

171

ZITTENBLIJVEN : STATISTISCHE & ANDERE KWAKKELS



**1ste graad s.o.: geen 10%
per leerjaar, maar 2,7%**

**Lager onderwijs: 2de-6de lj:
1,73%, 1ste: 5,4%**

C-attest voor controversiële studies van HIVA & KUL: 2011/2012
Onderzoekers erkennen methodische fouten & foute conclusies - eind 2013:
“Drastische aanbeveling om ZB af te schaffen zouden we niet meer doen.”

- *Twee controversiële Leuvense studies (2011 & 2012) stimuleerden obsessie om zittenblijven & C-attesten te verbieden
- *Gesjoemel en misleiding in Leuvense studie over zittenblijven in 1^{ste} leerjaar (2011)
- *Te late, te partiële en geruisloze rechtzetting en schuldbekentenis van opstellers Leuvense zittenblijversrapporten van 2011 en 2012
- *Prof. Wim Van den Broeck: kritische analyse van twee Leuvense studies over zinloosheid zittenblijven uit 2011 & 2012
- *Reactie van prof. De Fraine op Van den Broecks kritische analyse van de Leuvense zittenblijversrapporten & repliek van Wim Van den Broeck
- *Prof. em. Larry Cuban over succes van oederdegelijk jaarklassensysteem
- *Jaap Dronkers: *Vlaams s.o. slaagt er wonderwel in sociale gelijkheid te combineren met effectief onderwijs dankzij zijn prestatiestimulerende structuur*
- *Apodictische, maar fantasierijke uitspraken van OESO-orakel Dirk Van Damme over ondemocratisch karakter hoger & sec. e.d.
- *Sombere septemberboodschap van Guy Tegenbos in ‘De Standaard’
- *Too big to succeed, maar fusie-haast bij Guimardstraat en Lieven Boeve

Twee controversiële Leuvense studies: 2011 & 2012 stimuleerden obsessie om zittenblijven & C-attesten te verbieden. Onderzoekers erkenden onlangs foute conclusies en vergissingen, maar het kwaad is geschied

Raf Feys, Pieter Van Biervliet, Noël Gybels en Marc Hullebus

1 Controversiële rapporten, foute conclusies & te late schuldbekentenis

1.1 Studie zittenblijven 1st leerjaar deugt niet!

In 2011 publiceerden Leuvense onderzoekers van de KU Leuven en van het HIVA een studie over zittenblijven in het eerste leerjaar waarin het zittenblijven radicaal in vraag werd gesteld en waaruit veralgemenend geconcludeerd werd dat zittenblijven in *hét lager onderwijs* frequent voorkwam (*Jan Van Damme, M. Goos, P. Onghena, K. Petry, K., & J. de Bilde; Zittenblijven in het eerste leerjaar: zinvol of niet?*).

Het aantal zittenblijvers in het tweede tot & met zesde leerjaar lager onderwijs bedroeg in 2013 gemiddeld 1,73%. Het eerste leerjaar telde 5,4% overzitters; bij autochtone leerlingen is dit wel nog een stuk minder. Vlaamse eersteklassertjes starten vroeger dan in veel andere landen; meer dan een jaar in vergelijking met b.v. Finland. Als we de leerlingen een jaar later zouden laten starten, dan zou het aantal zittenblijvers veel lager zijn. Zittenblijven in het lager onderwijs komt dus al bij al weinig voor - met uitzondering van het eerste leerjaar.

In *Klasse* van april 2011 werd de Leuvense studie voorgesteld onder de titel: "*Zittenblijven: de pijn rendeert niet. Zittenblijven in 'basisonderwijs' heeft negatief effect op lange termijn.*" We lezen o.a.: "*Leerlingen het eerste leerjaar laten volgen heeft nauwelijks positieve effecten op hun verdere ontwikkeling. Integendeel, de zittenblijvers zouden op korte en lange termijn beter gepresteerd hebben in wiskunde en technisch lezen waren ze toch overgegaan naar het tweede leerjaar.*" In de titel van de bijdrage wordt de conclusie omtrent het eerste leerjaar ook hier ten onrechte veralgemeend naar alle leerjaren. Bij de bespreking van die studie op de vergadering van de onderwijscommissie van 30 maart 2011 bleek dat ook commissieleden van Open VLD, Sp.a en CD&V uit die studie hadden afgeleid dat zittenblijven enkel 'contraproductief' werkte en frequent voorkwam.

In een drietal publicaties - eind 2013 en augustus 2014 - gaven de Leuvense onderzoekers echter toe dat ze zich vergalopperd hadden. Ze bekenden o.a. dat ze enkel de 'twijfelgevallen' hadden bekeken en niet de 'duidelijke gevallen van zittenblijven'. De belangrijkste schuldbekentenis luidde: "*De drastische aanbeveling om het zittenblijven in het basisonderwijs af te schaffen, zouden we vandaag - met wat we nu weten - niet meer doen.*"

We ergeren ons aan die te late schuldbekentenis, aan het feit dat conclusies omtrent het eerste leerjaar zomaar veralgemeend werden naar de hogere leerjaren waar het zittenblijven weinig frequent voorkomt, aan het feit dat zittenblijven in het eerste leerjaar zomaar vergeleken wordt met landen als Finland waar leerlingen pas het eerste leerjaar mogen starten als ze ten volle zeven jaar zijn. Enz. In de volgende bijdrage maken we in onze kritische analyse van dit rapport duidelijk dat dit onderzoek geenszins deugt en dat de opstellers dit rapport eigenlijk zouden moeten terugtrekken.

We zijn geen voorstander van het zomaar verbieden van zittenblijven. Tegelijk ijveren we al 45 jaar voor het voorkomen ervan. We investeerden de voorbije decennia enorm veel energie in het uitwerken van didactische aanpakken om ook zwakkere leerlingen vlot te leren lezen, rekenen, spellen ... Die methodieken worden ook steeds meer in de klaspraktijk toegepast. Zo passen de Vlaamse en Nederlandse leesmethodes veelal onze directe-systeem-methodiek (DSM) voor het leren lezen toe (zie: *Beter leren lezen*, Acco, 2010). Door het bestrijden en wegwerken van de te abstracte 'moderne wiskunde' konden we een aantal jaren geleden ook zittenblijven en de overgang naar type-8-scholen reduceren. We dringen ook al 25 jaar aan op intensief NT2-onderwijs vanaf de start van het kleuteronderwijs, op deelcertificaten in het secundair onderwijs, op een 2x3jaar-structuur in het s.o. om zittenblijven in de hogere cyclus te beperken ... Maar dit alles betekent o.i. nog niet dat zittenblijven verboden moet worden en zelden zinvol is. Zelf adviseerden we geregeld zittenblijven - en terecht o.i.

1.2 Controversiële OBPWO-studie 2012 'Zittenblijven in vraag gesteld'

In 2012 verscheen dan de Leuvense OBPWO-studie *'Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief'*. Dit rapport is opgesteld in opdracht van het departement *Onderwijs* door onderzoekers van de KU Leuven en van het HIVA: *B. De Fraine, G. Juchtmans, G., M. Goos, & A. Vandenbroucke*. De OBPWO-opstellers beweerden begin 2012 dat uit tal van wetenschappelijke studies bleek dat zittenblijven zinloos is en dat de zittenblijvers meer leerwinst gemaakt zouden hebben indien ze wel zouden zijn overgegaan. Zittenblijven is daarnaast ook nadelig voor het zelfvertrouwen en welbevinden van de leerlingen. Het zou verder tot meer schooluitval leiden.

Deze OBPPWO-studie en deze van 2011 sloegen in als een bom. De twee studies toonden nu eens 'wetenschappelijk' aan dat zittenblijven nefast is voor de schoolprestaties van de betrokken leerlingen. Het jaar overdoen werd zo goed als taboe verklaard. Wie daar iets tegen wilde inbrengen, kreeg een klap van de 'uit onderzoek blijkt'-hamer. De onderzoekers stelden wel zelf vast dat Vlaamse leraren en directies ervan overtuigd zijn dat zittenblijven vaak zinvol is en dat er ook een maatschappelijk draagvlak voor bestaat. Ook de meeste leerlingen die een jaar hebben overgezet en getuigen achteraf dat dit voor hen zinvol was. Maar volgens de Leuvense wetenschappers hebben al die ervaringsdeskundigen ongelijk. Ook de sociale partners adviseerden de Vlaamse regering om het C-attest af te schaffen. En in het Masterplan van juni 2013 kregen we dan ook al een beperking van de C- en de B-attesten.

Bij een eerste lezing van de *OBPWO-studie* veraste het ons dat de opstellers heel krasse, extreme en misleidende uitspraken deden over zittenblijven. Verderop zullen we onze kritiek meer punt voor punt verduidelijken. Als voorsmaakje vermelden we hier al enkele controversiële uitspraken.

*Heel misleidend is b.v. dat de Leuvenaars in hun vergelijking met Zweden beweren dat de Zweedse 15-jarigen een even hoge PSA-score behaalden als de Vlaamse. Niets is minder waar (zie punt 2.2).

*Een andere krasse uitspraak luidt dat de ervaringsdeskundigen, de leraars en directies, wel overtuigd zijn van de zinvolheid van zittenblijven, maar

dat het hier niet gaat om belangrijke 'ervaringswijsheid', maar louter om inbeelding en gemakzucht, *om iets dat louter tussen de oren van de leerkrachten zit ...*

*Volgens het OBPWO-rapport is het aantal zittenblijvers in Vlaanderen opvallend hoog en hoger dan in andere landen. Uit een OESO-rapport op basis van PISA bleek nochtans eens te meer dat er meer Vlaamse 15-jarigen op leeftijd zitten dan in veruit de meeste Europese landen.

*Het verbaasde ons ook ten zeerste dat de Leuvenaars niet de minste aandacht schonken aan de motivatiebevorderende & preventieve functie van het zittenblijven. Het is bekend dat het afschaffen van het zittenblijven een aantal nefaste neveneffecten oplevert. Veel leerlingen presteren en slagen minder als ze beseffen dat ze in elk geval en los van hun einduitslag naar een volgend leerjaar mogen overstappen. In punt 3 werken we deze thematiek verder uit.

*De fantasierijke en utopische voorstellen van de Leuvenaars om zittenblijven te voorkomen via het overschakelen op sterk individualiserende aanpakken en het afstappen van het jaarklassensysteem, staan haaks op effectieve instructieaanpakken.

Bij de lezing van het OBPWO-rapport ergerden we ons nog het meest aan het feit dat de Leuvenaars niet enkel vernietigende uitspraken formuleren over zittenblijven, maar dit ook nog verbinden met het volgens hen sociaal-discriminerend karakter van het Vlaams onderwijs (zie punt 5). Rapportopsteller De Fraine poneerde nochtans nog niet zolang geleden dat men op basis van TIMSS en PISA mocht concluderen dat Vlaanderen inzake sociale gelijkheid relatief gezien goed presteert.

In het OBPWO-rapport wordt geregeld naar buitenlandse studies verwezen, echter heel selectief. In zijn kritiek schrijft de Brusselse prof. *Wim Van den Broeck*: *"We kunnen (uit tal van studies) 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."* In de afzonderlijke bijdrage van Van den Broeck in dit nummer vermeldt de auteur een aantal van die studies. Wij vermelden in de (aparte) bijdrage over zittenblijven in het eerste leerjaar ook een aantal recente studies die eveneens positief uitvallen voor de zittenblijvers.

Het verwonderde ons ook ten eerste dat de Leuvenaars niet verwezen naar de vrij positieve conclusies over zittenblijven in de loso-studies (1999, 2001 & 2008) van *Jan Van Damme* en Co. Zo concludeerde *Van Damme* in 1999: "Zittenblijven heeft geen goede naam. Maar het werkt wel. Met een jaartje zittenblijven maakten de leerlingen het goed en presteerden ze weer." (Klasse nr. 97, september 1999 of *Succesvol middelbaar onderwijs?* -uitg. Acco 1999.) In punt 7 vermelden we de belangrijkste conclusies uit die loso-studies.

1.3 Misleidende conclusies uit studie Lamote

Ook het verschijnen van de doctoraatsstudie van de Leuvense onderzoeker *Carl Lamote* eind november 2013 leidde tot de onterechte conclusie dat zittenblijven zinloos was. *Lamote* had nochtans enkel vastgesteld dat het bij een B-attest zinvoller is om dat advies te volgen en naar een ander richting over te stappen, dan mordicus het jaar willen overdoen. De doctoraatsstudie bevestigde enkel wat de praktijkmensen al lang weten en toepassen. Al wie voldoende ervaring heeft met de onderwijspraktijk weet dat het systeem met B- en C-adviezen destijds oordeelkundig werd bedacht en ingevoerd. Als die adviezen weloverwogen worden gegeven is het ook verstandig er rekening mee te houden.

In een rapport van het *Leuvens Metaforum* stelden de Leuvenaars een paar jaar geleden nog zelf voor om zomaar de B-attesten te schrappen in de eerste drie leerjaren van het s.o. Dergelijke adviezen leidden o.m. tot het verbieden van B-attesten in het Masterplan: "Het 1ste leerjaar van de 1ste graad is een B-attest niet mogelijk." Nu uit *Lamotes* doctoraatsstudie bleek dat B-attesten en overstapjes wel zinvol zijn, hadden *De Fraine, Nicaise* en *Co* nu ook moeten erkennen dat hun vroegere uitspraken over het niet zinvol zijn van B-attesten verkeerd waren en dat ook het Masterplan zich had vergist. Ze besloten ook hier over te zwijgen.

Het werken met B-attesten werd de voorbije jaren in het kader van de hervorming van het s.o. veelal betwist, maar de studie van *Lamote* bevestigde dat dit onterecht is en dat de praktijkmensen gelijk hebben. De onderzoeker zelf zaaide echter verwarring door niet te verduidelijken dat zijn studie geen uitspraak deed over de al dan niet zinvolheid van overzitten in geval van C-attest. Zo werd de indruk gewekt dat *Lamote* zich aansloot bij de in 2012 verschenen OBPWO-studie *Zittenblijven in vraag gesteld*. Dat was ook het geval in de kranten, in

Klasse en in het BELGA-bericht 'Zittenblijven moet vermeden worden'. In de commentaren leidde men veelal uit *Lamotes* studie af dat enkel B-attesten zinvol waren en dat C-attesten en zittenblijven afgeschaft moesten worden. *Lamote* had de al dan niet zinvolheid van uitgereikte C-attesten echter niet eens onderzocht. Ook de Leuvense collega-opstellers van de al vermelde zittenblijversrapporten ondernamen niet de minste moeite om de onterechte conclusie uit de studie van hun collega *Lamote* recht te zetten.

1.4 Scherpe kritiek prof. Wim Van den Broeck

Kritieken die we formuleerden onmiddellijk na het verschijnen van de rapporten in 2011 en 2012 werden ook bevestigd, aangevuld en uitgediept in een rapport van de *Brusselse prof. Wim Van den Broeck* van november 2013. In een aankondiging van zijn studie schreef hij o.a.: "Ik heb net een uitvoerige studie gedaan van de relevante literatuur en ook van het genoemde rapport. Ik schrijf daarover één van de dagen een rapport, wat in de pers zal komen. Ik geef hier al een paar conclusies. De conclusie van het rapport besteld door de Vlaamse overheid is erg overtrokken en eenzijdig. Internationaal is er consensus dat 'sociale promotie' (d.i. de term voor laten overgaan) ook geen goede oplossing is, maar daar rept het rapport niet over. Uit de meest recente meta-analyse blijkt dat naarmate de kwaliteit van de studie toeneemt de effectgrootte van zittenblijven minder negatief is, met een negatieve effectgrootte voor zwakke studies tot een licht positieve effectgrootte voor de methodologisch betere studies. Het kernprobleem is echter dat zelfs de beste studies absoluut geen garantie geven op een adequate match tussen de vergeleken groepen en naar grote waarschijnlijkheid onvoldoende rekening houden met de mogelijkheid dat het net de groep zittenblijvers zijn die zwakker scoren op heel wat prestatiegerelateerde variabelen in vergelijking met b.v. leeftijdsgenoten die overgingen en volgens de studies 'vergelijkbaar' zijn."

In zijn studie van november 2013 formuleert *Van den Broeck* ook volgend besluit i.v.m. de door de Leuvenaars geformuleerde alternatieven voor het zittenblijven: "De meeste adviezen voorgesteld in het rapport 'Zittenblijven in vraag gesteld' zullen niet bijdragen aan het wegwerken van leerachterstanden, of zullen zelfs averechtse effecten hebben. Vooral het radicaal afschaffen van het zittenblijven, maar ook het inzetten op individuele leertrajecten voor elke leerling zijn maatregelen waarvan ver-

wacht kan worden dat ze sterk negatieve effecten zullen hebben op het presteren van alle leerlingen.” In zijn studie formuleert en staft de auteur heel uitgebreid zijn kritische bedenkingen bij de twee Leuvense studies (zie afzonderlijke bijdrage).

1.5 Te late bekentenis: ‘We hebben ons vergalopperd- ‘voorbarige conclusies’ ...

In een drietal bijdragen die dateren van eind 2013 en augustus 2014 gaven de Leuvenaars plots toe dat ze zich in hun studies van 2011 & 2012 vergalopperd hadden en dat hun krasse uitspraken voorbarig en dus ook fout waren. Het klonk nu zelfs:

“Vanuit onze onderzoeksresultaten kunnen dan ook weinig concrete adviezen geformuleerd worden voor de praktijk.”

**Ook de drastische aanbeveling om het zittenblijven af te schaffen, zouden we vandaag - met wat we nu weten - niet meer doen.”*

**Omtrent zittenblijven in het 1ste leerjaar hadden we moeten vermelden dat we enkel de ‘twijfelgevallen’ bekeken en niet de ‘duidelijke’.”*

**Onze (recentere) bevindingen geven aan dat zittenblijven in b.v. de derde kleuterklas doorgaans wel een goed idee is voor kinderen waarbij men zeer grote twijfels heeft of ze het eerste leerjaar wel zullen aankunnen.”*

**Deze recentere studie (= over zittenblijven in het derde kleuter) relateert ons vroeger onderzoek in die zin dat zittenblijven niet als een eenduidig goede of slechte maatregel gezien kan worden.”*

We diepen die bekentenissen straks verder uit in een aparte bijdrage (pagina 21 e.v.) Dan wordt tevens duidelijk dat het slechts gaat om een partiële schuld bekentenis. Op diverse kritieken die wijzelf, prof. Wim Van den Broeck en anderen formuleerden, werd tot nog toe niet gereageerd.

De Leuvenaars zouden vandaag een aantal drastische aanbevelingen niet meer doen, maar intussen is het kwaad al geschied. Hun studies stimuleerden de voorbije jaren de obsessie om het zittenblijven te verbieden. Men beriep zich hierbij steeds op de Leuvense studies. Ook het Masterplan (juni 2013) deed dit. Dit plan verbiedt zelfs het zittenblijven in het eerste jaar’ s.o. Om het zittenblijven af te remmen moeten scholen in het lager en secundair onderwijs vanaf 1 september 2014 ook het zittenblijven uitgebreid op papier motiveren en tegelijk ook remediëringmaatregelen voorstellen.

2 Gesjoemel met cijfers over zittenblijven, schooluitval, PISA, Zweden

2.1 Onderzoekers husselen België en Vlaanderen door elkaar; geen kampioen!

We gaan nu eerst even in op het gesjoemel met cijfers over zittenblijven e.d. in het OBPWO-rapport. De ‘wetenschappers’ wekken op tal van plaatsen de indruk dat Vlaanderen (Europees) kampioen zittenblijven is. De samenvatting van het OBPWO - rapport start al in de eerste zin met de bewust misleidende uitspraak: “*Internationaal vergelijkend onderzoek toont aan dat België (sic!) een relatief groot aantal zittenblijvers heeft in vergelijking met de meeste andere landen.*” Een paar zinnen verder lezen we dan: “*Hoe komt het dat er zoveel zittenblijvers zijn in Vlaanderen?*” Het misleidende is uiteraard dat men het eerst heeft over België en niet over Vlaanderen. Het door elkaar husselen van België en Vlaanderen, het niet apart vermelden van het cijfer voor Vlaanderen, is geen toeval, maar een frequent gehanteerde truc om de lezers te misleiden. In *Franstalig België* zijn er veel meer zittenblijvers dan in Vlaanderen.

Ook in commentaren bij dit rapport in de kranten, in Klasse e.d. werd steeds ten onrechte de indruk gewekt dat Vlaanderen Europees kampioen zittenblijven is. In een studie van de OESO op basis van PISA-2012 lezen we echter dat Vlaanderen minder zittenblijvers telt dan Nederland, Frankrijk, Duitsland, Luxemburg, Franstalig België, Duitstalig België, Portugal ... In Vlaanderen zitten volgens PISA-2012 nog een 74% van de 15-jarigen op leeftijd. De OESO stelt dat onze hoge PISA-score ook verband houdt met het feit dat Vlaanderen minder zittenblijvers telt dan veel andere landen. Dit bericht werd weggemoffeld door de beleidsmakers, de Leuvense onderzoekers, Klasse, de kranten, de kopstukken van de koepels ... Het is inderdaad een bericht dat niet gelegen komt voor de Masterplan-hervormers.

2.2 Zweedse PISA-startscore # Vlaamse topscore & 3% toppers # 25% Vlaamse

Bij hun vergelijking met ‘gidsland’ Zweden moeten de onderzoekers bij het beoordelen van het effect van het al dan niet zittenblijven vooral ook rekening houden met b.v. de leerresultaten die de leerlingen behalen. Die resultaten zijn zelfs belangrijker dan de weg erheen. Het gesjoemel met cijfers hierover is in het rapport-2012 onvoorstelbaar. De Leuvenaars

verantwoorden de keuze van Zweden als vergelijkingsland als volgt: "Op basis van een vergelijkende studie van landen met weinig zittenblijvers werd een land gekozen dat op volgende criteria de meeste gelijkenissen met het Vlaamse onderwijs-systeem vertoont: score op PISA, enz." De Fraine en co maken de beleidsmakers en de lezers hier wijs dat de PISA-uitslag van Zweede jongeren nagenoeg dezelfde is als deze van Vlaamse. Niets is minder waar.

Het is nochtans allang en alom bekend dat in hun 'gidsland' Zweden zowel de sterkere als de zwakere leerlingen opvallend slechter presteren. Waar Vlaanderen voor PISA-2012-wiskunde de Europese topscore behaalt (531 punten), behaalt Zweden een staartscore (478 punten; of: 1,3 jaar achterstand op Vlaanderen). Zweden telt ook slechts 3% toppers en Vlaanderen 25%. Enkel via vervalsing van de Zweedse PISA-score kunnen de Leuvenaars verdoezelen dat Zweden qua leerprestaties veel zwakker presteert. Zweden is dan ook het land waar momenteel enorm veel kritiek op het onderwijs en op de gemeenschappelijke lagere cyclus geformuleerd wordt. Als het niet-zittenblijven zo voordelig zou zijn, dan zou je verwachten dat de 15-jarigen die dan in principe nog alle op leeftijd zitten, beter presteren voor PISA dan de Vlaamse. Maar ze presteren opvallend zwak. Er zijn ook opvallend veel zwakke leerlingen. Dit is mede het gevolg van het wegvallen van de preventieve/inzet-motiverende functie van het zittenblijven (zie punt 3).

Verderop maken we ook duidelijk dat minder zittenblijvers in de eerste graad s.o. dan een goeie 5% in Vlaanderen, nog niet betekent dat de Zweedse, Finse ... leerlingen in het totale s.o. weinig/minder leervertraging oplopen. 11,2% van de Zweedse leerlingen behalen op het einde van het derde jaar van de gemeenschappelijke lagere cyclus geen eindexamen diploma leerplichtonderwijs. De Leuvenaars houden ook geen rekening met de Zweedse leerlingen die in de hogere cyclus een leervertraging oplopen. Net zoals in buurland Finland is dit vrij veel (zie punt 2.5).

De Fraine en co maken de beleidsmakers en de burgers niet alleen wijs dat Zweden even goed presteert als Vlaanderen. Ze proberen ook nog uit te leggen via welke effectieve aanpakken Zweden erin slaagt het zittenblijven te voorkomen. Maar het gaat precies om alternatieve aanpakken die mede verantwoordelijk zijn voor de zwakke leerprestaties van de Zweedse leerlingen (zie punt 4 en 3).

2.3 Vlaanderen niet 3,5% meer schooluitval dan Zweden, maar 4,4% minder

Als niet-zittenblijven enkel maar voordelen qua leerwinst zou opleveren en de kans op een diploma s.o. ook nog zou vergroten, dan zou je vermoeden dat er dan in Zweden minder schooluitval zou zijn. In het OBPWO-rapport wordt hier eens te meer de misleidende truc van het door elkaar husselen van Vlaanderen en België toegepast.

De Leuvenaars schrijven dat volgens Eurostat het percentage 20- à 24-jarige Zweedse jongeren dat nog geen diploma secundair onderwijs heeft behaald "14,1% bedroeg in 2010 en dat dit in België 17,5% was"; dus: 3,5% meer. Hiermee zou aangevoerd zijn dat zittenblijven ook een bedreiging inhoudt voor het behalen van het diploma s.o.

De opzettelijke misleiding zit hier eens te meer in het feit dat het aparte percentage schooluitval voor Vlaanderen opnieuw verzwegen wordt. Het Eurostat-cijfer voor Vlaanderen in 2010 was 8,7%, bijna 3,4% minder (i.p.v. 3,5% meer) dan voor Zweden. In 2013 was de schooluitval in Vlaanderen zelfs beperkt tot 7,5%. Indien de onderzoekers eerlijk zouden zijn geweest, dan hadden ze moeten concluderen dat het minder vlug laten overzitten in Zweden er uiteindelijk tot meer (i.p.v. minder) schooluitval leidt.

2.4 Veel zittenblijvers in eerste graad s.o.? Neen! 2,7% per leerjaar, geen 10%!

In 2013 waren er welgeteld 2,89% zittenblijvers in het eerste jaar s.o. (=cijfers van ministerie); in streken met weinig anderstalige leerlingen vaak maar 1,6%. In het 2^{de} jaar s.o. waren er 2,58%. Al bij al is dit eerder beperkt - en dit aantal is al heel lange tijd vrij beperkt. Dit ligt mede aan de basis van onze hoge TIMSS- en PISA-scores.

Door de grote kwakkels die sinds 1991 verspreid worden over het aantal zittenblijvers bij de overgang naar het s.o., schatten de meeste mensen het aantal in het eerste jaar nog steeds op 10% en meer. Ook het OBPWO-rapport heeft het over het 'hoge aantal zittenblijvers' (sic!) en het veel beperkter aantal in landen als Zweden en Finland. Ze schrijven dit op naam van het hoog selectief karakter van onze gedifferentieerde eerste graad. Ze wekken dus de indruk dat er in de eerste graad opvallend veel zittenblijvers zitten. De leerkrachten worden er zelfs van beticht zittenblijven als maatregel te hanteren in dienst van de (sociale) selectie en van de eigen gemakzucht.

Het feit dat er in de eerste graad in Zweden & Finland iets minder zittenblijvers zitten dan onze 2,89%, resp. 2,58%, betekent niet dat er 'veel' zijn in Vlaanderen; en nog minder dat dit een gevolg zou zijn van onze gedifferentieerde eerste graad. Als we abstractie zouden maken van de allochtone leerlingen, dan zijn er wellicht iets meer zittenblijvers in Finland. Er zijn er volgens de OESO ook minder dan in de meeste Europese landen (cf. 2.1). De Leuvenaars verzwijgen ook dat in Zweden en Finland de leervertraging sterk toeneemt vanaf het einde van het derde jaar (zie 2.5).

Het gedifferentieerd aanbod in de eerste graad en de soepele (her-)oriëntering leiden tot minder zittenblijvers dan in de meeste landen, en tot minder schoolmoeheid bij minder theoriegerichte leerlingen. *Van Damme en De Fraine* schreven in de *Sociale staat van Vlaanderen* (2013) overigens zelf dat precies onze gedifferentieerde eerste graad en het vroegtijdig aanbieden van technische opties, een belangrijke verklaring biedt voor de beperkte schooluitval. Nu wekken De Fraine en Co in het OBPWO-rapport de indruk dat het omgekeerde het geval is.

In de verguisde eerste graad zijn er dus gemiddeld 2,73% overzitters. Ook in 1991 waren er ongeveer 3% in het eerste jaar s.o.; maar volgens het rapport *'Het educatief bestel in België'* waren er 9%. Topambtenaar Georges Monard, ministers van onderwijs ... waren nooit bereid de kwakkel te erkennen en een halt toe te roepen. In september 1995 fantaseerde het overheidstijdschrift *Klasse* zelfs dat in elk jaar s.o. 10% zittenblijvers waren. *Jan Van Damme* gaf in 1994 wel toe dat ook hij zich vergist had en dat het maar een goeie 3% was. Maar nu voedt het Leuvens rapport opnieuw *de kwakkel over het grote aantal zittenblijvers*.

2.5 In Finland & Zweden: weinig zittenblijvers in 1ste graad, maar veel leervertraging vanaf eind 3de jaar én meer schooluitval

Bij de vergelijking van het zittenblijven met andere landen verwijzen PISA-studies van de OESO en de Leuvense onderzoekers, graag naar Scandinavische landen als Zweden, Finland en Noorwegen als modellanden. De OESO baseert zich dan op de vraag aan de 15-jarige PISA-deelnemers of ze al eens een jaar hebben gedubbeld. Nu zijn er twee zaken die in sterke mate de vergelijking tussen b.v. Vlaanderen en Finland & Zweden vertekenen. Voor eerst het feit dat de Finse & Zweedse leerlingen pas

in het derde jaar zitten en de Vlaamse in het vierde jaar. Precies op het einde van het derde jaar komen er in Vlaanderen - en in de meeste landen - heel wat zittenblijvers bij - in Vlaanderen 7% en in Franstalig België zelfs meer dan 20%. Straks wordt duidelijk dat ook Finland en Zweden vanaf het einde van het derde jaar met relatief veel leervertraging te maken hebben. Bij die PISA-vergelijking houdt men ook geen rekening met de leervertraging in de hogere cyclus die in Finland en Zweden vrij hoog is. In het eerste en tweede jaar zijn er vermoedelijk minder zittenblijvers in Finland en Zweden dan het Vlaams gemiddelde van 2,73% per jaar. Als men echter de situatie bekijkt op het einde van het derde jaar en in de hogere cyclus, dan ziet het plaatje er sterk verschillend uit.

In Finland zet ongeveer 5% van de leerlingen zijn studies stop na de lagere cyclus (= einde leerplichtonderwijs). Na het derde jaar zijn er een 8% die een complementair jaar volgen om vooralsnog een leerplichtdiploma te behalen en/of om een voldoende hoge *'Grade point average-score'* te behalen om zo toch in de hogere cyclus toegelaten te worden tot de betere scholen. Die vorm van leervertraging zal men wellicht officieel niet bestempelen als 'gewoon zittenblijven', maar het betekent toch een jaar leervertraging. De Leuvenaars hebben naar eigen zeggen het Zweeds onderwijs goed bestudeerd, maar verzwijgen b.v. dat 11,2% van de Zweedse leerlingen op het einde van het derde jaar geen eindexamen leerplicht-onderwijs behaalt.

We vernemen ook niets over de leervertraging in de hogere cyclus s.o. in Zweden. In Finland komt leervertraging in de hogere cyclus s.o. frequent voor. In een bijdrage van de Finse onderwijskundige *Espoolainen* lezen we: *"The dropout in the upper-secondary school is very high. About 30% take four years or more to obtain their school certificate."* (In Vlaanderen is dit ongeveer de helft). Bij een vergelijking van de gemiddelde leeftijd van de schoolverlaters, zou ook blijken dat de Vlaamse leerlingen opvallend jonger zijn dan de Finse. De Vlaamse studenten zijn ook gemiddeld minstens twee jaar jonger als ze de universiteit verlaten.

Het zittenblijven/de leervertraging wordt in bepaalde landen in de lagere cyclus s.o. verboden of sterk beperkt, maar dan komt het fenomeen eind derde jaar en in hogere jaren plots veel meer voor. Zo zijn er in *Franstalig België* meer dan 20% zittenblijvers in het derde jaar. Een vergelijking van de leervertraging eind secundair onderwijs ziet er anders uit

dan op de leeftijd van 15 jaar – zoals in de PISA-studies. Dit leidt tot misleidende vergelijkingen. Zo wordt ten onrechte ook de kwakkel verspreid dat leervertraging in Zweden en Finland amper of heel weinig voorkomt. Bij een bevraging eind secundair onderwijs zou men de leerlingen ook niet zomaar de vraag mogen stellen of ze ooit in het s.o. zijn blijven zitten. Men zou moeten nagaan of ze meer dan zes jaar over het s.o. hebben gedaan, of ze al dan niet leervertraging hebben opgelopen en hoe oud ze gemiddeld zijn. Zo zijn er ook in ons hoger onderwijs veel studenten die er 4 of 5 jaar hebben overgedaan i.p.v. 3, maar die nooit echt hebben overgezet. We begrijpen niet dat de OESO- en andere 'experten' in hun vergelijkingen met dat alles geen rekening houden. Er zijn kleine leugens, grote leugens & statistieken over zittenblijven.

Paradoxaal is ook dat er officieel in Zweden en Finland minder zittenblijvers zijn op de leeftijd van 15 jaar, maar tegelijk meer schooluitval (ongekwalificeerde uitstroom) dan in Vlaanderen (zie punt 2.3). Als zittenblijvers volgens de Leuvense experts veel meer kans zouden lopen om geen diploma s.o. te behalen, dan zou men verwachten dat Vlaanderen zwak scoort inzake schooluitval. De Vlaamse leerlingen presteren als de beste van Europa: slechts 7,5% schooluitval in 2013 - opvallend beter dan Zweden en Finland.

De bekende Franse sociologe *Nathalie Bulle* schrijft terecht dat er in veel landen met 'officieel' weinig zittenblijvers er veelal '*des sortes de substituts au redoublement*' zijn: een complementair jaar, flexibilisering van de studies, systemen van individuele progressie: "*des sortes de substituts au redoublement*", *des modes de fonctionnement spécifiques des systèmes éducatifs en jeu qu'il s'agit de considérer dans le cadre des logiques systémiques qui les caractérisent: 'progressisme' pédagogique fort minimisant le rôle des acquis, système étendu de remédiation, différenciation des niveaux des cours, progressions individualisées dans disciplines ...*"

Veel lagere eisen stellen en vaak eraan gekoppeld zittenblijven gewoon verbieden is ook zo'n substituuat voor zittenblijven - en dit is vooral gangbaar in landen met een gemeenschappelijke eerste graad. Tussendoor: oud-studenten die les geven in Noorwegen vertellen ons dat ze het grootste deel van de leerstof wiskunde van ons 2^{de} leerjaar lager onderwijs pas aanbieden in het vierde leerjaar. Het is dan ook geen toeval dat die leerlingen voor landenvergelijkende studies als PISA en TIMSS veel zwakker presteren.

Ook PISA-cijfers over de correlatie tussen de sociale afkomst van de leerlingen en hun leerprestaties zijn misleidend. Zo is die correlatie in Finland veel groter in de hogere cyclus dan deze die door PISA gemeten wordt bij leerlingen midden het derde jaar s.o. Dit is een gevolg van het feit dat de grote selectie er pas op het einde van het derde jaar gebeurt. Volgens studies van o.a. *prof. Jaap Dronkers* presteren de Vlaamse *autochtone* 15-jarigen inzake sociale gelijkheid (SES-correlatie) overigens even goed als de Finse. Bij een vergelijking eind secundair onderwijs vermoeden we dat Vlaanderen zelfs een stuk beter zou scoren dan Finland. En toch wekken ook de OBPWO-auteurs de indruk dat Vlaanderen en Finland op het vlak van sociale gelijkheid en doorstroming elkaars tegenpolen zijn.

Noot. Op 1 oktober lazen we in *Knack* nog een mooi voorbeeld van totaal uiteenlopende berekeningen. door zgn. *onderwijsexperts*. Volgens *Dirk Van Damme en de OESO* zijn de baten voor de overheid van een diploma hoger onderwijs zes maal groter dan de investering in die studies. Volgens *prof. Ides Nicaise* van het Leuven HIVA (dat participeerde aan OBPWO-rapport) levert een overheidsinvestering van €100 in een diploma amper €103 op.

2.6 1,73% ZB in 2^{de} t/m 6^{de} leerjaar #veel

Vergelijkingen zijn dus moeilijk en gaan vaak niet op. Dit laatste is ook het geval bij vergelijkingen van het zittenblijven in het lager onderwijs. In het tweede tot en met het zesde leerjaar is het aantal Vlaamse zittenblijvers vrij miniem: gemiddeld 1,73% in 2013. We laten nu even het eerste leerjaar met 5,4% terzijde. Als je bedenkt dat er altijd leerlingen zijn die om bijzondere redenen een grote achterstand oplopen - ook zijinstromers uit anderstalige landen, dan is 1,73% al bij al niet zo veel.

Toch leeft overal in Vlaanderen de idee dat het zittenblijven ook na het eerste leerjaar frequent voorkomt. In de Leuvense studie over het eerste leerjaar (2011), in de Leuvense rapporten, in *Klasse* en in de vele commentaren in de pers sprak men steeds over '*het groot aantal zittenblijvers in hét lager onderwijs*.' Zowel de onderzoekers als de commentatoren extrapoleerden uitspraken over het eerste leerjaar naar de hogere leerjaren. De Leuvenaars hadden uitdrukkelijk moeten stellen dat zittenblijven in het tweede tot en met zesde leerjaar relatief weinig voorkwam, maar hun rapporten wekken de omgekeerde indruk.

2.7 Meer eersteklascertjes die overzitten, maar gemiddeld toch jonger bij verlaten 1st lj

Het eerste leerjaar, het overgangsjaar na de kleuterschool, is een apart geval en hier waren er in 2013 5,4% zittenblijvers, driemaal meer dan in de andere leerjaren. Het is geen toeval dat de Leuvense onderzoekers enkel het fenomeen van het zittenblijven in het eerste leerjaar onderzochten. In de hogere leerjaren zou men gezien het beperkte aantal geen vergelijkingsgroepen kunnen samenstellen. (In Nederland zijn er 5% in 1ste leerjaar, maar meer in 3de kleuter: 10% versus 4% bij ons. In Vlaanderen verwachten we meestal meer heil van overzitten in het 1ste leerjaar dan in 3de kleuter)

Wat we in het Leuvense onderzoek niet vernemen is om hoeveel autochtone leerlingen het gaat in het eerste leerjaar en om hoeveel allochtone. Hoeveel zittenblijvers zijn er in scholen met weinig anders-talige leerlingen? Dat is voor het eerste leerjaar vermoedelijk toch nog een pak minder. In die context begrijpen we ook niet dat de Leuvenaars in hun voorstellen om het zittenblijven te beperken niet pleiten voor intensief NT2 in het kleuteronderwijs. In de publicatie 'De school van de ongelijkheid' sprak hun Leuvense collega Ides Nicaise (HIVA) zich zelfs uit tegen de invoering van NT2 - net als de collega's van het Leuvense Steunpunt NT2 dit destijds ook deden.

De Leuvense experts vergelijken in hun studies met landen als Zweden en Finland. In het eerste leerjaar in Zweden en Finland komt zittenblijven inderdaad veel minder voor, maar in Finland mogen de kinderen pas starten als ze ten volle 7 jaar zijn. In Zweden starten ze naargelang van de schoolrijpheid tussen 6 en 8 jaar. De Leuvenaars houden in hun verwijzing naar die landen geen rekening met het feit dat eersteklascertjes in veel landen ouder zijn en daardoor ook minder de kans lopen te moeten overzitten. Als we de beginleeftijd zouden optrekken zoals in die landen, dan zouden we de 4% zittenblijvers in het derde kleuter en de 5,4% in het eerste leerjaar drastisch kunnen reduceren. In de aparte bijdrage over het eerste leerjaar, leggen we uit waarom we dat toch best niet zouden doen. Daar formuleren we ook veel kritiek op de fouten in het Leuvense onderzoek. Het voorbije jaar gaven de Leuvenaars wel toe dat ze in hun studie van het eerste leerjaar (2011) grote fouten hadden begaan (zie p. 21 e.v.) Prof. Bieke de Fraine schreef overigens ook: "De drastische aanbeveling om het zittenblijven af te schaffen, zouden we vandaag niet meer doen."

3 Geen aandacht voor inzet-bevorderende & preventieve functie van zittenblijven

De Leuvense onderzoekers hielden bij hun stellige uitspraken over de zinloosheid van het zittenblijven ook helemaal geen rekening met de belangrijke preventieve en motiverende functie van zittenblijven. De regel dat men op school de kans loopt om niet te slagen, maakt inherent deel uit van het schoolspel. Veel leerlingen zouden minder presenteren als ze beseffen dat ze in elk geval en los van hun einduitslag naar een volgend leerjaar mogen overstappen. Als er geen attesten en sancties (overzitten, andere richting kiezen ...) meer zijn, dan worden de leerlingen veel minder uitgedaagd en onder enige druk gezet om hun best te doen. Gewoon het feit dat leerlingen weten dat er bij onvoldoende inzet en/of resultaten sancties (kunnen) volgen, beïnvloedt in sterke mate hun inzet en leermotivatie. De Duitse ondervoorzitter van de liberale FDP-partij drukt het zo uit: "*Wenn das Sitzenbleiben in der Schule verschwindet, gibt es für Schüler keinen Grund mehr, sich anzustrengen. Denn die nächste Klasse wird auf jeden Falle erreicht. Kinder und Jugendliche brauchen Herausforderungen. Ihnen vorzumachen, dass es Erfolge ohne Anstrengung und Leistung gibt, betrügt sie um ihre Zukunftschancen (Wir wollen dass kein Kind verloren geht, Die Welt).*"

In landen waar zittenblijven quasi verboden is, voelen leerlingen én leerkrachten zich minder aangespoord om zich in te zetten en goed te presenteren. De druk op de ketel neemt in sterke mate af. Dit verklaart o.i. mede waarom in een land als Zweden en Noorwegen waar de leerlingen tot 15 jaar quasi automatisch overgaan, de leermotivatie en de leerresultaten te wensen overlaten.

In *Franstalig België* is het zittenblijven in de eerste graad s.o. quasi verboden. Een Waalse onderzoeker stelde al in 2006 vast dat de Waalse leerkrachten gefundeerde argumenten hadden voor het zittenblijven. Een van die argumenten luidde: "*En l'absence du redoublement (op einde eerste jaar) les enseignants se plaignent en effet du défaut de motivation induit auprès les élèves. Il devient (encore plus) difficile de les faire travailler*". Dit leidt onder meer in het derde jaar s.o. tot meer dan 20% zittenblijvers en tot een vrij lage PISA-score bij de 15-jarigen.

De leerlingen en zelfs de leerkrachten moeten onder voldoende druk gezet worden om op het einde

van het jaar behoorlijke resultaten te behalen. Ze moeten weten wat in een bepaald leerjaar van hen wordt verwacht. Het principe van het mogelijk zittenblijven bevordert de leermotivatie en de leerdicipline van de leerlingen, de inzet van de leraars en de ouders, het voorkomen van uitstelgedrag. Het voorkomt onderpresteren en vaak ook leerachterstand op lagere termijn (= preventieve functie). Bij het quasi verbieden van het zittenblijven in de eerste graad s.o. krijg je veelal meer leervertraging vanaf het einde van het derde jaar en in de hogere cyclus (cf. situatie in Finland - zie punt 2.5, Wallonië ...).

Momenteel zijn er 2,89% overzitters op het einde van het eerste jaar s.o. Maar op het moment dat men bij uitvoering van het Masterplan het zittenblijven in het eerste jaar zal verbieden, zullen automatisch de leerprestaties en vorderingen van veel leerlingen eind eerste jaar een stuk lager liggen en zal men dan op het eind van het tweede jaar veel lacunes vaststellen.

Het Masterplan stelt verder: *na het eerste leerjaar van de 1^{ste} graad kan enkel in uitzonderlijke gevallen een door de klassenraad gemotiveerd C-attest uitgereikt worden.* Ook het zoveel mogelijk willen afschaffen van het overzitten vanaf het tweede jaar heeft veel negatieve gevolgen. Directeur Pierre Vinck stelde: *"Als je alle leerlingen moet laten slagen, wordt het voor leraren lastig om de kwaliteit te behouden. En als de verstandige leerling dan ziet dat iedereen slaagt, verdwijnt het incentive om beter te presteren dan de anderen. Er zal geen competitielement meer zijn."*

De Leuvense onderzoekers houden bij hun beoordeling geen rekening met de vele neveneffecten van het afschaffen van het zittenblijven. Die neveneffecten werden nochtans al herhaaldelijk in wetenschappelijke studies en door ons gesignaleerd. Ook in Frankrijk probeerde men het hoge aantal zittenblijvers in de lagere cyclus s.o. de voorbije 15 jaar te beperken. Dit leidde tot minder 18-à19-jarigen met een diploma algemeen secundair onderwijs - volgens een studie van de bekende sociologe Nathalie Bulle. Dit is precies ook wat velen vrezen indien het Vlaams Masterplan wordt uitgevoerd - vooral ook de universiteiten vrezen dit.

In een enquête vonden slechts 10% van de Oostenrijkse burgers dat zittenblijven afgeschaft moest worden en 80% koos voor het behoud. Ook de leerlingen bleken massaal voorstander van het behoud. Belangrijke argumenten luiden ook hier:

„Schüler müssen also keine Leistung mehr erbringen, um eine Schulstufe positiv abschließen zu können. Was kann dabei gut sein, das Sitzenbleiben abzuschaffen und die Schüler zum Nichtlernen zu motivieren, wodurch sie während des gesamten Schuljahres keine Leistung und Anstrengung zeigen müssen?“

„Schüler müssen in ihren jungen Jahren lernen, was es heißt, zu lernen, sich für das Lernen allgemein motivieren zu können und im Rahmen der Schule Ehrgeiz und Anstrengung zu zeigen. Dabei muss Schülern das Verständnis, für gute Noten bzw. einen positiven Schulabschluss auch etwas leisten zu müssen, tief und grundlegend näher gebracht werden. Dies kann durch die Abschaffung des Sitzenbleibens jedoch leider nicht geschehen, da Schülern damit vermittelt wird, dass sie mit einer negativen Note trotz allem in die nächste Klasse aufsteigen und negativ beurteilte Fächer im Rahmen des Kurssystems sowieso wiederholt werden können. Das Grundverständnis, für eine gute Bildung auch etwas tun und leisten zu müssen, kann Schülern durch ein Abschaffen des Sitzenbleibens meiner Meinung nach leider nicht vermittelt werden.“

De Leuvense experts die het zittenblijven willen afschaffen, zouden dus tegelijk een van de pijlers van de basisgrammatica van degelijk onderwijs wegnemen. In het volgende punt maken we duidelijk dat hun alternatieve voorstellen als het afschaffen van het jaarklasensysteem haaks staan op de kenmerken van degelijk onderwijs.

4 Leugens over Zweden en nefaste voorstellen om zittenblijven te voorkomen

4.1 Dweperij met verguisd Zweeds onderwijs

Hoofdstuk 4 in het *OBPWO-rapport* gaat dieper in op één Europees land met weinig zittenblijvers: Zweden. In Zweden is zittenblijven mogelijk, maar zeldzaam volgens de experts. Aansluitend bij dit gedweep lezen we ook in *Klasse* van maart 2012: *"In Zweden komt zittenblijven minder voor omdat leraren er een ruimere visie hebben op leren."* In punt 2.5 wezen we al op de 11% die in Zweden na het derde jaar geen diploma lager secundair behaalt en op de leervertraging in de hogere cyclus.

De experts beweren dat Zweden een met Vlaanderen vergelijkbaar land is inzake PISA-leerprestaties en dat dus de Zweedse leerlingen minstens even hoog presteren. Niets is minder waar. We

vermeldden in punt 2 al dat Zweden een staartscore voor PISA-2012 behaalde en Vlaanderen de Europese PISA-topscore: een achterstand van 1,3 jaar! Vlaanderen telt 25% toppers en Zweden amper 3%. In Zweden presteren de 15-jarigen opvallend zwak en in dit land is er ook opvallend meer schooluitval, 40% meer dan in Vlaanderen. Het is geen toeval dat uitgerekend het Zweeds onderwijs er momenteel heel sterk onder vuur ligt - en de gemeenschappelijke lagere cyclus in het bijzonder. Hieruit alleen al hadden de Leuvenaars kunnen afleiden dat die 'Zweedse ruimere visie op leren' niet deugt. Maar ze stellen de Zweedse aanpak als superieur voor.

4.2 Leuvense experts opteren voor totale ontscholing/omwenteling

De onderzoekers gaan volgens eigen zeggen na hoe men in Zweedse scholen dan wel met diversiteit qua leerprestaties omgaat. Hun voorstellen komen er in feite op neer dat de meeste basispijlers van het huidige onderwijsstelsel en van o.i. effectief onderwijs de helling op moeten.

De Leuvenaars schrijven o.a.: *"Allereerst bleek in Zweden 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."* De grote kritiek in Zweden luidt precies dat de zwakke leerprestaties en het beperkt aantal toppers vooral het gevolg zijn van te lage cognitieve eisen. Het is precies door nog beter het cognitieve en de leerresultaten te bewaken dat we ook in Vlaanderen zittenblijven/leerachterstand kunnen verminderen en de sociale doorstroming van (hand)arbeiderskinderen nog beter kunnen bevorderen.

De auteurs brengen zittenblijven verder in verband met het feit dat de leerkrachten de leerlingen onderling vergelijken met vooraf bepaalde standaarden - met de bedoeling ze te onderscheiden, te selecteren. Ze pleiten dan ook voor een *doorgedreven individualisering van het leerproces en afschaffing van het jaarklassensysteem.*

Zwakpresterende leerlingen worden volgens hen zomaar weggesorteerd. Het klinkt ook zo: *"Het denkkader van het deficit denken 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 zoeken om deze 'falende' leerlingen te remediëren." Zittenblijven zou dus ook een gevolg zijn van eindtermen, leerplannen ...

In het al vermelde themanummer over zittenblijven van *Pedagogische Studiën* (2013, nr. 5) stelt ook prof. Wim Meijnen dat zittenblijven pas opgedoekt kan worden als radicaal afstand wordt gedaan van de vigerende schoolgrammatica. Dit was ook de stelling destijds van Doornbos in zijn boek *'Opstaan tegen het zittenblijven'* van 1973. Volgens Meijnen *"kan zittenblijven als praktijk niet los gezien worden van de (bredere) schoolcontext waarin dit plaatsvindt. Men mag dan niet langer werken binnen het kader van 'doelstellingen (eindtermen) zoals die gesteld worden door de overheid. Blijven denken in eindtermen, kerndoelen of referentieniveaus betekent blijven denken vanuit een systeemoriëntatie, waarbij de leerling, simpelweg gezegd, wel of niet voldoet. Een andere oriëntatie aan de hand van individuele ontwikkelingsprofielen stelt de leerling en zijn/haar ontwikkeling centraal; dan is er geen (of veel minder) sprake meer van 'wel of niet voldoen' en de noodzaak om extra tijd te kopen."*

Als we de voorstellen van de Leuvenaars en Meijnen volgen, dan moeten we de klassieke schoolgrammatica gewoon opzijschuiven: het werken met te bereiken doelen, het jaarklassensysteem en eraan verbonden de leerplannen en klassikale instructie, het beoordelen en nagaan of er geen deficits (tekorten) zijn, het niet zomaar laten overgaan naar een volgend leerjaar bij grote tekorten, de preventieve functie van zittenblijven met de eraan verbonden de kans op mislukken bij tekort aan inzet, ...

De Leuvenaars opteren dus voor totaal ontschoold onderwijs, een aanslag op de kwaliteit. In Zweedse analyses van de lage leerprestaties van de 15-jarigen luidt de kritiek steevast dat het onderwijs er al te veel de modieuze toer van de ontscholing is opgegaan.

Het is wel niet zo dat men in Zweden het Leuven utopisch onderwijsmodel integraal toepast en b.v. zomaar het jaarklassensysteem opdoekt. Volgens prof. Larry Cuban en volgens ons is de invoering van het jaarklassensysteem de belangrijkste hervorming ooit (zie bijlage op p. 38). Het is geen toeval dat het schrappen van het superieure jaarklassenprincipe in het decreet basisonderwijs van 1997 niet de minste invloed had op de schoolpraktijk. Ook in Finland treffen we overigens een vrij klassieke aanpak aan.

4.3 Gemeenschappelijke eerste graad!?

Voor het wegwerken van het zittenblijven prijzen de Leuvenaars ook de invoering van een gemeenschappelijke lagere cyclus aan. In hun gidsland Zweden wordt momenteel precies die nivellerende lagere cyclus mede verantwoordelijk gesteld voor het in sterke mate onderpresteren van de betere leerlingen en voor het niet aanbieden van passend onderwijs aan de minder theoriegerichte. De Leuvenaars vergeten hierbij ook dat het verbieden van het zittenblijven in het eerste jaar (cf. Masterplan) zou leiden tot meer leervertraging & schooluitval in de hogere leerjaren (zie 2.5).

5 Zittenblijven als instrument voor sociale selectie' & gemakzuchtige leerkrachten?

Bij de lezing van het OBPWO-rapport ergerden we ons nog meest aan het feit dat de Leuvenaars niet enkel vernietigende uitspraken formuleren over zittenblijven, maar er ook nog het zittenblijven verbinden met het volgens hen sociaal-discriminerend karakter van het Vlaams onderwijs. *De Fraine en Co* beweren: *De overtuiging van leerkrachten pro zittenblijven en het 'hoge' aantal zittenblijvers mogen niet los gezien worden van de 'vaststelling' (sic!) dat het Vlaams onderwijs de initiële sociale ongelijkheid tussen de leerlingen eerder reproduceert dan verkleint* (pag. 22). Zittenblijven is dan een instrument om de ongelijkheid te bestendigen – en die sociale discriminatie zou volgens hen in Vlaanderen groter zijn dan in andere landen.

De Leuvenaars beweren zelfs dat de Vlaamse leeraars zittenblijven toepassen uit gemakzucht: *"Zittenblijven biedt de scholen een concreet middel om falende leerlingen te remediëren zonder al te veel bijkomende inspanningen te moeten leveren (de leerling doet immers gewoon hetzelfde leerjaar opnieuw."* De wijze waarop men de leerkrachten zomaar beticht van *onverantwoord, sociaal-discriminerend en gemakzuchtig gedrag*, tart alle verbeelding. Een *Franstalige leraar* reageerde op analoge beschuldigingen met: *"Comment peut-on laisser entendre que les instituteurs seraient de vrais pervers prenant du plaisir à jouer avec la scolarité de leurs élèves. C'est une honte de tenir un tels discours."* Inderdaad! Een schande!

Het Vlaams onderwijs kenmerkt zich al vele decennia door een (relatief) hoge mate van sociale mobiliteit (cf. *Education at a glance*: 55% hoger

diploma dan ouders). Ook op basis van recente PISA-studies telt Vlaanderen het hoogste % 15-jarige leerlingen van lagere afkomst die in het bovenste prestatiekwart voor wiskunde presteren. Dit was ook het geval in vroegere PISA-studies.

In een recente studie toonde *prof. Jaap Dronkers* op basis van PISA-2009 eens te meer aan dat ons onderwijs en onze gedifferentieerde eerste graad s.o. er wonderwel in slagen een hoge PISA-score te combineren met een (relatief) hoge mate van sociale gelijkheid – te vergelijken zelfs met Finland: *The "not too high but not too low" level of entrance selection (trying to combine the best of two solutions) and the high level of curriculum mobility within schools and between tracks improve the matching of pupils to their educational attainment & achievement.*" (zie bijdrage op p. 39). Dit alles wordt ook bevestigd in een studie (februari 2014) van de Brusselse *prof. Wim Van den Broeck*. Op basis van de vroegere deelname aan TIMSS toonden Woessmann, Hofman ... enkele jaren geleden zelfs aan dat Vlaanderen de Europese topscore inzake sociale gelijkheid behaalde. Het verwondert ons dat ook onderzoekster *De Fraine* - die in vroegere publicaties nog schreef dat Vlaanderen ook inzake sociale gelijkheid vrij goed presteerde- nu blijkbaar de gekende *sociologische* refreintjes van Nicaïses HIVA, Jacobs en Co onderschrijft.

6 Studies stimuleerden obsessie om zittenblijven te verbieden

6.1 Invloed van Leuvense rapporten

De Leuvense studies van 2011 en 2012 stimuleerden in sterke mate *de obsessie om het zittenblijven drastisch te beperken en zelfs te verbieden - zowel bij beleidsmakers als bij allerhande nieuwlichters*. In Klasse, in de kranten, op TV en Radio, in het parlement .. werd de idee verspreid dat het zittenblijven opvallend frequent was in Vlaanderen en perfect overbodig. Het viel daarnaast ook nog heel duur uit voor de schatkist. We merkten dat niet enkel veel beleidsmakers en politici, maar ook onderwijskoepels, lerarenopleiders, sociologen, ... die voorbarige uitspraken van de Leuvenaars gretig en kritiekloos overnamen. Op bijscholingen - ook van onderwijskoepels - mochten *Bieke De Fraine en Co* hun waarheid komen verkondigen. Naar de leerkrachten werd niet geluisterd. Critici van de Leuvense rapporten werden nooit als spreker uitgenodigd.

Ook de 'sociale partners' drongen sterk aan op de afschaffing van het zittenblijven. En op twitter luidde het steevast: *'Zittenblijven werkt niet en is louter geldverspilling'* (socioloog Dirk Jacobs); anderen: *"We kunnen er niet omheen: zittenblijven is nefast op cognitief & psychosociaal vlak en een enorme maatschappelijke kostprijs, 230 miljoen EUR/jaar, dit wordt al tientallen jaren bewezen."* Op onze relativering van het Leuvens onderzoek, reageerde lerarenopleider Pedro De Bruyckere nog in januari 2014 met: *"Zinvolheid van zittenblijven is onder-tussen uitgebreid weerlegd in binnen- en buitenland."*

Het *overheidstijdschrift Klasse* blokletterde in maart 2012: *'Zittenblijven heeft weinig zin'*. We lazen o.a. : *"Zittenblijven in het basisonderwijs leidt doorgaans niet tot betere schoolprestaties. In Zweden komt zittenblijven minder voor omdat leraren een ruimere visie hebben op leren. Bovendien staat de evolutie van het kind er centraal en niet de vergelijking met een norm of criterium."* In de kranten lazen we bijdragen met als titel: *Zittenblijven verbetert schoolprestaties niet* (HLN), *Nooit meer zittenblijven* (De Standaard); *Waarom bannen we zittenblijven niet helemaal?* (De Morgen); *Antwerpen (en schepen Voorhamme) wil scholen zonder zittenblijvers ...*

Het boek *'Samen tot de meet'* (Garant, 2012) van universitaire medewerkers (HIVA e.d.) en van de Stad Antwerpen gewaagt van *'het waanbeeld dat zittenblijven de kwaliteit van het onderwijs bevordert'*. We lezen ook: *"Als duidelijk wordt dat zittenblijven niet bevorderlijk is voor de ontwikkeling van de kinderen en het leerproces alleen maar meer vertraagt, zullen ouders niet langer aanvaarden dat kinderen tijdelijk in quarantaine worden gezet."* In een VRT-uitzending van *'De Ochtend'* stelde ook de Antwerpse prof. Peter Vanpetegem dat zittenblijven zinloos was en enkel bleef bestaan omdat *"het tussen de oren van de leraars zat"*.

In een rapport als kritische reactie op de OBPWO-studie van 2012 (zie aparte bijdrage) wees ook prof. Wim Vanden Broeck op de grote invloed van die studie: *"Die studie sloeg in als een bom in de onderwijswereld. Ze toonde nu eens wetenschappelijk aan dat zittenblijven nefast is voor de schoolprestaties van de betrokken leerling. Het jaar overdoen werd vervolgens zo goed als taboe verklaard in de lagere scholen en de studie groeide uit tot een leidraad voor het Vlaamse onderwijsbeleid. Wie daar iets tegen wilde inbrengen, kreeg een klap van de 'uit onderzoek blijkt'-hamer."*

Er verschenen ook tal van fantasierijke berekeningen van de financiële verspilling die zittenblijven jaarlijks betekende – van 240 miljoen tot zelfs 10% van het Vlaams onderwijsbudget. Het hoogste besparingsbod was 2,4 miljard euro jaarlijks voor de Belgische schatkist. Met het gewoon verbieden van het zittenblijven kon men volgens sommigen een groot deel van het overheidstekort wegwerken.

6.2 Invloed op het Masterplan

De Leuvense rapporten hadden ook al invloed op het onderwijsbeleid. De lagere scholen werden vanaf 1 september verplicht om voortaan zittenblijven uitvoerig te motiveren en om telkens remediëringmaatregelen voor te stellen. In het Masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs wordt het zittenblijven al beperkt. We lezen hierover: *"Leerlingen die een B-attest krijgen, kunnen het jaar in principe niet overzitten. Overzitten kan ook enkel als de klassenraad dit expliciet heeft geadviseerd"*. Er zijn momenteel ouders/leerlingen die zittenblijven eisen en daar ook geldige motieven voor hebben. Dit zou voortaan verboden worden. De Vlaamse scholierenkoepel (VSK) is het hiermee niet eens.

Het Masterplan stelt verder: *Na het eerste leerjaar van de 1^{ste} graad kan enkel in uitzonderlijke gevallen een door de klassenraad gemotiveerd C-attest uitgereikt worden."* Het grotendeels willen afschaffen van het overzitten vanaf het tweede jaar heeft veel negatieve gevolgen.

We lezen In het Masterplan lezen we ook: *'In het 1ste leerjaar van de 1ste graad is een B-attest niet mogelijk.'* De B-attesten vervullen momenteel een belangrijke rol bij de oriëntering na het 1ste jaar. Ze leiden tot een vlotte heroriëntering, doorstroming zonder tijdverlies. Ze afschaffen leidt ertoe dat leerlingen te lang in een niet passende richting zullen blijven – en dat zal uiteindelijk tot meer zittenblijven leiden. *Direc-eur Pierre Vinck gelooft niet dat het in de ban doen van de B-attesten zinvol is. Vinck: "Afschaffing lost niets op en zorgt er alleen maar voor dat je het watervaleffect opschuift naar het derde en vierde jaar. Dan zal het B's regenen. En dan zitten kinderen al jaren in een richting die ze uiteindelijk toch niet blijken aan te kunnen. Het zal ook moeilijk worden om de kwaliteit in stand te houden"*.

7 Negatie eigen loso-rapporten van 2001 en 2008: zittenblijven vrij zinvol

7.1 Inleiding

Het viel ons op dat de Leuvense opstellers van het OBPWO-rapport *'Zittenblijven in vraag gesteld' van 2012* niet verwezen naar de vrij positieve conclusies over het effect van zittenblijven in het s.o. zoals die geformuleerd werden in de eigen Leuvense loso-studies (1999, 2001 & 2008). In deze paragraaf vermelden we de belangrijkste conclusies i.v.m. het lot van de zittenblijvers. Hierin poneert prof. Jan Van Damme geenszins dat zittenblijven zinloos zou zijn.

7.2 Conclusie loso-studie 1999

Van Damme concludeerde in 1999 op basis van een studie waarbij 6.000 leerlingen gevolgd werden van 1990 tot en met 1996: *"Zittenblijven heeft geen goede naam. Maar het werkt. Met een jaartje zittenblijven maakten de leerlingen het goed en presteren ze weer...."* (Zie verslag in *Klasse* nr. 97, september 1999 & 'Succesvol middelbaar onderwijs?' - uitg. Acco 1999.)

7.3 Conclusies in 'Succesvol middelbaar onderwijs' (Acco, 2001)

Jan Van Damme: "Uit het loso-onderzoek (2001) komen veel positieve aspecten van ons secundair onderwijs als systeem naar voren. Zo is er alleen al het feit dat ons secundair onderwijs in een zekere mate inderdaad als geïntegreerd systeem werkt. Als positief beschouwen we ook dat de correctiemechanismen in de doorstroming in zekere mate werken. Als er problemen zijn, blijft men zitten of stroomt men af naar een 'lagere' onderwijsvorm. Het overschakelen naar een andere onderwijsvorm leidt in veel gevallen tot een oplossing van de ervaren problemen. Ook het zittenblijven heeft voor veel leerlingen geen negatieve gevolgen.

Het zittenblijven laat veelal toe de opgelopen achterstand in te halen en in heel wat gevallen staat men op het einde van het secundair onderwijs – weliswaar met één jaar vertraging – even ver als de normaalvorderenden (het jaar voordien). Wel blijkt een relatief groot aantal zittenblijvers - in het bijzonder zittenblijvers van de eerste graad - later toch af te stromen of vroegtijdig het voltijds onderwijs te verlaten.

Veranderen van onderwijsvorm is iets wat veelal gebeurt omdat er zich een probleem stelt, dat ook tot uiting komt in een B- of een C-atteest. Meestal leidt die verandering van onderwijsvorm tot de oplossing van het probleem: men 'haalt meer punten', men gaat zich beter thuisvoelen op school en men heeft het gevoel de leertaken beter aan te kunnen, wat op termijn leidt tot toenemende inzet en tot betere prestaties.

Een C-atteest wordt dikwijls geïnterpreteerd als een aanwijzing dat men in dezelfde onderwijsvorm kan blijven, terwijl een B-atteest veelal de suggestie inhoudt om de onderwijsvorm te verlaten... Zittenblijven fungeert als een alternatieve remediëringpoging die eerder gehanteerd wordt door jongeren uit de hogere socio-economische bevolkingsgroepen (in het aso) of door jongens (in het tso) om het afstromen naar een minder prestigieuze onderwijsvorm te vermijden. (NvdR: Van Damme zegt dus niet dat zittenblijven bijna uitsluitend bij leerlingen uit de lagere milieus voorkomt.)

Zittenblijven in de tweede graad lijkt in het bisjaar te leiden tot een minder goede integratie in de klasgroep (terwijl in de eerste graad ook op dit punt sprake was van een verbetering). Op termijn is dit echter geen probleem. Op het einde van het secundair onderwijs zien we tussen normaalvorderenden en leerlingen die een jaar vertraging opgelopen hebben geen verschil meer.

7.4 Conclusie in Loso-studie van 2008

We citeren conclusies uit *Nadenken over het secundair onderwijs vanuit het perspectief van schoolloopbanen* (2008). Van Damme: "In grafiek 4 gaat het om het effect van het zittenblijven in het eerste leerjaar A op het prestatieniveau voor wiskunde op het einde van het tweede leerjaar. Uit de grafiek blijkt dat wie aanvankelijk zwak presteerde niet opnieuw achterstand oploopt, zelfs integendeel, maar dat wie aanvankelijk sterk presteerde op termijn geen positief effect ondervindt van het zittenblijven.

(NvdR: overzitten was voor die leerlingen vermoedelijk ook niet voor het vak wiskunde.)

Wat betreft *het effect van het zittenblijven op het welbevinden op school* is het moeilijk de rijkdom aan resultaten beknopt samen te vatten. We geven één opvallend resultaat en enkele aanvullende toelichtingen. In de grafiek omtrent het effect van het zittenblijven op het welbevinden blijkt dat de

normaal vorderenden zich op het einde van het tweede leerjaar iets beter geïntegreerd voelen dan op het einde van het eerste leerjaar. Uit het rechterblok blijkt de evolutie bij degenen die het tweede leerjaar dubbelen: vóór het zittenblijven (einde tweede leerjaar) voelt men zich slecht geïntegreerd in de klas, op het einde van het zittenblijversjaar daarentegen voelt men zich goed geïntegreerd. Uit het middenblok blijkt dat wie het eerste leerjaar gedubbeld heeft, zich ook op het einde van het tweede leerjaar duidelijk beter geïntegreerd voelt dan voor het zittenblijven. Op dit punt is er dus een duidelijk positief effect van het zittenblijven, ook op termijn.

Al zijn de effecten bij de zittenblijvers niet op alle belevingsaspecten even spectaculair en al zijn er ook aspecten waarop zich nauwelijks effecten voordoen - zo bijv. het globale welbevinden op school - toch hebben we op relatief veel punten positieve ontwikkelingen vastgesteld, vooral bij de subgroep die aanvankelijk problematisch laag scoort. Zo bijvoorbeeld wat betreft het gevoel de leertaken aan te kunnen, de relatie met de leerkrachten en de mate van belangstelling en inzet voor de leertaken."

7.5 Besluit i.v.m. loso-studies

Als de Leuvenaars nu in hun rapport van 2012 tot tegengestelde conclusies komen dan in de loso-studies van 2001 & 2008, dan zijn er maar twee mogelijkheden: ofwel zijn de recente en stellige OBPWO-uitspraken grotendeels fout en/of voorbarig, ofwel deugden de loso-studies van 1999, 2001 & 2008 geenszins. Dit laatste zou dan ook jammer zijn voor de vele centen die erin geïnvesteerd werden.

8 Besluiten

We maakten in deze bijdrage een kritische analyse van de Leuvense studies over het zittenblijven uit 2011 en 2012, die bij hun verschijning insloegen als een bom. Ook de meeste beleidsmakers leidden er uit af dat zittenblijven zinloos was. Dit beïnvloedde ook al een aantal verordeningen naar de scholen toe, het schrappen van het zittenblijven in het eerste jaar s.o. en het moeilijker maken ervan in de verdere leerjaren bij uitvoering van het Masterplan. De onderzoekers schreven wel zelf tussendoor in hun rapport dat empirisch onderzoek naar de langetermijneffecten van zittenblijven nog fragmentarisch

was, maar dit belette hen niet drastische voorstellen te formuleren om het zittenblijven te verbieden en om het onderwijs te 'ontscholen'.

We ergerden ons in deze bijdrage ook aan het feit dat de studies van 2011 en 2012 eens te meer de indruk wekten dat Vlaanderen een heel hoog aantal zittenblijvers telt en Europees kampioen zittenblijven is. We volgen de cijferdans inzake zittenblijven al 40 jaar en merken steeds opnieuw dat de grootste kwakkel hieromtrent verspreid worden. Dit leidde tot de standaardopvatting dat er minstens 10% zittenblijvers zijn in het eerste jaar s.o. (i.p.v. de 2,87 %). Door die kwakkel in een rapport van 1991 - *Het educatief bestel in België* - werd onze succesvolle eerste graad meteen als de kankerplek bestempeld en vogelvrij verklaard. De Leuvenaars hadden die kwakkel in hun OBPWO-rapport kunnen rechtzetten, maar ze verspreidden nog meer kwakkel.

Het voorbije jaar lieten de Leuvenaars in drie publicaties weten dat ze zich vergalopperd hadden en dat ze nu ook afstand nemen van hun drastische en drieste conclusies. Hun rechtzetting bereikt echter het publieke forum niet; en het kwaad was intussen al geschied.

De voorbije maanden en jaren verschenen er veel publicaties waarin steeds meer vraagtekens geplaatst worden bij de betrouwbaarheid en relevantie van positief-wetenschappelijk onderzoek binnen de sociale wetenschappen - de onderwijskunde inbegrepen. De kwakkel in de zittenblijversstudies van 2011 en 2012 en het feit dat de onderzoekers in drie publicaties van het voorbije jaar bekenden dat ze zich op tal van punten vergist hadden, tasten eveneens die geloofwaardigheid aan. Dit geldt ook voor de tegengestelde uitspraken inzake sociale (on)gelijkheid en C- en B-attesten die we de voorbije jaren aantreffen in Leuvense studies. Ook de doctoraatsstudie van Carl Lamote (zie punt 1.3) zaaide veel verwarring.

Al te veel studies zaaien verwarring, bevorderen de stemmingmakerij en tasten de kwaliteit van het onderwijs aan. De beledigende stelling dat zittenblijven zinloos is en enkel tussen de oren zit van de leerkrachten en directies, is intussen jammer genoeg een standaardopvatting geworden die ook tussen de oren zit van de onderwijsverantwoordelijken en er vermoedelijk ook zal blijven zitten.

Gesjoemel en misleiding in Leuvense studie over zittenblijven in 1^{ste} leerjaar -2011 Onderzoekers eind 2013: *We hebben ons vergalopperd, zittenblijven toch zinvol*

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Inleiding: rapport van 2011 & verbazing

1.1 2011: zittenblijven #zinvol, 2014: wel zinvol

In 2011 publiceerden de Leuvense onderzoekers Jan Van Damme, M. Goos, P. Onghena, K. Petry, K., & J. de Bilde een studie over zittenblijven in het eerste leerjaar: *Zittenblijven in het eerste leerjaar: zinvol of niet?* Hierin werd de zinvolheid van het zittenblijven radicaal in vraag gesteld. In *Klasse* van april 2011 werd deze studie voorgesteld onder de titel: *“Zittenblijven: de pijn rendeert niet. Zittenblijven in ‘het basisonderwijs’(!) heeft negatief effect op lange termijn.”* Er werd ook veralgemenend geconcludeerd dat zittenblijven in *hét (totale) lager onderwijs* frequent voorkomt.

De belangrijkste conclusie uit de studie over zittenblijven in het eerste leerjaar luidde: *“Tijdens het bisjaar presteren zittenblijvers beter in wiskunde en technisch lezen en functioneren zittenblijvers vergelijkbaar op psychosociaal gebied als hun jongere leerjaargenoten. Maar dit effect verdwijnt al op het einde van het 2^{de} leerjaar. Doorheen de lagere school groeien zittenblijvers zelfs trager in wiskunde en technisch lezen dan leerlingen van de vergelijkingssgroep – die even zwak waren in eerste leerjaar, maar die wel zijn overgegaan.”* Uit beide stellingen werd dan geconcludeerd dat zittenblijven niet zinvol was. Pas twee jaar later lasen we volgende rechtzetting in *Caleidoscoop* van augustus j.l. *“Onze (recentere) bevindingen geven aan dat zittenblijven doorgaans toch wel een goed idee is voor kinderen waarbij men zeer grote twijfels heeft of ze het (eerste) leerjaar wel zullen aankunnen.”*

1.2 1,73% zittenblijvers in lj 2 tot en met 6; 5, 49% in het eerste leerjaar (in 2013)

In de Leuvense publicatie werd ook de indruk gewekt dat zittenblijven in *hét lager onderwijs* heel frequent voorkomt (zie p.8). De Leuvenaars beperkten zich in hun onderzoek echter tot het eerste leerjaar, omdat vooral dit leerjaar zittenblijvers telt: 5,49% in 2013. In de leerjaren twee tot en met zes is het gemiddelde 1,73%. Nederland telt 5% zittenblijvers in het 1ste leerjaar, maar 10% in derde kleuter - in Vlaanderen is dit 4%. (Zelf zijn we meer

voorzitter van zittenblijven in 1ste leerjaar dan in 3de kleuter.) Zittenblijven in *hét* lager onderwijs komt dus al bij al niet zo frequent voor. In regio's met weinig allochtone leerlingen is dit nog een stuk minder; maar we krijgen daar geen uitsluitsel over.

1.3 Stellige uitspraken verrasten ons

De onderzoekers toonden in hun studie niet het minste begrip voor de visie van de ervaringsdeskundigen, voor het feit dat de ouders en de leerkrachten het eerste leerjaar als een scharnierjaar opvatten en het belangrijk vinden dat een leerling op het einde b.v. al het ABC van het lezen kent om te kunnen slagen in verdere leerjaren. De voorbije 45 jaar heb ik zelf als lerarenopleider een aantal keren ouders – soms ook collega's - aangeraden hun kind toch maar het eerste leerjaar te laten overdoen. Achteraf vernam ik meestal dat dit voor hun kind de juiste keuze was geweest. En dan ging het in veel gevallen over kinderen die een te grote achterstand hadden voor lezen. Ook een grote algemene taalachterstand – veelal bij anders-talige leerlingen – speelt een belangrijke rol. Dit is ook wat we vaststelden in bevestigingen van leerkrachten eerste leerjaar. Die leerkrachten getuigen ook dat het soms de ouders zijn die per se willen dat hun kind het jaar opnieuw doet.

Hebben de vele duizenden leerkrachten en wijzelf zich al die tijd vergist en nodeloos het overzitten in een aantal gevallen aangeraden? We begrepen bij het verschijnen van de studie geenszins dat uit het onderzoek zou gebleken zijn dat zittenblijven hoe dan ook nefast was. Ook een tussendoor-zinnetje in het rapport stond o.i. nogal haaks op de basisconclusie over de zinloosheid: *“Als zittenblijvers (= deel van twijfelgevallen) toch waren overgegaan, zouden ze een hogere kans gehad hebben om later te blijven zitten.”* Was overzitten voor hen dan toch zinvol geweest? Dat laatste geldt echter nog meer voor de *duidelijke gevallen* die bleven zitten, maar waarvan we een paar jaar later vernamen dat deze niet in de studie betrokken werden.

Zelf hebben we de voorbije 40 jaar veel energie geïnvesteerd in het uitwerken van didactische aanpakken om ook zwakkere leerlingen vlot te leren

lezen, rekenen, spellen We pleiten ook al 25 jaar voor intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste kleuterklas - tevergeefs. Maar dit alles betekent o.i. nog niet dat we b.v. zittenblijven in een eerste leerjaar volledig moeten en kunnen uitbannen.

2 November 2013: 'We onderzochten geen duidelijke gevallen, maar *twijfelgevallen*!

Pas eind 2013 ontdekten we hoe de onderzoekers ons met hun uitspraken i.v.m. zittenblijven in het 1ste leerjaar belazerd hadden en dat onze grote twijfels omtrent dit onderzoek gewettigd waren.

Zo lieten de onderzoekers vooreerst de leerlingen waarbij evident leek dat zomaar overgaan geen oplossing was, de duidelijke gevallen dus, buiten beschouwing. Ze bekeken enkel de *twijfelgevallen*. Prof. Bieke De Fraine gaf dit laatste pas zelf toe in een reactie op de kritische analyse van prof. Wim Van den Broeck van november 2013. De Fraine bekende: "Ons onderzoek naar de effecten van zittenblijven betreft enkel die kinderen die mogelijke 'twijfelgevallen' zijn. We weten dus niet wat de gevolgen zouden zijn van overgaan voor zéér zwak presterende kinderen." Dit laatste ondergraaft uiteraard de stellige uitspraken over het niet zinvol zijn van zittenblijven in het eerste leerjaar. Bij het bestuderen van het Leuvens rapport en bij de opstelling van zijn kritische analyse wist prof. Wim Van den Broeck overigens zelf nog niet dat dit het geval was.

De beperking tot de 'twijfelgevallen' verantwoordden De Fraine en co achteraf in *Pedagogische Studiën* van eind 2013 (nr. 5) zo: "Voor kinderen met een hogere kans op vertraging konden geen tegenhangers gevonden worden." Nu blijkt dus dat de onderzoekers geen vergelijkbare groep van even zwakke leerlingen die wel overgaan opstelden, omdat de zwaarste gevallen van zittenblijven zelden overgaan naar het tweede leerjaar. Ons vermoeden dat er gesjoemeld werd bij het opstellen van de vergelijkingsgroepen wordt hier dus al bevestigd.

3 Positieve studies niet vermeld

Het is nogal evident dat bij leerlingen met grotere tekorten en met een hogere kans op vertraging de effecten van doubleren positiever uitvallen dan bij *twijfelgevallen*. Indien de onderzoekers de evolutie van alle zittenblijvers in het eerste leerjaar hadden onderzocht, dan zou de leerwinst op het einde van het bisjaar een heel stuk groter zijn geweest. We vermelden even enkele recente studies waarin het

zittenblijven als positief bestempeld wordt.

*D. Diris toonde in een studie aan dat de effecten van overzitten bij leerlingen met grotere tekorten wel vrij positief uitvielen (Diris, D.: *The economics of the school curriculum*, Univ. Pers, Maastricht, 2012).

*Qi Chen e.a. formuleerden onlangs dezelfde vaststelling: "Specifically, those children with the poorest LRS and academic achievement in their first time in first grade may have the most to gain by repeating first grade, both academically and socially". (*Differential growth trajectories for achievement among children retained in first grade*, by Qi Chen e.a. *The Elementary School Journal*, 2014, Volume 114, Number 3, pp. 327-35.).

**Early Grade Retention and Student Success Evidence from Los Angeles* van Jill S. Cannon & Stephen Lipscomb (zie Internet). De conclusie luidt: "We find that students retained in the first or second grade can significantly improve their grade-level skills during their repeated year. Gains in reading skills among students retained in the first grade are significant and widely experienced. Among those retained in the second grade, the level of improvement in English language arts and mathematics is also remarkable –with larger shares in math (41%)."

4 Invloed van buitenschoolse situatie/hulp niet verrekend = klassieke & grote fout

Er zijn ook nog andere redenen om te stellen dat de 'twijfelgevallen' die bleven zitten niet zomaar vergelijkbaar waren met de 'twijfelgevallen' die wel naar het tweede leerjaar overstapten. Zo zal een leerkracht een *twijfelgeval* vlugger adviseren over te gaan als hij/zij weet dat die leerling zal kunnen rekenen op buitenschoolse begeleiding/ondersteuning tijdens het schooljaar en eventueel ook tijdens de vakantie. De resultaten van 'twijfelgevallen' die wel overgaan worden dus ook positief beïnvloed door omgevingsfactoren en dat is minder het geval bij de 'twijfelgevallen' die wel overzitten. Het is dus moeilijk om hun resultaten tijdens de verdere loopbaan te vergelijken. Men mag de verschillen in leerwinst tussen de twee groepen niet enkel toeschrijven aan het feit dat de ene groep bleef zitten en de andere doorstroomde naar het tweede leerjaar. In bijdragen van 1991 hebben we al gewezen op deze klassieke fout in veel vergelijkende studies.

Deze omissie in het onderzoek wijst er wellicht op dat de onderzoekers te ver afstaan van de com-

plexiteit van het schoolgebeuren en van het adviseergedrag inzake zittenblijven in het bijzonder. Bij adviezen waarbij de ervaringswijsheid van de leerkrachten uit het heden en verleden meespelen, worden dergelijke factoren wel verrekend. Zo is het ook bekend dat ouders die het wenselijk vinden dat hun kind-twijfelgeval wel over gaat, vaak ouders zijn die weten dat hun kind ook buitenschools geholpen zal worden om de tekorten bij te werken. Leerkrachten en CLB-adviseurs zijn ook minder vlug geneigd overzitten te adviseren voor dat soort 'twijfelgevallen'.

De Leuvense studie ging er ten onrechte van uit dat de verschillen in verdere leerprestaties van de twee vergelijkingsgroepen (alle twijfelgevallen), enkel een gevolg zijn van het al dan niet overzitten. Er zijn heel wat factoren buiten het onderwijs die mede de leerwinst bepalen en waarmee in het onderzoek van het zittenblijven geen rekening gehouden wordt.

Ook de bekende sociologe en onderzoekster *Nathalie Bulle* stelde bij analoge onderzoeken de neiging vast tot het minimaliseren van de buitenschoolse factoren die het verschil in schoolse vooruitgang (leerwinst) bepalen. *Bulle* formuleert het zo: *"Certains facteurs 'latents' différencient la population des redoublants et la population dite analogue. Ils contribuent à expliquer à la fois les redoublements et les différences marquant les progrès d'ensemble des populations. Or, comme ils ne sont pas pris en compte, ils apparaissent, statistiquement, comme des effets propres du redoublement. Au total, lorsque le redoublement paraît avoir eu un effet moyen neutre sur les progressions (c'est ce que les études tendent à montrer), il est fort probable qu'il s'agisse d'un effet 'neutralisant', donc positif."* (*De la politisation de l'éducation. L'exemple du redoublement*, *Skhole.fr.*, 2012 -zie Internet). Als er minder extra ondersteuning kwam van huis uit voor de groep twijfelgevallen die niet overgingen, dan kan de vaststelling dat deze het jaar erop maar even veel rekenwinst maakten als deze die wel overgingen, toch betekenen dat er een positief effect was voor de overzitters.

Nog dit. Dat de leerlingen die wel doorstroomden op een klassieke schoolvorderingstest een jaar later voor b.v. rekenen beter presteerden is mede een gevolg van het feit dat de zittenblijvers zaken uit de schoolvorderingstest die veelal pas in het tweede leerjaar aan bod komen, nog niet gezien hadden. Deze evidentie is absoluut geen argument tegen het zittenblijven.

5 Andere aanduidingen van fouten bij samenstelling vergelijkingsgroepen

Het niet betrekken van de duidelijke gevallen van zittenblijven betekent dat de Leuvense onderzoekers geenszins werkten met twee evenwaardige vergelijkingsgroepen en dat hun krasse uitspraken i.v.m. al dan niet zittenblijven ook helemaal niet kloppen.

Dat de twee vergeleken groepen niet evenwaardig en vergelijkbaar waren, bleek volgens *prof. Wim Van den Broeck* b.v. ook nog uit twee andere vaststellingen. Hij schreef: *"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 rekenvaardigheden 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."* Dit wijst er op dat de groep zittenblijvers en de vergelijkingsgroep (beide zeggend gelijkwaardige twijfelgevallen) al verschillend waren, nog voor het eventueel zittenblijven, anders zouden de twijfelgevallen-zittenblijvers wel zijn overgegaan naar het volgende leerjaar.

"Een ander probleem, ook (achteraf) 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 bovendien zelf achteraf in een publicatie van 2013 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., 2013a, p. 344)."

Door het verwijderen van de doorgestroomde twijfelgevallen die overzaten in verdere leerjaren, wordt de relatieve leerwinst van de groep van de overgegane 'twijfelgevallen' dus overschat.

6 Fouten met 'gemiddelde' leerwinst van vergelijkingsgroepen

Een ander methodologisch probleem betreft het werken met gemiddelden. Bij de twijfelgevallen die overzaten is het best mogelijk dat dit voor de gevallen die de leerkrachten adviseerden gemiddeld wel positief is uitgevallen, maar veel minder voor de gevallen waarbij enkel de ouders op zittenblijven aanstuurden. Als zittenblijven voor de 'duidelijke', maar niet onderzochte gevallen positieve effecten sorteert en daarnaast ook nog voor een aanzienlijk deel van de twijfelgevallen, dan mag men uit het feit dat de gemiddelde leerwinst voor de groep twijfelgevallen die overzaten kleiner was dan de leerwinst van de niet-overzitters, nog niet besluiten dat zittenblijven niets opleverde en dat de leerkrachten een fout advies gaven.

7 Leeftijdsoorten bij vergelijking met landen als Zweden en Finland

De Leuvense studies houden bij het vergelijken van het zittenblijven met landen als Zweden, Finland ... geen rekening met de leeftijd bij de start van het eerste leerjaar. In b.v. het eerste leerjaar in Finland komt zittenblijven inderdaad veel minder voor, maar de kinderen mogen maar starten als ze ten volle 7 jaar zijn. In Zweden starten ze naargelang de schoolrijpheid tussen 6 en 8 jaar. Men moet bij vergelijkingen rekening houden met het feit dat eersteklassertjes in andere landen veelal ouder zijn en daardoor ook veel minder de kans lopen te moeten overzitten. De Leuvense onderzoekers houden hier geen rekening mee.

In de Leuvense studie en in tal van andere studies wordt ook steeds betreurd dat er bij de overzitters eerste leerjaar meer leerlingen zitten die in de laatste maanden van het jaar geboren zijn. Veelal wordt aan die vaststelling de conclusie verbonden dat die jongere kinderen ten onrechte gediscrimineerd worden. Indien men zou eisen dat leerlingen ten volle zes (of zelfs 7) jaar zijn om te mogen starten in het eerste leerjaar - zoals in een aantal landen het geval is, dan zouden veel van de jongste (gevaar-) kinderen zelfs meer dan een jaar ouder en rijper zijn. En dan zouden er ook veel minder zittenblijvers zijn in het eerste leerjaar (én in het derde kleuter).

Aangezien toch veel leerlingen - zelfs van het einde van het jaar - het eerste leerjaar aankunnen, zouden we de Vlaamse wetgeving niet wijzigen. We hebben overigens nu al de indruk dat de kleuterschool voor een aantal kinderen te lang duurt en dat

deze zich zouden vervelen als ze nog langer in het kleuteronderwijs zitten. Het gaat steeds om het afwegen van de voor- en nadelen. Als we de meeste kinderen pas later het lager onderwijs laten starten zoals in veel andere landen, dan zou dit de schatkist meer geld kosten dan de huidige extra-uitgave voor het bisjaar. Als we de gemiddelde leeftijd berekenen van alle kinderen die de eerste klas verlaten, dan is deze veelal lager dan in andere landen het geval is - en opvallend lager dan in Finland. Finse leerlingen zijn ook gemiddeld minstens een jaar ouder als ze het diploma lager onderwijs behalen. En toch lezen we in statistieken dat er veel meer Vlaamse leerlingen leervertraagd zijn dan Finse en Zweedse. Veel zaken zijn relatief en bij vergelijkingen moeten we daar rekening mee houden. Bij het berekenen van de kostprijs van het zittenblijven vergeet men ook dat de jongere eersteklassertjes een half jaar minder kleuteronderwijs 'gekost' hebben.

8 Ervaringswijsheid genegeerd

In punt 1 stelden we al dat de onderzoekers de visie en ervaringswijsheid van de leerkrachten, directies en ouders als quantité négligeable beschouwen. Zittenblijven was zinloos en zat enkel 'tussen de oren' van de zich vergissende leraars en ouders. Veel leerkrachten - en ook ouders - reageerden verontwaardigd op bijdragen in de kranten en in *Klasse* waarin zittenblijven als zinloos werd bestempeld. Ook in gesprekken met veel oudstudenten en met directies binnen de HIVO-opleiding vernamen we regelmatig dat zittenblijven achteraf veelal zinvol gebleken was. De Thaise inspecteur-generaal *Pra-sert Boonruang* stelde onlangs dat heel wat leerlingen in tal van provincies quasi anafabeet zijn omdat ze niettegenstaande grote leestekorten het eerste leerjaar niet mochten overdoen.

We voegen nog een van de vele getuigenissen van ouders aan toe. Als reactie op de boodschap 'Vermijd zittenblijven' in *Klasse voor ouders* schreef Kathy V.: "Ik ben moeder van een nu bijna 14-jarige zoon. In het eerste leerjaar is hij blijven zitten. Al met kerst hadden mijn echtgenoot en ik samen met de leerkracht beslist hem opnieuw het jaar te laten overdoen. Hij kon lezen en rekenen, maar kon het tempo niet aan. Hij is van november. Hij weende veel dat eerste jaar dat hij niet kon wat anderen konden. De tweede keer dat hij zijn eerste leerjaar deed, is mijn zoon helemaal opengebloeid. Nu is hij een prachtig jonge man die in zijn eerste humaniora zit. Met kerst en Pasen had hij 82%. Wat ik 7 jaar geleden nooit gehoopt had, is toch gebeurd. Hij ge-

niet van het leven en weet dat hij moet werken om iets te bereiken. Voor heel wat kinderen is overzitten een perfecte oplossing. Ik vind het spijtig dat sommigen dat niet geloven. Hijzelf vindt het helemaal niet erg dat hij is blijven zitten. Nu hij in de humaniora zit, heeft hij ook nog veel contact met leerlingen die al in hun tweede jaar zitten." Niet enkel de leerkrachten, maar ook de meeste ouders zijn ervan overtuigd dat het zomaar laten overgaan bij ernstige tekorten die de verdere schoolloopbaan volledig in het gedrang kunnen brengen onverantwoord is. Ook uit reacties in *Klasse-Maks* voor de scholieren bleek dat de meesten opteerden voor het behoud van het zittenblijven. In een Nederlandse enquête bij jongeren die zelf ooit een jaar hadden overgedaan, vonden de meesten ook dat dit voor hen heel zinvol was geweest.

9 Besluit: Leuvense kwakkelstudie

9.1 Misleidend onderzoek & foute conclusies

We stelden bij de analyse van de Leuvense studie over het eerste leerjaar veel methodologische en andere fouten vast. In de bijdrage van *Wim Van den Broeck* wordt dit nog verder uitgediept. Dit leidde tot voorbarige en foute conclusies. We wezen ook op misleidende vergelijkingen met landen waarin zittenblijven in het eerste leerjaar weinig voorkomt, maar waarbij de leerlingen die starten in het eerste leerjaar een heel stuk ouder zijn. De onderzoekers van het HIVA en de KU Leuven gaven in publicaties van het voorbije jaar wel een aantal fouten toe (zie volgende bijdrage), maar ze gingen voorbij aan tal van andere fundamentele kritieken.

De onderzoekers concludeerden in hun studie al te vlug dat de leerkrachten veelal foutieve adviezen omtrent zittenblijven gaven en dat zittenblijven enkel tussen hun oren zit. De experts wisten het veel beter dan de leerkrachten en de ouders en verkondigen de enige en wetenschappelijke waarheid. Zittenblijven was zinloos en een louter financiële verspilling.

In publicaties van De Fraine en Co van het voorbije jaar lezen we nu echter dat het zittenblijven in veel gevallen toch zinvol kan zijn – en zeker ook bij de duidelijke gevallen. Ze zouden naar eigen zeggen nu niet meer het drastisch advies geven om het zittenblijven in het lager onderwijs af te schaffen. Het advies bij de duidelijke gevallen was dus alvast een terecht advies. Maar hoe zit het met het advies bij de twijfelgevallen? Deze die volgens de studie wel terecht doorstromen, zijn veelal ook leerlingen

waarbij de school het overgaan adviseerde. Bij de twijfelgevallen die volgens de studie ten onrechte bleven zitten, zijn er ook nog een aantal waarbij de school wel overgaan adviseerde, maar waarbij de

ouders toch op zittenblijven aanstuurden. In de rapporten van 2011 en 2012 werd dus duidelijk ten onrechte geconcludeerd dat het advies van de school inzake al dan niet zittenblijven meestal fout is en zelfs getuigt van gemakzucht.

De Leuvenaars lijken ook niet bereid om openlijk het boetekleed aan te trekken, hun verontschuldigen aan te bieden en hun controversiële studie niet verder te verspreiden. Men mag dit onderzoek deontologisch gezien niet meer openlijk toegankelijk stellen. Tal van beleidsmensen, pleitbezorgers van het verbieden van het zittenblijven, buitenlandse onderzoekers ... beroepen zich nog steeds op die Leuvense studie. Ze zijn blijkbaar ook niet op de hoogte van de erkenning van tal van fouten en van de voorbarige uitspraken. We betreuen ook dat de onderzoekers en de commentatoren in de pers de indruk wekten dat ons lager onderwijs kampioen zittenblijven is. Ze verzwegen dat er het 2de tot en met 6de leerjaar weinig zittenblijvers zijn, gemiddeld 1,73% per leerjaar.

9.2 L'histoire se répète

Ook op basis van een Unesco-rapport van 1991 werd toen al ten onrechte overal verkondigd dat ons lager onderwijs - samen met Tobago-Trinidad wereldkampioen zittenblijven was. In de commentaren bij die studie lezen we op 1 september 1991 dat in andere Europese landen het zittenblijven beperkt was tot 2 à 2,5 % en dat dit in Vlaanderen 5 à 6 maal meer was. Onze topambtenaren waren gewoon vergeten het aantal leervertraagden eind zesde leerjaar te delen door zes. En die kwakkel werd zomaar overgenomen door beleidsverantwoordelijken, *Guy Tegenbos* in *De Standaard*, professoren als *Roland Vandenberghe* en *Henk van daele* in *Persoon en Gemeenschap*. Het Leuvense rapport van 2011 leidde tot analoge kwakkel.

Prof. Vandenberghe fantaseerde er in 1991 nog bij dat het beperkte aantal zittenblijvers in landen als Nederland een gevolg was van het opdoeken van het jaarklassensysteem. Dit beïnvloedde ook het later schrappen van het jaarklassenprincipe in het decreet basisonderwijs van 1997. Ook in 2012 stelden de Leuvense onderzoekers het opdoeken van het jaarklassensysteem voor in hun OBPWO-studie.

Te late, te partiële en geruisloze rechtzetting en schuldbekentenis van opstellers Leuvense zittenblijversrapporten van 2011 en 2012

Raf Feys en Noël Gybels

1 'We hebben ons in 2011/2012 vergaloppeerd'

In 2012 verscheen de Leuvense OBPWO-studie *'Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief'*. Dit rapport is opgesteld door medewerkers van het HIVA en van de KU Leuven: B. De Fraine, G. Juchtmans, G., M. Goos, & A. Vandenbroucke. De OBPWO-opstellers beweerden begin 2012 dat uit tal van wetenschappelijke studies gebleken zou zijn dat zittenblijven zinloos is en dat die zittenblijvers uiteindelijk meer vorderingen zouden gemaakt hebben indien ze wel zouden overgegaan zijn. Zittenblijven zou daarnaast ook nadelig zijn voor het zelfvertrouwen en welbevinden van de leerlingen en zou tot meer schooluitval leiden. In 2011 publiceerden de Leuvense onderzoekers *Jan Van Damme, M. Goos, P. Onghena, K. Petry, K., & J. de Bilde* ook al een studie over zittenblijven in het eerste leerjaar; *Zittenblijven in het eerste leerjaar: zinvol of niet?* - met analoge conclusies over de zinloosheid van zittenblijven.

We hebben van meet af aan kritieken op beide studies geformuleerd. Pas eind 2013 gaven Bieke De Fraine en andere Leuvense onderzoekers toe dat ze zich in de rapporten van 2011 en 2012 vergaloppeerd hadden. Zo probeerde *Bieke De Fraine* in haar reactie op de kritische analyse van prof. *Van den Broeck* via de truc van partiële toegevingen toch nog het Leuvense onderzoek overeind te houden (zie punt 2). De Fraine gaf nu wel toe: *"Die drastische aanbeveling om het zittenblijven af te schaffen zou ik vandaag - met wat we nu weten niet meer doen."*

Niet enkel in deze reactie-brief van *Bieke De Fraine*, maar ook nog in twee andere publicaties bekenden de Leuvenaars (pedagogen en sociologen) dat ze zich in hun rapporten vergaloppeerd hadden: in *Pedagogische Studiën*' van eind 2013 (nr. 5) en in *Caleidoscoop* van augustus 2014. Een belangrijke schuldbekentenis in *Pedagogische Studiën* luidt: *"Het is niet correct om uitsluitend op basis van de bevinding dat gemiddeld genomen zittenblijvers beter zouden presteren moesten ze toch zijn overgegaan, te besluiten dat zittenblijven een slechte*

onderwijspraktijk is." Staks bekijken we de rechtzettingen in de drie gesignaleerde publicaties.

We zijn uiteraard tevreden met deze rechtzettingen en schuldbekentenis, maar stellen tegelijk vast dat de Leuvenaars toch nog veel kritieken naast zich neerleggen en liever doodzwijgen (zie punt 4.1). Die rechtzettingen komen ook te laat. Het kwaad is al geschied; de kwakkels zijn al breed verspreid. En het gaat hier ook niet om een publieke schuldbekentenis, maar om uitspraken in b.v. een wetenschappelijk tijdschrift als *Pedagogische Studiën* dat door heel weinigen gelezen wordt. De in de publicaties van 2011 en 2012 verspreide kwakkels zullen wellicht nog decennia lang doorwerken. Zoals dit ook nog steeds het geval is met de grote kwakkel in een rapport *Het educatief bestel van België* van 1991. Hierin werd de kwakkel verspreid dat er 9% zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o. (i.p.v. 3,3%) - op het gezag van prof. Jan Van Damme en topambtenaar Georges Monard.

2 Bekentenissen van Bieke De Fraine in reactie-brief van november 2013

2.1 Enkel twijfelgevallen onderzocht, dus foute conclusies

Uitgedaagd door de kritische analyse van *Wim Van den Broeck* gaf Bieke De Fraine in een brief eind november 2013 toe dat de Leuvense onderzoekers zich in de rapporten van 2011 en 2012 her en der vergaloppeerd hadden. Een belangrijke bekentenis luidde *"In ons OBPWO-rapport van 2012 staat inderdaad de aanbeveling om het zittenblijven in het basisonderwijs af te schaffen. Die drastische aanbeveling zou ik vandaag - met wat we nu weten niet meer doen."*

In die brief poneerde De Fraine niet enkel dat ze afstand nam van de *drastische aanbeveling om het zittenblijven af te schaffen*. Ze bekende plots ook dat niet alle zwakke presteerders, maar enkel de *twijfelgevallen* opgenomen werden in het onderzoek: *"Het onderzoek naar de effecten van zittenblijven betreft enkel die kinderen die mogelijke 'twijfelgevallen' zijn. Anders gezegd: we weten niet wat de gevolgen zouden zijn van overgaan voor*

z  er zwak presterende kinderen.” Als (drog)reden voor de beperking tot de ‘twijfelgevallen’ lazen we achteraf in *Pedagogische Studiën* (o.c.): “Voor kinderen met een hogere kans op vertraging konden geen tegenhangers gevonden worden.” Dit komt natuurlijk omdat de duidelijke gevallen meestal wel overzitten. Dit betekent dus dat de conclusies niet opgaan aangezien men enkel *twijfelgevallen* vergeleek. Het is nogal evident dat bij leerlingen met een hogere kans op vertraging de effecten van doubleren positiever uitvallen dan bij *twijfelgevallen*. In de bijdrage over zittenblijven in het eerste leerjaar vermelden we een aantal van die studies.

Ook *prof. Van den Broeck* uitte na de bekentenis van *De Fraine* zijn grote verontwaardiging over het feit dat de onderzoekers in hun rapport van 2011 en in hun commentaren de beperking tot de *twijfelgevallen* verzwegen. Hij stelde: “Dus deze belangrijke rechtzetting dat jullie onderzoek slechts betrekking had op een deelpopulatie van de zittenblijvers en dus a fortiori niet op de groep waarbij het schoolteam nauwelijks twijfels had over het advies, was nergens te lezen in het OBPWO-rapport, noch in jullie studie over zittenblijven in het eerste leerjaar. Ik begrijp dat methodologisch wel (anders kon je al helemaal geen vergelijkingsgroep samenstellen), maar m.i. hebben jullie nu wel wat uit te leggen aan scholen, directies en leerkrachten.”

2.2 Methodologische fouten/leugens niet erkend

De Fraine wees verder op grote methodologische problemen bij het onderzoek van het zittenblijven. Ze concludeerde dat zittenblijven verder onderzocht moest worden om meer gewettigde uitspraken te kunnen doen: “Ik ben vooral geïnteresseerd in de lange-termijn-effecten van zittenblijven (bijvoorbeeld op voortijdig schoolverlaten), maar daarvoor moeten we de loopbanen van leerlingen verschillende jaren kunnen opvolgen.” In de eerste bijdrage toonden we ook al aan dat een aantal landen het zittenblijven in de eerste graad s.o. kunstmatig beperken, maar dat er dan in de hogere jaren vaak meer leervertraging voorkomt. Men mag zich bij vergelijkingen niet enkel baseren op de PISA-studie bij 15-jarigen- zoals de Leuvenaars wel deden (zie p.7).

De Fraine schrijft verder: “Die lange termijn effecten zijn zeer moeilijk te onderzoeken omdat heel wat factoren die na het al dan niet zittenblijven optreden ook de lange termijn uitkomsten bepalen (extra begeleiding op schools of buitenschools niveau, verdere loopbaanmerken als studiekeuze,).”

Een van onze basiskitieteken op de Leuvense studie luidde precies dat de onderzoekers geen rekening hielden met de invloed van buitenschoolse hulp op de leervorderingen, een klassieke en onvergeeflijke fout (zie p.18). Leerkrachten, CLB-adviseurs en ouders hielden hier bij het adviseren van ‘twijfelgevallen’ wel rekening mee. Zo zal men zo’n leerling vlugger adviseren over te gaan als men weet dat hij zal kunnen rekenen op buitenschoolse begeleiding/ondersteuning. Niet enkel op lange termijn, maar ook op korte termijn speelt uiteraard de al dan niet extra begeleiding mee.

In de bijdrage over zittenblijven in het eerste leerjaar wezen we nog op tal van andere methodologische fouten in het Leuvense onderzoek die de *Fraine* in haar reactie niet erkende (zie pagina 16 e.v.).

De Leuvenaars verzwegen in hun bekentenis ook dat ze in OBPWO-rapport de lezers bewust misleidden door ze wijs te maken dat Zweden een even hoge PISA-score behaalde, minder (i.p.v. meer) schooluitval telde ... (zie p. 5 & 6).

3 Bekentenissen in *Pedag. Studiën* eind 2013

In een themanummer over zittenblijven van *Pedagogische Studiën* - nr. 5 van eind 2013 - bleek eveneens dat de *experts* hun uitspraken over zittenblijven in sterke mate relativeerden. Ze erkenden dat ze in de rapporten van 2011 en 2012 te voortvarend de conclusies geformuleerd hadden.

In de bijdrage: *Effect van zittenblijven in 3^{de} kleuterklas op de wiskunde-groei* concluderen *Bieke De Fraine, Jan Van Damme, M. Vandecandelare, G. Van Laer & M. Goos*: “Het is niet correct om uitsluitend op basis van de bevinding dat gemiddeld genomen zittenblijvers beter zouden presteren moesten ze toch zijn overgegaan (naar b.v. het eerste leerjaar), te besluiten dat zittenblijven een slechte onderwijspraktijk is.” Ze verzwijgen wel dat ze zelf in hun studies van 2011/2012 dus ten onrechte besloten dat zittenblijven een slechte praktijk is.

De Leuvenaars bekennen verder: “Vanuit de onderzoeksresultaten kunnen dan ook weinig concrete adviezen geformuleerd worden voor de praktijk. De beslissing omtrent b.v. het al dan niet overdoen van de 3^{de} kleuterklas moet voor elk kind een weloverwogen, doordachte beslissing zijn. Zo’n beslissing is erg complex.” Die conclusie geldt evenzeer met betrekking tot het zittenblijven in het lager en secundair onderwijs. Dit zijn precies twee flagrante

fouten die de Leuvenaars maakten in hun rapporten van 2011 & 2012. In hun studie over het zitten-blijven in het eerste leerjaar gingen ze nog een stap verder. Uit de vaststelling dat 'twijfelgevallen' die wel waren overgegaan meer leerwinst maakten, concludeerden ze zelfs dat zittenblijven 'in het algemeen' (ook voor de *duidelijke* gevallen) zinloos was.

In 'Pedagogische Studiën' erkennen De Fraine en Co ook methodologische fouten in hun onderzoek. Zo wijzen ze op een probleem/vertekening bij het samenstellen van vergelijkingsgroepen: "Hoewel zittenblijvers in de controlegroep gemiddeld gelijk scoorden voor wiskunde in de derde kleuterklas, werden in deze studie wel (andere) verschillen gevonden tussen leerlingen die normaal vorderden en andere loopbaangroepen (als zittenblijvers). Aangezien de vergeleken loopbaangroepen niet equivalent zijn voor wat betreft kenmerken die zittenblijven voorafgaan, kunnen er geen causale uitspraken worden gedaan over het verband tussen het deel uitmaken van specifieke loopbaangroepen en de wiskundegroei." Hiermee gaan de Leuvenaars dus akkoord met belangrijke kritieken i.v.m. de onvergelijkbaarheid van de twee vergelijkingsgroepen en i.v.m. de conclusie dat het verschil in b.v. wiskundegroei een gevolg was van het niet overzitten. Dit is ook een belangrijke kritiek op hun studie van zittenblijven in het 1ste leerjaar.

Een ander methodologisch probleem verwoordden ze zo: "Leerlingen met dezelfde achtergrondkenmerken kunnen toch van elkaar verschillen wat betreft de verdere schoolloopbaan na het blijven zitten. Ook zijn er leerlingen die dezelfde achtergrondkenmerken hebben als de leerlingen die zijn blijven zitten, maar die verder de gehele schoolloopbaan normaal vorderen. Dit wijst op een verschil waar tot op heden nog onvoldoende zicht op is." Dat de experts zelf in hun studies van 2011/2012 geen rekening hielden de invloed van de buitenschoolse hulp, een onvergeeflijke fout, wijst op een tekort aan expertise en ervaringskennis (zie p. 18).

En verder lezen we: "Ook interactie-effecten van leerlingkenmerken en omgevingsinvloeden zijn nog onvoldoende bekend." Het verwondert ons dat de onderzoekers ook geen kritiek formuleren op de wijze waarop ze de leerwinst van de vergelijkingsgroepen meten. Ze gaan b.v. in hun studie over zittenblijven in het derde kleuter aan de hand van een schoolvorderingstoets rekenen de leerwinst na van de leerlingen die bleven zitten in vergelijking met deze van twijfelgevallen die doorstroomden

naar het eerste leerjaar. Daar leerlingen echter in een eerste leerjaar veel meer wiskunde-instructie krijgen en een ander soort wiskunde, lijkt het nogal evident dat de leerlingen die overstapten naar het eerste leerjaar meer leerwinst maakten op de peilproef rekenen.

De onderzoekers van de KULeuven en HIVA konden blijkbaar niet langer de vele kritiek op hun studies naast zich neerleggen. Ze relativieren nu zelf in sterke mate de betrouwbaarheid en validiteit van hun studies van 2011/2012. We begrijpen echter niet dat ze enkele jaren geleden in die studies dergelijke elementaire zaken over het hoofd zagen.

De bekentenissen in *Pedagogische Studiën* betekenen dus dat de Leuvenaars in hun studies van 2011/2012 ten onrechte proclameerden dat de vergelijkingsgroepen wel gelijkwaardig waren en dat de gevonden verbanden causaal waren – enkel veroorzaakt waren door het al dan niet doorstromen. De conclusie dat "vanuit de onderzoeksresultaten dan ook weinig concrete adviezen geformuleerd kunnen worden voor de praktijk" betekent ook dat de Leuvenaars dit ten onrechte wel deden in hun publicaties van 2011 en 2012. Maar in hun bijdragen in *Pedagogische Studiën* verwijzen ze niet expliciet naar hun drastische en onterechte uitspraken van 2011 en 2012. Ze tonen zich geenszins bereid het boetekleed aan te trekken.

4 Bekentenissen in *Caleidoscoop* van augustus 2014

Ook in een recentere bijdrage in 'Caleidoscoop' van augustus 2014 krabbelden de Leuvense onderzoekers terug. We citeren even enkele passages.

"Deze studie (= recentere studie over zittenblijven in het derde jaar kleuteronderwijs) relativeert ons vroeger onderzoek in die zin dat zittenblijven niet als een eenduidig goede of slechte maatregel gezien kan worden. ... Onze (recentere) bevindingen geven aan dat zittenblijven in de derde kleuterklas doorgaans wel een goed idee is voor kinderen waarbij men zeer grote twijfels heeft of ze het eerste leerjaar wel zullen aankunnen." Dit geldt o.i. in nog sterkere mate i.v.m. zittenblijven in het 1ste leerjaar dat er ten onrechte als zinloos bestempeld werd. Zittenblijven in het 1ste leerjaar is meestal zinvoller dan in het 3de kleuter.

De Fraine, Van Damme en co schrijven verder: "Of een kind al dan niet baat heeft van zittenblijven zal

steeds afhangen van meerdere factoren. Overleg met de diverse betrokkenen (ouders, leraren, zorgleerkracht en CLB) is volgens ons de beste garantie op een doordacht en weloverwogen advies.” (NvdR: dit is wat ook steeds gebeurt!). Verder lezen we: “Deze (nieuwe) studie illustreert tevens dat het eenvoudigweg afschaffen of verbieden van het zittenblijven hoogstwaarschijnlijk geen zinvolle maatregel is.”

Ook in Caleidoscoop van augustus 2014 nemen de Leuvenaars dus afstand van een aantal drastische uitspraken over de zinloosheid van zittenblijven. De kritiek op hun studies bleef niet zonder uitwerking. Indien ze destijds iets meer waardering getoond hadden voor de ervaringskennis van de leerkrachten en scholen, dan zouden ze zich in 2011 en 2012 niet zo sterk vergalopperd en vergist hebben.

4 Partielle en te late schuldbekentenis

4.1 Slechts partiële erkenning van fouten en voorbarige conclusies

De Leuvenaars stellen niet uitdrukkelijk dat hun relativerende uitspraken in hun drie publicaties van het voorbije jaar toepasselijk zijn op hun studies van 2011 en 2012 en dat deze dus grote fouten vertonen en tot foute aanbevelingen leiden.

De Leuvenaars erkennen ook maar een deel van hun voorbarige uitspraken en kwakkels uit 2011 en 2012. Ter illustratie een paar voorbeelden. In de eerste bijdrage in dit nummer stonden we b.v. lang stil bij het gesjoemel met cijfers over zittenblijven, schooluitval ... in Vlaanderen en bij de vergelijking met Zweden. We kregen geen rechtzettingen in dit verband. In de bijdrage over zittenblijven in het eerste leerjaar formuleerden we ook nog tal van kritieken die de Leuvenaars ook niet openlijk willen erkennen en rechtzetten.

De Leuvenaars reageren ook niet op de kritiek dat de door hen voorgestelde alternatieven voor zittenblijven niet enkel vrij utopisch klinken, maar tegelijk een totale breuk met de klassieke schoolgrammatica betekenen. Ze zouden veel meer negatieve dan positieve resultaten opleveren (zie pagina 10-11). In OBPWO pleitten ze ook voor een gemeenschappelijke eerste graad. In hun publicaties van het voorbije jaar formuleren ze wel niet langer die hervormingsvoorstellen. Ze pakken ook niet langer uit met gidsland Zweden. Maar ze blijken toch niet bereid publiekelijk het boetekleed aan te trekken,

openlijk de fouten en voorbarige conclusies uit hun publicaties recht te zetten, hun nefaste hervormingsvoorstellen in te trekken, zich te verontschuldigen voor hun grove beledigingen van de praktijkmensen.

4.2 Kwakkels kunnen niet meer weggewerkt worden

De Leuvense onderzoekers bekenden het voorbije jaar wel dat ze zich vergalopperd hadden, maar het kwaad was intussen al geschied. Een partiële relativering en rechtzetting van hun uitspraken in een select wetenschappelijk tijdschrift als *Pedagogische Studiën* kan de verdere verspreiding van hun zittenblijverskwakkels niet meer tegenhouden. Beleidsverantwoordelijken, leraars en gewone burgers lezen zo'n publicaties niet.

Ook in *Klasse* en in *de pers* werd aan die rechtzettingen geen aandacht besteed. De onderzoekers van de KULeuven en van het HIVA verkiezen zelf het publiekelijk toedekken van hun fouten en misleidende adviezen. Ze zijn blijkbaar ook niet van plan om hun misleidende studies weer terug te trekken en niet langer die studies te verspreiden.

Ook met onze kritische analyses en deze van *prof. Wim van den Broeck* zullen we er niet in slagen om de vele kwakkels de kop in te drukken. Die kwakkels zijn inmiddels quasi onuitroeibare standaardopvattingen geworden. Zo zijn we er na 23 jaar ook nooit in geslaagd om de fameuze zittenblijverskwakkels van 1991 recht te zetten. In 1991 waren er in het eerste jaar s.o. een dikke 3% zittenblijvers, maar in het '*Educatief bestel...*' lezen we dat er 9% waren en dat dus de eerste graad s.o. dé probleemcyclus was. Die kwakkel ligt aan de basis van de hervorming van de eerste graad s.o.

De verantwoordelijken voor de kwakkel van 1991, de topambtenaren die de statistiek hadden opgesteld en *prof. Jan Van Damme* die het hoofdstuk over zittenblijven (onder-)schreef, hebben zich nooit ingespannen om die kwakkel weer uit de wereld te helpen. *Van Damme* stelde bij een eigen telling in 1994 wel vast dat er slechts 3,3% zittenblijvers waren in het 1ste jaar. maar die vaststelling bereikte het onderwijsveld en het grote publiek niet. In het *Onderwijskrant* interview met minister Vanderpoorten in 2000 beriep deze zich nog steeds op die kwakkel ter legitimering van de hervorming van de eerste graad s.o. & van de opleiding van de leraars-regenten. Ook nu nog denken de meeste mensen dat er minstens 10% zittenblijvers zijn in het 1ste jaar!

Prof. Wim Van den Broecks kritische analyse van de Leuvense zittenblijversstudies van 2011 & 2012 - 9 nov 2013

Wim Van den Broeck (VUB)

1 Inleiding

Naar aanleiding van het OBPWO-rapport "*Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief*" (Juchtmans, Goos, Vandembroucke & De Fraigne, 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 laten in dit verslag 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 meef*"). We hopen dat dit verslag ertoe kan bijdragen alle onderwijsbetrokkenen 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.

2 Wetenschappelijke studies

2.1 Het probleem van de selectie-bias (= vertekening, fout)

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 eventueel 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.*

2.2 Resultaten van meta-analyses

In het licht van de problematiek van de potentiële selectiebias 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. 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). *De belangrijkste conclusie uit het recente onderzoek blijft dus 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, dan nog wettigt dit resultaat geenszins de conclusie uit het OBPWO-rapport dat zittenblijven een negatief effect zou hebben. *De misschien voor de hand liggende conclusie dat een nuleffect dan toch minstens aantoonbaar 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 zit tenblijvers 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 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 basis-onderwijs 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, 2013a) 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 Fraigne, van Damme, Onghena, & Petry (2013b) 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 de grootte van de geconstateerde effecten. Impliciet gaan ze ervan uit dat alle geselecteerde studies van goede kwaliteit onprobleematisch 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 voraanstaande 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.*

2.3 De studie van Goos et al. (2013a)

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., 2013a, 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 voorzichtiger 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 rekenvaardigheden 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 tegenfeitelijke ('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.

3 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 versus 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 instructie-momenten. 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 overdiagnosticeren 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%).

4 Argumentatie en aanbevelingen van het OBPWO-rapport

4.1 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 2de 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, concentratie- vermogen, 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.

4.2 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 toetsscores, 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 beleids-samenvatting 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.*

4.3 Zittenblijven als gevolg van '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 geredeneerd 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. Deze gedachte is ver van nieuw, maar is ook al lang ontzenuwd als zijnde inconsistent. *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.*

4.4 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 (=einde lagere cyclus s.o.) 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). *(NvdR: het Eurostatcijfer voor Vlaanderen bedroeg in 2010 8,7%, 40% minder dan Zweden, voor 2013 was dit 7,5%.)*

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.

5 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., 2003b, de website www.ikheb.eenvraag.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 steevast 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).

6 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 14

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. (2013b). 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. (2013a). 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.

Reactie van prof. De Fraine op Van den Broecks kritische analyse van de Leuvense zittenblijversrapporten & repliek van Wim Van den Broeck

1 Reactie van prof. Bieke De Fraine op kritiek van Van den Broeck (11 nov. 2013)

1.1 Inleiding

Ik was promotor van het OBPWO-onderzoek *“Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief”* in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Juchtmans, Goos, Vandenbroucke & De Fraine, 2012). Op 9 november 2013 stuurde prof. Wim Van den Broeck (VUB) zijn kritische analyse van dit onderzoeksrapport naar verschillende betrokkenen in de Vlaamse onderwijswereld.

Als wetenschapper ben ik tevreden met alle feedback, om zo mijn onderzoek nog sterker te maken. Kritische vragen zijn essentieel voor de vooruitgang van de wetenschap. En ik wil graag met prof. Van den Broeck samenwerken om het onderzoek naar de effecten van zittenblijven nog sterker te maken.

Ik hoop dat de lezers (leraars, ouders beleidsmakers, etc.) niet concluderen dat zittenblijven dus wél gunstig zou zijn voor zwakke presteerders. De juiste conclusies uit het rapport van prof. Van den Broeck zijn dat (1) onderzoek naar de effecten van zittenblijven zeer moeilijk is en dat de resultaten niet altijd eenduidig zijn; (2) het geen goed idee is om zittenblijven zomaar af te schaffen en (3) dat zittenblijven voor sommige leerlingen wel zinvol kan zijn, tenminste als het gepaard gaat met extra ondersteuning. Ik zal die drie conclusies hieronder kort toelichten.

(1) Onderzoek naar zittenblijven is zeer moeilijk

Onderzoek naar de effecten van zittenblijven is lastig omdat we moeten proberen te weten komen hoe de schoolloopbaan van de leerling er zou uitgezien hebben als hij/zij niet was blijven zitten. De zittenblijvers verschillen op vele vlakken van de doorstromers (prestaties, thuistaal, geboortemaand, etc.).

Om tot een zo correct mogelijke vergelijking te komen, passen we de meest geavanceerde onderzoeksdesigns toe op de meest uitgebreide gegevensbanken. Maar hét perfecte, sluitende onderzoek bestaat niet. Dat de studies met de sterkste onderzoeksdesigns kleinere effecten vaststellen van zittenblijven, is logisch, want er wordt beter rekening gehouden met de ‘selection bias’.

Op dit moment wijzen de meeste studies er op dat zittenblijven meestal minder gunstig is dan overgaan naar het volgende leerjaar. De studie uit Florida (Greene & Winters, 2007) geeft aan dat zittenblijvers beter scoren dan doorstromers, wanneer zittenblijven gepaard gaat met een intensieve ondersteuning (zoals extra lessen). Het is dan niet duidelijk of de betere prestaties van de zittenblijvers toe te schrijven zijn aan het zittenblijven zelf of aan de stevige extra ondersteuning. Anders gezegd: deze studie onderzoekt niet het effect van zittenblijven, maar van zittenblijven in combinatie met extra ondersteuning.

(2) Het is geen goed idee om zittenblijven zomaar af te schaffen

In het OBPWO-rapport staat inderdaad de aanbeveling om het zittenblijven in het basisonderwijs af te schaffen. Die drastische aanbeveling zou ik vandaag - met wat we nu weten - niet meer doen. Maar ik blijf wel pleiten dat voorkomen beter is dan zittenblijven. En ik blijf pleiten voor het zoeken naar alternatieven voor zittenblijven en voor extra begeleiding voor de zwakste leerlingen (met of zonder zittenblijven). En de RTI-modellen (Response To Intervention, met monitoring van leerlingen en snelle remediëring) zijn daarvoor zeer geschikt.

Wetenschap is een domein dat voortdurend in beweging is en verandert. Onze meest recente én steeds sterkere studies naar zittenblijven houden er nu bijvoorbeeld rekening mee dat kinderen gewoon laten overgaan de kans verhoogt dat ze op een later moment in hun schoolloopbaan blijven zitten. Maar ook in deze studies blijft de conclusie overeind dat het voor het gemiddelde zwakpresterende kind beter is om over te gaan dan om te blijven zitten.

Wanneer vastgesteld wordt dat er geen significant effect is van zittenblijven (meta-analyse van Allen et al., 2009; effect: 0,04), kan je je afvragen of dat één jaar extra onderwijs een zinvolle maatregel is (nog los van de kosten voor de leerling, het gezin en het onderwijs). Gegeven dat heel wat Vlaamse leerlingen blijven zitten, is het volgens mij goed om de vanzelfsprekendheid van het zittenblijven in Vlaanderen in vraag te blijven stellen. *Misschien is zittenblijven wel zinvol voor sommige leerlingen of voor sommige leerlingresultaten.*

Zoals hierboven vermeld, doen wetenschappelijke studies uitspraken over de effecten van zittenblijven voor "het gemiddelde zwakpresterende kind". Maar iedereen in de onderwijswereld weet dat die statistisch gemiddelde kinderen niet bestaan, en dat elke situatie anders is. Voor de *meeste* zwakke presteerders is overgaan een betere beslissing dan zittenblijven, maar voor een aantal kinderen is zittenblijven misschien toch de beste keuze. *Jammer genoeg weten we nog onvoldoende voor welke kinderen zittenblijven wél zinvol kan zijn.* Ik hoop vooral dat het zittenblijven in vraag gesteld wordt als dé standaardoplossing voor de achterstand van zwakpresterende leerlingen. En het is sowieso verstandig om aan zittenblijven extra remediëring te koppelen.

Daarbij aansluitend: het onderzoek naar de effecten van zittenblijven betreft enkel die kinderen die mogelijke 'twijfelgevallen' zijn (in onderzoekstermen: de 'region of common support'). Anders gezegd: we weten niet wat de gevolgen zouden zijn van overgaan voor zéér zwak presterende kinderen. Bij deze zéér zwakke presteerders wordt waarschijnlijk eerder getwijfeld tussen zittenblijven of buitengewoon onderwijs. We stellen wel vast dat er in het Vlaamse basisonderwijs (zeker derde kleuterklas en eerste leerjaar) heel wat "twijfelgevallen" zijn. De beslissing over het al dan niet zittenblijven had voor deze kinderen ook anders kunnen uitdraaien ... Hopelijk vinden we de volgende jaren steeds betere onderzoeksmethoden én meer uit) gebreide gegevensbestanden zodat onze studies alsmear beter worden.

Ik wil ook graag kunnen onderzoeken of zittenblijven andere effecten heeft bij verschillende leerlingengroepen (anderstalige versus Nederlandstalige leerlingen, jongens versus meisjes, leerlingen geboren in november-december, etc.) en wat de effecten zijn van zittenblijven of overgaan in combinatie met extra begeleiding.

Ik ben ook vooral geïnteresseerd in de lange termijn effecten van zittenblijven (bijvoorbeeld op voortijdig schoolverlaten), maar daarvoor moeten we de loopbanen van leerlingen verschillende jaren kunnen opvolgen. *Bovendien zijn die lange termijn effecten zeer moeilijk te onderzoeken omdat heel wat factoren die na het al dan niet zittenblijven optreden ook de lange termijn uitkomsten bepalen (zoals extra begeleiding op schools of buitenschools, verdere loopbaan kenmerken zoals studie-keuze, ...)*

Met nog sterker onderzoek hopen we nog beter onderbouwde en meer genuanceerde adviezen te kunnen geven aan scholen, leraren, ouders en beleidsmakers. Ik hoop met deze tekst bij te dragen aan een goed onderbouwde discussie over de effecten van zittenblijven.

2 Repliek van prof. Wim Van den Broeck

Eerst even mijn waardering uitspreken voor Bieke De Fraine (wat ik ten persoonlijke titel tevoren al deed) die op een heel open en constructieve manier reageert op toch wel stevige kritiek. Hoever staan we nu in de discussie?

(1) Van de stelling dat zittenblijven overwegend negatieve effecten heeft, zijn we nu al aanbeland aan een nuleffect. Hoe een globaal nul-effect spoort met de stelling van Bieke dat de conclusie overeind blijft dat het voor het gemiddelde zwak presterende kind beter is om over te gaan dan om te blijven zitten, begrijp ik niet. Ik gaf al aan dat dit wel zou betekenen dat het voor ongeveer evenveel kinderen een goede maatregel is dan dat het een slechte maatregel is.

(2) Maar er is meer. De bevinding dat een nul-effect niet verworpen kan worden, gaat uitsluitend op in een onderwijssysteem waarin zittenblijven wel voorkomt. Dus, het argument dat je uit het nul-effect kan besluiten dat zittenblijven meestal geen goed idee is, bijt in zijn eigen staart omdat het parasiteert op de zinvolheid van zittenblijven. Overigens, hoe moet men dan in het onderwijs uitmaken wie wel en wie niet blijft zitten? Maar de wetenschappelijke basis laat een nog meer precieze conclusie toe. Op grond van de vaststelling dat zelfs de betere studies nog altijd een voor zittenblijvers negatieve bias vertonen, is het zeer waarschijnlijk dat het echte effect positief is. Wat we niet weten is hoe positief (klein beetje en te verwaarlozen, of substantieel).

(3) De stelling dat onderzoek naar zittenblijven zeer moeilijk is, en de bescheidenheid die daaruit spreekt, is geheel terecht maar steekt wel erg schril af tegen de oorspronkelijke boodschap uit het OBPWO-rapport en de externe communicatie daarover. Daar heette het dat onderzoek eensluidend is en het was toch een uitgemaakte zaak dat zittenblijven uit den boze is.

De verwijzing naar de meest geavanceerde onderzoeksdesigns en de stelling dat het perfecte, sluitende onderzoek niet bestaat, vormt m.i. geen alibi om toch conclusies te trekken op grond van studies die niettemin selectie-bias vertonen. Ik ben het ermee eens dat bijv. de studie van Goos et al. (2013) statistisch geavanceerd is, maar ik ben het er niet mee eens dat de studie methodologisch in orde is. De auteurs en ook Bieke in haar reactie gaan m.i. te losjes over het probleem van de aantoonbare selectie-bias in hun studie (dus niet hypothetisch). M.i. zijn er te weinig inspanningen geleverd om de groepen adequaat te matchen. Het is niet omdat zoiets wat moeilijker is, dat het onmogelijk is. Zonder interne validiteit is er geen externe validiteit, en zijn er ook geen aanbevelingen naar de praktijk mogelijk.

(4) De aanbeveling om zittenblijven als maatregel toch in vraag te stellen lijkt me strijdig met de toegift dat zittenblijven voor sommige kinderen toch de beste oplossing kan zijn. De aanvulling als de standaardoplossing klinkt alsof er verder in het onderwijs helemaal geen andere inspanningen geleverd worden om mislukken te voorkomen. Ik denk dat hiermee heel veel leerkrachten onrecht gedaan wordt. Dat neemt niet weg dat sommige leerkrachten en scholen wellicht te snel en te exclusief naar dit middel grijpen, maar je kan ze niet allemaal over dezelfde kam scheren.

(5) *We komen nu pas te weten dat het Leuvens onderzoek naar de effecten van zittenblijven enkel die kinderen betrof die mogelijke twijfelgevallen zijn en dat we niet weten wat de gevolgen zouden zijn van overgaan voor zéér zwak presterende kinderen. Dit kan wel tellen als een uitsmijter! Dus deze belangrijke rechtzetting dat jullie onderzoek slechts betrekking had op een deelpopulatie van de zittenblijvers en dus a fortiori niet op de groep waarbij het schoolteam nauwelijks twijfels had over het advies, was nergens te lezen in het OBPWO -rapport, noch in jullie studie over zittenblijven in het eerste leerjaar. Ik begrijp dat methodologisch wel (anders kon je al helemaal geen vergelijkingsgroep samenstellen), maar m.i. hebben jullie nu wel wat uit te leggen aan scholen, directies en leerkrachten.*

Bijlage: prof. Larry Cuban over succes van oerdegelijk jaarklassensysteem als een one-size-fits-all structure.

In het OBPWO-rapport wordt ook voorgesteld om het jaarklassensysteem op te doeken. Prof. em. Larry Cuban schreef echter onlangs nog: *“De invoering van jaarklassensysteem rond 1840 was en blijft de belangrijkste onderwijshervorming ooit.”* Dat is ook de stelling die Onderwijskrant al 37 jaar verdedigt tegen de vele aantijgingen van de vele ‘nieuwlichters’ in (zie www.onderwijskrant.be).

If any school reform – in the sense of making fundamental changes in organization, curriculum, and instruction – can be considered a success it is the agegraded school. *Consider longevity (levensduur)* - the first age-graded structure of eight classrooms appeared in Quincy (MA) in the late 1840s. *Or consider effectiveness.* The agegraded school has processed efficiently millions of students over the past century and a half, sorted out achievers from non-achievers, and now graduates nearly three-quarters of those entering high school. *Or adaptability.* The agegraded school exists in Europe, Asia, Africa, Latin America, and North America covering rural, urban, and suburban districts.

As an organization, the age-graded school allocates children and youth by their ages to school *grades*; it sends teachers into separate classrooms and prescribes a *curriculum* carved up into 36-week chunks for each grade. Teachers and students cover each chunk assuming that all children will move uniformly through the 36-weeks to be annually promoted.

The age-graded school is also an institution that has plans for those who work within its confines. The organization isolates and insulates teachers from one another, perpetuates teacher-centered pedagogy, and prevents a large fraction of students from achieving academically. It is the sea in which teachers, students, principals, and parents swim; yet few contemporary reformers have asked about the water in which they share daily. To switch metaphors, the age-graded school is a one-size-fits-all structure. (Passage uit Blog L. Cuban: *Persistence in Math Teaching Patterns: Déjà Vu All Over Again* (8 aug. 2014).

P.S. In het septembernummer van het tijdschrift *Impuls* pleit Roger Standaert, ex-DVO-directeur, er voor om het jaarklassensysteem op te doeken en de leerlingen te groeperen ‘volgens een Jenaplan-systeem (3 leeftijden samen), of een Daltonsysteem (bijna een eeuw oud) ...’ Hij pleit er ook voor om in het s.o. *per graad i.p.v. per jaar te certificeren.*

Studie Dronkers & Prokic-Breuer: haaks op beweringen Vlaamse sociologen het Vlaams s.o. slaagt er wonderwel in een grote mate van sociale gelijkheid te combineren met effectief onderwijs dankzij zijn prestatiebevorderende onderwijsstructuur

We vermelden in deze bijdrage de o.i. belangrijke conclusies voor Vlaanderen uit de studie *"The high performance of Dutch and Flemish 15-year-old native pupils: explaining country different math scores between highly stratified educational systems"* (Tijana Prokic-Breuer & Jaap Dronkers, Maastricht University, 2012).

De onderzoekers wilden nagaan hoe Vlaanderen erin slaagde een (relatief) hoge mate van sociale gelijkheid te combineren met effectief onderwijs (= een hoge-PISA-score). Uit een ander onderzoek van prof. Dronkers was al gebleken dat het niveau van sociale gelijkheid bij *autochtone* Vlaamse leerlingen (relatief) hoog was, even hoog zelfs als bij de Finse 15-jarigen. Dat werd ook in tal van andere studies - vanaf 1995 (TIMSS & PISA) vastgesteld.

De onderzoekers vertrokken van de volgende hypothese: *"We stellen vast dat het Vlaams onderwijsstelsel gelijke kansen tussen de leerlingen bevordert zonder daarbij afbreuk te doen aan de effectiviteit (cf. b.v. Europese topscore voor PISA-2012-wiskunde). We veronderstellen dat dit bereikt wordt door het plaatsen van een groot deel van de leerlingen in 'hogere richtingen' ('higher track') van bij de start van het secundair onderwijs."* (Veel leerlingen dus die kiezen voor sterke richtingen, de opties Latijn en Moderne Wetenschappen vanaf de eerste graad). *"Een uniek kenmerk van het Vlaams onderwijs is dat als gevolg van de relatief beperkte selectiviteit bij de start van het s.o. de meerderheid van de leerlingen toegelaten wordt 'to enter highest educational track' (= sterke richtingen)."*

Dat een zekere selectie niet belet dat tegelijk heel veel leerlingen mogen starten in sterke richtingen die hoge eisen stellen, is volgens de onderzoekers heel belangrijk. *"In tegenstelling tot comprehensieve onderwijssystemen - met een gemeenschappelijke lagere cyclus - is het tevens zo dat in Vlaanderen het tegelijk bestaan van 'lagere onderwijsrichtingen' (lowest tracks) de mogelijkheid biedt van downward mobility during secondary education' (=tijdige en soepele heroriëntering naar meer passende opties is mogelijk.) Naast de voordelen die de grote deelname aan de sterkere richtingen oplevert - inzake gelijkheid en sociale doorstroming, gaan we er*

tevens van uit dat de motivatie van de leerlingen om in de sterke richtingen te blijven hoger is dan de motivatie om een lagere richting te verlaten. Daardoor kunnen de onderwijsprestaties van alle leerlingen bevorderd worden. ("We argue that next to equity benefits related to the bigger size of the highest tracks, the motivation of students to stay in the highest track is higher than the motivation to exit from the lowest track; therefore, the educational performance of all pupils can be increased.")

Dronkers en Prokic-Breuer stelden vervolgens in hun studie vast dat hun hypothesen grotendeels bevestigd werden. De eindconclusie luidt: *"The high Flemish scores can be partly explained by the high curriculum mobility (as indicated by the highest level of medium entrance selection). The Flemish educational system has relatively open entrance at each curriculum level in secondary school, but a high level of internal (downward) curriculum mobility ("cascade model") as well. The "not too high but not too low" level of entrance selection (trying to combine the best of two solutions) and the high level of curriculum mobility within schools and between tracks improve the matching of pupils to their educational attainment and achievement. This can improve efficient learning and thus leads to high scores. Some entrance selection by schools can be useful to strengthen their ambition and quality, which influence the performance of their pupils."*

Commentaar: haaks op beweringen Vlaamse sociologen in 'Het onderwijsdebat' (EPO, 2014)

We merken dat de twee Nederlandse onderzoekers, de sociologen Dronkers & Prokic-Breuer, tot dezelfde analyse en conclusies komen als de overgrote meerderheid van de Vlaamse leraars en directies. Onze gedifferentieerde eerste graad biedt zowel de betere als de zwakkere leerlingen meer passend onderwijs en onderwijskansen dan de gemeenschappelijke lagere cyclus in andere landen. Onze lagere cyclus bevordert de leerprestaties van alle leerlingen en zo behaalden we ook de Europese topscore voor PISA-2012-wiskunde. De conclusies uit deze studie en de ervaringswijsheid staan dus haaks op de beweringen van de Vlaamse sociologen in hun boek *'Het Onderwijsdebat'*.

Apodictische, maar fantasierijke uitspraken van OESO-orakel Dirk Van Damme in sept. 2013 over ondemocratisch karakter hoger & sec. onderwijs e.d.

Raf Feys & Noël Gybels

1 Inleiding

OESO-onderwijsexpert *Dirk Van Damme* liet in de maand september weer geregeld van zich horen. In de bijdrage 'Vlaanderen is er niet in geslaagd onderwijs te democratiseren' orakelde hij dat we niet enkel op het vlak van de deelname aan het universitair onderwijs een achterlijk land zijn, maar dat ook de kinderen van laaggeschoolden al te weinig vertegenwoordigd zijn in onze (*middenklasse-*) *universiteit*. In *De Standaard* van 10 september poneerde hij dat ook de sociale discriminatie in ons s.o. vrij hoog is en dat hij daarom voorstander is van de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad. In een bijdrage in *Trends* van mei 2013 orakelde *Van Damme* ook al dat ons onderwijs in de 20^{ste} eeuw enkel gericht was op de selectie van de 10 à 20% beste leerlingen. In de beleidsverklaring van 2004 fantaseerde het duo *Dirk Van Damme - Frank Vandenbroucke* al: "Meer en meer wordt het onderwijs zelf de bepalende factor voor de dualisering van de maatschappij." *Van Damme* volhardt blijkbaar in zijn *egalitaire* boosheid.

In de recente regeringsverklaring lezen we dat het niet de taak is van de overheid zich te bemoeien met *het hoe* van het onderwijs. Hopelijk doet de Vlaamse regering ook iets aan de bemoeizucht van de Europese Unie, de OESO en *Dirk Van Damme* - die zich de voorbije jaren vanuit Parijs mocht blijven bemoeien met *het hoe* van het Vlaams onderwijs.

2 Reactie op onterechte uitspraken over ons hoger/universitair onderwijs

2.1 60% naar universiteit als streefdoel??

Op *deredactie.be* van 10 september lazen we met een verwijzing naar *Van Damme*: "Zo verwacht de OESO dat zo'n 33 procent van de jongvolwassenen in ons land naar de universiteit zullen trekken, terwijl dat in andere OESO-landen maar liefst 60 procent zal zijn." (*Vlaanderen is er niet in geslaagd onderwijs te democratiseren*). In het radioprogramma *Vandaag van 10 september* ging hij akkoord met de stelling van de moderator "dat in Vlaanderen minder dan de helft van de studenten naar de universiteit

gaan dan in de andere OESO-landen: 30% tegenover 60% in andere landen." Hij stelde wel terloops dat die 60% een beetje gerelativeerd moest worden, omdat sommige vormen van ons hoger onderwijs in het buitenland als universitair beschouwd worden. Volgens *Van Damme* is ook al een tijdje sprake van stagnatie in de deelname aan het hoger onderwijs. Er was de voorbije 10 jaar geenszins sprake van stagnatie, maar van een aanzienlijke groei. Het aantal jongeren dat verder studeert in het hoger onderwijs is met 30% toegenomen, van 166.918 in 2005 naar 216.735 in 2013. Een 65% van de Vlaamse leerlingen starten momenteel in het hoger/universitair onderwijs. De kleine helft daarvan, een 30%, kiest voor de universiteit. Dit betekent dus ook dat het grootste deel van de tso-leerlingen doorstromen naar het hoger onderwijs. "*Veel te weinig*", aldus *Van Damme*. Hij poneerde hoe dan ook dat 60% naar de universiteit het streefdoel moet zijn. 60% betekent zowat 75 à 80% van de aso- en tso-leerlingen, dus ook de meeste tso-leerlingen. (*En als er nog evenveel hoger onderwijs moeten volgen, zitten we dan niet aan 120%?*). Dat alles betekent ook dat *Van Damme* weinig waardering toont voor leerlingen die enkel een tso/bsa-diploma bezitten.

Het falen aan de universiteit is volgens *Van Damme* ook grotendeels de schuld van de universiteiten die het falen nog te veel als een individueel probleem van de student beschouwen en niet als een gevolg van het gebrek aan passende begeleiding. Weinigen zijn het met die stelling eens. De docenten vinden dat heel wat studenten ten onrechte universitair onderwijs volgen en dat de slaagnormen de voorbije 10 jaar al te sterk zijn gedaald – mede als gevolg van de niveaudaling in het s.o. en van de door *Van Damme en Vandenbroucke* destijds opgelegde outputfinanciering en flexibilisering van de studies.

In het essay "*Hoger onderwijs: een systeem met wankel grondvesten*", sprak *Van Damme* zich ook al denigrerend uit. Ook daar verzwegen hij de problemen in het hoger onderwijs die een gevolg zijn van de vele hervormingen, waarvan hij een van de belangrijkste architecten was.

2.2 Geen democratisering universitair onderwijs?

Van Damme stelt dat slechts 1 op de 3 van de 18% kinderen van de laagstgeschoolden universitair onderwijs volgt. Kinderen van de hoogstgeschoolde ouders hebben zes maal meer kans. *“Qua democratisering zijn we volgens Van Damme enkel geëvolueerd van een elite-universiteit naar een middenklasse-universiteit”*. De Gentse socioloog Orhan Agirdag pikte hier op in en stelde dat er nooit sprake was van democratisering: *“Misschien is massificatie een betere term.”* Rector Rik Torfs reageerde dat universitaire diploma's niet gelijk verdeeld moeten zijn over de verschillende sociale klassen, *Er mogen wel geen barrières zijn voor wie het intellectueel aankan*” (VETO, september 2014).

In het OESO-rapport *'Education at a glance 2014'* lezen we op 9 september dat de sociale doorstroming (upward mobility) precies het grootst is in *'Flanders, Finland en Korea'* (p. 24). Meer dan 55% van de Vlamingen behaalden een hoger diploma dan hun ouders. Toen we Van Damme hier via twitter op wezen, reageerde hij dat de hoge mobiliteit er toch wel de voorbije jaren - bij de 25- à 34-jarigen - op achteruit was gegaan. Als de sociale mobiliteit al decennia geleden heel hoog was dan betekent dat dat er destijds al veel kinderen van laaggeschoolde ouders doorstroomden, een aanzienlijke democratisering dus en niet louter een middenklasse-universiteit. Veel handarbeiderskinderen volgden al samen met ons in de periode 1958-1964 het aso. In ons eigen Leuven CSPO-onderzoek stelden we in 1969-1970 vast dat arbeiderskinderen met een behoorlijke uitslag zesde leerjaar vrij vlot doorstroomden naar het aso. De gedifferentieerde lagere cyclus van weleer bevorderde zelfs nog meer de ontwikkelingskansen van getalenteerde arbeiderskinderen, dan het huidige eenheidstype met zijn gemeenschappelijke eindtermen en leerplannen. We kregen meer de kans om onze sociale handicaps - inzake taal e.d.- te compenseren. We moeten dus onze eerste graad niet meer gemeenschappelijk maken, nivelleren, maar er eerder nog een sterke optie aan toevoegen met b.v. Engels als uitdagend vak i.p.v. Latijn, een optie ook die door kinderen van laaggeschoolde ouders vlugger zou gekozen worden dan Latijn.

Er zijn ook nog tal van andere redenen voor het vermoedelijk minder doorstromen van kinderen van de laagstgeschoolden naar de universiteit; redenen die Van Damme verzwijgt: (1) Het intellectueel afro-

mingseffect van de (hand)arbeidersklasse als gevolg van de democratisering van het onderwijs. (2) Aangezien die democratisering in Vlaanderen vroeger plaats vond dan in de meeste landen, is het ook begrijpelijk dat het in Vlaanderen dat al een sterkere democratisering/upward mobility meemaakte, moeilijker wordt om een hoger onderwijsniveau te bereiken dan dit van de ouders. (3) Bij de 18% laagstgeschoolde ouders zitten veel ouders van allochtone afkomst – wat vroeger veel minder het geval was. (4) Leerlingen uit lagere milieus zijn ook het meest de dupe van de niveaudaling, van de gestage ontscholing van leerinhouden en didactische aanpak (b.v. uitholling taalvakken, nivellerend leerplan wiskunde in eerste graad). Als kabinetschef ontkende Van Damme begin 2007 samen met Vandembroucke nog dat er sprake kon zijn van niveaudaling en ontscholing – als reactie op de O-ZON-campagne van Onderwijskrant. Als de doorstromingskansen van de 25-à 34 jarigen er volgens Van Damme op achteruit gegaan zijn, dan gaat het om leerlingen die ongeveer vanaf het eenheidstype van 1989 het secundair onderwijs hebben aangevat.

3 Hoe zit het met de sociale (on)gelijkheid in ons secundair onderwijs?

In het artikel *Tackelt hervorming ongelijkheid?* In *De Standaard* van 10 september lezen we: *“Oeso-expert Dirk Van Damme, die als kabinetschef van minister van Onderwijs Vandembroucke de hervormingen van het s.o. in gang zette, is volgende mening toegedaan: ‘De structuren in het s.o. moeten veranderen. Hoe vroeger men een studiekeuze laat maken, hoe groter de impact van de sociale achtergrond. Ik ben gewonnen voor een flexibele studiekeuze tussen 12 en 14 jaar. In die zin is het huidige compromis (in het Masterplan) zo slecht nog niet.’*

Ons gedifferentieerd s.o. bemoeilijkt geenszins de doorstromingskansen naar het aso en het hoger onderwijs. Vlaanderen behaalde voor PISA-2012 het hoogste % leerlingen uit het laagste kwart qua sociale afkomst die in het bovenste prestatiekwart voor wiskunde presteren. Dit wijst er op dat er (relatief gezien) ook op vandaag nog een hogere sociale mobiliteit is dan in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus. Ook uit de recente studie van de Nederlandse prof. Jaap Dronkers blijkt dat Vlaanderen er nog steeds in slaagt om Europese PISA-topscores te combineren met een hoge mate van sociale gelijkheid en mobiliteit (zie vorige bijdrage). Prof. Wim Van den Broeck kwam in zijn recente studie tot dezelfde conclusies. Op ba-

sis van TIMSS en PISA hebben ook andere onderzoekers (o.a. Hofmann e.a. & Woessmann) aangetoond dat Vlaanderen inzake sociale gelijkheid een topscore behaalt. Bij vergelijkingen op het einde van het s.o. zou tevens blijken dat we zelfs beter scoren dan in 'gidsland' Finland waar de selectie vooral pas op het einde van – en na het derde jaar plaatsvindt.

In Vlaanderen komen de meeste leerlingen, een 70%, in meer uitdagende richtingen terecht (Latijn en Moderne Wetenschappen) dan in landen met een nivellerende gemeenschappelijke eerste graad. Dardoor krijgen ze ook volgens de studie van Dronkers meer ontwikkelings- en doorstromingskansen (zie vorige bijdrage). En leerlingen die aanvankelijk iets te hoog mikten, kunnen zich heel vlot heroriënteren. Is het toeval dat de Europese landen met de hoogste PISA-2012-wiskunde-score - Vlaanderen, Zwitserland en Nederland - geen gemeenschappelijke lagere cyclus hebben en dat in die landen tevens het tso/bsso veel beter is uitgebouwd in de lagere cyclus?

Van Damme verzwijgt dat het door hem verguisde s.o. ook inzake schooluitval beter presteert dan in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus. Volgens *Eurostat* was er in Vlaanderen in 2013 amper 7,5% schooluitval (= jongeren tussen de 20 en 24 jaar zonder diploma). Zelfs in Finland - een land met veel minder armoede en allochtone leerlingen, was dit een stuk meer: 9%. Kort na het verschijnen van het Masterplan verspreidde *Van Damme* als mede-inspirator nog de kwakkel dat Vlaanderen kampioen was inzake schooluitval; "tot 20%" poneerde hij in *Knack* van juni 2013.

Van Damme maakte destijds als kabinetschef van minister Vandenbroucke (2004-2007) de burgers ook wijs dat ons onderwijs heel sterk was voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere. Er verscheen zelfs een tv-spotje over 'de kloof dempen!' De voorbije maanden beweerde hij het omgekeerde: dat we vooral te weinig toppers telden en dat de sterke leerlingen te weinig gestimuleerd werden.

Van Damme poneerde in 2004 ook - samen met minister Vandenbroucke - dat de gemeenschappelijke eerste graad er vooral nodig was omwille van ons technisch onderwijs. In 1982 stelde minister *Daniël Coens* op een studiedag in Leuven dat precies de gemeenschappelijke graad van het VSO heel nadelig was voor het tso/bsso. Hij poneerde: "We moeten evolueren naar een eenheidstype, een

combinatie van VSO en klassieke s.o., het type 2." *Coens* stelde terecht dat het tso/bsso er vroeger beter aan toe was dan in het VSO. Ook nu zou/zal de invoering van een brede eerste graad heel nadelig zijn voor de toekomst van ons tso/bsso.

4 "Vlaamse leerkrachten te weinig vernieuwingsgezind" ??

Innovatie is ook bij *Van Damme's OESO* het nieuwe 'buzzword' geworden. *Van Damme* poneerde in een recente bijdrage dat de Vlaamse leerkrachten maar matig vernieuwingsgezind zijn: *Are teachers really resistant to change?*, 11 augustus). "Denmark, Hungary, Indonesia, Korea, the Netherlands and the Russian Federation have seen the greatest innovation-orientated change between 2000 and 2011. The state of Massachusetts in the United States, Austria and the Czech Republic show the smallest innovation-oriented change." Ook al in *Klasse* van januari 2014 beweerde *Van Damme* dat 'het onderwijs in Vlaanderen niet klaar is voor de 21ste eeuw.'

In een reactie in de VS werd opgemerkt dat de staat *Massachusetts* volgens de OESO wel het minst progressief is, maar tegelijk een superieure score behaalde voor PISA-2012 (561punten!). Zou het niet kunnen dat de landen met leraars die minder 'progressief' zijn volgens de OESO-criteria – zoals Vlaanderen, Finland, Massachusetts, Oostenrijk - de hoogste leerresultaten behalen? Het is precies door de modieuze vernieuwingsdrift dat *Zweden* een PISA-staartscore behaalde. .

5 Besluit: geen OESO-(staats)pedagogiek

Vanuit *Van Damme's OESO-burcht* vliegen de statistische (on-)waarheden' ons om de oren. In de gewillige kranten en de andere media weerklinkt geregeld zijn apodictisch gekanker op het Vlaams onderwijs. Zo liet hij onlangs nog weten dat het aantal leerlingen in klas absoluut geen verschil uitmaakt en dat er in Vlaanderen gemiddeld amper 9 leerlingen waren per klas. In een bijdrage in *Sampol* van sept. 2013 orakelde hij ook nog dat er heel weinig verzet was tegen de hervorming van het s.o. Dit beperkte verzet was volgens hem georganiseerd door een paar enkelingen: "Raf Feys van *Onderwijskrant* & Peter De Roover van de *Vlaamse Volksbeweging*".

Onze nieuwe Vlaamse Regering beloofde zich voortaan niet meer te bemoeien met 'het hoe' van het onderwijs. Ook bij de OESO en *Van Damme* zou dit het geval moeten zijn.

**Sombere septemberboodschap van Guy Tegenbos in ‘De Standaard’:
‘Vlaams onderwijs blijft steken in patronen van de vorige eeuw, verliest de koppositie,
hervorming s.o. al veertig jaar op de agenda...’**

Begin september keken we vruchteloos uit naar naar de jaarlijkse september-boodschap van *Guy Tegenbos* in *De Standaard*. We dachten even dat hij schoolziek geworden was. We hadden overigens de handen vol met de stemmingmakerij van vele anderen. Maar op 12 september weerklonk weer Tegenbos' sombere boodschap in *De Standaard*.

Onder de sprekende titel *‘Onderwijs naar de 21ste eeuw loodsen’* maakte Tegenbos voor de 25ste keer sinds 1989 duidelijk dat ons onderwijs was blijven steken in de vorige eeuw – de 20ste en zelfs de 19de. We hebben sinds 1989, sinds het Vlaams onderwijs volledig zelfstandig de eigen boontjes mag doppen, nog nooit een positieve septemberboodschap van Tegenbos gelezen. Het is al 25 jaar een en al kommer- en kwelverhaal. Op 12 september luidde zijn belangrijkste boodschap: *“De waarheid is dat we eigenlijk niet weten of onze scholen goed bezig zijn. Scholen en leraren oordelen permanent over onze kinderen en ze geven rapporten en punten en B- en C-attesten, maar willen zelf niet beoordeeld worden, de leerkrachten niet en de scholen evenmin.”* ...

Tegenbos betreurt verder dat er geen middenkader is in de scholen zoals in de fabrieken het geval is. Hij vervolgt: *“Ons onderwijs blijft steken in de patronen van de vorige eeuw en verliest daardoor almaar meer de koppositie die het had.”* De onheilsprofeet verzwijgt dat ons onderwijs in de landenvergelijkende PISA- & TIMSS- nog steeds een Europese topscore behaalt. Op de recente PISA-2012-wiskunde opnieuw zelfs de Europese topscore – nog een stuk beter dan Finland dat steeds als het onderwijsparadijs wordt beschreven. We noteerden zelfs bijna tweemaal zoveel toppers als Finland (25% versus 14%) – een land met weinig armoede en allochtone leerlingen. Het welbevinden van onze 15-jarigen bleek volgens PISA ook opvallend hoger dan bij de Finse leerlingen.

We weten dus wel een beetje hoe ons onderwijs internationaal gezien presteert, maar daar zwijgt Tegenbos uiteraard liever over. Na PISA-2000 deed hij zelfs zijn uiterste best om de Vlaamse top-prestatie voor b.v. lezen af te zwakken, door te stellen dat onze leerlingen goed presteerden voor

geheugenvragen, maar veel minder voor denkvragen. Tegenbos beweert dat de scholen en leraars niet beoordeeld willen worden. Hij verzwijgt dat onze scholen gecontroleerd worden door de inspectie – ook al is de inspectie nieuwe stijl van zijn vriend Monard te veel en ten onrechte bezig met de pedagogische aanpak en te weinig met de leerresultaten.

Tegenbos zet zijn kommer-en-kwel litanie verder en lamenteert over de hervorming van het s.o. die volgens hem al 40 jaar op stapel staat: *“Het begrip onderwijshervorming staat hier al vier decennia op de agenda; een kwestie die in de jaren zeventig van vorige eeuw al uitgeklaard had moeten zijn: studiekeuze op 12, 14 of 16 jaar.”* Tegenbos verzwijgt dat men in 1970 hiervoor het VSO (Vernieuwd secundair onderwijs) invoerde. Dat VSO werd wegens tegenvallende resultaten al vlug door minister De Croo in 1976 gereduceerd. En het duo Coens-Monard snoerde het VSO nog verder in bij de invoering van het eenheidstype in 1989: omdat het duur was, omdat het heel nadelig uitviel voor het tso en de VTI-scholen in het bijzonder, ...

Tegenbos en De Standaard schaarden zich de voorbije jaren achter de plannen voor de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad van Monard en minister Smet, een soort VSO in het kwadraat. Dit deed Tegenbos voorheen ook al als lid van de groep *‘Accent op talent’*. De vele tegenstanders van de hervorming kregen in zijn krant *De Standaard* zelden of nooit het woord. Toen de N-VA zich aansloot bij het protest van de leerkrachten en de scholen, kreeg ze het in *De Standaard* hard te verduren vanwege het duo Tegenbos-Brinckman.

In zijn septemberboodschap ergert de Standaard-onheilsprofeet zich verder aan het uitblijven van *‘hervormingen die echt nodig zijn: van de onderwijsinhouden- en methodes, van het personeelsbeleid en van de lerarenloopbaan’*. Tegenbos is blijkbaar ontgaan dat de lerarenopleidingen sinds 1984 voortdurend hervormd werden, jammer genoeg veelal een stap achteruit. In die tijd was hij nog woordvoerder van het duo Coens-Monard. Tegenbos is ook vergeten dat de leerinhouden o.m. in de jaren negentig in het kader van de invoering van de

eindtermen grondig vernieuwd werden; jammer genoeg in de richting van de nivellering van de inhouden, uitholling van de (taal)leerplannen, enz. In de algemene 'Uitgangspunten' bij de eindtermen werd tevens een nieuwe pedagogische aanpak, een soort nieuwe leren bepleit en deels opgelegd: een constructivistische en competentiegerichte aanpak, vaardigheidsonderwijs in plaats van kennis, enz. Nog een geluk dat de Vlaamse leraren zo wijs waren om zoveel als mogelijk lippendienst te bewijzen aan deze (nefaste) staatspedagogiek.

Tegenbos orakelde ononderbroken vanaf 1989 dat ons Vlaams onderwijs te duur is en van matige kwaliteit, dat we wereldkampioen sociale discriminatie, zittenblijven en schooluitval zijn, dat de 'saaie' leerinhouden nog dateren uit de 19de eeuw en te veel op kennis zijn gericht (i.p.v. via doen naar denken), dat het jaarklassensysteem de oorzaak is van alle kwalen, dat het welbevinden van de leerlingen heel laag is, dat het onderwijs en zijn leerkrachten zelfgenoegzaam zijn, dat de lerarenopleidingen niet deugen en al decennia 'universitair' hadden moeten zijn, enz. Het is algemeen bekend dat persmensen vooral geneigd zijn de dominante ideologie van de machtshebbers te vertolken en vooral garen spinnen uit slecht nieuws. Tegenbos spant hier de kroon.

Bijlage: greep uit septemberboodschappen

In Onderwijskrant nr. 147 (oktober 2008) besteedden we al een lange bijdrage aan de vernietigende 1-september-boodschappen van Guy Tegenbos. De voorbije 25 jaar pakte Tegenbos nimmer uit met een positieve appreciatie van het Vlaams onderwijs. Ter illustratie verwijzen we nog even naar enkele van van zijn september-boodschappen.

*2 september 1991: 'Vlaams onderwijs niet meer bij het beste ter wereld'. "Het Vlaamse onderwijs is niet (meer) van de beste van de wereld. Voor sommige punten vindt men het terug in de middenmoot vande kopgroep; voor andere punten maar in het midden van het grote peleton. Dat blijkt uit internationaal-vergelijkende onderzoeken." Op 11 oktober 1991 blokletterde Guy Tegenbos in DS: "Lerarenopleiding moest al 25 jaar van universitair niveau zijn".

Op 2 september 1992 poneerde Tegenbos in DS: "België aan top voor overzitten". Hij verwees naar cijfers uit een Unesco-rapport waarbij de Vlaamse topambtenaren vergaten het aantal leervertraagden eind lager onderwijs te delen door 6 waarbij het leek alsof er in Nederland maar 2,5% zittenblijvers waren

en in Vlaanderen 5x meer. Nog in september 1992: "Land geeft veel uit aan onderwijs, maar boekt geen resultaten die vergelijkbaar zijn met andere landen".

30 juni 1993: Tegenbos pakte opnieuw uit met fabuleuze cijfers over zittenblijven: "45.000 Vlaamse scholieren moeten jaar overdoen." Hij concludeerde uit zijn berekening (schatting): "Van de 440.000 leerlingen uit het secundair onderwijs krijgen er vandaag minstens 33.000 een rood cijfer. Gespreid over zes leerjaren levert dat een gemiddelde van 7,5 procent (!) mislukkingen per leerjaar."

In 1999 en 2000 schreef Tegenbos herhaaldelijk dat het onderwijs nergens saaier was dan bij ons. Ons onderwijs was niet aangepast aan de nieuwe eisen van de 21ste eeuw (zie o.a. 'De Standaard' van september 1999 en 2000). 1 september 2001: "Leerplannen mogen verdwijnen".

2002 :Jezuïetenuitvinding brokkelt stilaan af. "Minister Vanderpoorten gaat met haar voorstel in tegen een van de taaiste organisatie-beginselen van het Vlaams onderwijs: het jaarklassensysteem. Vlamingen kunnen zich het onderwijs moeilijk anders voorstellen Zelfs de Franse gemeenschap reorganiseerde haar onderwijs vorig decennium al. Het is niet meer ingedeeld in jaarklassen maar in blokken die in principe telkens twee schooljaren bevatten"

Op 1 en 15 september 2004 verkondigden Peter Vandermeersch en Guy Tegenbos in hun commentaar eens te meere dat het Vlaams onderwijs verlost moest worden uit zijn 'zelfgenoegzaamheid en afstompende middelmatigheid'.

Op 1 september 2010 klonk het: "Interessanter voor jongeren": "Het onderwijs moet tweemaal interessanter worden voor de scholieren.' Leerlingen vinden de leerstof niet zinvol; ze sluit onvoldoende aan bij hun leef-wereld."

6 september 2010: Niet-werkende ouders grootste rem voor leerlingen: "Meer dan het onderwijs in andere landen heeft het Vlaams onderwijs de neiging de sociale ongelijkheid te reproduceren."

Op 8 september 2013 bestempelde Tegenbos de leerkrachten eens te meer als 'zelfgenoegzaam'.

P.S. Dit jaar was de oogst aan stemmingmakerij tegen het Vlaams onderwijs in de periode 15 augustus - 10 oktober vrij groot. We reageerden er telkens op in de blog 'Onderwijskrant Vlaanderen', fb 'Onderwijskrant actiegroep' en tweets @feynsraf.

Too big to succeed; maar fusie-haast bij Guimardstraat en Lieven Boeve
Rector Torfs op Twitter: schaalvergroting in het onderwijs leidt veelal tot vervreemding!
Ex-premier Tindemans in zijn memoires: schaalvergroting = grootste bedreiging voor ons onderwijs
In Finland is kleinschaligheid troef. Streven naar defusie in Nederland.

Raf Feys en Noël Gybels

1 Katholieke onderwijskoepel wil dringend grote scholengroepen

1.1 Geen ruimte voor debat over controversiële schaalvergroting?

In de verkiezingsdebatten kwam de invoering van de controversiële grootschalige scholengroepen zelden of nooit ter sprake. Ook in de beleidsverklaring van de nieuwe regering vinden we hier weinig over. Het heeft o.i. nochtans veel te maken met de kwaliteit van het Vlaams onderwijs: volgens sommigen betekent de schaalvergroting een zegen, volgens anderen een groot gevaar voor de kwaliteit. We lezen vandaag 10 oktober wel in het COC-blad 'Brandpunt' dat de katholieke onderwijskoepel van plan is om in de komende jaren het oprichten van grote scholengroepen centraal te stellen in zijn beleid. Het VSKO wil zo vlug mogelijk vrij grote scholengroepen oprichten.

De voorbije twee jaar pakte de katholieke onderwijskoepel VSKO enkel uit met de vele zegeningen van de schaalvergroting – die als vanzelfsprekend werden voorgesteld. Voor een debat over de principes en voor kritische geluiden was er geen ruimte. Het gaat nochtans om een heel controversiële aangelegenheid. Een aantal bezorgde directeurs drukten alvast hun bezorgdheid uit in hun *DIVO-bulletin* van juni 2013. Ze vroegen zich af: "Wat zal de inbreng van directies in de 'geabsorbeerde' schoolbesturen nog kunnen en mogen zijn? Wat zal de relatie van de pedagogisch gedreven en verantwoordelijke directeur/directieteam zijn ten opzichte van de zich vernieuwend professionaliserende raden van bestuur?"

Nog niet zolang geleden twitterde rector *Rik Torfs*: *schaalvergroting in het onderwijs leidt veelal tot vervreemding!* Dat is ook precies wat we zelf hebben ervaren bij de schaalvergroting en fusies in het hoger onderwijs. Nu *Torfs* onlangs lid werd van het VSKO-bestuur, hopen we dat hij daar die visie zal verdedigen. Ex-premier *Leo Tindemans* schreef in 2000 in zijn memoires: "De kwaal van de mastodontscholen mag het onderwijs niet verder ondermijnen. Als deze ziekte tenminste nog kan worden

tegengehouden." Hij zinspeelde toen vermoedelijk vooral op de fusies in het hoger onderwijs. In 1995 protesteerden de scholen, het ACW, de CVP ... massaal en krachtig tegen het toenmalig schaalvergrotingsplan voor het s.o. vanwege het duo Van den Bossche-Monard - een plan dat tot de ergernis van de scholen gesteund werd door een van de kopstukken van de Guimardstraat. Dit schaalvergrotingsplan was nochtans minder revolutionair dan het huidige. Men stelde in die tijd dat volgens het zo geprezen subsidiariteitsprincipe de verantwoordelijkheden op een zo laag mogelijk niveau moesten liggen. Dit principe wordt toegepast in het zo geprezen Fins onderwijs – met niet enkel kleinschalige scholen, maar ook kleinschalige en schoolnabije schoolbesturen. Wereldwijd prijst men de grote autonomie van de Finse scholen en leraars - wat er tot een grote betrokkenheid leidt.

Het controversieel karakter van het schaalvergrotingsplan blijkt ook uit het feit dat de Vlaamse koepel van het stedelijk onderwijs en de koepel van het provinciaal onderwijs de invoering van grote scholengroepen afwezen. Voor die onderwijsnetten is het ook niet realiseerbaar. Zij betreuren dat de grote katholieke 'dialogoekoepel' geen rekening wil houden met het feit dat de invoering van scholengroepen een bedreiging voor hen betekent.

In Nederland heeft de invoering van grote scholengroepen enorm veel beroering en kritiek veroorzaakt. Volgens velen leidden die grote scholengroepen ook tot een aanzienlijke niveaudaling. Men probeert er momenteel een aantal zaken weer recht te trekken, maar defusie b.v. blijkt moeilijker dan fusie. Als illustratie een paar getuigenissen. Onderwijsvrouw *Joke Hermes* getuigt in *Vrij Nederland* van 1 februari 2014: "Zo overzichtelijk als de onderwijs-wereld vroeger was, zo ondoorzichtig is deze nu geworden. De scholen zijn de afgelopen decennia gefuseerd tot immense, duizenden leerlingen tellende instituten, met, als we eerlijk zijn, voornamelijk nadelen en misstanden tot gevolg. In sommige regio's hebben scholen ook een monopoliepositie gekregen, waardoor het aanbod is verschaald en de keuzevrijheid is afgenomen. Door de schaalvergroting moesten er ook meerdere bestuurslagen

worden toegevoegd, die veel geld kosten en ook de verhoudingen en de algehele sfeer op school hebben veranderd. De bestuurders, die zelden een klas van binnen zien, laat staan de leerlingen kennen, bepalen het beleid, terwijl de leerkrachten daar amper invloed op hebben. Dat is vragen om moeilijkheden en die zijn er dan ook in grote mate." Nog een getuigenis van Ton Lamers: *'De laatste vijf jaar werkte ik op een scholengemeenschap met 3.000 leerlingen en ongeveer 300 docenten. Hoewel de directeur mijn lokaal dagelijks passeerde, hebben we elkaar nog nooit gesproken. De organisatie is volgens bedrijfskundig model opgezet. Voor deze manager was ik slechts één werknemer van de vele. Hij had wel belangrijker zaken aan het hoofd.'*

1.2 Lieven Boeve over VSKO-hervormingsplan

In zijn interview met *Brandpunt* merken we dat ook Lieven Boeve als nieuwe directeur-generaal VSKO enorm veel heil verwacht van schaalvergroting. Ook hij rept er met geen woord over de mogelijke gevaren. Wat Lieven Boeve er meedeelt over de schaalvergrotingsplannen is jammer genoeg ook nog steeds vrij algemeen - net zoals dit nog steeds het geval is met de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs. Nu men deze plannen moet invullen, blijkt dat ook de Guimardstraat en andere pleitbezorgers verstek laten gaan. Men mag de scholen, besturen ... eigenlijk niet vragen om vage schaalvergrotingsplannen te beoordelen en al dan niet goed te keuren.

Reageren op vage plannen is moeilijk, maar als lid van schoolbesturen en vanuit de eigen ervaring met de schaalvergroting in het hoger onderwijs, maken we ons toch grote zorgen over de voortvarendheid van het VSKO. We voelen ons verplicht om dringend een aantal bedenkingen bij het interview in *Brandpunt* te formuleren. Ze dragen wellicht bij tot een open debat - als daar nog ruimte voor is.

In het *Brandpunt*-interview stelt Boeve vooreerst: *"Mastodontscholengroepen van 20.000 leerlingen zijn niet de bedoeling. De schaal moet wel zo zijn dat je een aantal bestuurders kunt vergoeden als professionals, een goed statuut voor vrijwilligers kunt realiseren en kunt zorgen voor een goede taakverdeling. Wellicht groeien een aantal directeurs door naar de functie van bestuurder."* Boeve rekent blijkbaar op een aanzienlijke investering vanwege de overheid, op incentives. Dit lijkt ons niet realistisch, tenzij men veel bespaart op lerarenambten. We lezen wel graag dat Boeve geen mastodont-

scholengroepen wil, maar de overschakeling op groepen met b.v. een 7.000 leerlingen binnen één bestuur en vzw betekent toch een heel grote ingreep. We hebben dat zelf aan de lijve ervaren bij de fusies in het hoger onderwijs. De oprichting van de multi-sectorale hogescholen leidde er tot enorme verschuivingen tot heel veel nefaste gevolgen: tot een aantasting van de ziel van de scholen en van de bezieling bij veel docenten. In Nederland stellen we vast dat de zeven normaalscholen (PABO's) die onafhankelijk gebleven zijn, veruit de hoogste kwaliteitsscore behalen bij doorlichtingen en over meer gemotiveerde docenten en centen beschikken. Ze hebben er ook geen last van de bureaucratie en zware overhead. Dit is geen toeval. Ook in Vlaanderen leidde de grootschaligheid tot een daling van het niveau van de opleidingen.

Het voornemen om te *werken met professionals in de besturen* roept ook tal van vragen op. De huidige directeurs verliezen veel van hun invloed. Als de professionals grotendeels het bestuur in eigen handen nemen, wordt ook de verantwoordelijkheid van de huidige besturen en hun controlefunctie ten aanzien van de dirigerende professionals uitgehold. Momenteel oefent het onafhankelijk bestuur de controle uit op het functioneren van de directies. Straks zouden de betaalde bestuursleden niet enkel een directiefunctie uitoefenen, maar tegelijk hun eigen directie-activiteit moeten controleren. Een vermenging van de uitvoerende en controlerende functie, lijkt een gevaarlijke zaak. Het leidde in Nederland b.v. tot veel financiële en andere misbruiken. We vragen ons ook af of je nog veel vrijwilligers zal vinden binnen het bestuur die nog een beperkte rol willen spelen. En aangezien we nu al weinig mensen vinden die de functie van directeur willen opnemen, vrezen we ook dat er maar weinig kandidaten zullen zijn om de functie van CEO binnen grote scholengroepen op te nemen. Het VSKO-plan is tevens gebaseerd op de *mythe van de bestuurbaarheid van scholen* (zie punt 2.1). Het VSKO onderschat ook de gevolgen van het afdanken van duizenden verwilligers die nu als lid van het bestuur e.d. betrokken zijn bij de scholen in de eigen omgeving.

In *Brandpunt* stelt Lieven Boeve verder: *"We zullen ook over bijkomende middelen moeten beschikken om de vernieuwde besturen te kunnen omkaderen en professionaliseren zodat je voor de directeur meer pedagogisch comfort kan verzekeren."* Binnen hogescholen met een omvang van b.v. een 6.000 studenten stellen we vast dat bij de fusies grote

bestuurlijke koepels ontstaan zijn met heel veel vrijgestelden en tussenlagen en de eraan verbonden enorme overhead. Binnen hogescholen met een omvang van b.v. een 6.000 studenten stellen we vast dat bij de fusies grote bestuurlijke koepels ontstaan zijn met heel veel vrijgestelden en tussenlagen en met een eraan verbonden enorme overhead. Er zijn naar schatting momenteel tienmaal meer vrijgestelden dan vóór de hervorming. Met een verwijzing naar de zgn. wet van Parkinson hebben we hier tijdig voor gewaarschuwd. Die vele vrijgestelden binnen de stafdiensten moeten zich ook allen waarmaken. Dit leidde tot het opleggen van heel wat planlast aan de scholen en lectoren; en tot het uniformiserend opdringen van pedagogische en andere aanpakken. Zo mochten Nederlandse nieuwlichters massaal hun evangelie over studentgestuurd onderwijs e.d. komen verkondigen, een vernedering voor de Vlaamse docenten en een aantasting van het niveau. Tegelijk werden ook de verantwoordelijkheid en autonomie van de vroegere directeurs van de opleidingen - ook de pedagogische autonomie - uitgehold. De afzonderlijke scholen verloren veel van hun identiteit, schoolcultuur en autonomie. Aangezien de regionale scholengroep-koepel je directe werkgever is, is het zich onttrekken aan de bestuurlijke en pedagogische richtlijnen van de koepel veel moeilijker dan aan deze eventuele van vaders staaf of van moederhuis Guimardstraat.

Lieven Boeve pleit er verder voor om niveau-overschrijdend te werken. Hij stelt: *“Ik heb de indruk dat de consensus om niveau-overschrijdend te werken stilaan aan het groeien is.”* We vragen ons af of dit wel het geval is. Binnen schoolbesturen met zowel secundair als basisonderwijs stelt het basisonderwijs veelal vast dat het op vergaderingen van het bestuur e.d. vooral gaat om het s.o. en veel minder om de belangen en problemen van het basisonderwijs. Boeve stelt verder dat het niveau-overschrijdend werken belangrijk is *“zodat we op het einde van de rit één krachtadig bestuur hebben dat voor een bepaalde regio het gewoon- en buitengewoon basis- en secundair onderwijs in één scholengroep organiseert.”* Bij zo'n regionale operatie zullen heel veel scholen en directies betrokken zijn en zullen er ook veel betwistingen over de afbakening van de (rekruterings)regio's ontstaan. Kleinere onderwijsnetten zullen dit ook niet graag zien gebeuren. Het lijkt ook niet aangewezen dat leerlingen en hun ouders vanaf de eerste dag van de kleuterschool aan een bepaalde scholengroep en merk gekluisterd worden.

1.3 Opzij, opzij, het VSKO heeft vreselijke haast

De grote haast waarmee de onderwijskoepel de schaalvergroting wil invoeren, doet me denken aan een getuigenis van de Nederlandse leraar Hans ter Heijden: *“Politiek Den Haag had bedacht dat er regionale opleidingscentra (roc's = hogere cyclus tso/ bso) moesten komen. Onder het mom dat dan de christelijke identiteit van de scholen kon worden gewaarborgd en dat er tegelijk 'doorlopende leerwegen' konden worden gecreëerd', werd vlug een christelijk roc opgericht. Herman van Veens 'Opzij, opzij, opzij, wij hebben vreselijke haast' werd het officieuze schoollied. Met de schaalvergroting groeide er een waterhoofd aan management. De enveloppefinanciering bood het bevoegd gezag bovendien de mogelijkheid om zelf financiële keuzes te maken. In prachtige nieuwe gebouwen kregen de leerlingen echter steeds minder les. Veel vakkundige docenten verdwenen - mede als gevolg van de wijze waarop het bestuur de lumpsum (de enveloppe) besteedde. Dit alles trok een wissel op de kwaliteit van het onderwijs. Intussen werden bedrijfseconomen en marketeers, vaak niet gehinderd door enige kennis van het onderwijs, ingevlogen om 'targets' te halen, het onderwijs werd een 'product', leerlingen werden klanten.”*

We betreuren vooral dat er de voorbije twee jaar geen ruimte was voor een open gesprek over de fusie-operatie en dat er nooit een expliciete afweging kwam van de voor- en de nadelen. Binnen ons schoolbestuur en onze scholengemeenschap was er nog geen diepgaand gesprek over die schaalvergroting. We vrezen dat dit ook elders het geval is. De nieuwe directeur-generaal van het VSKO beloofde bij zijn aantreden dat hij van plan was om veel meer de schoolbesturen bij het bestuur van het onderwijsnet te betrekken. We hopen dat dit het geval zal zijn. Als schoolbestuur waren we overigens ook niet op de hoogte van het feit dat er een nieuwe VSKO-structuur zou ingevoerd worden.

We zouden ook wel eens willen nagaan wat de directeurs van de fusie-operatie vinden. We verwezen in punt 1.1 al naar de kritische vragen van de DIVO-directeurs. Philip Brinckman, directiecomité Jezüetencollege Turnhout, getuigde: *“Voor grote scholengroepen is er bij de achterban geen draagvlak. De leerkrachten vrezen onduidelijkheid en chaos. Schoolbesturen van heel wat vrije scholen zijn bezorgd dat hun pedagogisch project en dus ook de vrije keuze van onderwijs verloren gaat. Bovendien is er geen wetenschappelijke onderbouw*

voor grote bestuurlijke entiteiten. Onderzoeken naar de goede schoolgrootte, zowel uit economisch-financieel als uit pedagogische oogpunt, verwerpen unaniem supergrote schoolentiteiten van duizenden leerlingen. In te grote scholen(groepen) neemt de sociale cohesie af. Wanneer dit cement afbrokkelt, neemt ook het welbevinden en dus ook de leer-motivatie af.

Ook in Nederland komt men terug van de té grote scholengroepen. Je hoort meer en meer het woord 'defusie'. Ervaring en onderzoek wijzen uit dat megascholen meer nadelen opleveren dan voordelen, niet alleen economisch, maar ook pedagogisch. Naast een financieel-economische en een pedagogische reden, is er nog een derde argument. Omdat alle scholen binnen die grote scholengroep zullen verplicht worden om één financieel beleid te voeren, verliezen die scholen hun financiële autonomie - de werkingsmiddelen worden immers in één pot gestopt. Hierin verschillen de nieuw op te richten scholengroepen van de huidige scholengemeenschappen. De top van de piramide die over de werkingsmiddelen beschikt, kan haar eigen directieven opleggen aan de lokale directies, die slechts uitvoerders worden. Wie niet financieel autonoom is, kan geen eigen pedagogisch beleid voeren, inspelend op de concrete noden ."

1.4 Leren uit onderzoek en ervaringswijsheid m.b.t. grootschaligheid

Uit de ervaring met de fusies in het hoger onderwijs zouden *Lieven Boeve*, zijn VSKO-bestuursleden en wij allen heel veel kunnen leren – vooral ook over de vele nefaste gevolgen. We zouden ook veel kunnen leren uit de ervaring met grootschalige scholengroepen in Nederland. Ook in de publicaties van de onderwijs-expert J. *Hattie* vindt men tal van argumenten tegen de grootschaligheid in het onderwijs.

In *Onderwijskrant* nr. 168 formuleerden we al kritische standpunten omtrent grootschalige scholengroepen met de eraan verbonden financiële eenmaking binnen één vzw, enveloppefinanciering e.d. Volgens ons wegen de vele nadelen niet op tegen de voordelen. In voorliggende bijdrage nemen we een aantal standpunten en getuigenissen van derden over schaalvergroting, fusies en grootschaligheid op – vooral ook vanuit de ervaring met grote scholengroepen in Nederland. Het gaat hierbij zowel om conclusies uit studies van de gevolgen van de invoering van grote scholengroepen als om individuele getuigenissen.

2 Prof. Edith Hooge over de gevaren van grootschaligheid in het onderwijs

2.1 Oratie prof. Hooge over mythe van bestuurbare onderwijsorganisatie

Op 21 juni 2013 hield *Edith Hooge* haar oratie als bijzonder hoogleraar 'Multi-governance of educational organisations' getiteld 'Besturing van autonomie, over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties'. Hooge stelde hierin dat je onderwijs niet kunt besturen als een manager van een bedrijf. 'Het onderwijsproces is immers heel indirect, onvolkomen en moeilijk beheersbaar'.

Hooge hield een pleidooi voor een meer realistisch en vruchtbaar perspectief op onderwijsbestuur. Ze pleitte o.a. voor een betere verbinding tussen onderwijsbestuur en werkvloer dan momenteel in grote scholengroepen het geval is. 'Het onderwijsbestuur zou moeten aansluiten bij de kennis, ervaring en inzichten van diegenen die worden bestuurd: leraren, hun leidinggevendenden, leerlingen, ouders en andere lokale betrokkenen bij onderwijs. Het vertrouwen in het bestuurlijk vermogen en de integriteit van onderwijsbestuurders is momenteel lager dan ooit. Door de mythe van de bestuurbare onderwijsorganisatie door te prikken staat de weg open voor de zoektocht naar een realistisch en vruchtbaar perspectief op onderwijsbestuur.'

2.2 Too big to succeed

In een essay over onderwijsbestuur met als titel: *Too big to succeed*, van 26 mei 2014 formuleerde prof. Hooge heel wat kritiek op grootschalige scholengroepen. (Naast grote scholengroepen tref je in Nederland nog relatief veel kleinschaligheid aan – het meest op het niveau van het basisonderwijs.) We citeren een aantal belangrijke passages uit het essay van prof. Hooge. Ze vertrekt van volgende vaststelling: "Iedereen voelt aan dat er in Nederland iets niet klopt aan de omvang van veel onderwijsorganisaties en hun besturen. Daarom wil ik er in dit essay aandacht aan besteden en vragen rondom bestuurlijke schaalgrootte ontrafelen. Laat ik eerst eens nagaan hoe de onderwijspolitieke discussie hierover verloopt."

Hooge: "Bij de discussies over de grote problemen met de bestuurlijke schaalgrootte werd de voorbije jaren in de onderwijspolitiek en in het onderwijsbeleid tot nu toe de nadruk gelegd op instrumentele zaken zoals de zorgvuldigheid en legitimiteit van

schaalvergrotingsprocessen (zie de Wet fusietoets over het voortaan moeten laten goedkeuren van fusies door de overheid) en het versterken van de juridische positie van ouders en personeel ten opzichte van bestuur en intern toezicht. Al jaren geleden werden door de *Onderwijsraad* (2008) als door de *minister* (TK, 2008-2009) een aantal pijnpunten aan de orde gesteld: *de groeiende afstand tussen onderwijsbestuurders & interne toezicht-houders enerzijds en anderzijds de leraren, leerlingen en ouders; *het risico van verlies van de menselijke maat; *en de stelling dat ouders en leraren hun weg beter zouden vinden naar een klein bestuur. In 2012 vroeg de *commissie onderzoek financiële problematiek Amarantis* (2012, p. 68) er opnieuw aandacht voor en sprak zij zelfs over 'verweesd onderwijs', het gevolg van grootschaligheid).

Deze zorgen vinden echter nog onvoldoende weerklank. *Onterecht in mijn ogen, want als het bestuur zich loszingt van de onderwijspraktijk en de menselijke maat afneemt, staat dit de realisatie van goed onderwijs in de weg. Dit risico van 'too-big-to-succeed' is een fundamenteel probleem.*

2.3 Moelijk te overzien & fragmentatie bestuur

Het gevaar van 'too-big-to-succeed' ligt in de vraagstukken van complexiteit en menselijke maat die ontstaan als onderwijsbesturen (te) groot worden. Als de omvang toeneemt, wordt de te besturen configuratie van organisatie en omgeving complexer waardoor het voor bestuurders, intern toezichthouders en andere betrokkenen bij het bestuur moeilijker is om alles te overzien. Zij kunnen het zicht kwijtraken op wat zich afspeelt tussen de hoofdrolspelers van het onderwijs op de scholen of opleidingen, weten niet meer hoe de onderwijskwaliteit ervoor staat, hoe deze vorm krijgt en wordt beleefd en of het wel de onderwijskwaliteit is die gewenst wordt. Ook wordt het lastiger om goed in te spelen op dat wat zich in de omvangrijke en ingewikkelde (bestuurlijke) omgeving voordoet.

Daarnaast ligt (binnen het bestuur van grootschalige scholengroepen) fragmentatie op de loer: aparte stafafdelingen voor financiën, ICT of kwaliteitsbewaking en de verschillende managementlagen, aanvankelijk opgericht om bestuur en management in goede banen te leiden en de onderwijspraktijk te ondersteunen, dienen uit en verworden tot bolwerken, waardoor het besturen er niet makkelijker op wordt.

2.4 Menselijke maat & betrokkenheid verdwijnen

Bij onderwijsbesturen van te grote omvang dreigt ook de menselijke maat verloren te gaan (Baggerman, et al., 2011): nabijheid, benaderbaarheid en herkenbaarheid verdwijnen dan uit de organisatiecultuur. De hoofdrolspelers van onderwijs kunnen de onderwijspraktijk niet meer goed overzien, herkennen zichzelf onvoldoende in de school of opleiding en vinden het moeilijk hun eigen positie en rol te bepalen in het (zeer) grote geheel. Als de menselijke maat verdwijnt, is er onvoldoende mogelijkheid voor onderling persoonlijk contact en wordt onvoldoende ruimte ervaren om invloed uit te oefenen en verantwoordelijkheid te kunnen nemen voor het eigen handelen. Dit verlies van de menselijke maat is natuurlijk fruikend voor het samenspel dat nodig is voor het 'maken' van goed onderwijs. ...

*Naarmate de bestuurlijke omvang toeneemt, wordt het moeilijker om een onderwijsorganisatie goed te besturen. Bij goed onderwijsbestuur worden de hoofdrolspelers namelijk nooit alleen als sturingsobjecten benaderd die met behulp van regels, interventies en prikkels richting het gewenste gedrag worden gestuurd (de uiteindelijke mogelijkheid hiervan wordt sowieso zwaar overschat, zie wat ik schrijf over beperkte bestuurbaarheid van onderwijsorganisaties (Hooge, 2013). Integendeel, leerlingen, hun ouders, leraren en direct leidinggevenden vormen het centrale onderwerp bij goed onderwijsbestuur. Hiertoe hebben onderwijsbestuurders intens contact met hen nodig om aan te kunnen sluiten bij hun gedrag, houding, percepties, interpretaties, kennis en vaardigheden. *Behoud van de menselijke maat is hiervoor een heel belangrijke conditie. Als de organisatie en de omgeving te complex zijn geworden en de menselijke maat in het geding is, verliezen onderwijsbestuurders de aansluiting met de hoofdrolspelers van onderwijs. En dan speelt het fundamentele risico van 'too-big-to-succeed'.**

3 Enkele beknopte standpunten/ getuigenissen

3.1 Prof. Peter Vlerick: hoorzitting loopbaanpact 17 jan 2013

"Schaalvergroting heeft, *theoretisch* gezien wellicht een aantal positieve economische effecten, bijvoorbeeld budgettair. Tegelijk kunnen er evenwel heel wat *minder positieve sociale effecten* opduiken. Uit

wetenschappelijk onderzoek en ervaring in de ziekenhuissector waarin schaalvergroting welbekend is, weet de spreker dat schaalvergroting in het onderwijslandschap, om redenen van *bestuurlijke efficiëntie*, gepaard kan gaan met een verhoogde mate van formalisatie of bureaucrativering (bijvoorbeeld regels, procedures enzovoort), een toename van de *horizontale complexiteit* (bijvoorbeeld grotere teams of werkeenheden/meer studenten/meer personeel) en *verticale complexiteit* (bijvoorbeeld meer hiërarchische niveaus). Dit alles neemt toe, terwijl tegelijk elke school deels afstand moet doen van de eigen autonomie en cultuur, met implicaties ook voor de arbeidscontext van de leerkrachten (bijvoorbeeld jobvereisten). *Prof. Vlerick* vreest dan ook op termijn voor nog meer demotivering bij de praktijkmensen. Hij ziet ook weinig gegadigden om in een dergelijk 'multinational-concept' als CEO op te treden."

3.2 Prof. Eric Verbist: minder i.p.v. meer pedagogisch leiderschap (dec. 2013)

Volgens minister Smet en het VSKO zal de bestuurlijke schaalvergroting er vooral toe leiden dat de directeurs *zich meer kunnen inlaten met hun pedagogische taak*. In de praktijk merken we echter precies het omgekeerde. *Prof. Eric Verbist* getuigde op een VVKBaO-studiedag dat de ervaringen in Nederland met schaalvergroting veelal een omgekeerd effect sorteren (*Forum*, december 2013, p. 8). We citeren even: "*In functie van het takenpakket van de directeur was er inderdaad de verwachting dat de bestuurlijke schaalvergroting voor de directeur een taakverlichting zou meebrengen. Zo zou de directeur zich vooral op het kernproces van het onderwijs kunnen richten: het onderwijsleerproces. Maar bij het realiseren van de bestuurlijke schaalvergroting liep het evenwel mis. In de praktijk blijkt dat nogal wat grote schoolbesturen zelf voor planlast en werkdruk bij de schooldirecteurs zorgen. Concreet dienen schooldirecteurs toch nog eenzelfde takenpakket als voorheen in te vullen. Maar directies zelf gaan ook niet steeds vrijuit. Directeurs gingen zich soms meer op administratieve taakgebieden focussen. Proberen ze zo de moeilijkere aspecten van het educatief leiderschap wat te ontvluchten?*"

Prof. Verbist concludeerde: "*Een structurele ingreep, zoals een bestuurlijke schaalvergroting, is dus geen garantie om het onderwijskundig leiderschap van de directeur meer gewicht te geven.*" We voegen er aan toe: het tegendeel is waar. In de

opleidingen hoger onderwijs zijn de directeurs (departementshoofden) veel minder met het pedagogische luik bezig dan voor de fusies. Na de invoering van de scholengemeenschappen in lager en secundair onderwijs gaven de directeurs minder pedagogische leiding dan voorheen: minder klasbezoeken, minder niveaucontrole via door de directeur zelf afgenomen testjes voor spelling, e.d., minder leiding op de studiedagen ...

3.3 Berenschot: minder bestuurlijke efficiëntie & geldverspilling & afstandelijk bestuur

Onderzoekers van het Nederlands adviesbureau 'Berenschot' stelden een paar jaar geleden "*vast dat er uit hun onderzoek van grootschalige scholengroepen in Nederland bleek dat er geen bestuurlijke schaalvoordelen optraden en dat de (bestuurlijke) overhead-efficiency niet hoger, maar zelfs lager is*" (*Rapport: Wie heeft de overhead gezien?*, zie *Internet*). Schaalvergroting zorgde dus niet voor meer bestuurlijke efficiëntie. "*In grote scholengroepen wordt altijd een bovenlaag (koepel, overhead) gecreëerd waar veel geld naar toe gaat ten koste van het lesgebeuren*", aldus de onderzoekers.

"*Erger nog dan de grotere bestuurlijke omvang is de wijze waarop bestuurd wordt – het afstandelijk bestuur, en dus ook minder betrokkenheid bij de organisatie, al te vaak onbeschaamd graaien aan de top.*" (NvdR: als de financiële pot omvangrijk wordt, krijg je vlugger nodeloze luxe-uitgaven en graaien aan de top.) We lezen verder: "*Ook politici beseften dat de schaalvergroting te ver was doorgeschoten en veel nadelige effecten en bestuurlijke problemen opleverde. Het begrip 'de menselijke maat' en 'small is beautiful' deden hun herintrede in politieke milieus*". Er is ook een streven naar defusie en er werd een zgn. fusietoets ingevoerd.

4 Schoolstrijd tussen managers en leraren & directeurs (Rijnland Instituut)

In een publicatie van het Nederlandse *Rijnland-instituut* staan een aantal bijdragen over de gevaren van grootschaligheid in het onderwijs. We citeren even uit de bijdrage: *Slow Management Leren* van *Marika van Zanten*. "Bijna een kwart eeuw onderwijs-hervorming in Nederland heeft geleid tot een groot aantal bureaucratische leerfabrieken. Een onderzoek van de politieke partij SP waarin ruim 3.300 leraren werden ondervraagd *maakt de gevolgen van bijna een kwart eeuw schaalvergroting zichtbaar*. Zo blijkt slechts iets meer dan een kwart van de leraren

nog trots op de kwaliteit van het onderwijs en heeft de helft van de leraren de afgelopen jaren minder plezier in het werk gekregen. Een greep uit de genoemde oorzaken: *te machtige en op afstand opererende schoolbesturen en 'georganiseerd wantrouwen'*, een gebrek aan autonomie. *Meer dan de helft van de leraren is voorstander van een maximale schoolgrootte. Een leraar: 'Ik wil graag één school, één gebouw, één directeur. Dat is kleinschalig en veilig voor het kind.'*

Directeur Piet Van Kolfshoten ziet in zijn bijdrage in deze publicatie het Angelsaksisch denken nu ook het basisonderwijs binnendringen. *'Om die grotere onderwijsorganisaties te kunnen beheersen zijn er steeds meer managers en die richten zich te veel en te eenzijdig op planning en controle.'* De ideale school kenmerkt zich in de visie van directeur Kolfshoten door *kleinschaligheid*. *'De meeste scholen worden volgens hem als legbatterijen doorgerekend naar het aantal vierkante meters per kind.'*

Karin Geurts, mede-organisator van het congres over *Rijnlands onderwijs*, zegt het recht voor de raap: *'Ik kom waar shit is.'* Ze begeleidt als zelfstandig adviseur momenteel acht *Regionale Opleidingscentra* (roc's). bij het oplossen van de knelpunten rond onderwijsvernieuwing. *De roc's worstelen vooral met schaalgrootte, met de vier managementlagen die een grote afstand scheppen tot de werkvloer en met stafdiensten die docenten lastig vallen met urenoverzichten en verantwoordingslijsten. 'De top stapelt het bord van leerkrachten overvol en rekent hen af op key performance indicatoren, maar geeft ze niet het geld en de uren die daarvoor noodzakelijk zijn', schetst Geurts. 'Bovendien komt het lesgeven erdoor in gedrang.*

De kloof tussen managers en professionals heeft volgens Geurts ook te maken met de achtergrond van bestuurders, die steeds vaker niet afkomstig zijn uit het onderwijs en de organisatie van bovenaf willen veranderen. Leden van het College van Bestuur vergaderen ook vaak fysiek in een ruimte apart van de school. Ze leven in een papieren werkelijkheid en regeren van daaruit over een wereld die ze zelf niet kennen. In de lerarenkamer bijvoorbeeld komen ze nooit.'... Wat ook niet meehelpt, zijn de enorme omvang en centrale megalocaties van de scholen sinds de fusiegolf. Daarin voelen professionals zich nietig en onmachtig, aldus Geurts. *'Besturen denken dat het laten bestaan van meerdere locaties duurder is, maar als je naar de beveiligingsinvesteringen kijkt en het verlies aan betrokkenheid, dan wegen de efficiencyvoordelen*

niet op tegen de werkelijke kosten, ook in maatschappelijk opzicht.

In de praktijk lopen leraren en schoolleiders vaak aan tegen een bestuur dat alleen de taal van de rekenmeester spreekt, volgens Van der Meer. Hij was ooit zelf lid van de raad van toezicht van een roc en maakte als zodanig de fusiegolf mee. *'Als rvt-lid was ik alleen bezig met regels en cijfers, in het veld zag ik de gevolgen.'* Hij zat al snel in een spagaat, omdat de doelstelling van de organisatie – goed onderwijs – niet aan de orde kwam. Uiteindelijk verliet hij de rvt, omdat hij sectordirecteur werd van een andere roc. *'Daar hadden ze net alle fusies achter de rug. Het college van bestuur kwam slechts één keer per maand op de vestigingen en had geen idee waar de docenten tegenaan liepen. Als sectordirecteur voel je je net een tompouce. Het college van bestuur oefent druk op je uit met prestatiegerichtheid en controle en de docenten willen dat je er voor hen bent. Dat leidt vaak tot een loyaliteitsprobleem.'*

... De scholen zullen hun fusiedrift moeten leren beheersen en kleinschaligheid nastreven, omdat dit de zaken niet alleen transparanter en overzichtelijker maakt, maar ook de verhoudingen en beloningen binnen het hele onderwijsbestel een stuk gezonder en menselijker maakt. Wie weet komt dan onder de bestuurders ook die *'cultuur van dienstbaarheid en bescheidenheid'* weer terug, waarover de Onderwijsraad spreekt en die ik zelf vroeger als iets vanzelfsprekends heb ervaren. Het werk wordt immers elke dag gedaan door de docenten, die daarmee mede bepalen hoe onze samenleving er in de toekomst uitziet. Dat is een verantwoordelijkheid die we nooit kunnen of mogen onderschatten."

Hans van Mierlo in Terug naar *'Small is Beautiful'*

Veel maatschappelijke problemen worden veroorzaakt door extreme schaalvergroting. Dat geldt ook voor het onderwijs. De beleidsmakers zijn blind voor allerlei kosten van schaalvergroting - ook financiële. Grootchaligheid maakt organisaties alleen maar beheersbaar met ouderwetse vormen van bureaucratie, met hiërarchisch top-down management, waarbij de strategische beslissingen aan de top worden genomen en de uitvoering plaats heeft aan de basis. De top neemt het denken voor zich rekening, de rest voert alleen maar uit.

Zo'n bureaucratie veroorzaakt op zich zelf weer extra kosten. Het omspanningsvermogen van de managers is beperkt, waardoor steeds meer tussenlagen nodig zijn.

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com

*www.onderwijskrant.be: al **330.000**
bezoekers, 100-den artikels

***Dagelijkse berichten op:**

*Facebook 'Onderwijskrant
 actiegroep'
 *Tweets Raf Feys
 *Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'

Redactie tijdschrift:

Annie Beullens, Stella Brasseur,
 Renske Bos, Eddy Declercq, Ann
 Deketelaere, Raf Feys, Ignace
 Geurts, Noël Gybels, Pieter Van
 Biervliet, Hilde Van Iseghem, Danny
 Wyffels

Hoofredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvin-
 gen van - en kritische reflecties over
 onderwijs en onderwijsvernieuwing.
 Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
 pelijk gestoffeerd; andere zijn een
 directe neerslag of weergave van
 opvattingen en ervaringen. Onder-
 wijskrant wordt gemaakt met mede-
 werking van praktijkmensen en van
 mensen uit de lerarenopleiding.
 Onderwijskrant is een onderwijs-
 tijdschrift met redactieleden uit de
 drie onderwijsnetten. *Onderwijskrant*
streeft vernieuwing in continuïteit na.



Lid van de Unie
 van de Uitgevers van
 de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

Buitenland: € 30
 Rekening: 001-0965165-91
 (BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
 9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
 3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
 bij **verantwoordelijke uitgever:**
 Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Oktober-november-december 2014 – € 6

Thema zittenblijven

*Twee controversiële Leuvense studies stimuleerden obsessie om zittenblijven te verbieden	2
*Gesjoemel en misleiding in Leuvense studie over zittenblijven in 1^{ste} leerjaar (2011)	16
*Te late, te partiële en geruisloze rechtzetting en schuldbekenenis van opstellers	21

Leuvense zittenblijversrapporten van 2011 en 2012	
*Prof. Wim Van den Broeck: kritische analyse van twee Leuvense studies over zinloosheid zittenblijven	25
*Reactie van prof. De Fraine op Van den Broecks kritische analyse Leuvense zittenblijversrapporten & repliek van Wim Van den Broeck	36

Andere bijdragen

*Prof. em. Larry Cuban over succes van oederdegelijk jaarklassensysteem	38
*Jaap Dronkers: <i>Vlaams s.o. slaagt er wonderwel sociale gelijkheid te combineren met effectief onderwijs dankzij zijn stimulerende structuur 1^{ste} graad</i>	39
*Apodictische, maar fantasierijke uitspraken van OESO-orakel Dirk Van Damme over ondemocratisch karakter hoger & sec. e.d.	40
*Sombere septemberboodschap van Guy Tegenbos	43
*Too big to succeed; maar fusie-haast bij Guimardstraat en Lieven Boeve	45



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!