

Zittenblijven zinvol?

Over de effecten van zittenblijven op cognitief gebied

Baukje Bijma

INHOUDSOPGAVE

1. INLEIDING	4
2. THEORETISCH KADER	5
2.1 Inleiding	5
2.2 Zittenblijven	5
2.3 Verwachtingen	6
2.4 Effecten cognitieve vaardigheden	6
2.5 Effecten sociaal-emotionele vaardigheden	7
2.6 Onderzoek en praktijk	7
2.7 Alternatieven	8
3. ONDERZOEKSOPZET	9
3.1 Inleiding	9
3.2 Doel	9
3.3 Werkwijze	9
3.4 Uitwerking	10
4. RESULTATEN	11
4.1 Inleiding	11
4.2 Verkenning	11
4.3 Toetsgegevens	12
4.4 Effecten korte termijn	12
4.5 Korte termijn effecten doublurejaar groep 3	13
4.6 Korte termijn effecten doublurejaar groep 4	15
4.7 Conclusie korte termijn effecten	17
4.8 Effecten lange termijn	17
4.9 Lange termijn effecten doublurejaar groep 3	18
4.10 Lange termijn effecten doublurejaar groep 4	19
4.11 Conclusie lange termijn effecten	21
5. SLOT	22
5.1 Inleiding	22
5.2 Conclusies	22
5.3 Discussie	23
5.4 Aanbevelingen	23
5.5 Reflectie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
6. LITERATUURLIJST	25
7. LIJST VAN BIJLAGEN	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

SUMMARY

A continuous development of students was stimulated by the Law on Primary Education (1985). In spite of this law students of many primary schools are retained annually in grade 3 and 4. It is thought that giving a student another year in the same grade is a successful strategy for improving learning.

However, are we still facing reality? Does grade retention really improve academic skills and if it does, will it benefit students during primary school? Worded differently, what are the effects of grade retention in grade 3 and 4 on academic achievements?

In this study the performances of 36 retained students before and after grade retention are compared. It shows advantages for retained students during the year immediately following retention.

However, the benefits of retention appear to diminish over time and even disappear during later years. Therefore, grade retention is no solution for remediating poor academic performances.

1. INLEIDING

Vorig jaar sprak ik met een leerkracht die vertelde dat er 6 van de 20 leerlingen uit haar groep 4 zouden blijven zitten. De beslissing was in goed overleg met de IB'er, het team en de ouders van de betreffende leerlingen genomen. Ik schrok van het hoge aantal, maar vroeg mezelf tegelijkertijd af wat ik als groepsleerkracht in dezelfde situatie zou hebben gedaan of wat ik als IB'er zou hebben geadviseerd.

Al langer liep ik met de vraag rond of zittenblijven een goede maatregel ter verbetering van leerproblemen is, maar deze gebeurtenis vormde de directe aanleiding tot het formuleren van mijn onderzoeksvraag.

Deze vraag luidt: "Wat is het effect van zittenblijven in de groepen 3,4 of 5 op de resultaten van lezen, rekenen en spelling?" Met deze evaluerende vraag wil ik door middel van toetsresultaten van zittenblijvers, inzicht krijgen in de effecten van zittenblijven op cognitief gebied. Ik wil er achter komen of leerlingen na het zittenblijven beter presteren dan het leerjaar waarin tot zittenblijven werd besloten. De uitkomsten van het onderzoek wil ik vervolgens gebruiken voor het ontwikkelen van beleid ten aanzien van zittenblijven.

Als eerste stap daartoe worden de theoretische achtergronden van het zittenblijven in hoofdstuk 2 beschreven. Na de theorie met onder andere onderzoeksresultaten uit binnen- en buitenland, volgt in hoofdstuk 3 een opzet en verantwoording van mijn eigen onderzoek. De resultaten van het onderzoek naar de effecten van zittenblijven worden uitgewerkt in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 ten slotte worden de belangrijkste bevindingen kort samengevat en worden conclusies getrokken.

Baukje Bijma

18 juni 2007

2. THEORETISCH KADER

2.1 Inleiding

Het tweede hoofdstuk staat in het teken van de theorie omtrent zittenblijven. Allereerst wordt ingegaan op de betekenis en de weerbaarheid van het begrip zittenblijven. Vervolgens wordt gekeken naar de redenen waarom kinderen blijven zitten en wat er van wordt verwacht.

De verwachtingen worden daarna getoetst aan de werkelijke effecten van zittenblijven zoals die bekend zijn uit recent Amerikaans onderzoek. Ook de resultaten van minder recent, Nederlands onderzoek naar de effecten van zittenblijven op zowel cognitief als affectief gebied worden hierbij betrokken. Mogelijke alternatieven voor zittenblijven, worden in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk beschreven.

2.2 Zittenblijven

Zittenblijven wordt door Reezigt en Knuver (Reezigt G.J. & Knuver A.W.M., 1995) omschreven als het overdoen van alle leerstof van een heel leerjaar voor alle vakken. Volgens hen is zittenblijven een differentiatiemaatregel die gericht is op het instandhouden van homogene leergroepen. Een leerling die de klas niet bij kan houden verstoort de homogeniteit van de groep en wordt verwijderd. Deze kritische opmerking van Reezigt en Knuver doet reeds vermoeden dat zittenblijven niet in het belang van het kind, maar in het belang van de leerkracht is.

Een ander kritisch geluid komt van Doornbos (Doornbos K., 1969). Hij omschrijft zittenblijven, in zijn klassiek maar nog steeds uiterst actuele werk met de welluidende titel “Opstaan tegen het zittenblijven”, als een bijzondere vorm van herhaling. Doornbos stelt eveneens dat zittenblijven als een middel ter verbetering van de leerstofbeheersing van kinderen gebruikt wordt, die op bepaalde onderdelen van het onderwijsprogramma niet voldoende zijn gevorderd om het onderwijs in het daarop volgende leerjaar met succes te kunnen volgen.

De oorzaak van het fenomeen zittenblijven moet volgens hem gezocht worden in de klassikale school. Deze school selecteert in plaats van dat zij differentieert. Scholen zijn hierdoor primair gericht op het veiligstellen van continue voortgang in instructieprocessen.

Uit het woord vooraf van Doornbos' werk valt op te maken dat zittenblijven 40 jaar geleden reeds werd ervaren als een probleem. Dit blijkt uit de opdracht die Doornbos voor zijn onderzoek van de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen meekreeg. Zijn opdracht was om na te gaan of onderzoek een bijdrage zou kunnen leveren aan een beter inzicht in en concrete oplossingen voor het probleem van het zittenblijven.

Dat het probleem nog steeds bestaat wijzen cijfers uit. Hoewel actuele gegevens ontbreken blijft het aantal zittenblijvers in het basisonderwijs schommelen rond de 2% per leerjaar en lijkt er eerder van een stijging dan van een daling sprake te zijn (Reezigt G.J. & Knuver A.W.M., 1995). Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) schrijft deze stijging toe aan de toenemende nadruk op de effectiviteit van het onderwijs.

Ook uit de door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap uitgegeven gids voor ouders en verzorgers met kinderen in het primair onderwijs, blijkt dat zittenblijven nog steeds een normaal verschijnsel is. In deze gids staat vermeld dat het soms beter is voor een kind wanneer het een leerjaar nog eens overdoet. In welke gevallen dat beter zou zijn wordt niet uitgelegd.

Deze uitspraak lijkt in tegenspraak te zijn met de door hetzelfde ministerie uitgegeven Wet op het Basisonderwijs. In artikel 8, dat handelt over uitgangspunten en doelstellingen van het onderwijs, wordt gezegd dat het onderwijs zo ingericht moet zijn dat leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Daarbij wordt vermeld dat het onderwijs moet worden afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen. Een stukje verderop (lid 7) wordt deze doelstelling afgezwakt wanneer er wordt gesteld dat leerlingen in beginsel binnen een tijdvak van 8 aaneensluitende schooljaren de school kunnen doorlopen.

Opvallend verschijnsel rondom zittenblijven is de focus op de leerling (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996). De rol van de school en van de ouders wordt nauwelijks belicht. Toch heeft de ene school en de

ene leerkracht veel meer zittenblijvers dan de andere. Dit maakt het zittenblijven tot een rekbaar en relatief begrip (Reezigt G.J. & Knuver A.W.M., 1995).

Kortom, veertig jaar na de nota van Doornbos blijkt de verlegenheid rondom het verschijnsel zittenblijven nog steeds te bestaan, zowel bij het Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap als bij basisscholen. Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) spreekt zelfs van een nationaal vraagstuk. De volgende paragraaf gaat daarom verder in op de achtergronden ten aanzien van zittenblijven.

2.3 Verwachtingen

Er kunnen diverse redenen zijn waarom een kind blijft zitten. Bowman (Bowman L.J., 2005) geeft de volgende opsomming:

- Te “jong” zijn om de volgende groep aan te kunnen
- Niet voldoen aan de criteria voor bevordering
- De verwachting dat een extra jaar voor betere leerresultaten zorgt
- Schoolverzuim

Reezigt en Knuver (Reezigt G.J. & Knuver A.W.M., 1995) vullen aan dat bij de beslissing om een kind te laten doubleren soms ook overwegingen meespelen die betrekking hebben op het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van een kind. Zittenblijven zou een kans bieden op succeservaringen en daardoor voor een gunstige werking op sociaal-emotioneel gebied zorgen. Tevens zouden “jonge” kinderen meer rijpingstijd krijgen en zouden werkhoudingproblemen opgelost kunnen worden. Jimerson en Kaufman (Jimerson S.R. & Kaufman A.M., 2003) bevestigen deze stelling en voegen eraan toe dat door zittenblijven ook een grotere betrokkenheid van de leerlingen bij de leerstof verwacht wordt.

Met name ten aanzien van de leerresultaten worden gunstige resultaten verwacht. Leerkrachten en ouders verwachten of hopen dat door zittenblijven het niet-bevorderde kind er de tweede keer wel in zal slagen de leerdoelen van het betreffende leerjaar te bereiken (Doornbos, K., 1969).

Zittenblijven wordt dus voor alle aspecten als een soort inhaalmanoeuvre beschouwd. Zowel leerkrachten als ouders zijn van mening dat een kind de achterstand door middel van zittenblijven kan inhalen (Knuver A. & Reezigt G., 1991). Vooral wanneer het zittenblijven in de eerste jaren van de basisschool plaatsvindt zijn de verwachtingen ten aanzien van het rendement groot (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996). Of deze verwachtingen overeenkomen met de werkelijkheid is in de volgende paragrafen te lezen.

2.4 Effecten cognitieve vaardigheden

Een recent Amerikaanse onderzoek naar de doeltreffendheid van zittenblijven dateert van 2001. In een meta-analyse van onderzoeken die gepubliceerd zijn tussen 1990 en 1999 heeft Jimerson (Jimerson S.R., 2001) de effecten van zittenblijven geanalyseerd. Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) typeert de meta-analyses van Holmes (1983, 1989) en Matthews (1984) die in een historische analyse van Jimerson zijn opgenomen, als de meest gezaghebbende op dit gebied.

Een meta-analyse is een onderzoek waarin verschillende onderzoeken van een bepaald fenomeen worden samengevoegd om zo een preciezere uitkomst te krijgen. Om al die verschillende onderzoeken met elkaar te kunnen vergelijken wordt gebruik gemaakt van een standaardisatie techniek, namelijk de effectgrootte. Met behulp van deze maat kunnen conclusies ten aanzien van de diverse onderzoeken getrokken worden (Jimerson S.R., 2001).

De noodzaak tot onderzoek is volgens Jimerson gelegen in het feit dat er jaarlijks tussen de 5 en 10% van de leerlingen in de Verenigde Staten blijft zitten. Dit aantal lijkt eerder toe dan af te nemen.

In een historisch overzicht naar de gevolgen van zittenblijven, waaronder de meta-analyses van Holmes en Matthews, laat Jimerson een negatieve effectgrootte zien. Dit betekent dat zittenblijven geen verbetering betekent voor de leerresultaten. Maar omdat veel onderzoeken zich beperkt hebben tot het vergelijken van de zittenblijvers met zichzelf voor en na het zittenblijven, heeft Jimerson voor zijn eigen meta-analyse uitsluitend gebruik gemaakt van onderzoeken waarbij een controlegroep werd gehanteerd. Deze controlegroep bestond uit kinderen met overeenkomstige achtergrondkenmerken als de zittenblijvers, zoals intelligentie, milieu, sekse en nationaliteit, die desondanks toch naar een andere groep waren doorgegaan.

Na deze selectie bleven er 20 onderzoeken over die in aanmerking kwamen voor de meta-analyse. In de meeste onderzoeken ging het daarbij om kinderen die in de kleuterperiode of in groep 3,4 of 5 zijn blijven zitten.

Op grond van deze meta-analyse heeft Jimerson het volgende geconstateerd:

- 48% van de onderzoeken laat geen belangrijke verschillen in prestaties zien tussen zittenblijvers en de controlegroep.
- Bij 47% van de onderzoeken presteert de controle groep beter dan zittenblijvers op het gebied van taal, lezen en rekenen.
- De resterende 5% wijst in het voordeel van zittenblijvers.
- Dit voordeel komt vooral tot uitdrukking in het leerjaar direct na de doublure. Een aantal studies toont aan dat zittenblijvers dan beter presteren dan de controlegroep in hetzelfde leerjaar.
- Op lange termijn is dit effect verdwenen en kan er zelfs sprake zijn van achteruitgang.

Gezien de negatieve effectgrootte komt Jimerson tot de conclusie dat zittenblijvers lager presteren dan de controlegroep. Zittenblijven is derhalve geen antwoord op het verbeteren van de lage prestaties van kinderen. Sterker nog, volgens Jimerson is er een relatie tussen zittenblijven en vroegtijdige schoolverlating later in het voortgezet onderwijs. Hoewel recente Nederlandse gegevens ontbreken legt ook Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) een verband tussen zittenblijven en problemen in het voortgezet onderwijs.

Zowel Reezigt en Knuver (Reezigt G.J. & Knuver A.W.M., 1995) als ook Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) tonen aan dat zittenblijvers een achterstand blijven houden. Soms, zo zeggen zij, hebben kinderen wel kort na het zittenblijven een voorsprong op hun klasgenoten, maar naarmate de tijd verstrijkt verdwijnt die weer en zijn de negatieve effecten sterker. Vooral bij spelling en begrijpend lezen blijven de zittenblijvers achter. Bij rekenen is dit veel minder het geval.

2.5 Effecten sociaal-emotionele vaardigheden

Van de 20 onderzoeken die in aanmerking kwamen voor de meta-analyse van Jimerson hebben 16 aandacht geschonken aan de sociaal-emotionele component van zittenblijven. Hieruit is het volgende duidelijk geworden:

- 86% van de onderzoeken laat geen duidelijke sociaal-emotionele verschillen zien tussen zittenblijvers en de vergelijkbare controlegroep.
- 9 % van de onderzoeken laat gunstige effecten bij de controlegroep zien.
- En 5% van de onderzoeken is in het voordeel van de zittenblijvers.

Op het eerste gezicht tonen deze percentages nauwelijks effecten aan. Desondanks wijst de effectgrootte in het nadeel van zittenblijvers. Zij scoren lager op gedrag in de klas, sociaal-emotionele aanpassing, zelfbeeld en aandacht. Jimerson en Kaufman (Jimerson S.R. & Kaufman A.M., 2003) voegen daaraan toe dat veel zittenblijvers problemen hebben in de omgang met hun leeftijdgenoten.

Deze gegevens worden door Nederlands onderzoek ondersteunt. Reezigt (Reezigt G., 1996) rapporteert dat zittenblijvers zeker niet gunstiger over zichzelf en de school zijn gaan denken. Integendeel, sommige zittenblijvers hebben juist minder zelfvertrouwen gekregen omdat ze voor hun gevoel hebben gefaald (Knuver A. & Reezigt G., 1991). Bovendien hebben ze minder plezier in school en streven ze minder naar goede prestaties dan leerlingen die wel zijn doorgedaan naar de volgende groep. Ook scoren ze lager op hun houding ten aanzien van taal en rekenen.

2.6 Onderzoek en praktijk

In tegenstelling tot de verwachtingen die ouders en leerkrachten van zittenblijven hebben leidt zittenblijven over het algemeen dus niet tot het gewenste resultaat. Hoewel onderzoekers (Bowman L.J., 2005, Knuver A. & Reezigt G., 1991) het er over eens zijn dat zittenblijven soms voor een individuele leerling gunstig kan uitpakken, geven ze niet aan bij welk type leerling dit is vast te stellen. Tegelijkertijd geven ze aan dat gewoon overgaan niet slechter had hoeven uitpakken dan zittenblijven.

Hoewel Doornbos (Doornbos K., 1969) reeds in 1969 in opstand tegen het zittenblijven kwam en er daarna vele onderzoeken zijn geweest die evenmin gunstig ten opzichte van de zittenblijvers uitvallen, is zittenblijven nog steeds een algemeen geaccepteerd fenomeen. Vraag is hoe dat mogelijk is na al die negatieve publicaties.

Witmer (Witmer S.M., et al., 2004) heeft daarvoor een verklaring. Het advies om een kind te laten zitten is meestal afkomstig van de leerkracht. Dit advies komt voort uit de overtuiging en verwachting dat een jaartje extra het kind ten goede zal komen (zie paragraaf 2.3). Witmer merkt in dit verband op dat overtuigingen verschillen van kennis. Overtuigingen blijven meestal hetzelfde terwijl kennis verandert naarmate de informatie toeneemt.

Het besluit om een kind te laten doubleren komt volgens onderzoek van Witmer meestal voort uit overtuiging ondanks de kennis die slechts sommige leerkrachten ten aanzien van zittenblijven bezitten. De overtuigingen van de leerkrachten zijn meestal gebaseerd op persoonlijke ervaringen en adviezen van collega's. Ze zijn zo krachtig dat ze de indruk wekken verstrengeld te zijn in de structuur van de school. Witmer omschrijft zittenblijven dan ook als een van de duidelijkste voorbeelden waarbij de resultaten van onderzoek nauwelijks gebruikt worden in de praktijk. Bowman (Bowman L.J., 2005) en Jimerson & Kaufman (Jimerson S.R. & Kaufman A.M., 2003) bevestigen de geringe kennis en het gebruik ervan door leerkrachten ten aanzien van zittenblijven. Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) spreekt zelfs van een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk.

2.7 Alternatieven

Er is pas ruimte voor alternatieven wanneer scholen erkennen dat leerproblemen en dus zittenblijven niet slechts problemen van kinderen zijn maar net zo goed problemen van de school zijn. Zittenblijven betekent volgens Knuver en Reezigt (Knuver A. & Reezigt G., 1991) in deze visie geen oplossing voor falende leerlingen, maar voor falende scholen.

Doornbos (Doornbos K., 1969) heeft met zijn oproep tot afschaffing van het leerstofjaarklassensysteem daartoe een duidelijk signaal gegeven. Hij vindt dat het onderwijs zijn eisen moet afstemmen op degene aan wie die eisen worden gesteld. Jenaplan en Montessorischolen, maar ook de meeste Scandinavische landen tonen inderdaad aan dat bij een meer flexibele organisatie van de basisschool, zittenblijven niet meer nodig is althans niet meer in die mate hoeft voor te komen zoals nu op gewone basisscholen in Nederland het geval is (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996).

Op groepsniveau is een belangrijke stap ter voorkoming van zittenblijven volgens Picklo en Christenson (Picklo D.M. & Christenson S.L., 2005), het zo vroeg en zorgvuldig mogelijk in kaart brengen van risicoleerlingen. Omdat de meeste leerlingen op grond van leerproblemen blijven zitten is het volgens hen van belang om deze risicoleerlingen direct op te sporen en hulp te geven. Daarvoor achten zij het nodig dat leerkrachten geschoold worden in het omgaan met verschillen. Andere auteurs onderschrijven dit (Bowman L.J., 2005, Jimerson S.R., 2001, Reezigt G.J. & Knuver A.W.M., 1995). Effectieve instructie zal volgens hen een sleutelrol moeten innemen binnen het omgaan met verschillen.

Naast een brede kennis van effectieve onderwijsstrategieën moeten leerkrachten ook beschikken over goed materiaal waarmee ze leerproblemen kunnen aanpakken. Tevens worden door Jimerson (Jimerson S.R., 2001) vroegschoolse educatie en vroegtijdige leesprogramma's aanbevolen. Ouderhulp en tutor-leren worden door hem eveneens aangedragen als middelen in de strijd tegen het zittenblijven.

Bij het structureel afschaffen van het zittenblijven neemt preventie een belangrijke plaats in (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996). Dat betekent niet dat alle leerlingen met behulp van bovengenoemde maatregelen zullen uitgroeien tot leerlingen die de leerdoelen van een bepaald leerjaar halen, maar wel dat er zo vroeg mogelijk recht gedaan wordt aan de verschillen tussen leerlingen.

Doornbos (Doornbos K., 1969) constateerde bijna 40 jaar geleden al dat onderwijs op maat de oplossing is voor het probleem van het zittenblijven. Zijn opstand tegen het zittenblijven blijft ook vandaag nog steeds van kracht. De volgende hoofdstukken zullen hem nogmaals bevestigen in zijn stellingname.

3. ONDERZOEKSOPZET

3.1 Inleiding

Alvorens tot de presentatie van de resultaten van het praktijkonderzoek in het volgende hoofdstuk over te gaan, wordt eerst een verantwoording over de gevolgde werkwijze afgelegd. Deze verantwoording gaat in op het doel en de gekozen methode voor de verkregen onderzoekgegevens. Aansluitend wordt de uitwerking ervan schematisch beschreven

Het complete onderzoeksplan en het instrumentenplan, inclusief instrumenten, is opgenomen in bijlage 1 en 2.

3.2 Doel

Aan het eind van het onderzoek moet duidelijk zijn wat de effecten van zittenblijven in de groepen 3,4 en 5 op de cognitieve vaardigheden van de leerlingen zijn. Deze effecten kunnen positief of negatief zijn.

Onder positieve effecten worden toetsresultaten verstaan die niet alleen beter zijn dan het jaar waarin tot zittenblijven werd besloten maar die ook een Didactisch LeeftijdsEquivalent (DLE) laten zien dat van de Didactische Leeftijd (DL) van de leerlingen verwacht mag worden. En met negatieve effecten worden toetsresultaten bedoeld die niet alleen slechter dan of gelijk zijn aan het DLE van het jaar waarin tot zittenblijven werd overgegaan, maar die ook lager zijn dan van de DL van de leerlingen verwacht mag worden. In hoofdstuk 4 wordt uitgebreider op het DLE en de DL ingegaan.

3.3 Werkwijze

Er zijn verschillende manieren waarop deze effecten onderzocht kunnen worden. Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) beschrijft 3 typen onderzoek naar de effecten. Iedere soort kent zijn eigen problemen bij de interpretatie van de resultaten. De 3 soorten onderzoek zijn:

- Vergelijkingen van zittenblijvers met leerlingen die zijn overgaan
- Vergelijkingen van zittenblijvers met zichzelf, voor en na het zittenblijven
- Experimenteel onderzoek

Het probleem bij het eerste type onderzoek is volgens Van der Werf dat er al gauw appels met peren worden vergeleken. Leerlingen die overgaan zijn een ander soort leerlingen dan leerlingen die blijven zitten. Dit probleem kan ondervangen worden door de zittenblijvers te matchen met niet-zittenblijvers op relevant geachte kenmerken. Zoals beschreven staat in hoofdstuk 2 heeft Jimerson (Jimerson S.R., 2001) dit type onderzoek voor zijn meta-analyse gebruikt.

Van der Werf geeft als bezwaar aan dat er vaak achteraf, na het zittenblijven wordt gematcht. Daardoor is niet duidelijk of de gematchte leerlingen voorafgaand aan het zittenblijven wel vergelijkbaar waren. Bovendien zijn beslissingen over zittenblijven niet alleen afhankelijk van de leerling, maar ook van de leerkracht en de school. Een leerling die op de ene school blijft zitten heeft kans dat hij op een andere school mag overgaan. Dit heeft tot gevolg dat de groep zittenblijvers waarschijnlijk zeer divers is en zich niet alleen zal beperken tot kinderen met ernstige leer- of gedragsproblemen.

Omdat dit type onderzoek buiten de omvang van het praktijkonderzoek valt is niet voor deze werkwijze gekozen. Om dezelfde reden is de keuze evenmin op experimenteel onderzoek gevallen. Bij dit type onderzoek blijven slecht presterende leerlingen op goed geluk zitten of gaan ze over. Van der Werf noemt dit het enige soort onderzoek dat eigenlijk daadwerkelijk iets kan zeggen over de effecten van zittenblijven. Tegelijkertijd zegt zij ook dat het in de praktijk zo goed als onuitvoerbaar is.

Blijft over het tweede type onderzoek. Voor het praktijkonderzoek zijn de zittenblijvers vergeleken met zichzelf. Hiervoor is een formulier ontworpen waarop de resultaten van de laatst gehouden

methode-onafhankelijke toetsen voor hoofdrekenen, rekenen en wiskunde, technisch lezen, begrijpend lezen en spelling, zowel voor als na het zittenblijven vermeld konden worden.

Van der Werf geeft aan dat dit type onderzoek vaak wordt aangehaald om aan te tonen dat zittenblijven positieve effecten heeft. Toch, stelt zij, is deze constatering niet juist omdat geen vergelijking mogelijk is met overeenkomstige leerlingen die wel zijn doorgedaan naar de volgende groep. Daarnaast is niet bekend hoe het met de zittenblijvers zou zijn gegaan als ze wel waren overgegaan. Jimerson (Jimerson, S.R., 2001) noemt dit eveneens een nadeel van dit type onderzoek. Desondanks noemt Van der Werf dit wel het soort onderzoek dat het meest lijkt op de situatie waarin leerkrachten en ouders van zittenblijvers zich bevinden. Ook zij kunnen alleen vergelijkingen maken tussen de periode voor en na het zittenblijven. Wel waarschuwt zij ervoor dat de kans bestaat dat eventuele verbeteringen die optreden toegeschreven zullen worden aan het zittenblijven, zonder dat zich gerealiseerd wordt dat die wellicht ook zonder het zittenblijven waren opgetreden. Om dit probleem enigszins te ondervangen zijn niet alleen de toetsgegevens van het doublurejaar opgevraagd, maar ook die voor zover mogelijk van de jaren erna.

3.4 Uitwerking

De geplande stappen om het doel te realiseren zijn:

- Bestuderen literatuur (vanaf okt. 2006)
- Onderzoek samenstellen (nov./dec. 2006)
- Onderzoek testen op eigen school (dec./jan. 2007)
- Eventuele wijzigingen verwerken (jan. 2007)
- Introductie en verspreiding onderzoek tijdens IB-overleg PCBO Tytsjerksteradiel (jan. 2007)
- Samenstellen eindverslag (vanaf jan. 2007 t/m jun. 2007)

Hiervoor worden de volgende instrumenten gebruikt:

- Literatuur
- Veldonderzoek binnen PCBO Tytsjerksteradiel (14 scholen)
- Interview met een zittenblijver
- Interview met de ouders van een zittenblijver

Naast de onderzoeksvraag zullen de volgende deelvragen beantwoord worden:

- Hoe wordt binnen de wet op het basisonderwijs gedacht over zittenblijven?
- Is zittenblijven een goede oplossing voor leerproblemen?
- Worden kinderen er beter van?
- Zo ja, aan welke criteria moeten kinderen dan voldoen?
- Zo nee, welke alternatieven zijn er?

4. RESULTATEN

4.1 Inleiding

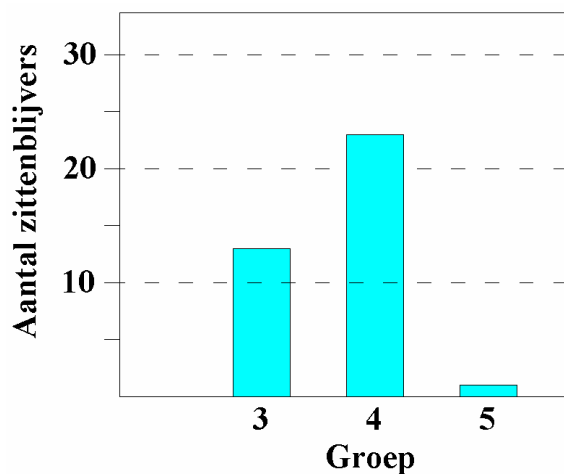
De resultaten van het onderzoek worden in dit vierde hoofdstuk gepresenteerd. Na een algemene verkenning van het onderzoeksgebied en een beschrijving van de handelingsstappen, volgt een uitleg van de verwerking van de gebruikte onderzoeksgegevens. Aansluitend worden eerst de korte- en daarna de lange termijn effecten van zittenblijven op cognitief gebied bekeken.

4.2 Verkenning

Zoals vermeld in hoofdstuk 3 en in het onderzoeksplan (Zie bijlage 3) hebben alle IB'ers van de Vereniging voor PCBO Tytsjerksteradiel een verzoek tot medewerking aan het onderzoek ontvangen. Van de 14 scholen zijn van 5 scholen, ook na een herhaalde mondelinge en schriftelijke oproep, geen gegevens binnengekomen. Een tweetal scholen heeft zich hiervoor verontschuldigd.

Van de overgebleven 9 scholen heeft 1 school aangegeven op dit moment geen zittenblijvers te hebben. Een andere school heeft een dusdanige eigen invulling aan het onderzoek gegeven waardoor de resultaten onbruikbaar zijn geworden. Onvolledige gegevens van een derde school hebben eveneens geen bruikbaar materiaal opgeleverd.

Zo zijn er uiteindelijk 6 scholen overgebleven waarvan de toetsgegevens van de zittenblijvers in het onderzoek verwerkt zijn. In totaal betreft het 37 gedoubleerde leerlingen. Omdat er slechts 1 leerling is blijven zitten in groep 5 zijn de gegevens van deze leerling niet in dit hoofdstuk opgenomen, maar wel in bijlage 8.



Figuur 1. Aantal zittenblijvers per groep

De meeste zittenblijvers uit het onderzoek komen dus voor in de groepen 3 en 4. Deze gegevens komen overeen met cijfers uit landelijk en Amerikaans onderzoek (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996, Jimerson, S.R., 2001).

Opmerkelijk is dat van het grootste deel van de zittenblijvers in groep 3, een of meerdere bijzonderheden over het kind vermeld zijn (Zie figuur 2). Daartegenover staat het geringe aantal bijzondere kenmerken van de zittenblijvers in groep 4. Alle achtergrondkenmerken zijn middels onderzoek door de schoolbegeleidingsdienst of een ander onderzoeksbureau vastgesteld.

Van de leerlingen met achtergrondkenmerken in groep 3 bevinden zich het huidige schooljaar, 2 leerlingen voor de tweede keer in deze groep. De overige 8 leerlingen zitten op dit moment in groep 4 of hoger. Deze gegevens brengen het vermoeden met zich mee dat het doublurejaar in groep 3

waarschijnlijk een belangrijk moment is waarop bijzondere achtergrondkenmerken officieel via onderzoek vastgesteld worden.

Achtergrondkenmerken		
	Groep 3	Groep 4
Dyslexie-onderzoek	1	
Dyslexie-verklaring	3	2
Ped. did. onderzoek	1	
Dyscalculie-onderzoek	2	
Gedragsonderzoek	1	
Indicatie Speciaal Onderwijs	1	
ADHD	2	
Laaggemiddeld IQ	3	
Psychische problemen		1

Figuur2. Aantal en soort achtergrondkenmerken per groep

In hoeverre deze (vermeende) achtergrondkenmerken een rol hebben gespeeld bij de beslissing tot zittenblijven is niet bekend. Het zou kunnen zijn dat door het zittenblijven het labelen van leerlingen als kinderen met een duidelijk probleem een jaar uitgesteld is. Zittenblijven wordt namelijk veelal een eerste stap in een proces van het ontdekken van leerproblemen genoemd (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996).

4.3 Toetsgegevens

Zoals in hoofdstuk 3 vermeld, is voor het vaststellen van de effecten van zittenblijven gebruikgemaakt van methode-onafhankelijke toetsgegevens. Deze toetsen worden jaarlijks door iedere school in iedere groep meestal 2 keer afgenomen.

De toetsresultaten uit het onderzoek (Zie bijlage 6,7,8) zijn uitgedrukt in DLE's ofwel in Didactische LeeftijdsEquivalenten. Dit is het niveau van de leerlingen gerekend in onderwijsmaanden. De DLE wordt gemeten aan de Didactische Leeftijd (DL) van een leerling. Dit is het aantal maanden onderwijs (uitgaande van 10 onderwijsmaanden per jaar) dat een leerling vanaf het begin van groep 3 heeft gekregen (www.eduforce.nl). Het zijn de DLE's die in dit onderzoek maatgevend zijn geweest voor het constateren van het effect van zittenblijven.

De toetsresultaten van de groepen 3 en 4 worden in dit onderzoek niet bij elkaar genomen, maar per groep behandeld. Het zou namelijk kunnen zijn dat het effect van zittenblijven bij beide groepen verschillend is (Van der Werf M.P.C., et al., 1996).

In verband met het geringe aantal zittenblijvers per groep gaan de tabellen in de volgende paragrafen niet uit van percentages, maar van aantal leerlingen.

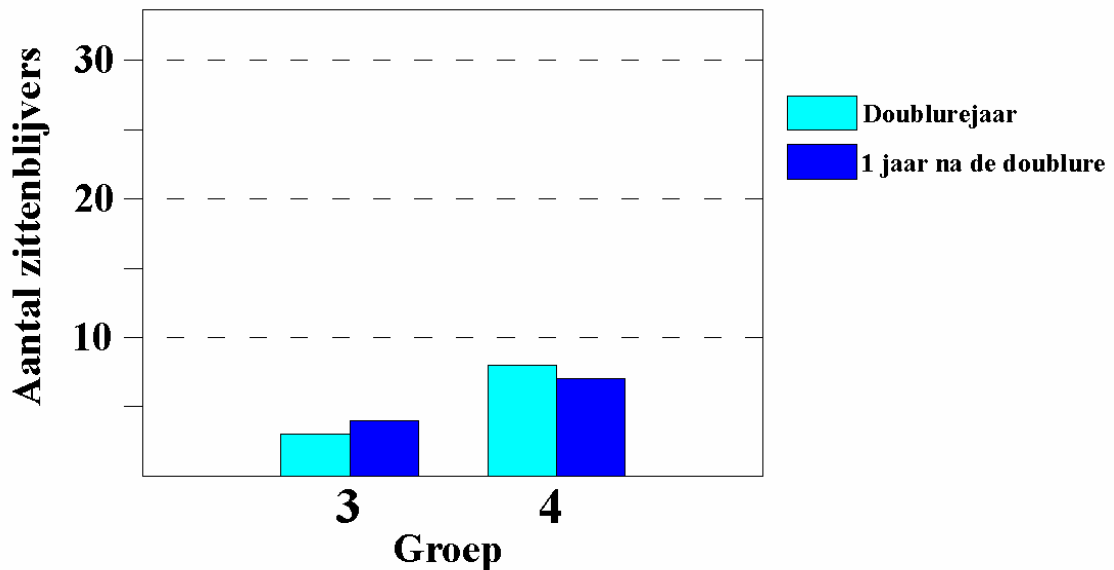
4.4 Effecten korte termijn

Van de 36 leerlingen uit het onderzoek zijn er 11 leerlingen die het huidige schooljaar 2006-2007, dezelfde groep voor de tweede maal doen en 12 leerlingen die inmiddels 1 groep zijn doorgedaan (Zie figuur 3). Het zijn de laatst behaalde toetsresultaten van deze beide groepen leerlingen die voor de

korte termijn effecten van zittenblijven op cognitief gebied in de volgende paragrafen behandeld worden.

De keuze om de zittenblijvers die inmiddels 1 groep zijn doorgedaan eveneens te betrekken bij de korte termijn effecten is totstandgekomen door het feit, dat de laatst verwerkte toetsen bij de scholen die aan het onderzoek hebben meegewerkt, tussen november 2006 en februari 2007 zijn afgenomen. Deze leerlingen zijn dus eigenlijk nog maar net aan een nieuwe groep begonnen.

Bovendien is de verwachting dat de zittenblijvers een half jaar nadat ze in dezelfde groep zitten, er op vooruit zijn gegaan. Door de groep leerlingen die net na het doublurejaar in een nieuwe groep zit, er apart uit te lichten zal duidelijk worden of de verwachte voorsprong een (half) jaar na de doublure nog steeds bestaat.



Figuur 3. Aantal leerlingen tijdens & 1 jaar na het doublurejaar

4.5 Korte termijn effecten doublurejaar groep 3

Voor het onderzoek zijn de toetsresultaten van het eerste jaar groep 3 naast die van het tweede jaar groep 3 gelegd. Wegens omstandigheden zijn de toetsresultaten van 1 leerling van het eerste jaar groep 3 niet bekend (Zie bijlage 6). Zodoende zijn slechts de resultaten van 2 leerlingen in figuur 4 en 5 verwerkt.

Figuur 4 laat allereerst zien dat alle leerlingen op alle vakken, tijdens het herhalingsjaar beter gescoord hebben dan het eerste jaar groep 3.

Doublurejaar groep 3	Aantal leerlingen		
	DLE hoger dan 1e jaar groep 3	DLE gelijk aan 1 ^e jaar groep 3	DLE lager dan 1 ^e jaar groep 3
Hoofdrekenen	2		
Rekenen en wiskunde	2		
Technisch lezen	2		
Spelling	2		

Figuur 4. Vergelijking eerste jaar groep 3 met doublurejaar groep 3

Figuur 5 maakt van deze verbetering een vertaalslag naar de gemiddelde DLE's. Immers, een voorsprong ten opzichte van het doublurejaar hoeft niet gelijk te staan aan een DLE op het niveau van de DL. Hieruit komt naar voren dat de toetsresultaten van de beide zittenblijvers in groep 3 de eerste keer beneden hun DL lag op hoofdrekenen, rekenen en wiskunde en technisch lezen. Spelling lag op niveau.

De gemiddelde toetsresultaten van het doublurejaar echter, tonen aan dat de zittenblijvers niet alleen beter dan het eerste jaar groep 3 scoren, maar dat hun DLE zelfs een aantal maanden boven hun DL ligt. Het valt op dat de voorsprong bij rekenen iets hoger is dan bij lezen en spelling, ondanks het feit dat 1 van de leerlingen een dyscalculie-onderzoek heeft gehad.

Groep 3	Gemiddeld aantal maanden voorsprong of achterstand t.o.v. de DL	
	1 ^e jaar groep 3	2 ^e jaar groep 3
Hoofdrekenen	-3	+2
Rekenen en wiskunde	-4	+4
Technisch lezen	-4	+1
Spelling	0	+3

Figuur 5. Effecten doublurejaar groep 3

De tweede groep zittenblijvers in het onderzoek naar de korte termijn effecten op leerprestaties, wordt gevormd door leerlingen die vorig jaar doubleerden in groep 3 en die het schooljaar 2006-2007 in groep 4 zijn doorgegaan. Ook deze leerlingen hebben (Zie figuur 7), net als bovenstaande groep zittenblijvers gedurende het herhalingsjaar een voorsprong opgebouwd. Hoe de prestaties van deze leerlingen zich een (half) jaar later in groep 4 ontwikkeld hebben wordt duidelijk in figuur 6 en 7.

Beide figuren bevestigen, tezamen met de figuren 4 en 5, de uitspraak van Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) dat de leesprestaties van leerlingen die in groep 3 zijn blijven zitten kort na het zittenblijven verbeteren, maar dat na 8 maanden de voorsprong ten opzichte van de nieuwe leerlingen weer is veranderd in een achterstand. Hoewel de zittenblijvers in dit onderzoek niet zijn vergeleken met de nieuwe leerlingen in groep 3 laten de figuren 6 en 7 desondanks een soortgelijk beeld zien.

Een jaar na de doublure in groep 3	Aantal leerlingen		
	DLE hoger dan doublurejaar	DLE gelijk aan doublurejaar	DLE lager dan doublurejaar
Hoofdrekenen			4
Rekenen en wiskunde			4
Technisch lezen		2	2
Spelling			4

Figuur 6. Vergelijking doublurejaar groep 3 met groep 4

Ook Kees Vernooy (Zie bijlage 11) meldt, dat zittenblijven meestal geen positieve effecten op de leesontwikkeling van leerlingen heeft. Hij voegt eraan toe dat een goede methode voor voortgezet technisch lezen leerlingen juist wel tot betere leesprestaties kan brengen. Of zoals Reezigt (Reezigt, G., 1996) het verwoordt: "Wie garandeert dat een jaar herhaling van dezelfde leesinstructie die eerst

niet aansloeg, nu wel zal aanslaan? Zijn daar niet meer specifieke maatregelen voor nodig?” Gezien het aantal zittenblijvers met (vermeende) dyslexie (Zie figuur 2) zou dat wel eens zo kunnen zijn. Figuur 7 maakt ook duidelijk dat niet alleen bij het vak lezen, maar ook bij de overige vakken de voorsprong ten opzichte van het doublurejaar een (half) jaar later alweer is verdwenen. Het gemiddelde DLE van de leerlingen ligt zelfs een aantal maanden beneden de DL. De achterstand bij spelling is bijna een half jaar, terwijl er slechts bij 1 van de leerlingen uit de tabel sprake is van dyslexie. Vergeleken met de voorsprong die bij spelling tijdens het doublurejaar was opgebouwd is zelfs een verschil van bijna 1 jaar ontstaan.

Een jaar na de doublure in groep 3	Gemiddeld aantal maanden voorsprong of achterstand t.o.v. de DL	
	2 ^e jaar groep 3	groep 4
Hoofdrekenen	+2	-3
Rekenen en wiskunde	+1	-1
Technisch lezen	0	-2
Spelling	+4	-5

Figuur 7. Effecten 1 jaar na de doublure in groep 3

4.6 Korte termijn effecten doublurejaar groep 4

De zittenblijvers in groep 4 laten een overeenkomstig beeld als dat van de zittenblijvers in groep 3 zien. Figuur 8 maakt duidelijk dat bijna alle leerlingen het herhalingsjaar in groep 4 beter scoren dan de eerste keer. Alleen bij rekenen en wiskunde is 1 leerling op hetzelfde niveau gebleven en bij spelling is 1 leerling zelfs achteruitgegaan. Van deze laatste leerling zijn geen achtergrondkenmerken bekend.

Doublurejaar groep 4	Aantal leerlingen		
	DLE hoger dan 1e jaar groep 4	DLE gelijk aan 1e jaar groep 4	DLE lager dan 1e jaar groep 4
Hoofdrekenen	8		
Rekenen en wiskunde	7	1	
Technisch lezen	8		
Begrijpend lezen	8		
Spelling	7		1

Figuur 8. Vergelijking eerste jaar groep 4 met doublurejaar groep 4

Figuur 9 toont aan dat het gemiddelde DLE van de 8 zittenblijvers in het eerste jaar groep 4 lager was dan de DL van de leerlingen. De achterstanden van ruim een half jaar op begrijpend lezen en spelling was groot. Nog groter was de achterstand van een jaar op hoofdrekenen.

Daartegenover staat de leerwinst in het doublurejaar. Het tweede jaar groep 4 laat niet alleen een verbetering ten opzichte van het eerste jaar groep 4 zien, maar ook een DLE dat hoger is dan de DL. De gemiddelde DLE's van technisch lezen en begrijpend lezen laten zelfs een voorsprong van meer dan een half jaar ten opzichte van de DL zien. In tegenstelling tot hetgeen in de vorige paragraaf over technisch lezen staat beschreven, lijkt het zittenblijven hier wel zijn vruchten af te werpen.

De hoop en verwachting van leerkrachten en ouders zoals die in hoofdstuk 2 zijn verwoord, dat het kind er een tweede keer wel in zal slagen om de leerdoelen van het betreffende leerjaar te bereiken worden met deze resultaten realiteit.

Groep 4	Gemiddeld aantal maanden voorsprong of achterstand t.o.v. de DL	
	1 ^e jaar groep 4	2 ^e jaar groep 4
Hoofdrekenen	-10	+2
Rekenen en wiskunde	-5	+1
Technisch lezen	-3	+9
Begrijpend lezen	-7	+7
Spelling	-7	+2

Figuur 9. Effecten doublurejaar groep 4

Of deze grote voorsprong een (half)jaar na de doublure kan worden vastgehouden wordt duidelijk uit de volgende figuren. De figuren 10 en 11 zijn namelijk een weerslag van de leerlingen die vorig jaar in groep 4 zijn blijven zitten en die nu zijn doorgedaan in groep 5. Net als de leerlingen uit de figuren 8 en 9 hebben ook zij tijdens het doublurejaar hun achterstand weggewerkt en een voorsprong op hun DL behaald.

Een jaar na de doublure in groep 4	Aantal leerlingen		
	DLE hoger dan doublurejaar	DLE gelijk aan doublurejaar	DLE lager dan doublurejaar
Hoofdrekenen	4		3
Rekenen en wiskunde	3	2	2
Technisch lezen	1		6
Begrijpend lezen	3	1	3
Spelling	1		6

Figuur 10. Vergelijking doublurejaar groep 4 met groep 5

Een (half) jaar na de doublure valt op dat 6 van de 7 zittenblijvers in groep 4 ten opzichte van het doublurejaar achteruit zijn gegaan op technisch lezen en spelling. Terwijl slechts een van deze leerlingen over een dyslexie-verklaring beschikt. Het is opvallend hoe spelling steeds weer als een van de vakken naar voren komt waarmee veel leerlingen problemen hebben. Bij de lange termijn effecten van zittenblijven in paragraaf 4.8 zullen de slechte toetsresultaten voor stelling eveneens in het oog springen.

De gemiddelde DLE's laten ondanks het feit dat veel leerlingen achteruit zijn gegaan, slechts een kleine achterstand ten opzichte van de DL voor technisch lezen zien en een DLE dat overeenkomt met de DL voor spelling. Bij hoofdrekenen is zelfs een kleine vooruitgang ten opzichte van het doublurejaar te bespeuren.

Ogenschoonlijk in tegenstelling tot de vrij positieve resultaten van de leerlingen uit tabel 11 kreeg de moeder van een zittenblijver in groep 4 een jaar na de doublure precies dezelfde tekortkomingen van haar dochter te horen dan tijdens het jaar waarin tot zittenblijven werd overgegaan. Hoewel onder andere op advies van een orthopedagoog besloten was tot zittenblijven, is gebleken dat deze leerling

na het zittenblijven nog steeds tegen dezelfde moeilijkheden aanliep als in de leerjaren voor het zittenblijven. Een volledig verslag van het interview is opgenomen in bijlage 10.

Een jaar na de doublure in groep 4	Gemiddeld aantal maanden voorsprong of achterstand t.o.v. de DL	
	2 ^e jaar groep 4	groep 5
Hoofdrekenen	+1	+4
Rekenen en wiskunde	+2	+2
Technisch lezen	+1	-1
Begrijpend lezen	+1	+1
Spelling	+1	0

Figuur 11. Effecten 1 jaar na de doublure in groep 4

4.7 Conclusie korte termijn effecten

Zowel de zittenblijvers in groep 3 als de zittenblijvers in groep 4 scoren het herhalingsjaar beter dan het jaar ervoor. Dit gegeven wordt door diverse auteurs bevestigd (Bowman, L. 2005, Jimerson, S.R., 2001, Jimerson, S.R. & Kaufman, A.M., 2003, Van der Werf, M.P.C., et al., 1996). De leerlingen hebben niet alleen hun achterstand ingehaald maar hebben zelfs een gemiddeld DLE bereikt dat hoger ligt dan hun DL (Zie figuren 5 en 9).

Een (half)jaar na de doublure hebben bijna alle zittenblijvers in groep 3 hun voorsprong in groep 4 verloren. Niet alleen de voorsprong is verdwenen maar er is ook een achterstand in DLE ten opzichte van de DL waarneembaar (Zie figuur 7).

De zittenblijvers in groep 4 die zijn doorgegaan naar groep 5 laten een ander beeld zien. Naast de achteruitgang op technisch lezen en spelling bij het grootste deel van de leerlingen, is het opvallend dat een aantal leerlingen een jaar na de doublure zelfs vooruit is gegaan (Zie figuur 10). Het gemiddelde DLE ligt daardoor ook iets hoger dan de DL van de leerlingen in groep 5.

Deze laatste resultaten zijn in tegenspraak met Jimerson en Kaufman (Jimerson, S.R. & Kaufman, A.M., 2003) die juist aantonen dat zittenblijvers achteruitgaan wanneer ze zijn doorgegaan naar de volgende groep. De positieve resultaten die sommige leerlingen volgens hen wel bereikt hebben, zullen geleidelijk verdwijnen. Het zou kunnen zijn dat de kleine achterstand op technisch lezen hier alvast een voorbode van is.

4.8 Effecten lange termijn

Voor 12 van de 36 zittenblijvers uit het onderzoek heeft het zittenblijven 2 of 3 jaar geleden plaatsgevonden. Voor het vaststellen van de effecten op lange termijn is gekeken naar deze groep. Na de doublure in groep 3 of 4 zitten deze leerlingen in het schooljaar 2006-2007, respectievelijk in groep 5 en 7 (Zie figuur 12).

Bij de zittenblijvers in groep 4 is zowel gekeken naar de toetsresultaten van dit schooljaar als wel naar de prestaties van het schooljaar ervoor. De leerlingen zaten toen in groep 6. Op die manier kan de vraag beantwoord worden of de waarschijnlijk negatieve effecten zich na verloop van tijd versterken. Wegens het beschikbare materiaal kan deze vergelijking alleen voor de zittenblijvers van groep 4 worden gemaakt (Zie bijlage 6,7).



Figuur 12. Aantal leerlingen 2 & 3 jaar na het doublurejaar

4.9 Lange termijn effecten doublurejaar groep 3

Bowman (Bowman, L., 2005) is het in grote lijnen met de uitspraken van Jimerson en Kaufman (Jimerson, S.R. & Kaufman A.M., 2003) over het geleidelijk verdwijnen van de positieve resultaten na het zittenblijven eens. Zij rapporteert dat binnen 2 tot 3 jaar de prestaties van zittenblijvers niet beter zullen zijn dan het jaar voordat tot zittenblijven werd overgegaan. Ook Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) spreekt van een termijn van 2 tot 3 jaar waarin een aanvankelijke voorsprong van de zittenblijvers, verdwenen is. Naarmate het zittenblijven langer geleden is, zijn de negatieve effecten volgens Van der Werf sterker.

Of die achterstand, zoals Van der Werf beweert, met name op leerlingen die in groep 3 zijn blijven zitten van toepassing is, ook voor de leerlingen van groep 3 uit dit onderzoek gelden, zal duidelijk worden uit de figuren 13 t/m 16.

Twee jaar na de doublure in groep 3	Aantal leerlingen		
	DLE hoger dan doublurejaar	DLE gelijk aan doublurejaar	DLE lager dan doublurejaar
Hoofdrekenen		1	4
Rekenen en wiskunde	1	1	3
Technisch lezen			5
Spelling			5

Figuur 13. Vergelijking doublurejaar groep 3 met groep 5

Figuur 13 laat zien dat bijna alle leerlingen in prestaties ten opzichte van het doublurejaar achteruit zijn gegaan. Figuur 14 laat daarbij het gemiddelde DLE zien. De voorsprong die het herhalingsjaar teweeggebracht heeft is 2 jaar later helemaal verdwenen en veranderd in een achterstand ten opzichte van de DL. Met name de achterstanden op het gebied van technisch lezen en spelling zijn zeer groot. Van alle 5 leerlingen uit de tabellen 13 en 14 zijn over achtergrondkenmerken bekend. Er zijn 3 leerlingen die worden bestempeld als leerlingen met een laaggemiddeld IQ, al dan niet in combinatie

met ADHD en 2 als leerlingen met dyslexie (Zie bijlage 6). Het zijn vooral de toetsresultaten van de dyslectische leerlingen die er voor gezorgd hebben dat een laag gemiddeld DLE is ontstaan voor technisch lezen en spelling.

Hieruit blijkt opnieuw, net als bij de korte termijn effecten, dat de leesprestaties van leerlingen (met dyslexie) na de doublure in groep 3 niet permanent verbeteren. De roep om een alternatief voor zittenblijven wordt met deze resultaten versterkt.

De achterstand bij spelling wordt door Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) specifiek genoemd als een van de blijvende kenmerken van zittenblijvers. Figuur 15 zal de bevindingen van Van der Werf opnieuw bevestigen.

Twee jaar na de doublure in groep 3	Gemiddeld aantal maanden voorsprong of achterstand t.o.v. de DL	
	2 ^e jaar groep 3	groep 5
Hoofdrekenen	+2	-5
Rekenen en wiskunde	+2	-2
Technisch lezen	0	-12
Spelling	+1	-11

Figuur 14. Effecten 2 jaar na de doublure in groep 3

4.10 Lange termijn effecten doublurejaar groep 4

Zoals vermeld, worden de toetsresultaten van de zittenblijvers in groep 4 eerst na 2 en vervolgens na 3 jaar bekeken. Figuur 15 toont aan dat enkele leerlingen 2 jaar nadat ze zijn gedoubleerd een hoger DLE bereikt hebben dan gedurende het doublurejaar.

Twee jaar na de doublure in groep 4	Aantal leerlingen		
	DLE hoger dan doublurejaar	DLE gelijk aan doublurejaar	DLE lager dan doublurejaar
Hoofdrekenen	3		4
Rekenen en wiskunde*	1		5
Technisch lezen	4		3
Begrijpend lezen	3		4
Spelling	2		5

Figuur 15. Vergelijking doublurejaar groep 4 met groep 6

* toetsresultaten van 1 leerling ontbreken

De vooruitgang op technisch lezen is bij een aantal leerlingen zelfs zo groot dat het DLE in groep 6 ruim boven de DL van de leerlingen ligt! Dit tegen alle verwachtingen van de diverse onderzoekers in (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996, Bowman, L., 2005, Jimerson, S.R. & Kaufman A.M., 2003). Hoewel natuurlijk niet aan te tonen is dat de leerwinst veroorzaakt is door het zittenblijven of door andere factoren.

In ieder geval staan de resultaten in schril contrast met de in paragraaf 4.9 beschreven resultaten voor technisch lezen 2 jaar na het zittenblijven in groep 3. De achterstand bedraagt in deze groep meer dan een jaar. In tegenstelling tot de genoemde zittenblijvers in groep 3 zijn van slechts 1 leerling uit de figuren 14 en 15 bijzondere achtergrondkenmerken bekend. De resultaten wijzen in ieder geval in de richting van de bevindingen van Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) die aangeeft dat de

aanvankelijke voorsprong vooral bij leerlingen die in groep 3 zijn blijven zitten, na 2 jaar verdwenen is.

Figuur 16 laat zien dat de leerlingen op de overige vakken wel achteruit zijn gegaan. Dezelfde leerlingen zijn echter ook opgenomen in de figuren 17 en 18. Deze beide figuren laten zien hoe het de zittenblijvers in het huidige schooljaar 2006-2007 in groep 7, dus 3 jaar na de doublure vergaat.

Twee jaar na de doublure in groep 4	Gemiddeld aantal maanden voorsprong of achterstand t.o.v. de DL	
	2 ^e jaar groep 4	groep 6
Hoofdrekenen	0	-3
Rekenen en wiskunde	+1	-5
Technisch lezen	+3	+7
Begrijpend lezen	-1	-2
Spelling	-3	-5

Figuur 16. Effecten 2 jaar na de doublure in groep 4

Bijna alle leerlingen zijn in groep 7 in vergelijking met het doublurejaar achteruitgegaan. Wanneer de resultaten worden afgezet tegen die van groep 6 (Zie figuur 15) wordt duidelijk dat nog meer leerlingen lager dan het DLE van het doublurejaar gescoord hebben.

Deze resultaten zijn een bevestiging van de verwachting dat de negatieve effecten van zittenblijven op lange termijn groter worden (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996).

Toch hebben een paar leerlingen de voorsprong die reeds in groep 6 voor begrijpend lezen was opgebouwd, weten vast te houden. Het gemiddelde DLE voor begrijpend lezen is desondanks toch lager dan van de DL van de leerlingen verwacht mag worden.

De grote voorsprong op technisch lezen is volledig teniet gedaan. Hoewel het DLE slechts een paar maanden beneden de DL van de leerlingen ligt, bedraagt het verschil met het gemiddelde DLE van groep 6 desondanks 10 onderwijsmaanden. Dit is een verschil van 1 jaar.

Drie jaar na de doublure in groep 4	Aantal leerlingen		
	DLE hoger dan doublurejaar	DLE gelijk aan doublurejaar	DLE lager dan doublurejaar
Hoofdrekenen	1		6
Rekenen en wiskunde			7
Technisch lezen	2		5
Begrijpend lezen	3		4
Spelling	1		6

Figuur 17. Vergelijking doublurejaar groep met groep 7

Opnieuw is de uitval op spelling erg groot, hoewel slechts 1 van deze leerlingen in het bezit van een dyslexie-verklaring is. Figuur 18 laat zien dat spelling reeds tijdens het doublurejaar een moeilijk vak was. De doublure heeft er wel toe bijgedragen dat de leerlingen op spelling beter scoorden dan tijdens het eerste jaar in groep 4, maar nog steeds in onvoldoende mate (Zie bijlage 7).

Een zittenblijver die in 1997 in groep 4 is blijven zitten kan zich nog herinneren dat zelfs tijdens het doublurejaar spelling een van de moeilijkste vakken bleef. "Ik weet nog dat ik altijd de meeste fouten

had". Ook nu nog noemt ze spelling een van haar zwakke kanten (Zie bijlage 9 voor een verslag van het volledige interview).

Drie jaar na de doublure in groep 4	Gemiddeld aantal maanden voorsprong of achterstand t.o.v. de DL	
	2 ^e jaar groep 4	groep 7
Hoofdrekenen	0	-5
Rekenen en wiskunde	+1	-5
Technisch lezen	+3	-3
Begrijpend lezen	-1	-2
Spelling	-3	-12

Figuur 18. Effecten 3 jaar na de doublure in groep 4

4.11 Conclusie lange termijn effecten

De winst die de meeste zittenblijvers tijdens het doublurejaar hebben opgebouwd is bij de leerlingen van groep 3 na 2 jaar volledig verdwenen. De aanvankelijke voorsprong is in groep 5 veranderd in een achterstand ten opzichte van de DL van de leerlingen. De achterstanden op technisch lezen en spelling zijn zeer groot.

Ook de zittenblijvers in groep 4 scoren 2 jaar na de doublure op de meeste vakken beneden hun DL. De daling zet zich in het derde jaar na het zittenblijven nog steeds voort. Al tijdens het doublurejaar is zichtbaar geworden dat het sommige leerlingen moeite kost om gelijk aan of boven de DL te scoren. Het zittenblijven heeft slechts tijdelijk voor een verbetering van de prestaties gezorgd.

5. SLOT

5.1 Inleiding

In het laatste hoofdstuk wordt nog eenmaal teruggekeken naar de onderzoeksvraag en worden de belangrijkste uitkomsten in conclusies samengevat. Deze uitkomsten vormen de basis waarmee het doel van het praktijkonderzoek beantwoord kan worden. Zo wordt een koppeling gemaakt tussen het onderzoek en de bruikbaarheid ervan in de praktijk.

Tegelijk zullen discussiepunten aan de orde worden gesteld. Want, als zittenblijven niet tot het gewenste effect leidt blijft de vraag open staan wat dan wel een zinvolle manier is om leerlingen met leermoeilijkheden te begeleiden.

In een korte persoonlijke reflectie, ten slotte, kijk ik terug op mijn ontwikkeling binnen het praktijkonderzoek.

5.2 Conclusies

Dit praktijkonderzoek is ontstaan vanuit de verlegenheidssituatie waarin geworsteld werd met de vraag of het zinvol is om leerlingen in de groepen 3,4 of 5 van de basisschool een jaar te laten doubleren. Aan het eind van het onderzoek moest duidelijk zijn wat de effecten van zittenblijven in deze groepen op de cognitieve vaardigheden van de leerlingen zijn.

Allereerst is duidelijk geworden dat de meeste leerlingen in de groepen 3 en 4 blijven zitten. Zittenblijvers in groep 5 zijn uitzonderingsgevallen te noemen. De onderzoeksvraag heeft daardoor een aanpassing ondergaan zodat alleen gekeken is naar de effecten van zittenblijven op cognitief gebied in de groepen 3 en 4.

Van veel zittenblijvers zijn bijzondere achtergrondkenmerken vermeld. Zeer waarschijnlijk zullen ze een rol meegespeeld hebben bij de beslissing tot zittenblijven. Daarmee wordt het vermoeden bevestigd dat zittenblijven veelal een eerste stap in een proces van het ontdekken van leerproblemen is (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996).

Volgens Reezigt en Knuver (Reezigt, G.J. & Knuver, A.W.M., 1995) blijven veel kinderen met name als gevolg van slechte leesprestaties zitten. Het praktijkonderzoek wijst eveneens in die richting. Het aantal leerlingen met (vermeende) dyslexie (Zie figuur 2) is groot. Zittenblijven lijkt geen oplossing voor dit probleem want de leesprestaties van al deze leerlingen komen na het zittenblijven in een neerwaartse spiraal terecht (Zie ook bijlage 6,7).

Dat geldt niet alleen voor de leesprestaties maar ook voor de prestaties op de andere vakgebieden. Zowel de literatuurstudie als het praktijkonderzoek laten op dat punt een overeenkomstig beeld zien. Over het algemeen verbeteren, net als bij het lezen, de leerprestaties van de leerlingen in het jaar dat direct op het zittenblijven volgt (Jimerson S.R., 2001, Van der Werf M.P.C. et al., 1996, Reezigt G.J. & Knuver A.W.M., 1995).

Het praktijkonderzoek toont zelfs aan dat leerlingen tijdens het herhalingsjaar niet alleen hun eigen achterstand inhalen maar ook een DLE weten te behalen dat vaak hoger is dan de DL van het toetsmoment. De gunstige resultaten die veelal door ouders en leerkrachten van zittenblijven worden verwacht worden daarmee bevestigd. Er kan dus volgens de criteria van paragraaf 3.2 van een positief effect van zittenblijven op de korte termijn gesproken worden. Hoewel natuurlijk niet aan te tonen is hoe de ontwikkeling van de leerlingen verlopen zou zijn zonder het zittenblijven.

Tegelijkertijd laten dezelfde criteria zien dat een jaar later de positieve effecten grotendeels verdwenen zijn. Het praktijkonderzoek maakt vooral bij de zittenblijvers in groep 3 een dalende tendens in toetsresultaten zichtbaar. Het zou een aanduiding kunnen zijn van het feit dat de negatieve effecten van zittenblijven sterker zijn voor leerlingen die in groep 3 zijn blijven zitten, zoals Van der Werf (Van der Werf, M.P.C., et al., 1996) rapporteert, maar het kan ook samenhangen met de bijzondere achtergrondkenmerken van deze leerlingen. De daling van de toetsresultaten bij de zittenblijvers in groep 4 is namelijk minder sterk. Maar ook hiervan is niet bekend of het komt doordat deze leerlingen in groep 4 zijn blijven zitten of door andere factoren.

Wat wel aantoonbaar is, is dat 2 jaar na het zittenblijven de toetsresultaten van de zittenblijvers in groep 3 soms tot ver beneden de DL van de leerlingen is gedaald. Bij een aantal leerlingen heeft deze

daling zich zelfs voortgezet tot hetzelfde niveau of onder het niveau van het moment waarop tot zittenblijven werd besloten.

De zittenblijvers in groep 4 laten eenzelfde beeld zien. De eenmaal ingezette achteruitgang van de toetsresultaten blijft zich over het algemeen na 2, maar ook na 3 jaar voortzetten. Vooral de resultaten bij spelling zijn bij beide groep erg laag. Volgens Reezigt en Knuver (Reezigt, G.J. & Knuver, A.W.M., 1995) is spelling een van de vakken waarop zittenblijvers veelal achterblijven. Zij constateren dit ook voor begrijpend lezen, maar dat kan door het praktijkonderzoek niet bevestigd worden.

Wanneer de toetsresultaten 2 à 3 jaar na het zittenblijven, van zowel de zittenblijvers in groep 3 als die in groep 4, met de criteria van paragraaf 3.2 worden bekeken, dan kan geconcludeerd worden dat het positieve effect van zittenblijven op lange termijn verdwenen is.

Hoewel Van der Werf (Van der Werf M.P.C. et al., 1996) de verwachting heeft uitgesproken dat onderzoeken waarbij zittenblijvers voor en na het zittenblijven met zichzelf vergeleken worden vaak worden aangehaald om aan te tonen dat zittenblijven positieve effecten heeft (Zie hoofdstuk 3), toont het praktijkonderzoek het tegendeel aan.

5.3 Discussie

Bij de definiëring van het begrip zittenblijven in hoofdstuk 2 zijn direct aan het begin van dit onderzoek een aantal kritische kanttekeningen geplaatst. Doornbos (Doornbos, K., 1969) heeft de aftrap gegeven door 40 jaar geleden reeds te verkondigen dat zittenblijven slechts een middel is om de homogeniteit van de groep in stand te houden. Reezigt en Knuver (Reezigt, G.J. & Knuver, A.W.M., 1995) steunen hem in die opvatting.

De oorzaak van het zittenblijven moet volgens hen dan ook gezocht worden in het klassikale onderwijssysteem. De koppeling van bepaalde leerstof aan bepaalde leerjaren maakt dat scholen, aldus Doornbos, afwijzend staan tegen het laten overgaan naar een volgend leerjaar van die leerlingen, die de leerstof van het voorafgaande leerjaar nog niet voldoende beheersen.

Ontkoppeling van cursusduur en leerstofpakket zou hierop een antwoord zijn. Doornbos spreekt van het scheppen van voorwaarden waaronder een gedifferentieerde onderwijspraktijk kan worden ontwikkeld. Uniformiteit van onderwijsprogramma en didactische aanpak moeten daarbij worden vermeden.

Door het verschijnsel zittenblijven vanuit deze invalshoek te bekijken wordt het probleem verlegd van de leerling naar de school. Scholen zullen moeten accepteren dat verschillen tussen leerlingen normaal zijn en leerkrachten zullen er kennis van moeten nemen dat zittenblijven geen oplossing voor het opheffen van die verschillen is. De toename van kennis kan er voor zorgen dat de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk op het gebied van zittenblijven wordt verkleind (Zie paragraaf 2.6). Tot die tijd zou heel zwart-wit gesteld kunnen worden dat scholen kinderen onrecht aandoen wanneer ze leerlingen een leerjaar laten doubleren.

Tegelijkertijd willen leerkrachten wel differentiëren en recht doen aan de verschillen tussen kinderen maar ontbreekt het hen vaak aan mogelijkheden waardoor soms als een soort noodgreep naar het middel zittenblijven wordt gegrepen. Meer handen in de klas zou een welkome tegemoetkoming in het omgaan met verschillen zijn.

5.4 Aanbevelingen

Op grond van zowel de literatuurstudie als wel het onderzoek in de praktijk zou ik leerkrachten en met name IB'ers willen adviseren om eerst goed na te denken alvorens de beslissing wordt genomen om leerlingen vanaf groep 3 een jaar te laten doubleren.

Wanneer op grond van slechte leerprestaties besloten wordt tot zittenblijven moet in ogenschouw worden genomen dat slechts tijdelijk verbeteringen zullen optreden. Na verloop van tijd zullen zittenblijvers zeer waarschijnlijk opnieuw slecht presteren.

Wanneer sociaal-emotionele overwegingen zoals een slechte werkhouding of een gebrek aan zelfvertrouwen ten grondslag liggen aan de beslissing van een doublure dan moet, op grond van de literatuur, worden bedacht dat zittenblijven eerder een versterking dan een verbetering van negatieve gevoelens ten opzichte van zichzelf en school teweeg kan brengen.

Het zou interessant zijn om als vervolg op dit onderzoek eens na te gaan of de uitkomsten ook van toepassing zijn op de zittenblijvers in groep 1-2. Ook al wordt er dan van een kleuterverlenging gesproken, toch is er wel degelijk sprake van een doublure.

Daarnaast zou het goed zijn om de zittenblijver zélf en niet alleen maar de toetsresultaten aan het woord te laten. Hoewel de zittenblijver uit het onderzoek geen negatieve gevoelens aan het doublurejaar heeft overgehouden wijst onderzoek uit dat zittenblijven door veel leerlingen wordt ervaren als een van de meest verschrikkelijke dingen die een kind kan overkomen (Bowman L.J. 2005, Jimerson, S.R. & Kaufman, A.M. 2003).

Dat betekent niet dat zittenblijven per definitie verkeerd is. Van der Werf (Van der Werf M.P.C. et al., 1996) sluit niet uit dat er leerlingen zijn die na het zittenblijven beter presteren, zich prettiger voelen of hun achterstand inhalen. Maar zelfs als dat zo is, dan nog blijft gelden dat deze effecten misschien ook of misschien zelfs wel beter door andere maatregelen bereikt hadden kunnen worden.

6. LITERATUURLIJST

- Bowman, L.J. (2005)
Grade retention: Is it a help or hindrance to student academic success?
Preventing school failure, Spring, 42-46
- Doornbos, K. (1969)
Opstaan tegen het zittenblijven
Stichting voor onderzoek van het onderwijs
Staatsuitgeverij 's-Gravenhage, 1-103
- Jimerson, S.R. (2001)
Meta-analyses of Grade retention Research:
Implications for Practice in the 21st Century
School Psychology Review, 30, 420-437
- Jimerson, S.R. & Kaufman, A.M. (2003)
Reading, writing, and retention:
A primer on grade retention research
The Reading Teacher, 56, 622-635
- Knuver, A. & Reezigt, G. (1991)
Zittenblijven in het basisonderwijs
Didaktief, 21, 4-6
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Primair onderwijs 2006-2007
Gids voor ouders en verzorgers, 36
- Picklo, D.M. & Christenson, S.L. (2005)
Alternatives to Retention and Social Promotion
The Availability of Instructional Options
Remedial and special education, 26, 258-268
- Reezigt, G. (1996)
Een hardnekkig fenomeen in het onderwijs
Zittenblijven: zin, redenen, argumenten, alternatieven
Vernieuwing, 55, 3-5
- Reezigt, G.J. & Knuver, A.W.M. (1995)
Zittenblijven in het basisonderwijs
Pedagogische studiën, 72, 114-132
- Werf van der, M.P.C., Reezigt, G.J. & Guldmond, H (1996)
Zittenblijven in het basisonderwijs:
Omvang, effecten en relaties met leerling- en schoolkenmerken
Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling
Rijksuniversiteit Groningen, 1-119
- Witmer, S.M., Hoffman L.M. & Nottis K.E. (2004)
Elementary teachers' beliefs and knowledge about grade retention:
How do we know what they know?
Education, 125, 173-193

<http://wetten.overheid.nl/cgi-bin/deeplink/law1/title=Wet%20op%20het%20basisonderwijs>
Geraadpleegd 15 mei 2007

<http://www.eduforce.nl/docs/wkvDLE.pdf>
Geraadpleegd 16 mei 2007

