



Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

TECHNISCH RAPPORT

ZITTENBLIJVEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

April 2024



1 Inhoud

1	Inhoud	2
2	Inleiding.....	4
2.1	Achtergrond	4
3	Methoden	5
3.1	Databronnen.....	5
3.1.1	<i>Vragenlijsten</i>	<i>5</i>
3.1.2	<i>Vignetten</i>	<i>5</i>
3.1.3	<i>Interviews.....</i>	<i>5</i>
3.1.4	<i>Observaties.....</i>	<i>6</i>
3.2	Definities.....	6
3.2.1	<i>Aanbod.....</i>	<i>6</i>
3.2.2	<i>Doublure.....</i>	<i>6</i>
3.2.3	<i>Regio.....</i>	<i>6</i>
3.2.4	<i>Stedelijkheid</i>	<i>6</i>
3.2.5	<i>Vestigingsgrootte</i>	<i>6</i>
3.3	Representativiteit kwantitatieve steekproef.....	6
3.4	Analyse.....	9
3.4.1	<i>Kwantitatieve analyses</i>	<i>9</i>
3.4.2	<i>Kwalitatieve analyses</i>	<i>9</i>
4	Resultaten kwantitatieve analyse.....	11
4.1	Deelvraag 1: Waarom kiezen scholen ervoor om de optie van zittenblijven voor hun leerlingen te (blijven) gebruiken?	11
4.2	Deelvraag 2: Op basis van welke factoren beslissen scholen over zittenblijven (zowel de beslisregels als voorwaarden rond zittenblijven, bijv. beschikbaarheid extra ondersteuning)?.....	13
4.3	Deelvraag 3: Op basis van welke factoren en op welke wijze wijken zij af van de eigen beslisregels?.....	14
4.4	Deelvraag 4: Welke rol spelen mentoren en hoe worden ouders en leerlingen betrokken bij de keuze voor zittenblijven en alternatieven? ...	23
4.4.1	<i>Rol van de mentoren</i>	<i>23</i>
4.4.2	<i>Rol van de ouders/leerlingen</i>	<i>25</i>
5	Resultaten kwalitatieve analyses	27
5.1	Visie	28
5.1.1	<i>Inhoud.....</i>	<i>29</i>
5.1.2	<i>Ontwikkeling</i>	<i>29</i>



5.1.3	<i>Draagvlak</i>	30
5.2	Beleid	31
5.2.1	<i>Beslisregels</i>	32
5.2.2	<i>Maatregelen</i>	32
5.2.3	<i>Praktijk</i>	33
5.2.4	<i>Uitvoering</i>	33
5.3	Overgangsvergadering	35
5.3.1	<i>Vorbereiding</i>	36
5.3.2	<i>Rollen</i>	36
5.3.3	<i>Groepsproces</i>	36
5.3.4	<i>Besluitvorming</i>	37
6	Referenties	38
7	Bijlage I: Gespreksleidraad interview schoolleiding	39
8	Bijlage II: Observatieformulier overgangsvergadering	42



2 Inleiding

2.1 Achtergrond

Het aantal leerlingen dat in het vo blijft zitten is omvangrijk en neemt, afgezien van tijdens de coronapandemie, voor alle onderwijsniveaus toe (IvHO, 2021a). Meerdere onderzoeken lijken er echter op te wijzen dat zittenblijven in het vo op lange termijn geen positieve effecten heeft voor de schoolprestaties van de leerlingen die het betreft (Goos et al., 2013; Hwang & Koedel, 2023). Met uitzondering van bijvoorbeeld het missen van veel onderwijstijd door ziekte. Hierbij moet worden gezegd dat de meeste van deze onderzoeken geen gerandomiseerd experimenteel design hebben. Onderzoek laat ook zien dat zittenblijven ongelijk verdeeld is over leerlingkenmerken. Zo blijven jongens, leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met hoogopgeleide ouders vaker zitten (van Vuuren & van der Wiel 2015; Kloosterman & de Graaf, 2009). Scholen maken afspraken over overgangsregels maar hier wordt soms van afgeweken (Sleenhof et al., 2019). Er kunnen op deze manier verschillen ontstaan in de schoolloopbaan van leerlingen die samenhangen met de achtergrond van leerlingen. Ondanks het ontbreken van positieve effecten, de kosten en de verschillen in zittenblijven tussen leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken blijft zittenblijven voorkomen. De kennis over de visie en het beleid van scholen en de afwegingen die scholen maken is zeer beperkt. De hoofdvraag die in deze technische rapportage daarom centraal staat, luidt:

“Waarom kiezen scholen voor zittenblijven en wat en wie spelen een rol bij de beslissing om een leerling te laten blijven zitten?”.

Deze hoofdvraag beantwoorden we middels de volgende onderzoeksvragen:

- Waarom kiezen scholen ervoor om de optie van zittenblijven voor hun leerlingen te (blijven) gebruiken?
- Op basis van welke factoren beslissen scholen over zittenblijven (zowel de beslisregels als voorwaarden rond zittenblijven, bijv. beschikbaarheid extra ondersteuning)?
- Op basis van welke factoren en op welke wijze wijken zij af van de eigen beslisregels?
- Welke rol spelen mentoren en hoe worden ouders en leerlingen betrokken bij de keuze voor zittenblijven en alternatieven?



3 Methoden

3.1 Databronnen

3.1.1 Vragenlijsten

In schooljaar 2022/2023 hebben we binnen een steekproef van 150 scholen in het voortgezet onderwijs per school vragenlijsten uitgezet onder de schoolleiding en vijf willekeurige mentoren. In de vragenlijsten werd onder andere gevraagd naar de visie van de school op zittenblijven, het uitgevoerde beleid met betrekking tot zittenblijven, redenen om leerlingen te laten zitten, overgangsnormen en voorwaarden voor zittenblijven, factoren die meespelen bij de beslissing tot zittenblijven, de rol van mentoren en de rol van ouders bij de keuze voor zittenblijven (zie bijlage I en II).

3.1.2 Vignetten

In de vragenlijsten hebben we vignetten opgenomen om meer te weten te komen over de relatieve invloed van een aantal factoren op de beslissing voor zittenblijven. Een vignet is een schets van een situatie aan de hand van verschillende kenmerken. Een beperking van het gebruik van vignetten is dat slechts over een beperkt aantal factoren iets kan worden gezegd. Daarnaast is het vertalen van de resultaten naar de alledaagse praktijk lastiger door de hypothetische aard van de vignetten. Echter doordat meerdere aspecten van een situatie tegelijk worden laten zien, zijn respondenten zich vaak niet bewust van door welke factor ze hun beslissing het meeste laten bepalen. Dit biedt de mogelijkheid om meer inzicht te krijgen in welke factoren iemands beslissing beïnvloeden (Aguinis & Bradley, 2014). Daarnaast zullen respondenten minder snel sociaal wenselijke antwoorden geven (Alexander & Becker, 1978).

We hebben aan respondenten gevraagd om aan te geven hoe waarschijnlijk het was dat ze er voor zouden kiezen om een leerling toch te bevorderen wanneer deze niet aan de overgangsnormen voldeed. De kenmerken die we hebben opgenomen in de vignetten zijn het geslacht, de migratieachtergrond, de motivatie, het gedrag in de klas, de potentie van de leerling, de geboden steun vanuit thuis, en, bij de mentoren, het advies en de onderbouwing van de mentor. Deze kenmerken zijn gebaseerd op wat in de literatuur genoemd wordt als belangrijke factoren waarop verschillen in zittenblijven ontstaan (Kloosterman & de Graaf, 2009; Driessen et al., 2014; Sleenhof et al., 2019, Sleenhof et al, 2021):

De leerling is een jongen/meisje zonder/met een migratieachtergrond en komt uit een gezin dat geen/veel steun biedt bij schoolwerk. De leerling heeft (niet) de potentie om het onderwijsniveau succesvol af te ronden. De leerling is (niet) gemotiveerd om te leren. De leerling doet (niet) actief mee in de les. De mentor is voor/tegen het bevorderen van de leerling en baseert het standpunt op ervaring/recente leerresultaten.

3.1.3 Interviews

Voor de interviews hebben we 21 vestigingen geselecteerd uit de scholen die de vragenlijst hebben ingevuld. De selectie van deze vestigingen is gedaan op basis van een aantal schoolkenmerken: aanbod, percentage zittenblijvers en visie en beleid over zittenblijven). We includeerden daarmee vestigingen die zoveel mogelijk de variatie op deze kenmerken vertegenwoordigen. Tijdens de interviews werd ingegaan op de visie en het beleid van de school op zittenblijven en de overgangsvergadering waarin beslissingen over zittenblijven worden genomen (zie bijlage III).



3.1.4 Observaties

Op 6 scholen waar we interviews hebben afgenomen, mochten we ook een overgangsvergadering bijwonen waar besloten werd of leerlingen over gingen naar het volgende leerjaar of niet. Tijdens de overgangsvergadering zijn de factoren die ter sprake kwamen geregistreerd en zijn observaties van de inspecteur met betrekking tot het groepsproces, de besluitvorming en de argumentatie genoteerd (zie bijlage IV). We gebruiken deze informatie uitsluitend illustratief.

3.2 Definities

3.2.1 Aanbod

Het aanbod van de verschillende type afdelingen voor (combinaties van) afdelingen vmbo-b, vmbo-k, vmbo-gt, havo en vwo op een vestiging in leerjaar 3.

3.2.2 Doublure

Een leerling doubleert op het moment dat hij/zij in jaar t ingeschreven staat voor een leerjaar en in leerjaar t+1 staat ingeschreven voor hetzelfde leerjaar, onafhankelijk van het niveau waarop een leerling staat ingeschreven. Examenjaren en het praktijkonderwijs worden niet meegenomen bij doubleren.

3.2.3 Regio

De twaalf provincies zijn in vier regio's ingedeeld: Noord (Friesland, Groningen en Drenthe); Oost (Gelderland en Overijssel); Midden (Utrecht, Flevoland, Noord-Holland en Zuid-Holland) en Zuid (Noord-Brabant, Limburg en Zeeland)

3.2.4 Stedelijkheid

Stedelijkheid is bepaald op basis van de omgevingsadressendichtheid van de postcode waar een school/instelling zich bevindt. Voor deze variabele worden vijf verschillende categorieën onderscheiden: Zeer sterk stedelijk (2500 of meer adressen per km²), sterk stedelijk (1500 tot 2500 adressen per km²), matig stedelijk (1000 tot 1500 adressen per km²), weinig stedelijk (500 tot 1000 adressen per km²), niet stedelijk (minder dan 500 adressen per km²). Dit is de indeling die ook het CBS hanteert.

3.2.5 Vestigingsgrootte

Het aantal leerlingen op een middelbare school onderverdeeld in 4 categorieën: Van 1 tot 400 leerlingen, van 401 tot 900 leerlingen, van 901 tot 1500 leerlingen en meer dan 1500 leerlingen.

3.3 Representativiteit kwantitatieve steekproef

Voor dit onderzoek hebben we een op aanbod van onderwijsniveaus op de vestiging gestratificeerde en een op regio, stedelijkheid, aantal verschillende afdelingen op een school en percentage zittenblijvers in onder- en bovenbouw representatieve steekproef getrokken van 150 vo-vestigingen. Uitgesloten van de doelpopulatie waren praktijkonderwijs, internationale schakelklassen, deelbouw, particulier onderwijs en scholen in het buitenland. Scholen die recentelijk deelnamen aan een stelselonderzoek zijn ook uitgesloten. Van de getrokken steekproef heeft de schoolleiding van 94 scholen de vragenlijst ingevuld. Hiermee komt de realisatie van de steekproef op 62,7%. Met dit aantal is de foutmarge van de berekende frequenties 9,5%. Er waren 3 scholen waarvan de schoolleiding aangaf dat er geen leerlingen blijven zitten. Deze scholen hebben de vragenlijst niet verder ingevuld. In totaal is de vragenlijst van de mentoren ingevuld door 396 mentoren wat betekent dat de response percentage 52,8% is. Hiermee is de foutmarge



voor de frequenties, wanneer rekening wordt gehouden met de gedeelde gelijkheid van mentoren van dezelfde school, 5,8%.

Om te toetsen of de scholen, waarvan de schoolleiding de vragenlijst heeft ingevuld, representatief waren voor alle uitgenodigde scholen is voor een aantal kenmerken gekeken naar de verhouding tussen de deelnemende scholen (gerealiseerde steekproef) en de doelpopulatie. Uit de resultaten bleek dat de deelnemende scholen representatief waren voor de populatie op de kenmerken aanbod, regio, stedelijkheid, aantal verschillende afdelingen, percentage zittenblijvers in de onderbouw (in kwantielen), percentage zittenblijvers in de bovenbouw (in kwantielen) en vestigingsgrootte (Tabel 3.1 t/m Tabel 3.7).

Tabel 3.1: Verschil in onderwijsaanbod tussen de deelnemende scholen en de populatie

	Populatie (%)	Steekproef (%)
havo/vwo	16,7	12,8
vmbo breed	23,9	28,7
vmbo breed/havo/vwo	10,6	11,7
vmbob/k	7,1	6,4
vmbogt	8,3	7,4
vmbogt/havo/vwo	28,6	28,7
vwo	4,8	4,3
Totaal aantal	1111	94
Chi-kwadraat		2,1
df		6,0
P-waarde		0,915

Tabel 3.2: Verschil in regio tussen de deelnemende scholen en de populatie

	Populatie (%)	Steekproef (%)
Midden	49,9	50,0
Noord	12,2	13,8
Oost	18,3	20,2
Zuid	19,6	16,0
Totaal aantal	1111	94
Chi-kwadraat		1,0
df		3,0
P-waarde		0,794

Tabel 3.3: Verschil in stedelijkheid tussen de deelnemende scholen en de populatie

	Populatie (%)	Steekproef (%)
Zeer sterk stedelijk	28,7	30,9
Sterk stedelijk	33,3	34,0
Matig stedelijk	14,8	19,1
Weinig stedelijk	17,7	9,6
Niet stedelijk	5,5	6,4
Totaal aantal	1111	94
Chi-kwadraat		5,1
df		4,0
P-waarde		0,282



Tabel 3.4: Verschil in aantal verschillende afdelingen tussen de deelnemende scholen en de populatie

	Populatie (%)	Steekproef (%)
1	14,0	13,8
2	28,8	25,5
3	46,7	48,9
4 of 5	10,5	11,7
Totaal aantal	1111	94
Chi-kwadraat		0,6
df		3,0
P-waarde		0,903

Tabel 3.5: Verschil in percentage zittenblijvers in de onderbouw tussen de deelnemende scholen en de populatie (kwantielen)

	Populatie (%)	Steekproef (%)
1 weinig	25,0	25,5
2	25,0	29,8
3	25,0	23,4
4 veel	24,9	21,3
Totaal aantal	1111	94
Chi-kwadraat		1,5
df		3,0
P-waarde		0,690

Tabel 3.6: Verschil in percentage zittenblijvers in de bovenbouw tussen de deelnemende scholen en de populatie (kwantielen)

	Populatie (%)	Steekproef (%)
1 weinig	25,0	28,7
2	25,0	29,8
3	25,0	17,0
4 veel	24,9	24,5
Totaal aantal	1111	94
Chi-kwadraat		3,8
df		3,0
P-waarde		0,286

Tabel 3.7: Verschil in aantal leerlingen tussen de deelnemende scholen en de populatie

	Populatie (%)	Steekproef (%)
0 - 400 leerlingen	24,3	27,7
401 - 900 leerlingen	41,4	44,7
901 - 1500 leerlingen	27,2	22,3
meer dan 1500 leerlingen	7,1	5,3
Totaal aantal	1111	94
Chi-kwadraat		1,9
df		3,0
P-waarde		0,590

De mentoren die de vragenlijsten hebben ingevuld zijn willekeurig geselecteerd door de schoolleiding te vragen mentoren uit te nodigen waarvan de voornaam met een bepaalde letter begon. Hoewel we met deze werkwijze hebben gestreefd hebben naar een zo willekeurig mogelijk selectie van mentoren hebben we geen zicht op de mate waarin de deelnemende mentoren representatief zijn voor de totale groep voor dit onderzoek relevante mentoren in Nederland. Om te corrigeren voor het feit dat mentoren op kleine scholen een grotere kans hadden om uitgenodigd te worden voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een weegfactor. Deze weegfactor is berekend



door de inverse te nemen van de kans dat een school van een mentor wordt getrokken keer de kans dat de mentor binnen de school wordt getrokken: (aantal scholen x aantal mentoren) / (aantal scholen in steekproef x aantal mentoren per school in steekproef)). Daarnaast is gewogen voor het aantal mentoren van een school dat de vragenlijst heeft ingevuld (maximaal 5).

Tabel 3.8 is een overzicht van de klassen waar de bevroegde mentoren in 2021/2022 mentor van waren. Sommige mentoren gaven aan in 2021/2022 geen mentor te zijn geweest. Een deel van de mentoren had meer dan 1 mentorklas. Mentoren hadden gemiddeld 12,5 jaar ervaring als mentor.

Tabel 3.8: Overzicht van mentorklassen waar mentoren in 2021/2022 mentor van waren

	leerjaar 1		leerjaar 2		leerjaar 3		leerjaar 4		leerjaar 5		leerjaar 6	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
vmbo	72	30,1	65	27,2	66	27,6	36	15,1				
havo	11	14,7	12	16,0	20	26,7	16	21,3	16	21,3		
havo/vwo	15	68,2	4	18,2	1	4,5	2	9,1				
vmbo/havo/vwo	14	73,7	5	26,3								
vwo	13	17,8	12	16,4	13	17,8	15	20,5	13	17,8	7	9,6

De onderwijsniveaus die de geïnterviewde scholen aanboden waren havo/vwo (2), vmbo-breed (5), vmbo-breed/havo/vwo (2), vmbo-b/-k (2), vmbo-gt/havo/vwo (9) en vwo (1). Het gemiddelde percentage leerlingen dat in schooljaar 2021/2022 is gedoubleerd op deze scholen is 4,3%, met een minimum van 1,2% en maximum van tot 10,1%. We hebben rapportvergaderingen bijgewoond bij 6 scholen. De overgangsvergaderingen gingen over de klassen: vmbo-1, vmbo-gt-2 (2), havo-2, havo-4, vwo-3 en vwo-5.

3.4 Analyse

3.4.1 Kwantitatieve analyses

3.4.1.1 Beschrijvende analyses

Voor de antwoorden op de vragenlijst voor de schoolleiding en mentoren hebben we rechte tellingen (percentages en gemiddelden, standaarddeviaties, minima en maxima) gemaakt voor de enkel- en meerkeuzevragen. Verschillen tussen percentages zijn getoetst met een z-test waarbij gecorrigeerd is voor multiple testing met de Bonferroni methode.

3.4.1.2 Vignetanalyses

De data van de vignetten hebben we geanalyseerd met behulp van multilevel modellen met een random intercept voor respondenten om rekening te houden met de clustering van de vignetten binnen respondenten en, alleen voor mentoren, binnen scholen. Als robuustheidsanalyse hebben we ook regressiemodellen gefit waarbij dummies voor de respondenten zijn toegevoegd als predictor en error termen zijn geclusterd om rekening te houden met de nesting. Op deze manier toetsen we welke factoren van invloed zijn op de beslissing om een leerling wel/niet te laten zitten. Daarnaast kunnen we met de effect sizes iets zeggen over welke factoren meer/minder belangrijk zijn bij de beslissing voor zittenblijven in relatie tot de andere factoren opgenomen in de vignetten. Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten kunnen worden geïnterpreteerd als klein (0,10), medium (0,30) en groot (0,50) (Cohen, 1988, 1992).

3.4.2 Kwalitatieve analyses

De transcripties van de interviews met 21 scholen vormden de te analyseren data voor dit onderzoek. Deze data zijn geanalyseerd met behulp van software voor kwalitatieve data-analyse



(NVivo). Om het codeerproces zo eenduidig mogelijk te laten verlopen is een eerste transcript door alle codeurs gecodeerd en vervolgens besproken om de werkwijze op elkaar af te stemmen.

De data is geanalyseerd in drie fases: Eerst hebben we op basis van de hoofdthema's uit de interviewleidraad tekstfragmenten geselecteerd die daarbij aansluiten. Bijvoorbeeld stukken tekst die over de uitvoering van beleid gingen kregen de code -beleid-uitvoering-. Teksten die geen betrekking hebben op de onderzoeksvragen en daarmee buiten de scope van dit onderzoek vallen zijn niet meegenomen in de analyse. Vervolgens hebben we de per hoofdcode de tekstfragmenten open codes gegeven door de kern van de tekst in een korte code te omschrijven. Daarna zijn we deze open codes axiaal gaan coderen. Zo kwamen we tot overkoepelende subthema's die resulteerden in een codeboom.

De codeboom is voorgelegd aan inspecteurs die betrokken waren bij de veldafname. Op basis hiervan is de codeboom op kleine punten aangepast om de resultaten te verduidelijken.



4 Resultaten kwantitatieve analyse

4.1 Deelvraag 1: Waarom kiezen scholen ervoor om de optie van zittenblijven voor hun leerlingen te (blijven) gebruiken?

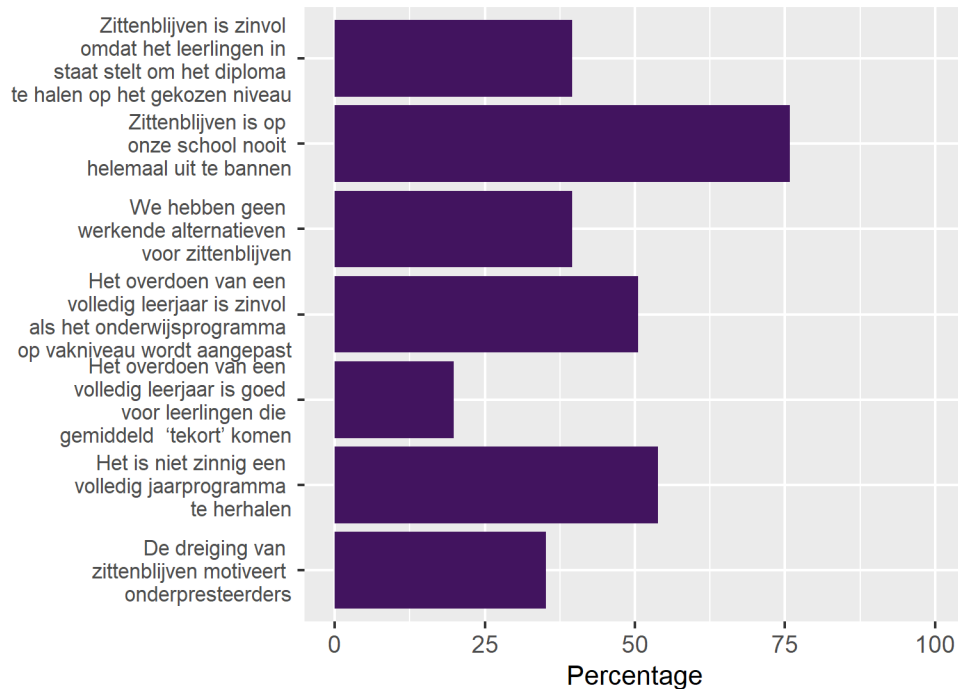
Tabel 4.1: Wat vindt u van de volgende stellingen over zittenblijven? (schoolleiding (n = 94))

	Helemaal mee oneens		Oneens		Niet eens/niet oneens		Eens		Helemaal mee eens	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
De dreiging die hoort bij de mogelijkheid van zittenblijven, motiveert onderpresterende leerlingen om hun best te doen	8	8,8	21	23,1	30	33,0	30	33,0	2	2,2
Het is niet zinnig een volledig jaarprogramma te herhalen	2	2,2	16	17,6	24	26,4	34	37,4	15	16,5
Het overdoen van een volledig leerjaar is goed voor leerlingen die gemiddeld 'tekort' komen	9	9,9	38	41,8	26	28,6	18	19,8		
Het overdoen van een volledig leerjaar is zinvol als het onderwijsprogramma op vakniveau voor zittenblijver wordt aangepast	2	2,2	18	19,8	25	27,5	42	46,2	4	4,4
We hebben geen werkende alternatieven voor zittenblijven en daarom blijven er (soms) leerlingen zitten	9	9,9	32	35,2	14	15,4	35	38,5	1	1,1
Zittenblijven is op onze school nooit helemaal uit te bannen	1	1,1	9	9,9	12	13,2	64	70,3	5	5,5
Zittenblijven is zinvol omdat het leerlingen in staat stelt om het diploma te halen op het gekozen niveau	3	3,3	15	16,5	37	40,7	36	39,6		

Tabel 4.1 en Figuur 4.1 laten de uitkomsten zien van stellingen over zittenblijven die we aan schoolleiders voorlegden. Ongeveer driekwart van de scholen gaf aan het (helemaal) eens te zijn met dat zittenblijven op hun school nooit helemaal uit te bannen is. Daarnaast was ongeveer de helft van de scholen het (helemaal) eens met dat het overdoen van een volledig jaar zinvol is als het onderwijsprogramma op vakniveau voor de zittenblijver wordt aangepast.



Figuur 4.1: Percentage schoolleiders dat het (helemaal) eens is met onderstaande stellingen over zittenblijven



De ruime meerderheid (82,4%) van de scholen gaf aan het percentage zittenblijvers te willen verminderen. De meeste scholen (84,6%) geven aan dat ze beleid over zittenblijven hebben. Op 87,0% van deze scholen is de kern van dit beleid het bespreken van leerlingen die niet voldoen aan de overgangsnormen waarna wordt besloten of leerlingen blijven zitten, zie Tabel 4.2.

Tabel 4.2: Wat is de kern van het beleid op zittenblijven? (schoolleiding (n = 77)) - meerdere antwoorden mogelijk

	Totaal	
	%	n
In de onderbouw geldt een "geen zittenblijven" beleid	26,0	20
In de bovenbouw geldt een "geen zittenblijven" beleid	7,8	6
Alleen bij grote uitzonderingen (ziekte / thuissituatie) kunnen leerlingen blijven zitten	27,3	21
Indien leerlingen niet voldoen aan de overgangsnormen blijven leerlingen automatisch zitten	2,6	2
Leerlingen die niet voldoen aan de overgangsnormen worden besproken, waarna wordt besloten of leerlingen blijven zitten	87,0	67
In de brugklas geldt een 'geen zittenblijven' beleid*	5,2	4
Anders, namelijk	6,5	5

*Op basis van de antwoorden bij 'Anders, namelijk'



4.2 Deelvraag 2: Op basis van welke factoren beslissen scholen over zittenblijven (zowel de beslisregels als voorwaarden rond zittenblijven, bijv. beschikbaarheid extra ondersteuning)?

Een kleine meerderheid van de scholen (59,3%) hanteert overgangsnormen voor zittenblijven. Voor 7,7% is dit niet het geval en de rest (33,0%) geeft aan alle leerlingen te bespreken. Op bijna alle scholen met overgangsnormen maakt het aantal onvoldoendes op het rapport deel uit van de overgangsnormen (Tabel 4.3). Het grootste deel van de mentoren (90,7%) geeft aan dat de overgangsnormen duidelijk zijn.

Tabel 4.3a: Maken de volgende criteria deel uit van de overgangsnormen? (schoolleiding (n = 54)) - meerdere antwoorden mogelijk

	Totaal	
	%	n
Aantal onvoldoendes op het rapport	92,6	50
Gemiddeld rapportcijfer	44,4	24
Onvoldoendes voor Nederlands en/of wiskunde en/of Engels	75,9	41
Anders, namelijk	18,5	10

Tabel 4.3b: Maken de volgende criteria deel uit van de overgangsnormen (Anders, namelijk)? (schoolleiding (n = 10))

inzet en motivatie
We zijn er mee bezig om de overgangsnormen voor de BB in lijn te brengen met de zak/slaagregeling. Op dit moment is het beleid rondom zittenblijven verwerkt in de overgangsnormen; daarbinnen is een grote marge waarbinnen leerlingen besproken worden.
Bij tweetalige klassen aanvullende overgangsnorm op Classroom English
Brugklas: aantal punten voor determinatie naar passend onderwijsniveau. En bij het kiezen voor een profiel voor de bovenbouw worden soms vakken weggestreept.
Er is ook een besprekingsmarge en elke leerling die niet aan de overgangsnormen voldoet wordt besproken om te kijken wat de beste plek is voor de betreffende leerling
Een pluspuntensysteem per gehaald cijfer
Brugklas: oordeel docentenvergadering op basis van kindbeeld door het jaar heen opgedaan; overige klassen op basis van cijfers, nieuw beleid (zie brugklas) moet ingroeien
Aantal onvoldoendes in het gekozen profiel
Ook inzet en leerhouding spelen een rol, het gaat ook regelmatig om maatwerk. Dus om redenen afwijken van de overgangsnormen.
Slaag/zakregeling wordt vertaald naar alle leerjaren

Alle scholen met waar soms leerlingen blijven zitten, geven aan de rapportcijfers te bespreken tijdens de overgangsvergadering (Tabel 4.4). Ook bespreken veel scholen de input van ondersteuningscoördinatoren.



Tabel 4.4: Wat zijn belangrijke informatiebronnen die tijdens de vergadering worden besproken? (schoolleiding (n = 90)) - meerdere antwoorden mogelijk

	Totaal	
	%	n
Input van ouders	70,0	63
Input van de leerling	75,6	68
Rapportcijfers	100,0	90
Methode onafhankelijke toetsresultaten	57,8	52
Voortgang eerdere leerjaren	68,9	62
Input van ondersteuningscoördinatoren	87,8	79
Anders, namelijk	22,2	20

4.3 Deelvraag 3: Op basis van welke factoren en op welke wijze kijken zij af van de eigen beslisregels?

Tabel 4.5 laat zien welke factoren zoal worden besproken bij de beslissing voor zittenblijven, volgens schoolleiders en mentoren. Op alle scholen waar leerlingen op blijven zitten, geven schoolleiders en mentoren eenzelfde beeld over de besproken factoren. Zowel schoolleiders als mentoren noemen vaak dat potentie van een leerling wordt besproken. Mentoren van een havo/vwo-klas geven vaker aan dat de thuissituatie wordt besproken dan mentoren van een vmbo-klas. Voor storend gedrag geldt juist dat mentoren van een vmbo-klas dit vaker bespreken dan mentoren van een havo-vwo klas.

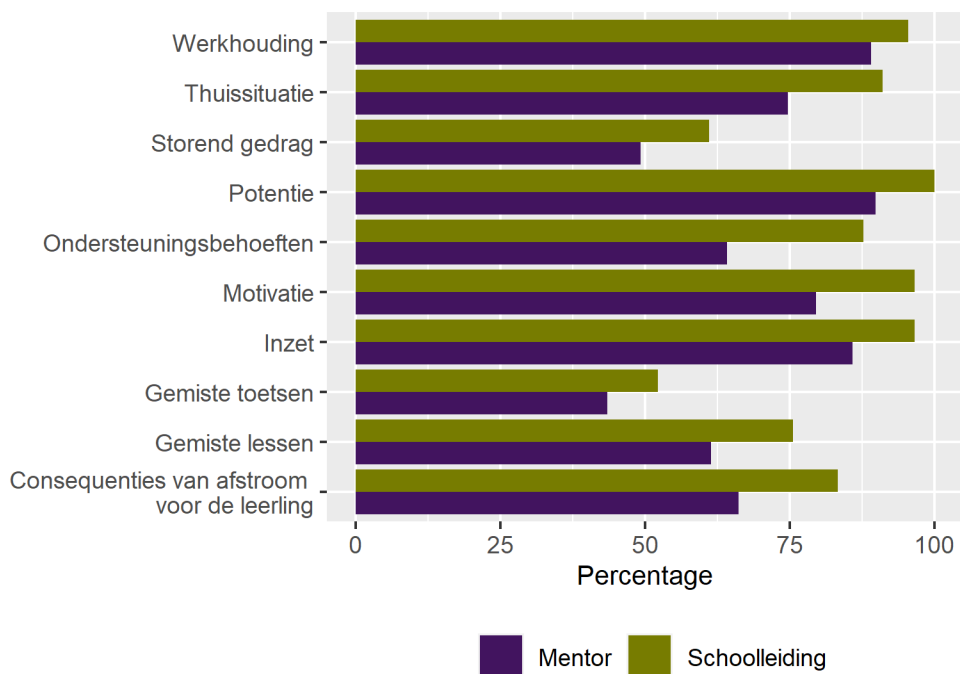
Tabel 4.5: Welke factoren worden zoal besproken bij het beslissen over of een leerling wel of niet blijft zitten? (schoolleiding (n = 90) en mentoren (n = 396)) - meerdere antwoorden mogelijk

	Schoolleiding		Mentor					
	Totaal (a)		Totaal (b)		Havo/vwo (c)		Vmbo (d)	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Potentie	100,0 a	90	92,6 b	356	96,6 c	141	88,3 d	189
Gemiste lessen	75,6 a	68	61,6 b	243	57,2	85	66,9	141
Gemiste toetsen	52,2	47	45,0	172	43,4	57	47,8	103
Motivatie	96,7 a	87	81,8 b	315	82,3	122	81,	168
Ondersteuningsbehoeften	87,8 a	79	66,0 b	254	68,4	100	66,8	138
Inzet	96,7 a	87	87,2 b	340	86,0	126	88,0	187
Werkhouding	95,6	86	91,5	353	92,6	134	90,8	193
Thuissituatie	91,1 a	82	79,5 b	296	85,7 c	126	74,5 d	149
Storend gedrag	61,1 a	55	49,3 b	195	41,5 c	61	56,6 d	116
Consequenties van afstroom voor de leerling	83,3 a	75	67,0 b	262	64,6	98	68,3	142
Anders, namelijk	11,1	10	12,4	50	9,8	16	14,3	31
Geen van bovenstaande, want de overgangsnormen bepalen dit volledig	0,0	0	1,3	7	0,3	1	2,5	6

Significante verschillen tussen schoolleiding en mentoren en tussen mentoren met een havo/vwo en vmbo klas zijn weergegeven met letters (zonder correctie voor clustering)



Figuur 4.2: Welke factoren worden zoal besproken bij het beslissen over of een leerling wel of niet blijft zitten? (schoolleiding (n = 90) en mentoren (n = 396))



Volgens ruim driekwart van de mentoren is potentie vaak een doorslaggevende factor bij de beslissing over zittenblijven, zie Tabel 4.6.

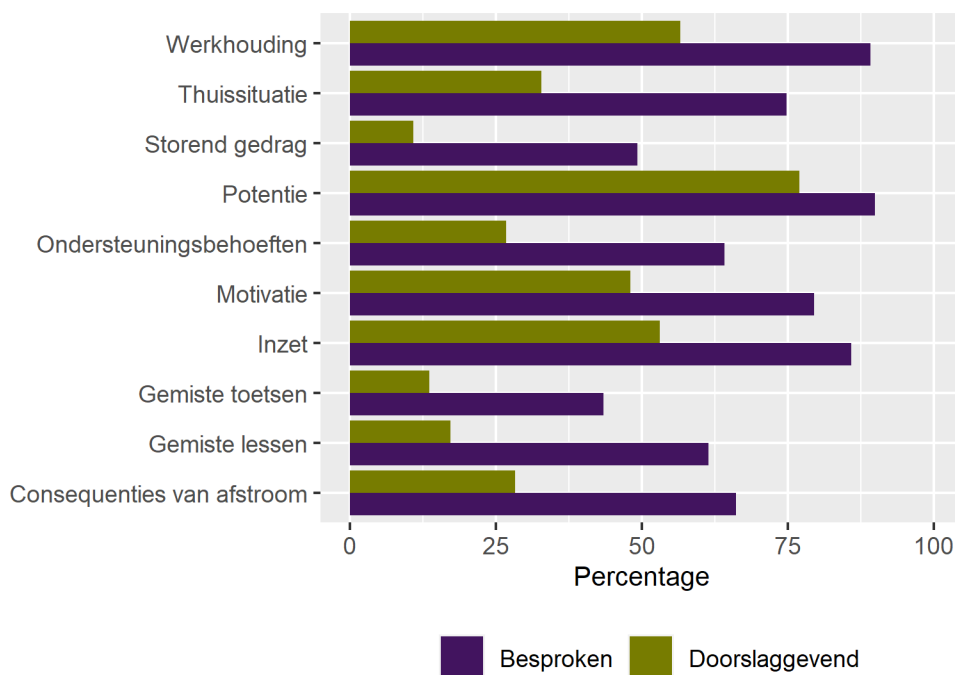


Tabel 4.6: Welke factoren zijn vaak doorslaggevend bij het beslissen over of een leerling wel of niet blijft zitten? (mentoren (n = 396)) - meerdere antwoorden mogelijk

	Mentor					
	Totaal		Havo/vwo (a)		Vmbo (b)	
	%	n	%	n	%	n
Potentie	79,2	305	89,3 a	134	68,2 b	148
Gemiste lessen	16,3	68	14,9	20	18,3	45
Gemiste toetsen	11,3	54	5,5 a	9	17,4 b	42
Motivatie	44,5	190	44,0	69	43,1	105
Ondersteuningsbehoeften	27,4	106	32,5 a	44	22,7 b	53
Inzet	52,8	210	48,5	74	54,7	117
Werkhouding	56,2	224	55,2	84	55,7	122
Thuisituatie	36,0	130	44,2 a	60	26,7 b	60
Storend gedrag	9,5	43	7,1	12	11,2	25
Consequenties van afstroom voor de leerling	27,7	112	25,1	39	29,8	63
Anders, namelijk	15,7	69	12,4	22	19,7	44
Geen van bovenstaande, want de overgangsnormen bepalen dit volledig	4,0	15	2,0 a	3	6,7 b	12

Significante verschillen tussen mentoren met een havo/vwo en vmbo klas zijn weergegeven met letters (zonder correctie voor clustering)

Figuur 4.3: Welke factoren worden zoal besproken en welke zijn vaak doorslaggevend bij het beslissen over of een leerling wel of niet blijft zitten? (mentoren (n = 396))



In Tabel 4.7 is te zien welke factoren op schoolniveau zoal besproken worden. Ongeveer de helft van de scholen geeft aan geen factoren op schoolniveau te bespreken, omdat de overgangsnormen dit volledig bepalen (43,3%) of omdat de leerlingen centraal staan (13,3%).



Tabel 4.7: Welke factoren op schoolniveau worden zoal besproken bij de besluitvorming? (schoolleiding (n = 90)) - meerdere antwoorden mogelijk

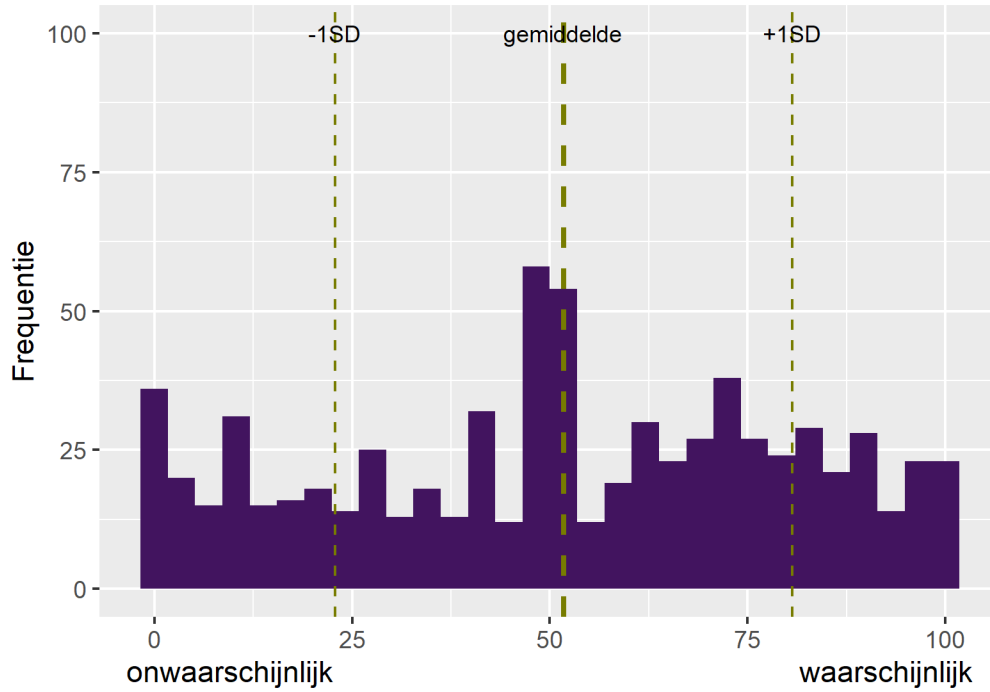
	Totaal	
	%	n
Totaal aantal zittenblijvers in leerjaar	27,8	25
Onderbouwrendement (onderwijsresultatenmodel van de onderwijsinspectie)	27,8	25
Groepsgrootte van klassen	18,9	17
Anders, namelijk	9,0	7
Geen van bovenstaande, de leerlingen staan centraal*	13,3	12
Geen van bovenstaande, want de overgangsnormen bepalen dit volledig	43,3	39

We hebben de respondenten ook situatieschetsen (vignetten) voorgelegd om verder te onderzoeken welke factoren belangrijk zijn bij de besluitvorming over zittenblijven. Aan schoolleiders zijn in totaal 64 verschillende vignetten met 6 factoren voorgelegd, aan de mentoren 256 met 8 factoren. Alle respondenten kregen 8 verschillende vignetten te zien en aan hen werd gevraagd om op een schaal van 0 tot 100 aan te geven hoe waarschijnlijk het was dat ze zouden adviseren de leerling te bevorderen als deze net niet aan de overgangsnormen voldeed. Per vignet verschilde de kenmerken (bijvoorbeeld jongen of meisje). Alle vignetten zijn minimaal door 4 en maximaal door 16 schoolleiders beoordeeld. Voor mentoren was dit respectievelijk 5 en 22.

In Figuur 4.4 en Figuur 4.5 is te zien dat er grote verschillen zijn in de waarschijnlijkheid dat respondenten het advies voor bevorderen geven in de verschillende situaties die worden beschreven in de vignetten. Dit betekent dat de factoren in de vignetten, zoals verwacht, invloed hebben gehad op de beslissing van de respondenten.

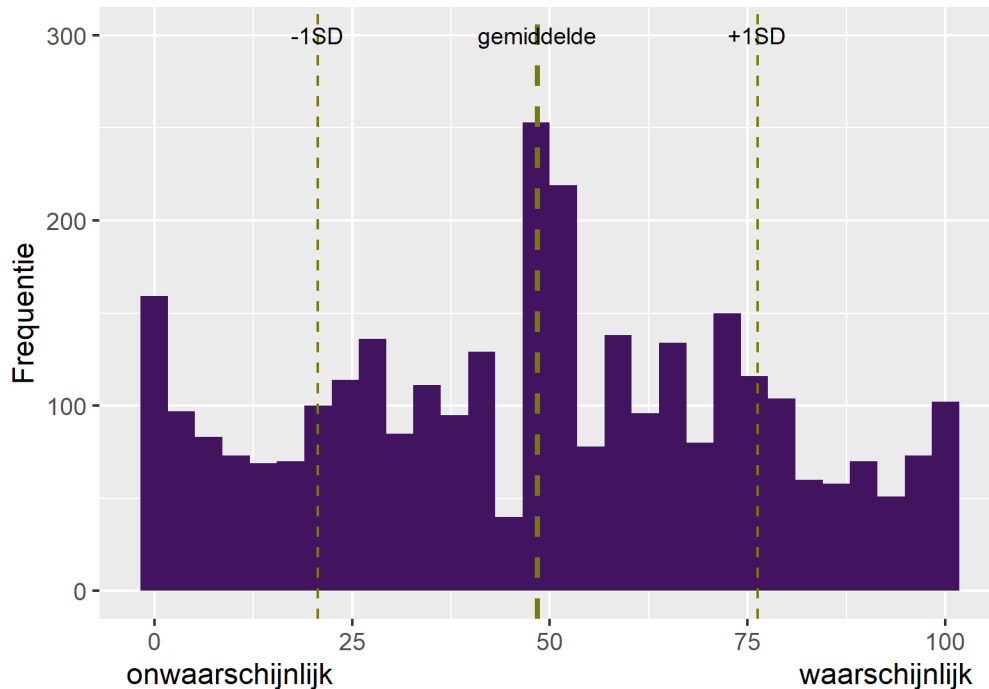


Figuur 4.4: Verdeling van de waarschijnlijkheid van de beslissing voor bevordering over alle vignetten (schoolleiding (n = 728 vignetten))





Figuur 4.5: Verdeling waarschijnlijkheid van de beslissing voor bevordering over alle vignetten (mentoren (n = 3143))



In Tabel 4.8 en Tabel 4.9 is te zien welke factoren een rol spelen bij de gemiddelde waarschijnlijkheid voor het adviseren tot bevordering van een leerling. Het verschil tussen de twee kenmerken van een factor geeft een eerste indruk van de invloed van een factor op een beslissing van de respondent. Bijvoorbeeld: De score voor 'een leerling die actief mee doet in de les' is gemiddeld 57,9 op een schaal van 0 (onwaarschijnlijk) tot 100 (waarschijnlijk). De score voor 'een leerling die niet actief mee doet in de les' is gemiddeld 45,5. Dit lijkt er op te wijzen dat een leerling die actief mee doet in de les vaker wordt bevorderd onafhankelijk van andere factoren wanneer deze net niet aan de overgangsnormen voldoet.



Tabel 4.8: Waarschijnlijkheid van de beslissing voor bevordering uitgesplitst naar de in de vignetten opgenomen kenmerken (schoolleiding (n = 728))

	Totaal	
	Gem	n
Een jongen	50,5	374
Een meisje	53,0	354
Zonder een migratieachtergrond	51,2	360
Met een migratieachtergrond	52,2	368
Komt uit een gezin dat geen steun biedt bij schoolwerk	51,6	362
Komt uit een gezin dat veel steun biedt bij schoolwerk	51,8	366
Is niet gemotiveerd om te leren	45,5	363
Is gemotiveerd om te leren	57,9	365
Doet niet actief mee in de les	45,9	375
Doet actief mee in de les	57,9	353
Heeft niet de potentie om het onderwijsniveau succesvol af te ronden	33,4	364
Heeft de potentie om het onderwijsniveau succesvol af te ronden	70,1	364

Tabel 4.9: Waarschijnlijkheid van de beslissing voor bevordering uitgesplitst naar de in de vignetten opgenomen kenmerken (mentoren (n = 3143))

	Totaal	
	Gem	n
Een jongen	48,3	1.593
Een meisje	48,5	1.550
Zonder een migratieachtergrond	47,3	1.654
Met een migratieachtergrond	49,7	1.489
Komt uit een gezin dat geen steun biedt bij schoolwerk	47,7	1.576
Komt uit een gezin dat veel steun biedt bij schoolwerk	49,2	1.567
Is niet gemotiveerd om te leren	42,1	1.555
Is gemotiveerd om te leren	54,7	1.588
Doet niet actief mee in de les	43,3	1.559
Doet actief mee in de les	53,5	1.584
Heeft niet de potentie om het onderwijsniveau succesvol af te ronden	33,2	1.573
Heeft de potentie om het onderwijsniveau succesvol af te ronden	63,7	1.570
Mentor is tegen het bevorderen van de leerling	44,9	1.575
Mentor is voor het bevorderen van de leerling	52,0	1.568
Mentor baseert zijn/haar standpunt op ervaring	47,8	1.570
Mentor baseert zijn/haar standpunt op recente leerresultaten	49,0	1.573

Op basis van een model zonder toevoeging van de kenmerken hebben we de intraclass correlation coefficient (ICC) bepaald (schoolleiding: 15,6% en mentoren: 16,6% (mentor) en 1,5% (school)). Dit betekent dat voor zowel de schoolleiding als de mentoren ongeveer een zesde van de verschillen in de vignetten te verklaren is door verschillen in hoe respondenten antwoorden. Sommige respondenten zijn dus ongeacht de situatie meer geneigd om te adviseren tot bevordering dan anderen. Het verschil in verklaarde variantie tussen het model met en zonder alle kenmerken die gebruikt zijn in de vignetten laat zien dat de factoren gezamenlijk ongeveer de helft van de verschillen tussen de vignetten verklaren. Voor de schoolleiding gaat het om 49,4% en voor de mentoren om 40,7%.

Tabel 4.10 laat de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten zien van de factoren op de waarschijnlijkheid van de schoolleiding om te adviseren een leerling te bevorderen die net niet voldoet aan de overgangsnormen. Uit de resultaten blijkt dat er geen verschil is tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. De schoolleiding geeft aan dat



het waarschijnlijker is dat ze zouden adviseren leerlingen die vanuit thuis worden ondersteund bij hun schoolwerk, die gemotiveerd zijn, leerlingen die actief mee doen in de les en leerlingen die de potentie hebben het onderwijsniveau succesvol af te ronden alsnog te bevorderen. Figuur 4.6 laat de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten zien. Verreweg het grootste effect op de waarschijnlijkheid heeft de potentie van een leerling. Het effect van ondersteuning bij huiswerk is klein. Het effect van de motivatie van de leerling en het gedrag in de klas kan worden gezien als een medium effect.

Tabel 4.10: Invloed van de vignetfactoren op de waarschijnlijkheid voor de beslissing tot bevorderen (schoolleiding)

	Null multilevel model	Compleet multilevel model	Compleet fixed effects model
Intercept	51,7 ***	51,9 ***	
	(1,5)	(1,4)	
Intercept (SD)	11,4	12,0	
Residual (SD)	26,6	16,7	
Meisje		0,7	0,8
		(0,9)	(0,8)
Migratieachtergrond		1,2	1,5
		(0,9)	(0,9)
Ondersteuning vanuit thuis		1,9 *	2,0 *
		(0,9)	(0,9)
Motivatie		9,1 ***	8,9 ***
		(0,9)	(0,8)
Inzet in de klas		8,0 ***	8,0 ***
		(0,9)	(1,1)
Potentie voor behalen diploma		26,3 ***	26,3 ***
		(0,9)	(1,6)
N	728	728	728

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Tabel 4.11 laat de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten zien van de factoren die van invloed zijn op de waarschijnlijkheid van de mentoren om te adviseren een leerling te bevorderen die net niet voldoet aan de overgangsnormen. Uit de resultaten blijkt dat er geen verschil is tussen hun adviezen voor jongens en meisjes. Mentoren zijn iets meer geneigd om leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen die thuis veel extra steun krijgen bij hun schoolwerk te bevorderen. Net als bij de schoolleiding spelen ook de motivatie en de inzet van een leerling en de potentie om een diploma te behalen op het onderwijsniveau een rol. Als de mentor van een leerling het advies geeft om de leerling over te laten gaan dan zijn andere mentoren geneigd hier in mee te gaan. Of de mentoren het standpunt onderbouwt met ervaring of met recente leerresultaten maakt niet uit. Figuur 4.6 laat de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten zien. Ook voor de mentoren geldt dat het grootste effect de potentie van een leerling is.



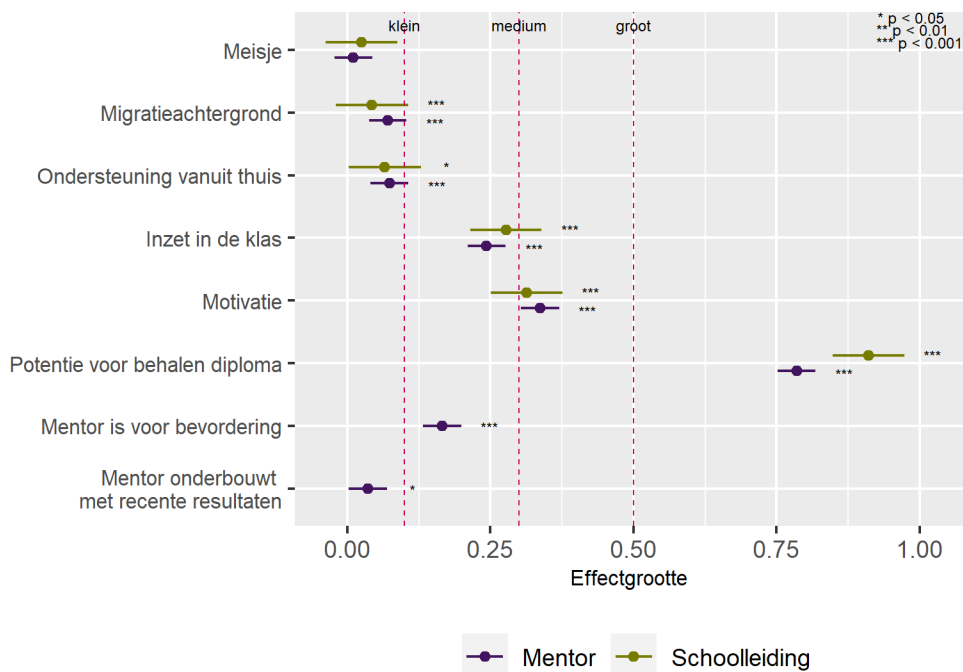
Tabel 4.11: Invloed van de vignetfactoren op de waarschijnlijkheid voor de beslissing tot bevorderen (mentoren)

	Null multilevel model	Compleet multilevel model	Compleet fixed effects model	Compleet multilevel model - Vmbo	Compleet multilevel model - Havo/vwo
Intercept	48,4 *** (0,8)	48,4 *** (0,7)		50,1 *** (1,0)	46,3 *** (1,1)
Intercept (SD)	11,3	11,9		11,7	11,8
Residual (SD)	25,2	17,7		18,2	17,3
Meisje		0,3 (0,5)	0,3 (0,4)	0,7 (0,7)	0,1 (0,7)
Migratieachtergrond		2,0 *** (0,5)	1,9 *** (0,4)	2,3 *** (0,7)	1,1 (0,7)
Ondersteuning vanuit thuis		2,0 *** (0,5)	2,1 *** (0,5)	2,2 *** (0,7)	2,0 ** (0,7)
Motivatie		9,4 *** (0,5)	9,3 *** (0,5)	9,3 *** (0,7)	9,5 *** (0,7)
Inzet in de klas		6,8 *** (0,5)	6,8 *** (0,5)	6,5 *** (0,7)	7,2 *** (0,7)
Potentie voor behalen diploma		21,8 *** (0,5)	21,9 *** (0,8)	21,0 *** (0,7)	23,2 *** (0,7)
Mentor voor bevordering		4,6 *** (0,5)	4,5 *** (0,5)	4,6 *** (0,7)	4,4 *** (0,7)
Mentor onderbouwt met recente resultaten		1,0 * (0,5)	1,1 * (0,5)	1,1 (0,7)	0,9 (0,8)
N	3.143	3.143	3.143	1.712	1.199

*** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05.



Figuur 4.6: Invloed van de vignetfactoren op de waarschijnlijkheid voor de beslissing tot bevorderen



4.4 Deelvraag 4: Welke rol spelen mentoren en hoe worden ouders en leerlingen betrokken bij de keuze voor zittenblijven en alternatieven?

4.4.1 Rol van de mentoren

Op alle scholen waar leerlingen op blijven zitten geven weinig mentoren geven aan wel eens de opdracht te krijgen van de schoolleiding om te voorkomen dat leerlingen blijven zitten. Van de mentoren die deze opdracht wel eens krijgen, geeft 72,6% aan dat ze dan vaker de ontwikkeling van leerlingen volgen en aandringen bij de leerling om extra lessen van de probleemvakken te volgen, zie Tabel 4.12.

Tabel 4.12: Hoe zorgt u daar dan voor? (mentoren (n = 62)) - meerdere antwoorden mogelijk

	Totaal	
	%	n
We volgen de ontwikkeling van leerlingen nog vaker	72,6	45
We dringen bij leerlingen aan op het volgen van extra les bij probleemvakken	72,6	45
We werken in mentoruren vaker aan schoolwerk	16,6	16
Anders, namelijk	47,6	25

Bij alle scholen waar overgangsvergaderingen gehouden worden zijn mentoren aanwezig (Tabel 4.13). Van de scholen die overgangsvergaderingen houden, hanteert 90% hiervoor een standaardprocedure. Op de meeste scholen bewaakt een schoolleider deze procedure (76,5%), maar bij sommige scholen doet de mentor dit (13,6%). Mentoren zijn bijna nooit degene die er



verantwoordelijk voor is dat iedereen wordt gehoord in de besluitvorming (3,3%). Vaak is de teamleider (66,7%) en soms de leerjaarcoördinator (17,8%) hiervoor de aangewezen persoon. Bij de inhoudelijke voorbereiding op de overgangsvergadering zijn de mentoren altijd betrokken (Tabel 4.14). Vaak spelen de afdelings-/teamleider en de ondersteuningscoördinatoren ook een rol.

Tabel 4.13: Wie zijn aanwezig bij de overgangsvergadering? (schoolleiding (n = 90)) - meerdere antwoorden mogelijk

	Totaal	
	%	n
Ondersteuningscoördinatoren	61,5	56
Mentoren	98,9	90
Docenten	93,4	85
Afdelingsleider	86,8	79
Conrector	16,5	15
Rector/directeur	8,8	8
Leerjaarcoördinator	52,7	48
Decaan	39,6	36
Anders, namelijk	12,1	11
De school houdt geen overgangsvergaderingen	1,1	1

Tabel 4.14: Wie zijn betrokken bij de inhoudelijke voorbereiding op de overgangsvergadering? (schoolleiding (n = 90)) - meerdere antwoorden mogelijk

	Totaal	
	%	n
De mentor	100,0	90
De afdelings-/teamleider	75,6	68
De conrector	10,0	9
De ondersteuningscoördinatoren	61,1	55
Docenten	38,9	35
Anders, namelijk	20,0	18

Tijdens de overgangsvergadering geeft de meerderheid van de mentoren regelmatig (50%) of altijd (25,6%) een gericht advies over het bevorderen. Een grote meerderheid van de mentoren geeft aan dat ze bij de overgangsvergadering onderbouwen waarom een mentorleerling wel of niet blijft zitten (Tabel 4.15). Ook geven ze vaak een advies of hun mentorleerling wel of niet zou moeten blijven zitten. De stem van de mentor is volgens slechts een klein deel van de mentoren (15,2%) doorslaggevend bij het besluit of één van hun mentorleerlingen blijft zitten. De meerderheid van de mentoren geeft aan dat het niet (26,7%) of nauwelijks (51,1%) uitmaakt wie de mentor is voor de uitkomst van het besluit wel of niet blijven zitten. Bijna alle mentoren (95,2%) zijn tevreden over de rol van de mentor in het besluitvormingsproces op de school.



Tabel 4.15: Wat is uw rol als mentor bij de overgangsvergadering (mentoren (n = 396)? - meerdere antwoorden mogelijk

	Totaal	
	%	n
Onderbouwen van het wel of niet zittenblijven van mijn mentorleerlingen	85,7	333
Adviseren over wel of niet zittenblijven van mijn mentorleerlingen	78,7	304
Discussie leiden over het wel of niet zittenblijven van mijn mentorleerlingen	51,9	200
Zorgen dat er consensus wordt bereikt over het wel of niet zittenblijven van mijn mentorleerlingen	44,0	171
Zorgen dat de juiste procedure wordt gevolgd	21,8	91
Anders, namelijk	6,7	27

4.4.2 Rol van de ouders/leerlingen

Op bijna alle scholen waar leerlingen op blijven zitten, wordt overlegd met de ouders wanneer er mogelijk sprake is dat een leerling niet door kan naar het volgende leerjaar (90,1%) Tabel 4.16. Wanneer uit de rapportvergaderingen blijkt dat een leerling risico loopt op zittenblijven, houden bijna alle scholen gesprekken met de ouders/verzorgers en leerlingen over dit risico, zie Tabel 4.17. Mentoren gaven op een schaal van 0 (infomeren) tot 10 (consulteren) een gemiddeld van 5,5 (SD = 1,7) aan. Ze neigen gemiddeld gezien net iets meer naar consulteren toe. Bijna een vijfde (19,1%) van de mentoren geeft aan dat aan ouders wordt gevraagd om hun kind extra hard te laten werken om zittenblijven te voorkomen en ruim twee derde (71,4%) geeft aan dat dit van de situatie afhangt. Of de ouders/verzorgers gevraagd wordt om hun kind naar extra les of begeleiding te sturen wanneer deze er slecht voor staat hangt ook vaak van de situatie af (67,4%). Ongeveer een derde van de mentoren geeft aan dat dit inderdaad gebeurt. (29,0%). Bijna altijd worden volgens de mentoren alternatieven voor zittenblijven met de leerling en ouders/verzorgers besproken (92,4%). In grote lijnen handelen mentoren gelijk als het gaat om het betrekken van ouders/verzorgers bij het (mogelijk) zittenblijven van hun kind, geeft driekwart van de mentoren zelf aan (81,3%). Ruim een zesde (18,7%) geeft aan dat er verschillen zijn tussen mentoren van dezelfde school. 71,6% van de mentoren geeft aan dat zittenblijven wel eens overwogen wordt, omdat ouders/verzorgers suggereren dat dat in het belang van hun kind is. Mentoren zijn redelijk tevreden over de invloed die ouders/verzorgers hebben op het zittenblijven van hun kind; ze geven gemiddeld een 6,6 (SD = 1,7).

Tabel 4.16: Behoren de volgende onderdelen tot het algemene beleid over zittenblijven op uw school? (n schoolleiders = 94)

	Ja		Nee	
	n	%	n	%
Dat afstromen beter is dan zittenblijven	78	85,7	13	14,3
Dat er input van mentoren wordt gevraagd bij de beslissing tot zittenblijven	91	100,0		
Dat er overleg is met leerling over de beslissing tot zittenblijven	68	74,7	23	25,3
Dat er overleg is met ouders over de beslissing tot zittenblijven van hun kind	82	90,1	9	9,9
De mogelijkheid van profiel te wijzigen om zittenblijven te voorkomen (indien van toepassing)	80	87,9	11	12,1



Een groot deel van de scholen geeft aan dat de rapportvergadering een indicatie geeft over welke leerlingen mogelijk gaan blijven zitten (85,6%). In Tabel 4.17 welke acties deze scholen ondernemen wanneer er vastgesteld is dat een leerling het risico loopt te blijven zitten.

Tabel 4.17: Welke acties worden ondernomen als er bij de rapportvergadering wordt vastgesteld dat een leerling risico loopt op zittenblijven? (schoolleiding (n = 77)) - meerdere antwoorden mogelijk

	Totaal	
	%	n
Onderwijstijdverlenging (bijv. zomerschool of lenteschool)	14,3	11
Intensievere ondersteuning door mentoren	87,0	67
Algemeen vrijwillig ondersteuningsaanbod voor leerlingen met slechtere resultaten	87,0	67
Algemeen verplicht ondersteuningsaanbod voor leerlingen met slechtere resultaten	58,4	45
Gesprek met de ouders/verzorgers over dit risico	93,5	72
Anders, namelijk	16,9	13

Bijna vier op de vijf ondervraagde mentoren geeft aan dat er een speciaal of extra gesprek is met ouders/verzorgers wanneer de school heeft besloten een leerling een jaar over te laten doen (77,4%). Bij dit gesprek is bijna altijd de mentor (96,2%) aanwezig en vaak ook de leerling zelf (74,4%), zie Tabel 4.18. Op bijna alle scholen hebben ouders/verzorgers de mogelijkheid om bezwaar te maken tegen het besluit van de overgangsvergadering. Een kleiner deel, 84,1%, van de mentoren, geeft aan dat ouders/verzorgers tegen het besluit in beroep kunnen gaan. De door de school genomen beslissing over zittenblijven leidt volgens de meerderheid van de scholen soms (58,9%) of zelden (32,5%) tot een discussie met leerling en/of ouders/verzorgers.

Tabel 4.18: Wie zijn er bij dat gesprek aanwezig? (mentoren (n = 320)) - meerdere antwoorden mogelijk

	Totaal	
	%	n
Mentor	96,5	308
Leerling	76,7	238
Afdelings-/teamleider	41,7	134
Schoolleider	3,6	17
Zorg-/ondersteuningscoördinator	21,5	87
Anders, namelijk	25,2	83



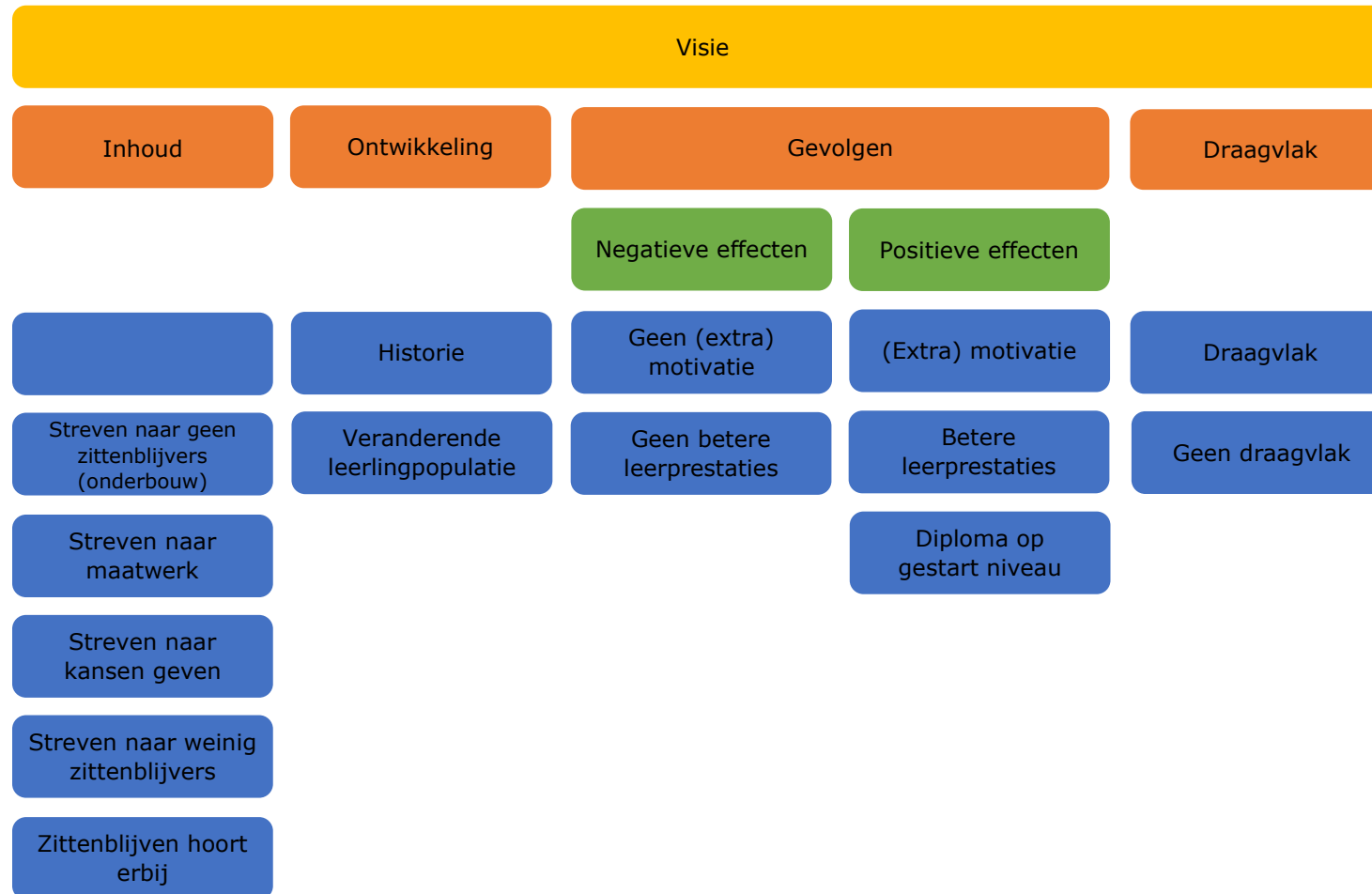
5 Resultaten kwalitatieve analyses

Om -aanvullend en verdiepend op de informatie uit de vragenlijsten- een beter beeld te krijgen van de reden dat zittenblijven zo gewoon is op veel scholen hebben we op 21 scholen gesproken met de schoolleider. Bij die gesprekken schoof een afdelingsleider (of teamleider) aan. De interviewleidraad bevatte de gespreksthema's visie, beleid, hoe over zittenblijven wordt besloten en het eventueel afwijken van beslisregels.

Na analyse kwamen we tot drie hoofdthema's waarbij we de relevante data categoriseerden. Deze drie: visie, beleid en overgangsvergaderingen, bespreken we in dit hoofdstuk.



5.1 Visie





De figuur van de codeboom visie bevat op vier elementen bevindingen:

1. Inhoud
2. Aanleiding
3. Gevolgen
4. Draagvlak

De figuur bestaat uit vier elementen (subcodes, in oranje en groen) en de axiale codes (blauw). We bespreken achtereenvolgens deze axiale codes onder de vier elementen.

5.1.1 Inhoud

Hoewel veel schoolleiders zeggen dat ze geen expliciete visie op zittenblijven hebben bleek in de gesprekken op elke school een min of meer expliciete gedachten en opvattingen te bestaan over de (on)wenselijkheid van zittenblijven. Het gaat vaak om een impliciete visie op zittenblijven die voortvloeit uit de visie op onderwijs. Vaak noemen scholen dat ze zittenblijven willen vermijden of *'streven naar het niet hebben van zittenblijvers'*. Hiervoor worden verschillende redenen gegeven. Bijvoorbeeld omdat men het geen goede optie vindt, men de leerling liever wil laten doorgaan, men maatwerk wil bieden of omdat men kansen wil bieden. Op een aantal scholen wordt zittenblijven in de onderbouw daarom uitgesloten. Ook wordt genoemd dat afstromen beter is dan het jaar nog eens overdoen. Er is dus een groep schoolleiders bij met een zeer uitgesproken mening over zittenblijven: *'Je haalt er eigenlijk relatief geen winst uit om leerlingen te laten doubleren. Het is belangrijk om leerlingen zo min mogelijk te laten doubleren'*. Dat betekent overigens niet dat er op die scholen daadwerkelijk geen leerlingen meer blijven zitten; er zijn scholen die als visie hebben dat zittenblijven geen optie is maar *'geen zittenblijf-vrije school zijn'*. Sommige schoolleiders stellen dat zittenblijven iets is dat van oudsher bij het onderwijs hoort, andere stellen dat er situaties zijn waarin zittenblijven het meest oplevert voor de leerling.

5.1.2 Ontwikkeling

Het komt voor dat de visie over zittenblijven een uitvloeisel is van het verleden van de school *'zo doen we dat op deze locatie'*. Er wordt dan geen duidelijke andere achtergrond van de opvatting over zittenblijven genoemd. De schoolleiders benadrukken dat zittenblijven met regelmaat een onderwerp van gesprek is binnen de schoolleiding, binnen teams of afdelingen van de school. In sommige gevallen zorgt de aanstelling van een nieuwe schoolleider voor een andere kijk op zittenblijven en wordt de huidige gang van zaken rondom zittenblijven nog eens tegen het licht gehouden. In interviews horen we terug dat scholen *'de leerling centraal hebben gesteld en dat maakte dat we veel meer gingen kijken naar: wie is de leerling?'* Voor een aantal scholen is de diverser wordende leerlingpopulatie aanleiding om anders naar zittenblijven te kijken. Een schoolleider merkte op dat met de invoering van passend onderwijs *'veel meer leerlingen de school inbracht die op de een of andere manier niet meer in het oude systeem pasten. Leerlingen die gewoon moeilijker tot scoren kwamen en moeilijker tot afspraken nakomen waren. De oude overgangstabelletjes werkten niet bij deze leerlingen'*.

5.1.2.1 Gevolgen: negatieve effecten

Zoals beschreven in de inleiding wijst Onderzoek naar de gevolgen van zittenblijven uit dat het jaar overlaten doen niet automatisch zorgt voor meer gemotiveerde leerlingen en voor betere leerprestaties. In de interviews blijken verschillende schoolleiders kennis te hebben genomen van deze conclusies en vragen zich af *'of het überhaupt zin heeft om te blijven zitten'*. Voor de meeste leerlingen zien schoolleiders dat zittenblijven op de lange termijn niet het gewenste effect heeft en eerder kan zorgen voor een negatief effect op hun motivatie: *'Een kind kan dan gedemotiveerd worden, want die heeft dat allemaal al gehad'*. Schoolleiders vinden dat je *'eigenlijk relatief geen winst haalt om leerlingen te laten doubleren'*. Wat betreft de leerprestaties zien schoolleiders voornamelijk negatieve effecten van zittenblijven: *'het wordt door kinderen als een straf ervaren en heeft vaak zelfs negatieve onderwijsopbrengsten'*.



5.1.2.2 Gevolgen: positieve effecten

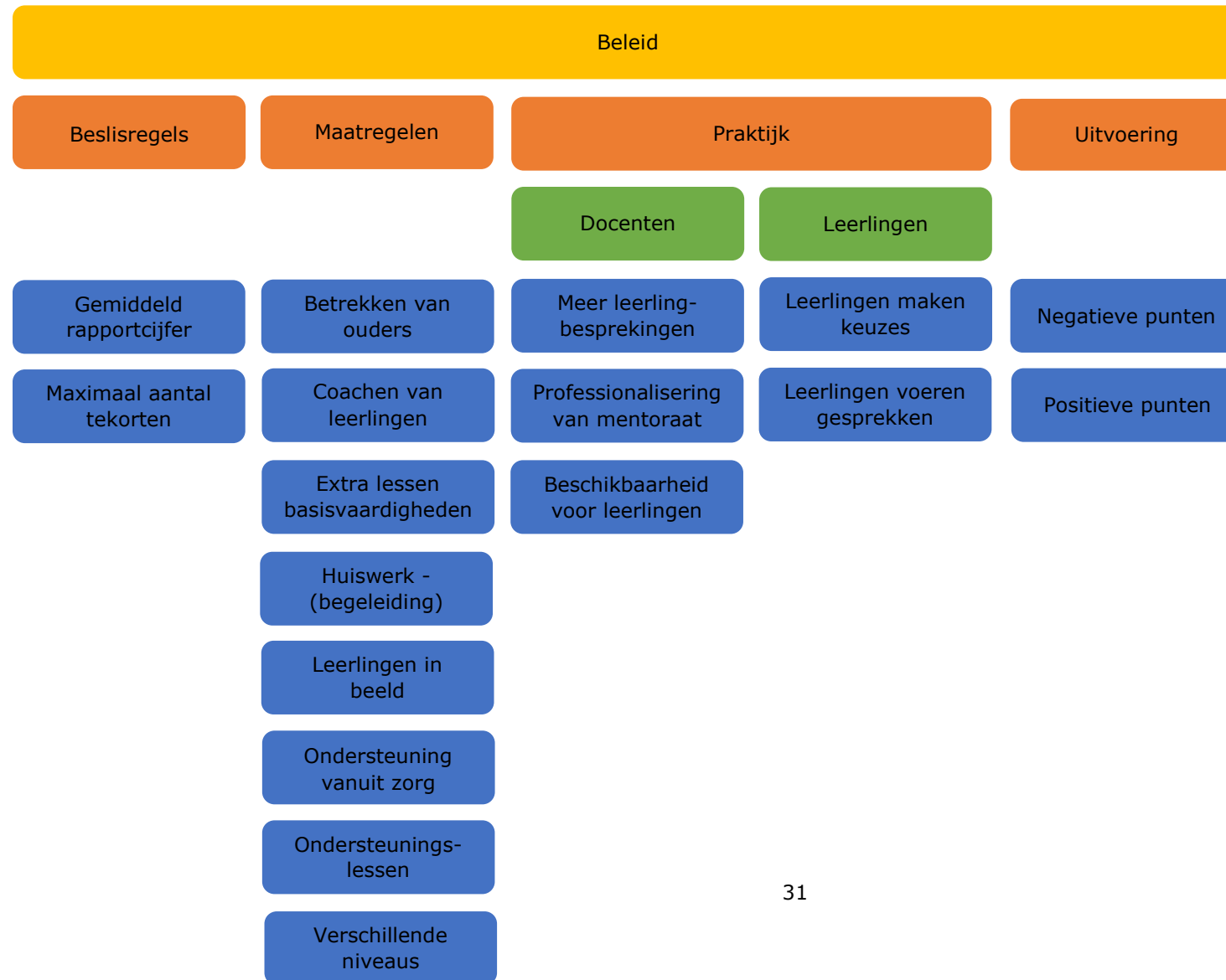
Uit de interviews blijkt echter ook dat een aantal schoolleiders voornamelijk positieve effecten ziet van het jaar laten overdoen, zowel in de motivatie als in de leerprestaties van leerlingen: *'Je ziet bij sommige leerlingen dat zittenblijven een enorme boost geeft, en het effect heeft dat zo'n leerling dan met prima cijfers naar de vijfde klas gaat'*. Het is belangrijk dat de leerling *'weer een succesbeleving hebben'*. Tegelijkertijd geven schoolleiders aan dat de mogelijk betere leerprestaties soms ook de wens van de gedachte is van docenten: *'het is het narratief van collega's die zeggen; ja, dit draagt bij aan betere onderwijsresultaten'*. Zittenblijven kan afstromen naar een ander schooltype voorkomen, wordt gezegd. En opgemerkt wordt dat het voor sommige leerlingen, in de pubertijd met name, zin heeft om het jaar over te doen om hen op deze manier de mogelijkheid te bieden de school alsnog te verlaten met een diploma op het niveau waar de leerling gestart is. Ook als leerlingen veel lessen gemist hebben door ziekte of problemen wordt zittenblijven door verschillende schoolleiders als zinvol gezien.

5.1.3 Draagvlak

Op veel scholen werkt men preventief om zittenblijven zoveel mogelijk te voorkomen: *'dus alles wat we kunnen doen aan de voorkant is voor de leerlingen en docenten helpend'*. Schoolleiders proberen hier in gezamenlijkheid met het team te werken aan een visie van preventie en vinden de inbreng van docenten hierbij belangrijk: *'we zijn hier gedeeld leiderschap aan het introduceren en daarmee onderschatten we onze praktische collega's helemaal niet want daar zit veel kennis. Dat is heel mooi om te zien en dus wordt het wordt zeker gedragen'*. Tegelijkertijd horen we in de interviews dat het aanpassen of zelfs veranderen van visie of beleid op zittenblijven gemengde reacties oplevert: *'soms valt een leraar toch in zijn oude rol'*, verwijzend naar *'de afrekencultuur'*. Schoolleiders geven ook aan dat er collega's zijn die *'het vaak nog veel scherper zouden willen hebben. Drie tekorten is zittenblijven'*. Bij het willen veranderen van de overgangsnormen is draagvlak zeker niet vanzelfsprekend.



5.2 Beleid





De figuur van de codeboom beleid bevat op vier elementen bevindingen:

1. Beslisregels
2. Maatregelen
3. Praktijk
4. Uitvoering

De figuur bestaat uit vier elementen (subcodes, in oranje en groen) en de axiale codes (blauw). We bespreken achtereenvolgens deze axiale codes onder de vier elementen.

5.2.1 Beslisregels

De term beslisregels wordt niet op alle scholen gebruikt maar het gaat hier om het onderdeel van het beleid waarin bepaald (en beschreven) wordt wanneer een leerling recht heeft op bevordering, moet blijven zitten of wordt besproken. Dit worden ook wel overgangsnormen, bevorderingsnormen of zak- en slaagregeling genoemd. Scholen kiezen daarbij soms voor richtlijnen gebaseerd op een gemiddeld cijfer. *'In de overgangsnormen staat bijvoorbeeld: vanaf een zes of hoger zijn ze uit de bespreekzone.'* Andere scholen hebben tekorten als uitgangspunt voor beslissingen. *'Als je twintig tekorten of minder hebt, dan ben je over en verder ben je altijd een bespreekgeval. Dus met negentien tekorten, dan ben je over.'* Net als uit de vragenlijst blijkt vertellen schoolleiders in interviews over de kernvakken (Nederlands, wiskunde en soms ook Engels) die op een andere manier meetellen: *'We hebben wel gewoon hele strikte bevorderingsnormen, waar we ook nu hebben opgenomen dat bijvoorbeeld de kernvakken echt een andere positie hebben dan de andere vakken.'*

5.2.2 Maatregelen

We spraken in de interviews over hoe wordt geprobeerd zittenblijven te verminderen of, op zijn minst, aan het einde van het schooljaar niet verrast te worden door aantallen zittenblijvers.

Hieronder worden diverse aspecten benoemd:

Ouders- Ouders worden geïnformeerd en ingezet om de leerlingen te stimuleren en te motiveren (extra) inspanning te leveren. Dat dat niet altijd lukt en dat ouders soms ook kunnen aansturen op zittenblijven blijkt uit het volgende fragment; *'En soms zeggen ze ook al van: ja, hij moet nu zo op z'n tenen lopen, is zo verdrietig de hele tijd, we laten hem lekker een jaar over doen.'*

Coaching- Schoolleiders vertelden veel over het coachen van leerlingen waarbij men de leerling zelf wil laten inzien wat verstandig is, bijvoorbeeld het volgen van steunles omdat de cijfers van wiskunde achterblijven. *'ja, eigenlijk wil je natuurlijk zeggen, je moet daarheen, maar dat moet je eigenlijk niet doen.'* Daarbij worden ook de driehoeksgesprekken (mentor (of coach) met ouder en leerling) benoemd; momenten waarop de balans wordt opgemaakt en een uitkomst kan zijn dat met extra inspanning overgaan toch mogelijk wordt.

Extra lessen basisvaardigheden – Scholen bieden extra ondersteuning op taal en rekenen aan. Sommige doen dat voor alle leerlingen in de onderbouw. Anderen doen dat in de vorm van bijspielerlessen of integreren de extra ondersteuning in het lesrooster. *'We hebben een ondersteuningsuur voor wiskunde en Nederlands, en in die zin hopen we ook steun te geven aan de kinderen die dat gedurende het jaar nodig hebben, zodat je niet aan het einde van het jaar zeg maar, opeens verrast wordt.'*

Huiswerkbegeleiding- Hierbij gaat het om extra huiswerk in een vakantie of gedurende een korte periode voor het vak waar een leerling er slecht(er) voor staat. *'We doen wel alles om doubleren te voorkomen, een geven taken mee in vakanties extra huiswerk en soms stellen we ook verplicht.'* Het gaat ook om scholen die leerlingen huiswerk laten maken in een ruimte op school, waar begeleiding beschikbaar is.

Ondersteuningslessen- Leerlingen krijgen extra hulp bij het vak waarmee ze worstelen. Dat kan gaan om individuele begeleiding door een vakdocent maar er zijn ook scholen die extra uren inplannen waarin leerlingen kunnen (of soms moeten) aansluiten bij de docent van het vak waar ze



extra hulp bij nodig hebben. *'leerlingen maken plannen van aanpak maken en zeggen van: nou, ik ga meer naar wiskunde, ik ga meer naar Engels, omdat ik dan extra ondersteuning kan krijgen. Dus op die manier probeer je ze gewoon extra te ondersteunen, zodat ze wel dat niveau kunnen behouden waar ze zitten en dus uiteindelijk zittenblijven of afstromen te verminderen.'*

Ondersteuning van uit zorg- Er zijn scholen die als beleid hebben dat de zorg die in de school aanwezig is ook wordt ingezet om zittenblijven tegen te gaan. Het kan dan gaan om ondersteuningslessen op het gebied de van sociaal emotionele ontwikkeling of beter leren plannen en het gaat soms ook om de inzet van een orthopedagoog of een begeleider passend onderwijs.

'Door sociaal-emotionele vorming en weerbaarheid versterk je de cognitieve ontwikkeling.'

Leerlingen in beeld- In sommige interviews wordt benadrukt dat men de leerlingen heel scherp in beeld wil hebben. Mentoren hebben het overzicht, zijn daarvoor verantwoordelijk en er vinden leerlingbesprekingen plaats, meerdere per jaar. Hierbij kijken scholen naar de resultaten (de cijfers) maar soms laat een school docenten ook iets zeggen over de werkhouding, het meedoen in de klas. *'Leer je nou uiteindelijk de stof ja of nee en doe je fijn mee, ja of nee? Afhankelijk daarvan kan iedere docent de leerlingen één van die vier kwadranten zetten. En dan zie je natuurlijk typisch dat bij sommige leerlingen bij een aantal vakken wat naar boven komen.'*

Meer niveaus per klas - Sommige scholen gaan ertoe over de keuze voor het schoolniveau uit te stellen door dakpanklassen of een tweejarige brugperiode. Zo wordt de keuze voor het schooltype uitgesteld. In die tijd vindt wel determinatie plaats (ga je door met vmbo-b of vmbo-k) maar kan de leerling niet blijven zitten. Een ander voorbeeld dat werd gegeven behelst aanpassing aan een niveau: *'Een leerling zit op kaderniveau en we merken dat het toch niet goed gaat. Dan zou je ook de toetsen kunnen bekijken op basisniveau van oké, is dat iets wat deze leerling wel gaat helpen? Dat is dan echt maatwerk wat dan binnen de wettelijke kaders valt, wat wel kan, wat veel werk oplevert maar wat er natuurlijk wel echt is vóór die leerling.'*

5.2.3 Praktijk

Wat betekent het gekozen beleid voor de praktijk; voor docenten en voor leerlingen?

Keuzes van geïnterviewde schoolleiders leiden er soms toe dat docenten langer en vaker op school aanwezig moeten zijn, zodat zij extra hulp kunnen bieden. Het is op diverse scholen ook zo dat van docenten (meer) input wordt verwacht dan alleen het presenteren van resultaten bij de leerlingbesprekingen omdat men een integraal beeld van leerlingen wil krijgen.

Diverse scholen melden dat het mentoraat geprofessionaliseerd wordt. De rol van mentoren is erg belangrijk, zij spelen een rol bij diverse eerder genoemde maatregelen om zittenblijven te voorkomen. Mentoren (of coaches) moeten leerlingen kunnen stimuleren naar bepaalde steunlessen te gaan, met leerlingen samen doelen formuleren of leren om preventief te werken: *'En daar zijn we vooral ook op die studiedagen en ontwikkeldagen mee bezig, vanuit die visie wat we nodig hebben, nou, nu is iedere docent, iedereen is mentor, dus we hebben niemand die geen mentor is. Dus als je hier komt werken, dan krijg je twaalf kinderen onder je hoede.'*

Ook voor leerlingen zijn de gevolgen van beleid in de praktijk merkbaar. Het werken met driehoeksgesprekken betekent dat leerlingen in deze gesprekken bespreken met of vertellen aan ouders en mentor hoe het ervoor staat. *'Leerlingen maken zelf een presentatie. Mogen ze kiezen hoe ze dat doen, wat jij de afgelopen periode hebt gedaan en hebt gepresteerd, of stappen hebt gezet? En dan gaat het vaak over cijfers. Maar ook van welke skills vaardigheden heb je nou bij jezelf ontwikkeld?'*

Dat leerlingen steeds meer zelf keuzes maken vertellen scholen ook. Hierbij kan je denken aan het kiezen voor het meedoen aan ondersteuningslessen of invulling geven aan onderdelen in een flexrooster.

5.2.4 Uitvoering

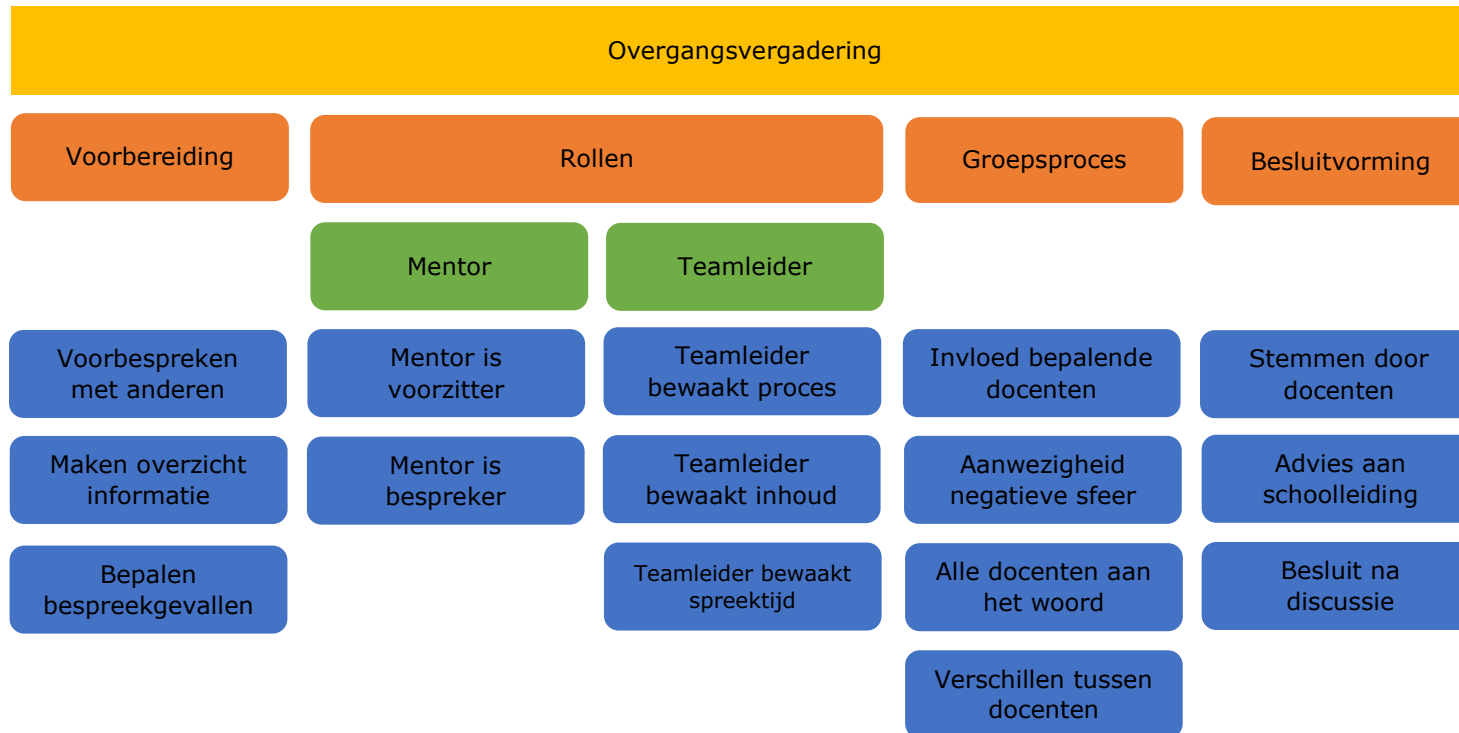
Over de uitvoering van het beleid over zittenblijven worden zowel negatieve als positieve punten genoemd. Het levert verscheidende antwoorden op die soms op de bredere onderwijskwaliteit slaan, soms specifiek op de overgangsvergadering. Als negatieve punten worden zaken genoemd



zoals de afwezigheid van een duidelijke procedure, een te sterke toetscultuur en de focus op het onderwijsresultatenmodel van de inspectie: *'Ja, en wat daar wel bij meespeelt is gewoon de druk op de opbrengstenkaart, in de onderbouw.'* Een school benoemt dat er teveel externe partijen (bijvoorbeeld bijlesinstituten) zijn *'Maar je hebt veel externe partijen natuurlijk, hè die we daarvoor gebruikt hebben. Daar ben ik niet zo dol op. Ik geloof er meer dat je gewoon alles op school zou moeten aanbieden.'* Positieve punten die schoolleiders noemen slaan soms op de procedure, bijvoorbeeld dat men goed kan uitleggen waarom het team tot zittenblijven besluit, of dat er leerlingbesprekingen zijn in plaats van rapportvergaderingen en *'de professionele dialoog van tevoren en tijdens die vergadering'*. Ook wordt het goed zicht hebben op de leerlingen genoemd. Verschillende scholen brengen positieve opbrengsten naar voren zoals tevreden oud leerlingen en *'extreem goede resultaten'*.



5.3 Overgangsvergadering





De figuur van de codeboom Overgangsvergaderingen bestaat uit vier elementen.

1. Voorbereiding
2. Rollen
3. Groepsproces
4. Besluitvorming

De figuur bestaat uit vier elementen (subcodes, in oranje en groen) en de axiale codes (blauw). We bespreken achtereenvolgens deze axiale codes onder de vier elementen.

5.3.1 Voorbereiding

Scholen gaven aan dat de overgangsvergadering op verschillende manieren werd voorbereid. Veel scholen houden voorbesprekingen met allerlei verschillende betrokkenen: teamleider, leerjaarcoördinator, docenten, coach, ouders, leerlingen. *"In eerste instantie hebben mentoren gesprekken met de teamleider. Het overleg van tevoren waarin ze zaken bespreken. Dan hebben mentoren contact met vakdocenten indien van toepassing."* en *"In principe bereid de mentor voor met sowieso ouders, leerlingen en eventueel een corrector of andere mentoren.* Op sommige scholen worden niet alle leerlingen besproken tijdens de overgangsvergadering. Tijdens de voorbereiding wordt bepaald welke leerlingen moeten worden besproken in de vergadering. *"We hebben de lijsten dan liggen en dan wordt er uitgerekend hoe het allemaal zit zeg maar: die is zo over en die is, die blijft eigenlijk direct zitten en een ander is in de bespreekzone."* Meerdere scholen geven aan dat de mentor als taak heeft om een overzicht te verzorgen van hoe de leerling er voor staat. Soms door een cijferoverzicht op te stellen, soms door een formulier in te vullen en soms door informatie bij alle docenten op te halen. *"En daar ook, zeg maar een soort van Excel sheetje invullen van tevoren van dit is de vraag die we aan de vergadering hebben. Dit is de status van hoe het er voorstaat of andere informatie die in het proces gaandeweg naar boven is gekomen."*

5.3.2 Rollen

Tijdens de overgangsvergadering zijn over het algemeen de docenten, de mentor en iemand van de schoolleiding (bv teamleider). Daarnaast zijn soms nog een ondersteuningscoördinator of een zorgprofessional aanwezig. De mentor heeft tijdens de vergadering bij sommige scholen de rol van voorzitter van de vergadering terwijl bij andere scholen de mentor alleen degene is die zijn of haar leerling bespreekt en soms een voorstel doet voor wel of niet bevorderen van de leerling. Bij sommige scholen bewaakt de teamleider het proces tijdens de vergadering door bijvoorbeeld te letten op de tijd en het stemmen in goede banen te leiden. Bij sommige scholen bewaakt de teamleider op de inhoud van de discussie. De teamleider zorgt er bijvoorbeeld voor dat er niet te veel wordt afgeweken van de grote lijn. Bij sommige scholen bewaakt de teamleider de spreektijd van alle docenten. Hij of zij let er op dat alle docenten aan het woord kunnen komen en dat sommige docenten niet veel meer gelegenheid krijgen om te spreken.

5.3.3 Groepsproces

Diverse schoolleiders geven aan dat het tijdens de overgangsvergaderingen belangrijk is om er voor te zorgen dat alle docenten aan het woord komen. Sommige scholen hebben hier procedures voor opgesteld door bijvoorbeeld de tafel rond te gaan. Veel schoolleiders zijn zich ook bewust van de invloed van wat gezegd wordt door bepalende docenten op het uiteindelijke besluit van de vergadering. *"Maar je merkt wel dat zo'n docent die heel snel het woord heeft en een heel snel een stempel kan drukken."* en *"Uit mijn eigen ervaring weet ik namelijk dat de stem van de eerste persoon die spreekt of die het heeft voorbereid of die de leiding neemt, heel bepalend is in dit soort vergaderingen."* Ook geven sommige schoolleiders aan dat er soms emotionele argumenten worden gebruikt en dat docenten hun eigen mening of gevoel meenemen. Daarnaast is er soms sprake van een negatieve sfeer tijdens de vergadering die invloed kan hebben op de besluitvorming.



5.3.4 Besluitvorming

Tijdens de overgangsvergaderingen worden soms alle leerlingen besproken en soms alleen de leerlingen die niet of net niet voldoen aan de door de school opgestelde overgangscriteria. Om tot een besluit te komen over of een leerling bevorderd wordt naar het volgende leerjaar worden verschillende procedures gehanteerd door de scholen. Bij sommige scholen wordt tijdens de vergadering een advies aan de schoolleiding opgesteld die het uiteindelijke besluit neemt. *“Het is niet zo we gaan stemmen, er komt een voorstel naar de teamleider op basis van de bevindingen.”* Bij andere scholen wordt aan het einde van de bespreking van een leerling een besluit genomen zonder te stemmen. *“Het is meestal een soort organisch proces dat er toch wordt gesproken zeg maar en ja stemmen. Dat gebeurt eigenlijk niet, is mijn ervaring.”* Veel scholen hebben echter een stemprocedure om met de gehele vergadering tot overeenstemming te komen over de bevordering van een bepaalde leerling. *“De mentor wil graag dat deze leerling naar drie vwo gaat. Wie is ervoor dat deze leerling naar drie vwo gaat? En dan gaan we tellen en twee-derde moet daarmee instemmen.”* Er worden veel verschillende regels gehanteerd bij het stemmen. Zo zijn er scholen waar de meerderheid van de stemmen telt, maar ook waar meer dan twee derde moet instemmen. Er zijn scholen waar de stem van docenten van bepaalde vakken of van docenten met meerdere vakken meer telt. Daarnaast wordt er soms per briefje gestemd en in andere gevallen juist met hand opsteken. Er zijn ook scholen waar een docent zich niet mag onthouden van stemming. Bij stakende stemmen wordt het uiteindelijke besluit vaak door de schoolleiding genomen.



6 Referenties

- Aguinis, H., & Bradley, K. J. (2014). Best practice recommendations for designing and implementing experimental vignette methodology studies. *Organizational Research Methods*, 17(4), 351–371.
- Alexander, C. S., & Becker, H. J. (1978). The use of vignettes in survey research. *The Public Opinion Quarterly*, 42(1), 93–104.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- Driessen, G., Leest, B., Mulder, L., Paas, T. & Verrijt, T. (2014). *Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: Een probleem?* Nijmegen: ITS.
- 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 studiën*, 90, 17.30.
- Hwang, N. & Koedel, C. (2023). Helping or hurting: The effects of retention in the third grade on student outcomes. *Educational evaluation and policy analysis*, online.
Inspectie van het Onderwijs (2021a). *De Staat van het Onderwijs 2021*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kloosterman, R., & de Graaf, P. M. (2009). Zittenblijven of afstromen?-De relatie tussen sociaal milieu en keuzes in het voortgezet onderwijs voor drie cohorten leerlingen. *Mens en maatschappij*, 84(1), 5-28.
- Kooij, D., Bulder, E., Gerritsen, S., & Exalto, R. (2020). *Zittenblijven 2020: Themaonderzoek voortgezet leren*. Oberon.
- Sleenhof, J. P. W., Koopman, M., Thurlings, M. C. G., & Beijaard, D. (2019). An exploratory study into teachers' beliefs and experiences about allocating students. *Teaching and Teacher Education*, 80, 94-105.
- Vuuren, D. van, & Wiel, K. van der (2015). *Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Centraal Planbureau.



7 Bijlage I: Gespreksleidraad interview schoolleiding

Topic	Openingsvraag	Hulpvragen
Visie	Wat is uw visie op zittenblijven en waarom?	<p><u>Als wel visie</u> Wat is het centrale uitgangspunt van uw visie? Wat is de reden dat u gekozen heeft voor deze visie? Is dit een gedragen visie of voer voor discussie? Waar is de visie voornamelijk op gebaseerd (bv wetenschappelijk onderzoek, praktijkervaringen, opvattingen, organisatie/PR)?</p> <p><u>Als visie beperkt of impliciet:</u> Stel school zegt; de visie is zo min mogelijk leerlingen laten zitten; Dan kan je vragen Waarom is dat, lukt het, ging dit eerst anders etc.</p> <p><u>Als geen visie</u> Wat is de reden dat u geen visie heeft? Waar baseert u uw beleid voor zittenblijven op? Waarom is dat, lukt het, ging dit eerst anders etc.?</p> <p>Bij het <i>waarom</i>: Wat ziet u als mogelijke positieve effecten van het laten zitten van leerlingen? (en hoe weet u dat) Wat ziet u als mogelijke negatieve effecten van het laten zitten van leerlingen? (en hoe weet u dat) Wat zijn voorwaarden voor het bereiken van de visie (bv beschikbaarheid extra ondersteuning, aanpassing curriculum)?</p>



Beleid	Wat is uw beleid voor het laten zitten van leerlingen?	<p>Wat zijn de beslisregels/bevorderingsnormen of overgangsnormen en uit welke factoren bestaan die (check of er meer is dan je terugvindt in de schoolgids)? Als die er niet zijn: Hoe wordt dan bepaald of je overgaat en op basis van welke factoren?</p> <p><u>Als wel visie</u> Hoe heeft u uw visie vertaald naar beleid?; Hoe is uw beleid vastgelegd (bv schoolgids, beleidsstuk)? Wat staat er in het vastgelegde beleid beschreven (overgangsprocedure, dat er extra begeleiding is) ? Zijn er voorwaarden voor het bereiken van de visie, bijv. beschikbaarheid ondersteuning voor zittenblijvers</p> <p><u>Als geen visie</u> Hoe is uw beleid vastgelegd (bv schoolgids, beleidsstuk)? Wat staat er in het vastgelegde beleid? (overgangsprocedure, dat er extra begeleiding is)</p>
	Wat ziet u van uw beleid terug in de praktijk?	<p>Wat betekent uw beleid voor het onderwijs (bv formatie, rooster, (extra) ondersteuning, leerlingbegeleiding, toetsbeleid)? Wat betekent uw beleid voor leerlingen? Wat betekent uw beleid voor docenten (bv meer scholing, meer overleg, meer ondersteuning)? Wat gaat goed in de uitvoering van het beleid? Wat kan beter in de uitvoering van het beleid?</p>



<p>Overgaan of niet (proces)</p>	<p>Kunt u iets vertellen over het proces waarbij wordt besloten of een leerling blijft zitten?</p>	<p>Schoolleiders kennen vooral de grote lijnen en redenen voor wel of geen procedures. Als er een teamleider is kun je meer ingaan op het proces/ de vergadering; vraag bijv. naar de laatste keer.</p> <p><i>Indien procedure overgangsvergadering:</i> Wat zijn de afspraken voor de procedure (indien aanwezig)?</p> <p><i>Indien geen procedure overgangsvergadering:</i> Hoe gaat dat? Zijn er afspraken of werkwijzen? Betrekt evt. beslisregels (zie beleid)</p> <p>Hoe wordt door mentoren en docenten voorbereid op de overgangsvergadering/ het proces? Wat doet de mentor tijdens de overgangsvergadering/ het proces? Hoe wordt ervoor gezorgd dat alle docenten worden gehoord? Zijn er verschillen tussen teams? Speelt de samenstelling van het team een rol in het proces?</p>
<p>Afwijken van beslisregels (inhoud)</p> <p>Dit onderdeel is optioneel; als er tijd voor is</p>	<p>Hoe besluit u om af te wijken van de beslisregels¹?</p>	<p>Hoe kijkt u aan tegen het afwijken van de beslisregels? Wat zijn uw ervaringen met het afwijken van de beslisregels? Op basis waarvan besluit u om (soms) af te wijken van uw beslisregels voor het laten zitten van een leerling? (vraag goed door op de verschillende redenen; dus bijv. wat verstaan jullie onder persoonlijke omstandigheden en heeft kunt u er een voorbeeld van geven?)</p> <p>Als er teamleiders zijn: Wat is de rol van de mentor bij het afwijken van de beslisregels? Zijn er daarin verschillen tussen mentoren? Komt het besluit om af te wijken van de beslisregels in elke overgangsvergadering op dezelfde wijze tot stand?</p>

1 N.B. i.p.v. beslisregels kunnen overgangsnormen of bevorderingsnormen bestaan. Dan gaat het daarover.



8 Bijlage II: Observatieformulier overgangsvergadering

	Wel / niet gehoord		Observaties inspecteur; overige opmerkingen (beschrijvend en illustratief, eventueel citaten)
	Wel	Niet	
Factoren betrokken bij bespreking of besluitvorming 1. Capaciteit/potentie leerling 2. Aanwezigheid lessen 3. Gemiste toetsen 4. Aantal onvoldoendes 5. Motivatie 6. Inzet / Werkhouding 7. (storend) gedrag 8. Persoonlijke omstandigheden (thuisituatie) 9. Ondersteuningsbehoefte 10. Profielkeuze 11. Kans op diploma 12. Anders			
Zijn de factoren eenduidig toegepast per casus?			
Groepsproces (leiderschap) - voorstel van mentor/teamleider over gewenste situatie leerling - Doel van vergadering verduidelijkt - Sfeer - Procedure van de vergadering - Alle docenten worden gehoord - Actieve betrokkenheid van docenten - Constructieve bijdrage van docenten - Open gesprek - Anders			Observaties inspecteur (beschrijvend en illustratief, eventueel citaten):



<p>Groepsbesluitvorming</p> <ul style="list-style-type: none">- Totstandkoming besluit (stemmen, open gesprek of gestructureerd per beurt mening geven)- Vastleggen besluit- Besluiten gebaseerd op vastgelegde criteria (data) en persoonlijke omstandigheden- Besluitvorming qua proces eenduidig/ in elke casus op dezelfde manier- Besluitvorming is voor elke leerling gelijkwaardig (bespreken zelfde factoren)- Check voorafgaand aan besluitvorming : Is dit het juiste beeld van de leerling?- Anders.....	<p>Observaties inspecteur; (beschrijvend en illustratief, eventueel citaten):</p>
<p>Argumentatie: denk aan:</p> <ul style="list-style-type: none">- Argumenten en data (bijv. cijfers of scores van gedrag zoals inzet) zijn duidelijk te snappen voor de toehoorders- Argumenten zijn gebaseerd op vastgelegde criteria- Onderbuikgevoelens/argumenten worden voorkomen- Argumenten en besluitvorming zijn in lijn met afgesproken doel (opening) van de vergadering- Argumenten en besluitvorming houden rekening met de consequenties (afstroom, complete jaar overdoen, motivatie etc.)- Anders	<p>Observaties inspecteur (beschrijvend en illustratief, eventueel citaten):</p>