

Samenvatting

Hoewel ten tijde van de invoering van de Wet op het Basisonderwijs werd aangenomen dat het zittenblijven zou verdwijnen, blijft nog steeds ongeveer 2 procent van de leerlingbevolking jaarlijks zitten. Leerkrachten en ouders verwachten doorgaans positieve effecten op cognitief en affectief gebied, maar deze verwachtingen worden door onderzoek niet overtuigend bevestigd. Circa 5 procent van de reguliere basisscholen in Nederland heeft het zittenblijven afgeschaft. Vergelijkende casestudies (d.m.v. vragenlijsten en interviews met leerkrachten en schoolleiders) op 30 scholen die verschillen in percentages zittenblijvers wijst uit dat scholen waar zittenblijven niet meer voorkomt zich niet consequent onderscheiden van andere scholen op het terrein van differentiatie, diagnostiseren en remediëren en effectieve instructie, hoewel er bij de leerkrachten in de onderbouw een iets meer bewuste aanpak in het signaleren en diagnostiseren van problemen bij leerlingen lijkt te zijn. Het verdwijnen van het zittenblijven hangt niet samen met een ander type school of een andere werkwijze in de klas. Leerlingen met problemen worden opgevangen door ze apart te laten werken van de rest van de klas en blijven dus een uitzonderingspositie houden.

Inleiding

Ondanks het feit dat het onderwijsbeleid al jarenlang gericht is op het terugdringen van het zittenblijven in het basisonderwijs, zijn op praktisch elke basisschool in Nederland zittenblijvers te vinden. Vroeger achtte men zittenblijven een onvermijdelijke maatregel voor kinderen die het tempo van hun klas niet konden bijhouden. De oorzaak van achterstanden werd bij het kind gelegd, evenals de oplossing: door een schooljaar over te doen kreeg een kind een kans de achterstanden in te lopen. Zitten-

blijven is vanuit dit oogpunt "a convenient (...) response to low achievement, shored up by common beliefs that something is being done to help the child" (Schwager & Balow, 1990).

Sinds de publikatie van Doombos (1969), die de omvang van het zittenblijven beschreef en duidelijk maakte dat er een grote mate van willekeur meespeelt bij de beslissing een kind wel of niet te laten doubleren, heeft de overheid beleid gevoerd om het zittenblijven aan banden te leggen. De school werd als medeverantwoordelijk beschouwd voor het falen van leerlingen en de voorgestelde maatregelen betroffen dan ook innovaties op het niveau van de school en de klas. Toen de Wet op het Basisonderwijs (WBO) in 1985 werd ingevoerd, die de nadruk legde op het aanpassen van het onderwijs aan verschillen tussen leerlingen en het realiseren van een continue leerweg voor alle leerlingen van 4 tot 12 jaar, werd aangenomen dat het zittenblijven zou verdwijnen. Afschaffen van het zittenblijven is weliswaar niet verplicht gesteld, maar duidelijk is wel dat het in strijd werd geacht met de geest van de WBO (Hoogbergen, 1985). Sindsdien zijn de aantallen zittenblijvers op de basisschool ook niet meer door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) bijgehouden, zoals tot dan toe gebruikelijk was. Daardoor is niet precies na te gaan in hoeverre de aantallen zittenblijvers onder invloed van de WBO zijn veranderd; bovendien zijn in het geheel geen landelijke cijfers bekend over zittenblijven in groep 1 en 2 (de groepen die in de CBS-statistieken tot 1984 nog niet voorkwamen).

In de jaren na de invoering van de WBO werd duidelijk dat veel scholen problemen hadden met het invoeren van innovaties zoals het aanpassen van het onderwijs aan verschillen tussen leerlingen door differentiatie en zorgverbreding (Reezigt, 1993; Stokking, 1991). Dat kwam onder andere tot uiting in een niet aflatende stroom verwijzingen van leerlingen naar het speciaal onderwijs (Doombos & Stevens, 1987). In dit kader is een onderzoek ge-

start naar de problematiek rond het zittenblijven op de basisschool (SVO 8004; Knuver & Reezigt, 1991), specifiek gericht op de rol van de school.

1 Theoretisch kader en onderzoeksvragen

Zittenblijven, gedefinieerd als het overdoen van leerstof van een heel leerjaar voor alle vakken, kan gezien worden als een (zeer grove) differentiatiemaatregel, gericht op het in stand houden van homogene leergroepen (Sandoval, 1984). Als een leerling de klas niet kan bijhouden, achter raakt en eigenlijk een individueel onderwijsaanbod nodig heeft, verstoort hij de homogeniteit van de klas. Omdat het in het leerstofjaarklassensysteem niet mogelijk is verschillen tussen leerlingen op te vangen, worden leerlingen die niet binnen de klas passen verwijderd. Leerkrachten en ook ouders zijn over het algemeen van mening dat zittenblijven positieve effecten zal hebben, d.w.z. dat een kind inderdaad zijn achterstand kan inhalen (Byrnes, 1989) en dat de beslissing een kind te laten doubleren een rationele beslissing is, het beste alternatief in een gegeven situatie. Dat het feit dat een kind blijft zitten afhankelijk kan zijn van de leerkracht of de school wordt in individuele gevallen niet onderkend.

In deze paragraaf wordt beschreven hoeveel leerlingen in Nederland blijven zitten op de basisschool en welke leerlingen dit zijn (1.1) en wat er bekend is over de effecten van zittenblijven (1.2); vervolgens komt de rol van de school bij zittenblijven aan de orde (1.3). Daarna worden de onderzoeksvragen geformuleerd (1.4).

1.1 De huidige situatie op de Nederlandse basisschool

De meest recente gegevens van het CBS hebben betrekking op 1984 en betreffen alleen de toenmalige lagere school (CBS, 1986). Deze cijfers geven geen inzicht in het aantal scholen waar zittenblijven voorkomt. Er zijn wel enkele onderzoeken die over de periode na 1984 enig inzicht kunnen geven. Uit een aselechte steekproef van 208 scholen, ondervraagd in 1985, blijkt dat 91% van de scholen kinderen laat doubleren (Reezigt, Van Dijk & Bosveld, 1986). In een eveneens aselechte steekproef van

228 scholen, ondervraagd in 1988, is dit percentage 94 (Knuver & Reezigt, 1991). Houtveen (1992) rapporteert een percentage van 91. In Nederland kan ongeveer 5% van de basisscholen tot de traditionele vernieuwingsscholen worden gerekend (Montessori, Jenaplan), waar zittenblijven niet voorkomt. Als daarmee rekening wordt gehouden ligt het percentage reguliere basisscholen waar zittenblijven niet voorkomt waarschijnlijk tussen de 1 à 5%.

Bij de overgang van het schooljaar 1983/1984 naar 1984/1985 bleef 2 procent van de leerlingen zitten, in meerderheid (57% van de zittenblijvers) in klas 1 en 2, de huidige groepen 3 en 4 (CBS, 1986). Onderzoek uit 1988 (Brandsma & Knuver, 1989; Reezigt & Weide, 1989) wijst uit dat ook op dat moment gemiddeld genomen per jaar 1.9% van de leerlingbevolking van een school doubleert. Landelijk wordt, zoals al opgemerkt, sinds 1984 niet meer bijgehouden hoe groot het aantal zittenblijvers jaarlijks is. CBS-cijfers over de leeftijd van leerlingen op de basisschool geven echter wel een indruk van het aantal leerlingen dat vertraging heeft opgelopen in de schoolloopbaan (CBS, 1993). Op 1 oktober 1991 zaten er 34.278 leerlingen van 12 jaar en ouder op de basisschool (2.4% van de totale leerlingpopulatie), op 1 oktober 1992 waren dat 35.907 leerlingen (2.5%). Omdat deze leerlingen eigenlijk al te oud zijn voor de basisschool (de meeste leerlingen worden in de loop van groep 8 12 jaar), kan worden aangenomen dat het hier om zittenblijvers gaat. Dat het bijvoorbeeld niet alleen om allochtone leerlingen gaat die op latere leeftijd zijn ingestroomd en die daardoor mogelijk relatief lang op de basisschool blijven hangen, blijkt uit het aantal van 4283 Turkse en Marokkaanse basisschoolleerlingen dat op 1 oktober 1992 12 jaar of ouder was.

Uitgaande van deze cijfers kan de conclusie niet anders luiden dan dat het aantal zittenblijvers sinds 1984 stabiel is gebleven op ca. 2% en dat er nog eerder van een stijging dan van een daling sprake lijkt te zijn. Uit de cijfers is niet af te leiden of er verschuivingen zijn opgetreden in de leerjaren waarin de meeste leerlingen doubleren: bijvoorbeeld minder in groep 3 en 4, maar meer in groep 1 en 2 dan voor de invoering van de WBO. Wagenaar en Polak (1989) melden dat in een door hen in de periode van

1981 tot 1986 gevolgd door groep kleuters 3 à 4% het advies kreeg een extra jaar op de kleuterschool te blijven, maar of dit cijfer representatief is voor Nederland is niet duidelijk.

Als het percentage zittenblijvers in ieder leerjaar op ongeveer 2% zou liggen, zou het cumulatieve percentage aan het eind van de basisschool ca. 16 bedragen. Omdat het zittenblijven zich vooral in de onderbouw concentreert is het feitelijk percentage iets lager. Knuver en Reezigt (1991) rapporteren op basis van gegevens uit 1987 dat 12% van de leerlingen in groep 5 al eens is blijven zitten en 13% van de leerlingen in groep 7 (aselecte steekproef van 228 scholen). Van der Werf en Guldemond (1993a) vermelden over 1988 en 1990 percentages van 15 respectievelijk 16 voor groep 4, 13 resp. 13 voor groep 6 en eveneens 13 resp. 13 voor groep 8. Ook deze cijfers laten een grote stabiliteit zien. Een zeer kleine groep leerlingen (gemiddeld 0.6 per leerjaar) blijft vaker dan één keer zitten (aselecte steekproef van 214 scholen). Soms worden hogere cumulatieve percentages genoemd: op basis van PPO-gegevens constateert Wijnstra (1988) dat bijna 20% van de leerlingen aan het eind van de basisschool een of twee keer is blijven zitten. Vergeleken met andere landen in Europa heeft Nederland een tamelijk hoog percentage zittenblijvers op de basisschool: 15 landen hebben lagere percentages, 7 landen hogere (Oostenrijk, Polen, Luxemburg, Spanje, Frankrijk, Portugal en België; UNESCO, 1984). Overigens vallen de percentages zittenblijvers op de basisschool praktisch in het niets vergeleken met de cijfers van het voortgezet onderwijs in Nederland: per leerjaar blijft daar, gemiddeld over de verschillende schooltypen, 8 à 9% van de leerlingen zitten (Hoogbergen, 1985). Internationaal gezien scoren slechts twee Europese landen nog hoger (Portugal en België; Bos, 1984).

Leerlingen blijven doorgaans zitten omdat ze niet goed genoeg presteren (Sandoval, 1984). Vooral de leesprestaties tellen daarbij mee (Van den Berg & Wolbert, 1990). In de praktijk spelen ook andere factoren een rol, hoewel doorgaans moeilijk is na te gaan hoe groot deze rol precies is: in veel onderzoek wordt niet gecontroleerd voor verschillen in prestaties. Sommige leerlingen lopen meer kans te blijven

zitten dan andere, afhankelijk van de leeftijd, sekse, sociaal milieu en etnische herkomst (Walker, 1984; Mantzicopoulos, Morrison, Hinsham & Carte 1989; Baenen Schuyler, 1985). Hetzelfde geldt overigens voor verwijzing naar het speciaal onderwijs.

Leerlingen die in juli, augustus of september zijn geboren beginnen relatief jong aan groep 3: ze zijn bijna een jaar jonger dan de kinderen die in oktober of november zijn geboren en die al bijna 7 jaar zijn als ze in groep 3 komen. Deze vroege leerlingen blijven vaker zitten dan late leerlingen (Doornbos, 1969; Uphoff & Gilmore, 1986; Jones & Southern, 1987; Knuver & Reezigt, 1991).

Volgens Bossing en Brien (1980) blijven twee keer zoveel jongens als meisjes zitten. Knuver en Reezigt (1991) rapporteren dat 62% van de zittenblijvers jongens zijn. De CBS-cijfers over de basisschool (CBS, 1993) geven aan dat 57% van de vertraagde leerlingen jongens zijn. Jongens presteren in het algemeen slechter bij aanvankelijk lezen dan meisjes. Volgens Voeten en Boland (1990) is dat de reden dat ze ook vaker blijven zitten. Andere auteurs wijzen er op dat jongens ook vaker gedragsproblemen hebben (De Jong & Van Veldhuizen, 1984).

Zowel uit Amerikaans als uit Nederlands onderzoek blijkt herhaaldelijk dat leerlingen uit lager sociaal milieu vaker doubleren dan leerlingen uit midden of hoger milieu, ook als gecontroleerd is voor verschillen in leesprestaties (Bossing & Brien, 1980; Voeten & Boland, 1990; Knuver & Reezigt, 1991). Daarnaast blijkt ook etnische herkomst een rol te spelen. Allochtone leerlingen blijven vaker zitten dan autochtone (WRR, 1989; Knuver & Reezigt, 1991).

1.2 Effecten van zittenblijven

Onderzoek naar effecten van zittenblijven heeft te kampen met methodologische problemen (Jackson, 1975; Lindelow, 1985). Veel onderzoek beperkt zich tot het vergelijken van zittenblijvers met zichzelf (voor en na het zittenblijven). Door het ontbreken van een controlegroep is het niet duidelijk hoe het vergelijkbare leerlingen (die niet zijn blijven zitten) vergaat. Zittenblijvers kunnen worden gematched met vergelijkbare leerlingen die niet zijn blijven zitten, maar in dat geval is niet be-

kend of de beide groepen voorafgaand aan het zittenblijven wel vergelijkbaar waren en is niet goed na te gaan of de verschillen nu effecten van zittenblijven zijn of juist oorzaken. In cohortonderzoek, dat deze problemen zou kunnen ondervangen doordat leerlingen ook al onderzocht zijn voordat ze blijven zitten, vormen zittenblijvers echter ook vaak een probleem: ofwel omdat ze pas in het cohort terecht komen als ze al zijn blijven zitten, ofwel omdat ze uit het cohort vallen na het zittenblijven.

Leerkrachten, ouders en ook leerlingen zelf gaan er doorgaans zonder meer van uit dat zittenblijven gunstige effecten zal hebben op cognitief gebied (Schwager & Balow, 1990). Als de beslissing eenmaal genomen is, twijfelt men niet meer aan het nut daarvan; dat geldt vooral voor leerkrachten in de onderbouw van de basisschool (Tomchin & Impara, 1992). Baenen Schuyler (1985) constateert dat driekwart van de leerkrachten en ouders meende dat zittenblijvers na doubleren beter gingen presteren, terwijl in werkelijkheid krap de helft van de betrokken leerlingen enige vooruitgang vertoonde.

Deze verwachtingen zijn in tegenspraak met de feitelijke effecten van zittenblijven. De meeste onderzoekers rapporteren dat zittenblijvers een prestatie-achterstand blijven houden, ook als voor kenmerken als milieu, intelligentie e.d. gecorrigeerd wordt. Soms hebben leerlingen wel in het begin, kort na het zittenblijven, een voorsprong op hun klasgenoten, maar naarmate de tijd verstrijkt verliezen ze die weer (Holmes & Matthews, 1984; Holmes, 1986; Baenen, 1988; Peterson, Gracie & Ayabe, 1987; Mantzicopoulos & Morrison, 1992). Naftchi-Ardebili, Rice, Perlman & Karp, (1990) vonden effecten op nog langere termijn: doubleren op de basisschool bleek ook samen te hangen met doubleren in het voortgezet onderwijs en met voortijdig schoolverlaten. Het maakt, wat de effecten op prestaties betreft, niet veel uit in welk leerjaar leerlingen blijven zitten. Het is dus niet zo, hetgeen nog wel eens wordt gesuggereerd, dat zittenblijven in een vroeg stadium beter is dan in een later stadium (Gredler, 1984; Shepard & Smith, 1988). Onderzoek dat positieve effecten van zittenblijven meldt betreft meestal een vergelijking van de zittenblijver met zichzelf in de tijd. Jackson (1975) zet uiteen dat het goed mogelijk is dat

een zittenblijver vooruit gaat, en dat dus vergeten in de tijd een positief effect te constateren is; dat sluit echter nog niet uit dat de leerling evenveel of zelfs meer vooruitgang had kunnen laten zien als hij was overgegaan.

Bij de beslissing een leerling te laten doubleren spelen soms ook overwegingen op affectief gebied een rol, die betrekking hebben op zelfvertrouwen en zelfbeeld van een leerling. Door voortdurend falen wordt het zelfvertrouwen aangetast; zittenblijven zou een kans kunnen bieden op succeservaringen en daardoor gunstig uit kunnen werken op dit affectieve aspect. Onderzoek meldt echter ook op dit terrein geen gunstige effecten. Volgens Walker (1984) zijn zittenblijvers vaak 'devastated emotionally'. Andere onderzoekers constateren ongunstige effecten op emotionele aanpassing, sociale contacten, gedrag in de klas, zelfconcept en attitude ten opzichte van de school (Holmes & Matthews, 1984). De affectieve gevolgen vallen mee in de lagere leerjaren (Plummer & Graziano, 1987): zittenblijvers worden door hun jongere klasgenoten nog wel eens naar de ogen gekeken.

Nederlandse gegevens over effecten van zittenblijven zijn schaars. Onderzoek van Wagenaar en Polak (1989) wijst uit dat kleuters die een advies voor kleuterschoolverlenging opvolgden even vaak problemen in de verdere schoolloopbaan kregen als kleuters die het advies niet opvolgden. Mommers en Van Hooft-Aarnoutse (1988) constateren dat zittenblijvers aanvankelijk een voorsprong hebben, maar dat acht maanden na het zittenblijven van een achterstand sprake is; vooral bij spelling en begrijpend lezen blijven de zittenblijvers achter (Boland & Mommers, 1987). Knuver en Reezigt (1991) voerden analyses uit waarbij zittenblijvers gemacht werden met vergelijkbare leerlingen qua intelligentie, milieu, sekse en nationaliteit die niet waren blijven zitten. Zittenblijvers presteren slechter dan de gemachte leerlingen op taal en rekenen en ze boeken in de loop van een schooljaar ook minder leerwinst. Hun attitude ten opzichte van taal en rekenen is lager, evenals hun prestatiemotivatie en hun schoolbeleving. Zittenblijvers blijven dus herkenbaar als slechter presterende en minder gemotiveerde leerlingen. Het gewenste effect van zittenblijven, leerlingen zo bijspijkeren dat ze weer goed mee kunnen komen met hun klas,

wordt niet overtuigend bewerkstelligd.

1.3 De rol van de school

Zittenblijven is inherent aan het leerstofjaar-klassensysteem. Binnen dit systeem kunnen verschillen tussen leerlingen niet adequaat opgevangen worden, zodat er altijd sprake is van een groep relatief snelle en een groep relatief langzame leerlingen. In het Nederlandse basis-onderwijs is het leerstofjaar-klassensysteem nog steeds de dominerende organisatievorm van de klas (Doornbos & Stevens, 1987; Reezigt, 1993; Van der Werf & Guldemond, 1993b), ondanks de nadruk die nu al jaren gelegd wordt op de noodzaak tot differentiatie, zorgverbreding en onderwijs op maat. Dat zittenblijven op zoveel scholen nog voorkomt, hoeft in het licht van deze feiten geen verbazing te wekken.

In de literatuur wordt de problematiek rond het zittenblijven vaak beschreven vanuit het perspectief van het falen van de leerling of tekort schietende opvoedingsvaardigheden van ouders. Aan de rol van de school wordt relatief weinig aandacht besteed. Dat de school echter een duidelijke rol speelt, blijkt alleen al uit het gegeven dat niet iedere school eenzelfde percentage zittenblijvers heeft: de percentages lopen uiteen van 0 tot 5, waarbij uitschieters boven de 10 procent ook voorkomen (Knuver & Reezigt, 1991).

Literatuur die wel expliciet ingaat op de rol van de school richt zich op twee verschillende aspecten: het perfectioneren van het beslissingsproces rond zittenblijven, waardoor het geheel een minder subjectief karakter krijgt, en preventie van zittenblijven door onderwijsinhoudelijke veranderingen.

In het eerste geval wordt de nadruk gelegd op een doubleerbeleid met duidelijke criteria op papier (een soortgelijke suggestie is onlangs door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen gedaan), afname van toetsen (eventueel door specialisten) om een goede indruk te krijgen van de capaciteiten van leerlingen en tijdig overleg met ouders en leerlingen (Bos-sing & Brien, 1980; Cross, 1984; Riffel & Switzer, 1986). Het is natuurlijk mogelijk om de beslissingen beter te laten verlopen; hoe zorgvuldig echter ook besloten wordt, een feit blijft dat leerlingen zullen blijven zitten terwijl de effectiviteit van die maatregel sterk betwijfeld

kan worden. Bovendien doet de vraag zich voor waarom de energie die in het beslissingsproces gestoken wordt niet wordt aangewend voor preventie van leermoeilijkheden en opvang van problemen van leerlingen.

In het tweede geval wordt een andere inrichting van het onderwijs bepleit, variërend van aanpassingen van instructieprocessen binnen het klassikale systeem (Boekaerts, 1985; Riffel & Switzer, 1986; Van Hooft-Aarnoutse, Mommers & Aarnoutse, 1987) tot het opheffen van het leerstofjaar-klassensysteem (Doornbos, 1969, 1985; Goodlad & Anderson, 1987; Jones & Southern, 1987). De verschillende aanbevelingen zijn samen te vatten onder de noemers differentiatie, diagnostiseren en remediëren en effectieve instructie.

Volgens verschillende auteurs kan het zittenblijven alleen worden teruggedrongen als de differentiatiecapaciteit van leerkrachten wordt vergroot (ARBO, 1984). Het differentiatie-model dat ingezet wordt zal uiteindelijk bepalen hoe groot de verschillen tussen leerlingen kunnen worden: bij modellen die de jaarklas in tact laten (zoals het basisstof-herhalingsstof-verrijkingstof-model) kunnen minder grote verschillen worden opgevangen dan bij modellen die breken met de grenzen van de jaarklas (niveaugroepen of individuele differentiatie). Voor zover auteurs een voorkeur uitspreken, geldt die meestal individuele differentiatie (o.a. Shepard & Smith, 1986).

Diagnostiseren en remediëren worden vaak in één adem genoemd met differentiëren, omdat beide vaardigheden gezien kunnen worden als voorwaarden voor adequaat differentiëren (Van Hooft-Aarnoutse e.a., 1987). Leerkrachten moeten in staat zijn vorderingen van leerlingen zorgvuldig te bepalen en hiaten en problemen op te sporen (Gredler, 1984; Hagin, 1984). Vervolgens moeten leerkrachten kunnen beschikken over goed materiaal waarmee ze de problemen te lijf kunnen gaan. Overigens zou de nadruk moeten liggen op diagnostiseren en preventie van escalerende leermoeilijkheden, meer dan op het remediëren van problemen (Boekaerts, 1985).

Kenmerken van effectieve instructie, voor zover nog niet gedekt door de bovenbeschreven begrippen, betreffen vooral maatregelen die de leerkracht neemt om de leertijd te bewaken door een adequaat klasmanagement,

hanteren van regels, werken aan basisvaardigheden, hoge verwachtingen van de leerlingen hebben, vastleggen van vorderingen van leerlingen en geven van feedback aan leerlingen (Brandsma & Knuver, 1989; Creemers, 1991; Brandsma, 1993). Tenslotte is het van belang dat leerkrachten gemotiveerd zijn voor het onderwijs geven aan leerlingen en een positief idee hebben over hun eigen capaciteiten in dat opzicht (self-efficacy; Meijer, 1988).

Omdat er zo weinig empirisch onderzoek is gedaan naar de rol van de school en meer in het bijzonder de rol van de bovengenoemde kenmerken in verband met het terugdringen of afschaffen van het zittenblijven, is op voorhand niet duidelijk te zeggen welke kenmerken het meest van belang zijn in dit kader. Evenmin is bekend welke opvang van leerlingen met leerproblemen, als ze niet kunnen blijven zitten, het meest de voorkeur verdient. Vanuit die gedachte is besloten in een exploratief onderzoek de omgekeerde weg te bewandelen: door scholen die van elkaar verschillen in het percentage zittenblijvers met elkaar te vergelijken, wordt duidelijk welke school- en klaskenmerken in de praktijk van het onderwijs een rol spelen bij de problematiek van het zittenblijven.

1.4 Onderzoeksvragen

Er is een kleine groep reguliere basisscholen in Nederland waar leerlingen niet (meer) blijven zitten. Door na te gaan welke maatregelen deze scholen hebben getroffen om het zittenblijven te voorkomen en in welk opzicht ze verschillen van scholen waar leerlingen wel blijven zitten, kan empirisch inzicht worden verkregen in de vraag wat scholen zouden kunnen doen om het probleem van het zittenblijven aan te pakken. De onderzoeksvragen die in dit kader geformuleerd zijn luiden:

1. Ten aanzien van welke school- en klaskenmerken verschillen scholen die het zittenblijven hebben afgeschaft van scholen die wel leerlingen laten doubleren?
2. Hoe worden leerlingen met leerproblemen opgevangen op basisscholen die het zittenblijven hebben afgeschaft?

2 Opzet van het onderzoek

2.1 Samenstelling van de onderzoeksgroep

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen zijn vergelijkende casestudies uitgevoerd, waarbij in totaal 30 scholen waren betrokken:

- a 10 reguliere scholen waar zittenblijven niet meer voorkomt;
- b 10 reguliere scholen waar zittenblijven relatief weinig voorkomt (max. 2% van de leerlingbevolking per jaar);
- c 10 reguliere scholen waar zittenblijven relatief veel voorkomt (3% of meer).

De scholen zijn gematcht op gemiddeld sociaal milieu, percentage allochtone leerlingen, leerlingenaantal en urbanisatiegraad volgens de distance-methode (Haan, 1987). Alle scholen zijn geselecteerd uit op het RION beschikbare databestanden (o.a. Reezigt e.a., 1986; Brandsma & Knuver, 1989; Reezigt & Weide, 1989). Voor het samenstellen van de onderzoeksgroep zijn in totaal 55 scholen benaderd, die voldeden aan de matchingscriteria. Bij alle scholen is, voordat de school definitief in de onderzoeksgroep kon worden opgenomen, telefonisch nagegaan of de informatie over zittenblijven nog actueel was. In 2 gevallen was een verandering op dit terrein een reden om de school niet op te nemen. In de 23 overige gevallen weigerden de scholen deel te nemen aan het onderzoek, doorgaans met als reden dat ze geen tijd hadden.

2.2 Onderzoeksmethode en instrumenten

De gegevens zijn verzameld bij schoolleiders en leerkrachten van groep 1 tot en met groep 8 door vragenlijsten en interviews. Bij de instrumentconstructie is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaand instrumentarium. Voor zover bij de nu volgende beschrijving van variabelen en instrumenten betrouwbaarheidsgegevens zijn vermeld, zijn deze berekend op de in dit onderzoek verzamelde data: als geen betrouwbaarheidsgegevens zijn vermeld gaat het om variabelen op nominaal niveau of om variabelen op intervalniveau die niet in een schaal zijn opgenomen (bijvoorbeeld percentages leerstof die leerlingen doornemen; voor verdere details wordt verwezen naar Knuver & Reezigt, 1991).

- a. Vragenlijst schoolleider (voor alle schoolleiders, $n=30$): de vragenlijst is gebaseerd op informatie uit interviews met enkele

schoolleiders en op de theoretische noties uit de literatuur rond zittenblijven (zie 2.3).

De vragenlijst bevat merendeels voorgestructureerde vragen over de onderwerpen:

- algemene vragen over school en schoolleider (b.v. teamstabiliteit, aantal combinatiegroepen en reden daarvoor),
 - diagnostiseren en remediëren (b.v. heeft de school een remedial teacher, is er een orthotheek, zijn er afspraken over de aanpak van probleemleerlingen),
 - effectieve school-kenmerken:
 - * onderwijskundig leiderschap (Brandsma & Knuver, 1989; 10 items, alpha is .79)
 - * evaluatie van leerlingprestaties
 - * prestatiegerichtheid (Reezigt & Weide, 1989; 8 items, alpha is .71)
 - * schoolklimaat: in hoeverre is de schoolleider tevreden over de gang van zaken op school, b.v. ten aanzien van contacten met collega's en ten aanzien van het leerstofaanbod (Brandsma & Knuver, 1989; 7 items, alpha is .62),
 - opvattingen over de effectiviteit van zittenblijven, beleid en feitelijke gang van zaken ten aanzien van zittenblijven (Knuver & Reezigt, 1991; 12 items, alpha is .81).
- b. Vragenlijst leerkrachten groep 1 tot en met groep 8 (toegestuurd aan alle leerkrachten; $n=228$): de vragenlijst is opgebouwd rond de thema's die uit de literatuur naar voren kwamen rond het voorkomen van zittenblijven. De vragenlijst voor de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 ($n=166$) bevat merendeels voorgestructureerde vragen, in de lijst voor leerkrachten van groep 1 en 2 ($n=62$) zijn iets meer open vragen opgenomen gezien de afwijkende onderwijsleersituatie in die groepen. Ook zijn enkele vragen (bijvoorbeeld een vraag over huiswerk) weggelaten en zijn de overige vragen zoveel mogelijk toegespitst op het onderwijs aan jonge kinderen. Aan de orde komen de volgende onderwerpen:
- algemene vragen over de leerkracht en de groep (b.v. samenstelling van de groep, ervaring),
 - differentiatie (b.v. gebruik differentiatie-model, verschil in hoeveelheid leerstof die leerlingen doornemen),
 - diagnostiseren en remediëren (b.v. leerkracht-efficacy, Meijer, 1988; 10 items,

alpha is .67), gebruik van toetsen, hulp aan leerlingen met problemen),

- effectieve instructie:
 - * hanteren van regels (Brandsma & Knuver, 1989; 12 items, alpha is .70)
 - * huiswerk
 - * management van de klas (Dietvorst, Lem, Lowyck & Veenman, 1989; 12 items, alpha is .60)
 - * nadruk op basisvaardigheden
 - * vastleggen van vorderingen (gebaseerd op Janssens, 1986)
 - * prestatiegerichtheid (Reezigt & Weide, 1989; 8 items, alpha is .71)
 - * feedback,
 - opvattingen over de effectiviteit van zittenblijven (Knuver & Reezigt, 1991; 12 items, alpha is .81).
- c. Interview schoolleider (scholen waar geen leerlingen blijven zitten, $n=10$): omdat de bedoeling van deze interviews vooral verkennend was, zijn de gesprekken gevoerd aan de hand van een checklist met onderwerpen. Aan de orde kwamen algemene gegevens van de school (b.v. innovatiehistorie), de wijze waarop het zittenblijven was verdwenen, voorzieningen en afspraken rond differentiatie op meso- en microniveau en rond diagnostiseren en remediëren.
- d. Interview leerkrachten groep 3 en 4 (scholen waar geen of weinig leerlingen blijven zitten, $n=32$): de interviews zijn gehouden op basis van 4 portretten van leerlingen die op de scholen waar relatief veel leerlingen blijven zitten ook daadwerkelijk waren gedoubleerd. Het doel van de interviews was te achterhalen hoe deze leerkrachten nu concreet gehandeld zouden hebben als de leerlingen bij hen in de klas hadden gezeten (Meijer, 1988; Brophy & Rohrkemper, 1981).
- De portretten van de 4 leerlingen zijn geselecteerd uit een totaal van 13 portretten, vervaardigd door de leerkrachten van groep 3 en 4 van de scholen waar veel leerlingen doubleren aan de hand van een checklist. Bij de selectie is vooral gelet op de representativiteit van de omstandigheden rond het zittenblijven (zo vielen een allochtone leerling die nog maar net in Nederland was en een leerling met zeer ernstige gezinsproblemen af) en helderheid van de beschrijving (korte

samenvattingen van 2 leerlingportretten zijn opgenomen in de Appendix).

De leerkrachten die aan de hand van de 4 portretten zijn ondervraagd, kregen alle portretten enige tijd voor het interview toegestuurd. In de gesprekken zijn eerst open vragen gesteld over de aanpak van probleemleerlingen in het algemeen; daarna werd per portret nagegaan hoe de betreffende leerling hulp zou hebben gekregen.

2.3 Analyse van gegevens

Door middel van chikwadraat-toetsingen en univariate variantie-analyses op de gegevens uit de schriftelijke vragenlijsten van de schoolleiders en de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 is nagegaan op welke variabelen verschillen optreden tussen de drie groepen scholen. Het doel van deze analyses was een eerste indruk te verkrijgen van de kenmerken waarop de groepen scholen zich mogelijk van elkaar zouden onderscheiden. Per variabele is een significantieniveau van 10 procent aangehouden. Bij de univariate variantie-analyses is, als er sprake was van tussengroepsvariantie, met behulp van Scheffé-toetsing bepaald tussen welk van de drie groepen scholen de verschillen significant zijn.

Vervolgens zijn discriminantanalyses uitgevoerd om vast te stellen welke combinaties

van variabelen het best in staat zijn de drie groepen scholen van elkaar te onderscheiden. Alleen de variabelen waarop de groepen scholen significant van elkaar bleken te verschillen (chikwadraat-toetsingen en variantie-analyses) zijn in de discriminantanalyses meegenomen. Er is gebruik gemaakt van de stapsgewijze procedure, waarbij variabelen op grond van hun onderscheidend vermogen in de analyses worden opgenomen tot het moment dat alle variabelen zijn geselecteerd ofwel totdat de resterende variabelen niet meer bijdragen aan het onderscheid tussen de groepen. Als selectiecriteria voor de stapsgewijze procedure is de verandering van Rao's V aangehouden (SPSSX, 1986). Voor de discriminantanalyses zijn de leerkrachtgegevens geaggregeerd naar het schoolniveau.

3 Resultaten onderzoeksvraag 1: verschillen tussen school- en klaskenmerken

3.1 Toetsing van verschillen (chikwadraat-toetsingen en univariate variantie-analyses)

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van de gegevens uit de vragenlijsten die zijn afgenomen bij

Tabel 1
Significante verschillen tussen leerkrachten van drie groepen scholen: leerjaren 1 en 2

variabelen	geen	zittenblijvers weinig	veel
a. Algemene kenmerken			
- % ouders hoog milieu	-	meer	-
b. Differentiatie geen verschillen			
c. Diagnostiseren/remediëren			
- handelingsplan	-	-	minder
- aansluiting materiaal gr. 3	-	-	minder
d. Effectieve instructie			
- regels	minder	-	-
- nakijken van werkjes	-	meer	-
- vergelijken met eerdere prestaties	-	-	minder
e. Zittenblijven			
- belang van werkhouding	-	-	meer
- leerlingen te vroeg naar gr. 3	-	-	meer
- verwijzingen naar SO uit gr. 1 en 2	-	-	meer
- positieve mening over zittenblijven	-	-	minder

de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 en de schoolleiders. De gegevens van de leerkrachten uit groep 1 en 2 zijn apart geanalyseerd, omdat de vragenlijsten enigszins afwijken van de lijsten voor groep 3 tot en met 8. In de tabellen 1, 2 en 3 worden achtereenvolgens de resultaten gepresenteerd voor de leerkrachten van groep 1 en 2, de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 en ten slotte voor de schoolleiders. Voor een uitgebreide cijfermatige weergave wordt verwezen naar Knuver en Reezigt (1991).

In Tabel 1 zijn de variabelen weergegeven waarbij significante verschillen optreden tussen de leerkrachten van groep 1 en 2 van de drie groepen scholen; ook is aangegeven welke groep scholen zich onderscheidt. De analyses hebben betrekking op 9 scholen zonder zittenblijvers, 9 scholen met relatief weinig zittenblijvers en 10 scholen met relatief veel zittenblijvers.

Van de in totaal 62 getoetste verschillen zijn er slechts 10 significant. Daarvan heeft de helft betrekking op algemene schoolkenmerken (% ouders uit hoog milieu) of op aspecten van het zittenblijven zelf. Met name de scholen met veel zittenblijvers onderscheiden zich. Bij de beslissing een leerling te laten doubleren letten deze scholen sterker op de werkhouding van de kinderen dan op hun sociaal-emotioneel func-

tioneren. Leerkrachten zeggen vaker dat leerlingen naar groep 3 gaan terwijl ze daar nog niet aan toe zijn, en er worden relatief veel kinderen uit groep 1 en 2 naar het speciaal onderwijs verwezen. Tegen de verwachting in denken de leerkrachten van groep 1 en 2 van deze scholen minder positief over zittenblijven dan andere leerkrachten, ondanks het feit dat op hun scholen juist relatief veel kinderen blijven zitten. Dat verklaart mogelijk ook waarom relatief vaak wordt gezegd dat leerlingen naar groep 3 gaan terwijl hun leerkrachten vinden dat ze daar nog niet aan toe zijn. Desondanks is het niet zo dat op deze scholen minder kinderen in groep 1 en 2 blijven zitten dan op de andere scholen (zie Tabel 3).

Er zijn nauwelijks verschillen gevonden ten aanzien van de variabelen die de werkwijze in de klas weergeven. Waar ze optreden zijn het opnieuw vooral de scholen met veel zittenblijvers die zich onderscheiden. Op deze scholen maken leerkrachten minder vaak handelingsplannen voor leerlingen met problemen, sluit het materiaal van groep 1, 2 en 3 minder goed op elkaar aan en beoordelen leerkrachten kinderen minder vaak individueel. Op scholen zonder zittenblijvers hanteren leerkrachten minder regels in de klas; op scholen met weinig zittenblijvers kijken leerkrachten relatief vaak werkjes van kinderen na om vorderingen vast te stellen.

Tabel 2

Significante verschillen tussen leerkrachten van drie groepen scholen: leerjaren 3 tot en met 8

variabelen	zittenblijvers		
	geen	weinig	veel
a. Algemene kenmerken			
- % ouders hoog milieu	-	meer	-
b. Differentiatie			
- klassikaal werken	meer	-	-
- moderne rekenmethode	-	-	meer
- zonder beheersing verder/rekenen	meer	-	-
- zonder beheersing verder/taal	meer	-	-
c. Diagnostiseren/remediëren			
- In helpen die zelf vragen	-	meer	-
- systematisch zwakke In helpen	-	-	meer
- toetsen afnemen	-	-	meer
d. Effectieve instructie			
- regels	minder	-	-
- oordeel baseren op eigen indruk	-	meer	-
e. Zittenblijven			
- belang van prestaties	-	-	meer

Tabel 1 laat vooral zien dat het niet zozeer de leerkrachten van scholen zonder zittenblijvers zijn die zich onderscheiden, maar vooral de leerkrachten van scholen met veel zittenblijvers.

In Tabel 2 zijn de resultaten opgenomen van de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 (steeds 10 leerkrachten per onderscheiden groep scholen).

Van de in totaal 64 getoetste verschillen zijn er 11 significant. Twee verschillen hebben betrekking op een algemeen schoolkenmerk (% ouders hoog milieu) en het zittenblijven zelf: op de scholen met veel zittenblijvers hechten de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 meer dan op de andere scholen belang aan prestaties dan aan sociaal-emotionele ontwikkeling bij de beslissing een leerling te laten doubleren. Een soortgelijk verschil werd ook bij de leerkrachten van groep 1 en 2 al gevonden (zie Tabel 1).

Bij de kenmerken die de werkwijze in de klas weergeven zijn het de scholen zonder en de scholen met veel zittenblijvers die zich ten opzichte van elkaar en van de middengroep onderscheiden. De leerkrachten van de scholen met veel zittenblijvers hebben vaak een moderne rekenmethode, helpen vaker systematisch zwakke leerlingen tijdens de les en nemen vaker toetsen af voor diagnostische doeleinden. De scholen zonder zittenblijvers besteden meer tijd klassikaal en laten kinderen vaker in

de taal- en rekenleerstof doorgaan terwijl ze de voorgaande stof nog niet beheersen. De leerkrachten op deze scholen hanteren minder regels in de klas, evenals de leerkrachten van groep 1 en 2 (zie Tabel 1).

De leerkrachten van scholen met weinig zittenblijvers onderscheiden zich vooral door leerlingen te helpen als ze zelf om hulp vragen (i.p.v. systematisch zwakke leerlingen te ondersteunen) en door oordelen over vorderingen te baseren op ad hoc observaties tijdens de les.

Tabel 2 maakt duidelijk dat scholen zonder zittenblijvers zich enkele keren onderscheiden, maar niet speciaal in gunstige zin. Dat geldt juist eerder wel voor de scholen met veel zittenblijvers: zij wekken de indruk wat systematischer te werk te gaan.

In Tabel 3 zijn de resultaten van de schoolleiders van de drie groepen scholen opgenomen; elke groep wordt door 10 schoolleiders vertegenwoordigd.

Van de 46 getoetste verschillen zijn er 8 significant. Drie daarvan betreffen algemene schoolkenmerken: scholen met weinig zittenblijvers hebben een relatief hoog percentage ouders uit hoog milieu (zie ook de Tabellen 1 en 2), scholen zonder zittenblijvers hebben schoolleiders die meer dagdelen als klasseleerkracht werken (ondanks het feit dat ze qua leerlingenaantal niet significant kleiner zijn dan de scholen uit

Tabel 3
Significante verschillen tussen schoolleiders van drie groepen scholen

variabelen	zittenblijvers		
	geen	weinig	veel
a. Algemene kenmerken			
- % ouders hoog milieu	-	meer	-
- aantal dagdelen als leerkracht	meer	-	-
- schoolleider afkomstig uit k.o.	meer	-	-
b. Differentiatie			
geen vragen over gesteld			
c. Diagnostiseren/remediëren			
- contacten met OBD over hulp aan IIn	-	meer	-
d. Effectieve school			
- positief schoolklimaat	-	-	minder
e. Zittenblijven			
- zittenblijvers gr. 1	-	-	meer
- zittenblijvers bovenbouw	-	-	meer
- positieve mening over zittenblijven	minder	-	-

de beide andere groepen) en vaker uit het voormalige kleuteronderwijs afkomstig zijn. Drie verschillen betreffen zittenblijven. Scholen met veel zittenblijvers laten leerlingen ook in relatief meer leerjaren zitten: aan het begin en aan het einde van de basisschool, terwijl gemiddeld genomen de meeste kinderen in groep 3 of 4 doubleren. Schoolleiders van scholen zonder zittenblijvers denken, zoals ook voor de hand ligt, minder gunstig over zittenblijven dan de andere schoolleiders.

Ten aanzien van de onderwijsinhoudelijke kenmerken zijn praktisch geen verschillen gevonden. De verschillen die optreden betreffen een keer de scholen met weinig zittenblijvers, die relatief vaak contact met de OBD hebben, en een keer de scholen met veel zittenblijvers, waar een minder gunstig schoolklimaat heerst.

Ten aanzien van het percentage leerlingen dat naar het speciaal onderwijs wordt verwezen zijn geen verschillen tussen de groepen scholen gevonden. Scholen zonder zittenblijvers lossen de problemen met leerlingen dus niet op door ze in grotere getale naar het speciaal onderwijs te sturen.

Uitgaande van de Tabellen 1, 2 en 3 blijkt dat de significante verschillen incidenteel optreden (steeds in ongeveer 1 op de 6 toetsingen), waarbij kapitalisatie op kans niet uitgesloten kan worden. De variabelen waarop de groepen scholen van elkaar verschillen leveren geen helder beeld op van verschillende typen scholen. Het is niet zo dat de scholen zonder zittenblijvers zich duidelijk van de beide andere groepen scholen onderscheiden in een richting die verwacht zou kunnen worden als het gaat om preventie van problemen bij leerlingen (waardoor zittenblijven mogelijk overbodig zou worden): aandacht voor differentiatie, voor

diagnostiseren en remediëren en aanwezigheid van kenmerken van effectieve instructie. De meeste verschillen treden op bij vragen over het zittenblijven zelf, maar gaan dan nog niet eens consequent in de verwachte richting. Het is bijvoorbeeld niet zo dat leerkrachten op scholen zonder zittenblijvers ook consequent andere ideeën hebben over het zittenblijven als maatregel.

3.2 Discriminantanalyses

De discriminantanalyses leveren alle drie (voor de leerkrachten van groep 1 en 2, voor de leerkrachten van groep 3 en 4 en voor de schoolleiders) op zich bevredigende oplossingen op. Op basis van twee significante discriminantfuncties wordt steeds een hoog percentage leerkrachten en schoolleiders correct ingedeeld. De functies zijn echter in alle gevallen moeilijk te interpreteren door de verscheidenheid aan variabelen, die gezamenlijk geen duidelijk beeld schetsen van de situatie op de drie groepen scholen. Als alleen wordt uitgegaan van de onderwijsinhoudelijke variabelen, d.w.z. als algemene kenmerken en kenmerken die op het zittenblijven zelf slaan buiten beschouwing blijven, daalt het percentage correct geclassificeerden aanzienlijk (zie Tabel 4).

Als alleen de onderwijsinhoudelijke variabelen worden gebruikt voor het indelen van leerkrachten en schoolleiders, zijn de scholen zonder zittenblijvers in geen geval consequent goed te plaatsen. Dat wijst er nogmaals op dat deze groep scholen zich op onderwijsinhoudelijk terrein niet consequent en duidelijk van de beide andere groepen onderscheidt.

Tabel 4

Resultaten discriminantanalyses

	leerkrachten groep 1/2	leerkrachten 3/8	schoolleiders
- % correct ingedeeld	86	100	87
- % correct ingedeeld op onderwijsinhoudelijke variabelen	79	90	63
* geen zittenblijvers	78	80	50
* weinig zittenblijvers	67	100	70
* veel zittenblijvers	90	90	70

4 Resultaten onderzoeksvraag 2: opvang van leerlingen met problemen op scholen zonder zittenblijvers

Voor het beantwoorden van de vraag hoe scholen zonder zittenblijvers kinderen opvangen die op enigerlei wijze leerproblemen hebben is gebruik gemaakt van de interviews met schoolleiders (van de scholen zonder zittenblijvers) en leerkrachten (groep 3 en 4 van de scholen zonder en met weinig zittenblijvers).

4.1 Schoolleiders van scholen zonder zittenblijvers

Algemene gegevens

Van de 10 scholen waar zittenblijven niet voorkomt zijn er 6 waar dat vroeger wel gebeurde. Deze 6 scholen kunnen geen duidelijk moment aangeven waarop het zittenblijven is afgeschaft; het is eerder zo dat men anders was gaan werken, vaak naar aanleiding van de komst van een nieuwe schoolleider (die b.v. meer differentiatie ingevoerd had) en men altijd al niet zoveel zag in zittenblijven, zodat het gaandeweg overbodig en ongewenst was geworden. Dat betekent overigens niet dat alle kinderen nu in 8 jaar de basisschool doorlopen. Er zijn kinderen die er een jaar langer over doen (meestal in de onderbouw), maar het gaat dan niet om het opnieuw doornemen van alle leerstof van een heel leerjaar. Op de helft van de scholen kunnen kinderen ook in minder dan 8 jaar de basisschool doorlopen.

Werkwijze

De meeste scholen werken met jaarklassen vanaf groep 3. Eén school heeft uit principe alle jaarklassen doorbroken. Hoewel combinatieklassen vaak voorkomen, is daar maar zelden bewust voor gekozen. Bij lezen wordt vaak met niveaugroepen gewerkt, bij taal en rekenen met het basisstof-herhalingsstof-verrijkingsstof-model (BHV). Het werken met jaarklassen en het gebruik van het BHV-model impliceert dat zwakke leerlingen nog steeds achter zullen raken bij de rest van de klas, omdat het tempo in feite door de klas wordt aangegeven. Zulke leerlingen krijgen op de meeste scholen een aangepast programma en werken een deel van hun tijd apart van de rest van de klas. Als leer-

lingen te ver achter raken om nog mee te kunnen doen bij de klassikale aanbieder van basisstof, werken ze soms uitsluitend met een eigen programma (soms een andere methode).

Op de meeste scholen worden alleen toetsen uit de methoden afgenomen. Specifieke diagnostische toetsen komen alleen aan de orde bij kinderen met duidelijke problemen. De scholen hebben geen bijzondere voorzieningen op het gebied van leerlingvolgsystemen of leerlingdossiers.

Als meest voorkomende problemen van leerlingen worden problemen bij het (aanvankelijk) lezen genoemd en gedragsproblemen. De oorzaak wordt ofwel in het vage gehouden (leerproblemen worden niet veroorzaakt, die zijn er, een kwestie van ontwikkeling) of bij het gezin gelegd, maar in geen geval bij de school.

Als leerlingen problemen hebben, wordt vaak een remedial teacher ingezet of de leerkracht verleent extra hulp. Eén school heeft een expliciete ideologie wat het aanpakken van problemen betreft: dat moet in de klas gebeuren, door de groepsleerkracht. Op deze school zijn dan ook geen remedial teachers.

Effecten van het afschaffen van zittenblijven

Geen van de scholen is systematisch nagegaan wat het feit dat leerlingen niet meer op de traditionele manier blijven zitten betekent voor de leerlingen in kwestie. Soms zouden leerkrachten die mogelijkheid wel weer willen hebben, bijvoorbeeld als een kind qua niveau beter past bij het leerjaar na hem dan bij zijn eigen klas. Een andere school denkt dat nu lagere doelstellingen worden gehanteerd voor kinderen die anders zouden zijn blijven zitten (hoewel zittenblijven natuurlijk ook niet altijd leidde tot het bereiken van meer doelstellingen). Sommige scholen betreuren het verdwijnen van het competitie-element, waardoor kinderen konden worden opgejut. In het algemeen denkt men dat het beter is voor leerlingen als ze het rustig aan kunnen doen. Op enkele scholen dringen ouders er soms op aan dat hun kind doubleert, ook al wil de school het eigenlijk niet. Geen van de scholen meldt een wijziging in de instroom van leerlingen die te wijten zou kunnen zijn aan het feit dat kinderen niet kunnen doubleren (bijvoorbeeld relatief veel probleemleerlingen die van andere scholen komen).

De interviews met schoolleiders maken duidelijk dat scholen meestal niet bewust gepland zittenblijven afschaffen. Dat het verdwenen is betekent niet dat de school ingrijpende veranderingen heeft ondergaan, in elk geval niet zodanig dat gebroken is met het leerstofjaarklassensysteem en klassikaal werken. Er is ook geen sprake van dat de scholen zijn gaan lijken op traditionele vernieuwingsscholen (Montessori, Jenaplan), waar zittenblijven niet of nauwelijks voorkomt. De oorzaak van problemen wordt ook niet in de organisatie van de school of de klas gezocht, maar in de leerlingen zelf of de gezinsachtergrond. Kinderen die problemen hebben worden wel opgevangen, maar de opvang van problemen is niet verankerd in een meer individuele wijze van werken op de hele school. Soms is het voor zwakke leerlingen wel mogelijk een apart programma te volgen, maar ze zijn daardoor dan wel een buitenbeentje in hun eigen klas omdat alle andere leerlingen gezamenlijk iets anders doen.

4.2 Leerkrachten van groep 3 en 4

De interviews met leerkrachten van groep 3 en 4 van scholen zonder of met weinig zittenblijvers zijn gehouden aan de hand van vier leerlingportretten, gebaseerd op gegevens van leerlingen die op de scholen met veel zittenblijvers een jaar eerder waren gedoubleerd (zie voor twee voorbeeldportretten de Appendix). In de interviews is eerst gecheckt of de leerkrachten soortgelijke probleemkinderen in hun klassen hebben gehad. Vervolgens is besproken wat de beslissing zou zijn geweest op deze scholen, waar zittenblijven niet of niet zo snel aan de orde is. Ten slotte is gevraagd hoe de leerkrachten de kinderen zouden aanpakken, als ze bij hen in de klas zouden zitten.

Herkenning van de problemen van leerlingen

De leerkrachten herkennen in het algemeen de problemen die in de leerlingportretten beschreven worden goed en hebben er zelf ook wel eens mee te maken gehad. Het is dus niet zo dat in de portretten leerlingen worden beschreven die op de scholen waar de interviews plaatsvonden niet voorkomen en niet bij de leerkrachten in de klas zouden kunnen zitten.

Zittenblijven

Ondanks het feit dat zittenblijven op sommige

scholen in principe is uitgebannen, zouden sommige leerkrachten van deze scholen leerlingen die in de portretten beschreven zijn toch willen laten doubleren gezien de ernst van de problemen. Dit wordt niet als strijdig met het beleid van de school gezien: de leerkrachten zeggen dat zulke leerlingen op hun school niet op deze manier in groep 3 terecht waren gekomen, maar langer zouden zijn vastgehouden in groep 2 of een andere aanpak zouden hebben gehad. Sommige leerkrachten zouden kinderen, als ze toch bij hen in groep 3 terecht kwamen, zo snel mogelijk terugplaatsen naar groep 2.

Aanpak in de klas

Veel leerkrachten zouden eerst goed willen na gaan waardoor de problemen veroorzaakt worden; in sommige gevallen zou een lichamelijke handicap de oorzaak kunnen zijn. Nu wordt erg veel tijd en energie gestoken in allerlei aparte programma's en extra hulp, terwijl eigenlijk niet goed duidelijk is wat de oorzaken van de problemen zijn. Vervolgens zouden ze gaan werken aan het aanleren van een goede werkhouding, een goede concentratie en het beheersen van de lees- en rekenvoorwaarden. Korte opdrachten met concreet materiaal zijn vooral nodig (eventueel materiaal dat nog bekend is vanuit groep 2); als die goed lopen kunnen wat langere opdrachten worden gegeven. Er moet wel naar worden gestreefd dat de kinderen niet helemaal geïsoleerd worden van de rest van de groep, zoals in de beschreven portretten soms wel is gebeurd (b.v. de helft van de tijd alleen moeten werken).

Vergelijking tussen de leerkrachten van scholen zonder en scholen met weinig zittenblijvers levert enkele verschillen op. De leerkrachten van de eerste groep nemen minder vaak de beslissing een kind te laten doubleren, zoals ook verwacht mocht worden. Ze zijn meer geneigd zichzelf verantwoordelijk te stellen voor de aanpak van de problemen en willen minder snel dan de andere leerkrachten hulp van derden (remedial teacher, OBD) invoeren.

Vergeleken met de scholen waar de leerlingen uit de portretten daadwerkelijk zijn blijven zitten leggen alle geïnterviewde leerkrachten veel meer nadruk op de noodzaak van een goede diagnose van problemen. Men vindt dat de geportretteerde scholen veel hebben gedaan

om de kinderen te helpen (soms b.v. wordt wel 4 uur per week remedial teaching aan een kind gegeven), maar dat onvoldoende is nagegaan wat de problemen veroorzaakt. Daardoor is het misschien zo dat erg veel tijd in hulp en begeleiding wordt gestoken, terwijl de problemen van het kind voornamelijk worden veroorzaakt door een auditieve of visuele handicap. Omdat de problemen meestal al aan het begin van groep 3 zijn gesignaleerd, vragen de geïnterviewde leerkrachten zich af of er wel goed overleg is geweest met de leerkracht van groep 2. Verder verbaast men zich erover dat scholen vaak al heel vroeg in het schooljaar de beslissing nemen dat een kind zal moeten doubleren (soms al voor de kerst), dat dan niet overwogen wordt het kind terug te plaatsen naar de vorige groep en dat er toch nog heel veel tijd gestoken wordt in extra hulp (waardoor andere kinderen mogelijk aandacht te kort komen). Ten slotte vindt men dat er meer werk gemaakt zou moeten worden van het aanleren van lees- en rekenvoorwaarden en van een goede werkhouding.

De interviews maken duidelijk dat er enkele verschillen zijn tussen de leerkrachten van de drie groepen scholen, waarbij de leerkrachten van scholen zonder en met weinig zittenblijvers zich onderscheiden van de leerkrachten van scholen met veel zittenblijvers. Punten van verschil zitten vooral in het benadrukken van een goede diagnose van problemen, het aanpakken van leervoorwaarden en het belang van overleg tussen leerkrachten. De leerkrachten van scholen zonder zittenblijvers onderscheiden zich niet opzienbarend van de scholen met weinig zittenblijvers; zij wijzen zelfs niet consequent zittenblijven af als leerlingen grote problemen hebben hoewel ze in dat verband, evenals de schoolleiders, er wel op wijzen dat leerlingen nooit klakkeloos de stof van een heel schooljaar over zouden hoeven te doen. De vraag blijft natuurlijk wel in hoeverre de verschillen die in de gesprekken zijn gesignaleerd ook daadwerkelijk in de klaspraktijk terug te vinden zouden zijn.

5 Conclusies en discussie

Zittenblijven op de basisschool is in Nederland nog steeds een algemeen voorkomend verschijnsel. Op 90 tot 95 procent van de basis-

scholen blijven kinderen zitten, naar schatting ongeveer 2 procent van de leerlingbevolking per jaar. Deze situatie is het laatste decennium nauwelijks veranderd.

Onderzoek naar effecten van zittenblijven laat overwegend negatieve effecten zien, zowel op cognitief als op affectief gebied. Prestatieachterstanden worden op de lange termijn niet ingelopen ondanks het overdoen van een heel leerjaar en ondanks een vaak geconstateerde voorsprong in de periode kort na het zittenblijven. Desalniettemin zijn leerkrachten en ook ouders van zittenblijvers in grote meerderheid van mening dat zittenblijven een verstandige maatregel is met positieve effecten. Ongetwijfeld zullen door zittenblijven problemen worden opgelost (een leerkracht raakt een problematische leerling kwijt, een voortdurend falende leerling kan het een tijdje wat rustiger aan doen), maar dat betekent nog niet dat daardoor ook gunstige effecten op prestaties en affectieve ontwikkeling zijn bereikt die op een andere manier of door andere maatregelen niet of wellicht in sterkere mate zouden zijn bereikt.

Het onderwijsbeleid is er jarenlang op gericht geweest het zittenblijven terug te dringen of zelfs af te schaffen. Scholen zouden, bijvoorbeeld door meer te differentiëren, onderwijs op maat voor iedere leerling moeten kunnen bieden. Zittenblijven, inherent aan het leerstofjaarklassensysteem, zou dan niet meer nodig zijn. Het aantal reguliere basisscholen waar zittenblijven in de klassieke zin des woords niet meer voorkomt, is zoals boven al gezegd, zeer klein. Bovendien laat het in dit artikel beschreven onderzoek zien dat die scholen niet sterk afwijken van andere reguliere basisscholen waar relatief meer leerlingen blijven zitten. Voor zover verschillen gesignaleerd zijn, gaat het niet om duidelijk te interpreteren configuraties van kenmerken. Er zijn wel enkele aanwijzingen dat de overgang van groep 2 naar groep 3 iets beter verloopt, dat leerkrachten zichzelf verantwoordelijk stellen voor problemen van leerlingen en dat leerkrachten in de onderbouw meer geneigd zijn problemen van leerlingen duidelijk te definiëren en planmatig aan te pakken op scholen waar zittenblijven niet voorkomt. Desondanks is het globaal gezien toch zo dat op terreinen als differentiatie, diagnostiseren en remediëren en effectieve instructie geen grote verschillen tussen scholen

zijn gevonden. Dat leidt dan ook tot de conclusie dat de scholen waar leerlingen niet blijven zitten zich weliswaar van andere scholen onderscheiden op dat aspect, maar dat het doen verdwijnen van het zittenblijven niet tot een ander type school (bijvoorbeeld meer vormgegeven zoals Montessori- of Jenaplanscholen) heeft geleid.

Het is mogelijk dat alle scholen zich de laatste jaren bewuster zijn geworden van de zorg voor leerlingen met problemen, dat alle scholen wel enige maatregelen hebben genomen op dat gebied, en dat alleen sommige scholen (bijvoorbeeld door de komst van een nieuwe schoolleider) in het verlengde daarvan het zittenblijven hebben afgeschaft. Dat impliceert dat het wel of niet voorkomen van zittenblijven op een basisschool op zich geen kenmerk is dat scholen strikt van elkaar onderscheidt, maar mogelijk alleen een neerslag is van een beslissing die op een gegeven moment is genomen en die relatief los staat van de vormgeving van de dagelijkse onderwijspraktijk. Een aanwijzing daarvoor kan zijn dat vooral de schoolleiders van de scholen zonder zittenblijven tegenstanders zijn van het doubleren van leerlingen, maar hun leerkrachten lang niet altijd. Vooral het verlengen van de verblijfsduur in groep 1 en 2 wordt door leerkrachten zelden bezwaarlijk gevonden.

Het was binnen het onderzoek niet mogelijk om tot in detail na te gaan hoe leerlingen met problemen precies worden opgevangen op de scholen waar leerlingen niet blijven zitten en met welke effecten. De indruk bestaat dat leerlingen met problemen vooral worden opgevangen door ze apart te laten werken, aan hun eigen leerstof en in hun eigen tempo. Zolang de rest van de klas wel als één geheel door de stof gaat (hetgeen op praktisch alle scholen het geval is) is de leerling die als enige in zijn eigen tempo werkt wel duidelijk een buitenbeentje, met alle mogelijke negatieve gevolgen van dien. Het gevaar bestaat ook (en is ook op sommige scholen aangeduid) dat deze leerlingen, als ze na acht jaar onderwijs de basisschool verlaten, de basisvaardigheden onvoldoende beheersen omdat hun leerkrachten lagere doelen voor hen nagestreefd hebben. Dat leerlingen niet blijven zitten, betekent in geen geval automatisch dat er voor hen dan ook een beter passend onderwijsaanbod beschikbaar is en dat er een grotere

kans is op een hoger rendement dan bij het traditionele zittenblijven.

Internationaal vergelijkend onderzoek (Pijl & Meijer, 1994) in landen waar zittenblijven op de basisschool grotendeels is uitgebannen, zoals Zweden, Denemarken en Engeland, laat zien dat scholen in die landen anders georganiseerd zijn dan in Nederland. Belangrijke kenmerken zijn het flexibeler groeperen van leerlingen, faciliteiten voor preventie en remediëring van problemen en het doorbreken van de autonomie van de leerkracht. Dergelijke kenmerken lijken noodzakelijk voor het structureel afschaffen van het zittenblijven en niet alleen daarvoor, maar ook voor het realiseren van onderwijs op maat. In de recente rapportages van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) worden beide aspecten aan elkaar gekoppeld, waarbij de financiële besparingen door een terugloop van het zittenblijven (geschat op f 4900 per leerling per jaar) ingezet worden voor intensieve instructie aan leerlingen met problemen. Voorgesteld wordt deze leerlingen (uit groep 1, 2, 3 en 4) een deel van de week intensieve instructie in taal en rekenen/wiskunde te geven. Als dit op alle scholen een basisvoorziening zou worden, zou het zittenblijven daardoor, volgens de CEB, fors kunnen worden teruggedrongen (CEB, 1994).

Zolang het onderwijsbeleid gericht blijft op het stimuleren van onderwijs op maat, zal er ook aandacht moeten zijn voor het daarmee in principe strijdige fenomeen van het zittenblijven. In dat verband is het in ieder geval van belang de registratie van zittenblijvers door het CBS, bij de invoering van de WBO afgeschaft, opnieuw te starten. Daarnaast is onderzoek naar de huidige praktijk en de effecten van het verlengen van de periode in groep 1 en 2 noodzakelijk, evenals het drie jaar vasthouden van kinderen in combinatieklassen die uit twee leerjaren bestaan. Voordat ernst gemaakt kan worden met het afschaffen van het zittenblijven in traditionele zin, zal duidelijk moeten zijn in hoeverre meer onzichtbare vormen van zittenblijven toenemen, hoeveel leerlingen blijven zitten, om welke redenen dat gebeurt en welke effecten worden bereikt.

Literatuur

- ARBO (1984). Het moet ons een zorg zijn; advies over zorgverbreding in het basisonderwijs. Zeist: ARBO
- Baenen Schuyler, N. (1985). *Does retention help? Perspectives after three years*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Baenen, N. R. (1988). *Perspectives after five years: has grade retention passed or failed?* Austin: Texas Office of Research and Evaluation.
- Berg, G. van den, & Wolbert, R. (1990). *Zesde programmeringsstudie ten behoeve van de SVO-programmalijn basisonderwijs 1991*. Den Haag: SVO.
- Boekaerts, M. (1985). Zittenblijven kritisch bekeken: van een remediatie- naar een preventiemodel. In A. Wald (Red.), *Een jaartje overdoen* (pp. 69-85). Den Haag: SVO.
- Boland, T., & Mommers, M. J. C. (1987). *Verschillen tussen doorstromers en achterblijvers aan het eind van het basisonderwijs: deelrapport 1*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Bos, D. J. (1984). *Blijven zitten met zittenblijven?* Den Haag: SVO.
- Bossing, L., & Brien, P. (1980). *A review of the elementary school promotion/retention dilemma*. Microfiche ED 212362.
- Brandsma, H. P. (1993). *Basisschoolkenmerken en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION.
- Brandsma, H. P., & Knuver, J. W. M. (1989). *Basisschoolkenmerken als determinanten van het functioneren van leerlingen*. Groningen: RION.
- Brophy, J. E., & Rohrkemper, M. M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73, 295-311.
- Byrnes, D. A. (1989). Attitudes of students, parents and educators toward repeating a grade. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades, research and policies on retention* (pp. 108-132). Philadelphia: Falmer Press.
- CBS (1986). *Overgangen binnen het onderwijs en intrede in de maatschappij*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- CBS (1993). *Statistiek van het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs 1992/1993; scholen en leerlingen*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op kwaliteit*. Den Haag: SDU.
- Creemers, B. P. M. (1991). *Effectieve instructie: een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. Den Haag: SVO.
- Cross, R. (1984). *Teacher decision making in student retention*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Dietvorst, C., Lem, P. G. A. J., Lowyck, J., & Veenman, S. A. M. (1989). *Management in de klas*. Culemborg: Lemma BV.
- Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K. (1985). Naar een macro-educatieve analyse van het zittenblijven en verwante expulsieliefenomenen in het Nederlandse schoolwezen. In A. Wald (Red.), *Een jaartje overdoen* (pp. 35-64). Den Haag: SVO.
- Doornbos, K., & Stevens, L. M. (1987). *De groei van het speciaal onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Goodlad, J. L., & Anderson, R. H. (1987). *The non-graded elementary school*. New York: Columbia University.
- Gredler, A. (1984). Transition classes: A viable alternative for the at-risk child? *Psychology in the Schools*, 21, 463-470.
- Haan, J. (1987). *Invoerbekrijving programma maten*. Groningen: Sociologisch Instituut.
- Hagin, R. A. (1984). Effects on first-grade promotion practices of a program for the prevention of learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 21, 471-476.
- Holmes, C. T. (1986). *A synthesis of recent research on nonpromotion: A five year follow-up*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, San Francisco.
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54, 225-236.
- Hooft-Aarnoutse, A. van, Mommers, M. J. C., & Aarnoutse, C. A. J. (1987). *Stilstaan bij zittenblijven*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Hoogbergen, T. (1985). Zittenblijven. *School* (speciaal), 27-49.
- Houtveen, Th. (1992). *Onderwijs op maat*. Utrecht: ISOR.
- Janssens, F. J. G. (1986). *De evaluatiepraktijken van leerkrachten*. Groningen: Rijksuniversiteit.

- Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research, 45*, 613-635.
- Jones, E. D., & Southern, W. T. (1987). *Chronological age at school entrance and the prevention of learning disabilities: policy making and the misinterpretation of research*. Paper presented at the annual meeting of the Council for Learning Disabilities, San Diego.
- Jong, H. T. de, & Veldhuizen, G. A. van (1984). *Deelnamecijfers jongens-meisjes speciaal onderwijs*. Haren: RION.
- Knuver, J. W. M., & Reezigt, G. J. (1991). *Zittenblijven in het basisonderwijs*. Groningen: RION.
- Lindelov, J. (1985). *The grade retention/social promotion debate*. Microfiche ED 260514.
- Mantzicopoulos, P., & Morrison, D. (1992). Kindergarten retention: academic and behavioral outcomes through the end of second grade. *American Educational Research Journal, 29* (1), 182-198.
- Mantzicopoulos, P., Morrison, D. C., Hinsham, S. P., & Carte, E. T. (1989). Nonpromotion in Kindergarten: the role of cognitive, perceptual, visual-motor, behavioral, achievement, socioeconomic and demographic characteristics. *American Educational Research Journal, 26* (1), 107-121.
- Meijer, C. J. W. (1988). *Verwijzing gewogen; een studie naar de determinanten van verwijzing naar het speciaal onderwijs*. Groningen: RION.
- Mommers, M. J. C., & Hooft-Aarnoutse, A. van (1988). Stilstaan bij leesprestaties van zittenblijvers. *Pedagogische Studiën, 65*, 233-241.
- Naftchi-Ardebili, S., Rice, W. K., Perlman, C. L., & Karp, A. M. (1990). *Effects of preschool on achievement, retention, dropping out and graduation: a fifteen year study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Peterson, S. E., Gracie, J. S. de, & Ayabe, C. R. (1987). A longitudinal study of the effect of retention/promotion on academic achievement. *American Educational Research Journal, 24* (1), 107-118.
- Plummer, D. L., & Graziano, W. G. (1987). Impact of grade retention on the social development of elementary school children. *Developmental Psychology, 23*, 267-275.
- Pijl, S. J., & Meijer, C. J. W. (1994). *Integratie in internationaal perspectief: een studie naar bronnen voor het regulier onderwijs*. Groningen: RION.
- Reezigt, G. J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Groningen: RION.
- Reezigt, G. J., & Weide, M. G. (1989). *Effecten van differentiatie*. Groningen: RION.
- Reezigt, G. J., Dijk, M. H. van, & Bosveld, J. J. F. (1986). *Differentiatie op de basisschool*. Den Haag: SVO.
- Riffel, J. A., & Switzer, M. (1986). Student promotion and retention: towards a model policy. *Education Canada, 26* (3), 4-8.
- Sandoval, J. (1984). Repeating the first grade: how the decision is made. *Psychology in the Schools, 21*, 457-462.
- Schwager, M., & Balow, J. H. (1990). *An analysis of retention policies and their possible effect on retention rates*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1986). Synthesis of research on school readiness and kindergarten retention. *Educational Leadership, 44* (3), 78-86.
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1988). Escalating academic demand in kindergarten: counterproductive policies. *Elementary School Journal, 89* (2), 135-145.
- SPSSX *User's Guide* (1986). 2nd edition. Chicago: SPSS Inc.
- Stokking, K. M. (1991). *Wijkende condities: differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs, onderzoek en beleid*. Utrecht: ISOR.
- Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal, 29* (1), 199-223.
- UNESCO (1984). Wastage in primary education. *Prospects, XIV* (3), 347-367.
- Uphoff, J. K., & Gilmore, J. (1986). Pupil age at school entrance: how many are ready for success? *Young Children, 41* (2), 11-16.
- Voeten, M. J. M., & Boland, Th. (1990). Analyse van bijzondere gebeurtenissen in schoolloopbanen: kansen op zittenblijven. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 15*, 73-88.
- Wagenaar, E., & Polak, P. (1989). Een onderzoek naar het schoolverloop van kinderen met een kleuterschoolverlengingsadvies. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen, 20*, 116-125.
- Walker, N. W. (1984). Elementary school grade retention: avoiding abuses through systematic decision-making. *Journal of Research and Development in Education, 18* (1), 1-6.
- Werf, M. P. C. van der, & Guldmond, H. (1993a). *Tabellen voor de Commissie Evaluatie Basisonderwijs*. Groningen: RION.

Werf, M. P. C. van der, & Guldemond, H. (1993b). *De tweede meting van de OVB-evaluatie: school- en klaskenmerken in het schooljaar 1990/1991*. Groningen: RION.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1989). *Allochtonenbeleid*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Wijnstra, J. M. (1988). *Balans van het rekenonderwijs in de basisschool*. Arnhem: CITO.

tic and remedial procedures and effective instruction, although teachers in the lower grades seem somewhat more capable in diagnosing student problems. The disappearance of grade retention is not consequently related to a special type of school or a special way of teaching in classrooms. Students with learning problems are often working apart during a lot of time, which means that they are still not integrated in their classes.

Manuscript aanvaard 30-5-1994

Auteurs

G. J. Reezigt is als onderzoeker werkzaam op het GION, Instituut voor Onderwijsonderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen.

Adres: GION, Postbus 1286, 9701 BG Groningen

A. W. M. Knuver is als onderzoeker werkzaam op het OCTO, Onderzoekscentrum voor Toegepaste Onderwijskunde van de Universiteit Twente.

Adres: OCTO, Universiteit Twente, Postbus 217, 7500 AE Enschede

Abstract

Grade retention in elementary education

G. J. Reezigt & A. W. M. Knuver. *Pedagogische Studiën*, 72, 114-132.

Grade retention in elementary education in the Netherlands was supposed to disappear when the new law on elementary education came into force. Yet still 2 per cent of the student population is retained each year. Teachers and parents generally expect positive effects in the cognitive as well as in the affective domain, although research does not give support to these expectations. Grade retention has disappeared in about 5 per cent of the Dutch elementary schools. Comparative casestudies (making use of written questionnaires and interviews with teachers and principals) in 30 schools that have different percentages of retained students show that schools where grade retention does not occur are not significantly different from other schools concerning educational practices in grouping, diagnos-

Appendix

Leerlingportretten zittenblijvers

1. Marieke (gedoubleerd in groep 3)

Marieke is een jonge leerling (geboren in september). In groep 1 en 2 heeft ze extra hulp gehad bij het aanleren van de kleuren en de leesvoorwaarden. Toen ze naar groep 3 ging is ook speciaal naar de leesvoorwaarden gekeken. Ze is een rustige, stille leerling. Haar leerkracht schat haar intelligentie in als gemiddeld.

In de eerste weken in groep 3 had Marieke al problemen de stof te volgen. Het tempo van de klas lag te hoog. Na de herfstvakantie heeft de leerkracht haar ander werk gegeven dan de rest van de klas. In november werd besloten dat Marieke in groep 3 zou moeten doubleren.

In de rest van het schooljaar heeft de leerkracht Marieke geregeld geobserveerd. Datzelfde gebeurde door een remedial teacher, die haar ook heeft getest. In onderling overleg is een handelingsplan opgesteld, dat door de leerkracht is uitgevoerd. Marieke moest leren zelfstandig opdrachten te maken. Ze werkte bij lezen, rekenen en taal apart met ander materiaal dan de overige kinderen. De remedial teacher heeft enkele keren auditieve oefeningen met Marieke gedaan. Er is bewust weinig extra hulp gegeven, omdat Marieke een rijpingsprobleem had.

Aan het einde van het eerste jaar in groep 3 zat Marieke alleen voor schrijven op het niveau van midden groep 3. Wat lezen, rekenen, spellen en taal betreft zat ze op het niveau van begin groep 3.

2. Kevin (gedoubleerd in groep 3)

Kevin is geboren in maart; hij is dus geen jonge leerling. Het gezin is verhuisd toen hij naar groep 3 overging, zodat hij op een andere school moest beginnen. Zijn nieuwe leerkracht had van zijn vorige leerkracht begrepen dat hij een zwakke leerling was. Kevin is een jongen die gemakkelijk met anderen contact maakt. Hij heeft geen gedragsproblemen, maar is soms een beetje wild en ruw. Zijn leerkracht schat zijn intelligentie laag in.

Toen Kevin in groep 3 begon bleek al meteen dat hij het tempo van de klas niet bij kon benen. In december is besloten dat hij zou blijven zitten.

Kevin werkte bij lezen, rekenen en schrijven apart met eigen materiaal (circa de helft van de totale lestijd). Zijn leerkracht gaf hem extra hulp in de klas; een remedial teacher gaf hem in totaal drie uur per week extra hulp bij lezen en een uur per week extra hulp bij rekenen buiten de klas.

Aan het einde van het eerste jaar in groep 3 zat Kevin wat rekenen en spellen betreft nog steeds op het niveau van begin groep 3; voor lezen, taal en schrijven zat hij op het niveau van midden groep 3.