

Zekerheid in de doorstroombeslissing naar groep 3:

Een vignetstudie naar de rol van sociaal-emotionele vaardigheden

Naam: Femke Assink

Studentnummer : S4486161

Eerste beoordelaar: dr. M.I. Deunk

Tweede beoordelaar: dr. M.A. Veldman

Woordenaantal: 7478

Rijksuniversiteit Groningen

Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Master Onderwijswetenschappen

Track: Onderwijsinnovatie

Datum: 30-05-2025

Abstract

Teachers in Dutch early education frequently decide whether a child is ready to transition from kindergarten (K2, “groep 2”) to first grade (“groep 3”), a decision with long-term consequences for children’s educational trajectories. These decisions are often shaped by a combination of factors, including children’s cognitive abilities, social-emotional development, and classroom behavior. While previous research has shown that social-emotional skills can influence teachers’ judgments, it remains unclear how these skills affect the *certainty* with which teachers make such transition decisions. This study examines the relationship between social-emotional skills and decision certainty through a vignette study involving 108 kindergarten teachers. Participants evaluated eight hypothetical student profiles, systematically varying in social-emotional skills, cognitive skills, and birth month. Certainty about the transition decision was measured on a six-point scale. Multilevel analyses show that higher social-emotional skills are associated with greater decision certainty, even when controlling for cognitive skills and age. This effect was strongest when cognitive skill levels were average, suggesting that social-emotional cues become more influential when academic readiness is less clear-cut. In particular, behaviors such as task orientation, social perspective-taking, attentiveness, and low nervousness were found to be decisive in teachers’ assessments. These findings underscore that social-emotional skills play a meaningful, context-sensitive role in teachers’ professional judgment. This study contributes to greater awareness among teachers and supports the substantiation and increased transparency of decision-making at the critical transition from kindergarten to primary education.

Zekerheid in de doorstroombeslissing naar groep 3: Een vignetstudie naar de rol van sociaal-emotionele vaardigheden

“We geven hem nog een jaartje, dan kan hij nog even kleuteren.” Deze woorden illustreren een veelvoorkomende beslissing van leerkrachten om een leerling nog een jaar in groep 2 te laten. De praktijk van kleuterbouwverlenging, waarbij jaarlijks zo’n 8% van de leerlingen een extra jaar in groep 2 doorbrengt (Inspectie van het Onderwijs, 2022), weerspiegelt een bredere onderwijscultuur waarin doubleren relatief vaak wordt toegepast in vergelijking met andere landen (OECD, 2014). Hoewel extra tijd in groep 2 vaak wordt gezien als bevorderlijk voor de ontwikkeling van het kind, is het bewijs voor de effectiviteit van kleuterbouwverlenging beperkt. Waar eerder onderzoek wijst op tijdelijke voordelen van langer kleuteren voor zowel de leerresultaten als de sociaal-emotionele ontwikkeling (Paas et al., 2012), blijkt uit andere studies dat kinderen die langer kleuteren op de lange termijn soms slechter presteren dan vergelijkbare leeftijdsgenoten die doorstromen (Juchtmans et al., 2011; Roeleveld & Van der Veen, 2013). Hattie (2013) stelt zelfs dat er weinig onderwijskundige interventies zijn die zo vaak worden toegepast en zo weinig positieve effecten laten zien.

In Nederland beslissen vooral leerkrachten van groep 2 over de doorstroom naar groep 3 (Ministerie van OCW, 2016). Daarbij moeten zij een afweging maken op basis van uiteenlopende factoren, waarbij sommige beter meetbaar zijn dan andere. Terwijl bijvoorbeeld cognitieve vaardigheden doorgaans worden onderbouwd met toetsgegevens, zijn sociaal-emotionele vaardigheden veel moeilijker objectief vast te stellen. Dat maakt de afweging niet alleen complex, maar ook onzeker. In dit licht rijst de vraag in hoeverre sociaal-emotionele vaardigheden samenhangen met de mate van zekerheid waarmee leerkrachten hun doorstroombeslissing nemen. Om deze vraag te beantwoorden is een vignetstudie uitgevoerd, waarbij leerkrachten hun oordeel geven over hypothetische leerlingprofielen. Het volgende deel verkent de literatuur over de voornaamste factoren die doorstroombeslissingen tussen groep 2 en groep 3 beïnvloeden. Daarbij wordt eerst ingegaan op het begrip beslissingszekerheid, gevolgd door een bespreking van sociaal-emotionele vaardigheden in de praktijk van groep 2 en als construct en meetuitdaging, cognitieve vaardigheden en leeftijd. Op basis van deze inzichten wordt de centrale onderzoeksvraag geformuleerd, samen met de bijbehorende deelvragen.

Beslissingszekerheid rondom kleuterbouwverlenging

Beslissingszekerheid verwijst in deze studie naar de mate van zekerheid waarmee leerkrachten inschatten of een leerling toe is aan de overstap naar groep 3. Het gaat dus niet alleen om de inhoud van het oordeel, maar vooral om het vertrouwen waarmee dat oordeel

wordt geveld. Deze beslissingen vinden plaats binnen een context van beleidsvrijheid en beperkte standaardisering, waardoor scholen hun eigen criteria voor doorstroom hanteren. Dit biedt ruimte voor maatwerk, maar leidt ook tot variatie en onzekerheid (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Binnen deze ongestandaardiseerde context moeten leerkrachten verschillende informatiebronnen, zoals observaties, toetsresultaten, gesprekken met ouders en eigen indrukken integreren tot een professioneel oordeel (Smeets & Resing, 2013; Bouwman & Bakker, 2019). De overgang van groep 2 naar groep 3 wordt door leerkrachten dan ook als een complexe en uitdagende beslissing beschouwd. Dit komt mede doordat kleuters zich vaak sprongsgewijs ontwikkelen, waardoor hun vaardigheden snel en onverwacht kunnen veranderen. Wat een kind de ene week nog niet beheerst, kan het enkele weken later wél laten zien (Roeleveld & Van der Veen, 2007; Mulder et al., 2016). Deze ontwikkelingsdynamiek maakt het lastig om op een specifiek moment met zekerheid vast te stellen of een kind ‘klaar’ is voor groep 3, wat de beslissingszekerheid verder onder druk zet. Tegelijkertijd ervaren zij druk om dat oordeel te verantwoorden tegenover collega’s, schoolleiding en ouders (Evers & Kneyber, 2016). Deze verantwoordingsdruk kan de beslissingszekerheid ondermijnen, zeker wanneer er geen vaste normen zijn om op terug te vallen. Biesta (2010) waarschuwt dat dergelijke druk kan leiden tot een focus op wat meetbaar en verdedigbaar is, waardoor moeilijker te objectiveren factoren zoals sociaal-emotionele vaardigheden naar de achtergrond dreigen te verdwijnen. Omdat deze sociaal-emotionele vaardigheden vooral beoordeeld worden op basis van observaties, zijn ze gevoelig voor persoonlijke interpretatie en contextuele factoren zoals schoolcultuur of bias (Glock et al., 2013; Pellegrini & Glickman, 1990; Vanlommel & Vanhoof, 2020). Wat als ‘schoolrijp’ geldt, kan daardoor sterk variëren. Deze beoordelingsgevoeligheid vergroot de kans op verschillen in beslissingen en beïnvloedt het vertrouwen van leerkrachten in hun oordeel. Inzicht in die beslissingszekerheid helpt te begrijpen hoe sociaal-emotionele vaardigheden en context samen het besluitvormingsproces sturen.

Sociaal-emotionele vaardigheden in de praktijk van groep 2

Sociaal-emotionele vaardigheden verwijzen naar gedragingen en eigenschappen die kinderen in staat stellen om emoties te begrijpen, te reguleren en effectief om te gaan met sociale situaties. In de kleuterfase vertaalt zich dat concreet naar gedragingen zoals taakgericht kunnen werken, frustratietolerantie, zelfstandig functioneren en het respecteren van sociale regels (Denham, 2006). De overgang naar groep 3 brengt hogere eisen met zich mee op het gebied van taakgerichtheid, zelfstandigheid en emotieregulatie (Bouwman & Bakker, 2019), waardoor sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijk

beoordelingscriterium vormt. Leerkrachten wegen sociaal-emotionele kenmerken dan ook expliciet mee in hun oordeel over de geschiktheid voor doorstroom. Vooral bij leerlingen met gemiddelde cognitieve prestaties blijken indrukken van taakgerichtheid, zelfstandigheid en sociale vaardigheden bepalend voor het uiteindelijke besluit (Smeets & Resing, 2013; Van der Veen & Karssen, 2019). Ook wordt kleuterbouwverlenging relatief vaak geadviseerd bij jongere leerlingen, waarbij sociaal-emotionele vaardigheden als ontwikkelpunt worden benoemd (Driessen et al., 2014). Uit onderzoek met data uit de COOL 5-18-database blijkt dat kleuterbouwverlengers in groep 2 lager scoren op sociaal-emotionele kenmerken, zoals werkhouding, zelfstandigheid en sociaal gedrag, dan kinderen die direct doorstromen. Toch blijkt uit de vervolgmetingen dat deze achterstand op sociaal-emotioneel gebied niet blijvend is: in groep 5 en 8 zijn de verschillen in sociaal-emotioneel functioneren niet meer significant (Van der Veen & Karssen, 2019).

Sociaal-emotionele vaardigheden als construct en meetuitdaging

Sociaal-emotionele vaardigheden spelen vaak een centrale rol bij doorstroombeslissingen, maar zijn lastig objectief vast te stellen vanwege hun brede, contextgebonden en subjectieve karakter (Carter et al., 2004; Zhou & Ee, 2012). Leerkrachten baseren hun oordeel doorgaans op observaties in de klas, die sterk worden beïnvloed door persoonlijke interpretatiekaders. Dit vergroot het risico op interbeoordelaarsverschillen: hetzelfde gedrag kan door verschillende leerkrachten op uiteenlopende manieren worden geïnterpreteerd, afhankelijk van hun verwachtingen en ervaringen (Goos et al., 2013; Pellegrini & Glickman, 1990). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat sociaal-emotionele beoordelingen gevoelig zijn voor onbewuste bias, bijvoorbeeld op basis van taalgebruik, gedrag of achtergrondkenmerken van het kind (Glock et al., 2013). Juist vanwege de complexiteit en beoordelingsgevoeligheid is het belangrijk dat leerkrachten over gestructureerde instrumenten beschikken om hun observaties te onderbouwen. Dergelijke instrumenten bieden leerkrachten handvatten om observaties te structureren en leerlingen systematisch te volgen. In dit onderzoek wordt daarom gebruikgemaakt van *Kleuter in Beeld* van Cito, waarin sociaal-emotionele vaardigheden worden geoperationaliseerd aan de hand van elementen zoals spelwerkhouding, welbevinden en sociaal gedrag (Cito, 2021).

Cognitieve vaardigheden in relatie tot kleuterbouwverlenging

Cognitieve vaardigheden verwijzen naar denkfuncties zoals geheugen, aandacht, taal, probleemoplossing en logisch redeneren. Dergelijke prestaties worden sterk geassocieerd met schoolsucces en dienen voor veel leerkrachten als objectieve basis bij het inschatten van de geschiktheid voor doorstroom naar groep 3 (Veldhoven et al., 2023). Onderzoek toont aan dat

cognitieve vaardigheden een centrale rol spelen in doorstroombeslissingen: leerlingen met lagere scores op taal- en rekentaken krijgen significant vaker te maken met kleuterbouwverlenging dan leeftijdsgenoten met hogere scores (Paas et al., 2012; Roeleveld & Van der Veen, 2007). Deze nadruk op toetsgegevens is gebaseerd op de aanname dat cognitieve vaardigheden essentieel zijn voor succesvol functioneren in groep 3, waar het onderwijs meer gestructureerd en leerstofgericht is. Tegelijkertijd waarschuwen verschillende onderzoekers voor een te eenzijdige benadering. Smeets en Resing (2013) stellen dat sociaal-emotionele vaardigheden onderbelicht kunnen raken wanneer beslissingen primair op toetsresultaten worden gebaseerd. Ook Mascareño (2014) benadrukt het belang van een brede kijk op schoolrijpheid, waarin onder andere cognitieve en sociaal-emotionele gezamenlijk bepalend zijn. Kinderen met een sterk profiel op meerdere domeinen bleken het best te functioneren in groep 3. Een besluit dat slechts steunt op één ontwikkelingslijn, bijvoorbeeld enkel reken- of taalvaardigheid, doet dan ook onvoldoende recht aan de brede ontwikkeling van jonge kinderen. Cognitieve vaardigheden worden in dit onderzoek meegenomen als controlevariabele, omdat ze sterk samenhangen met zowel sociaal-emotionele vaardigheden als met doorstroombeslissingen.

Leeftijd in relatie tot kleuterbouwverlenging

Tot 1986 gold in Nederland de zogeheten 1-oktoberregel: kinderen geboren vóór 1 oktober mochten doorstromen, terwijl jongere kinderen doorgaans kleuterbouwverlenging kregen. Na afschaffing van deze regel bepalen scholen hun eigen overgangscriteria, wat heeft geleid tot variatie in beleid en praktijk (Ministerie van OCW, 2016). Toch blijft geboortemaand een invloedrijke factor. Leerlingen die in het laatste kwartaal zijn geboren, de zogenoemde najaarsleerlingen, krijgen aanzienlijk vaker te maken met kleuterbouwverlenging dan hun oudere klasgenoten (Smeets & Resing, 2013). Van der Veen en Karssen (2019) tonen aan dat najaarsleerlingen 2,62 keer vaker worden verlengd dan zomerleerlingen (geboren in het derde kwartaal). Hoewel de formele leeftijdsgrens is losgelaten, blijkt uit onderzoek dat de 1-oktobergrens bij ongeveer de helft van de basisscholen nog steeds een impliciete rol speelt (Smeets & Resing, 2013). Leerkrachten geven aan hun oordeel te baseren op professionele inschattingen, waarbij leeftijd vaak wordt gekoppeld aan veronderstelde rijpheid. De Inspectie van het Onderwijs (2022) benadrukt echter dat beslissingen idealiter gebaseerd moeten zijn op individuele kenmerken zoals werkhouding, concentratie en algemene ontwikkeling – niet op geboortedatum. In deze studie wordt leeftijd opgenomen als controlevariabele, omdat jongere leerlingen doorgaans lager scoren op sociaal-emotionele vaardigheden én vaker te maken krijgen met kleuterbouwverlenging.

Deze studie

Hoewel eerdere studies, zoals die op basis van de COOL 5-18-database (Paas, Mulder & Roeleveld, 2012; Van der Veen & Karssen, 2019), waardevolle inzichten bieden in kleuterbouwverlenging en doorstroom, zijn ze grotendeels gebaseerd op administratieve gegevens zoals toetsresultaten en leerlingkenmerken. Hierdoor ontbreekt systematisch en direct inzicht in hoe sociaal-emotionele vaardigheden daadwerkelijk worden meegenomen in doorstroombeslissingen. Het huidige onderzoek biedt een aanvullende benadering door middel van een vignettenstudie, waarin leerkrachten hypothetische leerlingprofielen beoordelen. In deze profielen worden sociaal-emotionele vaardigheden expliciet gemanipuleerd, waardoor hun invloed op de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen kwantitatief onderzocht kan worden. Zo wordt niet alleen zichtbaar óf deze factoren worden meegewogen, maar ook in hoeverre zij zich verhouden tot cognitieve vaardigheden en leeftijd. Daarmee vult dit onderzoek een lacune in de bestaande literatuur en levert het een bijdrage aan theorievorming over professioneel oordelen in het onderwijs. Daarnaast biedt het handvatten voor praktijken die streven naar meer consistente en transparante besluitvorming over doorstroom. De centrale onderzoeksvraag luidt dan ook: *In hoeverre beïnvloeden sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen de zekerheid in de doorstroombeslissing van leerkrachten naar groep 3?* Daarbij worden de volgende deelvragen onderzocht:

1. In hoeverre beïnvloeden cognitieve vaardigheden en leeftijd de relatie tussen sociaal-emotionele vaardigheden en de zekerheid in de doorstroombeslissing?
2. In hoeverre varieert de relatie tussen sociaal-emotionele vaardigheden en de zekerheid in de doorstroombeslissing tussen leerlinggroepen met verschillende kenmerken?
3. Welke specifieke sociaal-emotionele gedragingen dragen het sterkst bij aan de zekerheid in de doorstroombeslissing?

Methode

Onderzoeksdesign

Deze studie is opgezet als een vignetstudie binnen een gesimuleerde beoordelingscontext en maakt gebruik van een binnen-personendesign (American Psychological Association, 2020). Daarbij wordt gebruikgemaakt van korte, realistische beschrijvingen van fictieve situaties waarin deelnemers worden gevraagd een beslissing te nemen. Deze scenario-gebaseerde onderzoeksmethode wordt veelvuldig toegepast binnen de sociale wetenschappen (Wilks, 2004), omdat zij inzicht biedt in houdingen, overtuigingen en gedragingen van professionals in een gecontroleerde setting (Taylor,

2006; Wason et al., 2002). In dit onderzoek kregen alle respondenten via een online vragenlijst meerdere vignetten te zien waarin zij een doorstroombeslissing moesten formuleren voor fictieve leerlingen in groep 2. Het gebruik van vignetten maakt het mogelijk om systematisch te variëren met factoren zoals sociaal-emotionele vaardigheden, cognitieve vaardigheden en leeftijd van de fictieve leerlingen, waardoor inzicht ontstaat in hoe deze variabelen elkaar beïnvloeden in de besluitvorming van leerkrachten. Het binnen-personendesign is bij uitstek geschikt voor dit type onderzoek. Omdat elke leerkracht meerdere observaties genereert, neemt de statistische power toe en zijn er minder deelnemers nodig om voldoende observaties te verkrijgen. Door meerdere leerkrachten elk een deel van de vignetten te laten beoordelen, kon de invloed van individuele beoordelingsstijlen worden geminimaliseerd en werd de betrouwbaarheid verhoogd (Herzog & Bachman, 1981). Daarnaast is deze methode ethisch gezien verantwoord, aangezien het om hypothetische leerlingen gaat, hierdoor hebben de beslissingen geen verdere consequenties.

Participanten

In totaal hebben 115 personen de vragenlijst volledig ingevuld. 7 personen hiervan hebben het vignet waarschijnlijk niet aandachtig gelezen, omdat zij slechts een (lees)tijd van 300 seconden of minder op de volledige vragenlijst hadden. Deze grens is gebaseerd op een proefafname door de onderzoeker, die met voorkennis van de vragenlijst en vignetten ongeveer 300 seconden nodig had. Aangezien respondenten zonder die voorkennis doorgaans meer tijd nodig hebben, is het aannemelijk dat deze 7 personen de vragenlijst niet aandachtig hebben gelezen. Deze 7 respondenten zijn verwijderd. Hiermee betrof de uiteindelijke bruikbare data voor deze studie 108 respondenten. De gemiddelde leeftijd was 42,87 jaar en de respondenten hadden gemiddeld 9,82 jaar ervaring in groep 2 of combinatiegroep 1/2. De steekproef bestond voor 97% uit vrouwen en 3% uit mannen. Voor deelname aan het onderzoek moesten kleuterleerkrachten voldoen aan drie criteria: (1) lesgeven aan groep 2 of een combinatiegroep 1/2, (2) ervaring hebben met doorstroombeslissingen, en (3) voldoende beheersing van de Nederlandse taal. Voldoen aan het eerste criterium werd gecontroleerd via achtergrondvragen. De overige criteria werden verondersteld op basis van werkervaring en het Nederlandstalige karakter van de vragenlijst.

De steekproefgrootte is bepaald met een poweranalyse in G*Power (versie 3.1.9.6; Faul et al., 2007). Daarbij is uitgegaan van een kleine effectgrootte ($r = .10$), een intraclass correlatie (ICC) van .45, een significantieniveau van .05 en een power van .80. De gekozen

effectgrootte is gebaseerd op Cohen's (1988) classificatie en eerdere studies waarin doorgaans kleine effecten werden gevonden (Bouwman & Bakker, 2019; Driessen et al., 2014). De ICC van .45 is ontleend aan vergelijkbare vignetstudies met herhaalde beoordelingen door leerkrachten (Meißner et al., 2022; Südkamp et al., 2012). Op basis hiervan was een minimum van 100 deelnemers nodig. Met het oog op uitval zijn 120 deelnemers geworven. Uiteindelijk namen 108 respondenten deel, wat volgens een aanvullende poweranalyse resulteerde in een gerealiseerde power van 83,7%. Hiermee is de vooraf beoogde power van 80% gehaald.

Instrumenten

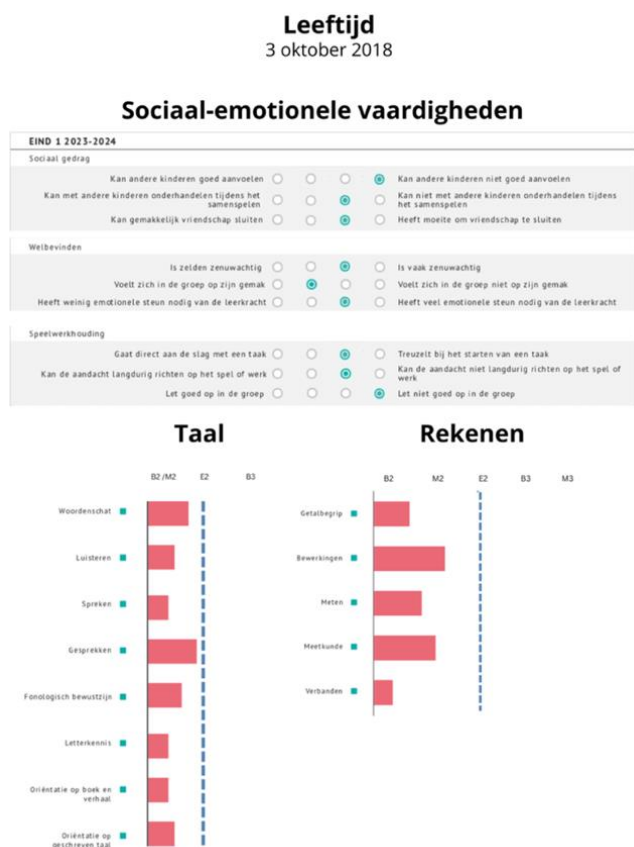
Vignetten

In deze studie zijn vignetten gebruikt om de doorstroombeslissingen van leerkrachten te analyseren in een gesimuleerde maar herkenbare beoordelingssituatie. Elk vignet presenteerde gegevens van een hypothetische leerling uit groep 2, gebaseerd op het observatie-instrument *Kleuter in Beeld* van Cito (2024). Dit leerlingvolgsysteem is wijdverbreid in het Nederlandse basisonderwijs en richt zich op drie ontwikkelingsgebieden: sociaal-emotionele ontwikkeling (gespecificeerd als sociaal gedrag, welbevinden en spelwerkhouding), taalontwikkeling en beginnende gecijferdheid. De psychometrische kwaliteit van het instrument is goed, met interne consistenties boven de .70 en duidelijke inhoudsvaliditeit (Cito, 2020; Schouwstra et al., 2020). Voor deze studie zijn achttien unieke vignetten samengesteld volgens een $2 \times 3 \times 3$ design, waarin drie leerlingkenmerken systematisch werden gevarieerd: geboortemaand (oktober–december versus juli–september), sociaal-emotionele vaardigheden (laag, gemiddeld, hoog) en cognitieve vaardigheden (laag, gemiddeld, hoog). Deze opzet maakt het mogelijk om gecontroleerd de invloed van elk kenmerk op de doorstroombeslissing te onderzoeken. Figuur 1 toont een voorbeeldvignet; de volledige set is opgenomen in Bijlage 3. Om de vignetten zo realistisch mogelijk te maken, zijn de leerlingprofielen gebaseerd op patronen van leerlingen uit het leerlingvolgsysteem *Kleuter in Beeld*. Hierdoor sluiten de combinaties van kenmerken aan bij wat leerkrachten in de praktijk kunnen tegenkomen. Deze contextuele herkenbaarheid verhoogt de ecologische validiteit van het instrument, want hoewel de situatie gesimuleerd is, roept zij een beoordelingsproces op dat vergelijkbaar is met de praktijk. De validiteit van het instrument berust niet alleen op de psychometrische kwaliteit van de bron (betrouwbaarheid), maar ook op de inhoudelijke en constructmatige opzet van de vignetten. Om de herkenbaarheid van de vignetten te versterken, is een ervaren kleuterleerkracht uit het netwerk van de onderzoeker gevraagd om feedback te

geven. Op basis hiervan is een inschatting gemaakt van de benodigde invultijd (10-20 minuten) en zijn inhoudelijke en praktische verbeteringen doorgevoerd.

Vragenlijst

Ter voorbereiding voor de vragenlijst kregen deelnemers een voorbeeldvignet te zien, zodat zij vertrouwd raakte met de beoordelingssituatie. De respondenten waren er tevens van op de hoogte dat zij desgewenst een pauze konden nemen tijdens het invullen. Deze maatregelen waren erop gericht om zogenoemde *satisficing*: het geven van oppervlakkige of haastige antwoorden bij cognitieve uitputting (Krosnick, 1991), tegen te gaan. Om vermoeidheid en afname van aandacht bij respondenten te beperken, beoordeelde elke leerkracht acht willekeurig geselecteerde vignetten in plaats van alle achttien. De vignetten werden evenwichtig over de deelnemers verdeeld, zodat alle combinaties van sociaal-emotionele vaardigheden, cognitieve vaardigheden en leeftijd aanwezig waren. De volgorde van presentatie was volledig gerandomiseerd om volgorde-effecten, zoals gewenning of routinematig reageren, te voorkomen (Scheepers et al., 2016). Door het randomisatieproces en het uitsluiten van respondenten varieerde het aantal beoordelingen per vignetsituatie licht (44–52), maar dit vormde geen bedreiging voor de betrouwbaarheid (Tabel 2).



Figuur 1. Voorbeeldvignet

Variabelen

Beslissingszekerheid

Voor deze studie gaven leerkrachten per vignet aan met welke mate van zekerheid zij het kind zouden laten doorstromen naar groep 3, op basis van de vraag: “Met welke zekerheid zou u dit kind over laten gaan naar groep 3?”. Deze formulering combineert de beslissing met de mate van zekerheid waarmee die wordt genomen. De zekerheid van doorstroombeslissing werd gemeten op een 6-puntsschaal, waarbij 1 staat voor “*zeker niet*” (het kind moet zeker niet overgaan) en 6 voor “*zeker wel*” (het kind moet zeker overgaan). Scores in het midden van de schaal (3–4) geven aan dat de leerkracht twijfelt over de doorstroombeslissing. De keuze voor een even aantal antwoordopties is bewust gemaakt om respondenten te stimuleren tot het nemen van een richtinggevend standpunt. Een schaal met een middencategorie kan ertoe leiden dat respondenten vaker kiezen voor een neutrale positie (Krosnick & Fabrigar, 1997), terwijl het in deze studie juist van belang was om inzicht te krijgen in de mate van zekerheid in positieve of negatieve richting. Daarnaast biedt een 6-puntsschaal voldoende differentiatie om nuances in zekerheid vast te leggen, zonder dat het aantal antwoordcategorieën leidt tot verwarring of willekeurige keuzes, wat bij te lange schalen (>7) soms het geval is (Preston & Colman, 2000).

Onafhankelijke variabele

Sociaal-emotionele vaardigheden

De onafhankelijke variabele van deze studie is de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen. In deze studie worden deze vaardigheden gemeten op de niveaus laag, gemiddeld en hoog. Dit is gebaseerd op de structuur van het observatie-instrument *Kleuter in Beeld* van Cito (2024). Dit instrument hanteert een functioneringsdriedeling waarbij kinderen worden geclassificeerd als (1) functionerend volgens verwachting, (2) functionerend onder verwachting, of (3) functionerend boven verwachting. In de vignetten is deze driedelig geoperationaliseerd via concreet beschreven gedragingen op drie sociaal-emotionele dimensies: spelwerkhouding, sociaal gedrag en welbevinden. Per dimensie kregen respondenten vier gedragsopties aangeboden, waarvan er steeds één per vignet was geselecteerd. Deze gedragsopties varieerden systematisch in ontwikkelingsniveau, van onder gemiddeld tot bovengemiddeld. Bij de samenstelling van de vignetten is erop gelet dat de gekozen gedragsopties voor sociaal-emotionele vaardigheden gezamenlijk corresponderden met een van de drie functioneringsniveaus van *Kleuter in Beeld*, zodat elk vignet als geheel kon worden ingedeeld als laag, gemiddeld of hoog op sociaal-emotioneel functioneren.

Controlevariabelen

In deze studie zijn cognitieve vaardigheden en leeftijd als controlevariabelen opgenomen om de onafhankelijke invloed van sociaal-emotionele vaardigheden op de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen te isoleren. Dit is gebaseerd op het principe van *conditional neutrality* (Ferguson, 2003), dat stelt dat verschillen pas bevooroordeeld zijn als ze niet verklaard kunnen worden door legitieme, observeerbare leerlingkenmerken. Zo wordt gecontroleerd voor factoren die in de praktijk een gerechtvaardigde rol spelen bij doorstroombeslissingen.

Cognitieve vaardigheden

De cognitieve vaardigheden van leerlingen worden meegenomen als voorspeller omdat dit een grote invloed heeft op de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen. Cognitieve vaardigheden zijn vaak sterke voorspellers van academisch succes, waardoor leerkrachten deze meenemen in hun besluitvorming. In deze studie worden ook de cognitieve vaardigheden gemeten op de niveaus laag, gemiddeld en hoog. Deze driedeling is eveneens afgeleid van de werkwijze van *Kleuter in Beeld* en is op dezelfde manier gevarieerd als bij sociaal-emotionele vaardigheden.

Leeftijd

De leeftijd van de leerlingen wordt meegenomen als voorspeller omdat dit ook een grote rol speelt in de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen. Leeftijd is relevant omdat jongere kinderen mogelijk meer tijd nodig hebben om sociaal-emotioneel te rijpen, wat de doorstroming beïnvloedt. In deze studie is leeftijd als variabele opgenomen door systematisch onderscheid te maken tussen *najaarsleerlingen* (geboren in oktober, november of december) en *zomerleerlingen* (geboren in juli, augustus of september).

Procedure

De ethische commissie van de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen werd via de fast track procedure geïnformeerd over dit onderzoek, aangezien het om een laag-risico-studie gaat. De vragenlijst stond online van 18 tot 31 maart 2025. De werving vond plaats via sociale media (zoals Facebookgroepen voor AOLB'ers en regionale netwerken) en via schoolbesturen en schoolleiders, die de oproep intern verspreidden. Leerkrachten ontvingen vooraf een informatiebrief (zie Bijlage 1) en gaven via een opt-in procedure actief toestemming voor deelname. De deelname was volledig vrijwillig en anoniem; er werd geen persoonlijke informatie verzameld. In de informatiebrief werd de inhoud helder en zonder vakjargon toegelicht, zodat alle deelnemers goed geïnformeerd konden instappen. Voorafgaand aan het invullen van de

vignetten beantwoordden de deelnemers eerst enkele verplichte achtergrondvragen over hun leeftijd, geslacht en ervaring met groep 1 of combinatiegroep 1/2.

Data-analyse

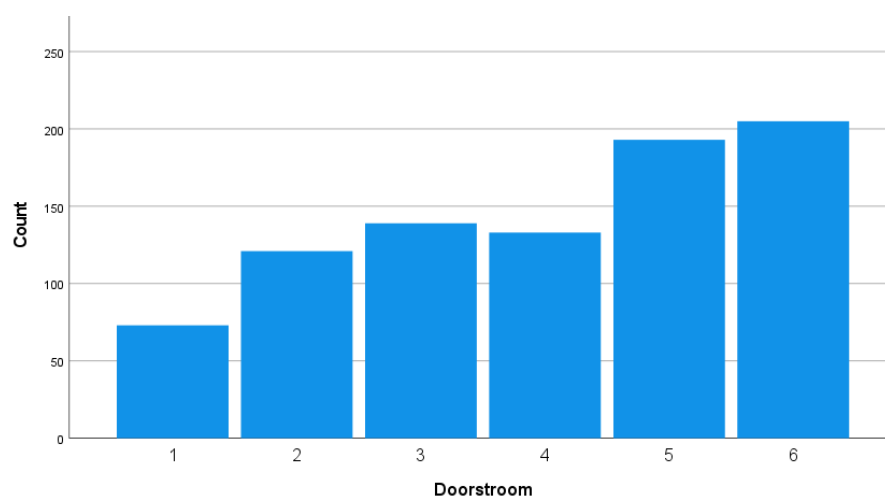
Om een eerste inzicht in de data te verkrijgen, zijn beschrijvende statistieken berekend met SPSS (versie 28.0.1). Daarbij is in kaart gebracht hoe vaak elk vignet werd beoordeeld en welke beslissingen daarbij genomen werden. Vervolgens is onderzocht of de gemiddelde doorstroombeslissing varieerde op basis van sociaal-emotionele vaardigheden, leeftijd en cognitieve vaardigheden. Gezien de hiërarchische structuur van de data (meerdere beoordelingen per leerkracht) is gekozen voor een multilevelanalyse (linear mixed model), met random intercepts voor zowel vignet als beoordelaar. Deze methode is geschikt voor herhaalde metingen binnen respondenten, omdat zij variantie op meerdere niveaus modelleert (Snijders & Bosker, 2012) en zo bijdraagt aan de interne validiteit. Alternatieven zoals herhaalde-meting-ANOVA of GEE bleken minder geschikt, omdat zij respectievelijk uitgaan van onafhankelijke observaties of geen rekening houden met beoordelaarsspecifieke variantie.

Voorafgaand aan de analyses zijn de data gecontroleerd op volledigheid, plausibiliteit en de belangrijkste aannames voor multilevelanalyse. Daarnaast zijn de aannames van normaliteit en homoscedasticiteit gecontroleerd, waarbij geen aanwijzingen voor schendingen zijn gevonden. De analyse werd stapsgewijs opgebouwd: Model 0 omvatte enkel de variantiecomponenten, Model 1a voegde sociaal-emotionele vaardigheden toe, en Model 1b breidde dit uit met de controlevariabelen cognitieve vaardigheden en leeftijd. In Model 2 werden interactietermen toegevoegd om mogelijke moderatie-effecten van deze controlevariabelen te toetsen. Ter verdieping zijn univariate analyses uitgevoerd binnen cognitieve subgroepen om de interactie tussen sociaal-emotionele vaardigheden en cognitieve vaardigheden nader te verkennen. Tot slot is een lineaire regressieanalyse verricht om vast te stellen welke specifieke sociaal-emotionele gedragingen het sterkst bijdragen aan de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen.

Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd van de analyses naar de mate van zekerheid waarmee leerkrachten hun doorstroombeslissing namen. Gemiddeld lag het zekerheidsniveau over alle beoordelingen op 4,00 (SD = 1,63), wat hoger is dan het neutrale midden van de schaal (3,5). Zoals weergegeven in Figuur 2 kwamen scores 5 en 6 het vaakst voor, wat erop duidt dat leerkrachten hun doorstroombeslissing gemiddeld met

relatief veel zekerheid richting doorstroom formuleerden, en minder vaak richting verlenging.



Figuur 2. Verdeling van scores op doorstroomzekerheid

Gemiddelde beoordelingen per vignet (Tabel 2) toonden een duidelijke spreiding op de schaal van zekerheid in doorstroombeslissingen. Zo leidde een profiel met een relatief jonge leerling met lage sociaal-emotionele vaardigheden (SEV) en cognitieve vaardigheden (Vignet 1: $M = 1,85$) tot hoge zekerheid voor kleuterbouwverlenging, terwijl een ouder kind met sterke scores op beide domeinen (Vignet 18: $M = 5,88$) juist grote zekerheid in de richting van doorstroom opriep. Deze variatie was verwacht, aangezien het vignetontwerp gericht was op uiteenlopende leerlingprofielen. Vignetten met gemiddelde scores rond het midden van de schaal (ongeveer tussen 3 en 4) wijzen op meer twijfel bij leerkrachten over de doorstroombeslissing. Dit was met name het geval bij vignetten 4 ($M = 3,37$), 5 ($M = 4,07$), 12 ($M = 2,98$) en 13 ($M = 3,68$). Ook de spreiding in de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen varieerde: Vignet 18 kende weinig verdeeldheid ($SD = 0,33$), terwijl Vignet 4 ($SD = 1,34$) en Vignet 12 ($SD = 1,31$) juist meer uiteenlopende doorstroombeslissingen oproepen.

Tabel 2
Gemiddelden per vignet

SEV	Cognitief	Leeftijd	M	SD	Vignet	N
Laag	Laag	Najaarsleerling	1,85	0,834	1	47
Laag	Gemiddeld	Najaarsleerling	3,37	1,341	4	51
Laag	Hoog	Najaarsleerling	4,48	1,288	7	48
Laag	Laag	Zomerleerling	2,09	1,197	10	44
Laag	Gemiddeld	Zomerleerling	3,68	1,115	13	50
Laag	Hoog	Zomerleerling	4,80	1,017	16	50
Gemiddeld	Laag	Najaarsleerling	2,41	1,107	2	46
Gemiddeld	Gemiddeld	Najaarsleerling	4,07	1,083	5	46
Gemiddeld	Hoog	Najaarsleerling	5,31	0,847	8	49
Gemiddeld	Laag	Zomerleerling	2,69	1,170	11	48
Gemiddeld	Gemiddeld	Zomerleerling	4,55	0,891	14	49
Gemiddeld	Hoog	Zomerleerling	5,51	0,617	17	49
Hoog	Laag	Najaarsleerling	2,50	1,049	3	46
Hoog	Gemiddeld	Najaarsleerling	4,50	1,163	6	52
Hoog	Hoog	Najaarsleerling	5,61	0,714	9	46
Hoog	Laag	Zomerleerling	2,98	1,308	12	46
Hoog	Gemiddeld	Zomerleerling	5,37	0,859	15	49
Hoog	Hoog	Zomerleerling	5,88	0,334	18	48

Relatie tussen sociaal-emotionele vaardigheden en zekerheid in doorstroombeslissingen

De beschrijvende statistieken laten zien dat sociaal-emotionele vaardigheden samenhangen met de zekerheid in de doorstroombeslissing. Bij lage SEV lag de gemiddelde zekerheid op $M = 3,41$ ($SD = 1,58$), wat binnen de twijfelzone valt (3–4). Bij gemiddelde ($M = 4,11$, $SD = 1,53$) en hoge SEV ($M = 4,49$, $SD = 1,60$) lag het gemiddelde daarboven, wat wijst op een grotere mate van zekerheid om leerlingen te laten doorstromen naar groep 3. Dit patroon ondersteunt de veronderstelling dat hogere sociaal-emotionele vaardigheden bijdragen aan meer overtuiging bij leerkrachten in hun doorstroombeslissing. Daarnaast blijkt uit de cijfers dat ook cognitieve vaardigheden en geboortemaand van invloed zijn. De gemiddelde zekerheid in de doorstroombeslissing was het laagst bij leerlingen met lage cognitieve vaardigheden ($M = 2,42$, $SD = 1,17$) en het hoogst bij leerlingen met hoge cognitieve vaardigheden ($M = 5,26$, $SD = 0,98$). Najaarsleerlingen scoorden gemiddeld lager ($M = 3,80$, $SD = 1,64$) dan zomerleerlingen ($M = 4,20$, $SD = 1,60$). Deze patronen ondersteunen de aanname dat sociaal-emotionele vaardigheden een zelfstandige bijdrage leveren aan de zekerheid in doorstroombeslissingen, naast cognitieve vaardigheden en leeftijd. Tabel 3 geeft een overzicht van alle gemiddelden en standaarddeviaties.

Tabel 3*Gemiddelde scores en standaarddeviaties per conditie*

Conditie	Niveau	Mean	SD
SEV	Laag	3,41	1,58
	Gemiddeld	4,11	1,53
	Hoog	4,49	1,60
Cognitief	Laag	2,42	1,17
	Gemiddeld	4,25	1,26
	Hoog	5,26	0,98
Leeftijd	Najaarsleerling	3,80	1,64
	Zomerleerling	4,20	1,60

Effecten van afzonderlijke leerlingkenmerken op doorstroombeslissingen (Model 0, Model 1a en Model 1b)

Deze beschrijvende patronen bieden een eerste aanwijzing dat zowel sociaal-emotionele als cognitieve vaardigheden en de leeftijd van leerlingen invloed kunnen hebben op de mate van zekerheid in doorstroombeslissing van leerkrachten. Tabel 4 toont de uitkomsten van de multilevelmodellen. Om de effecten van sociaal-emotionele vaardigheden te onderzoeken, werd eerst een nulmodel (Model 0) geschat. Dit model bevatte geen onafhankelijke variabelen. Wel werd er gecorrigeerd voor clustering binnen beoordelaars en beoordelingscontext. Hiervoor werd een random intercept opgenomen voor respondent, en een repeated structuur voor het vignetnummer. Dit model fungeert als referentiepunt om de toegevoegde waarde van predictoren in latere modellen te beoordelen. Het intercept was significant ($F(1, 107) = 4401.88, p < .001$), met een gemiddelde mate van zekerheid in doorstroombeslissingen van 4.00 ($SE = 0.06$). De variantie tussen vignetten was substantieel, terwijl de variantie tussen respondenten beperkt en niet significant was. Dit bevestigt dat verschillen tussen vignetten belangrijker zijn dan verschillen tussen leerkrachten in hun beoordelingsgedrag. In Model 1a werd SEV als predictor toegevoegd. SEV had een significant effect op de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen ($F(2, 826.28) = 35.41, p < .001$). Leerlingen met lage sociaal-emotionele vaardigheden (SEV) riepen gemiddeld 1,07 punt minder zekerheid in de doorstroombeslissing op dan leerlingen met hoge SEV. Bij leerlingen met gemiddelde SEV was dit verschil 0,38 punt. In Model 1b werden cognitieve vaardigheden en leeftijd toegevoegd. Alle drie de predictoren bleken een significant effect te hebben op de mate van zekerheid in de doorstroombeslissing: SEV ($F(2, 779) = 102.44, p < .001$), cognitieve vaardigheden ($F(2, 779) = 743.22, p < .001$), en leeftijd ($F(1, 775) = 38.71, p < .001$). Leerlingen met lage cognitieve vaardigheden riepen gemiddeld 2,92 punt minder

zekerheid op dan leerlingen met hoge cognitieve vaardigheden. Daarnaast bleek dat voor najaarsleerlingen de zekerheid in de doorstroombeslissing gemiddeld 0,39 punt lager lag dan voor zomerleerlingen.

Effect van interacties tussen leerlingkenmerken (Model 2)

In Model 2 zijn interactietermen toegevoegd om te onderzoeken of de relatie tussen SEV en de mate van beslissingszekerheid varieert naar cognitieve vaardigheden en leeftijd. Het intercept was significant ($B = 6.044$, $t(732.05) = 50.97$, $p < .001$), en de hoofdeffecten van SEV, cognitieve vaardigheden en leeftijd bleven overeind: lagere scores op deze kenmerken hingen samen met minder zekerheid over doorstroom. Er werd een significante interactie gevonden tussen SEV en cognitieve vaardigheden ($F(4, 776) = 2.46$, $p = .044$), wat suggereert dat het effect van SEV sterker is bij leerlingen met lage of gemiddelde cognitieve vaardigheden dan bij leerlingen met een sterk cognitief profiel. De interactie tussen SEV en leeftijd was niet significant ($F(2, 773) = 0.94$, $p = .390$). Hoewel de interactie tussen SEV en cognitieve vaardigheden significant was, verbeterde de model fit slechts marginaal ($\Delta AIC < 1$). Model 1b blijft daarom het meest parsimonieuze en interpreteerbare model.

Tabel 4
Multilevelanalyses

	Model 0	Model 1a	Model 1b	Model 2
Fixed part				
Intercept	4.003 (<.001)*	4.491 (<.001)*	5.968 (<.001)*	6.044 (<.001)*
SEV (laag)		-1.074 (<.001)*	-1.067 (<.001)*	-1.206 (<.001)*
SEV (gemiddeld)		-.384 (.003)*	-.379 (<.001)*	-.468 (.002)*
Cognitief (laag)			-2.923(<.001)*	-3.105 (<.001)*
Cognitief (gemiddeld)			-1.021(<.001)*	-.897 (<.001)*
Leeftijd			-.385 (<.001)*	-.508 (<.001)*
SEV x Cognitief				-.612 (.044)*
SEV x Leeftijd				-.055 (.390)
Random part				
Level 1 (Vignet)	2.588 (<.001)*	2.388 (<.001)*	.790 (<.001)*	.786 (<.001)*
Level 2 (Respondent)	.070 (.215)	.076(.157)	.276 (<.001)*	.272 (<.001)*
Fit				
Deviance	3297.29	3233.91	2408.09	2407.82

N = 864, * $p < .05$

De invloed van sociaal-emotionele vaardigheden binnen cognitieve subgroepen

Om de interactie tussen sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden verder te verkennen, is aanvullend een verdiepende analyse uitgevoerd binnen afzonderlijke cognitieve subgroepen. Hiermee wordt nagegaan hoe sociaal-emotionele vaardigheden zich binnen elk niveau van cognitieve vaardigheden verhouden tot de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen. Bij leerlingen met lage cognitieve vaardigheden bleek SEV significant samen te hangen met de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen ($F(2, 274) = 11.70, p < .001, \eta^2 = .079$). Vooral het verschil tussen lage en hoge SEV was significant ($B = -0.772, p < .001$); tussen gemiddelde en hoge SEV werd geen significant verschil gevonden. Binnen de gemiddelde cognitieve groep was het effect van SEV sterker ($F(2, 294) = 39.00, p < .001, \eta^2 = .210$). Zowel lage als gemiddelde SEV leidden tot significant lagere mate van zekerheid in doorstroombeslissingen dan hoge SEV ($B = -1.396, p < .001$ en $B = -0.605, p < .001$). Ook bij hoge cognitieve vaardigheden speelde SEV een rol ($F(2, 287) = 41.27, p < .001, \eta^2 = .223$). Hier waren zowel het verschil tussen lage en hoge SEV ($B = -1.102, p < .001$) als tussen gemiddelde en hoge SEV ($B = -0.337, p = .007$) significant, hoewel de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen in deze groep gemiddeld al hoog lagen.

Tabel 5

Gemiddelde zekerheid per SEV- en cognitief vaardigheidsniveau

Cognitief	SEV	M	SD	p
Laag	Laag	1,97	1,03	<.001*
	Gemiddeld	2,55	1,14	.261
	Hoog	2,74	1,20	
Gemiddeld	Laag	3,52	1,24	<.001*
	Gemiddeld	4,32	1,01	<.001*
	Hoog	4,92	1,11	
Hoog	Laag	4,64	1,16	<.001*
	Gemiddeld	5,41	0,74	.007*
	Hoog	5,74	0,57	

N = 864, * p < .05

Relatieve bijdrage van sociaal-emotionele gedragingen aan beslissingszekerheid

Om te bepalen welke sociaal-emotionele gedragingen het sterkst bijdragen aan de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen, is een lineaire regressieanalyse uitgevoerd met alle SEV-items als voorspellers. Vanwege ernstige multicollineariteit ($VIF > 40$) is een stapsgewijze reductie toegepast, waarbij items met de hoogste VIF-waarden werden verwijderd totdat een stabiel model overbleef (alle VIF's < 3,5). De overgebleven

gedragingen waren statistisch onafhankelijk, waardoor de regressiecoëfficiënten betrouwbaar te interpreteren zijn. Het model was significant, $F(6, 857) = 126.07$, $p < .001$, en verklaarde 46,9% van de variantie in de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen ($R^2 = .469$). Vier gedragingen bleken significante positieve voorspellers van de mate van zekerheid in de doorstroombeslissing: taakgerichtheid ($\beta = .669$, $p < .001$), sociaal inlevingsvermogen ($\beta = .471$, $p < .001$), oplettendheid in de groep ($\beta = .245$, $p < .001$), en weinig nervositeit ($\beta = -.361$, $p < .001$). Leerlingen die direct aan de slag gaan met een taak werden dus met de meeste zekerheid geacht toe te zijn aan doorstroom naar groep 3. Opvallend was het negatieve effect van “voelt zich op zijn gemak in de groep” ($\beta = -.653$, $p < .001$), wat mogelijk samenhangt met multicollineariteit met andere gedragingen zoals taakgerichtheid of sociaal inzicht. De variabele “heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht” droeg niet significant bij aan het model ($\beta = -.025$, $p = .552$).

Tabel 6

Regressieanalyse van sociaal-emotionele vaardigheden op zekerheid in doorstroombeslissing

SEV Gedraging	B	SE B	β	t	p
(Constant)	3.647	.254		14.364	<.001*
Kan andere kinderen goed aanvoelen	.671	.065	.471	10.395	<.001*
Is zelden zenuwachtig	-.714	.065	-.361	-11.015	<.001*
Voelt zich in de groep op zijn gemak	-1.148	.073	-.653	-15.783	<.001*
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkrachten	-.061	.102	-.025	-.595	.552
Gaat direct aan de slag met een taak	1.129	.074	.669	15.311	<.001*
Let goed op in de groep	.365	.053	.245	6.852	<.001*

N = 864, * $p < .05$

Conclusie

Het hoofddoel van deze studie was om te onderzoeken in hoeverre sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen de zekerheid in de doorstroombeslissing van leerkrachten naar groep 3 beïnvloeden. Daarom werd een kwantitatieve studie uitgevoerd met een binnenpersonen design en een scenariogebaseerde benadering.

De analyses laten zien dat sociaal-emotionele vaardigheden een onafhankelijke bijdrage te leveren aan de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen. Ook wanneer gecontroleerd werd voor cognitieve vaardigheden en leeftijd, was sociaal-emotionele vaardigheden een significante voorspeller van mate van zekerheid in doorstroombeslissingen. Leerkrachten drukten minder zekerheid uit over doorstroom bij leerlingen met zwakkere sociaal-emotionele vaardigheden, zelfs als het cognitieve profiel gemiddeld of sterk was. Hiermee wordt bevestigd dat sociaal-emotionele vaardigheden een belangrijke rol spelen in het onderbouwen van de beslissing tot doorstroom naar groep 3 (Smeets & Resing, 2013; Van

der Veen & Karssen, 2019). Daarnaast bleek uit de analyse dat cognitieve vaardigheden de sterkste voorspeller zijn van de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen. Leerkrachten gaven bij leerlingen met lage cognitieve vaardigheden relatief vaak aan met grote zekerheid te kiezen voor kleuterbouwverlenging. Dit bevestigt bestaande literatuur waarin cognitieve vaardigheden als essentieel worden gezien voor schoolrijpheid (Duncan et al., 2007). Leeftijd had een beperktere, maar nog steeds relevante invloed op de mate van zekerheid: leerkrachten waren gemiddeld minder zeker van hun beslissing bij najaarsleerlingen. Dit kan erop wijzen dat leerkrachten, al dan niet bewust, jongere kinderen als minder schoolrijp beschouwen.

Daarnaast bleek de interactie tussen sociaal-emotionele vaardigheden en cognitieve vaardigheden significant. Dit betekent dat de invloed van sociaal-emotionele vaardigheden op de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen afhankelijk verschilt van het cognitieve profiel van de leerling. Deze bevinding ondersteunt het idee dat sociaal-emotionele vaardigheden in sommige situaties zwaarder meewegen dan in andere, en sluit aan bij eerdere studies van Smeets en Resing (2013) en Van der Veen en Karssen (2019). De interactie tussen sociaal-emotionele vaardigheden en leeftijd daarentegen bleek niet significant. Dit wijst erop dat het effect van sociaal-emotionele vaardigheden op de zekerheid in de doorstroombeslissing vergelijkbaar is voor jongere (najaarsleerlingen) en oudere (zomerleerlingen) kinderen. Hoewel eerdere studies aantonen dat jongere leerlingen vaker kleuterbouwverlenging krijgen en leeftijd wordt gebruikt als indicatie voor schoolrijpheid (Smeets & Resing, 2013; Van der Veen & Karssen, 2019), suggereert deze studie dat de invloed van sociaal-emotionele vaardigheden op de beslissing losstaat van leeftijd. Leerkrachten lijken sociaal-emotionele signalen dus op vergelijkbare wijze te interpreteren, ongeacht de leeftijd van het kind.

De analyses tonen aan dat sociaal-emotionele vaardigheden in alle cognitieve subgroepen een significante invloed hebben op de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen. De grootste invloed van sociaal-emotionele vaardigheden wordt gevonden bij leerlingen met gemiddelde cognitieve vaardigheden. In deze groep varieerde de mate van zekerheid duidelijk tussen de niveaus van sociaal-emotionele vaardigheden: hoe hoger de sociaal-emotionele vaardigheden, hoe zekerder de beslissing in de richting van doorstroom. Bij leerlingen met lage cognitieve vaardigheden speelt sociaal-emotionele vaardigheden vooral een rol als deze laag is. Bij hoge cognitieve vaardigheden is de zekerheid in de doorstroombeslissing gemiddeld al hoog; sociaal-emotionele vaardigheden hebben in die context nog slechts een beperkte invloed. Deze bevindingen bevestigen dat sociaal-emotionele vaardigheden in elke context bijdragen aan mate van zekerheid in de

doorstroombeslissing, maar vooral doorslaggevend zijn wanneer cognitieve vaardigheden geen duidelijke richting geven. Dit komt overeen met eerder onderzoek waaruit blijkt dat leerkrachten bij twijfelgevallen meer gewicht toekennen aan aanvullende gedragskenmerken zoals sociaal functioneren en taakgerichtheid (Veldhoven et al., 2023). Bovendien sluit het aan bij onderzoek dat aantoont dat sociaal-emotionele competenties een cruciale rol spelen in schoolrijpheid en leerkrachtbeoordelingen, met name in situaties waarin cognitieve prestaties geen uitgesproken indicatie geven (Denham, 2006). Het samenspel van leerlingkenmerken beïnvloedt dus niet alleen de doorstroombeslissing zelf, maar ook de mate van zekerheid waarmee die beslissing tot stand komt.

De resultaten laten zien dat leerkrachten vooral zekerheid in hun doorstroombeslissing ontleen aan observaties van taakgerichtheid, sociaal inlevingsvermogen en oplettendheid binnen de groep. Voor leerlingen die actief deelnemen, empathisch zijn en betrokken meedoen in de klas, geven leerkrachten vaker een hogere mate van zekerheid in hun doorstroombeslissing. Ook het vertonen van weinig nervositeit draagt bij aan deze zekerheid. Opvallend is dat het zich op het gemak voelen in de groep negatief samenhangt met zekerheid in doorstroombeslissing, wat mogelijk wijst op multicollineariteit met sterkere voorspellers zoals taakgerichtheid. Emotionele zelfstandigheid bleek geen significante voorspeller. Deze bevindingen sluiten aan bij eerder onderzoek waaruit blijkt dat leerkrachten schoolrijpheid vooral beoordelen op basis van zichtbaar taakgericht en sociaal-functioneel gedrag binnen de klascontext (Williams & Bentley, 2021). Gedrag dat bijdraagt aan een soepel verloop van klassikale activiteiten wordt doorgaans als teken van schoolgereedheid gezien (Pellegrini & Glickman, 1990), terwijl minder direct observeerbare gedragingen, zoals emotionele zelfredzaamheid, mogelijk minder eenduidig worden geïnterpreteerd.

Discussie

Beperkingen en methodologische overwegingen

Hoewel deze studie waardevolle inzichten oplevert, zijn er enkele beperkingen die in acht moeten worden genomen bij het interpreteren van de resultaten. Allereerst is het gebruik van vignetten in een hypothetische setting zowel een kracht als een beperking. De scenariogebaseerde aanpak maakte het mogelijk om leerlingkenmerken systematisch te manipuleren. De vignetten werden als realistisch ervaren, maar het blijft onzeker in hoeverre leerkrachten hun keuzes hierin even zeker nemen als in de klaspraktijk, waar zij vaak aanvullende context betrekken, zoals overleg met collega's of ouders. Dit sluit aan bij het gebruik van instrumenten als *Kleuter in Beeld*, die bedoeld zijn ter ondersteuning, en waarvan de resultaten altijd in samenhang met professionele observaties moeten worden

geïnterpreteerd (Cito, 2024). Het is aannemelijk dat leerkrachten in deze onderzoekscontext minder zeker waren over hun beslissing dan zij zouden zijn in een reële situatie waarin zij toegang hebben tot rijkere, langdurige informatie over het kind. Dit kan invloed hebben op de ecologische validiteit van deze studie.

Hoewel in dit onderzoek bewust variatie is aangebracht in de niveaus van sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden (laag, gemiddeld en hoog), rijst de vraag in hoeverre deze combinaties in de praktijk daadwerkelijk tot bespreekgevallen leiden. Vooral bij leerlingen met een gemiddelde of hoge cognitieve score valt te betwijfelen of zij in het echte besluitvormingsproces vaak onderwerp van discussie zijn. In de schoolpraktijk geldt een gemiddelde cognitieve ontwikkeling immers doorgaans als voldoende basis voor doorstroom, tenzij er aanvullende zorgen bestaan. Het feit dat vignetten met gemiddelde cognitieve vaardigheden in dit onderzoek wél vaker aanleiding gaven tot twijfel (bijvoorbeeld in combinatie met lage sociaal-emotionele vaardigheden) suggereert dat deze twijfel mogelijk eerder het gevolg is van de experimentele opzet dan van hoe dergelijke casussen normaal gesproken op scholen worden beoordeeld. Dit roept de mogelijkheid op dat sommige twijfelgevallen in dit onderzoek niet representatief zijn voor de categorieën die in de praktijk daadwerkelijk besproken worden tijdens een overgangsbesluit.

Een andere methodologische beperking betreft de operationalisatie van leeftijd. Door een ontwerpfout werd het geboortjaar van de fictieve leerling gebaseerd op het voorgaande schooljaar, terwijl dit had moeten aansluiten op het moment van de doorstroombeslissing. Hierdoor ontstond een omkering in de bedoelde leeftijdsvariatie: leerlingen die bedoeld waren als relatief jong (bijvoorbeeld 6 jaar in het najaar) werden in werkelijkheid gepresenteerd als relatief oud (bijna 7 jaar in de zomer), en omgekeerd. Ondanks deze fout lijkt het erop dat respondenten deze discrepantie niet bewust hebben opgemerkt, gezien het patroon van de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen en het feit dat leeftijd alsnog als significante voorspeller van de doorstroomzekerheid naar voren kwam in het model – en in de richting die in lijn is met de bedoelde betekenis van de leeftijdmanipulatie. Daarmee lijkt deze fout de interne validiteit van de resultaten niet te hebben beïnvloed. Wel roept dit vragen op over de constructvaliditeit van de leeftijdsvariabele. Vervolgonderzoek zou dit kunnen ondervangen door de leeftijd explicieter te vermelden in jaren en maanden en ervoor te zorgen dat dit consistent is met het geschetste schooljaar in het vignetscenario.

Tot slot moet bij de interpretatie van de schaal voor doorstroomzekerheid rekening gehouden worden met mogelijke responsstijlen. In de literatuur zijn er aanwijzingen dat respondenten soms de neiging hebben om extreme antwoordcategorieën te vermijden, een

fenomeen dat bekendstaat als *extreme response avoidance* (Weijters, Geuens, & Schillewaert, 2010). In totaal werden tien respondenten ($n = 10$), oftewel 9,3% van de steekproef (10 van 108), geïdentificeerd die bij geen van de beoordeelde vignetten gebruikmaakten van score 1 (“zeker niet”) of score 6 (“zeker wel”) op de schaal voor doorstroombeslissing. Hoewel dit gedrag bij een minderheid voorkwam, wijst het erop dat een klein deel van de leerkrachten terughoudend is in het geven van uitspraken met hoge mate van (on)zekerheid. Deze bevinding onderstreept het belang van alertheid op responsstijlen bij het interpreteren van Likertschaalscores. Vervolgonderzoek zou kunnen overwegen om schaalgebruik te analyseren met latent class modellen of om aanvullende vragen in te bouwen die de mate van besliszekerheid buiten de schaal expliciteren.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Op basis van de bevindingen en beperkingen van deze studie zijn verschillende richtingen voor vervolgonderzoek aan te wijzen. Allereerst is het wenselijk om doorstroombeslissingen van leerkrachten te onderzoeken in een natuurlijke schoolsituatie. In de praktijk zijn deze beslissingen gebaseerd op langdurige observaties, interactie met het kind, overleg met collega's en ouders, en bredere contextuele factoren. Onderzoek in deze context zou de ecologische validiteit vergroten en beter aansluiten bij hoe leerkrachten daadwerkelijk tot doorstroombeslissingen komen. Dit kan bijdragen aan praktijkrelevant beleid en interventies, en erkent de professionele expertise van leerkrachten.

Een tweede aanbeveling is om de beslissingsrichting en de mate van zekerheid explicieter van elkaar te scheiden. In deze studie werd gewerkt met één schaal waarin beide aspecten vervlochten waren. Hierdoor blijft onduidelijk of middenwaarden (bijvoorbeeld 3 of 4) een voorkeur met lage zekerheid uitdrukken of daadwerkelijke twijfel. Een alternatieve opzet waarin respondenten expliciet kiezen tussen ‘doorstromen’, ‘niet doorstromen’ of ‘twijfel’, gecombineerd met een doorstroombeslissingen, kan dit verhelderen. Tegelijkertijd moet worden gewaakt voor verlies aan realiteitswaarde, aangezien beslissingen in de praktijk tot stand komen in samenwerking met anderen en gebaseerd zijn op meer informatie.

De analyses in dit onderzoek met betrekking tot de specifieke gedragingen van sociaal-emotionele vaardigheden richtten zich hoofdzakelijk op de hoofdeffecten hiervan op de mate van zekerheid in doorstroombeslissingen. In de onderwijspraktijk beoordelen leerkrachten sociaal-emotioneel gedragingen doorgaans niet geïsoleerd, maar in samenhang met andere leerlingkenmerken zoals leeftijd, cognitieve ontwikkeling en onderlinge patronen binnen gedrag. Een combinatie van sterke taakgerichtheid en sociaal initiatief kan bijvoorbeeld anders worden geïnterpreteerd dan een uniform gemiddeld profiel. Dit wijst op

de noodzaak voor vervolgonderzoek dat aandacht besteedt aan de interactie tussen meerdere sociaal-emotionele aspecten en hun gezamenlijke betekenis binnen het bredere leerlingprofiel. Een dergelijke benadering sluit beter aan bij de complexiteit van professioneel oordelen en kan bijdragen aan meer inzicht in hoe beslissingszekerheid tot stand komt.

Tot slot zou kwalitatief vervolgonderzoek, bijvoorbeeld via focusgroepen, interviews of hardopdenkprotocollen, waardevol zijn om de overwegingen van leerkrachten bij het beoordelen van de vignetten te verkennen. Dit kan inzicht geven in gemiste informatie, impliciete kennis en individuele interpretaties (Kelchtermans, 2009). Het verdiept de interpretatie van kwantitatieve resultaten en sluit aan bij pleidooien om de stem van de professional centraal te stellen in beoordelingspraktijken (Biesta, 2010). Door kwalitatieve inzichten te combineren met de huidige kwantitatieve resultaten ontstaat een rijker en meer genuanceerd beeld van hoe leerkrachten tot hun oordelen komen in het proces van doorstroombeslissingen.

Implicaties voor de onderwijspraktijk

Hoewel kleuterbouwverlenging soms als oplossing wordt gezien voor een onevenwichtige ontwikkeling, wijzen veel studies op de nadelige effecten ervan op de lange termijn (Juchtmans et al., 2011; Roeleveld & Van der Veen, 2013). Dit onderstreept het belang van zorgvuldig en kritisch nadenken over doorstroombeslissingen. Zeker bij leerlingen voor wie de beslissing niet eenduidig is, is het essentieel dat leerkrachten hun intuïties, observaties en twijfels delen in teamverband. Casusbesprekingen bieden een waardevolle gelegenheid om samen te reflecteren op leerlingkenmerken en de mate van ontwikkeling. Daarnaast is het aan te bevelen om na verloop van tijd, bijvoorbeeld na één jaar, systematisch te evalueren hoe de beslissing heeft uitgepakt. Op die manier ontstaat meer zicht op het effect van de genomen route en kunnen toekomstige beslissingen beter onderbouwd worden met praktijkervaring en terugkoppeling.

De bevindingen uit dit onderzoek laten zien dat sociaal-emotionele vaardigheden een belangrijke rol spelen in de mate van zekerheid waarmee leerkrachten tot hun beslissing komen. Door dit mechanisme zichtbaar te maken, draagt het onderzoek bij aan bewustwording. Het biedt handvatten om in leerlingbesprekingen of schoolinterne gesprekken stil te staan bij de vraag welke gedragingen als doorslaggevend worden ervaren, en waarom. Het expliciteren van deze afwegingen, helpt om beslissingen beter te onderbouwen en transparanter te maken. Daarnaast is het cruciaal dat sociaal-emotionele vaardigheden binnen een schoolteam op consistente wijze worden geïnterpreteerd. Wanneer leerkrachten verschillende betekenissen geven aan bijvoorbeeld werkhouding of welbevinden, ontstaat het

risico dat doorstroombeslissingen mede worden bepaald door subjectieve interpretaties. Hierdoor kan de uitkomst voor een leerling afhangen van de specifieke schoolcontext of de visie van de individuele leerkracht. Door te werken aan gedeelde interpretatiekaders en gezamenlijke criteria, kunnen scholen bijdragen aan eerlijke en gelijke kansen voor alle leerlingen, want de werkelijkheid is zelden zwart-wit.

Referenties

- American Psychological Association (2020). Within-subjects design. <https://dictionary.apa.org/within-subjects-design>
- Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. *Paradigm Publishers*.
- Bouwman, A., & Bakker, M. (2019). Vloeiend van groep 2 naar 3. Huizen: Pica.
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 45(1), 109–134. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00316.x>
- CITO. (2024). *Kleuter in beeld: Welk inzicht krijg je?* <https://cito.nl/onderwijs/primair-onderwijs/kleuter-in-beeld/welk-inzicht-krijg-je/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Denham, S. A. (2006). Social–emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Driessen, G., Leest, B., Mulder, L., Paas, T., Verrijt, T.; ITS, Radboud Universiteit Nijmegen. (2014). Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: een probleem? *ITS, Radboud Universiteit Nijmegen*. <https://www.onderwijsconsument.nl/wp-content/uploads/Zittenblijven-in-Nederlands-onderwijs-een-probleem.pdf>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

- Evers, J., & Kneyber, R. (2016). *Flipping the system: De organisatie van het onderwijs anders*. Boom uitgevers Amsterdam.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the Black-White test score gap. *Urban Education*, 38(4), 460–507. <https://doi.org/10.1177/0042085903038004006>
- Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis-en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. *Pedagogische studiën*, 90 (5), 17-30.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Nederlandse vertaling van Visible Learning for Teachers (2012). *Bazalt Educatieve Uitgeverijen*.
- Herzog, A. R., & Bachman, J. G. (1981). Effects of questionnaire length on response quality. *Public Opinion Quarterly*, 45(4), 549–559. <https://doi.org/10.1086/268686>
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Rapport De Staat van het Onderwijs 2022*. *Rapport | Inspectie van het Onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/1354060090287533>
- Krosnick, J. A. (1991). Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys. *Applied Cognitive Psychology*, 5(3), 213–236. <https://doi.org/10.1002/acp.2350050305>

- Krosnick, J. A., & Fabrigar, L. R. (1997). Designing rating scales for effective measurement in surveys. In L. Lyberg, P. Biemer, M. Collins, E. De Leeuw, C. Dippo, N. Schwarz, & D. Trewin (Eds.), *Survey measurement and process quality* (pp. 141–164). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118490013.ch6>
- Mascareño Lara, M. (2014). Learning opportunities in kindergarten classrooms: Teacher-child interactions and child developmental outcomes. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen].
- Meißner, A., Glogger-Frey, I., Neuhaus, B. J., & Kunter, M. (2022). Teacher judgments in context: Effects of student behavior and teacher mindset in vignette studies. *Learning and Instruction*, 80, Article 101594. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101594>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (2016). Doorstroom van kleuters. Is het kind klaar voor groep 3 of is groep 3 klaar voor het kind? *Den Haag*.
https://www.onderwijsconsument.nl/wp-content/uploads/2016-Handreiking_Doorstroom_Kleuters.pdf
- OECD. (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators. *OECD Publishing*.
<https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Paas, T., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). Zittenblijvers en verwezen leerlingen in het Cohortonderzoek COOL5-18. *ITS*.
- Pellegrini, A.D., & Glickman, C.D. (1990). Measuring Kindergartners' Social Competence. *Young Children*, 45(4), 40-44.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools. *Paul H. Brookes Publishing*.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: Reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104(1), 1–15. [https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(99\)00050-5](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5)

- Roeleveld, J., & Veen, I. van der (2007). Kleuterbouwverlenging in Nederland: omvang, kenmerken en effecten. *Pedagogische Studiën*, 84, 448-462.
https://www.onderwijsconsument.nl/wordpress/wpcontent/uploads/roeleleveld_kleuterv Verlenging.pdf
- Scheepers, P., Te Grotenhuis, M., Van Groenestijn, P. (2016). Grootschalig veldonderzoek. *Onderzoeksmethoden* (9e dr.) (pp. 153- 206). *Boom Uitgevers*.
- Schouwstra, S., Vloedgraven, J., de Boer, A., Lansink, N. & Nikkels, L. (2020). Wetenschappelijke verantwoording Kleuter in Beeld – Rekenen. *Cito B.V.*
- Smeets, J., & Resing, W.C.M. (2013). Overgang van najaarsleerling naar groep 3 nader onderzocht. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52 (9), 442-453.
<https://www.100jaarorthopedagogiek.nl/100jaarPDF/PDF/paid/201309Overgang%20van.pdf>
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling (2nd ed.). *SAGE Publications*.
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Vanlommel, K., & Vanhoof, J. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75–83.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.013>
- Veen, I. van der & Karssen, M. (2019). Kans op en effecten van kleuterbouwverlenging. Voor jonge en oudere kinderen en verschillen naar sociale en etnische achtergrond. *Amsterdam: Kohnstamm Instituut*. <https://kohnstammstituut.nl/wp-content/uploads/2019/07/1016-kans-op-eneffecten-van-kleuterbouwverlenging.pdf>

- Veldhoven, J., Bosma, T.; Resing, W. (2023). Klaar voor groep 3? Het perspectief van de leerkracht. *Pedagogische Studiën*, 94(5).
<https://pedagogischestudien.nl/article/view/14101>
- Wason, K. D., Polonsky, M. J., & Hyman, M. R. (2002). Designing vignette studies in marketing. *Australian Marketing Journal*, 10(3), 41-58. [https://doi.org/10.1016/S1441-3582\(02\)70157-2](https://doi.org/10.1016/S1441-3582(02)70157-2)
- Weijters, B., Geuens, M., & Schillewaert, N. (2010). The individual consistency of acquiescence and extreme response style in self-report questionnaires. *Applied Psychological Measurement*, 34(2), 105–121.
<https://doi.org/10.1177/0146621609338593>
- Wilks, T. (2004) The use of vignettes in qualitative research into social work values. *Qualitative Social Work*, 3(1), 78-87. <https://doi.org/10.1177/1473325004041133>
- Williams, K. E., & Bentley, L. A. (2021). Latent profiles of teacher-reported self-regulation and assessed executive function in low-income community preschools: Relations with motor, social, and school readiness outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12, 708514.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708514>
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.

Bijlagen

Bijlage 1. Informatiebrief



**rijksuniversiteit
 groningen**

**faculteit gedrags- en
 maatschappijwetenschappen**

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

“De overgang van groep 2 naar groep 3: De relatie tussen sociaal-emotionele vaardigheden en kleuterbouwverlenging”

PED-2425-S-0058

Beste kleuterleerkracht,

➤ **Waarom krijg ik deze informatie?**

U ontvangt deze informatiebrief omdat u als kleuterleerkracht werkt en mogelijk interesse heeft om deel te nemen aan dit onderzoek naar overgangsbepalingen voor leerlingen van groep 2 naar groep 3. In het kader van mijn masteropleiding Onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen, onderzoek ik in hoeverre er een samenhang is tussen sociaal-emotionele vaardigheden van kinderen aan het einde van groep 2 en de beslissing van kleuterleerkrachten ten aanzien van kleuterbouwverlenging.

Het onderzoek wordt uitgevoerd door Femke Assink, masterstudent van de opleiding Onderwijswetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen, onder begeleiding van prof. dr. Anneke Timmermans, Adjunct Hoogleraar Onderwijswetenschappen, i.h.b. kansrijke onderwijsloopbanen aan de Rijksuniversiteit Groningen.

➤ **Waarom dit onderzoek?**

Dit onderzoek draagt bij aan het beter begrijpen welke beslissingen leerkrachten nemen wanneer ze voor een leerling moeten beslissen of hij of zij door kan stromen naar groep 3 of wellicht beter nog een jaar in groep 2 kan blijven. Veel leerkrachten beschrijven dit als een van de moeilijkste taken van hun baan.

In eerder onderzoek zijn er aanwijzingen dat zowel sociaal-emotionele vaardigheden, cognitieve vaardigheden en leeftijd van een leerling een rol spelen bij de keuze ten aanzien van kleuterbouwverlenging. Echter, rondom de afwegingen die leerkrachten maken ten aanzien van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen is nog weinig bekend. Door uw deelname aan dit onderzoek kunnen we meer inzicht verkrijgen in de beslissingen die leerkrachten maken ten aanzien van kleuterbouwverlenging en de mate waarin aspecten van de sociaal emotionele ontwikkeling hierin meespelen. Deze kennis kan wellicht bijdragen aan het verbeteren van ondersteuningsrichtlijnen en beleid rondom kleuterbouwverlenging.

➤ **Wie kan aan het onderzoek meedoen?**

Om deel te nemen aan het onderzoek, moet u voldoen aan de volgende criteria:

1. U geeft les aan groep 2 of een combinatieklas van groep 1 en 2.
2. U heeft minimaal één keer een doorstroombeslissing van groep 2 naar groep 3 genomen.
3. U beheerst de Nederlandse taal goed.

Deze criteria zorgen ervoor dat deelnemers voldoende ervaring hebben met doorstroombeslissingen en de rol van sociaal-emotionele vaardigheden hierbij goed kunnen inschatten.

➤ **Wat vragen we van u tijdens het onderzoek?**

Voor dit onderzoek wordt u gevraagd een aantal korte vignetten te beoordelen waarin informatie wordt weergegeven over fictieve groep 2-leerlingen. Bij elk vignet wordt u gevraagd om aan te geven hoe waarschijnlijk u de leerling zou laten doorstromen naar groep 3. De vignetten worden gepresenteerd in een online vragenlijst. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten. Eerst worden enkele vragen gesteld over uw achtergrond, waarna u acht vignetten krijgt voorgelegd.

➤ **Is deelname aan dit onderzoek verplicht?**

Meedoen aan het onderzoek is geheel vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die u misschien heeft, bijvoorbeeld omdat u iets niet begrijpt. Pas daarna besluit u of u wilt meedoen. Als u besluit om niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor u hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u toestemming heeft gegeven voor deelname aan het onderzoek.

➤ **Welke gevolgen kan deelname hebben?**

Naast de tijdsinvestering heeft deelname aan dit onderzoek geen verdere voor- of nadelen voor u.

➤ **Hoe gaan we met uw gegevens om?**

Er worden geen IP-nummers of andere persoonsgegevens verzameld. Uw deelname blijft volledig anoniem. Hoewel er geen identificerende persoonsgegevens worden verzameld, worden enkele achtergrondkenmerken geregistreerd, namelijk leeftijd, geslacht en ervaring als leerkracht in groep 2. Deze gegevens worden uitsluitend gebruikt voor wetenschappelijke analyse en zijn zo samengesteld dat ze niet tot individuele leerkrachten herleidbaar zijn, waardoor anonimiteit gewaarborgd blijft. Doordat er geen koppeling is met uw identiteit, is het helaas niet mogelijk om op een later moment uw data te verwijderen.

De informatie die in dit onderzoek wordt verzameld, wordt verwerkt in een scriptie. De uitkomsten zullen op geen enkele manier tot u herleidbaar zijn.

Conform de richtlijnen van de Rijksuniversiteit Groningen worden de onderzoeksdata tot tien jaar na afloop van dit onderzoek bewaard (tot 30-05-2035). Daarna worden alle gegevens verwijderd.

Indien u op de hoogte gehouden wil worden van de uitkomsten van dit onderzoek kunt u dit aangeven aan het einde van de vragenlijst.

➤ **Wat moet u nog meer weten?**

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een van de betrokken onderzoekers te e-mailen f.assink@student.rug.nl

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heeft u vragen over de bescherming van uw privacy en de verwerking van uw gegevens? U kunt hiervoor contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen via privacy@rug.nl.

Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.

Bijlage 2. Overzicht van de informatie op de 18 vignetten

Vignet nr.	Leeftijd	Geboortedatum	SEV	Cognitief
1	Najaarsleerling	03-okt-18	Laag	Laag
2	Najaarsleerling	15-okt-18	Gemiddeld	Laag
3	Najaarsleerling	29-okt-18	Hoog	Laag
4	Najaarsleerling	07-nov-18	Laag	Gemiddeld
5	Najaarsleerling	19-nov-18	Gemiddeld	Gemiddeld
6	Najaarsleerling	26-nov-18	Hoog	Gemiddeld
7	Najaarsleerling	02-dec-18	Laag	Hoog
8	Najaarsleerling	12-dec-18	Gemiddeld	Hoog
9	Najaarsleerling	21-dec-18	Hoog	Hoog
10	Zomerleerling	05-jul-18	Laag	Laag
11	Zomerleerling	18-jul-18	Gemiddeld	Laag
12	Zomerleerling	27-jul-18	Hoog	Laag
13	Zomerleerling	03-aug-18	Laag	Gemiddeld
14	Zomerleerling	15-aug-18	Gemiddeld	Gemiddeld
15	Zomerleerling	28-aug-18	Hoog	Gemiddeld
16	Zomerleerling	04-sep-18	Laag	Hoog
17	Zomerleerling	12-sep-18	Gemiddeld	Hoog
18	Zomerleerling	25-sep-18	Hoog	Hoog

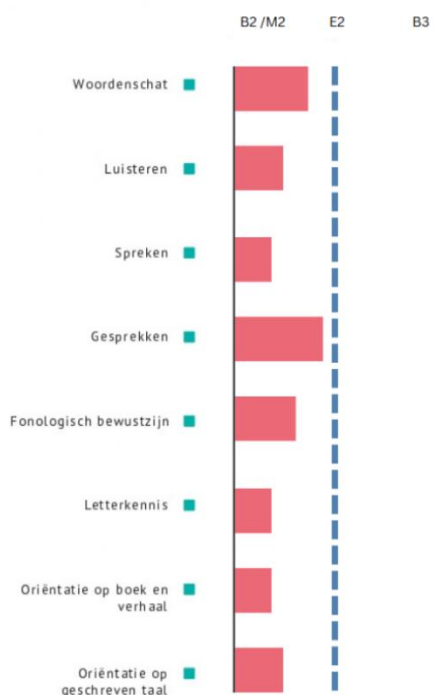
Bijlage 3. Vignetten

Leeftijd
3 oktober 2018

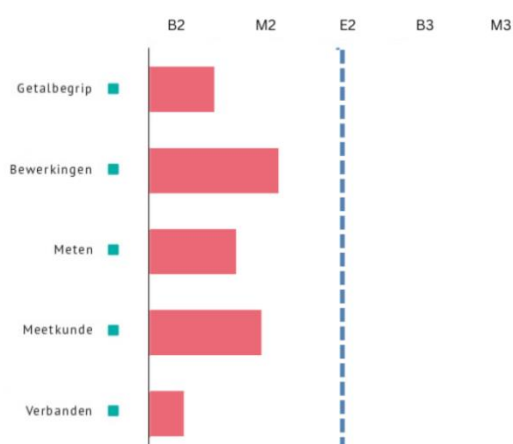
Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐	☐	☐	☒ Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐	☐	☒	Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐	☐	☒	Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☐	☐	☒	Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐	☒	☐	Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☐	☒	Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Spelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☐	☐	☒	Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐	☐	☒	Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☐	☐	☐	☒ Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



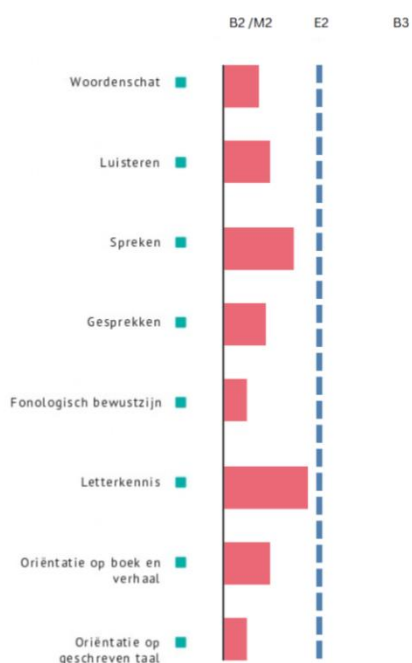
Leeftijd

15 oktober 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐	☐	☐	☒ Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspielen	☐	☒	☐	Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspielen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐	☒	☐	Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☐	☒	☐	Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐	☒	☐	Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☒	☐	Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Spelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☐	☐	☒	Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐	☐	☒	Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☒	☐	☐	Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



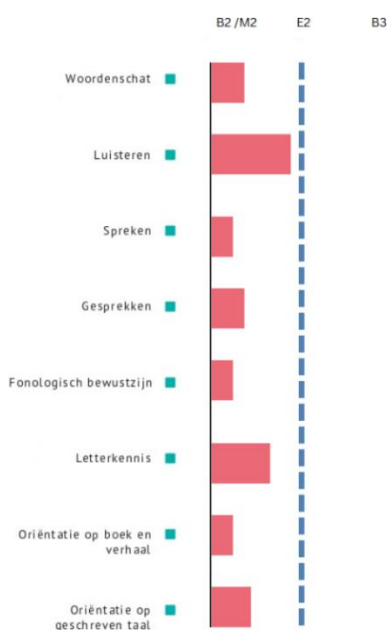
Leeftijd

29 oktober 2018

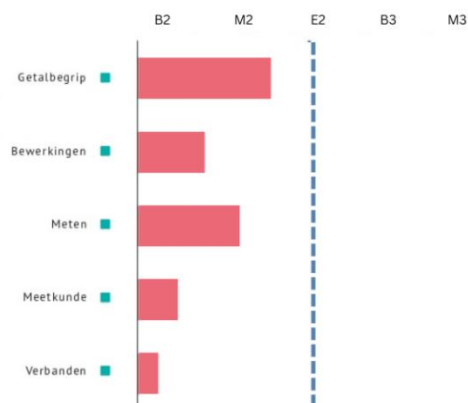
Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☒	☐	☐	Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐	☒	☐	Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐	☒	☐	Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☒	☐	☐	Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☒	☐	☐	Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☒	☐	Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Speelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☐	☒	☐	Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☒	☐	☐	Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☒	☐	☐	Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



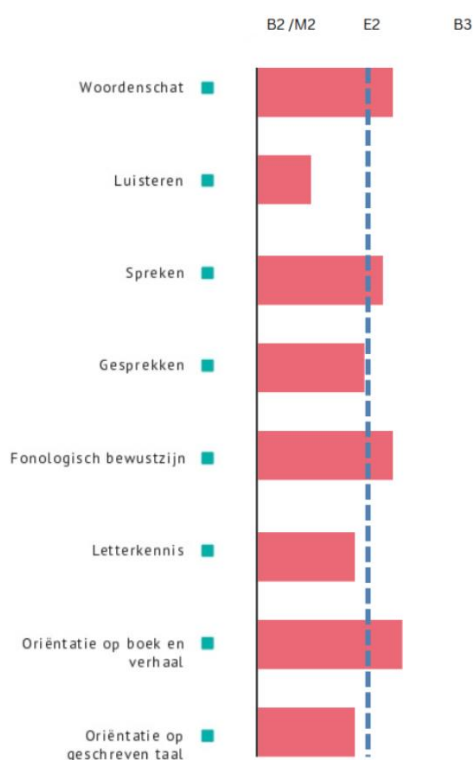
Leeftijd

7 november 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐	☐	☒	☐ Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐	☐	☐	☒ Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐	☐	☐	☒ Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☐	☐	☒	☐ Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐	☐	☐	☒ Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☒	☐	☐ Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Speelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☐	☐	☐	☒ Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐	☐	☒	☐ Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☐	☐	☒	☐ Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



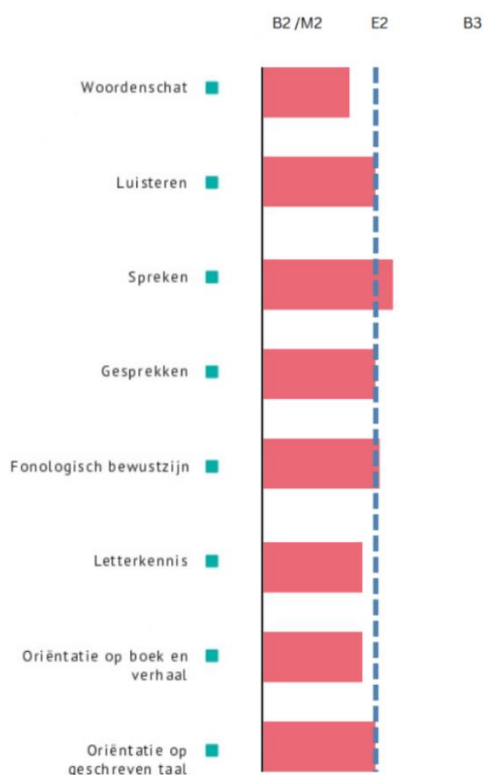
Leeftijd

19 november 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐	☐	☒	Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐	☒	☐	Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐	☒	☐	Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☐	☐	☒	Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐	☐	☒	Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☒	☐	Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Speelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☐	☐	☒	Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐	☐	☒	Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☐	☒	☐	Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



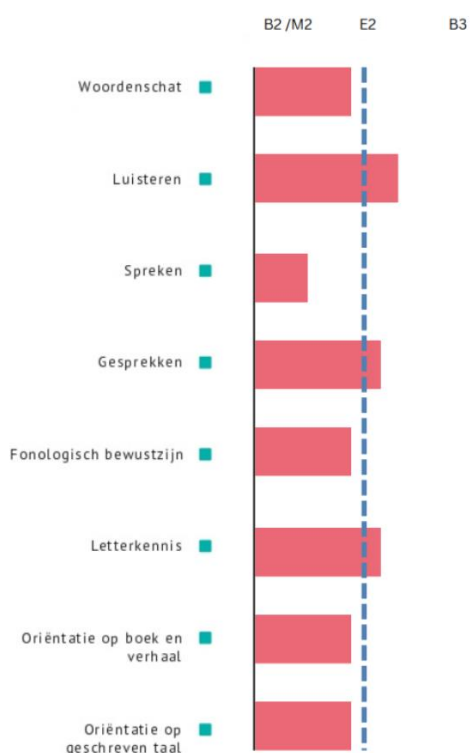
Leeftijd

26 november 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024					
Sociaal gedrag					
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐	☒	☐	☐	Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☒	☐	☐	☐	Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☒	☐	☐	☐	Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden					
Is zelden zenuwachtig	☐	☐	☒	☐	Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☒	☐	☐	☐	Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☒	☐	☐	Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Speelwerkhouding					
Gaat direct aan de slag met een taak	☒	☐	☐	☐	Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐	☒	☐	☐	Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☒	☐	☐	☐	Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



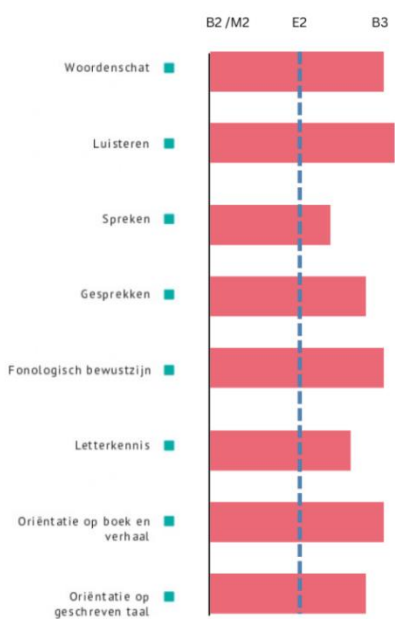
Leeftijd

2 december 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐	☐	☒	Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐	☐	☒	Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐	☐	☒	Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☐	☐	☒	Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐	☐	☒	Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☐	☒	Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Speelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☐	☒	☐	Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐	☐	☒	Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☐	☐	☒	Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



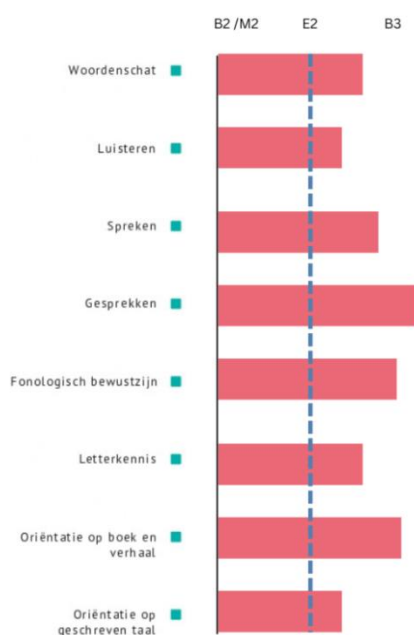
Leeftijd

12 december 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐	☒	☐	☐
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐	☒	☐	☐
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐	☐	☒	☐
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☐	☐	☒	☐
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐	☒	☐	☐
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☒	☐	☐
Speelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☐	☐	☒	☐
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐	☐	☒	☐
Let goed op in de groep	☒	☐	☐	☐
Treuzelt bij het starten van een taak	☐	☐	☐	☒
Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk	☐	☐	☐	☒
Let niet goed op in de groep	☐	☐	☐	☒

Taal



Rekenen



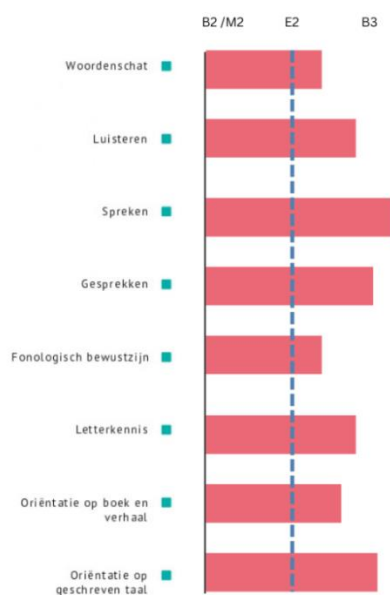
Leeftijd

21 december 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☒	☐	☐	Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐	☒	☐	Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☒	☐	☐	Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☒	☐	☐	Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐	☒	☐	Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☒	☐	Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Speelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☒	☐	☐	Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☒	☐	☐	Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☐	☐	☒	Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



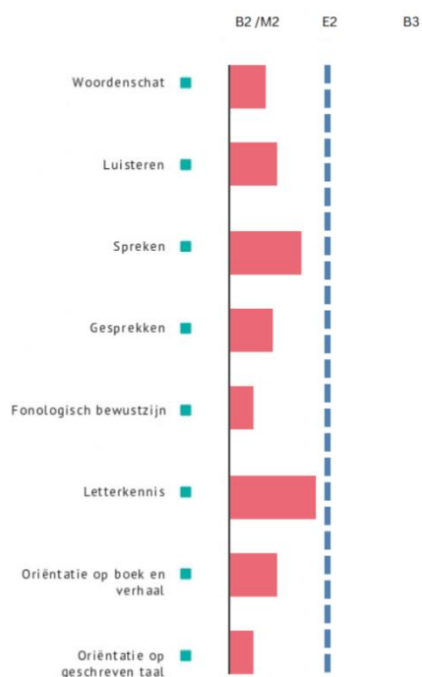
Leeftijd

5 juli 2018

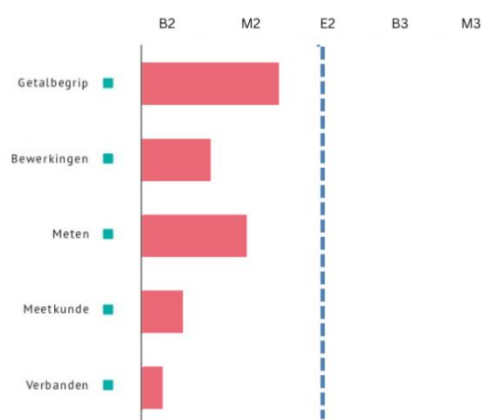
Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐	☐	☐	☒ Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐	☐	☒	Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐	☐	☒	Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☐	☐	☒	Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐	☒	☐	Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☐	☒	Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Spelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☐	☐	☒	Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐	☐	☒	Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☐	☐	☐	☒ Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



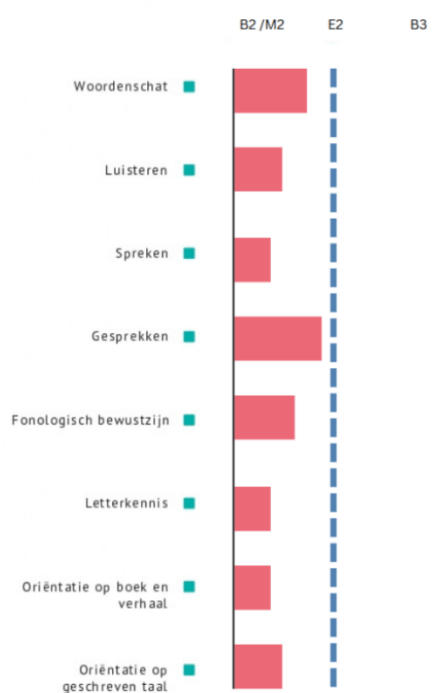
Leeftijd

18 juli 2018

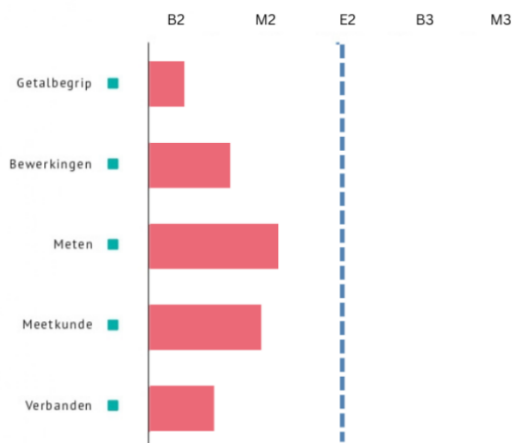
Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐	☐	☐	☒ Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐	☒	☐	Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐	☒	☐	Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☐	☒	☐	Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐	☒	☐	Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☒	☐	Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Speelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☐	☐	☒	Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐	☐	☒	Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☒	☐	☐	Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



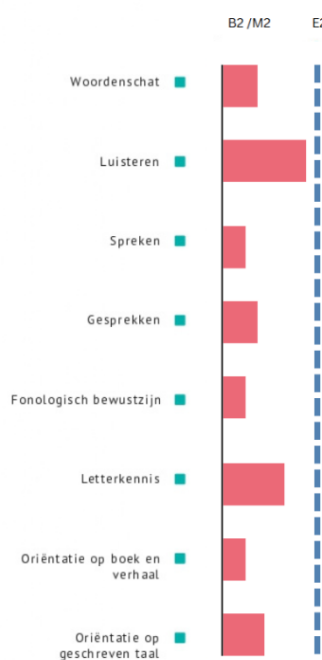
Leeftijd

27 juli 2018

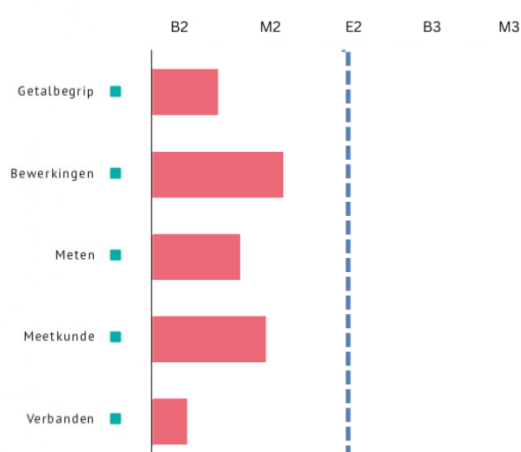
Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☒	☐	☐	Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐	☒	☐	Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐	☒	☐	Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☒	☐	☐	Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☒	☐	☐	Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☒	☐	Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Speelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☐	☒	☐	Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☒	☐	☐	Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☒	☐	☐	Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



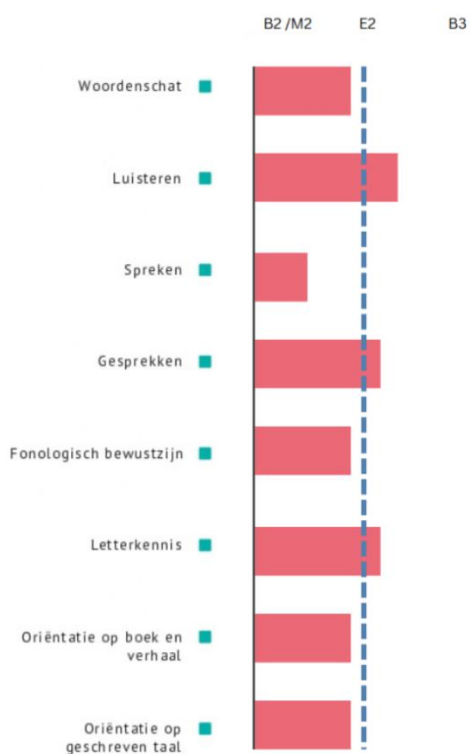
Leeftijd

3 augustus 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024	
Sociaal gedrag	
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐ ☐ ☒ ☐ Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐ ☐ ☐ ☒ Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐ ☐ ☐ ☒ Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden	
Is zelden zenuwachtig	☐ ☐ ☒ ☐ Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐ ☐ ☐ ☒ Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐ ☒ ☐ ☐ Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Speelwerkhouding	
Gaat direct aan de slag met een taak	☐ ☐ ☐ ☒ Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐ ☐ ☒ ☐ Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☐ ☐ ☒ ☐ Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



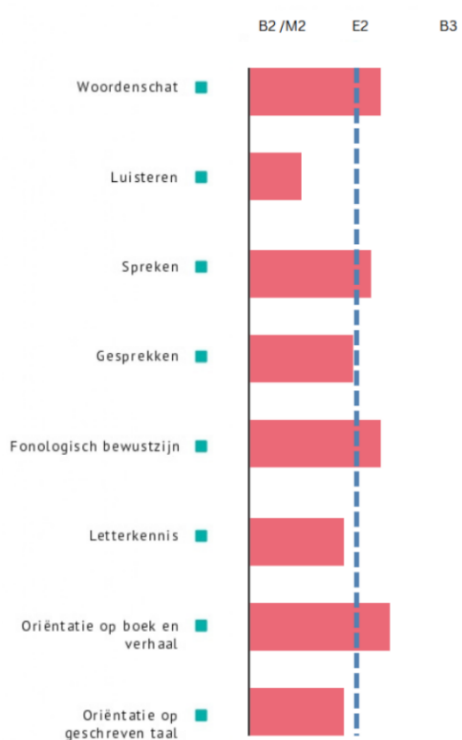
Leeftijd

15 augustus 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024	
Sociaal gedrag	
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐ ☐ ☒ ☐ Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐ ☒ ☐ ☐ Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐ ☒ ☐ ☐ Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden	
Is zelden zenuwachtig	☐ ☐ ☒ ☐ Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐ ☐ ☒ ☐ Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐ ☒ ☐ ☐ Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Spelwerkhouding	
Gaat direct aan de slag met een taak	☐ ☐ ☒ ☐ Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐ ☐ ☒ ☐ Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☐ ☒ ☐ ☐ Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



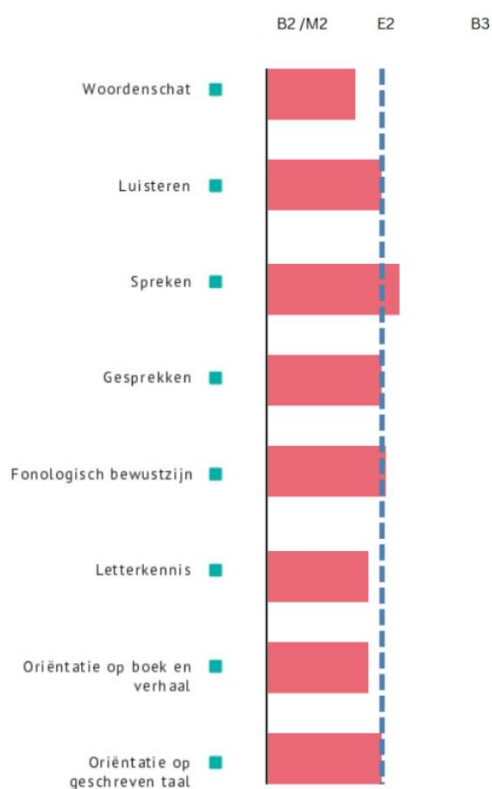
Leeftijd

28 augustus 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐	☒	☐	☐
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspielen	☒	☐	☐	☐
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☒	☐	☐	☐
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☐	☐	☒	☐
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☒	☐	☐	☐
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☒	☐	☐
Speelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☒	☐	☐	☐
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐	☒	☐	☐
Let goed op in de groep	☒	☐	☐	☐

Taal



Rekenen



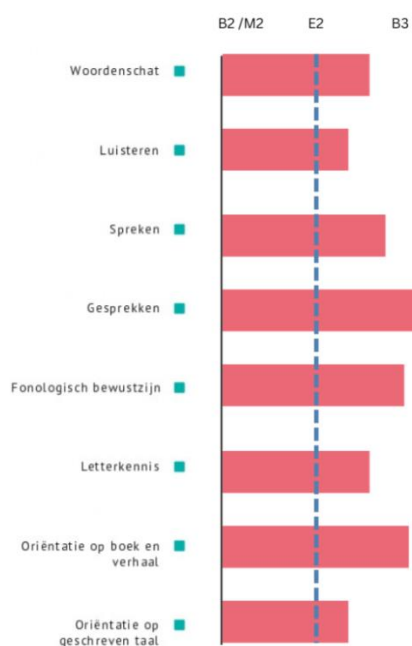
Leeftijd

4 september 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024	
Sociaal gedrag	
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐ ☐ ☐ ☒
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐ ☐ ☐ ☒
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐ ☐ ☒ ☐
Welbevinden	
Is zelden zenuwachtig	☐ ☐ ☒ ☐
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐ ☐ ☒ ☐
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐ ☐ ☐ ☒
Speelwerkhouding	
Gaat direct aan de slag met een taak	☐ ☒ ☐ ☐
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐ ☐ ☒ ☐
Let goed op in de groep	☐ ☐ ☒ ☐

Taal



Rekenen



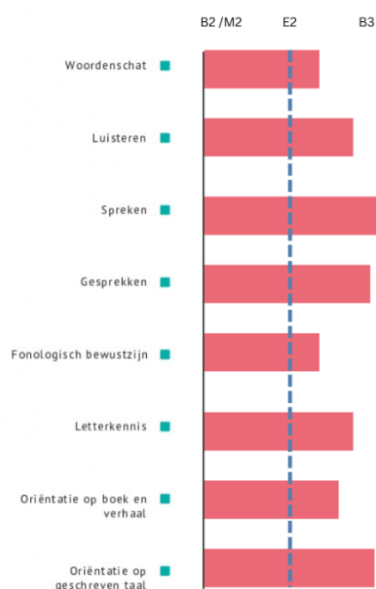
Leeftijd

12 september 2018

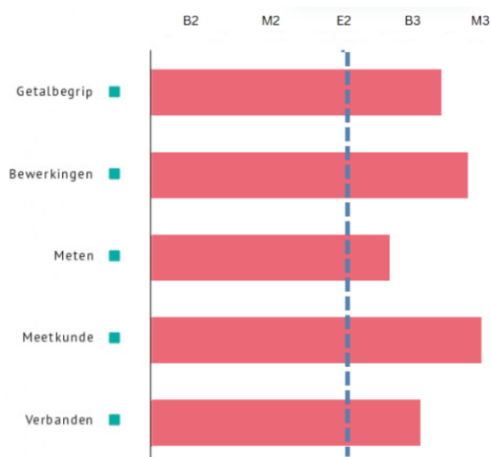
Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024	
Sociaal gedrag	
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☐ ☒ ☐ ☐ Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐ ☒ ☐ ☐ Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☐ ☐ ☒ ☐ Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden	
Is zelden zenuwachtig	☐ ☐ ☒ ☐ Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐ ☒ ☐ ☐ Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐ ☒ ☐ ☐ Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Speelwerkhouding	
Gaat direct aan de slag met een taak	☐ ☐ ☒ ☐ Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☐ ☐ ☒ ☐ Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☒ ☐ ☐ ☐ Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen



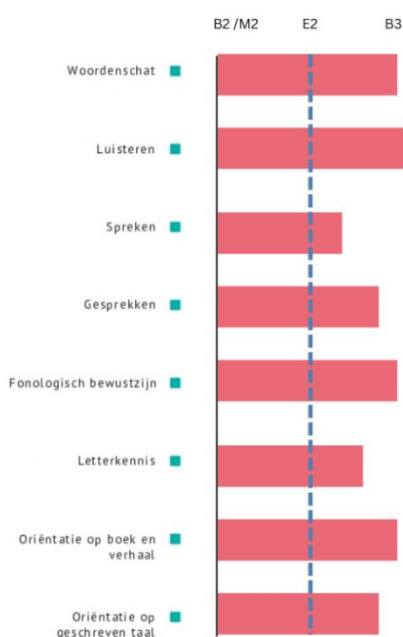
Leeftijd

25 september 2018

Sociaal-emotionele vaardigheden

EIND 1 2023-2024				
Sociaal gedrag				
Kan andere kinderen goed aanvoelen	☒	☐	☐	Kan andere kinderen niet goed aanvoelen
Kan met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen	☐	☒	☐	Kan niet met andere kinderen onderhandelen tijdens het samenspelen
Kan gemakkelijk vriendschap sluiten	☒	☐	☐	Heeft moeite om vriendschap te sluiten
Welbevinden				
Is zelden zenuwachtig	☒	☐	☐	Is vaak zenuwachtig
Voelt zich in de groep op zijn gemak	☐	☒	☐	Voelt zich in de groep niet op zijn gemak
Heeft weinig emotionele steun nodig van de leerkracht	☐	☒	☐	Heeft veel emotionele steun nodig van de leerkracht
Speelwerkhouding				
Gaat direct aan de slag met een taak	☒	☐	☐	Treuzelt bij het starten van een taak
Kan de aandacht langdurig richten op het spel of werk	☒	☐	☐	Kan de aandacht niet langdurig richten op het spel of werk
Let goed op in de groep	☐	☐	☒	Let niet goed op in de groep

Taal



Rekenen

