

Overtuigingen als sleutel om zittenblijven te begrijpen en terug te dringen

Een kwalitatieve analyse van overtuigingen over zittenblijven in Vlaamse scholen

G. Juchtmans en A. Vandenbroucke

Samenvatting

Het hoge aantal zittenblijvers in Vlaanderen staat op gespannen voet met de resultaten van empirische studies (zie ook in dit nummer) die stellen dat zittenblijven negatieve langetermijneffecten heeft op het academisch en psychosociaal functioneren van leerlingen. Deze bijdrage tracht deze discrepantie tussen praktijk en empirische 'evidentie' te verklaren door een kwalitatief empirische analyse naar de verschillende soorten overtuigingen over zittenblijven en de wijze waarop deze overtuigingen een rol spelen in het beslissingsproces in scholen. De analyse steunt daarbij op kwalitatieve SIBO-data en 19 semi-gestructureerde interviews in twee basisscholen en drie secundaire scholen. Uit deze analyse blijkt dat de overtuigingen van Vlaamse leraren en directies niet eenduidig en in alle situaties zittenblijven legitimeren, maar dat het verlangen van leraren naar cognitief gemak, persoonlijke ervaringen die zittenblijven in een positief daglicht stellen en onderwijsovertuigingen over leren en evalueren, die ook door het onderwijssysteem ondersteund worden, een belangrijke rol spelen in het beslissingsproces en overtuigingen pro zittenblijven in scholen mee kunnen vormgeven.

1 Inleiding

Op het einde van het schooljaar zitten Vlaamse leraren, directie en soms externen samen om de prestaties van hun leerlingen te beoordelen en op die basis te beslissen of een leerling kan overgaan naar het volgende leerjaar. Basisscholen kunnen een advies tot zittenblijven geven, dat in de praktijk, middels het schoolreglement, vaak bindend gemaakt wordt. In secundaire scholen is zittenblijven het gevolg van een C-attest. Dit attest is bindend.

In vergelijking met de andere OESO-landen ligt het aantal zittenblijvers in Vlaanderen hoog (Ikeda, 2011). Adviezen tot zittenblijven en C-attesten komen in Vlaanderen dus vaak voor, wat doet vermoeden dat zittenblijven een ingeburgerde praktijk is die ingezet wordt om leerachterstand weg te werken. Die praktijk valt echter moeilijk te rijmen met de resultaten van internationale en Vlaamse empirische studies waarin wordt vastgesteld dat zittenblijven negatieve langetermijneffecten heeft op het academisch en sociaal-psychisch functioneren van leerlingen (zie bijvoorbeeld de bijdrage in dit nummer van Goos). Hoe moeten we deze tegenstelling begrijpen en interpreteren? Hoe komt het dat empirische 'evidentie' en praktijk zo uiteen lopen? Bovendien merkten we op verscheidene studiedagen over zittenblijven op dat de presentatie van deze onderzoeksresultaten tot veel weerstand en verzet bij leraren en directies leidde. Die reactie doet vermoeden dat het hebben van meer wetenschappelijke kennis niet automatisch tot een problematisering van deze ingeburgerde praktijk leidt. Ook andere factoren lijken in de oordeelsvorming en het beslissingsproces met betrekking tot zittenblijven een rol te spelen.

Eén van de mogelijke factoren die de literatuur naar voor schuift zijn overtuigingen omtrent zittenblijven. Deze literatuur is echter beperkt in vergelijking met empirisch onderzoek naar de effecten van zittenblijven. Enkele Amerikaanse studies (o.a. Range, Davenport-Yonke & Young, 2011, Tomchin & Impara, 1992; Witmer, Hoffman & Nottis, 2004; Xia & Glennie, 2005;) en Zwitsers onderzoek (Bonvin, 2003; Bonvin, Bless & Schüpbach, 2008) vormen een uitzondering. Ook binnen Vlaanderen is er kwantitatief empirisch onderzoek beschikbaar (Belfi, Juchtmans, Goos & Knipprath., 2011; Vandenberghé & Van Damme, 2009). Uit deze studies blijkt dat Vlaamse leraren

en directies over het algemeen geloven dat zittenblijven een zinvolle maatregel is om leerachterstand bij leerlingen weg te werken. Meer bepaald zijn zij ervan overtuigd dat zittenblijven verder falen kan voorkomen, dat het niet nadelig is voor het zelfbeeld van de leerling en dat het de populariteit van de leerling niet aantast. Niet alleen de praktijk zittenblijven, maar ook overtuigingen pro zittenblijven blijken dus ingeburgerd te zijn. Onduidelijk blijft echter *hoe* deze overtuigingen een rol spelen in het beslissingsproces in scholen en hoe ze samenhangen met andere onderwijsopvattingen, zoals overtuigingen over leren, leerachterstand, evalueren en het omgaan met heterogeniteit in de klas. In deze bijdrage willen we daarom op basis van recent verzamelde kwalitatieve data in kaart brengen welke soort onderwijsopvattingen in dit beslissingsproces een rol spelen en op welke wijze deze overtuigingen dit doen.

2 Theoretisch kader

Om de term ‘overtuiging’ in deze context te duiden, sluiten we aan bij de Angelsaksische literatuur over de aard en de rol van *beliefs*. In deze literatuur is de term *beliefs*, die we hier als overtuiging hebben vertaald, een breed en divers gedefinieerd begrip, dat sterk gerelateerd is aan begrippen als opvatting en attitude. Met Rokeach (1968) beschouwen we een overtuiging in de eerste plaats als een propositie of stellingname (ik ben ervan overtuigd dat, ik geloof dat...). Wie overtuigd is van iets, neemt dus een bepaalde positie in. Volgens Rokeach (1968) kan iemand zowel bewust als onbewust een positie innemen, en kan zulk een positie zowel verbaal als in praktijken geuit worden. Sanger & Osguthorpe (2011) besluiten hieruit dat *beliefs* drie elementen bevatten die op complexe wijze met elkaar verbonden zijn: cognitieve elementen, affectieve elementen en gedragselementen. Volgens ons dekt in het Nederlands het begrip ‘overtuiging’ het best deze combinatie van elementen. Een overtuiging pro zittenblijven is immers meer dan het geheel aan opvattingen of denkbeelden dat zittenblijven op cognitief vlak ondersteunt. Dergelijke overtuiging bevat ook affectieve elementen,

die maken dat mensen met veel weerstand en soms zelfs verzet reageren wanneer anderen hun overtuiging in vraag stellen (Pajares, 1992). In welke mate en hoe overtuigingen tot slot gelinkt zijn aan attitudes en gedrag is een complexe materie waarover nog discussie bestaat. Binnen onderwijs stellen verschillende auteurs, al dan niet op basis van empirisch onderzoek, dat overtuigingen over de wijze waarop leerlingen kennis verwerven, over wat een goede leerkracht is, en over goed evalueren de dagelijkse onderwijspraktijk beïnvloeden (Georgiou, 2008; Hachfeld et al., 2011, Keys, 2007; Pajares, 1992). Ook het weliswaar schaarse onderzoek naar het verband tussen overtuigingen en de praktijk zittenblijven wijst in die richting. Leraren en directies die een overtuiging pro zittenblijven hebben, beslissen vaker kinderen te laten zitten dan leraren en directies die zittenblijven (eerder) afkeuren (Bonvin, 2003). Deze bijdrage heeft niet tot doel de literatuur op dit punt te bevestigen of te ontcrachten. Het startpunt van deze bijdrage was de vaststelling dat een onderwijspraktijk als zittenblijven in Vlaanderen opmerkelijk vaker voorkomt dan in andere OESO-landen (Ikeda, 2011). Dit roept in de eerste plaats de vraag op naar mogelijke verklaringen voor deze vaststelling. Onze interesse gaat daarbij uit naar de mate waarin deze praktijk inzichtelijk kan worden gemaakt aan de hand van overtuigingen die in het Vlaamse onderwijs leven met betrekking tot zittenblijven en andere gerelateerde onderwijsopvattingen.

Een andere kwestie is de vraag naar de wijze waarop overtuigingen tot stand komen en vorm krijgen. Auteurs wijzen in dit verband op de rol van persoonlijke ervaringen en context. Overtuigingen zijn gebaseerd op spontane en vaak door het gevoel ingegeven indrukken die de beleving en ervaring vormgeven (Kahneman, 2011) en leiden tot praktijkkennis (Witmer et al., 2004). Van invloed zijn ook contextfactoren zoals algemeen aanvaarde overtuigingen in de samenleving of in de groep waarvan men deel uitmaakt (gedeelde publieke opinie, de school waarin men lesgeeft), de persoonlijke geschiedenis en opvoeding (Beswick, Sloat & Williams, 2008; Range et al., 2011) of belangrijke naasten (familie, vrienden, collega’s). Pajares

(1992) beklemtoont verder dat elke leerkracht een ‘insider’ is, omdat aan dit beroep jarenlange persoonlijke ervaringen met onderwijs voorafgaan die van kindsbeen af de onderwijsovertuigingen kleuren en vormen. Witmer e.a. (2004) stellen dat net deze jarenlange ervaringen bij leraren leiden tot overtuigingen die zittenblijven ondersteunen. Bovendien verklaren ze volgens haar waarom leraren zo gehecht zijn aan deze overtuigingen dat ze *evidence-based* onderzoek, dat deze overtuiging tegensprekt, naast zich neerleggen. Bepaalde ervaringen maken dat zittenblijven in bepaalde situaties beleefd wordt als iets positiefs (bv. de zittenblijver kan goed volgen in zijn bisjaar). Deze indrukken kunnen zich door de jarenlange ervaring herhalen, waardoor men de daaruit afgeleide overtuiging als correct gaat beschouwen (Kahneman, 2011). Met hun stelling wijzen Witmer e.a. (2004) niet alleen op de discrepantie tussen overtuigingen gebaseerd op deze ervaringen en wetenschappelijk opgebouwde kennis, maar introduceren ze ook een waarheidsclaim. Overtuigingen zijn persoonlijk en subjectief en lopen daarom meer risico om tot een fout oordeel te leiden, terwijl wetenschappelijk onderzoek algemeen en objectief is, en dus zal oordelen op basis van feiten. In deze bijdrage stippen we deze epistemologische discussie slechts aan omdat het de cruciale vraag oproept naar het beslissingsproces met betrekking tot zittenblijven in scholen. Op welke gronden oordelen leraren en directie dat zittenblijven voor een specifieke leerling of in een specifieke situatie de beste oplossing is. Baseren ze zich voornamelijk op persoonlijke ervaringen of tracht men die ervaring ook te falsifiëren?

3 Methode

De analyse binnen dit artikel (zie 3) is gebaseerd op twee kwalitatieve databronnen.

De eerste bron vormen de kwalitatieve data van het grootschalige, longitudinale onderzoeksproject SiBO naar de ontwikkeling en schoolloopbaan van een representatieve cohorte van ongeveer 4000 Vlaamse leerlingen vanaf de derde kleuterklas tot

de eerste graad van het secundair onderwijs (Maes, Ghesquière, Onghena & Van Damme, 2002). Bij aanvang van het onderzoek (2002-2003) waren deze leerlingen verspreid over 122 scholen. Bij SiBO hoort ook een lerarenvragenlijst die op het einde van elk schooljaar werd afgenomen bij de leerkracht die dat schooljaar verantwoordelijk was voor één of meer leerlingen in deze cohorte. Op het ogenblik van de analyse hadden we de data ter beschikking van leraren die lesgeven van de derde kleuterklas tot en met het vijfde leerjaar. Indien van toepassing bij één of meerdere van hun leerlingen, kon een leerkracht in een open vraag aangeven waarom deze leerling een atypisch advies (waaronder ook zittenblijven) had gekregen. Daarbij werden als hulpmiddel verschillende antwoorden gesuggereerd zoals algemene cognitieve achterstand, zwakke voorbereidende taal- of rekenvaardigheden, bepaalde fysieke handicap enz....¹ Deze bron is daarmee uitermate geschikt om na te gaan wanneer en waarom leraren of MDO's (multidisciplinair overleg) bij een bepaalde leerling zittenblijven adviseren en in welke mate deze redenen verschillen van andere atypische adviezen (zoals buitengewoon onderwijs).

De tweede databron bestaat uit 19 semi-structureerde interviews in twee basisscholen en drie secundaire scholen die we in het kader van een recent onderzoek naar zittenblijven in opdracht van de Vlaamse overheid verzamelden (Juchtmans, Goos, Vandenbroucke & De Fraine, 2012). In de basisscholen werden in het tweede en derde trimester van het schooljaar 2010-2011 individuele interviews afgenomen van een directielid, een leerkracht van de derde kleuterklas of het eerste leerjaar, en een leerkracht van de tweede of derde graad. Daarnaast werd in beide scholen een zorg- of GOK-leerkracht geïnterviewd. Voor de selectie van de scholen opteerden we voor twee SiBO-scholen die tussen 10% tot 25% GOK-leerlingen hadden. De interviews in de drie secundaire scholen gebeurden volgens hetzelfde stramien. De eerste school is een school die zowel ASO, TSO als BSO (respectievelijk algemeen, technisch en beroepssecundair onderwijs) aanbiedt. Individuele interviews waren er met de directeur en drie klastitularissen uit

de eerste, tweede en derde graad. De tweede school biedt KSO (kunstsecundair onderwijs) aan. Er waren individuele interviews met de directeur, een leerkracht in het lager secundair onderwijs en een schoolinterne leerlingenbegeleider. De derde en laatste school biedt ASO en TSO aan. In deze school werd de zorgcoördinator en een leerkracht uit de derde graad geïnterviewd. Daarnaast waren er ook 3 interviews met leerlingenbegeleiders van CLB's die verbonden waren aan één van de basisscholen en twee van de secundaire scholen. Omdat zij vooral risicoleerlingen volgen, zijn ze vaak betrokken in het beslissingsproces met betrekking tot zittenblijven.

Tijdens de interviews, die een uur hadden van een uur tot anderhalf uur, peilden we naar de algemene visie van de school op zittenblijven en de aanpak omtrent leerlingen met leerachterstand, naar de persoonlijke onderwijs-overtuigingen van de respondent, naar specifieke leerlingencases waarin men tot zittenblijven was overgegaan en de redenen hiertoe, en naar de precieze beslissingsprocedures of het verloop van deze beslissingen.

4 Soorten overtuigingen: Resultaten en discussie

4.1 Analyse-methode

De eerste databron betreft de kwalitatieve SiBO-data, die inzicht geven in de redenen van leerkrachten voor een atypisch advies. De antwoorden, die opvallend vaak overeenkwamen met de antwoordsuggesties van de vragenlijst, werden thematisch geordend en teruggebracht tot vijf categorieën met redenen: academisch functioneren (zwak in taal, rekenen, taal en rekenen), achterstand (algemene achterstand, cognitieve achterstand, doelstelling niet bereikt), niet schoolrijp, psycho-sociaal functioneren (zwakke leeren werkhouding, aandacht en concentratie, sociaal-emotionele problemen) en leerstoornis of fysieke handicap. Per leerjaar werd geturfd hoe vaak leraren redenen aangaven die behoorden tot één van deze categorieën. Op die manier werd het mogelijk na te gaan welke redenen voor een atypisch advies meer of minder door leraren werden

aangehaald. We spitsten ons daarbij toe op redenen voor een advies tot zittenblijven of voor een advies buitengewoon onderwijs, en onderzochten ook de verschillen tussen beide.² Deze analyse van de SiBO-data werd uitgevoerd voor de interviews van start gingen en het resultaat leidde ook tot richtinggevend categorieën voor de interviews (*sensitizing concepts*).

De analyse van de interviewdata gebeurde in drie fasen. In een eerste fase kwamen we tot een codering van de data op basis van een verticale analyse of een "within-case" analyse. In een tweede fase vond een horizontale analyse of een "cross-case" analyse plaats, waarin we op basis van de codering uit de eerste fase de interviewdata met elkaar vergeleken (Kelchtermans, 1994; Miles & Huberman, 1994). In deze bijdrage presenteren we enkel de resultaten van de cross-case analyse.³ Bij deze analyse merkten we op dat respondenten tijdens het interview vaak verschillende overtuigingen formuleerden met betrekking tot zittenblijven. Meer bepaald legden de respondenten andere accenten naargelang werd gevraagd naar de houding ten opzichte van de schoolvisie, een specifieke casus werd besproken, of het verloop van het beslissingsproces ter sprake kwam. In een derde en laatste interpretatieve fase trachtten we de verschillende overtuigingen te koppelen aan de literatuur, om zo zicht te krijgen op de onderliggende en constituerende denkkaders waarin de aangegeven redenen en argumentatie ingebed waren. Daarbij merkten we op dat de geformuleerde overtuigingen in belangrijke mate gedreven werden door vooronderstellingen of aannames die hun oorsprong vonden in bepaalde denkkaders of theorieën over leren, leerachterstand, professionele identiteit en evalueren, alsook beïnvloed werden door het onderwijssysteem waarin de leraren werken (zie verder). We willen benadrukken dat de respondenten hun overtuigingen niet zelf in deze denkkaders plaatsten (al had dat in principe gekund). De koppeling van overtuigingen aan theorieën is het resultaat van een interpretatief analyseproces dat gebeurde door de onderzoekers. Dit wil echter niet zeggen dat deze denkkaders in de praktijk of onbewust geen rol spelen in het beslissingsproces.

Doel van deze bijdrage was te komen tot een classificatie van de verschillende soorten onderwijsovertuigingen in het beslissingsproces aangaande zittenblijven en de precieze rol duiden die deze overtuigingen spelen in dit proces. Om op basis van onze data tot deze classificatie te komen, bleek het theoretisch kader van Keys (2007) een interessant uitgangspunt. Keys onderscheidt op basis van kwalitatief empirisch onderzoek bij leraren drie soorten overtuigingen: expliciet geuite overtuigingen (*expressed beliefs*), manifeste overtuigingen (*manifested beliefs*) en onderliggende overtuigingen (*entrenched beliefs*).

Expliciet geuite overtuigingen zijn volgens Keys (2007) overtuigingen die door leraren en scholen expliciet worden geuit (bijvoorbeeld in een interview of in een visietekst), maar die het handelen in de dagelijkse praktijk niet drijven. Keys heeft het in die context bijvoorbeeld over overtuigingen die leraren expliciet uiten als er een bezoeker in hun klas komt of wanneer ze controle krijgen, maar die ze niet consequent omzetten in hun dagelijkse praktijk. De implementatie van deze overtuigingen in de klaspraktijk gebeurt volgens de leraren niet omdat ze het gevoel hebben hiervoor niet de nodige tijd, middelen, kennis, vaardigheden of ondersteuning te hebben. Keys' term expliciet geuite overtuigingen is voor deze studie echter verwarrend, omdat we enkel over interviewdata beschikken en er ook andere types overtuigingen door leraren verwoord werden. Daarom kozen we voor een andere term: *niet implementeerbare overtuigingen*. De term laat daarbij in het midden of de implementeerbaarheid van deze overtuiging als onmogelijk of onwenselijk wordt geacht.

Manifeste overtuigingen worden zichtbaar bij de bespreking van de concrete lesvoorbereidingen en planning van leraren, de wijze waarop leerstof wordt gebracht in de klas (methode), en in de wijze waarop leraren de prestaties van leerlingen meten en evalueren. Het zijn met andere woorden de overtuigingen die via dagelijkse praktijken en strategieën manifest worden. Omdat we geen observaties deden in de scholen, baseren we ons hier op de verhalen van respondenten over hun praktijken. Door de betrokkenen

specifieke leerlingencases te laten bespreken, werd getracht deze praktijken op te roepen.

Onderliggende overtuigingen tot slot liggen volgens Keys (2007) aan de basis van de manifeste overtuigingen van leraren. Kenmerkend voor deze overtuigingen is dat ze zich net niet manifesteren, maar wel vaak bepalend zijn. Omdat leraren deze overtuigingen niet expliciteren, voegden we – zoals vermeld – een interpretatieve analysefase toe waarin de niet implementeerbare en manifeste overtuigingen vergeleken worden met bestaande onderwijskundige theorieën om de achterliggende denkkaders bloot te leggen.

4.2 'Zittenblijven vermijden' als niet implementeerbare overtuiging

De geïnterviewde leraren en directieleden benadrukten herhaaldelijk dat ze er op hun school alles aan doen om zittenblijven te vermijden en *alle* leerlingen zo ver mogelijk te brengen. Tijdens de interviews werd echter ook duidelijk dat leraren en directies deze overtuigingen als niet-realiseerbaar beschouwden. Zittenblijven moest vermeden worden, maar was volgens hen tegelijk onvermijdelijk omdat de klassen te groot waren, de leerproblemen van sommige leerlingen te complex waren of omdat de middelen en de tijd ontbraken om elke zwak presterende leerling individueel te begeleiden.

Opmerkelijk was verder dat de overtuiging dat zittenblijven vermeden moest worden niet vertaald werd in een schoolvisie op zittenblijven. Discussies over zittenblijven op schoolniveau gingen vooral over (de noodzaak aan evaluatie) procedures of over de evaluatie van individuele cases. Scholen kozen in die zin voor een procedurele of formele benadering met betrekking tot zittenblijven (Bouwen, 2005; Van den Berg, 2007) en niet voor een existentiële aanpak (Kelchtermans, 2009) die zittenblijven als een inhoudelijk thema op de agenda zet.

De keuze voor een formele benadering heeft wellicht tot doel schoolteams meer cognitief gemak te bezorgen. Kahneman (2011) stelt immers dat mensen die een oordeel proberen te vormen over een ingewikkeld probleem (doelvraag) de neiging hebben dit probleem te vervangen door een eenvoudige vraag (heuristische vraag). Dit maakt dat

mensen volgens Kahneman een eenvoudige procedure gebruiken om ‘adequate, maar vaak imperfecte antwoorden op lastige vragen te vinden.’ Vaak doen mensen dit via een affectheuristiek. De vraag ‘wat denk ik over zittenblijven?’ wordt dan vervangen door de vraag ‘wat voel ik bij zittenblijven?’ Die strategie levert in dit geval echter geen oplossing, maar leidt tot een nog groter gevoel van ongemak. Men voelt spontaan aan dat de praktijk moet vermeden worden, maar men weet niet hoe. Het cognitieve gemak ontstaat enkel door de vraag procedureel te interpreteren als ‘hoe gaan we leerlingprestaties zo objectief mogelijk evalueren?’ Wie de procedure volgt, kan nu immers perfect tot zittenblijven besluiten zonder nog langer de lastige vraag naar de zinvolheid van dit oordeel te moeten stellen.

4.3 ‘Niet klaar voor de overstap, maar slagen op termijn zit er wel in’ als manifeste overtuiging

Manifeste overtuigingen zijn de overtuigingen die zich manifesteren in de dagelijkse praktijk. Om hier toegang toe te krijgen, gebruiken we data waarin specifieke cases worden besproken.

Uit de analyse van de SiBO-data blijkt dat vooral leraren van de derde kleuterklas en het eerste leerjaar van het basisonderwijs een gebrek aan schoolrijpheid als één van de belangrijkste redenen voor zittenblijven zien. Leraren vinden zittenblijven verantwoord, omdat de leerling volgens hen op het moment dat een beslissing moet worden genomen ‘te jong van mentaliteit’, ‘te speels’, ‘emotioneel niet stabiel’ is, of een onaangepaste leer- en werkhouding heeft. Deze kenmerken zijn volgens hen echter tijdelijk van aard. Die redenering verklaart ook waarom kinderen met een laag IQ, een leerstoornis of een (gedrags)stoornis nooit als niet-schoolrijp worden benoemd, of omgekeerd, waarom men niet-schoolrijpe kinderen nooit richting het buitengewoon onderwijs adviseert. Zittenblijven is volgens de leraren wel aangewezen. Met zittenblijven ‘koopt’ men immers meer tijd, de tijd die de leerling nodig zou hebben om te rijpen en alsnog toegerust te raken voor het lager onderwijs. Deze extra tijd is bovendien in sociaal-emo-

tioneel opzicht goed voor het kind, zo vindt men, omdat het zo de ruimte krijgt zich op zijn/haar tempo te ontwikkelen.

Hoewel de leraren geloven dat een gebrek aan schoolrijpheid een kwestie is van meer tijd, beoordelen ze de oorzaak van het aanpassingsprobleem soms verschillend. Deze beoordeling heeft ook consequenties voor de aanpak van niet-schoolrijpe kinderen en de visie op de zinvolheid van zittenblijven.

Een eerste groep leraren begrijpt schoolrijpheid vanuit een biologisch maturiteitsperspectief dat de ontwikkeling van kinderen voorstelt als een natuurlijk rijpingsproces (Van der Aalsvoort, 2007; Snow, 2006; Gadeyne Onghena, & Ghesquière, 2008). Binnen dit perspectief wordt schoolrijpheid beschouwd als een verklaring die uitsluitend in het individuele kind ligt, losstaat van omgevingsfactoren (bv. thuiscontext) en niet te beïnvloeden is. Extra ondersteuning heeft dan ook geen zin, zo stelt een leerkracht: *‘Zittenblijven voorkomen is bij deze kinderen onmogelijk. Het tempo of de ontwikkeling van het kind valt immers niet te forceren. Probeer je dat toch, dan breekt het potje.’*

Een tweede groep definieert schoolrijpheid breder. Hun visie sluit goed aan bij de definitie van Mashburn en Pianta (2006) die schoolrijpheid zien als een product van interacties tussen het individu en zijn omgeving (school, thuis). Deze interacties kunnen schoolrijpheid stimuleren of dat net niet doen. In één van de geïnterviewde scholen tracht men vanuit dat perspectief schoolrijpheid te bevorderen door kinderen op hun maat allerlei gerichte activiteiten en extra oefeningen te geven. Het gaat daarbij vooral om het inoefenen van gedrags- en sociaal-emotionele vaardigheden. De school betreft ook ouders in dit proces. Zo krijgen ouders bij twijfelgevallen oefeningen mee die ze tijdens de zomervakantie met hun kind kunnen doen. Eind augustus volgt dan een finale beslissende test. Volgens de leraren kunnen die inspanningen tijdens de zomervakantie het risico op zittenblijven aanzienlijk verminderen.

De argumenten die bij een gebrek aan schoolrijpheid spelen, keren ook terug wanneer een ontoereikende kennis van de basisleerstof wordt vastgesteld. In dit geval worden

de prestaties van de leerling echter niet afgemeten aan de gepaste leer- en werkhouding, maar aan een vooraf bepaalde cognitieve norm. Deze norm kan van school tot school en zelfs van leerkracht tot leerkracht verschillen, dit naargelang men tijdens het beslissingsproces de prestaties van de leerlingen beoordeelt op basis van de eindtermen (overheid), de leerplannen (onderwijskoeplets), handboeken of school- of individuele normen.

Indien de leerling op het einde van het schooljaar de basiskennis niet beheerst, dan gaat men na wat het beste advies is. Een leerachterstand die het gevolg is van *'wel willen, maar niet kunnen'* leidt meestal niet tot zittenblijven: *'Deze leerlingen laten zitten of een schakelklas laten doen heeft geen zin. Het probleem keert toch opnieuw terug.'* In de secundaire scholen worden leerlingen met dit profiel gemakkelijker georiënteerd naar een 'lagere' studierichting (B-attest) dan dat ze moeten blijven zitten (C-attest): *'Een leerling die in het TSO handel volgt, maar echt geen wiskunde kan, geven wij liever een B-attest voor kantoor in het BSO dan een C-attest. Daar is de wiskunde minder zwaar en heeft de leerling meer kans op slagen.'* Omgekeerd vindt men zittenblijven wel zinvol bij leerlingen die wel kunnen, maar door (externe) omstandigheden zoals taalachterstand of de scheiding van de ouders, door een vertraagde cognitieve ontwikkeling of door een onaangepaste attitude hun basisleerstof niet beheersen. 'Tijd kopen' is opnieuw het hoofdmotief. De idee is bijvoorbeeld dat een extra jaar de leerling alle tijd geeft om de taalachterstand weg te werken. Anders ligt het bij leerlingen die omwille van hun attitude, zoals *'luiheid'*, de basisleerstof onvoldoende beheersen. Deze reden voor zittenblijven wordt vooral benadrukt door de geïnterviewde leraren en directies uit de secundaire scholen. Zittenblijven is in deze context zinvol, zo stelt een CLB-medewerker, omdat *'het de leerling met zijn gedrag confronteert. Een C-attest kan leerlingen wakker doen schieten en hen dus doen leren. Ze ervaren dat leren niet zomaar gaat, maar inspanningen vraagt. Dat is beter dan een B-attest die hen doet uitkomen in een richting die beneden hun capaciteiten ligt.'* Met een

C-attest lijkt men leerlingen dus eveneens te willen behoeden voor het watervalstelsel.

Hoe komt het dat leerlingen met de nodige capaciteiten toch met leerachterstand kampen? Door te verwijzen naar de thuiscontext of attitude, lijkt het er op dat leraren de oorzaak vooral zoeken bij de leerling en bij de opvolging thuis. Leerlingen die thuis weinig worden opgevolgd en gestimuleerd lopen meer risico om te blijven zitten. Een leerkracht vindt bijvoorbeeld dat *'zonder steun thuis een anderstalig kind dat extra jaar op school echt wel nodig heeft om een basiskennis Nederlands te verwerven en verder te kunnen.'* Dit argument zou mee kunnen verduidelijken waarom allochtone leerlingen of leerlingen met een lage SES meer kans hebben op zittenblijven (Bonvin et al., 2008; Juchtmans et al., 2012). Zij worden door de leraren immers gepercipieerd als leerlingen die thuis minder goed worden opgevolgd en daarom meer nood hebben aan een extra jaar.

Samengevat vinden de geïnterviewde leraren en directies zittenblijven zinvol bij leerlingen die over de nodige cognitieve capaciteiten beschikken, maar een aantal schoolse of psycho-sociale vaardigheden nog niet voldoende beheersen om het volgende leerjaar succesvol te kunnen aanvatten. Met zittenblijven koopt de leerling extra tijd, wat ook zijn/haar welbevinden op school ten goede zou komen. Zoals gesteld valt op dat deze manifeste overtuigingen niet stroken met de resultaten van empirisch onderzoek naar de langetermijneffecten van zittenblijven. Een mogelijke verklaring voor deze mismatch is dat de respondenten geen zicht hebben op de verdere schoolloopbaan van hun zittenblijvers. Zelf stellen ze dit door te benadrukken dat *'ze niet over een glazen bol beschikken'*. Om dit probleem te omzeilen, baseren ze zich daarom op wat zij zelf op korte termijn kunnen ervaren, namelijk dat leerlingen het beter doen in hun bisjaar, zowel academisch als qua welbevinden. Deze kortetermijnervaring wordt niet alleen graag gebruikt om hun manifeste overtuigingen omtrent zittenblijven te verantwoorden (Witmer et al., 2004; Xia & Glennie, 2005), maar vertekent ook meteen de perceptie van de langetermijneffecten. Daarnaast wordt deze praktijkkennis

in de meeste betrokken scholen gedeeld door andere leraren en zo versterkt.

4.4 Manifeste overtuigingen pro zittenblijven onder druk bij zorgleerlingen

Wanneer leerlingen zonder een gediagnosticeerde leer- of gedragsstoornis met een terugkerende leerachterstand kampen of de eindtermen niet dreigen te halen, komen bovengenoemde manifeste overtuigingen echter onder druk te staan. In de interviews geven de respondenten dan ook aan dat ze zich over de ontwikkeling van deze leerlingen ernstige zorgen maken. Ze noemen hen daarom ‘zorgleerlingen’.

Uit de interviews blijkt bovendien dat de respondenten vaker twijfelen over de gepaste remediërende maatregel bij deze leerlingen. Zittenblijven wordt in dat licht soms in vraag gesteld op basis van eigen ervaringen. Zo stelt een CLB-medewerker: ‘Bij algemeen zwakkere kinderen stel je vaak vast dat zittenblijven op lange termijn niets oplost. Nadien hebben ze opnieuw moeite om te volgen. Ik denk dat het als school beter is het kind individueel te benaderen en op te volgen.’ Anderen geloven dat zittenblijven in dit geval de beste oplossing blijft. Kortom, in geval van een beslissing over zorgleerlingen, vonden we in de data geen gedeelde overtuiging pro of contra zittenblijven terug. Dit wordt ook duidelijk in de brede waaier aan remediërende acties die de verschillende respondenten voor dergelijke cases voorstellen. Die acties kunnen gaan van (opnieuw) zittenblijven, een advies voor buitengewoon onderwijs, oriëntatie naar 1B of een B-attest in het secundair onderwijs, een advies voor een lagere of secundaire school die minder hoge eisen stelt op cognitief vlak, of een individueel aangepast leertraject.

Interessant is dat Gadeyne e.a. (2008) op basis van een kwantitatieve analyse op dezelfde SiBO-data vaststellen dat niet zozeer onderwijskundige overwegingen bepalen waarom de ene zorgleerling in de derde kleuterklas een advies zittenblijven krijgt en een ander een advies voor buitengewoon onderwijs of speelleerklas. De socio-economische achtergrond en etniciteit van de leerling spelen een grotere rol. Leerlingen die hun derde kleuterklas overdeden zou-

den volgens haar een geprivilegieerde groep vormen: ‘The K3 group was differentiated by the later months of birth of its members, higher parental involvement, and higher proportion of support received in kindergarten.’ Leerlingen met een andere thuistaal zouden dan weer sneller een advies krijgen voor de speelleerklas.

4.5 Onderliggende overtuigingen: zittenblijven wijst op een deficit

Een overtuiging die bij de respondenten sterk leeft is dat prestaties geëvalueerd moeten worden aan de hand van een vooraf bepaalde maatstaf. Die maatstaf speelt ook sterk mee in het beslissingsproces rond zittenblijven. Een zorgleerkracht uit het basisonderwijs stelt: *‘Bij ons blijven vooral leerlingen zitten die de basisleerstof niet onder de knie hebben. Dat een leerling elk leerjaar de basisleerstof kent, is belangrijk. De leerlingen moeten er op het einde van de lagere school wel geraken!’* Wat als basisleerstof wordt beschouwd en dus als maatstaf wordt gehanteerd, kan echter van respondent tot respondent, en van school tot school verschillen. Volgende maatstaven komen in de interviews voor: leerplannen, handboeken, gestandaardiseerde testen en eindtermen. Elke maatstaf hanteert daarbij andere normen. Dezelfde zorgleerkracht benadrukt: *‘Een handboek eist veel meer dan de leerplannen en de eindtermen. Indien een leerkracht op basis van dat handboek de leerlingen beoordeelt, dan zijn er in die klas ook meer adviezen tot zittenblijven.’*

Hoe moeten we die overtuiging interpreteren en met welke theoretische denkkaders spoort deze overtuiging het best? Ten eerste leidt deze overtuiging er volgens ons toe dat leraren in het beslissingsproces omtrent overgaan of niet, leerlingen onderling zullen onderscheiden, labelen en selecteren naargelang hun verhouding tot deze maatstaf. Wie de basisstandaard ‘niet’ haalt, faalt; wie de standaard ‘wel’ haalt, slaagt. In onze analyse van de manifeste overtuigingen zagen we dat afhankelijk van het oordeel dat leraren en directies hebben over het profiel van de leerling en zijn leerachterstand, ze bij ‘falen’ verschillende adviezen kunnen geven. Zittenblijven is één van die adviezen. Doel van dit

advies is de kloof tussen de prestatie van een leerling en de gehanteerde maatstaf met het ‘kopen van tijd’ alsnog te dichten. De onderliggende overtuiging achter deze beslissing is dat prestaties best beoordeeld worden op basis van een ‘objectieve’ en buiten het individu gelegen maatstaf die door de leerkracht, school of overheid vooraf is bepaald. Het is immers net dit denken dat ervoor zorgt dat leraren leerachterstand als een ‘kloof’ interpreteren die met zittenblijven gedicht kan worden zonder de vooropgestelde standaard te moeten aanpassen.

Ten tweede worden leerlingen bovendien niet enkel op het einde van de basis- of secundaire school geëvalueerd, maar lopen elk jaar het risico op zittenblijven. Haberman en Dill (1993) stellen dat aan de grondslag van deze praktijk de onderliggende overtuiging ligt dat *‘knowledge can be broken down into bite-sized pieces and delivered with a specific age of child-consumer in mind’*. Ook Tiana (2008) komt tot een gelijkaardige vaststelling. Zij stelt dat leraren en scholen zittenblijven zinvol vinden omdat ze uitgaan van *‘a simple, linear conception of child development.’* Volgens haar wordt binnen dat denkkader ontwikkeling ten eerste gezien als een cumulatief proces, waarin kennis stap per stap wordt opgebouwd. Leerlingen kunnen slechts de volgende stap nemen als men de vorige stap beheerst. Ten tweede vertrekt deze visie volgens haar vanuit de veronderstelling dat elk leerjaar staat voor één stap in de lange ketting van leergroei. Leraren en directies die deze overtuiging genegen zijn, geloven dan ook dat een jaarlijkse evaluatie noodzakelijk is. Vraag is echter of de cognitieve ontwikkeling van kinderen zo lineair en geleidelijk plaatsgrijpt. Tiana wijst er op dat onderzoek aantoonde dat deze ontwikkeling in de praktijk veel complexer is en dat het bijvoorbeeld mogelijk is dat kinderen in korte tijd leersprongen maken.

Ten derde, het hanteren van een maatstaf die buiten het individu ligt en vooraf bepaald is, gaat volgens de literatuur ook vaak samen met een deficit-denken (García & Guerra, 2004; Gutiérrez, 2008; Valencia, 1997). Eigen aan dit denken is dat het de oorzaak voor dit falen legt bij de individuele student (bv. laag IQ) of zijn thuishitu-

atie (bv. taalachterstand, slechte opvolging thuis). Hoewel dit denken nog sterk leeft bij de respondenten stelden we tegelijk vast dat leraren leerlingen met leerachterstand niet met de vinger willen wijzen. Vanuit een biologisch of nativistisch ontwikkelingsperspectief (Piaget) gezien, kan een leerling met een gebrek aan schoolrijpheid, een laag IQ, een vertraagde cognitieve ontwikkeling of een leer- of gedragsstoornis aan de hierdoor opgelopen leerachterstand immers niets doen. Ook leerlingen die omwille van een ‘deficit’ in hun thuishituatie leerachterstand oplopen, stelt men vaak niet verantwoordelijk voor hun leermoeilijkheden. Opvallend is wel dat deze trend naar deculpabilisering en deresponsabilisering van leerlingen slechts leidt tot het in vraag stellen van zittenblijven indien de leerling een aantoonbaar bewijs bezit van een leer- of gedragsstoornis. De andere leerlingen blijven volgens de respondenten wel gebaat met de extra leertijd en de mentale en emotionele rust die zittenblijven genereert. Hoewel leraren leerlingen met leerachterstand willen deculpabiliseren, blijven de mogelijke negatieve effecten van zittenblijven daarmee toch voor rekening van de leerlingen.

Vraag blijft tot slot in hoeverre onder de overtuiging pro zittenblijven ook geen onderliggende angst voor eigen falen schuilgaat. Immers, als er in scholen geëvalueerd wordt op basis van een vooropgezette en als objectief ervaren norm, kan er bij leraren een kritisch conflict (Sannino, 2010) ontstaan wanneer leerlingen ondanks al hun remediërende pogingen deze norm niet halen. De kloof tussen de actuele prestatie van de leerling en de standaard wordt als onoverbrugbaar beleefd. Een spontane reactie om met dit kritisch conflict, dat in wezen de confrontatie met het eigen ‘deficit’ uitdrukt, om te gaan is teruggrijpen naar oplossingen die het bestaande onderwijsstelsel of de schoolcultuur aanbiedt. Ook zittenblijven past in dat plaatje omdat het niet alleen de ‘falende’ leerling, maar ook de ‘falende’ leerkracht extra tijd geeft om de kloof te dichten. Bonvin (2003) en Bonvin e.a. (2008) komen tot een gelijkaardige conclusie wanneer zij vaststellen dat Zwitserse leraren *‘who attribute a low importance to their own competences*

and to the organization of their instruction tend to look upon grade retention as a positive measure.’ Voor leraren die hun doelmatigheid laag inschatten (Tschannen-Moran & Woofolk-Hoy, 2001) lijkt zittenblijven dus een welgekomen oplossing om, zoals een directeur het stelde, de eisen en verwachtingen die de standaarden, maar ook de samenleving en ouders aan scholen stellen, ‘handelbaar te maken.’ Ook hier wijzen we erop dat het uiteindelijk de zittenblijver is die de rekening krijgt gepresenteerd.

4.6 Reflectie: leraren zijn ingebed in een breder onderwijssysteem

Naast de rol die (overtuigen van) individuele leerkrachten en directieleden spelen in het advies tot zittenblijven, moeten we oog hebben voor het feit dat zij ingebed zijn in een systeem van onderling samenhangende kenmerken die resoneren met een praktijk als zittenblijven. Zittenblijven terugdringen impliceert dus dat er niet enkel op het niveau van de leraren en directies gewerkt wordt. Ter contrast staan we hier even stil bij een aantal kenmerken van onderwijssystemen waarin zittenblijven geen evidente praktijk is.

In Europa zijn zowel landen als Slowakije, Tsjechië, Schotland, Polen, IJsland als de Scandinavische landen (Denemarken, Finland, Noorwegen, Zweden), voorbeelden van onderwijssystemen waar zittenblijven weinig tot nauwelijks voorkomt. In sommige landen is de mogelijkheid gewoon niet voorzien (bv. Noorwegen), in andere is de vrijheid om dit advies te geven even groot als in Vlaanderen, maar maken scholen slechts zelden gebruik van deze mogelijkheid. Opvallend is dat zes van de negen vernoemde landen met weinig zittenblijvers door Mons (2007) benoemd worden als voorbeelden van ‘geïndividualiseerde integratie’. Typisch binnen dit systeem is dat leraren en directies niet vertrekken vanuit een maatstaf die buiten de individuele leerling ligt en vooraf bepaald is, maar vanuit de individuele leerling. Voor elke leerling wordt een individueel handelingsplan opgesteld. De evolutie van de leerling wordt gemonitord met dit plan in het achterhoofd. Evalueren gebeurt er niet op basis van een norm of criterium die buiten het individu

ligt, maar refereert naar zijn eigen evolutie. Leraren denken dus niet in termen van deficit of een ‘kloof’ tussen individuele prestaties en maatstaf (leerachterstand), maar gaan na wat de geboekte leerwinst is ten opzichte van het vorige evaluatiepunt. Deze visie op leren en evalueren heeft ook een opvallend complement aan de onderwijskant. Waar in Vlaanderen er wel al een evolutie is ingezet die de verantwoordelijkheid voor het ‘falen’ niet (helemaal) meer bij de leerling legt, zagen we in de interviews toch nog vaak verwijzingen naar bijvoorbeeld de thuissituatie opduiken. In onderwijssystemen van het type ‘geïndividualiseerde integratie’ lijken leraren en scholen minder aan ‘externe attributie’ te doen. Wanneer leerlingen onverhoopt minder leerwinst boeken, voelt de leerkracht zich verantwoordelijk, hij/zij reflecteert over zijn/haar aanpak en stuurt bij. Deze aanpak is niet gebruikelijk in Vlaanderen. Scholen houden meestal vast aan de methode en maatstaf die vooropgesteld werden, ook wanneer blijkt dat die niet optimaal werken bij bepaalde leerlingen.

5 Besluit

In dit artikel analyseerden we hoe in Vlaamse scholen overtuigingen een rol spelen in het beslissingsproces omtrent zittenblijven. Deze studie stootte daarbij op volgende beperkingen met betrekking tot de dataverzameling: we hadden geen parallelle dataverzameling voor het secundair onderwijs met gegevens over redenen voor zittenblijven. Ook observaties van vergaderingen en klassenraden waarop leerlingen besproken en geëvalueerd werden, hadden zonder twijfel interessante bijkomende informatie kunnen opleveren.

Opvallend in onze analyse is dat leraren en directies in eerste instantie stellen dat ze zittenblijven willen voorkomen, maar dat deze overtuiging op gespannen voet staat met hun manifeste en onderliggende overtuigingen, die zittenblijven legitimeren. Samen met het gegeven dat leraren en directies ingebed zijn in een onderwijssysteem dat niet de leerling zelf, maar een norm buiten de leerling hanteert als maatstaf, verklaren deze onderliggende overtuigingen minstens gedeeltelijk

waarom de praktijk zo hardnekkig aanwezig blijft in het Vlaamse onderwijs.

Noten

1. Men kan zich terecht de vraag stellen in welke mate het hier echt gaat om een open vraag. Door de antwoordsuggesties werd de leerkracht immers in een bepaalde richting gestuurd. Daarbij werd expliciet gevraagd om de vage term 'schoolrijpheid' als antwoord te vermijden. Uit de data-analyse blijkt dat leraren inderdaad hun redenen met de gesuggereerde antwoorden trachten te omschrijven. Tegelijk merken we op dat schoolrijpheid, ondanks de vraag dit niet te doen, toch vaak wordt aangehaald (zie verder).
2. Voor meer details over de resultaten van deze analyse en de verschillen tussen redenen voor adviezen tot zittenblijven en buitengewoon onderwijs, verwijzen we naar Juchtmans e.a. (2012).
3. Een analyse per school of per schoolniveau (basis en secundair) zou ons hier te ver leiden. Een meer uitgebreide analyse is te vinden in Juchtmans e.a. (2012).

Literatuur

- Belfi, B., Juchtmans, G., Goos, M., Knipprath, H. (2011). Implementatie op niveau van het hoofd: problematisering van zittenblijven op school. In: Juchtmans G., Belfi B., De Fraine B., Goos M., Knipprath H., Vandenbroucke A., Verbeeck B. (Eds.), *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven*, Chapt. 1 (Deel II). Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 39-78.
- Beswick, J. F., Sloat, E.A., & Williams, J. D. (2008). Four educational myths that stymie social justice. *The Educational Forum*, 72(2), 115-128.
- Bonvin, P. (2003). The role of teacher attitudes and judgment in decision-making: The case of grade retention. *European Educational Research Journal*, 2, 277-294.
- Bonvin, P., Bless, G., & Schüpbach, M. (2008). Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 1-19.

- Bouwen, R. (2005). Communicatie- en participatiebeleid in verband met het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten. In: Vlaamse Onderwijsraad (Ed.). *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning* Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 91 - 112.
- Gadeyne, E., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2008). Child and family characteristics associated with nonpromotion in preprimary education. *Exceptional Children*, 74(4), 453-469.
- García, S. B., & Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking. Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150-168.
- Georgiou, S. L. (2008). Beliefs of experienced and novice teachers about achievement. *Educational Psychology*, 28(2), 119-131.
- Gutiérrez, R. (2008). A "gap-gazing" fetish in mathematics education? Problematizing research on the achievement gap. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 357-364.
- Haberman, M., & Dill, V. (1993). The Knowledge Base on Retention vs. Teacher Ideology: Implications for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(5), 352-60.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996.
- 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: HIVA-Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving/Centrum voor Onderwijseffectiviteit en-Evaluatie, KU Leuven
- Ikeda, M. (2011). *PISA in focus: When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?* Retrieved from the OECD website: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/58/48363440.pdf>
- Kahneman, D. (2011). *Ons feilbare denken*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In: Carlgren I., Handal G., Vaage

- S. (Eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice.*, Chapt. 6. London: Falmer, 93-108.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272.
- Keys, P. M. (2007). A knowledge filter model for observing and facilitating change in teachers' beliefs. *Journal of Educational Change*, 8, 41-60.
- Maes, F., Ghesquière, P., Onghena, P., & Van Damme, J. (2002). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: van doelstellingen tot onderzoeksopzet*. LOA-rapport, 1.
- Mashburn, A. J. & Pianta, R.C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education & Development*, 17(1), 151-176.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications, Incorporated.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses universitaires de France.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Range, B. G., Davenport-Yonke, D. A., & Young, S. (2011). Preservice teacher beliefs about retention: how do they know what they know. *Journal of Research in Education*, 21(2), 77-99.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey Base.
- Sanger, M. N. & Osguthorpe R. D. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs and the moral work of teaching. *Teaching and teacher education*, 27(3), 569-578.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26, 838-844.
- Snow, K. L. (2006). Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations. *Early Education & Development*, 17(1), 7-41.
- Tiana, A. (2008). Should 'failing' students repeat a grade/the year? *Journal of Educational Change*, 9, 391-394.
- Tomchin, E. M. & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal*, 29(1), 199-223.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Valencia, R. R. (1997). *The Evolution of deficit thinking. Educational thought and practice*. London, Falmer Press.
- Vandenbergh, N. & Van Damme, J. (2009). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Basisrapportage leerkrachtvragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007)*. Retrieved from http://www.informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/publi_upload/SSLOD12009-21.pdf
- Van den Berg, R. (2007). *Denk aan je mensen! Weerbaarheid te lijf in onderwijs en elders*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van der Aalsvoort, D. (2007). Toe zijn aan formeel onderwijs. De rol van kind- en omgevingsfactoren bij de bepaling van schoolrijpheid. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Ontwikkelingspsychologie en Kinderpsychiatrie*, 32, 75-87.
- Witmer, S. M., Hoffman, L. M. & Nottis, K. E. (2004). Elementary teachers' beliefs and knowledge about grade retention: How do we know what they know? *Education*, 25(2), 173-193.
- Xia, C. & Glennie, E. (2005). *Grade retention: the gap between research and practice*. Durham (NC): Center for Child and Family Policy, Duke University.

Auteurs

Goedroen Juchtmans is als senior onderzoeker verbonden aan de onderzoeksgroep Onderwijs en Levenslang Leren van het HIVA-KULeuven.

Anneloes Vandenbroucke is als onderzoeksleider verbonden aan de onderzoeksgroep Onderwijs en Levenslang Leren van het HIVA-KULeuven.

Correspondentieadres: Goedroen Juchtmans, Parkstraat 47, 3000 Leuven, e-mail: goedroen.juchtmans@kuleuven.be

Abstract

Beliefs as the key to understand and reduce repeating. A qualitative analysis of beliefs about repeating in Flemish schools.

Flanders' large share of repeaters is at odds with the results of empirical studies (cf. *infra*) that claim that repeating a year has negative long term consequences on the academic and psycho-social functioning of pupils. The current contribution tries to explain this discrepancy between educational practice and empirical evidence by applying a qualitative empirical analysis on the different types of beliefs teachers and headmasters hold regarding repetition and by examining the way these beliefs play a role in the deliberations that take place in schools. The analysis relies on qualitative data from the SIBO survey as well as on 19 semi-structured interviews in two primary and three secondary schools. These analyses show that the beliefs of Flemish teachers and headmasters don't provide unambiguous support for repetition, but that elements like the longing of teachers for cognitive comfort, personal experiences that put repetition in a bright light and specific beliefs on learning and evaluation that are also supported by the educational system, all play an important role in the deliberation process and are able to positively influence beliefs pro repetition in schools.