

Zittenblijven in vraag gesteld Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief

Beleidssamenvatting

HIVA: Goedroen Juchtmans & Anneloes Vandenbroucke
(copromotor)

CO&E: Mieke Goos & Bieke De Fraine (promotor)

OBPWO-project 10.02

December 2011



BELEIDSSAMENVATTING

Internationaal vergelijkend onderzoek (PISA, 2009) toont aan dat België een relatief groot aantal zittenblijvers heeft in vergelijking met de meeste andere landen. Van alle 15-jarigen rapporteert 13,42% minstens 1 keer te zijn blijven zitten in het lager onderwijs (8,59% missing) en 6,94% en 4,81% geeft aan minstens 1 jaar te hebben gedubbeld in de eerste graad respectievelijk tweede graad van het secundair onderwijs. Het eerste leerjaar in het lager onderwijs en het KSO, TSO en BSO blijken daarbij verhoudingsgewijs de meeste zittenblijvers te tellen.

Dit hoge aantal zittenblijvers roept allerlei vragen op. Hoe komt het dat er zoveel zittenblijvers zijn in Vlaanderen? Is zittenblijven een zinvolle manier om leerachterstand weg te werken? Hoe gaan andere Europese landen met zwak presterende leerlingen om? Wat kenmerkt het onderwijssysteem van landen met weinig zittenblijvers? Wat kunnen we van die landen leren om ook in Vlaanderen zittenblijven in te dijken?

Deze studie biedt een antwoord op deze vragen en sluit af met enkele beleidsaanbevelingen om zittenblijven terug te dringen.

Zittenblijven: het resultaat van een opvatting pro zittenblijven en controle van de scholen over het beslissingsproces

In het eerste hoofdstuk gingen we na wat de huidige visies en praktijken in Vlaamse scholen met betrekking tot zittenblijven zijn, met de bedoeling een verklaring te vinden voor het hoge aantal zittenblijvers in Vlaanderen. Hiertoe werden 2 complementaire strategieën gevolgd: een kwantitatieve aanpak, op basis van secundaire analyses van SiBO-data, en een kwalitatieve aanpak. Het kwalitatieve luik bestond uit analyses op kwalitatieve SiBO data en uit semigestructureerde interviews in 2 basisscholen en 3 secundaire scholen, met CLB-medewerkers, een focusgroep met ouders en een vertegenwoordiger van een ouderkoepel. Deze studie focust zich daarmee op zowel basis- als secundair onderwijs.

In algemene zin is het hoge aantal zittenblijvers in Vlaanderen het resultaat van een combinatie van twee factoren: een opvatting pro zittenblijven bij leerkrachten en directies en beslissingsrecht van de scholen. Ten eerste wijzen de kwantitatieve analyses uit dat Vlaamse leerkrachten en directies er inderdaad van overtuigd zijn dat zittenblijven een zinvolle praktijk is die (bepaalde) leerlingen ten goede komt. Vervolgens zijn het ook die leerkrachten en directies die op schoolniveau de risicoleerlingen identificeren en bepalen wie blijft zitten. Scholen hebben dus controle over het beslissingsproces. In het basisonderwijs geeft de school vervolgens een advies tot zittenblijven. Het decreet basisonderwijs stipuleert dat ouders bij de overgang van de derde kleuterklas naar het eerste leerjaar het recht hebben dit advies niet op te volgen. Over de andere overgangen vinden we in het decreet niets terug en blijft het onduidelijk wat de decreetgever verkiest. Scholen krijgen hierdoor de mogelijkheid zelf de krijtlijnen bij die overgangen te bepalen. Zij kunnen dan ook, bijvoorbeeld via een bepaling in het schoolreglement, beslissen wie het laatste woord over het advies heeft: de school of de ouders. In het secundair onderwijs krijgen leerlingen een C-attest. Dit attest is bindend. Een leerling die een C-attest krijgt is dus verplicht het volgende schooljaar te blijven zitten. Enkel een beroepsprocedure tegen de beslissing van de school kan dit attest nietig doen verklaren.

Hoewel leerkrachten en directies zittenblijven over het algemeen een zinvolle maatregel vinden, kunnen we op basis van de kwalitatieve data ook besluiten dat leerlingen met leerachterstand niet per definitie een advies zittenblijven of C-attest krijgen. Andere adviezen (bijvoorbeeld buitengewoon onderwijs) of attesten (bijvoorbeeld B-attest) zijn eveneens mogelijk.

Dat men bij de ene leerling voor zittenblijven kiest en bij de andere voor een ander atypisch advies of attest, hangt af van het profiel van de leerling en de aard van de leerachterstand. Leerlingen die volgens de scholen intrinsiek de capaciteiten bezitten om de leerstof aan te kunnen, maar toch leerachterstand oplopen, maken de meeste kans om te blijven zitten. *Nog niet* klaar of *nog niet* voldoende is hier het sleutelwoord. Het gaat om leerlingen die volgens de school in hun ontwikkeling nog niet ver genoeg staan om de volgende stap in het leerproces te nemen (bijvoorbeeld omwille van een gebrek aan schoolrijpheid) of leerlingen die omwille van externe omstandigheden of attitude de basisleerstof nog niet beheersen (bijvoorbeeld leerlingen die Nederlands niet als moedertaal hebben en hierdoor taalachterstand opliepen). Zittenblijven vinden scholen in deze context zinvol omdat het de leerling extra tijd geeft om die basisleerstof alsnog te verwerven. Ook op sociaal-emotioneel vlak zou zittenblijven een verademing zijn. Met zittenblijven 'kopen' school en leerlingen dus extra tijd om in alle rust de volgende stap in het leertraject te kunnen zetten. De leerplannen van de verschillende koepels in combinatie met de schoolcultuur bepalen daarbij in grote mate wat van een leerling aan toerusting en kennis verwacht wordt om die volgende stap te nemen. Dit is in hun ogen dé vooropgezette en objectieve standaard die in principe alle leer-

lingen moeten halen om de overgang naar het volgende leerjaar succesvol te kunnen maken.

Op basis van een diepgaande analyse van de overtuigingen pro zittenblijven, stelden we vast dat deze overtuigingen hun oorsprong en verantwoording vinden in twee denkkaders. Het eerste denkkader hebben we samengevat onder de term 'deficit-denken'. Dit denkkader leidt er toe dat leerkrachten op basis van de vooropgezette standaard hun leerlingen gaan opdelen in twee groepen: 'falende' leerlingen en 'succesvolle' leerlingen en vervolgens wegen (moeten) zoeken om deze 'falende' leerlingen te remediëren. Zittenblijven gedijt goed in dit deficit-denken omdat het scholen een concreet middel geeft om 'falende' leerlingen te remediëren zonder enerzijds al te veel bijkomende inspanningen te moeten leveren (de leerling doet immers gewoon hetzelfde leerjaar opnieuw) en zonder anderzijds van de vooropgestelde standaard te moeten afwijken. Het tweede denkkader dat overtuigingen pro zittenblijven schraagt, is wat we noemen 'het enkelvoudig, lineair ontwikkelingsmodel'. Leerkrachten gaan ervan uit dat de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen in vooraf bepaalde, voor iedereen geldende fases verloopt die leeftijdsgebonden zijn. De éne fase moet eerst goed afgewerkt zijn om de volgende succesvol te beginnen. Indien dit niet het geval is, dan biedt zittenblijven voor leerkrachten dus soelaas. Opvallend is dat vele leerkrachten de vooropgezette leerdoelstellingen van leerplannen en handboeken ook vanuit dat denkkader wordt geïnterpreteerd. Hierdoor krijgen deze leerdoelstellingen een objectief en dus normatief karakter, met een soms rigide toepassing ervan tot gevolg. Dit verhoogt de kans voor 'falende' leerlingen om te blijven zitten.

Uit de data bleek ook dat leerkrachten en directies niet in alle gevallen zittenblijven even zinvol vinden en dat er over bepaalde groepen zwakke presteerders veel discussie bestaat.

Ten eerste is er consensus dat zittenblijven niet zinvol is voor zwak presterende leerlingen met een op grond van een diagnose aantoonbaar lage IQ of een leer- of gedragsstoornis. Hun leerachterstand heeft immers een blijvend of repetitief karakter.

Veel discussie is er ten tweede over blijvende zwakke presteerders zonder bewijs van laag IQ, leerstoornis of gedragsstoornis, hier de zorgleerlingen genoemd. Dit zijn vaak de leerlingen waar scholen moeilijk blijf mee weten. Het gevolg is een brede waaier aan adviezen en attesten voor leerlingen met dit profiel. We lieten zien dat in het basisonderwijs het soort advies dan voornamelijk afhangt van het schoolbeleid en de schoolcultuur omtrent evaluatie, de socio-economische achtergrond van de leerlingen en hun vroegere schoolloopbaan. Globaal lijken scholen met een sterk inclusief zorgbeleid en integraal opgebouwde ondersteuningsplannen zittenblijven en buitengewoon onderwijs voor dergelijke leerlingen zolang mogelijk te vermijden. Deze scholen staan ook kritischer tegenover zittenblijven. Scholen die meer streven naar homogene klassen op vlak van cognitieve leerprestaties lijken deze zwakpresterende leerlingen sneller te oriënteren naar een andere school, naar het buitengewoon onderwijs of doen hen afstromen (via een

B-attest). Een combinatie van een deficit-denken met een streven naar homogene klassen leidt er hier dus toe dat deze zwakpresterende leerlingen worden 'afgeschreven' en weggeoriënteerd. Wat socio-economische achtergrond betreft zijn er indicaties dat leerlingen met een lage SES hiertoe het meeste risico lopen. Tot slot zijn sommigen er niet van overtuigd dat zittenblijven nog zin heeft wanneer leerlingen al eens zijn blijven zitten. Deze zorgleerlingen lopen hierdoor meer risico op oriëntering naar het buitengewoon onderwijs, 1B of komen in het watervalstelsel terecht.

Wat de praktijken betreft, valt op dat de evaluatieprocedures, de verwachte te behalen leerdoelen, of en de mate waarin de leerling voorafgaand ondersteuning kreeg, en de factoren of elementen die mee spelen in discussies over het beste advies van school tot school of zelfs van leerkracht tot leerkracht kunnen verschillen. Ouders en leerlingen spelen geen actieve rol in het beslissingsproces. Sommige scholen consulteren hen wel (tijdig) vooraf. In de meeste gevallen zijn gesprekken tussen school, ouders en leerlingen echter informatief of, meer nog, bedoeld om ouders en leerlingen te overtuigen dat de school het bij het rechte eind heeft of dat het de nodige expertise bezit om de leerling op de juiste plaats te krijgen.

Ondanks die inspanningen van scholen kan de weerstand bij ouders en leerlingen die geconfronteerd worden met zittenblijven groot zijn. Dit blijkt ondermeer uit de kwantitatieve analyses op basis van de SiBO-data. Zo volgen - met uitzondering van het 1e leerjaar - zo goed als de helft tot 80% van de leerlingen het gegeven advies niet op en stromen ze gewoon door naar het volgende leerjaar, al dan niet in dezelfde school. Een analyse van de kwalitatieve data laat zien dat de verklaring voor deze weerstand vooral te vinden is in het feit dat ouders zittenblijven als een falen ervaren, zowel van zichzelf als van het kind.

Zittenblijven toch niet zo effectief als verondersteld

Scholen beslissen in Vlaanderen dus autonoom welk advies of attest ze aan leerlingen geven. Daarbij baseren ze zich op allerlei veronderstellingen over de positieve effecten van zittenblijven op zowel cognitief als sociaal-emotioneel vlak. In hoofdstuk 2 gaan we aan de hand van internationale empirische studies naar de effecten van zittenblijven na of deze veronderstellingen terecht zijn. Niet alle studies worden geselecteerd. De drie selectiecriteria voor inclusie van een studie in dit literatuuroverzicht zijn: (a) de afhankelijke variabele(n), (b) de onderzoeksmethode en (c) het longitudinale karakter van het onderzoek.

Hoewel internationaal empirisch onderzoek naar de langetermijneffecten van zittenblijven nog fragmentarisch is, kunnen we toch besluiten dat zittenblijven minder gunstige effecten blijkt te hebben dan Vlaamse leerkrachten, directies en ouders denken. Zo leidt zittenblijven doorgaans niet tot betere schoolse prestaties (tenzij in het bisjaar); wisselen zittenblijvers vaker van school; verlaten zittenblij-

vers vaker voortijdig het secundair onderwijs zonder diploma; stromen zittenblijvers minder door naar het hoger onderwijs; hypothekeert zittenblijven het leerproces van de nieuwe, zwakkere klasgenootjes van de zittenblijvers; leidt zittenblijven tot een gelijkaardig loon of een even grote uitkering als bij niet-zittenblijven en brengt zittenblijven heel wat kosten met zich mee voor de ruimere samenleving (hetzij direct, gekoppeld aan het jaar extra onderwijs dat zittenblijvers krijgen, hetzij indirect, gekoppeld aan hun vertraagde instap op de arbeidsmarkt).

Europese schoolsystemen met weinig zittenblijvers hebben een geïndividualiseerd en comprehensief leertraject

Vlaanderen bevindt zich in Europa aan de top wat het aantal zittenblijvers betreft. Niet in alle Europese landen is zittenblijven dus zo ingeburgerd als in Vlaanderen. Deze landen gaan dan ook anders met hun zwakkere leerlingen om. Hoofdstuk 3 bevat een vergelijkende studie naar hoe verschillende onderwijssystemen omgaan met hun zwakkere leerlingen en in welke mate ze heterogeniteit qua prestatieniveau toelaten. Voorbeelden van landen waar zittenblijven een allesbehalve evidente onderwijspraktijk is, zijn bv. Groot-Brittannië, Polen, Hongarije, Slovenië, Estland en de Scandinavische landen. In Noorwegen en IJsland gaan leerlingen zelfs automatisch doorstromen naar het volgend jaar ongeacht hun prestaties. Dit geldt voor (minstens een deel van) het primair onderwijs ook in Bulgarije en Liechtenstein.

Op systeemniveau bezitten landen met weinig zittenblijvers een model van geïndividualiseerde integratie met differentiatie en geïndividualiseerde instructiemethoden gekoppeld aan een comprehensief schoolstelsel, met een 9 à 10-jarig gemeenschappelijk, comprehensief traject (tot 16 jaar). Verder is er een duidelijke samenhang tussen de mate waarin landen zittenblijven toepassen en de mate waarin zwakke presteerders in een andere leeromgeving terecht komen dan de gemiddelde en sterke presteerders. Hieruit blijkt dat in landen die zittenblijven veel toepassen er een meer homogene schoolsamenstelling qua SES en prestaties bestaat. Tot slot werd nagegaan of landen met weinig zittenblijvers ook beter scoren op internationale toetsen (PISA) en geletterdheid (IALS). Een eenduidig antwoord was op dit punt niet te geven.

Hoofdstuk 4 gaat dieper in op één Europees land met weinig zittenblijvers. Op basis van een vergelijkende studie van landen met weinig zittenblijvers werd allereerst een land gekozen dat op volgende criteria de meeste gelijkenissen met het Vlaamse onderwijssysteem vertoont: score op PISA, diversiteit qua thuistaal, etniciteit en SES, onderwijsautonomie, onderwijsbudget, culturele gelijkenis met Vlaanderen en meer praktisch de communicatietaal (kennis van Engels). Achterliggend idee was dat gelijkenis de implementeerbare waarde zou verhogen. Zwe-

den kwam uit deze vergelijkende studie als het meest geschikte land. Het criterium diversiteit qua thuistaal, etniciteit en SES woog bij die keuze uiteindelijk het zwaarste door. Vervolgens werd er een onderzoeksbezoek gebracht aan Zweden. Het onderzoeksbezoek bestond uit een kwalitatief design met casestudies van drie Stockholmse scholen.

In Zweden is zittenblijven mogelijk, maar zeldzaam. Daarom gingen we na hoe dit komt en hoe men in deze scholen dan wel met diversiteit qua leerprestaties omgaat. Allereerst bleek een holistische visie op leren, waarin cognitieve en sociale vaardigheden niet los van elkaar worden gezien, een belangrijke factor. Zittenblijven staat haaks op deze visie op leren, omdat zittenblijven net sterk de nadruk legt op het cognitieve aspect binnen leren, leerlingen apart zet en hun falen benadrukt. We beklemtoonden dat het comprehensief onderwijssysteem en een inclusief beleid in de scholen deze visie reflecteert en versterkt. Opvallend is verder de wijze waarop deze holistische visie op leren tegelijk verbonden is met onderwijsmethoden en een evaluatiesysteem die gericht zijn op ondersteuning en maximale vooruitgang van het individu op allerlei ontwikkelingssterreinen. Leerkrachten, leerlingen, en leerkrachten worden in dat proces als partners gezien. We lieten zien hoe deze methoden en wijze van evalueren er op hun beurt voor zorgt dat het aantal zittenblijvers laag blijft.

Leerlingen tijdens de rit laten doorstromen zonder zittenblijven is op zich echter geen garantie dat leerlingen op het einde van de meet ook hun diploma van het leerplichttraject en het hoger secundair onderwijs halen. Zo stijgt in Zweden het aantal leerlingen dat ongekwalificeerd het onderwijs uitstroomt. Ook de onderwijsongelijkheid in Zweden groeit. Deze trends zouden er op kunnen wijzen dat ook Zweedse scholen worstelen met de vraag hoe ze met de diversiteit in de klas kunnen omgaan zonder aan kwaliteit in te boeten. Onderzoek wijst daarbij uit dat de populaire keuze voor zelfstandig werk in dit verband het risico op ongekwalificeerde uitstroom voor maatschappelijk kwetsbare groepen eerder vergroot dan verkleint.

Aanbevelingen

In het laatste hoofdstuk, hoofdstuk 6, eindigen we met beleidsaanbevelingen die de praktijk van zittenblijven kunnen terugdringen. Hiertoe lieten we ons inspireren door een groep onderwijsexperten (directies, onderwijsinspectie, lerarenopleiding, lokaal onderwijsbeleid, pedagogische begeleiding, CLB, koepels).

Vijf algemene beleidsadviezen worden concreet toegelicht: (1) zittenblijven problematiseren, (2) ondersteuning van zwakke leerlingen, (3) een professionele samenwerking, (4) permanente evaluatie en (5) scholen mee verantwoordelijk maken voor de loopbaan van leerlingen.

Zittenblijven problematiseren is een eerste noodzakelijke stap en heeft tot doel de gangbare overtuigingen pro zittenblijven kritisch in vraag te stellen. Dit kan via verschillende kanalen. We denken onder meer aan allerlei initiatieven die bijdragen aan een meer professionele teamwerking in scholen (zie verder), scholen laten kennismaken met de resultaten van het effectonderzoek naar zittenblijven. Ook een kennismaking met de holistische visie op leren die onder meer typisch is voor Zweden kan zinvol zijn. Op die manier kunnen Vlaamse leerkrachten en directies ook denkkaders leren kennen die een praktijk als zittenblijven niet ondersteunen. Tot slot kunnen lokale initiatieven (bijvoorbeeld op gemeentelijk niveau) aan deze problematisering bijdragen.

Het problematiseren van zittenblijven moet niet eenvoudigweg leiden tot minder zittenblijvers. Er zijn ook alternatieve, effectieve manieren nodig om *zwakke leerlingen te ondersteunen*. We denken in dat licht aan een sterkere investering van scholen in de begeleiding van deze leerlingen, aan een expertise-uitwisseling tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, summer schools en geïndividualiseerde leertrajecten.

Leerkrachten voelen zich echter niet altijd even zeker in het realiseren van deze begeleiding en het omgaan met heterogeniteit. Deze handelingsonzekerheid leidt er toe dat ze naar zittenblijven grijpen om hun professioneel comfort en gevoel van doelmatigheid te herwinnen. Om zittenblijven te verminderen, zal het dus zaak zijn leerkrachten zo te ondersteunen dat ze hiertoe geen noodzaak meer voelen. Dit kan het best door scholen te stimuleren en incentives te geven om een *professionele teamwerking* uit te bouwen die een goede opleiding en begeleiding van leerkrachten centraal stelt. Een goede opleiding leert leerkrachten differentiëren, werken in graadklassen, positief omgaan met diversiteit in de klas en constructief communiceren met ouders. Anderzijds is ook een continue professionalisering van leerkrachten en directies op individueel- en teamniveau noodzakelijk. Door te werken met een schoolopdracht in plaats van een lesopdracht wordt het mogelijk het wekelijks teamoverleg, intervisie en externe opleidingen tot de standaardwerking van een schoolteam maken.

Verder is er een nieuw, permanent evaluatiesysteem nodig. Deze wijze van evalueren laat toe de sterke en zwakke punten in het leerproces van de leerling op te sporen, de evaluatie te gebruiken om het leerproces van de leerling te begeleiden en om beslissingen over de planning en uitvoering van de instructie te ondersteunen. Op die manier wordt de evaluatie meer geïntegreerd in het onderwijsleerproces en wordt het formatieve karakter van de evaluatie benadrukt. Een permanent evaluatiesysteem maakt ook examens overbodig, met meer reële leertijd tot gevolg. Tot slot bevelen we scholen aan te werken met een individueel ontwikkelingsplan, zoals in Zweden gebruikelijk is. In dit evaluatiesysteem ligt de nadruk op de individuele vorderingen en niet op de positie van de leerling ten opzicht van de norm en worden ouders en leerlingen als partners betrokken in het evaluatieproces.

Tot slot stellen we voor scholen meer verantwoordelijk te stellen voor de loopbaan van hun leerlingen. De overheid kan dit doen door scholen financiële incentives te geven om leerlingen met leerachterstand beter te begeleiden. Ze kan ook het decreet basisonderwijs explicieter maken over wat een doorlopende leerlijn impliceert, namelijk een traject zonder zittenblijven van 2,5 tot 12 jaar. Dit betekent eigenlijk afschaffen van het zittenblijven in het basisonderwijs gekoppeld aan maatregelen om doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs tegen te gaan. Specifiek voor het secundair onderwijs tot slot, bevelen we geïndividualiseerde leertrajecten aan en vragen we een C-attest verplicht te onderbouwen met controleerbare elementen (zoals voorafgaande begeleiding ter vermijding van het C-attest).

Ook breder en verder reikende acties kunnen zinvol zijn. Voorbeelden zijn onder andere een pleidooi voor meer aandacht in het secundair onderwijs voor de sterktes, interesses en passies van elke leerling en een pleidooi voor meer creatieve ruimte voor leerkrachten om met leerplannen, handboeken en methoden om te gaan.