

Stilstaan bij leesprestaties van zittenblijvers

M. J. C. MOMMERS en A. VAN
HOOF-AARNOUTSE
Katholieke Universiteit, Nijmegen

Samenvatting

In het Nederlandse onderwijs is het zittenblijven een ernstig probleem. De discussie daarover loopt reeds gedurende enkele decennia. Er zijn echter maar heel weinig gegevens bekend over de leerprestaties van zittenblijvers. In een longitudinaal onderzoek van 1979 tot en met 1985 werden bij een cohort van 585 leerlingen die behoorden tot een steekproef van 24 lagere scholen de scores op een groot aantal leestests verzameld. Ongeveer 14% van deze groep leerlingen bleef in hun lagere schoolperiode een keer zitten. De leesprestaties van diverse groepen in verschillende leerjaren worden vergeleken. Zittenblijvers scoren in het algemeen beduidend lager op de leestests dan hun nieuwe klasgenootjes, die gemiddeld toch een jaar jonger zijn en een jaar minder onderwijs hebben ontvangen.

1 *Zittenblijven, een hardnekkig probleem*

Vanaf de introductie van het jaarklassensysteem in het begin van de 19e eeuw in Nederland wordt ons onderwijs geconfronteerd met zittenblijvers. Als leerkrachten aan het einde van het schooljaar van mening zijn dat een leerling niet in staat is het onderwijs in de volgende klas te volgen, dan laten zij de leerling doubleren. Zij hopen dat door deze maatregel de leerling een jaar later met succes zal kunnen doorstromen. Is na een jaar het bereikte niveau nog te laag, dan wordt zo'n leerling niet zelden naar het speciaal onderwijs verwezen.

De kritiek op deze gang van zaken is bekend (Doornbos, 1970). Als een leerling niet in staat is het onderwijs te volgen, dient dit onderwijs zich aan te passen aan de leerling. De leerling behoort centraal te staan en niet de leerstof of de onderwijsdoelstellingen.

Door dit uitgangspunt te onderschrijven, heeft men het probleem nog niet opgelost. Veelal wordt een oplossing gezocht in de toepassing van interne differentiatie in de hoop de ontwikkeling van elke leerling naar eigen aanleg en tempo zo goed mogelijk te waarborgen. Maar in hoeverre en onder welke condities dit ideaal geëffectueerd kan worden, is nog vrij onduidelijk. Beschikbare onderzoeksgegevens zijn helaas niet zo hoopgevend als we zouden wensen (Appelhof, 1979). Een Amerikaanse adviescommissie van de National Academy of Education and Public Policy, die gesponsord werd door het National Institute of Education, komt in een rapport over de verbetering van het leesonderwijs tot de volgende bevindingen (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985).

Het leesonderwijs in de Verenigde Staten heeft meestal plaats in kleine groepen van leerlingen van ongeveer gelijk niveau. Bijna alle leerkrachten van het basisonderwijs verdelen hun klas in drie groepen: hoog, middelmatig en laag niveau. Men doet dit om de instructie aan te passen, zodat de goede leerlingen niet worden afgeremd en de zwakke leerlingen geen oefenstof te verwerken krijgen die te moeilijk is. In theorie kan door deze organisatievorm van het leesonderwijs in homogene groepen het tempo op bijna ideale wijze worden afgestemd op de mogelijkheden van de leerlingen. Onderzoeksgegevens laten doorgaans zien dat dit voor zwakke leerlingen niet opgaat (Kulik & Kulik, 1982). Welke naam je ook aan een groep geeft, de leerlingen weten heel goed welke groep de beste en de zwakste is. De leerlingen van de laagste groep zien zichzelf als slechte lezers en leerkrachten hebben van hen ook lage verwachtingen (Cazden, 1979). De leerlingen in de zwakste groep blijven ook anders te worden benaderd. Men laat ze meer hardop en minder snel lezen. Ze krijgen meer technische oefeningen, los van de context (Hiebert, 1983). Ze zijn minder gemotiveerd en leiden elkaar vaker af. Als ze alleen of in groepjes moeten werken zonder de leerkracht, gebruiken ze hun tijd veel minder effectief dan goede lezers. Ze hebben meer behoefte aan directe supervisie en interactie

met de leerkracht (Eder & Felmlee, 1984; McDermott, 1976).

Het blijkt verder heel moeilijk te zijn van de ene groep over te stappen naar de andere. Als een kind eenmaal in de laagste groep zit, blijft dat meestal zo gedurende de hele schoolloopbaan. Is een leerling eenmaal ingedeeld bij de groep zwakke lezers, dan werkt dit als een 'self-fulfilling prophecy' (Hiebert, 1983; Allington, 1983).

Vanwege de ernstige problemen die inherent zijn aan het homogeen groeperen, is de commissie van mening dat onderwijskundigen andere oplossingen voor het leesonderwijs behoren te exploreren. Een van die oplossingen zou kunnen zijn voor bepaalde aspecten meer gebruik te maken van instructie voor de gehele klas. In dit verband worden genoemd bepaalde technische moeilijkheden (woordidentificatietechnieken) of studievaardigheden (Engelmann & Bruner, 1974; Hughes, Bernier, Thomas, Bereiter, Anderson, Gurren, Lebo & Overberg, 1982). Een andere mogelijkheid die wordt voorgesteld is peer tutoring, waarbij leerlingen elkaar instrueren en laten oefenen (Glass, 1984; Slavin, 1984). Opmerkelijk is dat in bepaalde staten, ondermeer in Californië, het zittenblijven weer in beperkte mate mogelijk is gemaakt, ondanks de bekende bezwaren tegen deze vorm van differentiëren (De Caluwe, 1987).

2 *Empirische gegevens over leerresultaten van zittenblijvers*

Er is over het zittenblijven al heel wat geschreven (Doornbos, 1970; Bos, 1984; Wald, 1985; Boekaerts, 1987). Maar als men gaat zoeken naar wat er bekend is over de leerresultaten van zittenblijvers, dan vindt men maar weinig. Binnen de SVO-projecten 0492 en 1126 is daarom van 1979 tot en met 1985 ook een aantal gegevens verzameld over de leerprestaties van zittenblijvers. Deze zijn ongetwijfeld relevant voor de discussie over het zittenblijvers-probleem.

Als men spreekt over prestaties van zittenblijvers, kan men onderscheid maken tussen de zittenblijvers die uit een bepaald cohort verdwijnen en zittenblijvers die vanuit een ouder cohort instromen. De eerste groep wordt hier aangeduid als uitstroom-zittenblijvers en de tweede groep als instroom-zittenblijvers.

2.1 *Leesvoorwaarden in het eerste leerjaar*

De eerste vraag die met behulp van het verzamelde materiaal beantwoord kan worden, heeft betrekking op variabelen die veelal worden beschouwd als aspecten of componenten van leesvoorwaarden. Veelal wordt onderscheid gemaakt tussen voorwaarden die betrekking hebben op visuele aspecten en voorwaarden van auditieve aard. Bij het leren lezen moeten woorden zowel visueel als auditief worden gestructureerd (Mommers, Aarnoutse & Smits, 1985). Wat de auditieve aspecten betreft is bekend dat auditieve woorddiscriminatie minder belangrijk is dan auditieve analyse en synthese (Rispen, 1974). Auditieve analyse en synthese van woorden hangen nauw samen met het fonemisch bewustzijn. Fonemisch bewustzijn houdt in dat kinderen ontdekten hebben dat gesproken woorden bestaan uit een beperkt aantal standaardklanken (fonemen) en dat op grond van gegeven fonemen een woord kan worden samengesteld (auditieve synthese). Het kunnen identificeren van letterclusters (visueel) en een ontwikkeld fonemisch bewustzijn worden als belangrijke indicatoren beschouwd voor toekomstig succes bij het leren lezen (Malmquist & Valtin, 1974; Tunmer, Pratt & Herriman, 1984; Lundberg, Olofson & Wall, 1980; De Weirdt, 1986).

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op drie verschillende groepen leerlingen: (1) kinderen die op het einde van het schooljaar zullen overgaan, de *doorstromers*; (2) kinderen die zullen blijven zitten, de *uitstroom-zittenblijvers*; (3) kinderen die al een jaar leesonderwijs hebben ontvangen, maar niet zijn overgegaan, de *instroom-zittenblijvers*. De vraag luidt: "In hoeverre verschillen bij de *aanvang* van het aanvankelijk leesonderwijs doorstromers, instroom-zittenblijvers en uitstroomzittenblijvers ten aanzien van letterclusteridentificatie, auditieve woorddiscriminatie, auditieve synthese en fonemische analyse?"

De onderzoeksgroep bestond uit een steekproef van een cohort leerlingen uit 25 at random gekozen scholen binnen een straal van 70 km rond Nijmegen. Bij de aanvang van het onderzoek bestond dit cohort uit 585 leerlingen. De wijze waarop de diverse variabelen in toetsen werden geoperationaliseerd is reeds eerder gepubliceerd (Mommers et al. 1985).

Bij het begin van het schooljaar, voordat met het formele leesonderwijs was begonnen,

werden de vier hierboven genoemde toetsen klassikaal afgenomen. De resultaten staan vermeld in Tabel 1.

Tabel 1 *Prestaties van doorstromers, instroom-zittenblijvers en uitstroom-zittenblijvers op vier leesvoorwaardentoetsen*

	N	\bar{X}	S	Range
Lettercluster-identificatie				
instroom-zittenblijvers	15	32.0	3.3	26-37
uitstroom-zittenblijvers	27	24.5	6.7	5-35
doorstromers	02	31.8	4.6	2-38
Auditieve woorddiscriminatie				
instroom-zittenblijvers	15	27.3	7.1	12-36
uitstroom-zittenblijvers	25	22.7	8.8	0-37
doorstromers	403	28.2	7.2	0-38
Auditieve synthese				
instroom-zittenblijvers	15	27.7	2.3	22-30
uitstroom-zittenblijvers	28	16.8	7.0	3-26
doorstromers	403	21.8	6.0	2-30
Fonemische analyse				
instroom-zittenblijvers	15	24.8	4.8	11-29
uitstroom-zittenblijvers	28	10.1	4.4	2-21
doorstromers	403	16.6	6.5	1-29

Op het moment van de toetsafname (1979) hadden de instroom-zittenblijvers reeds een jaar leesonderwijs achter de rug. Vergelijkt men deze groep met de doorstromers die op dat moment nog geen leesonderwijs hadden ontvangen, dan blijkt dat de instroom-zittenblijvers op twee toetsen duidelijk hoger scoren dan de doorstromers, met name auditieve synthese en fonemische analyse. De verschillen bij lettercluster-identificatie en auditieve woorddiscriminatie zijn gering bij tweezijdige toetsing met een t-toets en niet significant op 5%-niveau. Blijkbaar hebben de instroom-zittenblijvers, niettegenstaande dat zij moesten doubleren, met betrekking tot het fonemisch bewustzijn toch een gunstige ontwikkeling doorgemaakt, waardoor zij in dit opzicht een duidelijke voorsprong hebben op de doorstromers die nog geen leesonderwijs hebben ontvangen. De leerlingen die op het einde van het jaar zouden blijven zitten, de uitstroom-zittenblijvers, behalen gemiddeld op alle vier de toetsen significant lagere scores, wat ook te verwachten was.

Opgemerkt moet worden dat het grote verschil tussen instroom-zittenblijvers en uitstroom-zittenblijvers geflatteerd is, omdat van de groep waartoe de instroom-zittenblijvers behoorden, een aantal leerlingen inmiddels naar het speciaal onderwijs was verwezen.

2.2 *Leesprestaties na acht maanden leesonderwijs*

De zogenaamde leesvoorwaarden moet niet worden beschouwd als noodzakelijke voorwaarden, maar als faciliterend (Van Leent, 1983). Omdat de instroom-zittenblijvers na hun doubleren een gunstige startpositie lijken te hebben, is het een interessante vraag, hoe hun leesvaardigheid zich zal ontwikkelen. Na acht maanden leesonderwijs werden drie leestoetsen afgenomen: vorm A van de AVI-toetskaarten en de CITO-toetsen Technisch Lezen 2 en Lees en Begrip 1A. In Tabel 2 staan de resultaten vermeld.

Tabel 2 *Leesprestaties van doorstromers, instroom-zittenblijvers en uitstroom-zittenblijvers na 8 maanden leesonderwijs*

	N	\bar{X}	S	Range
AVI-toets, vorm A				
instroom-zittenblijvers	16	1.2	0.29	0-3
uitstroom-zittenblijvers	28	0.1	0.05	0-1
doorstromers	411	2.0	1.65	1-9
Technisch lezen 2, CITO				
instroom-zittenblijvers	16	41.4	5.2	25-46
uitstroom-zittenblijvers	29	28.6	8.6	7-43
doorstromers	401	44.0	3.5	27-48
Lees en Begrip 1A, CITO				
instroom-zittenblijvers	16	17.4	5.0	9-26
uitstroom-zittenblijvers	28	9.0	4.4	0-22
doorstromers	401	21.1	4.7	4-27

Uit deze gegevens blijkt dat de instroom-zittenblijvers gemiddeld op alle drie de toetsen significant lager scoren dan de doorstromers. De aanvankelijke voorsprong van de instroom-zittenblijvers is veranderd in een achterstand. Die achterstand is weliswaar kleiner dan één standaarddeviatie beneden het gemiddelde van de groep doorstromers, maar het is duidelijk dat de betekenis van het fonemisch bewustzijn voor de verdere leesontwikkeling bij deze groep betrekkelijk is. Overigens blijkt uit de range dat er aanzienlijke verschillen zijn binnen elke groep, zodat men voorzichtig moet zijn met generaliserende uitspraken.

De achterstand van de uitstroom-zittenblijvers blijkt erg groot te zijn. Het meest pregnant komt dat tot uiting bij de CITO-toetsen. Minder duidelijk komt dit naar voren bij de AVI-toets, maar dat is meer een gevolg van het geringe discriminerende vermogen van deze toets op dit meetmoment. Op grond van deze

gegevens lijkt het aannemelijk dat na acht maanden leesonderwijs de uitstroom-zittenblijvers niet in staat zijn het klassikale leesonderwijs met vrucht te volgen. Leerkrachten die geen kans zien in de gegeven situatie door middel van interne differentiatie dergelijk grote verschillen op te vangen, laten deze leerlingen doubleren.

2.3 Decodeervaardigheid

In de ontwikkeling van de leesvaardigheid kunnen stadia worden onderscheiden (Chall, 1983). In de wijze waarop leesprocessen verlopen, treden verschuivingen op. Decodeerprocessen die aanvankelijk langzaam verlopen en veel aandacht vergen, verlopen later veel sneller. Zij worden door oefening geautomatiseerd, waardoor er meer aandacht vrij komt voor het begrijpen van de tekst (Perfetti, 1985). Geautomatiseerde woordherkenning werkt faciliterend voor begrijpend lezen. Dit betekent niet dat geautomatiseerde decodeerprocessen een garantie zouden zijn voor het begrijpen van een tekst. Daar is meer voor nodig. Dat men een woord vlot kan verklanken, houdt nog niet in dat het daarmee corresponderende begrip voldoende bekend is. Moeilijkheden bij het decoderen vormen echter wel een belemmering voor het volledig opnemen van de schriftelijk aangeboden informatie.

Een vergelijking van de decodeersnelheid van doorstromers en zittenblijvers in de diverse leerjaren van het basisonderwijs is tegen deze achtergrond niet alleen van belang voor het technisch lezen, maar indirect ook voor het begrijpend lezen.

De derde onderzoeksvraag is in hoeverre de decodeersnelheid van doorstromers en instroom-zittenblijvers in diverse leerjaren verschilt. Die decodeersnelheid is op zes tijdstip-

pen gemeten met vorm A van de Eén Minuut Test van Brus en Voeten. De resultaten zijn vermeld in Tabel 3. Van de uitstroom-zittenblijvers zijn geen voldoende gegevens beschikbaar.

De hoofdredenen waarom leerlingen na het tweede leerjaar blijven zitten is meestal niet een gebrekkige leesvaardigheid. Veel vaker zijn dat volgens de ondervraagde leerkrachten minder goede vorderingen voor taal, met name spelling, en rekenen. Bij de interpretatie van Tabel 3 moet met dit gegeven rekening worden gehouden. Ook moet men er zich rekenschap van geven, dat de instroom-zittenblijvers een jaar langer leesonderwijs hebben ontvangen dan de doorstromers. Niettegenstaande dat liggen de gemiddelde scores van de instroom-zittenblijvers meer dan een halve standaarddeviatie beneden die van de een jaar jongere doorstromers, een verschil dat, tweezijdig getoetst met een t-toets, significant is op 5% niveau in september (1980) leerjaar 2 en op 1% niveau op alle andere meetmomenten. Hoe groot hun achterstand is, wordt vooral duidelijk als men de gemiddelde score van de instroom-zittenblijvers in april 1981 van leerjaar 2 (35.5) vergelijkt met die van hun leeftijdgenoten, de doorstromers, in april (1982) leerjaar 3 (61.1). Het verschil is bijna twee maal de standaarddeviatie bij de groep doorstromers.

De vergelijking van de gemiddelde prestaties doet echter geen recht aan de verschillen binnen elke groep. De aangegeven ranges in Tabel 3 laten zien dat er een aanzienlijke overlap bestaat tussen de scores van instroom-zittenblijvers en doorstromers. Het zou te ver voeren hier gedetailleerde gegevens te vermelden over de frequentieverdelingen van beide groepen op de zes meetmomenten. (Zie hiervoor Van Hooft-Aarnoutse, Mommers &

Tabel 3 Gemiddelde prestaties van instroom-zittenblijvers en doorstromers op de A-vorm van de Eén Minuut-Test

Tijdstip	instroom-zittenblijvers				Doorstromers			
	N	\bar{X}	S	Range	N	\bar{X}	S	Range
leerjaar 2, september	32	27.6	16.1	4-72	425	32.8	13.5	1-81
leerjaar 2, april	32	35.5	18.2	9-81	432	46.7	13.7	14-105
leerjaar 3, oktober	51	41.5	18.2	9-83	441	52.4	14.0	14-106
leerjaar 3, april	51	50.3	17.6	12-94	447	61.1	13.4	26-109
leerjaar 4, oktober	63	52.8	17.3	13-87	455	65.1	13.0	30-110
leerjaar 6, oktober	77	68.2	17.8	25-108	497	77.2	12.2	39-110

Aarnoutse, 1987). Illustratief voor de verschillen binnen de groep instroom-zittenblijvers zijn de volgende gegevens over leerjaar 6. Van de 77 instroom-zittenblijvers behaalt de helft een score beneden het dertigste percentiel en ruim 25% een score boven het zeventigste percentiel. Het is erg onwaarschijnlijk dat de tweede groep is blijven zitten vanwege een onvoldoende decodeervaardigheid.

Daar staat tegenover dat niet alle zwakke decodeerders zittenblijvers zijn. Van leerlingen die gedurende de hele lagere school nooit zijn blijven zitten en die in september van leerjaar 2 een percentielscore behaalden van 10 of minder, zijn in Tabel 4 de gemiddelde scores opgenomen.

Tabel 4 Gemiddelde scores op vorm A van de Eén Minuut Test van zwakke lezers binnen de groep doorstromers

Tijdstip	N	\bar{X}	S	Range
leerjaar 2, september	30	13.6	2.4	7-16
leerjaar 2, april	30	27.6	8.5	14-58
leerjaar 3, oktober	30	30.8	8.2	14-49
leerjaar 3, april	30	43.5	9.4	25-66
leerjaar 4, oktober	30	47.5	8.7	30-72
leerjaar 6, oktober	30	62.5	10.5	39-86

Uit deze gegevens blijkt dat de zwakke aeco-

deerders, weliswaar langzaam, maar gestaag vorderingen blijven maken. Vergelijkt men hun prestaties met die van hun leeftijdgenoten instroom-zittenblijvers (zie Tabel 3) dan liggen die gemiddeld hoger. Bij wijze van voorbeeld: de zwakke lezers in april leerjaar 3 behoren tot hetzelfde cohort als de instroom-zittenblijvers van april leerjaar 2. De gemiddelde scores zijn respectievelijk 43.5 en 35.5. Dit is in overeenstemming met wat men kan verwachten. Men laat leerlingen niet voor niets doubleren.

2.4 Begrijpend lezen

Decodeervaardigheid is geen doel op zich. Zij staat in dienst van het begrijpend lezen. Bovendien is bekend dat de samenhang tussen decodeervaardigheid en begrijpend lezen gedurende de lagere schoolperiode geleidelijk afneemt. De vraag dringt zich op in hoeverre de prestaties op het gebied van begrijpend lezen bij doorstromers en zittenblijvers verschillen. Daarover werden gegevens verzameld in het zesde leerjaar (1984-'85). Aan het begin van dit leerjaar zijn de volgende leestoetsen afgenomen: Hoofdgedachtentest (Aarnoutse, 1984), Woordenschat (Stijnen, 1975), een clozetest (Boland & Mommers, 1985) en de subtest Stillezen van de ISI-test, vorm III (Van Boxtel, Sniijders & Welten,

Tabel 5 Prestaties van instroom-zittenblijvers en doorstromers op toetsen voor begrijpend lezen in leerjaar 6

Tijdstip	instroom-zittenblijvers				Doorstromers			
	N	\bar{X}	S	Range	N	\bar{X}	S	Range
Hoofdgedachte	78	17.7	6.5	5-29	491	22.5	5.7	3-29
Woordenschat	79	31.8	11.1	5-54	496	41.1	9.6	11-60
Cloze-toets	79	26.0	7.2	6-38	497	32.7	5.8	11-48
Stillezen	78	8.9	2.7	4-15	497	10.7	3.0	4-19
Informatie-verwerking	75	34.7	11.6	10-59	491	45.2	9.9	17-60

Tabel 6 Instroom-zittenblijvers, ingedeeld naar het jaar van doubleren, met de gemiddelde scores op de test Stillezen en de factorscores van de ISI-test in het zesde leerjaar

Leerjaar	N	%	Stillezen ISI	Verbale Intelligentie	Ruimtelijke Intelligentie	Taalfactor	Rekenfactor
1	17	21.5	7.4	7.5	8.7	7.1	8.0
2	15	18.9	8.7	8.4	9.9	7.4	8.5
3	20	26.6	9.3	8.6	9.3	7.5	7.9
4	13	16.5	9.4	9.1	9.7	7.6	8.4
5 en 6	13	16.5	9.7	9.3	10.6	8.4	9.7

1982). Aan het einde van dit leerjaar werd bovendien de CITO-eindtoets (1985) afgenomen, waarvan de toets Informatieverwerking een onderdeel vormt. De resultaten staan vermeld in Tabel 5.

Ofschoon deze toetsen naar inhoud en vorm nogal variëren, laden zij allemaal hoog op een gemeenschappelijke factor lezen (Boland & Mommers, 1986). Het is dan ook niet verwonderlijk dat de verschillen tussen instroom-zittenblijvers en doorstromers een vrij consistent beeld laten zien. Niettegenstaande het feit dat de instroom-zittenblijvers een jaar langer onderwijs hebben ontvangen dan de doorstromers, liggen hun gemiddelde prestaties ongeveer een standaarddeviatie beneden het gemiddelde van de doorstromers.

Alleen bij de Stillestest is het verschil wat kleiner, maar bij toetsing met de t-toets is het nog altijd zeer duidelijk significant ($p < .001$). Het is beslist niet zo dat de oefenstof voor de meeste instroom-zittenblijvers een overbodige herhaling zou zijn. Het niveau ligt voor hen eerder te hoog dan te laag.

Overigens blijkt uit de standaarddeviaties en de ranges (totale spreiding) dat men de instroom-zittenblijvers niet over een kam mag scheren. Er bestaan onderling aanzienlijke verschillen. De heterogeniteit van de instroom-zittenblijvers is zelfs nog groter dan die van de veel grotere groep doorstromers. Omdat de redenen waarom leerlingen in de onderklassen blijven zitten niet dezelfde zijn als in de bovenklassen, is in Tabel 6 de groep zittenblijvers onderverdeeld naar het leerjaar waarin zij doubleerden.

Tevens zijn voor elke groep de gemiddelde scores opgenomen voor de test Stillezen van de ISI-test en de vier ISI-factorscores: verbale intelligentie, ruimtelijke intelligentie en de taal- en rekenfactoren. De standaard-scores van de ISI hebben een gemiddelde van 10 en een standaardafwijking van 3.

De algemene trend in deze tabel is, dat naarmate de leerlingen in een lager leerjaar zijn blijven zitten, de gemiddelde scores lager liggen. Over de gehele linie is de achterstand het kleinste bij de ruimtelijke intelligentie en het grootste bij taal. Daarbij moet worden opgemerkt dat de taalfactor bijna geheel wordt bepaald door spellingtoetsen. Leerlingen die in de eerste twee leerjaren doubleerden blijven duidelijk achter wat begrijpend lezen betreft.

3 Conclusies en discussie

Van de onderzochte steekproef is bijna 14% van de leerlingen in de lagere schoolperiode blijven zitten. Daar komt bij dat ongeveer 2.5% werd verwezen naar het speciaal onderwijs. (Boland & Mommers, 1987). Dit betekent dat een op de zes leerlingen van het oorspronkelijke cohort is 'uitgevallen'. Twee derde deel (67%) van de zittenblijvers doubleerden in de eerste drie leerjaren (Tabel 6).

Het is duidelijk dat hier een probleem ligt, dat niet zo gemakkelijk is op te lossen. Zittenblijven heeft te maken met een aantal variabelen, waartussen vermoedelijk ook nog interactie bestaat, waardoor zij elkaar kunnen versterken of compenseren, zoals de grootte van de groep, de sociaal economische status van de leerlingen, intelligentieverschillen, de culturele achtergrond en motivationele factoren. Een aantal van deze variabelen zijn moeilijk op korte termijn te beïnvloeden. Maar ook de leerkrachten vormen een belangrijke variabele. Immers, bij de beslissing over het doubleeren van een leerling speelt het oordeel van de leerkracht dikwijls een doorslaggevende rol. Als leerkrachten van mening zijn dat het verschil tussen het niveau dat een leerling heeft bereikt en het niveau van het onderwijsaanbod zo groot geworden is, dat de leerling in de gegeven situatie de instructie niet meer met vrucht kan volgen, laten zij een leerling zitten, omdat zij menen dat dit uiteindelijk in het belang is van die leerling. Daarbij moet men wel bedenken dat de beslissing een leerling te laten doubleren niet alleen afhankelijk is van het bereikte niveau van de leerling, maar ook van de mogelijkheden die leerkrachten zien ten aanzien van de inrichting van hun onderwijs, met andere woorden hun differentiatiecapaciteit. De hier gepresenteerde resultaten geven slechts een indruk in welke orde van grootte die verschillen met betrekking tot lezen gemiddeld liggen. Ze zijn descriptief en niet normatief. Wij weten ook niet wat de leesprestaties van de doubleurs zouden zijn geweest als ze normaal waren doorgestroomd. Zou de beschikbare leertijd door hen dan effectiever besteed zijn? Wat voor effect heeft het al dan niet doubleren op de motivatie en het zelfvertrouwen? Of weer anders gesteld: Wordt door het zittenblijven de intellectuele en emotionele ontwikkeling meer geschaad, dan wanneer zo'n achterblijver normaal mag

overgaan? Of is het tegenovergestelde waar? Dit soort vragen kunnen door de hier gepresenteerde onderzoeksgegevens niet met ja of nee beantwoord worden. Het betreft hier immers alleen de leesontwikkeling. Bovendien is de spreiding in prestaties bij de groep zittenblijvers relatief groot en is het niet verantwoord generaliserende uitspraken te doen, noch in positieve, noch in negatieve zin.

Daarmee blijft het zittenblijven in de praktijk een moeilijk oplosbaar probleem, dat bij de invoering van het basisonderwijs weer speciaal aandacht vereist. In artikel 8, lid 1 van de Wet op het Basisonderwijs wordt namelijk gesteld, dat het onderwijs zodanig moet worden ingericht, dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen, dat is afgestemd op de individuele ontwikkeling van de leerling.

Een moeilijkheid bij dit wetsartikel is, dat het begrip 'een ononderbroken ontwikkeling' niet nader wordt omschreven. Wat behoort men daaronder te verstaan? Het ontwikkelingsproces is een functie van persoonsfactoren en omgevingsfactoren. Als de ontwikkeling van een leerling stagneert, kan dit veroorzaakt worden door factoren in de persoon van de leerling, maar ook door factoren in de omgeving, onder meer de onderwijsleersituatie. De situatie in de basisschool is zodanig, dat het meestal niet mogelijk is individueel onderwijs te geven. Dit betekent dat afstemming van het onderwijs op de individuele ontwikkeling van de leerlingen slechts bij benadering mogelijk is. Men is genoodzaakt compromissen te sluiten tussen het ideaal en datgene wat praktisch uitvoerbaar is. In didactische termen zijn die compromissen de diverse vormen van differentiatie. Strikt genomen is het doubleren een maatregel die valt onder differentiatie. Het is echter de vraag welke vorm van differentiatie in een concrete situatie het beste compromis vormt.

Een belangrijk criterium bij de keuze van differentiatievormen is de zogenaamde effectieve leertijd, dat wil zeggen de hoeveelheid tijd die een leerling gemotiveerd aan een leerstaak besteedt. Moet een kind leerstof verwerken die te moeilijk is, dan zal de motivatie dalen en de effectieve leertijd afnemen. Is de leerstof te gemakkelijk, dan wordt er weinig nieuws geleerd en ook dat is niet effectief.

Tegen deze achtergrond, samen met de hier gerapporteerde gegevens over de leesontwik-

keling, lijkt het onwaarschijnlijk dat zittenblijven te allen tijde uitgesloten geacht moet worden. Voor wat de leesontwikkeling betreft, bestaat er in bijna alle gevallen een significante achterstand van de instroom-zittenblijvers ten opzichte van de doorstromers, die een jaar minder onderwijs hebben ontvangen. Van een *onnodige* herhaling van oefening en instructie bij het lezen zal voor de instroom-zittenblijvers in veel gevallen geen sprake zijn. Er is een uitzondering. De instroom-zittenblijvers in het eerste leerjaar scoren hoger op de variabelen auditieve synthese en fonemische analyse. Maar deze voorsprong op een deelaspect van de leesvoorwaarden blijkt spoedig verloren te gaan.

De zorg van een school voor de ononderbroken ontwikkeling van de leerlingen zal in de praktijk betekenen dat ernaar gestreefd wordt dat elk kind de beschikbare leertijd zo effectief mogelijk gebruikt. De vraag op welke wijze dat het beste te realiseren is, moet in alle openheid gesteld en beantwoord worden, rekening houdend met de concrete omstandigheden waarin een school verkeert. De differentiatiecapaciteit van het basisonderwijs is niet alleen afhankelijk van de leerkrachten, maar ook van beschikbare materialen en faciliteiten. Het garanderen van de continuïteit van het vormingsaanbod voor elke afzonderlijke leerling wordt moeilijker naarmate de onderlinge verschillen groter worden.

Schaft men het zittenblijven rigoreus af, dan zou dit wel eens de verwijzing naar het speciaal onderwijs kunnen bevorderen. Leerkrachten vinden het niet prettig leerlingen te laten zitten of te verwijzen naar het speciaal onderwijs. Als zij dit toch doen, gebeurt dit omdat zij van mening zijn, al dan niet terecht, dat het kind daardoor uiteindelijk meer kansen krijgt de beschikbare leertijd effectief te gebruiken. Of dit in de meeste gevallen ook zo is, weten wij niet. Het is echter wel te onderzoeken.

Een alternatief voor het zittenblijven kan zijn een versterkte interne differentiatie. Helaas blijkt deze in de praktijk moeilijker uitvoerbaar en minder effectief te zijn, dan men zou wensen (Wolbert, 1987). Onderwijs in niveaugroepen kan leiden tot een versterking van het Mattheus-effect: de rijken worden rijker en aan de armen wordt van het weinige dat zij hebben nog een deel ontnomen (Stanovich, 1986).

Vormen van mastery learning bieden ver-

moedelijk nog de beste kansen, al berusten de extreem positieve verwachtingen (Bloom, 1984) niet op een voldoende solide empirische basis (Slavin, 1987). In het project Onderwijs en Sociaal Milieu constateerde Slavenburg (1986) dat het programma Lezen, Spellen, Denken, dat op het principe van mastery learning gebaseerd is, het effectiviteitscriterium ruimschoots haalde (p. 158). In ieder geval lijkt het de moeite waard deze vorm van differentiatie nader op effectiviteit te onderzoeken in de Nederlandse onderwijssituatie.

Dat het voor leerkrachten in de gegeven omstandigheden heel moeilijk is om werkbare vormen van differentiatie te vinden, blijkt ook uit onderzoek in combinatieklassen. (Veenman, Lem, Voeten, Winkelmolen & Lassche, 1986). In combinatieklassen worden leerkrachten gedwongen ook in organisatorisch opzicht te differentiëren, wat als een verzwaaring van de taakbelasting wordt ervaren. Uit observaties blijkt dat er in combinatieklassen ook minder tijd beschikbaar is om individuele leerlingen te ondersteunen. Bij zorgverbreding is die ondersteuning juist onmisbaar. Er liggen in de praktijk knelpunten genoeg!

Dit alles betekent niet dat het streven om het zittenblijven zoveel mogelijk te beperken onjuist is. Maar op dit moment is het nog niet duidelijk langs welke weg dit het beste gerealiseerd kan worden. Longitudinaal onderzoek naar de leerprestaties van zittenblijvers en de effecten op leerlingniveau van verschillende differentiatievormen in de Nederlandse situatie dient meer helderheid te verschaffen. Eerst dan is het verantwoord tot implementatie op grote schaal van bepaalde differentiatievormen over te gaan.

Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J., *Hoofdgedachte-test. Verantwoording en handleiding*, Berkhout, Nijmegen: 1984.
- Allington, R.L., The reading instruction provided readers of differing ability. *Elementary School Journal*, 1983, 83, 255-265.
- Anderson, R.C., E.H. Hiebert, J.A. Scott & I.A.G. Wilkinson, *Becoming a nation of readers. The report of the Commission on Reading*, Campaign: 1985.
- Appelhof, P.N., *Begeleide onderwijsvernieuwing. Evaluatie van een curriculum-evaluatie gericht op differentiatie van het aanvankelijk leesonderwijs*. Zwijzen, Tilburg: 1979.
- Bloom, B.S., The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 1984, 41, 4-17.
- Boekaerts, M., *Voorlopen op achterstand. Voorkomen van zittenblijven*. 's-Gravenhage: 1987.
- Boland, Th. & M.J.C. Mommers, *Constructie, try-out en analyse van een cloze-toets voor begripend lezen*. Deelrapport 1, SVO-project 1126, Instituut voor Onderwijskunde, Nijmegen: 1985.
- Boland, Th. & M.J.C. Mommers, *Lezen in de basisschool: een longitudinaal onderzoek*. Deelrapport 3, SVO-project 1126, Instituut voor Onderwijskunde, Nijmegen: 1986.
- Boland, Th. & M.J.C. Mommers, *Verschillen tussen doorstromers en achterblijvers aan het eind van het basisonderwijs*. Deelrapport 1, SVO-project 6564, Instituut voor Onderwijskunde, Nijmegen: 1987.
- Bos, P.J., *Blijven zitten met zittenblijven?* Harlingen: 1984.
- Boxtel, H.W. van, J.Th. Snijders & V.J. Welten, *ISI-reeks, Interesse, Schoolvorderingen, Intelligentie, Vorm III. Verantwoording en handleiding*, Groningen: 1982.
- Caluwe, L. de, De kiezers staan achter Bill Honig, *School*, 1987, nr. 2, 60-63.
- Cazden, C.B., Learning to read in classroom interaction. In: L.B. Resnick & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Vol. 3, 295-306, Hillsdale, NJ, 1979.
- Chall, J.S., *Stages of reading development*. McGrawhill, New York: 1983.
- CITO, *Eindtoets basisonderwijs*, Arnhem: 1985.
- Doornbos, K., *Opstaan tegen het zittenblijven*. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage: 1970.
- Eder, D. & D. Felmlee, The development of attention norms in ability groups. In: P. Peterson, L. Wilkinson & N. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction*, 189-208, Orlando: FL, 1984.
- Engelmann, S. & E.C. Bruner, *Distar reading I, II: An instructional system* (2nd ed.) Chicago: IL, 1974.
- Glass, G.V., *The effectiveness of four educational interventions*. Stanford: CA, 1984.
- Hiebert, E.H., An examination of ability grouping for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 1983, 18, 231-255.
- Hooft-Aarnoutse, A. van, M.J.C. Mommers & C.A.J. Aarnoutse, *Stilstaan bij zittenblijvers*. Deelrapport VI SVO-project 6564, Instituut voor Onderwijskunde, Nijmegen: 1987.
- Hughes, A., S.A. Bernier, N. Thomas, C. Bereiter, V. Anderson, L. Gurren, J.D. Lebo & J.A. Overberg, *The Headway program*. La Salle: IL, 1982.
- Kulik, C.C. & J.A. Kulik, Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 1982, 19, 415-428.
- Leent, H. van, Auditieve analyse en leren lezen. *Pedagogische Studien*, 1983, 60, 13-17.

- Lundberg, I., A. Olofsson & S. Wall, Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1980, 21, 159.
- Malmquist, E. & R. Valtin, *Förderung legasthenischer Kinder in der Schule*. Weinheim: 1974.
- McDermott, R. P., *Kids make sense: An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one firstgrade classroom*. Unpublished doctoraal dissertation, Stanford University, 1976.
- Mommers, M. J. C., C. A. J. Aarnoutse & B. W. G. M. Smits, Het kunnen structureren van visuele en auditieve gegevens in relatie tot leren lezen en spellen. *Pedagogische Studien*, 1985, 62, 280-296.
- Perfetti, C. A., *Reading Ability* Oxford University Press, New York: 1985.
- Rispens, J., *Auditieve aspecten van leesmoeilijkheden. Een onderzoek naar de relatie tussen auditieve discriminatie, auditieve analyse, auditieve synthese en leesmoeilijkheden*. Vaassen: 1984.
- Slavenburg, J. H., *Onderwijsstimulering en gezinsactivering*. Groningen: 1986.
- Slavin, R. E., Team assisted individualization: Cooperative learning and individualized instruction in the mainstreamed classroom. *Remedial and Special Education*, 1984, 5, 33-42.
- Slavin, R. E., *Mastery learning reconsidered*. Center for research on elementary and middle schools. The Johns Hopkins University, Baltimore: 1987.
- Stanovich, K. E., Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 1986, 21, 360-406.
- Stijnen, P. J. J., *Woordenschatstest*, Berkhout, Nijmegen: 1985.
- Tunmer, W. E., C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children. Theory, research and implications*. Springer Verlag, Berlin: 1984.
- Veenman, S., P. Lem, M. Voeten, B. Winkelmolen & H. Lassche, *Onderwijs in combinatieklassen*. SVO-reeks, 's-Gravenhage: 1986.
- Wald, A., *Een jaartje overdoen*. Verslag van het SVO-symposium over zittenblijven in het voortgezet onderwijs. 's-Gravenhage: 1985.
- Weirdt, W. de, Welke moeilijkheden voor het leren lezen spruiten voort uit het alfabetisch karakter van onze taal. *Pedagogisch Tijdschrift* 1986, 11, 234-242.
- Wolbert, R. G. M., *Individualisering en differentiatie in de basisschool*. Selectareeks, ABC, De Lier: 1987.

Curricula vitae

M. J. C. Mommers (1925) is sinds 1966 verbonden aan de universiteit van Nijmegen, momenteel als universitair hoofddocent bij de Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde.

A. van Hooft-Aarnoutse (1945) was na haar eindexamen HBS-b (1964) en haar analiste opleiding (1967) een aantal jaren werkzaam op diverse laboratoria. Zij studeerde onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen, alwaar zij in 1987 haar studie afsloot met de doctoraalscriptie "Stilstaan bij zittenblijvers". Momenteel is zij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het CITO, te Arnhem.

Adres: Instituut voor Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 5-4-'88

Summary

Mommers, M. J. C. & A. van Hooft-Aarnoutse. 'The debate on retaining pupils.' *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 233-241.

Retaining pupils at the end of a schoolyear is a serious problem in Dutch educational practice. In the Netherlands the debate on this topic is going on for several decades. However, only very few data are available concerning the attainments of pupils who have been retained. In a longitudinal investigation from 1979 through 1985 reading achievements have been measured with a cohort, consisting of 585 pupils and belonging to a sample of 24 primary schools. About 14% of these pupils have been retained during the period of their primary education. The reading scores of various groups of pupils in several grades are compared. In general children who have been retained scored considerably lower than their new classmates, who are about one year younger on an average, and got one year less education.