

ZITTENBLIJVEN IN HET NEDERLANDSE BASISONDERWIJS:  
EEN PROBLEEM?



## Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: een probleem?

Geert Driessen  
Bianca Leest  
Lia Mulder  
Tineke Paas  
Twan Verrijt

De particuliere prijs van deze uitgave is €11,00  
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.  
Foto omslag: Ivonne Wierink, Nationale Beeldbank

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Driessen, Geert.

Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: een probleem? / Geert Driessen,  
Bianca Leest, Lia Mulder, Tineke Paas & Twan Verrijt - Nijmegen: ITS  
ISBN 978 – 90 - 5554 - 471 - 4  
NUR 840

Projectnummer: 34001488  
Opdrachtgever: Ministerie van OCW

© 2014 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

## Voorwoord

Vergeleken met andere (OECD-)landen heeft Nederland erg veel zittenblijvers: ongeveer een op de vier 15-jarige scholieren geeft aan minstens één keer te zijn blijven zitten, terwijl het gemiddelde in de andere landen een op de zes is. Een groot deel van de Nederlandse leerlingen is in het basisonderwijs al blijven zitten. Maar dat gebeurt niet op alle scholen even vaak; de verschillen tussen scholen zijn juist erg groot. Op sommige scholen komt zittenblijven helemaal niet voor, terwijl op andere meer dan de helft van de leerlingen een keer blijft zitten.

Aangezien zittenblijven een grote kostenpost is en er grote twijfels zijn over het nut ervan, heeft het ministerie van OCW een onderzoek uitgezet dat meer zicht moet bieden op de oorzaken van het relatief hoge percentage zittenblijvers in Nederland, en op effectieve manieren om zittenblijven te voorkomen. Dat onderzoek is door het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen uitgevoerd en omvatte een internationale literatuurstudie naar de omvang en effecten van zittenblijven, analyses op verschillende data-bestanden (DUO, COOL en Pre-COOL) en gesprekken met directeuren en leerkrachten over de manier waarop scholen omgaan met zittenblijven. De bevindingen van deze deelstudies zijn afsluitend in een expertmeeting bediscussieerd. In dit rapport wordt verslag gedaan van het onderzoek.

De onderzoekers willen graag dank zeggen aan de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) voor de prettige samenwerking bij het aanleveren van de landelijke bestanden, aan de scholen die hebben deelgenomen aan de gesprekken over de vormgeving van het zittenblijven, aan de experts die de bevindingen van commentaar hebben voorzien, en aan de begeleidingsgroep vanuit het ministerie van OCW die steeds de vinger aan de pols heeft gehouden.



# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	v
<b>1 Inleiding</b>	1
1.1 Aanleiding	1
1.2 Vraagstelling	2
1.3 Onderzoeksopzet	4
1.3.1 Literatuuronderzoek	4
1.3.2 Secundaire analyse van beschikbare bestanden	4
1.3.3 Aanvullende bevraging van scholen en ouders	5
1.3.4 Expertmeeting	7
1.4 Leeswijzer	7
<b>2 Achtergronden van zittenblijven</b>	9
2.1 Inleiding	9
2.2 De omvang van het zittenblijven	9
2.2.1 Zittenblijven in internationaal perspectief	9
2.2.2 Kenmerken van zittenblijvers	12
2.3 De uitvoering van het zittenblijven	13
2.3.1 Regelgeving	13
2.3.2 Gehanteerde criteria	13
2.3.3 Betrokkenen bij het beslisproces	14
2.4 Argumenten voor en tegen zittenblijven	15
2.5 Effecten van zittenblijven	17
2.5.1 Inleiding	17
2.5.2 Effecten op leerprestaties	18
2.5.3 Effecten op het psycho-sociaal functioneren	18
2.5.4 Effecten op ongediplomeerd schoolverlaten	19
2.5.5 Effecten op de latere beroeps carrière	19
2.6 Alternatieven voor zittenblijven	20

<b>3 Omvang van het zittenblijven en samenhangen met leerling- en schoolkenmerken</b>	27
3.1 Inleiding	27
3.2 Databestanden	27
3.2.1 Populatiegegevens: groep 1 - 8	27
3.2.2 Cohortgegevens COOL: groep 2, 5 en 8	28
3.2.3 Cohortgegevens Pre-COOL: groep 1 en 2	29
3.3 Resultaten	30
3.3.1 Populatiegegevens: groep 1 – 8	30
3.3.2 Cohortgegevens COOL: groep 2, 5 en 8	48
3.3.3 Cohortgegevens Pre-COOL: groep 1 en 2	53
3.4 Conclusies	57
<b>4 Zittenblijven in de praktijk</b>	61
4.1 Interviews met scholen	61
4.1.1 Steekproef scholen en uitvoering onderzoek	61
4.1.2 De thema's besproken	64
4.2 Enquête ouders	82
4.2.1 Resultaten	83
4.2.2 Algemeen beeld	87
<b>5 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen</b>	89
5.1 Vraagstelling en opzet onderzoek	89
5.2 Resultaten	90
5.2.1 Literatuuronderzoek	90
5.2.2 Secundaire analyses	91
5.2.3 Zittenblijven in de praktijk	94
5.3 Conclusies en aanbevelingen	96
5.4 Vervolgonderzoek	99
<b>Literatuur</b>	101
<b>Bijlagen</b>	107
Bijlage 1 – Interviewleidraad	109
Bijlage 2 – Oudervragenlijst	112



# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding

Scholen en leerkrachten zetten zittenblijven meestal in als een 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. Vergeleken met andere landen ligt het percentage zittenblijvers in Nederland erg hoog: 26,7% van de 15-jarige Nederlandse scholieren geeft aan wel eens een keer te zijn blijven zitten, terwijl het gemiddelde in de OECD-landen daar met 13,0 slechts de helft van bedraagt (OECD, 2010). Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2012) blijft in Nederland ongeveer 17% van de leerlingen in het basisonderwijs een keer zitten. Circa 10% van de kleuters doet een jaar langer over de kleuterperiode; in de hogere groepen blijft nog eens 6% zitten. Er zijn grote verschillen in zittenblijven tussen scholen. Op 94% van de scholen komt zittenblijven voor; daarbij gaat het soms om slechts enkele leerlingen, maar er zijn ook scholen waar meer dan de helft van alle leerlingen vertraging oploopt.

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 dus 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.<sup>1</sup> Tegelijkertijd brengt zittenblijven hoge financiële kosten met zich mee en heeft het een grote impact op leerlingen, alleen al vanwege het feit dat ze in een nieuwe klas opnieuw moeten beginnen en hun vertrouwde vrienden en klasgenoten kwijt raken. Het zou daarom wenselijk zijn als het percentage zittenblijvers kon worden teruggebracht. Om die reden wil het ministerie van OCW meer zicht krijgen op de oorzaken van het hoge percentage zittenblijven in Nederland, en op effectieve manieren om zittenblijven te voorkomen. Daartoe heeft het ministerie het

---

1 In statistische termen wordt een effect van -0,16 doorgaans als 'klein' beschouwd (Cohen, 1988), maar – nogmaals – het treedt op nadat de leerlingen niet één maar twee jaar over een leerjaar hebben gedaan.

ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen verzocht een onderzoek te verrichten naar zittenblijven.

## 1.2 Vraagstelling

Het ministerie wil via het onderzoek meer inzicht krijgen in de factoren die het hoge percentage zittenblijvers in Nederland verklaren en in effectieve aanpakken om zittenblijven te voorkomen. Het onderzoek moet een zo goed mogelijk antwoord geven op de volgende vragen:

### *Kenmerken van scholen en leerlingen:*

- Op 94% van de basisscholen blijven leerlingen zitten. Wat zijn de redenen dat dit op 6% van de scholen niet gebeurt? Wat zijn de kenmerken van deze scholen/leerlingen?
- Komt zittenblijven meer voor op scholen met bepaalde kenmerken, bijvoorbeeld: in bepaalde regio's, met bepaalde denominatie, met een bepaalde grootte of een bepaalde leerlingenpopulatie?

### *Oorzaken, motieven, mechanismen:*

- Wanneer is volgens scholen/leraren/ouders sprake van verlenging van de kleuterperiode? In hoeverre verschilt dit van de definitie van de Inspectie van het Onderwijs<sup>2</sup>?
- Waarom laten scholen/leraren leerlingen in het basisonderwijs een jaar overdoen?
- Waarom laten scholen/leraren leerlingen een extra jaar kleuteren?
- Hoe komt het dat jongens op de basisschool vaker blijven zitten dan meisjes?
- Welk type leerling blijft relatief vaak zitten (bijvoorbeeld qua motivatie, sociaal-emotionele ontwikkeling, executieve functies, taalachterstand)?
- Wat is de rol van ouders? Wat vinden ouders van de manier waarop de basisschool omgaat met verlenging van de kleuterperiode en met zittenblijven?
- De school moet inzichtelijk maken op basis van welke argumenten het besluit voor kleuterbouwverlenging/zittenblijven is genomen. Hoeveel scholen hebben een beleid/protocol hoe om te gaan met kleuterbouwverlenging/zittenblijven? Wat voor criteria hanteren scholen? Waarop zijn deze criteria gebaseerd? Is het besluit alleen aan de leerkracht? Welke rol spelen andere de teamleden en directie? Wat is de rol van de ouders? Kunnen zij meebeslissen? Hoe vaak zijn ouders het wel/niet eens met het besluit van de school om hun kind te laten zitten? En wat zijn de redenen daarvoor? Als er een beleid/protocol aanwezig is, is dit dan bekend bij ouders? Als

---

2 In het toezicht van de Inspectie van het Onderwijs wordt de volgende definitie gehanteerd voor kleuterbouwverlengers: kinderen in groep 3 die op 1 oktober van een schooljaar 7 jaar of ouder zijn.

er een beleid/protocol aanwezig is, is er dan in verhouding meer/minder sprake van leertijdverlenging? Op welk moment vindt de beoordeling plaats?

- Algemeen wordt vaak als argument gehoord dat kleuters nog niet toe zijn aan groep 3, nog te speels zijn, etc. Welke competenties zijn onvoldoende ontwikkeld bij deze kinderen? Gaat het bijvoorbeeld vaak om zelfsturing/executieve functies?

#### *Aanpak op scholen:*

- Wat doen de 6% scholen waar zittenblijven niet plaatsvindt anders dan de overige 94% van de scholen, en waarom? En behalen zij ook hogere leerprestaties?
- Wat doen de scholen waar zittenblijven minder voorkomt anders en waarom? En behalen zij ook hogere leerprestaties?
- Op hoeveel scholen krijgen de zittenblijvers een herhaling van het algemene programma? Op hoeveel scholen krijgen leerlingen in het jaar dat ze overdoen een gericht aanbod, maatwerk? Wat zijn de belangrijkste ontwikkelpunten van de leerlingen waarop dit aangepaste aanbod zich richt?
- Wat doen scholen om kleuters beter voor te bereiden op groep 3, zodat ze niet hoeven blijven zitten in groep 2? Bieden de materialen en methoden voldoende handvatten om maatwerk te bieden en preventief te handelen?
- Is het mogelijk om in groep 3 zo te differentiëren, dat verlenging van de kleuterperiode niet nodig is? Of moeten alle leerlingen voldoen aan bepaalde instroomeisen voor groep 3?
- Wat doen scholen om de 'kloof' tussen groep 2 en 3 te verminderen/weg te nemen?
- Hebben schoolbesturen inzicht in het percentage kleuterverlenging en zittenblijven van hun scholen en zo ja, is er sprake van een algemeen beleid en in hoeverre sturen zij op verlaging daarvan?

De beantwoording van deze vragen zou ook een aantal goede voorbeelden moeten opleveren van effectieve manieren om zittenblijven te voorkomen, dan wel alternatieven voor zittenblijven die bewezen effectief zijn.

#### *Internationale vergelijking:*

- Hoe doet Nederland het ten opzichte van andere landen?
- Wat doen andere landen waar sprake is van geen of weinig zittenblijven anders dan Nederland?
- Wat is bekend over de oorzaken voor zittenblijven in andere landen?
- Wat kunnen we leren van andere landen in het voorkomen van zittenblijven?

### **1.3 Onderzoeksopzet**

Het onderzoek diende te worden uitgevoerd in een betrekkelijk korte periode, mei - oktober 2013, met halverwege nog de zomervakantie. Teneinde genoemde vragen zo goed mogelijk te kunnen beantwoorden, is voor de volgende opzet met vier onderdelen gekozen:

- literatuuronderzoek;
- secundaire analyse van beschikbare bestanden;
- aanvullende bevraging van scholen en ouders;
- expertmeeting.

Hierna gaan we dieper in op elk van deze onderdelen.

#### **1.3.1 Literatuuronderzoek**

De eerste fase van het onderzoek bestond uit een literatuurstudie van nationale en internationale publicaties over het vóórkomen en voorkómen van zittenblijven, waarbij we focusten op het primair onderwijs. De resultaten zijn, aansluitend bij de specifieke onderzoeksvragen, thematisch en landenvergelijkend geanalyseerd. Leidende invalshoeken waren: mate van voorkomen, relatie tot inrichting onderwijsstelsel, aanpakken en alternatieven, resultaten.

De opbrengsten van deze fase zijn de volgende:

- het geeft een stand van zaken over wat er over dit onderwerp bekend is;
- het biedt informatie over alternatieve aanpakken en de opbrengsten daarvan;
- het levert input voor de vragenlijsten die in latere fasen van het onderzoek worden ingezet;
- het levert input voor de te organiseren expertmeeting.

#### **1.3.2 Secundaire analyse van beschikbare bestanden**

We hebben gebruik gemaakt van verschillende bestanden, namelijk (1) landelijke schoolbestanden van DUO, (2) bestanden uit het COOL cohortonderzoek (groep 2, 5 en 8), en bestanden uit het Pre-COOL cohortonderzoek (groep 1 en 2). De analyses van de bestanden waren erop gericht zicht te krijgen op de samenhang tussen zittenblijven en de samenhang daarvan met een aantal leerling- en schoolkenmerken (achtergrondkenmerken, cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden, resp. samenstelling leerlingpopulatie, geografische kenmerken, e.d.).

De analyses dienen verschillende doelen:

- Ze geven een antwoord op de vraag of zittenblijven meer voorkomt op scholen met bepaalde kenmerken, bijvoorbeeld in bepaalde regio's, met een bepaalde denominatie, met een bepaalde grootte of een bepaalde leerlingenpopulatie, en maken inzichtelijk in welke opzichten het beperkte aantal scholen waar zittenblijven *niet* voorkomt zich onderscheiden van andere scholen.
- Ze geven inzicht in de kenmerken van zittenblijvers naar sociaal-etnische achtergrond, geslacht en cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden.
- Ze dienen als basis voor de steekproeftrekking behoefte van de aanvullende data-verzameling bij scholen en ouders.

### 1.3.3 Aanvullende bevraging van scholen en ouders

Wat de achterliggende mechanismen van zittenblijven zijn, kan op basis van de analyses niet worden achterhaald. Waarom besluit een school om een kind een jaar over te laten doen, en een andere qua cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden vergelijkbare klasgenoot wel gewoon over te laten gaan? Waarom is het aandeel zittenblijvers op sommige scholen heel hoog en heeft 6% van alle basisscholen helemaal geen zittenblijvers? Wat is de rol van de ouders bij de beslissing een leerling een jaar al of niet over te laten doen? En wat is de relatie tussen onderwijsaanpak en het voorkómen en vóórkomen van zittenblijven?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden, zijn 15 scholen bezocht om zo het beleid en de onderwijsaanpak ten aanzien van zittenblijven op die scholen gedetailleerd in beeld te brengen. Het doel is *de variatie* die er bestaat in zittenblijven in kaart te brengen. Daarom is bij de selectie van de scholen in de eerste plaats gekeken naar het percentage zittenblijvers. Verder is gelet op een goede verdeling naar kenmerken als samenstelling leerlingenpopulatie, inrichting van het onderwijs en regio, is gemaakt op basis van de hierboven beschreven secundaire analyses op de DUO-bestanden.

Op de geselecteerde scholen zijn gesprekken gevoerd met de directeur, de IB'er en/of leerkrachten in kleutergroepen en in hogere groepen. Met wie precies is gesproken, hebben we laten afhangen van de omstandigheden, met name van de mate waarin de betreffende personen op de hoogte waren van het beleid en procedures rond zittenblijven. Tijdens de gesprekken, die zijn gevoerd aan de hand van een vooraf toegepaste interviewleidraad, is het hele traject rondom de beslissing een leerling al of niet te laten zitten doorgenomen. We hebben daarvoor de school gevraagd concrete leerlingen als voorbeeld te nemen, namelijk leerlingen voor wie onlangs de beslissing is genomen om dit schooljaar over te laten doen, én leerlingen waarover is getwijfeld, maar die toch zijn overgaan. Aan de hand van deze concrete leerlingen zijn de onder-

zoeksvragen besproken: wat zijn de argumenten geweest om de betreffende leerlingen wel of niet te laten doubleren? Is er contact met de ouders geweest? Wat is er gedaan om zittenblijven te voorkomen? Hoe wordt er komend schooljaar qua onderwijsaanpak met de zittenblijvers omgegaan, en hoe met de 'twijfelgevallen' die wel overgaan?

Aan de kleuterbouwverlenging is in de gesprekken speciale aandacht besteed: wat verstaat de school daaronder, in welke opzichten verschillen de argumenten om een leerling een jaar extra te laten 'kleuteren' van de argumenten om kinderen een hogere groep over te laten doen, wat wordt er gedaan om de aansluiting tussen groep 2 en 3 goed te laten verlopen en zittenblijven te voorkomen?

Op scholen waar zittenblijven niet of nauwelijks voorkomt is het gesprek meer gericht op de vraag welke specifieke maatregelen en/of onderwijsaanpak worden ingezet om zittenblijven te voorkómen. Ook daarbij zijn concrete leerlingen die qua prestaties en/of niet-cognitieve vaardigheden zwak zijn als voorbeeld genomen. Welke acties worden er ondernomen om de betreffende leerling(en) onvertraagd door te laten stromen?

Behalve over deze concrete voorbeelden is ook het schoolbeleid ten aanzien van zittenblijven in het algemeen ter sprake gebracht: wie zijn er betrokken bij de beslissing een leerling al of niet te laten doubleren, wordt er een vast protocol gevolgd, op welk moment wordt de beslissing over zittenblijven genomen, passen maatregelen om zittenblijven te voorkomen in het onderwijssysteem?

De ouders van de besproken zittenblijvers hebben via de leerkracht een vragenlijst ontvangen met vragen over het zittenblijven, respectievelijk de kleuterverlenging van hun kind. Wat vinden die ouders ervan? Zagen ze het aankomen of kwam het onverwacht? Zijn ze het met de beslissing eens? Hebben ze voldoende inbreng gehad? Weten ze of de school een protocol ten aanzien van zittenblijven hanteert, en zo ja, kennen ze dat?

Op basis van de gesprekken en de oudervragenlijsten is achterhaald in welke opzichten scholen waar zittenblijven niet of nauwelijks voorkomt verschillen van scholen met een gemiddeld of bovengemiddeld percentage zittenblijvers wat betreft het schoolbeleid ten aanzien van zittenblijven, de argumenten die scholen hanteren bij de beslissing een leerling al of niet te laten doubleren, de rol van de ouders en de onderwijsaanpak om zittenblijven te voorkomen.

De informatie uit de gesprekken en oudervragenlijsten geven inzicht in de manier waarop scholen met uiteenlopende aandelen zittenblijvers tegen zittenblijven aankijken en hun beleid en onderwijsaanpak hierop aanpassen. Met deze informatie kunnen de onderzoeksvragen met betrekking tot oorzaken van en motieven en mechanismen achter zittenblijven worden beantwoord. Bovendien biedt de vergelijking tussen scholen waar zittenblijven niet of nauwelijks voorkomt en scholen met een (boven)gemiddeld percentage zittenblijvers wellicht aanknopingspunten voor alternatieve methoden die zittenblijven kunnen voorkomen/verminderen.

### **1.3.4 Expertmeeting**

De bevindingen van de literatuurstudie, de analyses en de schoolgesprekken zijn samengevat en tijdens een expertmeeting besproken met een aantal deskundigen uit beleid en praktijk. Daarbij gaat het vooral over vragen over de wenselijkheid en haalbaarheid van alternatieve aanpakken voor zittenblijven, zoals:

- wat zijn effectieve manieren om zittenblijven te voorkomen?
- wat zijn de randvoorwaarden voor een alternatieve aanpak?
- aan welke eisen moet het onderwijssysteem voldoen?
- wat vraagt dat van de leerkrachten en ander onderwijspersoneel (bv. IB'er)?
- waar liggen successen, waar knelpunten en hoe zijn die op te lossen?
- zijn succesvolle voorbeelden uit het buitenland ook voor Nederland geschikt?

Deze vragen zijn voorgelegd aan personen uit diverse geledingen: directeuren, bestuurders, onderwijsbegeleiders, Inspectie van het Onderwijs, beleidsmedewerkers en onderzoekers. Om iedereen voldoende gelegenheid te geven de ervaringen te delen, is het aantal uitgenodigde personen beperkt.

De discussie leidde tot een aantal conclusies met betrekking tot de haalbaarheid van alternatieve aanpakken om zittenblijven in Nederland te voorkomen en tot aanbevelingen voor het beleid.

## **1.4 Leeswijzer**

In het vervolg van deze rapportage worden de resultaten van de hierboven onderscheiden onderzoeksfases beschreven. Achtereenvolgens zijn dat dus het literatuuronderzoek, de data-analyse, het veldonderzoek onder scholen, en de expertmeeting.





## 2 Achtergronden van zittenblijven

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteren we een beknopt overzicht van het zittenblijven, belicht vanuit verschillende invalshoeken. We gaan achtereenvolgens na hoe vaak het voorkomt, hoe het gestalte krijgt, wat de argumenten zijn, in hoeverre die door wetenschappelijk onderzoek ondersteund worden, en welke alternatieven er zijn. We maken hiervoor gebruik van zowel landenvergelijkende als Nederlandse gegevens. Het accent ligt bij dit alles op de fase van het basisonderwijs.<sup>3</sup>

### 2.2 De omvang van het zittenblijven

#### 2.2.1 Zittenblijven in internationaal perspectief

Op basis van PISA-gegevens uit 2009 is een overzicht gemaakt van het gemiddelde percentage zittenblijvers per onderwijssector (OECD, 2010; zie ook Goos, 2013). Dit overzicht is gebaseerd op de vraag aan de aan PISA 15-jarige deelnemende leerlingen of ze ooit zijn blijven zitten en zo ja, wanneer. In Tabel 2.1 hebben we de betreffende percentages van de OECD-landen bij elkaar gezet. Om ze beter te kunnen plaatsen, is ook per land de startleeftijd in het primair onderwijs vermeld.

---

<sup>3</sup> We maken voor dit hoofdstuk met name gebruik van de volgende kernpublicaties: Eurydice (2011), Goos (2013), Juchtmans e.a. (2011), en Xia & Kirby (2009).

Tabel 2.1 – Percentage zittenblijvers in OECD-landen

	leeftijd bij start		% zittenblijvers in		
	PO	PO	VO-laag	VO-hoog	PO + VO
Australia	5,2	7,3	1,4	0,1	8,4
Austria	6,2	4,9	5,7	4,4	12,6
Belgium	5,9	18,4	15,0	9,9	34,9
Canada	5,2	4,4	4,3	0,6	8,4
Chile	6,0	10,3	7,3	10,8	23,4
Czech Republic	6,4	2,1	2,3	0,0	4,0
Denmark	6,6	3,6	1,0	0,1	4,4
Estonia	6,9	3,9	2,5	0,0	5,6
Finland	6,7	2,4	0,5	-	2,8
France	5,9	17,8	23,5	1,0	36,9
Germany	6,3	9,2	14,2	0,0	21,4
Greece	6,3	2,0	4,2	0,4	5,7
Hungary	6,8	6,2	5,8	2,4	11,1
Iceland	5,8	0,7	0,4	0,0	0,9
Ireland	4,5	11,0	1,7	0,2	12,0
Israel	6,3	4,3	4,9	3,6	7,5
Italy	5,9	1,0	4,7	11,7	16,0
Japan	6,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Korea	6,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Luxembourg	6,2	22,2	20,2	2,0	36,5
Mexico	6,2	17,3	5,9	1,2	21,5
Netherlands	6,0	22,4	5,3	0,6	26,7
New Zealand	5,1	3,9	1,7	0,9	5,1
Norway	5,8	0,0	0,0	-	0,0
Poland	7,0	1,9	3,9	-	5,3
Portugal	6,0	22,4	20,9	1,9	35,0
Slovak Republic	6,3	1,9	2,0	0,3	3,8
Slovenia	6,7	0,0	1,5	0,0	1,5
Spain	5,9	12,2	31,9	-	35,3
Sweden	6,6	3,8	1,4	0,3	4,6
Switzerland	6,5	14,9	9,3	1,4	22,8
Turkey	6,9	3,8	0,0	10,5	13,0
United Kingdom	5,0	1,6	0,8	0,7	2,2
United States	5,9	11,2	4,2	1,6	14,2
OECD gemiddelde	6,1	7,3	6,1	2,2	13,0

Bron: OECD (2010)

De tabel maakt duidelijk dat er enorme verschillen zijn in zittenblijven tussen landen. Gemiddeld genomen is in de OECD-landen 7,3% van de leerlingen in het primair onderwijs blijven zitten. Nederland scoort (samen met Portugal) met 22,4% het aller-

hoogste. Aan de ene kant zijn er landen waar helemaal geen of nauwelijks zittenblijven voorkomt, zoals Japan en Noorwegen, en aan de andere kant zijn er landen waar meer dan een vijfde van de leerlingen is blijven zitten.

Bij dergelijke landenvergelijkende overzichten lijkt het van belang enkele voorbeelden te maken. Bedacht moet worden dat het – in dit specifieke geval – een opgave van de leerlingen zelf betreft. Verder zijn er grote verschillen in de structuur van het onderwijs. Volgens het overzicht gaan de kinderen in sommige landen al op 4,5-jarige leeftijd naar het primair onderwijs, terwijl dat in andere landen pas op 7-jarige leeftijd is. Voor Nederland zou dat volgens dit overzicht 6,0 jaar zijn, terwijl feitelijk meer dan 95% van de leerlingen al op 4-jarige leeftijd in groep 1 start. Het ligt er dus aan hoe primair onderwijs wordt gedefinieerd en hoe lang dat dan duurt.<sup>4</sup> In sommige landen kiezen leerlingen op hun 10e voor voortgezet onderwijs, in andere op hun 16e. Ook is relevant of het speciaal onderwijs en regulier onderwijs aparte typen zijn of zijn geïntegreerd.

Volgens de OECD (2011) gaan landen verschillend om met de variatie die er bestaat tussen leerlingen. Sommige landen hebben niet-selectieve en comprehensieve systemen, die alle leerlingen dezelfde kansen willen bieden en het aan de individuele scholen en leerkrachten overlaten op gepaste wijze in te spelen op de specifieke behoeften van elke leerling. Andere landen groeperen leerlingen in verschillende scholen of in verschillende klassen of ‘tracks’ binnen scholen. Twee vaak gehanteerde groepeeringsstrategieën zijn laagpresterende leerlingen te laten blijven zitten en leerlingen die moeite hebben met het niveau of gedragsproblemen of specifieke leerbehoeften hebben door te verwijzen naar andere scholen. Uit de PISA-resultaten blijkt dat in landen met veel zittenblijvers de leerlingen ook lager presteren. Daarnaast wordt gesteld dat de kosten van zittenblijven zeer hoog kunnen zijn. In landen met geen of weinig zittenblijvers als IJsland en Slovenië gaat het om \$500 of minder per 15-jarige leerling; in landen met veel zittenblijvers als Nederland en België kan dat oplopen tot \$11.000 of meer.

Dat er niet zomaar harde conclusies kunnen worden getrokken uit landenvergelijkend onderzoek volgt ook uit het rapport over zittenblijven van de Europese Commissie (Eurydice, 2011). Voor een correcte interpretatie is het van groot belang rekening te houden met hoe het onderwijs is georganiseerd. Er zijn grote verschillen tussen Europese landen wat betreft de beschikbaarheid van voorschoolse voorzieningen, of er sprake is van apart kleuteronderwijs of dat dat geïntegreerd is in het basisonderwijs,

---

4 Ter vergelijking memoreren we hier nog eens de cijfers van de Inspectie van het Onderwijs (2012) die stelt dat in Nederland ongeveer 17% van de leerlingen in het basisonderwijs een keer blijft zitten, waarvan 10% in de kleuterperiode en 6% in de hogere groepen.

op welke leeftijd kinderen gebruik kunnen of moeten maken van dergelijke voorzieningen, op welke leeftijd de leerplicht begint (tussen 4 en 7 jaar) en of er één of meer (vaste) instroommomenten zijn per schooljaar of dat dat flexibel is. Daarnaast worden in sommige landen in principe alle kinderen zonder meer toegelaten, terwijl in andere landen er, naast leeftijd, verschillende toelatingscriteria gelden. De meeste daarvan hebben betrekking op aspecten van (school)rijpheid, doorgaans mentaal, psychologisch, sociaal en fysiologisch. Soms dient om te mogen starten een specialist (bv. neuroloog, kinderarts) te worden geraadpleegd. Het komt ook voor dat ouders het recht hebben om de start een jaar uit te stellen. Bij eventueel uitstel zijn, behalve de ouders, vaak verschillende andere partijen betrokken, zoals het hoofd van de school, de leiding van de voorschoolse instelling, een psycholoog, onderwijskundige, orthopedagoog, intern begeleider of logopedist. Soms ook dient te worden aangetoond dat kinderen in bepaalde mate gebruik hebben gemaakt van voorschoolse voorzieningen, en als dat niet het geval is dient een taaltest te worden gemaakt om te bepalen of het kind nog een jaar in de voorschoolse fase moet blijven. Wanneer een kind nog niet wordt toegelaten tot het primair onderwijs, houdt dat in dat het kind nog een jaar (soms twee jaar) in de voorschoolse klas of instelling blijft, dus een extra jaar volgt of een jaar overdoet. Kortom, het ene gemiddelde heeft lang niet altijd dezelfde betekenis als het andere.

### **2.2.2 Kenmerken van zittenblijvers**

Zittenblijven hangt samen met uiteenlopende kenmerken, kenmerken op het niveau van de leerling, de klas, de school, en het onderwijssysteem (o.m. Belfi e.a., 2011).

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, psycho-sociale problemen, het mannelijk geslacht, en het de jongste zijn van de klas (Bonvin, Bless & Schuepbach, 2008; Driessen & Van Langen, 2010; Jimerson, 2001; Van Langen & Driessen, 2006).

Op het niveau van de *klas* spelen de volgende factoren een rol: klassengrootte (grotere klassen, meer zittenblijven), instructiekwaliteit (lagere kwaliteit, meer zittenblijven) en tijdsplanning (inefficiëntere planning, meer zittenblijven) (Bali, Anagnostopolous & Roberts, 2005; Hong & Raudenbush, 2005; Van de Grift, 2009).

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 die zittenblijven in de hand werken: het leerstofjaarklassensysteem en te weinig opbrengstgericht werken, adaptief onderwijs en omgaan met verschillen (Dupriez, Dumay & Vause, 2008).

## **2.3 De uitvoering van het zittenblijven**

### **2.3.1 Regelgeving**

Zittenblijven wordt volgens Eurydice (2011) in de meeste Europese landen gezien als een laatste ondersteuningsmaatregel. De onderwijsregelingen in die landen zijn doorgaans gebaseerd op het principe dat door hen een jaar te laten blijven zitten 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 hebben de leerlingen gedurende de leerplichtleeftijd recht op een automatische doorstroming. Dat is ook het geval in Liechtenstein. In IJsland was dat niet expliciet vastgelegd, maar gaat dat wel gebeuren; in de praktijk gebeurde het overigens al. 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 Bulgarije kunnen kinderen niet blijven zitten in de eerste vier leerjaren, in Polen niet in de eerste drie jaren en in Griekenland niet in de eerste twee jaren. In Duitsland, Oostenrijk en Portugal worden leerlingen automatische 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 de eerste fase (leerjaar 1 en 2) en één keer in de tweede fase (leerjaar 3 tot en met 6). In Denemarken kan een leerling gedurende de hele leerplichtfase maximaal twee keer blijven zitten. In bijvoorbeeld Frankrijk en Spanje kunnen leerlingen maximaal één maal blijven zitten in het primair onderwijs.

### **2.3.2 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 drie landen, te weten

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 andere landen, waar wel centraal criteria zijn vastgelegd, is het meest aangehouden criterium de vooruitgang in prestaties gedurende het schooljaar. Andere criteria zijn het gedrag en absenteïsme in verband met bijvoorbeeld gezondheid (ziekte, ziekenhuisopname) of problemen in het gezin. 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. Als onderdeel van 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 (bv. inzet, samenwerking, analysevaardigheid). In Zweden worden zowel de prestaties in alle afzonderlijke vakken als de algemene ontwikkeling meegenomen in de beslissing. 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. In veel landen zijn de resultaten zoals gerealiseerd aan het eind van het jaar bepalend voor 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 via schriftelijke tests of discussies met de leerkracht. Dat betekent dus dat er voor verschillende leerlingen verschillende methoden kunnen worden ingezet. Een laatste overgang is die van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs. In sommige 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.

### **2.3.3 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. In enkele landen beslist alleen de groepsleerkracht; in andere landen, zoals Duitsland en Spanje, hebben alle betrokken leerkrachten een stem. In Italië kan bovendien alleen een unaniem genomen beslissing tot zittenblijven leiden. Er zijn ook landen waar alle groepsleerkrachten

betrokken zijn bij het besluit. In België beslissen de leerkrachten en directeur gezamenlijk, in Duitsland alle groepsleerkrachten en de directeur. In Denemarken neemt de directeur uiteindelijk de beslissing, net als in Zweden. Dat is ook zo in het Verenigd Koninkrijk, maar daar vraagt de directeur bovendien nog advies aan externe professionals, zoals een onderwijspsycholoog of onderwijsbegeleider, interne deskundigen, ouders en de leerling zelf. In Schotland nemen directeur en de 'local education authority' gezamenlijk de beslissing.

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 zittenblijven. Daarbij bestaan er drie opties. In een aantal landen (bv. Frankrijk, Spanje) kunnen ouders bij een externe instantie in beroep gaan tegen de beslissing. In enkele landen (bv. Hongarije, Zweden) kunnen ouders verzoeken hun kind te laten blijven zitten, alhoewel het over mag gaan. In andere landen (bv. Wallonië, Polen) is toestemming van ouders nodig om een kind te laten blijven zitten.

#### **2.4 Argumenten voor en tegen zittenblijven**

Eerder hebben we laten zien dat zittenblijven in enkele OECD-landen aanzienlijk vaker voorkomt dan in andere. Belfi e.a. (2011) hebben geïnventariseerd waardoor dat zou kunnen komen. Een reden die zij noemen is dat in de meeste landen de beslissing wordt genomen op basis van objectieve externe metingen, terwijl in landen waar veel zittenblijvers voorkomen, zoals Vlaanderen en Nederland, de beslissing veelal is gebaseerd op subjectieve leerkrachtbeoordelingen. Daaraan zou kunnen worden toegevoegd dat er ook verschillen zijn tussen landen met centraal vastgelegde criteria en landen met per school of zelfs per leerkracht bepaalde criteria. 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 vinden het een noodzakelijke maatregel, waardoor kinderen met een leerachterstand kunnen worden bijgespijkerd en niet nog verder achterop raken. Dat leidt volgens hen tot meer zelfvertrouwen bij de leerlingen, wat weer gunstig is voor het vervolg van de schoolloopbaan. Maar tegenover dergelijke positieve kanten van het zittenblijven kunnen evenzoveel nadelen worden ingebracht. Belfi e.a. (2011) hebben op basis van een omvangrijke literatuurstudie de argumenten pro en contra zittenblijven geordend vanuit vier perspectieven: sociaal-economisch, ontwikkelingspsycholo-

gisch, psychosociaal en didactisch (zie ook Goos, 2013). In Tabel 2.2 worden deze argumenten samengevat.

*Tabel 2.2 – Argumenten voor en tegen zittenblijven vanuit vier perspectieven*

	<b>Argumenten voor zittenblijven</b>	<b>Argumenten tegen zittenblijven</b>
Sociaal-economisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Een leerling kan door zittenblijven in hogere studierichtingen terechtkomen, waardoor hij kans maakt op een betere baan en een hoger loon; zittenblijven zorgt zo voor financiële voordelen voor zowel het individu als de gemeenschap.</li> <li>• Zittenblijven zorgt voor meer onderwijs-gelijkheid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zittenblijven zorgt voor extra onderwijskosten voor zowel het individu als de gemeenschap; door zittenblijven belandt een leerling later op de arbeidsmarkt, waardoor de zittenblijver een jaar inkomsten misloopt en de overheid een jaar belastinggeld.</li> </ul>
Ontwikkelings-psychologisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zittenblijven zorgt ervoor dat leerlingen meer tijd krijgen om de kennis en vaardigheden die ze nodig hebben voor het volgende leerjaar te verwerven (nativistisch ontwikkelingsperspectief).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zittenblijven verhindert de verdere academische groei van leerlingen, dit leidt mogelijk tot attitudeproblemen (contextueel ontwikkelingsperspectief).</li> </ul>
Psycho-sociaal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zittenblijvers kunnen even ‘op adem’ komen.</li> <li>• Het ouder zijn maakt hen populair bij klasgenootjes.</li> <li>• Ze kunnen eindelijk ook eens succeservaringen opdoen.</li> <li>• Dit alles kan leiden tot hervonden leerplezier: een positiever zelfbeeld, meer zelfvertrouwen en een grotere leermotivatie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zittenblijvers moeten alle vakken overdoen, niet alleen de vakken die ze niet beheersen.</li> <li>• Zittenblijvers moeten hun vriendjes achterlaten.</li> <li>• Zittenblijvers kunnen zichzelf als mislukkeling gaan zien en kunnen ook door klasgenootjes als dom worden beschouwd.</li> <li>• Dit alles kan leiden tot demotivatie, schaamte, onzekerheid en verdriet.</li> </ul>
Didactisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zittenblijven leidt tot homogenere klassen; hierdoor kan het onderwijsniveau hoger komen te liggen.</li> <li>• Zittenblijven biedt zwakke leerlingen een betere leeromgeving.</li> <li>• Zittenblijven veraangenaamt het lerarenberoep.</li> <li>• Dreiging van zittenblijven verhoogt de leermotivatie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zittenblijven biedt zwakke leerlingen een weinig stimulerende leeromgeving.</li> <li>• Zittenblijven leidt tot lage leerkrachtverwachtingen en ‘zichzelf waarmakende voorspellingen’.</li> <li>• De dreiging van zittenblijven motiveert leerlingen niet op langere termijn.</li> </ul>

Bron: Belfi e.a. (2011)



## 2.5 Effecten van zittenblijven

### 2.5.1 Inleiding

In de vorige paragraaf hebben we een overzicht gepresenteerd van uiteenlopende argumenten voor en tegen zittenblijven. Maar argumenten zijn geen feiten. Hier gaan we daarom na in hoeverre deze argumenten door feitelijk empirisch onderzoek worden ondersteund.

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 (Luyten, 2006; Roeleveld & Van der Veen, 2007; Juchtmans e.a., 2011; Paas, Mulder & Roeleveld, 2012).

Hierna gaan we wat gedetailleerder in op de effecten van zittenblijven. We baseren ons daarbij vooral op een recente inventarisatie van Belfi e.a. (2011; zie ook De Fraigne e.a., 2012; Goos e.a., 2013b; Vandembroucke, Juchtmans & Goos, 2013).<sup>5</sup> Zij onderscheiden daarbij vier domeinen: leerresultaten, psychosociaal functioneren, ongediplomeerd schoolverlaten en de latere beroeps carrière. Daarnaast zijn ze nagegaan of er sprake is van differentiële effecten (verschillen de effecten voor verschillende soorten leerlingen?) en groepseffecten (wat is het effect op de normaalvorderende leerlingen in de klas?). Bij hun overzicht plaatsen de auteurs enkele methodologische kanttekeningen. Op de eerste plaats dient volgens hen in effectenonderzoek waarin zittenblijvers worden vergeleken met normaalvorderende leerlingen gecontroleerd te worden voor een groot aantal kenmerken, zodat beide groepen zoveel mogelijk gelijk zijn. Op de tweede plaats wijzen ze er op dat er twee soorten ver-

---

5 In zijn algemeenheid geldt dat de door deze onderzoeksgroep geselecteerde en gereviewde studies voldoen aan zo hoog mogelijk methodologische eisen ('methodological rigor'). Dat geldt eveneens voor andere door ons geraadpleegde review-studies en statistische meta-analyses van Bright (2011), Stapleton & Robles-Pina (2009) en Xia & Kirby (2009). Deze 'methodological rigor' vormt een onderscheidende factor: in hun meta-analyse van 22 afzonderlijke Amerikaanse studies laten Allen e.a. (2009) zien dat de doorgaans geconstateerde negatieve effecten sterk afhangen van de kwaliteit van de gehanteerde analysemethodologie: de gemiddelde effectgrootte ('effect size') van de 7 door hen geanalyseerde studies van lage kwaliteit bedroeg -0,30, die van de 15 studies van middelmatige of hoge kwaliteit 0,04.

gelijkingen kunnen worden gemaakt. Bij *leerjaarvergelijkingen* worden zittenblijvers vergeleken met hun nieuwe, jongere klasgenoten; bij *leeftijdvergelijkingen* worden zittenblijvers vergeleken met hun doorgestroomde leeftijdsgenoten die een jaar hoger zitten. Leeftijdvergelijkingen laten zien hoe het de zittenblijvers waarschijnlijk was vergaan wanneer ze normaal waren doorgestroomd; leerjaarvergelijkingen maken duidelijk hoe zittenblijvers zich ontwikkelen ten opzichte van hun jongere klasgenoten met wie ze hun schoolloopbaan vervolgen. Beide typen vergelijkingen vullen elkaar aan. Op de derde plaats benadrukken de onderzoekers dat het van belang is de leerlingen lang genoeg te volgen: korte-termijneffecten kunnen verschillen van lange-termijneffecten.

### **2.5.2 Effecten op leerprestaties**

Onderzoek op basis van leerjaarvergelijkingen met controle voor eerdere verschillen laat zien dat zittenblijvers in het algemeen in het zittenblijf-jaar beter presteren dan hun jongere klasgenoten. Deze aanvankelijke voorsprong wordt naarmate de leerlingen ouder worden echter kleiner, verdwijnt helemaal of slaat zelfs om in een achterstand. Uit onderzoek op basis van leeftijdvergelijkingen blijkt bovendien dat zittenblijvers beter zouden hebben gepresteerd qua rekenen en meestal ook qua taal wanneer ze toch waren doorgestroomd naar het volgende jaar. Bij dit alles is er sprake van differentiële effecten. Effecten zijn namelijk ongunstiger voor relatief oudere leerlingen (in termen van geboortemaand), kinderen uit lagere sociaal-economische milieus, kinderen van ouders die weinig waarde hechten aan onderwijs, jongens, leerlingen met gedragsproblemen, en leerlingen die al eerder een keer zijn blijven zitten. Ook is nagegaan of het iets uitmaakt wanneer, in welk leerjaar, een leerling blijft zitten. De meeste studies op dit gebied vonden geen verschillen. Ten slotte is onderzocht wat het effect van zittenblijven is op de prestaties van de klasgenoten. Achterliggend idee is dat zwakke leerlingen het tempo van de klas vertragen en dat als zij zouden blijven zitten daardoor de klassen homogener zouden worden en het instructieniveau zou stijgen. Onderzoek bevestigt dit niet: zittenblijven leidt niet tot een hoger niveau van de normaalvorderende leerlingen.

### **2.5.3 Effecten op het psycho-sociaal functioneren**

Het gaat hier om een scala aan uiteenlopende factoren. Voor de sociale vaardigheden maakt zittenblijven niet uit. Dat is doorgaans ook het geval voor het academisch zelfbeeld. Soms wordt wel een positief korte-termijneffect gevonden, maar dat verdwijnt na verloop van tijd weer. Effecten op het schoolwelbevinden zijn niet eenduidig; meestal zijn er geen noemenswaardige verschillen. Resultaten van onderzoek

naar het psychisch welbevinden variëren sterk naar gelang het specifieke aspect dat is onderzocht. Zittenblijvers hebben wel duidelijk veel vaker sociaal-emotionele problemen dan hun nieuwe, jongere klasgenoten. Zittenblijvers 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 zittenblijf-jaar iets beter gemotiveerd dan wanneer ze zouden zijn doorgestroomd. Hoewel dit positieve effect enkele jaren aanhoudt, verdwijnt het op den duur weer. Vergeleken met hun nieuwe klasgenoten ligt hun motivatie echter wat lager. Leerlingen die zijn blijven zitten vertonen meer agressief gedrag dan wanneer ze zouden zijn doorgestroomd. Dit is met name het geval bij leerlingen die eerder ook al agressief gedrag vertoonden. Onderzoek naar het concentratievermogen van zittenblijvers laat geen eenduidig resultaat zien. Zittenblijvers spijbelen doorgaans vaker dan doorstromers. Onderzoek op het gebied van het psycho-sociaal functioneren laat zien dat er differentiële effecten optreden: ze zijn gunstiger voor leerlingen in hogere leerjaren en voor meisjes. Anderzijds blijkt dat er geen verschillen zijn tussen leerlingen die extra ondersteuning krijgen in het jaar dat ze zijn blijven zitten en leerlingen die dergelijke ondersteuning niet krijgen.

#### **2.5.4 Effecten op ongediplomeerd schoolverlaten**

Hier staat de vraag centraal of leerlingen die in het basisonderwijs zijn blijven zitten daar jaren later in het voortgezet onderwijs nog last van hebben. Dat blijkt het geval te zijn: zittenblijvers verlaten jaren later aanzienlijk vaker het voortgezet onderwijs zonder diploma dan niet-zittenblijvers. Voor leerlingen die één keer zijn blijven zitten is de kans tot 50% hoger, en voor leerlingen die twee keer zijn blijven zitten zelfs 90%. Ook wanneer rekening wordt gehouden met factoren die met zittenblijven samenhangen, zoals een laag prestatieniveau, een zwak sociaal-economisch milieu en psycho-sociale problemen, is er onder zittenblijvers aanzienlijk vaker sprake van drop-out. Redenen die daarvoor worden genoemd zijn leeftijdsverschillen tussen zittenblijvers en doorstromers en een daarmee samenhangende vervreemding van klasgenoten.

#### **2.5.5 Effecten op de latere beroeps carrière**

Zittenblijven heeft negatieve effecten op de latere beroeps carrière. Zittenblijvers starten veel minder vaak met een opleiding na het voortgezet onderwijs dan doorstromers. Dat geldt vooral voor leerlingen die in het laatste jaar van het primair en de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs zijn blijven zitten. Ze verdienen

uiteindelijk ook aanzienlijk minder dan leerlingen met een vergelijkbaar prestatieniveau die niet zijn blijven zitten.

## 2.6 Alternatieven voor zittenblijven

Op basis van een vergelijking in Europese landen wordt geconcludeerd dat er een grote variatie bestaat in de praktijk van zittenblijven (Eurydice, 2011). De mate van zittenblijven in landen wordt bepaald door het bestaan van een cultuur van zittenblijven. In landen met veel zittenblijven is de leidende gedachte dat zittenblijven goed is voor het leren van het kind, een gedachte die wordt ondersteund door de onderwijsberoepsgroep, de schoolgemeenschap en de 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.

Hierna volgt een overzicht van mogelijke alternatieven zoals die in de literatuur worden 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) noemt een aantal strategieën om het aantal zittenblijvers te reduceren. Hoewel deze betrekking hebben op de Amerikaanse situatie, is hun bruikbaarheid ruimer.<sup>6</sup>

*De instructie beter afstemmen op de standaarden (c.q. streefdoelen).* Er is recentelijk steeds meer nadruk komen te liggen op prestatiestandaarden waaraan leerlingen en scholen moeten voldoen en waarop ze worden afgerekend ('accountability'). Curriculum, methode, didactiek en standaarden zouden daarom beter op elkaar moeten worden afgestemd.

*Systematische evaluatie ter preventie van problemen.* Via bijvoorbeeld de inzet van leerlingvolgsystemen, niet alleen wat betreft het cognitieve, maar ook het niet-cognitieve domein, kunnen vroegtijdig problemen worden opgespoord. Sommige

---

6 Goos e.a. (2013b) wijzen er wel op dat in de VS leerlingen tot en met hun 16e een relatief gemeenschappelijk curriculum volgen, waarbij verschillen tussen leerlingen zoveel mogelijk worden opgevangen door binnenklasgroepering (in het p.o.) en flexibele niveaugroepering per vakgebied (in het v.o.). Zittenblijven is in de VS eerder een allerlaatste redmiddel en is het maar zeer de vraag in hoeverre effecten daar vergeleken kunnen worden met effecten in bijvoorbeeld Nederland en Vlaanderen.

scholen vormen ‘intervention teams’, waarvan naast de huidige leerkracht ook de leerkracht van het volgende leerjaar deel uit kan maken.

*Wijziging van groepsamenstelling.* Scholen kunnen leerstofjaarklassen doorbreken door leerlingen van verschillende leeftijden en niveaus bij elkaar te zetten. In dergelijke klassen kunnen leerlingen continu en verschillend per vak vooruitgaan, in plaats van dat ze eenmaal per jaar (voor alle vakken) naar een hogere klas gaan.<sup>7</sup>

*Interventies gericht op sneller leren.* Scholen kunnen leerlingen die achterlopen qua bijvoorbeeld taal of rekenen ‘dubbele dosis’ periodes voor die vakken aanbieden.

*De effectiviteit van leerkrachten verbeteren.* Sommige leerkrachten hebben bijscholing nodig om meer variatie aan te brengen in hun benadering van de onderwijskundige behoeften van de laagstpresterende leerlingen.

*Uitbreiding van leertijd.* Extra leertijd kan worden aangeboden na de reguliere schooltijd, in het weekend of in de zomervakantie. Hoewel de effectiviteit hiervan niet eenduidig is aangetoond, zijn er wel indicaties dat zorgvuldig gestructureerde maatregelen leerlingen kunnen helpen in het inhalen van de achterstand.<sup>8</sup>

*Voorschoolse programma’s.* Hoewel ook hier geldt dat de effectiviteit van lang niet alle programma’s is aangetoond, zijn er aanwijzingen dat goed-ingevoerde programma’s, die zijn afgestemd op de doelgroep en uitgevoerd door gekwalificeerde leidsters effectief kunnen zijn in het voorkomen van achterstanden van potentiële zittenblijvers.<sup>9</sup>

Dergelijke alternatieven vertonen veel overeenkomsten met die welke door Johnson & Rudolph (2001) worden genoemd. Deze auteurs constateren allereerst dat zittenblijven en ‘social promotion’ (het laten overgaan van leerlingen hoewel ze de stof van het eerdere leerjaar nog niet beheersen) ongeschikte reacties zijn op te lage prestaties, omdat ze niet gericht zijn op het voorkomen maar repareren van het probleem. Er zijn vijf onderling samenhangende alternatieven.

*Intensivering van het leren.* Uitgegaan moet worden van stevige, duidelijk omschreven standaarden. Een rijk, uitdagend curriculum is belangrijk. Net als effectief, adequaat opgeleide leerkrachten. Het leren dient betekenisvol en actief te zijn.

*Scholing en bijscholing van leerkrachten.* Afgestemd op de aanpak van verschillen tussen leerlingen.

*Uitbreiding leermogelijkheden.* Niet alle leerlingen leren op dezelfde wijze en in dezelfde tijd. Er kan variatie en flexibiliteit worden aangebracht in het rooster en in de instructietechnieken. Ook kan de klassenstructuur worden aangepast door leerlingen van verschillende niveaus in één klas te zetten. Klassenverkleining is eveneens een mogelijkheid.

---

7 Zie ook Driessen (2007).

8 Zie ook Driessen, Claassen & Smit (2010).

9 Zie ook Driessen (2013a).

*Evaluatie als basis voor instructie.* Het is belangrijk inzicht te hebben in wat een kind kan, omdat die kennis de input vormt voor de instructie van de leerkracht.

*Vroeg en vaak ingrijpen.* Voor- en vroegschoolse programma's kunnen zinvol zijn. Er moeten mogelijkheden zijn voor leerlingen om succesvol te zijn.

Ook Davenport e.a. (1998) komen met vergelijkbare aanpakken. Zij tekenen daarbij allereerst aan dat de door hen genoemde acht strategieën onderling samenhangen en bovendien dat ze niet gemakkelijk uit te voeren zijn. Dit laatste heeft te maken met het feit dat ze teamwork vereisen, evenals creativiteit en continue scholing van alle betrokkenen, zoals het team, de ouders en vrijwilligers.

*Een fundamentele herstructurering van het schoolgebeuren.* Het betreft aspecten van 'effective schools', 'successful schools' en 'schools that work'. Vijf essentiële kenmerken zijn: schoolleiderschap gericht op schoolverbetering; gezin-'community' partnerschap gericht op ondersteuning van het leren; schoolomgeving/cultuur gericht op ondersteuning van het leren; ontwikkeling van en samenwerking binnen het team; onderwijsprogramma van hoge kwaliteit.

*Onmiddellijke intensieve ondersteuning van leerlingen die niet meteen de basisvaardigheden en kennis beheersen.* Het team ontwikkelt hoge standaarden en steunt alle leerlingen deze te bereiken. Hulp dient elke leerling te worden geboden, vroeg en vaak. Hulp wordt in de reguliere klas en gedurende de reguliere schooltijden geboden. De groepsindeling is flexibel en leerlingen worden niet permanent apart gezet. Er wordt niet alleen tegemoetgekomen aan cognitieve behoeften van de leerlingen, maar ook aan hun sociale behoeften. Daarbij worden ouders als partners betrokken. Naast hulp gedurende de reguliere schooltijden krijgen leerlingen die dat nodig hebben ook extra hulp na schooltijd, in het weekend, in de zomer en thuis bij het huiswerk.

*Vroegschoolse educatie van hoge kwaliteit.* Daarbij dient voldaan te worden aan een aantal voorwaarden, zoals een gunstige leidster/leerling-ratio, programma's van bewezen effectiviteit, adequaat opgeleide leidsters, monitoring van de ontwikkeling, samenwerking met de ouders.

*Effectief leesonderwijs in alle leerjaren.* Kenmerken zijn een rijke taalomgeving met uiteenlopende mogelijkheden om te lezen, een gestructureerd programma, een coherent programma over de jaren heen, samenwerking tussen leerkrachten.

*Kleinere scholen die gebruik maken van effectieve onderwijsstrategieën.* Kleinere scholen zijn vaak effectiever dan grote scholen, met name omdat het team onderling beter communiceert en beter samenwerkt en omdat de leerkrachten beter contact hebben met de leerlingen.

*Betrokkenheid van de ouders en de 'community' gericht op onderwijsverbetering.* Aspecten daarvan zijn tweezijdige communicatie, instructie aan ouders hoe ze hun kinderen kunnen helpen, vrijwilligerswerk op school, en samenwerking met andere onderwijs- en maatschappelijke instellingen.

*Verbinding van leerlingen met levensechte toekomstsituaties* ('school-to-work'). Deze strategie speelt zich vooral af bij de overgang van voortgezet onderwijs naar de arbeidsmarkt.

*Doorstroming met extra hulp.* Dit houdt in dat leerlingen gedurende de zomervakantie of in het vervolgjaar extra hulp ontvangen. Dit impliceert wel dat er een adequate diagnose wordt gesteld en extra intensieve hulp wordt geboden. Daarbij kan gebruik gemaakt worden van twee methoden. Combinatieklassen op basis van leeftijd ('multi-age grouping'), waarbij de leerlingen bijvoorbeeld twee of drie jaren in dezelfde groep blijven. Een andere optie is 'looping', waarbij dezelfde leerkracht of leerkrachten gedurende twee tot vier jaar met de leerling meegaat.

Eerder lieten we zien dat er tussen landen grote verschillen bestaan in de mate van zittenblijven. Landen gaan via de inrichting van hun schoolsystemen op zeer uiteenlopende manieren om met de (prestatie)verschillen tussen leerlingen. In landen als Nederland en België kiest men vaak voor zittenblijven als remedie voor het niet bereikt hebben van een bepaald niveau. Daar tegenover staan landen als Noorwegen en IJsland waar leerlingen automatisch over gaan, ongeacht hun prestaties. Laatstgenoemde landen hanteren verschillende alternatieven voor de omgang met diversiteit en zittenblijven. Befi e.a. (2011; zie ook Vandenbroucke, Juchtmans & Goos, 2013) classificeerden in navolging van Mons (2007) en Dupriez, Dumay & Vause (2008) onderwijsstelsels naar de methoden die zij volgen bij de benadering van diversiteit. Ze onderscheiden zo vier typen onderwijsstelsels.

*Het scheidingsmodel* sorteert leerlingen al heel vroeg in aparte stromen ('tracks') in het voortgezet onderwijs, hoofdzakelijk op basis van prestaties. In bijvoorbeeld Duitsland vindt dit al op tien-jarige leeftijd plaats. Zittenblijven wordt hier ook vaak toegepast, net als in bijvoorbeeld Nederland en België. Ook worden zorgleerlingen in dergelijke landen vaak opgevangen in aparte scholen.

In *het à la carte integratiemodel* volgen alle leerlingen tot en met 16 jaar in een min of meer zelfde tempo een gemeenschappelijk curriculum ('comprehensive'). Verschillen in prestatieniveau worden zoveel mogelijk opgevangen door middel van binnenklasgroepering in het basisonderwijs en een flexibele niveaugroepering per vak in het voortgezet onderwijs. Dit model vindt toepassing in bijvoorbeeld Groot-Brittannië en de VS.

In *het uniforme integratiemodel* volgen alle leerlingen tot hun ongeveer 15<sup>e</sup> hetzelfde curriculum. In dit model vormt zittenblijven het enige middel om met zwakkere leerlingen om te gaan. Dit model wordt vooral geïmplementeerd in landen als Frankrijk, Spanje en Portugal.

In *het geïndividualiseerde integratiemodel* vindt geen 'tracking' en niveaugroepering plaats en komt ook nauwelijks zittenblijven voor. Leerlingen blijven wel tot hun 16<sup>e</sup> samen. Om tegemoet te komen aan individuele verschillen wordt gebruik gemaakt van differentiatie en geïndividualiseerde instructie en leerjaaroverstijgend

onderwijs, één-op-één begeleiding, 'looping' en onderwijs in kleine klassen. Dit model wordt met name gehanteerd in Zweden, Noorwegen, Finland en IJsland.

Vandenbroucke, Juchtmans & Goos (2013) stellen dat zittenblijven niet noodzakelijkerwijs hoeft te worden afgeschaft. Wel dient men op kritische wijze vragen te stellen over de vanzelfsprekendheid waarmee en de schaal waarop het wordt toegepast. Ze doen de volgende aanbevelingen.

*Zittenblijven dient allereerst geïmpliceerd te worden.* De gangbare overtuigingen van het nut van zittenblijven dienen tegen het licht te worden gehouden van de resultaten van onderzoek.

*Er dienen alternatieve modellen te worden aangedragen.* Het gaat om effectieve manieren om zwakke leerlingen te ondersteunen. Voorbeelden zijn investeringen in de begeleiding van zwakke leerlingen, expertise-uitwisseling tussen regulier en speciaal onderwijs en zomerscholen.

*Leerkrachten dienen zodanig te worden ondersteund dat ze geen noodzaak meer voelen hun leerlingen te laten blijven zitten.* De initiële opleidingen hebben hier een belangrijke taak, maar ook is er continue bijscholing noodzakelijk, met name op het gebied van differentiatie.

*Mogelijk dat combinatieklassen (met leerlingen van verschillende leeftijden) een adequate manier zijn om met verschillen om te gaan.* Binnenklasdifferentiatie is een belangrijke voorwaarde voor het slagen daarvan.

*Permanente evaluatie en monitoring zijn noodzakelijk, waarbij deze zijn geïntegreerd in het onderwijsleerproces.* Een individueel ontwikkelingsplan, zoals in het Scandinavische model, maakt hier deel van uit.

*Scholen dienen meer verantwoordelijk te worden gesteld voor de loopbaan van hun leerlingen.* Zij dienen daarvoor financiële incentives te krijgen van de overheid.

Op basis van 'evidence-based' interventies onderscheiden Belfi e.a. (2011) vier basisbouwstenen die kunnen worden ingezet om het zittenblijven te vervangen.

*Leefklimaat:* een positieve en stimulerende relatie tussen school/leerkracht enerzijds en leerlingen en ouders anderzijds via werken aan:

- een positieve leerkracht-leerlingrelatie;
- ouderbetrokkenheid;
- extra-curriculaire activiteiten.

*Organisatie:* leerjaaroverstijgende initiatieven, zoals:

- leerjaaroverstijgende klassen;
- multi-leerjaar klassen;
- 'looping'.

*Didactiek:* differentiatie via:

- coöperatief leren;
- 'peer tutoring'.



*Evaluatie*: curriculum-based evaluatie via het gebruik van een:

- leerlingvolgsysteem.

Behalve deze vier basisbouwstenen noemen Belfi e.a. (2011) nog enkele additionele bouwstenen:

- kleinere klassen;
- leren met behulp van ICT;
- extra onderwijskundig personeel in de klas;
- ‘student tutoring’.



## 3 Omvang van het zittenblijven en samenhangen met leerling- en schoolkenmerken

### 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van analyse van grootschalige databestanden. Het doel hiervan is een zo actueel mogelijk beeld te geven van de omvang van het zittenblijven in Nederland en welke relatie er bestaat tussen zittenblijven en een aantal kenmerken van leerlingen en scholen. We maken gebruik van verschillende bestanden, namelijk (1) landelijke schoolbestanden van DUO (groep 1-8), (2) bestanden van het COOL cohortonderzoek (groep 2, 5 en 8), en bestanden uit het Pre-COOL cohortonderzoek (groep 1 en 2). Hierna gaan we op elk van deze bronnen in, welke analyses zijn uitgevoerd, en wat deze hebben opgeleverd.

### 3.2 Databestanden

#### 3.2.1 Populatiegegevens: groep 1 - 8

De Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) van het ministerie van OCW verzamelt jaarlijks gegevens op school-, leerjaar- en leerlingniveau van alle bekostigde basisscholen in Nederland.<sup>10</sup> Het gaat per jaar om bijna 1,5 miljoen leerlingen van 6.900 vestigingen.<sup>11</sup> We maken gebruik van de meest recente gegevens uit 2012. Op basis daarvan schetsen we een beeld van het vóórkomen van zittenblijven in relatie tot een aantal leerling- en schoolkenmerken, en gaan we na welke relatie er bestaat tussen de mate van zittenblijven op een school en de resultaten op de Eindtoets basisonderwijs van die school.

Zittenblijven wordt hier op twee manieren geoperationaliseerd: in de eerste plaats als echt ‘doubleren’ door vergelijking van het leerjaar van de leerling in 2011 en 2012. In de tweede plaats wordt zittenblijven ook op indirecte wijze geoperationaliseerd, namelijk op basis van het leeftijdscriterium met als kritieke datum 1 oktober (vgl. In-

---

<sup>10</sup> Met dank aan DUO voor de constructieve samenwerking.

<sup>11</sup> Scholen kunnen 1 of meer vestigingen/locaties hebben. Omdat vestigingen van een school sterk kunnen verschillen, bijvoorbeeld qua samenstelling van de leerlingenpopulatie, verrichten we de analyses op het niveau van de vestigingen.

spectie van het Onderwijs, 2012). Wanneer bijvoorbeeld een leerling in groep 8 op 1 oktober 12 jaar of ouder is, wordt er vanuit gegaan dat deze (door zittenblijven) een leeftijdsachterstand heeft. Deze informatie is vooral van belang voor het cumulatieve effect van zittenblijven gedurende het basisonderwijs, en om vast te stellen hoeveel leerlingen aan het eind van het basisonderwijs met een leeftijdsachterstand afsluiten. Ten gevolge van onder meer verschillende instroommomenten in de kleuterbouw is er wat deze indicator betreft sprake van enige onzuiverheid. Een rol spelen ook factoren als verhuizing van ouders en daarmee samenhangende schoolwisseling en (langdurige) ziekte van de kinderen. Daarnaast hanteren met name vernieuwingsscholen niet altijd een strak leerstof-jaarklassensysteem, waardoor de aanduiding ‘leerjaar’ in dat geval ambigu kan zijn.<sup>12</sup> Ondanks deze voorbehouden wordt het leeftijds criterium als een goede indicator van zittenblijven gekwalificeerd (vgl. Roeleveld & Van der Veen, 2007).

### 3.2.2 Cohortgegevens COOL: groep 2, 5 en 8

In het schooljaar 2007/08 is het landelijke cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup> van start gegaan met een eerste meting. In het kader van dat onderzoek zijn bij scholen, leerkrachten, leerlingen en ouders uiteenlopende gegevens verzameld, onder meer over de cognitieve (taal, rekenen, lezen) en niet-cognitieve (gedrag, houding, e.d.) vaardigheden van de leerlingen. Aan de deze meting namen 550 scholen en 38.000 leerlingen in de groepen 2, 5 en 8 deel (Driessen e.a., 2009). In 2010/11 vond de tweede meting van COOL (Driessen, Mulder & Roeleveld, 2011). Het merendeel van de scholen die aan de eerste meting hebben meegewerkt, hebben ook weer aan de tweede meting meegewerkt. Dat betekent dat de leerlingen die bij de eerste meting in groep 2 zaten bij de tweede meting *in principe* in groep 5 zouden moeten zitten, die van groep 5 in groep 8, en die van groep 8 in leerjaar 3 van het voortgezet onderwijs. Niet alle leerlingen zaten echter feitelijk in de betreffende groepen. Door gebruik te maken van het zogenoemde Onderwijsnummerbestand van het CBS is vastgesteld op welke school en in welke groep deze ‘verdwenen’ leerlingen zaten, en konden daarbinnen drie categorieën worden geïdentificeerd: zittenblijven, schoolwisseling naar andere reguliere basisschool, en verwezen naar het speciaal (basis)onderwijs (Paas, Mulder & Roeleveld, 2012). Voor het onderhavige onderzoek kon aldus een onderscheid worden gemaakt tussen enerzijds leerlingen die normaal waren doorgestroomd van

---

12 De Fraine e.a. (2012) maken het onderscheid ‘zittenblijven’ (tweemaal in hetzelfde leerjaar) en ‘schoolse vertraging’ (met een leeftijdsachterstand). Vertraging is meestal het gevolg van zittenblijven, maar kan ook andere oorzaken hebben zoals ziekte of verlate instap (anderstalige nieuwkomers), deelname aan een schakelklas, bezoeken van een speelleerklas of het volgen van een individuele leerlijn.

groep 2 naar 5 en van groep 5 naar 8, en anderzijds leerlingen die tussen groep 2 en 5, respectievelijk 5 en 8 waren blijven zitten.<sup>13</sup>

Aangezien alle leerlingen aan de eerste meting van COOL hebben deelgenomen, zijn hun cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden *voorafgaand* aan het doubleren bekend. Deze informatie is van belang om een beeld te krijgen van waarom sommige leerlingen zijn blijven zitten en anderen niet. Wat betreft de cognitieve vaardigheden gaat het om de scores op Cito-toetsen, wat betreft de niet-cognitieve vaardigheden om scores op schalen die zijn ontwikkeld op basis van informatie die de groepsleerkrachten via een schriftelijke vragenlijst (het zgn. Leerlingprofiel) hebben geleverd (voor meer details zie Driessen e.a., 2009).

### **3.2.3 Cohortgegevens Pre-COOL: groep 1 en 2**

Pre-COOL is het cohortonderzoek dat voorafgaat aan COOL<sup>5-18</sup>. In schooljaar 2009/10 is gestart met een cohort 4-jarige leerlingen die op een COOL-basisschool ingestroomd zijn. Dit cohort wordt in groep 1, 2, 3, 5 en 8 gevolgd. De leerlingen namen in 2010/11 deel aan de tweede COOL-meting. In tegenstelling tot de standaardmetingen van COOL, is er voor deze leerlingen in schooljaar 2011/12 ook nog een meting geweest. De leerlingen zaten toen in groep 3, dan wel nog een keer in groep 2 (kleuterbouwverlenging). Er is sprake van zittenblijven wanneer een leerling die bij de COOL-meting in 2010/11 in groep 2 zat een jaar later in 2011/12 nog steeds in groep 2 zat.

Met behulp van de gegevens uit het schooljaar 2011/12 kan worden bepaald voor welke leerlingen sprake is van een verlengde kleuterbouw en voor welke leerlingen niet. Aangezien alle leerlingen aan de tweede COOL-meting hebben deelgenomen, zijn hun cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden voorafgaand aan de (eventuele) kleuterbouwverlenging bekend. Deze informatie is van belang om een beeld te krijgen van waarom sommige leerlingen een jaar langer kleuteren en anderen niet. Wat betreft de cognitieve vaardigheden gaat het om de scores op Cito-toetsen Taal voor kleuters en Ordenen; wat betreft de niet-cognitieve vaardigheden gaat het om scores op onder meer gedrag in de klas, werkhouding en onderpresteren (zie hierboven).

Ook is informatie beschikbaar op schoolniveau. In het schooljaar 2010/11 is een leerkrachtvragenlijst afgenomen met onder meer vragen over de overgang van groep 2 naar groep 3 en de mate waarin doelen worden gesteld en of kleuterbouwverlenging mogelijk is op school.

---

13 De overige, naar het speciaal (basis)onderwijs verwezen, leerlingen zijn hier verder buiten beschouwing gelaten.

### 3.3 Resultaten

#### 3.3.1 Populatiegegevens: groep 1 – 8

##### 3.3.1.1 Kenmerken van de leerlingen

In een eerste serie analyses focussen we op het vóórkomen van zittenblijven en de relatie tussen zittenblijven en een aantal leerlingkenmerken. Het gaat dus om analyses op *het niveau van de leerlingen*.

In Tabel 3.1 presenteren we een overzicht van het zittenblijven per leerjaar (groep); we doen dat op twee manieren: in de eerste plaats presenteren we het percentage leerlingen dat in schooljaar 2012/13 voor de tweede maal in het betreffende leerjaar zit. Dat percentage is berekend door de groep in 2011/12 te vergelijken met de groep in 2012/13. In de tweede plaats is gekeken naar het percentage leerlingen dat ‘te oud’ is voor het betreffende leerjaar (leeftijdsachterstand). Dat zijn cumulatieve percentages die aangeven hoeveel leerlingen gedurende het basisonderwijs vertraging hebben opgelopen. Daarbij is 1 oktober<sup>14</sup> 2012 als teldatum gehanteerd. Leerlingen die na 1 oktober in groep 1 zijn ingestroomd tellen in dat jaar niet mee en kunnen het jaar daarop dus nooit een zittenblijver zijn. De percentages hebben betrekking op de gehele populatie basisschoolleerlingen in 2012 (N=1.495.061)<sup>15</sup>.

Tabel 3.1 – Zittenblijven en leeftijdsachterstand naar leerjaar (% op 1 oktober 2012)

	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Gemiddeld in 1-8
Doubleren (% per groep)	4,2	10,5	5,0	3,8	2,0	1,3	1,0	0,4	3,4
Leeftijdsachterstand (% cumulatief)	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 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.

14 Het criterium 1 oktober is enigszins arbitrair; veelal start het schooljaar immers al een maand eerder.

15 Circa 3.000 leerlingen (=0,2%) zijn buiten de analyses gehouden vanwege onvolledige of inconsistente gegevens.

Doubleren leidt niet altijd tot een leeftijdsachterstand, zoals blijkt uit de percentages in groep 2. Het percentage leerlingen in groep 2 met een leeftijdsachterstand bedraagt iets meer dan de helft van het percentage zittenblijvers. Dat heeft (mede) te maken met onze teldatum van 1 oktober. De zogenaamde ‘herfstkinderen’ die zijn blijven zitten, zullen op 1 oktober nog geen leeftijdsachterstand hebben, maar kort daarna wel (zie par. 3.3.1.2).

In groep 3 is 5% van de leerlingen blijven zitten en heeft 9,2% van de leerlingen inmiddels (door vertraging in leerjaar 1, 2 of 3) een leeftijdsachterstand opgelopen. Ook in groep 4 blijft nog bijna 4% zitten; dat zijn leerlingen die waarschijnlijk het lezen en rekenen nog onvoldoende onder de knie hebben om te kunnen doorstromen naar groep 4.

Na groep 4 daalt het percentage zittenblijvers tot nog geen half procent in groep 8. Maar al met al heeft op het eind van het basisonderwijs 17,5% een leeftijdsachterstand opgelopen.

Uit de laatste kolom blijkt dat in schooljaar 2012/13 3,4% van alle basisschoolleerlingen de groep waar ze in zitten voor de tweede keer doet, en dat 12% van alle leerlingen met een leeftijdsachterstand in een van de groepen zit.

In hoeverre zittenblijven verschilt naar de sekse van de leerlingen blijkt uit Tabel 3.2.

*Tabel 3.2 – Zittenblijven naar leerjaar naar sekse (% op 1 oktober 2012)*

Sekse	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Gemiddeld in 1-8
<b>Doubleren</b>									
(% per groep)									
Jongens	4,5	11,5	5,4	3,7	1,9	1,3	1,0	0,5	3,6
Meisjes	3,8	9,5	4,7	3,9	2,1	1,3	1,0	0,4	3,2
<b>Leeftijdsachterstand</b>									
(% cumulatief)									
Jongens	5,0	6,6	10,5	13,5	15,3	16,6	18,2	19,4	13,3
Meisjes	4,3	4,6	7,7	10,8	12,5	13,6	15,0	15,7	10,7

In groep 1, 2 en 3 blijven jongens substantieel vaker zitten dan meisjes. In groep 4 en 5 doubleren juist iets meer meisjes dan jongens, en in de hoogste groepen zijn er nauwelijks verschillen tussen de seksen. Over het geheel genomen (groep 1-8) zijn er 0,4% meer jongens die de groep voor de tweede keer doen dan meisjes (3,6 versus 3,2).

In groep 8 heeft 19,4% van de jongens een leeftijdsachterstand opgebouwd tegen 15,7% van de meisjes; dat is 3,7%-punten verschil.

In Tabel 3.3 staan de percentages zittenblijvers naar 'leerlinggewicht'. Het leerlinggewicht geeft een indicatie van de mate van sociaal-economische achterstand in het thuismilieu van de leerling en is gebaseerd op het opleidingsniveau van de ouders. Er worden drie gewichtscategorieën onderscheiden: 0,30: laag opleidingsniveau (maximaal basisonderwijs of (v)so-zmlk); 1,20: zeer laag opleidingsniveau (maximaal lbo/vbo, praktijkonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg; 0: geen achterstand, i.c. een hogere opleiding dan de eerder genoemde). Op basis van het aantal leerlingen met een gewicht 0,3 en 1,2 (het 'schoolgewicht') ontvangt een school extra subsidie in het kader van het Onderwijsachterstandenbeleid. In Tabel 3.3 wordt weer onderscheid gemaakt naar 'doubleren' en 'leeftijdsachterstand'.

Tabel 3.3 – Zittenblijven naar leerjaar naar leerlinggewicht (% op 1 oktober 2012)

Gewicht	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Gemiddeld in 1-8
<b>Doubleren</b> (% per groep)									
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
<b>Leeftijdsachterstand</b> (% cumulatief)									
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

Tabel 3.3 maakt duidelijk dat zittenblijven zeer sterk samenhangt met het sociaal-economische thuismilieu. Vanaf het begin van het basisonderwijs blijven leerlingen met een gewicht veel vaker zitten dan kinderen van hoger opgeleide ouders (0-leerlingen). Vooral in groep 1-2 zijn de verschillen erg groot, waarbij de 1,2-leerlingen het vaakst tot de categorie kleuterbouwverlengers behoren. Gemiddeld genomen over groep 1-8 zijn 0,3-leerlingen 1,5 keer zo vaak een zittenblijver als leerlingen zonder gewicht, en 1.2-leerlingen bijna twee keer zo vaak.

Wanneer we naar de leeftijdsachterstand kijken zijn de verschillen nog groter. Vanaf groep 2 hebben kinderen met laag opgeleide ouders (0,30) steeds circa twee keer zo vaak een leeftijdsachterstand als kinderen van ouders met een hogere opleiding (0). Kinderen van zeer laag opgeleide ouders (1,20) hebben tot in groep 5 steeds bijna drie



keer zo vaak een leeftijdsachterstand, en daarna nog ongeveer tweeënhalf keer zo vaak als kinderen van hoger opgeleide ouders.

Naast het ouderlijk opleidingsniveau werd tot voor kort ook de etnische herkomst in het Onderwijsachterstandenbeleid gehanteerd als indicator van de aanwezigheid, respectievelijk ontbreken van voldoende cultureel-educatief kapitaal in de thuissituatie. In Tabel 3.4 wordt het zittenblijven uitgesplitst naar Nederlandse en niet-Nederlandse culturele achtergrond (zoals gedefinieerd in het formatiebesluit WEC).

*Tabel 3.4 – Zittenblijven naar leerjaar naar culturele achtergrond (% op 1 oktober 2012)*

Achtergrond	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Gemiddeld in 1-8
<b>Doubleren</b>									
(% per groep)									
Nederlands	3,6	9,8	4,8	3,6	1,8	1,1	0,9	0,3	3,0
Niet-Nederlands	5,4	12,4	5,8	4,5	2,6	1,8	1,4	1,0	4,3
<b>Leeftijdsachterstand</b>									
(cumulatief)									
Nederlands	3,8	4,6	7,7	10,4	12,0	13,0	14,5	15,1	10,0
Niet-Nederlands	6,5	8,5	13,2	17,2	19,6	21,6	23,6	25,8	17,0

Leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond blijven veel vaker zitten dan kinderen met een Nederlandse achtergrond en hebben daardoor aan het eind van het basisonderwijs veel vaker een leeftijdsachterstand (25,8% versus 15,1%).

In Tabel 3.5 wordt zittenblijven uitgesplitst naar een iets sterker gedifferentieerde indeling van etniciteit (gebaseerd op het geboorteland van kind en ouders), waarbij een onderscheid wordt gemaakt naar autochtoon, westers allochtoon, en niet-westers allochtoon.

*Tabel 3.5 – Zittenblijven naar leerjaar naar etniciteit (% op 1 oktober 2012)*

Etniciteit	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Gemiddeld in 1-8
<b>Doubleren</b> (% per groep)									
Autochtoon	3,6	9,8	4,8	3,6	1,8	1,1	0,9	0,3	3,0
Westers allochtoon	4,9	11,0	4,5	4,0	2,3	1,7	1,4	0,8	3,8
Niet-westers allochtoon	5,6	12,9	6,3	4,7	2,8	1,9	1,4	1,0	4,5
<b>Leeftijdsachterstand</b> (% cumulatief)									
Autochtoon	3,8	4,6	7,7	10,4	12,0	13,0	14,5	15,1	10,4
Westers allochtoon	6,8	7,4	11,5	15,1	16,7	18,9	20,4	22,2	14,8
Niet-westers allochtoon	6,4	8,9	14,0	18,1	20,8	22,8	24,8	27,2	17,9

Allochtone leerlingen, zowel westers als niet-westers, blijven vaker zitten dan autochtone leerlingen. Westers allochtone leerlingen zitten qua zittenblijven dichter bij niet-westers allochtone leerlingen dan bij autochtone leerlingen. Niet-westers allochtonen hebben in elke groep bijna tweemaal zo vaak een leeftijdsachterstand als autochtone leerlingen.

In Tabel 3.6 volgt nog een specificatie van de niet-westerse allochtone leerlingen naar de vier grootste migrantengroepen, te weten Surinaams, Antilliaans/Arubaans, Turks en Marokkaans.

*Tabel 3.6 – Zittenblijven naar leerjaar naar de vier grootste niet-westerse migrantengroepen (% op 1 oktober 2012)*

Migrantengroep	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Gemiddeld in 1-8
<b>Doubleren</b> (% per groep)									
Surinaams	3,7	11,0	5,5	4,3	2,5	1,6	1,1	0,4	3,5
Antilliaans	5,5	13,1	8,4	5,7	3,4	1,5	0,9	0,4	5,0
Turks	7,2	15,2	7,2	5,8	3,4	2,1	1,4	1,1	5,2
Marokkaans	4,8	13,2	6,5	4,8	2,7	2,1	1,7	1,2	4,6
<b>Leeftijdsachterstand</b> (% cumulatief)									
Surinaams	3,9	5,7	9,2	14,0	15,7	17,3	18,7	19,7	13,6
Antilliaans	6,4	8,2	16,8	20,1	23,5	24,7	25,4	28,2	18,8
Turks	7,7	12,4	17,6	21,5	24,7	28,0	29,8	32,4	22,1
Marokkaans	5,0	8,5	13,0	16,9	20,3	22,0	25,2	28,0	17,3

Tabel 3.6 laat een aantal opmerkelijke resultaten zien. Met betrekking tot de beide ex-koloniën blijven de Antilliaanse leerlingen vaker zitten dan de Surinaamse leerlingen. In de onderbouw doubleren ze vaker en bouwen daardoor een flinke leeftijdsachterstand op. In groep 8 is dat opgelopen tot bijna 10%-punten verschil. Van de beide ex-gastarbeiders categorieën doen de Turkse leerlingen het slechter dan de Marokkaanse leerlingen. Ook dat begint al in de onderbouw. Als we de vier migrantengroepen vergelijken, scoren de Turkse leerlingen het slechtst; de Surinaamse leerlingen blijven het minst vaak zitten. De Antilliaanse en Marokkaanse leerlingen zitten daar met een ongeveer gelijk percentage tussenin.

DUO houdt ook bij of leerlingen zich op een later tijdstip in Nederland hebben gevestigd en of ze op een bepaald moment Nederland hebben verlaten, maar toch ingeschreven staan op een Nederlandse basisschool. De vestigings- en vertrekgegevens zijn afkomstig van de gemeenten (GBA), de inschrijf- en uitschrijfgegevens van de scholen.<sup>16</sup> In totaal hebben ruim 73.000 leerlingen zich op een later tijdstip in Nederland *gevestigd*; ruim 30% daarvan is in Nederland geboren, 5% in België, 4% in Duitsland, 6% in Polen en 6% in China. Waarschijnlijk hebben de leerlingen die in Nederland zijn geboren in de tussentijd nog in het buitenland gewoond. Ook zijn bijna 2.200 leerlingen uit Nederland *vertrokken*, terwijl ze toch nog op een Nederlandse basisschool zitten. Van deze groep is 83% in Nederland geboren. Uit analyses van DUO blijkt dat het in 90% van de gevallen om ‘grenskinderen’ gaat, dat wil zeggen kinderen die in Duitsland en België zijn gaan wonen, maar nog in Nederland naar school gaan. Hoewel het relatief geringe aantallen betreft, is het toch interessant en relevant na te gaan of er verschillen zijn qua zittenblijven. In Tabel 3.7 staan de betreffende percentages.

---

16 Deze informatie bevat ruis, aangezien de correctheid van de gegevens afhankelijk is van of en wanneer de ouders zich in- of uitschrijven en wanneer de scholen en gemeenten dit registreren en doorgeven.

Tabel 3.7 – Zittenblijven naar leerjaar naar vestigings- en vertrekdatum (% op 1 oktober 2012)

		Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Gemiddeld in 1-8
Doubleren (% per groep)										
Vestiging	Nee	4,0	10,3	4,9	3,7	1,9	1,2	1,0	0,4	3,3
	Ja	8,4	14,0	8,0	5,7	3,8	2,7	2,4	1,8	5,3
Vertrek	Nee	4,1	10,5	5,0	3,8	2,0	1,3	1,0	0,4	3,4
	Ja	22,3	19,2	11,3	7,7	4,9	3,4	6,2	3,2	9,6
Leeftijdsachterstand (% cumulatief)										
Vestiging	Nee	4,3	5,2	8,5	11,4	13,0	14,2	15,7	16,5	11,3
	Ja	14,0	13,4	21,9	27,2	30,3	31,0	33,7	35,6	26,7
Vertrek	Nee	4,7	5,6	9,1	12,1	13,9	15,0	16,6	17,5	12,0
	Ja	25,4	15,0	23,3	28,8	28,8	28,0	28,6	30,5	26,0

Hoewel er enige terughoudendheid op z'n plaats is wat betreft de correctheid van de informatie, maakt Tabel 3.7 toch duidelijk dat leerlingen die zich later in Nederland hebben *gevestigd* vaker blijven zitten dan leerlingen waarbij dat niet het geval is en vanaf het begin van het basisonderwijs beduidend vaker een leeftijdsachterstand hebben. Ook leerlingen die uit Nederland zijn *vertrokken* blijven aanzienlijk vaker zitten, relatief het meest in groep 1. Nader onderzoek zou moeten uitwijzen of het hier inderdaad om 'grenskinderen' gaat en hoe hun onderwijsloopbaan verloopt.

### 3.3.1.2 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 door- gemaakt. Het valt onder het beleid van de school welke leerlingen wel of niet over- gaan. Toch hanteren veel scholen nog wel een leeftijdsgrens voor de overgang naar groep 3. Die leeftijdsgrens komt voort uit een regeling voor de overgang van de kleu- terschool naar de lagere school die tot 1985 bestond. Volgens die regeling moest een kleuter vóór 1 oktober zes jaar zijn om naar de lagere school (nu dus groep 3) te kun- nen gaan. In 1985 zijn de kleuterschool en de lagere school samengevoegd tot de basisschool en sindsdien is de datum van 1 oktober afgeschaft. De inspectie 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 acht aaneengesloten jaren bedraagt.

Maar hoe zit het nu met de kinderen die tussen 1 oktober en 1 januari jarig zijn, de ‘herfstkinderen’? Hoe vaak wordt de 1 oktobergrens nog gehanteerd, en hoe vaak stromen deze kinderen al op jongere leeftijd door? In Tabel 3.8 kijken we naar de leeftijden per leerjaar van de herfstkinderen en overige kinderen, met wederom als teldatum 1 oktober 2012. De vet gedrukte cijfers geven het percentage relatief oude leerlingen weer, en de cursief gedrukte cijfers het percentage relatief jonge kinderen. De standaard gedrukte cijfers hebben betrekking op leerlingen met de voor die groep gangbare leeftijd, dus bijvoorbeeld in groep 1 op 1 oktober 4 jaar.

De percentages per leerjaar tellen niet altijd op tot 100 omdat een klein deel van de kinderen nog jonger of ouder was dan de leeftijden die bij de betreffende groep zijn gemarkeerd.

*Tabel 3.8 – Leeftijd van de herfstkinderen en overige kinderen per leerjaar (% op 1 oktober 2012)*

	Leeftijd	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Groep 1	Herfst	95,2	<b>3,3</b>							
	Overig	95,3	<b>3,7</b>							
Groep 2	Herfst	51,7	47,5							
	Overig	2,8	89,9	<b>7,0</b>						
Groep 3	Herfst		43,3	54,4	<b>2,0</b>					
	Overig		1,9	86,6	<b>11,0</b>					
Groep 4	Herfst			36,7	59,5	<b>3,5</b>				
	Overig			1,6	83,4	<b>14,5</b>				
Groep 5	Herfst				32,5	62,7	<b>4,4</b>			
	Overig				1,7	81,2	<b>16,5</b>			
Groep 6	Herfst					28,9	65,6	<b>5,2</b>		
	Overig					1,7	79,9	<b>17,7</b>		
Groep 7	Herfst						25,1	68,6	<b>6,0</b>	
	Overig						1,8	78,0	<b>19,6</b>	
Groep 8	Herfst							20,2	73,5	<b>6,1</b>
	Overig							1,6	77,0	<b>20,9</b>

Uit de tabel blijkt dat in groep 1 vrijwel alle kinderen op 1 oktober 4 jaar zijn. Slechts 1 op de 30 kinderen is dan een jaar ouder en heeft al een leeftijdsachterstand opgebouwd. Er is wat dat betreft geen verschil tussen herfstkinderen en overige kinderen. In groep 2 ziet de verdeling er heel anders uit. Daar is 90% van de niet-herfstkinderen op 1 oktober 5 jaar, terwijl iets meer dan de helft van de herfstkinderen nog een jaar jonger is. De herfstkinderen bereiken pas in de maand oktober, november of december de leeftijd van hun overige klasgenoten; bij deze kinderen is dus blijkbaar geen leeftijdsgrens of de 'januargrens' 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.

Groep 3 is een interessant leerjaar. Hier wordt duidelijk welk deel van de herfstkinderen op relatief jonge leeftijd 'rijp' genoeg werd geacht om de overstap naar groep 3 te maken. Dat betreft 43% van alle herfstkinderen. Dus bij ruim vier op de tien herfstkinderen is besloten dat ze ondanks hun jonge leeftijd voldoende vaardigheden hadden om in groep 3 geplaatst te worden. De overige 57% herfstkinderen had volgens de leerkracht deze vaardigheden (nog) niet, óf deze leerlingen zitten op scholen waar voor alle leerlingen nog de oude 1 oktobergrens wordt gehanteerd.

Het aandeel herfstkinderen dat op 1 oktober nog relatief jong is, neemt in de hogere groepen geleidelijk aan af tot 20% in groep 8. Dat kan twee dingen betekenen: óf herfstkinderen blijven in de hogere groepen alsnog vaak zitten, óf scholen hanteren steeds minder vaak de oktobergrens (het gaat immers om een momentopname in 2012, de groep 8-leerlingen zaten al een paar jaar geleden in groep 2 of 3).

We krijgen daar wat meer zicht op door de informatie in Tabel 3.9 erbij te betrekken. Daarin wordt de vergelijking gemaakt tussen herfstkinderen en de overige leerlingen wat betreft doubleren, leeftijdsachterstand en gemiddelde leeftijd per leerjaar (teldatum 1 okt. 2012).

De doubleerpercentages laten zien dat herfstkinderen groep 2 beduidend vaker overdoen dan andere kinderen, maar dat dit niet leidt tot een leeftijdsachterstand. Ondanks dat het aandeel zittenblijvers hoger is, is deze groep op 1 oktober gemiddeld 6 maanden jonger dan de niet-herfstkinderen. Het gaat dus gemiddeld genomen om een relatief jonge groep. Ná groep 2 is het doubleerpercentage bij de herfstkinderen gelijk aan of iets lager dan dat van de overige kinderen, maar dat heeft veel minder invloed op hun leeftijdsachterstand. Dat heeft in de eerste plaats te maken met het feit dat 1 oktober als teldatum is genomen. Zouden we uitgaan van 1 januari in hetzelfde schooljaar, dan zouden alle herfstkinderen een jaar ouder zijn, en zou een groot deel wel een leeftijdsachterstand hebben (voor de niet-herfstkinderen verandert de leeftijd niet). In de tweede plaats speelt mee dat een groot deel van de herfstkinderen relatief

Tabel 3.9 – Doubleren, leeftijdsachterstand en gemiddelde leeftijd per leerjaar van herfstkinderen en overige kinderen (% op 1 oktober 2012)

<b>Herfstkinderen</b>	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Gemiddeld in 1-8
Doubleren (% per groep)	4,0	28,6	4,7	3,7	1,9	1,2	1,0	0,4	4,1
Leeftijdsachterstand (% cumulatief)	4,7	0,8	2,2	3,8	4,6	5,4	6,1	6,1	4,2
Gemiddelde leeftijd	4,1	4,5	5,6	6,7	7,7	8,8	9,8	10,9	7,5

  

<b>Overige kinderen</b>	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Gemiddeld in 1-8
Doubleren (% per groep)	4,2	10,5	5,1	3,9	2,0	1,3	1,0	0,5	3,1
Leeftijdsachterstand (% cumulatief)	4,7	7,3	11,5	15,0	17,0	18,3	20,2	21,4	14,5
Gemiddelde leeftijd	4,1	5,1	6,1	7,1	8,2	9,2	10,2	11,2	7,7

jong naar groep 3 gaat, en dat ze na een jaar zittenblijven op 1 oktober even oud zijn als de meeste van hun overige klasgenoten, en dus geen leeftijdsachterstand hebben.

### 3.3.1.3 Kenmerken van de scholen

In de volgende serie analyses staan de scholen centraal. De focus is op de samenhang tussen de mate van zittenblijven en een aantal school- en contextkenmerken. Hier gaat het dus om analyses op *het niveau van de scholen* (N=6.900). We richten ons op drie thema's: geografische kenmerken, de samenstelling van de leerlingenpopulatie, en de richting en inrichting van het onderwijs. Afsluitend wordt ook nog een relatie gelegd tussen de mate van zittenblijven op een school en de gemiddelde resultaten op de Cito Eindtoets.

In deze paragraaf beperken we ons tot de *leeftijdsachterstand* als indicator van zittenblijven; het doubleren per leerjaar wordt niet meer meegenomen.

In Tabel 3.10 presenteren we eerst een overzicht van hoe vaak zittenblijven gemiddeld voorkomt op scholen. We onderscheiden daarbij drie momenten/periodes: groep 2 (kleuterbouwverlenging), groep 8, en groep 1–8 (het percentage leerlingen van een school dat is blijven zitten; een dwarsdoorsnede van het schooljaar 2012/13). In het bovenste deel van de tabel staan de verdelingskenmerken; in het onderste deel wordt het aandeel scholen vermeld dat in een bepaalde range valt.

*Tabel 3.10 – Leeftijdsachterstand in groep 2, 8 en 1-8 (% op 1 oktober 2012)*

Leeftijdsachterstand	Groep 2	Groep 8	Gemiddeld in groep 1-8
Gemiddelde	5,7	17,9	12,4
Standaarddeviatie	8,6	11,9	7,2
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 al 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 7,0% van de scholen niemand vertraging opgelopen en is op ruim 24% van de scholen een kwart of meer leerlingen wel vertraagd. Als we een dwarsdoorsnede nemen van alle groepen (1-8) in 2012, dan laat de tabel zien dat op 0,2% van de scholen (N=13) geen enkele leerling een leeftijdsachterstand heeft, en op 0,4% van de scholen (N=31) minimaal de helft van de leerlingen juist wel.

Met welke school- en contextuele kenmerken hangt zittenblijven samen? In Tabel 3.11 wordt het zittenblijven uitgesplitst naar gemeentegrootte. We onderscheiden daarbij de G4, de G33, en de overige gemeenten.

*Tabel 3.11 – Leeftijdsachterstand in groep 2, 8 en 1-8 naar gemeentegrootte (% op 1 oktober 2012)*

Gemeentegrootte	Groep 2	Groep 8	Gemiddeld in groep 1-8
G4	6,6	22,5	14,6
G33	6,1	20,4	13,7
Overig	5,5	16,6	11,8



In de grotere gemeenten is vaker sprake van zittenblijven dan in kleinere gemeenten. Het gaat daarbij vooral om het verschil G37 (G4 plus G33) versus de kleinere gemeenten.

In Tabel 3.12 wordt het zittenblijven gerelateerd aan een aan gemeentegrootte verwant kenmerk, te weten de mate van stedelijkheid, i.c. het aantal adressen per km<sup>2</sup>.

*Tabel 3.12 – Leeftijdsachterstand in groep 2, 8 en 1-8 naar stedelijkheid (% op 1 oktober 2012)*

Stedelijkheid	Groep 2	Groep 8	Gemiddeld in groep 1-8
Zeer sterk	6,4	21,9	14,1
Sterk	6,2	19,6	13,2
Matig	5,7	17,8	12,4
Weinig	5,2	16,4	11,6
Niet	5,6	15,3	11,5

In het algemeen is er een rechtlijnig verband tussen stedelijkheid en zittenblijven: naarmate de stedelijkheid toeneemt, stijgt het aandeel zittenblijvers op een school. Een uitzondering vormen de niet-stedelijke gemeenten. Daar is percentage kleuterbouwverlengers relatief hoog.

In Tabel 3.13 volgt een uitsplitsing van zittenblijven naar landsdeel, waarbij noord staat voor de provincies FR, GR en DR, zuid voor LB, NB en ZL, midden voor OV, GD en FL, en west voor NH, ZH en UT.

*Tabel 3.13 – Leeftijdsachterstand in groep 2, 8 en 1-8 naar landsdeel (% op 1 oktober 2012)*

Landsdeel	Groep 2	Groep 8	Gemiddeld in groep 1-8
Noord	5,6	16,6	12,1
Midden	5,3	17,1	12,0
West	5,8	18,4	12,5
Zuid	6,3	18,8	13,0

Uit de tabel blijkt dat de percentages in het zuiden het hoogst zijn; het verschil met het landsdeel met het laagste percentage bedraagt in groep 2 1%-punt en in groep 8 2,2%-punt.

In Tabel 3.14 wordt de samenhang tussen schoolgrootte en zittenblijven beschreven. Qua schoolgrootte zijn vier categorieën onderscheiden: tot 100 leerlingen, van 100 tot 200 leerlingen, van 200 tot 300 leerlingen, en 300 en meer leerlingen.

*Tabel 3.14 – Leeftijdsachterstand in groep 2, 8 en 1-8 naar schoolgrootte (% op 1 oktober 2012)*

Schoolgrootte	Groep 2	Groep 8	Gemiddeld in groep 1-8
<100 leerlingen	6,0	17,6	13,2
100-200 leerlingen	5,8	18,6	12,8
200-300 leerlingen	5,7	17,8	12,2
≥300 leerlingen	5,4	17,2	11,5

Er is een algemene tendens dat naarmate de school groter is, er minder sprake is van zittenblijven. Dat geldt zeker voor groep 2 en het gemiddelde over groep 1-8; in groep 8 is het beeld diffuser.

Wat betreft de samenstelling van de leerlingenpopulatie is in Tabel 3.15 een onderscheid gemaakt naar het percentage 0,30-leerlingen, het percentage 1,20-leerlingen en het percentage leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond op een school. We hebben daarbij steeds drie categorieën onderscheiden: tot 10%, 10 tot 25%, en 25% of meer. In de tabellen staat steeds tussen (...) om hoeveel procent van de scholen het per categorie gaat.

Zoals verwacht bestaat er een duidelijk verband tussen de samenstelling van een school en het percentage zittenblijvers. Met betrekking tot het aandeel 0,30-leerlingen ligt op scholen met 25% of meer van die leerlingen het percentage zittenblijvers in groep 8 de helft hoger dan op scholen met minder dan 10% 0,30-leerlingen. In groep 2 is het verschil wat minder groot. Met betrekking tot het aandeel 1,20-leerlingen gaat het zowel in groep 2 als in groep 8 om het dubbele aantal. En met betrekking tot het aandeel niet-Nederlandse leerlingen ligt het in beide groepen tussen de helft en het dubbele in.

*Tabel 3.15 – Leeftijdsachterstand in groep 2, 8 en 1-8 naar percentage 0,30-leerlingen, 1,20-leerlingen en percentage niet-Nederlandse leerlingen (% op 1 oktober 2012)*

Samenstelling		Groep 2	Groep 8	Gemiddeld in groep 1-8
0,30-leerlingen	< 10% (N=73,9%)	5,3	16,5	11,5
	10-25% (23,9%)	6,9	21,6	14,8
	≥25% (2,2%)	7,0	24,2	16,6
1,20-leerlingen	<10% (N=85,4%)	5,2	16,1	11,3
	10-25% (8,5%)	8,3	26,1	17,4
	≥25% (6,2%)	10,0	31,4	21,6
Niet-Nederlands	<10% (N=73,0%)	5,2	15,7	11,1
	10-25% (13,3%)	5,8	19,9	13,3
	≥25% (13,7%)	8,8	27,6	18,5

In het basisonderwijs wordt een groot aantal denominaties/richtingen onderscheiden, in de DUO-bestanden 18. We hebben deze teruggebracht tot categorieën van minimaal 10 scholen en de overige denominaties samengevoegd. In Tabel 3.16 staat de verdeling van zittenblijven naar de resulterende 11 categorieën. Tussen (...) staan de aantallen scholen vermeld per categorie.

*Tabel 3.16 – Leeftijdsachterstand in groep 2, 8 en 1-8 naar denominatie (% op 1 oktober 2012)*

Denominatie	Groep 2	Groep 8	Gemiddeld in groep 1-8
Algemeen-bijzonder (N=316)	5,0	15,7	11,5
Antroposofisch (70)	10,1	24,1	22,1
Evangelisch (12)	2,6	20,7	11,2
Gereformeerd-vrijgemaakt (113)	3,7	10,8	6,7
Islamitisch (43)	12,1	27,4	21,6
Openbaar (2285)	5,9	19,3	13,0
Protestants-christelijk (1762)	5,9	16,7	12,1
Reformatorisch (166)	5,2	12,5	9,1
Rooms-katholiek (2052)	5,5	18,2	12,3
Samenwerkingscombinaties (63)	5,1	16,3	10,9
Overig (18)	5,1	14,9	11,9

Er doen zich tussen de denominaties opmerkelijke verschillen voor in zittenblijven. Op evangelische en gereformeerd-vrijgemaakte scholen is er bijvoorbeeld nauwelijks sprake van kleuterbouwverlenging, terwijl islamitische en antroposofische scholen daar zeer hoog op scoren. Op gereformeerd-vrijgemaakte en reformatorische scholen komt überhaupt relatief weinig zittenblijven voor, terwijl op islamitische en antroposofische scholen uiteindelijk bijna een kwart van de leerlingen is blijven zitten. Zoals eerder al opgemerkt, kunnen er goede redenen zijn voor deze verschillen, bijvoorbeeld veel late instroom, veel schoolwisselingen en tussentijdse instroom en een specifieke pedagogisch-didactische inrichting en organisatie van het onderwijs. Wat dit laatste betreft maken we in Tabel 3.17 nog een nader onderscheid naar onderwijs op scholen dat gebaseerd is op specifieke onderwijskundige ideeën ('vernieuwings-scholen').<sup>17</sup> Tussen (...) staan de aantallen scholen vermeld per categorie. Onder in de tabel staan ter vergelijking de scores van de 'traditionele' scholen.

*Tabel 3.17 – Leeftijdsachterstand in groep 2, 8 en 1-8 naar inrichting van het onderwijs (% op 1 oktober 2012)*

Inrichting	Groep 2	Groep 8	Gemiddeld in Groep 1-8
Dalton (N=165)	4,5	18,4	12,1
Dalton/Jenaplan (31)	4,1	21,4	13,0
Jenaplan (133)	7,4	20,4	13,4
Montessori (162)	4,8	16,0	10,3
Ontwikkelingsgericht onderwijs (15)	4,1	18,9	11,8
Vrije school, Freinet (59)	8,4	22,9	20,9
Overig (26)	6,2	12,6	13,4
Traditioneel (6.309)	5,8	17,8	12,4

Tussen de onderscheiden typen vernieuwingsscholen bestaan grote verschillen in zittenblijven. De Vrije scholen (Antroposofisch, Steiner) kennen veel kleuterbouwverlenging en bovendien is daar ook een groot deel van de leerlingen in groep 8 ooit een keer blijven zitten. Ruim een vijfde van de leerlingen op een Vrije school is blijven zitten. De Montessorischolen springen er relatief gunstig uit: in groep 8 is 16% van de leerlingen ooit blijven zitten. We moeten met de interpretatie van juist deze resultaten voorzichtig zijn: veel van de vernieuwingscholen werken met een jaarklassen doorbrekend systeem, waarbij leeftijd niet meer een-op-een gekoppeld is aan

<sup>17</sup> Omdat de inrichting niet centraal wordt geregistreerd, is wat de correctheid van dit kenmerk betreft enige terughoudendheid op z'n plaats.

leerjaar. Het is dan de vraag in welk leerjaar de betreffende leerlingen zijn ‘ingeschaald’.

In Tabel 3.10 hebben we wat betreft het aandeel zittenblijvers per school vier categorieën onderscheiden. Waarin verschillen die categorieën ten aanzien van een aantal achtergrond-kenmerken? Hoe kunnen scholen zonder of met veel zittenblijvers getypeerd worden? In Tabel 3.18 geven we de gemiddelden weer op enkele hierboven beschreven kenmerken.

*Tabel 3.18 – Kenmerken scholen naar aandeel zittenblijvers in groep 8 (N (schoolgrootte) of % op 1 oktober 2012)*

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

Scholen zonder zittenblijvers zijn in het algemeen relatief kleine scholen, met weinig allochtone en achterstandsleerlingen, en zijn gelegen in weinig stedelijke gebieden. Scholen met de helft of meer zittenblijvers zijn in het algemeen ook niet groot, maar hebben wel veel allochtone en achterstandsleerlingen, en liggen gemiddeld genomen in matig stedelijke gebieden.

In Tabel 3.19 volgen nog enkele kenmerken. In deze tabel is verticaal gepercentageerd; daardoor kunnen *binnen* de zittenblijven-categorieën vergelijkingen worden gemaakt.

Tabel 3.19 – Kenmerken scholen naar aandeel zittenblijvers in groep 8 (kolom-% op 1 oktober 2012)

Zittenblijven	Gemeentegrootte		
	G4	G33	Overig
0%	2,0	3,0	8,8
>0-25%	59,6	66,3	70,8
25-50%	35,8	28,0	18,7
≥50%	2,6	2,7	1,7

  

Zittenblijven	Landsdeel			
	Noord	Midden	West	Zuid
0%	15,5	7,1	3,8	6,5
>0-25%	61,1	70,8	72,0	66,7
25-50%	21,2	20,0	22,7	24,1
≥50%	2,2	2,0	1,8	2,7

  

Zittenblijven	Inrichting							
	Dalton	Dalton/ Jenaplan	Jenaplan	Montes- sori	Ontwik- kelings.	Vrije school	Overig	Tradi- tioneel
0%	4,2	3,3	3,0	1,9	-	3,4	11,5	7,4
>0-25%	71,1	66,7	65,4	81,5	66,7	59,3	84,6	68,6
25-50%	21,2	26,7	29,3	16,7	33,3	32,2	3,8	22,1
≥50%	2,4	3,3	2,3	-	-	5,1	-	2,0

Van de scholen in de G4 heeft 2% geen zittenblijvers, terwijl dat buiten de grote(re) steden met 8,8% ruim vier keer zo veel is. Anderzijds heeft binnen de grote steden ruim 2,5% van de scholen 50% of meer zittenblijvers, terwijl het in de rest van het land (categorie ‘overig’) 1,7% is. In het noorden van het land heeft 15,5% van de scholen geen zittenblijvers; in het westen is dat slechts 3,8%. Van de traditionele scholen heeft 7,4% van de scholen geen zittenblijvers; van de vernieuwingsscholen (m.u.v. de heterogene categorie ‘overig’) heeft een veel geringer aandeel geen zittenblijvers, tussen de 1,9 en 4,2%. Omgekeerd is het aandeel vrije scholen met de helft of meer zittenblijvers vrij hoog, meer dan het dubbele van de traditionele scholen (5,1% vs. 2,0%).

Welke relatie bestaat er tussen het aandeel zittenblijvers op een school en het bereikte eindniveau van die school? Welk niveau realiseren scholen met weinig zittenblijvers vergeleken met scholen met veel zittenblijvers? Ligt dat hoger of lager of is het vergelijkbaar? Om deze vragen te beantwoorden hebben we eveneens gebruik gemaakt van de DUO-gegevens over 2012; deze bevatten namelijk ook de scores op de Cito Eindtoets basisonderwijs. Teneinde de vergelijking zuiver te houden is het van belang

in de analyses te corrigeren voor verschillen in de sociaal-etnische samenstelling van de scholen. We hebben hiervoor gezien dat er wat dat betreft grote verschillen zijn en weten ook uit ander onderzoek dat er een zowel op leerling- als schoolniveau een significante samenhang bestaat met de prestaties van leerlingen en scholen (Driessen, 2007; 2013). Concreet controleren we in de analyse voor het percentage leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond, het percentage leerlingen met gewicht 0,30 en het percentage leerlingen met gewicht 1,20 op de school.

Het gemiddelde op de Cito-toets bedraagt 534,7 met een standaarddeviatie van 4,3. Een eerste correlationele analyse laat zien dat er een middelmatige, negatieve samenhang van  $r = -0,33$  bestaat tussen de Cito-scores en het percentage zittenblijvers in groep 8. Naarmate het aandeel zittenblijvers stijgt, daalt dus de gemiddelde Cito-score. Wanneer we rekening houden met de verschillen qua leerlingenpopulatie daalt de samenhang naar een (partiële) correlatie van  $r = -0,16$ . Met andere woorden: de samenstelling doet er toe, maar er blijft nog steeds een negatieve samenhang tussen zittenblijven en Cito-scores bestaan.

Om inzichtelijk te maken waar de verschillen precies zitten, hebben we de mate van zittenblijven in vier categorieën verdeeld (vgl. ook Tabel 3.10) en vervolgens covariantie-analyse verricht. In Tabel 3.20 presenteren we de resultaten. In kolom 2 en 3 staan de ongecorrigeerde en gecorrigeerde Cito-scores, en in kolom 4 en 5 de (daaruit voortvloeiende) afwijkingen van de vier zittenblijven-categorieën ten opzichte van het gemiddelde.

*Tabel 3.20 – Resultaten covariantie-analyse met Cito-scores, zittenblijven en samenstelling scholen (2012; gemiddelden)*

Zittenblijven	Cito-scores		Afwijking t.o.v. gemiddelde	
	ongecorrigeerd	gecorrigeerd	ongecorrigeerd	gecorrigeerd
0%	536,3	535,6	1,6	0,9
>0-25%	535,3	534,9	0,6	0,2
25-50%	532,8	533,9	-1,9	-0,8
≥50%	530,1	532,8	-4,6	-1,9
<i>Eta</i>	0,30			
<i>Bèta</i>		0,13		

We zien dat naarmate het aandeel zittenblijvers op een school toeneemt de gemiddelde Cito-scores dalen; de correlatiecoëfficiënt *eta* bedraagt 0,30. Wanneer gecorrigeerd wordt voor de samenstelling van de scholen, worden de verschillen veel gerin-

ger; de (partiële) correlatiecoëfficiënt  $\beta$  wordt gehalveerd tot 0,13.<sup>18</sup> In de laatste twee kolommen worden de verschillen in Cito-scores als afwijkingen ten opzichte van het gemiddelde (= 534,7) gepresenteerd. We zien dat op scholen zonder zittenblijvers de Cito-score 1,6 punt hoger ligt dan het gemiddelde en op scholen met 50% of meer zittenblijvers 4,6 punt lager dan het gemiddelde. Als we bedenken dat de standaarddeviatie van de Cito-scores 4,3 bedraagt, dan betekent dit dat het om een aanzienlijk verschil gaat. Door rekening te houden met de samenstelling van de school wordt de afwijking ongeveer gehalveerd, maar voor de categorie scholen met 50% of meer zittenblijvers impliceert dat nog steeds bijna een halve standaarddeviatie verschil.

### 3.3.2 Cohortgegevens COOL: groep 2, 5 en 8

#### 3.3.2.1 Cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden in groep 2

Allereerst vergelijken we een aantal cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden van leerlingen die al-dan-niet tussen groep 2 en groep 5 zijn blijven zitten. Het betreft de vaardigheden die in 2007/08 toen de leerlingen in groep 2 zaten zijn gemeten, dus voorafgaand aan het zittenblijven. De aantallen leerlingen waarvan de scores bekend zijn variëren per instrument. Informatie is beschikbaar van maximaal 10.330 niet-zittenblijvers en 1.785 zittenblijvers.

In Tabel 3.21 worden de scores op de toetsen Taal voor Kleuters en Ordenen van niet-zittenblijvers en zittenblijvers vergeleken. De eerste toets geeft een indicatie van het taal- en rekenniveau van kleuters. Behalve de gemiddelden van beide groepen staan in de tabel ook de standaarddeviatie ( $sd$ ) en de correlatiecoëfficiënt  $\eta$ . Bij een verschil van een kwart standaarddeviatie wordt vaak gesproken van een relevant verschil. Ook  $\eta$  geeft een indicatie van de grootte van het verschil. Als vuistregel wordt vaak de volgende classificatie aangehouden: 0,10 klein, 0,30 middelmatig, 0,50 groot (Cohen, 1988).

---

<sup>18</sup> Deze coëfficiënten zijn dus nagenoeg even sterk als de correlatie en partiële correlatie die we hiervoor presenteerden.



Tabel 3.21 – Cognitieve vaardigheden van niet-zittenblijvers en zittenblijvers (groep 2; 2007/08)

	Taal voor Kleuters			Ordenen		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Niet-zittenblijven	73,6	10,1	0,31	59,0	13,0	0,32
Zittenblijven	64,5			47,0		

Uit de tabel volgt dat leerlingen die uiteindelijk zijn blijven zitten zowel op taal als rekenen voorafgaand aan het zittenblijven beduidend lager scoorden dan leerlingen die niet zijn blijven zitten. Het verschil op de toets Taal voor Kleuters bedraagt ongeveer 9 punten, wat hier overeenkomt met bijna 1 standaarddeviatie. Op de toets Ordenen is het verschil nog iets groter.

In Tabel 3.22 volgen de scores op een aantal niet-cognitieve vaardigheden (in de ruime zin van het woord). Groepsleerkrachten hebben hun leerlingen op een aantal aspecten beoordeeld en op basis van de reacties zijn schaaltes gevormd. Het betreft de volgende schalen/vaardigheden, met tussen haakjes steeds een voorbeeld van één van de in totaal 28 onderliggende items: onderpresteren (Bij deze leerling blijven de resultaten achter bij de capaciteiten); gedrag (Deze leerling houdt zich aan de regels); werkhouding (Deze leerling werkt nauwkeurig); populariteit (Deze leerling is bij klasgenoten populair); afhankelijk (Deze leerling gedraagt zich te afhankelijk van mij); conflict (Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren); nabijheid (Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind). Een hogere score op een schaal betekent dat er in sterkere mate sprake is van het betreffende kenmerk (zie verder Driessen e.a., 2009).

Op elk van de niet-cognitieve aspecten scoorden zittenblijvers ongunstiger dan de niet-zittenblijvers. De verschillen zijn echter niet zo groot als bij de cognitieve vaardigheden. Zittenblijvers hadden vooral een minder positieve werkhouding, ze stelden zich te afhankelijk op van hun leerkracht en ze presteerden lager dan ze volgens hun leerkracht zouden kunnen.

Tabel 3.22 – Niet-cognitieve vaardigheden van niet-zittenblijvers en zittenblijvers (groep 2; 2007/08)

	Onderpresteren			Gedrag			Werkhouding			Populariteit		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Niet-zittenblijven	2,38	0,77	0,17	3,65	0,78	0,06	3,50	0,86	0,22	3,80	0,70	0,12
Zittenblijven	2,75			3,52			2,96			3,56		

  

	Afhankelijk			Conflict			Nabijheid		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Niet-zittenblijven	2,11	0,74	0,17	1,72	0,74	0,08	3,88	0,59	0,07
Zittenblijven	2,47			1,88			3,76		

De groepsleerkrachten hebben ook een oordeel gegeven over de mate van ouderbetrokkenheid (bv. In dit gezin zijn de ouders het kind bij het leren tot steun) en of er sprake is van speciale zorg voor de betreffende leerling (wanneer er op één van de volgende items is gescoord: Is er voor dit kind een ‘Rugzak’ beschikbaar? Wordt er voor dit kind ambulante begeleiding gegeven vanuit het speciaal onderwijs? Loopt voor dit kind een procedure tot plaatsing in het speciaal onderwijs? Is er voor dit kind een handelingsplan opgesteld? Volgt het kind een eigen leerlijn?). In Tabel 3.23 staan de scores op beide aspecten van niet-zittenblijvers en zittenblijvers.

Tabel 3.23 – Ouderbetrokkenheid en speciale zorg van niet-zittenblijvers en zittenblijvers (groep 2; 2007/08)

	Ouderbetrokkenheid			Speciale zorg		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Niet-zittenblijven	3,79	0,85	0,18	17,9%	40,9	0,20
Zittenblijven	3,37			40,4%		

Bij zittenblijvers was er volgens hun leerkrachten in mindere mate sprake van ouderbetrokkenheid. Bovendien was een zittenblijver meer dan dubbel zo vaak een zorgleerling dan een niet-zittenblijver.

### 3.3.2.2 Cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden in groep 5

We hebben ook de cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden geanalyseerd van leerlingen die al-dan-niet tussen groep 5 en groep 8 zijn blijven zitten. Deze vaardigheden zijn in 2007/08 gemeten toen de betreffende leerlingen in groep 5 zaten. Het betreft maximaal 10.969 niet-zittenblijvers en 422 zittenblijvers. In Tabel 3.24 volgen als eerste de resultaten met betrekking tot de cognitieve vaardigheden. In groep 5 zijn verschillende Cito-toetsen voor taal en rekenen afgenomen. Bovendien waren er van de toetsen voor begrijpend lezen en rekenen/wiskunde verschillende versies (oud en nieuw) in gebruik. De vaardigheidsscores op deze toetsen zijn niet met elkaar te vergelijken. Daarom rapporteren we apart over elk van deze versies.

Tabel 3.24 – Cognitieve vaardigheden van niet-zittenblijvers en zittenblijvers (groep 5; 2007/08)

	Leeswoordenschat			Begrijpend lezen 1997			Begrijpend lezen LOVS		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Niet-zittenblijven	88,9	9,4	0,13	26,6	13,9	0,11	26,9	13,7	0,14
Zittenblijven	82,5			18,3			15,6		
	Drie Minuten Toets			Rekenen/wiskunde 2002			Rekenen/wiskunde LOVS		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Niet-zittenblijven	64,1	17,9	0,09	82,8	12,8	0,18	70,9	15,4	0,16
Zittenblijven	57,1			71,1			57,5		

Zittenblijvers onderscheidden zich op alle toetsen van niet-zittenblijvers, maar vooral op het gebied van rekenen/wiskunde.

In Tabel 3.25 geven we een overzicht van de scores op de niet-cognitieve vaardigheden.

Tabel 3.25 – Niet-cognitieve vaardigheden van niet-zittenblijvers en zittenblijvers (groep 5; 2007/08)

	Onderpresteren			Gedrag			Werkhouding			Populariteit		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Niet-zittenblijven	2,49	0,80	0,08	3,67	0,83	0,03	3,42	0,88	0,13	3,62	0,77	0,06
Zittenblijven	2,84			3,54			2,80			3,40		

  

	Afhankelijk			Conflict			Nabijheid		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Niet-zittenblijven	2,19	0,81	0,10	1,77	0,79	0,05	3,63	0,62	0,03
Zittenblijven	2,60			1,97			3,53		

Net als in groep 2 scoorden ook in groep 5 zittenblijvers minder gunstig dan niet-zittenblijvers. Afgaande op de *eta*'s lijken de verschillen in groep 5 wat kleiner geworden. Verschillen zijn er met name wat betreft werkhouding en afhankelijkheid.

In Tabel 3.26 volgen tot slot nog de gegevens wat betreft ouderbetrokkenheid en zorgleerling.

Tabel 3.26 – Ouderbetrokkenheid en speciale zorg van niet-zittenblijvers en zittenblijvers (groep 5; 2007/08)

	Ouderbetrokkenheid			Speciale zorg		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Niet-zittenblijven	3,62	0,87	0,06	30,0%	46,3	0,13
Zittenblijven	3,33			61,3%		

Ook in groep 5 was de mate van ouderbetrokkenheid bij zittenblijvers geringer en was het aandeel zorgleerlingen veel groter.

### 3.3.3 Cohortgegevens Pre-COOL: groep 1 en 2

#### 3.3.3.1 Kenmerken van de leerlingen

De Pre-COOL gegevens over 2011/12 betreffen in totaal 698 leerlingen, waarvan er 66 (9,5%) nog in groep 2 zaten, en 632 (90,5%) waren doorgestroomd naar groep 3. Tabel 3.27 geeft de achtergrondkenmerken van de leerlingen die twee maal groep 2 hebben gedaan en leerlingen die meteen zijn doorgestroomd naar groep 3. De sociaal-etnische achtergrond is gebaseerd op de combinatie van het ouderlijk opleidingsniveau en hun etnische achtergrond.

Tabel 3.27 – *Kleuterbouwverlenging (kbv) naar geslacht, sociaal-etnische achtergrond, leerlinggewicht en leeftijd (2010/11; rij %)*

		Geen kbv	Wel kbv
Geslacht	jongen	92,2	7,8
	meisje	94,6	5,4
Sociaal-etnische achtergrond	max. lbo allochtoon	88,4	11,6
	max. lbo autochtoon	90,2	9,8
	max. mbo allochtoon	91,2	8,8
	max. mbo autochtoon	95,7	4,3
	hbo/wo allochtoon	93,8	6,3
	hbo/wo autochtoon	96,7	3,3
Leerlinggewicht	0	95,4	4,6
	0,30	89,9	10,1
	1,20	87,1	12,9
Leeftijd (gemiddelde in mnd.)		75,0	73,5

Jongens blijven veel vaker langer in de kleutergroepen dan meisjes. Bij allochtone leerlingen is er substantieel vaker sprake van kleuterbouwverlenging dan bij autochtone leerlingen, ook bij eenzelfde ouderlijk opleidingsniveau. Bij leerlingen met het hoogste leerlinggewicht is er bijna drie keer zovaak sprake van verlenging als bij leerlingen zonder gewicht. Ook zijn leerlingen met kleuterbouwverlenging gemiddeld genomen iets jonger (1,5 maand) dan leerlingen zonder verlenging.

### 3.3.3.2 Cognitieve en niet cognitieve vaardigheden

In Tabel 3.28 staan de gemiddelde vaardigheidsscores op de toetsen Taal voor Kleuters en Ordenen. Het gaat dus om de prestaties voorafgaand aan de eventuele doorstroming naar groep 3. De leerlingen die een extra jaar in de kleuterklas hebben gezeten scoorden gemiddeld zo'n 14 punten lager dan leerlingen die geen extra jaar in de kleuterklas hebben doorgebracht, ofwel ruim één standaarddeviatie. Ook voor Ordenen bestaat een dergelijk verschil, al is het iets kleiner dan bij taal.

Tabel 3.28 – Cognitieve vaardigheden van leerlingen zonder en met kleuterbouwverlenging (groep 2; 2010/11)

	Taal voor Kleuters			Ordenen		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Geen kleuterbouwverlenging	60,8	11,2	0,30	56,7	14,0	0,24
Wel kleuterbouwverlenging	46,6			43,1		

Tabel 3.29 geeft een overzicht van de gemiddelde scores op de niet-cognitieve vaardigheden zoals beoordeeld door de groepsleerkracht. Voor meer informatie, zie de beschrijving hiervoor onder COOL.

Tabel 3.29 – Niet-cognitieve vaardigheden van leerlingen zonder en met kleuterbouwverlenging (groep 2; 2010/11)

	Onderpresteren			Gedrag			Werkhouding			Populariteit		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Geen kbv	2,58	0,81	0,14	3,65	0,77	0,05	3,40	0,89	0,16	3,69	0,70	0,09
Wel kbv	3,06			3,64			2,78			3,44		

  

	Afhankelijk			Conflict			Nabijheid		
	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta	gem.	sd	eta
Geen kbv	2,20	0,75	0,09	1,76	0,78	0,04	3,88	0,60	0,06
Wel kbv	2,49			1,88			3,73		

Leerlingen die na groep 2 nog een jaar langer in de kleuterklas hebben gezeten, scoorden in het eerste jaar in groep 2 gemiddeld negatiever op de sociaal-emotionele ontwikkeling dan kinderen die na groep 2 meteen doorstroomden naar groep 3. Deze

leerlingen scoorden vooral negatiever qua werkhouding en onderpresteren (ze presteerden vaker onder hun niveau dan leerlingen die wel meteen zijn doorgestroomd).

### 3.3.3.3 Kenmerken van de scholen

In Tabel 3.30 presenteren we de antwoorden op enkele items uit de kleuterleerkrachtvragenlijst. De centrale vraag was hoe scholen omgaan met leerlingen die op het eind van groep 2 nog niet toe zijn aan de basisvaardigheden van groep 3. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen scholen met leerlingen waarbij kleuterbouwverlenging niet voorkomt en scholen waarbij dat wel het geval is. Ruim 100 leerkrachten hebben de vragenlijst ingevuld. Wanneer er per school meerdere vragenlijsten zijn ingevuld, is het gemiddelde van de school berekend. Er zijn 63 vragenlijst afkomstig van scholen zonder kleuterbouwverlenging en 30 van scholen met kleuterbouwverlenging. De antwoordmogelijkheden lagen op een driepuntsschaal: (1) dit komt niet voor; (2) dit komt wel eens voor en (3) dit is het meest gebruikelijk.

*Tabel 3.30 – Hoe gaan scholen om met leerlingen die aan het eind van groep 2 nog niet toe zijn aan de basisvaardigheden van groep 3? (2010/11; gemiddelden)*

	Geen kbv	Wel kbv	sd	eta
<i>Leerlingen die aan het eind van groep 2 nog niet toe zijn aan de basisvaardigheden van groep 3:</i>				
... blijven een jaar langer in de onderbouw	2,29	2,40	0,47	0,12
... starten op een later tijdstip met basisvaardigheden	1,14	1,22	0,32	0,12
... gaan naar een overgangsklas	1,05	1,08	0,33	0,04
... gaan over naar groep 3 met extra begeleiding	2,09	2,04	0,42	0,05
... gaan over naar groep 3 en werken op eigen niveau	1,75	1,73	0,56	0,02

Uit Tabel 3.31 valt op te maken dat er weinig verschillen zijn tussen scholen zonder en scholen met kleuterbouwverlenging. Scholen waarvan de leerlingen normaal doorgestroomd zijn naar groep 3, geven aan dat het ook bij hen wel eens voorkomt dat leerlingen een jaar langer in de kleuterklas blijven. Dat is blijkbaar alleen in dit cohort niet voorgekomen. Het verschil met scholen waar wel kleuterbouwverlenging heeft plaatsgevonden is gering. Dat geldt ook voor de overige items. In beide groepen scholen komt de overgangsklas amper voor.

Tabel 3.31 geeft een antwoord op de vraag of de scholen doelen hebben gesteld voor de overgang van groep 2 naar 3. Bijna 90% van de scholen geeft aan dat er doelen zijn gesteld voor taal en rekenen. Er is nauwelijks verschil tussen scholen met en

zonder kleuterbouwverlenging. Op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling heeft 77% van de scholen met kleuterbouwverlenging doelen opgesteld, tegenover 66% van scholen zonder kleuterbouwverlenging.

*Tabel 3.31 – Zijn er doelen vastgesteld ten aanzien van de taal-, reken- en sociaal-emotionele ontwikkeling? (2010/11; kolom % ja)*

	Geen kbv	Wel kbv
<i>Zijn er doelen vastgesteld ten aanzien van de:</i>		
... taalontwikkeling?	89,1	89,7
... rekenontwikkeling?	87,7	89,2
... sociaal-emotionele ontwikkeling?	65,9	76,7

Tabel 3.32 geeft de verdeling van kleuterbouwverlenging naar mate van stedelijkheid en landsdeel weer. Bij dit laatste staat noord voor de provincies FR, GR en DR, oost voor OV, GD en FL, zuid voor LB en NB, en west voor NH, ZH, ZL en UT. In sterk stedelijke gebieden komt het meest kleuterbouwverlenging voor, in niet-stedelijke gebieden het minst. In het noorden komt het minst kleuterbouwverlenging voor, in het zuiden het meest.

*Tabel 3.32 – Geografische kenmerken van scholen zonder en met kleuterbouwverlenging (2010/11; kolom %)*

		Geen kbv	Wel kbv
Stedelijkheid	zeer sterk	68,8	31,3
	sterk	52,0	48,0
	matig	68,4	31,6
	weinig	69,2	30,8
	niet	85,7	14,3
Landsdeel	noord	81,3	18,8
	oost	63,2	36,8
	west	66,7	33,3
	zuid	57,9	42,1

In Tabel 3.33 staan de schoolgrootte (aantal leerlingen), het aandeel leerlingen van een culturele minderheid (volgens de definitie van het ministerie van OCW) en het aandeel gewichtenleerlingen per school. Scholen zonder kleuterbouwverlenging zijn



gemiddeld genomen kleiner en tellen minder leerlingen uit een culturele minderheid. Het verschil in aandeel gewichtenleerlingen tussen beide schooltypen is gering.

*Tabel 3.33 – Demografische kenmerken van scholen zonder en met kleuterbouwverlenging (2010/11)*

		Geen kbv	Wel kbv
Schoolgrootte		179	216
% culturele minderheden		27,1	32,9
% leerlinggewicht	0	65,7	65,3
	0,30	16,7	14,7
	1,20	17,5	20,0

### 3.4 Conclusies

In dit hoofdstuk is op basis van recente, grootschalige databestanden een beeld geschetst van zittenblijven. Centraal daarbij stond de vraag hoe vaak het voorkomt en welke relatie er bestaat met een aantal leerling- en schoolkenmerken.

*Landelijke gegevens* laten zien dat bijna 15% van de kleuters groep 1 of 2 voor de tweede keer doet. Bij de groep-2-leerlingen (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 niet altijd tot een leeftijdsachterstand. Slechts iets meer dan de helft van het percentage zittenblijvers is aan het begin van groep 2 ouder dan 7. Dat heeft (mede) te maken met onze teldatum van 1 oktober. De zogenaamde ‘herfstkinderen’ 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 9,2% van de leerlingen inmiddels (door vertraging in leerjaar 1, 2 of 3) een leeftijdsachterstand opgelopen. Ook in groep 4 blijft nog bijna 4% zitten. Na groep 4 daalt het percentage zittenblijvers tot nog geen half procent in groep 8. Maar al met al heeft op het eind van het basisonderwijs 17,5% een leeftijdsachterstand opgelopen en zijn ze aan het begin van groep 8 ouder dan 12.

Jongens blijven substantieel vaker zitten dan meisjes, vooral in de onderbouw. Zittenblijven hangt ook sterk samen met het sociaal-etnische thuis milieu van de leerlingen. Vooral in groep 1-2 zijn de verschillen erg groot, waarbij de 1,2-leerlingen het

vaakst tot de categorie kleuterbouwverlengers behoren. Aan het eind van het basisonderwijs hebben kinderen van laagopgeleide ouders twee keer zo vaak een leeftijdsachterstand als kinderen van hoogopgeleide ouders en kinderen van zeer laagopgeleide ouders 2,5 tot 3 keer zo vaak. Ook blijven kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond veel vaker zitten dan kinderen met een Nederlandse achtergrond en ze hebben daardoor 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.

Scholen gaan verschillend om met kinderen die tussen 1 oktober en 1 januari zijn geboren, de ‘herfstkinderen’. In groep 2 is 90% van de niet-herfstkinderen op 1 oktober 5 jaar, terwijl iets meer dan de helft van de herfstkinderen nog een jaar jonger is. De herfstkinderen bereiken pas in de maand oktober, november of december de leeftijd van hun overige klasgenoten; bij deze kinderen is dus blijkbaar geen leeftijds grens of de ‘januarigrens’ 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, maar dit leidt niet tot een leeftijdsachterstand. Ná groep 2 is het doubleerpercentage bij de herfstkinderen gelijk aan of iets lager dan dat van de overige kinderen, maar dat heeft relatief weinig invloed op hun leeftijdsachterstand. Dat heeft in de eerste plaats te maken met het feit dat 1 oktober als teldatum is genomen. Zouden we uitgaan van 1 januari in hetzelfde schooljaar, dan zouden alle herfstkinderen een jaar ouder zijn, en zou een groot deel wel een leeftijdsachterstand hebben (voor de niet-herfstkinderen verandert de leeftijd niet). In de tweede plaats speelt mee dat een groot deel van de herfstkinderen (43%) relatief jong naar groep 3 gaat, en dat ze na een jaar zittenblijven op 1 oktober even oud zijn als de meeste van hun overige klasgenoten, en dus geen leeftijdsachterstand hebben.

Op de gemiddelde school is in groep 2 5,7% van de leerlingen wel eens blijven zitten en in groep 8 17,9%. In 2012 is op de gemiddelde school 12,4% van alle leerlingen ooit een keer blijven zitten. Er zijn daarbij echter bijzonder grote verschillen tussen scholen. In groep 8 is op 7% van de scholen niemand blijven zitten, terwijl op 2% van de scholen de helft van de leerlingen wel eens is blijven zitten.

In grotere gemeenten is doorgaans meer sprake 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 kleine tendens is dat naarmate de school groter is, er minder sprake is van zittenblijven. Wel is er een

duidelijke samenhang met de samenstelling van de leerlingenpopulatie: naarmate er meer kinderen van laag- of zeer laagopgeleide ouders of kinderen 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 relatief weinig zittenblijven 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 specifieke pedagogisch-didactische inrichting van het onderwijs. Van de vernieuwingscholen scoren de Montessorischolen relatief laag qua zittenblijven, terwijl de Vrije scholen (c.q. antroposofische scholen) hoog scoren.

Scholen zonder zittenblijvers zijn doorgaans relatief kleine scholen met weinig kinderen van laag- of zeer laagopgeleide ouders en kinderen met een niet-Nederlandse herkomst. Scholen met de helft of meer zittenblijvers tellen juist veel kinderen van laag- of zeer laagopgeleide ouders en kinderen met een niet-Nederlandse herkomst. Scholen zonder zittenblijvers liggen vaker in kleinere gemeenten en in het noorden van het land.

Er bestaat een duidelijke, negatieve samenhang tussen de output van een school, in termen van de gemiddelde score op de Cito Eindtoets, en het aandeel zittenblijvers op die school: naarmate het aandeel zittenblijvers 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.

*Cohortgegevens* laten zien dat zittenblijvers voordat ze zijn blijven zitten duidelijk lager scoren op taal- en rekentoetsen dan niet-zittenblijvers. Voor groep 2 is het verschil groter dan voor groep 5. Ook wat betreft een aantal niet-cognitieve leerlingkenmerken zijn er verschillen, al zijn die niet zo groot als voor de cognitieve vaardigheden. En ook hier zijn de verschillen voor groep 2 groter dan voor groep 5. Zittenblijvers onderscheiden zich volgens hun leerkrachten vooral door een minder positieve werkhouding. Daarnaast behoren zittenblijvers dubbel zo vaak tot de groep leerlingen die om uiteenlopende redenen speciale zorg nodig hebben en is ook de ouderbetrokkenheid geringer.

Kleuterbouwverlengers zijn vaker jongens dan meisjes; ook zijn kinderen van laagopgeleide allochtone ouders relatief vaak kleuterbouwverlenger, terwijl voor kinderen van hoogopgeleide autochtone ouders het omgekeerde geldt. Leerlingen met een leerlinggewicht zijn ook relatief vaak kleuterbouwverlenger. Kleuterbouwverlengers zijn gemiddeld genomen iets jonger dan niet-kleuterbouwverlengers.

Qua cognitieve vaardigheden presteren kleuterbouwverlengers in groep 2 lager op het gebied van taal en rekenen dan niet-verlengers. Qua niet-cognitieve vaardigheden scoren ze vooral lager op werkhouding en presteren ze volgens hun leerkrachten ook vaker onder hun kunnen.

## 4 Zittenblijven in de praktijk

### 4.1 Interviews met scholen

#### 4.1.1 Steekproef scholen en uitvoering onderzoek

Om een beeld te krijgen van de manier waarop scholen in de praktijk omgaan met zittenblijven zijn 15 scholen bezocht waar gesprekken zijn gevoerd met directeuren, adjunct-directeuren, teamleiders, leerkrachten en intern begeleiders (IB'ers). In de gesprekken is ingegaan op motieven en mechanismen van zittenblijven. Doel van de gesprekken was om de *variatie* in het beleid en het onderwijs aanpakken ten aanzien van zittenblijven en kleuterverlenging in beeld te brengen. De gesprekken zijn gevoerd aan de hand van een vooraf met opdrachtgever overeengekomen interviewleidraad (zie bijlage).

Bij een aantal vragen hebben we de school verzocht om concrete leerlingen als voorbeeld te nemen, namelijk leerlingen voor wie de beslissing is genomen om dit schooljaar over te laten doen, én leerlingen waarover is getwijfeld, maar die toch zijn overgegaan. Aan de kleuterverlenging is in de gesprekken speciale aandacht besteed: wat verstaat de school daaronder, in welke opzichten verschillen de argumenten om een leerling een jaar extra te laten 'kleuteren' van de argumenten om kinderen een hogere groep over te laten doen, wat wordt er gedaan om de aansluiting tussen groep 2 en 3 goed te laten verlopen en zittenblijven te voorkomen?

Ook het schoolbeleid ten aanzien van zittenblijven in het algemeen is ter sprake gebracht. Op scholen waar zittenblijven niet of nauwelijks voorkomt is uiteraard ook gevraagd welke specifieke maatregelen en/of onderwijsaanpak worden ingezet om zittenblijven te voorkómen.

Een deel van de *ouders* van de besproken zittenblijvers hebben via de leerkracht een vragenlijst ontvangen met vragen over het aanstaande zittenblijven respectievelijk de kleuterverlenging van hun kind.

#### *Selectie van scholen*

Als basis voor de selectie van scholen diende een door DUO geleverd bestand met alle 6900 scholen, met gegevens van het jaar 2011. Bij de selectie van de scholen is

rekening gehouden met het percentage zittenblijvers<sup>19</sup>, het percentage leerlingen met leerlinggewicht 1,20 en type school (traditionele scholen en vernieuwingsscholen). Wat betreft het percentage zittenblijvers is ervoor gekozen de middencategorie (10% tot 25% zittenblijvers) buiten beschouwing te laten. De bezochte scholen hadden dus, volgens de gegevens van DUO, minder dan 10% zittenblijvers of meer dan 25%. Bij het criterium ‘percentage leerlinggewicht 1,20’ zijn scholen in drie niveaus ingedeeld: tot 10%, 10 tot 25% en meer dan 25% 1,20-leerlingen. Ook is onderscheid gemaakt tussen traditionele scholen en vernieuwingsscholen. Bij de vernieuwingsscholen - die geen jaarklassensysteem hanteren - heeft het begrip ‘zittenblijven’ uiteraard een andere connotatie dan bij de traditionele scholen. Maar juist om die reden zijn er ook vernieuwingsscholen bij het onderzoek betrokken. Op verzoek van de opdrachtgever zijn ook de door de Inspectie als zwak of zeer zwak beoordeelde scholen buiten beschouwing gelaten.

De combinatie van de selectiecriteria leverde 9 categorieën op. In Tabel 4.1 staat de verdeling van de scholen in het DUO-bestand over deze categorieën. Door het buiten beschouwing laten van de categorie 10-25% zittenblijvers en het uitsluiten van zwakke scholen resteren er 3107 scholen.

*Tabel 4.1 – Verdeling van scholen op basis van drie criteria (DUO-bestand)*

Percentage zittenblijvers volgens DUO	Percentage Leerlinggewicht 1,20	Schooltype		Totaal
		vernieuwing	traditioneel	
Tot 10%	tot 10%	212	2439	2651
	10 tot 25%	5	61	66
	25% en meer	0	22	22
Subtotaal		217	2522	2739
25% en meer	tot 10%	34	127	161
	10 tot 25%	4	80	84
	25% en meer	1	122	123
Subtotaal		39	329	368
Totaal	tot 10%	246	2566	2812
	10 tot 25%	9	141	150
	25% en meer	1	144	145
Totaal		256	2851	3107

<sup>19</sup> Het percentage zittenblijvers betreft feitelijk het percentage leerlingen met een leeftijdsachterstand. De berekening hiervan uit het voorgaande hoofdstuk is gebruikt voor de selectie van de scholen.

Het streefdoel was om de steekproef van 15 scholen als volgt over de cellen te verde-  
len:

*Tabel 4.2 – Beoogde steekproef van 15 scholen op basis van drie criteria*

Percentage zittenblijvers volgens DUO	Percentage Leerlinggewicht 1.20	Schooltype		
		vernieuwing	traditioneel	Totaal
Tot 10%	tot 10%	2	2	4
	10 tot 25%	0	1	1
	25% en meer	0	2	2
Subtotaal		2	5	7
25% en meer	tot 10%	2	2	4
	10 tot 25%	0	2	2
	25% en meer	0	2	2
Subtotaal		2	6	8
Totaal	tot 10%	4	4	8
	10 tot 25%	0	3	3
	25% en meer	0	4	4
Totaal		4	11	15

### *Uitvoering*

In eerste instantie is uit het DUO-bestand per gearceerde groep – voor zover mogelijk - een willekeurige selectie gemaakt van 25 scholen. Na toevoeging van contactgegevens aan het door DUO geleverde bestand is naar de directies van deze scholen een mail gestuurd, met informatie over het doel en de opzet van het onderzoek en het verzoek om hieraan medewerking te verlenen. Tevens werd aangekondigd dat het ITS kort daarna zou bellen om eventuele vragen te beantwoorden, en indien de school bereid was mee te werken, een afspraak te maken.

Het telefonische contact was voornamelijk met directeuren van scholen of met IB'ers. Met degenen die bereid waren medewerking te verlenen, werd overlegd welke personen het meest geschikt waren om met ons over het onderwerp zittenblijven en kleuterbouwverlenging te spreken.

Het bleek niet eenvoudig om de beoogde 15 scholen tot deelname over te halen. Veel scholen gaven aan af te zien van medewerking, meestal met het argument dat men het heel druk had en (te) vaak benaderd werd met het verzoek om een bijdrage aan onderzoek te leveren.

Uiteindelijk is het toch gelukt om 15 scholen, verdeeld over de 9 categorieën, bij het onderzoek te betrekken. Op die scholen zijn in oktober/november gesprekken gevoerd aan de hand van een gestructureerde interviewleidraad (zie bijlage). De gesprekken vonden in verschillende samenstelling en opzet plaats. Soms vond er eerst een gesprek plaats met bijvoorbeeld een (adjunct-)directeur en intern begeleider over het algemene beleid, en vervolgens één of meer gesprekken met een leerkracht uit een kleutergroep en een leerkracht uit een hogere groep. In andere gevallen zat iedereen tegelijk om de tafel. In enkele gevallen waren de directeur en intern begeleider zo goed op de hoogte van specifieke ‘cases’ dat we niet meer met groepsleerkrachten hebben gesproken.

De gesprekken zijn per school uitgewerkt in interviewverslagen. Deze verslagen hebben als uitgangspunt gediend voor dit rapport. De interviewleidraad, die in samenwerking met de opdrachtgever was opgesteld, was opgedeeld in de volgende thema’s:

- Visie en beleid
- Volgsystemen en procedures
- Criteria
- Onderwijs
- Betrokkenheid van ouders.

Hieronder volgen we in grote lijnen deze thema’s. Per thema bespreken we het beeld dat uit de gesprekken naar voren kwam en eventuele verschillen tussen scholen waar zittenblijven vaak of juist weinig voorkomt en tussen traditionele scholen en vernieuwingscholen.

## **4.1.2 De thema’s besproken**

### **4.1.2.1 Visie en beleid**

Deze paragraaf geeft antwoord op de volgende vragen:

- *Heeft de school een bepaalde visie en beleid ten aanzien van zittenblijven en kleuterbouwverlenging?*
- *Wanneer is er volgens de school eigenlijk sprake van kleuterbouwverlenging?*

#### ***Doublure na groep 2 komt weinig voor***

We kunnen op basis van de gesprekken een duidelijk onderscheid maken tussen het beleid voor kleuterbouwverlenging en het beleid voor zittenblijven (vanaf groep 3).



Alle 15 scholen geven aan dat zittenblijven na groep 2 nauwelijks voorkomt en alleen bij uitzondering gebeurt:

*'Een doublure komt pas in zicht nadat alle mogelijkheden om een leerling aangepast onderwijs te geven zijn uitgeput'.*

*'Zittenblijven is een oplossing helemaal aan het einde van de rit'.*

Er wordt gezocht naar de achtergronden van de achterstand van de leerling. Deze kunnen zowel op cognitief als sociaal-emotioneel vlak liggen en in eerste instantie worden alle andere beschikbare middelen ingezet om te zorgen dat het kind zich toch verder ontwikkelt.

Wanneer een kind toch nog na de kleutergroepen een jaar overdoet, dan moet de verwachting bestaan dat extra leertijd een oplossing is voor het kind. Eén school geeft dit in zeer heldere bewoordingen aan: *'Doel van doubleren is om achterstand in een brede ontwikkeling in te halen met behulp van meer leertijd. De extra leertijd zorgt ervoor dat de leerling de gestelde doelen volgens de algemene norm kan behalen.'*

Volgens enkele scholen komt bij hen zittenblijven in een hogere groep (na groep 2) alleen voor op basis van sociaal-emotionele gronden. Eén school verwoordt dit als volgt: *'Het sociaal-emotionele stuk is veel lastiger om bij te sturen, terwijl voor het cognitieve stuk het kind gewoon dingen op zijn of haar eigen niveau kan doen.'* Wel wordt toegelicht dat bij achterstand op het sociaal-emotionele vlak vaak uiteindelijk ook de schoolresultaten en de cognitieve ontwikkeling van het kind eronder gaan lijden. Ook worden hier de externe omstandigheden van de leerling als factor genoemd. Soms wordt voor zittenblijven gekozen als een kind langdurig afwezig is geweest door bijvoorbeeld ziekte of een instabiele thuissituatie.

Bij enkele vernieuwingsscholen kwam sporadisch zittenblijven na de kleutergroepen juist wel voor vanwege cognitieve achterstand. Ook gaven enkele vernieuwingsscholen aan dat er bij hen soms sprake was van *'overgangs-zittenblijven'*, wanneer een kind overstapt naar deze school omdat het op de vorige school zou blijven zitten. Dit gebeurt bijvoorbeeld omdat de verwachting bestaat dat het kind zal passen in de onderwijsaanpak van de nieuwe school of omdat de ouders hopen dat het zittenblijven wellicht een minder moeilijke ervaring voor het kind zal zijn als dat op een nieuwe school gebeurt.

Verder wordt benadrukt dat zittenblijven alleen wordt ingezet als er over de gehele linie sprake is van achterstand. Een school geeft als voorbeeld dat een leerling voor steeds meer vakken een individueel handelingsplan kreeg, zodat het uiteindelijk gewoon praktischer werd om het kind een jaar te laten doubleren. Bij enkele scholen (uit de groep met veel zittenblijvers/verlengers) wordt in incidentele gevallen bewust gekozen voor zittenblijven vooral voor in groep 3 of 4, omdat dan het aanvankelijk

leesproces (groep 3) of het automatiseren van taal en rekenen (groep 4) niet goed op gang is gekomen. Eén school stelt ook dat ze enkele zittenblijvers hebben die steeds achterop liepen en terugkijkend eigenlijk beter al eerder in de kleuterbouw een jaar hadden kunnen verlengen. Wanneer een kind een leer- of ontwikkelachterstand heeft en uit onderzoek duidelijk is geworden dat een kind leer- of gedragsproblemen of een laag IQ heeft, wordt niet gekozen voor zittenblijven, maar wordt gekozen voor een individuele leerlijn met ontwikkelperspectief en gerichte begeleiding. In uitzonderlijke gevallen komt het voor dat een school verwijst naar het SBO.

Bij verschillende scholen is het beleid waarbij zittenblijven slechts zeer beperkt wordt ingezet echter nog maar van recente datum. Een directiewisseling is daarbij soms een belangrijke aanleiding tot een wijziging in het beleid rond zittenblijven.

### ***Kleuterbouwverlenging: najaarskinderen ‘verlengen’ vaak***

Voor kleuterbouwverlenging is het beeld echter totaal anders. Op de helft van de scholen die we hebben bezocht, waren volgens de DUO-gegevens relatief veel doublures (vertraagde leerlingen). Zoals hierboven beschreven geven echter alle scholen aan dat zittenblijven in de hogere groepen nauwelijks voorkomt. Doublure of verlenging vindt dus vooral plaats in de kleutergroepen.

Sinds de invoering van het basisonderwijs in 1985 is de leeftijdsgrens voor overgang naar groep 3 afgeschaft. Ook kinderen die op 1 oktober jonger zijn dan 6 jaar, mogen doorstromen naar groep 3. Van scholen wordt verwacht dat zij kijken naar de ontwikkeling van het kind, los van geboortedatum.

Verschillende scholen geven impliciet of expliciet aan dat zij in de praktijk vaak nog wel de 1 oktober grens hanteren. Najaarskinderen blijven op deze scholen vaak een jaar langer in de kleuterbouw. Omdat zij in hun werkwijze de 1 oktober grens nog hanteren, noemen de scholen dit niet altijd verlenging.

*‘Najaarskinderen blijven meestal nog een jaar. Ze zijn te jong om door te gaan en hebben baat bij meer tijd. Je werkt met een datum, dat is heel onnatuurlijk’.*

*‘Verlenging van de kleuterperiode komt vrij veel voor. Het leren bevorderen is het uitgangspunt en niet leeftijd’.*

De peildatum van de Inspectie staat ook nog steeds op 1 oktober, dus deze kinderen komen in de bestanden van de Inspectie niet terug als verlengers/doublures. Er blijkt echter op de scholen onduidelijkheid te bestaan hierover. Verschillende scholen noemden de datum 1 januari als nieuwe grensdatum. Enkele scholen gaven expliciet aan dat zij deze datum als nieuwe richtdatum hanteerden bij de beslissing of een kind door mocht gaan naar groep 3 (waarbij de uiteindelijke beslissing wordt gemaakt op basis van de ontwikkeling van het kind). Daarbij schenen diverse scholen (ook zij die zich in hun beleid richten op 1 oktober) te veronderstellen dat de Inspectie zich bij het vaststellen van kleuterbouwverlenging houdt aan de datum 1 januari. Zij meenden dus

dat de najaarskinderen die zij een jaar langer lieten kleuter en door de Inspectie als ‘verlengers’ worden geregistreerd. Dit is echter niet het geval. De verschillen in de scholen betreffen dus vooral verschillen in de percentages ‘echte’ kleuterbouwverlengers (dus de niet-najaarskinderen).

Zoals gezegd richten enkele scholen zich meer op 1 januari als grensdatum. Niettemin staat ook hier de ontwikkeling van het kind voorop en gaan ook hier de najaarskinderen veelal niet klakkeloos naar de volgende groep. Deze kinderen worden ook op deze scholen kritisch beoordeeld en besproken. Eén school gebruikt een speciaal beslissingsblad voor najaarskinderen. De overwegingen bij verlenging worden door een school als volgt verwoord: *‘In de kleuterbouw zien we het (zittenblijven) niet als iets dat voorkomen zou moeten worden. Je volgt het kind. Als we zien dat een kind onder de leerlijn scoort, dan zetten we daar wel extra op in door preteaching, of werken in de kleine kring. We willen niet pushen maar we kijken of we wat kunnen stimuleren.’*

Kleuterbouwverlenging komt zowel in groep 1 als groep 2 voor. Bij scholen die heterogene kleuterklassen hebben (groep 1 en 2 gemengd), is dit voor de kleuter minder ingrijpend want het kind blijft (deels) bij de dezelfde kinderen in de groep. Sowieso vertellen verschillende scholen ons dat ze kinderen het liefst zo jong mogelijk een jaar over laten doen (op voorwaarde dat ze dit zinvol achten), omdat kleuters zich nog makkelijker hieraan aanpassen. Niettemin benoemt een school ook het risico dat dit met zich meebrengt:

*‘Als je een kind een jaar over laat doen in de kleuterbouw, dan blokkeer je voor de rest van zijn schoolloopbaan de mogelijkheid om nog een jaar over te doen’.*

Eén school gaf aan ‘echte’ kleuterbouwverlengers (na groep 1) juist in een aparte of andere groep 2 te plaatsen (andere leerkracht met een andere kijk).

Steeds wordt aangegeven hoe lastig het soms is om de ontwikkeling van kleuters in te schatten. Scholen zetten verschillende instrumenten in om de ontwikkeling op zowel cognitief als sociaal-emotioneel vlak te volgen, maar een kleuter ontwikkelt zich in sprongetjes. Soms lijkt een kind op kleuterbouwverlenging af te stevenen, maar wordt aan het eind van het schooljaar, of zelfs in de vakantie, toch besloten om het kind over te laten gaan. Ook wordt door enkele scholen onder de aandacht gebracht dat een kind soms verlengt, maar dat later in groep 3 of 4 alsnog blijkt dat er sprake is van bijvoorbeeld een leer- of gedragsstoornis. In deze gevallen was een verlenging niet nodig geweest. Een jaar extra leertijd heft de stoornis namelijk niet op. Deze kinderen zijn meer gebaat bij andere aanpakken in de vorm van extra instructie, begeleiding of een eigen leerlijn.

Wanneer toch wordt besloten tot verlenging is het ook bij de kleuters belangrijk dat het extra jaar leerwinst oplevert.

*‘Het aanbod loopt gewoon door als ze voor de tweede keer groep 1 doen.’  
‘Je moet het jaar natuurlijk wel zinvol invullen. Het resultaat is dan vaak dat ze dan uiteindelijk al kunnen lezen of in ieder geval niet meer achterlopen. En hoeveel fijner is het als je een stukje voor de kudde uitloopt dan dat je er altijd achteraan komt.’*

Als het gaat om het beleid ten aanzien van kleuterbouwverlenging, kunnen we op basis van de gesprekken nauwelijks indicaties geven van verschillen tussen scholen met veel of juist weinig kleuterbouwverlengers. Juist enkele scholen uit de groep met weinig zittenblijvers/verlengers geven aan dat zij herfstkinderen vaak een jaar langer laten kleuteren. Eén school heeft het over een soort ‘flexibele periode’ voor de na-jaarskinderen. Deze kinderen kunnen een jaar langer in de kleuterbouw blijven om een ontwikkelingsachterstand in te halen, maar uitgaande van de teldatum van 1 oktober, hebben zij geen leeftijdsachterstand en worden derhalve niet als ‘doublure’ geregistreerd (zie par. 3.3.1.2)

Kortom, zowel cognitieve als sociaal-emotionele aspecten spelen een rol bij de beslissing om een kind een jaar over te laten doen. Het zwaartepunt verschilt per school en per onderwijsfase (kleuterbouw of hogere groepen). En vrijwel alle scholen geven aan dat zittenblijven in de hogere groepen alleen bij uitzondering gebeurt. In de gesprekken kwam daarom vanzelf het zwaartepunt te liggen op kleuterbouwverlenging. In het vervolg van dit hoofdstuk zal dit ook zo terugkomen.

#### **4.1.2.2 Volgsystemen en procedures**

- *Op welk moment gedurende het schooljaar en op welke manier komt op tafel dat een leerling mogelijk kan blijven zitten en wanneer wordt een definitieve beslissing genomen?*
- *Is er sprake van een vaste procedure (of protocol) die wordt gevolgd en zo ja, hoe wordt dit vastgelegd?*
- *Wie zijn er betrokken bij de beslissing of een leerling al dan niet blijft zitten of een jaar langer kleutert?*

#### ***Leerlingvolgsystemen***

Over het algemeen maken scholen gebruik van leerlingvolgsystemen om de ontwikkeling van kinderen in beeld te brengen. Sommige systemen richten zich vooral op de cognitieve aspecten andere op sociaal-emotionele. Veel scholen gebruiken het CITO leerlingvolgsysteem (LOVS). Hiernaast gebruiken scholen verschillende andere systemen die ook landelijk aangeboden worden. Voorbeelden van systemen die in de gesprekken met scholen werden genoemd zijn: ParnasSys, Pravoo, ESIS, BOSOS,

SCOL, VISEON, KIJK en ZIEN. Sommige systemen zijn toepasbaar bij zowel kleuters en oudere groepen, anderen worden specifiek voor een van beide gebuikt.

De school zorgt voor regelmatige input van gegevens, waarna het volgsysteem een indicatie geeft van de ontwikkelingsstatus van het kind. Daarvoor zijn voor een uitgebreid scala van indicatoren referentiewaarden in het volgsysteem opgenomen. De school kan hierdoor de ontwikkeling van het kind plaatsen in de context van een externe norm. Ook kunnen resultaten van de eigen groep kinderen worden vergeleken met die van kinderen bij andere scholen.

Scholen 'meten' op meerdere momenten in het jaar de stand van zaken; meerdere scholen geven aan dit ten minste zes keer per jaar te doen. Een afwijkende score op een specifiek gebied wordt niet meteen gezien als indicatie voor zittenblijven. Pas rond de jaarwisseling – soms eerder soms later - worden scores vaak voor het eerst in het licht van eventueel zittenblijven gezien.

### ***Procedure***

De eerste signalen over achterblijvende ontwikkeling komen in de eerste maanden van het leerjaar naar voren. Scholen spelen meestal hierop in zonder deze signalen meteen als indicatie voor zittenblijven te zien. Veel scholen geven aan dat omstreeks december/januari de stand van zaken voor het eerst wordt bekeken in het licht van de vraag of een kind door kan met de groep. Slechts in zeer uitzonderlijke gevallen gaat het daarbij daadwerkelijk al om de vraag of het kind een jaar opnieuw moet overdoen. In eerste instantie gaat het om de vraag of/welke specifieke maatregelen nodig zijn om de achterstand in te halen.

Scholen verschillen in de mate waarin het beslissingstraject in de tijd vaststaat. Sommige scholen hebben een strak protocol waarin de stappen naar een beslissing over zittenblijven gedetailleerd zijn beschreven, terwijl andere scholen een meer globaal omschreven proces kennen, waarin marges mogelijk zijn. Maar meestal geeft men aan dat in mei-juni een definitieve beslissing genomen wordt.

Ook daarna kunnen er zich ontwikkelingen voordoen waardoor het besluit wordt herzien. Zo vertoonde een kleuter die zou blijven zitten tijdens de zomervakantie een dusdanige ontwikkeling dat - na overleg op initiatief van de ouders - aan het einde van de zomervakantie alsnog werd besloten het kind door te laten gaan naar groep 3.

Vanaf het moment dat eventuele kleuterbouwverlenging of zittenblijven in beeld komt, worden ook IB'er, ouders en vaak ook directie hiervan op de hoogte gesteld en volgt een traject waarin op meerdere momenten het team - leerkracht, ouders en IB'er - de ontwikkelingen bespreekt. Er is van meet af aan altijd een IB'er erbij betrokken. Veel scholen kennen een zorgteam, waarin leerkrachten en IB'ers gezamenlijk de ontwikkeling bespreken. Een leerkracht kan niet 'op eigen houtje' een beslissing nemen, maar heeft wel een belangrijke stem in het geheel. Indien nodig geacht wordt

ook externe expertise ingeschakeld (schoolbegeleidingsdienst, psycholoog, orthopedagoog, schoolmaatschappelijk werk).

Een voorbeeld van een gedetailleerd ‘draaiboek’ rond kleuterbouwverlenging (overstap van groep 2 naar groep 3):

- September: groepsbespreking waarin alle kinderen van groep 2 worden besproken.
- November: onderbouwvergadering n.a.v. ‘KIJK’, observaties en toetsen. Per kind wordt in de vergadering besloten tot het opstarten van het ‘*protocol overgang 2-3*’ of niet.
- November/december: ouderavond: ouders worden op de hoogte gesteld van de beslissing van het team om het protocol te starten of niet.
- Januari/maart: uitvoering ‘*protocol overgang 2-3*’: Curriculum schoolrijpheid observeren, visuomotoriek, fonemisch bewustzijn, Utrechtse getalbegriptoets. Verder algehele observaties, werkhouding, spelontwikkeling, emotionele stabiliteit, zelfvertrouwen, fijne motoriek, concentratie, belangstelling en motivatie (volgens leerlingvolgsysteem KIJK). Sociaal-emotionele ontwikkeling en welzijn. Kind wordt beoordeeld op eisen van groep 2
- April: overgang 2 naar 3 vergadering: observaties, toetsen en sociale ontwikkeling worden van ieder individueel kind besproken en er wordt een (unaniem) besluit genomen.
- Eind april: oudergesprek: schooloordeel wordt besproken met ouders
- Mei/juni: Definitief besluit, voor zover mogelijk. Bij twijfel aanvullende tests. kinderen worden voorbereid
- Juni/juli: overdacht leerkrachten: leerkrachten spreken de kinderen door met nieuwe leerdrachten. Indien nodig wordt met hen een plan van aanpak gemaakt waarin staat hoe de begeleiding vorm krijgt. Deze moet aansluiten bij de ontwikkelingsbehoeften van het kind.

Het besluit tot kleuterbouwverlenging/zittenblijven nemen scholen niet licht. Zittenblijven wordt gezien als een stap die men pas neemt nadat eerst andere middelen zijn ingezet om de achterstand in te lopen en vervolgens andere opties zijn overwogen. Pas als alle andere alternatieven niet in aanmerking komen, komt zittenblijven in beeld; *‘Je weegt af waar het kind het meest bij is gebaat; zittenblijven is daarbij de laatste optie’*.

### ***Kleuterbouwverlenging***

Over het algemeen komt naar voren dat een besluit tot kleuterbouwverlenging gemakkelijker wordt genomen dan een besluit tot zittenblijven in een latere fase. Bij najaarskinderen wordt een langere kleuterperiode - meer dan twee jaar in plaats van minder dan twee jaar – niet als doublure geregistreerd door de Inspectie. Door de scholen wordt er verschillende tegenaan gekeken. Op sommige scholen laat men najaarskinderen meestal nog een jaar kleuteren, op andere scholen gaan najaarskinderen door naar groep 3 tenzij er duidelijk aanwijsbare redenen zijn om dit niet te doen.

Scholen noemen verschillende argumenten voor kleuterbouwverlenging (waar dus soms wel en soms niet ook ‘verlenging’ van najaarskinderen onder wordt verstaan). Veelal wordt gesteld dat men deze kinderen nog te jong vindt om naar groep 3 te gaan. Regelmatig wordt de term ‘rijpheid’ gebruikt:

*‘Als kinderen nog niet voldoen aan de leervooraarden voor groep 3 en het is een rijpheidskwestie, dan kiezen we voor kleuterbouwverlenging.’*

*‘We gunnen het kind een derde kleuterjaar zodat het wat rijper, steviger kan worden.’*

Hier geldt dat de verwachting moet zijn dat extra tijd het kind zal helpen om zich verder te ontwikkelen. Ook de ontwikkeling van een ‘werkhouding’ of ‘leerhouding’ wordt genoemd als een belangrijke overweging bij de beslissing of een kind naar groep 3 kan. Deze aspecten, schoolrijpheid en leerhouding, kunnen we scharen onder de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen.

Op scholen met veel allochtone kinderen en veel kleuterbouwverlenging speelt taal een grote rol bij verlenging:

*‘De kinderen beheersen de taal onvoldoende om het aanbod van groep 2 al te starten. In het extra jaar wordt dan gewerkt aan taalverwerving’.*

*‘Leerkrachten kiezen vaak voor een extra kleuterjaar juist voor de taal. Dan kunnen opdrachten beter begrepen worden en wordt gewerkt aan de woordenschat’.*

Eén school heeft na groep 2 een schakelklas voor leerlingen met taalachterstand. Dit is qua inhoud nog wel een kleutergroep, maar hierin wordt veel extra aandacht besteed aan taalontwikkeling. Hier wordt ook de term ‘dieselkinderen’ gehanteerd. Deze kinderen hebben aanvankelijk een taalachterstand, maar in de loop van de jaren wordt die ingelopen, komt hun ontwikkeling op gang en is uiteindelijk de uitstroom heel goed op niveau.

We kunnen op basis van de gesprekken geen verschillen vaststellen tussen de scholen met veel en weinig zittenblijvers/verlengers als het gaat om de inzet van volgsystemen en het gebruik van procedures. Ook zien we hier geen verschillen tussen de traditionele en vernieuwingsscholen.

#### **4.1.2.3 Criteria**

- *Welke afwegingen of criteria spelen meestal mee bij de beslissing om een leerling te laten doubleren of langer te laten kleuteren?*
- *Waarop is de keuze van deze criteria gebaseerd (bijv. wetenschap, ervaring, type school)?*
- *Worden er bij kleuterbouwverlenging en zittenblijven in hogere groepen verschillende criteria gehanteerd?*

Leerlingvolgsystemen kennen referentiewaarden. Deze criteria zijn een integraal onderdeel van het desbetreffende leerlingvolgsysteem en zijn door de ontwikkelaars van het systeem 'ingebouwd'. Het gaat om landelijke systemen en scholen gaan ervan uit deze criteria goed gevalideerd en onderbouwd zijn. Zodoende komt een kwalitatief beeld naar voren over de mate waarin een kind zich volgens de norm ontwikkelt. Wanneer de ontwikkeling ten opzichte van de norm achterblijft, waarschuwt het systeem (vaak via kleuren).

Er zijn geen uniforme normen voor de vertaalslag van afzonderlijke systeemscores naar een algemene indicatie voor zittenblijven. Scholen maken hierin een eigen afweging. Meerdere scholen geven duidelijk aan dat zij niet alleen letten op de 'scores' in relatie tot een referentiewaarde - een momentopname -, maar dat zij juist belang hechten aan de ontwikkeling *tussen meetmomenten*. Een kind dat weliswaar een relatief lage score heeft, maar getuigt van een voortvarende ontwikkeling (mogelijk vanuit een duidelijke achterstand), geeft men eerder het voordeel van de twijfel, en laat men doorgaan met de eigen groep.

Sommige scholen kennen een soort 'checklist doubleren'<sup>20</sup> waarin aangeven wordt op welke aspecten een kind in dit verband wordt beoordeeld. Daarin zijn zowel cognitieve als sociaal-emotionele aspecten opgenomen.

Verder benadrukken scholen dat zij, naast leerlingvolgsystemen, vooral waarde hechten aan het totaalbeeld van leerkrachten. Leerkrachten zien en volgen de kinderen dagelijks en hebben op basis hiervan een goed ontwikkeld totaalbeeld waarin zowel cognitieve als sociaal-emotionele aspecten en rol spelen.

Er wordt door scholen bij de beoordeling van de ontwikkeling onderscheid gemaakt tussen cognitieve en sociaal-emotionele componenten. Veel scholen zijn van mening dat het goed is voor het kind om in een omgeving te verkeren die past bij zijn/haar sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau. Wanneer het kind op één of enkele 'cognitieve componenten, bijvoorbeeld op het gebied van taal of rekenen, achterblijft, wordt hiervoor een speciale voorziening getroffen, maar gaat het kind voor het overige door met groepsgenoten.

Bij kleuters gaat het doorgaans minder om metingen van cognitieve ontwikkelingen, maar is het totaalbeeld van leerkrachten het criterium bij uitstek om te bepalen of een kleuter door kan naar groep drie. Een enkele school hanteert een expliciete norm: *'We willen dat kleuters bij de overgang naar groep 3 echt 15 letters kennen. Als ze maar*

---

20 Ook andere namen worden hiervoor gebruikt.



*10 kennen gaan ze niet door*'. De meeste scholen geven echter aan dat ze geen harde criteria hanteren voor de overgang. Bij twijfelgevallen geven sommige scholen dit al in november aan bij gesprekken met ouders. Tegelijkertijd houdt men daarbij een slag om de arm: *'Kleuters leren in sprongetjes, maar je kunt niet pas in maart de ouders ermee confronteren'*.

De meeste scholen geven aan dat de uiteindelijke beslissing ingegeven wordt door het totaalbeeld dat volgt uit de leerlingvolgsystemen, het oordeel van de leerkracht, uitkomsten van zorgteambesprekingen, eventuele aanvullende tests en input van de ouders. Een enkele school geeft een heel concreet criterium: *'De mogelijkheid tot doubleren wordt overwogen wanneer het kind een achterstand heeft van meer dan 8 maanden op twee of meer van de volgende gebieden: rekenen, spelling, technisch lezen en/of begrijpend lezen'*.

Dit is een punt waarop enkele scholen met weinig kleuterbouwverlengers zich onderscheiden. Zij hebben criteria voor verlenging geformuleerd, in plaats van criteria voor overgang. Leerlingen, ook kleuters, doen alleen een jaar over als ze aan bepaalde voorwaarden voldoen, zoals in het voorbeeld hierboven een achterstand op meerdere gebieden over een bepaalde periode. Wellicht dat deze werkwijze maakt dat de keuze voor verlenging beter aangetoond moet worden. Of het is een verwoording van een andere denkwijze van deze scholen, waar kleuters in principe doorgaan naar groep 3 *tenzij* er duidelijk aantoonbare redenen zijn om een andere keuze te maken. Verder geeft een school met weinig verlengers aan dat eigenlijk alleen 'rijpheid' een criterium voor verlenging kan zijn. Achterstand in de cognitieve ontwikkeling kan namelijk met extra begeleiding of instructie worden aangepakt en voor andere 'problematieken' zijn vaak beter passende aanpakken dan langere leertijd.

We zien geen verschillen tussen de traditionele en vernieuwingsscholen in ons onderzoek wat betreft de gehanteerde criteria.

Scholen geven aan dat een beslissing tot zittenblijven nu veel beter onderbouwd wordt dan in het verleden. Hoewel gegevens uit het leerlingvolgsysteem nog steeds aangevuld moeten worden met het oordeel van de leerkrachten op basis van waarneming, zijn er veel meer objectieve gegevens die men in de beslissing kan meenemen. Vroeger werden keuzes veel meer op basis van gevoel gemaakt.

#### 4.1.2.4 Gedifferentieerd onderwijs

Een belangrijk onderdeel van het onderzoek op de scholen is de vraag naar alternatieven voor zittenblijven.

- *Welke middelen zetten scholen in om zittenblijven te voorkomen?*
- *Hoe wordt omgegaan met het onderwijs voor de leerlingen die toch zijn blijven zitten*
- *Hoe wordt omgegaan met leerlingen bij wie doublure is overwogen maar die ‘met de hakken over de sloot’ zijn overgegaan?*

Deze vragen hebben allemaal betrekking op de vorm en inhoud van het onderwijs.

#### ***Extra instructie en middelen***

Vrijwel alle scholen die we hebben bezocht, werken in meer of mindere mate met gedifferentieerd onderwijs. Inherent hieraan is dat er ook gericht onderwijs wordt aangeboden aan de leerlingen die minder goed kunnen meekomen en die dreigen achterstand op te lopen. Voorkoming van zittenblijven is daarmee geïntegreerd in het reguliere onderwijs.

Bijna alle scholen werken met een aanpak waarin de leerlingen van een groep worden geclusterd in drie subgroepen die elk op hun eigen niveau instructie krijgen. Vaak is dat verwoord in groepsplannen. De terminologie die hiervoor wordt gebruikt wisselt: naast groepsplannen wordt onder andere gesproken over handelingsgericht werken (HGW), instructiegroepen, leerarrangementen, aflopende instructie en het IGDI<sup>21</sup>-model. In essentie gaat het hier steeds om gedifferentieerd onderwijs waarbij de leerlingen op basis van hun onderwijsbehoeften in drie groepen worden verdeeld: instructie-onafhankelijke kinderen, instructie-gevoelige kinderen (de middengroep) en instructie-afhankelijke kinderen. De leerlingen kunnen voor taal/lezen en rekenen in verschillende subgroepen ondergebracht worden. Kinderen bij wie op enig moment doublure wordt overwogen, zullen zich vaak (maar niet altijd) in de instructie-afhankelijke groep bevinden.

Eén school illustreert het als volgt:

*‘Vroeger hadden we het dan over zorgleerlingen en hadden we voor hen een zorgprotocol. Dat gold zowel voor de leerlingen aan de bovenkant als aan de onderkant. Maar nu zeggen we, we maken geen zorgprotocol, we beschrijven gewoon goed onderwijs.’*

---

21 Interactief Gedifferentieerd model

Een ander school stelt: *‘De school is altijd bezig om het hoogst haalbare uit het kind te halen. Maatregelen om zittenblijven of kleuterverlenging te voorkomen maken deel uit van de onderwijsaanpak van de school, bijvoorbeeld door het HGW groepsplan’.*

De groep instructie-afhankelijke kinderen krijgt uitgebreidere (verlengde) instructie en dit kan op verschillende manieren worden aangevuld. Veel scholen werken met extra instructie in kleine groepjes, bijvoorbeeld met een onderwijsassistent of stagiaire. Verder wordt gewerkt met pre-teaching en remedial teaching. Voor kinderen met taalproblemen wordt logopedie aangeboden.

### ***Individuele leerlijnen***

Als kinderen ook met de extra instructie en andere genoemde inzet niet mee kunnen komen, wordt gezocht naar de achterliggende problematiek. Als wordt vermoed dat er onderliggende taal- of gedragsproblematiek speelt, wordt het kind onderzocht. Voor sommige problemen kan dit tot een verwijzing naar het speciaal basisonderwijs leiden. Ook kan blijken dat het kind een laag IQ heeft. In die situatie heeft doubleren evenmin zin, maar hebben scholen de mogelijkheid om te kiezen voor een eigen leerlijn met ontwikkelperspectief. De school maakt dan een inschatting van de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling voor een langere periode. Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat een kind uitstroomt op het niveau van groep 7. In de praktijk kan een leerling met ontwikkelperspectief op specifieke gebieden andere leerstof krijgen in de eigen groep of één of meer vakken bij een lagere groep volgen. De laatste aanpak vraagt wel enige afstemming van de lesindeling tussen de verschillende groepen.

In de regel wordt kiezen scholen op dit moment niet vóór groep 5 voor een eigen leerlijn. Twee scholen geven aan dat het belangrijk is om het kind zo lang mogelijk bij de reguliere stof van zijn groep te houden en te werken met streefdoelen: *‘De beslissing werd wel eens te vroeg genomen, waardoor je deuren dichtgooit’.*  
*‘Je wilt ze zo lang mogelijk bij het groepsproces houden. Als je eerder gaat loslaten zie je ook dat deze kinderen veel minder ver komen’.*

### ***Maatwerk en extra aandacht bij zittenblijven en ‘met de hakken over de sloot’***

Als een kind toch een jaar overdoet, dan wordt individueel gekeken wat de leerling in het dubblurejaar gaat doen, aldus de scholen. Vanaf groep 3 krijgen kinderen die zijn gedoubleerd vaak een individueel handelingsplan waarin wordt beschreven wat hun doelen zijn en hoe daaraan wordt gewerkt:

*'Zittenblijvers/kleuterverlengers doen niet het hele jaar weer hetzelfde. Op het ene gebied krijgen ze extra uitdaging, op het andere gebied meer herhaling. In groep 1 en 2 is er nog geen individueel handelingsplan, wel vanaf groep 3.'*

*'We zetten in op waar het kind zwak in is en proberen daar maximaal rendement uit te halen, met behulp van ouders, collegiale consultatie uit het SBO en de IB'er.'*

Hetzelfde geldt voor leerlingen die 'met de hakken over de sloot' zijn gegaan. Zij krijgen weliswaar geen individueel handelingsplan, maar blijven extra goed in beeld bij de leerkracht in het volgende schooljaar. Hierbij is warme overdracht naar de volgende groep ook belangrijk. De aanpak voor een kind wordt voortgezet in de volgende groep, zolang als dit nodig blijft. De pre-teaching of remedial teaching loopt door in de volgende groep en het kind komt waarschijnlijk weer in de groep met extra instructie.

Er is hier geen duidelijk verschil in de aanpak tussen kleuters en leerlingen uit hogere groepen. Bij de kleuters ligt vanzelfsprekend meer de nadruk op speelse elementen in de begeleiding (van ouders of op school). Het lijkt erop dat de scholen die de ouders meer betrekken om extra te oefenen met kinderen, dit zowel bij kleuters als leerlingen uit hogere groepen doen.

### ***Verwijzing naar speciaal onderwijs***

Verwijzing naar het speciaal onderwijs komt op bijna alle scholen wel eens voor, met uitzondering van een school die zelf een 'pluszorgklas' heeft. Soms gebeurt dit pas nadat een kind is gedoubleerd. Zo kan een school menen dat er sprake is van een taalachterstand en het kind daarom een kleuterjaar over laten doen. Wanneer het kind in het dubblurejaar nog steeds onvoldoende ontwikkeling laat zien, kan een school besluiten om een onderzoek te laten uitvoeren. Hieruit kan vervolgens blijken dat er onderliggende problematiek is waardoor verwijzing naar het speciaal basisonderwijs of een individuele leerlijn een meer passende aanpak is dan doubleren.

Wanneer we kijken naar scholen die we hebben bezocht met weinig of met veel zittenblijvers/verlengers zien we geen verschil in de mate waarin scholen zeggen te werken met gedifferentieerd onderwijs. Wel geven enkele scholen met weinig zittenblijvers/verlengers expliciet aan dat zij (meestal vanaf groep 5) werken met individuele leerlijnen waarbij leerlingen alleen voor een specifiek onderdeel meedoen met een lagere groep. Het is echter op basis van dit onderzoek niet vast te stellen of zij meer dan andere scholen gebruik maken van individuele leerlijnen.

#### 4.1.2.5 Ouders: scholen zoeken het gesprek

- *Wat is de rol van de ouders?*
- *Op welk moment worden zij geïnformeerd over het mogelijk zittenblijven van hun kind?*
- *Worden zij betrokken bij de beslissing?*
- *Wordt het kind zelf betrokken bij de beslissing?*
- *Worden zij betrokken bij mogelijke voorkoming van het zittenblijven?*
- *Hoe vaak gebeurt het dat ouders het niet eens zijn met de beslissing? Wat zijn dan de redenen daarvoor? En hoe wordt daar mee omgegaan door de school?*

Ouders worden in mindere of meerdere mate betrokken bij het onderwijs. Soms is dit speciaal gericht op het ‘bijspijkeren’ van een kind met achterstand, maar soms is dit ook een brede aanpak, gericht op alle ouders. Met name enkele scholen met veel allochtone leerlingen, geven aan dat zij veel moeite doen om de ouders te betrekken bij de ontwikkeling van hun kinderen:

*‘Er is veel aandacht voor woordenschatuitbreiding. Elke drie weken is er een themabijeenkomst voor de ouders. De kinderen krijgen mapjes mee met de geleerde woorden van het thema. De kleuterleerkracht legt dan aan de ouders uit wat ze er thuis mee kunnen doen.’*

*‘Veel van waar je vanuit gaat van je eigen normen en waarden blijkt zo anders te zijn in de gezinnen waar deze kinderen vandaan komen. Daar is zo weinig speelgoed, er zijn geen spelletjes en boeken. We leren ouders op de spelletjesochtend om een spelletje te spelen met hun kind.’*

Met ouders worden vaak ook afspraken gemaakt over bijvoorbeeld extra oefeningen of opdrachten waarbij de ouders een actieve rol spelen; bijvoorbeeld taal oefeningen die ouders geven. Op deze manier kunnen ouders een preventieve rol spelen ten aanzien van zittenblijven. Voor scholen met veel allochtone kinderen is dit lastig; veel allochtone ouders beheersen het Nederlands niet/beperkt en kunnen daardoor moeilijker een helpende hand bieden bij taal oefeningen. Ook wordt aan ouders gevraagd om thuis voor te lezen aan hun kinderen en om, bijvoorbeeld in grote gezinnen, het kind wat meer één op één aandacht te geven en met het kind te praten (in het Nederlands of een andere taal).

Er is wel verschil tussen scholen als het gaat om het meegeven van werk of opdrachten voor kinderen met (enige) achterstand. De ene school maakt hier nadrukkelijk gebruik van en maakt hierover concrete afspraken met ouders. Andere scholen geven juist weer aan dat ze terughoudend zijn omdat deze kinderen het vaak al zwaar hebben op school en ze hen niet nog meer willen belasten met extra werk thuis. Vooral bij de kleuters vindt men het belangrijk dat het op een speelse manier gebeurt.

Een voorbeeld: *‘Als we zien dat kinderen moeite hebben met de voorwaarden voor groep 3, dan hebben we oudertips, bijvoorbeeld getalherkenning, Als je op straat loopt, vraag dan je kind naar het huisnummer. Op een speelse manier oefeningetjes doen’.*

Alle scholen geven aan dat ze contact leggen met de ouders vanaf het moment dat getwijfeld wordt of een kind mee kan komen met de groep. Bij deze groep kinderen worden extra overlegmomenten met ouders gepland. De frequenties van deze gesprekken kunnen per school en per kind (afhankelijk van problematiek) verschillen, maar de algemene teneur over overal dezelfde; de scholen nemen de ouders hierin serieus.

Doordat ouders in een vroeg stadium erbij betrokken worden, kunnen zij ook een actieve rol spelen. Tegelijkertijd vragen sommige scholen ouders om te wachten met het informeren van hun kind. Kinderen kunnen ontmoedigd raken en ouders kunnen verkeerde druk op het kind gaan uitoefenen: *‘Als je nu niet meer je best doet blijf je straks zitten’.*

Wanneer de eerste ‘zorgsignalen’ zich manifesteren, plannen scholen een overleg met de ouders. Bij sommige scholen is dit vóór de kerst, bij anderen daarna. Bij kleuters is dit in de regel na de kleutertoets in januari.

Scholen geven aan dat ouders heel verschillend staan ten opzichte van de schoolontwikkeling van hun kind. Sommigen zijn er heel sterk op betrokken en anderen duidelijk minder. Waar het contact met sommige ouders soepel verloopt, gaat dit bij andere ouders stroef. Deze laatste groep wil bijvoorbeeld per se dat het kind doorgaat, ondanks alle argumenten die de school aandraagt om het kind meer tijd te gunnen (zoals sommige scholen zittenblijven interpreteren). Daarbij hebben sommige scholen te maken met problematische thuissituaties; kinderen komen en gaan (asielzoekerkinderen, scheidingen, verhuizingen), eenoudergezinnen omringd door zorginstanties en waarvan de ouder weinig aandacht voor het kind heeft, ouders die geen Nederlands spreken, enzovoort.

Een directeur gaf aan: *‘Er zijn op onze school niet meer dan tien kinderen waarvan de ouders zonder omringende zorginstantie voor het kind zorgen’.* Dit maakt het bespreken van de ontwikkeling van het kind een stuk lastiger. De school heeft dan niet alleen met de ouder(s) te maken, maar ook met de zorginstanties rondom het kind.

De mate waarin het kind zelf betrokken wordt bij de beslissing tot doubleren hangt sterk samen met de fase waarin het kind zich bevindt. Bij kleuters ligt dit minder voor de hand dan bij oudere kinderen. Waar sommige scholen het aan ouders overlaten om (mogelijk) zittenblijven met hun kind te bespreken, voert een andere school meerdere

gesprekken met de kinderen zelf: *'Als je het dan voorlegt en je ziet grote opluchting bij het kind, dan zie je bevestigd wat je met de ouders al had bedacht'*.

### ***Wie heeft het laatste woord?***

Scholen slagen er meestal wel in ouders ervan te overtuigen dat hun beslissing in het belang is van het kind. Toch kennen de meeste scholen wel incidentele voorbeelden waarin de school er niet in slaagde ouders mee te krijgen. In situaties waarin ouders het niet eens zijn met de beslissing van de school en een doorstroming toch wenselijk vinden, kiezen scholen verschillende posities. Soms leidt dit ertoe dat het kind door gaat met de aantekening dat de school een tegenadvies heeft gegeven. Soms wordt een soort contract opgesteld tussen school en ouders. Het gebeurt ook dat – in het geval de school geen mogelijkheid ziet om het kind nog adequaat onderwijs te geven – aan ouders voorgesteld wordt een andere school voor hun kind te zoeken.

Soms wordt besloten om aanvullend (extern) onderzoek te doen, ook bij kleuters. Dan wordt tevoren met de ouders afgesproken dat de uitkomst van het onderzoek doorslaggevend wordt in de beslissing.

Eén school bedacht een constructie waarbij een kleuter tot de herfst naar groep drie ging, waarna er bekeken zou worden of dit zo kon blijven. In de praktijk is het dan vrijwel ondoenlijk om het kind alsnog naar de kleutergroep terug te plaatsen.

Soms geven scholen toe aan de druk van ouders, mede omdat de relatie met de ouders ook zijn weerslag heeft op het kind. Ouders van kleuters zien vaak wel in dat hun kind er simpelweg niet aan toe is. Bij oudere kinderen speelt prestatiedruk een grotere rol. Een factor die ook meespeelt, is dat het kind de aansluiting met de vertrekkende kinderen zal gaan missen. Ouders denken soms ook dat hun kind door de werksfeer in de groep wel bij zal trekken.

Sommige groepen ouders - allochtone vaker dan autochtone - ervaren zittenblijven als een soort mislukking. Prestatiedruk wil daarbij weleens botsen met de zorgvuldige overweging die de school meent te moeten maken in het belang van het kind.

Scholen merken ook dat ouders, wanneer zittenblijven 'dreigt', weleens gaan 'shoppen' bij andere scholen. In dit verband informeren 'latende' scholen soms scholen in de omgeving of worden zij benaderd door 'ontvangende' scholen.

Scholen erkennen de verantwoordelijkheid van ouders, maar zijn tegelijk ook zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs dat zij bieden. Uiteindelijk moeten - in dergelijke situaties - een beslissing worden genomen waar beide partijen zich in kunnen vinden.

De wijze waarop en de mate waarin ouders worden betrokken lijkt geen onderscheidende factor te zijn bij scholen met veel of juist weinig zittenblijvers/verlengers of

traditionele versus vernieuwingscholen. Enerzijds waren er scholen in het onderzoek met weinig verlengers die er juist voor waken om ouders extra opdrachtjes met kinderen te laten doen. Anderzijds waren er scholen met veel verlengers die ouders juist zoveel mogelijk bij de ontwikkeling van hun kind te betrekken. Hier lijkt de samenstelling van de leerlingenpopulatie (hoger-/lageropgeleide ouders, allochtone/autochtone ouders) een meer doorslaggevende rol te spelen. In de volgende paragraaf gaan we hier verder op in.

#### **4.1.2.6 Veel versus weinig kleuterbouwverlenging: verschillen tussen scholen**

In het begin van dit hoofdstuk bleek al dat doubleren in de hogere groepen op alle 15 scholen zeer weinig voorkwam. Kleuterbouwverlenging, zo blijkt, komt vele malen vaker voor. Waar bevinden zich nu de verschillen tussen scholen met veel en weinig kleuterbouwverlengers?

In eerste instantie lijken verschillen verklaard te kunnen worden in de wijze waarop scholen omgaan met najaarskinderen. ‘Verlenging’ van najaarskinderen is echter niet terug te zien in de percentages leerlingen met leeftijdsachterstand omdat we deze, net als de Inspectie, op peildatum 1 oktober hebben gebaseerd. Najaarskinderen die een jaar langer kleuteren worden dus niet geteld als verlengers.

Het blijkt lastig om op basis van de gesprekken op de 15 scholen duidelijk te kunnen aanwijzen waarop deze verschillen in hun aanpak. Wellicht speelt de wijze waarop scholen criteria voor overgang of doublure hanteren een rol (paragraaf 4.1.2.3) of de mate waarin scholen gebruik maken van individuele leerlijnen (paragraaf 0), maar dit blijven slechts indicaties. Ook zagen we geen duidelijke verschillen in de aanpak ten aanzien van kleuterbouwverlenging tussen traditionele en vernieuwingscholen.

Wel blijkt dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie een grote rol speelt. Op verschillende scholen was sprake van veel tussentijdse in- en uitstroom. Kinderen komen en gaan doordat zij asielzoeker zijn of de ouders scheiden of verhuizen. Doordat kinderen tussentijds van school veranderen, of bijvoorbeeld in een lagere groep instromen omdat ze pas sinds kort in Nederland wonen, kan leeftijdsachterstand ontstaan. Daarnaast hebben sommige scholen vanwege de samenstelling van hun leerlingenpopulatie te maken met veel leerlingen met taalachterstand. Eén school heeft een extra schakelklas tussen groep 2 en 3 voor leerlingen met taalachterstand. Andere scholen zetten soms kleuterbouwverlenging in als een extra jaar om de taalachterstand weg te werken.



#### 4.1.2.7 Algemeen beeld

Uit gesprekken met (adjunct-)directeuren, leerkrachten en intern begeleiders van 15 basisscholen blijkt dat op alle onderzochte scholen zittenblijven 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 ziet. Kleuterbouwverlenging wordt daarentegen veel vaker ingezet om achterstand in te halen en wordt als minder problematisch gezien.

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, IB'er, directie en ouders. Sommige scholen hebben uitgewerkte protocollen voor zittenblijven en kleuterverlenging. 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 het kind.

Zittenblijven wordt 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 weleens voor dat deze problematieken pas goed zichtbaar en gediagnosticeerd worden als het kind al een jaar heeft gedoubleerd/verlengd.

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'. De samenstelling van de leerlingenpopulatie speelt soms ook een rol. Omdat kinderen bijvoorbeeld asielzoeker zijn, geen stabiele thuissituatie hebben en vaak verhuizen of pas op latere leeftijd naar Nederland emigreren, stromen kinderen soms later in een jaar in, of stromen ze in bij een lagere groep.

Bij kleuterbouwverlenging speelt 'rijpheid' vaak een rol. De school vindt een kind dan nog te jong, nog niet ver genoeg in zijn of haar ontwikkeling, om het aanvangelijk lezen en rekenen te starten in groep 3. 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 taalachterstand. Scholen gebruiken dan een extra kleuterjaar (of een schakeljaar) om de taalachterstand weg te werken.

Voorkomen 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 bijgestaan met remedial teaching, pre-teaching, logopedie (bij taalachterstand) en werken in kleine groepjes met een stagiair, ouder of onderwijsassistent.

Ouders worden zo vroeg mogelijk betrokken als zittenblijven of verlenging wordt overwogen door de school. Sommige scholen maken afspraken met ouders over oefeningen, 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 waardoor kinderen soms van school gehaald worden door de ouders.

## **4.2 Enquête ouders**

Als onderdeel van het onderzoek is ook een vragenlijst opgesteld voor ouders van leerlingen die in aanmerking waren gekomen voor zittenblijven. Doel daarvan was om na te gaan op welk moment ouders bij de besluitvorming worden betrokken en welke invloed zij daarop kunnen hebben.

Deze schriftelijke vragenlijsten zijn met retourenveloppen tijdens de gesprekken bij scholen in de gewenste aantallen uitgereikt. Aan de school is verzocht deze door te geven aan de desbetreffende ouders.

Helaas bleek het bij lang niet alle gesprekken zinvol om vragenlijsten af te geven. Zoals we al eerder hebben kunnen constateren speelt 'zittenblijven' zich voornamelijk af in de kleuterfase, in de vorm van kleuterbouwverlenging. Zittenblijven in de oudere groepen komt – zo geven alle bezochte scholen aan - zelden voor. Sommige scholen vonden het lastig om vragenlijsten over 'zittenblijven' aan ouders van kleuterbouwverlengers te geven omdat zij kleuterverlenging niet met de term 'zittenblijven' willen associëren. Ook vonden scholen het soms belastend voor de ouders en voor zichzelf om aan dit deel van het onderzoek mee te werken. Verder hanteren de bezochte vernieuwingsscholen geen jaarklassensysteem waardoor ouders de term 'zittenblijvers' niet als zodanig herkennen.

Al met al werden circa 50 vragenlijsten uitgereikt bij zes scholen. Daarvan zijn 12 ingevulde vragenlijsten retour gestuurd.

Dit aantal is onvoldoende om een representatief beeld te geven van de positie van ouders. Niet alleen vanwege de kleine omvang van de groep, maar ook vanwege het feit dat slechts drie scholen vertegenwoordigd zijn.

## 4.2.1 Resultaten

Voor de volledigheid geven we hieronder de rechte tellingen weer met gegeven toelichtingen. De verdeling van antwoorden is vóór de antwoordcategorieën vermeld.

*In deze vragenlijst hebben we het over 'zittenblijven'. Daarmee bedoelen we niet alleen kinderen die zijn blijven zitten, maar ook kinderen die langer dan twee jaar in de kleutergroepen hebben gezeten.*

1. Wanneer hoorde u voor het eerst van de school dat uw kind - misschien - zou moeten blijven zitten?
- |    |                           |
|----|---------------------------|
| 4x | september - december 2012 |
| 5x | januari - maart 2013      |
| 3x | april - juli 2013         |

2. Kwam dat voor u onverwacht?
- |     |     |
|-----|-----|
| 2x  | ja  |
| 10x | nee |

3. Heeft de school duidelijk aangegeven *waarom* uw kind zou moeten blijven zitten?
- |     |                                 |
|-----|---------------------------------|
| 12x | ja → graag hieronder toelichten |
| 0x  | nee → ga naar vraag 4           |

Toelichting: Wat waren de redenen dat besloten is uw kind te laten blijven zitten?

Gegeven antwoorden:

- Mijn kind kan Nederlands niet goed praten. Wij zijn 1 jaar in Nederland
- Vanwege epilepsie ontwikkelt C minder vlot en heeft ze meer begeleiding nodig.
- Rekenen ging heel slecht. De nieuwe school heeft zoon overgenomen, ook in 3. Lezen doet hij met groep 4. Zo kijkt de school of hij het aankan.
- Thuis ook niet goed luisteren
- G heeft te weinig de school bezocht
- Grote taalachterstand
- Vaak niet op school
- Mijn zoon zat op daghulp. Advies extra kleuterjaar dan zou mogelijk start basisonderwijs lukken
- Ouders: geen aansluiting bij klas (spelen) nog 'jong' kind. School: tot groep 3 goed met hulp, daarna tempo te hoog
- Stagnatie in leren lezen en daaruit voortvloeiend gebrek aan zelfvertrouwen, vermoeden dyslexie
- Kind was cognitief zwak voor groep 3
- Kind was nog niet goed gegroeid qua ontwikkeling om door te gaan naar het vo

4. Werd aangegeven of en hoe het zittenblijven eventueel kon worden voorkomen?
- |    |     |
|----|-----|
| 4x | ja  |
| 8x | nee |

5. Heeft de school duidelijk aangegeven hoe de besluitvorming was verlopen (door wie, wanneer)?  
 12x ja  
 0x nee
6. Hoe werd u geïnformeerd over (het voornemen tot) zittenblijven?  
 12x in een persoonlijk gesprek  
 0x in een telefoongesprek  
 0x via een brief/e-mail  
 0x anders, namelijk
7. Heeft de school aangegeven wat de gevolgen van zittenblijven zijn voor uw kind?  
 11x ja, namelijk .....
- Mijn kind zit in met een groepje kinderen van dezelfde klas bij elkaar
  - Ze leert op haar eigen tempo
  - Langzamer leren
  - Extra aandacht en herhalen van gemiste leerstof
  - Extra taaltutoring
  - Inhalen lessen
  - Dan in groep 3 starten BAO
  - Grote kans dat het traject 3 t/m 6 normaal verloopt
  - Groei van zelfvertrouwen en leren lezen ontspanning
  - Moeite in het vo
- 1x nee
8. Heeft de school ook andere mogelijkheden voor uw kind aangegeven in plaats van zittenblijven?  
 7x ja, namelijk .....
- Extra huiswerk en taalles krijgen
  - Onderzoek naar oorzaak zwakke leren. Mogelijk later SBO
  - Onderzoek
  - Plaatsing in IOBK
  - Start kleutergroep SBO
  - Extra ondersteuning groep 4
  - Doorgaan naar volgende groep
- 5x nee

9. Zijn er afspraken gemaakt voor een specifiek programma voor uw kind in het nieuwe schooljaar?

11x ja, namelijk .....

- Taal leren en goed praten
- Op een andere manier en op rustiger tempo leerstof groep
- Groep 3 herhalen
- Groep 3 overdoen
- Leerstof groep 3 herhalen
- Tutorprogramma piramide
- Tutorprogramma
- Tutorprogramma
- Aandacht voor concentratie
- Extra ondersteuning
- Handelingsplan lezen met extra inzet en evt. onderzoek
- Dyslexie
- WSNS onderzoek en sneller communicatie en huiswerk

1x nee

10. Hoe kreeg het kind over het zittenblijven te horen?

Gegeven antwoorden:

- Samen met de juf en met ouders gepraat
- Mondeling van mij
- Ik heb het verteld
- Mondeling van de leerkracht
- Van mij gehoord
- Thuis
- Leerkracht verteld
- Van mij
- Thuis
- Via ouders
- Van ouders thuis
- Kind wist het zelf. Was op de hoogte via school. Wilde ook zelf.

11. Was uw kind betrokken bij de beslissing?

3x ja

9x nee

12. Hoe beoordeelt u de wijze waarop de school hierover met u heeft gecommuniceerd?

- 6x zeer goed
- 4x goed
- 1x neutraal
- 1x slecht → graag hieronder toelichten
- 0x zeer slecht → graag hieronder toelichten

Toelichting:

Gegeven antwoorden:

- School praat met ouders. Dat vinden wij goed.
- De vorige school nam de ontwikkeling niet zo serieus.
- Ik kan er nu goed over praten.
- Wel fijn dat hij nu op de nieuwe school in groep 4 mee kan doen
- Eerst verteld dat hij over gaat naar groep 3.
- Tussenrapport ook. Pas op het laatste rapport werd er anders gecommuniceerd
- Gezamenlijke besluit

13. Vindt u dat u voldoende betrokken bent bij de beslissing om uw kind te laten zitten?

- 11x ja, voldoende
- School en juf heeft met ons gepraat.
- Met name ouders wens dat kind bleef zitten. School toch zoveel mogelijk ondersteuning geboden en alsnog ook geluisterd naar ouders. Samen besloten dat blijven zitten beste voor het kind was.
- Initiatief kwam van ons ouders uit. Verder in overleg gegaan. Samen voors en tegens afgewogen.

- 1x nee, onvoldoende → graag hieronder toelichten
- omdat er weinig is gedaan om het te kunnen voorkomen

14. Bent u het eens met het besluit om uw kind te laten zitten?

- 12x ja
- 0x nee → graag hieronder toelichten

15. Als u suggesties heeft voor verbetering van de relatie en communicatie tussen school en ouders als het gaat om zittenblijven graag hieronder aangeven.

Gegeven antwoorden:

- School geeft goede informatie
- Het gaat prima zo hier op school. Topschool!
- Belangrijk is een open gesprek waarin beide partijen samen denken en spreken over het belang van het kind en de keuzes en consequenties
- Vanaf het begin eerlijk zijn over de ontwikkeling van de kinderen en ouders tijdig hierover informeren

#### 4.2.2 Algemeen beeld

Voor ouders kwam de mededeling dat hun kind – wellicht – zou moeten blijven zitten niet onverwacht. In alle gevallen werden ouders in een persoonlijk gesprek op de hoogte gebracht. De scholen hebben het besluit duidelijk gemotiveerd. Uiteenlopende redenen worden aangegeven door ouders; taalachterstand, dyslexie, veel afwezigheid en problemen met lezen en rekenen. De scholen hebben ook duidelijk aangegeven hoe de besluitvorming was verlopen. Meestal (negen van de twaalf keer) was het kind niet betrokken bij de beslissing.

In de meeste gevallen (acht van de twaalf) werd niet duidelijk aangegeven hoe het zittenblijven voorkomen zou kunnen worden.

Wel gaven scholen ook duidelijk aan wat de gevolgen van zittenblijven zijn en bij ongeveer de helft van de ouders werden ook andere mogelijkheden aangereikt dan zittenblijven.

In vrijwel alle gevallen – bij één kind niet - zijn er afspraken gemaakt voor een specifiek programma voor het kind in het nieuwe schooljaar. Bij de toelichtingen wordt onder andere aangegeven: taal leren, een groep overdoen (niet specifiek), een tutorprogramma en extra ondersteuning.

In de meeste gevallen hebben ouders zelf hun kind over het zittenblijven verteld. De ouders zijn over het algemeen positief over de wijze waarop de school met hen heeft gecommuniceerd. Zij vinden dat de school hen voldoende betrokken heeft bij de beslissing hun kind te laten zitten. Een ouder geeft aan dat de school te weinig heeft gedaan om het zittenblijven te voorkomen.

Al met al zijn alle ouders het eens met het besluit tot zittenblijven.

Uit het voorgaande blijkt dat de kleine groep ouders die de enquête hebben ingevuld positief zijn over het genomen besluit en zich hierbij serieus genomen voelen door de school. Minder eensgezind zijn de ouders als het gaat om informatie over het voorkomen van zittenblijven en aangereikte alternatieven.





## 5 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen

### 5.1 Vraagstelling en opzet onderzoek

Vergeleken met andere landen heeft Nederland een hoog percentage zittenblijvers: ongeveer een op de vier 15-jarige scholieren geeft aan minstens één keer te zijn blijven zitten, terwijl het gemiddelde in OECD-landen een op de zes is (Inspectie, 2012). Een groot deel van de Nederlandse leerlingen is in het basisonderwijs al blijven zitten. Aangezien zittenblijven een grote kostenpost is, en er grote twijfels zijn over het nut ervan heeft het ministerie van OCW een onderzoek uitgezet dat meer zicht moet bieden op de oorzaken van het relatief hoge percentage zittenblijvers in Nederland, en op effectieve manieren om zittenblijven te voorkomen.

Het onderzoek diende antwoord te geven op de volgende vragen:

- Hoe doet Nederland het wat zittenblijven betreft ten opzichte van andere landen? Wat kunnen we leren van andere landen in het voorkómen van zittenblijven?
- Wat zijn in Nederland de kenmerken van zittenblijvers en van basisscholen waar zittenblijven veel of juist weinig voorkomt?
- Wat zijn de oorzaken van en mechanismen achter zittenblijven?
- Welke aanpak hanteren scholen met betrekking tot zittenblijven en het voorkómen ervan?

Het onderzoek is uitgevoerd door het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen en bestond uit drie delen.

1. Een *literatuurstudie* van nationale en internationale publicaties over het vóórkomen en voorkómen van zittenblijven. De resultaten zijn thematisch en landenvergelijkend geanalyseerd. Leidende invalshoeken waren: mate van voorkomen, relatie tot inrichting onderwijsstelsel, aanpakken en alternatieven, resultaten.
2. *Secundaire analyses* op landelijke DUO-schoolbestanden; bestanden uit het COOL-cohortonderzoek, en bestanden uit het Pre-COOL-cohortonderzoek. De analyses waren erop gericht zicht te krijgen op de samenhangen tussen zittenblijven en een aantal leerling- en schoolkenmerken (achtergrondkenmerken, cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden, resp. leerlingenpopulatie, geografische kenmerken).
3. *Interviews* met directeuren en leerkrachten van 15 scholen waar zittenblijven veel of juist weinig voorkomt. Op deze scholen zijn gesprekken gevoerd met de directeur, de IB'er en/of leerkrachten in kleuter- en hogere groepen. In de eerste plaats is het schoolbeleid ten aanzien van zittenblijven ter sprake gebracht. Vervolgens is een aantal concrete zittenblijvers besproken: wat zijn de argumenten geweest om

deze leerlingen wel of niet te laten doubleren, wat is er gedaan om zittenblijven te voorkomen, hoe is het contact met de ouders verlopen, etc.

Als afronding van het onderzoek zijn de resultaten in een expertmeeting besproken. De opmerkingen en aanbevelingen die door de deelnemers aan die bijeenkomst zijn gemaakt, zijn in het rapport verwerkt.

## 5.2 Resultaten

### 5.2.1 Literatuuronderzoek

Uit het *literatuuronderzoek* blijkt dat verschillen tussen landen in de omvang van zittenblijven deels te maken hebben met de structuur van het onderwijs (bv. start leerplichtige leeftijd, wel/niet integratie speciaal en regulier onderwijs). Daarnaast spelen regelgeving en gehanteerde criteria een belangrijke rol. Zo hebben bijvoorbeeld leerlingen in Noorwegen gedurende de leerplichtleeftijd recht op een automatische doorstroming, en is in bijna alle Europese landen centraal vastgelegd welke criteria dienen te worden gehanteerd bij het nemen van een beslissing of een leerling moet blijven zitten of niet.

Effectonderzoek blijkt meer ondersteuning te geven aan argumenten tegen zittenblijven dan aan argumenten voor zittenblijven. De lange-termijneffecten op leerprestaties, psycho-sociaal functioneren en ongediplomeerd schoolverlaten en beroeps-carrière zijn namelijk doorgaans negatief.

In onderzoek worden ondermeer de volgende alternatieven voor zittenblijven genoemd:

*De instructie beter afstemmen op de streefdoelen.* Curriculum, methode, didactiek en streefdoelen zouden beter op elkaar moeten worden afgestemd.

*Systematische evaluatie ter preventie van problemen.* Via bijvoorbeeld de inzet van leerlingvolgsystemen, niet alleen wat betreft het cognitieve, maar ook het niet-cognitieve domein, kunnen vroegtijdig problemen worden opgespoord.

*Wijziging van groepsamenstelling.* Scholen kunnen leerstofjaarklassen doorbreken door leerlingen van verschillende leeftijden en niveaus bij elkaar te zetten. In dergelijke klassen kunnen leerlingen continu en verschillend per vak vooruitgaan, in plaats van dat ze eenmaal per jaar (voor alle vakken) naar een hogere klas gaan.

*Interventies gericht op sneller leren.* Scholen kunnen leerlingen die achterlopen qua bijvoorbeeld taal of rekenen 'dubbele dosis' periodes voor die vakken aanbieden.

*De effectiviteit van leerkrachten verbeteren.* Sommige leerkrachten hebben bijscholing nodig om meer variatie aan te brengen in hun benadering van de onderwijskundige behoeften van de laagstpresterende leerlingen.

*Uitbreiding van leertijd.* Extra leertijd kan worden aangeboden na de reguliere schooltijd, in het weekend of in de zomervakantie. Hoewel de effectiviteit hiervan niet eenduidig is aangetoond, zijn er wel indicaties dat zorgvuldig gestructureerde maatregelen leerlingen kunnen helpen in het inhalen van de achterstand.

*Voor- en vroegschoolse programma's.* Goed-ingevoerde programma's, die zijn afgestemd op de doelgroep en uitgevoerd door gekwalificeerde leidsters kunnen effectief zijn in het voorkomen van achterstanden van potentiële zittenblijvers.

Landen waar zittenblijven weinig voorkomt, zoals Zweden, Noorwegen, Finland en IJsland, hanteren vaak het zogenaamde *geïndividualiseerde integratiemodel*. In dit model vindt geen 'tracking' en niveaugroepering plaats en blijven leerlingen tot hun 16<sup>e</sup> samen in de klas. Om tegemoet te komen aan individuele verschillen wordt gebruik gemaakt van differentiatie, geïndividualiseerde instructie, leerjaaroverstijgend onderwijs, één-op-één begeleiding, 'looping' en onderwijs in kleine klassen.

## 5.2.2 Secundaire analyses

Op basis van analyses op recente, grootschalige databestanden is in dit rapport een beeld geschetst van het zittenblijven in Nederland. In een eerste serie analyses is op basis van *landelijke gegevens* (afkomstig van DUO) gekeken naar het vóórkomen van zittenblijven en de relatie tussen zittenblijven en een aantal leerlingkenmerken. Zittenblijven is op twee manieren gedefinieerd: in de eerste plaats als het percentage leerlingen dat in schooljaar 2012/13 voor de tweede maal in het betreffende leerjaar zit. Dat percentage is berekend door de groep in 2011/12 te vergelijken met de groep in 2012/13. In de tweede plaats is gekeken naar het percentage leerlingen dat 'te oud' is voor het betreffende leerjaar (leeftijdsachterstand). Dat zijn cumulatieve percentages die aangeven hoeveel leerlingen gedurende het basisonderwijs vertraging hebben opgelopen. Daarbij is 1 oktober 2012 als teldatum gehanteerd. Beide percentages staan in Tabel 5.1. De percentages hebben betrekking op de gehele populatie basisschoolleerlingen in 2012 (N=1.495.061).

*Tabel 5.1 – Zittenblijven en leeftijdsachterstand naar leerjaar (% op 1 oktober 2012)*

	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Gemiddeld in 1-8
Doubleren (% per groep)	4,2	10,5	5,0	3,8	2,0	1,3	1,0	0,4	3,4
Leeftijdsachterstand (% cumulatief)	4,7	5,6	9,2	12,2	13,9	15,1	16,6	17,5	12,0

De percentages laten zien dat bijna 15% van de kleuters groep 1 of 2 voor de tweede keer doet. Bij de groep-2-leerlingen (10,5%) 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 2013/14 worden geplaatst. Kleuterbouwverlenging leidt niet altijd tot een leeftijdsachterstand. Slechts iets meer dan de helft van het percentage zittenblijvers is aan het begin van groep 2 ouder dan 7. Dat heeft (mede) te maken met de teldatum van 1 oktober. De ‘herfstkinderen’ (kinderen geboren in de maand oktober, november of december) 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 9,2% van de leerlingen inmiddels (door vertraging in leerjaar 1, 2 of 3) een leeftijdsachterstand opgelopen. Ook in groep 4 blijft nog bijna 4% zitten. Na groep 4 daalt het percentage zittenblijvers tot nog geen half procent in groep 8.

Over een schooljaar genomen valt het percentage zittenblijvers eigenlijk wel mee. In groep 1 t/m 8 doubleert gemiddeld 3,4% van de leerlingen, dat is één op de dertig leerlingen. In groep 3 tot en met 8 komt zittenblijven nog minder voor, namelijk één op de vijftig kinderen. Zittenblijven komt vooral voor in de vorm van kleuterbouwverlenging: een op de zeven kinderen doet groep 1 of 2 over.

Maar al met al heeft aan het eind van het basisonderwijs 17,5% van de leerlingen vertraging opgelopen.

Nadere analyses tonen aan dat jongens vaker blijven zitten dan meisjes, vooral in de onderbouw. Zittenblijven hangt ook sterk samen met het sociaal-etnische thuismilieu van de leerlingen. Vooral in groep 1-2 zijn de verschillen groot, waarbij de 1,2-leerlingen (ouders zeer laag opgeleid) het vaakst tot de categorie kleuterbouwverlengers behoren. Aan het eind van het basisonderwijs hebben kinderen van laagopgeleide ouders (0,3-leerlingen) twee keer zo vaak een leeftijdsachterstand als kinderen van hoogopgeleide ouders en kinderen van zeer laagopgeleide ouders 2,5 tot 3 keer zo vaak. Ook blijven kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond veel vaker zitten dan kinderen met een Nederlandse achtergrond en hebben daardoor 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.

Scholen gaan verschillend om met de ‘herfstkinderen’. In groep 2 is 90% van de niet-herfstkinderen op 1 oktober 5 jaar, terwijl iets meer dan de helft van de herfstkinderen nog een jaar jonger is. Die jonge herfstkinderen bereiken pas in de maand oktober, november of december de leeftijd van hun overige klasgenoten; dat betekent dat bij deze kinderen geen leeftijdsgrens is gehanteerd of is uitgegaan van de ‘januari-grens’.

De oudere herfstkinderen (die op 1 oktober al wel 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 heeft bij herfstkinderen weinig invloed op hun leeftijdsachterstand. Dat heeft in de eerste plaats te maken met het feit dat 1 oktober als teldatum is genomen. Zouden we uitgaan van 1 januari in hetzelfde schooljaar, dan zouden alle herfstkinderen een jaar ouder zijn, en zou een groot deel wel een leeftijdsachterstand hebben (voor de niet-herfstkinderen verandert de leeftijd niet). In de tweede plaats speelt mee dat een groot deel van de herfstkinderen (43%) relatief jong naar groep 3 gaat, en dat ze na een jaar zittenblijven op 1 oktober even oud zijn als de meeste van hun overige klasgenoten, en dus geen leeftijdsachterstand hebben.

Op de gemiddelde school heeft 5,7% van de leerlingen in groep 2 een leeftijdsachterstand en 17,8% van de leerlingen in groep 8. Op de gemiddelde school heeft 12,4% van alle leerlingen vertraging opgelopen. Er zijn daarbij bijzonder grote verschillen tussen scholen: zo heeft op 7% van de scholen in groep 8 niemand vertraging opgelopen, terwijl op 2% van de scholen dat bij de helft van de leerlingen het geval is.

In grotere gemeenten is doorgaans meer sprake van zittenblijven dan in kleinere gemeenten. Met het landsdeel is er nauwelijks een samenhang. Ook schoolgrootte doet er gemiddeld genomen weinig toe. Wel is er een duidelijke samenhang met de samenstelling van de leerlingenpopulatie: naarmate er meer kinderen van laag- of zeer laagopgeleide ouders of kinderen 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 relatief weinig zittenblijven 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 specifieke pedagogisch-didactische inrichting van het onderwijs; daarnaast kan het ook het gevolg zijn van het feit dat sommige scholen veel zij-instromers/schoolwisselaars hebben. Van de vernieuwingsscholen scoren de Montessorischolen relatief laag qua zittenblijven, terwijl de Vrije scholen (c.q. antroposofische scholen) hoog scoren.

Scholen zónder zittenblijvers zijn doorgaans relatief kleine scholen met weinig kinderen van laag- of zeer laagopgeleide ouders en kinderen met een niet-Nederlandse herkomst. Ze liggen vaker in kleinere gemeenten en in het noorden van het land. Scholen waar meer dan de helft van de leerlingen een keer blijft zitten, tellen juist veel kinderen van laag- of zeer laagopgeleide ouders en kinderen met een niet-Nederlandse herkomst.

Er bestaat een duidelijke, negatieve samenhang tussen de output van een school, in termen van de gemiddelde score op de Cito Eindtoets, en het aandeel zittenblijvers op

die school: naarmate het aandeel zittenblijvers stijgt, daalt de gemiddelde 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.

*Cohortgegevens* (op basis van COOL<sup>5-18</sup> en pre-COOL) laten zien dat zittenblijvers voordat ze blijven zitten duidelijk lager scoren op taal- en rekentoetsen dan niet-zittenblijvers. Voor groep 2 is het verschil groter dan voor groep 5. Ook wat betreft een aantal niet-cognitieve leerlingkenmerken zijn er verschillen: zittenblijvers onderscheiden zich volgens hun leerkrachten vooral door een minder positieve werkhouding. Daarnaast behoren zittenblijvers dubbel zo vaak tot de groep leerlingen die om uiteenlopende redenen speciale zorg nodig hebben en is ook de ouderbetrokkenheid geringer. De verschillen zijn hierbij niet zo groot als voor de cognitieve vaardigheden, en ook hier zijn de verschillen voor groep 2 groter dan voor groep 5.

Voor kleuterbouwverlengers geldt hetzelfde als voor zittenblijvers in de hogere groepen: het zijn vaker jongens dan meisjes, vaker kinderen van laagopgeleide allochtone ouders dan van hoogopgeleide autochtone ouders. Kleuterbouwverlengers zijn gemiddeld genomen iets jonger dan niet-kleuterbouwverlengers.

Qua cognitieve vaardigheden presteren kleuterbouwverlengers in groep 2 lager op het gebied van taal en rekenen dan niet-verlengers. Qua niet-cognitieve vaardigheden scoren ze vooral lager op werkhouding en presteren ze volgens hun leerkrachten ook vaker onder hun kunnen.

### **5.2.3 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 directeuren, adjunct-directeuren, teamleiders, leerkrachten en intern begeleiders (IB'ers). In de gesprekken is ingegaan op motieven en mechanismen van zittenblijven. Doel van de gesprekken was om de *variatie* in het beleid en het onderwijs aanpakken ten aanzien van zittenblijven en kleuterverlenging 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 vernieuwingsschool).

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 weleens 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 vernieuwingsschool 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, IB'er, 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 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 (bij taalachterstand) 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 waarop de school 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 gebruik maken 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 vernieuwingsscholen.

Wel blijkt dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie een grote rol speelt, zeker als de school veel leerlingen met een taalachterstand heeft. Zo heeft één school een extra schakelklas tussen groep 2 en 3 voor leerlingen met taalachterstand. Andere scholen zetten soms kleuterbouwverlenging in als een extra jaar om de taalachterstand weg te werken.

### **5.3 Conclusies en aanbevelingen**

De resultaten van het onderzoek zijn besproken in een expertbijeenkomst. Hieraan hebben vertegenwoordigers van de PO-Raad, de Inspectie van het Onderwijs, het ministerie van OCW en enkele 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<sup>22</sup>, hebben de aanbevelingen vooral daarop betrekking.

### ***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 maken 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 IB'er, ouders en directie en ondersteund door leerlingvolgsystemen waarin zowel de cognitieve als sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind wordt gevolgd. De criteria voor overgaan/zittenblijven die hierbij worden gehanteerd 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 bieden de leerkracht houvast bij het maken van een weloverwogen beslissing voor wel/niet zittenblijven. Vooral bij de beslissing over wel of geen kleuterbouwverlenging zou dit leerkrachten meer houvast kunnen bieden. Wellicht dat daarbij kan worden aangesloten bij de referentieniveaus (SLO). 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 kenmerken moet voldoen om te blijven zitten. Hier gaat mogelijk een meer stimulerende werking van uit dan wanneer vanuit het omgekeerde perspectief wordt geredeneerd.

### ***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 kleuterbouwver-

---

22 Het gebruik van de term 'verlenging' geeft al aan dat doubleren in groep 2 niet als gewoon zittenblijven wordt beschouwd.

lenging 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.

### ***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 half jaar misschien al genoeg is. Vooral in de kleutergroepen ontwikkelen kinderen zich sprongsgewijs en is een heel jaar vertraging vaak niet nodig en zelfs ongewenst. Het creëren van twee instroommomenten in groep 3 is dan een oplossing. Tijdens de expertmeeting werd aangegeven dat daar in het land ook al voorbeelden van zijn. Kinderen blijven 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 verder gaan.

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 er voldoende budget zijn en 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.

### ***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 omdat scholen meer zorgleerlingen moeten gaan opvangen 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.

### ***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 daarvoor te compenseren 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 omdat het nog steeds schort aan de uitvoering ervan (Driessen, 2013a). 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.

## **5.4 Vervolgonderzoek**

De hierboven genoemde aanbevelingen worden al op scholen uitgevoerd, maar wat het effect ervan is op zittenblijven is nog niet onderzocht. Wat zijn de effecten van leertijdverlenging in de lagere groepen op de mate van zittenblijven? En welke effecten hebben verschillende vormen van een meer flexibele overgang tussen groep 2 en 3 op het zittenblijven? Gebeurt het vaak dat kinderen die een langer traject of een schakeljaar volgen tussentijds toch weer in het reguliere programma verder kunnen gaan? En wat is het uitstroomniveau van deze leerlingen? We weten dat kinderen die zijn blijven zitten gemiddeld aan het eind van de basisschool toch weer op achterstand eindigen. Hoe is dit voor kinderen die een alternatieve aanpak met een extra jaar hebben gevolgd?

Er zijn grote verschillen tussen scholen in het percentage zittenblijvers. Wellicht speelt de mate van verwijzing naar het speciaal basisonderwijs hierbij een rol. Verwijzing verschilt sterk per regio, maar kan ook binnen één stad heel uiteenlopend zijn. Sommige scholen verwijzen eerder door, andere zijn eerder geneigd om het nog een jaar te proberen. Het zou interessant zijn om te onderzoeken hoe de percentages door-

verwijzing naar het speciaal basisonderwijs zich verhouden tot de percentages zittenblijvers; dat zou over meerdere jaren onderzocht moeten worden.

Binnenkort wordt Passend onderwijs geïmplementeerd. Basisscholen moeten kinderen gaan opvangen die eerder in het speciaal onderwijs zaten. Het is belangrijk te monitoren welke consequenties dit heeft voor het aandeel zittenblijvers. Niet alleen hebben de betreffende kinderen zelf een grotere kans op zittenblijven, ook vraagt dit straks nog meer van de differentiatievaardigheden van leerkrachten om de andere leerlingen voldoende aandacht te kunnen blijven geven.

## Literatuur

- Allen, C., Chen, Q., Willson, V., & Hughes, J. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31 (4), 480-499.
- Anderson, G., Jimerson, S., & Whipple, A. (2005). Student ratings of stressful experiences at home and school loss of parent and grade retention as superlative stressors. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 1-20.
- Bali, V., Anagnostopoulos, D., & Roberts, R. (2005). Toward a political explanation of grade retention. *Education Evaluation Policy Analysis*, 27 (2), 133-155.
- Ball, A. (2007). *Grade retention in high stakes and low stakes testing years*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University.
- Belfi, B., Juchtmans, G., Goos, M., & Knipprath, H. (2011). Deel II Van strategie tot praktijk: De implementatiefasen. In G. Juchtmans e.a. (ed.). *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.
- Bowman, L. (2005). Grade retention: Is it a help or hindrance to student academic success? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49 (3), 42-26.
- Bright, A. (2011). *A meta-analysis of the effects of grade retention of K-6 students on student achievement 1990-2010*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Davenport, S., Delgado, A., Meisels, M., & Moore, D. (1998). *Rethinking retention to help all students succeed. A resource guide. 8 Strategies that educate our children effectively without social promotion or retention*. Paper Rethinking Retention to Help All Students Succeed Conference, Chicago, IL, 14 november 1998.
- Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. *Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2013a). *Naar een optimalisering van voorschoolse educatie. Beleid, stand-van-zaken, aangrijpingspunten*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2013b). *De bestrijding van onderwijsachterstanden Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.

- Driessen, G., & Langen, A. van (2010). *De onderwijsachterstand van jongens. Omvang, oorzaken en interventies*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Claassen, A., & Smit, F. (2010). *Variatie in schooltijden. Een internationale literatuurstudie naar de effecten van verschillende invullingen van de schooldag, de schoolweek en het schooljaar*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Veen, I. van der (2009). *Cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52, 245-273.
- Ede, A. (2006). *The role of teacher beliefs in grade retention*. Stillwater, OK: Oklahoma State University.
- Ellsworth, A., & Lagacé-Séguin, D. (2009). In retrospect: Is youth grade retention associated with self-esteem and self-efficacy in early childhood? *International Journal of Adolescence and Youth*, 15, 1-18.
- Eurydice (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics*. Brussels: European Commission.
- Fraine, B. De, Goos, M., Van Landeghem, G., Juchtmans, G., & Vandenbroucke, A. (2012). Zittenblijven: Praktijken en overtuigingen in het Vlaams onderwijs. *Caleidoscoop*, 24 (5), 25-31.
- Gleason, K., Kwok, O., & Hughes, J. (2007). The short-term effect of grade retention on peer relations and academic performance of at-risk first graders. *Elementary School Journal*, 107 (4), 327-340.
- 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.
- Goos, M., Belfi, B., Lamote, C., & Van Damme, J. (2010). Zittenblijven op jonge leeftijd: 1 stap achteruit en vervolgens 2 stappen vooruit?. *Welwijs: Wisselwerking Onderwijs en Welzijnswerk*, 21 (2), 26-29.
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & De Bilde, J. (2013a). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, 51 (3), 323-347.
- Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2013b). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 90 (5) 17-30.

- Goos, M., Schreier, B., Knipprath, H., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013c). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, 57, 54-84.
- Gottfried, M. (2013). The spillover effects of grade-retained classmates: Evidence from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 119 (3), 405-444.
- Grift, W. van de (2005). Verlenging en verkorting van de kleuterperiode in het basisonderwijs. *Basisschoolmanagement*, 18 (5), 1-10.
- Grift, W. van de (2009). Reliability and validity in measuring the value added of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 269-285.
- 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 (3), 205-224.
- Hong, G., & Raudenbush, S. (2006). Evaluating kindergarten retention policy. *Journal of the American Statistical Association*, 101 (475), 901-910.
- Hughes, J., Chen, Q., Thoemmes, F. & Kwok, O. (2010). An investigation of the relationship between retention in first grade and performance on high stakes tests in third grade. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32 (2), 166-182.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010-2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011-2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- 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, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Juchtmans, G., e.a. (red.) (2011). *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Juchtmans, G., & Vandenbroucke, A. (2011). Deel I Samen tot aan de meet: Het raamwerk. In G. Juchtmans e.a. (red.). *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven* (pp. 15-36). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Juchtmans, G., Goos, M., Vandenbroucke, A., & De Fraine, B. (2012). *Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief. OBPWO-project 10.02 Eindrapport*. Leuven: KU Leuven.
- Langen, A. van, & Driessen, G. (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen. Een internationaal comparatieve trendstudie*. Nijmegen: ITS.
- Luyten, H. (2006). Het effect van een jaar onderwijs op de wiskunde-prestaties in groep 5 en 6 en de verschillende scholen. *Pedagogische Studiën*, 83, 432-452.

- Marsico Institute (s.a.). *Does retention (repeating a grade) help struggling learners?* Denver: University of Denver.
- Martin, A. (2011). Holding back and holding behind: Grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 739-763.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF.
- OECD (1998). *Overcoming failure at school*. Paris: OECD.
- 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 Cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>*. Nijmegen: ITS.
- Pedraja, F., Santin, D., & Simancas, R. (2013). *The impact of immigrant concentration in schools on grade retention in Spain: A difference-in-difference approach*. Madrid: University of Extremadura.
- 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.
- Schnurr, B., Kundert, D., & Nickerson, A. (2009). Grade retention: Current decision-making practices and involvement of school psychologists working in public schools. *Psychology in the Schools*, 46 (5), 410-419.
- Schwerdt, G., & West, M. (2013). *The effects of test-based retention on student outcomes over time: Regression discontinuity evidence from Florida*. Cambridge, MA: Harvard Kennedy School.
- Smeets, J., & Resing, W. (2013). Overgang van najaarsleerling naar groep 3 nader onderzocht. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52 (9), 442-453.
- Stapleton, K., & Robles-Pina, R. (2009). *Grade retention: Good or bad? A review of the literature*. Huntsville, TX: Sam Houston State University.
- Vandenbergh, N., & Van Damme, J. (2009). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Basisrapportage leerkrachtvragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006/07)*. Leuven: Steunpunt LOA.
- Vandenbroucke, A., Juchtmans, G., & Goos, M. (2013). Zittenblijven in het Vlaamse secundair onderwijs: een situatieschets. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 43, 139-149.
- Veen, A., Veen, I. van der, Heurter, A., & Paas, T. (2012). *Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport vierjarigecohort eerste meting 2009-2010*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Wijma, A. (2011). *Kleuterverlenging? Ja? of Nee!* Zwolle: Hogeschool Windesheim.



- Winsler, A., e.a. (2012). Child, family, and childcare predictors of delayed school entry and kindergarten retention among linguistically and ethnically diverse children. *Developmental Psychology, 48* (5), 1299-1314.
- Wu, W., West, S., & Hughes, J. (2008). Effect of grade retention in first grade on children's achievement trajectories over 4 years: A piecewise growth analysis using propensity score matching. *Journal of Educational Psychology, 100* (4), 727-740.
- Wu, W., West, S., & Hughes, J. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of Educational Psychology, 102* (1), 135-152.



## Bijlagen



## Bijlage 1 – Interviewleidraad

*Schoolgesprek*

### Visie en beleid

- Heeft de school een bepaalde visie en beleid ten aanzien van zittenblijven en kleuterbouwverlenging?  
(bv. voorkomen van zittenblijven, alternatieven, maatwerk onderwijs)
- Wanneer is er volgens u eigenlijk sprake van kleuterbouwverlenging? In hoeverre verschilt dit van de definitie van de inspectie?

### Protocol/procedures

- Op welk moment gedurende het schooljaar en op welke manier komt op tafel dat een leerling mogelijk kan blijven zitten?
- Is er sprake van een vaste procedure (of protocol) die wordt gevolgd en zo ja, hoe gaat dit in zijn werk?
  - Wordt dit ook per leerling vastgelegd?
- Op welk moment wordt de definitieve beslissing tot zittenblijven/kleuterbouwverlenging genomen?
- Wie zijn er betrokken bij de beslissing of een leerling al dan niet blijft zitten of een jaar langer kleutert?
  - Kan de groepsleerkracht alleen de beslissing nemen?
  - Welke rol speelt de directie of de andere leerkrachten/teamleden?
- Bestaan er hierbij verschillen tussen kleuterbouwverlenging en zittenblijven in hogere groepen?
- Met welke gegevens (toetsresultaten, testen...) wordt de beslissing onderbouwd?

### Criteria

- Welke afwegingen of criteria spelen meestal mee bij de beslissing om een leerling te laten doubleren of langer te laten kleuteren?
- Waarop is de keuze van deze criteria gebaseerd (bv. wetenschap, ervaring, type school)?
- Worden er bij kleuterbouwverlenging en zittenblijven in hogere groepen verschillende criteria gehanteerd?

### Ouders

- Wat is de rol van de ouders?
- Op welk moment worden zij geïnformeerd over het mogelijk zittenblijven van hun kind?
- Worden zij betrokken bij de beslissing?
- Wordt het kind zelf betrokken bij de beslissing?
- Worden zij betrokken bij mogelijke voorkoming van het zittenblijven?
- Hoe vaak gebeurt het dat ouders het niet eens zijn met de beslissing? Wat zijn dan de redenen daarvoor? En hoe wordt daar mee omgegaan door de school?
- Bestaan er hierbij verschillen tussen kleuterbouwverlenging en zittenblijven in hogere groepen?

## Onderwijs

### *Voorkomen van zittenblijven*

- Maken maatregelen om zittenblijven of kleuterbouwverlenging te voorkomen deel uit van de onderwijsaanpak van de school?
- Voorbeelden? Succes?

### Specifiek voor overgang van groep 2 naar 3

- Zijn er specifieke maatregelen om kleuters voor te bereiden op groep 3?
- Bieden de materialen en methoden voldoende handvatten om maatwerk te bieden en preventief te handelen?
- Is het mogelijk om in groep 3 zo te differentiëren, dat verlenging van de kleuterperiode niet nodig is? Of moeten alle leerlingen voldoen aan dezelfde instroomeisen voor groep 3?

### *Na het zittenblijven/overgaan*

- Doen de zittenblijvers volledig mee in het algemene programma of is er een gericht aanbod?
- Als er gericht aanbod is: Op welke ontwikkelpunten van leerlingen richt dit aangepaste aanbod zich? Is ook sprake van sociaal-emotioneel gerichte nazorg?
- Hoe wordt omgegaan met leerlingen die juist 'met de hakken over de sloot' zijn overgegaan?
- Is er voor hen in het nieuwe jaar gerichte aandacht/aanbod?
- Bestaan er hierbij verschillen tussen kleuterbouwverlenging en zittenblijven in hogere groepen?

### **En verder...**

- Welk type leerling blijft volgens u relatief vaak zitten (denk aan motivatie, sociaal-emotionele ontwikkeling, executieve functies, taalachterstand)?
- Hoe komt het volgens u dat jongens op de basisschool vaker blijven zitten dan meisjes? Zijn er specifieke problemen met betrekking tot allochtone leerlingen? Zijn er dan ook verschillen in aanpak?
- Wordt er verwezen naar het speciaal onderwijs als een leerling (opnieuw) dreigt te blijven zitten?

*Leerlingengesprek*

- Wanneer en hoe werd duidelijk dat deze leerling achterstand opliep en mogelijk zou blijven zitten/ langer zou kleuteren.
- Wat zijn de argumenten geweest om deze leerling te laten zitten/ kleuterbouw te verlengen?
- Was het een unanieme beslissing of waren er meningsverschillen (met team/duopartner) over het besluit?
- Wat heeft de school gedaan om zittenblijven te voorkomen?
- Wat is de rol van de ouders geweest?
- Op welk moment werden de ouders geïnformeerd over het mogelijk zittenblijven van hun kind?
- Zijn de ouders betrokken bij de beslissing?
- Zijn de ouders betrokken bij mogelijke voorkoming van het zittenblijven?
- Waren de ouders het met het besluit eens?
- Als er sprake is van maatwerk of aangepast aanbod op de school: Hoe wordt er komend schooljaar qua onderwijsaanpak met de leerling omgegaan?
- Worden de ouders betrokken bij een eventueel aangepast aanbod?

## Bijlage 2 – Oudervragenlijst

In deze vragenlijst hebben we het over 'zittenblijven'. Daarmee bedoelen we niet alleen kinderen die zijn blijven zitten, maar ook kinderen die langer dan twee jaar in de kleutergroepen hebben gezeten.

16. Wanneer hoorde u voor het eerst van de school dat uw kind - misschien - zou moeten blijven zitten?
- september - december 2012
  - januari - maart 2013
  - april - juli 2013

17. Kwam dat voor u onverwacht?
- ja
  - nee

18. Heeft de school duidelijk aangegeven *waarom* uw kind zou moeten blijven zitten?
- ja → graag hieronder toelichten
  - nee → ga naar vraag 4

Toelichting: Wat waren de redenen dat besloten is uw kind te laten blijven zitten?

.....  
.....

19. Werd aangegeven of en hoe het zittenblijven eventueel kon worden voorkomen?
- ja
  - nee

20. Heeft de school duidelijk aangegeven hoe de besluitvorming was verlopen (door wie, wanneer)?
- ja
  - nee

21. Hoe werd u geïnformeerd over (het voornemen tot) zittenblijven?
- in een persoonlijk gesprek
  - in een telefoongesprek
  - via een brief/e-mail
  - anders, namelijk

.....

22. Heeft de school aangegeven wat de gevolgen van zittenblijven zijn voor uw kind?
- ja, namelijk .....
  - nee



23. Heeft de school ook andere mogelijkheden voor uw kind aangegeven in plaats van zitten-blijven?  
 ja, namelijk .....  
 nee
24. Zijn er afspraken gemaakt voor een specifiek programma voor uw kind in het nieuwe schooljaar?  
 ja, namelijk .....  
 nee
25. Hoe kreeg het kind over het zittenblijven te horen?  
 .....
26. Was uw kind betrokken bij de beslissing?  
 ja  
 nee
27. Hoe beoordeelt u de wijze waarop de school hierover met u heeft gecommuniceerd?  
 zeer goed  
 goed  
 neutraal  
 slecht → graag hieronder toelichten  
 zeer slecht → graag hieronder toelichten
- Toelichting:  
 .....
28. Vindt u dat u voldoende betrokken bent bij de beslissing om uw kind te laten zitten?  
 ja, voldoende  
 nee, onvoldoende → graag hieronder toelichten  
 .....
29. Bent u het eens met het besluit om uw kind te laten zitten?  
 ja  
 nee → graag hieronder toelichten  
 .....
30. Als u suggesties heeft voor verbetering van de relatie en communicatie tussen school en ouders als het gaat om zittenblijven graag hieronder aangeven.  
 .....