Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie[1]

M. Goos, B. Belfi, B. De Fraine, J. Van Damme, P. Onghena en K. Petry

Samenvatting

Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs zijn al vaak onderzocht, en de laatste jaren meer en meer op verschillende uitkomstmaten, in verschillende landen, en op methodologisch solidere wijze dan ooit voorheen. Nochtans focusten de meest recente meta-analyses en reviews zich hoofdzakelijk op effecten van zittenblijven op de schoolse prestaties van zittenblijvers in de Verenigde Staten, op basis van studies met heel wat methodologische tekortkomingen, waardoor het lastig blijft om een duidelijk beeld te vormen van de effectiviteit van deze onderwijspraktijk. In deze bijdrage geven we daarom een gestructureerd overzicht van 37 recente studies naar effecten van zittenblijven op de schoolse prestaties, het psychosociaal functioneren, de verdere schoolloopbaan en de arbeidsmarktpositie van zittenblijvers en/of op de schoolse prestaties van hun klasgenoten. Het gaat daarbij om studies die zo adequaat mogelijk controleren voor verschillen tussen zittenblijvers en doorstromers wat betreft achtergrondkenmerken, en leerlingen gedurende minstens twee jaar volgen. In het algemeen tonen deze studies aan dat zittenblijven minder gunstig is voor zittenblijvers dan Vlaamse en Nederlandse leerkrachten en directies doorgaans denken, vooral wat betreft schoolse prestaties en schoolloopbaan op langere termijn. Implicaties voor de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en toekomstig onderzoek worden besproken.

1 Inleiding

Zittenblijven is een haast vanzelfsprekende onderwijspraktijk in Vlaanderen en Nederland. Zo'n 17% van de Vlaamse en Nederlandse kinderen zit tijdens de basisschool minstens één keer gedurende twee opeenvolgende schooljaren in hetzelfde leerjaar (Inspectie van het Onderwijs, 2012; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012). In het secundair onderwijs loopt dit percentage zelfs op tot meer dan 30% (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2012; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012). Vlaamse en Nederlandse leerkrachten geven dit advies uiteraard met de beste bedoelingen; bedoelingen die te linken zijn aan verschillende onderwijskundige theorieën. Zo zijn heel wat leerkrachten er ten eerste van overtuigd dat het onder de knie krijgen van de leerinhouden horende bij een bepaald leerjaar noodzakelijk is om te kunnen slagen in de volgende leerjaren, vanuit een soort 'bouwstenen'-idee, waarbij elk leerjaar verder bouwt op het vorige (cf., cognitieve ontwikkelingstheorie; Gesell, 1940; Piaget & Inhelder, 1962). Leerlingen die bepaalde leerinhouden nog niet beheersen, geef je volgens hen dan ook best simpelweg een jaar 'meer tijd'. De leerinhoud in het volgende leerjaar zou namelijk te moeilijk zijn waardoor ze te erg achterop zouden raken en hun achterstand mogelijk cumuleert in een nadelige school- en arbeidsloopbaan. Ten tweede halen heel wat leerkrachten aan dat klassen homogener worden als de zwakste leerlingen blijven zitten. Daardoor kunnen ze efficiënter instructies geven, moeilijkere leerinhouden aanbrengen en meer tegemoetkomen aan de individuele leerbehoeften van leerlingen, wat het leren van *alle* leerlingen ten goede komt, zowel de leerlingen die overgaan als die blijven zitten (cf., socioculturele ontwikkelingstheorie; Vygotsky, 1978). Ten derde argumenteren leerkrachten dat zittenblijvers tijdens hun bisjaar (i.e., het jaar waarin ze het leerjaar overzitten) een voorsprong hebben qua kennis en vaardigheden in vergelijking met hun nieuwe, jongere klasgenoten, minder op de toppen van hun tenen hoeven te lopen en dus opnieuw succeservaringen kunnen opdoen. Zittenblijvers hebben volgens hen ook meer ervaring in het omgaan met

conflicten op school dan jongere leerlingen. Daarom verwachten heel wat leerkrachten dat zittenblijven—naast positieve effecten op de schoolse prestaties van zittenblijvers—ook positieve effecten heeft op hun academisch zelfconcept, zelfvertrouwen, studiemotivatie, schools welbevinden en relaties met medeleerlingen (cf., sociale vergelijkingstheorie, Festinger, 1954; self-efficacy theorie, Bandura, 1977; zelfdeterminatietheorie; Deci & Ryan, 2000).

Maar zittenblijven kent ook nadelen. Allereerst betekent een leerjaar overdoen, logischerwijze, vooral herhaling van leerinhouden. Zittenblijvers hebben echter misschien al bepaalde stukken leerinhoud onder de knie. Daardoor krijgen ze niet de uitdagingen die net boven hun kunnen liggen, en zou hun schoolse progressie eerder afgeremd worden in plaats van gestimuleerd (cf., socioculturele ontwikkelingstheorie; Vygotsky, 1978). Ten tweede moeten zittenblijvers hun vrienden achterlaten en worden ze mogelijk gepest door hun nieuwe, jongere klasgenoten of hun vroegere klasgenoten die in een hoger leerjaar zitten. Bovendien zouden ze zichzelf als 'mislukkelingen' kunnen gaan beschouwen in vergelijking met vroegere klasgenoten die wel mogen doorstromen. Aldus zou zittenblijven–onbedoeld–ook nadelige effecten kunnen hebben op het academisch zelfconcept van zittenblijvers, hun zelfvertrouwen, hun studiemotivatie, hun schools welbevinden, hun sociale vaardigheden en hun bestaande relaties met leeftijdsgenoten (cf., sociale vergelijkingstheorie, Festinger, 1954; zelfdeterminatietheorie; Deci & Ryan, 2000; sociale controle theorie, Hirschi, 2002), wat zich op termijn zou kunnen wreken tijdens hun latere school- en arbeidsloopbaan. Ten derde brengt zittenblijven jaarlijks ook heel wat kosten voor de overheid met zich mee. Zo schatte Ikeda (2011) recent nog dat de kosten van zittenblijven voor één leeftijdscohorte in België respectievelijk Nederland oplopen tot 12% respectievelijk 10% van de jaarlijkse uitgaven voor basis- en secundair onderwijs op het moment dat leerlingen de leeftijd van 15 jaar bereiken, wat volgens berekeningen van Ikeda zou neerkomen op zo'n €12.000 respectievelijk €10.000 per 15-jarige zittenblijver.

1.1 Voorgaand onderzoek naar effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs

Een vraag die zich dan ook opdringt, is of zittenblijvers inderdaad baat hebben bij het overdoen van een leerjaar. Deze vraag is reeds uitvoerig onderzocht door onderzoeksteams uit verschillende landen en hun bevindingen zijn op hun beurt reeds gesynthetiseerd in verscheidene meta-analyses (Allen, Chen, Willson, & Hughes, 2009; Bright, 2011; Holmes, 1989; Jimerson, 2001) en systematische literatuurstudies (Jackson, 1975; Xia & Kirby, 2009). Samengevat blijkt zittenblijven minder gunstige effecten te hebben, zeker op lange termijn, dan leerkrachten doorgaans denken.

Echter, deze meta-analyses en systematische literatuurstudies kennen drie belangrijke beperkingen. Allereerst is hun aandacht hoofdzakelijk gevestigd op effecten van zittenblijven op de schoolse prestaties en (in iets mindere mate) het psychosociaal functioneren van zittenblijvers. Een duidelijk zicht op deze effecten is zeker belangrijk, opdat leerkrachten en ouders hiermee rekening kunnen houden bij de beslissing om een kind al dan niet te laten blijven zitten. Maar minstens even belangrijk zijn effecten van zittenblijven op de verdere school- en arbeidsloopbaan van zittenblijvers en effecten op de schoolse prestaties van hun klasgenoten. Dergelijke effecten zijn tot op heden nog maar in één studie (Xia & Kirby, 2009) samengevat.

Ten tweede zijn van alle honderden studies opgenomen in bovenvermelde meta-analyses en systematische literatuurstudies slechts vier studies gebaseerd op data van leerlingen die *niet* in de Verenigde Staten wonen (i.e., Canada; Guèvremont, Roos, & Brownell, 2007; Nagin, Pagani, Tremlay, & Vitaro, 2003; Pagani, Tremblay, Vitaro, Boulerice, & McDuff, 2001; en Zwitserland; Bonvin, Bless, & Schüpbach, 2008; vermeld in Xia & Kirby, 2009 en Bright, 2011). Dit heeft als gevolg dat we voorzichtig dienen te zijn met het generaliseren van de bevindingen naar de Vlaamse en Nederlandse context. In de Verenigde Staten volgen alle leerlingen tot en met 16 jaar een relatief gemeenschappelijk onderwijscurriculum en worden verschillen in schoolse progressie tussen leerlingen zoveel mogelijk opgevangen door

middel van binnenklasgroepering in het basisonderwijs en flexibele niveaugroepering per vakgebied in het secundaire onderwijs. Zittenblijven is in de Verenigde Staten dus eerder een soort van 'allerlaatste redmiddel'. Het komt er ook minder vaak voor dan in Vlaanderen en Nederland (zie Ikeda, 2011). Daardoor is het goed mogelijk dat zittenblijven in de Verenigde Staten andere effecten heeft dan in Vlaanderen of Nederland.

Ten derde zijn slechts drie gereviewde studies gebaseerd op een gerandomiseerd experimenteel design (Cook, 1941; Farley; 1936; Klene & Branson, 1929; vermeld in Jackson, 1975). Dit is vanuit ethisch standpunt heel begrijpelijk: het valt ethisch moeilijk te verantwoorden om onderzoekers leerlingen random te laten toewijzen aan een experimentele groep 'zittenblijven' versus een controlegroep 'doorstromen naar het volgende leerjaar'. De meeste onderzoekers volgen daarom leerlingen op grotere schaal en houden bij welke leerlingen door hun leerkracht(en) en ouders, al dan niet op basis van een vooraf vastgelegd criterium, worden toegewezen aan de experimentele groep 'zittenblijven'. Een belangrijk nadeel is dat in een dergelijke situatie zittenblijvers en normaalvorderende leerlingen op heel wat andere kenmerken verschillen dan enkel zittenblijven versus doorstromen (e.g., SES, schoolse prestaties; voor een recent overzicht, zie bijvoorbeeld Xia & Kirby, 2009). Men moet voor deze verschillen—selectiebias genoemd—adequaat controleren om te kunnen vaststellen dat zittenblijven zelf, en niet een ander kenmerk zoals SES, de oorzaak is van verschillen in bijvoorbeeld schoolse prestaties na het zittenblijven. Econometrische methoden zoals regression discontinuity approaches, instrumental variables approaches, propensity score approaches en difference-in-differences approaches zijn daarvoor het meest geschikt, maar werden totnogtoe nog maar in 19 van de honderden gereviewde studies gebruikt, vooral de laatste jaren. Nochtans is dit voor de interpretatie van de bevindingen van de bovenvermelde meta-analyses en systematische literatuurstudies van cruciaal belang. Allen et al. (2009) toonden namelijk aan dat dergelijke methodologisch meer solide studies doorgaans minder extreem negatieve effecten laten zien op de schoolse prestaties van zittenblijvers (M_{ES} = 0.04) dan studies waarin op minder toereikende manier selectiebias is aangepakt, bijvoorbeeld door te controleren voor slechts enkele achtergrondkenmerken of zelfs geen achtergrondkenmerken (M_{ES} = -0.30).

1.2 Onderzoeksvragen

Deze bijdrage heeft tot doel om de bevindingen van recente, methodologisch degelijke studies naar effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs op verscheidene uitkomstmaten, in verschillende landen, in kaart te brengen. Daarbij staan de volgende vijf onderzoeksvragen centraal:

1 Hoe presteren zittenblijvers in vergelijking met gelijkaardige, doch normaalvorderende jongere leerjaargenoten respectievelijk leeftijdsgenoten in een hoger leerjaar?
2 Hoe functioneren zittenblijvers op psychosociaal vlak in vergelijking met gelijkaardige, doch normaalvorderende jongere leerjaargenoten respectievelijk leeftijdsgenoten in een hoger leerjaar?
3 Hoe verloopt de verdere schoolloopbaan van zittenblijvers in vergelijking met gelijkaardige, doch normaalvorderende jongere leerjaargenoten respectievelijk leeftijdsgenoten in een hoger leerjaar?
4 Hoe ziet de arbeidsmarktpositie van zittenblijvers eruit in vergelijking met gelijkaardige, doch normaalvorderende jongere leerjaargenoten respectievelijk leeftijdsgenoten in een hoger leerjaar?
5 Welke effecten op klasgenoten brengt zittenblijven versus doorstromen met zich mee?

In de volgende paragraaf geven we weer welke zoekstrategie en criteria we in deze review gehanteerd hebben bij het zoeken en selecteren van studies naar effecten van zittenblijven. Daarna presenteren we onze resultaten en geven we implicaties voor de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en toekomstig onderzoek.

2 Methode

2.1 Zoekstrategie

Studies die effecten van zittenblijven nagingen, werden gezocht via verschillende online data-

bases (Web of Science, ERIC, PsycInfo, Google Scholar), met als zoektermen 'grade retention', 'grade repetition', 'repeating a grade', 'repeaters', 'retainees', 'flunking', 'being held back', 'redoublement' en 'redoublants' enerzijds en 'effect' anderzijds. Deze zoekstrategie leverde meer dan 7.000 studies op.

2.2 Selectiecriteria

Om een selectie te maken, hanteerden we vijf criteria voor inclusie van een studie in dit overzicht: de onafhankelijke variabele, de afhankelijke variabele(n), de onderzoeksmethode, het longitudinale karakter van het onderzoek en het publicatiejaar.

Een eerste, noodzakelijke voorwaarde voor opname in deze review was dat de studie effecten naging van zittenblijven—hetzij in het basisonderwijs, hetzij in het secundair onderwijs, hetzij in beide. Onder zittenblijven verstaan wij, zoals in de inleiding reeds beschreven, dat een leerling gedurende twee opeenvolgende schooljaren in hetzelfde leerjaar zit. Schoolse vertraging beschouwen wij als ruimer dan zittenblijven op zich, aangezien schoolse vertraging meerdere oorzaken kan hebben dan zittenblijven alleen (e.g., een vertraagde instap in het basisonderwijs of van buitenlandse afkomst zijn en daardoor in een lagere klas ingeschreven zijn dan op basis van leeftijd verwacht kan worden). Wij hebben in deze review geen studies opgenomen over effecten van schoolse vertraging in ruime zin.

Een tweede, noodzakelijke voorwaarde was dat de studie effecten naging op minstens één van de volgende vijf uitkomstvariabelen: (a) schoolse prestaties van zittenblijvers, (b) psychosociaal functioneren van zittenblijvers, (c) de verdere schoolloopbaan van zittenblijvers, (d) de arbeidsmarktpositie van zittenblijvers en (e) schoolse prestaties van klasgenoten. Onder schoolse prestaties verstaan wij prestaties van leerlingen op (al dan niet gestandaardiseerde) toetsen voor taal, wiskunde of een ander vakgebied, rapportcijfers en leerkrachtbeoordelingen van prestaties van leerlingen. Tot het domein van psychosociaal functioneren rekenen wij—heel ruim—onder andere sociale vaardigheden, relaties met leeftijdsgenoten, academisch zelfbeeld, welbevinden op school, studiemotivatie, gedrag in de klas, concentratievermogen en spijbelgedrag, beoordeeld door de leerling in kwestie, zijn/haar leerkracht(en), zijn/haar klasgenoten en/of externe observatoren. Onder verdere schoolloopbaan verstaan wij loopbaanbeslissingen zoals onder andere een overgang naar buitengewoon onderwijs, het wisselen van school en het krijgen van extra ondersteuning, bijvoorbeeld op basis van leerling-gegevens van het ministerie van onderwijs, klaslijsten, schoollijsten of leerkrachtvragenlijsten. Tot slot rekenen wij onder arbeidsmarktpositie factoren als het latere beroepsinkomen, werkloosheid, uitkeringen etc.

Een derde, noodzakelijke voorwaarde voor opname in deze review was dat de studie een duidelijke experimentele groep (zittenblijvers) en controlegroep (doorstromers) onderscheidde en (bij gebrek aan mogelijkheid tot randomisatie) op zo adequaat mogelijke wijze controleerde voor selectiebias. Een uitgebreide bespreking van alle bestaande quasi-experimentele methoden, inclusief voordelen, nadelen en assumpties, valt buiten het bestek van dit artikel (de geïnteresseerde lezer verwijzen we graag naar Murnane & Willett, 2011). Wel willen we meegeven dat binnen deze methoden, regression discontinuity approaches en instrumental variables approaches in theorie de meeste garantie bieden dat selectiebias voldoende is aangepakt, omdat deze twee methoden controleren voor *alle* verschillen tussen zittenblijvers en doorstromers, zowel geobserveerde verschillen als niet-geobserveerde verschillen, althans op voorwaarde dat aan alle assumpties is voldaan. Echter, in praktijk blijkt de beslissing tot zittenblijven maar in weinig regio's in de wereld (e.g., Florida, Chicago, New York, Senegal, Uruguay) gekoppeld aan een duidelijk vooraf vastgelegd criterium (e.g., cutoff score op een gestandaardiseerde toets), waardoor regression discontinuity approaches niet overal mogelijk zijn. Tevens blijkt het in praktijk moeilijk een sterk instrument te vinden, dat een instrumental variables approach rechtvaardigt. Daarom hebben wij ook studies geselecteerd die gebruik maakten van een propensity score approach of difference-in-differences approach, mits deze studies minstens controleerden voor een ruime lijst aan geobserveerde verschillen in achtergrondken-

merken. In deze review werden geen studies opgenomen die slechts voor enkele of geen achtergrondkenmerken controleerden.

Een vierde, noodzakelijke voorwaarde voor opname in deze review was dat de studie longitudinaal van aard was, en leerlingen ten minste volgde vanaf het jaar voorafgaand aan het zittenblijven tot in het bisjaar zelf, maar liefst nog langer. Het bisjaar (i.e., herhalen van het curriculum, gecombineerd met het leren kennen van en zich aanpassen aan nieuwe klasgenoten) is voor zittenblijvers wellicht een heel andere ervaring dan de daaropvolgende leerjaren (i.e., verwerven van nieuwe leerinhouden). Voor ons is het dan ook vanzelfsprekend om effecten in verschillende leerjaren naast elkaar te leggen om zo een volledig beeld te krijgen van *de* effecten van zittenblijven, ons uiteindelijke doel. Wanneer zittenblijven er bijvoorbeeld voor zorgt dat leerlingen op korte termijn wel beter gaan presteren, maar op lange termijn toch voortijdig de secundaire school verlaten zonder diploma, kan men zich afvragen of de baten wel opwegen tegen de kosten.

Een vijfde en laatste, noodzakelijke voorwaarde was dat de studie gepubliceerd was na 2000.

Daarnaast zijn er nog twee kenmerken van studies waarop we niet geselecteerd hebben, maar die we wel willen vermelden omdat ze belangrijk zijn om de resultaten van deze review correct te kunnen interpreteren: de steekproef en de vergelijkingsgroep.

Allereerst verschillen studies met betrekking tot de effectiviteit van zittenblijven enorm qua type steekproef. Hierbij denken we dan in het bijzonder aan het feit dat sommige studies gebaseerd waren op data van leerlingen uit grote steden (i.e., een hoger percentage anderstaligen en leerlingen van lagere socio-economische achtergrond en dus ook een hoger percentage zittenblijvers), terwijl andere studies gebruik maakten van data van een representatieve steekproef (i.e., representatief voor een regio, staat of land). Maar ook ruimer speelt de context een rol. In elk land is het onderwijsbeleid, de schoolpopulatie, de schoolorganisatie, het curriculum en de visie rond zittenblijven anders. Dit vertaalt zich in contextspecifieke effecten van zittenblijven. Om elke studie juist te kunnen kaderen hebben we in Appendix A t.e.m. Appendix J [2] dan ook enkele belangrijke achtergrondkenmerken van de geselecteerde studies opgenomen.

Ten tweede verschillen studies naar effecten van zittenblijven qua vergelijkingsgroep. Sommige onderzoekers hebben zittenblijvers vergeleken met hun nieuwe, jongere klasgenootjes (zogenaamde leerjaarvergelijking). Op basis van deze vergelijking kan men de vragen beantwoorden hoe zittenblijvers zich—ten koste van één jaar extra onderwijs—ontwikkelen in vergelijking met de leerlingen waarmee ze uiteindelijk samen zullen afstuderen, en welk effect zittenblijvers op hen hebben (en meer specifiek hun schoolse prestaties). Andere onderzoekers hebben zittenblijvers dan weer vergeleken met hun leeftijdsgenoten die wel gewoon zijn overgegaan (zogenaamde leeftijdsvergelijking). Dit type vergelijking laat toe de vragen te beantwoorden hoe zittenblijvers zich ontwikkeld zouden hebben en welk effect ze zouden gehad hebben op (de schoolse prestaties van) hun klasgenoten, als ze toch doorgestroomd zouden zijn naar het volgende leerjaar. Beide vergelijkingen en bijhorende vragen zijn even belangrijk voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid en daarom hebben we studies van beide types opgenomen in deze review.

2.3 Overzicht van geselecteerde bronnen

In totaal voldeden 37 studies aan bovenstaande criteria. Een overzicht van deze studies per onderwijsniveau en uitkomstvariabele kan men vinden in Tabel 1. Een meer gedetailleerde beschrijving per onderwijsniveau, uitkomstvariabele en studie (met contextkenmerken en resultaten) kan men vinden in Appendix A tot en met Appendix J. De meeste studies richtten zich op zittenblijven in het basisonderwijs (*N* studies = 25), gingen effecten na op de schoolse prestaties van zittenblijvers (*N* studies = 18) of een combinatie van uitkomstvariabelen (*N* studies = 10), vonden plaats in de Verenigde Staten (*N* studies = 25), volgden minstens 1.000 leerlingen (*N* studies = 30; spreiding van 84 tot meer dan 300.000 over alle 37 studies), volgden leerlingen gedurende minstens drie schooljaren (*N* studies = 30; *M* lengte over

Tabel 1

Overzicht van aantal studies opgenomen in deze systematische literatuurstudie, per onderwijsniveau en uitkomstvariabele

Uitkomstvariabele	Onderwijsniveau		
	Basisonderwijs	Secundair onderwijs	Basis- en secundair onderwijs
Schoolse prestaties van zittenblijvers	16	2	—
Psychosociaal functioneren van zittenblijvers	2	—	—
Schoolloopbaan van zittenblijvers	2	2	1
Arbeidsmarktpositie van zittenblijvers	—	—	—
Schoolse prestaties van klasgenoten	—	1	1
Combinatie	5	2	3

alle 37 studies = 4.86 jaar), maakten gebruik van een propensity score approach (*N* studies = 16) en werden tot op heden nog niet elders gereviewd (*N* studies = 25).

Gezien het beperkte aantal studies per onderwijsniveau en uitkomstvariabele was een meta-analyse niet mogelijk en werd geopteerd voor een systematische literatuurstudie. Om bias in de interpretatie van de onderzoeksresultaten van de 37 geselecteerde studies te vermijden, hebben de eerste twee auteurs onafhankelijk van elkaar de studies gecodeerd wat betreft hun effecten, volgens een tevoren vastgelegd codeersysteem. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (k) was .87.

3 Resultaten

3.1 Effecten van zittenblijven in het basisonderwijs

Effecten op de schoolse prestaties van zittenblijvers

De meeste, recente studies naar effecten van zittenblijven hebben onderzocht wat effecten zijn van zittenblijven in het basisonderwijs op de verdere schoolse prestaties van zittenblijvers. In het algemeen wijzen de onderzoeksresultaten (zie Appendix A) er niet op dat zittenblijven meer voordelen oplevert voor de zwakste leerlingen dan doorstromen naar het volgende leerjaar.

Meer specifiek toonden vier studies op basis van leerjaarvergelijkingen aan dat zittenblijvers tijdens het bisjaar beter presteren dan hun jongere, gelijkaardige leerjaargenoten (Alet, 2011; Goos, Van Damme, Onghena, Petry, & de Bilde, 2013; Moser, West, & Hughes, 2012; Wu, West, & Hughes, 2008a). Maar, dit positieve effect blijkt van korte duur: doorheen de tijd (i.e., wanneer zittenblijvers met nieuwe leerinhouden geconfronteerd worden) verkleint hun voorsprong of verdwijnt deze zelfs volledig (Alet, 2011; Chen, Liu, Zhang, Shi, & Rozelle, 2010; Dong, 2010; Goos et al., 2013; Hofer, Farran, Lipsey, Aydogan, & Bilbrey, 2010; Moser et al., 2012; Wu et al., 2008a). De meest uitgesproken positieve effecten werden gevonden wanneer zittenblijven gecombineerd werd met een ruim pakket aan extra ondersteunende maatregelen (e.g., 'summer school' volgen, les krijgen van een 'high-performing teacher', gevolgd worden door middel van een leerling-portfolio, dagelijks 90 minuten extra leesinstructie krijgen, les volgen in een kleinere klas, een meer gestructureerd curriculum volgen). Drie studies toonden aan dat in een dergelijke situatie de voorsprong van zittenblijvers het langst behouden blijft (Lorence & Dworkin, 2006; McCombs, Kirby, & Mariano, 2009; Winters & Greene, 2012), hoewel ook hier hun voorsprong na enige tijd wel verkleint. Deze praktijk brengt uiteraard heel wat extra kosten met zich mee, voor de school, voor de leerling en zijn/haar familie en de overheid. De vraag kan dan ook gesteld worden of zittenblijvers niet minstens even goed gepresteerd zouden hebben indien ze niet zouden zijn blijven zitten en waren overgegaan naar het volgende leerjaar, al dan niet mits extra ondersteuning aldaar, een vraag naar leeftijdsvergelijkingen.

Studies op basis van dergelijke leeftijdsvergelijkingen wezen erop dat dit inderdaad het geval is: zittenblijvers zouden inderdaad even goed of zelfs beter gepresteerd hebben als ze toch overgegaan zouden zijn naar het

volgende leerjaar in plaats van te zijn blijven zitten, zowel in het bisjaar als daarna (Bhattacharya, 2008; Cooley-Fruehwirth, Navarro, & Takahashi, 2011; Diris, 2012; Goos et al., 2013; Hong & Raudenbush, 2005, 2006; Hong & Yu, 2007; Wu et al., 2008a, 2008b). Tenzij zittenblijvers extra ondersteuning kregen en doorstromers niet. In dat geval zouden zittenblijvers volgens vijf studies gelijkaardig tot slechter gepresteerd hebben als ze toch zouden overgegaan zijn naar het volgende leerjaar (Greene & Winters, 2007, 2009; Jacob & Lefgren, 2004; Roderick & Nagaoka, 2005; Schwerdt & West, 2012). Effecten van zittenblijven met/zonder extra ondersteuning versus doorstromen met/zonder extra ondersteuning—wellicht het meest interessant voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid—zijn tot op heden nog niet onderzocht.

Effecten op het psychosociaal functioneren van zittenblijvers

Psychosociale effecten van zittenblijven in het basisonderwijs zijn tot nog toe weinig bestudeerd. De resultaten van deze studies (zie Appendix B) lopen sterk uiteen.

Eén studie op basis van leerjaarvergelijkingen vond geen significante verschillen tussen zittenblijvers en hun jongere, gelijkaardige klasgenoten wat betreft agressief gedrag, prosociaal gedrag, asociaal gedrag en zelfregulatie (Hofer et al., 2010). Een andere studie op basis van leerjaarvergelijkingen toonde dan weer dat zittenblijvers gedurende ten minste een gedeelte van hun basisschooltijd meer vertroebelde relaties met leeftijdsgenoten hebben, meer hyperactief-afleidbaar gedrag vertonen, asocialer gedrag vertonen, minder zelfstandig werken in de klas, minder graag naar school gaan en minder zelfvertrouwen hebben dan hun jongere, gelijkaardige leerjaargenoten (Goos et al., 2013). Voor agressief gedrag werden geen significante verschillen gevonden.

Vier studies die gebruik maakten van leeftijdsvergelijkingen, vonden geen psychosociale effecten van zittenblijven: indien ze toch doorgestroomd zouden zijn, hadden zittenblijvers een gelijkaardig sociaal zelfconcept gehad, evenveel hyperactief, asociaal en agressief gedrag vertoond, evenveel probleemgedrag vertoond, evenveel zelfvertrouwen gehad wat betreft wiskunde-inhoud en eigen wiskundevaardigheden en een gelijkaardige attitude vertoond ten aanzien van de school, de leerkracht, de vakgebieden op school, leeftijdsgenoten, de lessen en het onderwijs in het algemeen (Diris, 2012; Goos et al., 2013; Hong & Yu, 2008; Wu, West, & Hughes, 2010). Twee studies op basis van leeftijdsvergelijkingen vonden gunstige psychosociale effecten van zittenblijven: indien ze niet waren blijven zitten, hadden zittenblijvers een minder positief academisch zelfconcept gehad, meer internaliserend probleemgedrag en hyperactief gedrag vertoond, minder betrokken geweest en minder sociaal aanvaard geweest (Hong & Yu, 2008; Wu et al., 2010). Een andere studie op basis van leeftijdsvergelijkingen toonde dan weer aan dat zittenblijven eerder negatieve effecten heeft op het psychosociaal functioneren van zittenblijvers: gedurende ten minste een periode in de basisschool zouden zittenblijvers betere relaties gehad hebben met leeftijdsgenoten, minder hyperactief-afleidbaar gedrag vertoond hebben, meer zelfstandig gewerkt hebben in de klas, liever naar school zijn gegaan en meer zelfvertrouwen gehad hebben, als ze toch waren overgegaan naar het volgende leerjaar in plaats van te zijn blijven zitten (Goos et al., 2013).

Effecten op de verdere schoolloopbaan van zittenblijvers

Methodologisch degelijke studies naar effecten van zittenblijven in de basisschool op de verdere schoolloopbaan van zittenblijvers waren tot voor kort zeldzaam, maar maken sinds 2008 hun opmars. Deze studies (zie Appendix C) tonen zeer gemengde effecten.

Meer concreet wezen twee studies op basis van leerjaarvergelijkingen uit dat zittenblijvers in vergelijking met jongere, gelijkaardige leerjaargenoten op korte termijn een lagere kans hebben om nogmaals te blijven zitten (Jacob & Lefgren, 2009; Moser et al., 2012) en een even grote kans hebben om extra ondersteuning te krijgen op school (Moser et al., 2012). Twee studies die zittenblijvers en gelijkaardige leerjaargenoten op langere termijn volgden, vonden echter dat zittenblijvers een lagere kans hebben

om door te stromen naar een hogere studierichting in het eerste jaar van het secundair onderwijs (Goos et al., 2013) en ouder in de bovenbouw van het secundair onderwijs instromen (Jacob & Lefgren, 2009).

Twee studies die schoolloopbaan effecten bestudeerden op basis van leeftijdsvergelijkingen op korte termijn, vonden negatieve effecten: als zittenblijvers toch naar het volgende leerjaar zouden zijn doorgestroomd, zouden ze meer remediërende maatregelen en extra ondersteuning hebben gekregen, (Peterson & Hughes, 2011) en een kleinere kans hebben gehad om van basisschool te wisselen en over te stappen naar buitengewoon lager onderwijs (Goos et al., 2013). De resultaten van zes studies die schoolloopbaan effecten van zittenblijven nagingen met leeftijdsvergelijkingen op langere termijn, zijn gemengd: wanneer zittenblijvers toch waren overgegaan naar het volgende leerjaar, zouden ze vaker op latere leeftijd zijn blijven zitten (Goos et al., 2013; Schwerdt & West, 2012), maar zouden ze tegelijk ook evenveel extra ondersteuning op school hebben gekregen doorheen de jaren na hun bisjaar (Schwerdt & West, 2012), even vaak afwezig zijn geweest (Schwerdt & West, 2012), even vaak van school veranderd zijn (Jacob & Lefgren, 2009), evenveel credits behaald hebben (Jacob & Lefgren, 2009), een kleinere tot even grote kans gehad hebben om voortijdig het onderwijs te verlaten, al dan niet mits extra ondersteuning te hebben gekregen (André, 2009; Eide & Showalter, 2001; Jacob & Lefgren, 2009; Schwerdt & West, 2012) en vaker doorgestroomd zijn naar het hoger onderwijs (Ou & Reynolds, 2010).

Effecten op de verdere arbeidsmarktpositie van zittenblijvers

Effecten van zittenblijven in het basisonderwijs op werkloosheid, uitkeringen, loon etc. van zittenblijvers zijn tot op heden nog niet vaak onderzocht, wellicht omdat dit zware inspanningen vergt met betrekking tot het opvolgen van leerlingen. De resultaten van de twee ons gekende studies (zie Appendix D) zijn eerder negatief.

Meer specifiek lieten deze twee studies op basis van leeftijdsvergelijkingen zien dat zittenblijvers een gelijkaardig loon of een even grote uitkering gekregen zouden hebben, indien ze in plaats van te zijn blijven zitten toch doorgestroomd zouden zijn naar het volgende leerjaar (Eide & Showalter, 2001; Ou & Reynolds, 2010).

Effecten op de schoolse prestaties van klasgenoten

Methodologisch solide onderzoek naar effecten van zittenblijven in het basisonderwijs op de schoolse prestaties van klasgenoten is eveneens zeldzaam. Voor zover wij weten, hebben slechts twee studies (zie Appendix E) dergelijke effecten (rechtstreeks) onderzocht. De resultaten van deze twee studies zijn gemengd.

Eén studie op basis van leerjaarvergelijkingen in het secundair onderwijs toonde aan dat een groot percentage leerlingen in de klas dat destijds in het basisonderwijs vertraging heeft opgelopen, een negatief effect heeft op de schoolse prestaties van normaalvorderende leerlingen, en in het bijzonder zwakker presterende, normaalvorderende leerlingen (Lavy, Paserman, & Schlosser, 2012). De schoolse prestaties van sterker presterende leerlingen bleken niet beïnvloed door het aandeel zittenblijvers in de klas.

Eén studie op basis van leeftijdsvergelijkingen vond geen significant effect (Hong & Raudenbush, 2005). Dit wil zeggen dat de schoolse prestaties van normaalvorderende leerlingen niet (negatief) beïnvloed zouden zijn geweest, waren zittenblijvers toch met hen mee overgegaan naar het volgende leerjaar.

3.2 Effecten van zittenblijven in het secundair onderwijs

Effecten op de schoolse prestaties van zittenblijvers

Zoals in het basisonderwijs het geval was, is er ook in het secundair onderwijs reeds heel wat onderzoek gevoerd naar effecten van zittenblijven op de verdere schoolse prestaties van zittenblijvers (zie Appendix F), zij het in mindere mate dan in het basisonderwijs en niet gecombineerd met allerlei vormen van extra ondersteuning. De bevindingen zijn eerder negatief.

Eén studie op basis van leerjaarvergelijkingen wees uit dat zittenblijvers in de jaren na hun bisjaar meer progressie vertonen qua schoolse prestaties dan vergelijkbare, jongere

leerjaargenoten die telkens zijn doorgestroomd en dus één jaar minder onderwijs hebben gekregen (Mahjoub, 2008). Maar volgens een andere studie op basis van leerjaarvergelijkingen presteren zittenblijvers in het laatste jaar van het secundair onderwijs dan weer zwakker dan jongere, vergelijkbare leerjaargenoten (Uysal, 2010).

Drie studies die gebruik maakten van leeftijdsvergelijkingen, toonden aan dat zittenblijvers even goed of zelfs beter zouden gepresteerd hebben, indien ze toch overgegaan zouden zijn naar het volgende leerjaar, zowel in het bisjaar als het jaar daarna (Belot & Vandenberghe, 2009; Diris, 2012; Ehmke, Drechsel, & Carstensen, 2010).

Effecten op het psychosociaal functioneren van zittenblijvers

Veel minder onder de aandacht van onderzoekers blijken psychosociale effecten van zittenblijven in het secundair onderwijs. Tot nog toe hebben slechts twee studies dergelijke effecten onderzocht (zie Appendix G) en de gevonden effecten blijken gemengd.

Meer concreet toonde één studie die gebruik maakte van leeftijdsvergelijkingen, aan dat zittenblijvers, indien ze toch doorgestroomd zouden zijn naar het volgende leerjaar, evenveel zelfvertrouwen zouden gehad hebben wat betreft wiskunde-inhoud en eigen wiskundevaardigheden en een gelijkaardige attitude vertoond zouden hebben ten aanzien van de school, de leerkracht, de vakgebieden op school, de leeftijdsgenoten, de lessen en het onderwijs in het algemeen (Diris, 2012). Een andere studie op basis van leeftijdsvergelijkingen vond dan weer dat ze een lager zelfconcept in wiskunde zouden gehad hebben (Ehmke et al., 2010).

Effecten op de verdere schoolloopbaan van zittenblijvers

Effecten van zittenblijven in het secundair onderwijs op de verdere schoolloopbaan van zittenblijvers zijn dan weer de laatste jaren meer en meer onderzocht, net zoals het geval was in het basisonderwijs. De resultaten (zie Appendix H) zijn gemengd, doch eerder negatief.

Eén studie op basis van leerjaarvergelijkingen toonde aan dat zittenblijvers minder afwezig zijn in het bisjaar en vaker slagen in het jaar na het bisjaar dan jongere, gelijkaardige leerjaargenoten (Manacorda, 2012). Echter, op langere termijn blijken zittenblijvers ouder in te stromen in de bovenbouw van het secundair onderwijs, een hogere kans te hebben om van school te wisselen en vaker voortijdig het onderwijs te verlaten zonder diploma (Jacob & Lefgren, 2009; Manacorda, 2012; Uysal, 2010).

Vier studies op basis van leeftijdsvergelijkingen toonden verder aan dat zittenblijvers, als ze toch naar het volgende leerjaar zouden zijn overgegaan, even vaak van school zouden zijn veranderd (Jacob & Lefgren, 2009), even veel tot meer credits behaald zouden hebben (Jacob & Lefgren, 2009), een lager tot even groot risico zouden gelopen hebben om voortijdig het onderwijs te verlaten zonder diploma, al dan niet mits het krijgen van extra ondersteuning (Allensworth, 2005; Eide & Showalter, 2001; Jacob & Lefgren, 2009), en een hogere kans zouden gehad hebben op instap in het hoger onderwijs (Ou & Reynolds, 2010).

Effecten op de verdere arbeidsmarktpositie van zittenblijvers

Methodologisch degelijk onderzoek naar effecten van zittenblijven in het secundair onderwijs op werkloosheid, uitkeringen, loon etc. van zittenblijvers is, net als het geval was in het basisonderwijs, eerder zeldzaam. Slechts twee studies (zie Appendix I) zijn ons gekend en de bevindingen hiervan zijn eerder negatief.

Deze twee studies toonden op basis van leeftijdsvergelijkingen namelijk aan dat zittenblijvers een gelijkaardig loon of een even grote uitkering zouden gekregen hebben, indien ze niet zouden blijven zitten zijn (Eide & Showalter, 2001; Ou & Reynolds, 2010).

Effecten op de schoolse prestaties van klasgenoten

Effecten van zittenblijven in het secundair onderwijs op de schoolse prestaties van klasgenoten zijn tot op heden nog maar in twee studies (rechtstreeks) onderzocht (zie Appendix J). De resultaten zijn gemengd.

Eén studie op basis van leerjaarvergelijkingen wees uit dat leerlingen, en vooral zwakker presterende leerlingen, (nog) zwak-

ker gaan presteren in het secundair onderwijs wanneer ze omringd worden door een groter aandeel leerlingen dat destijds vertraging heeft opgelopen in het basisonderwijs (Lavy et al., 2012).

Een andere studie die gebruik maakte van leeftijdsvergelijkingen, stelde vast dat zittenblijvers geen effect zouden hebben gehad op de schoolse prestaties van hun leeftijdsgenoten, zelfs niet van hun relatief zwakker presterende leeftijdsgenoten, mochten ze met hen mee zijn doorgestroomd naar het volgende leerjaar (Belot & Vandenberghe, 2011).

4 Discussie

De laatste jaren zijn heel wat vorderingen gemaakt in het onderzoek naar effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs: meer en meer onderzoekers zijn (a) zich gaan focussen op effecten van zittenblijven op meerdere uitkomstmaten dan schoolse prestaties van zittenblijvers alleen, (b) effecten van zittenblijven gaan onderzoeken in hun eigen onderwijscontext en (c) meer aandacht gaan besteden aan het inherente probleem van selectiebias bij het vergelijken van zittenblijvers en doorstromers. Dit is een gunstige evolutie, waarvan echter helaas de meest recent verschenen meta-analyses en systematische literatuurstudies, nog geen getrouwe afspiegeling zijn geweest. Daarom had de huidige systematische literatuurstudie tot doel om een overzicht te geven van de bevindingen van de meest recente, methodologisch meest solide studies naar de effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs op verscheidene uitkomstmaten, in verschillende landen.

In totaal werden 37 studies geselecteerd, waarvan de meeste studies betrekking hadden op zittenblijven in het basisonderwijs, effecten nagingen op de schoolse prestaties van zittenblijvers of een combinatie van uitkomstvariabelen, plaatsvonden in de Verenigde Staten, meer dan 1.000 leerlingen volgden, leerlingen volgden over meerdere schooljaren heen en gebruik maakten van een propensity score approach. Samenvattend tonen deze studies aan dat zittenblijven in het algemeen minder gunstig blijkt voor zittenblijvers dan Vlaamse en Nederlandse leerkrachten en directies doorgaans denken. Vooral op langere termijn blijkt zittenblijven een negatief effect te hebben op de schoolse prestaties en de schoolloopbaan van zittenblijvers, tenzij zittenblijvers een ruim pakket aan extra ondersteuning krijgen en doorstromers niet. Verder blijkt dat zittenblijvers een negatieve invloed hebben op de schoolse prestaties van hun nieuwe, jongere, zwakst presterende klasgenoten, terwijl ze de schoolse prestaties van hun leeftijdsgenoten die in een hoger leerjaar zitten, blijkbaar niet (negatief) zouden beïnvloed hebben, mochten ze elk jaar samen met hen zijn overgegaan naar het volgende leerjaar.

4.1 Suggesties voor vervolgonderzoek

Niettegenstaande we 37 methodologisch degelijke, recente studies gevonden hebben, zal het de lezer toch opgevallen zijn dat het onderzoek naar de effectiviteit van zittenblijven nog steeds vrij fragmentarisch is, althans toch het type onderzoek dat wij als voldoende solide beschouwen om (voorzichtige) uitspraken te mogen doen. Verschillende effecten zijn nog onvoldoende onderzocht. We denken dan in het bijzonder aan (a) effecten van zittenblijven in het secundair onderwijs, in het algemeen en (b) effecten van zittenblijven (in het basis- of secundair onderwijs) op het psychosociaal functioneren van zittenblijvers, de verdere arbeidsmarktpositie van zittenblijvers en de schoolse prestaties van klasgenoten, specifiek. De desbetreffende conclusies dienen dan ook met de nodige voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd. Het is van groot belang dat in de toekomst meer kwalitatief hoogstaand onderzoek op dit onderwijsniveau en (voor beide onderwijsniveaus) op deze specifieke domeinen plaatsvindt, zeker ook in Vlaanderen en Nederland waar effecten van zittenblijven tot nog toe in het algemeen in veel mindere mate onderzocht zijn dan bijvoorbeeld het geval is in de Verenigde Staten.

Meer onderzoek zal overigens ook toelaten om de resultaten uiteindelijk aan een meta-analyse te onderwerpen. Een meta-analyse laat (beter dan een systematische literatuurstudie) toe verschillen in effecten van zittenblijven te identificeren en deze te

linken aan kenmerken van de onderzoekspopulatie en het onderzoeksdesign. Zo zou bijvoorbeeld gekwantificeerd kunnen worden (in termen van effectgrootte) hoe groot de meerwaarde is van extra ondersteuning bovenop zittenblijven versus doorstromen, op allerlei uitkomstmaten. Dergelijke kwantitatieve, bijkomende informatie is zeer waardevol voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid en daarom een belangrijke piste voor vervolgonderzoek, als aanvulling op deze bijdrage.

4.2 Suggesties voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid

De vraag is nu wat er dan moet gebeuren met Vlaamse en Nederlandse leerlingen die vastlopen in hun leerproces. Hen een leerjaar laten overdoen blijkt, gemiddeld genomen, volgens de 37 hier gereviewde studies, alvast niet het antwoord. Anderzijds, hen zomaar laten overgaan naar het volgende leerjaar, zonder meer, zal ook niet het antwoord zijn, mocht de lezer deze conclusie getrokken hebben. Het blijkt, gemiddeld genomen, het betere antwoord van de twee, maar zal toch niet voldoende zijn om de hiaten in de kennis en vaardigheden van de leerlingen volledig weg te werken. Daartoe zijn extra inspanningen en maatregelen nodig. Het dient aanbeveling om in de toekomst de vele middelen die nu besteed worden aan de praktijk van het zittenblijven, in te zetten voor evidence-based alternatieven. We denken dan bijvoorbeeld aan extra personeel dat ingezet kan worden om zwakker presterende leerlingen dagelijks extra instructie te geven, en subsidies voor 'summer schools'. Op die manier wordt het voor scholen meer haalbaar om zoveel mogelijk leerlingen over te laten gaan met extra ondersteuning aldaar.

Noten

1. Deze systematische literatuurstudie maakt deel uit van de OBPWO-studie 10.02, met de titel "Zittenblijven in vraag gesteld" uitgevoerd in opdracht van het Departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse overheid.
2. Appendices zijn beschikbaar via http://www.vorsite.nl/content/bestanden/goos-al_litstudie_appendices.pdf

Literatuurlijst

Referenties aangeduid met een asterisk zijn opgenomen in de literatuurstudie.

* Alet, E. (2011). *Is grade repetition a second chance?* Retrieved from https://docs.google.com/file/d/0B9LOm_ZaAiXPMDlkMzgwMTIt-N2I5OC00OWQ1LWFkZjQtZjc1NmI3Z-mE1NjQ0/edit?hl=en_US&pli=1

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. doi:10.3102/0162373709352239

* Allensworth, E. M. (2005). Dropout rates after high-stakes testing in elementary school: A study of the contradictory effects of Chicago's efforts to end social promotion. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27*, 341-364. doi:10.3102/01623737027004341

* André, P. (2009). *Is grade repetition one of the causes of early school dropout? Evidence from Senegalese primary schools*. Retrieved from the RePEc website: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/25665/3/snpapier.pdf

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

* Belot, M., & Vandenberghe, V. (2009). *Grade retention and educational attainment: Exploiting the 2001 reform by the French-speaking Community of Belgium and synthetic control methods* (IRES 22). Retrieved from the Institut de Recherches Economiques et Sociales, Université Catholic de Louvain website: http://sites.uclouvain.be/econ/DP/IRES/2009022.pdf

* Belot, M., & Vandenberghe, V. (2011). *Evaluating the 'threat' effects of grade repetition: Exploiting the 2001 reform by the French-speaking Community of Belgium* (IRES 26). Retrieved from the Institut de Recherches Economiques et Sociales, Université Catholic de Louvain website: http://sites-final.uclouvain.be/econ/DP/IRES/2011026.pdf

* Bhattacharya, S. (2008, January). *The effect of grade retention on child test scores*. Paper presented at the 58th annual meeting of the American Economic Association, New Orleans, LA. Abstract retrieved from http://www.aeaweb.org/annual_mtg_papers/2008/2008_445.pdf

Bright, A. D. (2011). *A meta-analysis of the effects of grade retention of K-6 students on student achievement: 1990-2010* (Doctoral dissertation, University of Alabama). Retrieved from http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000747/u0015_0000001_0000747.pdf

* Chen, X., Liu, C., Zhang, L., Shi, Y., & Rozelle, S. (2010). Does taking one step back get you two steps forward? Grade retention and school performance in poor areas in rural China. *International Journal of Educational Development, 30*, 544-559. doi:10.1016/j.ijedudev

* Cooley-Fruehwirth, J., Navarro, S., & Takahashi, Y. (2011). *How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects (Working Paper 15)*. Retrieved from the Human Capital and Economic Opportunity Working Group website: ftp://wuecon195.wustl.edu/opt/ReDIF/RePEc/hka/wpaper/Fruehwirth_Navarro_Takahashi_2011-how-timing-grade.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

* Diris, R. (2012). *Estimating the impact of grade retention: A heterogenous analysis*. Retrieved from the Social Science Research Network website: http://ssrn.com/abstract=2026197

* Dong, Y. Y. (2010). Kept back to get ahead? Kindergarten retention and academic performance. *European Economic Review, 54*, 219-236. doi:10.1016/j.euroecorev

* Ehmke, T., Drechsel, B., & Carstensen, C. H. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation, 36*, 27-35. doi:10.1016/j.stueduc.2010.10.003

* Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review, 20*(6), 563-576. doi:10.1016/S0272-7757(00)00041-8

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-140. doi:10.1177/001872675400700202

Gesell, A. (1940). *The first five years of life*. New York, NY: Harper.

* Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & de Bilde, J. (2013). 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*. Advance online publication. doi:10.1016/j.jsp.2013.03.002

* 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. doi:10.1162/edfp.2007.2.4.319

* Greene, J. P., & Winters, M. A. (2009). The effects of exemptions to Florida's test-based promotion policy: Who is retained? Who benefits academically? *Economics of Education Review, 28*, 135-142. doi:10.1016/j.econedurev.2008.02.002

Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. New Brunswick, NJ: Transaction.

* Hofer, K. G., Farran, D., Lipsey, M., Aydogan, C., & Bilbrey, C. (2010, February). *Using propensity scores to estimate the effect of early grade retention*. Paper presented at the seventh biennial Conference on Research Innovations in Early Intervention, San Diego, CA. Abstract retrieved from http://www.criei.org/CRIEI-2010Presentations/Hofer_CRIEI2010.pdf

Holmes, C. T. (1989). Grade-level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 16-33). London, United Kingdom: The Falmer Press.

* Hong, G., & Raudenbush, S. W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27*, 205-224. doi:10.3102/01623737027003205

* Hong, G., & Raudenbush, S. W. (2006). Evaluating kindergarten retention policy: A case study of causal inference for multilevel observational data. *Journal of the American Statistical Association, 101*, 901-910. * doi:10.1198/016214506000000447

* Hong, G., & Yu, B. (2007). Early-grade retention and children's reading and math learning in elementary years. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 29*, 239-261. doi:10.3102/0162373707309073

* 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. doi:10.1037/0012-1649.44.2.407

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 Organization for Economic Cooperation and Development website: http://www.oecd.org/dataoecd/35/58/48363440.pdf

Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2010/2011*. Retrieved from http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2012/onderwijsverslag_2010_2011_printversie.pdf

Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research, 45*, 613-635. doi:10.2307/1170067

* Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004). Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis. *Review of Economics and Statistics, 86*, 226-244. doi:10.1162/003465304323023778

* Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2009). The effect of grade retention on high school completion. *American Economic Journal: Applied Economics, 1*, 33-58. doi:10.1257/app.1.3.33

Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review, 30*, 420-437. Retrieved from http://education.ucsb.edu/jimerson/NEW%20retention/Publications/MetaAnalysis.SPR01.pdf

* Lavy, V., Paserman, M. D., & Schlosser, A. (2012). Inside the black box of ability peer effects: Evidence from variation in low achievers in the classroom. *The Economic Journal, 122*(559), 208-237. doi:10.1111/j.1468-0297.2011.02463.x

* Lorence, J., & Dworkin, A. G. (2006). Elementary grade retention in Texas and reading achievement among racial groups: 1994-2002. *Review of Policy Research, 23*, 999-1033. doi:10.1111/j.1541-1338.2006.00247.x

* Mahjoub, M.-B. (2008). *The treatment effect of grade repetitions*. Retrieved from the Society of Labor Economists website: http://www.sole-jole.org/9102.pdf

* Manacorda, M. (2012). The cost of grade retention. *Review of Economics and Statistics, 94*, 596-606. doi:10.1162/REST_a_00165

* McCombs, J. S., Kirby, S. N., & Mariano, L. T. (2009). *Ending social promotion without leaving children behind: The case of New York City* [Adobe Digital Editions version]. Retrieved from http://www.rand.org/pubs/monographs/MG894.html

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2012). *Kerncijfers 2007-2011: Onderwijs, cultuur en wetenschap*. Retrieved from http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/jaarverslagen/2012/05/16/kerncijfers-2007-2011.html

* 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. doi:10.1037/a0027571

Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2011). *Methods matter: Improving causal inference in educational and social science research*. New York, NY: Oxford University Press.

* Ou, S. R., & Reynolds, A. J. (2010). Grade retention, postsecondary education, and public aid receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 32*, 118-139. doi:10.3102/0162373709354334

* Peterson, L. S., & Hughes, J. N. (2011). The differences between retained and promoted children in educational services received. *Psychology in the Schools, 48*, 156-165. doi:10.1002/pits.20534

Piaget, J., & Inhelder, B. (1962). *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.

* Roderick, M., & Nagaoka, J. (2005). Retention under Chicago's high-stakes testing program: Helpful, harmful, or harmless? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27*, 309-340. doi:10.3102/01623737027004309

* Schwerdt, G., & West, M. R. (2012). *The effects of early grade retention on student outcomes over time: Regression discontinuity evidence from Florida* (Program on Education Policy and Governance Working Paper 9). Retrieved from the Harvard Kennedy School, Cambridge website: http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG12-09_West.pdf

* Uysal, S. D. (2010, September). *The effect of grade retention on school outcomes: An*

application of doubly robust estimation methods. Paper presented at the Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik, Kiel, Germany. Abstract retrieved from https://134.245.92.14/dspace/bitstream/10419/37510/2/VfS_2010_pid_885.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: Schooljaar 2010-2011* [Statistical annual of Flemish education: School year 2010-2011]. Retrieved from http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-2011.htm

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

* Winters, M. A., & Greene, J. P. (2012). The medium-run effects of Florida's test-based promotion policy. *Education Finance and Policy, 7*, 305-330. doi:10.1162/EDFP_a_00069

* Wu, W., West, S. G., & Hughes, J. N. (2008a). Effect of retention in first grade on children's achievement trajectories over 4 years: A piecewise growth analysis using propensity score matching. *Journal of Educational Psychology, 100*, 727-740. doi:10.1037/a0013098

* Wu, W., West, S. G., & Hughes, J. N. (2008b). Short-term effects of grade retention on the growth rate of Woodcock-Johnson * III broad math and reading scores. *Journal of School Psychology, 46*, 85-105. doi:10.1016/j.jsp.2007.01.003

* Wu, W., West, S. G., & Hughes, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of Educational Psychology, 102*, 135-152. doi:10.1037/a0016664

Xia, N., & Kirby, S. N. (2009). *Retaining students in grade: A literature review of the effects of retention on students' academic and nonacademic outcomes*. Retrieved from the RAND Corporation website: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf

Auteurs

Mieke Goos was ten tijde van het onderzoek als doctoraatsstudent werkzaam bij het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie van de KU Leuven. Thans juniordocent en onderzoeker aan de Teachers Academy en het Top Institute for Evidence Based Education Research van Maastricht University. **Barbara Belfi** is als doctoraatsstudent verbonden aan het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie van de KU Leuven. **Bieke De Fraine** is docent aan het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie van de KU Leuven. **Jan Van Damme** is als emeritus hoogleraar verbonden aan het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie van de KU Leuven. **Patrick Onghena** is gewoon hoogleraar aan de onderzoeksgroep Methodologie van het Pedagogisch Onderzoek van de KU Leuven. **Katja Petry** is hoofddocent aan de onderzoeksgroep Gezins- en Orthopedagogiek van de KU Leuven.

Correspondentieadres: Mieke Goos, Teachers Academy & TIER, Maastricht University, Kapoenstraat 2, PB 616, 6200 MD Maastricht, Nederland. E-mail: mieke.goos@maastrichtuniversity.nl.

Abstract

Effectiveness of grade retention in primary and secondary education: A systematic review

Research on the effectiveness of grade retention in primary and secondary education has tremendously improved during the last decade, in terms of diversity of outcomes and countries investigated and methodology used. Yet, most recent meta-analyses and systematic reviews do not mirror these improvements, in that they mainly focus on the academic achievement of repeaters in the United States, often based on methodologically flawed studies. In this review, we give an overview of 37 recent studies that estimate effects of grade retention on repeaters' academic achievement, psychosocial functioning, school career, and labour market position as well as on their peers' academic achievement. All studies control for differences between retained and promoted students in the methodologically soundest way possible, and follow students for at least two years. Overall, our findings indicate that repeaters benefit less from their retention year than generally believed by Flemish and Dutch educators, especially in terms of academic achievement and school career in the long run. Implications for research, policy, and practice are discussed.