

2015

Opstaan of zittenblijven?

Een kwalitatief onderzoek naar zittenblijven in het voortgezet onderwijs in Nederland.



Bachelorthesis

Jet Verbeeten, s0193801

Onderwijskunde, Universiteit Twente

Begeleiders:

dr. H. Luyten & dr. M.R.M Meelissen

23-6-2015

Samenvatting

Zittenblijven (het herhalen van een leerjaar) komt in het Nederlands voortgezet onderwijs relatief vaak voor. Het percentage gemiddeld aantal zittenblijvers in Nederland ligt ongeveer 7,7% hoger dan het percentage gemiddeld aantal zittenblijvers van de OESO-landen (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling): In Nederland blijft ongeveer 22% van de leerlingen zitten, tegenover het OESO-gemiddelde van 14,3% (Inspectie van het Onderwijs, 2012). In de onderzoeksliteratuur naar de effecten van zittenblijven zijn de meningen verdeeld. Zowel positieve als negatieve aspecten komen in de literatuur naar voren. Een positief aspect van zittenblijven zou zijn dat leerlingen zich zekerder gaan voelen, waardoor ze beter mee kunnen komen met de rest (Rothstein, 2000). Een negatief aspect zou echter kunnen zijn dat het te duur is en dat de prestaties van zittenblijvers na het herhaaljaar weer naar het oorspronkelijke niveau zakken, waardoor zij op de lange termijn geen profijt hebben van hun jaartje extra (e.a. Goos, Belfi, De Fraine, Van Damme, Onghena & Petry, 2013; Juchtmans & Vanderbroucke, 2013; Knipparth, 2013; Luyten, Staman & Visscher, 2013; Meijnen, 2013; Vandecandelaere, Vanlaar, Goos, De Fraine & Van Damme, 2013). Dit onderzoek beantwoordt de vraag: ‘Wat is de houding van schoolleiders op Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs ten opzichte van het fenomeen zittenblijven?’. Hiertoe zijn tien schoolleiders van scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland geïnterviewd. Uit deze tien interviews blijkt dat de schoolleiders meer willen personaliseren in het onderwijs en dat ze open staan voor veranderingen en overheidinitiatieven om zittenblijven tegen te gaan of te verminderen¹.

¹ Met dank aan dr. H. Luyten (eerste begeleider) en dr. M.R.M. Meelissen (tweede begeleider).

Inhoud

Dankwoord	5
1. Inleiding	6
2. Context	7
3. Theoretisch kader	9
3.1 Zittenblijven in relatie tot cognitieve en emotionele ontwikkeling van de leerling	9
3.1.1 Zittenblijven volgens 4 perspectieven	9
3.1.2 Zittenblijven volgens theorieën	9
3.1.3 Perspectieven en theorieën met elkaar vergeleken	11
3.2 Het voorkomen van zittenblijven	11
3.3 Onderzoeksvraag	12
4. Methode	13
4.1 Respondenten	13
4.2 Instrumenten	13
4.3 Analyse	13
4.4 Betrouwbaarheid	14
5. Resultaten	15
5.1 Algemene mening ten opzichte van zittenblijven	15
5.2 Stellingen	15
5.3 Open vragen	18
5.3.1 Redenen voor zittenblijven	19
5.3.2 Beleid van de school	20
5.3.3 Overheidsinitiatieven	20
6. Conclusie	22
6.1 Resultaten binnen de perspectieven van Martin (2011)	22
6.2 Open vragen	23
6.3 Beantwoording onderzoeksvraag	23
7. Discussie	24
7.1 Implicaties voor verder onderzoek	24
8. Referenties	25

Dankwoord

Daar is 'ie dan, mijn bachelorthesis over zittenblijven. Een onderwerp dat deze langstudeerder op het lijf geschreven is. De afgelopen maanden heb ik met heel veel plezier gewerkt aan dit onderzoek, wat ik niet had kunnen uitvoeren zonder de hulp van een aantal mensen.

Als eerste wil ik Hans Luyten, mijn eerste begeleider, bedanken voor de prettige samenwerking, het meedenken en de altijd duidelijke en constructieve feedback. Ook Martina Meelissen, mijn tweede begeleider, wil ik bedanken voor de duidelijke en constructieve feedback in de laatste fase van dit onderzoek.

Daarnaast was dit onderzoek nooit tot stand gekomen zonder de medewerking van een aantal scholen: het Blariacum College en het Valuas College te Venlo, het Bonhoeffer College te Enschede, het Christiaan Huygenscollege te Eindhoven, het Kandinsky College te Nijmegen, Metameer te Stevensbeek, het Merlet College te Cuijk, het Raaijland College te Venray, het Twents Carmel College, locatie De Thij, te Oldenzaal en het Zwijsen College te Veghel. Bedankt voor jullie tijd en openheid tijdens de interviews.

Ook wil ik Carolien bedanken voor haar rol als tweede codeur, haar hulp bij het enige stukje statistiek in deze thesis en haar taalkundigheid bij het nalezen van mijn thesis. En ook Jaap wil ik bedanken voor zijn hulp (en zijn rekenmachine) bij het berekenen van de Kappa en voor het veelvuldig nalezen van mijn thesis. Daarnaast bedankt aan Petra en Linda voor hun hulp en goede feedback en Sanne voor de laatste spellings- en grammaticacheck.

Last, but not least, bedankt aan al mijn vrienden en familie, die ongetwijfeld het woord 'zittenblijven' niet meer kunnen horen. In het bijzonder bedankt aan pap en mam: jullie moeten soms gek geworden zijn van mijn geklets over zittenblijven, maar het moet tegelijk ook een opluchting zijn geweest dat het einde ook voor mij in zicht begon te komen. Bedankt voor mijn oude kamertje en de grote keukentafel, waar ik uren aan mijn thesis heb kunnen werken. Ook bedankt voor het nalezen van mijn thesis, alle duwtjes in de rug, schoppen onder m'n kont en stokken achter de deur, maar vooral bedankt dat ik me altijd gesteund heb gevoeld.

En ook aan alle anderen die op één of andere manier mij geholpen hebben: Bedankt!

1. Inleiding

‘Zittenblijven is een dure en zinloze rareiteit’, kopt De Volkskrant in juli 2013. Volgens docent economie en publicist Haan is zittenblijven niet goed voor de leerling, te duur voor de overheid en komt het te vaak voor in Nederland (Haan, 2013). Leerlingen die een schooljaar overdoen, kosten de overheid jaarlijks direct 500 miljoen euro en indirect nog eens 900 miljoen euro, omdat deze leerlingen later op de arbeidsmarkt komen en dus ook later beginnen met het betalen van premies en belastingen (NOS, 2015a). Het Centraal Planbureau pleit er dan ook voor om te experimenteren met zomerscholen en bijspijker cursussen als alternatief voor zittenblijven (NOS, 2015a).

Sinds het Centraal Bureau voor de Statistiek (hierna: CBS) in 1970 is begonnen met het in kaart brengen van zittenblijven in Nederland, zijn er duidelijke cijfers bekend (Bos, 1984). Vanaf 2007 is er zelfs in alle schoolsoorten een groei te zien in het aantal leerlingen dat het schooljaar niet succesvol afsluit. Dit zijn leerlingen die blijven zitten, zakken voor het examen of afstromen naar een lager niveau (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

In de wetenschappelijke literatuur worden zowel de positieve als negatieve aspecten van dit fenomeen belicht. Een positief effect van zittenblijven zou zijn dat leerlingen zich zekerder gaan voelen, waardoor ze beter mee kunnen komen met de rest (Rothstein, 2000). Een negatief aspect zou echter kunnen zijn dat het te duur is en dat de prestaties van zittenblijvers na het herhaaljaar weer naar het oorspronkelijke niveau zakken, waardoor zij op de lange termijn geen profijt hebben van hun jaartje extra (e.a. Goos, Belfi, De Fraine, Van Damme, Onghena & Petry, 2013; Juchtmans & Vanderbroucke, 2013; Knipparth, 2013; Luyten, Staman & Visscher, 2013; Meijnen, 2013; Vandecandelaere, Vanlaar, Goos, De Fraine & Van Damme, 2013).

De cijfers in Nederland liegen er niet om: in het PISA-onderzoek (Programme for International Student Assessment) uit 2012 werd aan vijftienjarige leerlingen gevraagd of ze al eens waren blijven zitten: ruim één op de vijf (22%) antwoordde bevestigend. Dat is hoger dan het OESO-gemiddelde van 14,3% (Inspectie van het Onderwijs, 2012).

Ondanks dit opvallende getal en de buitenlandse literatuur die hoofdzakelijk tegen zittenblijven pleit, is het onderzoek naar zittenblijven in het voortgezet onderwijs in Nederland zeer beperkt. Dit onderzoek zal zich dan ook juist daarop richten. Door een literatuurstudie uit te voeren en schoolleiders te vragen naar hun mening ten opzichte van zittenblijven is getracht dit fenomeen breed in beeld te brengen: zowel vanuit het wetenschappelijke perspectief als vanuit de onderwijspraktijk.

Hoe kijken schoolleiders aan tegen het fenomeen zittenblijven? Wat zijn de redenen dat leerlingen blijven zitten? Wat is het beleid van de scholen wat betreft zittenblijven? En hoe kijken de schoolleiders aan tegen de overheidsinitiatieven om zittenblijven tegen te gaan?

In het tweede hoofdstuk zal kort de context van het fenomeen zittenblijven met cijfers worden geïllustreerd. In het derde hoofdstuk zal met behulp van literatuuronderzoek het wetenschappelijke perspectief op zittenblijven worden beschreven. Vervolgens zal in het vierde hoofdstuk de methode van onderzoeken uiteen worden gezet en zullen in het vijfde hoofdstuk de resultaten besproken worden. Deze bachelorthesis zal worden besloten in hoofdstuk 6, conclusie en hoofdstuk 7, discussie.

2. Context

Zoals in de inleiding al werd geschreven, kent Nederland een hoog aantal zittenblijvers (Inspectie van het Onderwijs, 2012). In dit hoofdstuk wordt in kaart gebracht hoe deze zittenblijvers verdeeld zijn op basis van schoolkenmerken, leerlingkenmerken en regiokenmerken.

Tabel 1 toont de cijfers wat betreft zittenblijven in de overgang van schooljaar 2010-2011 naar schooljaar 2011-2012 volgens het CBS. Als er naar de cijfers gekeken wordt, is te zien dat zittenblijven vooral veel voorkomt in de jaren voor het eindexamen (CBS, 2012a). Vooral havo 4 telt een hoog percentage zittenblijvers: met 14% blijven daar twee keer zoveel leerlingen zitten als in vwo 5 (7%).

Tabel 1

Zittenblijvers bovenbouw in overgang schooljaar 2010-2011 naar 2011-2012, verdeeld op schoolsoort, CBS (2012a)

	Totaal leerlingen	aantal Zittenblijvers	Percentage zittenblijvers
Vmbo kader-basisberoepsgericht (KB) 3	51.695	2.347	5%
Vmbo theoretisch-gemengde leerweg (TG) 3	50.693	3.483	7%
Vmbo kader-basisberoepsgericht (KB) 4	50.272	1.419	3%
Vmbo theoretisch-gemengde leerweg (TG) 4	51.021	2.632	5%
Havo/vwo 3	89.493	5.171	6%
Havo 4	59.319	8.405	14%
Havo 5	51.009	3.807	7%
Vwo 4	42.724	2.749	6%
Vwo 5	41.580	2.741	7%
Vwo 6	37.618	1.842	5%

Uit onderzoek van Reezigt, Swanborn & Vreeburg (2013) blijkt dat leerlingen met leerwegondersteuning in vmbo kader en vmbo theoretische leerweg vaker blijven zitten of afstromen. Ook de schoolsamenstelling kan van invloed zijn op deze cijfers. Havo- en vwo-leerlingen stromen beter door op een havo/vwo-school dan op een brede scholengemeenschap, terwijl vmbo-leerlingen juist op een brede scholengemeenschap minder vaak blijven zitten dan op een school waar enkel vmbo basis-kader wordt aangeboden (Reezigt et al., 2013).

Naast schoolkenmerken zijn er nog een aantal factoren die van invloed zijn op de kans op zittenblijven. Als er gekeken wordt naar leerlingkenmerken, is te zien dat jongens vaker blijven zitten dan meisjes (CBS, 2012 b,c; Reezigt et al., 2013). Ook bij leerlingen uit armoedeprobleemgebieden (Reezigt et al., 2013) en leerlingen met laagopgeleide ouders (Luyten et al., 2013) is de kans op afstromen of zittenblijven relatief groot. Verhoudingsgewijs blijven leerlingen uit lagere sociale milieus vaker zitten (Doornbos, 1969, in: Bos, 1984; Reezigt et al., 2013). Volgens Kloosterman en De Graaf (2010) zou zittenblijven binnen hogere milieus ook juist populair kunnen zijn, omdat het alternatief, afstromen naar een lager niveau, nog minder aantrekkelijk wordt gevonden. Dit zou volgens Spruyt, Laurijssen en Van Dorsselaer (2009, in: Knipprath, 2013) te maken kunnen hebben met de verminderde kansen op een tertiaire opleiding. Wanneer er gekeken wordt naar de afkomst van de leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs, is te zien dat het doorstroompercentage bij autochtone leerlingen hoger ligt dan bij allochtone leerlingen. Daarbij dient wel onderscheid gemaakt te worden tussen westerse en niet-westerse allochtonen: de eerste groep levert minder zittenblijvers dan de tweede groep. In sommige gevallen blijven de westerse allochtonen net zo vaak of zelfs minder vaak zitten dan hun autochtone klasgenoten (CBS, 2012b,c). Op scholen waar veel allochtone leerlingen zitten, hebben de andere leerlingen ook meer kans op zittenblijven (Reezigt et al., 2013).

Naast de leerlingkenmerken, zijn er ook nog regiokenmerken te onderscheiden. Volgens Reezigt et al. (2013) zijn er geografisch gezien meer zittenblijvers en afstromers te vinden in het noorden van Nederland. Uit cijfers van het CBS (2012d) blijkt dat het aantal zittenblijvers in Noord-Nederland nauwelijks verschilt met het totaal aantal zittenblijvers in Nederland en dat ook vergeleken met de andere windstreken de verschillen erg klein zijn. Leerlingen uit de vier grote gemeenten (Amsterdam,

Rotterdam, Den Haag en Utrecht) blijven vaker zitten dan leerlingen uit andere gemeenten met meer dan 100.000 inwoners en de leerlingen uit gemeenten met minder dan 100.000 inwoners blijven het minst vaak zitten. De verschillen tussen de windstreken en tussen de gemeentegrootte zijn echter zeer klein.

Deze variabelen zouden daardoor slechts een klein deel van de verschillen tussen scholen kunnen verklaren (Reezigt et al., 2013).

De verschillen tussen leerlingen op basis van school-, leerling- en regiokenmerken zullen later in dit onderzoek, in de hoofdstukken 'Resultaten' en 'Conclusie', uitgebreider aan bod komen.

3. Theoretisch kader

Zoals in de inleiding werd aangegeven, bestaat dit onderzoek uit een literatuurstudie en een tiental interviews met schoolleiders. In dit hoofdstuk wordt aan de hand van verschillende onderzoeken, perspectieven en theorieën een beeld van het fenomeen zittenblijven gegeven. De gebruikte literatuur komt deels (7 artikelen) uit een uitgave van Pedagogische Studien over zittenblijven. Aan de hand van deze artikelen is verder gezocht naar andere wetenschappelijke bronnen over dit onderwerp. Dit is gedaan aan de hand van de gebruikte literatuur in de reeds gelezen artikelen en door te zoeken in de databases Google Scholar, Scopus en Eric. Hierbij zijn de zoektermen ‘zittenblijven’, ‘repeating grade’, ‘grade repetition’ en ‘grade retention’ gebruikt. De gevonden artikelen zijn geselecteerd op onderzoekers die afkomstig zijn uit of onderzoek dat zich richt op westerse landen. Hierbij is eerst gekeken naar landen met een met Nederland vergelijkbaar schoolstelsel, zoals België (Vlaanderen). Dit leverde, naast de artikelen uit Pedagogische Studien, nog 4 artikelen op. Om meer relevante artikelen te vinden, is ook gekeken naar andere westerse landen waar het schoolstelsel in mindere mate overeenkomt, zoals Groot-Brittannië en de Verenigde Staten. Dit resulteerde in 6 artikelen. Dit leverde een totaal van 17 artikelen op, welke gebruikt zijn in deze literatuurstudie. Van deze 17 artikelen beschrijven er 10 empirisch onderzoek, 6 beschrijven theorieën en 1 artikel beschrijft een case study.

3.1 Zittenblijven in relatie tot cognitieve en emotionele ontwikkeling van de leerling

In het vorige hoofdstuk, de context, is zittenblijven op Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs cijfermatig aan de orde gekomen. In deze paragraaf zal gekeken worden naar zittenblijven in relatie tot de cognitieve en emotionele ontwikkeling van de leerling. Dit wordt gedaan aan de hand van perspectieven en theorieën, die zowel de positieve als negatieve kanten van dit fenomeen zullen belichten.

3.1.1 Zittenblijven volgens 4 perspectieven

Volgens Martin (2011) zijn er vier perspectieven op de ontwikkeling van kinderen die van invloed zijn op het standpunt dat men kan aannemen ten aanzien van zittenblijven.

Als eerste de ‘nativist view’, die stelt dat de ontwikkeling van een kind plaatsvindt als het daar biologisch gezien klaar voor is. Dat kan een basis zijn voor zittenblijven, omdat leerlingen simpelweg nog niet klaar zijn om bevorderd te worden naar het volgende leerjaar.

Het tweede perspectief is de ‘environmental view’, die stelt dat leerlingen zich optrekken aan de omgeving. Dat zou juist tegen zittenblijven spreken, omdat leerlingen die in een hogere klas worden geplaatst, zichzelf door het hogere niveau van de medeleerlingen optrekken naar datzelfde niveau.

Als derde is er de ‘interactionist position view’, die uitgaat van de capaciteiten van de leerlingen en het vermogen van de school zich hieraan aan te passen. Volgens dit perspectief zou zittenblijven niet meer voor hoeven te komen, indien het onderwijs op school perfect kan worden aangepast aan de capaciteiten van elke leerling.

Het vierde en laatste perspectief is de ‘social constructivist view’, die stelt dat geschiktheid afhankelijk kan zijn van sociaal-culturele oorzaken, dus van de achtergrond van de leerling. Dit perspectief zou zittenblijven kunnen voorspellen op basis van eerder gelegde links met sociaaleconomische status, geslacht en etniciteit. Dat geslacht en etniciteit bepalend kunnen zijn voor de kans dat een leerling blijft zitten, is in de contextbeschrijving al geïllustreerd. Voor sociaaleconomische status als voorspeller zijn via het CBS geen bewijzen gevonden, maar volgens Doornbos (1969, in: Bos, 1984) en Reezigt et al. (2013) blijven leerlingen uit lagere sociale milieus verhoudingsgewijs vaker zitten. Ook zou zittenblijven volgens Kloosterman en De Graaf (2010) binnen hogere sociale milieus populair kunnen zijn, omdat het alternatief, afstromen, de kans op een tertiaire opleiding verkleint (Spruyt, Laurijssen & Van Dorsselaer, 2009 in: Knipprath, 2013).

3.1.2 Zittenblijven volgens theorieën

Goos, Van Damme, Onghena en Petry (2011) hebben zittenblijven vanuit verschillen theorieën, in relatie tot de cognitieve en emotionele ontwikkeling van de leerling, bekeken. Een aantal van deze theorieën pleit voor zittenblijven en een aantal pleit tegen zittenblijven. Volgens de maturationist

development theory (Gesell 1940; Piaget & Inhelder, 1962 in: Goos et al., 2011) is een van de argumenten voor zittenblijven, dat zittenblijven leerlingen de tijd geeft om bij te komen en de vereiste kennis en vaardigheden te leren, zodat later achter raken te voorkomen valt (Goos et al, 2011). Ook geeft zittenblijven, geredeneerd vanuit de self-determination theory (Deci & Ryan, 2000 in: Goos et al., 2011), zwakkere leerlingen de mogelijkheid om stof opnieuw te leren en nieuwe successen te ervaren gedurende het herhaaljaar, waardoor een leerling zich competent voelt, meer plezier krijgt in leren, een hogere motivatie krijgt en school over het algemeen leuker gaat vinden (Goos et al, 2011). Volgens de theorie van operante conditionering (Skinner, 1953 in: Goos et al., 2011) kan zittenblijven de zittenblijver motiveren, omdat het alternatief, afstromen naar een lager niveau, lagere verwachtingen impliceert (Goos et al, 2011). Martin (2009, in: Martin 2011) ziet dit anders. Volgens hem zijn zittenblijvers minder gemotiveerd en betrokken. Een ander argument voor zittenblijven komt voort uit de social comparison theory (Festinger, 1954 in: Goos et al., 2011). Vanuit deze theorie geredeneerd, stimuleert zittenblijven het zelfvertrouwen van de zittenblijver gedurende het herhaaljaar, omdat er gestart wordt met een kleine voorsprong ten opzichte van de jongere klasgenoten (Goos et al, 2011). Plummer en Graziano (1987, in: Gleason, Kwok & Hughes, 2007) voegen hier aan toe dat zittenblijvers ook eerder gekozen worden bij (niet-)schoolgerelateerde activiteiten, omdat ze meer ervaring hebben dan de andere leerlingen, maar ook omdat ze een sociale voorsprong hebben (Gleason et al., 2007). Ook volgens Rothstein (2000) biedt zittenblijven voor sommige leerlingen juist een uitkomst, omdat ze zichzelf zekerder gaan voelen en daarna beter mee kunnen met de rest. Dit zou echter ook averechts kunnen werken (Rothstein, 2000). Ook vanuit de socio-cultural developmental theory (Vygotsky, 1978 in: Goos et al., 2011) is een argument aan te dragen dat voor zittenblijven pleit. Instructie blijkt namelijk effectiever bij een homogene klas en zittenblijven draagt bij aan meer homogeniteit in het klaslokaal (Goos et al, 2011). Dit wordt door Karweit (1991) bevestigd.

Naast argumenten voor zittenblijven, komen er ook een aantal argumenten tegen zittenblijven aan het licht in het artikel van Goos et al. (2011). Het eerste argument komt vanuit de contextual developmental theory (Bronfenbrenner, 1980; Vygotsky, 1978 in: Goos et al., 2011). Vanuit deze theorie wordt gesteld dat zittenblijven de academische groei van de zittenblijver belemmert en verstoort, omdat intellectuele uitdagingen in het herhaaljaar ontnomen worden, doordat de stof steeds weer herhaald wordt (Goos et al, 2011). Een argument vanuit de theory of direct instruction (Carroll, 1963 in: Goos et al., 2011) is dat zittenblijven de leerproblemen van de zittenblijver niet oplost, omdat gedurende het herhaaljaar zowel de leerdoelen als de instructiemethoden niet worden aangepast aan de individuele behoefte van de zittenblijver (Goos et al, 2011). Geredeneerd vanuit de self-determination theory (Deci & Ryan, 2000 in: Goos et al., 2011) en de social comparison theory (Festinger, 1954 in: Goos et al., 2011) kan zittenblijven de zittenblijver een gevoel van schaamte, vernedering en falen geven, als de vergelijking met de klasgenoten die wel bevorderd zijn, wordt getrokken. Dit heeft nadelige gevolgen voor het zelfvertrouwen van de zittenblijver (Goos et al., 2011). Twee andere argumenten vanuit de self-determination theory (Deci & Ryan, 2000 in: Goos et al., 2011) zijn dat zittenblijven de zittenblijver demotiveert, frustreert en straft, omdat alles nog een keer opnieuw gedaan moet worden en dat zittenblijven de relaties van de zittenblijver met leeftijdsgenoten negatief beïnvloedt, omdat binnen school vrienden in een ander leerjaar terecht komen (Goos et al, 2011). Een argument tegen zittenblijven vanuit de labeling theory (Becker, 1963; Lemert, 1967 in: Goos et al., 2011) is dat zittenblijvers door de nieuwe klasgenoten eerder worden gepest, omdat ze als abnormaal en dom worden gezien. Volgens Jimmerson (1999) en Pianta, Teitbohl en Bennett (1997, beide in: Gleason et al., 2007) hebben zittenblijvers ook meer problemen en worden ze door hun klasgenoten ook minder leuk gevonden dan de slecht presterende leerlingen die wel bevorderd zijn. Dit wordt echter weerlegd door Gleason et al. (2007), omdat volgens hen zittenblijvers juist meer respect krijgen van hun nieuwe klasgenoten. Het laatste argument tegen zittenblijven wordt gevormd vanuit de theorie van het Pygmalion effect (Rosenthal & Jacobson, 1992 in: Goos et al., 2011). Zittenblijvers worden door docenten anders behandeld, omdat docenten over het algemeen een negatief beeld en lage verwachtingen van zittenblijvers hebben (Goos et al, 2011). Dit argument wordt door Gleason et al. (2007) versterkt. Zij stellen dat docenten reguliere leerlingen meer betrokken vinden dan de zittenblijvers.

3.1.3 Perspectieven en theorieën met elkaar vergeleken

Wanneer de perspectieven van Martin (2011) en de theorieën van Goos et al. (2011) naast elkaar worden gelegd, is te zien dat niet elke theorie binnen één van de perspectieven valt. In sommige gevallen zijn er echter wel duidelijke verbanden te vinden.

Zo is er duidelijk een verband tussen de maturationist developmental theory (Gesell 1940; Piaget & Inhelder, 1962 in: Goos et al., 2011) en de ‘nativist view’ (Martin 2011). De theorie stelt dat zittenblijven de leerling de tijd geeft om bij te komen en de vereiste kennis en vaardigheden te leren, zodat later achter raken te voorkomen valt. Dit valt binnen het idee dat de leerling biologisch gezien klaar moet zijn om verder te kunnen met de ontwikkeling.

Ook is er een verband te zien tussen de theory of direct instruction (Carroll, 1963 in: Goos et al., 2011) en de ‘interactionist position view’ (Martin, 2011). De theorie stelt dat zittenblijven de leerproblemen van zittenblijvers niet oplost, omdat gedurende het herhaaljaar zowel de instructiemethoden als de leerdoelen niet worden aangepast aan de individuele behoefte van de zittenblijver. Vanuit de ‘interactionist position view’ gezien zou zittenblijven niet nodig zijn wanneer de school zich voldoende aanpast aan de leerling. Deze theorie en dit perspectief hebben dus een negatief verband, omdat de theorie een uitwerking is van het gebrek van de school om het onderwijs af te stemmen op de capaciteiten van de leerlingen.

Een dergelijk negatief verband is ook te vinden als het gaat om de ‘environmental view’, welke stelt dat leerlingen zich optrekken aan de omgeving. Als leerlingen dus in hun eigen klas blijven, worden ze door de omgeving gestimuleerd, wat ervoor zorgt dat ze mee kunnen komen met de rest van de klas. De social comparison theory (Festinger, 1954 in: Goos et al., 2011), die stelt dat zittenblijven het zelfvertrouwen van de zittenblijver gedurende het herhaaljaar stimuleert, omdat ze starten met een kleine voorsprong ten opzichte van hun jongere klasgenoten, beschrijft ook een negatief verband met de ‘environmental view’. Als de leerlingen niet waren blijven zitten, hadden ze zich namelijk na een tijdje kunnen meten met hun eigen jaargenoten. Vanuit deze theorie kan echter ook geredeneerd worden dat zittenblijven het gevoel van schaamte, vernedering en falen geeft als de zittenblijver zich vergelijkt met klasgenoten die wel over zijn gegaan. Binnen de ‘environmental view’ is dat een logische gevolgtrekking van het zittenblijven. Een positief verband met de ‘environmental view’ is echter ook te vinden in de vorm van de contextual developmental theory (Bronfenbrenner, 1980; Vygotsky, 1978 in: Goos et al., 2011), die stelt dat zittenblijven de academische groei van de zittenblijver belemmert en verstoort, omdat intellectuele uitdagingen in het herhaaljaar ontnomen worden, door het steeds weer herhalen van de stof. Deze academische groei hadden de leerlingen wel gehad wanneer ze zich hadden kunnen optrekken aan hun jaargenoten.

Het enige perspectief dat geen duidelijke samenhang heeft met één van de theorieën, is de ‘social constructivist view’. Geen van alle theorieën laat zich uit over de sociaaleconomische status, geslacht of etniciteit van de leerling ten aanzien van zittenblijven. Dit perspectief is echter wel weer in verband gebracht met de cijfers van het CBS, zoals deze gepresenteerd zijn in hoofdstuk 2, het boek van Bos (1984) en de artikelen van Kloosterman en De Graaf (2010), Knipprath (2013) en Reezigt et al. (2013).

Gekeken naar de perspectieven en theorieën die in deze paragraaf behandeld zijn, is de literatuur verdeeld wat betreft het fenomeen zittenblijven. Zowel voor als tegen het fenomeen zijn goede argumenten aan te voeren, welke door theorieën ondersteund worden.

3.2 Het voorkomen van zittenblijven

Uit interviews van Juchtmans en Vandenbroucke (2013) blijkt dat docenten en directies er alles aan doen om zittenblijven te voorkomen, maar dat het niet mogelijk is door te grote klassen, te complexe leerproblemen of omdat middelen en tijd ontbreken om zwakke leerlingen individueel te begeleiden. Goos et al. (2013) schrijven dat leerlingen over laten gaan naar het volgende leerjaar een beter alternatief is dan zittenblijven, maar dat het niet zonder meer mogelijk is. Er moet dan bijvoorbeeld extra personeel ingezet kunnen worden om de zwakkere leerlingen dagelijks extra instructie te geven en er zal meer subsidie moeten komen voor initiatieven als zomerscholen (bijspijkerkursus in de zomervakantie die bij behalen van voldoende resultaten kan leiden tot het alsnog bevorderen van de

potentiële zittenblijver). Op die manier zou het volgens Goos et al. (2013) mogelijk worden om zoveel mogelijk leerlingen toch over te laten gaan naar het volgende leerjaar. Luyten et al. (2013) geven aan dat er wel eerst een cultuuromslag zal moeten plaatsvinden, omdat de opvatting dat leerlingen gebaat zijn bij een jaartje extra als vanzelfsprekend wordt beschouwd. Het fenomeen zittenblijven is misschien wel maatschappelijk geaccepteerd.

Die cultuuromslag zal dan ook bij docenten moeten plaatsvinden. Alet (2011) impliceert dat zittenblijven verre van ideaal is, maar dat het blijft gebeuren omdat docenten alleen de effecten op korte termijn zien, die vaak een stuk positiever zijn dan de effecten op lange termijn. Dat zien Tomchin en Impara (1992) ook terug in hun onderzoek naar de meningen van docenten over zittenblijven. In dat onderzoek geven docenten aan dat het onder bepaalde omstandigheden de juiste oplossing voor het probleem is. Dat komt doordat zij naar de effecten op korte termijn kijken en doordat de paar succesverhalen van zittenblijvers veel langer bijblijven dan het vele malen grotere aantal zittenblijvers bij wie de schoolcarrière minder succesvol verliep (Tomchin & Impara, 1992). Martin (2011) stelt dat de gevolgen van zittenblijven voornamelijk negatief zijn, ongeacht of de zittenblijver relatief ouder of jonger is, man of vrouw is, en de op school gesproken taal wel of niet goed beheerst. Ongeacht geslacht, klas, etniciteit en vermogen is het voor alle leerlingen beter om bevorderd te worden naar het volgende leerjaar, tenzij zich bijzondere gevallen voordoen, waar bij uitzondering zittenblijven de beste oplossing blijft. Martin (2011) pleit voor een situatie waarin potentiële zittenblijvers toch naar het volgende leerjaar bevorderd worden. Uitzondering hierop zijn leerlingen die bijvoorbeeld door langdurige ziekte een significant deel van het jaar hebben gemist en waarvoor zittenblijven ook niet zal uitmonden in een jaar lang veel herhaling en nauwelijks nieuwe stof.

Volgens Tiana (2008) is zittenblijven niet de beste oplossing voor het voorkomen van falen op school. Hij stelt zelfs dat zittenblijven één van de oorzaken van het falen is en dat het om die reden vermeden moet worden. In landen waar zittenblijven vaak voorkomt, bijvoorbeeld België en Nederland, wordt door docenten in sommige gevallen zittenblijven als uiting van hun autoriteit of soms zelfs straf gebruikt. Ook wordt zittenblijven door ouders vaak gezien als een goede oplossing, om falen in de toekomst te voorkomen. Onderwijs op een hoger niveau vergroot immers de kansen op een tertiaire opleiding (Spruyt, Laurijssen & Van Dorsselaer, 2009 in: Knipprath, 2013). Zit de leerling echter niet op de goede plek, dan zal zittenblijven niet de oplossing zijn voor het probleem en zal zodoende de kans op falen in school zelfs kunnen vergroten (Tiana, 2008). In bepaalde gevallen, bijvoorbeeld bij langdurige ziekte, traumatische ervaringen of andere ernstige problemen, kan zittenblijven de juiste oplossing zijn voor een leerling (Tiana, 2008). Echter dient het schoolsysteem wel voldoende ingericht te zijn om zittenblijven te voorkomen. Door het personaliseren van het onderwijs zouden scholen problemen moeten voorkomen en in het geval dat zich problemen voordoen, moeten scholen deze vroeg herkennen en erkennen en vervolgens direct naar het probleem handelen. Op die manier kan zittenblijven tot een minimum beperkt worden (Tiana, 2008).

3.3 Onderzoeksvraag

Uit de inleiding en context komt naar voren dat zittenblijven veel voorkomt in Nederland (CBS, 2012a; Inspectie van het Onderwijs, 2012) en het theoretisch kader brengt de verdeeldheid van de literatuur wat betreft dit fenomeen in kaart. Zowel voor- als tegenstanders voeren argumenten aan om het nut van zittenblijven te bevestigen, dan wel te ontkrachten. Dit doet de vraag rijzen hoe men in de onderwijspraktijk denkt over het fenomeen zittenblijven. De onderzoeksvraag die in deze thesis beantwoord wordt, luidt dan ook: ‘Wat is de houding van schoolleiders op Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs ten opzichte van het fenomeen zittenblijven?’. Om deze vraag te beantwoorden, zijn er tien schoolleiders geïnterviewd (voor verdere toelichting, zie hoofdstuk 4, methode).

Naast deze onderzoeksvraag, zal er een drietal deelvragen beantwoord worden, te weten:

- Wat zijn de redenen dat een leerling blijft zitten?
- Wat is het beleid van de school wat betreft zittenblijven?
- Hoe kijken de schoolleiders aan tegen overheidsinitiatieven om zittenblijven tegen te gaan?

4. Methode

4.1 Respondenten

Voorafgaand aan het onderzoek is besloten om tien schoolleiders te interviewen om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Dit wegens de beperkte tijd die beschikbaar is voor dit onderzoek. In totaal zijn er 25 schoolleiders benaderd, om het vooraf besloten aantal van tien respondenten te behalen. Deze tien scholen zijn verspreid over de regio's Noordoost Brabant, Noord Limburg, Nijmegen en Twente. Van de tien scholen zijn er vijf gelokaliseerd in plattelandsgebied (Cuijk, Oldenzaal, Stevensbeek, Veghel en Venray) en vijf in stedelijk gebied, (Eindhoven, Enschede, Nijmegen en Venlo). Onder de respondenten zijn vijf rectoren, twee leden van de centrale directie, een locatiedirecteur, een onderwijsdirecteur havo-vwo en een sectordirecteur havo-vwo. Van de scholen waar zij werkzaam zijn, wordt op acht scholen alle niveaus (vmbo-havo-vwo) aangeboden en op twee scholen wordt alleen havo en vwo aangeboden. Uit het onderzoek 'De beste scholen 2013' van de Elsevier Gids (Deijkers, 2013) en uit de antwoorden op de vraag of de desbetreffende school meer, minder of een gelijk aantal zittenblijvers had, vergeleken met de omgeving of landelijk vergeleken, kwam naar voren dat de helft van de scholen een laag tot gemiddeld aantal zittenblijvers en de andere helft een gemiddeld tot hoog aantal zittenblijvers heeft.

4.2 Instrumenten

Om de data te verzamelen, is er gebruik gemaakt van een interview, gebaseerd op de methode 'half open interview'. Deze methode van interviewen wordt vaak gebruikt wanneer er een overzicht van de variaties van een verschijnsel en van de omstandigheden in kaart wordt gebracht (Lucassen & Olde Hartman, 2007). Normaliter wordt er bij deze methode gewerkt met een topiclist. Daar is in dit onderzoek echter van afgeweken. Er is een volledig interview opgesteld, om zo in ieder geval de informatie te vergaren die nodig is om de onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden. Wanneer de situatie erom vraagt, is er echter wel ruimte gelaten om dieper op een bepaald onderwerp in te gaan, om op deze manier zoveel mogelijk informatie uit de interviews te halen.

Naast een aantal open vragen bestaat het interview uit een veertiental stellingen. Twaalf van deze stellingen zijn ontleend aan het onderzoek van Goos et al. (2011). De overige twee stellingen zijn gebaseerd op uitspraken die in de bestudeerde tekst en literatuur veelvuldig naar voren zijn gekomen. In hoofdstuk 5.2 is aangegeven welke stellingen waaruit afkomstig zijn. Door de respondenten deze stellingen voor te leggen, kunnen de meningen van de respondenten gemakkelijk vergeleken worden aan de hand van wetenschappelijk gegenereerde uitspraken.

4.3 Analyse

Omdat er gebruik is gemaakt van een tweeledig interview, stellingen en open vragen, zijn er twee codeerschema's opgesteld, welke afzonderlijk van elkaar gebruikt zijn. Bij het coderen is gebruik gemaakt van een tweede codeur, om zo de betrouwbaarheid te kunnen vaststellen (zie 4.4 Betrouwbaarheid).

In het eerste schema, dat gebruikt wordt voor het coderen van de stellingen, zijn slechts vier codes te vinden: 'eens', 'oneens', 'deels eens/deels oneens' en 'geen mening'. Bij deze stellingen is het van belang de mening van de schoolleiders te achterhalen. Op deze manier kan dat op een schematische en overzichtelijke manier gebeuren. Om de stellingen te coderen, hebben zowel de onderzoeker als tweede codeur 10% van de corpus (in dit geval één interview) tegelijkertijd, maar in een andere ruimte, gecodeerd.

Het tweede schema bevat de codes voor de open vragen en is gecombineerd deductief en inductief vastgesteld. Dat wil zeggen dat de codes gedeeltelijk vooraf zijn vastgesteld aan de hand van de literatuur (deductief) en gedeeltelijk zijn toegevoegd aan de hand van de gegeven antwoorden (inductief) (Fereday & Muir-Cochrane, 2008). In het tweede codeerschema wordt gebruik gemaakt van dezelfde vier codes als in het eerste schema, aangevuld met elf inhoudelijke codes. Een voorbeeld

van een inhoudelijke code is: 'Het is goed dat er meer initiatieven komen om zittenblijven tegen te gaan'.

Om de open vragen te coderen, hebben wederom de onderzoeker en tweede codeur 10% van de corpus (in dit geval één interview) tegelijkertijd, maar in een andere ruimte, gecodeerd. Hierbij zijn de inhoudelijke codes gebruikt als leidraad om de mening van de respondent te kunnen scoren in de vorm van de codes 'eens', 'oneens', 'deels eens/deels oneens' en 'geen mening'. Een voorbeeld hiervan is de volgende uitspraak: 'Je moet het dan echt gaan zoeken in meer maatwerk, in meer persoonlijke leerroutes'. Deze uitspraak sluit op een positieve manier aan op de inhoudelijke code 'Binnen het onderwijs moet meer op individueel niveau gedaan worden. Er moet meer naar de leerling gekeken worden, er moet gepersonaliseerd worden' en krijgt zodoende de code 'eens' toegekend.

Door op deze manier, gebruik makend van een tweede codeur, te coderen, wordt de kans op misinterpretaties van de onderzoeker onderzocht. Bij een voldoende of goede waarde voor Cohen's Kappa kan gesteld worden dat de kans op misinterpretaties van de onderzoeker klein genoeg is om de rest van de corpus op dezelfde manier te coderen. In de berekening van de Cohen's Kappa (zie 4.4 Betrouwbaarheid) worden alleen de codes 'eens', 'oneens', 'deels eens/deels oneens' en 'geen mening' meegenomen, omdat deze codes de mening van de respondent het beste weergeven. De inhoudelijke codes zullen worden gebruikt om de meningen van de respondenten in de resultatensectie schematisch weer te geven.

4.4 Betrouwbaarheid

Zoals in de vorige paragraaf al kort werd beschreven, wordt in dit onderzoek het codeboek gebruikt om misinterpretaties van de onderzoeker uit te sluiten. Dit wordt gedaan door 10%, één interview, van de corpus door twee personen, de onderzoeker en tweede codeur, te laten coderen. Vervolgens is voor dit interview de Cohen's Kappa van beide codeerschema's berekend. Dit getal geeft de mate van overeenkomst tussen de twee codeurs, de inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid, weer en neemt waarden aan tussen de 0 en 1, waarbij een waarde tussen de 0.61 en 0.80 als voldoende tot goed wordt beschouwd (De Haan & Van Geloven, 2015). De gevonden waarde voor Cohen's Kappa in dit onderzoek is bij schema 1 (stellingen) 0.79 en bij schema 2 (open vragen) 0.70. Beide waarden zijn te interpreteren als 'voldoende tot goed'. Dit duidt op weinig interpretatieverschillen tussen de onderzoeker en de tweede codeur, wat betekent dat de kans op misinterpretatie van de onderzoeker bij de overige interviews klein genoeg is.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de interviews besproken. In de eerste paragraaf wordt er gekeken naar de algemene mening van de geïnterviewde schoolleiders, ten opzichte van zittenblijven. In de tweede paragraaf zullen de meningen van de schoolleiders betreffende de gebruikte stellingen uiteengezet worden. Vervolgens zullen met behulp van de open vragen die tijdens de interviews gesteld zijn, in paragraaf drie de deelvragen beantwoord worden.

5.1 Algemene mening ten opzichte van zittenblijven

De eerste vraag die de respondenten tijdens het interview is gesteld, is de vraag of ze in één zin kunnen formuleren wat hun algemene mening ten opzichte van zittenblijven is. Acht van de respondenten gaf hier aan een negatieve houding te hebben ten opzichte van zittenblijven: ‘Het is zinloos’, ‘Afschaffen’, ‘Het is een heel ondeugdelijke praktijk die eigenlijk niet meer past’ en ‘Zittenblijven heeft geen enkele waarde’ is een aantal gegeven antwoorden. De overige twee respondenten waren wat gematigder: niet negatief, maar ook niet positief: ‘Zittenblijven zo weinig mogelijk, maar ook weer niet zodanig dat zittenblijven per definitie fout is’ en ‘Soms zinloos, soms nuttig’. Er is dus een verschil wat betreft de algemene mening ten opzichte van zittenblijven; niet iedereen vindt het per definitie goed of fout.

5.2 Stellingen

Zoals in het theoretisch kader te lezen is, zijn de meningen in de wetenschap verdeeld wanneer het gaat om het fenomeen zittenblijven. Er zijn zowel voor- als tegenstanders, die elk weer anderen argumenten aanhalen om hun mening kracht bij te zetten. Goos et al. (2011) hebben een twaalfstal stellingen geformuleerd op basis van verschillende theorieën. Deze stellingen, aangevuld met twee stellingen die gegenereerd zijn uit de bestudeerde tekst en literatuur, zijn in de interviews aan de respondenten voorgelegd. De resultaten hiervan, in de vorm van de mening betreffende de stelling, zijn in tabel 2 schematisch weergegeven.

Tabel 2

Schematisch weergave van de resultaten betreffende de stellingen voor zittenblijven (n=10)

Stelling voor zittenblijven	Theorie	Mening respondenten in aantallen			
		Eens	Deels eens/ Deels oneens	Oneens	Geen mening
Zittenblijven geeft de leerling de tijd om bij te komen en de vereiste kennis en vaardigheden te leren, zodat later achter raken te voorkomen valt.	Maturationist developmental theory (Gesell 1940; Piaget & Inhelder, 1962)		5	5	
Zittenblijven geeft zwakkere leerlingen de mogelijkheid om stof opnieuw te leren en nieuwe successen te ervaren gedurende het herhaaljaar. Hierdoor voelt een leerling zich competent, krijgt hij meer plezier in leren, een hogere motivatie en vindt hij school over het algemeen leuker.	Self-determination theory (Deci & Ryan, 2000)		5	5	
Zittenblijven stimuleert het zelfvertrouwen van de zittenblijver gedurende het herhaaljaar, omdat ze starten met een kleine voorsprong ten opzichte van hun jongere klasgenoten.	Social comparison theory (Festinger, 1954)	2	6	2	
Zittenblijven kan de zittenblijver motiveren, omdat het alternatief, afstromen naar een lager niveau, lagere verwachtingen impliceert.	Theorie van operante conditionering (Skinner, 1953)	4	1		5
Het is noodzakelijk om leerinhouden behorende bij een bepaald leerjaar onder de knie te hebben, om door te gaan naar het volgende leerjaar.*	Stelling gegenereerd uit bestudeerde tekst en literatuur	4	2	4	
Instructie is effectiever bij homogene klassen en zittenblijven draagt bij aan meer homogeniteit in het klaslokaal.	Socio-cultural developmental theory (Vygotsky, 1978)		3	5	2
Totaal:		10	22	21	7

Noot: Alle stellingen in bovenstaande tabel zijn afkomstig van Goos et al. (2011), behalve de stelling die met * gemarkeerd is.

Tabel 3

Schematisch weergave van de resultaten betreffende de stellingen tegen zittenblijven (n=10)

Stelling tegen zittenblijven	Theorie	Mening respondenten in aantallen			
		Eens	Deels eens/ Deels oneens	Oneens	Geen mening
Zittenblijvers worden eerder door klasgenoten gepest, omdat ze als dom en abnormaal worden gezien.	Labeling theory (Becker, 1963; Lemert, 1967)			9	1
Zittenblijvers worden door docenten anders behandeld, omdat docenten over het algemeen een negatief beeld en lage verwachtingen van zittenblijvers hebben.	Pygmalion effect (Rosenthal & Jacobson, 1992)	3	3	3	1
Zittenblijven belemmert en verstoort de academische groei van de zittenblijver, omdat intellectuele uitdagingen in het herhaaljaar ontnomen worden, door het steeds weer herhalen van de stof.	Contextual developmental theory (Bronfenbrenner, 1980; Vygotsky, 1978)	7		1	2
Zittenblijven lost de leerproblemen van zittenblijvers niet op, omdat gedurende het herhaaljaar zowel de instructiemethoden als de leerdoelen niet worden aangepast aan de individuele behoefte van de zittenblijver.	Theory of direct instruction (Carroll, 1963)	7	3		
Zittenblijven geeft de zittenblijver het gevoel van schaamte, vernedering en falen als hij zich vergelijkt met zijn eerdere klasgenoten die wel zijn overgegaan. Dit heeft nadelige gevolgen voor het zelfvertrouwen.	Social comparison theory (Festinger, 1954) Self-determination theory, (Deci & Ryan, 2000)	8		1	1
Zittenblijven demotiveert, frustreert en straft zittenblijvers, omdat ze alles nog een keer opnieuw moeten doen, ook de vakken waar ze wel al goed in zijn.	Self-determination theory, (Deci & Ryan, 2000)	7	2	1	
Zittenblijven beïnvloedt de relaties van de zittenblijver met zijn leeftijdsgenoten negatief, omdat hij zijn vrienden moet achterlaten binnen school.	Self-determination theory, (Deci & Ryan, 2000)	5	1	2	2
Er is te veel herhaling voor een zittenblijver.*	Stelling gegenereerd uit bestudeerde tekst en literatuur	6	2	1	1
Totaal:		43	11	18	8

Noot: Alle stellingen in bovenstaande tabel zijn afkomstig van Goos et al. (2011), behalve de stelling die met * gemarkeerd is.

Zoals in bovenstaande tabellen te zien is, zijn de respondenten het in de meeste gevallen oneens met de stellingen voor zittenblijven en eens met de stellingen tegen zittenblijven. Er is echter één stelling voor zittenblijven waar geen van alle respondenten het mee oneens is, namelijk de stelling: 'Zittenblijven kan de zittenblijver motiveren, omdat het alternatief, afstromen naar een lager niveau, lagere verwachtingen impliceert'. Hierbij geeft de helft van de respondenten aan geen mening te hebben over de stelling. Één van hen reageert: 'Ik zou hier bijna willen stellen dat ik er geen mening over heb, omdat ik vind dat die twee zaken elkaar eigenlijk niet mogen raken. Zittenblijven mag niet impliceren dat je dan ook een grote kans maakt op afstromen'.

Ook is er één stelling tegen zittenblijven te vinden, waar geen van de respondenten het mee eens is, namelijk: 'Zittenblijvers worden eerder door klasgenoten gepest, omdat ze als dom en abnormaal worden gezien'. Negen van de tien respondenten zijn het met deze stelling oneens. Één van hen zegt: 'Absoluut niet aan de orde, het tegendeel zelfs. Het zijn een beetje de leiders in een groep vaak'.

Een stelling tegen zittenblijven waar veel van de respondenten het mee eens zijn, is de stelling: 'Zittenblijven geeft de zittenblijver het gevoel van schaamte, vernedering en falen als hij zich vergelijkt met zijn eerdere klasgenoten die wel zijn overgegaan. Dit heeft nadelige gevolgen voor het zelfvertrouwen'. Een respondent reageert: 'Ik weet niet of het bij iedereen in die mate is, maar dat het iemand beschadigt in zekere mate, dat geloof ik wel. Je hebt toch een forse faalervaring opgedaan'.

De stelling waarover de respondenten het meest verdeeld zijn, is: 'Zittenblijvers worden door docenten anders behandeld, omdat docenten over het algemeen een negatief beeld en lage verwachtingen van zittenblijvers hebben'. Één van de drie respondenten die het hiermee eens is, zegt: 'Ja, ik denk dat dat zo is, ik vrees dat dat zo is. [...] Ik denk überhaupt dat framing bij docenten over leerlingen een grote rol speelt'. Één van de drie die het ermee oneens is, stelt: 'Nee, ik ben het daar niet mee eens. Ik denk zelfs dat ze een hogere verwachting hebben, omdat ze denken: je doet het voor de tweede keer, dus je moet het kunnen'. Één van de drie die het er deels mee eens en deels mee oneens is, reageert: 'Ik denk zeker dat er leraren zijn die dat doen, dat geloof ik wel, maar ik geloof niet dat dat de standaard is'.

De stelling waarover de meningen van de respondenten het meest tegengesteld zijn, is de stelling: 'Het is noodzakelijk om leerinhouden behorende bij een bepaald leerjaar onder de knie te hebben, om door te gaan naar het volgende leerjaar'. Van de vier respondenten die het hiermee eens waren, reageert één: 'In het huidige systeem is dat zeker zo'. Van de vier die het hiermee oneens zijn, zegt er één: 'Ik durf daar nog wel eens de discussie over aan te gaan, of dat in alle vakken in gelijke mate zo noodzakelijk is'.

Tot slot is er nog één stelling tegen zittenblijven waar alle respondenten het (deels) mee eens zijn: 'Zittenblijven lost de leerproblemen van zittenblijvers niet op, omdat gedurende het herhaaljaar zowel de instructiemethoden als de leerdoelen niet worden aangepast aan de individuele behoefte van de zittenblijver'. Van de zeven respondenten die het er volledig mee eens zijn, reageert er één: 'Ja, dat is een beetje uitvergroot wat natuurlijk in de les al plaatsvindt. Als een leerling iets niet snapt, mag je veronderstellen dat een leraar het op een andere manier gaat uitleggen en niet nog eens op dezelfde manier. En dat geldt dan op het niveau van zittenblijven ook. Alleen maar opnieuw hetzelfde doen, het is maar de vraag of dat de beste aanpak is'.

5.3 Open vragen

Naast de stellingen is er een aantal open vragen aan de respondenten voorgelegd. De antwoorden op deze open vragen zijn gestructureerd door middel van coderen (zie hoofdstuk 4: Methode, voor meer informatie). De meningen van de respondenten worden in onderstaande tabel schematisch weergegeven aan de hand van de inhoudelijke codes. De verdere resultaten wat betreft de open vragen zullen aan de hand van de deelvragen worden weergegeven.

Tabel 4

Schematisch weergave van de resultaten betreffende de open vragen aan de hand van inhoudelijke codes (n=10)

Code	Mening respondenten in aantallen			
	Eens	Deels eens/ Deels oneens	Oneens	Geen mening
Algemene mening ten opzichte van zittenblijven*		2	8	
Zittenblijven is maatschappelijk geaccepteerd.	9			1
De maatschappelijke acceptatie van zittenblijven draagt bij aan de overweging om een leerling al dan niet te bevorderen naar het volgende leerjaar.	9		1	
Het is goed dat er meer initiatieven komen om zittenblijven tegen te gaan.	6	1		3
Zomerschool is een goed initiatief om zittenblijven tegen te gaan.	6	3	1	
Het moet mogelijk zijn om vakken op een hoger niveau te volgen.	8	1		1
Het moet mogelijk zijn om vakken op een lager niveau te volgen.	6	1	2	1
Binnen het onderwijs moet er meer op individueel niveau gedaan worden. Er moet meer naar de leerling gekeken worden, er moet gepersonaliseerd worden.	10			
Het is duidelijk dat bepaalde (groepen) leerlingen vaker/snelser blijven zitten dan andere (groepen) leerlingen. (Bijvoorbeeld op basis van geslacht, sociaal-economisch niveau, afkomst, schoolniveau, etc.)	4		6	
De financiële voordelen van zittenblijven spelen mee in de overweging om een leerling al dan niet te bevorderen.		2	8	
Onze school onderneemt voldoende actie om zittenblijven tegen te gaan.	4	3	1	2

* Bij deze code duidt 'eens' op een positieve houding en 'oneens' op een negatieve houding ten opzichte van zittenblijven. 'Deels eens/deels oneens' duidt erop dat de respondent zich zowel positief als negatief heeft uitgelaten ten opzichte van zittenblijven.

5.3.1 Redenen voor zittenblijven

De eerste deelvraag die gesteld wordt, luidt: 'Wat zijn de redenen dat een leerling blijft zitten?'. Dat een leerling blijft zitten, kan als eerste te maken hebben met een aantal leerlingkenmerken. Zo blijven jongens (CBS, 2012b,c; Reezigt et al., 2013), leerlingen uit armoedeprobleemgebieden (Reezigt et al., 2013), leerlingen met laagopgeleide ouders (Luyten et al., 2013), leerlingen uit lagere sociale milieus (Doornbos, 1969 in: Bos, 1984; Reezigt et al., 2013) en niet-westers allochtone leerlingen (CBS, 2012 b,c) vaker of sneller zitten en hebben ze een grotere kans op afstromen. Volgens de bevraagde schoolleiders zijn deze verschillen in hun school niet zo duidelijk te zien. Volgens de vier schoolleiders die aangaven wel verschillen te zien, zijn het vooral leerlingen die thuis problemen hebben, leerlingen met sociaal-emotionele problematiek, psychiatrische problematiek en allochtone leerlingen. Bij die laatste groep wordt het ontbreken van Nederlands als moedertaal als een belangrijke reden voor zittenblijven gezien.

Naast de leerlingkenmerken, kan ook het niveau van maatschappelijke acceptatie van het fenomeen zittenblijven in Nederland een reden zijn om te blijven zitten. Negen respondenten zeggen dat zittenblijven inderdaad maatschappelijk geaccepteerd is. Volgens twee van hen ervaren sommige ouders het als een recht om hun kind te laten blijven zitten en eisen zodoende dat het ook gebeurt: 'Dat komt voor een deel omdat wij dat met elkaar geïnstitutionaliseerd hebben, dat het normaal is dat een kind blijft zitten'. Die institutionalisering van het fenomeen kan dan ook een reden zijn om een leerling te laten blijven zitten.

Ook zouden financiële overwegingen redenen kunnen zijn om leerlingen te laten blijven zitten. Volgens alle bevraagde schoolleiders is dat echter op hun school niet zo. Een respondent zegt: 'Ik vind dat ook vanuit mijn hart dat het niet zo mag zijn en daarom zeg ik ook: nee. [...] Nee, ook nu ik erover

nadenk, denk ik: nee'. Een andere respondent geeft echter wel aan dat ook financiën kunnen meespelen: 'Het speelt aan het eind van het jaar in die zin zeker een rol, dat je altijd te maken hebt met klassengrootte en daar speelt het altijd een rol, hoe naar ik dat ook vind. Maar twee leerlingen extra die doorgaan, kan een klas extra betekenen en dat wil je in ieder geval voorkomen, omdat dat financieel gewoon... Het zit wel in je hoofd'. Hoewel volgens een ruime meerderheid financiële overwegingen nooit een reden zijn of mogen zijn om een leerling te laten blijven zitten, is het niet ondenkbaar dat dit wel meespeelt.

5.3.2 Beleid van de school

De tweede deelvraag die gesteld is, luidt: 'Wat is het beleid van de school wat betreft zittenblijven?'. Alle bevroegde schoolleiders geven aan dat op hun school een bepaalde vorm van beleid is wat betreft zittenblijven. Zo bestaan op alle scholen overgangsregels of -normen (de benaming hiervoor verschilt per school) en wordt er door middel van tekorten of verliespunten gekeken of een leerling aan de eisen voor bevordering naar het volgend leerjaar voldoet (Verbeeten, 2015). Naast de overgangsregels en -normen voeren acht scholen actief beleid om zittenblijven tegen te gaan. Op twee scholen zijn ze er al wel mee bezig, maar zijn er nog geen concrete plannen gemaakt. Hier worden bijvoorbeeld de rendementen goed in de gaten gehouden en wordt er wel veel over gesproken, maar dat heeft nog niet in concrete acties geresulteerd. Op de overige acht scholen is het beleid al verder gevormd. Er zijn al in meer of mindere mate concrete plannen bedacht en soms ook al uitgevoerd. Twee van deze scholen hebben deelgenomen aan de zomerschool-pilot en zijn dus op die manier al bezig met het onderwerp zittenblijven. Op andere scholen wordt er meer individuele ondersteuning geboden gedurende het schooljaar en wordt er steeds beter gekeken naar wat beter is voor elk kind. Ook zijn op een aantal scholen de overgangsnormen onder de loep genomen en is besloten dat voortaan elke leerling een bespreekgeval is (mag zijn) en niemand meer louter op basis van cijfers blijft zitten. Er wordt gekeken naar wat voor die leerling het juiste vervolgtraject is. Een voorbeeld van een concrete actie binnen een beleid dat gericht is op het verminderen van zittenblijven, is het volgende: 'Afgelopen schooljaar hadden wij op de havo een slagingspercentage van 96%, dat is zeer hoog landelijk gezien. En waarom is dat bijzonder interessant, omdat van die lichterding die afgelopen jaar havo hier heeft gehaald, alle potentiële zittenblijvers in de vierde gewoon bevorderd zijn naar de vijfde en die hebben het dus allemaal gehaald'.

Aansluitend bij een beleid dat zich richt op het verminderen van zittenblijven, voeren alle scholen beleid dat zich richt op meer gepersonaliseerd onderwijs. Één van de respondenten zegt hierover: 'Maar waar het dan over gaat, is dat je aansluit bij het niveau van het kind. En dat heet personaliseren en daar zijn wij mee bezig'. Een andere respondent zegt: 'Als een leerling eigenlijk normaal heeft kunnen deelnemen aan het onderwijs, dan zou het niet meer nodig moeten zijn om een leerling te laten blijven zitten. Je zou het gewoon veel meer op maat moeten doen'.

5.3.3 Overheidsinitiatieven

De laatste van de deelvragen luidt: 'Hoe kijken de schoolleiders aan tegen overheidsinitiatieven om zittenblijven tegen te gaan?'. Vanuit de overheid komen er steeds meer initiatieven om zittenblijven tegen te gaan, bijvoorbeeld de zomerschool, maar hoe kijken de bevroegde schoolleiders hier tegenaan? Acht van hen zijn zonder meer positief wat betreft initiatieven vanuit de overheid om zittenblijven tegen te gaan. De twee andere respondenten zijn ook positief, maar plaatsen hier wel hun kanttekeningen bij.

Als specifiek naar de zomerschool gevraagd wordt, zijn zes respondenten positief. Één van hen, een deelnemer aan de zomerschool-pilot, noemt: 'De leerlingen zijn niet gemotiveerd om in de vakantie aan de slag te gaan, maar ze zijn gemotiveerd nu om te voorkomen dat ze in de vakantie nog aan de slag moeten. Dus wat we nu zien is dat leerlingen veel harder werken, want ze willen niet naar die summerschool, ze willen gewoon over. Dus dat is ook al zo'n mooie plus ervan'. Ook scholen die nog niet aan de pilot hebben deelgenomen, zijn enthousiast: 'Fantastisch initiatief. Om eerlijk te zijn hadden wij drie jaar geleden al bedacht dat we in de zomer misschien iets zouden kunnen gaan doen, maar dan meer vanuit een aanbod voor leerlingen, zodat ze ook in de zomer aan het leren blijven'.

Drie respondenten zijn positief, maar hebben er ook hun vraagtekens bij. Één respondent geeft aan: 'Ik denk niet dat zomerschool de oplossing is, maar in het huidige systeem is het wel een oplossing. Wat je feitelijk doet is in de zomer, of in 2 weken, repareren wat je eigenlijk in die 40 weken daarvoor had moeten doen. Namelijk naast het kind gaan staan en kijken wat het kind nou eigenlijk nodig heeft'. Een ander zegt: 'Dat wekt een beetje de indruk dat het er niet zoveel toe doet als je blijft zitten, want je krijgt in de zomervakantie nog de gelegenheid om... En daar moeten we mee uit gaan kijken. [...] Dat is een goed initiatief, maar er zitten ook wel kanten aan waar volgens mij mee uitgekeken moet worden'. Één respondent ziet weinig heil in zomerscholen: 'Bovendien vind ik dat je daarmee eigenlijk een verkeerd signaal geeft naar het onderwijs zelf, want dan hoeven we in het reguliere onderwijs niks te veranderen, want als een leerling blijft zitten, dan gaat 'ie maar naar de zomerschool toe en klaar is Kees. Ik zou eigenlijk willen dat het onderwijs zo is ingericht dat we leerlingen in de loop van het jaar zo goed bekijken en ondersteunen dat dit soort acties niet nodig is'.

Als er gekeken wordt naar de mogelijkheid om vakken op een ander niveau te volgen, zijn de meningen verdeeld. Wanneer het gaat om het volgen van vakken op een hoger niveau zijn negen respondenten positief. 'We hebben in Nederland nogal een beetje een rigide systeem van vmbo-havo-vwo, we houden er onvoldoende rekening mee dat een leerling misschien wel bepaalde vakken op havo-niveau kan doen, maar andere vakken ook best op vwo-niveau zou kunnen doen.' Wat betreft de haalbaarheid ervan, wordt de volgende opmerking gemaakt: 'Geweldig. Dat voldoet echt aan de behoefte van de leerlingen ook. De worstelingen die scholen daarmee hebben, is hoe het vorm te geven'.

De mogelijkheid om vakken op een lager niveau te volgen, zorgde voor meer verdeeldheid onder de respondenten. Zes respondenten vinden dat dit mogelijk zou moeten zijn. Één van het reageert: 'De vraag is even of we nog wel zo in die niveaus moeten denken. Je kunt je ook voorstellen dat je vakken hebt die je op verschillende niveaus doet en dat je voor een bepaalde vervolgopleiding een aantal vakken op dat vereiste niveau moet hebben. Maar of dat nou een vwo-leerling of een havo-leerling genoemd moet worden, is dan eigenlijk niet meer aan de orde.'. Een andere respondent zegt: 'Ik zou een voorstander zijn van een soort deelcertificering. [...] Een beetje het Scandinavische model. Gedifferentieerde diplomering, perfect!'. Na het afnemen van de interviews, kwam Paul Rosenmöller, voorzitter van de VO-raad, met een soortgelijk voorstel: Maatwerkdiploma's zouden op korte termijn mogelijk gemaakt moeten worden: 'Het is niet meer van deze tijd dat je een diploma krijgt op het niveau van het vak waar je het slechtste in bent'. Met deze aanpassing worden de sterke kanten van de leerling beter benut (NOS, 2015b). Ook zou het mogelijk moeten zijn om slimme leerlingen bijvoorbeeld hun middelbare school sneller te laten afronden (NOS, 2015b). Één van de respondenten sluit hier naadloos op aan: 'Wij starten komend jaar met fast lane vwo, waarbij het mogelijk wordt voor de leerlingen om vwo in 5 jaar af te sluiten. [...] Dat kan met één vak, meerdere vakken, maar ook met alle vakken. Er zullen leerlingen zijn die het met alle vakken doen en die hebben dan in 5 jaar hun vwo, maar andere leerlingen die één of meerder vakken doen, maar niet alles, die krijgen in de zesde de ruimte om alvast modules op universiteiten te volgen'.

Er zijn echter ook een aantal respondenten die niet (volledig) achter de mogelijkheid staan om vakken op een lager niveau te volgen staan. Een twijfelende respondent geeft aan: 'Aan de ene kant vind ik het prima [...], maar aan de andere kant levert het in het klein dezelfde gemakzucht op als zittenblijven'. Één van de respondenten die het er niet mee eens is, zegt: 'Flauwekul [...] Wat heb je eraan? [...] En bovendien, de gemiddelde vwo-leerling, ook als die technische heel goed is, kan een fatsoenlijk examen Nederlands doen en kan ook een fatsoenlijk examen Engels doen, dat is echt niet zo verschrikkelijk ingewikkeld, echt niet'.

Wat betreft de overheidsinitiatieven om zittenblijven tegen te gaan (zomerschool en de mogelijkheid om vakken op verschillende niveaus te volgen) worden er onder de bevraagde schoolleiders veel positieve reacties gegeven.

6. Conclusie

De onderzoeksvraag die in deze thesis centraal staat, is: ‘Wat is de houding van schoolleiders op Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs ten opzichte van het fenomeen zittenblijven?’. In dit hoofdstuk wordt deze vraag beantwoord.

6.1 Resultaten binnen de perspectieven van Martin (2011)

In het theoretisch kader zijn vier perspectieven van Martin (2011) aan bod gekomen, welke gekoppeld kunnen worden aan de stellingen en de meningen van de respondenten.

Door de respondenten wordt er nauwelijks vanuit de ‘nativist view’ geredeneerd. Dit perspectief stelt dat de ontwikkeling van een kind plaatsvindt als het daar biologisch gezien klaar voor is. Opmerkingen in dit kader zijn in de open vragen van de interviews nauwelijks gedaan. Bij de stellingen is één stelling genoemd die binnen dit perspectief past: ‘Zittenblijven geeft de leerling de tijd om bij te komen en de vereiste kennis en vaardigheden te leren, zodat verder achter raken te voorkomen valt’. Hier was de helft van de respondenten het mee eens en de andere helft was het niet eens, maar ook niet oneens. Wat betreft de geïnterviewde schoolleiders, speelt zittenblijven vanuit het perspectief van de ‘nativist view’ een kleine rol. Dit perspectief zou echter een grotere rol kunnen spelen, wanneer er gekeken wordt naar het primair onderwijs, en dan met name naar de kleuterklassen.

Het tweede perspectief, de ‘environmental view’, is in dit onderzoek van veel grotere betekenis. Dit perspectief stelt dat leerlingen zich optrekken aan de omgeving. Hoewel ook in dit geval er weinig opmerkingen bij het open onderdeel van het interview zijn gemaakt, zijn er wel een aantal stellingen aan dit perspectief te koppelen, waar door de respondenten sterk op gereageerd werd. De stelling dat zittenblijven de academische groei belemmert en verstoort omdat intellectuele uitdagingen in het herhaaljaar ontnomen worden, kan rekenen op bijval van zeven van de tien respondenten. Eveneens zeven respondenten zijn het eens en twee respondenten zijn het deels eens met de stelling dat zittenblijven de leerling demotiveert, frustreert en straft, omdat ze alles opnieuw moeten doen, ook de vakken waar ze wel goed in zijn. De andere stelling die past binnen dit perspectief is de stelling dat zittenblijven het zelfvertrouwen van de zittenblijver stimuleert, omdat ze starten met een kleine voorsprong ten opzichte van de jongere klasgenoten. Met deze stelling zijn zes respondenten het deels eens en deels oneens. Al met al tonen de meningen van de respondenten binnen dit perspectief een negatieve houding ten opzichte van zittenblijven.

Het derde perspectief is de ‘interactionist position view’, welke uitgaat van de capaciteiten van de leerlingen en het vermogen van de school zich hieraan aan te passen. Dit perspectief wordt als enige van de vier in de open vragen ook door de respondenten aangehaald. Een aantal respondenten noemt dat de leerling leidend moet zijn, wat inhoudt dat de school zich daaraan moet aanpassen. De stelling die binnen dit perspectief past, is de stelling dat zittenblijven leerproblemen niet oplost, omdat gedurende het herhaaljaar de instructiemethoden en de leerdoelen niet worden aangepast aan de individuele behoefte van de zittenblijver. Hier zijn zeven respondenten het geheel en drie respondenten het deels mee eens. Ook het adaptief vermogen van de school richting de leerling is voor de respondenten een belangrijk punt in dit vraagstuk.

Het laatste perspectief, de ‘social constructivist view’, stelt dat geschiktheid afhankelijk kan zijn van sociaal-culturele oorzaken, dus van de achtergrond van de leerling. Geen enkele van de gebruikte stellingen is aan dit perspectief te koppelen, maar in de open vragen is dit wel naar voren gekomen. Één van de scholen telt een hoog aantal allochtone leerlingen en daar werd opgemerkt dat zij ook vaker blijven zitten. Daarbij speelt etniciteit dus een rol. Sociaal-culturele oorzaken zijn door de respondenten niet naar voren gebracht tijdens de interviews.

Gekeken naar de vier perspectieven van Martin (2011), redeneren de geïnterviewde schoolleiders vooral vanuit de ‘environmental view’ en vanuit de ‘interactionist position view’. Leerlingen trekken zich op aan de omgeving en de school moet in staat zijn om zich aan te passen aan de capaciteiten van de leerlingen. Met name het laatste perspectief sluit aan bij de wens van alle schoolleiders om het leren meer te personaliseren en meer vanuit de leerling te werken. Tiana (2008) stelt dat scholen door het

personaliseren van het onderwijs, problemen zouden moeten voorkomen. Een schoolsysteem zou op die manier voldoende ingericht moeten zijn om zittenblijven tegen te gaan.

6.2 Open vragen

Als er gekeken wordt naar de open vragen die aan de respondenten zijn voorgelegd, is te zien dat acht van de tien respondenten een negatieve houding ten opzichte van zittenblijven heeft: zij vinden het nutteloos, zinloos, niet meer van deze tijd en ze vinden dat het niet nodig zou moeten zijn. Twee respondenten zijn wat milder: volgens hen is zittenblijven niet per definitie fout, maar moet het wel zo weinig mogelijk voorkomen en is het soms zinloos, maar ook soms nuttig.

Wanneer deze meningen gekoppeld worden aan de ligging van de school (stad of platteland), de schoolsoort of het aantal zittenblijvers, zijn er geen duidelijke conclusies te trekken. Het is niet zo dat de mening op een scholengemeenschap duidelijk anders is dan op een havo-vwo school. Ook zijn stadse scholen niet meer of minder voor verandering dan plattelandsscholen en ook het aantal zittenblijvers is niet te koppelen aan de mening van de schoolleiders als het om zittenblijven gaat.

De vraag of er ooit financiële overwegingen meespelen bij het besluit een leerling te laten blijven zitten, werd unaniem beantwoord. Volgens allen gebeurde dat in ieder geval niet op hun school. Één respondent gaf wel toe dat het puzzelen is om aan het einde van het jaar de klassen voor het volgende jaar zo goed mogelijk in te delen en dat daarbij financiën soms ook een rol spelen, hoe vervelend dat ook is.

Alle bevroegde schoolleiders staan open voor verandering, hetzij de een meer dan de ander. Veranderingen op schoolniveau zullen door de schoolleiders zelf aangepakt en doorgevoerd moeten worden. Elke school voert in ieder geval beleid op het gebied van zittenblijven en op acht scholen zijn er al concrete plannen die in een aantal gevallen ook al (deels) uitgevoerd worden. Hierbij zitten ook de twee scholen die een wat mildere mening hebben ten opzichte van zittenblijven. Hoewel zij dus niet per definitie tegen het fenomeen zijn, zijn zij wel bezig met veranderingen om zittenblijven te verminderen.

Als er gekeken wordt naar de mening wat betreft de initiatieven vanuit de overheid om zittenblijven tegen te gaan, staan acht respondenten hier positief tegenover. Specifiek gekeken naar de zomerschool, zijn er zes respondenten zondermeer positief, zijn drie respondenten gematigd positief en zeg één respondent er tegen te zijn, omdat het impliceert dat je als school niet zo je best hoeft te doen gedurende het schooljaar. De vraag of vakken op een hoger niveau gevolgd zouden moeten kunnen worden, kon rekenen op negen positieve reacties. Wanneer het echter gaat om het volgen van vakken op een lager niveau, zijn slechts zes respondenten positief. De overige respondenten vinden het een zelfde gemakzucht als zittenblijven of zeggen dat een leerling met een bepaald niveau alles op dat niveau zou moeten kunnen.

6.3 Beantwoording onderzoeksvraag

Het antwoord op de vraag ‘Wat is de houding van schoolleiders op Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs ten opzichte van het fenomeen zittenblijven?’ is samen te vatten in het woord ‘personaliseren’. Hoewel de meningen van de schoolleiders op sommige aspecten verschillen, zijn ze het allemaal met elkaar eens dat het onderwijs meer gepersonaliseerd moet worden. De leerling moet leidend zijn en niet het onderwijssysteem of de methode. Dat zittenblijven daardoor zou moeten verminderen is voor sommige schoolleiders hoofdzaak, maar voor andere bijzaak. De ideale situatie ligt volgens twee respondenten niet zo ver van de huidige situatie. Zij vinden zittenblijven niet zo’n groot probleem. Zij vinden dat het moet kunnen, mits de leerling daar beter van wordt. De overige acht vinden ook dat de leerling leidend moet zijn, maar zij stellen dat zittenblijven eigenlijk niet meer nodig hoeft te zijn, als de leerlingen goed gemonitord worden.

Gekeken naar de tien schoolleiders die aan dit onderzoek hebben meegewerkt, kan worden gesteld dat zij er in ieder geval voor open staan om zittenblijven te verminderen en misschien wel het onderwijs te veranderen. Waar de literatuur nog verdeeld is over het nut van zittenblijven, staat onder de bevroegde schoolleiders een grote meerderheid negatief tegenover dit fenomeen.

7. Discussie

Door de grootte van dit onderzoek, waarbij slechts tien respondenten geïnterviewd zijn, geeft het onderzoek slechts een indicatie van de houding van schoolleiders ten opzichte van het fenomeen zittenblijven. Het onderzoek is echter wel uitgevoerd op een moment dat zittenblijven hoog op de politieke en maatschappelijke agenda stond, waardoor het niet alleen vanuit wetenschappelijk perspectief, maar ook vanuit maatschappelijk perspectief interessant is.

Om binnen dit onderzoek de deelnemende scholen enigszins met elkaar te kunnen vergelijken, is er gekeken naar de doorstroomcijfers uit het onderzoek 'De beste scholen, editie 2013' van de Elsevier Gids (Deijkers, 2013). Wetende dat dit onderzoek enigszins verouderd is, is er toch voor gekozen hier gebruik van te maken, omdat het een duidelijk overzicht geeft van alle geïnterviewde scholen. Tijdens de interviews zijn deze cijfers voorgelegd aan de schoolleiders en er is gevraagd deze cijfers van commentaar te voorzien. Een positieve bijkomstigheid hiervan was dat eventuele veranderingen duidelijk werden. Verbeteringen of verslechtingen ten opzichte van het genoemde onderzoek uit 2013 werden door de schoolleiders benoemd en geïllustreerd, waardoor een beter en completer beeld van de cijfers, maar ook van het beleid van de school ontstond.

Het gebruik van interviews voor de dataverzameling brengt voor- en nadelen met zich mee. Voor alle interviews was ruime tijd ingepland, waardoor zowel de onderzoeker als de respondent geen haast heeft hoeven maken. Dit zorgde ervoor dat er dieper ingegaan kon worden op bepaalde onderwerpen als dat vanuit de onderzoeker of respondent gewenst was. Bij het gebruik van interviews kan er echter ook sprake zijn van beïnvloeding door de onderzoeker. Wanneer de onderzoeker bijvoorbeeld een negatieve houding ten opzichte van zittenblijven aanneemt, kan de respondent dit verbaal of non-verbaal merken en daar bewust dan wel onbewust de antwoorden op aanpassen. Ook kan de eerste vraag die gesteld is ('Kunt u in één zin formuleren wat uw algemene mening is ten opzichte van zittenblijven?'), bepalend zijn geweest voor het verdere verloop van het interview. Dit zou de mindset van de respondent voor het verdere interview hebben kunnen beïnvloeden. De stellingen die in het interview gebruikt zijn, zijn zo afwisselend mogelijk gepresenteerd, om op die manier te voorkomen dat respondenten niet in het negatieve of positieve bleven hangen.

In het kader van dit onderzoek, zijn tien respondenten geïnterviewd. Met een dergelijk klein aantal respondenten is het onderzoek niet generaliseerbaar. Het laat echter wel een trend zien, die wellicht bij andere scholen ook te herkennen is.

7.1 Implicaties voor verder onderzoek

Met de basis die met dit onderzoek gelegd is, kunnen ook andere scholen geïnterviewd worden, om zo een grotere steekproef uit de populatie te genereren en het onderzoek generaliseerbaar te maken. Ook zou er onderzoek onder andere belanghebbenden, bijvoorbeeld docenten, leerlingen en ouders, uitgevoerd kunnen worden. Wellicht zou ook de landelijke politiek hierbij aan bod moeten komen, omdat zij een belangrijke actor zijn als het gaat om het doorvoeren van veranderingen in het onderwijs.

Naast de meningen van verschillende actoren, die van belang zijn wanneer het gaat om het veranderen van het onderwijs, is onderzoek naar de effecten van zittenblijven een belangrijke implicatie voor vervolgonderzoek. In een dergelijk onderzoek zou bijvoorbeeld gekeken kunnen worden of zittenblijven eigenlijk wel een effectief middel is om schoolprestaties van de leerlingen te verbeteren. Om dat te onderzoeken, zal bijvoorbeeld een onderzoek nodig zijn waarin leerlingen uit dezelfde stamklas deels blijven zitten en deels over gaan naar het volgende leerjaar. De steekproef zou dan wel zo homogeen mogelijk moeten zijn, omdat anders het effect nog steeds niet te meten is. De eerste resultaten zouden na bijvoorbeeld een jaar zichtbaar zijn, maar na 3, 5 of 10 jaar, kunnen de resultaten anders zijn. Daarom zou in dit geval een longitudinaal onderzoek een goede optie zijn.

Noot: De volledige literatuurstudie en alle bijlagen zijn op te vragen bij de auteur (jetverbeeten@gmail.com).

8. Referenties

- Alet, E. (2010). Is grade repetition a second chance? *manuscript, Toulouse School of Economics*.
- Bos, D.J. (1984). *Blijven zitten met zittenblijven?*. Harlingen: Flevodruk Harlingen
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2012a). *Voortgezet onderwijs; vertraging uitgesplitst naar op- en afstroom*. Verkregen op 04-11- 2014, van <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=71170NED&D1=0-1,4-5,8&D2=27,36,48,57,66,70-71,73-75&D3=0&D4=0&D5=0&D6=0&D7=0&D8=1&HDR=G5,G6,G3,G4,G2,T,G7&STB=G1&VW=T>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2012b). *Voortgezet onderwijs; vertraging uitgesplitst naar op- en afstroom*. Verkregen op 04-11-2014, van <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=71170NED&D1=0,4,8&D2=0,6,27,36,48,57,68,70-71,7375&D3=0&D4=04&D5=0&D6=0&D7=0&D8=1&HDR=G6,G3,G4,G2,G5,T,G7&STB=G1&VW=T>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2012c). *Voortgezet onderwijs; vertraging uitgesplitst naar op- en afstroom*. Verkregen op 04-11-2014, van <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=71170NED&D1=0,4,8&D2=0,6,27,36,48,57,68,70-71,73,75&D3=a&D4=0&D5=0&D6=0&D7=0&D8=1&HDR=G6,G3,G4,G2,G5,T,G7&STB=G1&VW=T>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2012d). *Voortgezet onderwijs; vertraging uitgesplitst naar op- en afstroom*. Verkregen op 05-11-2014, van <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=71170NED&D1=8&D2=27,36,48,57,68,70-71,7375&D3=0&D4=0&D5=0&D6=0&D7=0-7&D8=1&HDR=G6,G3,G4,G2,G5,T,G7&STB=G1&VW=T>
- De Haan, R.J. & Van Geloven, N. (2015). *Cohen's Kappa*. Verkregen op 03-03-2015, van http://os1.amc.nl/wikistatistiek/index.php?title=Cohen%27s_kappa
- Deijkers, R. (2013). *Elsevier gids: De beste scholen, editie 2013*. Verkregen op 03-03-2015, van <http://www.elsevier.nl/PageFiles/86429/Elsevier%20Beste%20Scholen%202013.pdf>
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2008). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80-92.
- Gleason, K. A., Kwok, O.-m., & Hughes, J. N. (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., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K. (2011). First-Grade Retention: Effects on Children's Actual and Perceived Performance throughout Elementary Education: Society for Research on Educational Effectiveness.
- Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. *Pedagogische Studien*, 90(5), 17-30.
- Haan, F. (2013). *Zittenblijven is een dure en zinloze rariteit*. Verkregen op 4-11-2014 van <http://www.volkskrant.nl/dossier-onderwijs/zittenblijven-is-een-dure-en-zinloze-rariteit~a3475610/>

- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Onderwijsverslag 2010-2011*. Verkregen op 17-10-2014 van http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2012/onderwijsverslag_2010_2011_printversie.pdf
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Onderwijsverslag 2011-2012*. Verkregen op 17-10-2014 van <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2013/onderwijsverslag-2011-2012-printversie.pdf>
- Juchtmans, G., & Vanderbroucke, A. (2013). Overtuigingen als sleutel om zittenblijven te begrijpen en terug te dringen. Een kwalitatieve analyse van overtuigingen over zittenblijven in Vlaamse scholen. *Pedagogische Studien*, 90(5), 4-16.
- Karweit, N. L. (1991). *Repeating a Grade: Time To Grow or Denial of Opportunity? Report No. 16*.
- Kloosterman, R., & de Graaf, P. M. (2010). Non-promotion or enrolment in a lower track? The influence of social background on choices in secondary education for three cohorts of Dutch pupils. *Oxford Review of Education*, 36(3), 363-384.
- Knipprath, H. (2013). Langetermijneffecten van zittenblijven en afstromen op opleidingsniveau, participatie in levenslang leren en beroeps carrière. *Pedagogische Studien*, 90(5), 74-88.
- Lucassen, P. L. B. J., & Olde Hartman, T. (2007). *Kwalitatief onderzoek*: Bohn Stafleu van Loghum. Elektronische versie, verkregen op 01-10-2014, van: http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=npHUnEv_T8oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=kwalitatief+onderzoek+interview&ots=U-pl7OKIkH&sig=oqOqQbD9S_8n95mAcu9ygyjNqG4#v=onepage&q=interview&f=false
- Luyten, H., Staman L., & Visscher, A. (2013). Leerachterstanden van vertraagde leerlingen op normaalvorderende leeftijdgenoten. *Pedagogische Studien*, 90(5), 45-57.
- Martin, A. J. (2011). Holding Back and Holding behind: Grade Retention and Students' Non-Academic and Academic Outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(5), 739-763.
- Meijnen, W. (2013). Opstaan tegen zittenblijven: om moe van te worden. *Pedagogische Studien*, 90(5), 89-95.
- NOS (2015a). *Zittenblijven kost honderden miljoenen*. Verkregen op 03-03-2015, van <http://nos.nl/artikel/2013770-zittenblijvers-kosten-honderden-miljoenen.html>
- NOS (2015b). *Laat vmbo, havo en vwo meer door elkaar lopen*. Verkregen op 02-04-2015, van <http://nos.nl/artikel/2026945-laat-vmbo-havo-en-vwo-meer-door-elkaar-lopen.html>
- Reezigt, G., Swanborn, M., & Vreeburg, B. (2013). Verschillen tussen scholen op het gebied van zittenblijven. *Pedagogische Studien*, 90(5), 31-44.
- Rothstein, V. L. (2000). Retention, Helpful or Harmful? A Look at How or If Grade Retention Affects Children in School.
- Tiana, A. (2008). Should 'failing' students repeat a grade/the year? *Journal of Educational Change*, 9(4), 391-394.
- Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal*, 29(1), 199-223.

- Vandecandelaere, M., Vanlaar, G., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2013). Effecten van zittenblijven in de derde kleuterklas op de wiskundegroei: Een propensityscore-stratificatie-analyse. *Pedagogische Studien*, 90(5), 58-73.
- Verbeeten, J. (2015). *Literatuurstudie naar zittenblijven in het voortgezet onderwijs in Nederland* (bachelor thesis). Enschede: Universiteit Twente.