk de derde en vierde ronde van PRIMA. We zullen hier daarom uitgaan van de kleutergroep van de scholen uit de referentiesteekproef van de tweede PRIMA-ronde (schooljaar 1996/97) en vervolgens nagaan hoe de verdere loopbaan van leerlingen met en zonder kleuterbouwverlenging is verlopen. Als criterium voor dit laatste gebruiken we de directe indicator voor kleuterbouwverlenging uit PRIMA-2: de vraag of de leerling de betreffende groep opnieuw doet. In Tabel 1 geven we voor leerlingen op scholen die zowel aan PRIMA-2 als aan PRIMA-3 meededen een overzicht van hun loopbaan in de tussenliggende twee jaar.

Het aandeel leerlingen dat 'normaal' doorstroomt naar groep vier ligt in beide groepen ongeveer even hoog. Bij de onvertraagde groep zien we daarnaast negen procent zittenblijvers en bijna twee procent verwijzing naar Speciaal basisonderwijs (SBO). Bij de groep met kleuterbouwverlenging is de verwijzing naar SBO beduidend hoger, bijna negen procent, en ruimt twee procent

Tabel 1

Loopbaan tussen PRIMA-2 en PRIMA-3 leerlingen met en zonder kleuterbouwverlenging (referentiesteekproef; % van N)

	onvertraagd	Vertraagd (kb-verlenging)
Doorgestroomd naar groep vier	81,4%	82,4%
Blijven zitten	9,0%	2,3%
Verwezen naar SBO	1,9%	8,7%
Naar andere basisschool	7,7%	6,6%
<i>N</i>	5.745	516
Aantal onbekend (geen uitvalgegevens van school ontvangen)	392	48

Tabel 2

Loopbaan tussen PRIMA-2 en PRIMA-4;
leerlingen met en zonder kleuterbouwverlenging (referentiesteekproef; % van N)

	onvertraagd	vertraagd (kb-verlenging)
Doorgestroomd naar groep 6	71,9%	70,6%
Blijven zitten	13,5%	3,1%
Verwezen naar SBO	2,7%	13,1%
Naar andere basisschool	11,9%	13,3%
<i>N</i>	3.976	360
Aantal onbekend (geen uitvalgegevens van school ontvangen)	544	60

loopt nogmaals vertraging op (vermoedelijk in groep drie, waar het ‘echte’ schoolse leren begint).

Voor een deel van de leerlingen, namelijk op scholen die zowel aan PRIMA-2 als aan -3 en -4 hebben meegedaan, kan de loopbaan nog twee jaar langer onderzocht worden. Tabel 2 geeft een overzicht.

De tendensen uit Tabel 1 zetten zich hier voort. Het aandeel normale doorstromers is ongeveer gelijk, maar bij de leerlingen met kleuterbouwverlenging is het aandeel verwijzingen naar SBO inmiddels opgelopen tot 13.1%. Bij de leerlingen zonder verlenging is slechts 2.7% verwezen, maar is na vier jaren al wel 13.5% blijven zitten.

Wat betreft de effecten van de kleuterbouwverlenging kunnen we concluderen dat voor de 13% van de verlengers die in de volgende vier jaar verwezen is naar het speciaal basisonderwijs en voor de 3% die nogmaals is blijven zitten, de kleuterbouwverlenging in elk geval niet geresulteerd heeft in een reguliere, succesvolle loopbaan door het basisonderwijs. Bij de rest van de kleuterbouwverlengers is daar vooralsnog wel sprake van.

Effect kleuterbouwverlenging op latere prestaties

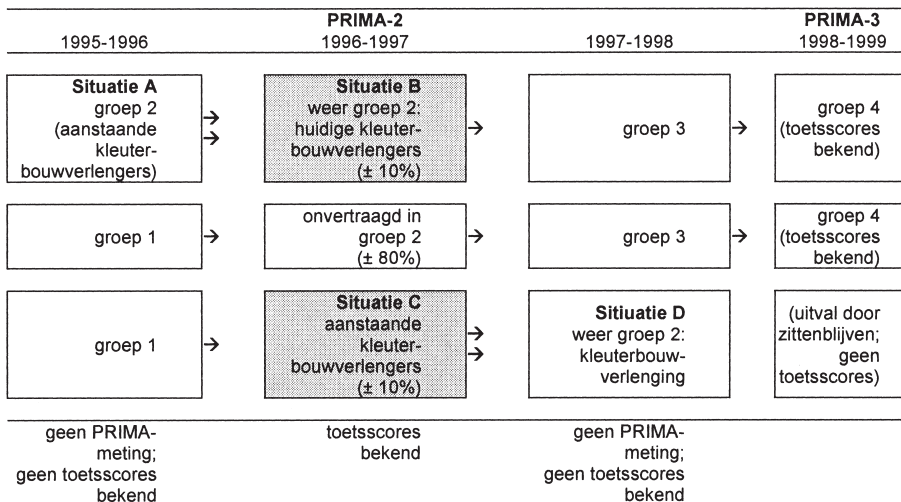
Het doel van een extra jaar “kleuteren” is natuurlijk dat leerlingen daarvan in het vervolg van het (basis)onderwijs profiteren. Dat zou kunnen blijken uit een verbetering van hun onderwijsprestaties. In deze paragraaf willen we nagaan of we aanwijzingen kunnen vinden dat dit het geval is.

We zeggen met nadruk *aanwijzingen*, omdat een direct “hard” bewijs niet te leveren is. Daarvoor zou bijvoorbeeld (in de vorm van een experiment) een groep zwakke kleu-

ters, die naar het oordeel van de leerkracht nog niet toe zijn aan het onderwijs in groep drie, bij toeval verdeeld moeten worden in een deel dat toch naar groep drie gaat en een deel nog een jaar gaat kleuteren. Of we zouden, in een quasi-experimenteel design, in elk geval cognitieve en sociaalemotionele scores van de leerlingen moeten weten, op het moment dat besloten wordt om nog een jaar extra te kleuteren, zodat er in een vergelijking van latere onderwijsprestaties met ‘reguliere’ leerlingen statistisch gecontroleerd kan worden voor deze aanvangsscores. In de PRIMA-databestanden weten we weliswaar wie er kleuterbouwverlengers zijn, maar beschikken we alleen over hun scores nadát een groot deel van die verlenging al heeft plaatsgevonden.

Toch kunnen we wel iets zeggen. Allereerst weten we uit de vorige paragraaf dat voor een deel van de leerlingen de kleuterbouwverlenging niet heeft geleid tot een reguliere, succesvolle loopbaan door het basisonderwijs. Voor de andere leerlingen, die wel een reguliere loopbaan volgen, zullen we proberen om een schatting te maken van hun aanvangsscores, voordat het verlengde kleuterjaar begon.

Zoals gezegd kennen we, doordat in PRIMA de leerlingen pas tijdens de kleuterbouwverlenging voor het eerst worden getoetst, geen aanvangsscores van de verlengers. Maar we weten wel welke leerlingen de *aanstaande* kleuterbouwverlengers zijn: dat zijn die leerlingen (binnen de groep leerlingen op scholen die zowel aan PRIMA-2 als aan PRIMA-3 deelnamen) die ontbreken in PRIMA3 doordat ze zijn blijven zitten.⁶ Het volgende schema (Figuur 7) geeft de huidige feitelijke en deze aan-



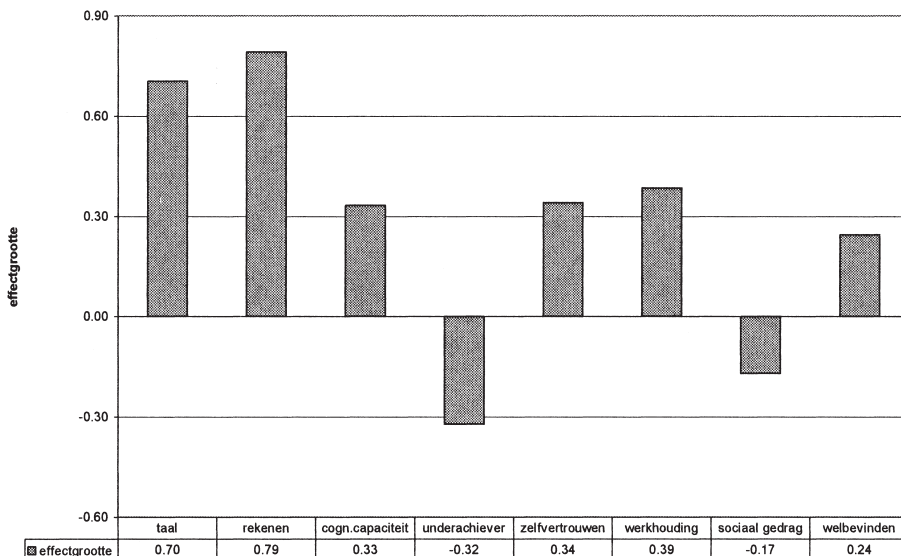
Figuur 7. De situatie van huidige en aanstaande kleuterbouwverlengers bij PRIMA-2; over 4 schooljaren.

staande kleuterbouwverlengers weer.

We mogen aannemen dat deze aanstaande verlengers qua achtergrondkenmerken erg zullen lijken op de groep leerlingen, die nu al bezig is met de kleuterbouwverlenging.⁷ En we mogen aannemen dat de onderwijsprestaties van deze aanstaande verlengers erg zullen lijken op die van de huidige verlengers een schooljaar eerder (linksboven in het schema), toen ze zelf nog maar aanstaande verlengers waren. Ofwel, we veronderstellen

dat de ontwikkeling van situatie A naar situatie B (bij de huidige verlengers) niet wezenlijk anders zal zijn dan de ontwikkeling van situatie C naar situatie D (bij de aanstaande verlengers).

Een eerste aanwijzing voor het profijt van de kleuterbouwverlenging kunnen we daarom vinden door de scores van de huidige kleuterbouwverlengers te vergelijken met die van deze aanstaande verlengers: dat geeft een indicatie van de vooruitgang van de eerste



Figuur 8. Verschil in gemiddelde scores tussen huidige en aanstaande kleuterbouwverlengers (uitgedrukt in effectgroottes).

groep leerlingen tussen situatie A en situatie B (dus tijdens de verlenging van hun kleuterbouw). In de volgende figuur laten we het verschil zien tussen beide groepen op de eerder in de paragraaf gebruikte cognitieve en sociaal-emotionele kenmerken van de leerlingen.

We zien dat de kleuterbouwverlengers op vrijwel alle punten duidelijk vooruit zijn gegaan, wat ook wel het minste is dat we mogen verwachten van een jaar extra onderwijs (zie bijvoorbeeld Luyten, 2006). Bij beide toetsen gaat het om ongeveer driekwart standaarddeviatie, bij de verschillende schalen om een kleinere vooruitgang. Ook de lagere score op de schaal *underachiever* is natuurlijk als vooruitgang te zien. Alleen bij *sociaal gedrag* is sprake van een lichte achteruitgang.

Wanneer de redenering klopt dat de situatie C van de aanstaande kleuterbouwverlengers niet fundamenteel zal verschillen van de situatie A van de huidige kleuterbouwverlengers een schooljaar eerder, dan kunnen we ook een *schatting* maken van de *aanvangsscores* van de huidige kleuterbouwverlengers, zoals ze die in situatie A hadden. Daartoe maken we een dataset met scores op de cognitieve en sociaalemotionele kenmerken voorafgaand aan de kleuterbouwverlenging (deze zijn dus onbekend voor de huidige kleuterbouwverlengers), dezelfde scores tijdens de kleuterbouwverlenging (onbekend voor de aanstaande verlengers) en alle achtergrondkenmerken van beide groepen leer-

lingen (met alleen incidentele ontbrekende waarden). Met behulp van moderne schattingsmethoden die gebruik maken van het EM-algoritme kunnen nu op basis van de wél bekende gegevens van leerlingen imputaties gemaakt worden voor de ontbrekende aanvangsscores van de kleuterbouwverlengers. Met het programma NORM (Schafer, 1997) hebben we tien imputaties uitgevoerd en met elk van de tien resulterende datasets de navolgende analyses uitgevoerd. De uitkomsten van deze tien herhaalde analyses kunnen gecombineerd worden tot één schatting van effecten (Rubin, 1987)

In de analyses vergelijken we toetsscores in de hogere groepen van de feitelijke kleuterbouwverlengers uit schooljaar 1995-1996 met de scores van hun onvertraagde klasgenoten. De analyses betroffen een reeks regressies van de toetsscores van de leerlingen in de groepen vier, zes en acht op hun (aanvangs)scores en hun achtergrondkenmerken. Daarmee kunnen we schattingen verkrijgen van het effect van het jaar kleuterbouwverlenging bij leerlingen, die verder vergelijkbaar zijn op aanvangsscores en achtergrondkenmerken. In Tabel 3 geven we schattingen van het effect van de kleuterbouwverlenging uit een nulmodel en een eindmodel. Het nulmodel bevat geen andere variabelen; het geeft alleen het verschil in de betreffende toetsscores tussen de leerlingen met kleuterbouwverlenging, in vergelijking met alle andere leerlingen zonder zo'n verlenging. In het eindmodel is statistisch ge-

Tabel 3

Effecten van kleuterbouwverlenging op toetsscores in groep vier, zes en acht in twee regressiemodellen (als ongestandaardiseerde coëfficiënt en uitgedrukt in effectgroottes)

Model:	groep vier		groep zes			groep acht		
	taal	reken	taal	reken	lezen	taal	reken	lezen
<i>Coëfficiënten</i>								
Nulmodel	-21,6**	-7,2**	-21,3**	-5,9**	-8,5**	-21,2**	-5,1**	-10,1**
Eindmodel	4,2**	2,0**	0,8	0,8	1,8*	-0,3	-0,7	-0,4
<i>Effectgroottes</i>								
Nulmodel	-0,55	-0,57	-0,63	-0,61	-0,57	-0,60	-0,59	-0,63
Eindmodel	0,11	0,16	0,02	0,08	0,12	-0,01	-0,08	-0,02
(SD's)	38,9	12,7	33,6	9,7	14,9	35,1	8,7	16,1
Totale verklaarde variantie R^2 in eindmodel	0,34	0,36	0,30	0,31	0,31	0,26	0,28	0,30
<i>N</i>	5.549	5.409	3.351	3.231	3.298	2.106	2.030	2.092

** $p < .00$; * $p < .05$

controleerd voor zowel aanvangsscores als achtergrondkenmerken, inclusief de leeftijd van de leerlingen.⁸

We bespreken allereerst de uitkomsten voor de toetsscores voor Taal in groep vier. Als we geen rekening houden met verschillen tussen beide groepen dan scoren de kleuterbouwverlengers hier 21,6 lager dan de groep die geen verlenging heeft gehad. Dit verschil komt overeen met ruim een halve standaarddeviatie op de taaltoets. Wanneer we rekening houden met verschillen in achtergrondkenmerken en aanvangsscores tussen de twee groepen, dan verdwijnt de achterstand van de kleuterbouwverlengers en zien we zelfs een voorsprong van 4,2 punten. Een bescheiden voorsprong (ter grootte van 0,11 standaarddeviatie, *SD*) weliswaar, maar statistisch significant. Bij de rekentoets in groep vier vinden we hetzelfde patroon: de ongecorrigeerde achterstand ter grootte van 0,57 *SD* is in het laatste model veranderd in een bescheiden voorsprong (van 0,16 *SD*). Zo bezien hebben de leerlingen, die niet tussentijds zijn verwezen naar het speciaal onderwijs of opnieuw zijn blijven zitten, dus profijt gehad van de kleuterbouwverlenging: hun toetscores in groep vier liggen hoger dan op basis van hun (met multiële imputaties geschatte) aanvangsscores verwacht was.

Bij de toetsscores uit groep zes en groep acht zien we hetzelfde patroon: als we controleren voor verschillen tussen de wel- en niet-kleuterbouwverlengers in achtergrondkenmerken en aanvangsscores verdwijnt de achterstand van de kleuterbouwverlengers. Maar hier is in het eindmodel geen sprake meer van een significante voorsprong op vergelijkbare leerlingen zonder kleuterbouwverlenging, behalve bij *lezen* in groep zes. Ofwel, de kleuterbouwverlengers komen bij de verschillende toetsen ongeveer uit op de scores die op basis van hun (lage) geschatte aanvangsscores hadden mogen worden verwacht. Het extra jaar kleuteronderwijs dat ze genoten hebben betaalt zich niet uit in hogere toetsscores in groep zes en acht.

Vergeleken met de uitkomsten van de toetsen in groep vier lijkt er dus sprake te zijn van een 'uitdoving' van het profijt dat leerlingen hebben van de kleuterbouwverlenging. Na een jaar verlenging (nog in groep twee)

scoren ze beduidend hoger dan vergelijkbare leerlingen, die hun verlenging nog tegemoet gaan (zie Figuur 7). Twee jaar later, in groep vier, komen ze nog steeds iets hoger uit op de taal- en rekentoets dan verwacht kon worden. Maar nog later, in de groepen zes en acht, zijn ze weer terug op het niveau dat voor hen voorspeld kon worden op basis van hun aanvangsscores.

4 Conclusies en discussie

Terwijl in de hogere groepen van het basisonderwijs in Nederland zittenblijven steeds minder voor lijkt te komen, bestaan er aanwijzingen dat er wel relatief vaak sprake is van kleuterbouwverlenging. In dit onderzoek hebben we laten zien dat er bij ongeveer één op de tien leerlingen sprake is van verlenging van het verblijf in de kleuterbouw. Dit aandeel blijft ongeveer stabiel in de hier onderzochte periode tussen de 1994 en 2002.

De groep leerlingen waarbij sprake is van kleuterbouwverlenging kan, zoals verwacht mocht worden en ook reeds uit het onderzoek van Van der Grift (2005) blijkt, overwegend als zwak gekarakteriseerd worden. Ze scoren gemiddeld lager op zowel cognitieve als sociaalemotionele kenmerken dan hun onvertraagde klasgenoten. Verder zijn het relatief vaak achterstandsleerlingen. In de eerdere jaren zijn vooral de Turkse en Marokkaanse leerlingen met laag opgeleide ouders vaker vertraagd (ongeveer 25%). Er is echter een tendens dat het aandeel bij alle achterstandsgroepen (allochtone én autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders) ongeveer hetzelfde wordt, rond de 17%. Bij de leerlingen met middelbaar of hoger opgeleide ouders ligt het aandeel beduidend lager, rond de 6%. Tot slot is er sprake van een duidelijk sekseverschil: er zijn bij de jongens meer vertraagden dan bij de meisjes (12% vs. 8%). Zowel de karakterisering van de kleuterbouwverlengers als een zwakkere groep, als het genoemde sekseverschil worden ook gevonden in internationaal onderzoek naar zittenblijven op jonge leeftijd (bijvoorbeeld Zill, Loomis, & West, 1997; Silberglitt et al., 2006)

Cruciaal is natuurlijk de vraag of de "remedie" van verlenging van de kleuterperiode

ook gunstig uitwerkt voor de leerlingen die het betreft. In dit onderzoek konden we laten zien dat een deel van de zwakkere groep leerlingen die een verlengde kleuterbouw heeft doorlopen ook in hun latere onderwijsloopbaan problemen heeft: een deel wordt verwezen naar het speciaal basisonderwijs (ongeveer 13%) en een klein deel (3%) blijft in hogere groepen – opnieuw – zitten. Bij de overige leerlingen met kleuterbouwverlenging zijn we nagegaan of er effecten te zien zijn in hun onderwijsprestaties. In de gedoubleerde tweede groep is er sprake van een duidelijke vooruitgang. Vergeleken met de groep leerlingen, die in het jaar daarop kleuterbouwverlenging gaan krijgen, behalen de huidige kleuterbouwverlengers een ongeveer driekwart standaarddeviatie hogere score op de toetsen voor Begrippen en Ordenen. Ook bij socialemotionele kenmerken als werkhouding en zelfvertrouwen is er sprake van vooruitgang.

Dit positieve effect van de kleuterbouwverlenging verdwijnt echter verderop in hun loopbaan. In groep vier scoren ze op Taal- en Rekentoetsen nog maar iets hoger dan verwacht mocht worden zonder kleuterbouwverlenging en in groep zes en acht behalen de kleuterbouwverlengers gemiddeld scores die ze ook gehaald zouden hebben zonder het extra jaar kleuteren. Er lijkt dus sprake te zijn van een uitdoving van het effect van de kleuterbouwverlenging op de onderwijsprestaties.

Deze uitkomsten komen overeen met de bevindingen van het Amerikaanse onderzoek naar effecten van *grade retention*: op korte termijn is er misschien een positief effect, maar op de langere termijn profiteren leerlingen niet van een extra leerjaar (Jackson, 1975; Jimerson, 2001). Hoewel een groot deel van de Nederlandse basisscholen het instrument van de kleuterbouwverlenging gebruikt, lijken dus de effecten ervan op de onderwijsprestaties van de leerlingen op wat langere termijn verwaarloosbaar te zijn. Gezien deze uitkomsten van het onderzoek is het de vraag of scholen niet ‘te gemakkelijk’ besluiten om leerlingen te laten doubleren in groep twee. In dit kader merken we ook op dat in deze studie blijkt dat het leerkrachtoordeel over de cognitieve capaciteiten tussen vertraagde en onvertraagde kleuters veel

sterker verschilt dan de feitelijke scores die deze leerlingen behalen op de taal- en rekentoetsen (Figuur 5). Mogelijk onderschatten leerkrachten van de kleutergroepen dus de mogelijkheden van hun leerlingen en wordt te gemakkelijk besloten tot kleuterbouwverlenging. In navolging van Van der Grift (2005) kan dan ook de vraag gesteld worden of het nodig is om leerlingen een volledig schooljaar te laten overdoen of dat vroegtijdig diagnosticeren en interveniëren hier meer op hun plaats waren geweest.

Ongetwijfeld zijn er leerlingen die op zesjarige leeftijd nog niet (helemaal) toe zijn aan de leerstof en de werkwijze in groep drie. Maar gezien de uitkomsten van dit onderzoek ligt de aanbeveling voor de hand om bij deze leerlingen minder snel te besluiten tot kleuterbouwverlenging. Eerder zou gedacht moeten worden aan een verdere verbetering van de voorbereiding op groep drie tijdens de kleuterperiode en aan een verdere uitbreiding van het adaptief, gedifferentieerd onderwijsaanbod in groep drie.

Noten

- 1 In de administratiesystemen, die voor deze elektronische aanlevering worden “afgetapt”, is zittenblijven niet als standaardgegeven opgenomen.
- 2 We zijn ook nog nagegaan wat er gebeurt als we de grens van 1 oktober twee maanden opschuiven of juist terugschuiven. In beide gevallen neemt de overeenstemming met het directe criterium sterk af.
- 3 Op kleine scholen is, alleen al door het aantal leerlingen, de kans op kleuterbouwverlenging kleiner. Wanneer we deze scholen ook in beschouwing nemen dan is het aandeel scholen met kleuterbouwverlenging tussen 75 en 80 procent.
- 4 Cohen (1988) geeft als vuistregel dat het bij een effectgrootte van 0,20 om een klein effect gaat, bij 0,50 om een middelgroot effect en vanaf 0,80 om een groot effect.
- 5 Na zittenblijven verdwijnen leerlingen uit de systematiek van PRIMA, waarbij alleen leerlingen uit de groepen twee, vier, zes en acht worden onderzocht.
- 6 We weten onvoldoende precies of de leer-

lingen zijn blijven zitten in groep twee of in groep drie. In de verdere analyses beschouwen we al deze uitvallers uit PRIMA door zittenblijven als kleuterbouwverlengers.

- 7 Naar geslacht zijn er geen verschillen: beide groepen bestaan voor ongeveer 60% uit jongens. Naar herkomst vinden we bij de aanstaande verlengers iets meer 1,0-leerlingen (21% vs. 15%) en wat minder 1,9-leerlingen (30% vs. 39%). De groep aanstaande verlengers lijkt dus iets minder achterstandsleerlingen te omvatten.
- 8 Voor de kleuterbouwverlengers is dit hun leeftijd op 1 oktober voorafgaand aan die verlenging.

Literatuur

- Cardon, L. R., Fulker, D. W., & DeFries, J. C. (1992). Continuity and change in general cognitive ability from 1 to 7 years of age. *Developmental Psychology, 28*, 64-73.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Doornbos, K. (1973). *Opstaan tegen zittenblijven*. Den Haag, Nederland: Staatsuitgeverij.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2004). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002-2003*. Nijmegen, Nederland: ITS.
- Griff, W. van der. (2005). Verlenging en verkorting van de kleuterperiode in het basisonderwijs. *Basisschoolmanagement, 18*(5), 1-10.
- Hong, G., & Raudenbusch, S. F. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in Reading and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27*, 205-224.
- Inspectie van het Onderwijs (2005). *Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht, Nederland: Inspectie van het Onderwijs.
- Jackson, G. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research, 45*, 613-635.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review, 30*, 420-437.
- Luyten, H. (2006). Het effect van een jaar onderwijs op de wiskundeprestaties in groep 5 en 6 en de verschillen scholen. *Pedagogische Studiën, 83*, 432-451.
- Morrison, F. J., Alberts, D. M., Griffith, E. M. (1997). Nature-nurture in the classroom: Entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology, 33*, 254-262.
- Mulder, L., Roeleveld, J., Veen, I. van der, & Vierke, H. (2005). *Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002: ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Roeleveld, J., & Portengen, R. (1998). *Uitval en instroom bij het Prima-cohortonderzoek. Intern onderzoeksrapport PRIMA*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut / ITS.
- Roeleveld, J., & Vierke, H. (2003). *Uitval en instroom bij de derde meting van het PRIMA-cohortonderzoek. Intern onderzoeksrapport PRIMA*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for non-response in surveys*. New York: J. Wiley & Sons.
- Schafer, J. L. (1997). *Analysis of Incomplete Multivariate Data*. London: Chapman & Hall.
- Shepard, L. S., & Smith, M. L. (1990). Synthesis of research on grade retention. *Educational Leadership, 47* (1990), 84-88.
- Silbergliitt, B., Appleton, J. J., Burns, M. K., & Jimerson, S. R. (2006). Examining the effects of grade retention on student reading performance: A longitudinal study. *Journal of School Psychology, 44*, 255-270.
- Zill, N., Loomis, L. S., & West, J. (1997). *The elementary school performance and adjustment of children who enter kindergarten late or repeat kindergarten: Findings from national surveys*. Washington DC: National Center for Education Statistics.

Manuscript aanvaard: 9 juni 2007.

Auteurs

Jaap Roeleveld en **Ineke van der Veen** werken als onderzoeker bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: Jaap Roeleveld, SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam, e-mail: j.roeleveld@uva.nl

Abstract

Scope, characteristics and effects of kindergarten retention policy in the Netherlands

There are indications that quite many children in the second year of primary school (kindergarten) in the Netherlands repeat a class. This 'kindergarten retention policy' is used by schools to make up arrears as it is believed that the investment in the kindergarten period will pay off in the later school career. It is unclear whether children do indeed profit. In this paper, the scope of kindergarten retention is investigated, characteristics of the target group, trends in time in the occurrence of it and whether children profit from it. Data from five consecutive measurements of a large cohort-study in the Netherlands called PRIMA were used, starting in the school year 1994/1995 until 2002/2003. We found that about 10 percent of the children repeats a class in the second year of primary school (kindergarten). In later years, about 13% percent of them is referred to special education, and 3% repeats a class again. For the other children, there is a small but only temporary positive effect on achievement. It is concluded that schools should exercise restraint in having kindergarten children repeat a class.