

Zittenblijven in vraag gesteld: een genuanceerde en kritische analyse

Inleiding

Naar aanleiding van het OBPWO-rapport “Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief” (Juchtmans, Goos, Vandenbroucke & De Fraine, 2012) presenteren we in dit verslag een kritische en genuanceerde analyse van de bevindingen en aanbevelingen van het OBPWO-rapport. We maken daarbij gebruik van de internationale wetenschappelijke literatuur en ook van de standpuntbepaling en ervaringen van enkele belangrijke groepen in het buitenland (o.m. de National Association of School Psychologists uit de VS).

We zullen in dit verslag laten zien dat het rapport onevenwichtig is in kwaliteit en samenstelling. Het rapport wisselt objectieve, beschrijvende informatie af (bijv. over hoe leerkrachten en directies denken over zittenblijven) met zwaar ideologisch gekleurde passages die o.m. bedoeld zijn om de achterliggende opvattingen van leerkrachten te onthullen, maar die in feite veel meer zeggen over de opvattingen van de opstellers van het rapport en hun onvrede over het bestaande onderwijssysteem in Vlaanderen. Vanzelfsprekend hebben de auteurs het volle recht om hun opvattingen kenbaar te maken en een radicale hervorming van ons onderwijssysteem voor te stellen, maar het geeft geen pas het zo te doen voorkomen dat de aanbevelingen zouden voortvloeien uit wetenschappelijke gegevens.

Op dit ogenblik wordt her en der in Vlaanderen promotie gemaakt in de scholen voor de visie en aanbevelingen uit het rapport (bijv. in het project “Samen tot aan de meet”). We mogen hopen dat dit verslag ertoe kan bijdragen alle betrokkenen uit het onderwijs een vollediger en meer genuanceerd beeld te geven van de problematiek van zittenblijven.

In dit verslag geven we eerst een overzicht van wat er wetenschappelijk kan gezegd worden over de effecten van zittenblijven. Vervolgens geven we kort de discussie weer zoals die in de VS gevoerd is, omdat daar heel wat ervaringen zijn opgedaan met de praktijk van zittenblijven alsook met de praktijk van ‘sociale promotie’ (het laten overgaan naar het volgende schooljaar). Ten slotte gaan we uitvoeriger in op de argumenten en aanbevelingen van het rapport.

Wetenschappelijke studies

Het probleem van de selectie-bias

Volgens de auteurs van het rapport heeft wetenschappelijk onderzoek aangetoond dat zittenblijven in hoofdzaak negatieve effecten heeft op de schoolprestaties, op het psychosociaal functioneren, en op de verdere schoolloopbaan van de zittenblijvers. Deze bevindingen zijn het resultaat van studies waarin zittenblijvers vergeleken worden met leeftijdsgenoten die wel overgingen (leeftijdvergelijking), alsook met klasgenoten die niet bleven zitten en dus jonger zijn (leerjaarvergelijking).

Cruciaal voor dergelijke vergelijkingen is dat de effecten tussen groepen niet kunnen worden toegeschreven aan vooraf bestaande verschillen die de schoolprestaties of psychosociale ontwikkeling kunnen beïnvloeden (Willson & Hughes, 2006). Omdat onderzoekers, omwille van

evident ethische redenen, kinderen niet at random kunnen toewijzen aan de één of andere groep, proberen ze via bijkomende metingen groepen zodanig te kiezen dat deze zo gelijkwaardig mogelijk zijn op relevante controlevariabelen. Indien een dergelijke matching onvoldoende slaagt, kunnen de geconstateerde verschillen echter niet eenduidig toegeschreven worden aan het zittenblijven op zich. Het vormen van mooi vergelijkbare groepen is een hachelijke kwestie precies omdat de factoren waarop een onderzoeker de beide groepen probeert gelijk te stellen dezelfde zijn die door leerkrachten en directies gehanteerd worden om te beslissen welk kind in aanmerking komt voor zittenblijven. Vanwege deze moeilijk volledig te vermijden selectie-bias is het erg waarschijnlijk dat de groep zittenblijvers en de vergelijkingsgroep (ook na controle voor relevante variabelen) al verschillend zijn, nog voor het evt. zittenblijven, op een aantal belangrijke variabelen, anders zouden de zittenblijvers wel zijn overgegaan naar het volgende leerjaar (Allen, Chen, Willson, & Hughes, 2009).

Ook al besteden de auteurs van het OBPWO-rapport voldoende aandacht aan deze essentiële methodologische kwestie, echter door te stellen dat ze zich uitsluitend gebaseerd hebben op kwaliteitsvolle studies, gaan ze volkomen voorbij aan het gegeven dat ook de 'betere' studies grote problemen hebben om een adequate match tot stand te brengen en er dus de grootste voorzichtigheid geboden is bij het trekken van conclusies. Ook de auteurs van het rapport manen aan tot voorzichtigheid in het formuleren van conclusies (pag. 97) vanwege het nog fragmentarische karakter van het onderzoek. Van een dergelijke voorzichtigheid is in de aanbevelingen (o.m. radicaal afschaffen van het zittenblijven) en in de communicatie naar scholen helaas niets meer te merken.

Resultaten van meta-analyses

In het licht van de problematiek van de potentiële selectie-bias is het dan ook van buitengewoon belang dat in enkele toonaangevende studies gebleken is dat de grootte en richting van de geconstateerde effecten van zittenblijven in belangrijke mate een functie zijn van de kwaliteit van de studie, i.h.b. de mate waarin selectie-bias vermeden wordt. In een meta-analyse constateerde Lorence (2006) dat slechts vier van de 18 studies uit de klassieke meta-analyse van Jimerson (2001) voldeden aan adequate statistische controles voor vooraf bestaande verschillen. Bovendien stelde Lorence vast dat de weinige studies die een positief effect lieten zien van zittenblijven op de schoolprestaties behoorden tot de groep van methodologisch betere studies en hij argumenteerde dan ook dat onderzoekers te snel tot de conclusie gekomen waren dat zittenblijven negatieve effecten heeft. Ook in de meest recente meta-analyse (Allen et al., 2009) luidt de conclusie: *"Results challenge the widely held view that retention has a negative impact on achievement"* (p. 480). Dus, de belangrijkste conclusie uit het recente onderzoek blijft eenvoudigweg onvermeld in het OBPWO-rapport. Meer specifiek rapporteren Allen en medewerkers dat de studies met een lage kwaliteit een negatieve effectgrootte lieten zien van $-.30$ en de studies met een gemiddelde tot hoge methodologische kwaliteit een positieve effectgrootte van $.04$. De kwaliteit van de studies alleen zorgt dus voor een fors verschil van 0.34 effectgrootte in de positieve richting.

Ook al is het positieve effect van zittenblijven op de schoolprestaties niet significant verschillend van nul, dit resultaat wettigt de conclusie uit het OBPWO-rapport niet dat zittenblijven een negatief effect zou hebben. De misschien voor de hand liggende conclusie dat een nul-effect dan toch minstens aantoont dat zittenblijven geen zin heeft, is om twee redenen ook te kort door de bocht. Ten eerste impliceert een nul-effect dat er ongeveer evenveel kinderen kunnen zijn die een positief effect ondervinden van zittenblijven als dat er kinderen zijn op wie zittenblijven een negatief

effect heeft. De conclusie voor onderzoekers moet dan eerder zijn dat toekomstig onderzoek moet uitzoeken onder welke voorwaarden zittenblijven voordelig is voor leerlingen en wanneer doorstromen leerlingen in staat stelt om de kloof met hun leeftijdsgenoten te dichten (zie ook Allen et al., 2009). Ten tweede mag men niet uit het oog verliezen dat dit nul-effect in de betere studies geconstateerd wordt in een onderwijssysteem waarin zittenblijven tot de mogelijkheden behoort. Met andere woorden, het is goed mogelijk en zelfs waarschijnlijk (zie verder) dat in een systeem waarbij men zittenblijven afschaft, zoals aanbevolen door het rapport, het effect van doorstromen niet langer nul is, maar negatief.

Studies die uitgevoerd zijn nadat de meta-analyse van Allen et al. (2009) verscheen, lijken deze meer genuanceerde conclusies te bevestigen. Zo bleek uit twee methodologisch hoogstaande studies (Hong & Yu, 2008; Wu, West & Hughes, 2010) dat het effect van zittenblijven op schoolprestaties afhangt van een vergelijking met klasgenoten of met leeftijdsgenoten. Op basis van leeftijdsvergelijkingen vertoonden zittenblijvers een langzamere toename in zowel reken- als leesprestaties op de korte termijn, maar een snellere toename in leesprestaties op de langere termijn in vergelijking met doorstromers met vergelijkbaar risico op zittenblijven. Gebruik makend van vergelijkingen met klasgenoten, vertoonden zittenblijvers een snellere toename op de korte termijn, maar een snellere afname op de langere termijn voor zowel rekenen als lezen in vergelijking met doorstromers. In een andere studie vonden Hughes, Chen, Thoemmes, & Kwok (2010) dat leerlingen die het eerste leerjaar overdeden, meer kans hadden om in het derde leerjaar te voldoen aan de vereiste criteria op vlak van rekenen en wiskunde dan doorstromers met vergelijkbaar risico. Uit de twee eerst genoemde studies bleek ook dat zittenblijven in de eerste jaren van het basisonderwijs positieve effecten had op het psychosociaal functioneren: de doorstromers hadden in vergelijking met zittenblijvers een minder gunstig schools zelfconcept, ze vertoonden meer internaliserend probleemgedrag en meer hyperactief gedrag, ze vertoonden minder engagement en waren ook minder sociaal geaccepteerd. Hier tegenover staat een recente Vlaamse studie (Goos, Van Damme, Onghena, Petry, & de Bilde, 2013_a) waarin negatieve effecten gerapporteerd worden van zittenblijven in het eerste leerjaar, zowel op het schoolse presteren, het psychosociale functioneren, en op hun verdere schoolloopbaan. Wat betreft de verdere schoolloopbaan blijkt uit een studie van Moser, West en Hughes (2012) dat zittenblijvers een lagere kans hebben om nog eens te blijven zitten in vergelijking met de doorstromers, en een gelijke kans om in het buitengewoon onderwijs terecht te komen. De studies zijn dus verre van eenduidig maar ze zijn beduidend positiever voor zittenblijven dan oorspronkelijk beweerd werd.

In een recente publicatie in *Pedagogische Studiën* over zittenblijven presenteren Goos, Belfi, De Fraine, van Damme, Onghena, & Petry (2013_b) een literatuurstudie die in grote mate overeenstemt met die uit het OBPWO-rapport. Voor elke onderzoeksvraag, m.n. betreffende het effect van zittenblijven in basisonderwijs of secundair onderwijs op schoolse prestaties, op het psychosociaal functioneren, op de verdere schoolloopbaan en de arbeidsmarktpositie, komen de auteurs tot de conclusie dat de onderzoeksresultaten niet gelijklopend zijn. Toch concluderen ze dat de effecten van zittenblijven minder gunstig zijn *dan Vlaamse en Nederlandse leerkrachten en directies doorgaans denken*. De vraag is dan uiteraard wat die denken en wat hun motieven zijn om zittenblijven te adviseren. We komen daar zo op terug. Opvallend is dat de auteurs heel wat studies aanhalen van niet in wetenschappelijke tijdschriften gepubliceerde onderzoeken (bijv. op grond van congrespresentaties die achteraf ook niet gepubliceerd werden). Mede daardoor gaan ze o.i. opnieuw voorbij aan de belangrijkste conclusie uit de meest recente meta-analyse van Allen et al. (2009), m.n. dat er een sterk verband bestaat tussen de kwaliteit van de studies en de richting en

grootte van de geconstateerde effecten. Impliciet gaan ze ervan uit dat alle geselecteerde studies van goede kwaliteit onproblematisch zijn wat betreft de aanwezigheid van selectie-bias en dat de kwaliteit-effect relatie van de studies dan geen rol meer speelt. Het is precies dit verband, zoals door verscheidene vooraanstaande auteurs onder de aandacht gebracht, dat o.i. tot grote voorzichtigheid in het trekken van besluiten zou moeten leiden. Niettemin kunnen we het volmondig eens zijn met de auteurs als ze stellen dat zomaar laten overgaan naar het volgende leerjaar ook niet de oplossing is, wat in schril contrast staat met de aanbevelingen uit het OBPWO-rapport.

De studie van Goos et al. (2013_a)

Begrijpelijkerwijs hechten de auteurs veel belang aan hun eigen studie. Zonder overdreven kritisch te zijn over hun studie - de studie is zonder enige twijfel statistisch één van de beste - bekijken we de gehanteerde methode toch wat nader om te laten zien dat zelfs de betere studies tot nu toe niet in staat zijn geweest groepen adequaat te matchen. Om te controleren voor mogelijke selectie-bias wordt in deze studie gewerkt met de methode van 'propensity score matching' of stratificatie. Een propensity score geeft de voorwaardelijke kans weer dat een subject zou behoren tot de groep zittenblijvers. Daartoe wordt een hele reeks variabelen opgenomen (in deze studie meer dan 50!) die verband houden met de kans op zittenblijven (bijv. schoolprestaties, psychosociaal functioneren, etc.). Dit heeft tot doel twee groepen te creëren die zo gelijk mogelijk zijn in hun kans om te blijven zitten (de ene groep bestaande uit echte zittenblijvers en de andere uit doorstromers). Waarom dit geen sinecure is hebben we al toegelicht. Als we nu naar de reeks variabelen kijken dan valt ons op dat intelligentie, ongetwijfeld één van de belangrijkste matching variabelen, uitsluitend gemeten is met de Standard Progressive Matrices van Raven, en dit dan nog na de interventie. Hoewel ook vaardigheid in taal en wiskunde zijn gemeten, lijken de intellectuele capaciteiten van de kinderen daarmee toch niet voldoende in kaart gebracht. Toegegeven, het is voor een criticaster makkelijk om te wijzen op de één of andere niet opgenomen variabele die toch een belangrijke rol kan gespeeld hebben in de kans op zittenblijven. Maar dat is dan ook de zwakte van dergelijke designs, al lijken we voorlopig niet beter te kunnen. De kans op een negatieve bias is daardoor ook in deze designs niet denkbeeldig.

Een ander probleem, ook onderkend door de onderzoekers, is dat bij het formeren van de groep doorstromers alle kinderen die niet in het eerste leerjaar bleven zitten, maar wel in een ander leerjaar, uit de vergelijkingsgroep verwijderd werden. De auteurs geven zelf aan dat deze niet geselecteerde kinderen zwakker scoorden op schoolse prestaties en SES en dat ze daardoor de negatieve effecten van zittenblijven overschat kunnen hebben (Goos et al., 2013_a, p. 344). De groep doorstromers is daardoor niet meer representatief voor kinderen die overgaan van het eerste naar het tweede leerjaar en vormen een positieve selectie (ook al hebben ze vergelijkbare propensity scores als de geselecteerde zittenblijvers). Hoewel de onderzoekers hun conclusies veel voorzigtiger formuleren dan in het rapport, geloven ze wel dat deze onvolkomenheden niet van dien aard zijn dat ze hun conclusies zouden hypothekeren.

We denken echter dat er gegronde redenen zijn daar wat minder optimistisch over te denken. Ten eerste zijn er in de studie zelf sterke aanwijzingen te vinden voor een selectie-bias. Dat een selectie-bias meer is dan een theoretische mogelijkheid blijkt uit twee observaties. Ten eerste blijkt uit de resultaten dat zittenblijvers bij het begin van het bisjaar, dus na het eerste leerjaar volledig doorlopen te hebben, nauwelijks beter scoren op rekvaardigheden dan hun vroegere klasgenoten uit de controlegroep toen zij begonnen aan het eerste leerjaar. Maar vooral de observatie dat

zittenblijvers bij het begin van het bisjaar beduidend zwakker scoren op zowel rekenen als lezen in vergelijking met hun doorstromende leeftijdsgenoten uit de controlegroep (dus met zgn. ‘gelijk risico’) bij het begin van het tweede leerjaar, kan moeilijk anders geïnterpreteerd worden dan dat de groepen van meet af aan al ongelijk waren, tenminste indien er geen wonderbaarlijke dingen tijdens de vakantie gebeurd waren. De zin in het artikel op pag. 338: “... *first-grade retainees would have performed better in math, ... and reading fluency, ... if they had been promoted to second grade instead of been held back*”, weerspiegelt dan ook een blind geloof in het statistisch model waardoor de aandacht voor de aannemelijkheid van de assumpties van dat model kennelijk verdween. Ook op het vlak van verstoorde relaties met leeftijdsgenoten scoren zittenblijvers bij het begin van het eerste leerjaar al meer problematisch dan de controlegroepen. Kortom, nog voor zittenblijven een reëel effect kon hebben, waren er al significante verschillen tussen de groepen in het nadeel van de zittenblijvers. De geobserveerde negatieve effecten, zoals gerapporteerd in dit onderzoek, zijn dan ook waarschijnlijk het gevolg van dergelijke vooraf bestaande verschillen in plaats van dat ze zouden te wijten zijn aan het zittenblijven zelf. Bovendien leert het onderzoek in andere domeinen van de gedragswetenschappen dat zelfs kleine initiële verschillen tussen groepen via allerlei complexe interacties snel kunnen uitgroeien tot forse verschillen (voor het belang van adequate matching zie ook Van den Broeck & Geudens, 2012). Zelf zien we wel een manier om in onderzoek naar de effecten van zittenblijven het matchen van de groepen zonder selectie-bias te realiseren. In plaats van propensity-scores te schatten op grond van allerlei covariaten, zou men meer direct de kans op zittenblijven per kind kunnen laten scoren door het schoolteam zelf, waardoor vanzelf alle relevante variabelen die een schoolteam in werkelijkheid ook hanteert, opgenomen worden in de matching variabele. Op deze wijze kan de invloed van de overwegingen die een school hanteert gescheiden worden van de invloed van andere achtergrondvariabelen. We hebben al contact opgenomen met de promotor van het OBPWO-rapport om te bekijken of we samen in de toekomst een dergelijk verbeterd onderzoek zouden kunnen opzetten.

Als besluit van dit deel over het wetenschappelijke onderzoek betreffende zittenblijven, kunnen we concluderen dat een voorlopige voorzichtige conclusie luidt dat zittenblijven globaal gezien geen negatieve effecten heeft omdat de betere studies door de band geen negatieve effecten laten zien, en vooral ook omdat er goede gronden zijn om aan te nemen dat zelfs in deze betere studies er nog altijd sprake is van selectie-bias die in het nadeel werkt van de groep zittenblijvers. De stelligheid waarmee men in het rapport keer op keer de tegen-feitelijke (‘counterfactual’) uitspraak doet dat “zittenblijvers even goed of zelfs beter zouden gepresteerd hebben in X, Y of Z, als ze zouden overgegaan zijn naar het volgende leerjaar”, waarbij men kritiekloos uitgaat van een onproblematisch onderzoeksdesign, is dan ook moeilijk te verdedigen.

Ervaringen met zittenblijven en sociale promotie in de VS

Landen kunnen erg verschillen in de wijze waarop men in het onderwijssysteem omgaat met verschillen tussen leerlingen, in het bijzonder welke maatregelen men treft indien leerlingen niet voldoen aan vooraf bepaalde prestatienormen. Vanzelfsprekend kan het leerrijk zijn om praktijken en ervaringen in andere landen te bestuderen. In onderwijsdebatten verwijst men soms ook graag naar andere landen die dan als een soort gidsland moeten dienen om de een of andere favoriete onderwijspraktijk te promoten. Vaak houdt men bij dergelijke vergelijkingen onvoldoende rekening

met de maatschappelijke en culturele context die soms erg verschillend kan zijn van die van ons. Dit impliceert dat maatregelen of praktijken die in andere landen redelijk goed werken, niet noodzakelijk zo maar overdraagbaar zijn naar onze context. Bijvoorbeeld, Japan en Korea zijn twee landen waar zittenblijven niet of nauwelijks voorkomt. Beide landen kennen echter een uitgesproken collectieve prestatiecultuur waardoor de druk op presteren zodanig groot is dat zittenblijven er kennelijk niet aan de orde is. Toch kunnen beide landen nauwelijks als een voorbeeld genomen worden omdat de maatschappelijk-culturele context te verschillend is. Pleitbezorgers voor het afschaffen van zittenblijven verwijzen dan bij voorkeur ook niet naar deze landen omdat ze beseffen dat de prestatiegerichte cultuur minder goed past bij hun idealen van onderwijs. Maar ook binnen Europa zijn er belangrijke verschillen in onderwijscultuur en maatschappelijke context waar men minder alert voor is. In het OBPWO-rapport geldt Zweden als een soort van gidsland. Bij de bespreking van het rapport in het volgende deel gaan we daar wat dieper op in.

We verwijzen hier naar de problematiek van zittenblijven in de VS, zeker niet omdat we de VS beschouwen als een gidsland (de worsteling met het reduceren van sociale ongelijkheid is er nog steeds een belangrijk punt), maar wel omdat in geen enkel ander land de discussie zo uitvoerig gevoerd is, en ook omdat er heel wat ervaring opgedaan is met de praktijken van zittenblijven vs. sociale promotie. In de jaren zestig klonk in de VS de bekommernis steeds luider dat zittenblijven belemmerend zou kunnen werken voor de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen en jongeren met een verhoogd risico op leerachterstand. Dit leidde tot een toename van de praktijk om kinderen te laten overgaan ongeacht hun schoolse prestaties waardoor het aantal zittenblijvers daalde (hoewel systematische gegevens schaars zijn). In de tachtiger jaren keerde het tij omdat men meer de nadruk begon te leggen op het belang van een goede basiskennis en basisvaardigheden, teneinde de maatschappelijke kansen van achterstandskinderen te waarborgen. In 1998 en 1999 proclameerde de toenmalige president Bill Clinton in zijn state of the union dat een einde moest gemaakt worden aan de praktijk van sociale promotie (doorstromen) en dat gebruik moest worden gemaakt van gestandaardiseerde tests om na te gaan of kinderen de nodige basis verworven hebben. In lijn hiermee werd in 2002 onder het bewind van G.W. Bush de 'No Child Left Behind Act' ingeschreven in de wet, waarin opgenomen is dat elk leerjaar bij het beoordelen of een kind voldoet aan minimale standaarden, gebruik wordt gemaakt van gestandaardiseerde tests die landelijk (per staat) genormeerd zijn. Deze nadruk op het tijdig verwerven van de nodige basiskennis werd nog kracht bijgezet door een recente studie waaruit bleek dat indien kinderen in het derde leerjaar onvoldoende leesvaardig zijn, ze vier keer zoveel kans hebben op vroegtijdig schoolverlaten (Hernandez, 2011).

Op grond van de negatieve ervaringen met de praktijk van sociale promotie, maar ook bekend met de studies die twijfel deden groeien over de effecten van zittenblijven, stelde de National Association of School Psychologists (NASP), ongetwijfeld de grootste vereniging van schoolpsychologen ter wereld, dat "*both retention and social promotion are failed practices*" (Picklo & Christenson, 2005, p. 260). Noch zittenblijven, noch laten overgaan biedt volgens de NASP aan kinderen met onvoldoende vorderingen de nodige instructie om de achterstand in te halen (National Association of School Psychologists, 1998, 2011). Als geen van beide praktijken werken volgens de NASP, wat moet er dan wel gebeuren? In overeenstemming met de uitvoerige literatuur over "Response to Instruction" modellen (RTI) pleit NASP voor het inzetten op vroege interventie en follow-up strategieën. Dergelijke RTI-modellen gaan uit van sterke klassikale instructiemomenten. Alle kinderen worden nauwgezet opgevolgd in hun schoolse vaardigheden en er wordt voorzien in verlengde instructie voor kinderen die moeilijkheden ondervinden. Indien na dergelijke interventie

de vorderingen nog onvoldoende zijn, wordt evt. individuele hulp geboden in de school. Deze ‘evidence-based’ aanpak kennen we in Vlaanderen vooralsnog niet; in RTI volgt men kinderen veel systematischer op dan in onze leerlingvolgsystemen. We hebben in het verleden al ettelijke keren gepleit voor het toepassen van dergelijke modellen in het Vlaamse onderwijs omdat ze o.i. meteen een adequaat antwoord zouden kunnen bieden op de problematiek van over-diagnosticeren en sticordi-maatregelen. Het gevoelig uitbreiden van de leertijd kan volgens de NASP zowel binnenschools als buitenschools gebeuren, bijv. door voorschoolse programma’s gericht op taalverwerving. President Obama pleitte recent nog voor het verplicht maken van kleuteronderwijs vanaf vier jaar voor kinderen uit lage en midden inkomens gezinnen. Sommigen pleiten voor nog vroegere interventies omdat uit onderzoek gebleken is dat zelfs baby’s van negen maanden oud uit achterstandsgezinnen al een cognitieve kloof laten zien in vergelijking met baby’s uit meer welgestelde gezinnen, een kloof die nog drie keer zo groot wordt als ze drie jaar oud zijn.

Ook al zet men sterk in op preventie door de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, in om het even welk systeem zullen er kinderen zijn die toch nog niet voldoen aan de vooropgestelde onderwijsdoelen. In dat geval moet volgens de NASP het kind het jaar overdoen, maar dan mits een geïndividualiseerd interventieplan en frequente opvolging met het doel de leerdoelen vooralsnog te bereiken (dit is niet hetzelfde als een geïndividualiseerd leertraject waarbij men de doelen aanpast). In Florida wordt sedert 2003 in een aantal scholen op deze manier gewerkt vanaf het derde leerjaar. Volgens verscheidene studies doen kinderen die bleven zitten en extra ondersteuning kregen het beduidend beter op vlak van lezen en rekenen dan kinderen die wel doorstroomden: ze verworven een lichte voorsprong tijdens het eerste jaar en een forse voorsprong van 0.4 standaard deviaties na twee jaren ten opzichte van de doorstromers (Greene & Winters, 2007). Opmerkelijk is ook dat sindsdien het percentage zittenblijvers in Florida meer dan halveerde (van 13,5% naar 5,6%).

Argumentatie en aanbevelingen van het OBPWO-rapport

Praktijk van zittenblijven in Vlaanderen

In dit deel gaan we wat dieper in op een aantal argumenten en ook op de aanbevelingen uit het OBPWO-rapport, voor zover deze in het voorgaande nog niet aan bod kwamen. Het rapport begint met het geven van cijfers over zittenblijven in Vlaanderen in vergelijking met andere landen. Daaruit blijkt dat de cijfers inderdaad redelijk hoog zijn, hoewel het onderscheid tussen Vlaanderen en België in dit verband relevant is, wat in het rapport wat ondergeschoven blijft. In tegenstelling tot wat het rapport beweert, behoort Vlaanderen niet tot de top van het aantal zittenblijvers (25% t/m 2^{de} graad secundair onderwijs). De toplanden, Frankrijk, Luxemburg, Spanje en vooral Wallonië, scoren ruim boven de 30%. Vlaanderen voert samen met Nederland de subtop aan waartoe ook Duitsland en Zwitserland behoren. Reden genoeg alleszins om na te gaan hoe we aan dit cijfer komen en welke onderwijspraktijken en opvattingen daaraan ten grondslag liggen.

Uit een enquête bij leerkrachten en directies blijkt dat de overgrote meerderheid zittenblijven een zinvolle maatregel vindt. Het rapport geeft een goed en objectief overzicht van de motieven die leerkrachten hanteren om zittenblijven te adviseren. Typisch is dat zittenblijven geadviseerd wordt voor leerlingen die nog niet klaar zijn, ofwel door gebrek aan ‘schoolrijpheid’ (bijv. werkhouding, concentratievermogen, zin om te leren), ofwel door gebrek aan voldoende basiskennis (bijv. taalachterstand). Men beschouwt het probleem van het kind als tijdelijk van aard. Dit impliceert

de positieve verwachting dat mits een extra jaar instructie alles nog goed kan komen. Bij kinderen met een meer 'structureel' probleem, zoals lage intelligentie of ernstige leer- of gedragsproblemen, is die verwachting er niet of veel minder.

Leidt zittenblijven tot sociale ongelijkheid en uitsluiting?

Het rapport slaat een heel andere toon aan wanneer het de motieven voor zittenblijven probeert te duiden. Op grond van het feit dat niet enkel lage scores op toetsen, maar ook bepaalde achtergrondkenmerken van leerlingen de kans op zittenblijven verhogen, wordt zonder enige argumentatie beweerd dat de overtuiging van leerkrachten pro zittenblijven en het hoge aantal zittenblijvers in Vlaanderen niet los mag gezien worden van de '*vaststelling*' dat het Vlaamse onderwijs de initiële sociale ongelijkheid tussen de leerlingen eerder reproduceert dan verkleint (pag. 22). De vanzelfsprekende praktijk van zittenblijven speelt dan volgens de auteurs een versterkende rol in de reproductie of het versterken van sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Zittenblijven verminderen zou volgens hen dan een belangrijke hefboom kunnen zijn om die reproductie en versterking van sociale ongelijkheid tegen te gaan. De hier gehanteerde voorwaardelijke wijs valt in de beleidssamenvatting gewoon weg, waar het heet dat zittenblijven het resultaat is van een opvatting pro zittenblijven en controle van de scholen over het beslissingsproces! We gunnen de auteurs (of wellicht beter de schrijver van dit soort passages) hun ideologische opvattingen over onderwijs, maar enige objectiviteit wordt hier zelfs niet meer nagestreefd. Het komt bij de auteurs kennelijk niet eens op dat leerkrachten alle moeite van de wereld doen om aan de hand van allerlei maatregelen, waarvan zittenblijven er één is, kinderen die achterblijven zo goed mogelijk weer op de sporen te krijgen, precies om eventuele sociale ongelijkheid zo goed als mogelijk weg te werken. We stuiten hier uiteraard op een klassieke discussie over de rol van onderwijs als hefboom ter voorkoming van sociale uitsluiting vs. onderwijs als onderdrukker en instandhouder van de maatschappelijke hiërarchie (à la Paulo Freire).

De eenzijdige ideologische insteek van de auteurs wordt heel opvallend wanneer ze in een volgens hen 'diepgaande analyse' de achterliggende opvattingen (ze maken een onderscheid tussen expliciete, manifeste en onderliggende overtuigingen) van leerkrachten over zittenblijven denken te ontmaskeren. Schoolprestaties van mogelijke zittenblijvers, zeggen ze, worden door leerkrachten geïnterpreteerd als ondermaats in verhouding tot een vooropgestelde meetlat of standaard (pag. 31). Dat is inderdaad wat elk evaluatiesysteem in het onderwijs doet, dus tot hier zijn we mee. Maar het vergelijken van prestaties met vooraf bepaalde standaarden is niet neutraal, weten de auteurs. Ze verzekeren ons dat aan deze praktijk (nochtans universeel gangbaar) de overtuiging ten grondslag ligt dat het de taak is van leerkrachten of een school om leerlingen onderling te onderscheiden, labelen en selecteren naargelang hun verhouding tot deze standaard. Indien u als leerkracht dacht dat u kinderen een tweede kans gaf, dan wrijven de auteurs u het volgende onder de neus: zwak presterende leerlingen worden door u 'afgeschreven' (p. xii en p. 39) en 'weggesorteerd' (p. 149). Maar de auteurs zijn mild, u doet dat uit onzekerheid in het omgaan met heterogeniteit en u grijpt naar zittenblijven gewoon om uw 'professioneel comfort' en 'gevoel van doelmatigheid' te herwinnen. Dat omgaan met verschillen in het onderwijs niet eenvoudig is, staat vast, maar leerkrachten en hun directies worden hier weggezet als kneusjes die niet weten wat ze aanrichten aan sociale ongelijkheid. Men kan het zoals al aangegeven ook anders zien, en de meeste onderwijzers zien het ook anders.

Zittenblijven als gevolg van een ‘deficit’ benadering en lineair ontwikkelingsmodel?

Volgens de auteurs hanteren leerkrachten een ‘deficitbenadering’ wanneer ze de prestaties van leerlingen beoordelen aan de hand van criteriumtoetsen of andere normen (p. 32-33). Alleen een individueel-gerichte beoordelingsvisie kan op hun goedkeuring rekenen. Daarbij worden leerprestaties geïnterpreteerd in termen van *leerwinst* en *leeruitdagingen* of *leerdoelstellingen* (nu dus wel positieve termen). Als leerkrachten echter een standaard buiten het individu als criterium of norm nemen, dan interpreteren ze zwakkere prestaties automatisch als *leerachterstand* of *leerdeficit*, wat dan vervolgens gemedieerd moet worden. Overtuigingen pro zittenblijven zouden dan ook rechtstreeks voortvloeien uit deze deficitbenadering. Leuk idee, remediëren is niet meer nodig, want elk kind maakt leerwinst. Ware het niet dat deze gedachte verre van nieuw is en al lang ontzenuwd is als zijnde inconsistent. Want als we alleen het individu tot norm verheffen, waarom zouden we ons dan nog zorgen maken om iemand die achter blijft. We zien het de auteurs al gaan vertellen aan de ouders van een kind dat in het tweede leerjaar ernstige achterstand heeft opgelopen zowel voor rekenen als lezen. “Maakt u zich toch geen zorgen mevrouw, uw kind is wel vooruitgegaan tegenover vorig jaar”. Of gaat u dat eens uitleggen aan de ouders van een kind met een mentale handicap. Zo diep was de analyse van de auteurs kennelijk niet gevorderd. En waar komen dan die individuele normen vandaan en waarom zouden we die dan niet in vraag stellen? Alle ironie terzijde, met het verwerpen van standaarden buiten het individu geven de auteurs duidelijk te kennen dat ze niets op hebben met het breed gedragen idee van onderwijs als cultuuroverdracht. Vandaar dat ze niet alleen zittenblijven radicaal afwijzen als middel om een leerling terug aansluiting te doen vinden, maar dat ze bijna alles wat onderwijs tot onderwijs maakt ook verwerpen.

Als voorbeeld daarvan wordt ook onomwonden gepleit voor het afschaffen van jaarlijkse evaluaties of examens, want dat zou gepaard gaan met een overtuiging pro zittenblijven. Volgens de auteurs ligt aan de praktijk van examens de opvatting ten grondslag dat kennis kan worden opgebroken in kleine stukjes die dan op een specifieke leeftijd moeten toegediend worden aan kinderen. Dit noemen de auteurs een simpele lineaire opvatting over de ontwikkeling van het kind, die haar wortels vindt in het nativistisch ontwikkelingsperspectief van Piaget. Waar zit hier het simplisme? We denken dat een lineair concept van ontwikkeling helemaal niet aan de basis ligt van deze praktijk. Met de natuurlijke ontwikkeling heeft dat maar weinig te maken. Het is wel een gevolg van de correcte cognitief psychologische opvatting dat kennis in een bepaald gebied eerder cumulatief is, dat wil zeggen, dat deze via verschillende stappen moet worden opgebouwd, zoals elke goede didacticus weet. We zouden zo nog een tijdje kunnen doorgaan met het bespreken van dergelijke passages, maar inmiddels hopen we duidelijk gemaakt te hebben dat deze veel meer zeggen over de ideologische onderwijsopvattingen van de auteurs dan over de achterliggende opvattingen van leerkrachten en directies.

Zweden als gidsland?

Alvorens in te gaan op de beleidsaanbevelingen van het rapport, staan we kort nog even stil bij de vergelijking die gemaakt wordt met gidsland Zweden. Het is duidelijk dat de auteurs erg oplopen met het Zweedse onderwijssysteem, maar tevens wordt er in het rapport heel wat objectieve informatie verschaft die vanzelf leidt tot een wat meer kritische blik. De auteurs geven zelf aan dat het niet makkelijk was een land te vinden dat enerzijds een gevoelig lager percentage

zittenblijvers kent, maar anderzijds qua maatschappelijk-culturele context toch in voldoende mate vergelijkbaar is met Vlaanderen. Zweden heeft aan het eind van het leerplichtonderwijs slechts 6,4% leerlingen met schoolse vertraging. Zweden doet het echter gevoelig minder goed dan Vlaanderen op de PISA-scores voor lezen, wiskunde en wetenschap, ondanks een lagere migratiegraad, en vooral een totaal andere samenstelling van migratie (veel minder migratie uit Arabische landen, wat onvermeld blijft in het rapport). De prestaties van Zweedse leerlingen gaan er zelfs op achteruit (PISA, TIMSS, PIRLS). In Zweden worden geen schoolexamens georganiseerd op het einde van ieder jaar en werkt men met een ontwikkelingsplan voor elke leerling. Leerkrachten geven zelf aan dat dit een huzarenstuk is en de werkbelasting sterk verhoogt. Zweden kent een meer comprehensief onderwijssysteem en voert waarden als gemeenschap en solidariteit hoog in het vaandel, waardoor zittenblijven gepercipieerd wordt als een vorm van sociale uitsluiting. Men huldigt er ook een meer holistische visie op leren, waarbij het sociaal-emotionele en het welbevinden, naast het cognitieve, veel aandacht krijgen. Het niet slagen van een leerling wordt er eerder gezien als een falen van de school dan van de leerling. Leerkrachten gaan er volgens het rapport van uit dat schoolonrijpheid met de tijd automatisch verdwijnt en dus zittenblijven niet nodig is. Daarmee hangen ze duidelijk een meer nativistische opvatting aan dan hun Vlaamse collega's. Sterk individualistische opvattingen over leren gaan inderdaad meestal gepaard met het idee dat alles uit het kind moet komen.

Het relatief lage percentage zittenblijvers in Zweden komt echter in een heel ander daglicht te staan indien we de volgende cijfers onder ogen krijgen. Op het einde van het schooljaar kreeg 11,2% van de Zweedse leerlingen in jaar negen geen diploma van het leerplichtonderwijs (cijfers voor 2008-2009). Daarmee wordt het leertraject voor deze leerlingen sowieso verlengd met één jaar. Het rapport vermeldt dat volgens Eurostat (cijfers 2010) het percentage 20-24-jarige Zweden dat nog geen diploma van het hoger secundair onderwijs heeft 14,1% is, in België is dat 17,5% (cijfers voor Vlaanderen vs. Wallonië worden niet gegeven). De leerproblemen van leerlingen worden dus voor zich uitgeschoven, waarna de ontzuivering volgt wanneer de leerling geen diploma krijgt. Het aantal leerlingen dat op één of meerdere vakken niet geslaagd is, bedraagt 23,4%. Leerlingen met een buitenlandse herkomst zijn in deze statistieken oververtegenwoordigd. Kennelijk slaagt een land dat expliciet inzet op sociale gelijkheid en nochtans een veel minder zware migratieproblematiek kent dan Vlaanderen, er ook niet in sociale ongelijkheid weg te werken. Ook Zweden reproduceert dus sociale ongelijkheid. De auteurs van het rapport wijzen er o.i. terecht op dat de populaire keuze voor zelfstandig werk het risico op ongekwalificeerde uitstroom voor maatschappelijk kwetsbare groepen eerder vergroot dan verkleint (p. 139).

Samengevat, de vergelijking met Zweden is erg interessant, maar veel redenen om razend enthousiast te zijn over hun onderwijssysteem zijn er niet, vooral omdat de lagere cijfers van zittenblijven gemaskeerd worden door de praktijk van het doorschuiven van het probleem naar het einde van het gezamenlijk negenjarig leertraject.

Aanbevelingen van het OBPWO-rapport

Als eerste aanbeveling wordt 'het problematiseren' van zittenblijven genoemd. Deze aanbeveling is deels ingegeven door de kijk van de auteurs op de resultaten van het wetenschappelijke onderzoek. Daarnaast is doorheen het hele rapport echter duidelijk dat ook ideologische opvattingen over onderwijs een sterke rol speelden. Dat blijkt o.m. uit het feit dat ze enerzijds bij het onderzoek zelf aangeven dat de wetenschappelijke studies nog fragmentarisch zijn en niet altijd eensluidend en dat er dus voorzichtigheid geboden is, maar anderzijds niet terugdeinzen voor het formuleren van radicale aanbevelingen, zoals het regelrecht afschaffen van

zittenblijven. We kunnen hier niet anders dan de hoop uitspreken dat het onderzoek dat de auteurs zelf hebben uitgevoerd niet al te sterk beïnvloed werd door hun uitgesproken opvattingen. Het is duidelijk dat met 'problematiseren van zittenblijven' bedoeld wordt, het in vraag stellen van de praktijk van zittenblijven zelf. Heel anders zou het klinken mocht de aanbeveling luiden: nadenken over de motieven om in een individueel geval zittenblijven te overwegen, of nagaan hoe zittenblijven nog beter kan worden voorkomen, of verder onderzoeken in welke gevallen zittenblijven meer aangewezen is en welke gevallen minder, etc. Dergelijke aanbevelingen zouden we van harte onderschrijven omdat ze onze onderwijspraktijk alleen maar ten goede kunnen komen. Kennelijk zijn enkele auteurs van het rapport zelf een beetje geschrokken van de felheid van hun aanbevelingen en stellen nu dat zittenblijven niet volledig afgeschaft hoeft te worden en voor sommige kinderen wel de beste optie is (zie Goos et al., 2003^b, de website www.ikhebeenvraag.be, en persoonlijke communicatie met één van de auteurs). Zelf denken we bijv. dat zittenblijven in de derde kleuterklas te vaak geadviseerd wordt en ook minder efficiënt is omdat bij het dubbelen van de derde kleuterklas nog weinig schoolse kennis aan bod komt.

De aanbeveling om sterker te investeren in de begeleiding van zwakke leerlingen willen we graag ondersteunen. Alleen is de vraag hoe dat best kan gebeuren. Daartoe doet het rapport een aantal voorstellen die o.i. weinig zoden aan de dijk zullen zetten, of zelfs een averechts effect kunnen hebben. Het organiseren van 'summer schools' voor zwakkere leerlingen is op zich zinvol, maar zal organisatorisch niet eenvoudig zijn. Van expertise-uitwisseling tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs, een ander voorstel uit het rapport, valt o.i. weinig heil te verwachten. Het buitengewoon onderwijs heeft terecht zijn eigen werkwijzen, het gewoon onderwijs heeft eerder behoefte aan het versterken van goed onderwijs aan alle kinderen waardoor zittenblijven wel degelijk meer kan worden voorkomen dan nu het geval is (dit is evidence based, zie verder).

De onderwijsopvattingen van de auteurs van het rapport komen het sterkst naar voren in hun aanbeveling om sterk in te zetten op geïndividualiseerde leertrajecten en het gebruik maken van individuele ontwikkelingsplannen. Het werken met homogene klassen is hen een doorn in het oog. Ze motiveren deze aanbeveling door te verwijzen naar onderzoek (weliswaar zonder enige referentie) dat zou aangetoond hebben dat maximale leervorderingen pas worden bereikt als elke leerling uitgedaagd wordt op zijn of haar niveau. Klassikaal onderwijs zou te mijden zijn. Hier varen de auteurs blijkbaar uitsluitend nog op het kompas van hun subjectieve voorkeuren, want reeds lang is in verscheidene meta-analyses empirisch bewezen dat juist klassikale instructie één van de meest effectieve onderwijsmethoden is (bijv. Hattie, 2009). Directe klassikale instructie levert stevast één van de sterkste effecten op (.59 in het overzicht van Hattie), terwijl geïndividualiseerde instructie slechts een effectgrootte van .20 laat zien. Belangrijker dan deze laatste effectgrootte is echter het onderscheid tussen verschillende vormen van geïndividualiseerde instructie of differentiëren. Indien achterblijvende kinderen na kwaliteitsvolle klassikale instructie meer individuele aandacht krijgen om de gemeenschappelijke leerdoelen te bereiken, zoals dit het geval is in de al besproken RTI-modellen, dan werkt dat uitstekend (Burns, Appleton, & Stehouwer, 2005).

Er moet echter een essentieel onderscheid gemaakt worden met zgn. divergente differentiatie waarbij de leerdoelen aangepast worden aan het individu en dat is waar het rapport in feite voor pleit. Een dergelijke vorm van differentiatie bereikt wat het letterlijk ook beoogt: differentiëren, dus verschil maken tussen kinderen, dat is ongelijkheid bevorderen. De pleitbezorgers van individuele leertrajecten gaan o.i. volkomen voorbij aan het sociale en gemeenschapsvormende karakter van onderwijs. Kinderen leren niet omdat ze een specifieke leerbehoefte zouden hebben (in de zin van behoefte hebben om te leren lezen, of te leren rekenen), maar omdat hun sociale

omgeving dat belangrijk vindt, gaan ze dat zelf ook belangrijk vinden. En een belangrijk deel van hun sociale omgeving zijn de andere kinderen. Kinderen trekken zich dus in sterke mate op aan elkaar. Vandaar dat het werken met relatief homogene klassen altijd zo goed gewerkt heeft. Die homogeniteit heeft, zeker in het basisonderwijs, niet veel te maken met 'wegsorteren' en 'afschrijven', maar alles met het meest centrale uitgangspunt van onderwijs, nl. dat in principe alle kinderen in staat geacht worden om te leren omdat ze beschikken over een verstand, welke ook hun afkomst of achtergrond is. Indien enkele kinderen dan toch moeilijk blijken mee te kunnen, dan is een maatregel als zittenblijven (na eerdere pogingen tot remediëren) niet gericht op het comfort van de leerkracht, maar precies om opnieuw dit bij uitstek democratische principe van onderwijs proberen te realiseren: iedereen meetrokken in het verhaal.

Individuele leertrajecten hebben het nadeel, zeker in een systeem waarbij er minder leerkrachten zijn dan kinderen, dat er teveel aangesloten wordt bij het beginniveau van het kind (vooral bij zwakke leerlingen), waardoor ze te weinig uitgedaagd worden om te leren. Naast de evident praktische onmogelijkheid om elk kind individueel te begeleiden in zijn leertraject, is er ook nog het funeste effect op het welbevinden. Ervaringen met individuele leertrajecten in de context van het bestaande onderwijs wijzen uit dat kinderen het doorgaans helemaal niet leuk vinden om een uitzondering te zijn. Het is dan ook niet overdreven om te stellen dat differentiëren om te differentiëren letterlijk ons onderwijs kapot differentieert. Vandaar ook de terechte zorg van leerkrachten in basis- en secundair onderwijs hoe ze dat in hemelsnaam moeten doen. Komt individualiseren uiteindelijk niet neer op sorteren in extreme mate? Het is een feit dat de instroom, zelfs in een eerste leerjaar, meer heterogeen is dan weleer en het onderwijs op de proef stelt. We zien de oplossing echter niet in een 'vlucht vooruit' door te gaan individualiseren, maar wel in het op een verstandige manier aanpassen van ons oerdegelijk onderwijssysteem, mede gebaseerd op wetenschappelijke kennis, bijvoorbeeld door in het basisonderwijs te gaan werken met goed uitgebouwde RTI-modellen, en met andere onderwijsvormen waarvan de effectiviteit gebleken is (bijv. coöperatief leren, tutorleren).

Ten slotte, de aanbeveling om scholen meer verantwoordelijk te maken voor de loopbaan van leerlingen vinden we deels terecht. Scholen moeten zich inderdaad verantwoordelijk voelen voor wat het onderwijs met kinderen doet. We delen de bezorgdheid dat scholen soms te gemakkelijk de problemen toeschrijven aan bijv. stoornissen in het kind. Deze tendens is o.i. eerder een gevolg van het in het rapport gepropageerde individualisme. Anderzijds moet men oppassen om niet alle verantwoordelijkheid op de scholen te schuiven. Ook het kind, de jongere, en hun ouders hebben een verantwoordelijkheid. Indien men zittenblijven zou afschaffen, dan valt een belangrijke prikkel weg om zich in te spannen voor leren. Waarom zou een leerling veel moeite doen om te leren indien zij/hij toch zomaar naar het volgende leerjaar kan overgaan? Uitsluitend mikken op de intrinsieke motivatie van leerlingen lijkt ons wel erg naïef. De auteurs houden helemaal geen rekening met dit cruciale argument (zie ook de negatieve ervaringen in de VS).

Conclusies

Op grond van de hier besproken argumenten besluiten we dat uit het wetenschappelijk onderzoek niet kan worden geconcludeerd dat zittenblijven in hoofdzaak negatieve effecten zou hebben op de schoolprestaties en op het psychosociaal functioneren van leerlingen, wat nochtans in het OBPWO-rapport beweerd wordt. Zolang de methodologische problemen, m.n. de selectie-bias,

niet beter onder controle zijn, ook in de statistisch meer geavanceerde studies, is er onvoldoende grond om onderzoeksgegevens met potentiële bias zwaarder te laten doorwegen in adviezen naar de onderwijspraktijk dan de ervaring van leerkrachten en directies dat de maatregel zittenblijven vaak positieve effecten heeft op de schoolprestaties en het welbevinden van leerlingen. Dit laat onverlet dat het wel raadzaam is om samen met leerkrachten en directies op zoek te gaan naar preventieve maatregelen, naar factoren die bepalen wanneer zittenblijven zinvol kan zijn en wanneer niet, en naar maatregelen die het zittenblijven aanvullen en daardoor effectiever maken. De meeste adviezen voorgesteld in het OBPWO-rapport zullen o.i. echter niet bijdragen aan het wegwerken van leerachterstanden, of zelfs averechtse effecten hebben. Vooral het radicaal afschaffen van het zittenblijven, maar ook het inzetten op individuele leertrajecten voor elke leerling zijn maatregelen waarvan met rede verwacht kan worden dat ze sterk negatieve effecten zullen hebben op het presteren van alle leerlingen. Alle wetenschappelijke studies in acht genomen is met de huidige stand van zaken de correcte conclusie dat zittenblijven voor sommige leerlingen de beste oplossing is.

Prof. Dr. Wim Van den Broeck
Vakgroep Klinische en Levensloopspsychologie
Vrije Universiteit Brussel

Referenties

- Allen, C.S., Chen, Q., Willson, V.L., & Hughes, J.N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 480-499.
- Burns, M.K., Appleton, J.J., & Stehouwer, J.D. (2005). Meta-analytic review of responsiveness –to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 381-394.
- Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, D., Onghena, P., & Petry, K. (2013_b). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 90, 17-30.
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & de Bilde, J. (2013_a). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, 51, 323-347.
- Greene, J.P., & Winters, M.A. (2007). Revisiting grade retention: An evaluation of Florida's test-based promotion policy. *Education Finance and Policy*, 2, 319-340.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hernandez, D.J. (2011). *Double jeopardy. How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. The Annie E. Casey Foundation.
- Hong, G., & Yu, B. (2008). Effects of kindergarten retention on children's social-emotional development: An application of propensity score method to multivariate, multilevel data. *Developmental Psychology*, 44, 407-421.
- Hughes, J. N., Chen, Q., Thoemmes, F., & Kwok, O. (2010). An investigation of the relationship between retention in first grade and performance on high stakes test in 3rd grade. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32, 166–182.
- Jimerson, S.R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Juchtmans, G., Goos, M., Vandenbroucke, A., & De Fraine, B. (2012). *Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief. OBPWO-project 10.02 Eindrapport*. Leuven: KU Leuven.
- Lorence, J. (2006). Retention and academic achievement research revisited from a United States perspective. *International Education Journal*, 7, 731-777.
- Moser, S.E., West, S.G., & Hughes, J.N. (2012). Trajectories of math and reading achievement in low-achieving children in elementary school: Effects of early and later retention in grade. *Journal of Educational Psychology*, 104, 603-621.
- National Association of School Psychologists. (1998). *Position statement: Student retention and social promotion*. Silver Spring, MD: Author.
- National Association of School Psychologists. (2011). *Grade retention and social promotion (Position Statement)*. Bethesda, MD: Author.
- Picklo, D.M., & Christenson, S.L. (2005). Alternatives to retention and social promotion. The availability of instructional options. *Remedial and Special Education*, 26, 258-268.
- Van den Broeck, W. & Geudens, A. (2012). Old and new ways to study characteristics of reading disability: The case of the nonword-reading deficit. *Cognitive Psychology*, 65, 414-456.
- Willson, V.L., & Hughes, J.N. (2006). Retention of Hispanic/Latino students in first grade: Child, parent, teacher, school, and peer predictors. *Journal of School Psychology*, 44, 31-49.
- Wu, W., West, S. G., & Hughes, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes and school relationships. *Journal of Educational Psychology*, 102, 135–152.