

Zittenblijven in Nederland: Een probleem?¹

SAMENVATTING

Vergeleken met andere landen blijven er in Nederland erg veel leerlingen zitten. Er zijn twijfels over het nut van zittenblijven voor de kinderen; bovendien zijn de kosten hoog. In dit artikel wordt allereerst een beeld geschetst van de omvang en achtergronden van zittenblijven vanuit een internationaal perspectief. Vervolgens wordt beschreven hoeveel kinderen er in elk leerjaar van het Nederlandse basisonderwijs blijven zitten en welke relatie er is met kenmerken van de leerlingen en scholen. Daarna wordt verslag gedaan van gesprekken met directies en leerkrachten over de achtergronden van zittenblijven op hun school. Zittenblijven blijkt in de praktijk vooral kleuterbouwverlenging te zijn. De vraag is in hoeverre dat een groot probleem is. Afsluitend worden enkele suggesties gepresenteerd om zittenblijven terug te dringen.

Op verzoek van het ministerie van OCW heeft het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen onderzoek gedaan naar de omvang van het zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs, de oorzaken van het hoge percentage zittenblijvers, en effectieve manieren om zittenblijven te voorkomen. Binnen dat onderzoek lag het accent op de volgende aspecten: een internationale vergelijking; oorzaken en motieven; kenmerken van scholen en leerlingen; de aanpak op scholen

1 Inleiding

1.1 Achtergronden

Scholen en leerkrachten zetten zittenblijven meestal in als strategie ter remediëring van leer- en/of ontwikkelingsachterstanden. Leerlingen die niet goed mee kunnen komen, doen hetzelfde leerjaar nog een keer over en krijgen zo een jaar extra de tijd om op het niveau te komen dat nodig is om het volgende leerjaar met succes aan te kunnen. Onderzoek laat echter zien dat het percentage zittenblijvers in Nederland vergeleken met dat in andere landen erg hoog is: in het basisonderwijs is 22,4% van de leerlingen blijven zitten, terwijl het gemiddelde van de OECD-landen slechts 7,3% bedraagt (OECD, 2010). Er zijn grote twijfels over het nut van zittenblijven. Empirisch onderzoek wijst uit dat zittenblijven op de korte termijn wel een positief effect heeft op de prestaties, maar dat dit op de langere termijn weer verdwijnt. De gemiddelde effectgrootte zoals die naar voren komt uit tal van meta-analyses is negatief en bedraagt -0,16 (Hattie, 2009). Dit betekent dat kinderen die zijn blijven zitten wat lagere prestaties leveren dan kinderen die niet zijn blijven zitten, ondanks dat de zittenblijvers een jaar langer onderwijs hebben gevolgd. Tegelijkertijd brengt zittenblijven hoge financiële kosten met zich mee en heeft het een grote sociaalpsychologische impact op leerlingen, alleen al vanwege het feit dat

ze in een nieuwe klas opnieuw moeten beginnen en hun vertrouwde vrienden en klasgenoten kwijt zijn. Om die redenen zou het wenselijk zijn als het percentage zittenblijvers kon worden teruggebracht.

1.2 Probleemstelling en onderzoeksmethode

Op verzoek van het ministerie van OCW heeft het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen onderzoek gedaan naar de omvang van het zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs, de oorzaken van het hoge percentage zittenblijvers, en effectieve manieren om zittenblijven te voorkomen. Binnen dat onderzoek lag het accent op de volgende aspecten: een internationale vergelijking; oorzaken en motieven; kenmerken van scholen en leerlingen; de aanpak op scholen. Teneinde de vragen zo goed mogelijk te kunnen beantwoorden, is voor de volgende opzet gekozen: een literatuuronderzoek; secundaire analyse van beschikbare data; een aanvullende bevraging van scholen en ouders; een expertmeeting.

Hierna presenteren we achtereenvolgens de resultaten van de literatuurstudie, van de statistische analyses en het onderzoek onder scholen en ouders. De resultaten van de expertmeeting zijn in de afsluitende conclusies verwerkt.

2 Zittenblijven in internationaal perspectief

2.1 Omvang van het zittenblijven

Uit een overzicht van de OECD (2010) blijkt dat er tussen landen enorme verschillen bestaan in zittenblijven in het basisonderwijs. Om enkele voorbeelden te geven: Nederland telt samen met Portugal het hoogste aandeel zittenblijvers, namelijk 22,4%. In Scandinavische landen zijn nauwelijks zittenblijvers: in Noorwegen 0%, in Finland 2,4%, in Denemarken 3,6% en in Zweden 3,8%. Ook het Verenigd Koninkrijk telt weinig zittenblijvers, slechts 1,6%. In België gaat het om 18,5%, in Duitsland om 9,2%, in Frankrijk om 17,8%, in de VS om 11,2% en in Japan om 0%. Het gemiddelde van de OECD-landen bedraagt 7,3%. Bij dergelijke landenvergelijkende overzichten dienen echter enkele voorbehouden te worden gemaakt (OECD, 2011). Bedacht moet worden dat er grote verschillen zijn in de structuur van het onderwijs: op welke leeftijd gaan kinderen voor het eerst naar school, zijn er daarbij vaste of flexibele instroommomenten, worden toelatingscriteria gehanteerd, hebben de kinderen eerst voorschoolse voorzieningen bezocht, wanneer gaan ze naar het voortgezet onderwijs, zijn het speciaal onderwijs en regulier onderwijs aparte typen of geïntegreerd? Relevant is ook dat sommige landen in principe alle kinderen zonder meer tot de basisschool toelaten, terwijl andere landen, naast leeftijd, verschillende toelatingscriteria hanteren. Kortom, het ene zittenblijf-gemiddelde heeft lang niet altijd dezelfde betekenis als het andere.

2.2 Kenmerken van zittenblijvers

Zittenblijven hangt samen met uiteenlopende kenmerken (o.m. Belfi, Juchtmans, Goos & Kniprath, 2011; Goos, 2013). Op het niveau van de *leerling* hebben, naast of samenhangend met een zwak prestatieniveau, vooral de volgende kenmerken een negatief effect op zittenblijven: een lager intelligentieniveau, een zwakkere sociaal-economische thuissituatie, een allochtone herkomst, psychosociale problemen, het mannelijk geslacht, en het de jongste zijn van de klas (Bonvin, Bless & Schuepbach, 2008; Driessen & Van Langen, 2010; Jimerson, 2001).

Op het niveau van de *klas* spelen de volgende factoren een rol: klassengrootte (gro-

tere klassen, meer zittenblijven), instructiekwaliteit (lagere kwaliteit, meer zittenblijven) en tijdsplanning (inefficiëntere planning, meer zittenblijven) (Bali, Anagnostopolous & Roberts, 2005; Hong & Raudenbush, 2005; Van de Grift, 2005). Op het niveau van de *school* zijn kenmerken die samenhangen met een hoger aandeel zittenblijvers: weinig voorzieningen voor zorgleerlingen, weinig contact met ouders, een ongunstig leerklimaat, en inefficiënte tijdsplanning (Hong & Raudenbush, 2005). Op het niveau van het *onderwijssysteem* gelden als belangrijke factoren: het leerstofjaarklassensysteem, te weinig opbrengstgericht werken, adaptief onderwijs geven en omgaan met verschillen (Dupriez, Dumay & Vause, 2008).

Zittenblijven wordt in de meeste Europese landen gezien als een laatste ondersteuningsmaatregel. De regelingen zijn doorgaans gebaseerd op het principe dat door zittenblijven de leerlingen nog een mogelijkheid hebben hun leren en vaardigheden te verbeteren

2.3 Regelgeving

Zittenblijven wordt in de meeste Europese landen gezien als een laatste ondersteuningsmaatregel (Eurydice, 2011). De regelingen zijn doorgaans gebaseerd op het principe dat door zittenblijven de leerlingen nog een mogelijkheid hebben hun leren en vaardigheden te verbeteren. Er zijn echter ook enkele landen waar zittenblijven niet is toegestaan. In Noorwegen en IJsland hebben de leerlingen gedurende de leerplichtleeftijd recht op een automatische doorstroming. In het Verenigd Koninkrijk is niets vastgelegd over zittenblijven, maar wel dat het onderwijs dient aan te sluiten bij de leeftijd, mogelijkheden en geschiktheid van het kind. In de scholen worden kinderen met verschillende prestatieniveaus daarom normaliter binnen de eigen jaargroep onderwezen en alleen in uitzonderlijke omstandigheden buiten die jaargroep geplaatst. In Polen kunnen kinderen niet blijven zitten in de eerste drie leerjaren, in Griekenland niet in de eerste twee jaren. In Duitsland, Oostenrijk en Portugal worden leerlingen automatisch bevorderd van leerjaar 1 naar leerjaar 2. In Hongarije wordt wanneer de leerling gedurende het eerste leerjaar niet voldoet aan de vereisten dat jaar als een voorbereidend jaar beschouwd. In enkele landen is een limiet gesteld aan het aantal keren dat een leerling kan blijven zitten. Zo kan een leerling in Vlaanderen maximaal acht jaar primair onderwijs volgen. In Wallonië kan een leerling maximaal één keer blijven zitten in leerjaar 1 en 2 en één keer in leerjaar 3 tot en met 6. In Frankrijk en Spanje kunnen leerlingen maximaal éénmaal blijven zitten in het primair onderwijs.

2.4 Gehanteerde criteria

In bijna alle Europese landen is centraal vastgelegd welke criteria dienen te worden gehanteerd bij het nemen van een beslissing of een leerling moet blijven zitten of niet (Eurydice, 2011). Er bestaan echter enkele uitzonderingen. In Nederland, Denemarken en het Verenigd Koninkrijk is niets centraal bepaald en wordt het aan de scholen en/of schoolbesturen overgelaten. Daarbij dienen de belangen van het individuele kind voorop te staan. In de landen waar wel centraal criteria zijn vastgelegd is meestal de vooruitgang in prestaties gedurende het schooljaar doorslaggevend. Andere criteria zijn het gedrag en absentisme in verband met bijvoorbeeld ziekte. In Ierland kan schoolwisseling ook een reden zijn om een kind te laten blijven zitten. Met betrekking tot de vooruitgang in prestaties kunnen twee benaderingen worden onderscheiden. Bij de eerste wordt in landen als België, Frankrijk en Spanje

op basis van rapportcijfers de totale vooruitgang beoordeeld; maar dat is dan niet het enige criterium. In Wallonië worden zowel de prestaties gedurende het jaar als op het eind van het jaar in de overweging meegenomen, alsook de houding en vaardigheden. In Zweden worden zowel de prestaties in alle afzonderlijke vakken als de algemene ontwikkeling meegenomen. De tweede benadering wordt in meer landen toegepast. In die landen wordt de vooruitgang beoordeeld in het licht van een vooraf gedefinieerd te bereiken niveau en bepaalt die het al dan niet overgaan. Er bestaan dan echter vaak regelingen die de leerlingen nog een kans bieden hun niveau op te halen wanneer ze gevaar lopen te blijven zitten. In sommige landen krijgen deze leerlingen extra werk op het eind van het jaar, in andere extra lessen en tests, en in weer andere een herkansing voor een test. In Finland dient voor het vaststellen van het vereiste niveau gebruik te worden gemaakt van methoden die zijn afgestemd op de specifieke mogelijkheden van de leerling, bijvoorbeeld schriftelijke tests of discussies met de leerkracht. Dat betekent dus dat er voor verschillende leerlingen verschillende methoden kunnen worden ingezet. In landen zoals Duitsland en Luxemburg kunnen leerlingen er vrijwillig voor kiezen het laatste jaar over te doen om zich zo te kwalificeren voor een hoger niveau voortgezet onderwijs.

2.5 Betrokkenen bij het beslisproces

Wie er allemaal betrokken zijn bij en (eind)verantwoordelijkheid dragen voor de beslissing om een leerling te laten blijven zitten varieert van land tot land (Eurydice, 2011). In sommige landen hebben de leerlingen te maken met één leerkracht die die beslissing dan ook neemt. In andere landen zijn er echter verschillende leerkrachten bij betrokken, de groepsleerkracht en vakleerkrachten. Ook de directeur wordt er vaak bij betrokken en soms wordt daarnaast nog advies gevraagd aan externe professionals, zoals een onderwijspsycholoog of onderwijsbegeleider. In de meeste landen worden ouders gedurende het jaar op de hoogte gehouden van de vorderingen van hun kinderen. In de helft van de Europese landen voorziet de regelgeving in een meer actieve rol van ouders bij het beslisproces rond het zitten-blijven. Daarbij bestaan er drie opties. In een aantal landen (bv. Frankrijk) kunnen ouders bij een externe instantie in beroep gaan tegen de beslissing. In enkele landen (bv. Zweden) kunnen ouders verzoeken hun kind te laten blijven zitten, alhoewel het over mag gaan. In andere landen (bv. Wallonië) is toestemming van ouders nodig om een kind te laten blijven zitten.

2.6 Argumenten pro en contra

Zittenblijven komt in enkele landen aanzienlijk vaker voor dan in andere. Belfi et al. (2011) hebben geïnventariseerd waardoor dat zou kunnen komen. Een reden zou kunnen zijn dat in de meeste landen de beslissing wordt genomen op basis van objectieve externe informatie, terwijl in landen waar veel zittenblijvers voorkomen, zoals Vlaanderen en Nederland, de beslissing veelal is gebaseerd op subjectieve leerkrachtbeoordelingen. Gevraagd naar de redenen voor doubleren, geven de meeste leerkrachten aan dit instrument vooral te hanteren vanwege lage leerprestaties, schoolonrijpheid, psychosociale problemen en een lage intelligentie (Bonvin, 2003). Uit Vlaams onderzoek blijkt dat het merendeel van leerkrachten en schooldirecteuren zittenblijven een doeltreffende methode vindt, die niet nadelig is voor de betreffende leerlingen (Vandenberghé & Van Damme, 2009). Ze zien het als een noodzakelijke maatregel, waardoor kinderen met een leerachterstand kunnen worden bijgespijkerd en niet nog verder achteropraken. Dat leidt volgens hen tot meer zelfvertrouwen, wat weer gunstig is voor het vervolg van de schoolloopbaan.

Maar tegenover dergelijke positieve kanten van het zittenblijven kunnen evenzoveel nadelen worden ingebracht. Belfi et al. (2011) en Goos (2013) hebben op basis van een omvangrijke literatuurstudie de argumenten pro en contra zittenblijven geordend vanuit de volgende vier perspectieven (met steeds een voorbeeld):

- sociaaleconomisch (pro: betere arbeidsmarktperspectieven; contra: hogere kosten);
- ontwikkelingspsychologisch (pro: meer tijd; contra: belemmering groei);
- psychosociaal (pro: meer zelfvertrouwen door succeservaringen; contra: demotivatie omdat alles opnieuw moet);
- didactisch (pro: homogener en gemakkelijker klas; contra: weinig stimulerende leeromgeving).

2.7 Effecten van zittenblijven

De resultaten van internationaal empirisch onderzoek geven meer ondersteuning aan argumenten tégen zittenblijven dan aan argumenten vóór. De belangrijkste bevinding is namelijk dat zittenblijven doorgaans geen effectieve methode blijkt te zijn om de leerresultaten van zwakke leerlingen te verbeteren. Op korte termijn lijkt zittenblijven een gunstig effect te hebben, maar op lange termijn heeft het eerder een negatief effect: naarmate de leerjaren vorderen, doen zittenblijvers het minder goed dan vergelijkbare zwak presterende vroegere klasgenoten die wel normaal zijn doorgestroomd. Dat geldt zowel voor kleuterbouwverlengers als voor zittenblijvers in de hogere groepen (Juchtmans et al., 2011; Paas, Mulder & Roeleveld, 2012; Roeleveld & Van der Veen, 2007).

Belfi et al. (2011) en ook Goos (2013) hebben recentelijk een inventarisatie gemaakt van effecten van zittenblijven in vier domeinen: leerresultaten, psychosociaal functioneren, ongediplomeerd schoolverlaten en de latere beroeps carrière. De leerresultaten van zittenblijvers zijn in het algemeen in het zittenblijfsjaar beter dan die van hun jongere klasgenoten. Deze aanvankelijke voorsprong wordt naarmate de leerlingen ouder worden echter kleiner, verdwijnt helemaal of slaat zelfs om in een achterstand. Bovendien blijkt dat zittenblijvers beter zouden hebben gepresteerd qua rekenen en meestal ook qua taal wanneer ze toch waren doorgestroomd naar het volgende jaar. Effecten zijn daarbij ongunstiger voor relatief oudere leerlingen, kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus, kinderen van ouders die weinig waarde hechten aan onderwijs, jongens, leerlingen met gedragsproblemen, en leerlingen die al eerder een keer zijn blijven zitten. Het maakt daarbij niet uit in welk leerjaar een leerling blijft zitten. Ook leidt zittenblijven, door het homogener worden van de klas, niet tot een hoger niveau van de normaal vorderende leerlingen.

Effecten op het psychosociaal functioneren zijn vaak niet eenduidig, klein of van korte duur. Zittenblijvers hebben wel duidelijk veel vaker sociaal-emotionele problemen dan hun nieuwe, jongere klasgenoten. Ze blijken ook populairder te zijn bij hun nieuwe klasgenoten dan vergelijkbare leerlingen die zijn doorgestroomd. Dit positieve effect verdwijnt echter weer snel. Leerlingen spelen ook liever met normaal vorderende klasgenoten dan met zittenblijvers. Zittenblijvers zijn tijdens het zittenblijfsjaar iets beter gemotiveerd dan wanneer ze zouden zijn doorgestroomd, maar ook dit positieve effect verdwijnt op den duur. Vergeleken met hun nieuwe klasgenoten ligt hun motivatie wat lager. Leerlingen die zijn blijven zitten vertonen meer agressief gedrag dan wanneer ze zouden zijn doorgestroomd en ook spijbelen ze doorgaans vaker dan doorstromers. Leerlingen die zijn blijven zitten in het basisonderwijs verlaten jaren later aanzienlijk vaker het voortgezet onderwijs zonder diploma dan niet-zittenblijvers. Ook heeft zittenblijven negatieve effecten op de latere beroeps car-

rière. Zittenblijvers starten veel minder vaak met een opleiding na het voortgezet onderwijs dan doorstromers. Ze verdienen uiteindelijk ook aanzienlijk minder dan leerlingen met een vergelijkbaar prestatieniveau die niet zijn blijven zitten.

In landen met veel zittenblijvers is de leidende gedachte dat zittenblijven goed is voor het leren van het kind, een gedachte die wordt ondersteund door de onderwijsberoepsgroep, schoolgemeenschap en ouders. In Europa zijn het voornamelijk België, Spanje, Frankrijk, Luxemburg, Nederland en Portugal waar deze overtuiging bestaat en blijft bestaan

2.8 Alternatieven voor zittenblijven

Er bestaat een grote variatie in de praktijk van het zittenblijven, die vooral wordt bepaald door het bestaan van een cultuur van zittenblijvers (Belfi et al., 2011; Eurydice, 2011; Goos, 2013). In landen met veel zittenblijvers is de leidende gedachte dat zittenblijven goed is voor het leren van het kind, een gedachte die wordt ondersteund door de onderwijsberoepsgroep, schoolgemeenschap en ouders. In Europa zijn het voornamelijk België, Spanje, Frankrijk, Luxemburg, Nederland en Portugal waar deze overtuiging bestaat en blijft bestaan. Verandering van regelgeving alleen is onvoldoende om deze overtuiging te doorbreken. Noodzakelijk zijn ook alternatieve benaderingen van hoe om te gaan met leermoeilijkheden van kinderen. De uitdaging ligt meer in een kritische benadering van bepaalde assumpties en ideeën dan in wijziging van regels. In de literatuur worden mogelijke alternatieven genoemd. Het gaat daarbij vooral om ideeën en niet per se om alternatieven die vanuit de empirie onderbouwd kunnen worden en/of zonder meer vanuit het ene land naar het andere kunnen worden overgeheveld. Protheroe (2007), zie ook Johnson en Rudolph (2001), noemt een aantal strategieën om het aantal zittenblijvers te reduceren:

- de instructie beter afstemmen op de te realiseren niveaus;
- systematische evaluatie ter preventie van problemen, via bijvoorbeeld de inzet van leerlingvolgsystemen, niet alleen wat betreft het cognitieve, maar ook het niet-cognitieve domein;
- doorbreking van het leerstofjaarklassensysteem door leerlingen van verschillende leeftijden en niveaus bij elkaar te zetten, waarbij leerlingen continu en verschillend per vak vooruit kunnen gaan, in plaats van dat ze eenmaal per jaar (voor alle vakken) naar een hogere klas gaan;
- interventies gericht op sneller leren, door leerlingen die achterlopen ‘dubbele dosis’-periodes voor de betreffende vakken aan te bieden;
- de effectiviteit van leerkrachten verbeteren, met name door bijscholing op het gebied van het omgaan met verschillen, differentiëren en adaptief onderwijs;
- uitbreiding van leertijd, na de reguliere schooltijd, in het weekend of in de zomervakantie;
- voorschoolse programma’s van hoge kwaliteit, die zijn afgestemd op de doelgroep en worden uitgevoerd door gekwalificeerde leidsters.

3 Zittenblijven in Nederland: omvang en achtergrondkenmerken

3.1 Omvang zittenblijven

Op basis van landelijke, door DUO (Dienst Uitvoering Onderwijs) ter beschikking gestelde, gegevens is de omvang van het zittenblijven vastgesteld en de relatie tus-

sen zittenblijven en een aantal leerling- en schoolkenmerken bepaald. Zittenblijven is op twee manieren gedefinieerd:

- 1 het percentage leerlingen dat in schooljaar 2012/13 voor de tweede maal in het betreffende leerjaar zat (doubleren);
- 2 het cumulatieve percentage leerlingen dat 'te oud' is voor het betreffende leerjaar (leeftijdsachterstand), met 1 oktober 2012 als teldatum. Beide percentages staan in Tabel 1; ze hebben betrekking op de volledige populatie basisschoolleerlingen in 2012 (N = 1.495.061).

Tabel 1 **Doubleren (% per groep) en leeftijdsachterstand (% cumulatief) (per 1 oktober 2012)**

	groep 1	groep 2	groep 3	groep 4	groep 5	groep 6	groep 7	groep 8	gemiddeld groep 1-8
Doubleren	4,2	10,5	5,0	3,8	2,0	1,3	1,0	0,4	3,4
Leeftijdsachterstand	4,7	5,6	9,2	12,2	13,9	15,1	16,6	17,5	12,0

De tabel laat zien dat bijna 15% van de kleuters groep 1 of 2 voor de tweede keer doet. Bij de groep-2-leerlingen (ruim 10%) kunnen we ervan uitgaan dat er sprake is van kleuterbouwverlenging. Of dat ook geldt voor de 'doublerende' groep-1-leerlingen kan nu nog niet met zekerheid worden gezegd. Dat hangt af van het leerjaar waarin ze in 2013 worden geplaatst. Kleuterbouwverlenging leidt trouwens niet altijd tot leeftijdsachterstand. Slechts iets meer dan de helft van het percentage doubleerders is aan het begin van groep 2 ouder dan 7 jaar. Dat heeft (mede) te maken met de teldatum van 1 oktober. De zogenaamde 'herfstkinderen' (geboren tussen 1 oktober en 1 januari; zie Smeets & Resing, 2013) die groep 2 overdoen, zullen op 1 oktober nog geen leeftijdsachterstand hebben, maar kort daarna wel.

In groep 3 is 5% van de leerlingen blijven zitten en heeft ruim 9% van de leerlingen inmiddels (door vertraging in groep 1, 2 of 3) een leeftijdsachterstand opgelopen. Ook in groep 4 blijft nog bijna 4% zitten. Na groep 4 daalt het percentage zittenblijvers echter tot nog geen half procent in groep 8. Maar al met al heeft op het eind van het basisonderwijs 17,5% van de leerlingen een leeftijdsachterstand opgelopen en zijn deze leerlingen aan het begin van groep 8 dus ouder dan 12 jaar.

3.2 Leerlingkenmerken

Nadere analyses maken duidelijk dat jongens substantieel vaker blijven zitten dan meisjes, vooral in de onderbouw. Zittenblijven hangt ook sterk samen met het sociaal-etnische thuismilieu van de leerlingen. In Tabel 2 worden de gegevens gepresenteerd met betrekking tot het in het Onderwijsachterstandenbeleid gehanteerde 'leerlinggewicht', waarbij het gewicht 0 betrekking heeft op kinderen van middelbaar en hoogopgeleide ouders, 0,30 op die van laagopgeleide ouders, en 1,20 op die van zeer laagopgeleide ouders.

Vooraf in groep 1-2 zijn de verschillen naar leerlinggewicht bijzonder groot, waarbij de 1,20-leerlingen het vaakst tot de categorie kleuterbouwverlengers behoren. Aan het eind van het basisonderwijs hebben kinderen van laagopgeleide ouders bijna ruim twee keer zo vaak een leeftijdsachterstand als kinderen van hoogopgeleide ouders en kinderen van zeer laagopgeleide ouders ruim 2,5 keer zo vaak. Uit nadere analyses blijkt dat kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond veel vaker blijven zitten dan kinderen met een Nederlandse achtergrond. Daardoor hebben ze aan het eind van het basisonderwijs veel vaker een leeftijdsachterstand

(25,8% versus 15,1%). Van de vier grootste migrantengroepen blijven de Turken het vaakst zitten, gevolgd door de Antillianen en Marokkanen, en vervolgens - op afstand - de Surinamers.

Tabel 2 **Doubleren (% per groep) en leeftijdsachterstand (% cumulatief), naar leerlinggewicht (per 1 oktober 2012)**

Leerlinggewicht	groep 1	groep 2	groep 3	groep 4	groep 5	groep 6	groep 7	groep 8	gemiddeld groep 1-8
Doubleren									
0	3,8	9,9	4,5	3,5	1,8	1,2	1,0	0,4	3,1
0,30	5,5	14,3	9,0	6,3	3,1	1,9	1,3	0,6	4,7
1,20	8,3	16,2	9,6	6,0	3,7	2,3	1,6	1,2	5,8
Leeftijdsachterstand									
0	4,2	4,8	7,8	10,5	11,9	13,0	14,5	15,3	10,4
0,30	6,4	10,1	17,4	22,7	26,3	27,8	28,5	28,8	22,0
1,20	11,2	15,1	23,5	28,2	32,7	33,4	35,6	38,2	27,8

Het valt onder het beleid van de school te bepalen welke leerlingen wel of niet overgaan. Toch hanteren veel scholen nog wel een leeftijdsgrens voor de overgang naar groep 3. Die leeftijdsgrens komt voort uit een regeling van vóór 1985 volgens welke een kleuter vóór 1 oktober 6 jaar moest zijn om naar de lagere school (nu groep 3) te kunnen gaan

3.3 Herfstkinderen

De overgang van een leerling van groep 2 naar groep 3 heeft tegenwoordig niet zozeer meer te maken met leeftijd, maar met de ontwikkeling die de leerling heeft doorgemaakt. Het valt onder het beleid van de school te bepalen welke leerlingen wel of niet overgaan. Toch hanteren veel scholen nog wel een leeftijdsgrens voor de overgang naar groep 3. Die leeftijdsgrens komt voort uit een regeling van vóór 1985 volgens welke een kleuter vóór 1 oktober 6 jaar moest zijn om naar de lagere school (nu groep 3) te kunnen gaan. In 1985 zijn de kleuterschool en de lagere school samengevoegd tot de basisschool en sindsdien is de datum van 1 oktober afgeschaft. De Onderwijsinspectie stelt de school de vraag of per individuele leerling de overgang naar groep 3 bekeken wordt, los van de geboortedatum. Elke school moet bevorderen dat de verblijfsduur van een leerling in het basisonderwijs 8 aaneengesloten jaren bedraagt.

Uitsplitsing van de gegevens naar leerlingen die in de maanden oktober, november of december zijn geboren en de overige kinderen laat zien dat scholen verschillend met deze 'herfstkinderen' omgaan. In groep 2 is 90% van de niet-herfstkinderen op 1 oktober 5 jaar, terwijl iets meer dan de helft van de herfstkinderen dan nog een jaar jonger is. De herfstkinderen bereiken pas in oktober, november of december de leeftijd van hun overige klasgenoten; bij deze kinderen is dus blijkbaar geen leeftijdsgrens of de 'januari-grens' gehanteerd. De herfstkinderen die op 1 oktober al 5 zijn, worden in oktober, november of december een jaar ouder dan (de meeste van) hun klasgenoten.

Herfstkinderen doen groep 2 beduidend vaker over dan andere kinderen; ná groep 2 is het doubleerpercentage bij de herfstkinderen gelijk aan of iets lager dan dat van de overige kinderen. Doubleren leidt bij herfstkinderen lang niet altijd tot een

leeftijdsachterstand doordat een groot deel van deze kinderen (43 %) relatief jong naar groep 3 gaat, en ze na een jaar zittenblijven op de teldatum (1 oktober) even oud zijn als de meeste van hun overige klasgenoten.

3.4 Schoolkenmerken

De volgende serie analyses zijn uitgevoerd op het niveau van de school (N = 6.900) en focussen op zittenblijven in termen van leeftijdsachterstanden. In Tabel 3 presenteren we een overzicht van hoe vaak zittenblijven gemiddeld voorkomt op scholen, met daarbij drie momenten: groep 2 (kleuterbouwverlenging), groep 8, en groep 1-8 (gemiddeld over groep 1-8; een dwarsdoorsnede van het schooljaar 2012/13). In het bovenste deel van de tabel staan de gemiddelden, in het onderste wordt het aandeel scholen vermeld dat in een bepaalde range valt. In de volgende tabellen is alleen *leeftijdsachterstand* de indicator van zittenblijven; het doubleren per leerjaar wordt niet meer meegenomen.

Tabel 3 **Leeftijdsachterstand in groep 2, 8 en 1-8 (per 1 oktober 2012)**

Leeftijdsachterstand	groep 2	groep 8	gemiddeld groep 1-8
Gemiddeld %	5,7	17,9	12,4
Aandeel per school:			
0%	38,7	7,0	0,2
>0-25%	58,4	68,9	95,2
25-50%	2,2	22,1	4,2
≥50%	0,7	2,0	0,4

Uit het bovenste deel van de tabel volgt dat op de gemiddelde school 5,7% van de leerlingen in groep 2 een leeftijdsachterstand heeft. In groep 8 gaat het gemiddeld om 17,9% van de leerlingen. Over alle groepen heen heeft op 1 oktober 2012 gemiddeld per school 12,4% van alle leerlingen in hun schoolloopbaan vertraging opgelopen. Uit het onderste deel van de tabel blijkt dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen scholen. Zo is op 38,7% van de scholen niemand van de leerlingen in groep 2 vertraagd, terwijl dat op 2,9% van de scholen bij een kwart of meer van de leerlingen juist wel het geval is. Met betrekking tot groep 8 heeft op 7% van de scholen niemand vertraging opgelopen en is op ruim 24% van de scholen een kwart of meer leerlingen wel vertraagd.

Wanneer zittenblijven wordt gerelateerd aan enkele achtergrondkenmerken, blijkt dat in grotere gemeenten doorgaans meer sprake is van zittenblijven dan in kleinere gemeenten. Met het landsdeel is er nauwelijks een samenhang. In het zuiden zijn de percentages wat hoger dan in de rest van het land, maar de verschillen zijn klein. Ook schoolgrootte doet er gemiddeld genomen weinig toe, hoewel er een lichte tendens is dat naarmate de school groter is, er minder sprake is van zittenblijven. Wel een duidelijke samenhang is er met de samenstelling van de leerlingenpopulatie: naarmate er meer kinderen van laag- of zeer laagopgeleide ouders of met een niet-Nederlandse achtergrond op een school zitten, stijgt het aandeel zittenblijvers. Er bestaat ook een samenhang met de denominatie van de school: op gereformeerd-vrijgemaakte en reformatorische scholen komt zittenblijven relatief weinig voor, op islamitische en antroposofische scholen juist veel. Een relativering bij dit laatste is op z'n plaats: al dan niet zittenblijven kan immers onderdeel vormen van een spe-

cifieke pedagogisch-didactische inrichting van het onderwijs. Van de vernieuwingscholen scoren de Montessorischolen relatief laag qua zittenblijven, terwijl de Vrije scholen hoog scoren.

In Tabel 3 hebben we wat betreft het aandeel zittenblijvers per school vier categorieën onderscheiden. Waarin verschillen die categorieën nu ten aanzien van een aantal achtergrondkenmerken? Hoe kunnen scholen zonder of met veel zittenblijvers getypeerd worden? In Tabel 4 staan de betreffende gegevens.

Tabel 4 **Kenmerken scholen naar aandeel zittenblijvers in groep 8 (per 1 oktober 2012)**

Leeftijds-achterstand	School-grootte	% 0,30	% 1,20	% niet-NL	Stedelijkheid
0%	95	6,8	2,0	3,6	4,0
>0-25%	241	6,4	3,6	8,0	3,2
25-50%	196	9,4	11,0	20,5	2,9
≥50%	116	13,7	18,1	29,9	3,0
Totaal	218	7,2	5,4	10,9	3,2

Scholen zonder zittenblijvers zijn doorgaans relatief kleine scholen (95 leerlingen) met weinig kinderen van laag- of zeer laagopgeleide ouders of een niet-Nederlandse herkomst (6,8, 2 en 3,6%). Ze liggen gemiddeld genomen vaker in weinig stedelijke gebieden. Scholen met de helft of meer zittenblijvers tellen juist veel kinderen van laag- of zeer laagopgeleide ouders en met een niet-Nederlandse herkomst (13,7, 18,1 en 29,9%). Scholen zonder zittenblijvers liggen vaker in matig stedelijke gebieden.

Er bestaat ook een duidelijke, negatieve samenhang tussen de output van een school, in termen van de gemiddelde score op de Cito Eindtoets, en het aandeel zittenblijvers: naarmate het aandeel zittenblijvers op een school stijgt, daalt de Cito-score. Wanneer rekening wordt gehouden met verschillen tussen scholen qua sociaal-etnische samenstelling van hun leerlingenpopulatie wordt die samenhang weliswaar gehalveerd, maar blijft toch nog steeds bestaan. Dergelijke scholen liggen vaker in matig stedelijke gebieden.

Op alle scholen wordt dan ook aangegeven dat zittenblijven in de hogere groepen wordt gezien als een uitzonderlijke maatregel ter remediëring van achterstand, die pas wordt ingezet als eerst andere aanpakken zijn geprobeerd en men geen ander alternatief meer ziet. Op scholen die waren geselecteerd omdat ze een hoog percentage zittenblijvers hadden, blijkt dit voornamelijk te gaan om kleuterbouwverlenging; een maatregel die veel vaker wordt ingezet om achterstand in te halen en als minder problematisch wordt gezien. Scholen beschouwen dit niet als zittenblijven. Zittenblijven wordt door scholen als maatregel ingezet als de verwachting is dat extra leertijd een leerling kan helpen om een brede achterstand in te halen

4 Zittenblijven in de praktijk

Om een beeld te krijgen van de manier waarop scholen in de praktijk omgaan met zittenblijven, zijn op 15 scholen gesprekken gevoerd met (adjunct)directeuren, team-

leiders, leerkrachten en intern begeleiders. In de gesprekken is ingegaan op motieven en mechanismen van zittenblijven. Doel was om de *variatie* qua beleid en qua onderwijsaanpak ten aanzien van zittenblijven en kleuterbouwverlenging in beeld te brengen. Bij de selectie van de scholen is rekening gehouden met het percentage zittenblijvers, het percentage leerlingen met gewicht 1,20 (kinderen van zeer laag opgeleide ouders) en type school (traditionele school of vernieuwingschool). In de gesprekken zijn de volgende thema's aan de orde gekomen: visie en beleid; volgsystemen en procedures; criteria; onderwijs en betrokkenheid van ouders.

Uit de gesprekken blijkt dat doubleren in de hogere groepen op alle 15 scholen zeer weinig voorkomt. Op alle scholen wordt dan ook aangegeven dat zittenblijven in de hogere groepen wordt gezien als een uitzonderlijke maatregel ter remediëring van achterstand, die pas wordt ingezet als eerst andere aanpakken zijn geprobeerd en men geen ander alternatief meer ziet. Op scholen die waren geselecteerd omdat ze een hoog percentage zittenblijvers hadden, blijkt dit voornamelijk te gaan om kleuterbouwverlenging; een maatregel die veel vaker wordt ingezet om achterstand in te halen en als minder problematisch wordt gezien. Scholen beschouwen dit niet als zittenblijven.

Zittenblijven wordt door scholen als maatregel ingezet als de verwachting is dat *extra leertijd* een leerling kan helpen om een brede achterstand in te halen. Deze achterstand kan zich zowel op cognitief als op sociaal-emotioneel vlak bevinden. Bij leer- of gedragsproblemen of een laag IQ wordt niet voor zittenblijven gekozen, omdat extra leertijd de achterstand niet structureel zal wegnemen. In deze gevallen wordt gekozen voor verwijzing naar het speciaal basisonderwijs of een individuele leerlijn met ontwikkelingsperspectief. Het komt wel eens voor dat deze problematieken pas goed zichtbaar en gediagnosticeerd worden als het kind al een jaar heeft verlengd of gedoubleerd.

Zittenblijven doet zich wel voor in specifieke situaties waarin een leerling bijvoorbeeld veel afwezig is geweest door ziekte of een problematische thuissituatie, door 'overgangs-zittenblijven' wanneer een kind naar een andere school gaat (bijvoorbeeld naar een vernieuwingschool met een andere onderwijsaanpak) of bij kinderen die al jaren 'op hun tenen lopen'. Kinderen stromen soms ook later in een jaar in, of stromen in bij een lagere groep omdat ze asielzoeker zijn, vaak verhuizen of pas op latere leeftijd naar Nederland emigreren.

Alle scholen in het onderzoek maken gebruik van één of meer leerlingvolgsystemen om de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen te monitoren. Hierdoor kunnen scholen een besluit tot zittenblijven of verlenging goed onderbouwen. Het besluit wordt altijd genomen in samenspraak met leerkracht, intern begeleider, directie en ouders. Sommige scholen hebben uitgewerkte protocollen voor zittenblijven en kleuterbouwverlenging. Er zijn wel criteria voor de overgang naar een volgende groep, maar deze worden zelden hard gehanteerd; het gaat om het totaalbeeld van de ontwikkeling van het kind.

Bij kleuterbouwverlenging speelt 'rijpheid' een belangrijke rol. De school vindt een kind dan nog te jong en nog niet ver genoeg in zijn of haar ontwikkeling om in groep 3 met aanvankelijk lezen en rekenen te starten. Ook de 'werkhouding' of 'leerhouding' van het kind is een vaakgenoemd criterium. Daarnaast hebben sommige scholen vanwege de samenstelling van hun leerlingenpopulatie te maken met veel leerlingen met een taalachterstand. Scholen gebruiken dan een extra kleuterjaar om de taalachterstand weg te werken.

Voorkómen van zittenblijven is een integraal onderdeel van het onderwijs. Alle scholen in het onderzoek bieden in meer of mindere mate gedifferentieerd onderwijs aan. Kinderen met leerachterstand worden daarnaast ondersteund met remedial teaching, pre-teaching, logopedie en werken in kleine groepjes met een stagiair, ouder of onderwijsassistent.

Ouders worden er zo vroeg mogelijk bij betrokken als zittenblijven of kleuterbouwverlenging wordt overwogen door de school. Sommige scholen maken afspraken met ouders over oefeningen die thuis gedaan kunnen worden; andere scholen geven juist geen extra oefeningen om de kinderen met achterstand niet extra te belasten. Bij verschil van mening over zittenblijven/verlenging nemen scholen verschillende posities in: sommige scholen gaan mee met de wens van de ouders; andere scholen blijven bij hun advies, met soms zelfs als gevolg dat ouders hun kind van school halen.

Zittenblijven komt dus het meest voor in de vorm van kleuterbouwverlenging. Het blijkt lastig om op basis van de gesprekken op de 15 scholen duidelijk aan te wijzen waarin de scholen met veel of weinig kleuterbouwverlengers verschillen in hun aanpak. Misschien speelt de wijze waarop scholen criteria voor overgang of doublure hanteren een rol. Wanneer scholen criteria formuleren in de vorm van voorwaarden voor zittenblijven/verlenging werkt dit wellicht anders uit dan wanneer ze de criteria als voorwaarden voor overgang formuleren. Ook kan de mate waarin scholen gebruikmaken van individuele leerlijnen of doorverwijzing naar het speciaal basisonderwijs een rol spelen. Maar dit zijn slechts speculaties; uit de gesprekken komen geen duidelijke verschillen in de aanpak tussen scholen naar voren, ook niet tussen traditionele en vernieuwingscholen. Wel blijkt dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie een grote rol speelt, zeker als de school veel leerlingen met een taalachterstand heeft.

Verder zou nagedacht moeten worden over de wijze van formuleren van de criteria: kiest een school voor criteria voor zittenblijven, dan wel voor criteria voor overgaan. De eerste manier laat zien dat overgaan de norm is en dat een kind aan bepaalde eisen moet voldoen om te blijven zitten. Hier gaat mogelijk een meer stimulerende werking van uit dan wanneer omgekeerd wordt geredeneerd

5 Conclusies en aanbevelingen

De resultaten van het onderzoek zijn bediscussieerd in een expertbijeenkomst. Hieraan hebben vertegenwoordigers van de PO-Raad, de Inspectie van het Onderwijs, het ministerie van OCW en deskundigen op het gebied van de praktijk van het primair onderwijs deelgenomen. Mede op basis van deze bijeenkomst kan een aantal aanbevelingen worden geformuleerd. Omdat op basis van de resultaten van het onderzoek de nadruk is komen te liggen op kleuterbouwverlenging, hebben de aanbevelingen vooral daarop betrekking.

5.1 Criteria

De overgang van groep 2 naar 3 wordt door leerkrachten als een zeer lastig keuzemoment ervaren. Omdat kleuters zich vaak sprongsgewijs ontwikkelen, is deze beslissing veel lastiger om te nemen dan in de hogere groepen. De beslissing om een kleuter een jaar te laten overdoen, wordt gemaakt op basis van de ervaring van de leerkracht in overleg met intern begeleider, ouders en directie en ondersteund door leerlingvolgsys-

temen waarin zowel de cognitieve als sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind wordt gevolgd. De criteria voor overgaan/zittenblijven zijn echter vaak impliciet en schoolspecifiek. Leerkrachten kunnen gebaat zijn bij goed onderbouwde criteria die hen een breder referentiekader bieden dan hun eigen groep of school. Deze (niet-bindende) criteria geven de leerkracht houvast bij het maken van een weloverwogen beslissing voor wel/niet zittenblijven, vooral voor kleuterbouwverlenging. Wellicht dat daarbij kan worden aangesloten bij de door de SLO ontwikkelde referentieniveaus. Meer overeenstemming tussen scholen over de criteria kan daarnaast als positief neveneffect hebben dat ouders minder gaan ‘shoppen’ bij scholen als er een meningsverschil tussen school en ouders bestaat over het overgaan/zittenblijven. Verder zou nagedacht moeten worden over de wijze van formuleren van de criteria: kiest een school voor criteria voor zittenblijven, dan wel voor criteria voor overgaan. De eerste manier laat zien dat overgaan de norm is en dat een kind aan bepaalde eisen moet voldoen om te blijven zitten. Hier gaat mogelijk een meer stimulerende werking van uit dan wanneer omgekeerd wordt geredeneerd.

5.2 Leertijdverlenging in lagere groepen

Leertijdverlenging is de afgelopen jaren op verschillende manieren ter remediëring van achterstand ingezet: verlengde schooldagen, school op woensdagmiddag, zaterdagsschool, zomerschool. Sommige van deze initiatieven zijn alleen geschikt voor oudere leerlingen. De resultaten van het onderzoek geven aanleiding om in het kader van het voorkómen van zittenblijven de nadruk van de leertijdverlenging meer bij lagere groepen te leggen. Leertijdverlenging in de vorm van een verlengde schooldag kan in de lagere groepen bijvoorbeeld worden ingezet om kinderen met taalachterstand meer taalonderwijs te geven.

Leertijdverlenging in groep 3 (en eventueel 4) heeft als extra voordeel dat leerkrachten van groep 2 sneller de stap durven te zetten om een kind zonder kleuterbouwverlenging naar groep 3 te laten gaan. Ze weten immers dat er in groep 3 extra aanbod voor de betreffende leerlingen mogelijk is. Op deze manier kan extra inzet van onderwijsassistenten in groep 3 ook een stimulans zijn om een kind zonder vertraging naar groep 3 te laten gaan. Kleuterleerkrachten zullen meer risico durven nemen als ze weten dat er mogelijkheden zijn voor extra instructie en/of begeleiding in groep 3.

5.3 Zachtere en meer flexibele overgang

De overgang van groep 2 naar 3 is niet alleen lastig vanwege de typische sprongsgewijze ontwikkeling van kleuters, maar ook omdat deze overgang wordt ervaren als een hele grote stap voor kinderen. In groep 2 mochten ze nog spelen, maar in groep 3 begint het ‘echte’ leren. Zoals hierboven beschreven kan extra onderwijstijd en extra aanbod in groep 3 de stap wellicht makkelijker maken. Meer flexibiliteit in de inrichting van groep 2 en 3 kan ook bijdragen aan het vergemakkelijken van deze overgang.

Zo kunnen scholen de overgang vergemakkelijken door groep 3-leerlingen meer ruimte te geven voor spelen, zoals in groep 1 en 2. Dat kan door de kinderen wekelijks een aantal uren in groep 2 te laten doorbrengen, of door speelse elementen uit groep 1/2 naar groep 3 te halen.

Scholen lopen er tegenaan dat bij zittenblijven/verlenging een kind meteen *een heel jaar* moet overdoen, terwijl soms een halfjaar misschien al genoeg is. Vooral in de kleutergroepen is een heel jaar vertraging vaak niet nodig en zelfs ongewenst. Het creëren van twee instroommomenten in groep 3 is dan een oplossing. Kinderen blij-

ven een aantal maanden langer in groep 2 en stromen in de loop van het jaar in een (parallel)groep 3 in. Als ze hun achterstand snel inlopen kunnen ze vervolgens in de reguliere groep 4 verdergaan.

Een andere mogelijkheid is om, zoals soms al gebeurt, kinderen met achterstand te laten instromen in een traject waarin groep 3 en 4 in drie jaar worden gedaan of een schakeljaar tussen groep 2 en 3 aan te bieden. Om dit goed te kunnen uitvoeren moet de school voldoende groot zijn, zodat er een regulier programma parallel kan lopen en leerlingen de mogelijkheid hebben om tussentijds weer in het reguliere programma verder te gaan als ze hun achterstand hebben ingehaald. Op die manier hoeft de opzet niet per se tot een jaar vertraging te leiden. Bij de leerlingen die wel een jaar vertraging oplopen door deze aanpak is de verwachting dat dit jaar vertraging effectiever is dan een jaar zittenblijven, omdat het gebaseerd is op een doordacht driejarig programma. Een nadeel van dergelijke flexibele doorstroom is dat het vooral voor kleine scholen lastig te realiseren is.

5.4 Differentiatie blijft ideaal

Gedifferentieerd onderwijs in kleine groepen met extra instructie voor de kinderen die dat nodig hebben, zoals in de Scandinavische landen gangbaar is, blijft een ideaal uitgangspunt om zittenblijven te verminderen of overbodig te maken. Dit soort onderwijs is voor veel scholen en leerkrachten echter moeilijk te realiseren, zeker binnen de relatief grote groepen in Nederland en door de opdracht nu ook meer zorgleerlingen op te vangen in het kader van Passend onderwijs. Zo wordt het voor leerkrachten steeds moeilijker om onderwijs op maat te leveren en bestaat juist de kans dat het percentage zittenblijvers in de toekomst stijgt.

5.5 Voor- en Vroegschoolse Educatie

Kleuterbouwverlenging komt vooral voor onder achterstandsleerlingen en is daardoor sterk gerelateerd aan Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE). Het doel van VVE is immers om kinderen die van huis uit weinig bagage meekrijgen via een voor- en vroegschoolse programma 'bij te spijkeren' en op een hoger niveau het basisonderwijs in te laten stromen. Als de doelstelling van VVE wordt gehaald, zal dat terug te zien zijn in een lager percentage kleuterbouwverlengers. Tot nu toe zien we echter weinig effecten van VVE, mede omdat het schort aan de uitvoering ervan. De pedagogische kwaliteit en de beheersing van de Nederlandse taal van de medewerkers zijn nog vaak onder de maat en opbrengstgericht werken is nog lang niet de standaard. Als daar verbetering in komt, zal dat naar verwachting leiden tot een lager percentage zittenblijvers in Nederland.

NOOT

¹ Dit artikel betreft een samenvatting van een onderzoek dat door het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen is verricht op verzoek van het ministerie van OCW (Driessen, Leest, Mulder, Paas & Verrijt, 2014).

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Zie hiervoor <http://tvdigitaal.nl> - juli/augustus - 'Artikelen, Columns, Mededelingen'.

OVER DE AUTEURS



Geert Driessen



Lia Mulder



Bianca Leest



Twan Verrijt

Alle auteurs zijn als onderzoeker op het terrein van het onderwijs werkzaam op het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

Contact: g.driessen@its.ru.nl.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR BIJ GEERT DRIESSEN, LIA MULDER, BIANCA LEEST & TWAN VERRIJT - ZITTENBLIJVEN IN NEDERLAND: EEN PROBLEEM?

- Bali, V., Anagnostopoulos, D. & Roberts, R. (2005). Toward a political explanation of grade retention. *Education Evaluation Policy Analysis*, 27, 133-155.
- Belfi, B., Juchtmans, G., Goos, M. & Kniprath, H. (2011). Deel II Van strategie tot praktijk: De implementatiefasen. In G. Juchtmans e.a. (Red.), *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven* (pp. 37-148). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Bonvin, P. (2003). The role of teacher attitudes and judgement in decision-making: The case of grade retention. *European Educational Research Journal*, 2, 277-294.
- Bonvin, G., Bless, G. & Schuepbach, M. (2008). Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 1-19.
- Driessen, G. & Langen, A. van (2010). *De onderwijsachterstand van jongens. Omvang, oorzaken en interventies*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Leest, B., Mulder, L., Paas, T. & Verrijt, T. (2014). *Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: een probleem?* Nijmegen: ITS.
- Dupriez, V., Dumay, X. & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52, 245-273.
- Eurydice (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics*. Brussels: European Commission.
- Goos, M. (2013). *Grade retention. The role of the national educational policy and the effects on students' academic achievement, psychosocial functioning, and school career*. Proefschrift Katholieke Universiteit Leuven.
- Grift, W. van de (2005). Verlenging en verkorting van de kleuterperiode in het basisonderwijs. *Basisschoolmanagement*, 18, 1-10.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Hong, G. & Raudenbush, S. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27, 205-224.
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Johnson, D. & Rudolph, A. (2001). *Critical issue: Beyond social promotion and retention - Five strategies to help students succeed*. Chicago: North Central Regional Educational Laboratory.
- Juchtmans, G., Belfi, B., De Fraine, B., Goos, M., Kniprath, H., Vandebroucke, A. & Verbeeck, B. (Red.) (2011). *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- OECD (2010). *Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems*. Paris: OECD.
- Paas, T., Mulder, L. & Roeleveld, J. (2012). *Zittenblijvers en verwezen leerlingen in het Cohort-onderzoek COOL⁵⁻¹⁸*. Nijmegen: ITS.
- Protheroe, N. (2007). Alternatives to retention in grade. *Principal*, January/February, 30-34.
- Roeleveld, J. & Veen, I. van der (2007). Kleuterbouwverlenging in Nederland: omvang, kenmerken en effecten. *Pedagogische Studiën*, 84, 448-462.
- Smeets, J. & Resing, W. (2013). Overgang van najaarsleerling naar groep 3 nader onderzocht. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52, 442-453.
- Vandenbergh, N. & Van Damme, J. (2009). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Basisrapportage leerkrachtvragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006/07)*. Leuven: Steunpunt LOA.