



PREVENTIE VAN SPIJBELEN EN VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN

Eindrapport

Gil Keppens & Bram Spruyt



PREVENTIE VAN SPIJBELEN EN VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN

Eindrapport

Gil Keppens & Bram Spruyt

Promotor: Bram Spruyt

Research paper SONO/wordt aangevuld door coördinatie

Gent, typ de datum

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Typ auteurs (Jaartal) Titel. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent

Voor meer informatie over deze publicatie typ e-mailadres(sen) van de corresponding authors

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© typ het jaartal STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Inhoudstabel

<i>Inhoudstabel.....</i>	<i>5</i>
<i>Algemene Inleiding.....</i>	<i>7</i>
<i>Hoofdstuk 1: Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in internationaal perspectief: Maakt het type onderwijsstelsel een verschil?</i>	<i>17</i>
<i>Hoofdstuk 2: Effecten van interventies ten aanzien van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten onderzocht. Een systematische literatuurstudie</i>	<i>45</i>
<i>Hoofdstuk 3 Scholen die verbinden: Naar een beter begrip van de impact van binding en een ‘autoritair’ schoolklimaat op spijbelen</i>	<i>95</i>
<i>Hoofdstuk 4: Ongewettigd afwezig zijn in vlaanderen. Een actuele beschrijving op basis van registratiegegevens</i>	<i>121</i>
<i>Hoofdstuk 5: Hoe vaak spijbelen leerlingen? Een vergelijkend onderzoek tussen geregistreerde en zelfgerapporteerde afwezigheden</i>	<i>195</i>
<i>Hoofdstuk 6: Uitdagingen voor de implementatie van een effectief spijselbeleid. Een onderzoekende houding ten aanzien van registratiegegevens als casestudy.....</i>	<i>241</i>
<i>Algemene beleidssamenvatting onderzoekslijn.....</i>	<i>287</i>

Algemene Inleiding

Ervoor zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen gekwalificeerd de eindmeet halen, is één van de prioriteiten in de beleidsbrief van Minister Crevits. Dit engagement resulteerde reeds in de conceptnota 'Samen tegen schooluitval', een initiatief van de Vlaamse ministers van Onderwijs, Welzijn en Werk met als doel het aantal vroegtijdig schoolverlaters en spijbelende leerlingen te verminderen en zo het leerrecht te garanderen (Crevits, Vandeurzen, & Muyters, 2015). Twee klemtonen uit dit plan staan centraal in het voorliggende rapport: ten eerste, het cruciaal belang van preventie. Precies omdat geweten is dat het vaak bijzonder moeilijk is jongeren die intensief spijbelen of dreigen de school vroegtijdig te verlaten te re-integreren in een normale onderwijspraktijk, wordt maximaal ingezet op het vroeg ingrijpen en een aanklampend beleid (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014; Keppens & Spruyt, 2017). Overeenkomstig de Europese aanbeveling wordt de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten en spijbelen, ten tweede, aangepakt via een geïntegreerd beleid met aandacht voor een lokale vertaalslag. Daarmee wordt bedoeld dat alle betrokkenen bij het onderwijsproces vanuit een gezamenlijk kader handelen ten voordele van de leerlingen. Differentiatie van taken (i.e. het opsplitsen van taken over verschillende personen) zowel binnen de school als tussen betrokken partners, staat een effectief preventiebeleid in de weg (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014; Spruyt, Keppens, Kemper, & Bradt, 2016).

Primair objectief van dit onderzoek dat uitgevoerd werd in het kader van het *Steunpunt Onderwijs Onderzoek* is daarom bij te dragen aan het optimaliseren van een preventief en geïntegreerd beleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Daarbij ambiëren we om zoveel mogelijk gegevens samen te brengen die de voorwaarden, hinderpalen, uitdagingen, opportuniteiten en 'good practices' van een effectief preventiebeleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten documenteren. De gegevens die we gebruiken zijn afkomstig uit de bestaande literatuur, de administratieve databanken van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, PISA-data (2012), LISO-data (2017) en observaties in scholen en lokale samenwerkingsverbanden (Lokaal OverlegPlatform, flankerend

onderwijsbeleid van de steden en gemeenten) gekoppeld aan diepte-interviews met schooldirecteurs, leerlingenbegeleiders, experts en andere stakeholders. De kern van dit multi-method onderzoek situeert zich op het vlak van scholen, maar is ingebed in een breder onderzoekskader dat aandacht heeft voor de situering van de Vlaamse onderwijscontext en verdiepend onderzoek naar registratiegegevens en de wijze waarop men er dient mee om te gaan. In dit inleidend hoofdstuk, dat tevens als leeswijzer fungeert, zetten we kort de lijnen van dit onderzoek uit door de belangrijkste onderzoeksvragen van het project te formuleren en te verantwoorden.

Onderzoeksvragen en verantwoording

De afgelopen jaren werd veel monitoronderzoek verricht naar het voorkomen en de correlaten (oorzaken en/of gevolgen) van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten (De Witte, Nicaise, et al., 2013; Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014; Van Landeghem, De Fraine, Gielen, & Van Damme, 2013; Van Landeghem, De Fraine, Gielen, & Van Damme, 2014). Het bestaande onderzoek leidde naar vier inzichten die de basis vormen van onderhavig onderzoek.

Ten eerste, bestaan er aanzienlijke verschillen tussen landen wat betreft vroegtijdig schoolverlaten en deze kunnen minstens ten dele worden toegeschreven aan kenmerken waarop een onderwijsbeleid vat heeft (De Witte, Nicaise, et al., 2013). Voor spijbelen zijn die verschillen veel minder goed gedocumenteerd maar wel waarschijnlijk. Een vergelijkend onderzoek kan tonen welke verbeteringsmarge Vlaanderen nog heeft én welke landen/regio's daarbij als voorbeeld kunnen fungeren. Het op dit punt benodigde onderzoek dient, in tegenstelling tot veel van het bestaande onderzoek, spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten simultaan te bestuderen (zie volgend punt).

Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten hebben, ten tweede, meer gemeen dan wat hen scheidt. Deze stelling geldt op een dubbele wijze. Ten eerste zijn op het niveau van de leerling de risicokenmerken op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten (maar bijvoorbeeld ook schools falen in termen van studieprestaties) grotendeels dezelfde (Rumberger & Lim, 2008). Het zijn vaak dezelfde sociale groepen die een verhoogd risico hebben op deze

kenmerken. Ten tweede is elk van deze kenmerken doorgaans een goede zoniër de beste voorspeller voor een ander kenmerk (schools falen verklaart vaak spijbelen; spijbelen is een goede voorspeller voor vroegtijdige schooluitval, enz.) (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Cabus & De Witte, 2015; Rumberger & Lim, 2008). Dat verklaart en verantwoordt ook de sterke klemtoon op de preventie van spijbelen in het plan tegen schooluitval (Crevits, Vandeurzen, & Muylers, 2015). De gemeenschappelijkheden tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten moeten een cruciaal onderdeel zijn van het denken rond preventie en remediëring, al was het bijvoorbeeld maar om te verzekeren dat winst op het ene vlak niet gerealiseerd wordt door verlies op het andere vlak. Dat laatste is belangrijk. De nauwe band tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten is immers goed gedocumenteerd en bestudeerd op het leerlingenniveau, maar we weten hier veel minder over op het school- en/of landniveau (e.g. de mate waarin spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten ook samenhangt tussen scholen en tussen landen/onderwijssystemen).

Ten derde, toont het bestaande Vlaamse en internationale monitoronderzoek dat een van de cruciale kenmerken die spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten gemeen hebben het groot aantal geïdentificeerde potentiële oorzaken is (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013; Kearney, 2008; Keppens et al., 2014; Reid, 2005). Spijbelen noch vroegtijdig schoolverlaten is zelden het gevolg van één oorzaak maar doorgaans ingebed in een web van persoonlijke en sociale problemen. Een van de manieren om op dat web van potentieel causale relaties vat te krijgen kan gevonden worden in het *bindingsperspectief*. Binnen dat perspectief wordt aangenomen dat de kans op spijbelen en/of vroegtijdig schoolverlaten groter wordt naarmate de binding tussen de leerling en de school om welke reden dan ook verzwakt (Gentle-Genitty, 2008; Keppens et al., 2014; Keppens & Spruyt, 2017). Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten verschijnen in die visie als verschillende fasen in een onthechtingsproces. Het theoretisch vernieuwende aan het bindingsperspectief is dat binding geen eigenschap is van een leerling¹, noch van scholen maar van *de relatie tussen de leerling en zijn school*. Succesvolle preventie maatregelen dienen afgestemd te zijn op de particulariteit van die relatie én kunnen nooit

¹ Binding dient duidelijk onderscheiden te worden van schoolwelbevinden. Een tijdelijk laag schoolwelbevinden kan een gevolg zijn van een sterke binding (bv. indien een kind minder goed presteert dan hij zelf had gehoopt).

eenrichtingsverkeer zijn. Denken in termen van binding veronderstelt een relationele benadering en laat goed toe te begrijpen *waarom* bepaalde concrete maatregelen (niet) werken. In dit rapport wordt het bindingsperspectief als vertrekpunt genomen, maar we gaan ook expliciet in de literatuur op zoek naar andere verklaringsmodellen die gehanteerd worden voor het opzetten van preventiestrategieën tegen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten.

Ten vierde, is het beschikken over accurate registratiedata een kritische voorwaarde voor een aanklappend beleid inzake spijbelen. De afgelopen jaren werd in Vlaanderen, in het bijzonder door de implementatie van het informaticasysteem DISCIMUS, grote vooruitgang geboekt in het registreren van problematische afwezigheden. Scholen staan zelf in voor de registratie van afwezigheden (via verschillende softwareprogramma's die op de markt beschikbaar zijn) en geven deze informatie vervolgens door aan DISCIMUS. Via DISCIMUS wisselen scholen aan- en afwezigheden uit met AGODI. In het kader van preventie krijgen scholen via het 'Mijn School'-systeem vervolgens gedetailleerde informatie over vroegtijdig schoolverlaten (sinds 2015-2016) en later spijbelen (sinds 2018-2019). Zoals onder meer de strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming (VLOR) in haar advies op de conceptnota 'Samen tegen schooluitval' aangaf en zoals ook blijkt uit de audit van de CLB's bestaan er grote verschillen tussen scholen in de wijze waarop met informatie (zowel individuele dossiers als met registratiegegevens op schoolniveau) wordt omgegaan. Het is belangrijk om naast de ontwikkeling van de technische infrastructuur te monitoren wat de kenmerken en eigenschappen van de aldus verzamelde data precies zijn. Er is op dat vlak nood aan twee zaken: ten eerste, zicht krijgen op hoe scholen omgaan met hun cijfers rond vroegtijdig schoolverlaten en spijbelen én hoe ervoor gezorgd kan worden dat deze cijfers een middel worden om beleid te voeren en geen doel op zich worden; ten tweede, blijvend onderzoek naar de aan scholen aangeleverde kernindicatoren en de dynamieken die erachter schuilgaan. Met dat laatste bedoelen we dat we ook moeten nagaan of de gebruikte indicatoren (e.g. B-code) ook in voldoende mate de problematiek van ongewettigde afwezigheden afdekken.

Die algemene insteek en achtergrond vertaalt zich in vier concrete onderzoeksvragen:

- (1) Hoe situeert Vlaanderen zich wat betreft spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten (zowel qua niveau, qua samenhang, en qua verschillen tussen scholen) in internationaal perspectief? Welke kenmerken verklaren deze positie?
- (2) Welke zijn de randvoorwaarden en kritische succesfactoren voor het opzetten, implementeren en uitvoeren van een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten? Welke worden er toegepast? Welke werken (niet) en waarom?
- (3) Welke indicatoren spelen een belangrijke rol in het identificeren van spijbelen? Kunnen we op basis van deze indicatoren scholen classificeren in verschillende types?
- (4) Welke overkoepelende preventieve strategieën houden verband met spijbelen en schooluitval? In welke mate verschillen deze naargelang het profiel van de school met betrekking tot spijbelen en/of vroegtijdig schoolverlaten?
- (5) Met welke uitdagingen en knelpunten worden Vlaamse scholen geconfronteerd bij het implementeren van centrale beleidsmaatregelen en bij het afstemmen ervan op de specificiteit van de lokale context?

Het beantwoorden van die onderzoeksvragen realiseert volgende doelstellingen:

- (1) Een nauwkeurige situering van Vlaanderen inzake spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in comparatief perspectief om zicht te krijgen op de macro-effecten.
- (2) Een actueel overzicht geven van de bestaande initiatieven gericht op het terugdringen van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Daarbij leggen we nadruk op de effectiviteit van de bestaande initiatieven en op het bieden van een verklaring waarom bepaalde initiatieven (niet) werken.
- (3) Meer duiding en achtergrond van de bestaande data die aan scholen wordt gegeven en waarvan verwacht wordt dat ze een kwaliteitsvol beleid op leerlingenbegeleiding voeren.
- (4) De identificatie van specifieke uitdagingen en knelpunten bij het implementeren van centrale beleidsmaatregelen en/of het afstemmen van lokale actieplannen op de specificiteit van de lokale context.

Opbouw van dit rapport

De structuur van dit rapport ziet er als volgt uit. In hoofdstuk 1 situeren we Vlaanderen inzake spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten en dat wat betreft (1) de prevalentie, (2) de samenhang tussen beide problemen en (3) de verschillen in het scholenlandschap (alleen mogelijk voor spijbelen). Ofnog: scoort Vlaanderen hoger of lager in vergelijking met andere landen, is de samenhang tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten er sterker of zwakker, en zijn de verschillen tussen scholen in het voorkomen van beide problemen groter of kleiner in vergelijking met andere Europese landen?

In hoofdstuk 2 maken we een inventaris en synthese van het bestaande nationale en internationale onderzoeksmateriaal rond effectief en efficiënt schoolbeleid ten aanzien van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Om meer inzicht te verwerven *in de manier waarop* scholen via concrete maatregelen een doeltreffend preventiebeleid tegen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten kunnen voeren zijn twee zaken nodig: (1) inzicht in de theoretische kaders waarop concrete interventies steunen en (2) het inventariseren en synthetiseren van concrete praktijken waarvan onderzoek suggereert/toont dat ze (niet) werken. We kijken per praktijk/interventie naar (1) het gehanteerde theoretisch model (waarom verwachtte men een effect?), (2) de precieze maatregelen (wat werd concreet gedaan?) en (3) de effecten ervan (was er een impact en zo ja welke?).

Het ontwikkelen van strategieën ter preventie van spijbelen wordt in de literatuur vaak beschouwd als een van de belangrijkste methoden in het reduceren van het aantal vroegtijdig schoolverlaters. In hoofdstuk 3 leveren we een bijdrage aan dat debat door te onderzoeken hoe verschillende types schoolklimaat verband houden met een lagere kans op spijbelen. Twee onderzoeksvragen sturen de analyse: (1) Welk type schoolklimaat gaat samen met lagere spijbelcijfers, na controle voor de instroomkenmerken van de individuele leerlingen van scholen? en (2) Hoe verloopt de relatie tussen het type schoolklimaat en de individuele kans op spijbelen? Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden maken we gebruik van PISA-data (2012) afgenomen bij 2279 vijftienjarige leerlingen uit het voltijds secundair onderwijs in Vlaanderen.

Vervolgens wordt in hoofdstuk 4 en hoofdstuk 5 een analyse gemaakt van registratiegegevens over spijbelen. Daarvoor maken we gebruik van de verfijnde

registratiegegevens zoals verzameld via DISCIMUS en verdiepende analyses op basis van verrijkte LiSO-data. In hoofdstuk 4 maken we gebruik van de registratiedata van het schooljaar 2014-2015. Dat waren bij aanvang van het onderzoek de meest recente cijfers waarvoor ook de benodigde koppelingen konden worden gemaakt met andere kenmerken. De gegevens worden waar nodig aangevuld met meer recente beschrijvende data uit de AGODI rapporten/tabellen.

Hoofdstuk 4 start met een beknopte reflectie op het gebruik van registratiedata. Vlaanderen vormt binnen Europa een van de koplopers als het gaat over het op nauwkeurige en systematische wijze verzamelen van afwezigheidsdata bij leerlingen die leerplichtonderwijs volgen. Terwijl die gegevens voorheen voornamelijk verzameld werden vanuit een sanctioneringsperspectief van de Vlaamse overheid worden ze vandaag meer en meer gebruikt voor begeleidings- en analysedoeleinden. Een dergelijke transitie is meer dan een technische aangelegenheid en veronderstelt ook een goed besef van de beperkingen waarmee deze data kampen. Hoofdstuk 4 is gestructureerd aan de hand van een drieledige focus: (1) individuele afwezigheden, (2) verschillen tussen scholen in afwezigheden en (3) trends over de tijd.

In hoofdstuk 5 vergelijken we zelfgerapporteerde gegevens over spijbelen afkomstig uit het onderzoek 'Loopbanen in het Secundair Onderwijs' van het schooljaar 2016-2017 met de administratieve databank over afwezigheden van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Het gaat om de analyse van unieke data waarbij voor dezelfde leerlingen spijbelen op twee manieren (zelfgerapporteerd vs. administratief geregistreerd) verzameld werden. Dat laat ons toe om te onderzoeken (1) in welke mate zelfgerapporteerde gegevens over spijbelen en administratieve gegevens van problematische afwezigheden hetzelfde gedrag meten en (2) in welke mate er bij het spijbelen van bepaalde types spijbelaars en/of bepaalde sociale groepen (het geslacht, de GOK-indicatoren, de onderwijsvorm en de leeftijd) in de administratieve data over problematische afwezigheden onder- of overschatting plaats vindt.

Daarop verder bouwend, onderzoeken we in hoofdstuk 6 aan de hand van: (1) een casestudy in een middelgrote stad in Vlaanderen, (2) diepte-interviews in satellietscholen in Vlaanderen en (3) een experten survey de uitdagingen en knelpunten waar men mee

wordt geconfronteerd bij de transformatie naar een meer onderzoekende houding ten aanzien van de registratiedata die over de leerlingen en de school bestaan. Deze concrete case wordt als opstap gebruikt om meer zicht te krijgen op de wijze waarop een spijbelbeleid vandaag geïmplementeerd wordt en welke uitdagingen en opportuniteiten er zich op dat vlak voordoen.

Ten slotte, maken we in het besluit een synthese die als vertrekbasis fungeert voor een aantal concrete en algemene beleidsaanbevelingen.

Bij het uitwerken van dit rapport hebben we er bewust voor gekozen elk hoofdstuk een maximale zelfstandigheid te geven en steeds op te bouwen rond één concrete/concreet vraag/thema. Dit zorgt ervoor dat de hoofdstukken afzonderlijk gelezen kunnen worden. We hopen hiermee de gebruikswaarde van het rapport te verhogen. De lezer hoeft immers niet noodzakelijk alle hoofdstukken door te nemen en kan afwijken van de door ons voorgestelde volgorde. Het nadeel van deze methode is dat een aantal zaken herhaald worden. We hebben de hoeveelheid overlap evenwel tot een minimum proberen te beperken.

Referenties

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.

Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015). Does unauthorized school absenteeism accelerates the dropout decision? – Evidence from a Bayesian duration model. *Applied Economics Letters*, 22(4), 266–271.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.

De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: A comparative analysis of EU countries: The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School

- Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331–345.
- Gentle-Genitty, C. (2008). *Impact of schools' social bonding on chronic truancy: perceptions of middle school principals*. Indiana University, Indiana.
- Kearney, C. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471.
- Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. (No. OBPWO 11.03). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Keppens, Gil, & Spruyt, B. (2017). The development of persistent truant behaviour: An exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353–370.
- Reid, K. (2005). The Causes, Views and Traits of School Absenteeism and Truancy: An Analytical Review. *Research in Education*, 74, 59–82.
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara: University of California.
- Spruyt, B., Keppens, G., Bradt, L., & Kemper, R. (2016). “If only they had a file on every pupil”: On the mismatch between truancy policy and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 171-189.
- Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S., & Van Damme, J. (2014). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen in 2010: indeling volgens locatie, opleidingsniveau van de moeder en moedertaal*. Leuven: Steunpunt SSL, rapport nr. SSL/2013.05/1.2.0.

Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S., & Van Damme, J. (2014). *Hoeveel vroege schoolverlaters heeft deze school? Een nieuwe indicator waarin elke leerling meetelt*. Leuven: Steunpunt SSL, rapport nr. SSL/2014.03/1.2.0.

Hoofdstuk 1: Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in internationaal perspectief: Maakt het type onderwijsstelsel een verschil?¹

Inleiding

Ervoor zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen gekwalificeerd de eindmeet halen is niet alleen een doelstelling van regio's of landen. Het is ook een van de prioriteiten van de Europese Commissie. Het terugdringen van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten staat in de meeste Europese landen dan ook hoog op de politieke agenda. Zo stelt de Europese Commissie dat tegen 2020 het gemiddeld percentage vroegtijdig schoolverlaters moet dalen tot/onder de 10% per lidstaat (European Commission, 2010). Het ontwikkelen van maatregelen om spijbelen te voorkomen vormt daarbij een belangrijke strategie (European Commission, 2013). Tegen die achtergrond beantwoorden we in dit hoofdstuk twee onderzoeksvragen: (1) In welke mate stellen we regionale verschillen vast in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in 24 Europese OESO-landen? en (2) In welke mate kunnen deze regionale verschillen worden toegeschreven aan kenmerken van het onderwijsstelsel?

Het beantwoorden van deze vragen is om drie redenen belangrijk. *Ten eerste*, is het ontbreken van een gestandaardiseerde en breed gedragen definitie van spijbelen een vaak aangekaart probleem binnen de spijbelliteratuur (Gentle-Genitty, Karikari, Chen, Wilka, & Kim, 2015; Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2005). Dat maakt het moeilijk om geregistreerde afwezigheidsdata tussen verschillende regio's met elkaar te vergelijken en is een van de belangrijkste redenen waarom internationaal comparatief onderzoek naar spijbelen nagenoeg onbestaande is. In dit hoofdstuk vergelijken we de prevalentie van spijbelen aan de hand van zelf-rapportage data (PISA, 2012). Voor zover wij weten is dit het eerste onderzoek dat spijbelen bestudeert vanuit een comparatieve invalshoek en steunt op een

¹ Een Engelstalige versie van dit hoofdstuk werd gepubliceerd als Keppens, G. & B, Spruyt (2018) Truancy in Europe: Does the type of educational system matter? *European Journal of Education*, 53(3), 414-426.

gestandaardiseerd meetinstrument afgenomen bij een representatief staal van scholen en jongeren in elke regio. *Ten tweede*, bestaat er een uitgebreide literatuur naar de individuele risicofactoren van spijbelen (Henry, 2007; Reid, 2005; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron, & Abdon, 2013). Over de mate waarin kenmerken van het onderwijssysteem samenhangen met spijbelen is veel minder empirisch onderzoek voorhanden. In dit onderzoek onderzoeken we voor zover we weten als eerste het verband tussen spijbelen en de kenmerken van onderwijssystemen. *Ten derde*, wordt spijbelen gezien als een belangrijke voorspeller van vroegtijdig schoolverlaten (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Cabus & De Witte, 2015; Rumberger, 2011). De sterke relatie tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten verklaart en verantwoordt de sterke klemtoon op de preventie van spijbelen in strategieën in het bestrijden van vroegtijdig schoolverlaten. Vanuit een beleidscontext impliceert het verband tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten ook dat een analyse van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten best simultaan gebeurt. Het risico bestaat immers dat er een 'trade-off' plaatsvindt, waarbij relatief gunstige scores inzake spijbelen gepaard gaan met hogere cijfers in vroegtijdig schoolverlaten doordat spijbelaars sneller het onderwijs verlaten. Om ons ervan te verzekeren dat winst op het vlak van spijbelen niet gerealiseerd wordt door een toename op het vlak van vroegtijdig schoolverlaten, onderzoeken we het verband tussen het aantal spijbelaars en het aantal vroegtijdig schoolverlaters op land/regioniveau.

Literatuur

De impact van spijbelen op vroegtijdig schoolverlaten

Spijbelen wordt in de literatuur gezien als een belangrijke voorspeller van vroegtijdig schoolverlaten. Rumberger en Lin (2008) voerden een uitgebreide literatuurstudie naar de belangrijkste voorspellers van vroegtijdig schoolverlaten in de Verenigde Staten en stelden vast dat in alle negentien door hun gevonden onderzoeksrapporten een sterk verband wordt gevonden tussen spijbelen en drop-out. Cabus en Dewitte (2015) onderzochten het verband tussen ongewettigde afwezigheden en vroegtijdig schoolverlaten in Nederland. Ze stellen vast dat leerlingen met minstens 1 ongewettigde afwezigheid, 34,7% meer kans

hebben op vroegtijdig schoolverlaten in vergelijking met medeleerlingen zonder ongewettigde afwezigheden. Deze bevindingen stemmen overeen met longitudinaal onderzoek van Archambault en collega's (2009) waaruit blijkt dat een definitieve keuze om de schoolbanken te verlaten bijna altijd wordt voorafgegaan door intensief spijbelgedrag. Deze studies illustreren de meer gangbare opvatting dat de ontwikkeling van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten het best geïnterpreteerd wordt als een gradueel proces van schoolonthechting: wat begint als occasioneel spijbelen evolueert in frequenter spijbelen en mondt mogelijks uit in ongekwalificeerde uitstroom (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Finn & Zimmer, 2012; Rumberger, 2011; Tinto, 1987; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez, 1989). Door de vele risicofactoren van spijbelen - onderzoek illustreert dat spijbelen het resultaat is van een complex samenspel tussen individuele, gezinsgerelateerde, sociale, culturele, sociaaleconomische en institutionele factoren (Ingul, Klöckner, Silverman, & Nordahl, 2012; Reid, 2005; Vaughn et al., 2013) – blijkt dit zelfbestendigend proces van schoolonthechting vaak eenrichtingsverkeer te zijn en dus moeilijk te remediëren. Dat is ook het uitgangspunt van de nota 'Samen tegen schooluitval' (Crevits, Vandeurzen, & Muyters, 2015), namelijk kort op de bal spelen om erger te voorkomen.

De impact van het onderwijssysteem

Spijbelen wordt doorgaans gezien als een gevolg van een afname van schoolbinding (i.e., de mate waarin een leerling zich verbonden voelt met school conformerende peers, leerkrachten en de school). Er zijn vele redenen waarom de binding tussen een leerling en zijn school kan vervagen. Een ervan is de mate waarin leerlingen onderwijs krijgen dat aansluit bij zijn of haar competentieniveau en interesses. Het is op dat punt dat de wijze waarop het onderwijssysteem – en meer specifiek de kanalisering en tracking van leerlingen – mogelijk relevant is en verband houdt met de prevalentie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten.

Landen/regio's verschillen sterk in de manier waarop men leerlingen selecteert en groepeert naargelang hun vaardigheden en onderwijsprestaties in verschillende onderwijsniveaus, studierichtingen, scholen en klassen (Dupriez, Dumay, & Vause, 2008;

Janmaat & Mons, 2011; Mons, 2007; OECD, 2012). Men onderscheidt in de literatuur vaak twee grote strategieën om leerlingen in verschillende groepen onder te verdelen: verticale stratificatie en horizontale stratificatie. Landen die gebruik maken van verticale stratificatie differentiëren leerlingen tussen verschillende leerjaren aan de hand van zittenblijven en variatie in de leeftijd waarop men in het lager onderwijs kan instromen. Verticale stratificatie genereert een systeem waarin leerlingen met een gelijkaardige leeftijd verdeeld zijn tussen verschillende leerjaren (Goos et al., 2013; Sorensen, 1970). Via horizontale stratificatie verdeelt men leerlingen binnen hetzelfde leerjaar tussen verschillende onderwijsstromen en studierichtingen (Dupriez et al., 2008). Beide vormen van stratificatie worden in de literatuur sterk bekritiseerd. Zo weten we dat de impact van de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen op hun onderwijsprestaties sterker is in landen waar de leerlingen reeds op vroege leeftijd verdeeld worden in duidelijke onderscheiden onderwijsvormen (Brunello & Checchi, 2007; Hanushek & Wossmann, 2006; Maaz, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008). Leerlingen met een zwak sociaaleconomisch profiel presteren slechter in landen die gebruik maken van tracking (i.e., leerlingen op basis van vaardigheden onderverdelen in onderwijsvormen) tegenover landen waar men pas op latere leeftijd (e.g. na 15 jaar) differentieert. Lavrijsen en Nicaise (2015) merken echter op dat een goed uitgewerkt beroepsonderwijs, kenmerkend voor landen waar men sterk horizontaal stratificeert, net voordelig kan zijn om vroegtijdig schoolverlaten te voorkomen. De redenering luidt dat een goede afstemming van het beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt leerlingen kan stimuleren om hun opleiding af te ronden (zie ook: Shavit & Muller, 2000; Teese, 2011). In het verlengde daarvan onderzochten De Witte en collega's (2013) het verband tussen horizontale stratificatie, verticale stratificatie en vroegtijdig schoolverlaten. De prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten blijkt hoger in landen die gebruik maken van zittenblijven en lager in landen met een uitgebreid beroepsonderwijs en een later einde van de leerplicht. Een uitgebalanceerd beroepsonderwijs blijkt een succesvolle strategie om leerlingen die niet goed passen in het algemeen secundair onderwijs blijvend te stimuleren. De kansen op het behalen van een diploma of kwalificatie nemen daarnaast toe wanneer men de leerplichtleeftijd optrekt: hoe langer men leerlingen verplicht naar school te gaan, hoe hoger de kans dat leerlingen een diploma of kwalificatie behalen (Cabus & De Witte, 2011).

Bovenstaande studies demonstreren dat internationale verschillen in onderwijsuitkomsten ook mee bepaald worden door de keuzes die men maakt vanuit het beleid over de concrete invulling van het onderwijssysteem. Opvallend is dat de mogelijke ongunstige effecten van sterke stratificatie (cf. een uitgebalanceerd beroepsonderwijs) op sociale ongelijkheid in onderwijsprestaties niet veralgemeenbaar zijn naar vroegtijdig schoolverlaten. Wil men komen tot een volledige inschatting van de keuzes die men maakt in onderwijsbeleid, dan is het belangrijk dat we de effecten van specifieke onderwijssystemen op zoveel mogelijk onderwijsuitkomsten analyseren en de blik niet verengen tot studieprestaties. In dit hoofdstuk richten we ons specifiek op twee problemen, namelijk spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten.

Data en methodologie

Sample en procedure

Om onze onderzoeksvragen te beantwoorden voerden we een secundaire analyse uit op de PISA 2012 dataset. Het '*Programme for International Student Assessment*' (PISA) is een internationaal comparatief onderzoek van de onderwijsprestaties van 15-jarige scholieren op wiskunde, wetenschappen en lezen van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Naast de onderwijsprestaties bevat PISA ook (a) een achtergrondvragenlijst voor leerlingen die peilt naar de thuissituatie, attitudes tegenover de school en spijbelen en (b) een bevraging van de schooldirecteurs die peilt naar de structuur en organisatie van de school en het schoolbeleid (<http://www.oecd.org/pisa/>). Door de informatie van deze schooldirecteurs te aggregeren op het landenniveau bekomen we informatie over de determinanten van onderwijssystemen (OECD, 2012, 2014). Aan deze data werden gegevens uit twee externe databronnen toegevoegd: extra informatie over enkele determinanten (start van de leerplicht en leeftijd waarop men voor het eerst leerlingen in verschillende vormen differentieert) van het onderwijssysteem uit de '*Education at a Glance*' (2012) en informatie over vroegtijdig schoolverlaten en de sociaaleconomische context van een land uit de '*EU Labour Force Survey*' (2012). Op die manier is onze dataset in staat internationale verschillen

in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te analyseren. We maken in dit onderzoek een onderscheid tussen Vlaanderen en Wallonië. De prevalentie van spijbelen wordt gemeten via de scholen op gemeenschapsniveau, de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten wordt gemeten op gewestsniveau. Wanneer we de prevalentie van spijbelen vergelijken tussen Vlaanderen en andere regio's/landen spreken we dus over de prevalentie van spijbelen in de Vlaamse Gemeenschap (inclusief de Nederlandstalige scholen in Brussel). Wanneer we de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten vergelijken tussen Vlaanderen en andere regio's/landen spreken we over de prevalentie van spijbelen in het Vlaamse Gewest (exclusief Brussels Hoofdstedelijk Gewest).

De PISA-vragenlijst maakt gebruik van een tweetraps gestratificeerde sampling procedure. In de eerste stap worden per land scholen geselecteerd rekening houdend met de schoolgrootte. In de tweede stap worden er op toevalsbasis 35 15-jarige leerlingen per school geselecteerd. Aangezien de respondenten in de PISA-vragenlijst worden afgebakend op basis van leeftijd (15 jaar bij de afname van de vragenlijst) kunnen de respondenten afkomstig zijn uit verschillende leerjaren. Dit is zeker het geval bij landen die gebruik maken van zittenblijven. In dit onderzoek beperken we ons tot OESO-landen. Op die manier trachten we te voorkomen dat verschillen inzake spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te wijten zijn aan te grote verschillen in sociale ongelijkheid tussen de landen (cf. Dupriez, Dumay, & Vause, 2008). Om daarnaast verschillen in vroegtijdig schoolverlaten via een gemeenschappelijke, identieke indicator met elkaar te kunnen vergelijken, concentreren we onze vergelijking uitsluitend op Europese landen.

Operationalisatie

Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten

De PISA-achtergrond enquête (2012) beschikt over twee indicatoren om de prevalentie van spijbelen te onderzoeken: (1) "Hoeveel keer heb je voor enkele lessen gespijbeld in de laatste twee volledige schoolweken". (2) "Hoeveel keer heb je gespijbeld in de laatste twee volledige

*schoolweken*²). Beide vragen werden beantwoord aan de hand van een Likert schaal (1 = nooit, 2 = 1 of 2 keer, 3 = 3 of 4 keer, 4 = 5 of meer dan 5 keer). Beide spijbelmaten peilen uitsluitend naar ongewettigde afwezigheden gedurende de twee weken voorafgaand aan de bevraging. Over alle door ons onderzochte OESO-landen heen geeft 20,37% van de leerlingen aan gedurende minstens 1 les gespijbel te hebben in de twee weken voorafgaand aan de bevraging. 17,82% van de leerlingen geeft aan minstens 1 keer gespijbel te hebben in de twee weken voorafgaande aan de bevraging. Het gebruik van deze spijbelmaten brengt twee beperkingen met zich mee. Ten eerste, is er voor een vraag een discrepantie tussen de internationale, Engelstalige vraag en tussen de indicator gebruikt in Vlaanderen. Terwijl de Engelstalige vragenlijst specifiek peilt naar het spijbelen gedurende een volledige dag, peilt de Vlaamse versie naar het aantal keer spijbelen (zie ook voetnoot 1). Beide vragen peilen naar iets anders, waardoor comparatieve analyses op basis van deze indicator niet helemaal correct zijn. Voor de vraag die peilt naar het spijbelen gedurende minstens 1 les is er geen probleem. Ten tweede, impliceert de korte time-frame (twee weken voorafgaande aan de afname) dat een aanzienlijk aandeel van het (occasioneel) spijbelen niet geregistreerd wordt (Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2002). Aangezien de maat die peilt naar spijbelen gedurende een volledige dag (a) te sterk verschilt tussen de Vlaamse en Engelstalige versie en (b) de verdeling van deze maat zeer scheef verdeeld is voor meerdere landen (wat leidt tot onbetrouwbare schattingen) geven we in het vervolg van dit hoofdstuk enkel de resultaten weer voor de leerlingen die gedurende minstens een les gespijbel hebben.

De prevalentie vroegtijdig schoolverlaters werd afgeleid uit de Labour Force Survey (LFS, 2012). De LFS-data beschikken over een indicator die peilt naar het percentage jongeren tussen 18 en 24 jaar dat het lager secundair onderwijs heeft afgerond en niet is ingeschreven in enige vorm van formeel onderwijs of opleiding (ELET). Over alle door ons onderzochte OESO-landen heen bedraagt de prevalentie vroegtijdig schoolverlaters 11,12%.

² De vraagstelling in de Engelstalige vragenlijsten: (1) "In the last two full weeks of school, how many times did you skip some classes?" (2) "In the last two full weeks of school, how many times did you skip a whole day?"

Onderwijssysteem

In dit hoofdstuk operationaliseren we de rol van onderwijssystemen op basis van het vaak gebruikte classificatieschema van Mons (2007), waarbij onderwijssystemen geïnclassificeerd worden op basis van verschillende institutionele parameters (zie ook: Dupriez et al., 2008; Janmaat & Mons, 2011). Mons (2007) onderscheidt 4 types van onderwijssystemen om met heterogeniteit van leerlingen aan de slag te gaan: (1) *separation model*, (2) *comprehensive model*, (3) *uniform integration model* en (4) *individualized integration model*. Het *separation model* verwijst naar onderwijssystemen waar men leerlingen reeds op vroege leeftijd differentieert op basis van onderwijsuitkomsten in verschillende onderwijsvormen. Zittenblijven is er een vaak gebruikte strategie om om te gaan met leerlingen met zwakke onderwijsprestaties. Het *comprehensive model* hanteert geen tracking. Leerlingen doorlopen er tot zestienjarige leeftijd een gemeenschappelijk curriculum. Door leerlingen binnen scholen te groeperen op basis van hun onderwijsprestaties tracht men les te geven aan leerlingen met een relatief gelijkaardig onderwijsprofiel. Het *uniform integration model* biedt eveneens aan alle leerlingen tot op zestienjarige leeftijd een gemeenschappelijk curriculum aan. In tegenstelling tot het *à la carte integration model* hanteert men hier wel zittenblijven als strategie om leerlingen met zwakke onderwijsprestaties te hergroeperen. Ten slotte verwijst het *individualized integration model* naar onderwijssystemen die een gemeenschappelijk curriculum aanbieden aan alle leerlingen en waar men leerlingen zo weinig mogelijk differentieert tussen verschillende groepen. Men tracht door middel van individuele begeleiding in kleine klassen met de heterogeniteit binnen de leerlingengroep aan de slag te gaan.

In dit hoofdstuk volgen we het classificatieschema dat werd opgesteld door Mons (2007) en later verder verfijnd door Dupriez en collega's (2008). Landen worden op basis van een tweetrapsprocedure aan een bepaalde categorie toegeschreven. In een eerste fase creëerden we drie hogere-orde factor schalen: verticale stratificatie, horizontale stratificatie tussen scholen en horizontale stratificatie binnen scholen (cf. OECD, 2012). Een uitgebreide technische beschrijving van de kenmerken die gebruikt werden voor de

constructie van deze dimensies, kan gevonden worden in de PISA-rapporten (OECD, 2012, 2014).

Verticale stratificatie verwijst naar de mate van variabiliteit in leerjaren tussen de leerlingen uit de steekproef. Een hoge score op verticale stratificatie verwijst naar een hoge mate van variabiliteit in leerjaren door middel van zittenblijven of variatie in de leeftijd bij de start van de leerplicht. Horizontale stratificatie tussen scholen verwijst naar de mate waarin leerlingen worden gedifferentieerd op basis van hun vaardigheden en onderwijsprestaties. Een hoge score op horizontale stratificatie tussen scholen verwijst naar een hoge mate van tracking door middel van het aanbieden van verschillende onderwijsvormen, het aanbieden van een ruim aanbod aan beroepsonderwijs, vroege selectie en een doorverwijzingsbeleid tussen scholen op basis van lage onderwijsprestaties. Horizontale stratificatie binnen scholen verwijst ten slotte naar de mate waarin leerlingen binnen de school of binnen de klas gegroepeerd worden naargelang de vaardigheden en onderwijsprestaties. Een hoge score op horizontale stratificatie binnen scholen verwijst naar een hoge mate aan groepering van leerlingen binnen scholen. Deze hogere-orde-factor schalen werden samengesteld op basis van de volgende PISA-maten en indicatoren: *variation in age of entry into primary school, grade repetition, number of educational tracks, prevalence of vocational and pre-vocational programmes, early selection, academic selectivity, school transfer rates, ability grouping for all mathematics classes*. Vervolgens werden de hogere-orde factorschalen gestandaardiseerd zodat het globaal gemiddelde nul bedraagt.

In een tweede fase classificeerden we landen volgens Mons' classificatieschema (2007) op basis van hun relatieve scores op de verticale en horizontale stratificatie tussen scholen en horizontale stratificatie binnen scholen. Landen die, bijvoorbeeld, op zowel verticale stratificatie als horizontale stratificatie tussen scholen hoger dan gemiddeld scoren classificeren we als 'separated'. Landen die op zowel verticale stratificatie als beide vormen van horizontale stratificatie onder het gemiddelde scoren classificeren we als 'individualized'. Aanvankelijk resulteerde dit in vier groepen, maar aangezien we alle landen wensen mee te nemen in onze analyses construeerden we een vijfde restcategorie voor landen die op basis van hun scores in geen van de vier types onderwijsstelsel passen.

Tabel 1.1 geeft onze classificatie van onderwijssystemen weer. We zien dat deze in grote mate overeenstemt met de classificatie van Mons (2007) en replicatieonderzoek van Dupriez en collega's (2008). Vlaanderen behoort volgens deze indeling tot de groep landen (waaronder Oostenrijk, Duitsland en Nederland) die een separation model hanteert. De strengheid van onze strategie om landen aan een bepaald type onderwijssysteem toe te voegen (scores boven of onder het algemeen gemiddelde) resulteert in de restcategorie. In tegenstelling tot Dupriez en collega's (2008), waarbij men landen uit de restcategorie uit de analyses verwijderd, nemen we deze landen wel mee op in onze analyses³. De typologie van onderwijssystemen werd aan onze modellen toegevoegd met het separated model als de referentiecategorie.

Tabel 1.1 Classificatie van onderwijssystemen

<i>Separated</i>	<i>Comprehensive</i>	<i>Uniform</i>	<i>Individualized</i>	<i>Rest</i>
Oostenrijk	U.K.	Frankrijk	Denemarken	Tsjechië
Vlaanderen	IJsland	Portugal	Estland	Spanje
Zwitserland	Polen		Finland	Ierland
Duitsland	Zweden		Griekenland ⁽²⁾	Italië
Hongarije			Noorwegen	Slovenië
Luxemburg				
Nederland				
Slovakije				
Wallonië				

³ Analyses waarbij we de landen uit de restcategorie uit onze sample verwijderen leveren gelijkaardige bevindingen op. Om de power van onze analyses te versterken nemen we in de analyses gepresenteerd in dit onderzoek de restcategorie mee als vijfde type onderwijssysteem. Bij de interpretatie van de resultaten dient men er echter rekening mee te houden dat de mate van heterogeniteit tussen landen in deze restcategorie groter is in vergelijking met de verschillen tussen landen binnen de vier andere types van onderwijssysteem.

Controlevariabelen

We maken gebruik van de PISA-data (2012) en de LFS-data (2012) om enkele controlevariabelen aan onze modellen toe te voegen. Het gaat om kenmerken waarvan geweten is dat ze samenhangen met verschillen in spijbelgedrag en de kans op vroegtijdig schoolverlaten. We controleren, ten eerste, voor enkele vaak gebruikte individuele achtergrondfactoren (Henry, 2007; Reid, 2005; Vaughn et al., 2013): geslacht (0: meisje), etniciteit (0: autochtoon) en SES. SES meten we op basis van de PISA-index van economische, sociale en culturele status (ESCS). ESCS is een factorschaal die is samengesteld op basis van het aantal aanwezige economische en culturele middelen thuis, de arbeidssituatie van de ouders en het opleidingsniveau van de ouders (OECD, 2014, pp. 351–353). Een hoge score indiceert een hoge sociaaleconomische status.

Ten tweede, controleren we voor de sociaaleconomische context van de door ons onderzochte landen door GDP/capita en een maat voor jongerenwerkloosheid aan onze analyses toe te voegen. GDP/capita is een veel gebruikte maat om na te gaan of onze verschillen tussen onderwijssystemen al dan niet toe te schrijven zijn aan de algemene economische context van een land (Claes, Hooghe, & Reeskens, 2009; De Witte et al., 2013; OECD, 2012). Onze maat voor jongerenwerkloosheid is afgeleid uit de LFS-data (2012) en geeft het percentage werkloosheid aan onder jongeren van 15 tot 24 jaar. De graad van jongerenwerkloosheid is een belangrijke determinant van vroegtijdig schoolverlaten. De Witte en collega's (2013) argumenteren dat de mate van jongerenwerkloosheid langs twee wegen het aantal vroegtijdig schoolverlaters in een land kan beïnvloeden. Een hoge mate van jongerenwerkloosheid kan langs de ene kant een stimulans zijn voor jongeren om toch een diploma te behalen. Een zeer uitgebreid en genereus systeem voor werkloze jongeren in de sociale zekerheid kan langs de andere kant de keuze van jongeren om vroegtijdig de school te verlaten, beïnvloeden (zie ook: Clark, 2011; Raffe & Willms, 1989). Onderzoek naar de relatie tussen jongerenwerkloosheid en spijbelen is schaarser. Onderzoek van Raffe (1986) in Schotland suggereert dat jongeren minder spijbelen wanneer de jongerenwerkloosheidsgraad stijgt.

Resultaten

Om onze onderzoeksvragen te beantwoorden presenteren we onze resultaten in twee stappen. In een eerste stap geven we de frequentieverdeling van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten weer tussen de door ons onderzochte landen gegroepeerd volgens de classificatie van onderwijssystemen. Via een ANOVA en post hoc tests onderzoeken we vervolgens de mate waarin spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten verschillen tussen de vijf types onderwijssystemen. In een tweede fase onderzoeken we via een lineaire multilevel regressieanalyse in welke mate de gevonden regionale verschillen overeind blijven na controle voor enkele relevante individuele en contextuele factoren.

Bivariate analyse van verschillen in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten naar onderwijssysteem

Tabel 1.2 beschrijft de prevalentie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in 25 Europese OESO-landen en regio's. Het valt op dat er zich grote internationale verschillen aftekenen in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. De verschillen in spijbelen zijn daarbij groter dan de verschillen in vroegtijdig schoolverlaten. In Luxemburg geeft 7% van de leerlingen aan te spijbelen tegenover 42% van de leerlingen in Griekenland. Griekenland en Spanje worden daarnaast ook geconfronteerd met het hoogste percentage leerlingen die aangaf in de laatste twee weken voor de bevraging vijf keer of meer gespijbeld te hebben, respectievelijk 4,02% en 2,87%. In Tsjechië (0,39%) en Vlaanderen (0,10%) is deze groep het kleinst. Als we kijken naar de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten valt Spanje op, waar 24,7% van de leerlingen vroegtijdig het onderwijs verlaat tegenover Slovakije waar 5,3% van de leerlingen vroegtijdig uitvalt. Vlaanderen scoort laag in vergelijking met zowel het algemeen gemiddelde als de landen met een gelijkaardig onderwijssysteem. Van alle bestudeerde regio's/landen is de prevalentie van spijbelen het laagst in Vlaanderen. Daar staat tegenover dat heel wat landen met minder vroegtijdig schoolverlaters worden geconfronteerd. Vlaanderen bevindt zich onder het algemeen gemiddelde, maar binnen de groep landen met een gelijkaardig onderwijsmodel worden enkel Duitsland en Hongarije met meer vroegtijdig schoolverlaters geconfronteerd. Bovendien is het cijfer van

Vlaanderen wellicht een onderschatting aangezien de cijfers uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest niet worden meegerekend⁴. Opvallend is dat Wallonië het zowel inzake spijsbelen (13%) als vroegtijdig schoolverlaten (14,7%) veel slechter doet in vergelijking met Vlaanderen.

⁴ Voorzichtigheid is geboden bij het vergelijken van de prevalentie van spijsbelen en vroegtijdig schoolverlaten tussen Vlaanderen en Wallonië. De prevalentie van spijsbelen wordt gemeten via de scholen op gemeenschapsniveau, de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten wordt gemeten op gewestsniveau. De cijfers van vroegtijdig schoolverlaten in Brussel vormen dus een aparte categorie (VSV Brussel=18,9%).

Tabel 2. Prevalentie van spijbelen (PISA, 2012) en vroegtijdig schoolverlaten (LFS, 2012), percentages.

		Hoe vaak heb je gedurende de twee voorafgaande leswerken gespibeld?				mean	VSV
	n	Nooit	1 of 2 keer	3 of 4 keer	5 keer of meer		
<i>Separation</i>							
Oostenrijk	4716	87,23	11,44	1,02	0,31	1,14	7,80
Vlaanderen	4824	95,80	3,80	0,20	0,10	1,05	8,7
Wallonië	3667	87,00	10,40	1,00	1,50	1,17	14,8
Duitsland	4307	90,34	8,58	0,66	0,41	1,11	10,50
Hongarije	4776	90,78	7,66	1,15	0,42	1,11	11,80
Luxemburg	5223	92,99	5,57	0,62	0,82	1,09	8,10
Nederland	4401	88,96	9,46	1,14	0,45	1,13	8,90
Slovakije	4636	88,21	10,05	1,08	0,66	1,14	5,30
Zwitserland	11087	89,35	9,05	0,91	0,69	1,13	5,50
<i>Comprehensive</i>							
IJsland	3411	88,27	9,60	1,64	0,49	1,14	20,10
Polen	4582	79,62	16,44	2,41	1,53	1,26	5,70
Zweden	4624	79,54	16,07	2,98	1,41	1,26	7,50
Verenigd Koninkrijk	12530	88,04	9,47	1,43	1,06	1,16	13,40
<i>Uniform</i>							
Frankrijk	4528	83,18	13,77	2,00	1,06	1,21	11,80
Portugal	5630	71,36	23,17	3,43	2,05	1,36	20,50
<i>Individualized</i>							
Denemarken	7378	83,66	13,65	1,81	0,88	1,20	9,10
Estland	4735	70,07	23,22	4,46	2,26	1,39	10,30
Finland	8649	84,40	13,05	1,74	0,82	1,19	8,90
Griekenland	5095	57,96	30,33	7,69	4,02	1,58	11,30
Noorwegen	4579	88,15	9,68	1,26	0,91	1,15	14,80
<i>Rest</i>							
Tsjechië	5309	92,58	6,52	0,51	0,39	1,09	5,50

Ierland	4984	87,58	9,91	1,68	0,82	1,16	9,70
Italië	30829	65,47	28,96	3,59	1,97	1,42	17,30
Slovenië	5857	74,44	20,37	3,25	1,94	1,33	4,40
Spanje	25113	67,66	25,54	3,92	2,87	1,42	24,70

Daarnaast stellen we vast dat de correlatie tussen de prevalentie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten op landenniveau significant is, zowel voor en na de controle voor GDP per capita ($r=0,370$; $p=0,075$ / r na controle GDP per capita= $0,415$; $p=0,080$). De sterke correlatie tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten op landenniveau suggereert dat er in het merendeel van de landen geen trade-off in de aanpak tegen beide fenomenen plaatsvindt. Enkele specifieke cases zijn wel opvallend. Vlaanderen (0,10%) scoort ruim onder het gemiddelde in de prevalentie van spijbelen (4,20%), maar scoort maar net onder het gemiddelde (9,6%) in de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten (8,7%). Een gelijkaardig fenomeen zien we in IJsland dat onder het gemiddelde scoort inzake spijbelen (11,73%), maar ruim boven het gemiddelde scoort inzake vroegtijdig schoolverlaten (20%).

In tabel 1.3 stellen we vast dat de verschillen in spijbelen tussen de types van onderwijssystemen significant zijn. Voor vroegtijdig schoolverlaten stellen we geen verband vast. We zien dat één type van onderwijssysteem, het separated model, met minder spijbelaars wordt geconfronteerd tegenover de andere onderwijstypes. Een posthoc analyse toont dat deze verschillen ook statistisch significant zijn. Landen met een separated onderwijsmodel tellen 12,70 procentpunten minder spijbelaars dan het uniform integration onderwijsmodel, 13,12 procentpunten minder spijbelaars dan het individualized integration onderwijsmodel en 12,41 procentpunten minder spijbelaars dan de landen uit de restcategorie.

Tabel 1.3. Vergelijking van het gemiddeld aantal spijbelaars en ELET tussen onderwijssystemen

Variabele	Separation	Comprehensive	Uniform	Individualized	Rest	F
% spijbelaars	10,04	16,13	22,73	23,16	22,45	2,72(*)
% VSV	8,27	11,68	16,15	10,88	12,32	1,008

Multilevel lineaire analyse van verschillen in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten naar onderwijssysteem

In een volgende stap onderzoeken we in welke mate de gevonden bivariate verschillen in geaggregeerd spijbelen tussen de types van onderwijssystemen overeind blijven na controle voor gender, etniciteit, SES, GDP per capita, jongerenwerkloosheid en de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaters (zie tabel 1.5). Er worden vier multilevel-modellen geschat. Het eerste model is het nulmodel en bevat alleen een constante. In een tweede model worden enkel de individuele predictoren opgenomen. Dit model toont in welke mate spijbelen over alle landen/regio's heen samenhangt met individuele kenmerken. In het derde model voegen we de predictoren op landen/regioniveau toe. In het vierde model worden alle variabelen samengebracht en toetsen we de correlatie tussen spijbelen en de types van onderwijssystemen na controle voor de andere ingebrachte individuele kenmerken en landkenmerken.

Ten eerste, stellen we in overeenstemming met de literatuur een verband vast tussen spijbelen en gender, etniciteit en SES (Henry, 2007; Keppens & Spruyt, 2016; Vaughn et al., 2013). Jongens hebben een grotere kans om te spijbelen, net als jongeren met een migratieachtergrond. De kans op spijbelen ligt ook gevoelig hoger bij jongeren uit gedepriveerde gezinssituaties.

Ten tweede, stellen we een sterk verband vast tussen spijbelen en jongerenwerkloosheid. In lijn met het onderzoek van Raffe (1986) stellen we vast dat jongeren minder spijbelen wanneer de jongerenwerkloosheidsgraad hoger ligt. Raffe meent dat het belang van het behalen van een diploma nog belangrijker wordt wanneer jongeren in hun omgeving met

hoge jongerenwerkloosheidcijfers worden geconfronteerd. Jongeren raken afgeschrikt als de graad van jongerenwerkloosheid stijgt waardoor er een extra motivatie ontstaat om een hogere onderwijsgraad te behalen, wat de kans op het vinden van een job zal doen stijgen. Een hoge graad van jongerenwerkloosheid vormt op die manier een soort van motivatie om zich toch in te zetten op school en een diploma te behalen. Petrongolo en San Segundo (2002) komen in Spanje tot een gelijkaardige conclusie: een toename van de jongerenwerkloosheid lijkt de ingeschatte waarde van een diploma te doen stijgen waardoor jongeren meer gemotiveerd zijn om zich in te zetten op school.

Ten derde, stellen we vast dat na controle voor de individuele kenmerken, GDP per capita, de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaters en de graad voor jongerenwerkloosheid, het significant verschil in spijbelen tussen landen met een separated onderwijssysteem en een individualised integration en comprehensive onderwijssysteem overeind blijft. In beide onderwijssystemen is de mate van zowel horizontale als verticale stratificatie laag. Toch blijkt de kans op spijbelen in deze onderwijssystemen hoger te liggen. We gaan hier in het discussiegedeelte dieper op in.

Tabel 5. Multilevel regressieanalyse met spijbelen als afhankelijke variabele (N=185471)

Parameters	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	1,244***	1,334***	2,110***	2,211***
<i>Level 1 – Individuele kenmerken</i>				
Geslacht (0: meisje)		0,036***		0,036***
Etniciteit (0: autochtoon)		0,083***		0,083***
SES		0,001***		0,001***
<i>Level 2 – Kenmerken op landenniveau</i>				
% vroegtijdig schoolverlaters			0,001	0,001
GDP per capita			0,001	0,001
Jongerenwerkloosheid			-0,007***	-0,007***
Onderwijssysteem (0: separated)				
Comprehensive			0,080(*)	0,083(*)
Uniform			0,086	0,083
Individualised			0,142**	0,141***
Rest			0,042	0,043
<i>Samenvattende gegevens</i>				
Variantie leerling	0,514	0,513	0,514	0,513
Variantie landen	0,016	0,017	0,004	0,004
Rho	3,02	3,21	0,77	0,77

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Conclusie en Discussie

Er bestaan aanzienlijke verschillen tussen landen wat betreft spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Terwijl de verschillen met betrekking tot vroegtijdig schoolverlaten eerdere onderzoeksresultaten bevestigen (De Witte et al., 2013), worden internationale verschillen in spijbelen hier voor het eerst gedocumenteerd en besproken. Onze resultaten tonen dat de regionale verschillen in spijbelen nog groter zijn dan de verschillen in vroegtijdig schoolverlaten en dat deze verschillen minstens ten dele toegeschreven kunnen worden aan kenmerken waarop een onderwijsbeleid vat heeft. De grote verschillen in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten suggereren dat er voor verschillende landen nog verbeteringsmarge is. Dit onderzoek suggereert dat de verbeteringsmarge inzake spijbelen voor Vlaanderen indien vanuit een comparatieve invalshoek bekeken veeleer beperkt is. Van alle onderzochte regio's is de prevalentie van zelfgerapporteerd spijbelen in Vlaanderen het laagst. Inzake vroegtijdig schoolverlaten scoort Vlaanderen aanzienlijk minder goed. De situering van Vlaanderen inzaken spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten levert twee inzichten op:

Ten eerste, stellen we in lijn met de literatuur een sterke correlatie vast tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten (Archambault et al., 2009; Cabus & De Witte, 2015; Rumberger & Lim, 2008). Landen en regio's die geconfronteerd worden met veel spijbelaars worden ook geconfronteerd met veel vroegtijdig schoolverlaters. De ontwikkeling van vroegtijdig schoolverlaten wordt in de literatuur vaak voorgesteld als een gradueel proces van schoolonthechting (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Finn & Zimmer, 2012; Rumberger, 2011; Tinto, 1987; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez, 1989). Spijbelen blijkt een belangrijk knippenlicht te zijn in dat proces. Voor het beleid is dat interessant, omdat spijbelen – mits een goed detectie en registratiebeleid – (a) zeer zichtbaar gedrag is en (b) zich in de beginfase van dat schoolonthechttingsproces situeert. De sterke correlatie tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten suggereert dat er in het merendeel van de landen geen trade-off in de aanpak tegen beide fenomenen plaatsvindt. De Vlaamse case vormt daarbij een uitzondering. Vlaanderen scoort zeer laag in de prevalentie van spijbelen, maar relatief hoog in de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten. Het spijbelbeleid in

Vlaanderen wordt vaak geprezen en als voorbeeld gesteld voor andere regio's (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014), maar mogelijk worden de positieve cijfers van Vlaanderen in spijbelen teniet gedaan doordat leerlingen er sneller richting de uitgang worden geduwd. Kwalitatief onderzoek suggereert inderdaad dat wij leerlingen misschien te snel naar de uitgang pushen door (voornamelijk) reactief te sanctioneren op spijbelen: *"If you did something wrong, only then will they come to you [...]. Sometimes you can tell your story, but yeah, that's it. You tell your story, yes ok, here is your sanction."* Dit citaat, overgenomen uit een Vlaams kwalitatief onderzoek over spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten (Nouwen, Clycq, Braspenningx, & Timmerman, 2015, p. 39), stemt overeen met conclusies uit ander kwalitatief onderzoek met spijbelaars waaruit blijkt dat spijbelaars, wanneer men op zijn/haar spijbelgedrag wordt aangesproken, zich vaak niet of verkeerd begrepen worden (Spruyt, Keppens, Bradt, & Kemper, 2016). Een omgeving waar men vooral reactief anticipeert op spijbelen via sanctioneringsmaatregelen zonder dat te koppelen aan een aanpak van de achterliggende problemen van spijbelen zal het schoolonthechttingsproces van spijbelaars moeilijk doorbreken en in sommige gevallen doen versnellen. Experimenteel onderzoek demonstreert dat vooral individuele een-op-een begeleiding via coaches en mentors de meest succesvolle interventiestrategie is om spijbelaars terug meer te betrekken bij de school (Lehr, Sinclair, & Christenson, 2004; Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005). Het op structurele wijze aanbieden van individuele begeleiding op school kan op die manier een strategie zijn om het percentage vroegtijdig schoolverlaters in Vlaanderen een halt toe te roepen.

Hoewel de hypothese dat een strikt spijbelbeleid in Vlaanderen jongeren sneller naar de uitgang drukt op zichzelf plausibel is, is er toch ook minstens één alternatieve hypothese. Spijbelen zoals in dit onderzoek gemeten heeft betrekking op heel laagdrempelig spijbelen. Het gaat om het missen van minstens één les in de afgelopen twee weken. Mogelijk slaagt Vlaanderen, door een grote awareness rond spijbelen en de vele actieplannen, er in vergelijking met andere Europese landen of regio's beter in occasioneel spijbelen beperkt te houden zonder dat dit zich meteen vertaalt in het reduceren van het zeer intensief spijbelen (en langs die weg het vroegtijdig schoolverlaten). Spijtig genoeg ontbreken betrouwbare registratiecijfers over intensief spijbelen die toelaten Vlaanderen op dat vlak te situeren tegen andere Europese landen/regio's. Theoretisch is er echter geen

reden waarom het onthechtingsproces niet bepaalde drempels zou kunnen kennen. In die omstandigheden is het aannemelijk dat massamaatregelen zoals deze gericht op het verhogen van de pakkans vooral die jongeren ervan weerhouden te spijbelen waar de binding met de school nog voldoende sterk is. Dat zou betekenen dat de overblijvende occasionele spijbelaars in Vlaanderen eigenlijk al veel meer onthecht zijn in vergelijking met regio's waar minder ingezet wordt op het verminderen van occasioneel spijbelen.

Ten tweede, blijkt uit onze resultaten dat vooral landen met een comprehensive en individualised integration onderwijsmodel met meer spijbelaars worden geconfronteerd. Twee verklaringen zijn plausibel. Het separated onderwijsmodel onderscheidt zich, ten eerste, van het individualised integration en comprehensive onderwijsmodel doordat het leerlingen reeds vanaf vroege leeftijd in duidelijk omschreven onderwijsvormen differentieert. Leerlingen komen er snel op een plaats terecht die is aangepast aan hun capaciteiten en vaardigheden wat resulteert in de groepering van leerlingen in homegene klassen. De negatieve consequenties van early tracking voor de democratisering van het onderwijs zijn ruim gedocumenteerd (Brunello & Checchi, 2007; Hanushek & Wossmann, 2006; Maaz et al., 2008). Onderzoek toont daarnaast echter ook dat de groepering van leerlingen in homogene klassen voordelig kan zijn voor enkele niet-cognitieve uitkomsten. Zo weten we dat leerlingen in onderwijssystemen waar men leerlingen met een gelijkaardig profiel bij elkaar brengt hoger scoren op academisch zelf-concept in vergelijking met landen waar men niet differentieert (Dupriez et al., 2008; Marsh & Hau, 2003). Het 'big fish little pond' effect stelt dat laag presterende leerlingen zich minder goed in hun vel voelen wanneer ze in de klas en op school omgeven worden door hoger presterende leerlingen. Dit effect valt te verklaren door referentiegroep theorie (Marsh et al., 2008), dat stelt dat individuen hun zelfconcept opbouwen door zich te vergelijken met andere personen in hun naaste omgeving. Leerlingen die les volgen in separated onderwijssystemen zouden een hoger academisch zelfconcept rapporteren omdat ze vooral zich vergelijken met leerlingen met een gelijkaardig profiel. We weten dat spijbelen gerelateerd is aan non-cognitieve uitkomsten zoals een laag zelfbeeld en een laag academisch zelfconcept (Corville-Smith, 1998; Kearney, 2008; Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Verschillen tussen individualized integration en separated onderwijsmodellen in spijbelen zouden dus deels te wijten kunnen zijn aan het 'big fish little

pond'-effect. Het verschil in spijbelen tussen het separated en individualised integration onderwijsstelsel kan, ten tweede, ook te wijten zijn aan de aanwezigheid van een goed doordacht beroepsonderwijs. Lavrijsen en Nicaise (2013) beschrijven verschillende strategieën waarmee onderwijsmodellen kunnen omgaan met slechte presteerders op school (zie ook: Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polesel, 2010). Een eerste strategie kan erin bestaan om slechte presteerders zo snel mogelijk te scheiden van goede presteerders door hen een aangepaste beroepsopleiding aan te bieden ter voorbereiding op de arbeidsmarkt. Landen met een separated onderwijsmodel hanteren deze strategie. Een andere strategie bestaat erin om slechte presteerders zo lang mogelijk in het algemeen onderwijs te laten meevolgen en bijvoorbeeld individuele begeleiding aan te bieden. Vooral in het individualized onderwijsstelsel wordt deze strategie gehanteerd. Ianelli en Raffe (2006) onderzochten beide strategieën en stellen vast dat de kansen op het vinden van een job voor lage presteerders in landen met een aangepaste beroepsopleiding hoger is tegenover landen zonder specifieke beroepsopleiding. Hoe vroeger men tracked, hoe meer tijd een onderwijsstelsel heeft om leerlingen die dreigen tekort te komen in een algemeen onderwijs voor te bereiden via een beroepsopleiding op de arbeidsmarkt. Wanneer dergelijke voorbereiding ook een garantie biedt op het vinden van een geschikte job, blijken jongeren ook meer gemotiveerd om op school te blijven. Zo stellen Lavrijsen en Nicaise (2013) vast dat landen met een goed uitgewerkte beroepsopleiding met minder vroegtijdig schoolverlaters worden geconfronteerd omdat de lage presteerders meer gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor het behalen van een diploma. Dezelfde redenering is mogelijk ook van toepassing op spijbelen en ligt in lijn met aanbevelingen van Reid (2005) die suggereert dat de ontwikkeling van een beroepsopleiding op maat een belangrijke strategie vormt om de stijgende spijbelcijfers in het Verenigd Koninkrijk een halt toe te roepen.

We wijzen, ten slotte, op enkele tekortkomingen van deze studie en reiken enkele suggesties aan voor vervolgonderzoek. Een eerste tekortkoming is onze gebruikte maat voor spijbelen. De prevalentie van spijbelen in PISA (2012) wordt gemeten op basis van het aantal keer een leerling een les of een volledige dag geskipt heeft in de twee voorgaande lesweken. Het hanteren van deze korte time-frame heeft tot gevolg dat verschillende type spijbelaars maar in beperkte mate kunnen geregistreerd worden (Keppens & Spruyt,

2016). De kans is groot dat spijbelgedrag dat op selectief gekozen tijdstippen plaatsvindt (berekend spijbelen, luxeverzuij) in de steekproef ontbreekt. De korte time-frame zorgt er daarnaast ook voor dat het aantal leerlingen dat 5 keer of meer aankruist beperkt is. Dat is belangrijk, omdat de relatief gunstige posities van sommige landen inzake spijbelen vertekend kunnen zijn doordat een deel van de berekende of reguliere spijbelaars in de steekproef ontbreken. Vervolgonderzoek zou deze beperkingen kunnen voorkomen door de time-frame om naar spijbelen te peilen te verlengen, zoals het voorgaande jaar of de voorbije zes maand. Een tweede beperking is dat in de huidige analyses indicatoren op schoolniveau ontbreken. Doordat de steekproefprocedure van PISA (2012) zich enkel richt tot het selecteren van een representatieve steekproef van alle vijftienjarige leerlingen is het methodologisch niet haalbaar de variatie op schoolniveau tussen landen op betrouwbare wijze te schatten (voor meer informatie zie: OECD, 2014). Bij de interpretatie van de resultaten moeten we dus rekening houden dat een deel van de gevonden verschillen ook te wijten kunnen zijn aan verschillen tussen scholen. Vervolgonderzoek zou deze tekortkoming kunnen voorkomen door het verband te onderzoeken tussen verschillen in spijbelen op schoolniveau en de types van onderwijssystemen.

Referenties

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 781–961.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2011). Does school time matter?—On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review*, 30(6), 1384–1398.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015). Does unauthorized school absenteeism accelerates the dropout decision? – Evidence from a Bayesian duration model. *Applied Economics Letters*, 22(4), 266–271.

- Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of a country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123–142.
- Clark, D. (2011). Do Recessions Keep Students in School? The Impact of Youth Unemployment on Enrolment in Post-compulsory Education in England: DO RECESSIONS KEEP STUDENTS IN SCHOOL? *Economica*, 78(311), 523–545.
- Corville-Smith, J. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: the combined influence of personal, family and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 629–640.
- Crevits, H., Vandeurzen, J., & Muyters, P. (2015). *Samen tegen schooluitval. Nota aan de Vlaamse regering* (No. VR20152606DOC.0582/1TER). Brussel.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331–345.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245–273.
- European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Brussels: European Commission: Education and Training.
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures* (Eurydice and Cedefop Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union: European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop.
- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student Engagement: What is it? why does it matter? In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement*.
- Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E., & Kim, J. (2015). Truancy: a look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, 41(1–2), 62–90.
- Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be

- Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54–84.
- Hanushek, E. A., & Wossmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Henry, K. (2007). Who's skipping school: characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77(1), 29.
- Iannelli, C., & Raffe, D. (2006). Vocational Upper-Secondary Education and the Transition from School. *European Sociological Review*, 23(1), 49–63.
- Ingul, J., Klöckner, C., Silverman, W., & Nordahl, H. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 93–100.
- Janmaat, J. G., & Mons, N. (2011). Promoting Ethnic Tolerance and Patriotism: The Role of Education System Characteristics. *Comparative Education Review*, 55(1), 056–081.
- Kearney, C. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2016). Towards a typology of occasional truancy: an operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*, 32(1) 121-135.
- Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. (No. OBPWO 11.03). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2013). *Parental background and early school leaving*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social Inequalities in Early School Leaving: The Role of Educational Institutions and the Socioeconomic Context. *European Education*, 47(4), 295–310.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing Student Engagement and Truancy Prevention During the Elementary School Years: A Replication Study of the

- Check & Connect Model. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 9(3), 279–301.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. *Child Development Perspectives*, 2(2), 99–106.
- Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364–376.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The Big-fish–little-pond-effect Stands Up to Critical Scrutiny: Implications for Theory, Methodology, and Future Research. *Educational Psychology Review*, 20(3), 319–350.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Nouwen, W., Clycq, N., Braspenningx, M., & Timmerman, C. (2015). *Cross-case analyses of school-based prevention and intervention measures* (p. 39). Antwerp: Centre for Migration and Intercultural Studies, University of Antwerp.
- OECD. (2012). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Technical Report*. OECD.
- Petrongolo, B., & San Segundo, M. J. (2002). Staying-on at school at 16: the impact of labor market conditions in Spain. *Economics of Education Review*, 21(4), 353–365.
- Raffe, D. (1986). Unemployment and School Motivation: the case of truancy. *Educational Review*, 38(1), 11–19.
- Raffe, D., & Willms, J. D. (1989). Schooling the Discouraged Worker: Local-Labour-Market Effects on Educational Participation. *Sociology*, 23(4), 559–581.
- Reid, K. (2002). *Truancy. Short and long-term solutions*. London: Routledge.
- Reid, K. (2005). The Causes, Views and Traits of School Absenteeism and Truancy: An Analytical Review. *Research in Education*, 74(1), 59–82.

- Rumberger, R. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research* (California Dropout Research Project Report #15). Santa Barbara: University of California.
- Shavit, Y., & Muller, W. (2000). VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION. *European Societies*, 2(1), 29–50.
- Sinclair, M., Christenson, S., & Thurlow, M. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 465–482.
- Sorensen, A. (1970). Organizational differentiation of students and educational opportunity. *Sociology of Education*, 43(3), 355–376.
- Spruyt, B., Keppens, G., Bradt, L., & Kemper, R. (2016). “If only they had a file on every pupil”: On the mismatch between truancy policy and practice. *International Studies in Sociology of Education* [Online first].
- Teese, R. (2011). Vocational education and training in France and Germany: Friend or foe of the educationally disadvantaged? In S. Lamb, R. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel, *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vaughn, M., Maynard, B., Salas-Wright, C., Perron, B., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 767–776.
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer.

Hoofdstuk 2: Effecten van interventies ten aanzien van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten onderzocht. Een systematische literatuurstudie

Inleiding

De vraag naar de kritische randvoorwaarden voor een efficiënt en effectief spijbelbeleid is niet nieuw. Dat komt onder meer omdat spijbelen in andere landen en regio's doorgaans hoger ligt dan in Vlaanderen (Keppens & Spruyt, 2017; Maynard et al., 2017). Samengevat komen verschillende auteurs en onderzoeksteams op basis van meta-analyses en systematische literatuurreviews tot de conclusie dat er eigenlijk zeer veel maatregelen effectief zijn in het voorkomen en tegengaan van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Maatregelen op zowel het individuele niveau, zoals het aanbieden van persoonlijke ontwikkelingstrajecten, het schoolniveau, zoals het aanbieden van een vertrouwenspersoon, en het institutionele niveau, zoals het verlengen van de leerplicht blijken effectief in het voorkomen en tegengaan van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten (Dembo & Gullledge, 2009; Ekstrand, 2015; Hammond, Linton, Smink, & Drew, 2007; Klima, Miller, & Nunlinst, 2009; Lyche, 2010; Maynard, McCrea, Pigott, & Kelly, 2013; Sutphen, Janet, & Flaherty, 2010; Wilson & Tanner-Smith, 2013).

De bestaande systematische literatuurstudies en meta-analyses, kampen echter met twee belangrijke beperkingen. Ten eerste, is de aandacht vaak voornamelijk gericht op de analyse van de effecten van één specifieke interventie. Een recente en gedetailleerde review van Maynard en collega's (2013) komt bijvoorbeeld op basis van een meta-analyse tot de conclusie dat geen enkele specifieke interventie van afwezigheidsgedrag effectiever is dan de andere. De posttesten van school gerelateerde, gemeenschap gerelateerde en gerechtelijke interventies leverden *alle* een significant lager afwezigheidsgedrag op. Tussen de verschillende interventies

werd echter geen verschil vastgesteld. Een duidelijk zicht op de verschillende interventies die efficiënt blijken in het tegengaan van spijbelen is zeker belangrijk, maar een beperking van deze aanpak is dat we niet weten in welke mate de vele maatregelen complementair zijn en waarom ze werken. Dat is problematisch omdat in onderwijsmiddelen vaak gewaarschuwd wordt voor het eenvoudigweg transponeren van een specifieke interventie (Domitrovich et al., 2008; Pas & Bradshaw, 2012). Elke interventie moet vertaald worden naar en aangepast worden aan de lokale context (zie ook volgende paragraaf). Dergelijke vertaalslag kan alleen succesvol gemaakt worden indien men een goed zicht heeft op de precieze mechanismen die achter een interventie schuilgaan en effecten mogelijk maken. Daarom richt deze literatuurstudie zich niet alleen op de vraag ‘wat werkt wanneer waar?’, maar ook op de vraag ‘waarom werkt iets in bepaalde omstandigheden en wat zijn dan die omstandigheden?’. Dat betekent concreet dat we bepaalde interventies niet alleen in kaart brengen, maar ook kijken naar de gehanteerde theoretische kaders die tot een specifieke interventie hebben geleid.

Een tweede belangrijk kenmerk van de bestaande meta- en reviewstudies is de sterke gerichtheid op een mathematische vergelijking van effectsterktes van interventies. Die nogal exclusieve focus maakt dat we tot op heden weinig weten over de meest geschikte omstandigheden waarin concrete initiatieven het best functioneren. Wilson en Tanner-Smith (2013), bijvoorbeeld, komen op basis van een meta-analyse naar de effectiviteit van school drop out programma's tot de conclusie dat *'dropout prevention and intervention programs, regardless of type, will likely be effective if they are implemented well and are appropriate for the local environment'* (p. 10). Voortbouwend op deze bevinding en die uit de voorgaande paragraaf, lijkt het zeer waarschijnlijk dat niet enkel het type interventie van belang is in het inschatten van de effectiviteit van een bepaalde maatregel, maar ook de kosten en haalbaarheid van de implementatie. Terwijl Wilson en Tanner-Smith's aanbeveling interessante onderzoekspistes oplevert, biedt ze weinig concrete handvaten waarmee scholen onmiddellijk aan de slag kunnen. In deze studie bouwen we op deze gedachtegang

verder door naast het type interventie ook aandacht te hebben voor de omstandigheden waarin de interventie(s) werd(en) geïmplementeerd.

Samengevat maken we in deze studie een inventaris en synthese van het bestaande onderzoek rond een effectief en efficiënt schoolbeleid ten aanzien van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Uitgangspunt is de idee dat meer inzicht verwerven *in de manier waarop* scholen via concrete maatregelen een doeltreffend preventiebeleid tegen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten kunnen voeren twee zaken veronderstelt: (1) inzicht in de theoretische kaders waarop concrete interventies steunen en (2) het inventariseren en synthetiseren van concrete praktijken waarvan onderzoek suggereert/toont dat ze (niet) werken. We kijken naar (1) het gehanteerde theoretische model (waarom verwachtte men een effect?) (2) de precieze maatregelen (wat werd concreet gedaan?), (3) de effecten ervan (was er een impact en zo ja welke?) en (4) onder welke omstandigheden was er een effect (gemak van de implementatie?).

Het vervolg van dit rapport is opgebouwd als volgt. Aangezien dit onderzoek steunt op een systematische literatuurstudie geven we in de volgende sectie weer welke zoekstrategie en criteria we gehanteerd hebben bij het selecteren van de studies. Vervolgens presenteren we onze resultaten en geven we de implicaties weer voor het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk. In het besluit gaan we dieper in op hoe onze bevindingen het vervolgluik van deze studie – een expertsurvey – verder structureren.

Onderzoeksmethode

Afbakening van de gedragsuitkomsten

Voor we dieper ingaan op de manier waarop we naar evaluaties van bestaande praktijken en interventies hebben gezocht, is het belangrijk de gedragsuitkomsten waarop we focussen duidelijk af te bakenen. In deze studie hebben we interventies

op twee concrete gedragssuitkomsten onderzocht: spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Om het bereik van onze zoekstrategie zo ruim mogelijk te houden, werden beide concepten breed gedefinieerd. *Spijbelen* definieerden we als 'elke afwezigheid van school terwijl de leerling daar eigenlijk had moeten zijn' (Keppens et al., 2014). Er werd gezocht op termen als 'school attendance/absence', 'truancy' en 'class skipping'. Schoolweigeringsgedrag (School refusal behavior) werd niet meegenomen in onze zoekstrategie omdat dit concept enkel van toepassing is op psychologische en psychiatrische problematieken en in die hoedanigheid alleen betrekking heeft op een zeer klein aantal cases van jongeren met zeer ernstige mentale problemen. Dit heeft tot gevolg dat hierover een heel gespecialiseerde, psychiatrische literatuur bestaat, die niet zomaar toepasbaar is op de bredere spijbelproblematiek (Kearney, 2008). *Vroegtijdig schoolverlaten* werd gedefinieerd als een leerling die op het einde van de leerplicht zijn/haar diploma secundair onderwijs niet behaalde en in het daaropvolgende schooljaar niet was ingeschreven in het secundair onderwijs. Dit hield een zoektocht in op 'early school leaving' en 'school drop out'. Hierbij nemen we studies op die zowel op korte termijn (het jaar waarin de leerling vroegtijdig uitvalt) als op zeer lange termijn (lager onderwijs) de impact op vroegtijdig schoolverlaten bestuderen. Voor zowel spijbelen als vroegtijdig schoolverlaten beperken we onze zoektocht tot studies waarbij de impact wordt onderzocht op een gedragssuitkomst in of op het einde van het secundair onderwijs.

Strategie en selectiecriteria

Het zoeken en selecteren van wetenschappelijke studies waarbij interventies ten aanzien van spijbelen en/of vroegtijdig schoolverlaten werden onderzocht, startte met het verzamelen van eerder gepubliceerde systematische literatuurstudies en meta-analyses. Deze verzameling van studies werd aangevuld met een zoektocht naar wetenschappelijke publicaties waar niet naar werd gerefereerd in de systematische reviews of die op een later tijdstip werden gepubliceerd. Om een selectie te maken hanteerden we vier criteria: (a) de afhankelijke variabele, (b) de

onafhankelijke variabele, (c) het type publicatie, en (d) de timeframe. Zoals hierboven reeds verduidelijkt focussen we ons in deze studie uitsluitend op studies waarbij men interventies op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten onderzocht.

Een tweede, inclusief criterium, hield in dat men het effect van een interventie, programma, begeleiding of behandeling als onafhankelijke variabele onderzocht op spijbelen en/of vroegtijdig schoolverlaten. Op basis van deze eerste twee criteria werden 24 combinaties van afhankelijke en onafhankelijke variabelen ingegeven als zoektermen (bijvoorbeeld spijbelen + interventie, spijbelen + programma, spijbelen + begeleiding ...).

Een derde voorwaarde voor opname in onze studie hield in dat de studies minstens een effect onderzochten via een pretest (voor de interventie) en een posttest (na de interventie); dus op zijn minst single groep studies. Idealiter, selecteren we enkel (quasi) experimentele designs. Eerdere reviews maakten echter reeds duidelijk dat er in de literatuur een groot gebrek is aan studies over spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten waarbij men het effect onderzoekt op een experimentele en een controle groep (Maynard et al., 2013).

Een vierde voorwaarde houdt in dat we ons beperken tot studies die gepubliceerd zijn in wetenschappelijke tijdschriften. Dat biedt ons de garantie dat elk van de door ons geselecteerde rapporten voldoen aan de fundamentele vereisten voor wetenschappelijk onderzoek.

Een vijfde en laatste voorwaarde was dat de studie gepubliceerd was na 2005 en dus voldoende recent was.

Overzicht van geselecteerde studies en codeerprocedure

In totaal voldeden 33 studies aan de door ons opgelegde criteria. Het beperkt aantal studies per gedragsuitkomst maakt duidelijk dat een meta-analyse weinig zinvol is. Elk van deze 33 studies werden vervolgens gecodeerd volgens een codeerinstrument ontwikkeld door de eerste auteur van dit rapport. Het codeerinstrument bestond uit

zeven secties: (1) de context van de studie (locatie, omschrijving van het programma), (2) het onderzoeksdesign (Quasi-experimenteel design 'QED', gerandomiseerd onderzoek met controlegroep 'RCT', single groep), (3) de beschrijving van de steekproef of onderzoekspopulatie (N experimentele groep, N controle groep, leeftijdsbereik), (4) de beschrijving van het effect van de interventie (significantie, effectsterke), (5) de beschrijving van de interventie (interventieniveau: individueel - gezin - groep leerlingen - school - multimodaal, type interventie, duur interventie), (6) de beschrijving van de implementatie (implementatieniveau: binnen de school - buiten de school - institutioneel niveau, implementatiestrategie), en (7) het theoretisch kader.

Resultaten

In tabel 2.1 geven we een overzicht van de bestudeerde interventies. Studies die gepubliceerd werden op basis van dezelfde experimenten en/of steekproeven werden gegroepeerd.

Tabel 2.1. Overzicht van de bestudeerde interventies

Auteur ⁽¹⁾ /locatie/ beschrijving van programma	Afhankelijke variabele ⁽²⁾	Beschrijving van interventie	Onderzoeksdesig n + sample	Effect ⁽³⁾	Implemen- tatie niveau	Theoretisch kader
Bénabou (2009, Frankrijk): <i>Zones d'education prioritaire</i> Programma gericht op het extra financieel ondersteunen van scholen in sociaaleconomisch achtergestelde regio's	Vroegtijdig schoolverlaten	Incentives (interventie)	/	N	Institutioneel	Relatie tussen schoolonthechting en sociaaleconomische achterstelling
Brady (2007, V.S.): <i>NYC impact schools initiative</i> Initiatief waarbij politie aanwezig is op school om jongeren direct aan te spreken op spijbel- en probleemgedrag. In samenspraak met sociaal werkers worden jongeren met hardnekkig probleemgedrag op een externe locatie begeleid.	Schooluitval + ratio van aanwezigheden	Sterke aanwezigheid van politie op school + intensieve training en begeleiding op externe locatie gericht op het onder controle houden en onderwijzen van jongeren met probleemgedrag (interventie)	Rct N tx scholen= 10 c scholen= 10	Y spijbelen (verkeerde richting) / n dropout	Buiten de school	Zero tolerance
Cabus (2011, Nederland) Evaluatie van de impact van het verhogen van de leerplichtige leeftijd.	Ratio van vroegtijdig schoolverlaters	Verhogen van de leerplichtige leeftijd	/	N	Buiten de school	De idee is dat door jongeren langer te verplichten naar school te gaan, de kans stijgt dat deze jongeren een

						diploma behalen doordat de kosten-baten analyse om de school te verlaten minder zwaar doorweegt in het voordeel van vsv.
Cabus (2014, Nederland): <i>Bewust aanwezig op school</i> Programma gericht op het voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten via het actief inzetten op spijbelpreventie. Het spijbelpreventieplan zet in op drie factoren: (1) mentoring, (2) sensibilisering en sturing van leerkrachten en directies, (3) uitwisseling best practices	Ratio van vroegtijdig schoolverlaters	Mentoring, sensibilisering en uitwisseling van best practices	Qed N tx= 7941/ c=41447 12-16	Y	Binnen de school	Idee dat spijbelen een voorspeller is van vroegtijdig schoolverlaten.
Cabus (2015, Nederland): Programma gericht op het versterken van binding via het aanbieden van extra begeleiding bij de overgang van voorbereidend beroepsonderwijs ⁽⁴⁾ naar beroepsonderwijs.	Ratio van vroegtijdig schoolverlaters	Begeleiding bij transitie van voorbereidend beroeps naar beroepsonderwijs	Qed 16-17	N	Buiten de school	Gehechtheid met de school, peers en leerkrachten zal leiden tot een toename van schoolse motivatie en een daling van de kans op vsv.

Converse (2009, V.S.): <i>School-based mentoring program</i> Implementatie van een programma waarbij schoolpersoneel wordt ingezet als vertrouwens- en begeleidingspersoon bij leerlingen die spijbelen.	Aantal ongewettigde afwezigheden	Gedurende 18 weken minstens 1 uur per week een vertrouwens-gesprek voeren. (preventie + interventie)	Rct N tx=16/ c=15 13-15 jaar	N	Binnen de school	Via het versterken van pro sociale relaties op school tracht men binding te creëren en zelfontwikkeling te stimuleren.
Croxford (U.K., 2004): <i>The education maintenance allowance</i> Programma waarbij jongeren die het einde van de leerplicht bereikt hebben maar nog geen diploma hebben behaald, een sociale bijdrage ontvangen om toch voltijds onderwijs succesvol af te ronden.	Vroegtijdig schoolverlaten	Incentives (interventie)	Qed N tx= 7262 c=7214 16-18	Y	Institutioneel	Zelfdeterminatietheorie / Externe motivatie, drop out is een keuze.
Dearden (U.K., 2009): <i>The education maintenance allowance</i> Programma waarbij jongeren die het einde van de leerplicht bereikt hebben maar nog geen diploma hebben behaald, een sociale bijdrage ontvangen om toch	Ratio vroegtijdig schoolverlaters	Incentives (interventie)	Qed N tx= 4518 c=2320 16-18	Y	Institutioneel	Zelfdeterminatietheorie/ Externe motivatie, drop out is een keuze.

<p>voltijds onderwijs succesvol af te ronden.</p>						
<p>De socio (2007, V.S.): <i>Truancy intervention pilot project</i> Implementatie van een programma waarbij door een begeleidingsprogramma via een vertrouwenspersoon ondersteuning wordt gegeven aan reguliere spijbelaars. Daarnaast worden de spijbelaars op school op mentaal vlak begeleidt. Coördinatie op school en met het gezin van de spijbelaars gebeurt door een extern aangeworven persoon.</p>	<p>Aantal dagen ongewettigde afwezigheden</p>	<p>Aanstellen van vertrouwenspersoon en project-coördinator + inrichten gezondheidscentrum op school. (interventie)</p>	<p>Rct N tx=28/ c=31 <16 jaar</p>	<p>Y</p>	<p>Binnen de school</p>	<p>Via het aanbieden van vertrouwenspersonen tracht de school schoolbinding te herstellen en zo zelfontwikkeling te stimuleren.</p>
<p>Fantuzzo (2005, v.s.): <i>Project start (stop truancy and recommend treatment)</i> Implementatie van een programma waarbij gerechtelijke procedures tegen spijbelaars en de ouders van spijbelaars op school plaatsvindt in</p>	<p>Aantal dagen ongewettigde afwezigheden</p>	<p>Gerechtelijke interventie tegen problematische spijbelaars wordt gekoppeld aan interventie door sociaal werkers gericht op het begeleiden van spijbelaars en het</p>	<p>Qed N tx=189/ c=189 6-18</p>	<p>Y</p>	<p>Buiten de school</p>	<p>Geen specifiek theoretisch kader.</p>

<p>samenwerking met sociaal werkers. Vanaf de waarschuwing tot en met de zitting worden sociaal werkers ingeschakeld om de problematische spijbelaars bij te staan en te begeleiden.</p>		<p>gezin van spijbelaars en het zicht krijgen op de achterliggende oorzaken van het spijbelgedrag. (interventie)</p>				
<p>Flannery (2012, V.S.) Evaluatie van disciplinaire maatregelen op school.</p>	<p>Gecombineerde maat van aantal gemiste lessen zonder toestemming en aantal halve dagen ongewettigde afwezigheden</p>	<p>Disciplinaire maatregelen op school: tijdelijk uitsluiten, strafstudie, extra les op zaterdag</p>	<p>15-15</p>	<p>Y</p>	<p>Binnen de school</p>	<p>Geen specifiek theoretisch kader.</p>
<p>Finn (2005, v.s.):<i>Project student teacher achievement ratio (star)</i> Programma waarbij jongeren in kleuteronderwijs en lager onderwijs (tem 4de leerjaar) onderwezen worden in kleinere klasgroepen (maximum 17 leerlingen)</p>	<p>Behalen diploma secundair onderwijs</p>	<p>Implementeren van een alternatieve klasstructuur (preventie)</p>	<p>Qed N tx= 11601/ c= 4948</p>	<p>Y</p>	<p>Binnen de school</p>	<p>Binding, idee is dat binding gezien kan worden als een proces van schoolhechting dat zich ontwikkelt vanaf intrede in het onderwijs. Dropout wordt in deze visie gezien als het cumulatief resultaat van negatieve schoolervaringen.</p>

<p>Franklin (2007, V.S.): <i>Solution-focused alternative school</i> Programma waarbij jongeren die dreigen de school te verlaten in alternatieve scholen terecht komen met een lagere leerkracht/leerling ratio en waarbij de nadruk ligt op responsiviteit, het creëren van individuele vertrouwensrelaties en inspraak.</p>	Aantal dagen aanwezig + ratio van leerlingen die geslaagd zijn	Implementeren van een alternatieve schoolstructuur (interventie)	Qed N tx= 46 x=39 16-18	Y (verkeerde richting)	Buiten de school	Geen specifiek theoretisch kader
<p>Hawkins (2008, V.S.) Hawkins (2005, V.S.): <i>The Seattle social development project</i> Programma waarbij leerkrachten, leerlingen en ouders van leerlingen in het lager onderwijs intensief begeleid en gevormd worden via gerichte cursussen. Leerkrachten krijgen bijvoorbeeld extra training in instructiemethoden, leerlingen in sociale vaardigheden en ouders in het ondersteunen van</p>	Behalen diploma secundair onderwijs	Aanbieden van op maat gerichte cursussen aan leerkrachten, leerlingen en ouders (preventie)	Rct N tx= 146/ c= 201	N	Binnen de school	Binding, idee is dat binding gezien kan worden als een proces van schoolhechting dat zich ontwikkelt vanaf intrede in het onderwijs. Dropout wordt in deze visie gezien als het cumulatief resultaat van negatieve schoolervaringen.

<p>onderwijstaken van hun kinderen.</p> <p>Hendricks (2010, V.S.): <i>Truancy court diversion program</i> Programma waarbij intensieve spijbelaars wekelijks worden opgevolgd door een jeugdrechter, welzijnswerkers en vertegenwoordigers van de school om een individueel begeleidingsplan op te stellen met een sterke focus op ouderlijke betrokkenheid. Leerlingen worden o.a. geëvalueerd via begeleidingsrapporten opgesteld door leerkrachten.</p>	<p>Aantal uren aanwezig op school</p>	<p>Geïndividualiseerde begeleiding gedurende 10-12 weken met een sterke nadruk op familiale begeleiding voorafgaande aan een gerechtelijke interventie. (interventie)</p>	<p>Single groep N= 185 12-14</p>	<p>Y (enkel voor hardnekkige spijbelaars, geen effect voor andere spijbelaars)</p>	<p>Buiten de school</p>	<p>/</p>
<p>Kahne (2005, v.s.): <i>The Chicago high school redesign initiative</i> Programma waarbij scholen worden opgesplitst in kleinere, meer persoonlijke scholen via kleinere klasgroepen.</p>	<p>Aantal dagen afwezig</p>	<p>Implementeren van een alternatieve schoolstructuur (preventie)</p>	<p>Single groep 16-17</p>	<p>Y</p>	<p>Binnen de school</p>	<p>Binding, kleinere scholen zorgen voor een meer ondersteunend en gepersonaliseerde context en een hogere instructionele kwaliteit.</p>

<p>Kahne (2008, V.S.): <i>The Chicago high school redesign initiative</i> Programma waarbij scholen worden opgesplitst in kleinere, meer persoonlijke scholen via kleinere klasgroepen.</p>	<p>Aantal vroegtijdig schoolverlaters + aantal dagen afwezig</p>	<p>Implementeren van een alternatieve schoolstructuur (preventie)</p>	<p>Rct 16-17</p>	<p>Y</p>	<p>Binnen de school</p>	<p>Binding, kleinere scholen zorgen voor een meer ondersteunend en gepersonaliseerde context en een hogere instructionele kwaliteit.</p>
<p>Leve (2007, V.S.): <i>Multidimensional treatment foster care</i> Programma waarbij frequent spijbelende meisjes uit problematische opvoedingssituaties tijdelijk geplaatst worden bij pleeggezinnen. Tegelijkertijd ondergaan de biologische ouders een intensieve cursus met opvoedingstips.</p>	<p>De mate van aanwezigheid op school op 5-punten schaal</p>	<p>Programma gericht op het aanbieden van structuur in de thuissituatie en het aanleren van sociale vaardigheden. (interventie)</p>	<p>Rct N tx= 37/ c=44 13-17</p>	<p>Y</p>	<p>Buiten de school</p>	<p>Sociale leertheorie, via het versterken van vertrouwensrelatie in pleeggezinnen tracht men intensief spijbelende meisjes te herintegreren op school</p>
<p>Mac iver (2011, V.S.): <i>Dropout prevention program</i> Programma waarbij aan elke school een extra begeleider wordt toegewezen die op het</p>	<p>Vroegtijdig schoolverlaten</p>	<p>Mentoring, het toewijzen van een externe begeleider aan spijbelaars die dreigen uit te vallen (interventie).</p>	<p>Rct N tx=177/ c=108 14-16</p>	<p>N</p>	<p>Binnen de school</p>	<p>Binding, de idee is dat het aanstellen van een volwassen vertrouwenspersoon de mate van binding met de</p>

individuele niveau
spijbelaars begeleidt.

school kan
herstellen.

<p>Marvul (2012,V.S.): <i>Truancy intervention program</i> Individueel programma gericht op een strikte monitoring van afwezigheden en deelname aan sportactiviteiten en extra lessen in ethiek bij mannelijke spijbelaars</p>	<p>Aantal dagen aanwezig op school</p>	<p>5 maanden durende interventie gebaseerd op (1) strikte monitoring van afwezigheden (2) aanbieden extra-curriculaire activiteiten (3) aanbieden van lessen in ethiek. (interventie)</p>	<p>Rct N tx= 20 / c=20</p>	<p>Y</p>	<p>Binnen de school + buiten de school</p>	<p>Schoolbinding. Het onderzoek is opgestart vanuit de assumptie dat een strikte monitoring van afwezigheden, positieve bekrachtiging bij deelname aan extra curriculaire activiteiten, aanbieden van mogelijkheden tot reflectie en het opbouwen van een vertrouwensrelatie de mate van schoolbinding zal verhogen.</p>
<p>Maynard (2014, V.S. : <i>Check & connect</i> Programma dat is opgebouwd uit twee componenten 'check' en 'connect'. Check verwijst naar de methodiek waarbij</p>	<p>Aantal dagen aanwezig</p>	<p>Gedurende de hele schoolloopbaan worden leerlingen op basis van verschillende indicatoren opgevolgd</p>	<p>Rct N tx= 134 c=126 12-18</p>	<p>N</p>	<p>Binnen de school</p>	<p>Binding waarbij spijbelen gezien wordt als een indicator in een proces van schoolonthechting.</p>

op continue en systematische basis de mate van binding tussen de leerling en de school wordt opgevolgd. Connect verwijst naar het opzetten van tijdelijke individuele actieplannen in samenspraak met schoolpersoneel, ouders en sociaal werkers.

(afwezigheden, schorsingen, prestaties, ...). Wanneer deze indicatoren wijzen op een gebrek aan binding wordt een individueel traject opgestart waarbij men tracht de binding te herstellen via mentoring. (preventie + interventie)

<p>Mazerolle (2017, Australië) Bennett (2017, Australië) Mazerolle (2017, Australië) : <i>Ability school engagement program</i> Interventie waarbij politie en school samenwerken om via sessies met de spijbelaars en de ouders van de spijbelaars 3 doelstellingen te bewerkstelligen: (1) identificeren van psychosociale problemen gerelateerd aan spijbelgedrag (2) ouders</p>	<p>Geregistreerde afwezigheids-cijfers + zelfgerapporteerd spijbelen</p>	<p>Gedurende 24 weken wordt in samenspraak met actoren vanuit school en politie een persoonlijk actieplan ontwikkeld om de jongere beter te integreren op school. (interventie)</p>	<p>Rct N tx=51/ c=51 10-16</p>	<p>N</p>	<p>Buiten de school</p>	<p>Geen specifiek theoretisch kader. Interventie is gericht op identificatie van achterliggende problematieken van spijbelgedrag + begeleiden en informeren van ouders. De school tracht binding te stimuleren door de jongere te wijzen op zijn plichten en</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	----------	-------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

informereren over de regelgeving omtrent spijbelen (3) ontwikkelen van een actieplan om vanuit het gezin de jongere te stimuleren om binding met de school te herstellen						te dreigen met sancties.
Ou (2006, V.S.): <i>Chicago child-parent center preschool program</i> Programma gericht op het aanbieden van extra ondersteuning aan ouders en kleuters voor ze starten met het eerste leerjaar.	Behalen van een diploma secundair onderwijs	Mentoring	Qed N tx= 869 c=465	Y	Binnen de school	Geen specifiek theoretisch kader
Porowski (2011, V.S.): <i>Communities in schools</i> Programma dat inzet op het begeleiden van risicovolle leerlingen en ouders naar begeleidingsvormen op maat in de lokale gemeenschap. Begeleidingsvormen worden aangepast op basis van een jaarlijkse evaluatie van de noden op leerling- en schoolniveau. De evaluatie en	Ratio vroegtijdig schoolverlaters	Programma waarbij leerlingen en ouders begeleid worden naar lokale begeleidingsvormen (preventie op schoolniveau + interventie op leerlingenniveau)	Qed N tx scholen= 123 / c scholen= 123	Y	Binnen de school + buiten de school	Geen specifiek theoretisch kader

implementatie van deze programma's gebeurt door een externe coördinator						
Schochet (2008, V.V.): <i>Job corps</i> Interventie waarbij jongeren met een hoog risico op schooluitval in een extern begeleidingsprogramma terecht komen, met een focus op een beroepsgerichte opleiding. Daarnaast is er ook ruimte voor zorg, sociale vaardigheidstraining en welzijn.	Behalen van een diploma + aantal dagen aanwezig op school	Intensieve training en begeleiding op een externe, gespecialiseerde locatie gedurende 48 weken, uitsluitend voor jongeren met een zwak ses-profiel en zonder een geschiedenis van antisociaal gedrag. (interventie)	Qed N tx= 6828 c= 4485 16-24	N	Buiten de school	Geen specifiek theoretisch kader, programma is gericht op het voorbereiden op de arbeidsmarkt van jongeren die niet aarden in het voltijds onderwijs.
Shoenfelt (2006, V.S.): <i>Truancy court diversion program</i> Programma waarbij intensieve spijbelaars wekelijks worden opgevolgd door een jeugdrechtter, welzijnswerkers en vertegenwoordigers van de school om een individueel	Aantal dagen ongewettigde afwezigheden	Geïndividualiseerde begeleiding gedurende 10-12 weken met een sterke nadruk op familiale begeleiding voorafgaande aan een gerechtelijke interventie (interventie)	Qed N tx=18/c=18 6-14	Y	Buiten de school	Geen specifiek theoretisch kader

<p>begeleidingsplan op te stellen met een sterke focus op ouderlijke betrokkenheid. Leerlingen worden o.a. geëvalueerd via begeleidingsrapporten opgesteld door leerkrachten.</p>						
<p>Sinclair (2005, V.S.) : <i>Check & connect</i> Programma dat is opgebouwd uit twee componenten 'check' en 'connect'. Check verwijst naar de methodiek waarbij op continue en systematische basis de mate van binding tussen de leerling en de school wordt opgevolgd. Connect verwijst naar het opzetten van tijdelijke individuele actieplannen in samenspraak met schoolpersoneel, ouders en sociaal werkers.</p>	<p>Cohorte vroegtijdig schoolverlaters + aanwezigheden + behalen diploma</p>	<p>Gedurende de hele schoolloopbaan worden leerlingen op basis van verschillende indicatoren opgevolgd (afwezigheden, uitsluitingen, prestaties, ...). Wanneer deze indicatoren wijzen op een gebrek aan binding wordt een individueel traject opgestart waarbij de school tracht de binding te herstellen via mentoring. (preventie + interventie)</p>	<p>Rct N tx= 71 c= 73 14-15</p>	<p>Y</p>	<p>Binnen de school</p>	<p>Binding waarbij spijbelen gezien wordt als een indicator in een proces van schoolonthechting.</p>

<p>Strand (2014, V.S.): <i>West Valley community truancy board + check & connect</i> Programma waarbij 'check & connect' als casemanagement-programma verankerd wordt op de lange termijn via opvolging door een stuurgroep op school. Deze stuurgroep bestaat uit vertegenwoordigers van welzijnswerk, school, jeugdrechter, gezinsleden. Doel van deze stuurgroep is hoofdzakelijk om jongeren die worden opgevolgd binnen check & connect als spijbelaars in contact te brengen met buitenschoolse begeleidingsmogelijkheden.</p>	<p>Aantal dagen ongewettigde afwezigheden+ratio vroegtijdig schoolverlaten</p>	<p>Gedurende de hele schoolloopbaan worden leerlingen op basis van verschillende indicatoren opgevolgd (afwezigheden, uitsluitingen, prestaties, ...). Wanneer deze indicatoren wijzen op een gebrek aan binding wordt een individueel traject opgestart waarbij de school tracht de binding te herstellen via mentoring. (preventie + interventie)</p>	<p>Qed N tx=66/ c=66 14-18</p>	<p>Y</p>	<p>Binnen de school + buiten de school</p>	<p>Binding waarbij spijbelen gezien wordt als een indicator in een proces van schoolonthechting.</p>
<p>Van der steeg (2008, Nederland) Programma gericht op het financieel belonen van convenantregio's die erin slagen het aantal vsv'ers te doen dalen.</p>	<p>Vroegtijdig schoolverlaten</p>	<p>Financieel belonen van regio's</p>	<p>Qed</p>	<p>N</p>	<p>Buiten de school</p>	<p>Geen specifiek theoretisch kader.</p>

<p>Yampolskaya (2006, V.S.): <i>Gaining early awareness and readiness program (gear up)</i> Programma gericht op het versterken van academische, gedrags- en sociaal gerelateerde uitkomsten op school. Het is opgebouwd uit drie componenten: (1) aanstellen van extra leerkrachten die tijdens en na de klassen extra begeleiding voorzien. (2) Extra curriculaire activiteiten organiseren in samenzijn met de ouders. (3) individuele begeleiding voor at-risk leerlingen.</p>	<p>Aantal dagen ongewettigde afwezigheden</p>	<p>Programma gericht op sensibilisering en individuele begeleiding (preventie + interventie)</p>	<p>Qed N tx= 52/ c=160 13-18</p>	<p>N</p>	<p>Binnen de school + buiten de school</p>	<p>Geen specifiek theoretisch kader</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	----------	--------------------------------------------	-----------------------------------------

(1) Enkel de eerste auteur wordt vermeld.

(2) Omschrijving van de manier waarop spijbelen/ vroegtijdig schoolverlaten werd gemeten.

(3) Er zijn verschillende manieren om een effect te definiëren. Aangezien we in deze studie niet de intentie hebben effectsterktes kwantitatief met elkaar te vergelijken hanteren we voor elke studie afzonderlijk het strengste criterium. Bij een experimenteel design zien we een effect als significant als er een verschil is tussen de experimentele en controlegroep ($p < 0.05$). Bij een single groep design als er een significant effect is tussen de voormeting en de nameting ($p < 0.05$).

(4) Vergelijkbaar met het beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen

Overzicht van de verschillende interventies

Interventies ontwikkeld vanuit het rationele keuze perspectief

Een aantal van de geëvalueerde interventies zijn gebaseerd op het uitsluiten, het sanctioneren en het (juridisch) vervolgen van leerlingen en de ouders van leerlingen die frequent spijbelen en/of geïdentificeerd worden als at-risk om vroegtijdig de school te verlaten (e.g. leerlingen met een verhoogd risicoprofiel om de school vroegtijdig te verlaten op basis van de spijbelgeschiedenis). Dergelijke studies steunen op het idee dat spijbelen, en in het verlengde daarvan vroegtijdig schoolverlaten, best kan begrepen worden als de uitkomst van een rationeel keuzeproces: 'we can analyse the decision to drop out of school in the framework of human-capital-investment theory (Becker, 1964) whereby staying in school or leaving school can be considered as a rational choice where students try to strike a balance between the opportunity cost and benefits of continuing education' (De Witte et al., 2013, p. 331). Rationele keuzeperspectieven nemen aan dat mensen nutsmaximaliserende wezens zijn wiens gedrag vooral door (materieel) straffen en belonen beïnvloed kan worden. Interventies zoals The Education Maintenance Allowance (Dearden, Emmerson, Frayne, & Meghir, 2009), waarbij jongeren die het einde van de leerplicht bereikt hebben maar nog geen diploma hebben behaald, een sociale bijdrage ontvangen om toch hun diploma voltijds secundair onderwijs af te ronden, zijn rechtstreeks afgeleid van dat perspectief. Zo vonden Dearden en collega's (2008, Verenigd Koninkrijk¹) dat jongeren minder geneigd zijn de schoolbanken definitief te verlaten wanneer ze een wekelijkse financiële beloning ontvangen (tussen de 30 en £140) om toch op school aanwezig te blijven en hun diploma te behalen. Naarmate deze jongeren langer extern gemotiveerd werden, namen ook hun slaagkansen toe. Jongeren die gedurende twee jaar geld ontvingen, bleken 6,7 procentpunten hogere slaagkans te hebben. Een evaluatieonderzoek van Croxford en collega's (2004, Schotland) op The Education Maintenance Allowance in Schotland leverde gelijkaardige bevindingen op. Vanuit een gelijkaardig perspectief onderzochten Cabus en Dewitte (2011, Nederland) de impact van

¹ In het vervolg van dit rapport verwijst de aanduiding van het land steeds naar het land waar de data verzameld werden.

de verhoging van de leerplicht leeftijd in Nederland op vroegtijdig schoolverlaten. De achterliggende redenering was dat door jongeren langer te verplichten naar school te gaan, de kans stijgt dat deze jongeren een diploma behalen doordat de kosten-baten analyse om de school te verlaten minder zwaar doorweegt in het voordeel van vroegtijdig schoolverlaten. Nederland vormt daarbij een interessante case, omdat in 2007 de regeling omtrent de kwalificatieplicht aangepast werd en er zo een natuurlijk experiment ontstond. Na het aanpassen van de kwalificatieplicht in 2007 zijn leerlingen er verplicht tot hun achttiende verjaardag onderwijs te volgen (combinaties van leren en werken zoals duaal leren blijven wel mogelijk), tegenover de zeventiende verjaardag uit het verleden. Concreet betekende de wetwijziging een verhoging van de kwalificatieplicht met een jaar (uitgezonderd havo, vergelijkbaar met het TSO in Vlaanderen, waar het 17 bleef). Een jongere zonder startkwalificatie voor het hoger onderwijs blijft in Nederland ook leerplichtig tot hij/zij een diploma behaalt (kwalificatieplicht). Uit het onderzoek van Cabus en Dewitte (2011) blijkt dat er na deze wetwijziging geen daling was van vroegtijdig schoolverlaten voor de gewenste doelgroep. Bij de groep waar de leerplicht op 17 bleef werd echter wel een toename van vroegtijdig schoolverlaten vastgesteld. De auteurs vermoeden dat dit deels te verklaren valt door economische hoogconjunctuur in de onderzochte periode en daarbijhorende hogere kansen op het vinden van werk voor vroegtijdig schoolverlaters.

Een rationeel keuzeperspectief leidt niet alleen naar interventies die leerlingen belonen om langer onderwijs te volgen/ aanwezig te zijn. Het perspectief leidt ook naar interventies die gericht zijn op straffen. Dat laatste is het geval voor het New York City Impact Schools Initiative waarbij een 'zero tolerance' aanpak wordt nagestreefd en sterk wordt ingezet op het toelaten van politie op school om spijbelaars en de ouders van spijbelaars direct aan te spreken op spijbel- en probleemgedrag (Brady, Balmer, & Phenix, 2007, Verenigde Staten). Het New York City Impact Schools Initiative biedt in samenspraak met sociaal werkers ook begeleiding aan op een externe locatie. Opvallend is dat deze initiatieven vooral focussen op het controleren en verminderen van hardnekkige spijbelaars zonder dat men zich uitspreekt over gewenste positieve gedragsuitkomsten. Er is bijvoorbeeld weinig aandacht voor het herintegratieproces van spijbelaars in hun oorspronkelijke scholen. Spijbelaars worden met andere woorden letterlijk terug naar school gebracht, zonder dat echt aan de

onderliggende oorzaken gewerkt worden. Het is dan ook niet helemaal verwonderlijk dat Brady en collega's vaststellen dat hun interventie contraproductief werkt en spijbelen veeleer in de hand werkt. Met betrekking tot het terugdringen van vroegtijdig schoolverlaten werd eveneens geen positieve impact vastgesteld.

Ook het sanctioneren binnen de schoolmuren blijkt weinig effectief. Flannery en collega's (2012, Verenigde Staten) onderzochten bij 8457 jongeren uit het derde leerjaar de mate waarin disciplinaire sancties op school leiden tot meer of minder spijbelgedrag. Slechts twee disciplinaire sancties hadden daarbij een invloed op spijbelen: een tijdelijke uitsluiting en strafstudie op zaterdag. Het ging daarbij echter telkens om een effect dat in de omgekeerde richting verliep dan gewenst. Het verplichten van jongeren om naar school te komen op zaterdag leidde tot een toename van spijbelen. De auteurs verklaren die observatie doordat deze vorm van strafstudie jongeren met probleemgedrag op school met elkaar in contact brengt en langs die weg probleemgedrag aanzwengelt. Onderzoek van Dishion en Dodge (2005, Verenigde Staten) lijkt die stelling te bevestigen. Een tijdelijke uitsluiting zorgt de eerste keer voor een afname van spijbelen, maar blijkt bij herhaling het spijbelgedrag te doen toenemen. De auteurs vermoeden dat een tijdelijke uitsluiting door leerlingen waarschijnlijk gezien wordt als een beloning van het afwezig zijn, waardoor het spijbelen wordt gestimuleerd. Veel waarschijnlijker is volgens ons echter dat de mate van schoolbinding bij leerlingen gedurende de eerste uitsluiting nog aanwezig was en bij daaropvolgende uitsluitingen volledig is afgezwakt. Diepte-interviews met problematische spijbelaars tonen dat sancties enkel effectief zullen zijn bij leerlingen die occasioneel spijbelen en voor een toename zorgen bij leerlingen die frequent spijbelen omdat deze frequente spijbelaars niet meer verbonden zijn met de school (Keppens & Spruyt, 2017a). De bevinding dat disciplinaire sancties op school maar in beperkte mate efficiënt zijn is opmerkelijk, aangezien Amerikaans onderzoek erop wijst dat spijbelen de grootste oorzaak is van disciplinaire sancties op secundaire scholen (Kaufman et al., 2010; Spaulding et al., 2010). We weten al langer dat een sanctioneringsbeleid ten aanzien van spijbelen maar in beperkte mate of contraproductief werkt, wanneer daar geen responsieve maatregelen aan gekoppeld worden (Hoofdstuk 3; Keppens & Spruyt, 2017b; Pellerin, 2005). Niet alleen hebben leerlingen de neiging te rebelleren tegen sancties of de sancties

te vermijden waardoor ze ook het contact met leerkrachten en zorgpersoneel uit de weg gaan (Ekstrand, 2015). Effectieve sancties veronderstellen ook binding.

Uit onderzoek blijkt daarnaast ook dat het sanctioneren van ouders weinig effectief is. Zhang (2004; 2007, Verenigd Koninkrijk) onderzocht voor de periodes tussen 1999 en 2002 en tussen 2004 en 2006 de relatie tussen spijbelen en het juridisch vervolgen van de ouders van deze spijbelaars in het Verenigd Koninkrijk. Zhang stelt geen verband vast tussen een toename of afname in spijbelen en het juridisch verantwoordelijk stellen van de ouders. Ook bij het Ability School Engagement Program (Bennett, Mazerolle, Antrobus, Eggins, & Piquero, 2017; Mazerolle, Antrobus, Bennett, & Eggins, 2017; Mazerolle, Bennett, Antrobus, & Eggins, 2017, Australië) worden ouders aangesproken (en eventueel gesanctioneerd) voor het spijbelgedrag van hun kinderen. Met sanctioneren bedoelt men in deze context het juridisch vervolgen van de ouders door het uitdelen van boetes van 660 AU\$ tot 1320 AU\$. Het Ability School Engagement Program is een interventie waarbij politie² en school samenwerken om via sessies met spijbelaars en de ouders van spijbelaars drie doelstellingen te bereiken: (1) het identificeren van psychosociale problemen gerelateerd aan spijbelgedrag, (2) ouders en leerlingen informeren over de regelgeving omtrent spijbelen, hun wijzen op hun plichten en eventueel sanctioneren, en (3) het ontwikkelen van een persoonlijk actieplan om in samenspraak met de ouders de spijbelende jongere te stimuleren om terug naar school te gaan. Wie het programma grondig bestudeert, merkt dat het idee achter het programma hoofdzakelijk gericht is op het wijzen van plichten bij leerlingen en ouders: *'the Ability School Engagement Program (ASEP) sought to systematically engage parents and their truanting children. The ASEP specifically sought to deter truancy by increasing parental and child awareness of the truancy laws through a collaborative, engaging family group conference (FGC) forum. Increasing awareness of the truancy laws and consequences for noncompliance was theorized to be a key mechanism to increasing a student's willingness to attend school'* (Mazerolle, Bennett, et al., 2017, p. 3)... *'By raising awareness of the laws, the program sought to foster perceptions of the legitimacy*

² Het betrekken van politie bij de interventie is er vooral op gericht om de keuzes en eventuele sancties zo neutraal mogelijk te laten verlopen. Concreet wordt binnen de schoolsetting een overleg georganiseerd, sterk gelijkend op een gerechtelijk procedure waarbij het schoolpersoneel samen met de politie de rol van neutrale beoordelaar overneemt.

of the truancy laws and motivate participants to willingly reengage with school and thereby reduce the incidence of crime and delinquency problems' (Mazerolle, Bennett, et al., 2017, p. 7). Onderzoek gericht op het evalueren van de impact van deze interventie levert geen eenduidige resultaten op (Bennett et al., 2017; Mazerolle, Antrobus, et al., 2017; Mazerolle, Bennett, et al., 2017). Terwijl het spijbelgedrag van leerlingen net na de interventie wel lijkt af te nemen, stellen de auteurs geen verschil vast met de controlegroep. Een gelijkaardige interventie maar dan in samenwerking met het jeugdparket, onderzocht door Hendricks en collega's (2009, Verenigde Staten) levert eveneens onduidelijke resultaten op (men stelt enkel resultaten vast op reguliere spijbelaars op de korte termijn, zie hieronder voor meer uitleg). Bij het Truancy Court Diversion Program is het deel dat steunt op begeleiding beter uitgebouwd. Het Truancy Court Diversion Program is een programma waarbij een gerechtelijke procedure ten aanzien van de ouders van spijbelaars gekoppeld wordt aan een wekelijkse vergadering met een jeugdrechter, welzijnswerkers en vertegenwoordigers van de school. Het bijzondere aan dit programma, is dat het niet werkt op het niveau van de spijbelaar, maar op het niveau van het gezin. Doel van het programma is naast een gerechtelijke procedure ten aanzien van de ouders van de spijbelaars, het ontwikkelen van een traject waarbij ouders gestimuleerd en begeleid worden om hun kind te overtuigen te stoppen met spijbelen. De procedure verloopt als volgt. Bij de start wordt een intakegesprek afgenomen, gericht op het identificeren van factoren die een normaal gezinsfunctioneren (huisvesting, werkloosheid van de ouders, ...) kunnen ondermijnen. Achterliggend idee is dat ouders hun aandacht pas zullen richten op het aanpakken van spijbelen indien enkele belangrijke stressoren bij henzelf worden aangepakt. Gedurende het traject krijgt elk gezin een advocaat toegewezen die de gezinsbegeleiding opvolgt en de spijbelaar en de ouders van de spijbelaar bijstaat bij de gerechtelijke procedures. Gedurende de wekelijkse opvolging (voor een periode van 10 tot 12 weken) wordt de voortgang van het kind inzake spijbelen en algemeen gedrag op school geëvalueerd op basis van rapporten samengesteld door de leerkrachten. Het gezinstraject wordt daarnaast ook opgevolgd door een sociaal werker en bij een positieve voortgang ontvangt het gezin kleine beloningen. Hendricks en collega's (2009) stellen bij een evaluatie van het Truancy Court Diversion Program een positieve impact vast op de hardnekkigste spijbelaars, maar vinden geen effect bij de overige types spijbelaars (bijvoorbeeld

occasionele spijbelaars³). Dit effect was echter kort van duur. Enkel gedurende de 10 tot 12 weken waarin de spijbelaar en de ouders van de spijbelaars werden opgevolgd, werd een daling van het spijbelen vastgesteld. In het daaropvolgende semester steeg de prevalentie van spijbelen echter weer naar het niveau van voor de interventie. Gelijkaardige interventies zoals 'Project Stop Truancy and Recommend Treatment' en het 'Truancy Court Diversion Program', geëvalueerd door Fantuzzo en collega's (2005) en Shoenfelt en Huddleston (2006) resulteerde wel in een daling van spijbelgedrag. Omdat geen vervolgonderzoek werd gedaan, is echter niet geweten of het vastgestelde effect duurzaam was. Een bijkomende beperking van dit onderzoek, is dat nergens duidelijk werd *waarom* een daling in spijbelen verwacht kon worden. We kunnen ons afvragen of bij deze projecten het aanpakken van de achterliggende problematiek van spijbelen het primair objectief is. Het lijkt erop dat men in deze projecten via sanctioneringsmechanismen vooral een signaal wil geven aan zowel de spijbelaar als de ouders van de spijbelaar dat spijbelen ontoelaatbaar is.

Samengevat, lijkt de effectiviteit en in het bijzonder duurzame effectiviteit van interventies gericht op het belonen of bestraffen van spijbelaars of hun ouders zeer gering of zelfs negatief te zijn. De gerefereerde studies in deze sectie leveren alvast geen duidelijke resultaten op en wijzen meer in de richting dat de impact van dergelijke interventies minimaal of soms zelf contraproductief is. Dat ligt in lijn met een meta-analyse van Gerrard en collega's (2003) die besloten dat (a) maatregelen gericht op het betrekken van politie en gerecht bij interventies op school, (b) het laten uitvoeren van 'truancy sweeps'⁴ door politie, (c) het financieel bestraffen van de ouders van spijbelaars en (d) het belonen van spijbelaars alleen geen impact uitoefenen op toekomstig spijbelgedrag. We komen hierop terug in het discussiegedeelte.

³ Spijbelende leerlingen werd opgedeeld in 3 categorieën: 'severe', 'moderate' en 'mild' op basis van het aantal aanwezige schooluren. Spijbelende leerlingen die 1 standaarddeviatie scoren boven het gemiddeld aantal aanwezige schooluren scoren classificeerde men als mild, spijbelende leerlingen die 1 standaarddeviatie scoren onder het gemiddeld aantal aanwezige schooluren classificeerde men als 'severe'.

⁴ Truancy sweeps zijn acties waarbij politie tijdens de schooluren op publieke plaatsen (shoppingcentra, parkjes, enz.) alle jongeren waarvan vermoed wordt dat ze mogelijk spijbelen tegenhouden en kort ondervragen.

Interventies ontwikkeld vanuit het bindingsperspectief

Bij interventies die ontwikkeld zijn vanuit het bindingsperspectief was er telkens wel een duidelijke motivering over de redenen waarom men een impact verwacht op spijbelen. Al deze programma's zijn gebouwd op het idee dat vroegtijdig schoolverlaten niet moet opgevat worden als een gebeurtenis, maar als een proces van schoolonthechting (Finn, 1989; Rumberger, 2011). Spijbelen wordt binnen dat continuüm gezien als een belangrijke indicator van schoolonthechting. Dat heeft tot gevolg dat het aanpakken van spijbelen vooral gezien wordt als een preventieve maatregel ten aanzien van vroegtijdig schoolverlaten. Binnen dit perspectief luidt de redenering dat de kans op spijbelen toeneemt naarmate de binding met de school afneemt. De redenen hiervoor zijn heel divers maar kunnen steeds terug gebracht worden tot de mate van binding met de school (Keppens & Spruyt, 2015; Keppens et al., 2014). Schoolbinding zoals hier gehanteerd, verwijst naar de kwaliteit van de relatie tussen een leerling en school conformerende peers, leerkrachten en de school als instituut. Denken in termen van binding, is denken in termen van relaties. Binding is geen eigenschap van individuen of scholen maar een eigenschap van de relatie tussen de leerling en de school⁵. Naarmate die relatie verzwakt of slechter wordt, neemt de kans op normoverschrijdend gedrag (waaronder spijbelen) toe en nemen de sanctioneringsmogelijkheden van de school af.

Spijbelen benaderen vanuit het bindingsperspectief heeft drie implicaties die rechtstreeks gekoppeld kunnen worden aan concrete interventies en in elk programma dat hieronder besproken wordt terugkomen. Ten eerste, zijn de interventies niet gericht op het aanpakken van spijbelen an sich, maar op de achterliggende oorzaken van het spijbelgedrag: *'Increasing students' engagement and enthusiasm for school is much more than simply staying in school and, thus, much more than the dropout problem - it involves supporting students to meet the defined academic standards of the school, as well as, underlying social and behavioral standards'* (Christenson, Sinclair, Lehr, & Hurley, 2000, p. 21

⁵ Binding in deze betekenis dient conceptueel ook onderscheiden te worden van schoolwelbevinden. Hoewel een langdurig laag schoolwelbevinden de schoolbinding aantast, kan een hoge schoolbinding juist verantwoordelijk zijn voor een tijdelijk lager schoolwelbevinden (dat kan bijvoorbeeld het geval zijn bij een leerling die minder goed presteert dan hij of zij wenst).

in: Lehr, Sinclair, & Christenson, 2004). Omdat, ten tweede, vroegtijdig schoolverlaten gezien wordt als een langdurig proces zijn veel interventies gericht op de lange termijn. Verschillende auteurs stellen dat een interventie tegen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten pas succesvol zal zijn indien deze de hele (secundaire) schoolloopbaan omvatten (Finn, Gerber, & Boyd-Zaharias, 2005; Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill, & Abbott, 2008). Ten derde, staat in elke interventie het versterken of herstellen van schoolbinding centraal. Vaak betekent dit dat men inzet op het aanbieden van extra mogelijkheden om prosociale relaties te onderhouden en op te bouwen met leerkrachten of zorgpersonen.

Mentoring, een individueel gerichte aanpak waarbij men een vertrouwensrelatie met de leerling tracht op te bouwen, wordt vaak gezien als een succesvolle strategie op school om binding te herstellen of te versterken (Holt, Bry, & Johnson, 2008; King, Vidourek, Davis, & McClellan, 2002). Het louter aanstellen van extra vertrouwenspersonen op school blijkt echter niet altijd even succesvol om spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te voorkomen. Het School-based Mentoring Program is een programma waarbij een aantal leerkrachten deels vrijgemaakt werden en ingezet worden als vertrouwens- en begeleidingspersoon voor leerlingen die frequent spijbelen. Concreet voerde men gedurende maximum 18 weken minstens eenmaal per week een gesprek met 'risicovolle leerlingen' om te peilen naar de achterliggende oorzaken van het spijbelgedrag en een individueel actieplan op te zetten. Onder 'risicovolle leerlingen' verstaat men in dit programma leerlingen met minstens 3 disciplinaire sancties op school (office disciplinary referrals) en 7 dagen ongewettigd relatief schoolverzuim gedurende het voorgaande trimester. Op basis van een evaluatieonderzoek stellen Converse en Lignugaris/Kraft (2009, Verenigde Staten) geen verschil vast in spijbelen tussen leerlingen die wel of geen mentor kregen toegewezen. Daarmee liggen hun bevindingen in lijn met eerder onderzoek (Blum & Jones, 1993; Rollin, Kaiser-Ulrey, Potts, & Creason, 2003, allen Verenigde Staten). Cabus (2013) onderzocht in Nederland de impact van 'Aanval op schooluitval', een interventie gericht op het aanbieden van begeleiding via een vertrouwenspersoon bij de overgang van beroepsvoorbereidend (vmbo, leeftijd: 12-16 jaar) naar beroepsonderwijs (mbo, duur: 1 tot 4 jaar). De geëvalueerde interventie bestaat uit drie fases. De eerste fase richt zich op het maximaal uitwisselen van leerlingengegevens tussen de scholen bij de overgang van

beroepsvoorbereidend naar beroepsonderwijs. Daarbij kan vanuit het beroepsvoorbereidend onderwijs het advies gegeven worden sommige leerlingen nauwer op te volgen. In een tweede fase wordt een intakegesprek gehouden met de leerlingen waarin gepeild wordt naar hun verwachtingen en mogelijkheden. Leerlingen die, ten derde, op basis van fase 1 en 2 als risicovol geïdentificeerd worden, worden in de derde fase nauw opgevolgd door mentors via individuele begeleiding, vanuit het zorgkader en door het aanstellen van buddy's. Cabus (2013) vond echter geen verschil tussen de experimentele en controlegroep. Voor leerlingen met een migratieachtergrond steeg de kans op vroegtijdig schoolverlaten zelfs.

Andere programma's voorzien naast individuele begeleiding, ook maatregelen op schoolniveau. In vele gevallen gaat het om maatregelen die school specifiek zijn, ingegeven werden door een concrete problematiek, en in samenspraak met actoren uit het welzijnswerk geïdentificeerd en ontwikkeld worden door een schoolcoördinator. Maatwerk dus. De nadruk komt in deze studies niet alleen te liggen op de individuele begeleiding van de spijbelende leerling, maar vooral ook op het belang van samenwerking tussen de verschillende begeleidingsprocessen. Het 'Communities in School' is zo'n programma waarbij men inzet op het begeleiden van risicovolle leerlingen en ouders van die leerlingen vanuit de school naar binnen- en buitenschoolse begeleidingsvormen⁶. Bij de start van het programma krijgt elke school een projectcoördinator toegewezen die als primaire taak heeft een nulmeting uit te voeren via kwantitatieve en kwalitatieve bevestigingen. Via deze nulmeting tracht men de belangrijkste tekortkomingen in academische en niet-academische begeleiding te identificeren. Naast deze nulmeting identificeert de projectcoördinator in samenwerking met de leden van het zorgteam leerlingen die een verhoogd risico lopen vroegtijdig de school te verlaten. Eenmaal geïdentificeerd wordt bij risicoleerlingen via een kwalitatieve bevestiging gepeild naar de achterliggende oorzaken in het schoolonthechttingsproces en worden ze doorverwezen naar de meest geschikte interne of externe begeleidingsvorm. Op basis van de nulmeting wordt vervolgens een plan opgesteld om te werken aan de geïdentificeerde tekortkomingen op schoolniveau. Dit in samenwerking met een door de school

⁶ (www.communitiesinschool.org)

samengesteld team. De schoolcoördinator is in dit begeleidingsproces verantwoordelijk om de leden van het schoolteam in contact te brengen met het aanbod aan externe begeleidingsvormen. Elk jaar volgt een evaluatie van het volledige model (individueel en schoolniveau) door de projectcoördinator. Deze evaluaties worden opgevolgd door coördinatoren op regionaal of nationaal niveau via een stuurgroep. Een evaluatie van Porowski en Passa (2011, Verenigde Staten) stelt een significant verschil vast tussen scholen (met hetzelfde profiel) in vroegtijdig schoolverlaten die wel of niet aan de interventie 'Communities in School' deelnamen. In scholen met een interventie daalde de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten met 2%, terwijl dit cijfer in scholen zonder interventie constant bleef. Een gelijkaardig programma is 'Check and Connect', dat is opgebouwd uit twee componenten: 'Check and Connect'⁷. 'Check' verwijst naar de methodiek waarbij op continue en systematische basis de mate van schoolbinding van leerlingen wordt opgevolgd. 'Connect' verwijst naar het opzetten van tijdelijke individuele actieplannen in samenspraak met het schoolpersoneel, ouders en sociaal werkers. Concreet worden in dit programma leerlingen gedurende hun hele schoolloopbaan gemonitord op basis van verschillende indicatoren (afwezigheden, uitsluitingen, prestaties, ...). Wanneer deze indicatoren wijzen op een gebrek aan binding, wordt een individueel traject opgestart waarbij men tracht de binding te herstellen via het aanstellen van individuele vertrouwenspersonen. Een specifiek aan de school toegewezen projectcoördinator (bij Check and Connect spreekt men van mentoren) is verantwoordelijk voor het opvolgen van beide componenten en bewaakt de voortgang van het project door de leerlingendossiers bij te houden en bij het veranderen van de school door te geven aan de daar toegewezen projectcoördinator. Terwijl evaluatieonderzoek van Sinclair en collega's (2005, Verenigde Staten) een positieve impact van het programma vaststelt voor jongeren met emotionele en gedragsproblemen, stelden Maynard en collega's (2014, Verenigde Staten) op basis van een meer diverse steekproef geen impact vast. Een brede verzameling aan onderzoek verricht voor 2005 lijkt echter de impact van Check and Connect op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te bevestigen⁸. In het verlengde daarvan stellen Strand en collega's een impact vast van Het 'West Valley Community

⁷ (www.checkandconnect.umn.edu)

⁸ (www.checkandconnect.umn.edu/docs/references.pdf)

Truancy Board,' een programma dat nauw aansluit bij 'Check and Connect' (zie verderop). Ook het project 'Bewust aanwezig op school' voorziet naast individuele begeleiding via mentoring interventies op schoolniveau gericht op het sensibiliseren van leerkrachten en het uitwisselen van good practices (Cabus & De Witte, 2014, Nederland). Het idee achter het project is dat het actief voorkomen van spijbelen ook zal leiden tot een daling van vroegtijdig schoolverlaten. Het programma is als volgt samengesteld. Een eerste deel bestaat uit het aanbieden van individuele begeleiding via mentoring. In dit geval is de mentor een sociaal werker die via persoonlijke gesprekken een individueel begeleidingstraject ontwikkelt. Indien nodig, worden via een huisbezoek ook de ouders aangesproken. Een tweede deel bestaat uit het sensibiliseren en duidelijk maken aan leerkrachten van het problematisch karakter van vroegtijdig schoolverlaten via sessies op school georganiseerd door een regionale projectverantwoordelijke. In deze sessies worden cijfers gegeven omtrent vroegtijdig schoolverlaten, spijbelen en het nut van uniforme registratie. Een derde deel is gericht op het uitwisselen van good practices tussen directies, leerkrachten, leden van het zorgteam en andere relevante stakeholders via vergaderingen. Een evaluatieonderzoek van Cabus en De Witte (2014) toont een daling van 0,54 procentpunten in vroegtijdig schoolverlaten tussen scholen in de experimentele groep en de controlegroep. Opvallend was dat de sterkste daling (1,4%) te vinden was bij leerlingen uit de onderwijsvormen waar spijbelen het meest voorkomt (vmbo, gelijk aan BSO in Vlaanderen).

Andere programma's trachten op meer structurele wijze binding te generen en zo spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te voorkomen. Zo stellen Kahne en collega's (2008, Verenigde Staten) een positieve impact vast van het 'Chicago High School Redesign Initiative' op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten (zie ook: Kahne, Sporte, & Easton, 2005, Verenigde Staten). Het uitgangspunt van dit programma was om meer grip te krijgen op leerlingen in de vaak zeer grote, bureaucratische concentratiescholen in Chicago. Veel van deze scholen worden geconfronteerd met een zeer hoog aantal vroegtijdig schoolverlaters. Binnen het 'Chicago High School Redesign Initiative' worden scholen in kleinere, meer persoonlijke entiteiten opgesplitst en wordt aan scholen meer autonomie verleend. Schaalverkleining staat hierbij gelijk aan verminderen van het aantal leerlingen per klas naar maximaal 20. De redenering achter deze schaalverkleining is tweedelig.

Naarmate, ten eerste, de leerling/leerkracht ratio daalt stijgt de tijd die leerkrachten kunnen spenderen in het opbouwen van een vertrouwensrelatie met de leerlingen (Newmann & Wehlage, 1995). Een tweede, en volgens Kahne en collega's (2005), belangrijkere reden is dat het verlenen van meer autonomie schoolteams in staat stelt kritisch te reflecteren over de manier van lesgeven en begeleiden en de nodige aanpassingen aan te brengen in de transformatie naar een kleinere entiteit. Ander onderzoek ondersteunt het principe van kleinere scholen en stelt ook op langere termijn een gunstig effect op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten vast. Zo suggereert onderzoek van Hawkins en collega's (2005, 2008, Verenigde Staten) en Finn en collega's (2005, Verenigde Staten) dat de impact van een herverdeling van grote klassen naar kleinere klassen in het lager onderwijs zich laat gelden op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten op het einde van het secundair onderwijs. Deze studies tonen dat niet zozeer de schaal van de school ertoe doet, maar vooral het aantal leerlingen per leerkracht. Daarmee samenhangend blijkt uit een onderzoek van Ou en Reynolds (2006, Verenigde Staten) dat ook het aanbieden van extra ondersteuning aan kleuters en de ouders van kleuters voor men de lagere school betreedt tot een lagere kans op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten op latere leeftijd leidt.

Bij de evaluatie van de verschillende programma's vallen ook de grote verschillen in de duur van de interventie op. Ekstrand (2015) wijst in die context dat veel van de onderzochte interventies tegen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten misleidende resultaten opleveren vanwege het Hawthorne effect⁹. Vele van de onderzochte interventies blijken op de korte termijn wel een impact te hebben, maar eenmaal het programma ten einde loopt, blijken het aantal spijbelaars of vroegtijdig schoolverlaters terug te vallen naar het initiële niveau (zie ook: Lawrence, Lawther, Jennison, & Hightower, 2011). Vanuit het bindingsperspectief is de keuze om interventies voor de lange duur, en in sommige gevallen gedurende de hele schoolloopbaan, te implementeren echter een theoretisch logische keuze. Een verlies aan schoolbinding wordt immers gezien als een langdurig proces dat voor sommige leerlingen reeds begint in de lagere school en eventueel eindigt

⁹ Het Hawthorne-effect is een effect van een interventie dat uitsluitend te wijten is aan het feit dat de betrokkene weet dat hij/zij geobserveerd wordt (Franke & Kaul, 1978).

bij vroegtijdig schoolverlaten (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001). Aangezien verschillende auteurs aangeven dat interventies op de korte termijn geen impact hebben op spijbelen, kunnen we ons de vraag stellen hoe lang het duurt alvorens binding versterkt of hersteld wordt. We weten op basis van interviews met problematische spijbelaars dat leerlingen zeer snel gedurende lange tijd afwezig kunnen zijn (Keppens et al., 2014). Dat is een indicatie dat leerlingen zeer snel de mate van binding met de school kunnen verliezen. Het is echter onduidelijk hoeveel tijd een interventie in beslag moet nemen -los van de tijd die er nodig is om een programma succesvol te implementeren (zie volgende sectie)- om een impact te hebben op binding, spijbelen en uiteindelijk ook op vroegtijdig schoolverlaten. Tegen die achtergrond is het interessant dat de impact van eenzelfde programma op spijbelen groter is in het lager onderwijs in vergelijking met het secundair onderwijs. Shoенfelt en Huddleston (2006, Verenigde Staten) stelden inderdaad vast dat onder gelijkaardige omstandigheden de impact van het 'Truancy Court Diversion Program' veel groter was op leerlingen uit het lager onderwijs tegenover leerlingen in het secundair onderwijs. Daarmee in overeenstemming vond Mac Iver (2011) dat interventies gericht op het terugdringen van vroegtijdig schoolverlaten die ontwikkeld worden vanuit een bindingsperspectief best voor het derde leerjaar secundair onderwijs geïmplementeerd worden. Dat laatste niet alleen omdat het vaak enkele jaren duurt alvorens een maatregel succesvol geïmplementeerd is, maar ook omdat leerlingen die op latere leeftijd ernstig spijbelgedrag vertonen vaak snel het onderwijs verlaten. Een leerling die niet meer leerplichtig is, vindt in de intrede op de arbeidsmarkt een valabel alternatief voor schoolgaan.

Samengevat kunnen we stellen dat heel wat onderzoeksprogramma's die op het bindingsperspectief steunen gunstige effecten opleveren. Toch stellen we ook hier geen eenduidige resultaten vast. Pas en Bradschaw (2012) wijten dit aan het gebrek aan zicht op de omstandigheden waarin specifieke interventies geïmplementeerd worden. Terwijl men dikwijls sterke controle heeft over de inhoud van een programma, is het vaak minder duidelijk onder welke omstandigheden of binnen welke context het programma werd geïmplementeerd. Dat zou een verklaring kunnen bieden waarom de impact van specifieke interventies soms tegenstrijdige bevindingen opleveren. In de volgende sectie gaan we

hier dieper op in en bespreken we het belang van de omstandigheden waarin een interventie wordt geïmplementeerd.

De voorwaarden voor een succesvolle implementatie

Op basis van de voorgaande secties zou men kunnen besluiten dat in termen van positieve uitkomsten er geen enkel type interventie echt opvalt. Daarmee stemmen onze bevindingen overeen met de bevindingen van recente literatuurreviews en meta-analyses (Lyche, 2010; Maynard et al., 2013; Wilson & Tanner-Smith, 2013). Lyche (2010) stelt dat niet enkel het type interventie van belang is, maar ook het niveau waarop de maatregel wordt geïmplementeerd (zie ook: Hammond et al., 2007). Lyche maakt daarbij een onderscheid tussen maatregelen die binnen de school geïmplementeerd worden, buiten de school geïmplementeerd worden en op het institutionele niveau geïmplementeerd worden. Hij besluit dat vooral maatregelen die deze verschillende niveaus combineren succesvol zijn. De achterliggende redenering lijkt plausibel: juist omdat de oorzaken van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten zeer divers en vaak moeilijk te identificeren zijn, zijn maatregelen die tegelijkertijd op het individuele niveau (bv. een individueel actieplan opstellen), op het schoolniveau (bv. afwezigheidscijfers registreren en interpreteren, werken aan een positief schoolklimaat) en op gemeenschapsniveau werken (bv. gebruik maken van begeleidingsvormen op externe locaties afhankelijk van de achterliggende oorzaken) effectiever. Een voorbeeld van dergelijk programma is het 'West Valley Community Truancy Board' waarbij leerlingen op structurele basis worden opgevolgd. Het 'West Valley Community Truancy Board' programma vertrekt van het 'Check and Connect' programma, maar voegt er een extra dimensie aan toe. Wanneer leerlingen een 'knipperlicht' opgeplakt krijgen op basis van afwezigheden en slechte schoolprestaties wordt een individueel begeleidingstraject opgemaakt. Via een casemanagementprogramma wordt de opvolging van individuele cases door een stuurgroep - bestaande uit vertegenwoordigers van de school, uit het welzijnswerk, de sociale dienst jeugdrechtbank en de ouders - opgevolgd. De functie van deze stuurgroep is de spijbelaars en de school extra ondersteuning te bieden en het traject van de jongeren

die van school veranderen of in externe begeleidingsvormen terechtkomen, beter op te volgen. De kracht van dergelijk samenwerkingsverband bestaat er vooral in dat leerlingen over een lange-(re) periode worden opgevolgd. De kans verkleint dat leerlingen door de mazen van het net glippen en gedurende lange periodes niet opgevolgd worden. Strand en Lovrich (2014, Verenigde Staten) stellen vast dat jongeren die de interventie genoten minder spijbelen en beter presteren op school.

Porowski en Passa, (2011, Verenigde Staten) stellen dat zogenaamd multimodale interventies – interventies op verschillende niveaus – niet enkel belangrijk zijn omdat ze beter geschikt zijn om de heterogeniteit in de groep spijbelaars en jongeren die dreigen uit te vallen op te vangen, maar ook omdat dit impliceert dat de interventies niet enkel binnen de school geïmplementeerd worden. Zo is een sterke verankering tussen de school en de lokale gemeenschap belangrijk omdat scholen vaak niet over de mogelijkheden beschikken om de heterogeniteit van de spijbelproblematiek alleen aan te pakken (Epstein & Sheldon, 2002; Hammond et al., 2007). Verschillende programma's stellen een structurele samenwerking met de lokale gemeenschap als een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle implementatie (Converse & Lignugaris/Kraft, 2009; Hammond et al., 2007; Kahne et al., 2005; Mazerolle, Antrobus, et al., 2017; Strand & Lovrich, 2014). Vaak wordt deze samenwerking geconcretiseerd door het aanstellen van een externe coördinator die (1) extra ondersteuning biedt via extra cursussen en training voor leerkrachten, directeurs en mentors; hulp biedt bij registratie en interpretatie van afwezigheidscijfers, (2) de samenwerking en afstemming verzorgt tussen binnenschoolse en buitenschoolse begeleiding en (3) de voortgang van het project bewaakt door een draaiboek te ontwikkelen en het programma op structurele wijze te evalueren en aan te passen.

Naast het niveau wordt de *duur* van de interventie of het programma als een belangrijke voorwaarde gezien voor succesvolle implementatie. Berman en McLaughlin (1978 in: Kahne et al., 2008) benadrukken dat het gemiddeld ongeveer zes jaar duurt alvorens een interventie volledig geïmplementeerd is: twee jaar om het programma opgestart te krijgen en alle stakeholders (directeurs, leerkrachten) mee te krijgen en de benodigde vaardigheden aan te leren. Twee jaar om de interventie volledig uit te rollen en ten slotte twee jaar om een duurzame impact te generen bij de leerlingen. Die visie wordt ook gedeeld door Hall en Hord (2006) die stellen dat het drie tot vijf jaar duurt alvorens een

programma succesvol geïmplementeerd raakt én leidt tot een duurzame verandering in gedragssuitkomsten. Ook Reid (2003) benadrukt dat enkel interventies die over de lange termijn lopen succesvol zijn in het voorkomen van spijbelen. Reid stelt dat het vijf jaar duurt alvorens een schoolcultuur zich ten volle heeft aangepast aan het permanent registreren en monitoren van afwezigheden. Empirisch onderzoek dat de effecten van de duur van een interventie tegen spijbelen of vroegtijdig schoolverlaten onder gelijkaardige omstandigheden onderzoekt, is jammer genoeg zeer schaars. Maynard en collega's (2014) onderzochten de impact van het hierboven besproken 'Check and Connect' model op spijbelen en stellen na afloop van de interventie geen gedragswijzingen vast. Onderzoek van Lehr en collega's (2004) en Christenson en collega's (1999) wijst wel op een daling van spijbelen. Maynard en collega's (2014) concluderen dat het enige verschil tussen deze experimentele studies een verschil in duur is. Waar de studenten in de steekproeven van Lehr en collega's (2004) en Christenson en collega's (1999) minstens twee jaar beïnvloed werden door het Check and Connect programma, evalueerden Maynard en collega's (2014) het programma reeds na zes maanden. We kunnen ons de vraag stellen in welke mate interventies op de korte termijn een blijvende impact hebben op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Onderzoek dat op de zeer lange termijn werkt, stelt in ieder geval wel een duurzame impact op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten vast (zie hogerop). Het stellen van de duur van de interventie als voorwaarde voor succesvolle implementatie staat in schril contrast met de manier waarop veel van het spijbelbeleid vandaag wordt geïmplementeerd. Reid (2011, 2013, 2014) stelt dat teveel spijbelbeleid geïmplementeerd wordt door de waan van de dag en onder druk van de publieke opinie. Eenmaal een programma wordt opgestart, succesvol geïmplementeerd wordt en leidt tot een daling van het spijbelgedrag (al dan niet ten gevolge van het Hawthorne-effect) wordt het vaak stopgezet. Om die reden wijst Reid op het belang van een samenwerking tussen scholen, de lokale gemeenschap en centrale beleidsinstanties bij de implementatie van een spijbelprogramma. Dat moet ervoor zorgen dat een programma eenmaal geïmplementeerd ook verankerd wordt op de lange termijn door voldoende financiering te voorzien en scholen te sanctioneren die onvoldoende meewerken. Projecten zoals 'Communities in school' en 'Check and Connect' trachten dit op te lossen door op elke school een projectcoördinator aan te stellen voor onbepaalde duur. Dit brengt natuurlijk zware financiële kosten met zich mee. Vanuit het 'Check and Connect' programma heeft

men daarom op dit ogenblik pilootprojecten lopen waarbij men in de plaats van contractuele projectcoördinatoren, leden van de schoolstaf inschakelt als projectcoördinator of werkt met vrijwilligers. Leerkrachten of leden van het zorgkader op school kunnen functioneren als projectcoördinator indien men het aantal op te volgen cases beperkt tot vijf en men het takenpakket verlicht. Resultaten van deze pilootprojecten zijn nog niet beschikbaar en het is de vraag wat de impact van deze pilootprojecten op de lange termijn (langer dan 6 jaar) is op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten.

Naast de duur van de interventie, hangt de mate waarin een interventie ten aanzien van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten succesvol geïmplementeerd wordt ook samen met de context van de school (Domitrovich et al., 2008; Pas & Bradshaw, 2012). Zo suggereert onderzoek van Pas en Bradshaw (2012) dat het gemak van implementatie van een spijbelinterventie samenhangt met de mate van leerlingenverloop in een school. Een hogere mate van mobiliteit gaat gepaard met hogere spijbelcijfers. Furstenberg en Neumark (2007) vergelijken de impact van verschillende individuele begeleidingsprogramma's op spijbelen. Ze merken weinig verschil in de specifieke inhoud van de interventies op spijbelen. Wel stellen ze vast dat de impact van de interventies veel sterker was in kleine scholen in vergelijking met grote scholen. Op basis van het onderzoek van Furstenberg en Neumark (2007) kunnen we echter niet onderscheiden of de sterkte van de impact te wijten is aan een sterkere mate van binding of een groter gemak van implementatie.

Deze bevindingen suggereren dat de wijze waarop een programma wordt geïmplementeerd minstens zo belangrijk is als de inhoud ervan. Hierop voortbouwend kan men stellen dat aan lokale regio's grote vrijheid moet worden gegeven in de manier waarop een beleid tegenover spijbelen of vroegtijdig schoolverlaten dient te worden geïmplementeerd. Lokale regio's kennen het best de lokale gevoeligheden en zouden dus in staat moeten zijn een specifiek programma te vertalen naar de lokale context. In die context is een onderzoek van Van der Steeg en collega's interessant (2008). Zij onderzochten de impact van convenanten die het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in 2006 afsloot met 14 regio's in Nederland. De convenanten geven aan de regio's een prikkel van 2000 euro per vroegtijdig schoolverlater minder in het schooljaar 2006-2007. De regio's zelf waren vrij in hun keuze van het selecteren en implementeren

van interventies om deze doelstellingen te behalen. De studie van Van der Steeg en collega's (2008) evalueerde de effectiviteit van deze beleidskeuze door veranderingen in het aantal vroegtijdig schoolverlaters voor en na de beleidskeuze te vergelijken met regio's waar dergelijke regeling van toepassing was. Er was sprake van een afname van vroegtijdig schoolverlaten, maar de afname in de niet-convenant regio's was even groot. Een gelijkaardige interventie betreft het Franse programma 'Zones d'Education Prioritaire' (ZEP). ZEP, opgericht in 1982, bestaat uit het geven van extra financiële ondersteuning aan scholen die zich situeren in regio's met meer sociaaleconomische achterstelling. De financiële ondersteuning was hoofdzakelijk gericht op het aanbieden van extra loon en bonussen aan leerkrachten, maar regionale verantwoordelijken beschikten ook over de vrijheid om zelf te bepalen waar de extra financiële steun terecht kwam. Bénabou en collega's (2009) onderzochten de impact van deze extra ondersteuning op vroegtijdig schoolverlaten, maar stelden geen verband vast.

Samengevat kunnen we stellen dat meer en meer onderzoek wijst op het belang van de omstandigheden waarin een interventie ten aanzien van spijbelen of vroegtijdig schoolverlaten wordt geïmplementeerd. Tegelijkertijd is over de relatie tussen omstandigheden van implementatie (bijvoorbeeld de duur van de interventie of de context van de school) en de impact op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten zeer weinig geweten.

Besluit en discussie

Het belang dat schoolbinding speelt in het voorkomen en tegengaan van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten is goed gekend en blijkt ook uit de bevindingen in dit rapport. De literatuurreview toont dat heel wat interventies die op het schoolbindingsperspectief steunen, gunstige effecten opleveren. De meerwaarde van het schoolbindingsperspectief is dat het een antwoord biedt op de vraag waarom bepaalde interventies *wel* werken, en dat het meer zicht levert op de mogelijke verklaringen waarom bepaalde interventies *niet* werken. Als uit de literatuurreview één zaak blijkt, dan is het wel dat interventies die bouwen op het belonen en bestraffen van leerlingen (en ouders van leerlingen) niet of contraproductief werken. Flannery en collega's (2012) onderzochten de invloed van

disciplinaire sancties op school en stelden vast dat deze sancties net tot meer spijbelen leiden. Dishion en Dodge (2005) onderzochten het effect van een tijdelijke uitsluiting op spijbelen. Terwijl een tijdelijke uitsluiting voor de eerste keer zorgt voor een afname van spijbelen, blijkt bij het herhalen van die sanctie het spijbelgedrag net toe te nemen. Vanuit het schoolbindingsperspectief bekeken, valt die bevinding te verwachten omwille van twee redenen. Sanctioneringsmaatregelen worden, ten eerste, efficiënter naarmate leerlingen een sterke band hebben met de school. Naarmate de leerling spijbelt, en het schoolonthechtingsproces zich voltrekt, daalt de positieve invloed die sancties kunnen uitoefenen. Dat komt omdat niet zozeer de sancties op zich, maar vooral de angst om betrapt te worden leerlingen ervan weerhoudt te spijbelen (Keppens & Spruyt, 2017a). Op het ogenblik dat de angst om betrapt te worden verzwakt door veel te spijbelen en het sanctioneringsmechanisme in werking treedt, maakt het leerlingen nog weinig uit of ze betrapt worden. De mate van schoolbinding is in dergelijke gevallen al zodanig verzwakt dat sancties leerlingen nog meer richting de uitgang drijven. Ook in Vlaanderen kennen we het sanctioneringsmechanisme waarbij we leerlingen die in twee opeenvolgende jaren 30 B-codes verzamelen, financieel bestraffen (als zij een schooltoelage ontvangen, wordt deze teruggevorderd en/of bij aanvraag nadien niet toegekend). Vanuit dezelfde redenering is het weinig waarschijnlijk dat deze maatregel tot positieve gedragssuitkomsten leidt. Omdat men ook hier leerlingen sanctioneert die vaak elke vorm van binding met de school hebben verloren, bestaat de kans dat deze sancties zelfs contraproductief werken. Men sanctioneert bovendien enkel diegene die een schooltoelage ontvingen, en dus niet alle leerlingen met 30 B-codes (Cantillon & Van Lancker, 2012).

Er is nog een tweede verklaring waarom maatregelen die steunen op het belonen en/of bestraffen van (de ouders van) spijbelende leerlingen weinig effectief zijn. Dergelijke maatregelen steunen doorgaans op drie ideeën. Ten eerste, het idee dat leerlingen moeten worden afgeschrikt om een herhaling van het spijbelgedrag te vermijden. Ten tweede, tracht men ook steeds het belang te benadrukken dat spijbelen ontoelaatbaar is. Ten derde, legt men de verantwoordelijkheid voor het spijbelen vrijwel exclusief bij de spijbelende leerlingen en de ouders van deze leerlingen. Het ontbreekt hierbij echter aan een duidelijke structuur om ook de achterliggende redenen en oorzaken van spijbelen te

achterhalen en er een gepaste begeleiding aan te koppelen. Dat laatste vormt een fundamentele voorwaarde om een interventie tegenover spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te doen slagen (Reid, 2014; Rumberger, 2011) en is een van de redenen waarom interventies voortbouwend op het schoolbindingsperspectief efficiënter zijn. Interventies die gebouwd zijn op het schoolbindingsperspectief zetten in de eerste plaats in op het versterken van de interpersoonlijke relaties tussen de leerling en schoolgebonden actoren. Die relationele aanpak leidt naar een aanpak waarbij de aandacht niet zozeer gericht wordt op het spijbelen zelf, maar op de oorzaken van het spijbelen. Men kan immers pas een vertrouwensrelatie met een spijbelende leerling genereren door dieper in te gaan op de achterliggende oorzaken van het spijbelen. In die context weten we dat vooral het opbouwen van een vertrouwensrelatie in combinatie met het motiveren en uitdagen van de leerling tot succesvolle gedragssuitkomsten zal leiden (Hoofdstuk3; Keppens & Spruyt, 2017b).

Tegen die achtergrond leert de literatuurreview ons dat het essentieel is om een programma te implementeren op verschillende niveaus. Die stelling steunt op verschillende argumenten. Ten eerste, zien we dat programma's die enkel op het individuele niveau geïmplementeerd worden, zoals bijvoorbeeld de implementatie van mentoring op school, onvoldoende zijn om spijbelen een halt toe te roepen (Converse & Lignugaris/Kraft, 2009). Veel effectiever zijn interventies die maatregelen op het individuele niveau koppelen aan maatregelen op het niveau van de school. Het is immers cruciaal dat een beleid of maatregel tegen spijbelen gedragen worden door alle betrokken actoren op school. Het implementeren van een mentoring programma heeft bijvoorbeeld weinig zin indien er op de school geen gedragen detectie- en registratiebeleid heerst om spijbelaars te identificeren. Maatregelen vertrekkende vanuit het bindingsperspectief zullen ook enkel tot positieve gedragssuitkomsten leiden indien het bindingsprincipe gedragen wordt door alle betrokken actoren. Dit laatste geldt niet enkel voor de actoren op school, maar evengoed voor buitenschoolse begeleidingsvormen waar spijbelende leerlingen mee in aanraking komen. Het is met betrekking tot dit laatste dat ook de implementatie van samenwerkingsverbanden op het niveau van de lokale gemeenschap belangrijk zijn. Bij veel van de onderzochte programma's bestaat deze samenwerking uit de aanstelling van een of meerdere coördinatoren. Deze coördinator verhoogt de

slaagkansen van het programma door het bewaken van de voortgang van het project en het aanbieden van ondersteuning vanuit een vogelperspectief. Het is met betrekking tot twee punten dat de rol van de coördinator een meerwaarde vormt voor een project. Ten eerste, zorgt de coördinator voor het aan elkaar verankeren van de belangrijkste schakels in het systeem door bijvoorbeeld acties gericht op preventie en interventie optimaal op elkaar af te stemmen. Het is de coördinator die het overzicht behoudt op de begeleidingstrajecten van de jongeren en erop toeziet dat een leerling bij het veranderen van school of het overstappen naar de volgende fase van begeleiding niet door de mazen van het net valt. Een tweede punt waarop de coördinator een bijdrage levert bestaat uit het bewaken van de samenwerking van de verschillende actoren in een project. Het is de coördinator die ervoor zorgt dat alle betrokken partijen in hetzelfde bad worden getrokken en dat de samenwerking ook op de lange termijn verankerd blijft. Dat is belangrijk, omdat de literatuur toont dat het ongeveer zes jaar duurt alvorens een programma ten volle tot zijn recht komt. Het is met betrekking tot dit laatste dat we een opmerkelijke paradox vaststellen in de literatuur. Terwijl er een uitgebreide literatuur beschikbaar is over maatregelen en interventies in het voorkomen en bestrijden van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten, is empirisch onderzoek naar de factoren die van belang zijn in het vertalen van die maatregelen naar de lokale context schaars. Er is inderdaad nood aan meer onderzoek naar factoren die het gemak van implementatie beïnvloeden. Om die reden gaan we in het vervolg van ons onderzoek aan de hand van een concrete casestudie de Vlaamse context situeren en specifiek voor Vlaanderen de uitdagingen en knelpunten die zich op dat vlak voordoen trachten te identificeren.

Los van de bovenstaande bevindingen leidt deze literatuurreview ook tot de conclusie dat er relatief veel evaluatieonderzoek beschikbaar is naar spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten, maar dat binnen deze verzameling slechts weinig experimentele designs ons toelaten om de effecten van een specifieke interventie of een breder programma met elkaar te vergelijken. Weinig experimentele designs laten bijvoorbeeld toe uit te sluiten welke interventies binding generen en welke niet. Het merendeel van de geëvalueerde interventies zijn gebaseerd op bevindingen na 12 tot 18 maanden, terwijl verschillende auteurs suggereren dat er minstens 2 jaar nodig is alvorens een duurzame impact op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten kan verwacht worden en mogelijke Hawthorne-

effecten uitgesloten kunnen worden (Berman & McLaughlin, 1978; Hall & Hord, 2006; Reid, 2014). Bovendien is de kans groot dat bepaalde maatregelen en interventies die door niet-geobserveerde heterogeniteit geen effect lijken te hebben dat in realiteit mogelijk wel uitoefenen. Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten zijn immers fenomenen met een complexe problematiek en correleren daarom met veel verschillende oorzaken die moeilijk allemaal simultaan onder controle gehouden kunnen worden (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014; Keppens & Spruyt, 2017; Rumberger, 2011). Bij veel van de geëvalueerde interventies is het vaak ook niet duidelijk welke leerlingen men aan de interventie blootstelt. Daardoor weten we niet welke criteria men in de praktijk best gebruikt om risicovolle leerlingen te identificeren. Het gaat hier niet zozeer om welke factoren belangrijk zijn voor het identificeren van at-risk leerlingen, maar wel over welke van die factoren op school voorhanden en bruikbaar zijn. Als wetenschappers kunnen we niet anders dan concluderen dat het bewijs of een bepaalde interventie al dan niet effectief is, vaak niet hard te maken valt. Die stelling wordt nog versterkt door het feit dat vele van onze conclusies gebaseerd zijn op onderzoek uit de Verenigde Staten. Onderzoek in een Europese context blijkt veel schaarser, zelfs als we de vooraf opgelegde wetenschappelijke criteria versoepelen. Dat gezegd zijnde, leverde zelfs die projecten waarbij men minder strenge wetenschappelijke criteria hanteerde nog interessante zaken op die in het verlengde lagen van de conclusies uit het overige onderzoek.

Samengevat, leidt dit hoofdstuk tot drie algemene conclusies. Ten eerste, stellen we vast dat naast de inhoud van een interventie of programma ook de manier waarop het programma wordt geïmplementeerd, cruciaal is. Ten tweede, zijn er twee belangrijke voorwaarden om een interventie ten aanzien van spijbelen of vroegtijdig schoolverlaten te doen slagen: (1) het implementeren van de maatregel op verschillende niveaus en (2) ervoor zorgen dat de verschillende fases in een programma op structurele wijze op elkaar inhaken. Programma's die niet vanuit een vogelperspectief worden opgevolgd werken vaak niet. Er is, ten derde eigenlijk te weinig kwaliteitsvol experimenteel onderzoek om de impact van een interventie of programma na te gaan. Enkele zeer relevante vragen blijven daardoor onbeantwoord. Zo weten we niet welke factoren cruciaal zijn bij de implementatie van een programma. We weten ook niet hoe men risicovolle leerlingen het best kan identificeren gedurende de verschillende fases in het begeleidingsproces. Het was

ook niet de bedoeling dat we in dit hoofdstuk op al deze vragen een antwoord zouden vinden. Wel helpen de bevindingen in dit hoofdstuk ons op weg en tot het stellen van de juiste vragen. In een volgende stap trachten we deze vragen te beantwoorden door middel van een kwalitatieve bevraging van experts (zie hoofdstuk 6).

Referenties

- AGODI. (2012). *Wie is er (niet) als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2010-2011*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- AGODI. (2013). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2011-2012*. Brussel: Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi).
- AGODI. (2014). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2012-2013*. Brussel: Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming.
- AGODI. (2015). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2013-2014*. Brussel: Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi).
- AGODI. (2016). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2014-2015*. Brussel: Agentschap voor Onderwijsdiensten.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28(3), 345–356.
- Bennett, S., Mazerolle, L., Antrobus, E., Eggins, E., & Piquero, A. R. (2017). Truancy Intervention Reduces Crime: Results from a Randomized Field Trial. *Justice Quarterly*, [online first].
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1978). *Federal programs supporting educational change: Vol. 8. Implementing and sustaining innovations*. Santa Monica: RAND.
- Blum, D. J., & Jones, L. A. (1993). Academic Growth Group and Mentoring for Potential

- Dropouts. *The School Counselor*, 43(3), 207–217.
- Brady, K. P., Balmer, S., & Phenix, D. (2007). School–Police Partnership Effectiveness in Urban Schools: An Analysis of New York City’s Impact Schools Initiative. *Education and Urban Society*, 39(4), 455–478.
- Cabus, S., & De Witte, K. (2014). The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: a Dutch pilot case. *Empirical Economics*, 49(1), 65–80 .
- Cabus, S. J. (2013). Does Enhanced Student Commitment Reduce School Dropout? Evidence from Two Major Dropout Regions in the Netherlands. *Regional Studies*, 49(4), 599–614.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2011). Does school time matter?—On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review*, 30(6), 1384–1398.
- Cantillon, B. & Van Lancker, W. (2012) Solidarity and reciprocity in the social investment state: What can be learned from the case of Flemish school allowances and truancy? *Journal of Social Policy*, 41(4), 657–675.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Hurley, C. M. (2000). Promoting successful school completion. In M. Minke & Bear, *Preventing school problems - Promoting school success* (pp. 211–257). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Thurlow, M. L., & Evelo, D. (1999). Promoting Student Engagement with School using the Check & Connect Model. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9(S1), 169–184.
- Converse, N., & Lignugaris/Kraft, B. (2009). Evaluation of a School-based Mentoring Program for At-Risk Middle School Youth. *Remedial and Special Education*, 30(1), 33–46.
- Crevits, H., Vandeuren, J., & Muyters, P. (2015). *Samen tegen schooluitval. Nota aan de Vlaamse regering* (No. VR20152606DOC.0582/1TER). Brussel.
- Croxford, L., Ozga, J., & Provan, F. (2004). *Education maintenance allowances attainment of national qualifications in the Scottish pilots*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries: The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School

- Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331–345.
- Dearden, L., Emmerson, C., Frayne, C., & Meghir, C. (2009). Conditional Cash Transfers and School Dropout Rates. *Journal of Human Resources*, 44(4), 827–857.
- Dembo, R., & Gullledge, L. M. (2009). Truancy intervention programs: challenges and innovations to implementation. *Criminal Justice Policy Review*, 20(4), 437–456.
- Dishion, T. J., & Dodge, K. A. (2005). Peer Contagion in Interventions for Children and Adolescents: Moving Towards an Understanding of the Ecology and Dynamics of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 395–400.
- Domitrovich, C., Bradshaw, C., Poduska, J., Hoagwood, K., Buckley, J., Olin, S., ... Iaiongo, N. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6–28.
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67(4), 459–482.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308–318.
- Fantuzzo, J., Grim, S., & Hazan, H. (2005). Project start: An evaluation of a community-wide school-based intervention to reduce truancy. *Psychology in the Schools*, 42(6), 657–667.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J. D., Gerber, S. B., & Boyd-Zaharias, J. (2005). Small Classes in the Early Grades, Academic Achievement, and Graduating From High School. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 214–223.
- Flannery, K. B., Frank, J. L., & Kato, M. M. (2012). School Disciplinary Responses to Truancy: Current Practice and Future Directions. *Journal of School Violence*, 11(2), 118–137.
- Franke, R., & Kaul, J. (1978). The Hawthorne Experiments: First Statistical Interpretation. *American Sociological Review*, 43(5), 623–643.
- Furstenberg, F. F., & Neumark, D. (2007). Encouraging Education in an Urban School District: Evidence from the Philadelphia Educational Longitudinal Study. *Education Economics*, 15(2), 135–157.
- Gerrard, M., Burhans, A., & Fair, J. (2003). *Effective truancy prevention and intervention: A*

- review of relevant research for the Hennepin County school success project (pp. 1–18). Wilder Research Center.
- Hall, G., & Hord, S. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: a technical report*. Clemson: National Dropout Prevention Center.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2005). Promoting Positive Adult Functioning Through Social Development Intervention in Childhood: Long-term Effects From the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1), 25-31.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of Social Development Intervention in Childhood 15 Years Later. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(12), 1133-1141.
- Hendricks, M. A., Sale, E. W., Evans, C. J., McKinley, L., & DeLozier Carter, S. (2009). Evaluation of a truancy court intervention in four middle schools. *Psychology in the Schools*, 47(2), 173-183.
- Holt, L. J., Bry, B. H., & Johnson, V. L. (2008). Enhancing School Engagement in At-Risk, Urban Minority Adolescents Through a School-Based, Adult Mentoring Intervention. *Child & Family Behavior Therapy*, 30(4), 297–318.
- Kahne, J. E., Sporte, S. E., de la Torre, M., & Easton, J. Q. (2008). Small High Schools on a Larger Scale: The Impact of School Conversions in Chicago. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 281–315.
- Kahne, J. E., Sporte, S. E., & Easton, J. Q. (2005). Creating small schools in Chicago: an early look at implementation and impact. *Improving Schools*, 8(1), 7–22.
- Kaufman, J. S., Jaser, S. S., Vaughan, E. L., Reynolds, J. S., Di Donato, J., Bernard, S. N., & Hernandez-Brereton, M. (2010). Patterns in Office Referral Data by Grade, Race/Ethnicity, and Gender. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(1), 44–54.
- Kearney, C. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2015). Short-term fun or long-term gain: A mixed methods empirical investigation into perceptions of truancy among non-truants in Flanders. *Educational Studies*, 41(3), 326–340.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017a). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3),

353–370.

- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017b). The School as a Socialization Context: Understanding the Influence of School Bonding and an Authoritative School Climate on Class Skipping. *Youth & Society*, [online first]
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2018). Truancy in Europe: Does the Type of Educational System Matter? *European Journal of Education*, 53(3), 414-426.
- Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. (No. OBPWO 11.03). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing Self-Esteem and School Connectedness Through a Multidimensional Mentoring Program. *Journal of School Health*, 72(7), 294–299.
- Klima, T., Miller, M., & Nunlinst, C. (2009). *What works? Targeted truancy and dropout programs in middle and high school*. Washington: Washington State Institute for Public Policy.
- Lawrence, S. A., Lawther, W., Jennison, V., & Hightower, P. (2011). An Evaluation of the Early Truancy Intervention (ETI) Program. *School Social Work Journal*, 35(2), 57–71.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing Student Engagement and Truancy Prevention During the Elementary School Years: A Replication Study of the Check & Connect Model. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 9(3), 279–301.
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving* (OECD Education Working Papers No. 53). OECD Publishing.
- Mac Iver, M. A. (2011). The Challenge of Improving Urban High School Graduation Outcomes: Findings from a Randomized Study of Dropout Prevention Efforts. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(3), 167–184.
- Maynard, B., Kjellstrand, E. K., & Thompson, A. M. (2014). Effects of Check and Connect on Attendance, Behavior, and Academics: A Randomized Effectiveness Trial. *Research on Social Work Practice*, 24(3), 296–309.
- Maynard, B. R., McCrea, K. T., Pigott, T. D., & Kelly, M. S. (2013). Indicated Truancy Interventions for Chronic Truant Students: A Campbell Systematic Review. *Research on Social Work Practice*, 23(1), 5–21.

- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Nelson, E. J., Salas-Wright, C. P., Heyne, D. A., & Kremer, K. P. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children and Youth Services Review, 81*, 188–196.
- Mazerolle, L., Antrobus, E., Bennett, S., & Eggins, E. (2017). Reducing Truancy and Fostering a Willingness to Attend School: Results from a Randomized Trial of a Police-School Partnership Program. *Prevention Science, 18*(4), 469–480.
- Mazerolle, L., Bennett, S., Antrobus, E., & Eggins, E. (2017). The Coproduction of Truancy Control: Results from a Randomized Trial of a Police–Schools Partnership Program. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 54*(6), 791–823.
- Newmann, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools, Wisconsin Center for Education Research.
- Ou, S.-R., & Reynolds, A. J. (2006). Early Childhood Intervention and Educational Attainment: Age 22 Findings From the Chicago Longitudinal Study. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 11*(2), 175–198.
- Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2012). Examining the Association Between Implementation and Outcomes: State-wide Scale-up of School-wide Positive Behavior Intervention and Supports. *The Journal of Behavioral Health Services & Research, 39*(4), 417–433.
- Pellerin, L. (2015). Student disengagement and the socialization styles of high schools. *Social Forces, 82*(2), 1159–1179.
- Porowski, A., & Passa, A. (2011). The Effect of Communities In Schools on High School Dropout and Graduation Rates: Results From a Multiyear, School-Level Quasi-Experimental Study. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 16*(1), 24–37.
- Reid, K. (2003). Strategic approaches to tackling school absenteeism and truancy: the traffic lights (TL) scheme. *Educational Review, 55*(3), 305–321.
- Reid, K. (2011). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational Review, 64*(2), 211–222.
- Reid, K. (2013). Reflections of being a man of truancy: 40 years on. *Educational Studies, 38*(3), 327–340.
- Reid, K. (2014). *Managing School Attendance. Successful intervention strategies for reducing truancy*. New York: Routledge.
- Rollin, S. A., Kaiser-Ulrey, C., Potts, I., & Creason, A. H. (2003). A school-based violence prevention model for at-risk eighth grade youth. *Psychology in the Schools, 40*(4),

- 403–416.
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Shoenfelt, E. L., & Huddleston, M. R. (2006). The truancy court diversion program of the family court, warren circuit court division 3, bowling green, Kentucky: an evaluation of impact on attendance and academic performance. *Family Court Review*, 44(4), 683–695.
- Sinclair, M., Christenson, S., & Thurlow, M. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 465–482.
- Spaulding, S. A., Irvin, L. K., Horner, R. H., May, S. L., Emeldi, M., Tobin, T. J., & Sugai, G. (2010). Schoolwide Social-Behavioral Climate, Student Problem Behavior, and Related Administrative Decisions: Empirical Patterns From 1,510 Schools Nationwide. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 69–85.
- Strand, P. S., & Lovrich, N. P. (2014). Graduation outcomes for truant students: An evaluation of a school-based, court-engaged community truancy board with case management. *Children and Youth Services Review*, 43, 138–144.
- Sutphen, D., Janet, P., & Flaherty, C. (2010). Truancy interventions: A review of the research literature. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 161–171.
- van der Steeg, M., van Elk, R., & Webbink, D. (2008). *Did the 2006 covenant program reduce school dropout in the Netherlands*. the Netherlands: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.
- Wilson, S. J., & Tanner-Smith, E. E. (2013). Dropout Prevention and Intervention Programs for Improving School Completion Among School-Aged Children and Youth: A Systematic Review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 357–372.
- Zhang, M. (2004). Time to change the truancy laws? Compulsory education: its origin and modern dilemma. *Pastoral Care in Education*, 22(2), 27–33.
- Zhang, M. (2007). School Absenteeism and the Implementation of Truancy-Related Penalty Notices. *Pastoral Care in Education*, 25(4), 25–34.

Hoofdstuk 3 Scholen die verbinden: Naar een beter begrip van de impact van binding en een ‘autoritatief’ schoolklimaat op spijbelen¹

Inleiding

Een brede verzameling aan onderzoek toont dat spijbelen verband houdt met psychosociale problemen, zoals een laag zelfbeeld, depressie (Attwood & Croll, 2015; Egger, Costello, & Angold, 2003) en antisociaal gedrag, zoals middelengebruik, vandalisme en agressief gedrag (Patrick, Schulenberg, & O'Malley, 2016; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron, & Abdon, 2013). Het problematisch karakter van spijbelen vloeit vooral voort uit zijn zelfbestendigend karakter. Wat begint als occasioneel spijbelen breidt gemakkelijk uit naar regulier en vervolgens hardnekkig spijbelen wat uiteindelijk kan uitmonden in vroegtijdig schoolverlaten en een problematische intrede op de arbeidsmarkt (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; De Witte & Csillag, 2014).

Tegen die achtergrond verplaatste de aandacht in de literatuur over de risicokenmerken van spijbelen de laatste jaren van een focus op individuele risicokenmerken en kenmerken van de thuissituatie naar de mogelijke impact van de school(omgeving). Deze verschuiving is ingegeven door het inzicht dat (1) een preventieve aanpak van spijbelen noodzakelijk is om het zelfbestendigend karakter van spijbelen tegen te gaan en (2) het schoolklimaat een cruciale rol speelt in de ontwikkeling en implementatie van een geïntegreerd spijbelpreventieplan (Hendron & Kearney, 2016). Tot dusver onderzocht nog maar weinig onderzoek de impact van het schoolklimaat op spijbelen. Het schoolklimaat wordt in de literatuur gedefinieerd als “the quality and character of school life and is based on patterns of people’s experiences of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning activities, and organizational structures” (Cohen,

¹ Een Engelstalige versie van dit hoofdstuk werd gepubliceerd als Keppens, G. & Spruyt, B. (2018) The school as a socialization context: understanding the influence of school bonding and an authoritative school climate on class skipping. *Youth and Society* [Online first].

McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009, p. 182). Uit recent onderzoek blijkt dat vooral een zogenaamd *autoritatief* schoolklimaat leidt tot de beste gedragsuitkomsten (Cornell, Shukla, & Konold, 2015; Jia, Konold, & Cornell, 2016; Pellerin, 2005). Autoritatieve scholen bieden hun leerlingen warmte, vertrouwen en veiligheid (kortom, zij zijn responsief voor de behoeften van de leerling), en koppelen dit aan duidelijke en hoge verwachtingen en discipline. Het autoritatieve schoolklimaatmodel heeft zijn wortels in onderzoek naar opvoedingsstijlen bij ouders en stelt dat scholen die een responsieve en een veeleisende aanpak combineren meer succes zullen hebben in het tegengaan van spijbelen. Empirisch onderzoek naar de relatie tussen een autoritatief schoolklimaat en spijbelen is echter schaars. Een uitzondering vormt onderzoek van Pellerin (2005), die vaststelde dat autoritatieve scholen met minder spijbelgedrag worden geconfronteerd. De gegevens waarop deze studie steunt zijn echter enigzins gedateerd (1992). Daarom bestaat de eerste doelstelling van deze studie erin het verband tussen autoritatieve scholen en spijbelgedrag te onderzoeken op basis van meer recente gegevens. Een bijkomend voordeel van deze nieuwe analyses is dat we in vergelijking met Pellerin's (2005) onderzoek over meer gedetailleerde indicatoren beschikken om de belangrijkste dimensies van het autoritatief schoolklimaat te meten. De eerste onderzoeksvraag van deze studie luidt daarom: in welke mate is er een verband tussen een autoritatief schoolklimaat en spijbelen na controle voor relevante individuele leerlingkenmerken en sociale compositiekenmerken van de school?

Het onderzoeken van de vraag *waarom* leerlingen op autoritatieve scholen minder spijbelen vormde het tweede objectief van deze studie. Verschillende auteurs stellen immers dat vooral scholen met een warm klimaat zorgen voor sterkere schoolbinding (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995; Payne, 2008). Het concept schoolbinding is afgeleid van de sociale controle-theorie van Hirschi (1969, 2004) die stelt dat leerlingen die zich verbonden voelen met significante anderen op school (e.g. prosociale klas- en schoolgenoten, ouders, en leerkrachten) minder geneigd zijn te spijbelen. Een brede verzameling aan empirisch onderzoek ondersteunt deze stelling (Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004; Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004; Chhuon & Wallace, 2014; Demanet & Van Houtte, 2012). Voor zover ons bekend, heeft echter nog geen enkele studie het verband tussen een autoritatief schoolklimaat, schoolbinding en spijbelen empirisch getoetst. Omdat autoritatieve scholen

investeren in een warm, op vertrouwen gesteund klimaat, duidelijke leerdoelen en een hoge mate van leerlingenbetrokkenheid, is het waarschijnlijk dat de leerlingen in deze scholen zich meer verbonden zullen voelen. Die piste werd in deze studie onderzocht door na te gaan of (1) de relatie tussen een autoritatief schoolklimaat en spijbelen gemedieerd wordt door schoolbinding en (2) in welke mate de relatie tussen schoolbinding en spijbelen wordt gemodereerd door het schoolklimaat.

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden, gebruiken we data van PISA (2012), dewelke een representatieve steekproef bevat van vijftienjarige leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen (N= 2279). In overeenstemming met het autoritatief schoolklimaatmodel, tonen de resultaten dat autoritatieve scholen er beter dan andere scholen in slagen spijbelen tegen te gaan, ongeacht de persoonlijke achtergrond van een leerling of de samenstelling van de school. Bovendien laat deze studie zien dat (1) de invloed van autoritatieve socialisatie op zijn minst gedeeltelijk loopt via het genereren van schoolbinding en (2) dat het verband tussen schoolbinding en spijbelen sterker is in autoritatieve scholen.

Autoritatief schoolklimaatmodel

Verskillende studies hebben reeds een verband aangetoond tussen de rol van het schoolklimaat en positieve gedraguitskomsten op school (Cohen et al., 2009). Onlangs is men ook gestart met het onderzoeken van de voordelen van een schoolklimaat voor het voorkomen en tegengaan van spijbelen. Spijbelen wordt in de literatuur vaak omschreven als een “a highly complex issue due to its symptom heterogeneity, myriad risk factors, and breath of interventions from several disciplines” (Hendron & Kearney, 2016, p. 109). Naast specifieke maatregelen voor spijbelen werden er ook meer overkoepelende preventiestrategieën ontwikkeld om rekening te houden met deze complexiteit. De implementatie van een 'positief schoolklimaat' sluit aan bij die visie (Hendron & Kearney, 2016; Kearney & Graczyk, 2014).

De vraag stelt zich echter waarom een positief schoolklimaat tot positieve gedraguitskomsten leidt. Vergeleken met de eensgezindheid over de voordelen van een positief schoolklimaat, blijft er veel discussie over de kritische eigenschappen van een

schoolklimaat (Gill, Ashton, & Algina, 2004; Hung, Luebbe, & Flaspohler, 2015). Het autoritatief schoolklimaatmodel stelt dat twee dimensies cruciaal zijn: responsiviteit en veeleisendheid (Konold & Cornell, 2015; Pellerin, 2005). Responsiviteit verwijst naar de mate van warme, ondersteunende en op vertrouwen gebaseerde relaties tussen het schoolpersoneel en de leerlingen. Veeleisendheid verwijst naar het streven naar hoge academische normen en de ratificatie van die normen door een duidelijke structuur en discipline. De combinatie van beide dimensies levert vier 'types' op: (1) een autoritatief schoolklimaat, (2) een permissief schoolklimaat, (3) een autoritair schoolklimaat, (4) een onverschillig schoolklimaat (Pellerin, 2005).

Een autoritatief schoolklimaat combineert een veeleisende en gedisciplineerde aanpak met een responsieve aanpak. Autoritatieve scholen combineren hun inspanningen om een vertrouwensrelatie met de leerlingen op te bouwen met een verbintenis om uitdagende academische doelen te bereiken door middel van duidelijke regels. Permissieve scholen investeren in vertrouwensrelaties met hun leerlingen, maar missen een academisch veeleisende en gedisciplineerde aanpak. Omdat permissieve scholen niet streven naar een hoge academische standaard, is de noodzaak om over de regels te onderhandelen om deze normen te bereiken ook lager. Autoritaire scholen stellen duidelijke academische ambities tegen aanzien van hun leerlingen, maar missen participatie en wederzijds vertrouwen tussen de leerlingen en het schoolpersoneel bij het bereiken van deze doelen. Communicatiepatronen lopen vooral van bovenaf: van het schoolpersoneel naar de leerlingen. Onverschillige scholen verwijzen tenslotte naar scholen die laag scoren op beide dimensies. Deze scholen worden gekenmerkt door weinig enthousiasme om te werken aan responsieve relaties. Er is ook weinig ambitie om te streven naar veeleisende academische doelen.

Pellerin's (2005) onderzoek toont dat de prevalentie van spijbelgedrag het laagst is in autoritatieve scholen en dat het voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten het hoogst is in autoritaire scholen. Omdat autoritaire scholen gekenmerkt worden door het eenzijdig opleggen van regels en discipline, richten zij zich voornamelijk op externe controle om de gewenste resultaten te verkrijgen. Baumrind (1978) waarschuwde reeds eerder dat adolescenten onder deze omstandigheden mogelijk in opstand komen tegen autoriteit wat

de hogere cijfers op vroegtijdig schoolverlaten in deze scholen zou kunnen verklaren (zie ook Van Petegem, Soenens, Vansteenkiste, & Beyers, 2015).

In de afgelopen jaren hebben verschillende auteurs het autoritatieve schoolklimaatmodel getoetst op verschillende kenmerken, zoals bijvoorbeeld slachtofferschap van pesten, van agressief en gewelddadig gedrag (Cornell et al., 2015; Gregory et al., 2010) en vroegtijdig schoolverlaten (Jia et al., 2016). Deze studies tonen dat met name de combinatie van responsiviteit met veeleisendheid (met andere woorden een autoritatieve aanpak) gunstig is voor positieve gedraguitkomsten. Geen van deze studies lijkt echter een antwoord te bieden op de vraag *waarom* leerlingen op autoritatieve scholen beter presteren of minder spijbelen?

In deze studie beargumenteren we dat de impact van autoritatieve scholen op leerlingen verklaard kan worden door het verbeteren van schoolbinding. Scholen worden, naast het gezin, traditioneel erkend als een primaire instelling voor socialisatie (Wentzel & Looney, 2007). Elke school is uniek, wat wordt weerspiegeld in specifieke sociale relaties, waarden en normen, structuren en interactiepatronen. Deze overkoepelende entiteit wordt gedefinieerd als het schoolklimaat (Cohen et al., 2009). De specifieke aard van het schoolklimaat bepaalt de kwaliteit en de inhoud van de gewoonten, normen en waarden die scholen aan leerlingen doorgeven. Omdat autoritatieve scholen investeren in ondersteunende relaties, duidelijke doelen en een hoge mate van betrokkenheid en participatie, zullen leerlingen in deze scholen eerder geneigd zijn hun relatie met het schoolpersoneel als legitiem te beschouwen en bijgevolg waarden en normen te internaliseren die gunstig zijn voor schoolresultaten.

De ondersteunende relaties, duidelijke doelen en de hoge mate van leerlingenbetrokkenheid op autoritatieve scholen verhogen de kans dat adolescenten zich de waarden en normen van pro sociale actoren eigen maken. Deze redenering vertoont overeenkomsten met de algemene principes van schoolbinding, geconceptualiseerd in Hirschi's theorie van sociale controle (1969, 2004). Hirschi stelt dat individuen alleen geneigd zijn afwijkend gedrag te stellen als er een gebrek aan sociale binding is met pro sociale significante anderen. Hirschi beschouwt de school, naast het gezin, als een van de fundamentele gebieden waar adolescenten sociale banden aangaan. Hirschi's sociale

controle theorie onderscheidt vier elementen van schoolbinding die individuen verbinden met hun sociale omgeving en voorkomen dat ze afwijken van de normen en regels: (1) 'attachment', (2) 'commitment', (3) 'involvement', en (4) 'beliefs'. Toegepast op spijbelen luidt de redenering dat het risico op spijbelen daalt naarmate de leerling (1) meer verbonden is met significante anderen op school, (2) zich inzet voor schoolgerelateerde activiteiten, (3) deelneemt aan schoolgerelateerde activiteiten en (4) gelooft in de schoolregels (Huebner & Betts, 2002; Jenkins, 1997; Krohn & Massey, 1980).

'Attachment' verwijst naar de mate van affectiviteit die in de loop der jaren gegroeid is tussen de jongere en significante anderen, zoals leraren, de school en school-conforme ouders en leeftijdsgenoten. 'Commitment' verwijst naar investeringen in schoolgerelateerde activiteiten, zoals huiswerk doen of goede cijfers halen. 'Involvement' verwijst naar de hoeveelheid tijd die wordt gependend aan schoolgerelateerde activiteiten. De redenering is dat hoe meer tijd wordt besteed aan conventionele activiteiten, hoe minder tijd er resteert voor afwijkende activiteiten. Ten slotte verwijst 'beliefs' naar de morele legitimiteit van sociale regels. Toegepast op de schoolcontext verwijzen 'beliefs' naar de mate waarin adolescenten ervan overtuigd zijn dat onderwijs en het behalen van een diploma noodzakelijk zijn om succesvol te zijn in het volwassen leven (Hirschi, 1969, 2004).

Discussies over de mechanismen achter autoritatieve socialisatie op school leiden tot Hirschi's (1969, 2004) concept van schoolbinding. Een responsief en veeleisend schoolklimaat lijkt schoolbinding op individueel niveau te bevorderen. Het is bekend dat adolescenten die warme en ondersteunende relaties hebben met prosociale volwassenen meer geneigd zijn prosociale houdingen en gedragingen aan te nemen (Ryan & Deci, 2000). Uit eerder onderzoek weten we bovendien dat leerlingen meer betrokken zijn bij hun school wanneer deze scholen een positief schoolklimaat aannemen (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997; Hurd, Hussain en Bradshaw, 2015; Loukas, Suzuki, & Horton, 2006; Payne, 2008). Battistich en collega's (1997) vonden bijvoorbeeld dat leerlingen op scholen met een sterke sociale cohesie meer betrokken zijn bij de school, wat op zijn beurt hun onderwijsprestaties verbetert. Payne (2008) onderzocht de relatie tussen een sterke sociale samenhang op school en Hirschi's (1969, 2004) schoolbindingselementen in meer detail. Haar resultaten tonen een verband tussen een sterke sociale cohesie op school en

twee elementen van schoolbinding: 'attachment' en 'beliefs'. Gebaseerd op deze bevindingen en de hierboven beschreven literatuur, verwachten we dat het effect van een autoritatief schoolklimaat op spijbelen gemedieerd wordt door individuele schoolbinding. Het is belangrijk om hierbij het verschil te verduidelijken tussen schoolbinding en het autoritatief schoolklimaat. Terwijl schoolbinding een theoretisch construct is op het individuele niveau - het zijn de leerlingen die zich verbonden voelen met een bepaalde school - verwijst een autoritatief schoolklimaat naar de context van de school en moet het dus worden geïnterpreteerd als een theoretisch concept op schoolniveau. Het is dus ook mogelijk dat de contextvariabele (het schoolklimaat) de relatie tussen de variabelen op individueel niveau (schoolbinding en spijbelen) modereert. Autoritatieve scholen investeren immers in responsieve en veeleisende relaties op school. Het is dus plausibel dat de mate van binding in deze scholen hoger ligt. Daarom verwachten we dat de relatie tussen schoolbinding en spijbelen sterker is in autoritatieve scholen.

Samengevat hebben we de volgende onderzoeksvragen onderzocht:

- (1) Is er een relatie tussen een autoritatief schoolklimaat en spijbelen na controle voor relevante individuele kenmerken en kenmerken van de schoolcompositie?
- (2) Wordt het verband tussen een autoritatief schoolklimaat en spijbelen gemedieerd door individuele schoolbinding?
- (3) Modereert individuele schoolbinding de relatie tussen een autoritatief schoolklimaat en spijbelen?

Data en operationalistie

Steekproef en procedure

Om onze onderzoeksvragen te beantwoorden voerden we een secundaire analyse uit op de PISA 2012 dataset. We gebruiken daarbij enkel de gegevens uit Vlaanderen. Het 'Programme for International Student Assessment' (PISA) is een internationaal comparatief onderzoek van de onderwijsprestaties van 15-jarige scholieren op wiskunde, wetenschappen en lezen van de Organisatie voor Economische Samenwerking en

Ontwikkeling (OESO). Naast de onderwijsprestaties bevat PISA ook een achtergrondvragenlijst voor leerlingen die peilt naar de thuissituatie, attitudes tegenover de school en spijbelen².

De PISA-vragenlijst maakt gebruik van een tweetraps gestratificeerde steekproef procedure. In de eerste stap worden per land scholen geselecteerd rekening houdend met de schoolgrootte. In de tweede stap worden er op toevalsbasis 35 15-jarige leerlingen per school geselecteerd. Voor de Vlaamse steekproef resulteerde deze procedure in een bruto eindrespons van 96% op schoolniveau (fase 1) en 92% op individueel niveau (fase 2) (OESO, 2014). PISA (2012) heeft in absolute aantallen 3890 leerlingen van 174 verschillende scholen in Vlaanderen getest. De PISA-richtlijnen bevelen aan om cases met ontbrekende gegevens te verwijderen bij het uitvoeren van multilevel-analyses met indicatoren van de contextuele vragenlijst (PISA, 2009). Als gevolg daarvan bestond onze definitieve steekproef uit 2620 leerlingen afkomstig uit 160 verschillende scholen.

Operationalisatie

Spijbelen

De PISA-achtergrond enquête (2012) beschikt over twee indicatoren om de prevalentie van spijbelen te onderzoeken: (1) *“Hoeveel keer heb je voor enkele lessen gespijbeld in de laatste twee volledige schoolweken”*. (2) *“Hoeveel keer heb je gespijbeld in de laatste twee volledige schoolweken”*. Beide vragen werden beantwoord aan de hand van een 5-Likert schaal (1 = nooit, 2 = 1 of 2 keer, 3 = 3 of 4 keer, 4 = 5 of meer dan 5 keer). Beide spijbelmaten peilen uitsluitend naar ongewettigde afwezigheden gedurende de twee weken voorafgaand aan de bevraging. Omdat de frequentieverdeling van beide metingen scheef was, werden de antwoordcategorieën 2, 3 en 4 samen genomen. 4,1% van de 15-jarige leerlingen in Vlaanderen rapporteerden minstens één les te hebben overgeslagen in de laatste twee volledige weken van de school voorafgaand aan de vragenlijst. 2,7% van de 15-jarige

² (<http://www.oecd.org/pisa/>)

leerlingen rapporteerden minstens één dag te hebben gespijbeld in de laatste twee volledige schoolweken voorafgaande aan de vragenlijst. Deze zelfgerapporteerde spijbelcijfers in Vlaanderen zijn aanzienlijk lager in vergelijking met het OESO-gemiddelde (tenminste één les = 20,4%, minstens één dag = 18,3%), maar zijn ongeveer gelijk aan buurland Nederland (minstens één les gespijbeld = 2,6%, minstens 1 dag gespijbeld = 11,1%).

In dit hoofdstuk presenteren we alleen de resultaten van leerlingen die minstens één les spijbelden. De korte time-frame (twee weken voorafgaande aan de afname) zorgt dat een aanzienlijk aandeel van het (occasioneel) spijbelen niet geregistreerd wordt (Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2002). De verdeling van deze maat is te scheef verdeeld, wat leidt tot tot onbetrouwbare schattingen.

Er bestaat discussie over de betrouwbaarheid van zelfgerapporteerde maten om normovertredend gedrag bij adolescenten te meten (spijbelen wordt doorgaans als een statusdelict beschouwd). Jongeren met delinquent gedrag zijn minder bereid deel te nemen aan enquêtes en in het geval van spijbelen is het aannemelijk dat (een gedeelte van de) leerlingen die afwezig waren tijdens het afnemen van de vragenlijst, spijbelden (Crosnoe, 2002; Heijden, Sijtsma, & 't Hart, 1995). Bijgevolg moeten we bij de interpretatie van de resultaten rekening houden met de mogelijkheid dat de zelfgerapporteerde spijbelcijfers een onderschatting zijn van de reële omvang van het fenomeen. Dat gezegd zijnde, beweren veel auteurs dat zelfrapportage de meest geschikte methode blijft om delinquent gedrag bij adolescenten te meten (Thornberry & Krohn, 2000). Dit geldt zeker voor spijbelen, waarvoor registratiegegevens ook kunnen leiden tot een onder- of overschatting van de spijbelproblematiek (zie ook hoofdstuk 4). In hoofdstuk 4 tonen we bijvoorbeeld dat een deel van het spijbelen vooraf gepland is of gebeurt met toestemming van de ouders en bijgevolg niet aanwezig is in officiële registratiegegevens (zie ook: Birioukov, 2016; Keppens & Spruyt, 2016).

Schoolklimaat

Deze studie steunt op dezelfde operationalisatiestrategie als Pellerin (2005) om autoritatieve socialisatie op school te operationaliseren. Scholen werden op basis van een

tweestaps-procedure in een bepaald type schoolklimaat ingedeeld. Eerst werden twee hoge-orde factorschalen gecreëerd: responsiviteit en veeleisendheid. Beide hoge-orde factorschalen werden geconstrueerd door gevalideerde PISA-maten te aggregeren op schoolniveau. Zie OECD (2014) voor een uitgebreid technisch rapport over de beschreven PISA-schalen in deze en de volgende secties.

De responsiviteitsschaal werd geconstrueerd door het combineren van de 'Teacher-student relation'-schaal en de 'Sense of belonging to school'-schaal (bv. 'De meeste van mijn leraren luisteren echt naar wat ik te zeggen heb'; 'ik ben tevreden met mijn school'; Cronbach α : 0,668). De veeleisende schaal werd geconstrueerd door het combineren van de 'Disciplinary climate'-schaal, de 'Teacher directed instruction'-schaal, de 'Cognitive activation in mathematics lessons'-schaal en de 'Teacher support in mathematics classes'-schaal (bv. 'De leraar stelt duidelijke doelen voor ons leren'; 'De leraar presenteert problemen waarvoor er geen direct voor de hand liggende methode of oplossing is'; 'Studenten luisteren niet naar wat de docent zegt'; Cronbach α : 0,735). Bijgevolg peilt deze schaal zowel naar academische veeleisendheid als naar disciplinaire veeleisendheid (Konold & Cornell, 2015; Pellerin, 2005).

In de tweede stap classificeerden we scholen in autoritatieve, autoritaire, permissieve en onverschillige groepen op basis van hun relatieve niveaus van responsiviteit en veeleisendheid. Scholen die boven het gemiddelde scoren op zowel responsiviteit als veeleisendheid classificeren we bijvoorbeeld als autoritair. Scholen die onder het gemiddelde scoren op responsiviteit en boven het gemiddelde scoren op veeleisendheid classificeren we als 'autoritair'. Dit resulteerde in vier groepen van vergelijkbare grootte. Alle scholen werden ingedeeld in een van de vier categorieën (Pellerin, 2005). De typologie van schoolklimaten is aan onze modellen toegevoegd met de autoritatieve schoolklimaatgroep als de referentiecategorie.

Schoolbinding

De PISA-achtergrondvragenlijst (2012) bevat twee indicatoren die naar schoolbinding peilen: 'school attachment' en 'school beliefs'. In overeenstemming met Hirschi (1969,

2004) werden beide indicatoren op individueel niveau geoperationaliseerd. 'School attachment' weerspiegelt de mate van affectiviteit tussen de leerling en de school en werd gemeten op basis van de 'Sense of belonging to school'-schaal (bijv. 'Ik voel me thuis op school'; 'De dingen zijn ideaal op mijn school'; 9 items; Cronbach α : 0,828). 'School beliefs' verwijst naar de mate waarin leerlingen overtuigd zijn van het belang van het behalen van een diploma en goede schoolresultaten. Het werd gemeten op basis van de 'Attitude towards school: learning activities'-schaal (bv. 'Hard proberen op school zal me helpen een goede baan te krijgen'; 'Je best doen op school is belangrijk'; 4 items; Cronbach α : 0,782). In navolging van Hirschi (2004) werden beide indicatoren van schoolbinding tegelijkertijd aan onze modellen ingevoegd.

Controlevariabelen

We namen ook enkele controlevariabelen op waarvan uit eerder onderzoek bleek dat ze spijbelgedrag voorspellen. We gebruikten de PISA index of economic, social and cultural status' (ESCS) om de sociaal-economische achtergrond van leerlingen te meten. ESCS is een samengestelde schaal gebaseerd op het aantal economische en culturele hulpbronnen thuis, de arbeidsstatus van de ouder en de opleidingsstatus van de ouders. Een hoge score duidt op een hoge sociaaleconomische status. Daarnaast controleerde we voor geslacht (0: meisje), etniciteit (0: autochtoon) en onderwijsvorm (0: aso) (Henry, 2007; Vaughn et al., 2013).

Tot slot controleren we voor de sociaaleconomische en ethnische samenstelling van de school. De SES-samenstelling van de school werd gemeten door de gemiddelde SES van leerlingen per school te berekenen. De ethnische samenstelling van de school geeft het aandeel van leerlingen met een migratieachtergrond op school weer, berekend aan de hand van de zelfgerapporteerde etniciteit. Een hoge score op de SES-samenstelling wijst op een sterke aanwezigheid van leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond; een hoge score op ethnische samenstelling duidt op de aanwezigheid van veel leerlingen met een migratieachtergrond. Tabel 3.1 illustreert de sociale en ethnische diversiteit tussen de scholen in onze sample. We zien dat autoritaire scholen bestaan uit de meeste studenten met een hoge SES-achtergrond en dat onverschillige scholen bestaan uit de meeste studenten met een gedepriveerde sociale achtergrond. Daarnaast worden

leerlingenpopulatie van onverschillige scholen gekenmerkt door het grootste aandeel leerlingen met een migratieachtergrond.

Tabel 3.1. Beschrijvende analyse van de sociaaleconomische en ethnische samenstelling van de scholen naar type schoolklimaat

<i>SES compositie</i>	<i>Autoritatief</i>	<i>Permissief</i>	<i>Autoritair</i>	<i>Onverschillig</i>
Minimum	-1,20	-1,01	-0,31	-0,96
Gemiddelde	0,23	0,23	0,56	0,07
Maximum	1,54	1,54	1,06	1,16
<i>Ethnische compositie</i>				
Minimum	0	0	0	0
Gemiddelde	4,72	4,84	4,67	7,45
Maximum	100	21,1	14,3	50
<i>N scholen</i>	47	31	33	49

Onderzoekstrategie

We gebruiken een stapsgewijze logistische multilevel-analyse om onze onderzoeksvragen te beantwoorden. Het eerste en tweede model beantwoorden de eerste onderzoeksvraag door de relatie tussen het schoolklimaat en spijbelen te onderzoeken na controle voor relevante kenmerken op individueel niveau en op school niveau. In het eerste model voegen we geslacht, etniciteit, SES en de onderwijsvorm toe. In het tweede model voegen we onze indicatoren voor het schoolklimaat, SES-samenstelling en ethnische samenstelling toe. Op die manier gaan we na in welke mate de ingebrachte kenmerken op schoolniveau extra variatie verklaren bovenop de door ons ingebrachte kenmerken op het individuele niveau. In het derde en vierde model onderzoeken we de relatie tussen het schoolklimaat, schoolbinding en spijbelen. In het derde model voegen we 'school attachment' en 'school beliefs' toe. Ten slotte voegden we in het vierde model de interactietermen toe tussen onze indicatoren voor het schoolklimaat en schoolbinding. Het laatste model test of de relatie tussen spijbelen en schoolbinding sterker is in autoritatieve scholen in vergelijking

met permissieve, autoritaire en onverschillige scholen. Om modelstabiliteit te garanderen en de interpretatie van de coëfficiënten te vereenvoudigen, centreren we alle variabelen (uitgezonderd de dichotome variabelen) rond het algemeen gemiddelde.

Resultaten

Tabel 3.2. presenteert de resultaten van de multivariate analyses. Model 0 bevat alleen een constante en geeft aan dat ongeveer 8% van de verschillen in spijbelen toe te schrijven is aan verschillen tussen scholen. In model 1 onderzoeken we de relatie tussen spijbelen en verschillende achtergrondkenmerken. In lijn met de literatuur over spijbelen, stellen we vast dat jongens meer spijbelen dan meisjes en dat leerlingen in het tso en bso meer spijbelen dan leerlingen uit het aso. In het tweede model voegen we de indicatoren op schoolniveau toe, inclusief onze indicatoren voor het schoolklimaat. Zelfs na controle voor relevante individuele kenmerken en de schoolcompositie, is er een significante relatie tussen het schoolklimaat en spijbelen. Zoals verwacht, stellen we vast dat adolescenten vaker spijbelen op scholen die gekenmerkt worden door een lage bereidheid om te reageren op de individuele behoeften van de leerlingen en een gebrek aan structurele en academische uitdagingen. Een vergelijkbare bevinding wordt waargenomen in autoritaire scholen. Autoritaire scholen streven naar discipline en het bereiken van duidelijke academische doelen, maar doen dit zonder de participatie en betrokkenheid van leerlingen. Het verhoogd risico op spijbelen in deze scholen kan deels worden geïnterpreteerd als een uiting van rebels gedrag tegen een eenzijdig opgelegde structuur. In tegenstelling tot onze verwachtingen stellen we geen significant verschil vast tussen autoritaire en permissieve scholen (ondanks het feit dat de richting van de coëfficiënt zoals verwacht is, $OR = 1,35$; $p = 0,114$). Die observatie leidt tot twee conclusies. Ten eerste, suggereren onze resultaten dat responsiviteit meer bijdraagt aan de preventie van spijbelen in vergelijking met academische en disciplinaire veeleisendheid. Autoritatieve en permissieve scholen streven beiden naar warme en responsieve relaties op school. Ten tweede lijkt de implementatie van veeleisendheid alleen succesvol te zijn in het voorkomen en bestrijden van spijbelen wanneer het gecombineerd wordt met responsiviteit. In overeenstemming met eerder onderzoek naar de relatie tussen slachtofferschap,

vroegtijdig schoolverlaten en autoritatieve scholen stellen we vast dat leerlingen, wanneer zij hun schoolomgeving als ondersteunend ervaren, eerder bereid zijn een hoge academische en disciplinaire standaard te accepteren (Cornell et al., 2015; Gregory et al., 2010; Jia et al., 2016).

In het derde model voegen we onze twee indicatoren voor schoolbinding toe: 'school attachment' en 'school beliefs'. Voor beide variabelen vinden we een significante relatie met spijbelen. In overeenstemming met Hirschi's sociale controle theorie, zien we dat leerlingen die zich emotioneel verbonden voelen met hun school en geloven in het belang van schoolprestaties, minder spijbelen. Bovendien neemt het effect van de schoolklimaatvariabelen na het opnemen van deze indicatoren af. Het suggereert dat de invloed van autoritatieve socialisatie op zijn minst gedeeltelijk via het genereren van schoolbinding verloopt. Vergeleken met autoritatieve en permissieve scholen, investeren autoritaire en onverschillige scholen minder in maatregelen die de band tussen hun leerlingen en de school versterken, wat op zijn beurt verband houdt met een groter risico op spijbelen. In het vierde model onderzoeken we deze relaties meer in detail door interactie-effecten tussen het schoolklimaat en de twee indicatoren van schoolbinding te analyseren. We vinden significante interactie-effecten tussen 'attachment' en een autoritair schoolklimaat en tussen 'attachment' en een permissief schoolklimaat. De odds ratio's van de interactie-effecten zijn negatief, wat betekent dat de relatie tussen spijbelen en schoolbinding minder sterk is in autoritaire en onverschillige scholen. Autoritatieve en permissieve scholen hebben beiden gemeen dat ze investeren in warme, inclusieve en tweerichtingscommunicatiepatronen. Een dergelijk warm en ondersteunend klimaat lijkt meer geschikt voor het versterken van affectieve relaties tussen de leerling en de school. In de volgende paragraaf bespreken we de implicaties van deze bevindingen.

Tabel 3.2. Sequentiële multilevel logistische analyse van spijbelen voor vijftienjarige leerlingen in het voltijds secundair onderwijs in Vlaanderen. Resultaten in odds ratio's (N = 2620).

	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	OR	OR	OR	OR	OR
Intercept	.03***	.02***	.02***	.02***	.02***
<i>Variabelen op leerlingen niveau</i>					
Geslacht (0:meisje)		.67(*)	.69	.73	.72
Ethniciteit (0: autochtoon)		1.58	1.33	1.18	1.05
SES		.92	.99	1.03	1.04
Onderwijsvorm (0: aso)		1.88*	1.28	1.19	1.20
School binding: 'attachment'				.73*	1.09
School binding: 'beliefs'				.64**	.64
<i>Variabelen op school niveau</i>					
SES compositie			1.55	1.57	1.58
Ethnische compositie			6.19	7.94	9.65(*)
School klimaat(0: autoritatief)					
Permissief			1.35	1.21	1.12
Autoritair			1.96(*)	1.66	1.64
Onverschillig			1.69(*)	1.40	.85

Tabel 2. Vervolg

	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<i>Interactietermen</i>					
Permissief X 'attachment'					1.39
Autoritair X 'attachment'					.41(*)
Onverschillig X 'attachment'					.41*
Permissief X 'beliefs'					1.46
Autoritair X 'beliefs'					2.05
Onverschillig X 'beliefs'					.67
ICC school niveau	8,0%	6,3%	3,9%	3,5%	2,9%
Model deviance		792,36***	780,94*	755,54***	728,24***

(*) $p \leq 0.10$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$

(*) $p \leq 0.10$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$

Discussie

Tijdens de adolescentie zijn scholen een primaire socialisatiecontext voor de overdracht van normen en waarden die jongeren voorbereiden op het volwassen leven. Onderzoek naar de kwaliteit van sociale relaties en de context waarin deze plaatsvinden, zijn van fundamenteel belang om meer grip te krijgen op het begrijpen van dergelijke socialisatieprocessen. Echter, “rarely scholars have attempted to align school-based objectives with specific socialization processes to identify what might promote the development and achievement of positive outcomes” (Wentzel & Looney, 2007, blz. 382). Tegen die achtergrond richt dit hoofdstuk zich op de relatie tussen het schoolklimaat en spijbelen. Dit artikel draagt op twee manieren bij aan de literatuur.

Ten eerste, bediscussieert schooleffectiviteitsonderzoek reeds lang over de precieze factoren die een positief schoolklimaat vormen (Gill et al., 2004; Hung et al., 2015). Het is nog maar recent dat academici, afgeleid van onderzoek naar opvoedingsstijlen, argumenteren dat vooral de combinatie van responsiviteit en veeleisendheid naar de meest gunstige gedragssuitkomsten leidt (Cornell et al., 2015; Gregory et al., 2010; Jia et al., 2016 ; Konold & Cornell, 2015; Pellerin, 2005). In overeenstemming met het autoritatieve schoolklimaatmodel tonen onze resultaten een verband tussen een autoritatief schoolklimaat en spijbelen. Autoritatieve scholen slagen erin spijbelen te voorkomen, ongeacht de persoonlijke achtergrond van een leerling of de samenstelling van de school. De sterkte en richting van onze odds ratio's suggereren, in lijn met ander onderzoek (Cornell et al., 2015; Gregory et al., 2010), dat responsiviteit een voorwaarde is om een veeleisende aanpak op school te laten slagen. Leerlingen die zich op school gesteund en gerespecteerd voelen, zijn eerder geneigd een disciplinaire structuur te accepteren en te streven naar ambitieuze academische doelen. Wanneer leerlingen gedwongen worden tot een zeer veeleisende structuur zonder een basis van wederzijds vertrouwen, heeft een veeleisende aanpak weinig kans op slagen (Arum, 2003; Gottfredson, Gottfredson, & Hybl, 1993; Gregory et al., 2010). In die omstandigheden zullen leerlingen waarschijnlijk rebelleren tegen de autoriteit (Baumrind, 1978; Pellerin, 2005). In tegenstelling tot onze verwachtingen vinden we geen significant verschil tussen autoritatieve en permissieve scholen. Vergeleken met Vlaanderen worden grootstedelijke gebieden in de Verenigde

Staten geconfronteerd met een veel hogere concentratie van etnische en sociaal achtergestelde groepen. Als gevolg hiervan zijn contexteffecten (schooleffecten en buurteffecten) in veel West-Europese landen vaak kleiner in vergelijking met de Amerikaanse context (Briggs, 2003; Friedrichs, Galster, & Musterd, 2003). Voor zover ons bekend is, is dit de eerste studie waarin de associaties tussen autoritatieve socialisatie en spijbelen - of enig ander gedragsresultaat - in een Europese context werden onderzocht. Het is daarom interessant dat de belangrijkste bevindingen van deze studie vergelijkbaar zijn met die in de Amerikaanse context.

Ten tweede, is deze studie (voor zover wij weten) de eerste waarin empirisch getoetst wordt of het verband tussen autoritatieve socialisatie en spijbelen geïnterpreteerd kan worden via schoolbinding. Onze resultaten tonen dat (a) individuele schoolbinding op zijn minst gedeeltelijk loopt via autoritatieve socialisatie en (b) dat het voorkomen van spijbelen via het versterken van schoolbinding sterker is in autoritatieve en permissieve scholen. Volgens Van Houtte (2005) is er slechts één verklaring voor de manier waarop de overdracht van waarden en normen van scholen naar leerlingen kan worden geïnterpreteerd: via de interactie met school conformerende significante anderen. Dit sluit naadloos aan bij Hirschi's (1969) schoolbindingsconcept en wordt bevestigd door onze resultaten. Als scholen een verschil kunnen maken in de preventie van spijbelen, is het door het implementeren van maatregelen die de band tussen de leerling en de school versterken. Schoolbinding verwijst naar de mate waarin een leerling zich verbonden voelt met school conformerende schoolgenoten, leraren en de school. Schoolbinding, op deze manier begrepen, is geen attribuut van individuen, maar een eigenschap die inherent is aan de relatie tussen leerlingen en scholen. Dit houdt in dat spijbelen niet als een strikt individueel verschijnsel kan worden gezien, maar als een resultaat dat sterk afhankelijk is van de relaties met leeftijdgenoten, leerkrachten en het schoolpersoneel. Eenrichtingscommunicatie, een gebrek aan betrokkenheid bij de besluitvorming op school of zelfs het ontbreken van warme en op vertrouwen gebaseerde relaties tussen leerlingen en schoolpersoneel zullen nooit gunstig zijn voor de ontwikkeling van een sterke band met de school. Het is in deze redenering dat onze waargenomen interactie-effecten kunnen worden geïnterpreteerd. Autoritaire en onverschillige scholen worden beide gekenmerkt door een gebrek aan responsieve initiatieven. In deze scholen neemt de kans op spijbelen

bij de leerlingen toe. Dit sluit aan bij kwalitatief onderzoek waaruit blijkt dat veel spijbelende leerlingen (a) een gebrek aan vertrouwen ervaren in de relaties met leerlingenbegeleiders en leerkrachten en (b) vaak het gevoel hebben dat men op school te weinig naar hun problemen luistert (Attwood & Croll, 2006; Bottrell, 2009; Spruyt, Keppens, Bradt en Kemper, 2016). Onze resultaten suggereren dat scholen waar de leerlingen geen gevoel van wederzijds vertrouwen en veiligheid ervaren, er nooit in zullen slagen schoolbinding te genereren.

Ten slotte, erkennen we de beperkingen van deze studie en bespreken we hoe deze een startpunt kunnen zijn voor verder onderzoek. Een eerste beperking is het cross-sectionele karakter van onze data. Zonder longitudinale gegevens is het onmogelijk om de causale richting tussen schoolbinding en spijbelen te verduidelijken. Hirschfield en Gasper (2011) en Loukas en collega's (2016) tonen bijvoorbeeld dat de relatie tussen schoolbetrokkenheid en externaliserende problemen in twee richtingen loopt. Een tweede beperking is dat onze indicatoren van het schoolklimaat gebaseerd zijn op percepties van vijftienjarige leerlingen. Idealiter wordt het schoolklimaat gemeten aan de hand van de combinatie van percepties van leerlingen, leerkrachten en het schoolpersoneel. PISA (2012) bevat echter geen vragen bij leerkrachten die percepties over responsiviteit en veeleisenheid meten. Volgens Gregory en collega's (2010) leidt dit tot twee mogelijke beperkingen. Ten eerste zijn de percepties van vijftienjarige leerlingen mogelijk niet voldoende representatief om de ervaringen van alle leerlingen te meten. Ten tweede kunnen percepties van leerlingen verschillen van percepties van leerkrachten, resulterend in een onnauwkeurige beoordeling van het schoolklimaat (zie ook Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010). Leerlingpercepties blijven echter de belangrijkste indicator om het schoolklimaat te meten (Gregory et al., 2010; Loukas, Suzuki, & Horton, 2006). Het zijn immers vooral de ervaringen van de leerlingen in de schoolomgeving die verband houden met de manifestatie van bepaalde gedragsuitkomsten.

Referenties

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.

- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95–113.
- Arum, R. (2003). *Judging school discipline: The crisis of moral authority*. Cambridge: Harvard University Press.
- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education, 21*(4), 467–484.
- Attwood, G., & Croll, P. (2015). Truancy and well-being among secondary school pupils in England. *Educational Studies, 41*(1-2), 14–28.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32*(3), 137–151.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 32*(3), 627–658.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society, 9*(3), 239–276.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. *The encyclopedia of adolescence, 2*(1), 746-758.
- Birioukov, A. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review, 68*(3), 340–357
- Bottrell, D. (2009). Dealing With Disadvantage: Resilience and the Social Capital of Young People's Networks. *Youth & Society, 40*(4), 476–501.
- Briggs, X. D. S. (2003). Re-shaping the geography of opportunity: place effects in global perspective. *Housing Studies, 18*(6), 915–936.

- Catalano, R., Haggerty, K., Oesterle, S., Fleming, C., & Hawkins, J. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health, 74*(7), 252–261.
- Chhuon, V., & Wallace, T. L. (2014). Creating Connectedness Through Being Known: Fulfilling the Need to Belong in U.S. High Schools. *Youth & Society, 46*(3), 379–401.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology, 107*(4), 1186–1201.
- Crosnoe, R. (2002). High School Curriculum Track and Adolescent Association with Delinquent Friends. *Journal of Adolescent Research, 17*(2), 143–167.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(4), 499–514.
- De Witte, K., & Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school drop out. *Education Economics, 22*(6), 549–568.
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*(7), 797–807.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures* (Eurydice and Cedefop Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union: European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop.
- Friedrichs, J., Galster, G., & Musterd, S. (2003). Neighborhood effects on social opportunities: the European and American research and policy context. *Housing Studies, 18*(6), 797–806.

- Gill, M. G., Ashton, P., & Algina, J. (2004). Authoritative schools: A test of a model to resolve the school effectiveness debate. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 389–409.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., & Hybl, L. G. (1993). Managing Adolescent Behavior: A Multiyear, Multischool Study. *American Educational Research Journal*, 30(1), 179–215.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496.
- Heijden, P. G. M., Sijtsma, K., & 't Hart, H. (1995). Self-report delinquentie-schalen zijn nog steeds betrouwbaar; een reactie op de studies van Bruinsma. *Tijdschrift Voor Criminologie*, 37(1), 71–77.
- Hendron, M., & Kearney, C. A. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems. *Children & Schools*, 38(2), 109–116.
- Henry, K. (2007). Who's skipping school: characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77(1), 29.
- Hirschfield, P., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Adolescence*, 40(1), 3–22.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.
- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. In R. Baumeister & K. Vohs, *Handbook of self-regulation: research, theory, and application*, (pp. 537-552). NY: Guilford Press.
- Huebner, A., & Betts, S. (2002). Exploring the utility of social control theory for youth development: issues of attachment, involvement and gender. *Youth & Society*, 34(2), 123–145.

- Hung, A. H., Luebbe, A. M., & Flaspohler, P. D. (2015). Measuring School Climate: Factor Analysis and Relations to Emotional Problems, Conduct Problems, and Victimization in Middle School Students. *School Mental Health, 7*(2), 105–119.
- Hurd, N. M., Hussain, S., & Bradshaw, C. P. (2015). School Disorder, School Connectedness, and Psychosocial Outcomes: Moderation by a Supportive Figure in the School. *Youth & Society*. Online first
- Jenkins, P. (1997). School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 34*(3), 337–367.
- Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly, 31*(2), 289–303.
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum, 43*(1), 1–25.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2016). Towards a typology of occasional truancy: an operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*. Online first
- Konold, T. R., & Cornell, D. (2015). Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation. *Journal of School Psychology, 53*(6), 447–461.
- Krohn, M. D., & Massey, J. L. (1980). Social control and delinquent behavior: an examination of the elements of the social bond. *The Sociological Quarterly, 21*(4), 529–543.
- Loukas, A., Cance, J. D., & Batanova, M. (2016). Trajectories of School Connectedness Across the Middle School Years: Examining the Roles of Adolescents Internalizing and Externalizing Problems. *Youth & Society, 48*(4), 557–576.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining School Connectedness as a Mediator of School Climate Effects. *Journal of Research on Adolescence, 16*(3), 491–502.

- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. Hethington, *Handbook of Child Psychology* (pp. 1–101). New York: Wiley.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health, 80*(6), 271–279.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Technical Report*. OECD.
- Patrick, M. E., Schulenberg, J. E., & OMalley, P. M. (2016). High School Substance Use as a Predictor of College Attendance, Completion, and Dropout: A National Multicohort Longitudinal Study. *Youth & Society, 48*(3), 425–447.
- Payne, A. A. (2008). A Multilevel Analysis of the Relationships among Communal School Organization, Student Bonding, and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 45*(4), 429–455.
- Pellerin, L. A. (2005). Student Disengagement and the Socialization Styles of High Schools. *Social Forces, 84*(2), 1159–1179.
- PISA. (2009). *PISA Data Analysis Manual: SPSS and SAS, Second Edition*. OECD.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67.
- Spruyt, B., Keppens, G., Bradt, L., & Kemper, R. (2016). “If only they had a file on every pupil”: On the mismatch between truancy policy and practice. *International Studies in Sociology of Education*. Online first
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (2000). The self-report method for measuring delinquency and crime. In D. Duffee (Ed.), *Criminal Justice 2000 Volume 4: Measurement and analysis of crime and justice* (pp. 33–83). Washington: NCJRS.
- Vandenbroucke, K. (2006). *Een sluitende aanpak voor spijbelen en schoolverzuim*. Brussel: Kabinet Vandenbroucke Vlaams minister van Onderwijs en Vorming.

- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16(1), 71–89.
- Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2015). Rebels With a Cause? Adolescent Defiance From the Perspective of Reactance Theory and Self-Determination Theory. *Child Development*, 86(3), 903–918.
<http://doi.org/10.1111/cdev.12355>
- Vaughn, M., Maynard, B., Salas-Wright, C., Perron, B., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 767–776.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2013). *Vlaams onderwijs in cijfers 2012-2013*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Wentzel, K. R., & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. E. Grusec & P. D. Hastings, *Socialization in school settings* (pp. 382–403). New York: Guilford Press.

Hoofdstuk 4: Ongewettigd afwezig zijn in vlaanderen. Een actuele beschrijving op basis van registratiegegevens

Inleiding

De laatste jaren onderging de wijze waarop we naar registratiedata van ongewettigde afwezigheden¹ kijken een belangrijke transformatie. Terwijl tot voor kort registratiedata hoofdzakelijk gebruikt werden als instrument om leerlingen met ongewettigde afwezigheden te sanctioneren (van de ouders van leerlingen die in twee opeenvolgende jaren 30 B-codes verzamelden kan een eventuele schooltoeslag teruggevorderd worden), worden registratiedata vandaag ook als een zeer waardevolle bron aanzien om de problematiek van ongewettigde afwezigheden te analyseren en beleid te voeren.

Sinds februari 2013 gebeurt de registratie van aan- en afwezigheden in Vlaanderen niet meer via elektronische zending (bv. van 30 B-codes), maar via de registratie van aan- en afwezigheden in DISCIMUS. Terwijl er voorheen dus alleen een melding werd gemaakt wanneer een leerling minstens 30 B-codes verzamelde, worden vandaag *alle* B-codes (en bij uitbreiding alle afwezigheidscodes) via DISCIMUS doorgegeven aan het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI). Dat heeft tot gevolg dat we voor het eerst zicht krijgen op de verspreiding van (1) het totaal aan geregistreerde ongewettigde afwezigheden (vanaf de eerste B-code) en (2) het totaal aantal geregistreerde afwezigheden (naast de B-code ook andere relevante afwezigheidscodes zoals onder meer de L-code, D-code en Z-code)² in Vlaanderen. En dat alles op zeer gedetailleerde wijze, verdeeld naar

¹ Een ongewettigde afwezigheid staat in dit rapport gelijk aan het krijgen van 1 B-code. Dat betekent dat men gedurende minstens 1 halve schooldag niet aanwezig was en men daar geen geldige verantwoording voor kon bieden. Spijbelen dat niet opgemerkt of geregistreerd werd, valt buiten deze definitie. In dit rapport gebruiken we afwisselend de termen ongewettigde en problematisch afwezigheden om te wijzen op een afwezigheid die met een B-code wordt geregistreerd.

² L-code: laattijdig aankomen; D-code: medisch attest; Z-code: ziektebriefje van de ouders of van de meerderjarige leerling. We hebben een legende van de afwezigheidscodes in tabel aan de appendix toegevoegd.

onderwijsvorm, en relevante leerling- en schoolkenmerken. Vlaanderen staat op dit punt veel verder dan vele van de omliggende landen en regio's.

De overgang van niet enkel sanctionering naar ook analyse-instrument brengt met zich mee dat de bril waarmee we naar geregistreerde afwezigheden kijken nog ontwikkeld en verder verfijnd moet worden.

Een eerste stap in dat proces bestaat erin de beschikbare registratiedata om te zetten naar een databank die ons toelaat die data te beschrijven. Dat vormt dan ook het belangrijkste objectief van dit rapport, namelijk een meer gerichte actuele beschrijving geven op het vlak van ongewettigde afwezigheden in Vlaanderen en deze koppelen aan belangrijke discussies die zich rond deze thematieken voordoen in de wetenschappelijke literatuur en beleidscontexten.

We gebruiken daarvoor twee databronnen. Ten eerste gaan we aan de slag met registratiecijfers van het schooljaar 2014-2015. Het gaat om een databron waarvoor we gedetailleerde afwezigheidscijfers hebben, en waarbij we ook de koppeling kunnen maken met gelijke kansen indicatoren van leerlingen, kenmerken van scholen en vroegtijdig schoolverlaters op schoolniveau. Ten tweede gaan we aan de slag met de cijfers die AGODI jaarlijks publiceert. Dit laat ons toe meer duiding te geven bij de *evolutie* van ongewettigde afwezigheden in Vlaanderen gedurende de afgelopen 5 schooljaren en de verschuivingen die er zich tussen onderwijsvormen op dat vlak voordeden. Concreet heeft dit rapport twee objectieven. Ten eerste bieden we een actueel overzicht van ongewettigde afwezigheden in Vlaanderen en de verschillen die zich binnen Vlaanderen op dat vlak voordoen. We richten ons daarbij op leerlingen uit het gewoon secundair onderwijs, BuSO laten we buiten beschouwing. De cijfers uit dit rapport beschrijven de ongewettigde afwezigheden in Vlaanderen op een niveau en met een graad van detail die niet eerder bereikt werden. We reflecteren ook over de kwaliteit van de data en de uitdagingen die zich op dat vlak vandaag stellen.

Ten tweede, willen we bij het beschrijven ervan ook meer duiding geven en de relevantie van bepaalde gegevens binnen een aantal specifieke discussies tonen. De publicatie van registratiegegevens - niet alleen voor ongewettigde afwezigheden - blijft vandaag nog vaak beperkt tot het ter beschikking stellen van tabellen/grafieken. Dat geldt zowel in het

algemeen - AGODI publiceert jaarlijks statistieken op zijn website³ als voor scholen afzonderlijk. Vandaag klinkt het idee steeds luider dat scholen meer zouden moeten werken met de cijfers die over hun leerlingen en hun school bestaan. Een integraal onderdeel van elk effectief preventiebeleid is immers het verwerven van een goed zicht op de beginsituatie en het afgelegde traject. In dat kader zijn registratiegegevens cruciaal. Scholen krijgen vanaf juni 2019 via het 'Mijn Onderwijs' platform inzage in de prevalentie van spijbelen op hun school. Zogenaamde spijbelspiegels - rapporten waarin het aantal ongewettigde afwezigheden per school afgezet worden tegen cijfers van scholen met gelijkaardige kenmerken - bieden in die context veel potentieel, maar vereisen ook dat we zeer goed weten welke cijfers gegeven moeten worden. Scholen worden langs die weg aangezet naar zichzelf te leren kijken zodanig dat ze risicosituaties beter kunnen identificeren en een aangepast beleid op leerlingenbegeleiding kunnen ontwikkelen. De mate waarin dat potentieel effectief gerealiseerd wordt, is echter afhankelijk van een aantal randvoorwaarden. Het gaat daarbij evident om de datageletterdheid van de school (zie VLOR, 2015, p.5), maar ook om een goed begrip van aangeleverde kernindicatoren. We dienen inderdaad te weten wat deze indicatoren precies weergeven, hoe ze verbonden zijn met onderwijsprocessen en of de gebruikte indicatoren deze processen in voldoende mate afdekken. Daarom opteren we ervoor om de gerapporteerde registratiecijfers gestuurd te bespreken. Concreet hangen we elke analyse op aan één of meerdere belangrijke vragen of discussiepunten betreffende het voorkomen en de oorzaken van ongewettigde afwezigheden in Vlaanderen. Het is niet de bedoeling op elk van die vragen een finaal antwoord te bieden. Dat laten de beschikbare data vaak ook niet toe. We denken wel dat door vanuit concrete vragen naar data te kijken, we uiteindelijk meer zullen zien.

Dit hoofdstuk heeft een sterk *beschrijvend* karakter. Dat is waar registratiegegevens het meeste potentieel bieden, namelijk het nauwkeurig beschrijven van de verspreiding van en verschillen in een bepaald fenomeen. Registratiegegevens richten de aandacht, werpen vragen op en spreken intuïtie (soms) tegen. Zij vormen daarmee een soort permanente toetssteen waartegen we bepaalde hypothesen kunnen beoordelen. Registratiegegevens lenen zich minder goed om te *evalueren*. Achter wat geregistreerd wordt gaan immers

³ (<http://www.AGODI.be/cijfermateriaal-ongeoorloofde-afwezigheden-en-tucht>)

complexe processen schuil waarover onvoldoende data verzameld worden om ze goed te kunnen inschatten. Dat is voor ongewettigde afwezigheden zeker het geval.

Samengevat zoeken we in dit hoofdstuk naar betekenis achter de registratiegegevens door deze gegevens vanuit drie verschillende invalshoeken te benaderen. In een eerste en tweede sectie gebruiken we de gegevens van een cross-sectie van alle geregistreerde afwezigheden van het meest recente schooljaar dat beschikbaar was op het moment van de start van deze studie (2014-2015) om respectievelijk de verdeling van de B-codes te bespreken op het code- en leerlingenniveau in de eerste sectie en op schoolniveau in de tweede sectie⁴. In een derde sectie gebruiken we de cijfers van AGODI om de evolutie in ongewettigde afwezigheden gedurende de afgelopen 5 schooljaren te onderzoeken. Vanuit deze drie verschillende invalshoeken worden telkens onze onderzoeksvragen verder gespecificeerd en afgebakend. Alvorens we deze gegevens verder bespreken, formuleren we in de volgende sectie enkele kanttekeningen die belangrijk zijn voor het interpreteren van de resultaten.

Data

Registratiegegevens over afwezigheden bij leerlingen die les volgen in het basis en secundair onderwijs worden in Vlaanderen verzameld door het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI). Leerlingen kunnen om vele redenen afwezig zijn. In sommige gevallen (ziekte, begrafenis van familieleden...) zijn die afwezigheden gewettigd. Leerlingen die ongewettigd afwezig zijn krijgen een B-code (de B staat daarbij voor begeleiding). Initieel was de B-code vooral een restcategorie, bedoeld voor afwezigheden die niet onder een van de vele andere categorieën vielen. Vanaf schooljaar 2005-2006 kunnen scholen zelf een aantal afwezigheden wettigen, waardoor deze categorie homogener geworden is. Sinds november 2016 wisselen scholen de informatie over afwezigheden (alle afwezigheden inclusief B-codes) automatisch uit met de databank van

⁴ Wij danken Johan Vermeiren voor zijn doeltreffende hulp bij het samenstellen van de verschillende databanken nodig voor de analyses in dit hoofdstuk. De verantwoordelijkheid voor eventuele fouten en de interpretaties van gegevens berust uiteraard bij de onderzoekers.

AGODI. Deze data worden verzameld en gekoppeld aan andere leerlingenkenmerken via het zogenaamde DISCIMUS-informaticasysteem. Scholen kunnen te allen tijde de door hun geregistreerde (ongewettigde) afwezigheden opvragen. Wanneer een leerling een bepaalde drempel van ongewettigde afwezigheden bereikt, zijn ze verplicht actie te ondernemen. Scholen hebben bijvoorbeeld de vrijheid om het CLB vroeger in te schakelen, maar zijn vanaf 1 september 2016 verplicht dat te doen vanaf 5 halve dagen ongewettigde afwezigheid (5 B-codes)⁵. De school en het CLB bespreken samen de situatie en bepalen welke begeleidingsmaatregelen opgezet worden. Het aantal verzamelde B-codes kan ook gevolgen hebben voor de schooltoeslag. Wanneer een leerling twee schooljaren na elkaar 30 B-codes verzamelt, wordt de schooltoeslag teruggevorderd.

Registratiedata hebben het onmiskenbare voordeel dat het gaat om populatiegegevens. In principe worden alle afwezigheden nauwkeurig bijgehouden en geregistreerd. Dat heeft twee specifieke voordelen. Ten eerste is er de kracht van het getal. Anders dan bij surveygegevens gaat het hier om gegevens van alle leerlingen wat impliceert dat we zelfs voor groepen die procentueel slechts een zeer klein deel uitmaken van de leerlingenpopulatie conclusies kunnen trekken die representatief zijn. Door de afwezigheidsdata te koppelen aan de gelijkse kansenindicatoren kunnen we op gedetailleerde wijze het verband tussen meer laagdrempelige vormen van ongewettigde afwezigheden en de gelijke kansenindicatoren bestuderen. Ten tweede kampen registratiedata niet met bias geassocieerd met systematisch non-response waar surveys vaak mee kampen.

Tegenover die voordelen staan echter ook een aantal beperkingen. *Ten eerste*, moet de interpretatie dat een B-code wijst op spijbelen, sterk genuanceerd worden. Een B-code staat voor ongewettigde afwezigheid. In bepaalde situaties heeft het krijgen van een B-code weinig te maken met het door de jongere bewust kiezen om niet naar school te gaan terwijl hij of zij daar wel de mogelijkheid toe had (i.e., spijbelen). Het gaat dan bijvoorbeeld

⁵ Daarvoor ging het om 10 B-codes. Voor een meer gedetailleerde beschrijving van de aanpak van de spijbelproblematiek (processen per actor) verwijzen we naar het rapport: 'Vlaamse krachtlijnen inzake aanpak van de spijbelproblematiek'. zie: <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/Spijbelen-aanpakken-Vlaamse-krachtlijnen>.

om leerlingen die langer ziek zijn dan de periode die het doktersbriefje wettigde. In plaats van bij de dokter een bijkomend medisch attest te vragen – wat een extra kost meebrengt – blijft de leerling thuis en registreert de school een B-code. Sommige scholen hanteren ook een regel dat leerlingen die een aantal keer te laat op school arriveren geen L-code, maar een B-code krijgen. Ook in dat geval staat een B-code niet gelijk aan de klassieke invulling van spijbelen. Andere voorbeelden zijn mogelijk, maar in het algemeen is het wel zo dat de overgrote meerderheid van B-codes weldegelijk spijbelen betreft.

Een daarmee samenhangend tweede punt is dat we voorzichtig moeten zijn bij het interpreteren van de afwezigheidsgegevens op schoolniveau. Gesprekken met scholen⁶ leren dat ondanks de bestaande richtlijnen⁷, scholen toch nog aanzienlijk verschillen in de wijze waarop men afwezigheden precies registreert. De vaststelling van de aan- en afwezigheden gebeurt in principe op het einde van het eerste lesuur (voor- en namiddag)⁸. Dit vormt volgens de richtlijn ook de grens voor het toekennen van de L-code. Gesprekken met stakeholders wijzen er echter op dat veel scholen in een poging om korter op de bal te spelen vandaag sneller dan in het verleden B-codes toekennen aan leerlingen die te laat komen of geen dokters- of ziektebriefje geschreven door de ouders indienen. Echter, niet alle scholen doen dat. Sommige scholen kiezen er ook bewust voor om bij te laat komen juist wel altijd een L-code te registreren. Het gaat in dat geval niet om nalatigheid of een verkeerd begrepen richtlijn, maar om een bewuste praktijk ingegeven door de vaststelling dat sommige leerlingen nadat ze te horen kregen geen L-, maar een B-code te krijgen de school terug verlieten. Een B-code sanctioneert een leerling in principe voor een volledige voor- of namiddag. Verschillende directeurs merken dat leerlingen zich hiervan bewust zijn en (1) van de toegewezen B-code gebruik maken om voor de resterende tijd van de voor- of namiddag te spijbelen of (2) bij te laat zijn niet meer de moeite namen om nog naar school te komen. Los van de vraag hoe met zo'n situaties dient te worden omgegaan, heeft de verschillende registratiepraktijk voor het toekennen van B- en L-codes tot gevolg dat verschillen in de data tussen scholen ten dele het gevolg zijn van de manier van registreren.

⁶ Deze interviews zijn een onderdeel van het kwalitatief luik van Onderzoekslijn 1.2 waarover later gerapporteerd wordt.

⁷ Omzendbrief SO 70: Registratie van leerlingen secundair onderwijs.

⁸ Omzendbrief SO 70: Registratie van leerlingen secundair onderwijs.

Ten derde, kunnen verschillen in afwezigheidscijfers tussen scholen ook het gevolg zijn van een verschil in de persoon die op school de afwezigheidsdata in het centrale registratiesysteem invoert (en finaal controleert). De digitalisering van de registratiepraktijk heeft tot gevolg dat waar vroeger de registratie van afwezigheden vaak gebeurde door het 'rondgaan' van secretariaatsmedewerkers, dat nu vaker gebeurt door de leerkrachten die zelf via een tablet of laptop de afwezigheden rechtstreeks invoeren in het centraal registratiesysteem (het zijn deze data die ook doorgestuurd worden naar AGODI). Sommige scholen kiezen ervoor de door leerkrachten ingevoerde afwezigheden te laten controleren door secretariaatsmedewerkers. Dat biedt het voordeel dat men de kwaliteit van de registratiepraktijk controleert en reeds toegekende B-codes corrigeert op het ogenblik dat bijvoorbeeld een leerling een dokter- of ziektebriefje (laattijdig) indient. In andere scholen gebeurt deze controle niet systematisch of zelfs helemaal niet. De kans is zeer groot dat in dergelijke scholen op structurele wijze meer B-codes worden geregistreerd. Ook dat is een vorm van ruis die verschillen tussen scholen uitvergroot.

Een vierde punt vloeit voort uit het feit dat ongewettigde afwezigheden per schooljaar berekend worden, maar toegeschreven worden aan de school waarop de leerling op het telmoment van 1 februari is ingeschreven. Leerlingen die binnen een schooljaar van school veranderen, nemen hun reeds verzamelde B-codes van dat schooljaar mee naar hun nieuwe school. Dat impliceert dat de school waar de leerling op het telmoment van 1 februari was ingeschreven (en in de registratiedata aan de leerling gekoppeld is), niet noodzakelijk de school is waar deze B-codes allemaal verzameld werden. Dat is zeker bij spijbelen problematisch, omdat we weten dat net spijbelaars vaker van school veranderen (Keppens & Spruyt, 2017a). Een daarmee samenhangend probleem is dat men tot op heden enkel de afwezigheden registreert, en niet de aanwezigheden. Het ontbreken van deze 'noemer' is problematisch omdat voor leerlingen die gedurende het schooljaar van school veranderen, de afwezigheden vaak in beide scholen worden geregistreerd (niet elke leerling schrijft zich uit of wordt uitgeschreven bij het veranderen van een school). Ook verschillen scholen in termen van verlofdagen, ... dus de momenten waarop leerlingen kunnen afwezig zijn, kunnen we vandaag niet zuiver in rekening brengen.

Ten vijfde, gaat het hier om *geregistreerd spijbelen*. Zeker twee types spijbelen hebben daardoor een grotere kans niet of onder gerapporteerd te worden, namelijk het verdoken

en het berekend spijbelen. Verdoken spijbelen verwijst naar jongeren wiens spijbelen geregistreerd wordt als een gewettigde afwezigheid. Luxeverzuim waarbij ouders een ziektebriefje indienen, is er een typisch voorbeeld van. In principe valt een groot deel van het oudergemotiveerd schoolverzuim hieronder (Keppens & Spruyt, 2016). Berekend spijbelen verwijst naar het slechts een of enkele uren afwezig zijn zodat men door de mazen van het 'registratieweb' van de school glipt. Scholen variëren in de manier waarop ze aanwezigheden bijhouden (zie ook hierboven). In vele scholen gebeurt de registratie nu digitaal door de leerkrachten gedurende elke les, in andere scholen gaat een administratief medewerker nog steeds tweemaal per dag de klassen af. Beide vormen van registratie gebeuren vaak volgens een vast schema, waardoor leerlingen na verloop van tijd weten bij welke lessen of bij welke leerkrachten de 'pakkans' kleiner is. Zelfrapportagegegevens tonen dat berekende spijbelaars een aanzienlijk deel uitmaken binnen de totale groep spijbelaars⁹. We dienen er bij de interpretatie van de registratiecijfers met andere woorden bewust van te zijn dat een aanzienlijk gedeelte van het spijbelen administratief onzichtbaar is.

Ten zesde, kunnen deze cijfers ook niet gesitueerd worden. Aangezien enkel Vlaanderen over dergelijke databank beschikt en de definitie van ongewettigde afwezigheid (B-code) internationaal verschilt, kunnen deze cijfers niet in comparatief perspectief geplaatst worden. Daarnaast is een vergelijking van registratiecijfers voor en na het schooljaar 2013-2014 niet vanzelfsprekend omdat de registraties van de ongewettigde afwezigheden sinds het schooljaar 2013-2014 niet meer via elektronisch zending, maar via de registratie van afwezigheden in DISCIMUS gebeuren (AGODI, 2015). Scholen hebben immers hun wijze van registratie aangepast naar aanleiding van deze transformatie.

Met die kanttekeningen in het achterhoofd bespreken we achtereenvolgens het voorkomen van afwezigheden in Vlaanderen op basis van een cross-sectie van 2014-2015,

⁹ 39% van de spijbelaars geeft aan hun spijbelen reeds een dag op voorhand te plannen; 60% van de spijbelaars geeft aan dat hun spijbelen nooit ontdekt werd door de ouders, school of politie; 44,6% van de spijbelaars spijbelt tijdens specifieke lessen of bij specifieke leerkrachten (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014; Keppens & Spruyt, 2016).

verschillen tussen scholen en trends op basis van registratiedata vanaf het schooljaar 2013-2014.

Focus 1: Spijbelcijfers tot op niveau B=1

Achtergrond

In dit deel gebruiken we de gegevens van een cross-sectie van alle geregistreerde afwezigheden van het schooljaar 2014-2015. We kijken daarbij zowel naar leerlingen uit het voltijds als deeltijds onderwijs¹⁰ van de tweede graad of hoger van het secundair onderwijs. Jongeren die les volgens in het buitengewoon secundair onderwijs of de eerste graad worden buiten beschouwing gelaten. We nemen binnen deze selectie alle leerlingen in beschouwing, ook diegenen die niet langer leerplichtig zijn (dus ook leerlingen uit het zevende jaar en secundair-na-secundair). Deze laatsten zijn immers net zo goed deel van het onderwijsgebeuren.

Zoals we reeds bij de bespreking van de data aangaven is een databank van geregistreerde afwezigheden van het Vlaams secundair onderwijs geen statisch gegeven. Om de kwaliteit te verhogen wordt er continu aan gewerkt. Dat heeft tot gevolg dat cijfers soms variëren afhankelijk van het precieze moment waarop gegevens opgevraagd worden. Om bij de analyses op niveau van afwezigheden, leerlingenniveau en schoolniveau zoveel mogelijk met het hetzelfde aantal cases te werken kozen we ervoor de ruwe data op afwezigheidsniveau zelf te aggregeren op leerlingenniveau en schoolniveau. In een volgende fase werden hier relevante leerlingen- en schoolkenmerken aan gekoppeld. Het aggregeren van ons ruw bestand van afwezigheden naar leerlingenniveau levert 291968 unieke cases op, wat exact overeenstemt met het aantal leerlingen ingeschreven op 1 februari in het schooljaar 2014-2015 uit het voltijds of deeltijds onderwijs van de tweede graad of hoger¹¹.

¹⁰ Binnen het Stelsel Leren en Werken beschikken we enkel over informatie van afwezigheden van leerlingen uit het DBSO. Over leerlingen die onderwijs volgen via Syntra hebben we geen informatie over afwezigheden.

¹¹ In de appendix werd een tabel toegevoegd met de verdeling van het aantal leerlingen in onze databank op leerlingenniveau onderverdeeld naar onderwijsvorm en graad.

We starten onze analyses met de ruwe data van alle geregistreerde afwezigheden in het schooljaar 2014-2015. Dat is een cruciale stap omdat deze data toelaten mogelijke verschillen in de kans op het krijgen van B-codes op een veel lager niveau te documenteren dan tot nog toe voor Vlaanderen het geval was. Alleen al de beschrijving van het aantal leerlingen per geregistreerde B-code verschaft ons voor het eerst inzicht in de verspreiding van zeer laagdrempelig spijbelen (1-4 B-codes) tot frequenter spijbelen en de mate waarin er verschillen zijn tussen verschillende onderwijsvormen. Het potentieel van de door ons gebruikte registratiedata reikt echter veel verder dan een beschrijving van de frequentie van ongewettigde afwezigheden. Zo laat de databank toe enkele belangrijke indicatoren voor spijbelen verder te verfijnen door expliciet rekening te houden met de timing van de B-code en de relatie met andere afwezigheden. Beide kenmerken hebben tot nog toe in vergelijking met de frequentie van de B-code veel minder aandacht gekregen. De gekende problematiek van luxeverzuim of verzuim als gevolg van een bezoek aan familie in het buitenland, impliceert de facto dat er variatie is in de timing van ongewettigde afwezigheden.

Het focussen op de frequentie van ongewettigde afwezigheden vanaf de eerste B-code laat ons ook toe na te gaan of er in de prevalentie van ongewettigde afwezigheden ook discontinuïteiten of drempels voorkomen. Eerder onderzoek toont dat vooral de eerste keer spijbelen het overschrijden van een drempel inhoudt (Keppens & Spruyt, 2017a; Reid, 2002). De eerste keer spijbelen vergt moed en durf. Leerlingen die voor het eerst spijbelen voelen zich vaak nog relatief sterk verbonden met de school en hebben daarom ook een zekere angst betrappt te worden. Naarmate jongeren frequenter spijbelen en de binding met de school afneemt vervaagt die angst om betrappt te worden tot het punt dat jongeren onverschillig staan tegenover betrappt te worden en het krijgen van sancties. Het is op dat moment dat jongeren zeer veel B-codes verzamelen. Een interessante vraag die zich dan stelt is of we op basis van de verdeling van de B-codes bepaalde drempels kunnen onderscheiden, en zo ja, welke zijn dat dan en stemmen deze drempels overeen met diegenen die tot nu toe door scholen gebruikt worden om in te grijpen bij spijbelen?

Analyse

De verdeling van de B-codes

Een logische eerste stap in het identificeren van bepaalde drempels bestaat in het bestuderen van de algemene verdeling van geregistreerde B-codes. In grafiek 4.1 rapporteren we de univariate verdeling van geregistreerde B-codes voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen in het schooljaar 2014-2015. Het histogram toont het percentage leerlingen per B-code. De hierbij horende (cumulatieve) frequentieverdeling wordt weergegeven in tabel 4.1. Drie conclusies dringen zich op.

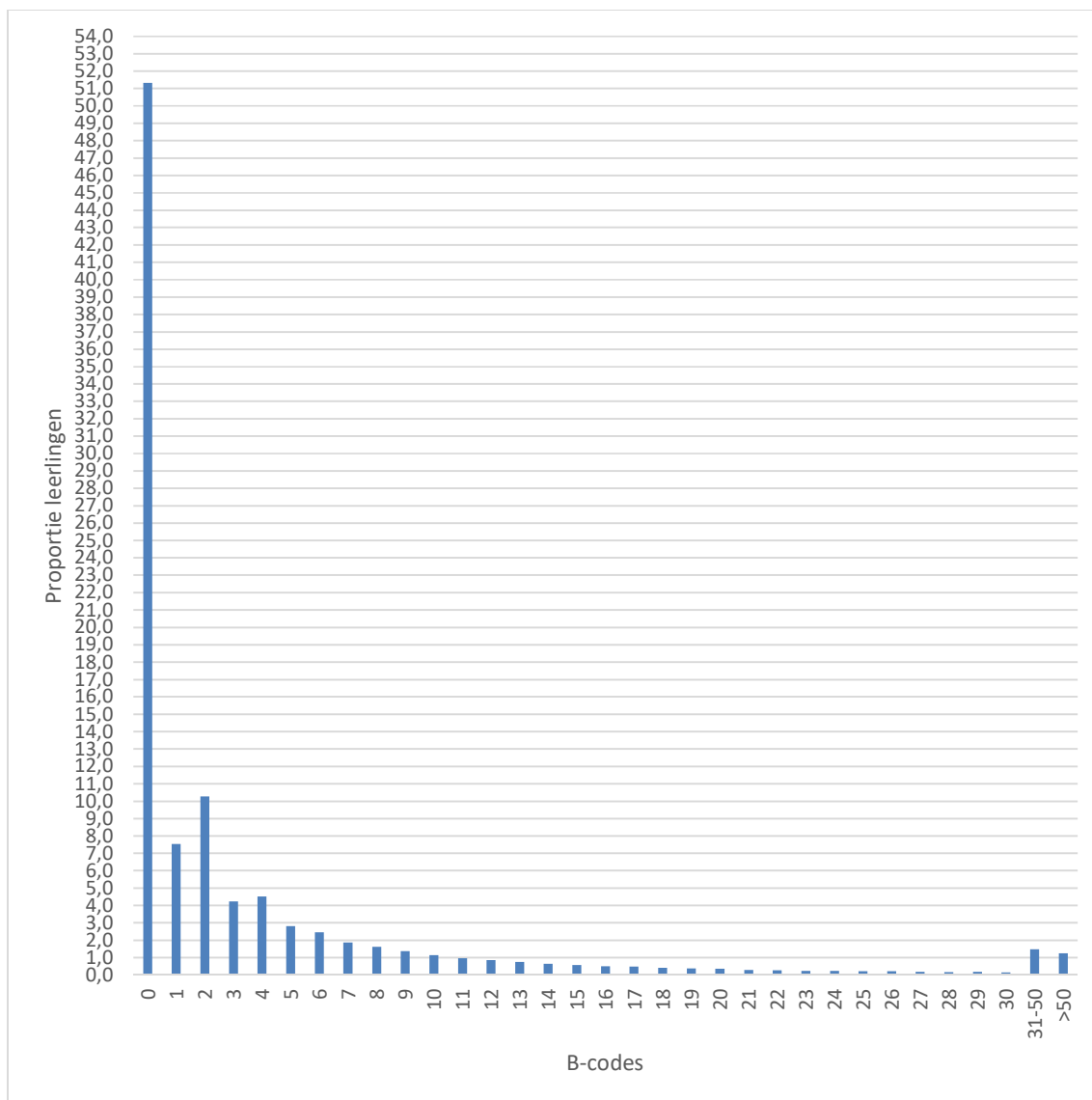
Ten eerste, blijkt in het algemeen 51,3% van de leerlingen van de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen geen enkele B-code te behalen. Rekenen we de leerlingen die 1 B-code behalen erbij dan blijkt minder dan 60% van de leerlingen maximaal 1 B-code te behalen. Ten tweede, blijft bij de leerlingen die wel B-codes behalen het aantal doorgaans beperkt. 2,8% van de leerlingen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen behaalde meer dan 30 B-codes. 78 % van de jongeren haalt minder dan 5 B-codes, 88% van de jongeren haalt minder dan 10 B-codes.

Ten derde, stellen we een graduele afname vast in het aantal B-codes vanaf de vierde B-code. Deze bevinding licht in lijn met de stelling uit de literatuur dat een verlies aan schoolonthechting, en dus de ontwikkeling van ongewettigde afwezigheden, gradueel verloopt (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008). Bij de meest lage niveaus van afwezigheden, zien we wel dat er meer leerlingen zijn die 2 B-codes dan 1 B-code halen. Ook zijn er meer leerlingen die 4 B-codes dan 3 B-codes kregen. Dat heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat een B-code voor een halve dag afwezigheid staat en jongeren vaker volledige dagen afwezig zijn. Opmerkelijk is daarbij wel dat dit patroon vanaf de 5^{de} B-code niet meer zichtbaar is. In die zin, kan men wel stellen dat 5 B-codes een trendbreuk inhouden. Zoals eerder aangegeven ontstaan een aantal B-codes ook omdat potentieel geoorloofde afwezigheden niet als dusdanig geregistreerd worden (bv. door het niet of te laat binnenbrengen van een geldig attest,...). Een leerling waarvoor dit maximaal 2 keer per (volledige) dag voorkomt heeft

maximaal 4 B-codes. Ook in die zin is 5 B-codes een goede grens indien men een systematisch patroon wenst op te pikken.

Een andere manier om de betekenis van een gegeven aantal B-codes te bepalen bestaat eruit ze te relateren aan de proportie leerlingen die dat aantal behaalt. In die zin is de cumulatieve verdeling verhelderend. Een leerling die 5 B-codes krijgt, behoort tot de 20% leerlingen met het meest aantal B-codes. Vanaf 11 B-codes gaat het nog om 10% van de leerlingen en vanaf 15 B-codes om zo'n 7%.

Grafiek 4.1 Histogram van de proportie leerlingen per aantal B-codes in de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen schooljaar 2014-2015



Tabel 4.1. Frequentieverdeling van het aantal B-codes in de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen voor het schooljaar 2014-2015.

B-code	%	Cumulatief %
0	51,3	51,3
1	7,5	58,9
2	10,3	69,2
3	4,2	73,4
4	4,5	77,9
5	2,8	80,7
6	2,5	83,2
7	1,9	85,0
8	1,6	86,7
9	1,4	88,0
10	1,2	89,2
11	1,0	90,2
12	0,9	91,0
13	0,8	91,8
14	0,7	92,4
15	0,6	93,0
16	0,5	93,5
17	0,5	94,0
18	0,4	94,4
19	0,4	94,8
20	0,4	95,1
21	0,3	95,4
22	0,3	95,7
23	0,2	95,9
24	0,2	96,2
25	0,2	96,4
26	0,2	96,6
27	0,2	96,8
28	0,2	96,9
29	0,2	97,1
30	0,1	97,3
31-50	1,5	98,7
>50	1,3	100,0
Totaal	291968	

De verdeling van de B-codes naar types van onderwijs

In een volgende stap splitsen we de verdeling van het aantal B-codes uit naar verschillende types onderwijs. We weten dat het scholenlandschap in Vlaanderen heel ongelijk is qua leerlingensamenstelling (Keppens & Siongers, 2013; Spruyt, 2008; Wouters & Groenez, 2013) en dat de onderwijsvormen sterk verschillen in de verdeling van zelfgerapporteerd en hardnekkig spijbelen (Keppens et al., 2014).

We beschikken over vier indicatoren die van belang zijn bij het onderzoeken van verschillen in spijbelen tussen onderwijstypes: de hoofdstructuur (voltijds secundair onderwijs of deeltijds beroeps secundair onderwijs), het onderwijsstelsel (lineair of modulair), de graad (tweede of derde graad) en de onderwijsvorm (aso, bso, kso en tso). We lichten deze toe in tabel 4.2. Wat onmiddellijk opvalt, zijn de grote verschillen tussen het voltijds secundair onderwijs en het deeltijds beroeps secundair onderwijs. In het voltijds secundair onderwijs is een gemiddelde leerling iets minder dan 4 halve dagen ongewettigd afwezig. In het deeltijds beroeps secundair onderwijs is een gemiddelde leerling 29 halve dagen ongewettigd afwezig. Deze cijfers maken duidelijk dat een groot deel van de leerlingen in het dbso vaak ongewettigd afwezig is. Het grote verschil in ongewettigde afwezigheden tussen het voltijds secundair onderwijs en het deeltijds beroeps secundair onderwijs manifesteert zich ook indien de verschillen uitgezet worden naar onderwijsstelsel. Leerlingen in het modulair stelsel zijn veel vaker problematisch afwezig omdat een groot deel van het modulair onderwijsstelsel zich richt op het deeltijds beroeps secundair onderwijs. Daarnaast trekken ook de verschillen binnen het voltijds secundair onderwijs onze aandacht. In het bso is een leerling gemiddeld 8 halve dagen ongewettigd afwezig, tegenover ongeveer 1 halve dag in het aso, ongeveer 4 halve dagen in het kso en iets minder dan 3 halve dagen in het tso. Tot slot, zien we dat leerlingen in de derde graad vaker problematisch afwezig zijn dan leerlingen uit de tweede graad, respectievelijk 4,08 halve dagen en 3,28 halve dagen. Dat stemt overeen met eerder onderzoek waarin vastgesteld werd dat de kans op spijbelen stijgt naarmate men ouder wordt (Keppens et al., 2014).

Bij al deze subgroepen is het verschil tussen het gemiddelde en de mediaan steeds positief. Dat betekent concreet dat de verdeling rechtsscheef is en een beperkt aantal leerlingen met zeer veel B-codes het gemiddeld aantal B-codes sterk omhoogtrekt. In elke mogelijke

subgroep vinden we leerlingen die meer dan 250 B-codes kregen. Dergelijke leerlingen zijn misschien feitelijk nog wel ingeschreven, maar gaan in de realiteit niet meer naar school¹².

Tabel 4.2. Frequentieverdeling van B-codes naar hoofdstructuur, onderwijsstelsel, graad en onderwijsvorm voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen schooljaar 2014-2015.

B-code	Gemiddelde	Mediaan	Standaardafwijking
<i>Hoofdstructuur</i>			
Voltijds secundair onderwijs	3,71	0	10,79
Deeltijds beroeps secundair onderwijs	29,02	20	32,16
<i>Onderwijsstelsel</i>			
Lineair	3,85	0	11,16
Modulair	26,67	17	31,55
<i>Graad</i>			
2	3,28	0	11,18
3	4,08	1	10,31
<i>Onderwijsvorm</i>			
aso	1,36	0	4,69
bso	8,14	3	16,92
kso	4,41	1	11,86
tso	2,98	0	8,37
dbso	29,02	20	32,16

Belangrijker dan een bespreking van de verschillen in ongewettigde afwezigheden, is het beter vat te krijgen op de mechanismen die aan deze verschillen ten grondslag liggen. Een belangrijke vraag in die context luidt: "In welke mate de verdeling van ongewettigde afwezigheden verschilt tussen de verschillende onderwijsvormen". Grafieken 4.2 tot en met 4.6 illustreren achtereenvolgens de verdeling van ongewettigde afwezigheden in het

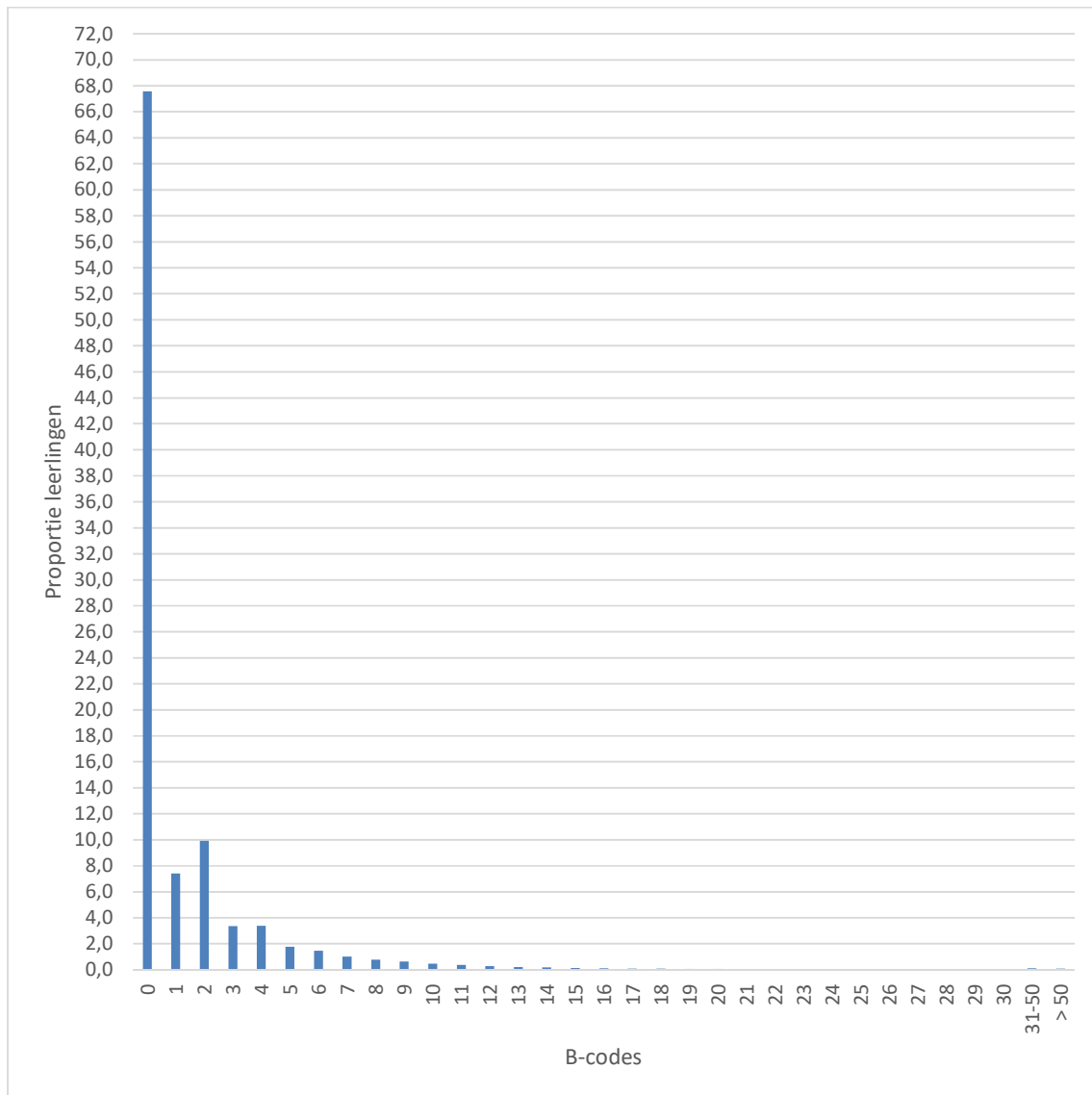
¹² Het gaat hier niet om leerlingen die van school veranderen en waarbij de registratie in de oude school bleef doorlopen na inschrijving in de nieuwe school aangezien we dergelijke ruis in de mate van het mogelijke weggewerkt hebben.

aso, bso, kso, tso en dbso vanaf de eerste B-code. Tabel 4.3. geeft de achterliggende frequentie en cumulatieve verdeling. Wat daarbij het meest opvalt zijn de verschillen tussen het voltijds en deeltijds secundair onderwijs. Leerlingen uit het deeltijds secundair onderwijs zijn niet alleen veel vaker problematisch afwezig. De verdeling van het aantal B-codes ziet er ook anders uit in vergelijking met deze voor leerlingen die voltijds onderwijs volgen.

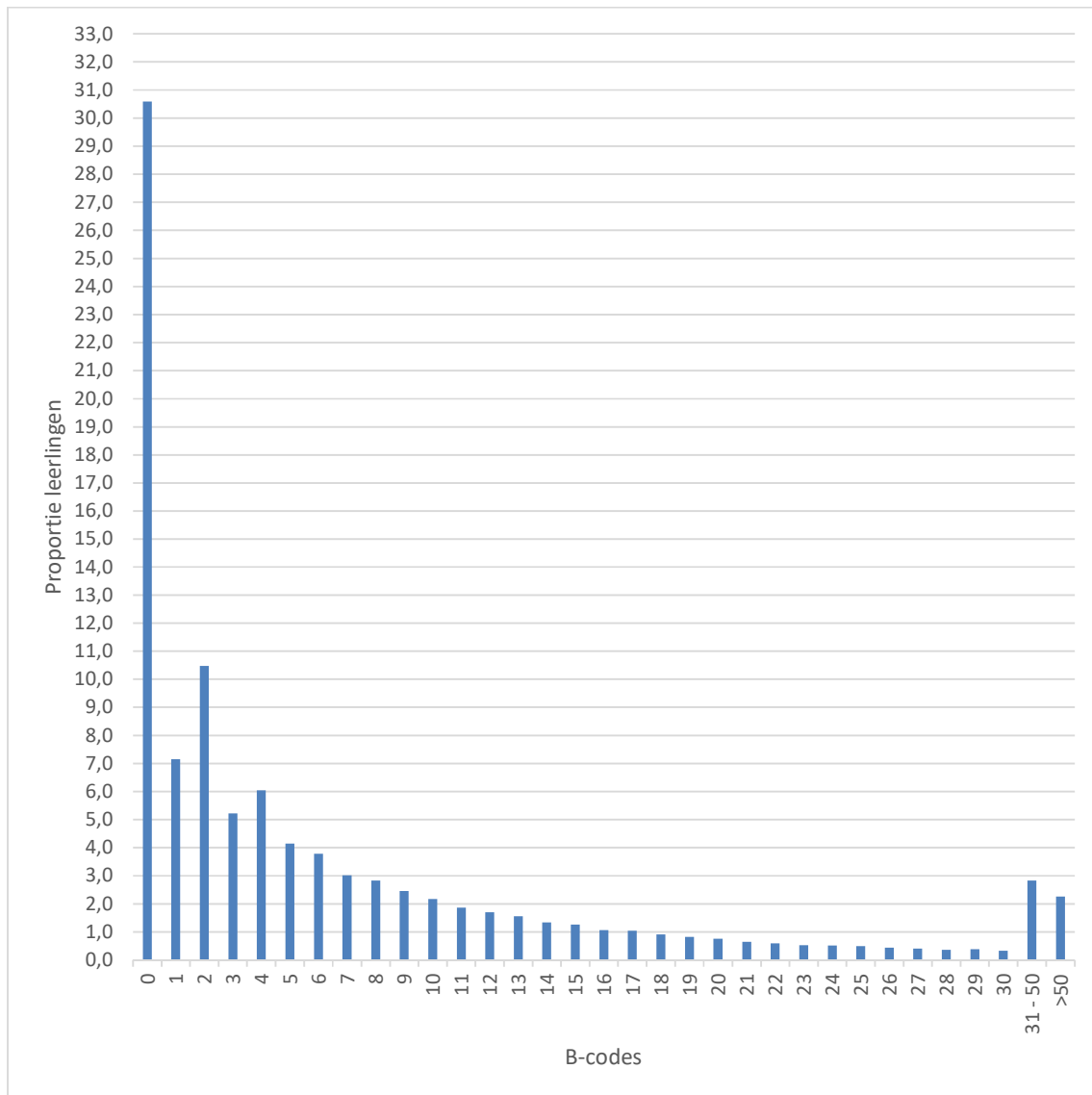
Wanneer we naar de verschillende onderwijsvormen in het voltijds secundair onderwijs kijken, stellen we vast dat de gelijkenissen zwaarder doorwegen dan de verschillen. In het aso bevinden zich 32% ongewettigde afwezigheden, tegenover 47% in het tso, 57% in het kso en 70% in het bso. In elke onderwijsvorm is dus minstens een leerling op drie minstens 1 keer ongewettigd afwezig. Daarnaast, zien we dat in elke onderwijsvorm in het voltijds secundair onderwijs het aantal leerlingen dat ongewettigd afwezig is gradueel afneemt naarmate de frequentie van de B-code toeneemt. Voor elk van de onderwijsvormen zien we het patroon zoals dat uit de globale verdeling naar voren kwam (inclusief het hoger aantal leerling met 2 of 4 B-codes in vergelijking met respectievelijk 1 of 3 B-codes).

De verdeling van het dbso toont een volledig ander beeld. In het dbso haalt 94% van de leerlingen minstens een B-code. De groep leerlingen met minstens 30 B-codes vormt er ongeveer een derde van de totale groep leerlingen. In tegenstelling tot de situatie in het voltijds secundair onderwijs, stellen we hier geen graduele afname vast van het aantal problematische afwezigheden naarmate de frequentie toeneemt. Vanaf 10 B-codes is er geen verband tussen de frequentie van B-codes en het aantal leerlingen dat dergelijke aantal bereikt. Het ontbreken van een graduele afname van de frequentie van ongewettigde afwezigheden impliceert dat scholen op leerlingen via het versterken van schoolbinding veel minder grip hebben. We komen hier in de discussie op terug. Voor het dbso stellen we vast dat tot ongeveer 14 B-codes leerlingen veel vaker een even aantal dan een oneven aantal B-codes behalen.

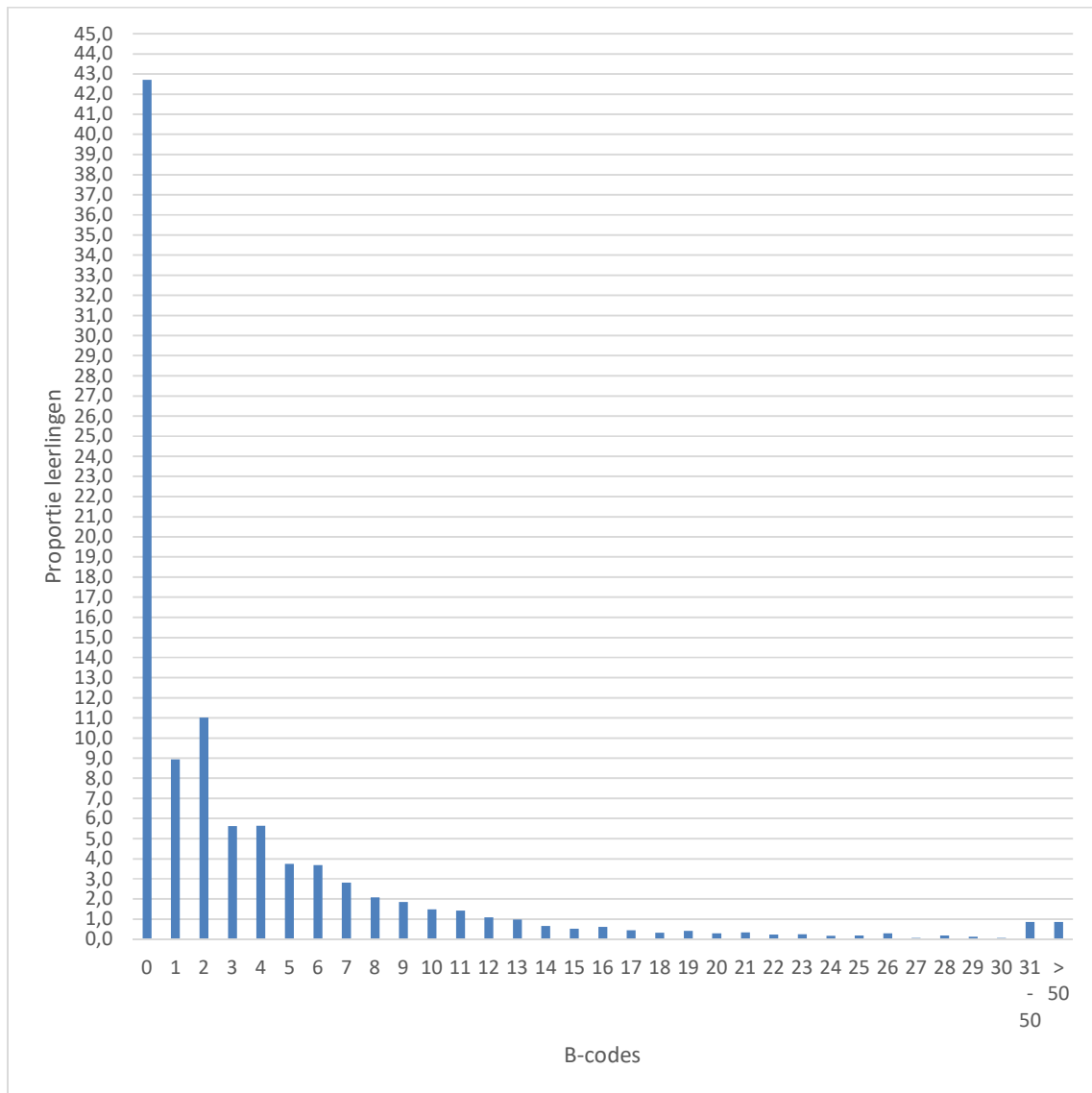
Grafiek 4.2 Histogram van de proportie leerlingen per aantal B-codes voor leerlingen in het aso tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen in het schooljaar 2014-2015 (N=113773)



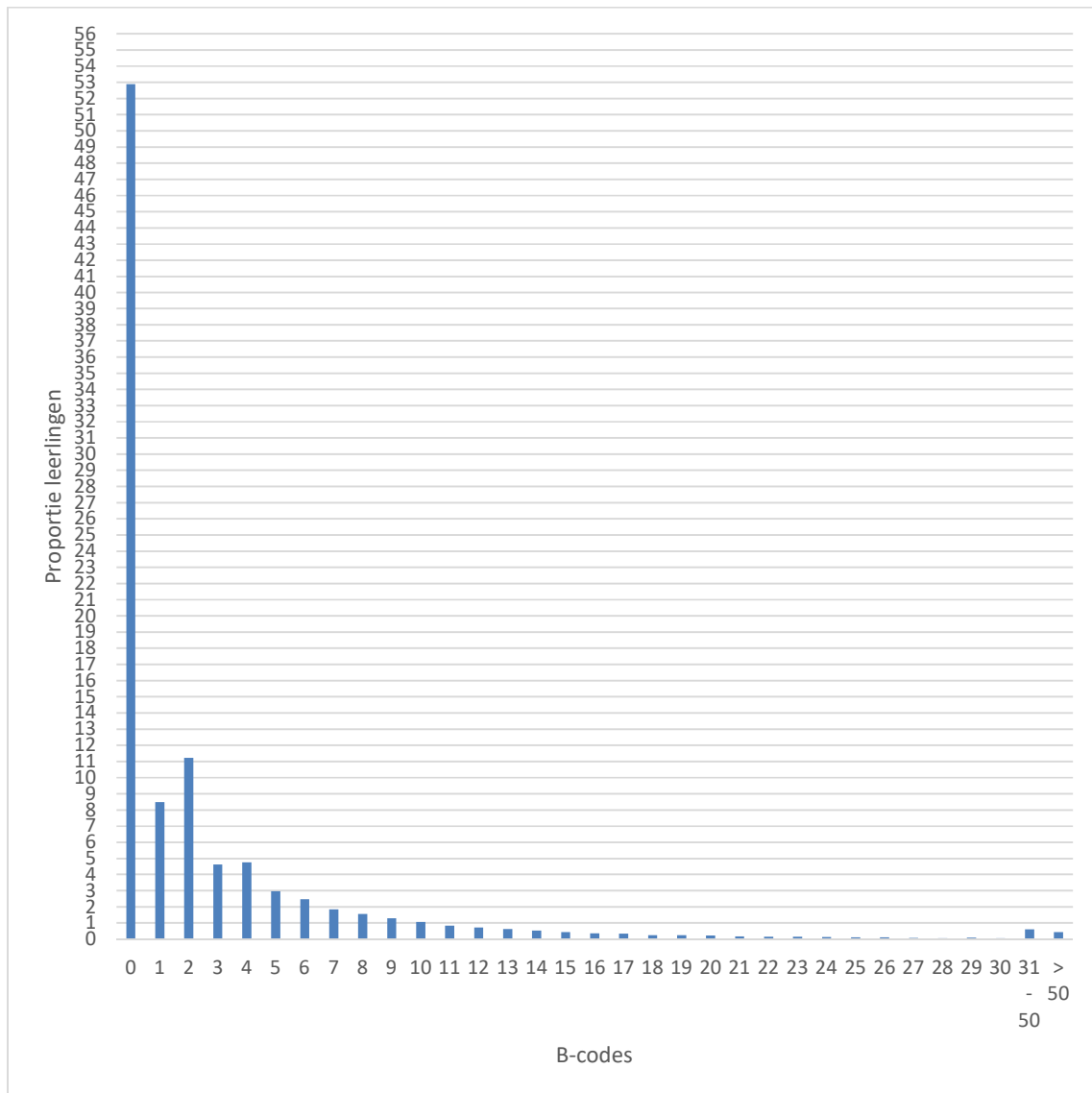
Grafiek 4.3 Histogram van de proportie leerlingen per aantal B-codes voor leerlingen in het bso tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen in het schooljaar 2014-2015 (N=74113)



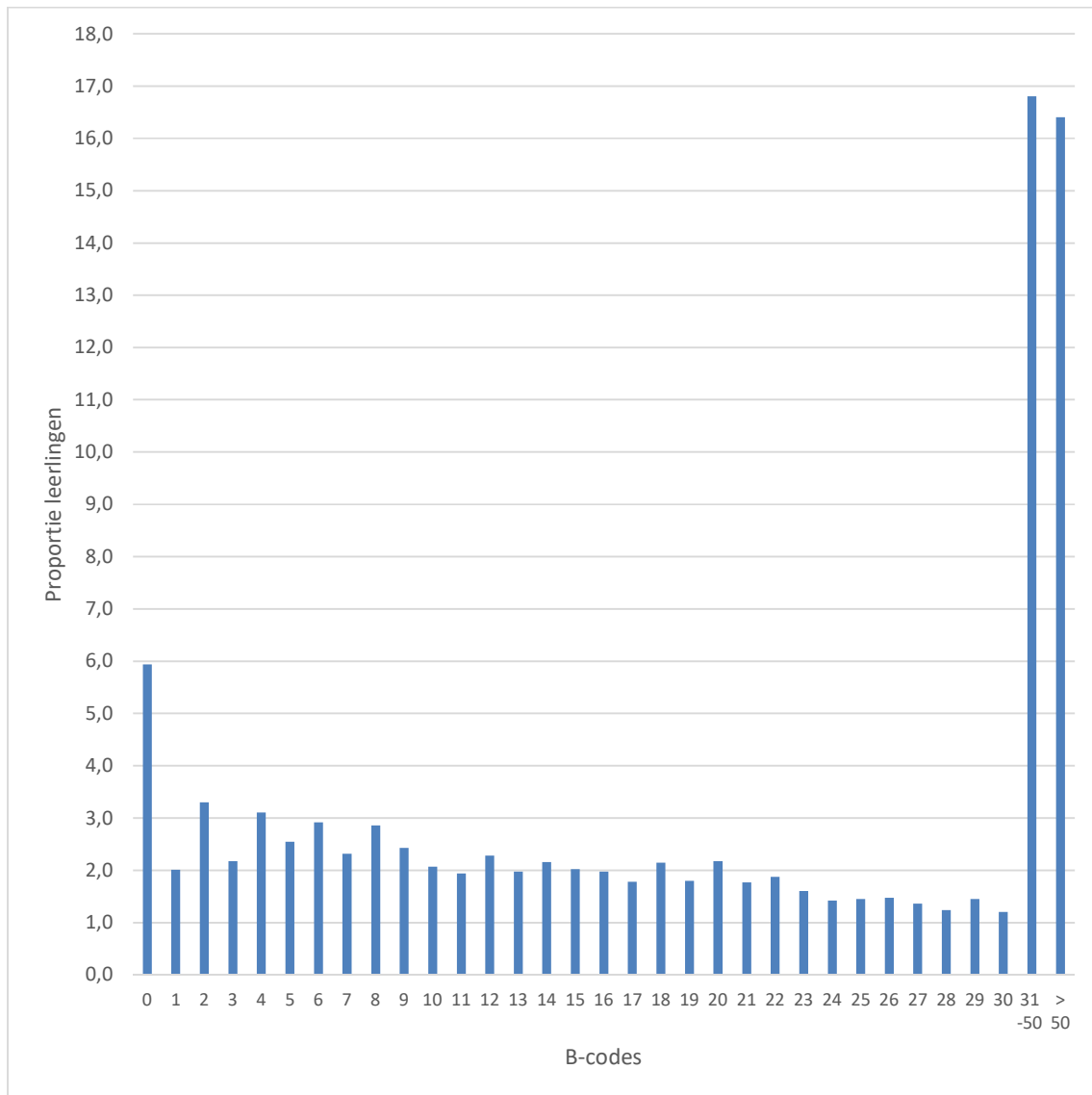
Grafiek 4.4 Histogram van de proportie leerlingen per aantal B-codes voor leerlingen in het kso tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen in het schooljaar 2014-2015 (N=6145)



Grafiek 4.5 Histogram van de proportie leerlingen per aantal B-codes voor leerlingen in het tso tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen in het schooljaar 2014-2015 (N=89130)



Grafiek 4.6 Histogram van de proportie leerlingen per aantal B-codes voor leerlingen in het dbso tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen in het schooljaar 2014-2015 (N=8807)



Tabel 4.3. Frequentieverdeling van het aantal B-codes naar onderwijsvorm voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen in het schooljaar 2014-2015.

# B-codes	aso		bso		kso		tso		dbso	
	%	Cum %	%	Cum %	%	Cum %	%	Cum %	%	Cum %
0	67,6	67,6	30,6	30,6	42,7	42,7	52,9	52,9	5,9	5,9
1	7,4	75,0	7,2	37,7	8,9	51,7	8,5	61,4	2,0	7,9
2	9,9	84,9	10,5	48,2	11,0	62,7	11,2	72,6	3,3	11,3
3	3,4	88,3	5,2	53,4	5,6	68,3	4,6	77,2	2,2	13,4
4	3,4	91,7	6,0	59,5	5,6	73,9	4,8	82,0	3,1	16,5
5	1,8	93,5	4,1	63,6	3,8	77,7	3,0	84,9	2,5	19,1
6	1,5	94,9	3,8	67,4	3,7	81,4	2,5	87,4	2,9	22,0
7	1,0	96,0	3,0	70,4	2,8	84,2	1,9	89,3	2,3	24,3
8	0,8	96,8	2,8	73,3	2,1	86,3	1,6	90,8	2,9	27,2
9	0,6	97,4	2,5	75,7	1,9	88,1	1,3	92,1	2,4	29,6
10	0,5	97,9	2,2	77,9	1,5	89,6	1,1	93,2	2,1	31,7
11	0,4	98,2	1,9	79,8	1,4	91,0	0,8	94,0	1,9	33,6
12	0,3	98,5	1,7	81,5	1,1	92,1	0,7	94,8	2,3	35,9
13	0,2	98,8	1,6	83,0	1,0	93,1	0,6	95,4	2,0	37,9
14	0,2	98,9	1,3	84,4	0,7	93,8	0,5	95,9	2,2	40,0
15	0,1	99,1	1,3	85,6	0,5	94,3	0,4	96,4	2,0	42,1
16	0,1	99,2	1,1	86,7	0,6	94,9	0,4	96,7	2,0	44,0
17	0,1	99,3	1,0	87,7	0,5	95,3	0,3	97,1	1,8	45,8
18	0,1	99,4	0,9	88,6	0,3	95,7	0,3	97,3	2,1	48,0
19	0,1	99,4	0,8	89,5	0,4	96,1	0,3	97,6	1,8	49,8
20	0,1	99,5	0,8	90,2	0,3	96,4	0,2	97,8	2,2	51,9
21	0,1	99,6	0,6	90,9	0,3	96,7	0,2	98,0	1,8	53,7
22	0,0	99,6	0,6	91,4	0,2	97,0	0,2	98,1	1,9	55,6
23	0,0	99,6	0,5	92,0	0,2	97,2	0,1	98,3	1,6	57,2
24	0,0	99,7	0,5	92,5	0,2	97,4	0,1	98,4	1,4	58,6
25	0,0	99,7	0,5	93,0	0,2	97,6	0,1	98,5	1,5	60,1
26	0,0	99,7	0,4	93,4	0,3	97,9	0,1	98,6	1,5	61,5
27	0,0	99,7	0,4	93,8	0,1	97,9	0,1	98,7	1,4	62,9

28	0,0	99,8	0,4	94,2	0,2	98,1	0,1	98,8	1,2	64,1
29	0,0	99,8	0,4	94,6	0,1	98,2	0,1	98,9	1,5	65,6
30	0,0	99,8	0,3	94,9	0,1	98,3	0,1	99,0	1,2	66,8
31-50	0,1	99,9	2,8	97,7	0,8	99,2	0,6	99,6	16,8	83,6
> 50	0,1	100,0	2,3	100,0	0,8	100,0	0,4	100,0	16,4	100,0
Totaal	113773		74113		6145		89130		8807	

De verdeling van de B-codes naar timing

Een tweede stap in de analyse bestaat uit het in kaart brengen van de timing van het toekennen van B-codes. We verwachten immers dat jongeren voor of na de schoolvakanties vaker B-codes verzamelen vanwege luxeverzuim. De term luxeverzuim verwijst daarbij naar ongewettigd, oudergemotiveerd schoolverzuim waarbij leerlingen afwezig zijn vanwege vakantie buiten de schoolvakantie om bijvoorbeeld op reis te gaan of familie te bezoeken. Omdat men sneller of langer op vakantie wil of om de reiskosten te beperken, kiezen bepaalde gezinnen ervoor vroeger te vertrekken of later thuis te komen. Er is echter nog een tweede reden waarom we voor of na de schoolvakanties een hoger aantal B-codes verwachten. Vanuit de intentie om het luxeverzuim een halt toe te roepen, besliste men in het schooljaar 2014-2015 dat alle afwezigheden wegens ziekte vlak voor en vlak na een schoolvakantie verantwoord dienen te worden op basis van een medische attest van de dokter. Terwijl men gedurende andere periodes in het schooljaar over de mogelijkheid beschikt afwezigheden te verantwoorden met een ziektebriefje geschreven door de ouders, is dit vlak voor en na schoolvakanties dus niet mogelijk¹³.

Tabel 4.4. geeft een overzicht van de officiële schoolvakanties in het schooljaar 2014-2015¹⁴ en de periodes waarrond we een hoger aantal B-codes verwachten. In grafiek 4.7 rapporteren we de verdeling van alle B-codes per week voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen voor het schooljaar 2014-2015 startend

¹³ De beslissing in het schooljaar 2014-2015 om de week voor en de week na een schoolvakantie afwezigheden wegens ziekte enkel te kunnen laten wettigen via een medisch attest, werd ondertussen teruggedraaid.

¹⁴ Bron: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/schoolvakanties-vorige-schooljaren>.

vanaf de eerste schooldag. Week 0 refereert dus naar de periode van 01/09/2014 tot 7/09/2014, week 43 refereert naar de periode tussen 29/06/2015 en 03/07/2015. De hierbij horende frequentieverdeling rapporteren we in tabel 4.5.

De verdeling van het aantal B-codes per week toont onmiddellijk dat het aantal B-codes voor en na de schoolvakanties hoger ligt. Gedurende een gemiddelde schoolweek registreerde men in het schooljaar 2014-2015 47591 B-codes, wat overeenstemt met 0,16 B-codes per leerling. Voor en na de herfstvakantie registreerde men respectievelijk 57989 en 76181 B-codes, wat overeenstemt met 0,19 en 0,26 B-codes per leerling. Voor en na de kerstvakantie registreerde men respectievelijk 61686 en 58426 B-codes, wat overeenstemt met 0,21 en 0,20 B-codes per leerling. Voor en na de krokusvakantie registreerde men respectievelijk 74855 en 63865 B-codes, wat overeenstemt met 0,26 en 0,22 per leerling. Voor en na de paasvakantie registreerde men 66734 en 69024 B-codes, wat overeenstemt met 0,23 en 0,24 B-codes per leerling. Vakanties verschillen dus in het aantal B-codes dat voor of na de vakantie geregistreerd wordt. Boeiend daarbij is dat ze ook verschillen in wanneer precies de B-codes geregistreerd worden (Grafiek 4.7). Zo zien we dat voor de herst- en krokusvakantie het verschil tussen voor/na de vakantie het grootst is. Het patroon voor de herfstvakantie is daarbij het spiegelbeeld van dat van de krokusvakantie. Voor de herstvakantie zien we inderdaad dat er veel meer B-codes *na* de vakantie geregistreerd worden dan ervoor. Voor de krokusvakantie is dat precies omgekeerd.

Om meer zicht te krijgen op welke dagen de ongewettigde afwezigheden het hoogst liggen, rapporteren we voor de weken voor en na de schoolvakantie het aantal B-codes per dag (zie tabel 4.6.). Twee zaken vallen op. Ten eerste zien we dat 6/11/2014 en 15/12/2014 de dagen zijn met het hoogste aantal B-codes, respectievelijk 30472 en 31567. Op beide dagen organiseerden de vakbonden een algemene nationale staking. Ten tweede, zien we dat luxeverzuim zich niet beperkt tot de enkele schooldag voor of na de schoolvakantie. Als we de week voor de herfstvakantie bekijken (week 7), dewelke het hoogste aantal B-codes bevat in 2014-2015, dan zien we dat elke volledige schooldag in deze week bijna dubbel zo hoog scoort dan een gemiddelde schooldag. Op een gemiddelde schooldag behalen

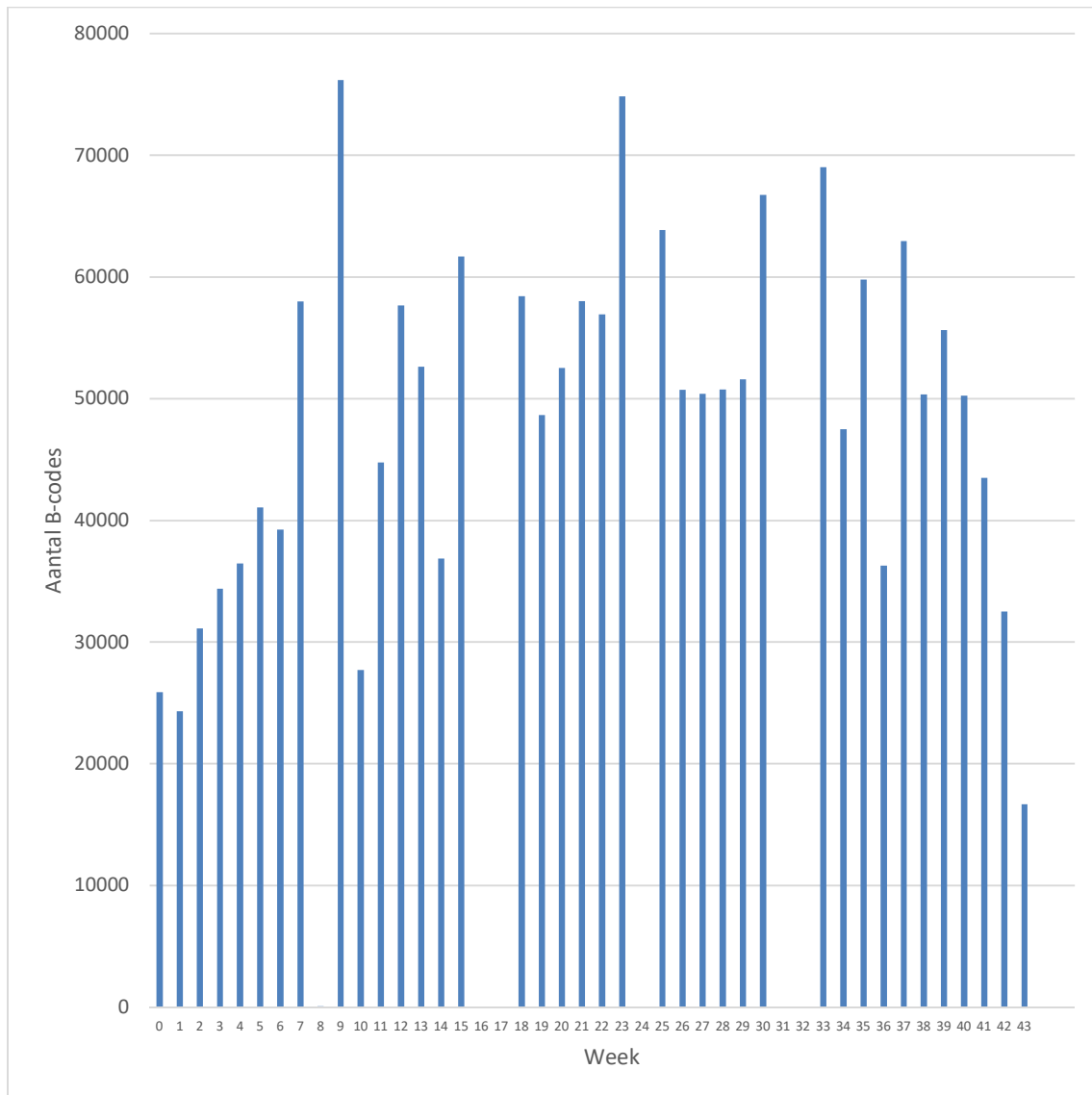
leerlingen 7669 B-codes¹⁵. In week 7 behaalde men van maandag tot vrijdag 12079, 12016, 5962, 12544 en 15388 B-codes.

Tabel 4.4. Overzicht schoolvakanties schooljaar 2014-2015

Schoolvakantie	Periode
Herfstvakantie	27 oktober tot 2 november
Wapenstilstand	11 november
Kerstvakantie	22 december tot 4 januari
Krokusvakantie	16 februari tot 22 februari
Paasvakantie	6 april tot 19 april
Dag van de Arbeid	1 mei
Onze-lieve-Heer Hemelvaart	14 tot 15 mei
Pinkstermaandag	25 mei
Zomervakantie	1 juli tot 31 augustus

¹⁵ Ermee rekening houdend dat woensdag een halve schooldag is.

Grafiek 4.7 Aantal B-codes per week voor leerlingen in de tweede en derde graag secundair onderwijs in Vlaanderen schooljaar 2014-2015 vanaf 01/09/2015 tot en met 30/06/2015.



Tabel 4.5. Frequentieverdeling van aantal B-codes per week voor leerlingen in de tweede en derde graag secundair onderwijs in Vlaanderen vanaf 01/09/2015 tot en met 3/07/2015.

Week	Startdatum	Einddatum	Aantal B-codes
0	1/09/14	7/09/14	25894
1	8/09/14	14/09/14	24313
2	15/09/14	21/09/14	31107
3	22/09/14	28/09/14	34370
4	29/09/14	5/10/14	36458
5	6/10/14	12/10/14	41065
6	13/10/14	19/10/14	39251
7	20/10/14	26/10/14	57989
8	27/10/14	2/11/14	86
9	3/11/14	9/11/14	76181
10	10/11/14	16/11/14	27720
11	17/11/14	23/11/14	44762
12	24/11/14	30/11/14	57663
13	1/12/14	7/12/14	52617
14	8/12/14	14/12/14	36863
15	15/12/14	21/12/14	61686
16	22/12/14	28/12/14	4
17	29/12/14	4/01/15	11
18	5/01/15	11/01/15	58426
19	12/01/15	18/01/15	48637
20	19/01/15	25/01/15	52514
21	26/01/15	1/02/15	58007
22	2/02/15	8/02/15	56926
23	9/02/15	15/02/15	74855
24	16/02/15	22/02/15	22
25	23/02/15	1/03/15	63865
26	2/03/15	8/03/15	50745
27	9/03/15	15/03/15	50395

28	16/03/15	22/03/15	50757
29	23/03/15	29/03/15	51605
30	30/03/15	5/04/15	66734
31	6/04/15	12/04/15	12
32	13/04/15	19/04/15	69
33	20/04/15	26/04/15	69024
34	27/04/15	3/05/15	47478
35	4/05/15	10/05/15	59790
36	11/05/15	17/05/15	36273
37	18/05/15	24/05/15	62953
38	25/05/15	31/05/15	50361
39	1/06/15	7/06/15	55640
40	8/06/15	14/06/15	50241
41	15/06/15	21/06/15	43487
42	22/06/15	28/06/15	32518
43	29/06/15	3/07/15	16675

Tabel 4.6. Aantal B-codes in schooljaar 2014-2015 per week (en voor weken voor of na een schoolvakantie ook per dag) voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen

Week	Dag	Aantal B-codes
0	1/09/14	5754
	2/09/14	5575
	3/09/14	2552
	4/09/14	2552
	5/09/14	5266
7	20/10/14	12079
	21/10/14	12016
	22/10/14	5962
	23/10/14	12544
	24/10/14	15388
9	3/11/14	12146
	4/11/14	12032
	5/11/14	5281
	6/11/14	30472
	7/11/14	16250
15	15/12/14	31567
	16/12/14	8297
	17/12/14	2948
	18/12/14	6121
	19/12/14	12749
18	5/01/15	11609
	6/01/15	12709
	7/01/15	5859
	8/01/15	13029
	9/01/15	15147
23	9/02/15	16030
	10/02/15	15818
	11/02/15	7079
	12/02/15	16191
	13/02/15	19737
25	23/02/15	14360
	24/02/15	13880
	25/02/15	6082
	26/02/15	13785
	27/02/15	15754
30	30/03/15	14966
	31/03/15	14809
	01/04/15	6370
	02/04/15	12084
	03/04/15	18499
33	20/04/15	12299

	21/04/15	12026
	22/04/15	17191
	23/04/15	12720
	24/04/15	14707
43	29/06/15	7842
	30/06/14	8821

De relatie tussen B-codes en afwezigheden

Spijbelen wordt in de literatuur en vanuit het beleid vaak gezien als signaalverzuim. Dat leidt tot twee vragen: "Wat is de signaalfunctie van ongewettigde afwezigheden? En in welke mate stemt het bereiken van een bepaalde grens, of het bereiken van de door het beleid gehanteerde drempels (5 B-codes, 10 B-codes) overeen met verschillen in reële gevolgen?"

In een volgende stap in de analyse berekenen we daarom voor elke B-code de gemiddelde geaccumuleerde totale afwezigheid. We weten dat spijbelen samenhangt met ander afwezigheidsgedrag (Birioukov, 2016; Gottfried, 2009; Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2002; Wood et al., 2012). Dat roept de vraag op hoeveel dagen een leerling per geregistreerde B-code in totaal afwezig is? We weten ook dat leerlingen gedurende het spijbelen voor de eerste keer zeer berekend spijbelen (Keppens & Spruyt, 2017a) en dat een significant deel van het laagdrempelig spijbelen bestaat uit oudergemotiveerd en gelegitimeerd schoolverzuim (Keppens & Spruyt, 2016). Berekende spijbelaars zullen bijvoorbeeld eerst trachten de afwezigheden via een ziekte-briefje geschreven door de ouders of een medisch attest van de dokter te legitimeren. Het afwezigheidspatroon van zo'n leerling is dan een combinatie van gewettigd en ongewettigd schoolverzuim. Dit roept twee met elkaar verbonden vragen op: (1) hoe hangt het voorkomen van verschillende afwezigheden precies met elkaar samen? En (2) in welke mate stijgt het aantal halve dagen dat leerlingen in totaal afwezig waren met het niveau van B-codes?

In het licht van de eerste vraag presenteren we in tabel 4.7a de Pearson correlatiecoëfficiënten tussen de verschillende afwezigheidscodes (B-code, D-code, H-code, L-code, O-code, R-code, T-code en Z-code). Alle correlaties zijn positief. Dat betekent dat leerlingen die omwille van één reden vaker afwezig zijn ook vaker om andere redenen

afwezig zijn. De sterkte van de correlaties varieert daarbij wel. Jongeren die vaker een B-code krijgen, zijn ook vaker afwezig omwille van te laat komen (L-code), ziekte (D en Z-code) en in iets mindere mate omwille van een tuchtmaatregel¹⁶ (T-code) of wegens wettiging van rechtswege zoals een dagvaarding voor een rechtbank, familieraad, overmacht, maatregelen bijzondere jeugdzorg, ... (R-code). Het toont dat een ongewettigde afwezigheid eigenlijk niet los van de andere afwezigheden kan gezien worden. Vooral het sterke verband tussen een ongewettigde afwezigheid en te laat komen is opvallend ($r: .291$). Het verband tussen spijbelen en te laat komen impliceert dat te laat komen gezien kan worden als één van de gemakkelijkst toegankelijke aanwijzingen voor het risico op problematische afwezigheden.

Het bindingsperspectief stelt dat vormen van berekend spijbelen waarbij jongeren trachten hun spijbelen te verbergen (bijvoorbeeld door het trachten te legitimeren van een ongewettigde afwezigheid via een doktersbriefje of een ziekte-briefje geschreven door de ouders) vooral voorkomen bij jongeren die nog voldoende gebonden zijn aan de school. Leerlingen bij wie elke binding met de school of schoolconforme anderen vervlogen is, kan het niet veel schelen of hun spijbelen al dan niet ontdekt wordt (Keppens & Spruyt, 2017a). Als dat mechanisme klopt, dan verwacht men ook dat de sterkte van de correlatie tussen enerzijds B-codes en andere afwezigheidscodes afneemt naarmate jongeren meer B-codes hebben. Tabel 4.7b toont dat dit inderdaad het geval is. Voor elke code zien we dat het verband met een B-code stelselmatig afneemt bij hogere niveaus van B-codes en vanaf 30 B-codes in verschillende gevallen zelf negatief wordt. Dit patroon is niet alleen theoretisch consistent. Het toont vooral ook het uitzonderlijk belang van de moeilijkheid om kort op de bal te spelen.

Occasioneel spijbelen is niet alleen belangrijk omdat het kan uitgroeien tot regulier spijbelen. Het is ook belangrijk omdat het positief samenhangt met andere afwezigheden en jongeren dus in de praktijk veel meer lesdagen missen dan men op basis van het aantal B-codes zou vermoeden (zie verder). Voor scholen is kort op de bal spelen moeilijk omdat met name bij occasioneel spijbelen er veel afwezigheden gelegitimeerd worden. In die zin

¹⁶ In het schooljaar 2014-2015 werden enkel definitieve uitsluitingen als tuchtmaatregel gerapporteerd. De T-codes hebben hier dus enkel betrekking op definitieve uitsluitingen.

is het belangrijk dat bij eventuele hulpverlening altijd naar het volledige pakket aan afwezigheden wordt gekeken.

Tabel 4.7a Correlatie tussen afwezigheidscodes

	B-code	D-code	H-code	L-code	O-code	R-code	T-code	Z-code
B-code	1							
D-code	.142	1						
H-code	.001	.006	1					
L-code	.291	.076	.001	1				
O-code	.050	.023	.001	.012	1			
R-code	.106	.034	.001	.113	.022	1		
T-code	.102	.016	.001	.098	.050	.035	1	
Z-code	.160	.178	-.001	.211	-.005	.087	.027	1

B-code: ongewettigde afwezigheid; D-code: doktersattest; O-code: alle vormen van opvang en begeleiding van leerlingen die tijdelijk de lessen niet kunnen bijwonen; H-code= revalidatie; R-code: verzameling van van rechtswege gewettigde afwezigheden zoals dagvaarding voor een rechtbank, familieraad, overmacht, ...; T-code: definitieve uitsluiting; L-code: laattijdig aankomen.

Tabel 4.7b Correlatie tussen afwezigheidscodes per niveau van B-codes

	Vanaf 1 B-code	Vanaf 5 B-codes	Vanaf 10 B-codes	Vanaf 30 B-codes
D-code	.142	.077	.039	-.028
H-code	.001	-.003	-.004	-.006
L-code	.291	.125	.035	-.143
O-code	.050	.047	.043	.026
R-code	.106	.068	.044	-.002
T-code	.102	.064	.041	-.022
Z-code	.160	.024	-.037	-.135

Een andere manier om die laatste conclusie te illustreren bestaat eruit om gemiddelde afwezigheden voor verschillende niveaus van B-codes te berekenen. In grafiek 4.9 hebben

we voor elk aantal B-codes alle andere afwezigheden ‘opgestapeld’ zodat de lengte van de volledige balk het totaal aantal afwezigheden toont. Die gegevens leiden naar twee conclusies.

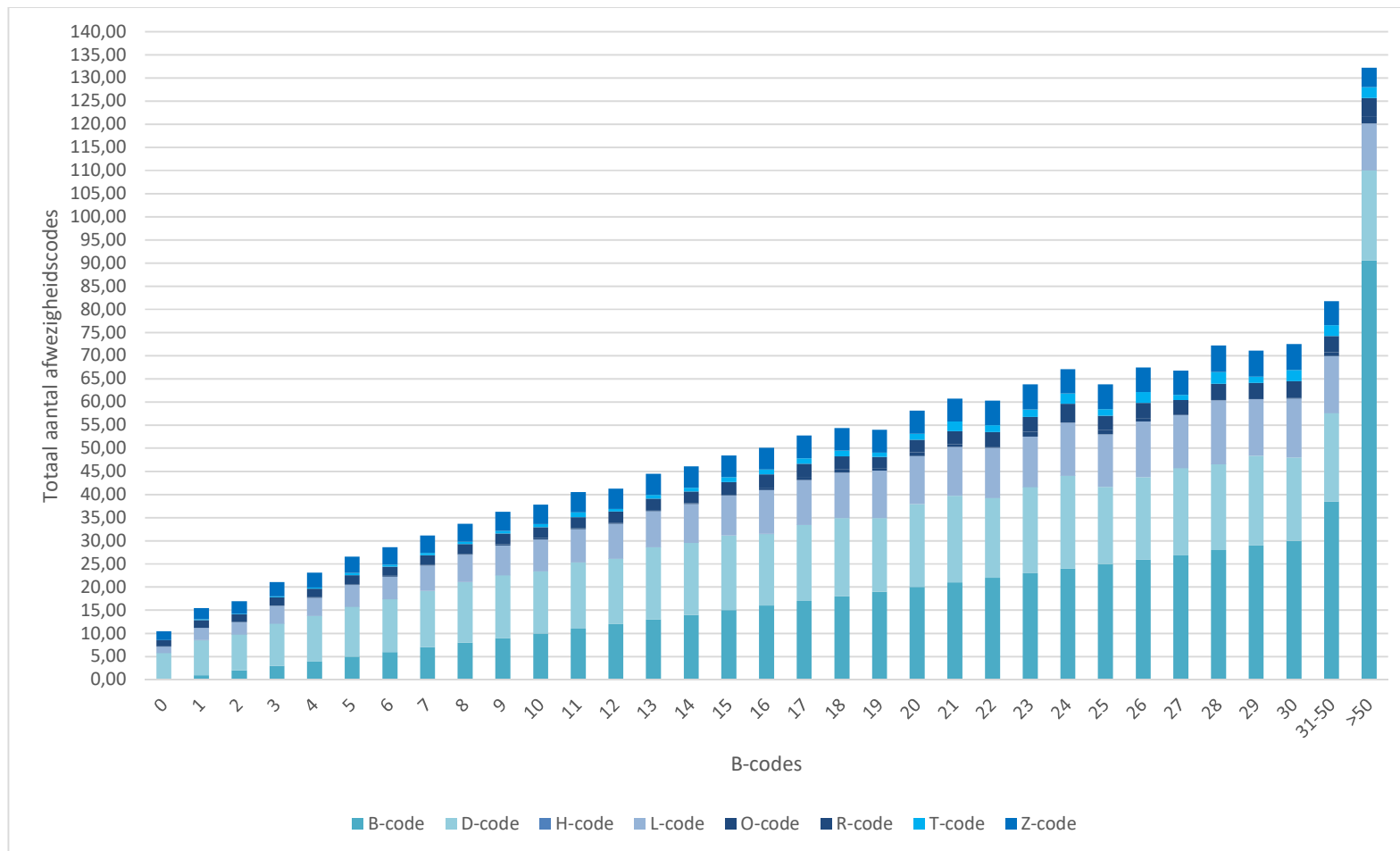
Ten eerste, illustreren de data dat achter laagdrempelig, occasioneel spijbelen vrij veel andere afwezigheden schuilgaan. Inderdaad een manier om de betekenis van de verschillende niveaus aan B-codes te vatten, is door ze te plaatsen binnen het kader van het totaal aantal afwezigheden.

Leerlingen die in 2014-2015 1 B-code verzamelden, waren in totaal gemiddeld 14,5 halve dagen¹⁷ afwezig. Leerlingen die 5 B-codes verzamelden, waren in totaal gemiddeld 21,58 halve dagen afwezig. Leerlingen die 10 B-codes verzamelden, waren in totaal gemiddeld 27,83 halve dagen afwezig. Dat laatste stemt overeen met ongeveer twee volledige lesweken. Leerlingen met 30 B-codes zijn gemiddeld 42,52 halve dagen afwezig.

Ten tweede, stellen we ook voor het totaal aantal afwezigheden een graduele toename vast. Dat is zeker het geval voor de meest laagdrempelige vormen van spijbelen. Het toont dat een toename van spijbelen gepaard gaat met een toename van andere afwezigheden. Dat is zeker het geval voor de geregistreerde D-codes. Men mag 4 keer per schooljaar als ouder of als meerderjarige zelf een ziektebriefje schrijven, telkens voor maximaal 3 opeenvolgende kalenderdagen. Dat stemt overeen met maximaal 20 D-codes. Leerlingen die spijbelen, halen gemiddeld meer D-codes per geregistreerde B-code. Het impliceert dat sommige leerlingen eerst een ziektebriefje geschreven door de ouders gebruiken vooraleer door de school een B-code te laten registreren. Het is pas vanaf de 16de B-code dat het aantal B-codes hoger ligt in vergelijking met het aantal D-codes.

¹⁷ Met dien verstande dat we ook voor een L-code een halve dag rekenen. Net omdat scholen sterk verschillen in de criteria waarop ze een L-code of B-code toekennen, is het zeer moeilijk in te schatten in welke mate een L-code overeenstemt met 1 lesuur of met 1 halve dag.

Grafiek 4.9 Gemiddeld aantal afwezigheidscodes per B-code voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen schooljaar 2014-2015



Tabel 4.8. Gemiddeld aantal afwezigheidscodes per B-code voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen schooljaar 2014-2015

B-code	D-code	H-code	L-code	O-code	R-code	T-code	Z-code	Totaal
0	5,78	0	1,37	0,04	1,37	0,04	1,85	10,45
1	7,5	0	2,69	0,03	1,66	0,15	2,47	14,5
2	7,8	0	2,64	0,05	1,6	0,15	2,71	14,95
3	9,12	0	3,81	0,09	1,77	0,22	3,12	18,13
4	9,8	0	3,9	0,12	1,83	0,25	3,25	19,15
5	10,77	0	4,7	0,12	1,99	0,45	3,55	21,58
6	11,39	0,01	4,9	0,18	1,97	0,4	3,74	22,59
7	12,15	0	5,5	0,15	2,11	0,47	3,76	24,14
8	13,06	0	5,96	0,16	2,12	0,45	3,96	25,71
9	13,56	0	6,43	0,26	2,33	0,58	4,09	27,25
10	13,44	0	6,88	0,25	2,41	0,59	4,26	27,83
11	14,36	0	7,13	0,25	2,39	1,02	4,4	29,55
12	14,16	0	7,55	0,24	2,36	0,61	4,32	29,24
13	15,6	0	7,76	0,13	2,61	0,85	4,55	31,5
14	15,56	0,01	8,39	0,15	2,59	0,8	4,58	32,08
15	16,14	0	8,65	0,12	2,81	1,02	4,7	33,44
16	15,47	0,02	9,5	0,31	3,08	1,06	4,69	34,13
17	16,42	0	9,72	0,68	2,86	1,11	4,96	35,75
18	16,93	0	9,81	0,71	2,84	1,19	4,87	36,35
19	15,95	0	10,19	0,49	2,47	0,94	4,92	34,96
20	17,97	0	10,39	0,75	2,73	1,33	4,97	38,14
21	18,74	0	10,58	0,55	2,84	2,05	4,97	39,73
22	17,31	0	10,8	0,28	3,14	1,47	5,32	38,32
23	18,69	0	10,8	1,07	3,21	1,59	5,44	40,8
24	20,07	0	11,45	0,47	3,59	2,27	5,25	43,1
25	16,68	0	11,27	1	3,07	1,43	5,39	38,84
26	17,73	0	12,03	0,63	3,41	2,38	5,26	41,44
27	18,75	0	11,43	0,07	3,15	1,09	5,28	39,77
28	18,52	0	13,82	0,24	3,36	2,5	5,74	44,18
29	19,38	0	12,17	0,28	3,28	1,34	5,64	42,09
30	17,97	0	12,75	0,17	3,56	2,45	5,62	42,52
31-50	19,08	0	12,29	0,82	3,58	2,29	5,15	43,21
>50	19,61	0	10,08	1,37	4,11	2,36	4,17	41,7

De relatie tussen B-codes en de onderwijsuitkomst

Een tweede manier om bepaalde drempels in de ontwikkeling van spijbelen te koppelen aan reële gevolgen is door de afwezigheidsdata te koppelen aan de onderwijsuitkomsten op het einde van het betrokken schooljaar. In welke mate stellen we verschillen vast in de kans op het behalen van een A-, B- of C-atteest per geregistreerde B-code? Tabel 4.9. toont het gemiddeld aantal B-codes in schooljaar 2014-2015 voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen per behaald atteste (eta =0,270)³⁴.

Tabel 4.9. Gemiddeld aantal B-codes in schooljaar 2014-2015 per behaald atteste op het einde van het schooljaar 2014-2015 voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen

Behaald atteste	Gemiddeld aantal B-codes
Geslaagd	2,33
B-atteest	3,96
C-atteest	15,95
Geen atteste	5,92

Als we dat verband uitzetten naar het totaal aantal afwezigheden (zie vorige sectie), vinden we eveneens een sterk verband. Leerlingen die op het einde van het schooljaar een A-atteest krijgen, waren in dat schooljaar gemiddeld 2 halve dagen afwezig. Leerlingen die op het einde van het schooljaar een B-atteest krijgen, waren in dat schooljaar gemiddeld bijna 8 halve dagen afwezig, leerlingen met een C-atteest waren in dat jaar ongeveer 21 halve dagen afwezig.

Het algemeen verband tussen spijbelen en afwezigheden enerzijds en onderwijsuitkomsten anderzijds, is op zichzelf goed gekend. In die zin bevestigen voorgaande resultaten wat eerder reeds gevonden werd. Interessant is dan ook dat de data die we hier ter beschikking hebben ons toelaten de kans op slagen, een B-atteest, een

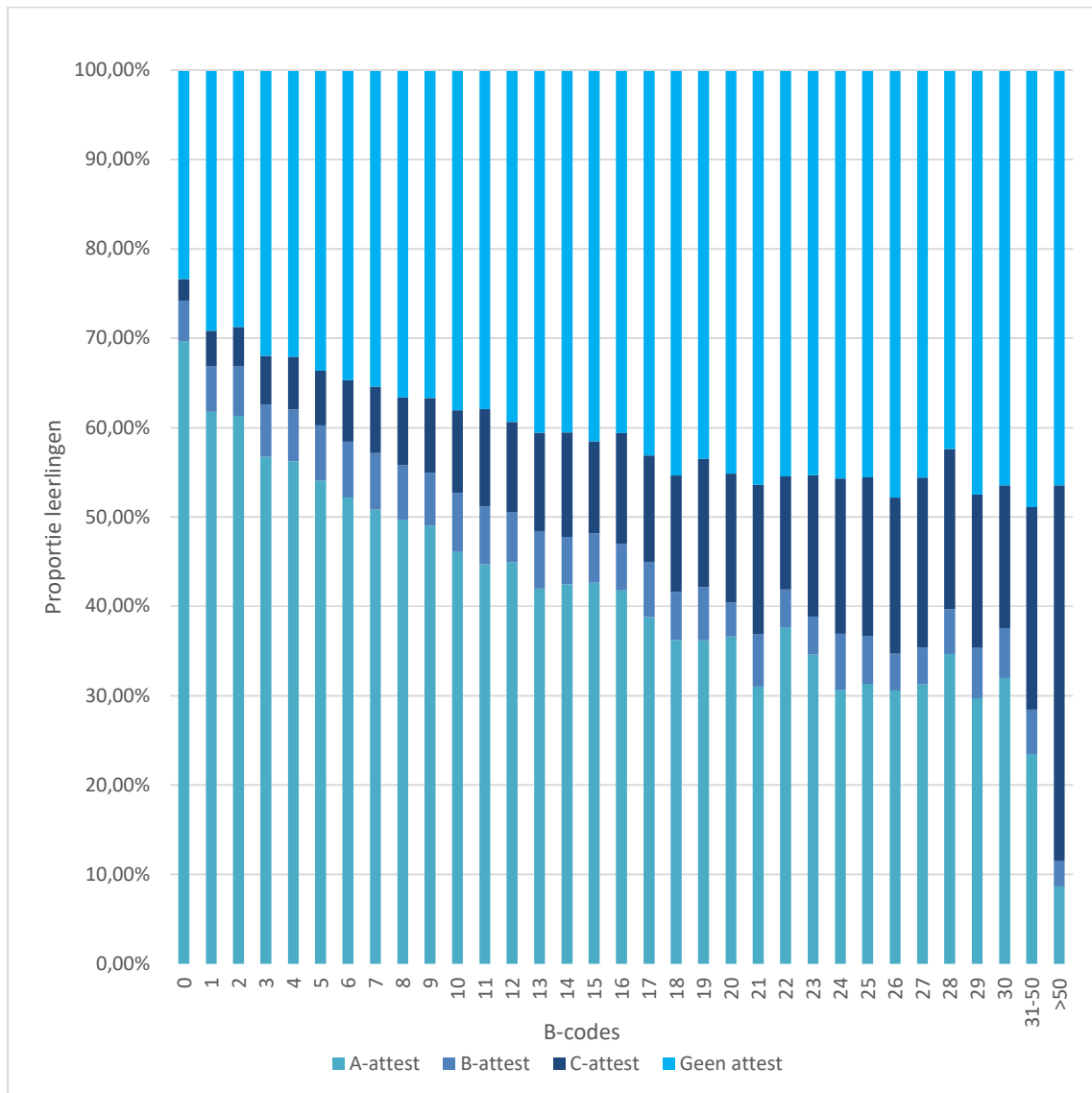
³⁴ Geslaagd=het behalen van diploma secundair onderwijs, getuigschrift, atteste beroepsonderwijs of A-atteest; Geen atteste= nog geen beslissing, uitstel deliberatie, geen oriënteringsatteste of niet geslaagd.

C-attest uit te zetten per B-code en dus ook voor veel lagere niveaus aan B-codes dan totnogtoe mogelijk was.

Grafiek 4.10 maakt op dat punt twee zaken helder. Ten eerste, doet élke B-code de kans op slagen dalen. Vooral tot ongeveer 18 à 19 B-codes is het verband lineair, daarna vlakt het patroon uit en wordt het grilliger. Dat betekent dus dat voor ongeveer 95% van de leerlingen (i.e., het aandeel leerlingen dat minder dan 20 B-codes per schooljaar krijgt) in termen van slaagkansen elke afwezigheid het verschil maakt en illustreert daarmee nogmaals dat er niet zoiets bestaat als onschuldig spijbelen.

Ten tweede, zien we dat bij hogere niveaus van B-codes vooral de kans op een C-attest (=overzitten) vergroot. Er is inderdaad geen duidelijk verband tussen het krijgen van een B-attest (= de leerling kan naar een volgend leerjaar gaan maar wordt uitgesloten van bepaalde richtingen) en B-codes. Dat is opmerkelijk omdat in het algemeen er veel meer B-attesten gegeven worden dan C-attesten en scholen ook aangemoedigd worden leerlingen zo weinig mogelijk te laten overzitten. Het is in die context niet duidelijk of B-codes bij deliberaties ook expliciet of impliciet in rekening worden gebracht (bv. bij de interpretatie van minder goede resultaten) dan wel dat B-codes precies omdat het doorgaans om een algemene afwezigheid gaat die daardoor ook een algemeen effect (op veel verschillende vakken) kan hebben op de resultaten en dus tot veel slechtere resultaten leidt. Het gaat hier om twee verschillende mechanismen. Registratiegegevens laten niet toe dat onderscheid te onderzoeken. De Liso-data die we in hoofdstuk 5 analyseren, bieden die mogelijkheid wel.

Grafiek 4.10: Percentage leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen schooljaar 2014-2015 per attest en per B-code



Tabel 4.10. Percentage leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen schooljaar 2014-2015 met een A-attest, B-attest en C-attest per B-code

Aantal B-codes	A-attest	B-attest	C-attest
0	69,68%	4,54%	2,41%
1	61,77%	5,13%	3,95%
2	61,31%	5,52%	4,42%
3	56,77%	5,77%	5,49%
4	56,24%	5,83%	5,83%
5	54,06%	6,18%	6,16%
6	52,16%	6,27%	6,87%
7	50,85%	6,28%	7,45%
8	49,71%	6,07%	7,60%
9	49,04%	5,91%	8,36%
10	46,09%	6,60%	9,24%
11	44,71%	6,44%	10,94%
12	44,97%	5,54%	10,13%
13	41,98%	6,43%	11,05%
14	42,47%	5,31%	11,69%
15	42,62%	5,55%	10,31%
16	41,79%	5,19%	12,44%
17	38,79%	6,20%	11,88%
18	36,25%	5,34%	13,05%
19	36,21%	5,97%	14,31%
20	36,61%	3,81%	14,44%
21	31,01%	5,89%	16,71%
22	37,65%	4,23%	12,68%
23	34,60%	4,25%	15,84%
24	30,67%	6,26%	17,37%
25	31,32%	5,36%	17,76%
26	30,58%	4,14%	17,45%
27	31,29%	4,09%	19,02%
28	34,69%	4,99%	17,91%
29	29,71%	5,65%	17,15%
30	31,98%	5,58%	15,99%
31-50	23,48%	4,96%	22,65%
>50	8,66%	2,83%	42,05%

Het verband tussen de Gelijke OnderwijsKansen-indicatoren (GOK) en het krijgen van B-codes

Tot slot bespreken we het verband tussen de gelijke onderwijskansen-indicatoren en het krijgen van B-codes. Tabel 4.11. geeft het gemiddeld aantal B-codes weer bij leerlingen in

de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen voor het schooljaar 2014-2015 naar thuistaal (eta: 0,176), het opleidingsniveau van de moeder (eta: 0,205), buurt (eta: 0,167) en de schoolslag (eta: 0,077). Opvallend is dat elke gelijke kansen-indicator relevant is. Voor elk van de vier bestudeerde gelijke kansen-indicatoren zien we dat ze gepaard gaan met een hoger aantal B-codes. Leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken, halen gemiddeld 11 B-codes. Leerlingen die niet op deze indicator aantikken behalen gemiddeld 4 B-codes. Leerlingen met een laagopgeleide moeder behalen gemiddeld 9 B-codes, tegenover 3 B-codes voor de groep leerlingen die niet op deze indicator aantikt. Leerlingen die in een buurt wonen waar veel jongeren met veel schoolachterstand leven, behalen gemiddeld 8 B-codes, tegenover 3 B-codes voor de groep leerlingen die hier niet op aantikken. Leerlingen die een schooltoeslag ontvangen behalen gemiddeld 6 B-codes, tegenover ongeveer 4 B-codes voor leerlingen die geen schooltoeslag ontvangen. Leerlingen die op elke indicator aantikken behalen gemiddeld 11 B-codes, tegenover ongeveer 2 B-codes die op geen enkele indicator aantikken.

Tabel 4.11. Gemiddeld aantal B-codes in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen schooljaar 2014-2015 naar GOK-indicator

	Gemiddeld aantal B-codes	Mediaan	Standaardafwijking
Thuistaal			
0	3,65	0	11,17
1	10,47	4	19,90
Opleidingsniveau moeder			
0	3,01	0	9,62
1	9,10	3	18,86
Buurt			
0	3,26	0	10,07
1	8,24	2	18,25
Schooltoelage			
0	3,87	0	12,64
1	6,16	2	12,94

Focus 2: Verschillen in spijbelen tussen scholen

Achtergrond

Dit deel bouwt verder op de in het voorgaande deel ingeslagen weg door verschillen in de kans op het krijgen van B-codes tussen scholen te bespreken. We gebruiken daarbij dezelfde gegevens als het voorgaande deel. Het gaat dus om de geaggregeerde gegevens op schoolniveau³⁵ van alle leerlingen en de daaraan verbonden geregistreerde afwezigheden en leerlingenkenmerken van het schooljaar 2014-2015. Het gaat om alle leerlingen uit het voltijds en deeltijds onderwijs van de tweede graad of hoger. Jongeren uit het buitengewoon onderwijs worden buiten beschouwing gelaten.

We starten de analyses met een bespreking van de verdeling van ongewettigde afwezigheden op schoolniveau. Een beschrijving van de verdeling van ongewettigde afwezigheden op schoolniveau maakt in eerste instantie duidelijk hoe groot de verschillen tussen scholen op dit vlak werkelijk zijn. Scholen starten hun strijd tegen spijbelen echter niet gelijk. Zij kiezen hun leerlingenpubliek in principe niet zelf, hun ligging bepaalt dit grotendeels. We weten dat sommige scholen een veel sterkere aanwezigheid hebben van leerlingen met risicokenmerken op spijbelen dan anderen (Keppens & Siongers, 2013; Keppens et al., 2014; Spruyt, 2008). De registratiedata stellen ons in staat verschillen tussen scholen met veel of weinig ongewettigde afwezigheden, of waar men veel of weinig gewettigd afwezig is, te vergelijken *nadat* de kenmerken van hun instroom in rekening gebracht zijn.

De data laten ons verder ook toe na te gaan in welke mate scholen met verschillende gradaties van ongewettigde afwezigheden van elkaar verschillen en of we op basis van die verschillen scholen³⁶ kunnen onderverdelen in verschillende types of profielen van scholen (scholen met veel/weinig ongewettigde afwezigheden). Voortbouwend op de bevindingen in het voorgaande deel waarbij spijbelen gezien kan worden als een gradueel proces van

³⁵ Scholen worden geaggregeerd op basis van hun instellingsnummer. In de praktijk deelt een school op dezelfde vestigingsplaats soms meerdere instellingsnummers.

³⁶ Daarbij dienen we wel rekening te houden met kanttekeningen gemaakt bij de bespreking van de data (p. 12-15).

schoolonthechting verwachten we immers dat (1) scholen met veel spijbelaars ook scholen zijn die met veel vroegtijdig schoolverlaters worden geconfronteerd en (2) dat de impact van de school afneemt naarmate er zich in de school meer reguliere spijbelaars bevinden. Dat laatste kan getoetst worden door de proportie onverklaarde variantie op schoolniveau te vergelijken tussen scholen met verschillende gradaties van ongewettigde afwezigheden.

Analyses

Verdeling van het aantal afwezigheden per school

In Tabel 4.12. worden voor de verschillende afwezigheidscodes en voor vroegtijdig schoolverlaten³⁷ geaggregeerde statistieken gepresenteerd die de verdeling van leerlingen met B-codes, L-codes, Z-codes, R-codes, T-codes, D-codes en de vroegtijdig schoolverlaters op schoolniveau beschrijven.

De cijfers uit tabel 4.12. bevestigen wat we op basis van de verschillen in ongewettigde afwezigheden tussen leerlingen al konden vermoeden, namelijk dat de meeste scholen met een aanzienlijke afwezigheidsproblematiek worden geconfronteerd. In een gemiddelde Vlaamse school heeft ongeveer 50% van de leerlingen in het schooljaar 2014-2015 minstens 1 B-code, komt 53% van de leerlingen minstens één keer te laat, wettigt gemiddeld 57% van de leerlingen minstens één afwezigheid met een doktersbriefje en wettigt 69% van de leerlingen minstens één afwezigheid met een ziektebriefje geschreven door de ouders. Tussen de verdeling van deze afwezigheidscodes op schoolniveau vallen een aantal zaken op.

³⁷ We hanteren hierbij dezelfde definitie als het Ministerie van Onderwijs en Vorming (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017, p. 5): 'een vroegtijdig schoolverlater is een niet-leerplichtige leerling die het Vlaams secundair onderwijs verlaten heeft vanuit een kwalificerend traject zonder voldoende kwalificatie. Als kwalificatiecriterium geldt: een diploma secundair onderwijs; een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs; een eindgetuigschrift behaald in het deeltijds beroepssecundair onderwijs; een certificaat behaald in de leertijd; een getuigschrift behaald in opleidingsvorm 3 (OV3) van het buitengewoon secundair onderwijs; een certificaat behaald in een modulair stelsel van het bso, DBSO en buso OV3. Een leerling die voor de eerste keer de schoolloopbaan onderbreekt zonder één van de bovenstaande kwalificaties te behalen, wordt beschouwd als een vroegtijdige schoolverlater.' Voor meer informatie, zie: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2017).

Ten eerste, is de totale variatie tussen scholen (range) voor de verschillende afwezigheidscodes zeer groot. De verdeling van leerlingen met B-codes tussen scholen varieert bijvoorbeeld van 0% tot 98,7%. De verdeling van leerlingen die hun afwezigheid wettigen met een ziektebriefje geschreven door de ouders (of in geval van meerderjarigheid zelf) varieert van 29,9% tot 91,8%. Dit betekent dat er in Vlaanderen scholen zijn waar bijna alle leerlingen minstens één B-code, L-code, Z-code, R-code of D-code ontvangen, terwijl in andere scholen dit voor minder dan een derde van de leerlingen het geval is. Met betrekking tot de range zien we geen groot verschil tussen de gerapporteerde decielen, kwartielen en de mediaan wat erop wijst dat de verschillen tussen de scholen normaal verdeeld zijn. Een uitzondering vormt de verdeling van leerlingen met een T-code, met een school waar 52,7% een T-code ontvingen. We vermoeden dat het hier om een foute registratiepraktijk gaat. De T-code staat voor een tuchtmaatregel waarbij de leerling definitief wordt uitgesloten. Het lijkt ons weinig waarschijnlijk dat in die ene school 52,7% van de leerlingen definitief werd uitgesloten.

Ten tweede, bedragen de eerste decielen van de verdeling van leerlingen met een ziektebriefje van de ouders en een medisch attest van de dokter op schoolniveau respectievelijk 39,36% en 54,49%. Dit betekent dat zelfs in de groep scholen die relatief laag scoren, 40% van de leerlingen minstens eenmaal zijn/haar afwezigheid wettigde met een ziektebriefje van de ouders en 55% van de leerlingen minstens eenmaal zijn/haar afwezigheid wettigde met een medisch attest van de dokter. Het toont ons dat er in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen bijna geen scholen zijn waar een groot deel van de leerlingen niet afwezig is.

Ten derde, is de verdeling voor vroegtijdig schoolverlaten op schoolniveau scheef verdeeld. Zo ligt het gemiddeld aantal vroegtijdig schoolverlaters hoger dan de mediaan. Dit betekent dat er meerdere scholen met een hoge concentratie van deze leerlingen het gemiddelde naar omhoog trekken. In de school met het grootste aandeel vroegtijdig schoolverlaters, verlaat bijna 82% van de leerling de schoolbanken zonder diploma of getuigschrift.

Een meer algemene maat voor de verschillen tussen scholen is de interschoolcorrelatie (ρ). Deze toont, ten vierde, dat bijna 18,84% van de totale variatie in B-codes kan worden

toegeschreven aan het schoolniveau. Na controle voor de gelijke kansen-indicatoren blijft van deze variantie op schoolniveau 15,79% over. De instroom van scholen, verklaart met andere woorden slechts 16% ($= (18,84 - 15,79) / 18,84$) van de variatie in het aantal B-codes op schoolniveau. Daarnaast kan een derde van de variatie in L-codes worden toegeschreven aan het schoolniveau (na controle voor de gelijke kansen-indicatoren daalt dit naar 27,14%). Ook hier verklaart de instroom van scholen wel iets maar niet heel veel. Deze analyses roepen dan ook sterk de vraag op waar de overige schoolverschillen precies vandaan komen. Zoals eerder aangegeven is enige voorzichtigheid in deze context geboden omdat een gedeelte van de schoolverschillen mogelijk voortvloeien uit een verschillende registratiepraktijk en in die zin dus niet overeenstemmen met reële verschillen in spijbelen. Maar toch, onzuiverheden in de registratie kunnen nooit van die aard zijn dat ze alle schoolverschillen verklaren³⁸.

³⁸ Een indicatie die dergelijke stelling steunt, kan gevonden worden in het feit dat het aantal B-codes op schoolniveau op een heel voorspelbare wijze samenhangt met andere vormen afwezigheden en vroegtijdig schoolverlaten (zie verder).

Tabel 4.12. Verdeling van % leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen per school met minstens 1 B-code, 1 L-code, 1 Z-code, 1 R-code, 1 T-code, 1 D-code en VSV'ers schooljaar 2014-2015

<i>Parameter</i>	<i>B-code</i>	<i>L-code</i>	<i>Z-code</i>	<i>R-code</i>	<i>T-code</i>	<i>D-code</i>	<i>VSV</i> ³⁹
Gemiddelde	50,12	52,61	56,56	57,22	2,76	68,74	8,61
Standaardafwijking	24,57	28,11	13,79	36,70	4,50	10,58	10,20
Mediaan	50,00	56,91	56,36	61,44	1,02	69,87	5,06
Minimum	0	0	8,8	0	0	29,9	0
Maximum	98,7	99,1	91,0	100	52,7	91,8	80,58
Rho individuele maat (nul model)	18,84%	30,61%	12,90%	11,81%	1,65%	3,81%	/ ⁴⁰
Rho individuele maat (na controle GOK)	15,79%	27,14%	10,97%	11,14%	1,26%	3,20%	/

In een volgende stap in de analyse trachten we daarom zicht te krijgen op de mechanismen die aan de verschillen in afwezigheden tussen scholen ten grondslag liggen. Een belangrijke vraag in die context luidt in welke mate scholen met veel ongewettigde afwezigheden problemen cumuleren en dus ook geconfronteerd worden met (a) veel andere afwezigheden en (b) veel vroegtijdig schoolverlaters. Om scholen te verdelen op basis van de gradaties in ongewettigde afwezigheden gebruiken we de door het beleid geïmplementeerde drempels van 5 B-codes, 10 B-codes en 30 B-codes. Tabel 4.13a presenteert de correlaties op schoolniveau tussen de verschillende afwezigheidscodes. In tabel 4.13b presenteren we dezelfde cijfers, maar dan onderverdeeld naar het percentage leerlingen met minstens 1 B-code, 5 B-codes, 10 B-codes en 30 B-codes.

De cijfers in tabel 4.13a tonen sterke positieve verbanden tussen het voorkomen van de verschillende afwezigheidscodes op schoolniveau. Dit betekent dat scholen met veel B-

³⁹ Het percentage vroegtijdig schoolverlaten in een school is het resultaat van de verhouding tussen enerzijds vroegtijdig schoolverlaters (teller) en anderzijds de som van vroegtijdige schoolverlaters en gekwalificeerden (noemer). Voor deze berekening selecteren we enkel scholen die ook een derde graad aanbieden. In scholen die geen derde graad aanbieden, is het percentage vroegtijdig schoolverlaters bij minstens 1 VSV'er immers gelijk aan 100% omdat er geen gekwalificeerden zijn.

⁴⁰ De Rho van de maat voor VSV kan niet berekend worden aangezien we voor dit kenmerk enkel over informatie op het schoolniveau beschikken.

codes, ook geconfronteerd worden met veel D-codes, L-codes, T-codes en Z-codes. Daarnaast nemen we ook een sterke correlatie waar tussen het voorkomen van B-codes en de proporties vroegtijdig schoolverlaters. Beide bevindingen liggen in het verlengde van de resultaten in het voorgaande deel en illustreren dat sommige scholen te kampen hebben met een hoge concentratie van leerlingen met een lage mate van schoolbinding.

De cijfers in tabel 4.13b illustreren dat er op schoolniveau twee tendensen waar te nemen zijn die het principe van schoolonthechting illustreren. Ten eerste, zien we dat het verband tussen ongewettigde afwezigheden en D-codes, Z-codes en L-codes zwakker wordt naarmate de gradatie in ongewettigde afwezigheden op school toeneemt. In scholen met een grote proportie leerlingen met minstens 30 B-codes is het verband tussen B-codes en andere afwezigheidscodes zwakker in vergelijking met scholen met een grote proportie leerlingen met minstens 5 B-codes. Naarmate er zich meer leerlingen op school bevinden met een lage mate van schoolbinding, zijn deze leerlingen minder geneigd hun afwezigheden te 'legitimeren' met andere afwezigheidscodes. Ten tweede, zien we dat het verband tussen ongewettigde afwezigheden en T-codes en het aantal vroegtijdig schoolverlaters juist sterker wordt naarmate de gradatie in ongewettigde afwezigheden toeneemt.

Tabel 14.3a: Correlatie tussen afwezigheidscodes op schoolniveau

	B-code	D-code	L-code	T-code	Z-code	VSV
B-code	1					
D-code	.628	1				
L-code	.501	.490	1			
T-code	.527	.438	.387	1		
Z-code	.414	.712	.444	.399	1	
VSV	.492	.348	.361	.474	.326	1

Tabel 4.13b: Correlatie tussen afwezigheidscodes op schoolniveau per niveau van B-codes

	Vanaf 5 B-codes	Vanaf 10 B-codes	Vanaf 30 B-codes
D-code	.605	.532	.342
L-code	.515	.482	.386
T-code	.639	.658	.565
Z-code	.448	.425	.260
VSV	.609	.656	.670

Om deze verschillen verder te duiden, presenteren we de verdeling van het percentage leerlingen met minstens 5 B-codes, 10 B-codes en 30 B-codes in tabel 4.14. Twee zaken vallen op. Ten eerste, neemt het gemiddeld aantal leerlingen met 5 B-codes, 10 B-codes en 30 B-codes gradueel af. In een gemiddelde Vlaamse school heeft ongeveer 23% van de leerlingen minstens 5 B-codes, 12,75% van de leerlingen minstens 10 B-codes en 3% van de leerlingen minstens 30 B-codes. Ook de problematiek van leerlingen met minstens 5 B-codes is dus ruim verspreid in de tweede en derde graad secundair onderwijs. Ten tweede, en belangrijker, daalt de variatie die kan toegeschreven worden aan verschillen tussen scholen naarmate de spijbelfrequentie stijgt. In een gemiddelde school met minstens 5 B-codes kan 18,39% van de variatie worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen. In een gemiddelde school met minstens 30 B-codes kan 9,72% van de variatie worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen. Naarmate leerlingen meer spijbelen, neemt de impact van individuele achtergrondkenmerken toe. Dit leidt naar twee inhoudelijke conclusies. Ten eerste sluiten de bevindingen aan bij de idee dat de invloed van scholen afneemt naarmate leerlingen meer ongewettigd afwezig zijn. We kunnen die conclusie niet rechtstreeks aantonen, maar het lijkt wel plausibel dat als schoolverschillen kleiner worden voor hogere niveaus van B-codes dit betekent dat de relevantie van de school in zijn geheel kleiner wordt. Deze resultaten bieden, ten tweede, dan ook extra steun om wat betreft ongewettigde afwezigheden kort op de bal te spelen. Het is daarmee inderdaad aannemelijk dat op het ogenblik dat het aantal frequente ongewettigde afwezigheden laag ligt, de potentiële impact van de school het grootst is.

Tabel 4.14. Verdeling van % leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen per school met minstens 1 B-code, 5 B-codes, 10 B-codes en 30 B-codes schooljaar 2014-2015

<i>Parameter</i>	<i>Minstens 1 B-code</i>	<i>Minstens 5 B-codes</i>	<i>Minstens 10 B-codes</i>	<i>Minstens 30 B-codes</i>
Gemiddelde	50,12	23,33	12,75	3,00
Standaardafwijking	24,57	20,88	15,64	6,14
1Ste Deciel	17,25	2,15	0,34	0
1ste Kwartiel	29,43	6,21	1,62	0
Mediaan	50,00	17,68	6,44	0,77
3de Kwartiel	69,30	34,81	18,29	3,19
9de Deciel	84,05	54,10	33,04	8,05
Minimum	0	0	0	0
Maximum	98,7	94,7	89,3	65,10
Rho individuele maat (nul model)	18,84%	18,39%	16,82%	9,72%
Rho individuele maat (na controle GOK)	15,79%	15,45%	14,23%	8,79%

Ongelijkheid in het scholenlandschap met betrekking tot een verschillende instroom

In een volgende stap van de analyse worden de verschillen tussen scholen waar veel of weinig leerlingen ongewettigd afwezig zijn, of waar er zich veel of weinig vroegtijdig schoolverlaters bevinden, vergeleken op basis van instroomkenmerken. Deze paragraaf dient twee doelen. Ten eerste, maken deze analyses duidelijk welke instroomkenmerken samenhangen met ongewettigde afwezigheden. Ten tweede, trachten we het profiel van scholen met veel en weinig ongewettigde afwezigheden verder af te bakenen door de verdeling van het percentage leerlingen met minstens 1 B-code en de proportie vroegtijdig schoolverlaters bivariaat af te zetten tegenover de gelijke kansen-indicatoren, het voorkomen van andere afwezigheidscodes en slaagkansen. Tabel 4.15. geeft een overzicht

van de bivariate verschillen op schoolniveau tussen scholen met weinig, gemiddeld of veel⁴¹ leerlingen met minstens 1 B-code en vroegtijdig schoolverlaters.

De resultaten in tabel 4.15. tonen dat scholen met veel ongewettigde afwezigheden, in sterke mate geconfronteerd worden met een verschillende instroom aan risicokenmerken voor spijbelen. We bespreken enkele van de opvallendste verschillen. Een gemiddelde school met veel leerlingen met 1 B-code, bestaat voor ongeveer 25% uit leerlingen die thuis een vreemde taal spreken, voor bijna 42% uit leerlingen waarvan de moeder laagopgeleid is, voor ongeveer 41% uit leerlingen die in een buurt wonen met veel schoolachterstand en voor bijna 40% uit leerlingen die een schooltoeslag ontvangen. In scholen met veel leerlingen met 1 B-code bevinden zich in vergelijking met scholen met weinig leerlingen met 1 B-code dus ongeveer 4 keer meer leerlingen met een vreemde thuistaal, ongeveer 3 keer meer leerlingen met een laagopgeleide moeder en ongeveer twee keer meer leerlingen met een schooltoeslag.

Ook met betrekking tot het aantal leerlingen met een C-attest in 2014-2015, het aantal vroegtijdig schoolverlaters en het aantal leerlingen met minstens een D-code, L-code en Z-code stellen we opmerkelijke verschillen vast tussen scholen naargelang het aantal leerlingen met minstens 1 B-code. Een gemiddelde school met veel leerlingen met minstens 1 B-code, bestaat voor bijna 8% uit leerlingen met een C-attest in 2014-2015, bijna 17% uit vroegtijdig schoolverlaters, ongeveer 76% uit leerlingen met een D-code, ongeveer 69% uit leerlingen met een L-code en bijna 64% uit leerlingen met een Z-code. In scholen met veel leerlingen met minstens 1 B-code kregen in vergelijking met scholen met weinig leerlingen met minstens 1 B-code op het einde van het schooljaar 2014-2015 bijna 3 keer meer leerlingen een C-attest. Daarnaast bevinden zich in scholen met veel leerlingen die problematisch afwezig zijn bijna vijf keer meer vroegtijdig schoolverlaters in vergelijking met leerlingen met weinig problematisch afwezige leerlingen. Tot slot is het ook opvallend dat er in scholen met veel leerlingen met minstens 1 B-code bijna dubbel zoveel leerlingen

⁴¹ De geaggregeerde maat voor leerlingen werd in drie gelijke delen verdeeld: laag (van 0% tot 37,2% leerlingen met een B-code), gemiddeld (van 37,2% tot 62,5% leerlingen met een B-code) en hoog (van 62,6% tot 98,7% leerlingen met een B-code).

minstens 1 L-code krijgen in vergelijking met scholen met weinig leerlingen met minstens 1 B-code.

Met betrekking tot de verschillen tussen scholen met veel en weinig vroegtijdig schoolverlaters nemen we grotendeels dezelfde tendensen waar. In scholen met veel vroegtijdig schoolverlaters bevinden zich tegenover scholen met weinig vroegtijdig schoolverlaters bijna vier keer meer leerlingen met een vreemde thuistaal, 3 keer meer leerlingen met een laagopgeleide moeder, bijna 3 keer meer leerlingen die in een buurt wonen met veel schoolachterstand en twee keer zoveel leerlingen met een schooltoeslag. Daarnaast bevinden zich in scholen met veel vroegtijdig schoolverlaters in vergelijking met scholen met weinig vroegtijdig schoolverlaters twee keer zoveel leerlingen met minstens één B-code, bijna vijf keer zoveel leerlingen met minstens vijf B-codes, 8 keer zoveel leerlingen met minstens tien B-codes, 7 keer zoveel leerlingen met minstens 30 B-codes en dubbel zoveel leerlingen met minstens één L-code. De sterke gelijkenissen tussen scholen met veel problematische afwezigheden en scholen met veel vroegtijdig schoolverlaters in combinatie met de aanwezigheid van veel problematisch afwezige leerlingen in scholen met veel vroegtijdig schoolverlaters, benadrukken het belang van de implementatie van een spijbelbeleid ter preventie van vroegtijdig schoolverlaten als onderdeel van het kwaliteitsvol beleid op leerlingenbegeleiding.

Tabel 4.15. Bivariate verdeling van de instroomkenmerken en enkele relevante andere kenmerken op schoolniveau naar het percentage leerlingen met minstens 1 B-code en het percentage vroegtijdig schoolverlaters in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen 2014-2015

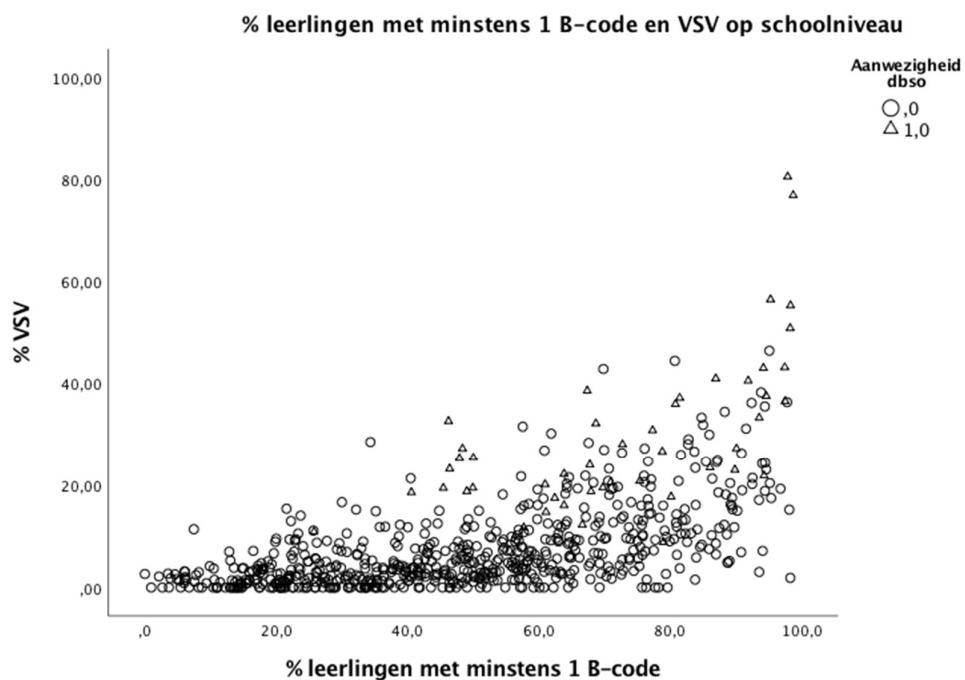
<i>% leerlingen met minstens 1 B-code</i>	<i>Laag</i>	<i>Gemiddeld</i>	<i>Hoog</i>	<i>eta</i>
% jongens	48,27	52,08	51,97	0,084
% leerlingen met een vreemde thuistaal	5,99	13,01	25,39	0,481
% leerlingen waarvan de moeder laagopgeleid is	12,70	22,55	41,64	0,680
% leerlingen die wonen in een buurt met veel schoolachterstand	14,96	21,99	40,85	0,457
% leerlingen die een schooltoeslag ontvangen	18,37	26,15	39,54	0,619
% leerlingen met een A-attest op het einde van 2014-2015	68,49	53,12	54,81	0,462

% leerlingen met een B-attest op het einde van 2014-2015	5,03	5,46	4,64	0,100
% leerlingen met een C-attest op het einde van 2014-2015	2,87	4,93	7,86	0,514
% VSV'ers	3,41	7,39	16,63	0,451
% leerlingen met een D-code	60,98	68,86	76,37	0,594
% leerlingen met een L-code	36,99	52,37	68,47	0,458
% leerlingen met een Z-code	50,87	55,06	63,76	0,390
% VSV'ers	Laag	Gemiddeld	Hoog	
% jongens	48,05	49,03	55,13	0,145
% leerlingen met een vreemde thuistaal	6,84	10,82	24,09	0,429
% leerlingen waarvan de moeder laagopgeleid is	13,10	22,18	41,40	0,669
% leerlingen die wonen in een buurt met veel schoolachterstand	15,01	22,24	40,70	0,452
% leerlingen die een schooltoeslag ontvangen	18,87	25,92	39,05	0,583
% leerlingen met een A-attest op het einde van 2014-2015	70,14	63,12	52,69	0,560
% leerlingen met een B-attest op het einde van 2014-2015	4,86	5,46	4,83	0,084
% leerlingen met een C-attest op het einde van 2014-2015	2,43	4,76	8,46	0,624
% leerlingen met een B-code	33,49	47,60	69,22	0,598
% leerlingen met 5 B-codes	9,15	19,01	41,81	0,654
% leerlingen met 10 B-codes	3,19	8,49	26,55	0,639
% leerlingen met 30 B-codes	0,38	1,20	7,41	0,511
% leerlingen met een D-code	60,47	69,32	76,55	0,625
% leerlingen met een L-code	37,72	51,43	68,83	0,454
% leerlingen met een Z-code	47,82	55,81	66,36	0,557

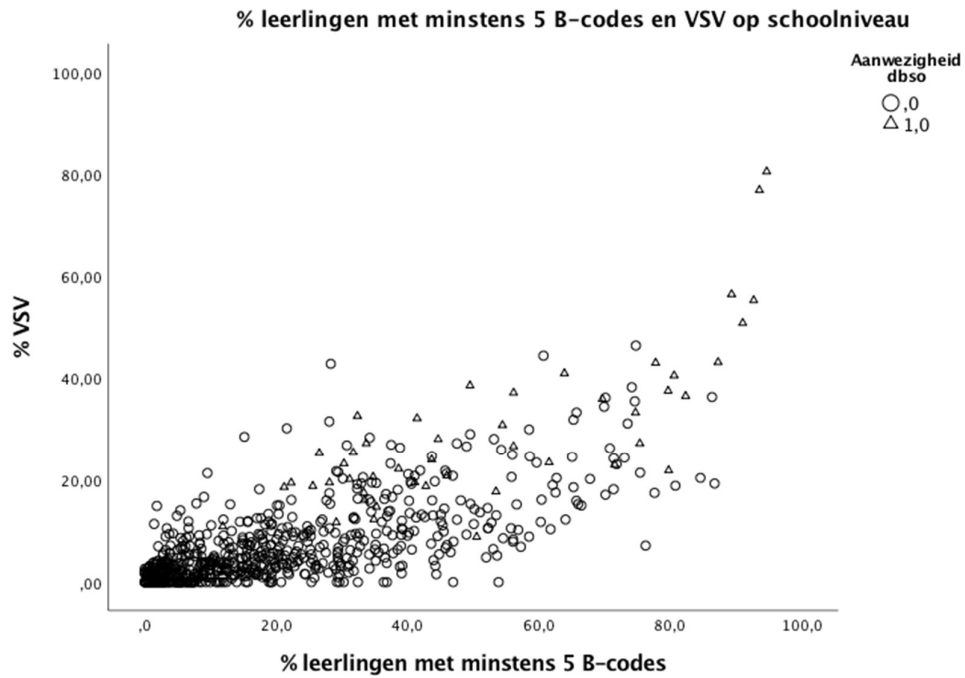
Om ten slotte na te gaan in welke type scholen de relatie tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten het sterkst is, stellen we deze relatie grafisch voor. Figuren 4.15 tot 4.18

tonen een duidelijk verband tussen de prevalentie van problematisch afwezige leerlingen en vroegtijdig schoolverlaten op schoolniveau. Scholen met veel problematisch afwezige leerlingen scoren ook hoog op vroegtijdig schoolverlaten. Er zijn maar enkele scholen die hoog scoren op vroegtijdig schoolverlaten en weinig problematisch afwezige leerlingen hebben. Het gaat daarbij steevast om scholen die geen dbso aanbieden. Dit toont dat zeker in het dbso er een sterke relatie is tussen problematisch afwezigheden en vroegtijdig schoolverlaten. Die vaststelling legt een paradox bloot. Terwijl interventies tegenover spijbelen dus zeker in het dbso effectief zullen zijn in het voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten, tonen de resultaten uit de voorgaande secties dat deze interventies ook het minst een impact zullen hebben op de leerlingen die er les volgen (omdat de mate van schoolbinding er het zwakst is).

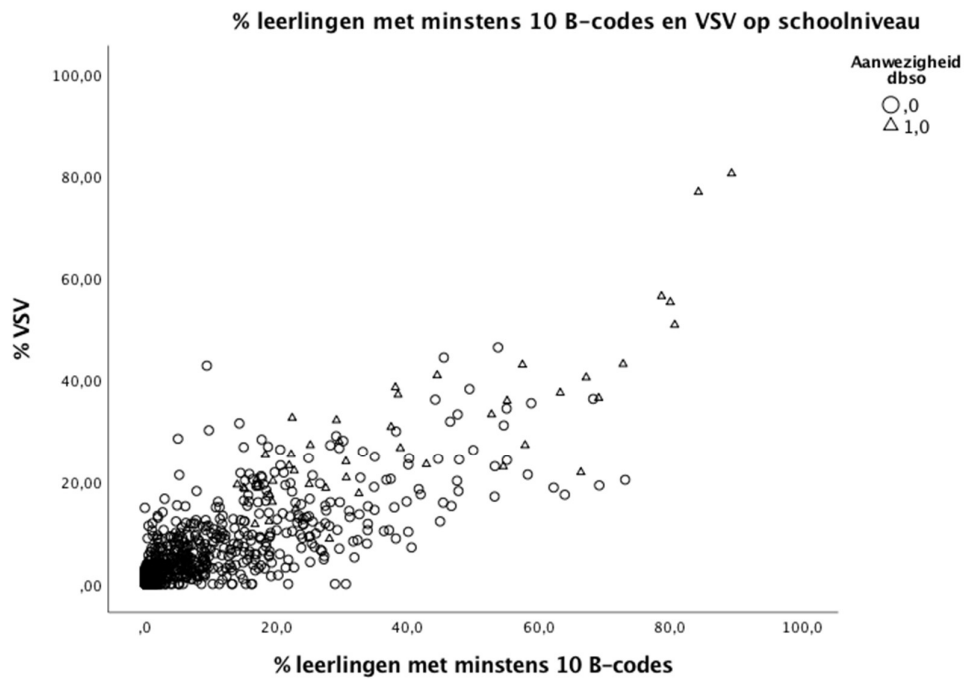
Figuur 4.15: Percentage leerlingen met minstens 1 B-code en vroegtijdig schoolverlaten op schoolniveau



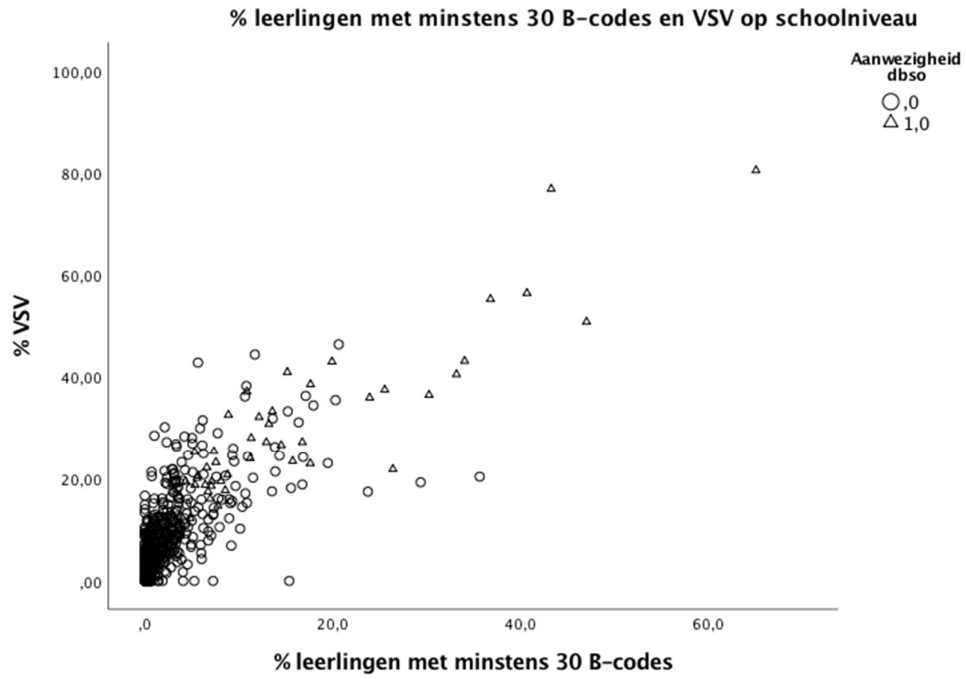
Figuur 4.16: Percentage leerlingen met minstens 5 B-codes en vroegtijdig schoolverlaten op schoolniveau



Figuur 4.17: Percentage leerlingen met minstens 10 B-codes en vroegtijdig schoolverlaten op schoolniveau



Figuur 4.16: Percentage leerlingen met minstens 30 B-codes en vroegtijdig schoolverlaten op schoolniveau



Focus 3: evoluties in spijbelcijfers

Achtergrond

Bij het interpreteren van registratiegegevens rond ongewettigde afwezigheden is het belangrijk dergelijke gegevens te situeren binnen het ruimere kader van de strijd tegen schooluitval. Spijbelen wordt algemeen beschouwd als één van de knipperlichten die erop wijst dat het met een leerling niet goed gaat (Archambault et al., 2009; Cabus & De Witte, 2015; Gil Keppens & Spruyt, 2017a; Reid, 2014; Rumberger & Lim, 2008). Spijbelen hoeft niet noodzakelijk tot vroegtijdig schoolverlaten te leiden, maar het omgekeerde is wel vaak het geval, namelijk dat leerlingen die finaal door de mazen van het onderwijsnet vallen dat vaak doen na een periode van intensief spijbelen. Het sterk positieve verband tussen spijbelen en schooluitval op leerlingen-niveau, manifesteert zich ook op macroniveau. Zo vonden we in een recent rapport op basis van PISA-data en gegevens van de ELET-indicator voor vroegtijdig schoolverlaten een correlatie met laagdrempelig spijbelen⁴² van .37 ($p=.075$) (Hoofdstuk1; Keppens & Spruyt, 2018a). In het algemeen is het dus zo dat landen met weinig (occasionele) spijbelaars ook laag scoren wat betreft vroegtijdig schoolverlaten.

Tegen die achtergrond is de evolutie in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in Vlaanderen opmerkelijk. Vlaanderen kent sinds het schooljaar 2009-2010 een onafgebroken daling van het vroegtijdig schoolverlaten; van 12,9 procent in schooljaar 2009-2010 tot 11,0 procent in schooljaar 2014-2015 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017). In diezelfde periode nam het percentage jongeren met minstens 30 halve dagen van ongewettigde afwezigheid, stelselmatig toe (AGODI, 2014, 2016). Dat roept de vraag op of Vlaanderen geconfronteerd wordt met een compensatiemechanisme, waarbij de strijd tegen vroegtijdig schoolverlaten bepaalde spijbelaars langer dan vroeger op de schoolbanken houdt. Die vraag is beleidsmatig relevant. Als aangenomen wordt dat kwalificaties alleen worden uitgereikt indien een leerling ook de eindtermen van een richting behaalt, dan betekenen de stijgende problematische afwezigheden in combinatie

⁴² Laagdrempelig spijbelen werd in de PISA-achtergrond enquête (2012) gemeten op basis van de volgende vraag: 'Hoeveel keer heb je voor enkele lessen gespijbeld in de laatste twee volledige schoolweken?'. Voor een uitgebreide beschrijving van deze indicator verwijzen we naar Keppens en Spruyt (2017b).

met een dalend aantal vroegtijdig schoolverlaters in zekere zin een vooruitgang. Het komt er in dat geval immers op neer dat jongeren die vroeger sneller het onderwijs verlieten, nu langer in het onderwijs blijven en alsnog een diploma/kwalificatie behalen. Dat dergelijke jongeren meer B-codes behalen en zo het gemiddeld aantal problematisch afwezigheden in Vlaanderen verhogen, is dan op zichzelf niet verwonderlijk. Voorgaande redenering is één mogelijke interpretatie van de vastgestelde tendensen. Zij gaat uit van een aantal cruciale assumpties dewelke we op dit ogenblik niet kunnen toetsen. Bovendien zijn er sowieso ook andere mechanismes aan het werk. Het is bijvoorbeeld geweten dat vroegtijdig schoolverlaten conjunctuur gevoelig is en een aantrekkende economie tot hogere niveaus van vroegtijdig schoolverlaten leidt (zogenaamde ‘groenpluk’). Toch verwijzen we hier concreet naar een potentieel compensatiemechanisme, omdat het twee belangrijke punten illustreert. Ten eerste, wordt duidelijk dat men altijd voorzichtig moet zijn met het interpreteren van registratiegegevens van ongewettigde afwezigheden an sich. Onderwijsgebonden materies hebben bijna altijd een dynamisch karakter waardoor veranderingen aan één parameter bijna altijd samengaan met andere verschuivingen. In die zin is een exclusieve focus op een fenomeen niet wenselijk. Wat we, ten tweede, beter dienen te begrijpen zijn de mechanismes die aan het werk zijn en waarvan het aantal problematisch afwezigheden en ratio's van vroegtijdig schoolverlaters slechts de symptomen zijn. Hoewel we de bovenstaande verklaring in zijn geheel niet kunnen testen, kunnen we wel afgeleide hypothesen formuleren die de aandacht richten. Op basis daarvan zullen we in dit deel kijken naar de evolutie in de relatieve samenstelling van de groep leerlingen die ongewettigd afwezig is.

Analyse

Als er in de evolutie van vroegtijdig schoolverlaten en problematisch afwezigheden een compensatiemechanisme speelt, lijkt het waarschijnlijk dat de toename van het aantal ongewettigde afwezigheden zich vooral voordoet in die onderwijsvormen waar veel leerlingen die vroegtijdig het onderwijs verlaten, zitten. Daarom splitsen we de geregistreerde ongewettigde afwezigheden van schooljaar 2013-2014 tot en met schooljaar 2016-2017 op naar het gevolgde type onderwijs (zie tabel 4.16.). We kijken daarbij

alleen naar het gewoon voltijds secundair onderwijs en het deeltijds beroeps secundair onderwijs (dbso)⁴³.

Tabel 4.16. toont dat de sterkste relatieve toename in het aandeel ongewettigde afwezigheden zich voordoet in vier onderwijsvormen: het dbso, de derde graad beroeps secundair onderwijs (bso), het hoger beroepsonderwijs en OKAN-onderwijs. Het dbso en de derde graad bso zijn onderwijsvormen waarvan we weten dat er een grote proportie leerlingen de school vroegtijdig verlaat. Van alle vroegtijdig schoolverlaters in het schooljaar 2014-2015 stroomde 21,5% van de leerlingen uit het dbso en 29% uit het bso⁴⁴ uit (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017).

Voor een onderwijsbeleid is het echter belangrijk niet alleen naar relatieve cijfers te kijken, maar ook expliciet rekening te houden met absolute aantallen. De verschillende onderwijsvormen verschillen immers heel sterk. Eén procent meer spijbelaars heeft in het voltijds onderwijs een veel grotere impact op de totale groep spijbelaars in vergelijking met een toename van 1 procent binnen het deeltijds onderwijs. In de eerste onderwijsvorm zitten nu eenmaal veel meer leerlingen dan in het deeltijds onderwijs. Vertrekkende van het uitgangspunt dat elke jongere die problematisch afwezig is er één teveel is (en absolute aantallen in die zin relevant zijn), wordt het belangrijk om samen met de verschuivingen binnen bepaalde onderwijsvormen ook te kijken naar verschuivingen in de relatieve vertegenwoordiging van de onderwijstypes binnen de totale groep van ongewettigde afwezigheden. In tabel 4.16. wordt daarom ook de groep leerlingen met 30 B-codes uitgezet naar de gevolgde onderwijsvorm. Door odds ratio's te berekenen komen we te weten welke vormen in relatieve zin minder belangrijk worden in vergelijking met de totale groep. Odds ratio's zijn relatieve kansverhoudingen en variëren tussen 0 en positief oneindig rond 1. Een odds ratio boven de 1 in tabel 4.16. impliceert dat het relatieve aandeel van de onderwijsvorm over de tijd belangrijker werd. Een odds ratio kleiner dan 1 duidt op een afnemend relatief aandeel van de betrokken onderwijsvorm binnen de totale groep van leerlingen met minstens 30 B-codes. Door dit voor vier schooljaren te doen, krijgen we

⁴³ Buitengewoon onderwijs wordt buiten beschouwing gelaten. Anders dan in de rest van dit rapport hebben de hier gepresenteerde resultaten op het hele gewoon secundair onderwijs (op alle graden).

⁴⁴ Wanneer we buitengewoon secundair onderwijs en Syntra uit deze berekening laten, zien we dat 37,95% uitstroomt uit het bso en 28,20% uit het dbso.

een beeld van de wijze waarop de relatieve distributie van ongewettigde afwezigheden over de tijd veranderde.

Dergelijke analyse levert een aantal interessante bevindingen op. Zo zien we ten eerste dat hoewel het percentage ongewettigde afwezigheden binnen het dbso jaar na jaar toeneemt (van 39,4% naar 49,1%), hun relatieve aandeel binnen de totale groep spijbelaars afneemt (van 38,1% naar 32,9%; een afname met factor 0,864). Het dbso is een relatief kleine onderwijsvorm, waardoor een toename van het aantal ongewettigde afwezigheden in deze onderwijsvorm in zekere zin verdrinkt door het groter aantal ongewettigde afwezigheden van leerlingen die onderwijs volgen in onderwijsvormen die veel meer leerlingen bevatten. In die zin illustreren deze cijfers dat het grote aantal ongewettigde afwezigheden in het dbso niet mag leiden tot het al te exclusief focussen van beleidsmaatregelen gericht op deze onderwijsvorm. Spijbelen neemt in Vlaanderen niet alleen toe, het is zich ook als een olievlek aan het verspreiden in onderwijsvormen waar spijbelen in het algemeen relatief weinig voorkomt.

Ten tweede, dient daar meteen aan toegevoegd te worden de vastgestelde verschuivingen in het algemeen klein zijn. De grootste verschuivingen in negatieve zin - i.e. een toename van het aandeel leerlingen met minstens 30 B-codes - worden gevonden in 3 onderwijsvormen: OKAN (2,083), de derde graad bso (1,101) en de derde graad tso (1,142). Het zijn de negatieve verschuivingen in deze laatste twee onderwijsvormen die dus voor een groot deel verantwoordelijk zijn voor een stijging in het absoluut aantal leerlingen dat 30 B-codes verzamelt tussen de schooljaren 2013-2014 en 2016-2017.

Tabel 4.16. Evolutie verdeling leerlingen met minstens 30 B-codes in het gewoon voltijds en deeltijds secundair onderwijs in Vlaanderen tussen schooljaren 2013-2014 en 2016-2017

Graad	Type	2013	2014	2015	2016	Δ 2016-2013	2013	2014	2015	2016	Odds ratio 2016/2013
	dbso	39,4% ^a	44,8%	48,5%	49,1%	9,4	38,1% ^b	36,1%	32,9%	32,9%	0,864 ^c
1		0,6%	0,8%	0,9%	0,9%	0,3		9,1%	9,2%	9,2%	1,011
2	aso	0,1%	0,2%	0,2%	0,2%	0,1	1,0%	1,0%	1,0%	0,9%	0,900
2	bsso	5,1%	5,9%	6,8%	7,5%	2,4	16,9%	16,4%	15,8%	15,7%	0,929
2	kso	1,4%	1,4%	1,5%	1,6%	0,2	0,4%	0,4%	0,3%	0,3%	0,750
2	tso	0,7%	1,0%	1,1%	1,4%	0,7	3,2%	3,6%	3,5%	3,5%	1,093
3	aso	0,3%	0,3%	0,4%	0,5%	0,2	1,6%	1,6%	1,7%	1,7%	1,062
3	bsso	4,2%	5,3%	6,4%	7,3%	3,1	19,9%	21,4%	21,9%	21,9%	1,101
3	kso	1,5%	2,1%	2,0%	2,6%	1,1	0,6%	0,6%	0,5%	0,5%	0,833
3	tso	1,1%	1,3%	1,8%	1,9%	0,8	5,8%	5,8%	6,6%	6,6%	1,138
4	bsso	/	/	12,3%	0,9%	/	0,0%	0,0%	0,2%	0,1%	/
	hbo	1,5%	1,9%	2,1%	3,8%	2,3	1,2%	1,3%	1,2%	1,2%	1,013
	OKAN	9,5	11,7	15,9	18,2	8,7	2,4%	2,7%	5,1%	5,0%	2,083
	N	9171	10890	12881	13787		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Bron: AGODI Excel sheets ongewettigde afwezigheden en tucht 2013/2014 – 2016/2017– Eigen bewerkingen

a 39,4% van de leerlingen in het dbso behaalde in schooljaar 2013/2014 minstens 30 B-codes

b 38,1% van alle leerlingen die minstens 30 B-codes behaalden in schooljaar 2013/2014 is afkomstig uit het dbso

c $32,9 / 38,1 = 0,864$: Het relatieve aandeel van dbso-leerlingen in de groep van leerlingen met minstens 30 B-codes nam tussen 2013 en 2016 af met factor 0,864.

Interessant aan de cijfers is dat sinds het schooljaar 2013-2014 registratiegegevens van B-codes ook op een veel lager niveau worden gerapporteerd. Dat laat ons toe dezelfde oefening als hierboven te doen voor leerlingen met 5 tot 9 B-codes, 10 tot 15 B-codes en 16 tot 29 B-codes. Op die manier krijgen we zicht op de wijze waarop relatieve verschillen in de verdeling over de tijd variëren naargelang het om meer intensieve dan wel minder frequente problematische afwezigheden gaat (zie tabel 4.17). Ook die vergelijking levert een aantal interessante bevindingen op. Ten eerste, stellen we voor alle 'categorieën' van B-codes een dalende tendens vast in het dbso. De afname in het aandeel ongewettigde afwezigheden geldt niet enkel voor leerlingen met minstens 30 B-codes, maar ook voor leerlingen tussen 15 en 29 B-codes, tussen 10 en 14 B-codes en tussen 5 en 9 B-codes. We zien hier dat voor de totale groep geregistreerde problematische afwezigheden (uitgezonderd de meest laagdrempelige groep) het aandeel vanuit het deeltijds beroepsonderwijs in de laatste 4 jaren is afgenomen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat spijbelaars minder snel via het watervalstelsel in het dbso terechtkomen. Die verklaring wordt deels bevestigd door de toename in het aandeel ongewettigde afwezigheden van leerlingen met meer dan 30 B-codes in de derde graad bso en de derde graad tso. Ten tweede, zien we voor alle categorieën van spijbelen onder de 30 B-codes een stijgende tendens in de tweede en derde graad algemeen secundair onderwijs. Aangezien dit een relatief grote onderwijsvorm is, betekent dit dus dat de algemene toename van het absoluut aantal spijbelaars voor een groot deel te wijten is aan een toename van het spijbelen in het algemeen secundair onderwijs. Ten derde, valt ook de relatieve verdeling van B-codes bij OKAN-leerlingen op. Zo zien we dat de relatieve toename van het aandeel OKAN-leerlingen in de totale groep spijbelaars toeneemt naarmate de frequentie stijgt tussen 5 en 29 B-codes, maar zien we een lichte daling na meer dan 30 B-codes. Het zou daarom interessant zijn om na te gaan in welke mate er een stijging is waar te nemen gedurende de laatste jaren in vroegtijdig schoolverlaten binnen de groep van OKAN-leerlingen.

Tabel 4.17 Relatieve verdeling van B-codes over verschillende onderwijstypes tussen schooljaren 2013-2014 en 2015-2016 in het gewoon voltijds en deeltijds secundair onderwijs in Vlaanderen (odds ratio's)

Graad	Type	5-9 B-codes	10-14 B-codes	15-29 B-codes	>30 B-codes
	dbso	0,716	0,774	0,799	0,864
1		1,088	1,124	1,074	1,011
2	aso	1,168	1,226	1,154	0,900
2	bso	0,904	0,894	0,952	0,929
2	kso	0,805	0,887	0,944	0,750
2	tso	1,014	1,039	1,086	1,093
3	aso	1,079	1,250	1,237	1,062
3	bso	0,919	0,930	0,974	1,101
3	kso	0,946	0,781	0,856	0,833
3	tso	0,972	0,987	1,030	1,138
4	bso	/	/	/	/
	hbo	0,972	0,964	0,857	1,013
	OKAN	1,790	1,965	2,200	2,083

Bron: AGODI Excel sheets ongewettigde afwezigheden en tucht 2013/2014 – 2015/2016– Eigen bewerkingen

^a De categorie 4^{de} graad bso wordt pas sinds 2015/2016 opgenomen in de AGODI-tabel. Hierdoor kan voor dit onderwijstype geen ratio berekend worden voor verschuivingen over de tijd.

Besluit

In dit rapport geven we een actuele beschrijving van registratiegegevens over (ongewettigde) afwezigheden in Vlaanderen. In tegenstelling tot eerdere publicaties, waar het telkens ging om een beperkte groep van afwezigheden (bijvoorbeeld enkel registraties vanaf 30 B-codes) bespreken we hier de verspreiding van het totaal aantal geregistreerde afwezigheden vanaf de eerste B-code. De cijfers tonen dat iets minder dan de helft van de leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen in het schooljaar 2014-2015 minstens 1 B-code behaalde. Rekenen we de leerlingen die 1 B-code behalen erbij, dan behaalt minder dan 60% van de leerlingen maximaal 1 B-code. Als we kijken naar de leerlingen die meerdere B-codes verzamelen, dan zien we dat de meerderheid van deze leerlingen occasioneel afwezig is. 80% van de leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen behaalt maximaal 5 B-codes, 90% van de leerlingen behaalt maximaal 10 B-codes en ongeveer 97% van de leerlingen behaalt maximaal 30 B-codes. 3% van de leerlingen behaalt met andere woorden minstens 30 B-codes.

De meerwaarde van de registratiedata zoals vandaag in DISCIMUS geregistreerd is dat deze data ons niet enkel informatie verschaffen over geregistreerde B-codes, maar ook over geoorloofde afwezigheden. In het algemeen vinden we een positieve samenhang tussen het aantal B-codes en *alle* andere afwezigheden. De correlaties met te laat zijn (L-code) en ziekte (Z en D-code) zijn daarbij het sterkst. Opvallend daarbij is dat indien we de correlaties herschatten voor subgroepen van leerlingen, ze zwakker worden naarmate het aantal B-codes toeneemt. Die bevinding sluit volledig aan bij het bindingsperspectief dat ervan uitgaat dat leerlingen vooral in een vroeg stadium van hun spijbelloopbaan, strategisch tewerk gaan en ongewettigde afwezigheden combineren met gewettigde afwezigheden. Het is op het ogenblik dat de binding tussen leerlingen en hun school volledig vervlogen is, dat het aantal ongewettigde afwezigheden sterk toeneemt en leerlingen ook niet meer de behoefte voelen om hun afwezigheden te camoufleren. De implicatie van dat patroon is dat spijbelen vooral in een vroeg stadium van het ontwikkelen van een spijbelloopbaan slecht zichtbaar is. Alleen al om die reden is vroeg ingrijpen van cruciaal belang.

Dat laatste wordt ook duidelijk wanneer we per B-code de totale geaccumuleerde afwezigheid berekenen. In dat geval zien we inderdaad dat leerlingen die in 2014-2015 1 B-code verzamelden in totaal gemiddeld 14,50 halve dagen afwezig waren. Leerlingen die 5 B-codes verzamelden, waren in totaal gemiddeld 21,58 halve dagen afwezig. Leerlingen die 10 B-codes verzamelden, waren in totaal gemiddeld 27,82 halve dagen afwezig. Dat laatste stemt overeen met ongeveer twee volledige lesweken. Deze cijfers bevestigen het beeld over spijbelen als signaalverzuim en illustreren dat achter een geregistreerde ongewettigde afwezigheid een grotere problematiek van afwezigheden schuilgaat.

Het aantal ongewettigde afwezigheden blijkt ook een goede voorspeller van de schoolresultaten. In het algemeen was dat verband reeds langer gekend. Uniek aan de resultaten die we hier presteren, is dat de graad van detail toelaat te tonen dat er een nagenoeg lineair verband is tussen het aantal B-codes en de kans op niet-slagen. Elke extra B-code vermindert met andere woorden de kans op slagen. In die zin bestaat er niet zoiets als 'onschuldig' afwezig zijn en is elke B-code er echt wel een teveel.

Concreet behaalde binnen de groep leerlingen met 5 B-codes ongeveer 54% van de leerlingen een A-attest tegenover ongeveer 70% van de leerlingen die niet ongewettigd afwezig was. Opvallend is dat bij hogere niveaus van B-codes vooral de kans op een C-attest vergroot, terwijl de kans op een B-attest over de verschillende niveaus min of meer constant blijft. B-codes worden vooral gegeven aan leerlingen die zwak presteren voor een beperkt aantal specifieke vakken. Leerlingen die vaak afwezig zijn missen vaak vele lessen en presteren daardoor mogelijk op meerdere vakken (veeleer dan een beperkt aantal) minder goed. Het is mogelijk dat regelmatig aanwezig zijn door leerkrachten in rekening wordt gebracht bij deliberaties. Leerkrachten hebben mogelijk bij leerlingen met meerdere B-codes het gevoel dat ze op zich de leerstof wel aankunnen, maar hun afwezigheden en de ermee verbonden problemen leiden tot onvoldoende studietijd. Deze interpretatie is op basis van de registratiedata niet na te gaan.

Bij het interpreteren van de registratiegegevens is het belangrijk om ook zicht te hebben op de mechanismes die aan het werk zijn en waarvan de geregistreerde afwezigheden de symptomen zijn. Eén van de vragen die we ons in dit hoofdstuk stelden was in welke mate er bepaalde discontinuïteiten of drempels in de verdeling van geregistreerde

afwezigheden voorkomen? Die vraag beantwoorden is belangrijk, omdat het ons iets leert over het moment waarop men vanuit de school en vanuit het beleid de invloed op spijbelende en afwezige leerlingen dreigt te verliezen. In het schoolbindingsperspectief wordt de stelling geponeerd dat een verlies aan schoolbinding gradueel verloopt (Archambault et al., 2009; Janosz et al., 2008), hetgeen zich zou moeten vertalen in het ontbreken van duidelijk te onderscheiden drempels. De analyses liggen in lijn met deze verwachting. Zo stellen we geen discontinuïteiten vast in de verdeling van ongewettigde afwezigheden. Ook de vanuit het beleid opgelegde drempels (5 B-codes, 10 B-codes, 30 B-codes) worden niet waargenomen in de registratiedata. De ontwikkeling van afwezigheidsgedrag verloopt eerder gradueel, met uitzondering van het dbso waar een grote groep leerlingen zeer veel B-codes verzamelt. Voor deze laatste observatie zijn verschillende verklaringen plausibel. Ten eerste, is het mogelijk dat een deel van de leerlingen die frequent afwezig zijn, onmiddellijk voor langere periodes afwezig zijn. Ten tweede, is de kans groot dat via het watervalstelsel de meest leerlingen die frequent afwezig zijn vanuit het voltijds secundair onderwijs terechtkomen in het dbso (onder andere ook doordat de eerste graad secundair onderwijs altijd voltijds is). Ten derde, is het ook opvallend dat de proportie leerlingen met 29 B-codes niet hoger ligt in vergelijking met het aantal leerlingen met 28 B-codes. Net omdat leerlingen bij het krijgen van 30 B-codes in twee opeenvolgende schooljaren gesanctioneerd worden door de overheid (als ze een schooltoelage ontvangen), zou men kunnen verwachten dat deze sanctie sommige leerlingen ervan weerhoudt de 30ste B-code te verzamelen. Het uitblijven van die veronderstelling ligt in lijn met kwalitatief onderzoek waarbij getoond werd dat het verlies van schoolbinding bij reguliere spijbelaars zo ver gevorderd is dat leerlingen onverschillig zijn voor het krijgen van sancties (Keppens & Spruyt, 2017a). De resultaten waarbij we ongewettigde afwezigheden tussen scholen vergelijken liggen in lijn met deze bevindingen. Zo stellen we vast dat de variatie die kan toegeschreven worden aan verschillen tussen scholen daalt naarmate de spijbelfrequentie stijgt. Het betekent dat de grip van een school op spijbelen daalt naarmate er zich in die school meer leerlingen bevinden die frequent afwezig zijn. Voor het beleid betekent dit dat men best zo vroeg mogelijk ingrijpt tegenover ongewettigde afwezigheden, in theorie reeds vanaf de eerste B-code.

Dat frequent ongewettigd verzuim veel vaker voorkomt in het dbso is goed geweten. De bevindingen in deze analyses leren ons dat het aantal leerlingen dat er minder dan 5 B-codes behaalt in het dbso beperkt is. Ongeveer 85% van de leerlingen behaalt in het dbso minstens 5 B-codes. Dat is waarschijnlijk een gevolg van het feit dat leerlingen maar een beperkt aantal dagen per week naar school moeten gaan (de overige dagen wordt er gewerkt) waardoor het aanlokkelijk wordt om een volledige 'schoolweek' te missen. Eerder onderzoek toonde reeds dat leerlingen uit het dbso zichzelf vaak niet meer zien als 'scholier' maar veeleer als 'werknemer'.

Een belangrijk deel in het schrijven van dit hoofdstuk bestond uit het reflecteren over het gebruik van de registratiedata. Vlaanderen vormt binnen Europa één van de koplopers als het gaat om het op nauwkeurige en systematische wijze verzamelen van afwezigheidsgegevens bij leerlingen uit het leerplichtonderwijs. Terwijl die gegevens voorheen voornamelijk verzameld werden om vanuit de overheid te sanctioneren, worden ze vandaag meer en meer gebruikt voor analysedoeleinden op schoolniveau. Een dergelijke transitie is meer dan een technische aangelegenheid en veronderstelt ook een goed besef van de beperkingen waarmee deze data kampen en welke transformaties volgens ons essentieel zijn om het doeltreffend als een analyse-instrument te gaan gebruiken.

Eén van de opmerkelijke bevindingen uit dit hoofdstuk is het grote verschil tussen scholen in het aantal (ongewettigde) afwezigheden én de vaststelling dat die verschillen al bij al weinig afnemen van zodra we rekening houden met de instroomkenmerken van de leerlingen. De grote verschillen tussen scholen op dit vlak, hebben slechts in beperkte mate te maken met de instroomkenmerken van leerlingen. Waaraan ze dan wel te wijten zijn dient verder onderzocht te worden (zie hoofdstuk 6). Essentieel daarbij is wel dat we er beter zouden moeten in slagen om de 'ruis' in de registratiedata te verminderen.

Concreet denken we aan twee punten waarop registratiedata substantieel verbeterd kunnen worden om het als een volwaardig analyse-instrument te gebruiken en het bijvoorbeeld te transformeren naar een tool om scholen met een gelijkaardig profiel te vergelijken. Ten eerste, is er nood aan meer stroomlijning in de registratie van afwezigheden op het niveau van scholen zelf. Duidelijke afspraken over het registeren van

B-codes en L-codes is er een van. Dit geldt bijvoorbeeld ook over afspraken over de tijd die leerlingen krijgen om hun 'afwezigheidsadministratie' in orde te brengen én wie eventuele gegevens ingeeft en controleert. Het probleem zit hier niet op het niveau van het regelgevend kader. De richtlijnen omtrent welke code wanneer gebruikt mag worden, zijn duidelijk. In de praktijk gaan niet alle scholen daar op eenzelfde manier mee om, soms om redenen die het overdenken waard zijn. Zo geven een aantal scholen in het kwalitatief luik van onze onderzoekslijn aan dat een streng beleid in het geven van L-codes, het aantal B-codes opdrijft omdat leerlingen vinden dat als ze toch een B-code krijgen dan beter sowieso een halve dag niet aanwezig moeten zijn. Het laatste wat men wil is dat de registratiepraktijk zelf een bron van afwezigheden wordt. Het is heel duidelijk dat om scholen goed te kunnen vergelijken, we er moeten kunnen van uitgaan dat de data zelf vergelijkbaar zijn.

Een tweede punt bestaat uit de registratie van aanwezigheden. Vandaag worden alleen afwezigheden in het leerplichtonderwijs geregistreerd. Dat bemoeilijkt het cleanen van de data. Op basis van de periode waarop een leerling in een bepaalde school aanwezig is, kan een noemer berekend worden in functie van een ratio van afwezigheden. Deze noemer biedt het voordeel dat we meer zicht hebben op de periodes wanneer een leerling is ingeschreven op een school (het sluit dubbele inschrijvingen in de data uit). Daarnaast bevat de noemer informatie over alle dagen waarop de school officieel gesloten is, woensdagnamiddagen, pedagogische studiedagen, facultatief verlof, ... waardoor we ook zicht krijgen op de duur waarop een leerling in Vlaanderen gemiddeld afwezig is. We zijn er ons van bewust dat het registreren van aanwezigheden niet evident is omdat het een grote belasting zou betekenen voor de informatica infrastructuur. Als tussenoplossing zou de informatie over verlofdagen en uurregelingen ook bij de scholen opgevraagd kunnen worden.

Bij het uitwerken van dit hoofdstuk beschikten we, tot slot, enkel over de registratiedata van leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs voor het schooljaar 2014-2015. Voor een bespreking van de evolutie van registratiegegevens werden we genoodzaakt terug te grijpen naar de publieke cijfers van AGODI. Deze cijfers tonen voor alle categorieën van ongewettigde afwezigheden onder de 30 B-codes een stijgende tendens. Deze toename is in grote mate te wijten aan een stijging van het aantal B-codes

in het algemeen secundair onderwijs. De huidige data laten ons echter niet toe te analyseren waar deze stijging vandaan komt. Een toename in geregistreerde afwezigheden kan enkel correct ingeschat worden indien we de verhouding onderzoeken met andere vormen van afwezigheden. Veranderingen in afspraken, of een beleid waarbij gevraagd wordt korter op de bal te spelen, kan ertoe leiden dat waar vroeger een L-code, Z-code of D-code werd gegeven nu een B-code wordt gegeven (of vice versa). Daarvoor moeten we de evolutie bestuderen van het relatief aantal geregistreerde afwezigheden over verschillende schooljaren heen.

Bijlagen

Tabel a: Legende afwezigheidscodes

Afwezigheidscode	Omschrijving
B-code	Ongewettigde afwezigheden
D-code	Doktersattest/medisch attest/doktersbriefje
Z-code	Ziekte (briefje van ouders of van meerderjarige leerling)
O-code	Alle vormen van opvang en begeleiding van leerlingen die wegens pedagogische, juridische, sociale of persoonlijke redenen tijdelijk de lessen niet kunnen bijwonen, bv. time-out, zorgboerderij, NAFT...
H-code	Revalidatie / onderzoeken die tijdens de lesuren uitgevoerd worden door schoolexterne hulpverleners of diensten in functie van het stellen van een diagnose of therapie
R-code	Van rechtswege gewettigde dagvaarding voor een rechtbank, familieraad, overmacht, maatregelen bijzondere jeugdzorg, religieuze feestdagen, afleggen van proeven voor de Examencommissie secundair onderwijs, Vlaamse Scholierenkoepel, begrafenis- of huwelijksplechtigheden
T-code	Definitieve uitsluiting (als tuchtmaatregel)
L-code	Laattijdig aankomen

Tabel b: Frequentieverdeling cases op leerlingenniveau onderverdeeld naar onderwijsstelsel en graad

Hoofdstructuur	Onderwijsstelsel	Graad	Aantal leerlingen
Algemeen secundair onderwijs	Lineair	2	135757
Algemeen secundair onderwijs	Lineair	3	146214
Algemeen secundair onderwijs	Modulair	/	1190
Deeltijds onderwijs	Lineair	/	1910
Deeltijds onderwijs	Modulair	/	6897

Referenties

AGODI. (2014). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2012-2013*. Brussel:

Agentschap voor Onderwijsdiensten.

AGODI. (2015). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2013-2014*. Brussel:

Agentschap voor Onderwijsdiensten.

AGODI. (2016). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2014-2015*. Brussel:

Agentschap voor Onderwijsdiensten.

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Birioukov, A. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review*, 68(3), 340–357.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015). Does unauthorized school absenteeism accelerates the dropout decision? – Evidence from a Bayesian duration model. *Applied Economics Letters*, 22(4), 266–271.
- Gottfried, M. (2009). Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 392–415.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21–40.
- Keppens, G., & Siongers, J. (2013). De ene school is de andere niet: over concentratie en segregatie in het Vlaamse scholenlandschap. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers, & B. Spruyt, *Jongeren in cijfers en letters: Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-scholenmonitor 2013*. Leuven: Acco.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2016). Towards a typology of occasional truancy: an operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*, 32(1), 121–135.

- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017a). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353–370.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2018a). Truancy in Europe: Does the Type of Educational System Matter? *European Journal of Education*, 53(3), 414-426.
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2018b). The school as a socialization context: understanding the influence of school bonding and an authoritative school climate on class skipping. *Youth & Society*, [Online First].
- Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. (No. OBPWO 11.03). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Reid, K. (2002). *Truancy. Short and long-term solutions*. London: Routledge.
- Reid, K. (2014). *Managing School Attendance. Successful intervention strategies for reducing truancy*. New York: Routledge.
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research* (California Dropout Research Project Report #15). Santa Barbara: University of California.
- Spruyt, B. (2008). Ongelijkheid en segregatie in het onderwijslandschap: effecten op ethnocentrisme. *Tijdschrift Voor Sociologie*, 29(1), 60–89.
- Spruyt, B., Keppens, G., & Roggemans, L. (2014). Ik ga morgen niet naar school. Een onderzoek naar problematisch spijbelen in Vlaanderen. *Tijdschrift Voor Jeugd En Kinderrechten*, 15(3), 270–284.

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017). *Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs: cijferrapport voor de schooljaren 2009-2010 tot en met 2014-2015*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- Wood, J. J., Lynne-Landsman, S. D., Langer, D. A., Wood, P. A., Clark, S. L., Mark Eddy, J., & Ialongo, N. (2012). School Attendance Problems and Youth Psychopathology: Structural Cross-Lagged Regression Models in Three Longitudinal Data Sets: Absenteeism. *Child Development, 83*(1), 351–366.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2013). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

Hoofdstuk 5: Hoe vaak spijbelen leerlingen? Een vergelijkend onderzoek tussen geregistreerde en zelfgerapporteerde afwezigheden¹

Inleiding

In de literatuur heerst al langer de overtuiging dat om meer grip te krijgen op de spijbelproblematiek scholen een meer onderzoekende houding ten aanzien van hun eigen functioneren zouden moeten aannemen. Daarmee wordt bedoeld dat ze nog meer aan de slag zouden moeten gaan met de registratiedata die over hun leerlingen en de school bestaan (Reid, 2014a, 2014b). Het startpunt van elk effectief preventiebeleid ten aanzien van spijbelen is inderdaad het verwerven van een goed zicht op de beginsituatie en het afgelegde traject van leerlingen. In dat kader zijn administratieve gegevens van afwezigheden cruciaal. Vlaanderen vormt binnen Europa één van de koplopers als het gaat over het op nauwkeurige en systematische wijze verzamelen van afwezigheidsgegevens bij leerlingen die leerplichtonderwijs volgen. In principe wordt voor elke halve lesdag bijgehouden of een leerling aanwezig was. Indien de leerling afwezig was, krijgt hij afhankelijk van het type afwezigheid een code. Indien de afwezigheid ongewettigd is, gaat het om een B-code (de 'B' staat voor begeleiding). Sinds februari 2013 worden alle B-codes (en bij uitbreiding alle afwezigheidscodes) door scholen via het DISCIMUS-informaticasysteem doorgegeven aan het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI) (Keppens & Spruyt, 2018). Doel van deze dataverzameling is om de problematiek te analyseren en er beleidsmaatregelen op af te stemmen. De verschillende afwezigheidscodes worden zowel op Vlaams niveau, op niveau van steden en gemeenten als op het niveau van scholen gemonitord. Scholen hebben sinds juni 2019 in 2019 via Mijn Onderwijs platform inzage in de prevalentie van spijbelen op hun school². Via

¹ Jonas Dockx is mede-auteur van dit hoofdstuk.

² Sinds enkele jaren hebben scholen inzage in hun cijfers vroegtijdig schoolverlaten.

spijbelspiegels (i.e., rapporten waarin het aantal ongewettigde afwezigheden voor een school afgezet wordt tegen cijfers van scholen met gelijkaardige kenmerken) worden scholen aangezet naar zichzelf te kijken zodanig dat ze risicosituaties beter kunnen identificeren en hun beleid op leerlingenbegeleiding kunnen ontwikkelen of bijstellen. De mate waarin dat potentieel effectief gerealiseerd wordt, is afhankelijk van een aantal randvoorwaarden (Keppens & Spruyt, 2018). Het gaat daarbij evident om de datageletterdheid van de school (zie VLOR, 2015, p.5), maar ook om een goed begrip van de registratiedata. Een succesvolle aanpak tegen spijbelen vergt dat we best zo vroeg mogelijk ingrijpen, namelijk op het moment dat de mate van binding tussen de jongere en de school nog voldoende sterk is (Keppens & Spruyt, 2017; Keppens & Spruyt, 2017). Daarvoor dienen we te onderzoeken wat de registratiedata precies weergeven en of de gebruikte registratiepraktijk de spijbelproblematiek voor alle leerlingen in voldoende mate afdekt. Aan dat objectief levert dit rapport een bijdrage.

Over de effectieve accuraatheid en validiteit van de administratieve data van problematische afwezigheden is al bij al weinig geweten. Er zijn uiteraard richtlijnen die de registratie van gegevens moeten standaardiseren. Er worden ook controles uitgevoerd. Maar het precieze resultaat indien men alle Vlaamse data samenneemt, blijft sterk onderbelicht. Dat roept de vraag op of we belangrijke informatie over spijbelen missen via onze huidige manier van registreren in Vlaanderen? Vanzelfsprekend worden enkel afwezigheden die door de school worden gedetecteerd (en in geval van spijbelen als ongewettigd gedefinieerd) in de administratieve data opgenomen. Spijbelen dat onder de radar blijft, komt niet voor in registratiedata. Het is belangrijk te onderzoeken hoe zwaar die beperking doorweegt. Dat kan door de administratieve data over afwezigheden te vergelijken met zelfgerapporteerde gegevens bij dezelfde groep leerlingen. Bij zelfrapportage maakt men gebruik van data uit een vragenlijst waarbij de jongeren zelf aangeven of ze al dan niet spijbelden. Zelfrapportagegegevens zijn zelf ook niet vrij van schattingsfouten (zie verderop). Ze bieden wel het voordeel dat het hier gaat om het aantal afwezigheden die leerlingen als spijbelen percipiëren en durven toe te geven. Elk begeleidingstraject voor spijbelen op school start met het bij de leerling bewust maken van zijn/haar spijbelgedrag. Het is pas van zodra een leerling zijn afwezigheidsgedrag zelf als ongeoorloofd ervaart en er de achterliggende redenen aan gekoppelt worden door het

zorgkader dat een begeleidingstraject op school tot succesvolle uitkomsten kan leiden. Op die manier kunnen zelfrapportagedata gezien worden als het theoretisch maximum dat bij de start van een begeleidingstraject bereikt kan worden, namelijk het maximum aantal leerlingen dat zich bewust is dat zijn/haar afwezigheidsgedrag onwettig is. Een vergelijkende analyse van het algemeen niveau van spijbelen via administratieve data en zelfrapportagedata vormt daarom het eerste objectief van dit rapport.

Wegens de verschillende aard van bevraging (surveyonderzoek versus administratieve data verzameld door scholen) valt te verwachten dat het algemeen niveau van spijbelen varieert naargelang de gekozen methodiek. Belangrijker, is om na te gaan of eventuele verschillen tussen zelfgerapporteerd spijbelen en geregistreerde problematische afwezigheden systematisch zijn. Zijn er met andere woorden bepaalde groepen van leerlingen die systematisch onder- of oververtegenwoordigd worden naargelang de gekozen methodiek? Dat zou betekenen dat bepaalde types van spijbelen door de ene methode beter geregistreerd worden dan de anderen en/of hetzelfde gedrag afhankelijk van de kenmerken van leerlingen anders geïnterpreteerd/geregistreerd wordt. Het tweede objectief van dit rapport is om dat te bestuderen.

Daarmee zijn de objectieven van deze studie duidelijk. Het uitgangspunt van dit rapport is daarbij steeds dat scholen altijd zullen werken met registratiedata. Het zelf ontwikkelen en afnemen van een survey is niet alleen praktisch onhaalbaar, het is ook onwenselijk indien de registratie goed verloopt. Daarom gebruiken we in dit rapport data waarbij we voor dezelfde leerlingen zowel registratie als zelfgerapporteerde data over afwezigheden hebben en onderzoeken we wat de zelfgerapporteerde gegevens ons kunnen leren over de registratiedata. Het is in die context dat de schattingsfouten (onder- of overschatten) in dit rapport dan ook begrepen moeten worden. We weten niet welke methode het meest met de reële spijbelproblematiek overeenstemt omdat zelfrapportagecijfers zelf ook niet vrij zijn van schattingsfouten. Over- of onderschatten verwijst in dit rapport dan ook naar de mate waarin de registratiedata meer of minder spijbelgedrag weergeven dan men op basis van de zelfrapportage door de betrokken jongere zou verwachten.

Het vervolg van dit rapport is opgebouwd als volgt. (1) In de volgende sectie bespreken we eerst de sterktes en zwaktes van de twee manieren om spijbelen te registreren. (2)

Vervolgens verduidelijken we de gebruikte methodologie en de belangrijkste resultaten van het eigen empirisch onderzoek. (3) In het besluit gaan we dieper in op gevolgen van onze bevindingen voor de wetenschappelijke literatuur en het onderwijsbeleid.

Sterktes en zwaktes van administratieve en zelfrapportage data over afwezigheden en spijbelen

Administratieve data van ongewettigde afwezigheden

Analyses op basis van administratieve data maken gebruik van ongewettigde afwezigheden die door het schoolpersoneel worden geregistreerd. Het gaat dan per definitie alleen over afwezigheden die door de school worden gedetecteerd en als ongewettigd gedefinieerd (leerlingen die ziek zijn en hun afwezigheid wettigen via een doktersbriefje zijn niet ongewettigd afwezig). Administratieve registratiedata hebben het onmiskenbare voordeel dat het gaat om populatiegegevens. Zo is er de kracht van het getal. Anders dan bij surveygegevens (zie volgende sectie) bevatten administratieve registratiedata gegevens van alle leerlingen. Dit impliceert dat zelfs voor groepen die procentueel slechts een zeer klein deel uitmaken van de leerlingenpopulatie in de data toch conclusies getrokken mogen worden.

Ten eerste wijst een geregistreerde ongewettigde afwezigheid niet altijd op spijbelen. In bepaalde situaties heeft een geregistreerde ongewettigde afwezigheid weinig te maken met het door de jongere bewust kiezen om niet naar school te gaan terwijl men daar wel de mogelijkheid toe had (i.e. spijbelen) (Birioukov, 2016). Het gaat dan bijvoorbeeld om leerlingen die langer ziek zijn dan de periode die het doktersbriefje wettigde. In plaats van bij de dokter een bijkomend medisch attest te vragen (wat een extra kost met zich meebrengt) blijft de leerling thuis en registreert de school een B-code. Het gebruik van administratieve gegevens zal in dergelijke gevallen leiden naar een overschatting van het aantal spijbelaars.

Ten tweede hebben zeker twee types spijbelen een grotere kans niet of ondergerapporteerd te worden op basis van administratieve data, namelijk het verdoken en berekend spijbelen (Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2002, 2014b; Reid, 2003). Verdoken

spijbelen verwijst naar jongeren wiens spijbelen geregistreerd wordt als een geoorloofde afwezigheid. Luxeverzuim waarbij ouders een ziektebriefje indienen, is er een typisch voorbeeld van, maar in principe valt een groot deel van het oudergemotiveerd schoolverzuim hieronder. Berekend spijbelen verwijst naar het slechts een of enkele uren afwezig zijn zodat men door de mazen van het 'registratieweb' van de school glipt. Scholen variëren in de manier waarop ze geregistreerde afwezigheden bijhouden (Reid, 2014b). In vele scholen gebeurt de registratie digitaal, maar in andere scholen gebeurt dit nog handmatig door een administratief medewerker. Beide vormen van registratie gebeuren vaak volgens een vast schema, waardoor leerlingen na verloop van tijd weten bij welke lessen of bij welke leerkrachten de 'pakkans' kleiner is (Reid, 2002). Zelfrapportagegegevens tonen dat berekende spijbelaars een aanzienlijk deel uitmaken binnen de totale groep spijbelaars (Keppens & Spruyt, 2016; O'Keefe, 1993; Reid, 2014b). Ook bij het gebruik van administratieve gegevens moeten we er met andere woorden van bewust zijn dat een gedeelte van het spijbelen onzichtbaar blijft.

Zelfrapportagedata

In de wetenschappelijke literatuur wordt spijbelgedrag hoofdzakelijk bestudeerd aan de hand van zelfgerapporteerde gegevens (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015; Keppens & Spruyt, 2017b; Maynard et al., 2017; McNeal, 1999; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron, & Abdon, 2013)³. Die methode houdt in dat het de jongeren zelf zijn die aangeven of men al dan niet spijbelde. Dat heeft twee voordelen. Ten eerste zijn zelfgerapporteerde gegevens de enige bron waarbij er geen afstand is tussen de spijbelaar en de rapporteur van het spijbelgedrag. Daardoor worden zelfgerapporteerde gegevens niet geconfronteerd met vooringenomenheid door secretariaatsmedewerkers of leerkrachten bij de registratie en

³ In de literatuur wordt naar spijbelen soms ook gepeild via rapportage door schooldirecteurs (Claes, Hooghe, & Reeskens, 2009) of door ouders (Dalziel & Henthorne, 2005). Buitenlands onderzoek toont echter dat zelfgerapporteerd spijbelen van leerlingen gevoelig hoger ligt dan het gerapporteerd spijbelen door ouders en scholen (Reid, 2002). Ook in Vlaanderen stellen we grote verschillen vast tussen zelfgerapporteerd spijbelen door leerlingen en de inschatting van spijbelen door directeurs (Keppens et al., 2014). Omwille van deze reden en omdat zelfrapportage de meest gehanteerde strategie is in de wetenschappelijke literatuur om naar spijbelen te peilen, beperken we ons in dit onderzoek tot het vergelijken van zelfgerapporteerd en geregistreerd spijbelen.

beoordeling van spijbelen. Dat zorgt er ook voor dat berekende spijbelaars (zie hierboven) die gebruik maken van de 'gaten' in het registratiesysteem via zelfrapportagevragenlijsten wel bereikt worden. Ten tweede laten zelfgerapporteerde gegevens doorgaans toe spijbelen meer gedetailleerd te onderzoeken. De graad van detail van administratieve data botst op de gehanteerde definities tussen verschillende vormen van afwezigheden. Elke vorm van spijbelen waarvoor we geen specifieke code hebben blijft daardoor onzichtbaar. Anders dan bij administratieve data kan men bij zelfrapportage vragen opnemen die peilen naar de aard en de context van het afwezig zijn waardoor spijbelen fijnmaziger kan bestudeerd worden. In die zin zijn zelfrapportagedata een ideale aanvulling van registratiedata. Er bestaat echter discussie over de betrouwbaarheid van verkregen cijfers over spijbelen via zelfrapportage (Heijden, Sijtsma, & 't Hart, 1995; Pauwels & Pleysier, 2005; Thornberry & Krohn, 2000; Tourangeau & Smith, 1996). De redenering luidt dat zelfgerapporteerde gegevens om drie redenen kunnen leiden naar een onderschatting van het spijbelen.

Ten eerste wordt spijbelen in de operationalisatie meestal niet gedefinieerd. Men vraagt aan leerlingen of ze in een bepaalde afgebakende periode (het voorbije schooljaar, het huidige schooljaar, de laatste twee weken, ...) wel eens weggebleven zijn van school terwijl ze er eigenlijk hadden moeten zijn (zie bijvoorbeeld Attwood & Croll, 2006; Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014; Malcolm, Wilson, Davidson, & Kirk, 2003). Bij de precieze invulling van 'er eigenlijk hadden moeten zijn' wordt doorgaans geen bijkomende uitleg gegeven. Dit impliceert dat leerlingen hun afwezigheid zelf moeten percipiëren als spijbelen. Bepaalde vormen van schoolverzuim die door leerlingen niet als dusdanig worden gepercipieerd, zoals oudergemotiveerd spijbelen, worden daardoor mogelijk onderschat.

Ten tweede peilt men bij zelfrapportage naar delinquent gedrag (spijbelen wordt beschouwd als een statusdelict; Steinhart, 1996), wat kan leiden tot negatieve consequenties (bv. sancties) voor de betrokkene. Dit vergroot de kans op sociale wenselijkheid waarbij respondenten minder geneigd zijn hun afwijkend gedrag toe te geven. Onderzoek toont dat deze onderschatting structureel hoger ligt bij jongeren met een migratie-achtergrond (Junger, 1989; Kirk, 2006; van Batenburg-Eddes et al., 2012). Nederlands onderzoek toont, bijvoorbeeld, dat vooral jongeren met een Marokkaanse

migratiegeschiedenis minder geneigd zijn delinquent gedrag toe te geven. Batenburg-Eddes en collega's (2012) verklaren die vaststelling door te wijzen op bias in de politiedata door discriminatie en een grotere gevoelens van trots en wantrouwen tegenover de autoriteiten bij Marokkaanse jongeren.

Zelfrapportagedata steunen, ten derde, op enquêtes om respondenten te bevragen. Bij het gebruik van een enquête via de post of face-to-face aan de deur weten we dat jongeren met een migratie-achtergrond en met een lagere sociaaleconomische status minder geneigd zijn deel te nemen (Bradt, Pleysier, Put, Siongers, & Spruyt, 2014; Stoop, 2005). Dit probleem stelt zich bij scholenonderzoek doorgaans veel minder. Scholenonderzoek wordt echter geconfronteerd met het probleem dat de leerlingen voor de bevraging op school aanwezig hoeven te zijn. Dat kan voor onderzoek naar spijbelen voor een systematische onderschatting van het aantal spijbelaars zorgen. Zelfrapportage steunt verder op het geheugen van de jongeren om een inschatting te krijgen van het spijbelgedrag. Men vraagt namelijk het aantal keer dat men spijbelde binnen een afgebakende periode. Hoe langer deze periode, hoe groter de kans dat het zelfgerapporteerd spijbelen afwijkt van het reële aantal keer spijbelen (Kirk, 2006; Stone et al., 2000). Echter, ook wanneer de referentieperiode kort is (bijvoorbeeld 2 weken zoals in de PISA-bevragingen: PISA,2012; PISA 2015) leidt dit tot een onderschatting van occasionele spijbelaars (jongeren die maar een paar keer per jaar spijbelen). Dat is om twee redenen problematisch. Ten eerste omdat we weten dat van alle spijbelaars occasionele spijbelaars de grootste groep vormen (Keppens & Spruyt, 2016). Ten tweede omdat bij occasionele spijbelaars de mate van schoolbinding nog het sterkst is waardoor beleidsmaatregelen op deze groep het effectiefst zijn (Keppens & Spruyt, 2017). Juist bij occasionele spijbelaars is een accurate registratie het meest problematisch.

Samengevat gaan zelfgerapporteerde en administratieve gegevens over spijbelen vanwege hun specificiteit elk gepaard met enkele voor- en nadelen. De meerwaarde van zelfgerapporteerde gegevens is dat we bij leerlingen zelf gedetailleerd peilen naar spijbelen. Bepaalde types afwezigheden die via administratieve data onzichtbaar blijven kunnen via zelfrapportage wel in kaart gebracht worden. Zelfgerapporteerde data bieden een indicatie in welke mate de registratiedata de spijbelproblematiek in voldoende mate afdekt. Tegen die achtergrond vergelijken we in dit rapport zelfgerapporteerde gegevens

van spijbelen met administratieve gegevens over ongewettigde afwezigheden bij leerlingen uit het vierde leerjaar secundair onderwijs in Vlaanderen. Daarvoor onderzoeken we (1) de mate waarin zelfgerapporteerde gegevens en administratieve gegevens hetzelfde gedrag meten en (2) de mate waarin dit verschil verband houdt met het geslacht, de GOK-indicatoren, de onderwijsvorm en de leeftijd.

Data en methodologie

Onderzoeksdesign

Om onze onderzoeksvragen te beantwoorden, koppelden we zelfgerapporteerde gegevens over spijbelen afkomstig uit het onderzoek 'Loopbanen in het Secundair Onderwijs' (in het vervolg van dit hoofdstuk afgekort als LiSO) met gegevens uit de administratieve databank over afwezigheden van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (in het vervolg van dit hoofdstuk benoemd als DISCIMUS).

Het onderzoek 'Loopbanen in het Secundair Onderwijs' (LiSO) is een longitudinaal onderzoek bij leerlingen uit het secundair onderwijs in Vlaanderen (www.lisoproject.be). Bij de start van het LiSO-project kregen alle secundaire scholen in de regio tussen Vilvoorde, Aarschot, Heist-op-den-Berg, Lier, Kontich en Bornem een uitnodiging om deel te nemen. LiSO beschrijft de schoolloopbanen en de ontwikkeling van leerlingen doorheen het secundair onderwijs. Om systematische verschillen te verklaren, kijkt het onderzoek enerzijds naar kenmerken van de leerling en het gezin, en anderzijds naar kenmerken van de school, de leerkrachten en de klassen. Met LiSO tracht men vragen te beantwoorden zoals: Wat is de rol van de klassfeer, van de thuistaal, of van de voorgeschiedenis op studieprestaties op school? Hoe komen leerlingen tot hun studiekeuze, tot spijbelen of tot zittenblijven, en wat is het effect van dat alles? LiSO kan rekenen op de medewerking van meer dan 90 scholen (gegroepeerd in 58 pedagogische gehelen) en bijna 8000 leerlingen. De meeste van deze 'LiSO-leerlingen' startten in september 2013 in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Ze worden allemaal opgevolgd met toetsen en vragenlijsten terwijl ook hun ouders, leerkrachten en directie informatie aanleveren. Deze opvolging loopt tot

2020. Zo worden ook de keuzes bij het verlaten van het secundair onderwijs in kaart gebracht. Voor dit onderzoek maken we gebruik van de LISO-vragenlijst voor leerlingen die is afgenomen bij leerlingen uit het vierde leerjaar voltijds secundair onderwijs (Mei-Juni, 2017). Aangezien de leerlingen uit het deeltijds secundair onderwijs geen vragen kregen over spijbelen werden deze niet mee opgenomen in de analyses.

De LiSO-steekproef is een tweetrapssteekproef. In de eerste plaats werd een steekproef van scholen getrokken. Vervolgens werd binnen elk van die scholen elke leerling die in het eerste jaar van de eerste graad zat in 2013-2014 beschouwd als een LiSO-leerling. Voor de bevraging van mei 2017, waarop de analyses in dit rapport steunen, bestond de totale LiSO-steekproef van leerlingen in het vierde leerjaar uit 7176 leerlingen in 56 pedagogische gehelen (bestaande uit 67 instellingsnummers). Daarvan vulden 6545 leerlingen de vragenlijst op een geldige manier in. Dat levert een totale brutorespons op van 91,21%. Deze steekproef is representatief voor Vlaanderen. De verdeling tussen scholen in onderwijsvorm en onderwijsnet in de LiSO-steekproef stemt overeen met het Vlaamse secundair onderwijs (Stevens et al., 2015; Van den Branden, Struyve, Dockx, Denies, & De Fraine, 2018).

Registratiegegevens over afwezigheden bij leerlingen die les volgen in het basis en secundair onderwijs worden in Vlaanderen verzameld door het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI) (zie ook: Keppens & Spruyt, 2018). Leerlingen kunnen om vele redenen afwezig zijn. In sommige gevallen (ziekte, begrafenis van familieleden...) zijn die afwezigheden geoorloofd (zie appendix voor een overzicht van de gewettigde afwezigheden met bijhorende administratieve code). Leerlingen die ongewettigd afwezig zijn krijgen een B-code (de B staat daarbij voor Begeleiding). Initieel was de B-code vooral een restcategorie, bedoeld voor afwezigheden die niet onder een van de vele andere categorieën vielen. Vanaf schooljaar 2005-2006 kunnen scholen zelf een breder aantal afwezigheden wettigen, waardoor deze categorie homogener werd. Sinds februari 2013 gebeurt de registratie van afwezigheden in Vlaanderen niet meer via elektronische zending (bij leerlingen die in 1 schooljaar 30 B-codes verzamelen), maar via de registratie van afwezigheden in DISCIMUS. Terwijl er voorheen alleen een melding werd gemaakt wanneer bij een leerling minstens 30 B-codes geregistreerd werden, worden vandaag *alle* B-codes (en bij uitbreiding alle afwezigheidscodes) via DISCIMUS doorgegeven aan het

Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI). Scholen wisselen deze gegevens bij voorkeur dagelijks en uiterlijk binnen de week via DISCIMUS uit. De uitwisseling van leerlingenkenmerken gebeurt vanaf het schooljaar 2013-2014 eveneens via DISCIMUS. Dat heeft tot gevolg dat we voor het eerst zicht krijgen op de verspreiding van het totaal aan geregistreerde ongewettigde afwezigheden (vanaf de eerste B-code) op zeer gedetailleerde wijze, verdeeld naar onderwijsvorm/onderwijstype, en relevante leerling- en schoolkenmerken. Elke leerling heeft in DISCIMUS een uniek stamnummer. Het is op basis van dit stamnummer dat de gegevens van de LiSO-databank en de DISCIMUS-databank in één databank gekoppeld konden worden. B-codes die geregistreerd werden na de dag waarop de vragenlijst werd afgenomen werden in de databank, die gebruikt werd voor dit hoofdstuk, niet meegeteld. We vergelijken in onze databank met andere woorden enkel B-codes die werden geregistreerd tot op de dag van de afname van de LiSO-vragenlijst.

Beschrijving van de zelfgerapporteerde variabelen

Zelfgerapporteerd spijbelen werd gemeten op basis van de vraag: 'Hoeveel keer heb je dit schooljaar gespijbeld (= ben je weggebleven van school of uit de les zonder geldige reden?)'. Leerlingen hadden de keuze uit de volgende antwoordcategoriën: geen enkele keer, 1 keer, 2 keer, 3 keer, 4 keer, 5 keer, 6 keer, 7 keer, 8 keer, 9 keer, 10 tot 15 keer, 15 tot 20 keer, meer dan 20 keer (Tabel 5.1). Aan de leerlingen die rapporteerden te spijbelen, werden vervolgens enkele gerichte vragen gesteld die peilden naar de kenmerken van het spijbelen (Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2002, 2014b; Reid, 2003). Deze spijbelkenmerken laten ons toe het voorkomen van berekend, verdoken en oudergemotiveerd schoolverzuim in te schatten. De vragen naar de kenmerken van het spijbelen werden overgenomen uit het OBPWO-onderzoek 11.02 'Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek van de school en omgeving op spijbelen (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014).

In totaal werden 10 kenmerken van het spijbelen in kaart gebracht. Bij leerlingen die aangaven meermaals te hebben gespijbeld werd gevraagd welke kenmerken hun spijbelen meestal had (Tabel 5.3). Naar de *spijbelintensiteit* werd, bovenop de spijbelfrequentie, gepeild op basis van de duur van de afwezigheid (niet langer dan een les, langer dan een

les maar niet langer dan een halve dag, langer dan een dag maar niet langer dan drie opeenvolgende dagen, langer dan drie opeenvolgende dagen). Het *medeweten van de ouders* geeft het aantal spijbelaars weer waarvan de ouders op de hoogte zijn van het spijbelgedrag. Daarbij werd een onderscheid gemaakt tussen (1) ouders die op de hoogte waren zonder het goed te keuren en (2) ouders die toestemming gaven voor de afwezigheid (nee en mijn ouders zouden kwaad zijn als ik spijbelde, nee en mijn ouders zouden het niet zo erg vinden als ik spijbelde, ja maar mijn ouders gaven hiervoor geen toestemming, ja en mijn ouders gaven hiervoor toestemming). Zes indicatoren brachten de wijze waarop de spijbeltijd werd ingevuld in kaart: de spijbellocatie, de personen waarmee men spijbelt, het tijdstip van de beslissing om te spijbelen, de spijbelintentie, specifiek lesverzuim en post registratie spijbelen. De *spijbellocatie* verwijst naar de plaats waar men meestal spijbelde (thuis, op school, in het openbaar waar volwassenen mij konden zien bijvoorbeeld op café, op een verdoken plaats waar volwassenen mij niet konden zien bijvoorbeeld bij andere vrienden thuis, op een andere plaats). Daarnaast werd gepeild naar de *personen waarmee men spijbelde* (alleen, met mijn lief of vrienden die ook op mijn school zitten, met mijn lief of vrienden die niet op een andere school zitten, met mijn lief of vrienden die niet meer naar school gaan, met een ouder, grootouder of voogd, met een broer of zus), *het tijdstip van de beslissing om te spijbelen* (meer dan een dag van tevoren, de dag voordien, de dag zelf op weg naar school, de dag zelf op school, op het ogenblik zelf), *de spijbelintentie* (niemand spoorde mij aan, andere schoolgaande vrienden stelden het voor, vrienden die niet meer naar school gaan stelden het voor, mijn ouders, grootouders of voogd stelden het voor) en *specifiek lesverzuim* (nooit, een keer, meerdere keren, vaak).

Tot slot vroegen we naar de mate waarin *het spijbelen werd ontdekt* (nooit, een keer, meerdere keren, vaak, altijd), de mate waarin men van school wegbleef *net voor en na de zomervakantie* en *net voor en na andere schoolvakanties* (nooit, een keer, meerdere keren, vaak) en naar *gewettigd schoolverzuim*. *Gewettigd schoolverzuim* verwijst naar een afwezigheid met een geldige reden wegens familiale of persoonlijke redenen (bijvoorbeeld overlijden, huwelijk), ziekte (met een geldig ziektebriefje van de ouders of de dokter), een time-out project, een tijdelijke of definitieve uitsluiting als tuchtmaatregelen, een spreading

in het lesprogramma of een opleiding over twee schooljaren en voor nog andere redenen⁴ (nooit, 1 keer, 2 tot 5 keer, 5 tot 10 keer, meer dan 10 keer).

Administratieve data

In de DISCIMUS-data reflecteren B-codes de ongewettigde afwezigheden. Dat betekent dat een B-code niet altijd gelijk staat aan spijbelen. Elke afwezigheid die niet gewettigd wordt krijgt immers een B-code. Afwezigheden worden in Vlaanderen per halve dag geregistreerd. Een leerling die een volledige dag ongewettigd afwezig is, krijgt dus 2 B-codes. Om de geregistreerde en zelfgerapporteerde spijbeldata met elkaar te kunnen vergelijken werd de volgende strategie gevolgd. Eerst werd elke dag waarop een jongere volledig afwezig was (dus elke dag met 2 b-codes) gehercodeerd naar 1. De zelfgerapporteerde data peilen immers naar elke keer dat een jongere spijbelde. Jongeren die een volledige dag spijbelen zullen dit rapporteren als één keer⁵. Vervolgens hercodeerden we het aantal B-codes zodat deze overeenstemmen met de categorieën zoals gebruikt bij de zelfrapportage: geen enkele keer, 1 keer, 2 keer, 3 keer, 4 keer, 5 keer, 6 keer, 7 keer, 8 keer, 9 keer, 10 tot 15 keer, 15 tot 20 keer, meer dan 20 keer (Tabel 5.1).

De administratieve data bevatten daarnaast enkele (sociale) kenmerken van de leerlingen⁽³⁾ in de steekproef: geslacht (0: meisje, 1: jongen), de onderwijsvorm (0: aso+kso, 1: tso, 2: bso) en de gelijke kansenindicatoren (thuis taal, opleidingsniveau moeder,

⁴ Zie omzendbrief 'Afwezigheden en in- en uitschrijvingen in het voltijds gewoon secundair onderwijs en het deeltijd secundair onderwijs' (SO/2005/04).

⁵ We weten natuurlijk nooit zeker hoe leerlingen *het aantal keer* dat ze spijbelen precies definiëren. Voor leerlingen die voor een volledige dag afwezig waren (= 2 B-codes) kunnen we ervan uitgaan dat ze dit als 1 keer rapporteren. Voor leerlingen die gedurende langere periodes afwezig zijn is het mogelijk dat ze elke onafgebroken periode ervaren als een keer spijbelen. We kunnen op basis van onze data hierover echter geen uitsluiting bieden. Het aantal leerlingen dat voor zeer lange periodes afwezig is, is echter beperkt. Slechts 0,3% van de leerlingen spijbelde meestal langer dan 3 opeenvolgende dagen. Daarom operationaliseren we het aantal keer dat een jongere spijbelt per volledige dag.

buurtindicator en schooltoelage). Een leerling scoort op de indicator thuistaal als de taal die de leerling in het gezin spreekt niet de onderwijstaal is. Een leerling scoort op de indicator opleidingsniveau moeder als de moeder niet in het bezit is van een diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs. Een leerling scoort op de indicator schooltoelage als hij een schooltoelage gekregen heeft. Tot slot scoren leerlingen op de indicator buurt als ze in een buurt wonen met veel jongeren met schoolse vertraging.

Onderzoeksstrategie

We voeren een cross-sectionele analyse uit door de data over spijbelen via zelfrapportage te vergelijken met de data over problematische afwezigheden uit de administratieve databank. Omdat het hier gaat om een telvariabele (counts) die begrensd is door nul – men kan niet minder dan 0 keer spijbelen – en niet normaal verdeeld is, wordt in de multivariate analyses gebruikt gemaakt van een Poisson multilevel regressieanalyse met het aantal B-codes als afhankelijke variabele. Via de multilevelstructuur controleren we of de resultaten het gevolg zijn van verschillen tussen scholen. Dat is belangrijk omdat we weten dat in de praktijk scholen er soms een verschillende registratiepraktijk op nahouden door sneller een B-code toe te kennen aan afwezigheden (L-codes⁶) of door op laksere wijze spijbelgedrag te detecteren en te registeren (Keppens & Spruyt, 2018). In het eerste model voegen we enkel het aantal keren zelfgerapporteerd spijbelen in en gaan we na hoeveel van de variantie in het aantal B-codes verklaard wordt door zelfgerapporteerd spijbelen. In het tweede model voegen we het geslacht, de onderwijsvorm, de leeftijd en de gelijke onderwijskansenindicatoren toe. Dat laat ons toe te onderzoeken of we via de registratiedata het spijbelen van bepaalde sociale groepen onder- of overschatten. In het derde model onderzoeken we via interactie-effecten of zelfgerapporteerd spijbelen voor bepaalde sociale groepen een betere of slechtere voorspeller is van het aantal B-codes. Tot slot voegen we in het vierde model zelfgerapporteerde gewettigde afwezigheden in.

In een volgende fase onderzoeken we bovenstaande verbanden specifiek voor de groep leerlingen waarvan de scores tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-

⁶ Te laat komen.

codes in sterkere mate van elkaar verschilt. Dit zijn leerlingen waarvan afgaande op basis van het zelfgerapporteerd spijbelen het aantal geregistreerde B-codes sterk onder- of overschat wordt. Wegens de verschillende aard van bevraging (surveyonderzoek versus administratieve data verzameld door scholen) valt immers te verwachten dat het algemeen niveau van spijbelen verschilt naargelang de gekozen methodiek. Daarom verwijderen we in deze fase die leerlingen waarvan de score op zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes slechts in beperkte mate van elkaar verschilt. De discrepantie tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes werd berekend door het aantal B-codes te voorspellen op basis van de scores op zelfgerapporteerd spijbelen. De grootte van het residu (e.g. het verschil tussen de voorspelde waarde en de administratief geregistreerde waarde) drukt de mate van overeenkomst tussen zelfgerapporteerd spijbelen en geregistreerde B-codes uit. Het teken van het residu geeft aan of de B-codes zelfgerapporteerd spijbelen over- of onderschatten. Een positief residu betekent dat een leerling meer B-codes verzamelde dan men op basis van zijn score op zelfgerapporteerd spijbelen verwacht (dit kan wijzen op oudergemotiveerd schoolverzuim). Een negatief residu betekent dat een leerling minder B-codes verzamelde dan men op basis van zijn score op zelfgerapporteerd spijbelen verwacht (dit kan wijzen op berekend of verdoken spijbelen). Deze maat beschikt over een minimum van -3,48 en een maximum van 5,71. Dat betekent dat er zich in onze steekproef leerlingen bevinden waarvan we het aantal B-codes zowel (sterk) onderschatten als (sterk) overschatten. Vervolgens selecteren we een groep leerlingen waarvan we het aantal B-codes overschatten en een groep leerlingen waarvan we de hoeveelheid B-codes onderschatten op basis van de standaardafwijking: (1) Leerlingen met een negatief residu dat minstens 1 standaardafwijking van het gemiddelde ligt (N=143) en (2) leerlingen met een positief residu dat minstens 1 standaardafwijking van het gemiddelde ligt (N=638). De eerste groep bestaat uit leerlingen die minder B-codes verzamelden dan we op basis van de score op zelfgerapporteerd spijbelen verwachten. De tweede groep, die qua aantal meer dan 4 keer groter is dan de eerste groep, bestaat uit leerlingen die meer B-codes verzamelden dan we op basis van de score op zelfgerapporteerd spijbelen verwachten. We onderzoeken verschillen tussen beide groepen door middel van een logistische multilevel analyse met de groep met een negatief residu als referentiecategorie. We gebruiken kenmerken gender, sociaaleconomische achtergrond, onderwijsvorm en leeftijd als voorspellers om te

analyseren welk sociaal kenmerk het zwaarst doorweegt in het onder- of overschatten van de hoeveelheid B-codes.

In een laatste fase onderzoeken we via een poisson multilevel regressieanalyse of de spijbelkenmerken verschillen in B-codes verklaren bovenop het zelfgerapporteerd spijbelen. Dat laat ons toe in te schatten welk type afwezigheden onder- of overschat worden in de registratiedata indien men het vergelijkt met de zelfgerapporteerde cijfers. In het eerste model voegen we elk spijbelkenmerk bivariaat in, na controle voor zelfgerapporteerd spijbelen. Spijbelkenmerken die geen significant effect opleveren werden weggelaten. In model twee voegen we alle kenmerken samen in. In het derde model voegen we ter controle de gelijke onderwijskansenindicatoren toe.

Resultaten

Beschrijvende analyses

De correlatie tussen het aantal B-codes en zelfgerapporteerd spijbelen biedt ons een eerste zicht op de mate van overeenkomst tussen beide indicatoren (Tabel 5.1). Dit verband is significant, in de verwachte richting maar ook opvallend zwak ($R= 0,35$; $p<0,001$). Deze correlatie blijft ongewijzigd indien we ze herrekenen voor leerlingen die minstens 1 B-code kregen ($R= 0,35$; $p<0,001$). Wanneer we enkel kijken naar de groep leerlingen die rapporteert minstens 1 keer te hebben gespibeld, stijgt de sterkte van het verband licht ($R= 0,43$; $p<0,001$). Die vaststellingen suggereren twee zaken. Ten eerste toont het dat vooral leerlingen die zelf aangeven te spijbelen ook B-codes behalen. In de omgekeerde richting (leerlingen met minstens 1 B-code die ook aangeven te spijbelen) is dat verband zwakker. Dit kan er op wijzen dat de zelfgerapporteerde gegevens dichter bij de reële spijbelproblematiek aanleunen. Ten tweede, komt men op basis van administratieve cijfers tot een hogere prevalentie van spijbelen in Vlaanderen in vergelijking met de situatie waarbij men afgaat op zelfrapportage (Tabel 5.1). In figuren 5.1 tot 5.3 rapporteren we de univariate verdeling van geregistreerde B-codes, van de gehercodeerde maat van B-codes en van de zelfgerapporteerde spijbeldata. Twee conclusies dringen zich op.

Ten eerste zien we dat de prevalentie van geregistreerde B-codes (N=2282) meer dan dubbel zo hoog is in vergelijking met de prevalentie van zelfgerapporteerd spijbelen (N=913). Dat is voor alle niveau's van spijbelen het geval. Dat verschil is groter dan verwacht en kan het gevolg zijn van factoren die zowel te maken hebben met een potentiële overschatting in administratieve data als met een onderschatting bij zelfrapportagedata (zie verder).

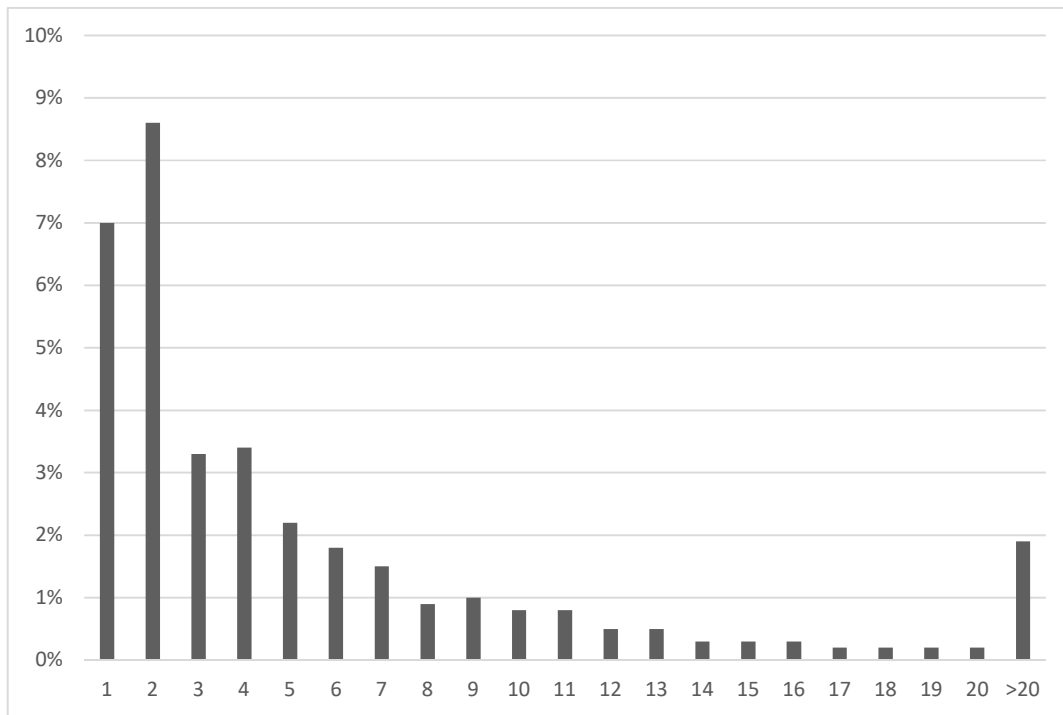
Ten tweede merken we weinig verschil tussen de verdeling van B-codes en de verdeling van zelfgerapporteerd spijbelen. In overeenstemming met de Vlaamse registratiedata van B-codes van de tweede en derde graad secundair onderwijs (Keppens & Spruyt, 2018) stellen we een graduele afname vast in het aantal B-codes vanaf de vierde B-code. Bij de meest lage niveaus van afwezigheden zien we dat er meer leerlingen zijn met 2 B-codes dan leerlingen die 1 B-code halen. Het aantal leerlingen met 4 B-codes stemt overeen met het aantal leerlingen met 3 B-codes. Een B-code staat voor een halve dag afwezigheid en jongeren zijn vaker volledige dagen afwezig (Keppens & Spruyt, 2018). Het toont dat het weinig zin heeft om het aantal keer spijbelen per B-code te tellen en steunt onze redenering om het aantal B-codes te hercoderen in functie van een vergelijking met zelfgerapporteerd spijbelen. Leerlingen denken over spijbelen immers niet in het aantal halve dagen maar in het aantal keer dat men spijbelde.

Tabel 5.1 De percentuele en cumulatieve verdeling van B-codes (gehercodeerd) en zelfgerapporteerd spijbelen en correlatiecoëfficiënten tussen beide kenmerken.

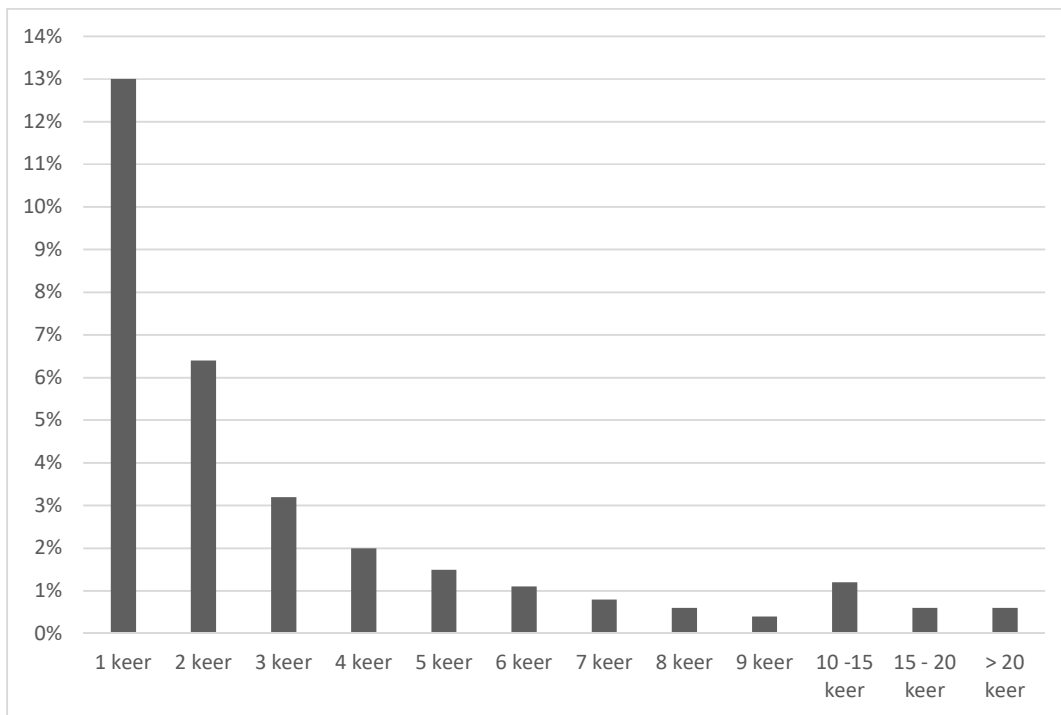
	<i>Aantal B-codes</i>		<i>Zelfgerapporteerd spijbelen</i>	
	%	Cumulatief	%	Cumulatief
Geen enkele keer	68,9	68,9	84,9	84,9
1 keer	12,8	81,7	7,2	92,1
2 keer	6,4	88,1	2,4	94,4
3 keer	3,2	91,2	1,7	96,2
4 keer	2,0	93,3	1,2	97,4
5 keer	1,5	94,7	0,6	98,0
6 keer	1,1	95,9	0,6	98,5
7 keer	0,8	96,7	0,2	98,7
8 keer	0,6	97,3	0,2	98,9
9 keer	0,4	97,7	0,2	99,1
10 -15 keer	1,2	98,9	0,5	99,6
15 - 20 keer	0,6	99,4	0,2	99,8
> 20 keer	0,6	100	0,2	100
Totaal	6491		6192	
<i>Correlatie tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes</i>				
Totale groep				0,35***
Groep die zegt dat ze minstens 1 keer gespibeld hebben				0,43***
Groep met minstens 1 B-code				0,35***
Groep die zegt dat ze minstens 1 keer gespibeld hebben en met minstens 1 B-code				0,44***

Significantieniveau: *** p<0,001

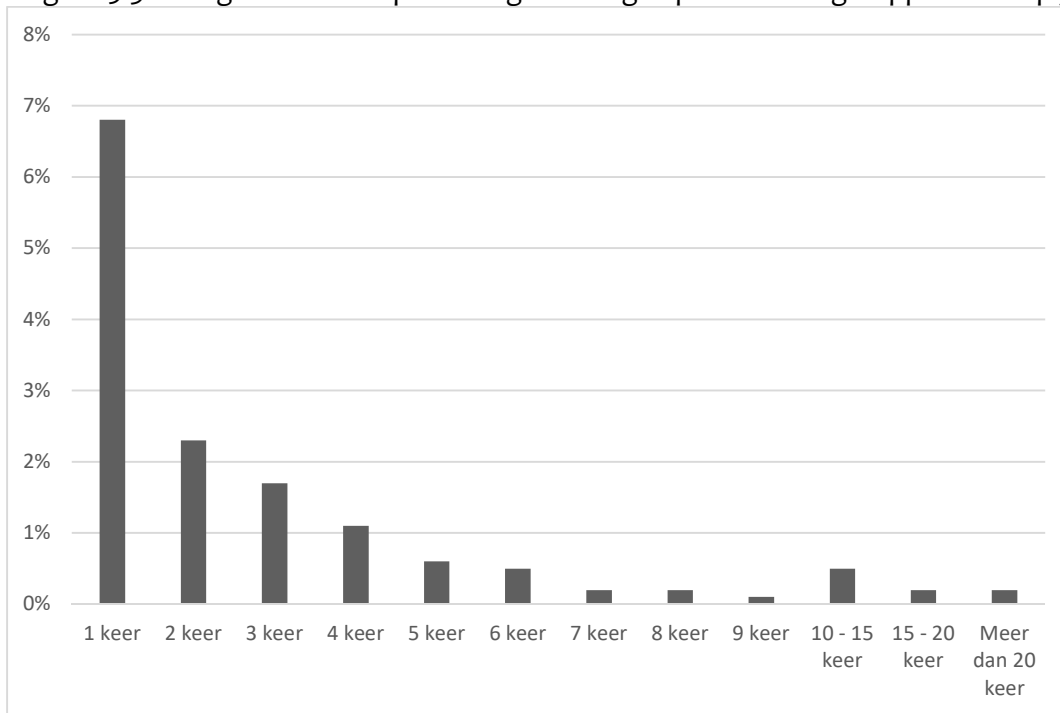
Figuur 5.1 Histogram met het percentage leerlingen per aantal B-codes



Figuur 5.2 Histogram met het percentage leerlingen per aantal B-codes (gehercodeerd)



Figuur 5.3 Histogram met het percentage leerlingen per keer zelfgerapporteerd spijbelen



De relatief zwakke correlatie tussen het aantal keren spijbelen zoals bekomen via zelfrapportage en het aantal geregistreerde B-codes verdient verdere uitdieping. Daarom onderzochten we in welke mate deze samenhang varieert tussen scholen. Daartoe aggregeerden we, ten eerste, onze maat van discrepantie tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes op schoolniveau. Deze maat beschikt over een minimum van -0,42 en een maximum van 2,32. Het algemeen gemiddelde bedraagt 0,16 en de standaardafwijking 0,62. Dit betekent dat er ook op schoolniveau aanzienlijke verschillen zijn in de mate waarin spijbelen onder- of overgerapporteerd wordt in de administratieve data in vergelijking met de zelfgerapporteerde data. Het maximum van 2,32 is opvallend omdat het toont dat er scholen zijn waar men aanzienlijk meer ongewettigde afwezigheden registreert dan wat leerlingen zelf aangeven.

In Tabel 5.2 beschrijven we de profielen waar spijbelen wordt onder- en overschat door de discrepantiemaat tussen zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes op schoolniveau te verdelen in drie gelijke delen.

Tabel 5.2 Beschrijving van scholen waar men op basis van zelfgerapporteerd spijbelen het aantal B-codes onder- en overschat (N= 56)

Discrepantie zelfgerapporteerd spijbelen en aantal B-codes	onderschat	gemiddeld	overschat	F-waarde
% leerlingen met een laagopgeleide moeder	13,76	19,55	35,21	10,35***
% leerlingen die thuis een vreemde taal spreken	7,69	9,31	22,44	7,90***
% leerlingen die in een buurt wonen met veel schoolachterstand	15,04	16,23	25,14	10,15***
% leerlingen met een schooltoeslag	17,26	25,69	36,07	9,99***
% jongens	58,01	55,68	53,44	0,18
Gemiddelde score op zelfgerapporteerd spijbelen	0,37	0,45	0,61	3,78*
Gemiddeld aantal B-codes	0,63	1,71	4,75	29,12***
Gemiddelde score op zelfgerapporteerde gewettigde afwezigheden	2,75	3,05	3,49	11,65***

*** $p < 0,001$

De verdeling toont dat scholen waar spijbelen wordt overschat gekenmerkt worden door een bovengemiddelde score op zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes. Deze scholen hebben ook een hoge score op de risicokenmerken op spijbelen. Zo ligt in deze scholen het percentage leerlingen met een laagopgeleide moeder, met leerlingen die in een buurt wonen met veel schoolachterstand, met leerlingen die thuis geen Nederlands praten en die thuis een schooltoeslag ontvangen hoger tegenover de gemiddelde school. We zien ook dat de gemiddelde score op zelfgerapporteerd spijbelen in deze scholen bijna dubbel zo hoog ligt tegenover de scholen waar de prevalentie van spijbelen wordt onderschat.

Scholen waar men over het algemeen spijbelen onderschat hebben een ander profiel. Deze scholen hebben hoofdzakelijk leerlingen uit de middenklasse. Het aantal leerlingen met

een laagopgeleide moeder, dat thuis een vreemde taal spreekt, die in een buurt wonen met schoolachterstand en die een schooltoeslag ontvangen is er lager dan een gemiddelde school. In deze scholen wordt er ook minder gespijbeld. Dit betekent dat men de prevalentie van spijbelen het meest onderschat in de scholen waar er het minst gespijbeld wordt.

Een andere manier om verschillen tussen scholen in kaart te brengen is om per school de correlatie tussen zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes te berekenen. Deze correlatie varieert tussen -0,08 en 0,94, met een gemiddelde van 0,32 en mediaan van 0,31. Het is opmerkelijk dat we geen significant verband vaststellen tussen deze correlatiecoëfficiënt en het aantal B-codes ($R = 0,14$; $p = n.s.$). We stellen dus niet vast dat scholen met een zwak verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes meer of minder ongewettigde afwezigheden registreren.

We eindigen deze sectie met een bespreking van de verdeling van de verschillende spijbelkenmerken (Tabel 5.3). De resultaten tonen een aanzienlijke variatie in de kenmerken van spijbelen. Het is daarbij opvallend dat de verdeling van deze kenmerken in grote mate overeenstemt met de bevindingen uit OPBWO-onderzoek 11.02 (zie eerder; Keppens, Spruyt & Roggemans, 2014) dewelke bevraagd werd bij een representatieve steekproef van leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen. Drie conclusies dringen zich op.

Ten eerste vindt veel spijbelen plaats met medeweten van de ouders. Ongeveer de helft van de spijbelaars spijbelde wanneer hun ouders daarvan op de hoogte waren. Bovendien hadden veel spijbelaars waarvan de ouders op de hoogte waren, ook toestemming van hun ouders. 32% van alle spijbelaars geeft aan dat hun ouders toestemming gaven om te spijbelen. Ziekte, psychische problemen, vermoeidheid, een slechte voorbereiding voor een toets en op vakantie gaan zijn de meest aangehaalde redenen waarom men toestemming kreeg om thuis te blijven. Met betrekking tot dat laatste zien we dat ongeveer 30% van de leerlingen aangeeft reeds voor of na de zomervakantie van school te zijn weggebleven zonder geldige reden. Ongeveer 55% van de leerlingen geeft aan reeds voor of na een andere schoolvakantie van school te zijn weggebleven zonder geldige reden.

Ten tweede tonen deze data, in navolging van veel onderzoek, dat het aantal 'traditionele spijbelaars' kleiner is dan doorgaans wordt gedacht. Traditionele spijbelaars zijn leerlingen die in groep spijbelen, op straat en zonder medeweten van de ouders (Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2002). We zien dat ongeveer de helft van de leerlingen thuis spijbelt. Het aantal jongeren dat in het openbaar spijbelt bedraagt minder dan 20%. Amper 4% van de spijbelende leerlingen geeft aan dat ze spijbelen op een verdoken plaats, buiten het zicht van volwassenen. Daarmee overeenstemmend spijbelt iets meer dan een derde van de jongeren alleen en geeft 75% van de leerlingen aan dat niemand hen aanspoorde om te spijbelen.

Ten derde vinden we een grote groep van berekende spijbelaars. Ongeveer 40% besliste reeds de dag voordien te spijbelen. De proportie leerlingen dat bewust gedurende een bepaalde les spijbelt is even groot (40%). Daarmee overeenstemmend geeft 60% aan dat men nog nooit heeft ontdekt dat men spijbelde. Daar tegenover zien we echter ook dat ongeveer 46% van het spijbelen wordt beslist op het ogenblik zelf, zonder het vooraf te plannen.

Tabel 5.3 Procentuele verdeling van de kenmerken van occasioneel spijbelen LiSO (2017) en Spijbelenquête (2012).

<i>Ik spijbelde meestal...</i>	<i>LiSO (2017)</i>	<i>Spijbelenquête (2012)</i>
... niet langer dan 1 les	37,8	23,4
... langer dan 1 les, maar niet langer dan een halve dag	17,0	20,9
... langer dan een halve dag, maar niet langer dan een hele dag	19,1	21,9
... langer dan 1 dag, maar niet langer dan 3 opeenvolgende dagen	22,9	30,0
... langer dan 3 opeenvolgende dagen	3,1	3,7
N	923	726
<i>Ben je dit schooljaar wel eens van school weggebleven zonder geldige reden (= spijbelen) terwijl je ouders of voogd hiervan wisten?</i>		
Nee en mijn ouders zouden kwaad zijn als ik spijbelde	43,3	41,7
Nee en mijn ouders zouden het niet zo erg vinden als ik spijbelde	7,2	5,7
Ja maar mijn ouders gaven hiervoor geen toestemming	17,1	18,1
Ja en mijn ouders gaven hiervoor toestemming	32,4	34,5
N	929	731

Tabel 5.3 vervolg

<i>Waarom kreeg je toestemming van je ouders om te spijbelen?</i>	<i>LiSO (2017)</i>	<i>Spijbelenquête (2012)</i>
Om te helpen in het huishouden	0	4,2
Omdat ik ziek was / ik voelde me niet lekker (ook bv. door menstruatie)	27,9	37,4
Om te zorgen voor broers of zussen, grootouders of andere familieleden	0,7	3,0
Om te gaan werken	2,1	4,2
Om op vakantie te gaan	11,4	11,3
Omdat ik het psychisch niet aankon/ het werd me allemaal even te veel	15,0	15,8
Om iets leuks te gaan doen met vrienden of familie	2,9	10,6
Ik had mij slecht voorbereid op een toets / ik had een schooltaak niet gemaakt	5,7	11,3
Ik was te moe om naar school te gaan ^(*)	6,4	/
Er was een schoolactiviteit die geld kost en we konden dat niet betalen ^(**)	/	32,5
Ik werd gepest	0,7	0,8
Andere	25,7	27,9
Ik weet het niet ^(*)	1,4	/
N	140	265

(*) Deze vragen werd enkel gesteld in de LiSO (2017) bevraging.

(**) Deze vraag werd enkel gesteld in de Spijbelenquête

Tabel 5.3 vervolg

<i>Ik verbleef tijdens het spijbelen meestal...</i>	<i>LiSO</i> (2017)	<i>Spijbelenquête</i> (2012)
... thuis	50,5	55,8
... op school	15,8	4,3
... in het openbaar waar volwassenen mij konden zien bv. op café	15,6	17,8
... op een verdoken plaats waar volwassenen mij niet konden zien bv. bij andere vrienden thuis	3,9	9,0
... op een andere plaats	14,3	13,1
N	874	719
<i>Ik was tijdens het spijbelen meestal...</i>		
...alleen	36,0	39,3
... met mijn lief of vrienden die ook op mijn school zitten	36,8	28,9
... met mijn lief of vrienden die op een andere school zitten	6,3	11,3
...met mijn lief of vrienden die niet meer naar school gaan	2,3	4,4
...met een ouder, grootouder of voogd	15,6	13,1
... met een broer of zus	3,1	3,0
N	871	689
<i>Ik besliste meestal...</i>		
... méér dan één dag van tevoren om te gaan spijbelen	9,6	14,0
... de dag voordien om te gaan spijbelen	18,7	25,0
... de dag zelf – op weg naar school – om te gaan spijbelen	11,9	21,9
... de dag zelf – op school – om te gaan spijbelen	14,0	12,4
... op het ogenblik zelf – zonder het op voorhand te plannen – om te gaan spijbelen	45,9	26,7
N	900	708

Tabel 5.3 vervolg

<i>Ik spijbelde meestal...</i>	<i>LiSO (2017)</i>	<i>Spijbelenquête (2012)</i>
... zonder dat iemand mij aanspoorde	74,3	79,5
... omdat andere schoolgaande vrienden het voorstelden	19,7	13,7
... omdat vrienden die niet meer naar school gaan het voorstelden	1,2	1,4
... omdat mijn ouders, grootouders of voogd het wilden	4,7	5,4
N	908	722
<i>Spijbelde je ooit om een bepaalde les te missen?</i>		
Nooit	59,8	55,4
Een keer	25,6	24,9
Meerdere keren	12,4	15,8
Vaak	2,3	3,9
N	935	746
<i>Heeft men wel eens ontdekt dat je spijbelde?</i>		
Nooit	58,7	58,5
Een keer	28,6	30,1
Meerdere keren	7,7	9,9
Vaak	2,0	1,5
Altijd	2,9	/(¹)
N	933	740
<i>Hoe vaak ben je van school weggebleven zonder echt ziek te zijn net voor of na de zomervakantie?</i>		
Nooit	71,2	56,4
Een keer	14,6	21,3
Meerdere keren	12,5	19,6
Vaak	1,7	2,7
N	890	709

Tabel 5.3 vervolg

<i>Hoe vaak ben je van school weggebleven zonder echt ziek te zijn net voor of na een andere schoolvakantie?</i>	<i>LISO (2017)</i>	<i>Spijbelenquête (2012)</i>
Nooit	56,6	45,8
Een keer	22,4	29,1
Meerdere keren	18,9	20,9
Vaak	2,1	4,3
N	901	705
<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens familiale of persoonlijke redenen (bv. overlijden, huwelijk... van een vriend of familielid)?</i>		
Nooit	68,5	71,1
Een keer	22,8	21,5
2 tot 5 keer	7,3	6,2
5 tot 10 keer	0,7	0,8
Meer dan 10 keer	0,7	0,3
N	4681	2508
<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens ziekte (met een geldig ziektebriefje van je ouders of de dokter?)</i>		
Nooit	5,4	5,1
Een keer	26,1	33,1
2 tot 5 keer	53,9	52,2
5 tot 10 keer	9,8	6,8
Meer dan 10 keer	4,8	2,8
N	5086	3113

Tabel 3 vervolg

<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens een time-out project?</i>	<i>LiSO (2017)</i>	<i>Spijbelenquête (2012)</i>
Nooit	95,4	96,6
Een keer	2,3	2,3
2 tot 5 keer	1,5	0,8
5 tot 10 keer	0,5	0,2
Meer dan 10 keer	0,3	0,1
N	4659	2302
<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens een tijdelijke of definitieve uitsluiting als tuchtmaatregel?</i>		
Nooit	95,8	96,6
Een keer	2,9	2,7
2 tot 5 keer	1,0	0,6
5 tot 10 keer	0,2	0,0
Meer dan 10 keer	0,2	0,0
N	4658	2332
<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens een spreiding in je lesprogramma of een opleiding over twee schooljaren?</i>		
Nooit	98,3	96,6
Een keer	0,8	2,7
2 tot 5 keer	0,6	0,6
5 tot 10 keer	0,2	0,0
Meer dan 10 keer	0,2	0,0
N	4665	2332

Tabel 5.3 vervolg

Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens een andere reden	LiSO (2017)	Spijbelenquête (2012)
Nooit	67,5	73,9
Een keer	14,6	13,7
2 tot 5 keer	12,7	8,7
5 tot 10 keer	3,4	2,1
Meer dan 10 keer	1,8	1,7
N	4695	2509

Multivariate analyse

In deze sectie bespreken we de multivariate analyses. In een eerste stap onderzochten we of onze ingebrachte gelijke onderwijskansenindicatoren verband houden met het aantal B-codes na controle voor zelfgerapporteerd spijbelen (Tabel 5.4). Model 1 bevestigt het significante, positieve maar qua sterkte veeleer matige verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes. Model 2 toont dat jongens, jongeren met een laagopgeleide moeder, jongeren die een schooltoeslag ontvangen, jongeren waar thuis een vreemde taal gesproken wordt, jongeren die in een buurt wonen met veel schoolachterstand en jongeren die uit het tso en bso volgen ook *na controle voor zelfgerapporteerd spijbelen* meer B-codes hebben.

Model 3 toont de interactie-effecten tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de gelijke onderwijskansenindicatoren (zie ook figuur 5.4). Een significant interactie-effect betekent dat zelfgerapporteerd spijbelen voor de ene groep een betere voorspeller is van het aantal B-codes dan voor de andere groep. We zien dat het verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes varieert naargelang het geslacht. Zelfgerapporteerd spijbelen blijkt een betere voorspeller voor het aantal B-codes bij meisjes. Daarnaast zien we dat het verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes varieert

naargelang de schooltoelage, de buurt en de onderwijsvorm. Deze interactie-effecten zijn echter te zwak om er diepgaande conclusies aan op te hangen.

Tot slot voegen we in model 4 zelfgerapporteerde gewettigde afwezigheden in. Ook na controle voor een brede waaier van GOK-indicatoren van leerlingen én van zelfgerapporteerd spijbelen, hebben de gewettigde afwezigheden een zelfstandige voorspellingskracht met betrekking tot het aantal keer dat een leerling een B-code kreeg. Die vaststelling onderstreept het belang van het in rekening brengen van *alle afwezigheden* wanneer men grip wenst te krijgen op de problematische afwezigheden.

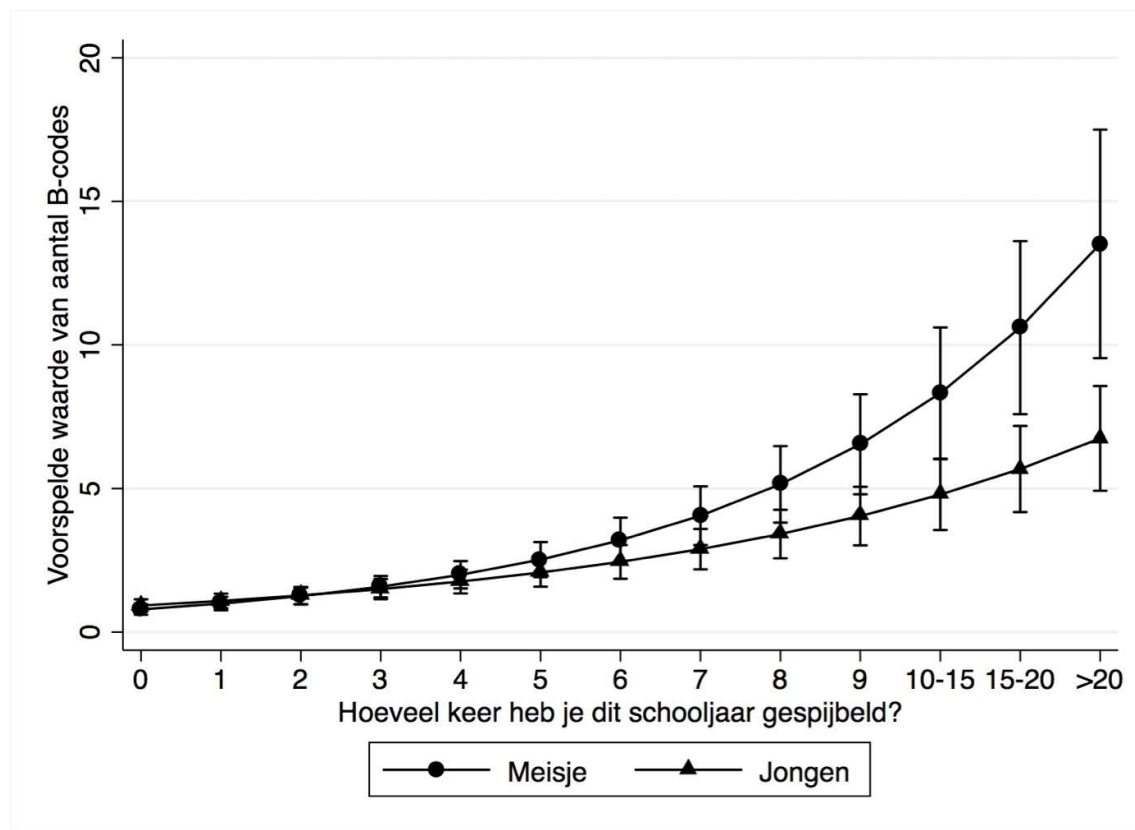
Tabel 5.4 Poisson Multilevelanalyse met geregistreerd spijbelen als afhankelijke variabele

	model 1	model 2	model 3	model 4
Constante	-0,38**	-4,61***	-4,65***	-4,61***
Frequentie zelfgerapporteerd spijbelen	0,19***	0,17***	0,20*	0,14
Geslacht (0: meisje)		0,06*	0,16***	0,20***
GOK opleiding moeder (0: tikt niet aan)		0,07*	0,08*	0,05
GOK schooltoeslag (0: tikt niet aan)		0,28***	0,33***	0,23***
GOK thuistaal (0: tikt niet aan)		0,32***	0,27***	0,33***
GOK buurt (0: tikt niet aan)		0,23***	0,28***	0,23***
Onderwijsvorm (0:aso+kso)				
tso		0,55***	0,48***	0,48***
bso		1,01***	1,05***	0,85***
Leeftijd		0,22***	0,22***	0,21***
zelfgerapporteerd spijbelen*			-0,07***	-0,07***
Geslacht				
zelfgerapporteerd spijbelen*			-0,01	-0,02*
GOK opleiding moeder				
zelfgerapporteerd spijbelen*			-0,02*	-0,01
GOK schooltoeslag				
zelfgerapporteerd spijbelen*			0,02	0,01
GOK thuistaal				
zelfgerapporteerd spijbelen*			-0,03**	-0,04***
GOK buurt				
zelfgerapporteerd spijbelen*			0,04*	-0,02
tso				
zelfgerapporteerd spijbelen*			-0,03	-0,06***
bso				

Tabel 5.4 vervolg

	model 1	model 2	model 3	model 4
zelfgerapporteerd spijbelen*			0,01	0,01
leeftijd				
Gewettigd schoolverzuim				0,21***

Figuur 5.4 zelfgerapporteerd spijbelen x geslacht



Om de robuustheid van bovenstaande resultaten te toetsen en meer zicht te krijgen op de groep leerlingen waarvan we de prevalentie van spijbelen in sterke mate onder- of overschatten vergelijken we beide groepen met elkaar aan de hand van een logistische regressieanalyse (tabel 5.5). Deze groepen werden berekend door het aantal B-codes te voorspellen op basis van de scores op zelfgerapporteerd spijbelen (zie ook sectie met onderzoeksstrategie). De referentiecategorie bestaat uit leerlingen met een positief residu (leerlingen waarvan de residuele score minstens 1 standaardafwijking verwijderd ligt van het gemiddelde). De resultaten liggen in lijn met de bovenstaande analyses. Leerlingen waarvan we de prevalentie van spijbelen onderschatten komen voornamelijk uit de middenklasse. Ze ontvangen geen schooltoeslag, spreken thuis Nederlands en wonen in een buurt met jongeren zonder schoolachterstand. Ze volgen vaak ook les in het aso of kso. In het tweede model voegen we zelfgerapporteerde geoorloofde afwezigheden toe. Het valt op dat vooral leerlingen waarvan we de hoeveelheid spijbelen onderschatten vaker gewettigd afwezig zijn. We weten dat jongeren die spijbelen ook vaker gewettigd afwezig zijn. Leerlingen die omwille van één reden vaker afwezig zijn, zijn ook vaker om andere redenen afwezig (Keppens & Spruyt, 2018). Dit alles bevestigt nogmaals dat ongewettigde afwezigheden niet los van algemene afwezigheden gezien kunnen worden en dat gewettigde afwezigheden een belangrijke indicator zijn voor (verdoken en berekend) spijbelen.

Tabel 5.5 logistische multilevel regressieanalyse met de groep leerlingen waarvan we het spijbelen onderschatten als referentiecategorie. Schattingscoëfficiënten in odds ratio's. (N= 781).

	model 1	model 2
	OR	OR
Geslacht (0: meisje)	1,53	1,55
GOK opleiding moeder (0: tikt niet aan)	0,62	0,80
GOK schooltoeslag (0: tikt niet aan)	0,49*	0,50*
GOK thuistaal (0: tikt niet aan)	0,36*	0,23*
GOK buurt (0: tikt niet aan)	0,43*	0,42*
Onderwijsvorm (0:aso+kso)		
tso	0,50*	0,54
bso	0,47(*)	0,39*
Leeftijd	0,78	0,68*
Gewettigde afwezigheden		1,22***

In een laatste stap van de analyses trachten we zicht te krijgen op welk type afwezigheden onder- of overschat wordt in de registratiedata door het verband te onderzoeken tussen de spijbelkenmerken en het aantal B-codes na controle voor zelfgerapporteerd spijbelen (tabel 5.6). Model 1 bespreekt het verband tussen deze spijbelkenmerken en het aantal B-codes na controle voor zelfgerapporteerd spijbelen bivariaat. Model 2 toetst deze verbanden multivariaat. Over het algemeen vinden we geen sterke verbanden tussen de spijbelkenmerken en de hoeveelheid B-codes. Dit suggereert dat bepaalde types spijbelen niet echt systematisch over- of onder geregistreerd worden. Een uitzondering vormt het oudergemotiveerd spijbelen. Dit type spijbelen wordt in de registratiedata logischerwijs ondergerapporteerd.

Tabel 5.6 Poisson Multilevelanalyse met aantal B-codes als te voorspellen kenmerk.

	<i>model 1</i>	<i>model 2</i>	<i>model 3</i>
Constante	-0,89	-0,34	-4,50***
Frequentie zelfgerapporteerd spijbelen	0,19***	0,12***	0,11***
Duur van de afwezigheid	0,15***	0,16***	0,17***
Plaats van de afwezigheid (0: thuis)			
op school	-0,07	0,16	0,12
in het openbaar waar volwassenen mij konden zien	-0,42***	-0,47**	-0,33**
op een verdoken plaats	0,27**	0,15	0,10
op een andere plaats	-0,24***	-0,12	-0,14
Gezelschap (0: alleen)			
met lief of vrienden die op mijn school zitten	-0,41***	-0,06	-0,09
met lief of vrienden die op andere school zitten	0,01	0,01	-0,10
met lief of vrienden die niet meer naar school gaan	-0,20	-0,35*	-0,38*
met ouder, grootouder of voogd	-0,37***	-0,35***	-0,44****
met broer of zus	-0,20	-0,29	-0,38*
Wie spoorde je aan om te spijbelen (0: niemand)			
andere schoolgaande vrienden	-0,21**	-0,08	-0,07
vrienden die niet meer naar school gaan	0,44**	0,48**	0,30
ouders, grootouder of voogd	-0,88***	-0,75***	-0,53**
Spijbelen reeds ontdekt	0,10***	0,07*	0,05
Spijbelen net voor of na de zomervakantie	0,27***	0,01	-0,01
Spijbelen net voor of na een andere vakantie	0,34***	0,05	0,04
Geslacht (0: meisje)			-0,19**
GOK opleiding moeder (0: tikt niet aan)			0,11
GOK schooltoeslag (0: tikt niet aan)			0,34***
GOK thuistaal (0: tikt niet aan)			0,14
GOK buurt (0: tikt niet aan)			0,08

Tabel 5.6 Vervolg

	<i>model 1</i>	<i>model 2</i>	<i>model 3</i>
Onderwijsvorm (0:aso+kso)			
tso			0,36***
bso			0,56***
Leeftijd			0,24***

Besluit en discussie

Dit hoofdstuk vertrekt vanuit twee uitgangspunten. Ten eerste heeft een van de grootste uitdagingen in het voeren van een effectief en efficiënt beleid ten aanzien van spijbelen betrekking op de ‘ongrijpbaarheid’ van het fenomeen. Spijbelen blijft vaak en om meerdere redenen (lang) onder de radar, waardoor het probleem pas aangepakt wordt op een moment dat het spijbelgedrag reeds aanzienlijk gevorderd is. Bekeken vanuit het bindingsperspectief is dat problematisch aangezien de grip op een leerling en dus ook de kans om hem of haar te helpen afneemt naarmate de binding met de school zwakker is. Scholen hebben vandaag maar één middel om de spijbelproblematiek zowel op het niveau van de school als op het niveau van de individuele leerling in kaart te brengen, en dat zijn de registratiegegevens die zij erover bijhouden. Willen we van die administratieve data ook een tool maken die gebruikt kan worden voor het verbeteren van het spijbelbeleid op het niveau van scholen/Vlaanderen dan is het van het grootste belang blijvend onderzoek uit te voeren naar de kenmerken van deze data.

Ten tweede, wordt in de wetenschappelijke literatuur het voorkomen van spijbelen onderzocht op basis van twee types data: zelfgerapporteerde survey- en administratieve registratiedata. Beide methodes worden naast elkaar gebruikt. Doorgaans wordt benadrukt dat elk eigen merites hebben en kampen met eigen beperkingen. Bijna altijd blijft het bij een theoretische opsomming zonder dat er ook onderzocht werd in welke mate en hoe gegevens verzameld via beide methodes met elkaar matchen.

In dit rapport maken we gebruik van unieke data waarin we voor dezelfde leerlingen zowel over registratiegegevens als zelfgerapporteerde data over afwezigheden beschikken. De cijfers tonen een opmerkelijk zwak verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en geregistreerde B-codes. Leerlingen behalen ongeveer dubbel zoveel B-codes in vergelijking met het zelfgerapporteerd spijbelen. Bovendien varieert het verband tussen spijbelen en de GOK-indicatoren en enkele andere achtergrondkenmerken met de registratiemethode. Wanneer we de prevalentie van spijbelen meten via de administratieve data over problematische afwezigheden dan leidt dat tot een onderschatting van spijbelen bij meisjes uit het aso waarvan de moeder minstens een diploma secundair onderwijs heeft, waar men thuis geen schooltoeslag ontvangt, waar men thuis Nederlands spreekt en die in een buurt wonen zonder leerlingen met schoolachterstand. Vooral het effect gender is opvallend omdat het in lijn ligt met eerder kwalitatief onderzoek naar spijbelen in Vlaanderen waaruit blijkt dat we de ernst van het spijbelen bij sommige meisjes mogelijk onderschatten (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Die 'onzichtbaarheid' van spijbelen bij meisjes kan gerelateerd worden aan de internalistische verschijningsvorm van probleemgedrag bij meisjes. Zo weten we uit onderzoek dat meisjes bij persoonlijke problemen vaker geneigd zijn zich af te zonderen en problemen te internaliseren terwijl jongens een grotere neiging hebben hun persoonlijke problemen te externaliseren door het stellen van normoverschrijdend gedrag (Bijttebier & Vertommen, 1998; Crick & Grotpeter, 1995). Omdat externalistisch gedrag vaak zichtbaarder is, wordt de problematiek van meisjes vaak over het hoofd gezien (Osler, Street, Lall, & Vincent, 2002). Dat mechanisme zorgt voor een gebrekkige herkenning van onderwijspersoneel door probleemgedrag bij meisjes (Osler, Street, Lall, & Vincent, 2002). Of die algemene hypothese ook van toepassing is op het hier bestudeerde spijbelgedrag kan op basis van de huidige data niet getoetst worden. Onze cijfers tonen wel dat het spijbelen bij meisjes meer aandacht verdient (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014).

Daarnaast tonen de analyses dat we in de administratieve data het oudergemotiveerd spijbelen onderschatten. Dat is logisch omdat ouders over de mogelijkheid beschikken om de afwezigheden van school te legitimeren met een ouderbriefje. Die legitimatie blijkt niet altijd gegrond. Leerlingen geven aan dat ze met toestemming van de ouders spijbelen om op vakantie te gaan, wegens vermoeidheid, omdat men zich slecht had voorbereid op een

toets of een schooltaak niet had gemaakt, om te gaan werken of om iets leuks te gaan doen met vrienden of familie. Terwijl het briefje door de ouders geschreven enkel geldig is om een kortdurende (<3 dagen) ziekteperiode te wettigen. Een groot deel van het spijbelen is oudergemotiveerd. Ongeveer de helft van de spijbelende leerlingen gaf aan dat hun ouders op de hoogte waren van het spijbelgedrag. Iets meer dan een derde gaf aan dat hun ouders toestemden met hun spijbelen. Eerder Vlaams onderzoek naar spijbelen bij leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs kwam tot een gelijkaardige conclusie (Keppens & Spruyt, 2016). Tot slot stellen we ook op schoolniveau aanzienlijke verschillen vast in de mate waarin spijbelen zoals geregistreerd in administratieve data matcht met de zelfrapportage van de betrokken leerlingen. Scholen waar de registratiedata de problematiek onderschat hebben vooral een leerlingenpubliek dat afkomstig is uit de middenklasse terwijl scholen waar men spijbelen overschat oververtegenwoordigd worden door leerlingen met een kansarm profiel. In scholen waar men de problematiek overschat wordt er gemiddeld meer gespijbeld. De gemiddelde score op zelfgerapporteerd spijbelen ligt in deze scholen dubbel zo hoog in vergelijking met scholen waar men de problematiek onderschat. Deze resultaten leiden naar twee aanbevelingen voor het beleid.

Ten eerste blijkt dat de administratieve data vooral berekende spijbelaars missen. Het ontbreken van deze groep spijbelaars in administratieve data is omwille van twee redenen problematisch. Ten eerste suggereren de analyses dat het aantal spijbelaars in het aso op basis van administratieve data mogelijk onderschat worden. Leerlingen uit het aso vormen in het secundair onderwijs in Vlaanderen proportioneel de grootste groep. Trendanalyses tonen bovendien dat het spijbelen binnen deze groep in relatieve zin in opmars is (Keppens & Spruyt, 2018). Ten tweede steunen succesvolle interventies ten aanzien van spijbelen in de literatuur op administratieve data om spijbelaars te identificeren en er gepaste maatregelen tegen te nemen (Keppens & Spruyt, 2017; Reid, 2014). Onze analyses tonen dat via dergelijke strategieën berekende spijbelaars onder de radar blijven. Dat is problematisch omdat we op basis van kwalitatief onderzoek bij hardnekkige spijbelaars weten dat frequente spijbelaars vaak begonnen met spijbelen als berekende spijbelaar (Keppens & Spruyt, 2017c). Leerlingen die voor het eerst spijbelen voelen zich vaak nog relatief sterk verbonden met de school en hebben daarom ook een zekere angst betrupt

te worden. Naarmate jongeren frequenter spijbelen en de binding met de school afneemt vervaagt die angst om betrapt te worden tot het punt dat jongeren onverschillig staan tegenover betrapt worden en het krijgen van sancties. Het is op dat moment dat jongeren zeer veel B-codes verzamelen. Berekende spijbelaars hebben nog een zekere mate van binding met de school. Het is bij deze groep dat interventies vanuit de school op spijbelen nog enigszins effectief zijn. Daarnaast weten we dat de kans op spijbelen toeneemt naarmate leerlingen andere leerlingen zien spijbelen (en ermee weggelopen zonder sanctie) (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Dit alles leidt tot de conclusie dat een preventiebeleid ten aanzien van spijbelen waarbij men kort op de bal tracht te spelen pas succesvol zal zijn indien we ook concrete interventies ontwikkelen in het tegengaan van berekend spijbelen. Een groot deel van de verantwoordelijkheid ligt daarbij bij de scholen zelf. Zij kunnen vooruitgang boeken door het optimaliseren van het detectie- en registratiebeleid via technopreventie (bijvoorbeeld optimaliseren van de controle op de toegangspoorten tot de school), digitalisering van registraties van aanwezigheden gedurende elk lesuur en sensibilisering bij leerkrachten en secretariaatspersoneel (Keppens & Spruyt, 2017; Keppens & Spruyt, 2017b). De resultaten uit dit rapport tonen dat berekende spijbelaars vaker voorkomen in scholen waar er gemiddeld genomen relatief weinig gespijbeld wordt. Dat vraagt in de eerste plaats om sensibilisering naar scholen die op basis van de registratiedata ervan overtuigd zijn geen spijbelproblematiek te ervaren. De uitdaging bestaat erin deze scholen toch te overtuigen te investeren in een meer doordacht systeem dat berekende spijbelaars detecteert. Dat kan door naast het aantal ongewettigde afwezigheden ook het aantal gewettigde afwezigheden in kaart te brengen.

Ten tweede stellen we vast dat scholen waar men de spijbelproblematiek overschat toch met het meest spijbelaars worden geconfronteerd. Dat valt in de eerste plaats te verklaren door de instroom. Scholen waar men de prevalentie spijbelaars overschat zijn scholen met een grote proportie leerlingen met een laagopgeleide moeder, die in een buurt wonen met jongeren met veel schoolachterstand, waar men thuis een vreemde taal spreekt en die een schooltoeslag ontvangen. Ons kwalitatief luik wijst echter nog op een tweede mogelijke verklaring. Scholen die geconfronteerd worden met relatief veel spijbelaars trachten vaak meer grip te krijgen op de spijbelproblematiek door streng om te gaan met de registratie van afwezigheden. Die strenge aanpak bestaat uit het opleggen van een zeer korte termijn

(bijvoorbeeld maximaal een week) waarop leerlingen afwezigheden kunnen wettigen met een ouder- of doktersbriefje. Leerlingen die spijbelen, met een gebrek aan binding met de school, zijn minder geneigd hun afwezigheden toch te laten wettigen. Een strenge aanpak ten opzichte van de mogelijke legitimatie van afwezigheden kan er dus voor zorgen dat het aantal B-codes toch toeneemt. Het illustreert dat zelfs als we via spijbelspiegels scholen met een gelijkaardig sociaal profiel vergelijken, verschillen tussen scholen niet noodzakelijk een gevolg zijn van een gebrek aan investering in het spijbelbeleid. De oplossing kan eruit bestaan scholen niet enkel te vergelijken op basis van het aantal B-codes, maar ook op basis van het totale aantal afwezigheidscodes. Dat cijfer is minder gevoelig voor maatregelen waarbij men afwezigheidsgedrag van leerlingen al dan niet strenger sanctioneert, maar zal ook indirect een deel van het verdoken spijbelgedrag (bijvoorbeeld oudergemotiveerd spijbelen) in kaart brengen.

Ten derde tonen onze analyses dat we voorzichtig moeten zijn met het generaliseren van bevindingen over spijbelen tussen zelfrapportagedata en administratieve data. Beide bronnen zorgen voor een systematische onderschatting van een bepaalde groep spijbelaars. Dit kan leiden tot een vertekening van de resultaten. Er is dringend nood aan meer comparatief onderzoek naar spijbelen dat gebruik maakt van dezelfde maat om bevindingen uit de literatuur over spijbelen te repliceren (Keppens & Spruyt, 2017b). Met betrekking tot dat laatste kunnen we ons ook vragen stellen over de betrouwbaarheid van zelfrapportagematen voor spijbelen. Vaak gebruikt men relatief korte referentieperiodes om naar spijbelen te peilen (bv. 'hoeveel keer heb je gedurende de afgelopen twee volle lesweken gespijeld?' - zie bijvoorbeeld PISA (2012; 2015)). We weten dat leerlingen meer spijbelen voor en na schoolvakanties (Keppens & Spruyt, 2018) waardoor de prevalentie van zelfgerapporteerd spijbelen vermoedelijk varieert naargelang de specifieke periode waarop leerlingen de vragenlijst invullen. Toekomstig onderzoek waarbij men via test-hertest analyses (cf. Thornberry & Krohn, 2000) dezelfde leerlingen in hetzelfde schooljaar bevroegd is noodzakelijk om deze onduidelijkheid weg te nemen.

Tot slot wijzen we nog op enkele beperkingen van dit onderzoek. Ten eerste hangen we voor onze analyse van de betekenis van de administratieve data over problematische afwezigheden af van de kwaliteit van de zelfrapportagedata. Onze bevindingen tonen dat we in de zelfrapportagedata de prevalentie spijbelen onderschatten bij leerlingen uit

kansarme gezinnen, waar men thuis een vreemde taal spreekt en die tso en bso volgen. Een mogelijke verklaring voor onze bevindingen is dat jongeren met dit profiel in zelfrapportagevragenlijsten minder durven aangeven dat ze spijbelen. Criminologisch onderzoek toont bijvoorbeeld al langer dat jongeren met een migratieachtergrond in mindere mate afwijkend gedrag durven toegeven (van Batenburg-Eddes et al., 2012). Amerikaans onderzoek toonde gelijkaardige resultaten bij Afro-Amerikaanse jongeren (Kirk, 2006). Er is in de literatuur weinig geweten waarom deze jongeren via zelfrapportage in mindere mate hun afwijkend gedrag durven toe te geven. Van Batenburg-Eddes en collega's (2012) wijzen naar de rol van discriminatie vanwege de personen die verantwoordelijk zijn voor de registratie van delinquentie in combinatie met wantrouwen tegenover autoriteiten. De vraag is echter in welke mate deze redenering ook opgaat voor de spijbelende jongeren in onze steekproef? Krijgt een bepaalde groep jongeren voor een afwezigheid sneller een B-code? Welke individuele factoren spelen hierbij een rol? Er is in de literatuur een groot gebrek aan kwalitatief onderzoek naar spijbelen bij jongeren met een migratieachtergrond waardoor we deze vragen nog niet kunnen beantwoorden (zie ook: Reid, 2013). Ten tweede kunnen selectie- en nonrespons effecten onze resultaten beïnvloeden. Enkel leerlingen uit het voltijds onderwijs vulden de spijbelvragen in de LiSO-enquête in. Leerlingen uit het deeltijds beroepsonderwijs ontbreken, een groep waarvan we weten dat er veel frequent gespijbel wordt (Keppens & Spruyt, 2018).

Referenties

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Birioukov, A. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review*, 68(3), 340–357.
- Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt, B. (2014). *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor 2013*. Leuven / Den Haag: Acco.

- Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of a country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123–142.
- Dalziel, D., & Henthorne, K. (2005). *Parents' / carers' attitudes towards school attendance*. (No. RR618). Nottingham: TNS Social Research.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240.
- Heijden, P. G. M., Sijtsma, K., & 't Hart, H. (1995). Self-report delinquentie-schalen zijn nog steeds betrouwbaar; een reactie op de studies van Bruinsma. *Tijdschrift Voor Criminologie*, 37(1), 71–77.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21–40.
- Junger, M. (1989). Discrepancies between police and self-report data for Dutch racial minorities. *The British Journal of Criminology*, 29(3), 273–284.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017a). *Effecten van interventies ten aanzien van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten onderzocht: een systematische literatuurstudie*. Brussel: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017b). Truancy in Europe: Does the Type of Educational System Matter? *European Journal of Education*.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017c). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353–370.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2018). *Ongewettigd afwezig zijn in Vlaanderen: een actuele beschrijving op basis van registratiegegevens*. Brussel: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

- Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. (No. OBPWO 11.03). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Keppens, Gil, & Spruyt, B. (2016). Towards a typology of occasional truancy: an operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*, 32(1), 121–135.
- Keppens, Gil, & Spruyt, B. (2017a). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353–370.
- Keppens, Gil, & Spruyt, B. (2017b). The School as a Socialization Context: Understanding the Influence of School Bonding and an Authoritative School Climate on Class Skipping. *Youth & Society*, [FirstOnline].
- Kirk, D. S. (2006). Examining the Divergence Across Self-report and Official Data Sources on Inferences About the Adolescent Life-course of Crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 22(2), 107–129.
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Nelson, E. J., Salas-Wright, C. P., Heyne, D. A., & Kremer, K. P. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children and Youth Services Review*, 81, 188–196.
- McNeal, R. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy and Dropping Out. *Social Forces*, 78, 117–144.
- O'Keefe, D. (1993). *Truancy in English Secondary Schools*. London: DfES.
- Pauwels, L., & Pleysier, S. (2005). Assessing Cross-Cultural Validity of Fear of Crime Measures through Comparisons between Linguistic Communities in Belgium. *European Journal of Criminology*, 2(2), 139–159.
- Reid, K. (2002). *Truancy. Short and long-term solutions*. London: Routledge.

- Reid, K. (2013). Reflections of being a man of truancy: 40 years on. *Educational Studies*, 38(3), 327–340.
- Reid, K. (2014a). *An essential guide to improving attendance in your school: practical resources for all school managers*. New York: Routledge.
- Reid, K. (2014b). *Managing School Attendance. Successful intervention strategies for reducing truancy*. New York: Routledge.
- Reid, Ken. (2003). The Search for Solutions to Truancy and Other Forms of School Absenteeism. *Pastoral Care in Education*, 21(1), 3–9.
- Steinhart, D. J. (1996). Status offenses. *Future of Children*, 6(3), 86–99.
- Stevens, E., Dockx, J., Custers, C., Fidlers, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). *Liso-project: steekproef september 2013*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Stone, A., Turkkan, J., Bachrach, C., Jobe, J., Kurtzman, H., & Cain, V. (Eds.). (2000). *The science of self-report: implications for research and practice*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoop, I. (2005). *The hunt for the last respondent: nonresponse in sample surveys*. The Hague: Social and Cultural Planning Office of the Netherlands.
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (2000). The self-report method for measuring delinquency and crime. In D. Duffee (Ed.), *Criminal Justice 2000 Volume 4: Measurement and analysis of crime and justice* (pp. 33–83). Washington: NCJRS.
- Tourangeau, T., & Smith, T. (1996). Asking sensitive questions. The impact of data collection, question format en question context. *Public Opinion Quarterly*, 60, 275–304.
- van Batenburg-Eddes, T., Butte, D., van de Looij-Jansen, P., Schiethart, W., Raat, H., de Waart, F., & Jansen, W. (2012). Measuring juvenile delinquency: How do self-reports compare with official police statistics? *European Journal of Criminology*, 9(1), 23–37.

Van den Branden, N., Struyve, C., Dockx, J., Denies, K., & De Fraine, B. (2018). *LISO-project: vragenlijst voor leerlingen mei 2017. Technische rapportering*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Vaughn, M., Maynard, B., Salas-Wright, C., Perron, B., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 767–776.

Hoofdstuk 6: Uitdagingen voor de implementatie van een effectief spijbelbeleid. Een onderzoekende houding ten aanzien van registratiegegevens als casestudy.

Inleiding

Gedurende de laatste jaren onderging de wijze waarop we in Vlaanderen naar registratiedata van problematische afwezigheden kijken een belangrijke transformatie. Terwijl tot voor kort registratiedata hoofdzakelijk gebruikt werden als instrument om leerlingen met problematische afwezigheden te sanctioneren door de Vlaamse overheid (van leerlingen die in twee opeenvolgende jaren 30 B-codes verzamelden kan de schooltoetslag van het laatste schooljaar teruggevorderd worden) en de problematiek in het algemeen te monitoren, worden registratiedata vandaag ook als een zeer waardevolle informatiebron gezien om de problematiek van problematische afwezigheden te analyseren en er concrete beleidsmaatregelen op af te stemmen. Dat laatste niet alleen op Vlaams niveau, maar ook in toenemende mate op lokaal niveau (waarmee schoolniveau en niveau van steden en gemeenten bedoeld wordt).

De mogelijkheden om met registratiedata aan de slag te gaan, zijn voor scholen ook vergroot. Scholen kunnen sinds juni 2019 via Mijn Onderwijs platform inzage krijgen in de prevalentie van spijbelen op hun school. Via spijbelspiegels (i.e., rapporten waarin het aantal problematische afwezigheden voor een school afgezet wordt tegen cijfers van scholen met gelijkaardige kenmerken) worden scholen aangezet hun eigen data te analyseren zodanig dat ze risicosituaties beter kunnen identificeren en een aangepast beleid op leerlingenbegeleiding kunnen ontwikkelen. De mate waarin dat potentieel effectief gerealiseerd wordt, is afhankelijk van een aantal randvoorwaarden (Hoofdstuk 4). Het gaat daarbij evident om de datageletterdheid van de school (zie VLOR, 2015, p.5) en een goed begrip van de registratiedata (Hoofdstuk 4). Belangrijk is ook de mate waarin die

visie – data kunnen helpen bij het analyseren van een problematiek – door alle betrokken actoren (leerkrachten, het beleid op leerlingenbegeleiding, directeurs, CLB, LOP, ...) gedeeld wordt (Hoofdstuk 2). In dit hoofdstuk leveren we aan dat perspectief een bijdrage door via een kwalitatief onderzoek *de uitdagingen en de knelpunten te analyseren waar men mee wordt geconfronteerd bij de transformatie naar een meer onderzoekende houding ten aanzien van de registratiedata die over de leerlingen en de school bestaan*. Deze analyse is om drie redenen belangrijk.

Ten eerste bestaat in de wetenschappelijke literatuur al langer de overtuiging dat om meer grip te krijgen op de spijbelproblematiek scholen een meer onderzoekende houding ten aanzien van hun eigen functioneren en ten aanzien van wat er in hun school gebeurt, dienen aan te nemen. Daarmee wordt bedoeld dat scholen nog meer aan de slag zouden moeten gaan met de registratiedata die over hun leerlingen en de school bestaan. Tegelijkertijd waarschuwt men ervoor dat wanneer deze transformatie ondoordacht gebeurt -door bijvoorbeeld het detectie- en registratiebeleid van de school niet samen maar los van het beleid op leerlingenbegeleiding te ontwikkelen-, dergelijke aanpak geen of zelfs een contraproductief effect kan hebben op de spijbelproblematiek (Hoofdstuk 2; Reid, 2014b, 2014a). In dergelijke situaties ontstaat het risico dat het ontwikkelen van een beter detectie- en registratiebeleid een *doel op zichzelf* wordt in plaats van een *middel* om het beleid te verbeteren. Dat laatste zijn de ingrediënten waarvan we weten dat ze tot een mismatch leiden tussen het spijbelbeleid en de spijbelpraktijk en die verklaren waarom bijkomende investeringen in detectie en registratie er toch kunnen toe leiden dat leerlingen meer spijbelen. Zo geven spijbelaars aan dat men in dergelijke situaties relatief makkelijk onder de radar van het detectie- en registratiesysteem blijft en dat men vaak te laat of verkeerd begeleid wordt (Spruyt, Keppens, Bradt, & Kemper, 2016).

Onderzoek suggereert, ten tweede, dat scholen in Vlaanderen sterk verschillen in de wijze waarop men registreert en men met de registratiedata (zowel individuele dossiers als met registratiegegevens op schoolniveau) omgaat. Dat blijkt niet alleen uit het advies van de VLOR (2015) op de conceptnota 'Samen tegen schooluitval' van de Vlaamse ministers van Onderwijs, Welzijn en Werk, of uit de audit van de CLB's (2015), maar ook op basis van een analyse van de registratiedata. Zo stellen we op schoolniveau aanzienlijke verschillen vast

voor de correlatie tussen zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes van leerlingen. Deze correlatie varieert tussen -0,08 en 0,94, wat suggereert dat in sommige scholen een grote groep spijbelende leerlingen onder de radar van het detectie- en registratiesysteem blijft. In andere scholen stemt het aantal geregistreerde problematische afwezigheden veel beter overeen met het spijbelen dat jongeren zelf toegeven (Hoofdstuk 5). Dergelijke vaststellingen roepen vooral veel vragen op. Vragen die alleen beantwoord kunnen worden als we zicht krijgen op de registratieaanpak van scholen én vooral de wijze waarop deze in het bredere beleid op leerlingenbegeleiding van de school past. Alleen door te kijken hoe de cijfers tot stand komen en waarvoor ze gebruikt worden, kunnen we begrijpen hoe de aanzienlijke verschillen tussen scholen tot stand komen, welke implicaties dat heeft en hoe er tot een grotere harmonisatie kan gekomen worden. Om die reden bevat dit hoofdstuk een analyse van de uitdagingen en knelpunten waar scholen mee worden geconfronteerd bij de integratie van administratieve gegevens over problematische afwezigheden binnen het bredere beleid op leerlingenbegeleiding van de school.

Terwijl er, ten derde, een uitgebreide literatuur beschikbaar is over maatregelen en interventies in het voorkomen en bestrijden van spijbelen, is empirisch onderzoek naar de factoren die van belang zijn in het vertalen van die maatregelen naar de lokale context schaars (Hoofdstuk 2). Er is inderdaad meer nood aan onderzoek naar factoren die het gemak van implementatie beïnvloeden. Dit is voor zover wij weten het eerste onderzoek waarbij men de uitdagingen en knelpunten die zich op het vlak van implementatie van spijbelbeleid voordoen, tracht te identificeren en te analyseren.

Het vervolg van dit rapport is als volgt opgebouwd. In de volgende sectie situeren we eerst de transformatie die zich in Vlaanderen heeft voltrokken met betrekking tot het gebruik van administratieve data van problematische afwezigheden. Daarna komen we kort terug op de voorwaarden voor succesvolle implementatie die we op basis van onze literatuurstudie naar de effecten van interventies ten aanzien van spijbelen hebben geïdentificeerd (Hoofdstuk 2). Vervolgens beschrijven we de wijze waarop ons onderzoeksdesign werd opgebouwd en verduidelijken we de belangrijkste resultaten. In

het besluit gaan we dieper in op de implicaties van onze bevindingen voor het onderwijsbeleid.

Registratiedata over (problematische) afwezigheden in Vlaanderen

Registratiegegevens over (problematische) afwezigheden bij leerlingen die les volgen in het basis en secundair onderwijs worden in Vlaanderen verzameld door het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI). Leerlingen kunnen om vele redenen afwezig zijn. In sommige gevallen (ziekte, begrafenis van familieleden...) zijn die afwezigheden gewettigd. Leerlingen die ongewettigd afwezig zijn krijgen een B-code (de B staat daarbij voor begeleiding). Initieel was de B-code vooral een restcategorie, bedoeld voor afwezigheden die niet onder een van de vele andere categorieën vielen. Vanaf het schooljaar 2005-2006 kunnen scholen zelf een aantal afwezigheden wettigen, waardoor deze categorie homogener geworden is. Sinds november 2016 wisselen scholen de informatie over afwezigheden (alle afwezigheden inclusief B-codes) automatisch uit met de databank van AGODI. Deze data worden verzameld en gekoppeld aan andere leerlingkenmerken via het zogenaamde DISCIMUS-informaticasysteem. Terwijl er voorheen dus alleen een melding werd gemaakt wanneer een leerling minstens 30 B-codes verzamelde, worden vandaag *alle* B-codes (en bij uitbreiding alle afwezigheidscodes) via DISCIMUS doorgegeven aan het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI). Wanneer een leerling een bepaalde drempel van problematische afwezigheden bereikt, zijn ze verplicht bepaalde acties te ondernemen. Scholen hebben bijvoorbeeld de vrijheid om het CLB vroeger in te schakelen, maar zijn vanaf 1 september 2016 verplicht dat te doen vanaf 5 halve dagen problematische afwezigheid (5 B-codes). De school voert dan een afstemmingsgesprek met het CLB waarin de verdere begeleiding van de leerling wordt besproken. Het aantal verzamelde B-codes kan ook gevolgen hebben voor de schooltoeslag. Van leerlingen die in twee opeenvolgende jaren 30 B-codes verzamelden kan de schooltoeslag van het laatste schooljaar teruggevorderd worden

Scholen kunnen te allen tijde de door hun geregistreerde (problematische) afwezigheden opvragen. Dat heeft tot gevolg dat de data niet enkel dienen om er een bepaalde sanctie of interventie aan te koppelen. De data laten scholen in principe ook toe voor het eerst zicht te krijgen op de verspreiding van het totaal aan afwezigheden op hun school. En dat alles zeer gedetailleerd voor elke halve dag van afwezigheid. Scholen kunnen daardoor zicht krijgen op de prevalentie van geregistreerde problematische afwezigheden (vanaf de eerste B-code) en op het totaal aantal geregistreerde afwezigheden (naast de B-code ook andere relevante afwezigheidscodes zoals onder meer de L-code, D-code en Z-code)¹. Doordat deze gegevens (via DISCIMUS) gecentraliseerd worden kan men het aantal problematische afwezigheden voor een bepaalde school vergelijken met cijfers van scholen met gelijkaardige kenmerken (i.e. spijbelspiegels) en evoluties bestuderen.

Via al deze voorzieningen tracht het beleid drie doelstellingen te realiseren: (1) scholen meer aanzetten de administratieve data van afwezigheden te gebruiken om een preventief beleid rond spijbelen te ontwikkelen en op te volgen. Precies omdat geweten is dat het vaak bijzonder moeilijk is om jongeren die intensief spijbelen te re-integreren in een normale onderwijspraktijk, wordt maximaal ingezet op vroeg ingrijpen en een aanklampend beleid. Daarvoor is een doeltreffend registratie- en detectiebeleid van afwezigheden cruciaal. (2) Scholen stimuleren om ook met deze registratiedata aan de slag te gaan om het zorgbeleid te optimaliseren. (3) Scholen voldoende vrijheid bieden om deze visie te implementeren naargelang de schoolcompositie en de lokale context.

Op die manier vormt Vlaanderen in Europa een van de koplopers als het gaat over het op nauwkeurige en systematische wijze verzamelen van afwezigheidscijfers van leerlingen die leerplichtonderwijs volgen. Een volgende stap in dat proces bestaat er in scholen ook te overtuigen om met die data aan de slag te gaan en hen daarbij te ondersteunen. Het aanbieden van de spijbelspiegels via het Mijn School systeem *op schoolniveau* speelt daarbij een belangrijke rol, maar ook *op lokaal niveau* tracht men via de netwerken 'Samen tegen schooluitval' samenwerkingsverbanden te stimuleren om via registratiedata bepaalde beleidsmaatregelen aan te scherpen. Dat maakt het zeer relevant om net in Vlaanderen de

¹ Een legende van de afwezigheidscodes wordt weergegeven in de Appendix.

uitdagingen en knelpunten te analyseren die gepaard gaan met deze veranderde visie over het gebruik van registratiedata.

De voorwaarden voor een succesvolle implementatie van een efficiënt en effectief spijbelbeleid

Uitgangspunt van dit hoofdstuk is dat een van de belangrijkste uitdagingen waarmee beleidsmakers in de strijd tegen spijbelen geconfronteerd worden, te maken heeft met het ‘zichtbaar’ maken van de spijbelproblematiek en -dynamiek. Of het nu gaat over het schoolniveau, het niveau van de lokale gemeenschap (Lokaal Overleg Platform, Stad) of Vlaanderen in zijn geheel, de eerste stap in het uitrollen van een beleid tegen spijbelen bestaat eruit een goed zicht te verwerven op de omvang en de aard van de problematiek. Daarbij lijkt vooral het zichtbaarder maken van het occasioneel spijbelen (1) het meest belangrijk te zijn, maar (2) ook de grootste uitdaging in te houden. Naarmate leerlingen vaker spijbelen, verminderen immers de mogelijkheden om er iets aan te doen waardoor vroeg ingrijpen belangrijk is. Het lastige daarbij is dat vooral occasioneel spijbelen doorgaans slecht zichtbaar is omdat deze leerlingen vaak problematische met gewettigde afwezigheden combineren en hun spijbelgedrag proberen te verbergen (Hoofdstuk 5).

De voorgaande paragraaf beschrijft de transformatie die Vlaanderen op het vlak van registratiedata van problematische afwezigheden in gang heeft gezet. De technische vooruitgang die de laatste jaren geboekt werd, is bijzonder en relatief uniek in Europa. De uitdaging bestaat eruit om die *technische* hulpmiddelen tot *onderwijsmiddelen* om te vormen dat wil zeggen tot instrumenten waarmee een school, een lokaal bestuur/scholengemeenschap en Vlaanderen effectief mee aan de slag gaat/gaan.

Op basis van een eerdere literatuurstudie naar de effecten van interventies ten aanzien van spijbelen concludeerden we dat naast de inhoud van een interventie of programma ook de manier waarop dat programma wordt geïmplementeerd, cruciaal is (hoofdstuk 2). Tegelijkertijd is over de relatie tussen de omstandigheden van de implementatie (bijvoorbeeld de duur van de interventie of de context van de school) en de impact op spijbelen weinig geweten. Tegen die achtergrond leert de literatuurstudie van interventies

ten aanzien van spijbelen dat het vooral belangrijk is *een programma op verschillende niveaus te implementeren*. Die stelling steunt op verschillende argumenten.

Ten eerste blijkt uit de literatuurstudie dat programma's die enkel op het individuele niveau geïmplementeerd worden, zoals bijvoorbeeld de implementatie van mentoring op school, onvoldoende zijn om spijbelen een halt toe te roepen (Converse & Lignugaris/Kraft, 2009). Veel effectiever zijn interventies die maatregelen op het individuele niveau koppelen aan maatregelen op het niveau van de school. Het is immers cruciaal dat een beleid of maatregel tegen spijbelen gedragen worden door alle betrokken actoren op school. Het implementeren van een mentoring programma heeft bijvoorbeeld weinig zin indien er op de school geen gedragen detectie- en registratiebeleid om spijbelaars te identificeren bestaat. De reden daarvoor is eenvoudig. Het gros van het spijbelen in Vlaanderen is laagdrempelig spijbelen waarbij leerlingen en hun ouders de problematische afwezigheid zo onzichtbaar mogelijk houden. Hoe meer de verschillende actoren (leerkrachten, leerlingenbegeleiders, enz.) er verschillende opvattingen over registratie, opvolging en ernst van spijbelen op na houden, hoe eenvoudiger het wordt tussen de mazen van het net te glippen. Het probleem is daarbij doorgaans niet alleen dat bepaalde afwezigheden niet ontdekt worden, maar vooral dat ze niet opgevolgd worden. In dat opzicht is een effectief spijbelbeleid niet anders dan een deel van het kwaliteitsvol beleid op leerlingenbegeleiding. Maatregelen vertrekkende vanuit het bindingsperspectief zullen bovendien ook enkel tot positieve gedraguitskomsten leiden indien het bindingsprincipe gedragen wordt door alle betrokken actoren. Vanuit dezelfde visie zal een meer onderzoekende houding ten aanzien van administratieve data van afwezigheden enkel succesvolle resultaten opleveren indien alle betrokkenen bij het onderwijsproces van een leerling die visie onderschrijven. Dit laatste geldt niet enkel voor de actoren op school, maar evengoed voor buitenschoolse begeleidingsvormen waar spijbelende leerlingen mee in aanraking komen. Het is met betrekking tot dit laatste dat ook de implementatie van samenwerkingsverbanden op het niveau van de lokale gemeenschap belangrijk is. Bij veel van de onderzochte programma's bestaat deze samenwerking uit de aanstelling van een of meerdere coördinatoren. Deze coördinator verhoogt de slaagkansen van het programma door het bewaken van de voortgang van het project en het aanbieden van ondersteuning vanuit een vogelperspectief. Het is met betrekking tot twee punten dat de

rol van de coördinator een meerwaarde vormt voor een project. Ten eerste zorgt de coördinator voor het aan elkaar verankeren van de belangrijkste schakels in het systeem door bijvoorbeeld acties gericht op preventie en interventie optimaal op elkaar af te stemmen. Het is de coördinator die het overzicht behoudt op de begeleidingstrajecten van de jongeren en erop toeziet dat een leerling bij het veranderen van school of het overstappen naar de volgende fase van begeleiding niet door de mazen van het net valt. Een tweede punt waarop de coördinator een bijdrage levert heeft te maken met het bewaken van de samenwerking van de verschillende actoren in een project. Het is de coördinator die ervoor zorgt dat alle betrokken partijen in hetzelfde bad worden getrokken en de samenwerking ook op de lange termijn verankerd blijft. Dat is belangrijk omdat de literatuur toont dat het ongeveer zes jaar duurt alvorens een programma ten volle tot zijn recht komt.

Samengevat wijst de literatuurstudie twee duidelijke voorwaarden aan om een interventie ten aanzien van spijbelen te doen slagen: (1) het implementeren van de maatregel op verschillende niveaus en (2) ervoor zorgen dat de verschillende fases in een programma op structurele wijze op elkaar inhaken. Wil men komen tot *een volledige inschatting van de uitdagingen en knelpunten waar men mee wordt geconfronteerd bij de transformatie naar een meer onderzoekende houding ten aanzien van de registratiedata*, dan is het belangrijk dat we in onze analyse niet enkel aandacht hebben voor de samenwerking binnen een bepaalde school, maar ook tussen verschillende scholen en andere externe partners.

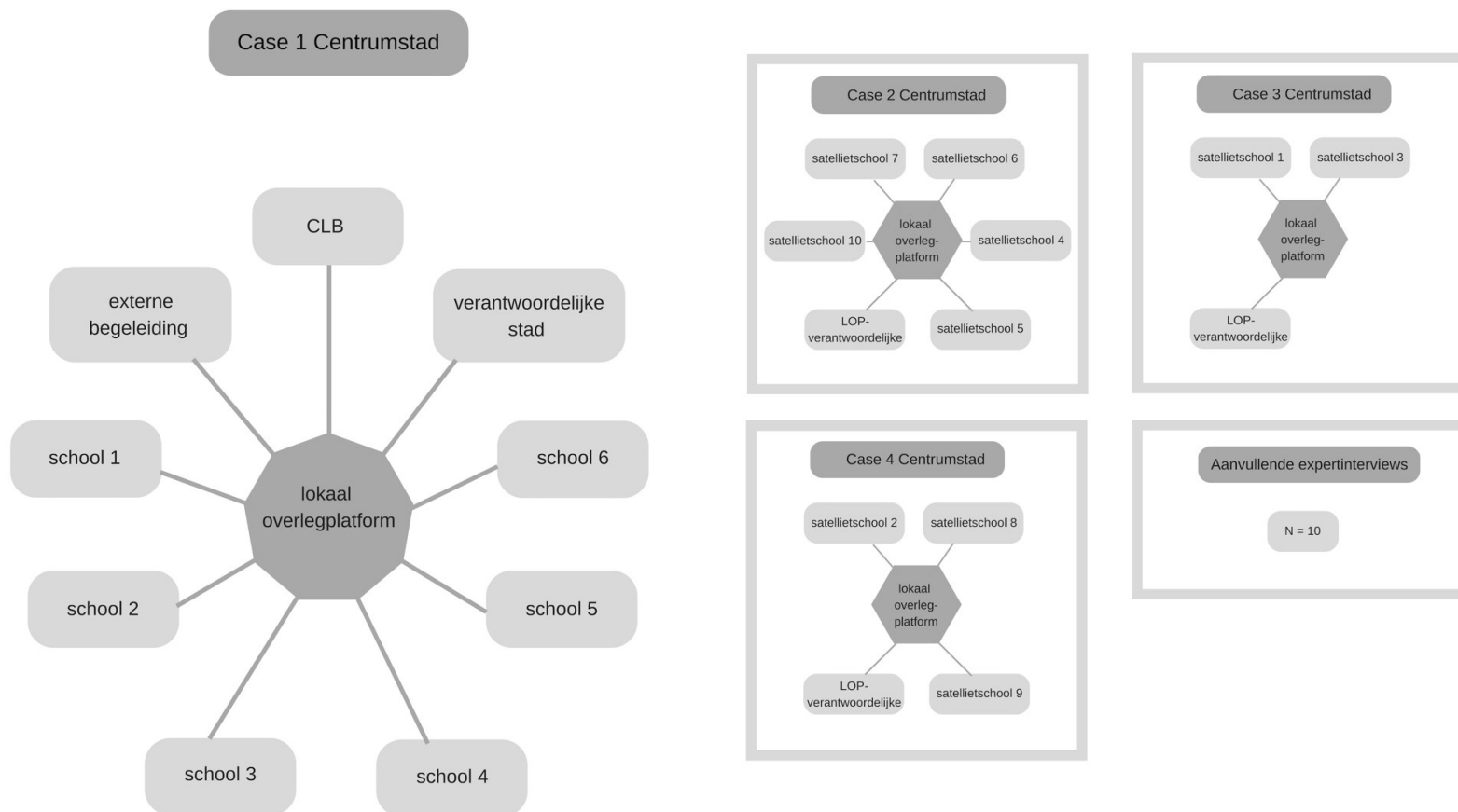
Onderzoeksdesign

Onderzoeksmethode

Het is tegen die achtergrond van vaststellingen en uitdagingen dat een kwalitatief onderzoek opgezet werd. Via kwalitatief onderzoek verwerven we gedetailleerde, context-specifieke informatie over de implementatie van opvolging van en onderzoek op basis van administratieve data van afwezigheden dewelke met kwantitatieve surveys moeilijker te vatten is. Ons onderzoeksdesign bestaat uit drie luiken (figuur 6.1).

In een eerste luik maken we een casestudy van een middelgrote centrumstad in Vlaanderen (wie noemen dit *case 1*). De literatuurstudie suggereert dat het succes van een geïntegreerd beleid rond spijbelen niet enkel bepaald wordt door de samenwerking binnen een bepaalde school, maar ook door de manier waarop er een vorm van samenwerking bestaat tussen verschillende scholen. Dat vergt een analyse waarbij we niet enkel onderzoeken hoe een bepaalde school met registratiedata omgaat, maar ook naar de dynamieken tussen actoren, zowel binnen een bepaalde school als tussen scholen onderling in het kader van een lokaal samenwerkingsverband (bijvoorbeeld LOP). Om een zicht te krijgen op die dynamieken is onze casestudy opgebouwd uit een participerende observatie binnen de specifieke context van een middelgrote centrumstad in Vlaanderen waarbij we gedurende de looptijd van onze onderzoekslijn (midden 2016 tot eind 2018) aanwezig waren op de verschillende overlegmomenten tussen de scholen en vergaderingen op scholen over het spijbel- en registratiebeleid. Deze participerende observatie wordt aangevuld door drie diepte-interviews met verschillende leden van het LOP binnen deze gemeenschap (een vertegenwoordiger van een extern begeleidingsproject, van het CLB en van de stad) en zes diepte-interviews met een door scholen zelf aangewezen verantwoordelijke voor het beleid op leerlingenbegeleiding en registratiebeleid van problematische afwezigheden (*School 1 tot school 6*).

Figuur 6.1 Overzicht onderzoeksdesign



In een tweede luik van dit onderzoek voerden we verspreid over Vlaanderen diepte-interviews in scholen en met vertegenwoordigers van lokale overlegplatformen. De interviewleidraad voor deze interviews werd opgemaakt op basis van de vaststellingen uit de casestudy. Deze aanvullende diepte-interviews dienen twee doelen. Ten eerste worden beleidsaanbevelingen op basis van dit kwalitatief onderzoek pas relevant indien de vaststellingen van de casestudy ook van toepassing zijn in andere scholen en lokale samenwerkingsverbanden met een gelijkaardig profiel (cf. satellietscholen). Het onderzoek in de satellietscholen laat ons toe te toetsen in welke mate de gevonden vaststellingen uit de casestudy al dan niet context specifiek zijn. In dit hoofdstuk beschrijven we inderdaad enkel bevindingen uit de casestudy die ook teruggevonden werden in de satellietscholen in Vlaanderen (diepte-interviews tweede luik).

Het aanvullen van de casestudy met aanvullende interviews op andere plaatsen in Vlaanderen garandeert, ten tweede, ook de privacy van de participanten in de casestudy. Op basis van de in dit hoofdstuk gebruikte citaten, kan inderdaad niet uitgemaakt worden of ze al dan niet uit de diepte-interviews of uit de casestudy afkomstig zijn. Concreet werden over twee niveaus 13 diepte-interviews afgenomen: (a) op schoolniveau met 10 satellietscholen (*Satellietschool 1 tot satellietschool 10*) die aansloten bij de scholen die we in functie van de casestudy interviewden en (b) op stadsniveau (*Case 2 tot case 4*) met 3 vertegenwoordigers van de lokale overlegplatformen waar de satellietscholen deel van uitmaken.

Voor de afname van de diepte-interviews werd de volgende strategie gehanteerd. Aan respondenten werd telkens gevraagd een beschrijving te geven van de rol en verantwoordelijkheden die zij zelf vervullen met betrekking tot het spijbelbeleid. Daarbij werd extra aandacht geschonken aan de mate van samenwerking binnen de scholen of tussen de scholen en andere externe actoren (naargelang de functie van de respondent). De diepte-interviews waren semigestructureerd en opgebouwd rond de volgende thema's: (1) registratie- en detectiebeleid, (2) begeleidingstrajecten voor spijbelende leerlingen, (3) visie ten aanzien van spijbelbeleid, (4) historische context achter de ontwikkeling van deze visie, (5) interne steun voor deze visie en (6) externe steun voor deze visie.

Tot slot werd in een derde luik van dit onderzoek enkele aanvullende interviews gevoerd met experts. Deze interviews dienden hetzelfde doel als de interviews uit het tweede onderzoeksluik, namelijk toetsen of de gevonden vaststellingen uit de casestudy al dan niet context specifiek zijn. In totaal werden 10 aanvullende interviews afgenomen met experts. De bevraging van de binnenlandse experts (N= 3) verliep via diepte-interviews. De bevraging van de buitenlandse experts (N= 7) verliep schriftelijk door de experts 10 open vragen voor te leggen. Een overzicht van deze vragen wordt in de appendix van dit hoofdstuk gegeven.

Steekproef

Onderzoeksluik 1: casestudy van middelgrote centrumstad

De primaire bron van dataverzameling van case 1 vond plaats in een stedelijk overlegplatform dat de volgende vijf doelstellingen nastreeft voor leerlingen in het secundair onderwijs: (1) in een netwerk en samenwerkingsverband de spijbelproblematiek aanpakken door een gedragen spijbelbeleid te realiseren met onderwijs- en niet onderwijspartners (bijvoorbeeld politie en parket, dokters), (2) zowel scholen als leerlingen en ouders die met de spijbelproblematiek te maken krijgen ondersteunen en begeleiden, (3) het aanwezigheidsbeleid in de scholen (op alle niveaus) versterken en een stimulerende leeromgeving creëren, (4) leerlingen meer eigenwaarde en zelfvertrouwen geven zodat zij hun schoolloopbaan gemotiveerd kunnen verder zetten, en (5) ouders stimuleren om hun kind de nodige ondersteuning te geven. Dit samenwerkingsverband werd geïnitieerd vanuit de stad en werd naast een verantwoordelijke van de stad concreet vormgegeven door vertegenwoordigers van alle onderwijsnetten die secundair onderwijs aanbieden, het CLB, het LOP en externe begeleidingspartners (e.g. Groep Intro, Arktos, ...). De coördinator van bovenbeschreven project vroeg Gil Keppens (eerste auteur van dit hoofdstuk) om op vrijwillige basis een adviserende en ondersteunde rol op te nemen. Naar aanleiding van deze vraag vroeg de eerste auteur het akkoord aan de leden van de stuurgroep om deze vrijwillige rol in te vullen als participerende observator met als doel meer zicht te verschaffen op de uitdagingen en knelpunten waar het stedelijk

overlegplatform mee geconfronteerd wordt bij de implementatie van centrale maatregelen ten aanzien van spijbelen. Deze rol als participerende observator hield in dat Gil Keppens naast observator ook diepte-interviews afnam met verschillende leden van de stuurgroep en met scholen die in dit samenwerkingsverband ondersteund werden (zie tabel 6.1 voor een beschrijving van de scholen uit casestudy 1).

Onderzoeksluik 2: Diepte-interviews in satellietscholen en met vertegenwoordigers van lokale overlegplatformen

Het tweede onderzoeksluik omvat de afname van semi-gestructureerde diepte-interviews in tien satellietscholen. Daarbij werd de volgende procedure gevolgd. Ten eerste werden LOP-deskundigen aangesproken van andere centrumsteden in Vlaanderen die qua omvang en spijbelproblematiek vergelijkbaar zijn met de centrumstad in case 1. Binnen elk van deze centrumsteden werden vervolgens in totaal tien satellietscholen geselecteerd die qua profiel aansluiten bij de scholen uit case 1 (zie tabel 6.1). Telkens werd een diepte-interview afgenomen met een door de school zelf aangewezen verantwoordelijke voor het beleid op leerlingenbegeleiding en registratiebeleid van problematische afwezigheden.

Tabel 6.1: Overzicht scholen in de steekproef

Naam school	Aangeboden onderwijsvormen
School 1	aso
School 2	tso - bso - kso - dbso
School 3	tso - bso - kso - dbso
School 4	aso - tso - bso
School 5	kso
Satellietschool 1	dbso
Satellietschool 2	aso - tso - bso
Satellietschool 3	tso - bso
Satellietschool 4	aso - tso - bso
Satellietschool 5	tso - bso - kso - dbso
Satellietschool 6	aso - tso - bso
Satellietschool 7	aso - tso - bso
Satellietschool 8	aso
Satellietschool 9	tso - bso
Satellietschool 10	dbso

Onderzoeksluik 3: Aanvullende expertinterviews

Het derde onderzoeksluik omvat de bevraging van de experts. Bedoeling van dit luik was de specifieke bevindingen voor spijbelen in Vlaanderen ruimer te kaderen.

Voor de bevraging van de binnenlandse experts (n= 3) werd gebruik gemaakt van de sneeuwbalprocedure door aan de LOP-deskundigen van onderzoeksluik 2 te vragen mogelijke interessante personen voor bijkomende gesprekken op te geven. De buitenlandse experts werden geïdentificeerd op basis van de systematische literatuurstudie (hoofdstuk 2). Deze internationale groep bestaat hoofdzakelijk uit academici, maar ook uit enkele beleidsverantwoordelijken. De bevraging van de buitenlandse experts (n= 7) verliep schriftelijk door de experts tien open vragen voor te leggen. De internationale experts werden als volgt gerekruteerd. Experts werden

schriftelijk uitgenodigd om deel te nemen aan de digitale bevraging met open vragen. Om de respons te optimaliseren werd een beloning van €50 voorzien.

Resultaten

In deze sectie beschrijven we de uitdagingen en knelpunten waar men mee wordt geconfronteerd bij de transformatie naar een meer onderzoekende houding ten aanzien van administratieve data over afwezigheden. Veeleer dan een zeer uitgebreide beschrijving te geven van alle relevante aspecten die in de vele gesprekken aan bod kwamen, gaan we in het vervolg sterk analytisch tewerk en structureren we de discussie aan de hand van vier geïdentificeerde spanningen. Zij tonen de uitdagingen die een meer onderzoekende houding ten aanzien van registratiedata in de weg staan.

(1) Grote verschillen in datagerichtheid tussen scholen

De eerste spanning vloeit voort uit de grote verschillen die er zijn in datagerichtheid en datageletterdheid tussen scholen. Het is geweten dat scholen in Vlaanderen sterk variëren in de mate van datageletterdheid en de meer algemene mate waarin ze een onderzoekende houding aannemen ten aanzien van de registratiedata die over de leerlingen en de school bestaan (Onderwijsinspectie, 2015). Leeman en Wardekker (2010, p. 21) beschrijven de onderzoekende houding op basis van drie samenhangende elementen: (1) de vaardigheid om onderzoek te ontwerpen en uit te voeren, (2) een positieve houding ten opzichte van onderzoek en (3) een onderzoekende, kritische kijk ten aanzien van de eigen lespraktijk in verbinding met een ideaal over kwaliteitsvol onderwijs. Leeman en Wardekker passen het toe op leerkrachten, maar er is geen reden om deze invulling niet open te trekken naar het meer algemeen gebruik van registratiedata in scholen.

In de afgenomen interviews hebben we gezocht naar een antwoord op de vraag in welke mate deze elementen specifiek voor het spijbelbeleid aanwezig waren, hoe ze onderling met elkaar samenhangen en vooral welke verschillen er zich op dat vlak tussen scholen

aftekenen. De lokale context werd daar automatisch bij betrokken omdat we ook vaststelden dat indien een lokale overheid (bijvoorbeeld een stadsbestuur) en/of LOP een concreet initiatief rond spijbelen opstart, het omgaan met registratiedata er vrijwel altijd in de een of andere vorm deel van uitmaakte. Lokale besturen zijn op dat vlak overigens ook heel sterk vragende partij om zelf meer, directer en sneller registratiecijfers op schoolniveau⁵² te krijgen om de problematiek van spijbelen in kaart te brengen. Daarbij kan men zich echter de vraag stellen in welke mate dit haalbaar en wenselijk is.

Met betrekking tot de technische haalbaarheid is het waarschijnlijk moeilijk cijfers aan te leveren die nog korter op de bal spelen dan vandaag het geval is. In de gesprekken werd duidelijk dat lokale besturen liefst registratiecijfers wensen die zo kort mogelijk volgen op de ingevoerde beleidsmaatregelen. Dat zou er bijvoorbeeld concreet op neerkomen dat aan het einde van een schooljaar ook meteen de cijfers van problematische afwezigheden van dat schooljaar beschikbaar zijn. Dat is technisch gezien nagenoeg onmogelijk. Nog belangrijker is de vraag of dat wenselijk is? Ten eerste dreigt men op die manier echt af te glijden naar een accountability politiek waar in de literatuur zo voor gewaarschuwd wordt (Green, 2011). Ten tweede, en meer fundamenteel, is het maar zeer de vraag in welke mate de registratiedata rond problematische afwezigheden ook gebruikt kunnen worden voor het evalueren van een beleid. Een evaluatie is enkel zinvol indien we ook controle hebben op de factoren die de verschillen tussen de scholen kunnen verklaren. Dat is met betrekking tot de spijbelproblematiek allerminst het geval. Zo zullen scholen afhankelijk van hun ligging en onderwijsaanbod met meer leerlingen die hoog scoren op de risicokenmerken van spijbelen worden geconfronteerd. Het is, ten derde, ook maar zeer de vraag of het direct beschikbaar stellen van cijfers aan lokale besturen door scholen geapprecieerd zou worden. Scholen zien zeker ruimte voor een rol van lokale besturen voor het bestrijden van problematische afwezigheden maar dan wel heel duidelijk in een rol van *faciliteren* en *ondersteunen*. Wanneer men vanuit het lokaal bestuur die boodschap niet duidelijk overbrengt, dan dreigt men het beeld te creëren dat de data ook gebruikt kunnen worden

⁵² De steden en gemeenten ontvangen reeds de cijfers op stedelijk/gemeentelijk niveau.

om te evalueren en scholen met elkaar te gaan vergelijken en dat vormt de beste garantie opdat scholen niet zouden willen meewerken.

In dit onderzoek stelden we eveneens vast dat de visie ten aanzien van het gebruik van registratiedata tussen scholen bijzonder sterk verschilt. Op basis van de gesprekken met de onderwijsactoren vinden we een continuüm met twee duidelijke uitersten. Aan het ene uiterste staan scholen die registratiedata uitsluitend zien als een controle element. Het gaat om scholen die het nut van het verzamelen en analyseren van registratiedata niet inzien en er zich er ook heel sterk door bedreigd voelen. Zij vinden dat cijfers onvoldoende 'het verhaal' van leerlingen of een school vertellen. Ze zijn resoluut tegen het gebruik van cijfermateriaal an sich. Een respondent verwoordt die visie als volgt:

[Interviewer: "Wat denk je over het idee rond het maken van spijbelspiegels?] Weet je wat ik vind van cijfers? Neen, ik word daar kwaad van. Wat dat wij hier doen kunt ge niet omzetten in cijfers. Ik ben daar ongelofelijk tegen" [Interviewer: 'Het zit er wel aan te komen] En dan gaan we weer allemaal bezig zijn met statistieken en er wordt toch geoefeld in de statistieken. [...] Neen, ik vind dat verschrikkelijk. Statistieken zeggen niets over inspanningen. [...] Dat is een dooddoener voor al de mensen die gepassioneerd werken. Ge moet analyseren maar niet op cijfermateriaal. Kom kijken, babbelt, observeert".

Het citaat maakt een aantal dingen glashelder. Zo zien we ten eerste dat de betrokkene een bijna automatische associatie maakt tussen het gebruik van cijfers en de evaluatie van de geleverde inspanningen, iets wat zeker niet per definitie zo hoeft te zijn. Opvallend is verder dat men bij het gebruik van cijfermateriaal geen ander doel ziet dan het beoordelen van de kwaliteit van beleid. Dat staat in schril contrast met andere scholen, waar cijfers juist gezien worden als een cruciaal element voor de diagnose van problemen (zie verder). Ten tweede ontbreekt in het bovenstaande fragment ook elk geloof dat cijfers cruciale aspecten van de realiteit kunnen weerspiegelen. De betrokkene roept op tot het doen van onderzoek, maar gelooft blijkbaar dat cijfers hierbij niet kunnen helpen. De visie die hier wordt verwoordt gaat inderdaad veel verder dan de evidente stelling dat cijfers gecontextualiseerd dienen te worden. Ook bij andere respondenten komt dergelijke visie aan bod. Elementen die er dan vaak aan worden toegevoegd zijn dat leerlingen in hun

school 'geen nummer' zijn of dat niet alles dat ertoe doet in cijfers kan uitgedrukt worden. Een derde aspect dat gedurende het interview met deze respondent opviel was dat het belang van registratie gekoppeld werd aan een visie dat men spijbelen kan aanpakken door te sanctioneren. De afkeer tegen het gebruik van registratiedata lijkt inderdaad ook voort te vloeien uit de overtuiging dat detectie en registratie vooral dienen om spijbelende leerlingen zo snel mogelijk te kunnen sanctioneren. Dat staat dan in schril contrast met een visie waarbij men vooral gelooft in het belang van te werken op de achterliggende redenen van de afwezigheid. Het gebruik van cijfers wordt met andere woorden gekoppeld aan een sanctioneringsbeleid waardoor men er zich sterk tegen afzet. Deze visie vonden we vaak (maar niet exclusief) terug bij respondenten die werken in scholen met een zeer zware afwezigheidsproblematiek en alle bijhorende problemen. Het gaat om mensen die heel vaak geconfronteerd worden met problemen die niet opgelost raken, die leerlingen zien die van het kastje naar de muur gestuurd worden zonder dat ze echt geholpen worden omdat de middelen en voorzieningen ontbreken. Heel vaak luidt het belangrijkste verwijt dat deze mensen ten aanzien van de overheid hebben dat ze alleen aan 'window dressing' doen: maatregelen uitvaardigen wanneer er acute problemen zijn, maar waarbij die maatregelen absoluut onvoldoende zijn om een problematiek ten gronde op te lossen. Deze mensen zijn tegen registratiedata omdat ze vinden dat ze een problematiek anonimiseren, terwijl voor hen juist het tonen van het gezicht van een niet-geholpen leerling de enige hoop is om structurele veranderingen in gang te zetten.

Alvorens op de implicaties van bovenstaande houding in te gaan, schetsen we eerst de scholen die zich aan het andere uiteinde van het continuüm bevinden. Het gaat om scholen die duidelijk een onderzoekende houding aannemen:

"Als er een goede samenwerking is tussen ouders en de school dan is de spijbelproblematiek onbestaande. En nogmaals ik zeg dat niet in een verwijtende toon ten opzichte van de ouders want dat zou te gemakkelijk zijn [...]" [Interviewer: "En worden er dan op deze school pogingen genomen om de ouderbetrokkenheid te verhogen?]: Ja, we hebben dat zelfs onderzocht omdat je hoort altijd geruchten. [...] Wij hebben een meting gedaan van welke leerlingen de ouders niet kwamen en dat

gerelateerd aan de zes kenmerken [verwijst naar GOK-indicatoren] [...] en wij hebben geen significante verschillen gevonden."

Een ander voorbeeld van dergelijke onderzoekende ingesteldheid had meer betrekking op het zoeken naar patronen in de afwezigheidsproblematiek op school. De administratieve datasystemen die scholen gebruiken om afwezigheden te monitoren (zoals Smartschool) maken het mogelijk op zeer gedetailleerde wijze data van afwezigheden op te vragen bijvoorbeeld met betrekking tot specifieke tijdstippen (de les Lichamelijke Opvoeding) of voor specifieke klassen. Dat laat toe om de spijbelproblematiek op school zeer gericht aan te pakken. Dat ook effectief doen, wordt echter pas succesvol indien een meer algemeen onderzoekende ingesteldheid en de bereidheid daarmee te werken ook gedragen wordt door andere actoren op school. Zo wees een schooldirecteur er op dat hij met betrekking tot die aanpak er alleen voor stond. De visie om via de data spijbelen zeer gericht aan te pakken werd niet gedeeld door het CLB, het LOP en de andere overlegstructuren op lokaal niveau waardoor de directeur moeilijkheden had om gediagnosticeerde problemen ook daadwerkelijk aan te pakken - de directeur verwees bijvoorbeeld naar het idee om bepaalde klassen waar er door verschillende leerlingen veel gespijbel wordt extra begeleiding aan te bieden om er de groepsdynamiek te verbeteren. De directeur suggereert dat zijn vraag naar extra ondersteuning niet ingewilligd werd net omdat er te grote verschillen zijn tussen de scholen in het LOP. Bij de meeste scholen ontbrak het aan een onderzoekende houding van de administratieve data waardoor men op lokaal niveau eerst de prioriteit gaf om deze scholen te ondersteunen. Dit voorbeeld illustreert dat er tussen scholen niet alleen grote verschillen zijn in datagerichtheid, maar dat die verschillen een samenwerking ook kunnen hinderen.

Opvallend daarbij is ook dat van alle vermeende negatieve gevolgen van het werken met cijfers waar scholen van het eerste type voor vrezen, bij scholen die daadwerkelijk met registratie- en andere data aan de slag gaan, die negatieve gevolgen niet te vinden zijn. Scholen die effectief aan de slag gaan met data gebruiken deze nagenoeg nooit voor het beoordelen van de effectiviteit van maatregelen. Als data gebruikt worden is het vooral voor het diagnosticeren van een probleem, voor het afoetsen van een buikgevoel en voor het opvolgen van de lange termijn evolutie. Data worden vooral ook gebruikt om een

discussie op gang te brengen. In één school die we bezochten werd niet alleen gewerkt met registratiegegevens. De directie besliste op een moment ook een jaarlijkse welzijnsenquête in te richten:

"De enquêtes welbevinden doen we nu jaarlijks. Het is weer bijna de periode om dat te doen. Dus alle klassen doen een enquête en van daaruit gaan we naar de leerlingenraad en van daaruit zetten we acties op. [...]" [Interviewer: "Van waar komt het idee om zo'n enquête af te nemen"]: "Omdat we het belangrijk vonden om daar een systematiek in te krijgen. Het leert ons veel. [...]" ["In welke mate worden de resultaten meegenomen in het beleid?"]: "We proberen daar met leerkrachten rond te werken en dat ook in eerste instantie bespreekbaar te maken. We hebben er ook kleinere of grotere projecten rond. Bijvoorbeeld vorig jaar hebben we in basis-mechanica waarmee het echt moeilijk werken was een traject rond groepsvorming en sociale vaardigheden gewerkt."

Deze houding ten aanzien van de welzijnsenquête trekt zich door naar andere aspecten van het beleid op leerlingenbegeleiding waarbij data een belangrijk element zijn voor opvolging:

[Interviewer: "En hoe reageren de leerkrachten?"]: "Ze zien dat het gewerkt heeft en dat het loont. De leerlingen zitten meer in hun klas en ze zijn er [voor de afwezigheden] ook alerter voor omdat we op een klassenraad de tabellen ook meenemen. Vroeger zat je soms op een klassenraad en ik vind dat er een professioneel overleg moet zijn en dus wil ik daar geen anekdotes. [...] Soms overdrijven leerkrachten soms ook juist niet. En nu kunnen we dus wel op basis van die tabellekes die we trekken zeggen van ja ho het gaat maar over 3 dagen of hé hallo het gaat over drie weken."

Deze voorbeelden maken de enorme verschillen tussen scholen in Vlaanderen tastbaar. De vastgestelde variatie tussen scholen in de datagerichtheid en de meer algemene onderzoekende houding hangt heel sterk samen met de datageletterdheid bij scholen. Sommige scholen die we bezochten hebben slechts een heel beperkte kennis van hoe om te gaan met data, zelfs indien ze alle technische middelen hebben. In één concreet geval gaf de geïnterviewde leerlingenbegeleider aan dat het voor hen moeilijk was om het overzicht te behouden van welke leerlingen precies 5 B-codes behaalde. Dat laatste in het

bijzonder indien de 5 B-codes over een wat langere periode verzameld werden. Dit ervaren probleem is opmerkelijk omdat de betrokken school met Smartschool werkte, leerkrachten afwezigheden per les registreerden én Smartschool toelaat gemakkelijk lijsten te genereren met leerlingen die een bepaald aantal B-codes behaalden. In een andere school hielp de eerste onderzoeker van dit hoofdstuk een leerlingenbegeleider om data via Smartschool te downloaden nadat de betrokken begeleider had aangegeven dat er ooit een instructiefilmpje moet geweest zijn maar dat dit verloren ging toen de toenmalige leerlingenbegeleider de school verliet. Het zijn losse en zeker de meest opmerkelijke voorbeelden, maar ze verwijzen wel naar een meer algemene problematiek, namelijk dat de datageletterdheid niet alleen sterk varieert tussen scholen maar binnen scholen ook heel sterk afhankelijk is van individuen. Inderdaad, zelfs in de scholen die heel actief zijn met het gebruiken van registratiedata blijkt dat het verzamelen, interpreteren en werken met registratiegegevens doorgaans getrokken wordt door één of twee mensen. We kunnen dit niet empirisch toetsen, maar onze indruk was toch sterk dat indien in dergelijke scholen die betrokkene om welke reden dan ook zou wegvallen, de kans groot is dat de onderzoekende houding ten aanzien van registratiedata stilvalt. Of anders gezegd: er is niet alleen nood aan het verder verbeteren van de datageletterdheid van scholen. Er kan vooral nog veel vooruitgang geboekt worden door die geletterdheid ook structureel te verankeren in de schoolwerking en dus minder afhankelijk te maken van de interesse, kennis en ervaring van één persoon.

Het gebrek aan datageletterdheid brengt nog een ander probleem met zich mee. In de scholen die we bezochten ging een gebrek aan datagerichtheid en datageletterdheid vaak ook gepaard met een gebrek aan investeringen in de kwaliteit van de data. Administratieve databanken van welke aard dan ook zijn ‘levende databanken’ die alleen verbeteren door er concreet mee aan de slag te gaan, geconfronteerd te worden met foutjes of inconsistenties, enz. In scholen die weinig tot niet met de eigen data werkten, werd, bijvoorbeeld, minder tijd geïnvesteerd in het controleren of bepaalde B-codes later nog werden gewettigd door een ziektebriefje geschreven door de ouders- of medisch attest. Dat is problematisch omdat de kwaliteit van registratiedata staat of valt met de mate waarin de redenen van de afwezigheid opgevolgd worden:

"Alles start met de registratie van afwezigheden en het opvolgen van deze afwezigheden. Het registreren van een afwezigheid is onvoldoende. Een medewerker van de school moet zich ook fulltime bezighouden met het controleren of de leerling al dan niet ongeoorloofdongewettigd afwezig was. In sommige gevallen moet een bepaalde geregistreerde ongeoorloofdeongewettigde afwezigheid dan gecorrigeerd worden omdat wat aanvankelijk als ongeoorloofdongewettigd werd geregistreerd uiteindelijk toch gewettigd kon worden."

Scholen verschillen in de manier waarop ze afwezigheden opvolgen waardoor veel afwezigheden die nog hadden kunnen gewettigd worden toch met een B-code geregistreerd worden. Sommige scholen kiezen er bewust voor om streng om te gaan met de registratie van afwezigheden door een zeer korte termijn op te leggen (bijvoorbeeld maximaal 2 dagen) waarin leerlingen afwezigheden kunnen wettigen. Die keuze vloeit voort uit een poging om korter op de bal te spelen. We werden echter ook geconfronteerd met scholen waar een gebrek aan follow-up van afwezigheden een gevolg is van een gebrek aan datagerichtheid en datageletterdheid. In beide gevallen vermindert de kwaliteit van de registratiedata. Dat betekent echter niet noodzakelijk dat er in dergelijke scholen ook meer gespijbel wordt. Zo stellen we op basis van kwantitatieve analyses vast dat scholen sterk variëren in de mate waarin geregistreerde afwezigheden correleren met zelfgerapporteerd spijbelen (hetgeen deels een indicatie is van de kwaliteit van de registratiedata) (hoofdstuk 4). Deze correlatie houdt echter geen verband met de prevalentie van spijbelen, zelfs na controle voor de instroomkenmerken van de school.

Tot slot hebben deze verschillen ook gevolgen voor het gemak van implementatie van lokale beleidsmaatregelen ten aanzien van spijbelen. De grote verschillen tussen scholen in datageletterdheid zorgen ervoor dat men vaak op twee snelheden moet werken: (1) met scholen die snel mee zijn in het verhaal en op basis van die onderzoekende houding extra, zeer gerichte ondersteuning wensen en (2) met scholen die achterop hinken en extra ondersteuning wensen om op het vlak van datageletterdheid vooruitgang te boeken. Voor lokale besturen met een duidelijke visie op spijbelbeleid is dit haalbaar. We werden in dit project echter ook geconfronteerd met lokale besturen die zelf niet weten wat ze met de registratiedata zouden aanvangen. In die context is het voor scholen die wel mee zijn in

het verhaal vaak een enorme uitdaging om zonder extra steun specifieke maatregelen te koppelen aan de geanalyseerde registratiedata. In een school zorgde het er zelfs voor dat men ondanks alle inspanningen de meer onderzoekende houding tegenover registratiedata terug afbouwde.

(2) De kracht van het getal

Wanneer een leerling een bepaalde drempel van problematische afwezigheden bereikt, zijn scholen verplicht actie te ondernemen. Scholen hebben bijvoorbeeld de vrijheid om het CLB vroeger in te schakelen, maar zijn vanaf 1 september 2016 verplicht dat te doen vanaf 5 halve dagen problematische afwezigheid (5 B-codes)⁵³. De school voert dan een afstemmingsgesprek met het CLB waarin de begeleiding van de leerling wordt besproken. In de praktijk varieert die aanpak echter aanzienlijk tussen scholen en ook hier blijkt er een duidelijk verband met het algemeen voorkomen van spijbelen in de scholen.

We bezochten scholen waarbij er over elke B-code een gesprek is met de betrokken leerling en waarbij elke B-code tot een strafstudie leidt:

"Vanaf de eerste B-code spreken we de leerlingen aan op hun gedrag. Vanaf de tweede B-code volgt een strafstudie. Vanaf de vijfde B-code gebeurt de gebruikelijke begeleiding via de cel leerlingenbegeleiding en het CLB. We zijn zeer streng in deze wijze van sanctioneren en straffen ook wanneer men bijvoorbeeld een dokter- of ouderbriefje vergeet in te dienen."

"Wie een B-code krijgt, krijgt in principe ook een strafstudie. Die gaan door op woensdagnamiddag en daar wordt dan een gesprek gedaan." [Interviewer: "Vanaf de eerste B-code?"] "Vanaf de eerste B-code ja. Dat blijft niet werken natuurlijk hé, maar voor occasionele spijbelaars wel want die doen dat maar ene keer en dan stopt dat. Maar diegene waar er echt een probleem is helpt dat natuurlijk niet. Die gaan naar de tweewekelijkse cel waar we de afwezigheden opvolgen."

² <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/Spijbelen-aanpakken-Vlaamse-krachtlijnen>.

Daarnaast zijn er scholen waar men aangeeft dat een gesprek in principe plaats vindt na 5 B-codes, maar waar men ook wel toegeeft dat het in de praktijk soms, regelmatig of zelfs vaak pas bij meer B-codes plaatsvindt. Tot slot zijn er scholen waar de spijbelproblematiek zo omvangrijk is dat in de praktijk zelfs niet gegarandeerd kan worden dat er bij het behalen van 15 B-codes een gesprek met de leerling volgt:

[Interviewer: "Wanneer wordt het CLB ingeschakeld?"] *"Dat wordt decretaal voorgeschreven, vroeger was dat na 10 B-codes, nu na 5. Natuurlijk op het werkveld... als je ziet hoeveel wij er (spijbelaars) hebben dan is dat bijna ondoenbaar ook. Dat is voor een stuk onrealistisch maar je doet er zoveel mogelijk en zo goed mogelijk."*

[Interviewer: "Tot welke gevolgen leidt dat?"] *"Je kan uiteindelijk niet alles doen. Op basis van interpretatie neem je diegene die volgens u het dringendst eraan toe zijn, aan zo een gesprek. Er zijn ook maar een beperkt aantal uren in u dag hé en dan moet je nog veel rekening houden met praktische beperkingen: ze zijn op stage, ze zijn op studiebezoek, ze hebben L.O., ze zijn ziek, het is medisch onderzoek ... ja er gebeurt wat hé in een schooljaar. ... En ge moet ze kunnen te pakken krijgen want ze moeten ook fysiek aanwezig zijn hé."* [Interviewer: "Zijn er dan veel leerlingen met 5 B-codes?"] *(Zoekt de lijst op van de afgelopen 2 weken) "Dat zijn er tientallen hé... Je pakt dan eerst diegene die er meer dan 15 hebben en zo zak ik af, maar het kan dan zijn dat ik geen tijd heb gehad om de leerlingen met 5 B-codes al te hebben hé, omdat je eerst met die van 10 en 15 B-codes bezig moet zijn"*

In de wijze waarop scholen B-codes opvolgen zit een patroon waarbij het aantal leerlingen met veel B-codes in een school vaak bepaalt op welke termijn met een spijbelende leerling kan gepraat worden over het spijbelgedrag. Scholen waar elke B-code wordt opgevolgd met een gesprek, zijn scholen waar er door de leerlingen nauwelijks B-codes gehaald worden. Scholen met weinig spijbelaars hebben vaak nog een extra voordeel. Het zijn niet enkel de scholen met een geprivilegieerde leerlingenpopulatie (i.e. leerlingen met de minste specifieke onderwijsbehoeften), het zijn ook de scholen die de luxe hebben hun leerkrachten te selecteren. In één school was dat heel duidelijk. Men selecteert leerkrachten heel specifiek op hun vaardigheden met betrekking tot het bieden van zorg:

"Ons zorgbeleid is heel goed, daar staan we ook echt wel voor bekend... De betrokkenheid van de leerkracht is heel groot, het engagement, het enthousiasme, de mensen worden daar ook echt op geselecteerd. De betrokkenheid is hier heel groot maar dat brengt ook met zich mee dat als mensen kinderen tegen komen die problemen hebben dat die daar ook oog voor hebben en dat die ook heel snel daar iets aan doen. Die zullen altijd dat kind aanspreken, dat komt dan voor de cel leerlingenbegeleiding en dat wordt direct opgevolgd door een zorgleerkracht of klastitularis. Wij gaan ook snel in dialoog met ouders en ik vind persoonlijk dat wij daar heel sterk in zijn, ik vraag mij af of dat in alle scholen zo is want dat gaat echt wel ver hoor."

Andere scholen hebben die luxe niet. De opvolging van spijbelaars blijkt immers zo tijdsintensief dat de nood aan ondersteuning geen lineaire maar exponentiële functie is van het aantal leerlingen dat spijbelt. Daar zijn twee redenen voor. Ten eerste daalt de mate van schoolbinding naarmate leerlingen meer spijbelen (Keppens & Spruyt, 2017). Hoe lager de schoolbinding, hoe moeilijker (en dus arbeidsintensiever) het wordt om 'vat' te krijgen op die leerling. Intensieve spijbelaars vergen dan ook veel meer energie en tijd in vergelijking met occasionele spijbelaars. De uitdaging op dit vlak is volgens onze respondenten niet alleen dat naarmate de spijbelproblematiek ernstiger is, de benodigde hoeveelheid tijd en energie voor de begeleiding exponentieel toeneemt. Het probleem is ook dat in het begeleidingsproces er zich regelmatig een terugval voordoet. Op die manier ontstaat een situatie waarbij het met een leerling vaak een tijdje goed gaat, maar één tegenslag hem/haar een paar stappen kan doen terugzetten. Dat blijkt sterk uit interviews met respondenten die aangeven dat buitenstaanders er te gemakkelijk van uitgaan dat men een leerling stapje-per-stapje kan begeleiden en herintegreren op school:

"Ik kan duizenden voorbeelden geven. Gelijk nu een meisje dat stottert. Het is emotioneel stotteren. Ze is daardoor heel lang weggebleven van school in haar vorige school want ze merkt dat van als het moment dat ze iets moet zeggen in de klas, ze "bijna sterft". Dan komt ze hier een POT (Persoonlijk OntwikkelingsTraject) volgen en krijgt ze logopedie maar wordt tijdens de pauze gepest [...] Wij hebben daar direct op

gereageerd maar voor haar triggert dat dingen die vroeger gebeurd zijn [...] Vervolgens spijbelt ze en is ze 2 weken naar school geweest.'

Het is duidelijk dat naarmate een school met meer van dergelijke cases geconfronteerd wordt, de beschikbare tijd en middelen snel uitgeput raken.

Ten tweede hangt spijbelen zowel op individueel niveau als op schoolniveau samen met een hele reeks andere problemen. Een school met een intensieve spijbelproblematiek is doorgaans ook een school waar het beleid op leerlingenbegeleiding met heel veel andere problemen geconfronteerd wordt. De combinatie van die twee elementen zorgt ervoor dat scholen heel snel hun absorptiecapaciteit overschrijden. In eerste instantie trachten zij dit op te lossen door selectiever te zijn in hun opvolging en hulpverlening. Men tracht in te schatten bij welke leerlingen de nood het hoogst is en geeft deze leerlingen prioriteit:

"Het is soms een leerling die op de lijst staat, maar waarvan we weten dat er vorig jaar reeds een serieuze problematiek was en dat dat moet opgevolgd worden. Onze criteria zijn eigenlijk leerlingen waarbij het aantal B-codes op heel korte tijd heel snel stijgt, of leerlingen waar dat het spijbelen exponentieel is waarvan je zegt dit kan niet meer, ze komen hier in de problemen of ze brengen zich nog meer in de problemen [...] we krijgen ook wel meldingen van leerkrachten die zeggen van kijk die komt hier nu wel heel veel niet of dat ze een beetje jaloers zijn omdat iemand niet komt naar school en wel goede punten haalt."

Als ook die strategie niet meer helpt, ontstaan situaties waarin eigenlijk geen spijbelbeleid meer gevoerd wordt maar alle aandacht en energie gaat naar het opvangen van acute probleemsituaties. Het gaat om scholen die 'verdrinken' en waarbij het personeel dat verantwoordelijk is voor het beleid op leerlingenbegeleiding een groot gevoel van machteloosheid ervaart:

'Onze grootste prioriteit is dat ze hier zijn [...] Alles wat wij doen heeft als doel die gasten hier binnen te krijgen en binnen te houden'.

Laat er geen misverstand over bestaan. We stelden in geen enkele school een onverschilligheid vast tegenover spijbelen. Geen enkele respondent waarmee we spraken relativeerde het belang van afwezigheden. Maar in een aantal scholen die we bezochten

was men zich wel bewust dat men niet de begeleiding kan geven die sommige van hun leerlingen nodig hebben.

Het patroon dat we hier schetsen, namelijk dat door een te grote prevalentie van de spijbelproblematiek scholen enkel reactief tegen spijbelen kunnen optreden, heeft een aantal concrete implicaties die enerzijds het geschetste patroon verduidelijken en anderzijds ook verklaren waarom het zo moeilijk is daaraan iets te veranderen.

Ten eerste wordt op basis van onze gesprekken duidelijk dat het verlagen van de drempel om het CLB in te schakelen van 10 naar 5 B-codes in de praktijk waarschijnlijk relatief weinig effect heeft gehad. Scholen met weinig spijbelende leerlingen grepen voorheen reeds vroeger in waardoor de maatregel voor hen een reeds bestaande praktijk bevestigde. Scholen met veel spijbelende leerlingen slagen er niet in om vroeger in te grijpen. Een leerlingbegeleidster omschreef deze maatregel als volgt: *'Dat is Dafalgan nemen als je griep hebt'*. Vele anderen kaarten aan dat zonder bijkomende middelen het onmogelijk is sneller in te grijpen. *'Niet realistisch'* was dan ook de vaakst voorkomende reactie indien we in interviews peilden naar de mogelijkheid om korter op de bal te spelen bij spijbelende leerlingen:

"Vanaf dat wij aan die 5 zitten is het de bedoeling dat wij dat opvolgen [...] Maar dat is niet realistisch hé, zeker nu in het 3de trimester zijn er heel veel (leerlingen met 5 B-codes), in de 30, 40, allez [...] Die wetgeving is voor een TSO-school of een BSO-school niet haalbaar."

Ten tweede, maar nauw verbonden met het eerste element is het duidelijk dat het 'rendement' van maatregelen tegen spijbelen in scholen met weinig spijbelaars groter is dan in scholen met veel spijbelaars. Dat is een zeer belangrijk punt. Tijdens onze gesprekken bleken een aantal scholen op een bepaald ogenblik zeer drastisch in te hebben gegrepen met het oog op het aanpakken van de spijbelproblematiek. Dat geeft een enorme motivatie om de geleverde inspanningen vol te houden. In satellietschool 2 is men bijvoorbeeld overgestapt van de registratie van afwezigheden via briefjes – waarvoor men toegaf er zeer laks mee om te gaan – naar de registratie via Smartschool:

"Wij hebben een werkgroep opgestart in 2015 omdat we echt vonden dat we een probleem hadden in onze tso- en bso richtingen. Van daaruit is het gegroeid. Het is heel frustrerend voor leerkrachten om te merken dat leerlingen afwezig zijn in hun les want ze moeten die vanzelfsprekend bijwerken. Ze moeten inhaaltoetsen organiseren."

Kenmerkend voor deze verandering was dat in dergelijke scholen het initiatief van de leerkrachten kwam doordat men het gevoel had een punt bereikt te hebben waarop de spijbelproblematiek op school uit de hand liep. Wanneer men dieper graaft ging het vaak om scholen waar de spijbelproblematiek in vergelijking met andere scholen in relatieve zin meeviel. Het zijn wel vaak scholen waar er een afspraak was dat men aan leerlingen geen o geeft indien ze op de dag van een toets ongewettigd afwezig zijn. Spijbelen in deze scholen betekent dan ook dat leerkrachten extra werk hebben om inhaalmomenten te voorzien. Het drastisch ingrijpen door vooral B-codes veel nauwgezetter op te volgen en vaak ook strenger te bestraffen, had in deze scholen een enorm effect omdat het vooral occasioneel spijbelen terugdrong.

Een derde gevolg van de realiteit waarbij sommige scholen door een grote prevalentie van de spijbelproblematiek enkel reactief tegen spijbelen kunnen optreden is de vaststelling dat van de meest kwetsbare jongeren vaak de meeste zelfstandigheid verwacht wordt. Dat fenomeen komt het sterkst tot uiting in het dbso, waar de zorgvraag bijzonder groot is (*"jongeren uit het deeltijds hebben daar niet voor gekozen, ze stellen op een bepaald moment gewoon vast dat ze er zijn terechtgekomen"*), en men het gevoel heeft dat daar te weinig middelen (bijvoorbeeld geen GOK-uren) tegenover staan. Dat heeft drie consequenties: (1) men is zeer wantrouwig tegenover maatregelen die van bovenaf geïmplementeerd worden (*"dat duaal leren is allemaal heel mooi in theorie [...] men maakt deeltijds kapo"*), (2) men heeft het gevoel dat men onvoldoende gewicht in de schaal kan leggen om gehoord te worden (*"Ik zou graag hebben dat de minister eindelijk eens differentieert. Wij hebben extra begeleiding nodig"*), en (3) er valt weinig eer uit te halen (*"investeer in ons en je hebt op zijn best iets minder problematische schooluitval"*).

(3) Tegengestelde verwachtingen

Deel van dit onderzoek was ook na te gaan hoe de ontwikkeling en implementatie van een lokaal spijbelbeleid tot stand komt. Met een lokaal spijbelbeleid bedoelen we dan de situatie waarbij scholen samen met en vaak op initiatief van de stad trachten te komen tot een meer omvattende aanpak van spijbelen. Dergelijke initiatieven worden altijd ondersteund door het LOP, maar vallen er niet mee samen. In de gesprekken die we voerden peilden we bij alle betrokkenen naar de totstandkoming en werking van dergelijke initiatieven. Deze laatste worden door lokale besturen steeds geïntroduceerd via (1) de controle op het ‘leerrecht’ en (2) als een poging om ervoor te zorgen dat sectoren elkaar beter leren kennen en verbinding te realiseren op het niveau van organisaties (veeleer dan op het niveau van personen). Dat laatste vooral om de ‘duurzaamheid’ van initiatieven te vergroten. Als we bij vertegenwoordigers van lokale besturen peilden naar de totstandkoming van lokale initiatieven werd verwezen naar zaken als ‘het ontdekken van een organisch gegroeide realiteit, ‘het tegengaan van verbrokkeling’, ‘100 projecten die elkaar nauwelijks kenden’. Een lokaal initiatief is er dan dikwijls op gericht ervoor te zorgen dat iedereen elkaar leert kennen.

We zien dat lokale besturen en/of LOP op het vlak van de spijbelproblematiek van scholen vooral ruimte krijgen voor het *faciliteren* veeleer dan het sturen van beleid. Een van de meest voor de hand liggende vragen luidt immers of scholen wel open staan voor deze samenwerking. In onze interviews bleek dat de meeste scholen inderdaad open staan voor meer samenwerking en uitwisseling van informatie:

“[Op de vraag of men meerwaarde ziet in uitwisseling]: Absoluut, want men hoort dan hoe een andere school het aanpakt, wat de verschillen zijn en eigenlijk komt men dan heel snel tot de constatacie dat je toch met dezelfde doelgroep werkt. Die lopen ook over h  van de ene school naar de ander.”

Dat is echter bij niet alle scholen het geval. Scholen waar de spijbelproblematiek duidelijk minder aanwezig is, twijfelen vaker aan de meerwaarde van een lokaal initiatief. Het gaat om scholen die het gevoel hebben de situatie onder controle te hebben. Een lokaal initiatief impliceert een zekere tijdsinvestering en dergelijke scholen leggen hun prioriteiten elders.

"[Er is ook een initiatief vanuit de stad, kan je daar iets meer over vertellen?] Ja persoonlijk vind ik dat niet zo leuk want dat is voor mij alleen maar extra werk [...] Men vraagt ons dan achter (spijbel)cijfers en ze hebben ook geprobeerd om ons onder dat project (lokaal spijbelproject) te laten meedoen maar omdat wij relatief weinig spijbelaars hebben is dat voor ons niet direct een meerwaarde."

Zolang lokale initiatieven gericht waren op het faciliteren van scholen en hun autonomie gerespecteerd werd, toonden de meeste scholen zich bereid samen te werken. Die samenwerking zagen zij wel niet als vrijblijvend. Een van de belangrijkste implicaties van lokale initiatieven is dat het duidelijke verwachtingen creëert bij de scholen die eraan deelnemen. Verschillende betrokkenen bevestigen inderdaad dat scholen een vrijwel onmiddellijke return-on-investment verwachten voor de deelname aan overlegmomenten of het aanleveren van data. Dat komt ook omdat bij de overlegmomenten mensen aanwezig dienen te zijn die een zeker mandaat hebben om concrete engagementen aan te gaan. In die zin is de vereiste personeelsinvestering van een lokaal initiatief vaak aanzienlijk. Als scholen mensen afvaardigen die geen mandaat hebben om een engagement aan te gaan, vertraagt het proces waardoor ook het gevoel dat de investering loont, wegebt. Dat laatste komt ook omdat scholen niet alleen met een spijbelproblematiek te maken krijgen, maar met vele uitdagingen en daardoor onvermijdelijk keuzes moeten maken.

We zien dat steden op dat vlak een aantal strategieën hanteren om voldoende return te voorzien. Deze strategieën kunnen onderverdeeld worden in: (1) informatie-uitwisseling, (2) afspraken maken en (3) het aanreiken van extra ondersteuning.

(1) Informatie-uitwisseling

Onder informatie-uitwisseling verstaan we alle initiatieven die gericht zijn op (1) het beter zichtbaar maken van de spijbelproblematiek, (2) het in contact brengen van stakeholders met elkaar en (3) het onder de aandacht brengen van projecten en begeleidingstrajecten voor spijbelaars.

Initiatieven die gericht zijn op het beter zichtbaar maken van de spijbelproblematiek starten vaak met een omgevingsanalyse waarbij men de spijbelproblematiek op lokaal niveau in kaart wenst te brengen. Die oefening leidt in bijna alle steden die we bezochten

tot de vaststelling dat er meer gespijbeld wordt dan verwacht. In sommige steden helpt die observatie om bepaalde actoren (bijvoorbeeld schooldirecteurs) die aanvankelijk weinig interesse toonden om deel te nemen aan lokaal overleg toch te laten meestappen in het project.

Een tweede punt van informatie-uitwisseling heeft betrekking op het in contact brengen van stakeholders met elkaar. Deze informatie-uitwisseling wordt door scholen doorgaans sterk gewaardeerd. Zo gaf bijna elke respondent die iets positief wilde zeggen over een lokaal initiatief aan dat men via dergelijk overleg en het delen van ervaringen toch het gevoel krijgt dat ze er niet alleen voor staan. In een van de steden die we bezochten, organiseert men 3 keer per jaar een overlegmoment waar secretariaatsmedewerkers, leerlingenbegeleiders en directeurs *good* en *bad practices* met elkaar delen. Het gaat dan om praktische tips om de betrokkenheid bij de ouders te verhogen, wanneer en hoe men moet optreden tegen spijbelen (bijvoorbeeld wanneer men een B of L-code registreert en welke maatregelen men daartegen neemt) maar ook het delen van algemene bekommernissen zoals bijvoorbeeld de moeilijkheden in het vinden van externe begeleidingstrajecten voor hardnekkige spijbelaars in het derde trimester en het werken met Smartschool. De meerwaarde van dergelijke overlegmomenten is dat deze gedeelde praktijken en bekommernissen ook teruggekoppeld worden naar het lokaal overleg op stadsniveau. Goede praktijken of veel voorkomende bekommernissen worden daardoor omgezet naar concrete afspraken en extra ondersteuning. In een stad werden bijvoorbeeld afspraken gemaakt op lokaal niveau met de doktersraad na problemen met een arts die nogal snel afwezigheden wettigt. Op die manier is er een rechtstreekse wisselwerking tussen de actoren die het dichtst bij de spijbelende leerlingen staan en de lokale beleidsmakers.

Met betrekking tot het onder de aandacht brengen van projecten en begeleidingstrajecten organiseren sommige besturen een jaarlijks event rond het kiezen van studierichtingen en de link met de arbeidsmarkt. Dat laat hen toe om niet-onderwijs gerelateerde organisaties te betrekken én het initiatief een positieve insteek te geven.

(2) *Afspraken maken*

Initiatieven van lokale besturen zijn vaak gericht op het maken van afspraken tussen scholen. Startpunt zijn vaak concrete afspraken rond het uitschrijven van leerlingen. In meerdere steden geldt er een informele afspraak dat scholen in het derde semester geen leerlingen meer van school wegsturen (uitgezonderd definitieve uitsluitingen wegens agressie en wanneer deze de integriteit van andere leerlingen ondermijnt). Andere afspraken hebben betrekking op de voorwaarden waarop men een leerling in een bepaald traject kan inschrijven. Scholen en CLB's ervaren dit overleg als een grote meerwaarde omdat het een van de weinige structuren is waar er afspraken gemaakt worden over de verschillende onderwijsnetten heen.

(3) Ondersteunen

Veruit de meeste initiatieven en voor scholen ook de belangrijkste reden om samen te werken is de extra financiering van een aantal zorgtrajecten voor jongeren met een intense spijbel en/of zorgproblematiek. Er zijn vaak lange wachttijden om externe begeleiding te bieden aan hardnekkige spijbelaars. Door als stad extra begeleidingstrajecten te financieren tracht men vanuit het lokaal beleid scholen te ondersteunen.

Daarnaast zien we dat een aantal centrumsteden ook trachten te helpen via de stadsdiensten. Zo bestaat in meerdere centrumsteden de mogelijkheid voor scholen om voor leerlingen die 10 B-codes behalen de politie in te schakelen. Scholen geven aan dat ze hier niet vaak gebruik van maken, maar bijvoorbeeld wel indien zij het gevoel hebben dat er geen contact met de ouders meer (mogelijk) is. In andere steden wordt politie ingezet om jongeren die zich tijdens de schooluren op straat bevinden aan te spreken. In nog andere steden wordt gewerkt met 'schoolspotters' of 'brugfiguren'. Dit zijn werknemers die in dienst van de stad aanwezig zijn in de schoolbuurt en op bepaalde hotspots. Zij trachten met de aanwezige jongeren een vertrouwensrelatie op te bouwen. Men benadrukt dat deze initiatieven niet gericht zijn op sanctioneren. Bedoeling is vooral via deze diensten de greep van scholen te vergroten. Alle betrokkenen waren er zich van bewust dat deze initiatieven alleen een bepaald segment van spijbelaars bereiken en daarbinnen ook alleen een effect hebben op een deel van de jongeren. Dat laatste is waarschijnlijk de essentie van een goed spijbelbeleid, namelijk dat het een gedifferentieerd beleid is waarbij bepaalde maatregelen zich richten op een bepaald type jongeren.

Samengevat kan dus gesteld worden dat scholen een zekere openheid hebben ten aanzien van lokale initiatieven. Als de stad een initiatief neemt schept dit echter ook duidelijke verwachtingen bij onderwijsverstrekkers. Het zijn die verwachtingen die soms niet kunnen worden ingelost waardoor er frustratie ontstaat (*"de trajecten zijn fantastisch maar te kort en te weinig"*). Het gevoel er niet alleen voor te staan, wordt door iedere betrokkene positief gewaardeerd, maar het verzandt snel indien daar geen reële vooruitgang uit voortvloeit. Als de gesprekken een ding duidelijk maken is dat scholen een zo direct mogelijke 'return-on-investment' willen. Dat is het punt waarop lokale initiatieven soms vastlopen. De stad kan de mogelijkheid bieden om laaghangend fruit te plukken. Vaak is daar weinig ondersteuning voor nodig. Maar daarna komt men onvermijdelijk bij problemen terecht die fundamenteeler, complexer, kortom, moeilijk oplosbaar zijn en dus meer tijd en middelen vragen. Het probleem is in dat geval niet alleen dat die middelen en tijd schaars zijn, maar ook dat de aanpak van spijbelen dan afgewogen wordt met de talloze andere belangrijke zaken. Het wordt moeilijk het 'voordeel' op de korte termijn aan te wijzen. Het is op dat moment dat initiatieven moeite hebben om niet te verwateren. Dat is zeker het geval in steden waar men de cijfers gebruikt om de investering te evalueren. Na een drietal jaar stelt men vast dat desondanks de investeringen de spijbelcijfers blijven stijgen, of stabiel blijven waardoor men aan andere prioriteiten de voorkeur geeft. We stelden inderdaad vast dat lokale initiatieven doorgaans relatief makkelijk opgestart raken, maar na 3 tot 5 jaar uitdoven.

Voor een lokale overheid betekent dit dat verwachtingenmanagement toch wel heel cruciaal is. En daar knelt vaak het schoentje. Scholen zijn alleen geneigd mee te werken indien ze daar een voordeel uit kunnen halen. Dat verhoogt de kans dat men bij de wervingsfase te optimistisch is. Anderzijds zijn trajecten toch behoorlijk duur waardoor het uiteindelijke aanbod bijna steeds lager uitvalt dan de vraag. Op dat punt stelden we soms vast dat lokale overheden het gevoel hadden dat ze een duidelijk engagement hadden genomen, terwijl bij de scholen zelf toch enige teleurstelling bestond betreffende de precieze omvang van het aanbod:

"De stad doet goede dingen/ goede projecten, maar wij hebben een hele lastige doelgroep en onze mannekes vallen er overal uit. Dat is ook een van mijn grote

frustraties om hier de zorg te doen. Er zijn zoveel mogelijkheden en instanties en ondersteuning en trajecten en projecten en alles tot en met en dan zijn er hele strenge criteria voor wie dat er in aanmerking komt. En mijn gastjes komen niet in aanmerking. Je mag nog nooit begeleid zijn, je mag geen strafblad hebben,... en uiteindelijk moeten mijn gasten hun plan trekken. Dat is dan ook de reden waarom ze hier zitten. [...] Ze hebben tien beurten van een uur en ik vind dat fantastisch hé, dat dat er is want dat is al tien keer dat dat gastje toch ergens terecht kan, maar het is niet genoeg. Ik denk dat mensen zeer hard onderschatten welke druk leerlingen ondervinden."

Op die manier ontstaat er een spanning tussen extra investeringen van de stad en scholen waarvoor deze investeringen onvoldoende zijn (onder invloed van gecreëerde verwachtingen) waardoor duurzame samenwerkingsverbanden tussen een lokaal bestuur en scholen soms spaak lopen.

(4) procesbegeleiding en privacy hinderen elkaar soms

Het vierde spanningsveld gaat gepaard met de onregelmatige schoolloopbaan die kenmerkend is voor veel hardnekkige spijbelaars. Het is geweten dat hardnekkige spijbelaars vaak van school wisselen (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Doorheen de schoolloopbaan doorlopen zij vaak ook verschillende begeleidingstrajecten. Aangezien scholen de leerlingendossiers niet zomaar aan andere scholen mogen doorgeven⁵⁴, tasten scholen bij nieuwe leerlingen dikwijls in het duister over bepaalde aspecten van de schoolloopbaan, zoals het tuchtdossier en de spijbelgeschiedenis. Dat is enerzijds logisch om met een schone lei te starten en om leerlingen nieuwe kansen te bieden. Anderzijds wijzen verschillende actoren er op dat het starten met een schone lei er soms voor zorgt dat men kostbare tijd verliest omdat hardnekkige spijbelaars gewoon in een nieuwe school blijven verder spijbelen en daardoor niet direct worden opgevolgd:

³ De gegevens die worden doorgegeven zijn vaak beperkt. Met betrekking tot spijbelen en het tuchtdossier mag bijvoorbeeld wel vermeld worden dat er ooit een tuchtmaatregel is genomen, zonder dat dit in detail wordt toegelicht.

"Ik vind dat er veel mensen op eilanden zitten te werken. Dat is een grote frustratie. Altijd vanuit die privacy en het beroepsgeheim. Ik merk dat dat dikwijls meer nadelen heeft dan voordelen [...] en ik vind dat er daar heel veel energie en tijd mee verloren gaat. De ene zegt we gaan dat doen met u, de andere zegt we gaan iets anders doen en dat is helemaal niet op elkaar afgestemd. Ik vind dat heel contraproductief."

Het citaat maakt duidelijk dat het recht op privacy over de leerlingendossiers zorgt voor frustratie. Het zorgt ten eerste voor frustraties bij de jongeren zelf omdat die voortdurend en telkens aan nieuwe mensen hun verhaal moeten doen ("jongeren krijgen altijd maar een nieuw gezicht en dat wordt altijd maar doorgeschoven naar iemand anders. Hoe zou je zelf zijn op die leeftijd? En dan haakt ge toch gewoon af"). Veel van deze jongeren blijken beschaamd te zijn om wat ze ooit gedaan hebben. Zij zouden bepaalde periodes uit hun leven het liefst vergeten, maar omdat veel informatie niet doorgegeven wordt dienen ze vaak hun levenspad (opnieuw) aan vreemden uit te leggen. Ten tweede zorgt het gebrek aan informatie en achtergrond van leerlingen voor frustratie bij begeleiders omdat het de samenwerking tussen scholen en begeleidingsvormen belemmert. Ook bij andere respondenten komt die frustratie aan bod. Elementen die er dan vaak aan worden toegevoegd is dat het ook de grip op de jongeren loslaat en het een langetermijn begeleidingsproces in de weg staat. Zo merkt men dat sommige leerlingen vaak snel van school veranderen ('shoppen') van zodra men leerlingen aanspreekt op hun spijbelgedrag via een aanklampend beleid op leerlingenbegeleiding:

"We zijn een heel kleine school op vlak van oppervlakte, leerlingen kunnen zich hier niet wegsteken. Er zijn geen hoekjes, ze zitten een hele dag bij dezelfde leerkracht in kleine klasjes. We kennen elkaar hier allemaal bij voornaam, we spreken elkaar ook alleen maar aan met de voornaam. Het is de bedoeling dat er bruggen worden gelegd en dat er een betrokkenheid is en daar gaan we heel ver in, als het moet met huisbezoeken via allerlei projecten, via facebook, sms, leerkrachten die bellen, andere leerlingen die bellen,... We werken zeer aanklampend en dat schrikt soms ook af. Er zijn jongeren die daardoor terug veranderen (van school), die niet gevonden willen worden ... er zijn er altijd een paar die niet gevonden willen worden en die verhuizen dan en zetten hun verhaal (hardnekkig spijbelgedrag) gewoon verder ergens anders."

Een ander aspect dat tijdens de interviews naar boven kwam, is dat de wet op privacy soms ook de betrokkenheid met de ouders in de weg staat. Als een leerling nog geen 18 jaar oud is, hebben ouders inzagerecht in het leerlingendossier van hun kind. Van zodra echter een leerling meerderjarig wordt, verloopt de communicatie over leerlingendossiers uitsluitend via de leerling zelf (tenzij de leerling toestemming geeft dat de school blijft communiceren met de ouders). Dat zorgt ervoor dat veel ouders op het einde van het schooljaar uit de lucht vallen wanneer hun net meerderjarige leerling veel spijbelde of in het kader van een tuchtprocedure uit de school wordt gezet.

We zien dat in de praktijk scholen en stedelijke overlegplatformen pragmatisch naar oplossingen zoeken voor de hierboven beschreven frustraties. Sommige scholen verwerven via een uitgebreid intake gesprek gedetailleerde informatie over de schoolloopbaan van leerlingen. Enkele scholen gaan daar zeer ver in door letterlijk te vragen of men de vorige school mag contacteren om inzage te krijgen in het volledige leerlingendossier. In andere steden communiceren leerlingenbegeleiders vrij direct en informeel met elkaar om geïnformeerd te worden. Dat zorgt ervoor dat leerlingen bij het inschrijven in een nieuwe school met een propere lei kunnen beginnen, maar ook dat van zodra een leerling in de problemen komt de leerlingenbegeleiders op de hoogte zijn van de achterliggende problematiek. Het zoeken naar oplossingen voor de spanning tussen procesbegeleiding en privacy sluit aan bij de bredere redenering van enkele bevraagde experts dat een fatsoenlijk beleid op leerlingenbegeleiding uitbouwen niet mogelijk is zonder een centraal meldpunt waar men de problematiek van jongeren opvolgt. Dergelijk meldpunt biedt het voordeel dat men de trajecten van de jongeren opvolgt zodat er een zekere logica zit in de verschillende fases van het begeleidingstraject en voorkomt dat leerlingen door de mazen van het net dreigen te glippen. Dat stemt overeen met de bevindingen van de literatuurstudie waar we vaststellen dat begeleidingsprogramma's die worden opgevolgd vanuit een vogelperspectief beter werken omdat de verschillende fases in een begeleidingstraject van een jongere dan veel beter op elkaar inhaken.

Besluit

De aanpak van dit hoofdstuk was noodzakelijkerwijs inductief. We zijn vertrokken van een duidelijke nood aan het krijgen van meer voeling met de wijze waarop spijbelbeleid vandaag geïmplementeerd wordt en welke uitdagingen en opportuniteiten er zich op dat vlak voordoen. We onderzoeken deze thematiek door onze aandacht te richten op de manier waarop men in de praktijk met registratiedata aan de slag gaat. Concreet gaan we in dit hoofdstuk op zoek naar de uitdagingen en knelpunten waar scholen mee worden geconfronteerd bij de transformatie naar een meer onderzoekende houding ten aanzien van de registratiedata die over de leerlingen en de school bestaan. Op basis van diepte-interviews met verschillende leden van het LOP, verantwoordelijken voor het beleid op leerlingenbegeleiding en registratiebeleid binnen scholen en tien expertinterviews identificeren we vier spanningen die een meer onderzoekende houding ten aanzien van registratiedata in de weg staan: (1) de grote verschillen in datagerichtheid tussen scholen, (2) de opvolging van spijbelaars die zo tijdsintensief is dat de nood aan ondersteuning exponentieel toeneemt met het aantal leerlingen dat spijbelt, (3) de ontwikkeling en implementatie van een lokaal spijbeleid creëert soms verwachtingen die niet ingelost kunnen worden en (4) procesbegeleiding en het recht op privacy van leerlingen hinderen elkaar soms.

De eerste spanning vloeit voort uit de grote verschillen die er zijn in de datagerichtheid tussen scholen. Die vaststelling is op zichzelf niet nieuw. Het is inderdaad geweten dat in Vlaanderen scholen sterk verschillen in de mate van datageletterdheid en de meer algemene mate waarin ze een onderzoekende houding aannemen ten aanzien van de registratiedata die over de leerlingen en de school bestaan (Hoofdstukken 4 en 5; Onderwijsinspectie, 2015; Reid, 2014b; Vlaamse Onderwijsraad, 2015). Op dat vlak werden we in dit onderzoek geconfronteerd met beide uitersten: van scholen die duidelijk een onderzoekende houding aannemen tot scholen waar het registratie- en detectiebeleid uitsluitend gezien wordt als een controle-element. Scholen waar de transformatie naar een onderzoekende houding ten aanzien van de registratiedata succesvol verloopt, hebben vaak drie zaken gemeen: (1) de noodzaak om het registratiebeleid te integreren naar het beleid op leerlingenbegeleiding kwam vanuit het lerarenkorps, (2) die visie wordt vaak uitgewerkt door slechts een persoon die over de vaardigheden beschikt om de data te analyseren en er beleid mee te voeren en (3) de spijbelproblematiek valt er (in vergelijking

met andere scholen) in relatieve zin mee. Scholen waar een van deze elementen ontbrak hadden veel meer moeilijkheden om een onderzoekende visie ten aanzien van registratiedata ook om te zetten in de praktijk.

De implementatie van een project verloopt enkel succesvol indien die visie ook gedragen wordt door alle betrokken actoren op school. Die bevinding sluit nauw aan bij de conclusies van de literatuurstudie (Hoofdstuk 2). De grootste uitdaging is het overtuigen van de leerkrachten om actief mee te werken aan een omvattende aanpak tegen spijbelen. Kenmerkend voor de scholen waar initiatieven zich ontwikkelen vanuit het lerarenkorps was dat de leerkrachten vaak het gevoel hadden een punt bereikt te hebben waarop de spijbelproblematiek op school uit de hand liep (niettegenstaande de prevalentie van de spijbelproblematiek er in relatieve zin vaak meeviel). Andere scholen trachten dit bewustzijn bij de leerkrachten te stimuleren door af te spreken dat men aan leerlingen geen nul geeft indien ze op de dag van een toets ongewettigd afwezig zijn. Spijbelen in deze scholen betekent dat leerkrachten extra werk hebben om inhaalmomenten te voorzien, maar ook dat de spijbelproblematiek zichtbaarder wordt. Evenzeer duidelijk is dat dergelijke praktijken alleen maar praktisch haalbaar zijn in scholen waar de spijbelproblematiek beheersbaar is.

De implementatie van een project hangt daarnaast af van de mate waarin een coördinator de omzetting naar een onderzoekende houding ten aanzien van registratiedata nauwgezet opvolgt. In de literatuur beschrijft men het belang van een coördinator die over de verschillende scholen heen het project opvolgt. Op basis van ons onderzoek kunnen we stellen dat het succes van een lokaal spijbelbeleid in de eerste plaats afhangt van een coördinator *binnen* de school. Het succes van een lokaal spijbelbeleid hangt immers af van de mate waarin scholen in dit verhaal meestappen (zie verderop). Datageletterdheid is voor deze coördinator cruciaal. De intentie om de registratiedata te integreren in het breder beleid op leerlingenbegeleiding wordt in verschillende scholen vertraagd en bemoeilijkt omdat het aan individuen ontbrak die over de vaardigheden beschikken om met registratiedata aan de slag te gaan of er concrete maatregelen uit af te leiden.

Tot slot stellen we een verband vast tussen het rendement van een spijbelactieplan en de aanwezigheid van de spijbelproblematiek op school. Eenzelfde inspanning heeft een

groter resultaat naarmate er minder spijbelaars zijn waardoor de motivatie om de ontwikkeling van een onderzoekende houding ten aanzien van registratiedata volledig uit te werken, ontbreekt. De opvolging van spijbelaars blijkt immers zo tijdsintensief dat de nood aan ondersteuning geen lineaire maar exponentiële functie is van het aantal leerlingen dat spijbelt. Daar zijn twee redenen voor. Ten eerste vergen hardnekkige spijbelaars veel meer tijd en energie dan occasionele spijbelaars. Ten tweede worden scholen met veel hardnekkige spijbelaars ook geconfronteerd met veel andere problemen. Intenties om met de registratiedata aan de slag te gaan worden inderdaad soms teniet gedaan omdat scholen noodzakelijkerwijs andere prioriteiten hebben. Die spanning zorgt niet alleen voor frustratie maar ook voor achterdocht tegenover centrale beleidsmaatregelen.

Aan de andere zijde van het spectrum bevinden zich scholen waar men heel bewust het registratie- en detectiebeleid loskoppelt van het breder beleid op leerlingenbegeleiding. Dit zijn scholen die zich afzetten tegen een accountabilitycultuur. Die afkeer wordt vooral ingegeven door de overtuiging dat een onderzoekende houding ten aanzien van registratiedata leidt naar een evaluatie van de geleverde inspanningen en de kwaliteit van het beleid. Sommige respondenten associëren de transformatie naar een onderzoekende houding van registratiedata met verhoogde aandacht vanuit het beleid voor het leggen van de verantwoordelijkheid van spijbelen bij de leerling en de ouders van deze leerlingen. Het optimaliseren van het detectiebeleid wordt er geïnterpreteerd als een tool om spijbelende leerlingen te sanctioneren, wat in deze visie contrasteert met het werken aan échte oplossingen voor de achterliggende oorzaken van de spijbelproblematiek. Die vaststelling is opmerkelijk omdat het loskoppelen van het registratiebeleid en het beleid op leerlingenbegeleiding een doeltreffend spijbelbeleid in de weg staat. Spijbelende leerlingen worden op die manier immers vaak pas gedetecteerd op een ogenblik dat de mate van schoolbinding reeds in sterke mate is afgezwakt. Daardoor dreigt men een cruciale fase in de ontwikkeling van spijbelen te missen (Keppens & Spruyt, 2017; Spruyt et al., 2016). Ten tweede vinden we de vrees dat registratiedata vooral dienen om beleid te evalueren niet terug in scholen waar men wel een onderzoekende houding ten aanzien van registratiedata nastreeft. In deze scholen wordt registratiedata vooral gezien als een middel om problemen te diagnosticeren en er beleid mee te voeren. Bovendien zorgt de

meer onderzoekende houding ten aanzien van registratiedata in deze scholen soms voor een meer algemene positieve houding ten aanzien van data om het beleid (zowel het beleid op leerlingenbegeleiding als pedagogische praktijken) te optimaliseren.

Als men voorgaande elementen bij elkaar neemt, dan lijkt het verbeteren van de datageletterdheid van scholen toch wel een heel cruciaal gegeven. Dat laatste niet alleen voor de individuele scholen zelf maar ook voor het slagen van samenwerkingsverbanden tussen scholen. In sommige centrumsteden zijn de verschillen in het gebruik van data en de datageletterdheid tussen scholen zo groot, dat het moeilijk wordt voor de scholen om tot een gezamenlijke aanpak te komen. Het lijkt ons dat op dit punt vooral het delen van good practices vanuit de scholen een grote meerwaarde kan betekenen. Scholen die niet geloven in cijfers vrezen voor praktijken waar scholen die wel vrij intensief met registratiedata werken doorgaans niet mee geconfronteerd worden. Lerende netwerken lijken de meest succesvolle aanpak omdat het ook kan zorgen voor een wisselwerking tussen verschillende niveaus. Dit kan gaan over spijbelpraktijken, maar bijvoorbeeld ook over hoe een schooldirecteur leerkrachten kan overtuigen om mee te stappen in een verhaal, hoe men ouders meer kan betrekken of welke grens men trekt tussen B en L - codes.

Deel van dit onderzoek was ook na te gaan hoe de ontwikkeling en implementatie van een lokaal spijbelbeleid tot stand komt. Terwijl een lokaal initiatief doorgaans relatief makkelijk opgestart raakt, zien we dat de meeste initiatieven na 3 tot 5 jaar moeite hebben om niet uit te doven. Dat is opmerkelijk omdat internationaal onderzoek toont dat het vaak vijf à zes jaar duurt alvorens een spijbelproject ten volle tot zijn recht komt (Hoofdstuk 2). Uit ons onderzoek blijkt dat het creëren van tegengestelde verwachtingen een belangrijke factor is die een langetermijn werking van lokale initiatieven ondermijnt. Zo stellen we vast dat lokale samenwerkingsverbanden vaak vast lopen omdat ze verwachtingen scheppen bij onderwijsvertekkers die niet of onvoldoende kunnen ingelost worden. Dat komt omdat de deelname aan een lokaal project een zekere mate van engagement en betrokkenheid vergt. Meestappen in een lokaal project betekent dat bij overlegmomenten mensen aanwezig dienen te zijn die een zeker mandaat hebben om concrete engagementen aan te gaan, dat men tijd investeert om bepaalde praktijken af te stemmen met andere scholen

en in sommige scholen dat men het registratie en detectiesysteem op punt stelt en digitaliseert. Dit heeft tot gevolg dat scholen vrijwel onmiddellijk een return-on-investment verwachten. Het zijn die verwachtingen die soms niet kunnen worden ingelost waardoor er frustratie ontstaat. Die return-on-investment wordt door verschillende zaken belemmerd. Lokale initiatieven kunnen ten eerste vaak vrij snel via extra middelen extra begeleidingstrajecten aanreiken wat de problematiek voor sommige scholen verlicht. Het probleem is dat deze extra middelen vaak vrij schaars zijn en dat men nogal snel bij problemen terecht komt die fundamenteeler, complexer en dus moeilijker oplosbaar zijn. Op dat punt ontbreekt het vaak aan een regelgevend kader waarbinnen middelen transparant verdeeld worden over de lange termijn naargelang de noden en de leerlingkenmerken. Op dat moment wordt de aanpak van spijbelen afgewogen tegen talloze andere initiatieven. De ontwikkeling van een lokaal samenwerkingsverband verloopt ten tweede vaak moeizaam omwille van de grote verschillen in datagerichtheid tussen de scholen. Dat leidt tot het maken van keuzes (extra tijd investeren in scholen die niet mee zijn of werken met twee snelheden) waardoor sommige scholen gefrustreerd achterblijven.

De geïdentificeerde spanningen in deze casestudy maken duidelijk waarom het voor sommige scholen en lokale besturen zo moeilijk is om een beleid op leerlingenbegeleiding te ontwikkelen dat steunt op het schoolbindingsperspectief. Zo stellen we in het algemeen een groot gebrek vast aan structuren waar men procesmatig de achterliggende redenen en oorzaken van spijbelen tracht te achterhalen en er op de lange termijn gepaste begeleiding aan koppelt. Het ontbreekt in de meeste steden die we bezochten inderdaad aan trajectbegeleiding en opvolging van spijbelaars op lokaal niveau, vooral wanneer deze van school of begeleidingsvorm veranderen. Nochtans vormt dit een cruciale voorwaarde om een beleid ten aanzien van spijbelen te doen slagen (Hoofdstuk 2). Een veel voorkomende verzuchting bij spijbelaars is dat men teveel aan verschillende mensen hetzelfde verhaal moet doen zonder dat deze verschillende begeleidingsprocessen op elkaar zijn afgestemd (Spruyt, et al. 2016). Daardoor duurt het vaak relatief lang alvorens men werkt op de achterliggende redenen van het spijbelen. Dat zorgt niet alleen voor frustratie bij spijbelende leerlingen, maar ook bij enkele door ons geïnterviewde

leerlingenbegeleiders omdat men het gevoel heeft dat men telkens opnieuw moet beginnen.

Referenties

AGODI (2012) *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2011-2012*. Brussel: AGODI

AGODI (2013) *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2012-2013*. Brussel: AGODI

AGODI (2014) *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2013-2014*. Brussel: AGODI

AGODI (2015) *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2014-2015*. Brussel: AGODI

AGODI (2016) *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2015-2016*. Brussel: AGODI

AGODI (2017) *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2016-2017*. Brussel: AGODI

Converse, N., & Lignugaris/Kraft, B. (2009). Evaluation of a School-based Mentoring Program for At-Risk Middle School Youth. *Remedial and Special Education, 30*(1), 33–46.

Crevits, H., Vandeurzen, L., & Muyters, P. (2015). *Samen tegen schooluitval. Nota aan de Vlaamse regering*. Brussel

Green, J. (2011). *Education, Professionalism, and the Quest for Accountability*. New York: Routledge.

Keppens, G., & Spruyt, B. (2017). *Effecten van interventies ten aanzien van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten onderzocht: een systematische literatuurstudie*. Brussel: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Keppens, G., Spruyt, B. & Dockx, J. (2018a). *Hoe vaak spijbelen leerlingen? Een vergelijkend onderzoek tussen geregistreerde en zelfgerapporteerde afwezigheden*. Brussel: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Keppens, G., & Spruyt, B. (2018b). *Ongewettigd afwezig zijn in Vlaanderen: een actuele beschrijving op basis van registratiegegevens*. Brussel: Steunpunt

Onderwijsonderzoek.

Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. (No. OBPWO 11.03). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Keppens, Gil, & Spruyt, B. (2017). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353–370.

Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Verbetert onderzoek het onderwijs? *VELON Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 31(1), 19–22.

Onderwijsinspectie. (2015). *Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.

Reid, K. (2014a). *An essential guide to improving attendance in your school: practical resources for all school managers*. New York: Routledge.

Reid, K. (2014b). *Managing School Attendance. Successful intervention strategies for reducing truancy*. New York: Routledge.

Spruyt, B., Keppens, G., Bradt, L., & Kemper, R. (2016). “If only they had a file on every pupil”: On the mismatch between truancy policy and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 171-189.

Vlaamse Onderwijsraad. (2015). *Advies over de conceptnota*. Vlaamse Onderwijsraad.

Appendix

Tabel: Legende afwezigheidscodes

Afwezigheidscode	Omschrijving
B-code	Problematische afwezigheden
D-code	Doktersattest
Z-code	Ziekte (briefje van ouders of van meerderjarige leerling)
O-code	Alle vormen van opvang en begeleiding van leerlingen die wegens pedagogische, juridische, sociale of persoonlijke redenen tijdelijk de lessen niet kunnen bijwonen, bv. time-out, NAFT, zorgboerderij
H-code	Revalidatie / onderzoeken die tijdens de lesuren uitgevoerd worden door schoolexterne hulpverleners of diensten in functie van het stellen van een diagnose of therapie
R-code	Dagvaarding voor een rechtbank, familieraad, overmacht, maatregelen bijzondere jeugdzorg, religieuze feestdagen, afleggen van proeven voor de examencommissie, Vlaamse Scholierenkoepel, begrafenis- of huwelijksplechtigheden
T-code	Definitieve uitsluiting (als tuchtmaatregel)
L-code	Laattijdig aankomen

Tabel: Vragen expertsurvey

U werd voor deze bevraging uitgenodigd omdat wij van oordeel zijn dat u een meerwaarde kan betekenen voor ons onderzoek wegens uw professionele activiteiten.

Kan u kort beschrijven wat uw expertise is betreffende de spijbelproblematiek?

Er is veel discussie over de afbakening van spijbelen. Hoe definieert u spijbelen? Hoe verschilt deze definitie van andere types van afwezigheden?

Sommige wetenschappers maken een onderscheid tussen problematisch en niet-problematisch spijbelen. Vindt u dit onderscheid zinvol? Indien ja, hoe onderscheidt u problematisch van niet-problematisch spijbelen? Vanaf wanneer is spijbelen problematisch en verdient het meer aandacht?

Was u ooit betrokken bij een project rond spijbelen? Indien ja, hoe definieerde men spijbelen? Kan u dit project beschrijven? Waarom werkte dit project (niet)? Wat waren de resultaten?

Wat zijn volgens u de voorwaarden om een spijbelinterventie te doen slagen? Welke maatregelen werken wel of niet en waarom?

Kan u een voorbeeld geven van een spijbelinterventie dat theoretisch onderbouwd was, maar in de praktijk niet de gewenste resultaten opleverde? Zoja, waarom was dit? Onderzoek benadrukt vaak het belang van kort op de bal spelen door middel van vroegtijdige detectie. Hoe en op basis van welke indicatoren zou u at-risk spijbelaars identificeren?

Wat zijn volgens u de grootste uitdagingen bij de implementatie van maatregelen ten aanzien van spijbelen en de afstemming ervan naar de lokale context?

Stel je voor dat men u vraagt om een spijbelproject te implementeren (een project dat voldoet aan de volgens u noodzakelijke voorwaarden). Hoe zou dit project er uit zien? Wat zou u anders doen in vergelijking met de huidige projecten waar u reeds bij betrokken was?

Deze vragen werden vertaald uit het Engels.

Algemene beleidssamenvatting onderzoekslijn

Inleiding

Deze beleidssamenvatting reflecteert over de resultaten van onderzoekslijn 1.2.: *Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten* van het Steunpunt Onderwijs Onderzoek (www.steunpuntsono.be). De beleidssamenvatting beoogt een zelfstandig document te zijn. Het kan gelezen worden zonder alle afzonderlijke studies waarop het gebaseerd is te lezen. Wel nemen we verschillende verwijzingen op naar de empirische hoofdstukken zodat deze beleidssamenvatting ook als een soort 'roadmap' voor deze onderzoekslijn gezien kan worden.

Het belang van een preventieve aanpak tegen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten wordt vooral aangewakkerd door de vaststelling dat een succesvolle aanpak tegen spijbelen pas mogelijk lijkt indien men vroeg in het onthechtingsproces ingrijpt. Tegelijkertijd waarschuwen diverse auteurs dat de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten en spijbelen best aangepakt wordt via een geïntegreerd beleid met aandacht voor een lokale vertaalslag. Die visie vertaalde zich in de conceptnota 'Samen tegen schooluitval', een initiatief van de Vlaamse ministers van Onderwijs, Welzijn en Werk die als primair objectief had het aantal spijbelende leerlingen en VSV te verminderen en het leerrecht te garanderen (Crevits, Vandeurzen, & Muyters, 2015). 'Samen tegen schooluitval' bouwt verder op de lange reeks proefprojecten en gerichte onderzoeken die in het verleden werden opgezet om vat te krijgen op de spijbelproblematiek. Dat gebeurt tegen een achtergrond waarbij ondanks alle genomen maatregelen het aantal geregistreerde problematische afwezigheden jaar na jaar hoog blijft of zelfs toeneemt (AGODI, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018). De vraag dringt zich dan ook op langs welke weg het Vlaams spijbelbeleid het preventief en geïntegreerd beleid rond spijbelen verder kan optimaliseren.

Primair objectief van deze onderzoekslijn was dan ook een diepgaande studie uit te voeren naar de voorwaarden, hinderpalen, uitdagingen, knelpunten, opportuniteiten en 'good practices' die bijdragen aan het optimaliseren van een *preventief* en *geïntegreerd* beleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Een eerste stap in dat proces bestond uit een situering van de Vlaamse onderwijscontext. Op basis van de PISA-data van 2012 werd de prevalentie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in Vlaanderen vergeleken met 24 andere Europese OESO-landen (hoofdstuk 1). Die studie onderzocht de mate waarin regionale verschillen in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten toegeschreven kunnen worden aan kenmerken van het onderwijssysteem. Vervolgens werd aan de hand van een grondige literatuurstudie een analyse gemaakt van de randvoorwaarden voor het opzetten, implementeren en uitvoeren van een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding rond spijbelen (hoofdstuk 2). Dit resulteerde in een eerste rapport waarin we op zoek gingen naar antwoorden op vragen als: Welke interventies en programma's worden er in andere landen en regio's toegepast? Welke werken (niet) en vooral waarom? Het bestuderen van potentiële strategieën ter preventie van spijbelen vormde ook de leidraad voor het onderzoeken van de rol van het schoolklimaat op spijbelen (hoofdstuk 3). Op basis van PISA-data (2012) onderzochten we hoe verschillende types schoolklimaat verband houden met een lagere kans op spijbelen en welke rol binding daarbij speelt.

In een volgende stap onderzochten we aan de hand van een concrete casestudy de wijze waarop spijbelbeleid vandaag in Vlaanderen reeds geïmplementeerd wordt en welke uitdagingen en opportuniteiten er zich op dat vlak voordoen (hoofdstuk 6). We onderzochten deze thematiek door te bestuderen hoe scholen in de praktijk met registratiedata aan de slag gaan. In totaal werden meer dan 32 interviews afgenomen met schooldirecteurs, leerlingenbegeleiders, experts en andere stakeholders. Dit kwalitatief onderzoeksluik werd aangevuld met analyses op administratieve registratiedata van problematische afwezigheden. Er werden twee verschillende analyses uitgevoerd. In een eerste rapport gaven we een actuele beschrijving van (ongewettigde) afwezigheden in Vlaanderen op basis van de registratiegegevens van het schooljaar 2014-2015 en de prevalentie van ongewettigde afwezigheden die AGODI jaarlijks publiceert (hoofdstuk 4). In een tweede rapport onderzochten we wat de kenmerken en eigenschappen van de

registratiedata precies zijn (hoofdstuk 5). Concreet vergeleken we zelfgerapporteerde gegevens over spijbelen afkomstig uit het onderzoek 'Loopbanen in het Secundair Onderwijs' van het schooljaar 2016-2017 (LiSO) met de administratieve registraties van afwezigheden van diezelfde leerlingen (in het vervolg van de beleidssamenvatting benoemd als DISCIMUS-data). Op die manier leverde het kwalitatieve onderzoeksluik extra duiding en inzicht op de mechanismen die schuilgaan achter de kwantitatief vastgestelde verbanden op schoolniveau.

Deze beleidssamenvatting streeft twee doelen na. Ten eerste, geven we een beknopte synthese van de belangrijkste bevindingen en inzichten. Aangezien elk van de afzonderlijke hoofdstukken reeds een uitgebreid besluit bevat, doen we dat niet chronologisch maar aan de hand van twee thema's zodat bevindingen uit verschillende hoofdstukken samengelegd kunnen worden. Dat betekent ook dat niet alle empirische bevindingen aan bod komen. Het is vanuit deze synthese dat we ook enkele concrete aandachtspunten of aanbevelingen voor het beleid aanreiken.

De onzichtbaarheid van laagdrempelig spijbelen

In de literatuur wordt vaak de stelling geponoerd dat we best vroeg ingrijpen tegen spijbelen, namelijk op het moment dat de mate van binding tussen de jongere en de school nog zoveel mogelijk intact is. Onze bevindingen onderschrijven die stelling en suggereren dat de drempel opdat ongewettigde afwezigheden een negatief impact hebben op de onderwijsuitkomsten, zeer laag ligt. Langs verschillende wegen tonen we inderdaad dat elke afwezigheid telt en dat elke B-code er een teveel is. Dat blijkt, ten eerste, uit het sterke verband tussen het aantal ongewettigde afwezigheden en de schoolresultaten (hoofdstuk 4). Terwijl goed geweten is dat leerlingen die veel B-codes halen een lage(re) kans op slagen hebben, tonen we in dit rapport dat het verband tussen het aantal B-codes en de kans op niet-slagen nagenoeg lineair is en dus elke extra B-code de kans op slagen een stukje verlaagt. Binnen de groep leerlingen die 1 B-code verzamelde, bijvoorbeeld, behaalde ongeveer 60% van de leerlingen een A-attest tegenover ongeveer 70% van de leerlingen die geen enkele keer ongewettigd afwezig was. Binnen de groep leerlingen die

5 B-codes verzamelden, behaalde ongeveer 54% van de leerlingen een A-attest. Elke extra B-code vermindert de kans op slagen. In die zin bestaat er niet zoiets als 'onschuldig' afwezig zijn.

Een tweede belangrijke vaststelling in die context is dat er geen discontinuïteiten zijn in de verdeling van ongewettigde afwezigheden (hoofdstuk 4). Ook de vanuit het beleid opgelegde drempels (5 B-codes, 10 B-codes, 30 B-codes) doen zich in de registratiedata niet voor als empirische 'thresholds' in de registratiedata. Dat suggereert dat de ontwikkeling van afwezigheidsgedrag veeleer gradueel verloopt (met uitzondering van het dbso waar een grote groep leerlingen zeer veel B-codes verzamelt; zie verder).

Bovenstaande vaststellingen verdienen omwille van twee redenen onze aandacht. Ten eerste, omdat in tegenstelling tot frequent spijbelen, laagdrempelig spijbelen wijdverspreid is onder leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen (hoofdstuk 4). De verdeling van het aantal B-codes toont dat 51,3% van de leerlingen van de tweede en derde graad secundair onderwijs in het schooljaar 2014-2015 geen enkele B-code behaalde. Rekenen we de leerlingen die 1 B-code behalen erbij dan blijkt minder dan 60% van de leerlingen maximaal 1 B-code te behalen. Bij de leerlingen die wel B-codes kregen, blijft het aantal doorgaans beperkt. 2,8% van de leerlingen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen kreeg meer dan 30 B-codes. 78 % van de jongeren haalde minder dan 5 B-codes, 88% van de jongeren minder dan 10 B-codes. Alle scholen in Vlaanderen worden met laagdrempelig spijbelen geconfronteerd. In een gemiddelde Vlaamse school heeft ongeveer 23% van de leerlingen minstens 5 B-codes, 12,75% van de leerlingen minstens 10 B-codes en 3% van de leerlingen minstens 30 B-codes. Ook de problematiek van leerlingen met minstens 5 B-codes is dus ruim verspreid in de tweede en derde graad secundair onderwijs.

Ten tweede blijkt in het Vlaams secundair onderwijs vooral laagdrempelig spijbelen gedurende de laatste jaren toe te nemen (hoofdstuk 4). Op basis van een secundaire analyse van de evolutie van het aantal ongewettigde afwezigheden op basis van de data uit AGODI-rapporten van schooljaar 2013-2014 tot en met schooljaar 2016-2017 stellen we voor alle categorieën onder de 30 B-codes een stijgende tendens vast in de tweede en derde graad aso. De huidige data laten niet toe te analyseren waar deze stijging vandaan

komt. Een toename in geregistreerde afwezigheden kan enkel correct ingeschat worden indien we de verhouding onderzoeken met andere vormen van afwezigheden. Veranderingen in afspraken, of een beleid waarbij gevraagd wordt korter op de bal te spelen, kunnen ertoe leiden dat waar vroeger een L-code, Z-code of D-code werd gegeven nu een B-code wordt gegeven (of vice versa). Momenteel publiceert AGODI nog geen data rond alle afwezigheden. Wel wordt die stijgende tendens in ongewettigde afwezigheden mogelijk nog onderschat. Wanneer we zelfgerapporteerde gegevens over spijbelen vergelijken met administratieve gegevens van problematische afwezigheden blijken vooral leerlingen uit het aso meer spijbelgedrag te rapporteren tegenover het aantal geregistreerde ongewettigde afwezigheden (hoofdstuk 5; zie ook verder). Met andere woorden, vooral bij leerlingen uit het aso blijkt het aantal geregistreerde afwezigheden over het algemeen lager te liggen in vergelijking met wat die leerlingen zelf rapporteren.

Samengevat leiden bovenstaande bevindingen tot twee conclusies. Ten eerste, dat laagdrempelig spijbelen minder onschuldig is dan het lijkt. Ten tweede, dat vooral laagdrempelig spijbelen gedurende de laatste jaren toenam. Dat ondersteunt de beleidsaandacht voor preventie en vraagt om een aanpak waarbij we nog meer inzetten op vroegtijdig ingrijpen tegen spijbelen (bij voorkeur vanaf de eerste afwezigheid). In de praktijk wordt die aanpak echter belemmerd door de vaststelling dat vooral in een vroeg stadium het ontwikkelen van een spijbelloopbaan via ons huidige detectie- en registratiebeleid slecht zichtbaar is. Verschillende resultaten wijzen inderdaad in die richting.

Ten eerste, zijn er duidelijke positieve correlaties tussen het aantal B-codes en alle andere afwezigheden (hoofdstuk 4). De correlaties met te laat komen (L-code) en ziekte (Z en D-code) zijn daarbij het sterkst. Vooral het sterke verband tussen een ongewettigde afwezigheid en te laat komen valt op ($r: 0,29$). Het verband tussen beide indicatoren impliceert dat te laat komen gezien kan worden als een van de gemakkelijkst toegankelijke aanwijzingen voor het risico op problematische afwezigheden. Daarnaast is het opmerkelijk dat indien we de correlaties herschatten voor subgroepen van leerlingen, ze zwakker worden naarmate het aantal B-codes toeneemt. Die bevinding sluit volledig aan bij het bindingsperspectief dat ervan uitgaat dat leerlingen vooral in een vroeg stadium van

hun spijbelloopbaan, strategisch tewerk gaan en ongewettigde afwezigheden trachten te verdoezelen door ze te combineren met gewettigde afwezigheden. Het is op het ogenblik dat de binding tussen leerlingen en hun school volledig vervlogen is, dat het aantal ongewettigde afwezigheden sterk toeneemt en leerlingen ook niet meer de behoefte voelen om hun afwezigheden te camoufleren. Dat wordt ook duidelijk wanneer we per B-code de totale geaccumuleerde afwezigheid berekenen (hoofdstuk 4). In dat geval zien we inderdaad dat leerlingen die in 2014-2015 1 B-code verzamelden in totaal gemiddeld 14,50 halve dagen afwezig waren. Leerlingen die 5 B-codes verzamelden, waren in totaal gemiddeld 21,58 halve dagen afwezig. Leerlingen die 10 B-codes verzamelden, waren gemiddeld in totaal 27,82 halve dagen, of twee volledige leswerken, afwezig. Een kritische voorwaarde voor een aanklampend beleid inzake spijbelen is het beschikken over accurate registratiedata. Scholen hebben vandaag immers maar één middel om de spijbelproblematiek zowel op het niveau van de school als op het niveau van de individuele leerling in kaart te brengen en dat zijn de registratiecijfers die zij erover bijhouden in hun registratiesysteem voor aan- en afwezigheden. Onze resultaten tonen dat indien scholen zich daarbij enkel beperken tot de monitoring van ongewettigde geregistreerde afwezigheden (e.g. B-codes) een deel van het laagdrempelig spijbelen, en dan vooral de eerste keren spijbelen, onzichtbaar dreigt te blijven.

De vaststelling dat vooral in een vroeg stadium het ontwikkelen van een spijbelloopbaan via ons detectie- en registratiebeleid slecht zichtbaar is, blijkt ook de vergelijking tussen geregistreerde ongewettigde afwezigheden en zelfgerapporteerd spijbelen op basis van de LiSO-data (hoofdstuk 5). Die oefening helpt ons het profiel te schatten van spijbelende leerlingen waarvan de kans groter is dat we ze missen in de registratiedata – of hun spijbelgedrag onderschatten. Wanneer we de prevalentie van spijbelen meten via administratieve data over problematische afwezigheden dan leidt dat tot een onderschatting van spijbelen bij (1) meisjes, (2) bij leerlingen uit het aso, (3) bij leerlingen waarvan de moeder minstens een diploma secundair onderwijs heeft, (4) bij leerlingen waar men thuis geen schooltoeslag ontvangt, (5) bij leerlingen waar men thuis Nederlands spreekt en (6) bij leerlingen die in een buurt wonen met jongeren zonder schoolachterstand.

Vooral het genderverschil valt op omdat het in lijn ligt met eerder kwalitatief onderzoek naar spijbelen in Vlaanderen waaruit bleek dat we de ernst van het spijbelen bij sommige meisjes waarschijnlijk onderschatten (Keppens, Spruyt & Roggemans, 2014). De grotere 'onzichtbaarheid' van spijbelgedrag bij meisjes houdt verband met de vaststelling dat meisjes een grotere kans hebben dan jongens op het stellen van zogenaamd 'internalistisch' probleemgedrag (Bijttebier & Vertommen, 1998; Crick & Grotpeter, 1995). Meisjes zijn bij persoonlijke problemen meer geneigd zich af te zonderen en problemen te internaliseren terwijl jongens een grotere neiging hebben hun persoonlijke problemen te externaliseren door het stellen van normoverschrijdend gedrag. Omdat externalistisch gedrag meer zichtbaar is, worden psychosociale problemen van meisjes vaker over het hoofd gezien (Osler, Street, Lall, & Vincent, 2002). Dat mechanisme maakt het voor onderwijspersoneel ook moeilijker probleemgedrag bij meisjes tijdig te detecteren. Of die algemene hypothese ook van toepassing is op het hier bestudeerde spijbelgedrag kan op basis van de huidige data niet sluitend getoetst worden. Onze cijfers suggereren wel dat spijbelen bij meisjes op scholen meer aandacht verdient.

De vergelijking tussen registratiecijfers en zelfgerapporteerde data over afwezigheden toont verder dat de administratieve data het oudergemotiveerd spijbelen en het berekend spijbelen waarschijnlijk onderschatten. Het eerste is een logisch gevolg van het feit dat ouders een aantal afwezigheden omwille van ziekte kunnen legitimeren met een ouderbriefje. Die legitimatie blijkt niet altijd gegrond. Sommige leerlingen geven aan dat ze met toestemming van de ouders spijbelen om op vakantie te gaan, wegens vermoeidheid, omdat men zich slecht had voorbereid op een toets of een schooltaak niet had gemaakt, om te gaan werken of om iets leuks te gaan doen met vrienden of familie. Een groot deel van het spijbelen is oudergemotiveerd. Ongeveer de helft van de spijbelende leerlingen gaf aan dat hun ouders op de hoogte waren van het spijbelgedrag. Iets meer dan een derde gaf aan dat hun ouders toestemden met hun spijbelen. Eerder Vlaams onderzoek naar spijbelen bij leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs kwam tot een gelijkaardige conclusie (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Het feit dat ouders op de hoogte zijn betekent uiteraard niet dat zij het gedrag van hun kind ook goedkeuren. Het

legt wel een paradox bloot. Terwijl onze analyses het belang van vroeg detecteren extra beklemtonen, wordt die aanpak bemoeilijkt doordat sommige ouders de afwezigheid van hun kinderen legitimeren. De correlatie tussen het aantal B-codes en alle andere afwezigheden suggereert bovendien dat leerlingen die vaker gewettigd afwezig zijn ook een grotere kans hebben ook meer ongewettigd afwezig te zijn.

De vaststelling dat de administratieve data van ongewettigde afwezigheden ook berekende spijbelaars missen, viel eveneens te verwachten. Berekende spijbelaars zijn jongeren die slechts een of enkele uren afwezig zijn zodat men door de mazen van het 'registratieweb' van de school kan glippen. Deze jongeren camoufleren hun afwezigheden zoveel mogelijk via andere afwezigheidscodes of door te trachten niet betrapt te worden. Scholen hebben er alle belang bij om berekend spijbelgedrag zoveel mogelijk tegen te gaan. Niet alleen weten we dat de kans op spijbelen toeneemt naarmate leerlingen andere leerlingen zien spijbelen (in het bijzonder als ze en ermee weggkomen zonder sanctie) (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Op basis van diepte-interviews met hardnekkige spijbelaars weten we dat frequent spijbelgedrag vaak begon als berekend spijbelen (Keppens & Spruyt, 2017). Onze bevindingen suggereren dat we via onze huidige manier van registreren en detectie bij deze groep nog te vaak te laat ingrijpen.

Scholen kunnen langs verschillende manieren tegen (laagdrempelig) spijbelen reageren. Ten eerste, leert de literatuurreview dat heel wat interventies die op het schoolbindingsperspectief steunen gunstige effecten opleveren (hoofdstuk 2). De meerwaarde van het schoolbindingsperspectief is dat het niet enkel een antwoord biedt op de vraag waarom bepaalde interventies *wel* werken, maar ook dat het kan verklaren waarom bepaalde interventies *niet* werken. Als uit de literatuurstudie een zaak blijkt, dan is het wel dat interventies die exclusief bouwen op het belonen en bestraffen van leerlingen (en ouders van leerlingen) niet of zelfs contraproductief werken. Terwijl een tijdelijke uitsluiting de eerste keer soms nog zorgt voor een afname van spijbelen, blijkt bij het herhalen van die sanctie het spijbelgedrag net toe te nemen. Vanuit het schoolbindingsperspectief bekeken, valt die bevinding te verwachten omwille van twee redenen. Sanctioneringsmaatregelen worden, ten eerste, efficiënter naarmate leerlingen een sterkere band hebben met de school. Naarmate de leerling spijbelt, en het

schoolonthechttingsproces zich voltrekt, daalt de positieve invloed die sancties kunnen uitoefenen. Dat komt omdat niet zozeer de sancties op zich, maar vooral de angst om betrapt te worden leerlingen ervan weerhoudt te spijbelen (Keppens & Spruyt, 2017). Op het ogenblik dat de angst om betrapt te worden verdampt door veel te spijbelen en het sanctioneringsmechanisme in veel geëvalueerde interventieprogramma's in werking treedt, maakt het leerlingen vaak nog weinig uit of ze betrapt worden. De mate van schoolbinding is in dergelijke gevallen al zodanig verzwakt dat sancties leerlingen veeleer meer richting de uitgang drijven.

Er is nog een tweede verklaring waarom maatregelen die hoofdzakelijk steunen op het belonen en/of bestraffen van (de ouders van) spijbelende leerlingen weinig effectief zijn. Dergelijke maatregelen steunen doorgaans op drie ideeën. Ten eerste, het idee dat leerlingen moeten worden afgeschrikt om een herhaling van het spijbelgedrag te vermijden. Ten tweede, tracht men ook steeds het belang te benadrukken dat spijbelen ontoelaatbaar is. Ten derde, legt men de verantwoordelijkheid voor het spijbelen vrijwel exclusief bij de spijbelende leerlingen en de ouders van deze leerlingen. Wat nagenoeg steeds ontbreekt is een gestructureerde aanpak om ook de achterliggende redenen en oorzaken van spijbelen te achterhalen en er een gepaste begeleiding aan te koppelen. Dat laatste vormt een fundamentele voorwaarde om een interventie tegen spijbelgedrag te doen slagen en is een van de redenen waarom interventies voortbouwend op het schoolbindingsperspectief doorgaans effectiever zijn. Interventies die steunen op het schoolbindingsperspectief zetten in de eerste plaats in op het versterken van de interpersoonlijke relaties tussen de leerling en school gebonden actoren (medeleerlingen, leraren, ondersteunend personeel...). Die relationele aanpak leidt naar een aanpak waarbij de aandacht niet zozeer gericht wordt op het spijbelen zelf, maar op de oorzaken van het spijbelen. Men kan immers pas een vertrouwensrelatie met een spijbelende leerling opbouwen door dieper in te gaan op de achterliggende oorzaken van het spijbelen. In die context weten we dat vooral het opbouwen van een vertrouwensrelatie *in combinatie* met het motiveren én uitdagen van de leerling tot succesvolle gedragsuitkomsten zal leiden (hoofdstuk 3). Eén type schoolklimaat, het autoritair schoolklimaat, blijkt in vergelijking met de andere onderzochte types inderdaad verband te houden met een lagere kans op spijbelen. Autoritaire scholen combineren een veeleisende en gedisciplineerde aanpak

met een responsieve aanpak. Scholen met een autoritatieve stijl zetten zowel in op het bewerkstelligen van een vertrouwensrelatie met de leerlingen, door bijvoorbeeld het verlenen van inspraak, als het bewerkstelligen van ambitieuze leerdoelen en duidelijke regels. Het tonen van een realistische maar hoge ambitie ten aanzien van leerlingen is inderdaad een concrete veruitwendiging van de boodschap ‘wij geloven in jou’.

Scholen kunnen, ten tweede, ook efficiënter optreden tegen berekend spijbelen. Dat kan door het optimaliseren van het detectie- en registratiebeleid via technopreventie (bijvoorbeeld optimaliseren van de controle op de toegangspoorten tot de school), digitalisering van registraties van afwezigheden gedurende elk lesuur en sensibilisering bij leerkrachten en secretariaatspersoneel. Onze resultaten tonen ook dat berekende spijbelaars vaker voorkomen in scholen waar er gemiddeld genomen relatief weinig gespijbeld wordt (hoofdstuk 5). Dat vraagt in de eerste plaats sensibilisering naar scholen die op basis van de registratiedata ervan overtuigd zijn dat ze geen of nauwelijks een spijbelproblematiek ervaren. De uitdaging bestaat erin deze scholen te overtuigen te investeren in een meer doordacht systeem dat berekende spijbelaars detecteert.

De implementatie van dergelijke aanpak zal echter enkel succesvol zijn indien die visie ook gedragen wordt door *alle* betrokken actoren op school (hoofdstuk 2). De belangrijkste component daarbij is het overtuigen van de leerkrachten om actief mee te werken aan een omvattende aanpak tegen spijbelen. Kenmerkend voor de scholen waar initiatieven zich ontwikkelen vanuit het lerarenkorps was dat de leerkrachten vaak het gevoel hadden een punt bereikt te hebben waarop de spijbelproblematiek op school uit de hand liep – niettegenstaande de prevalentie van de spijbelproblematiek in deze scholen in relatieve zin vaak meeviel (hoofdstuk 6). Andere scholen trachten dit bewustzijn bij de leerkrachten te stimuleren door af te spreken dat men aan leerlingen geen nul geeft indien ze op de dag van een toets ongewettigd afwezig zijn. Spijbelen in deze scholen betekent dat leerkrachten extra werk hebben om inhaalmomenten te voorzien, maar vooral ook dat de spijbelproblematiek zichtbaarder wordt. Evenzeer duidelijk is dat dergelijke praktijken alleen maar praktisch haalbaar zijn in scholen waar de spijbelproblematiek beheersbaar is. In sommige scholen is die randvoorwaarde vandaag niet vervuld (zie verder).

Tegen die achtergrond tonen onze diepte-interviews en observaties op scholen met schooldirecteurs en andere leden van het beleid op leerlingenbegeleiding dat veel scholen niet alleen het nut van het verzamelen en analyseren van registratiedata nog niet voldoende zien, maar zich er soms ook door bedreigd voelen. Dergelijke scholen vinden niet alleen dat cijfers onvoldoende 'het verhaal' van leerlingen of een school vertellen. Ze zijn gewoon resoluut tegen het gebruik van cijfermateriaal an sich. In dergelijke scholen wordt het registratie- en detectiebeleid uitsluitend als een controle-element gepercipieerd. Een directeur verwoordde die visie als volgt: *'[Interviewer: Wat denk je over het idee rond het maken van spijbelspiegels?] Weet je wat ik vind van cijfers? Neen, ik word daar kwaad van. Wat dat wij hier doen kunt ge niet omzetten in cijfers. Ik ben daar ongelofelijk tegen. [Interviewer: Het zit er wel aan te komen] En dan gaan we weer allemaal bezig zijn met statistieken en er wordt toch gevoeld in de statistieken. [...] Neen, ik vind dat verschrikkelijk. Statistieken zeggen niets over inspanningen. [...] Dat is een dooddoener voor al de mensen die gepassioneerd werken. Ge moet analyseren maar niet op cijfermateriaal. Kom kijken, babbelt, observeert'*. Het citaat illustreert dat de keuze om registratiedata uitsluitend te zien als een controle element vooral voortvloeit uit een afkeer tegen een accountabilitycultuur. Die afkeer wordt vooral ingegeven door de overtuiging dat een onderzoekende houding ten aanzien van registratiedata automatisch uitmondt in een evaluatie van en waardeoordeel over de geleverde inspanningen en de kwaliteit van het beleid. Sommige respondenten associëren de transformatie naar een onderzoekende houding van registratiedata met verhoogde aandacht vanuit het beleid voor het leggen van de verantwoordelijkheid van spijbelen bij de leerling en de ouders van deze leerlingen. Het optimaliseren van het detectiebeleid wordt er geïnterpreteerd als een tool om spijbelende leerlingen te sanctioneren, wat in de visie van deze scholen op gespannen voet staat met het werken aan échte oplossingen voor de achterliggende oorzaken van de spijbelproblematiek.

De geobserveerde afkeer tegen een accountabilitycultuur is opmerkelijk omdat van alle vermeende negatieve gevolgen van het werken met cijfers waar scholen van het eerste type voor vrezin, bij scholen die daadwerkelijk met registratie- en andere data aan de slag gaan die negatieve gevolgen niet te vinden zijn. Scholen die effectief aan de slag gaan met hun registratiedata, gebruiken deze nagenoeg nooit voor het beoordelen van de

effectiviteit van maatregelen. Als data gebruikt worden is het vooral voor het diagnosticeren van een probleem, voor het afoetsen van een buikgevoel en voor het opvolgen van de lange termijn evolutie. Data worden vooral ook gebruikt om een discussie op gang te brengen. Dergelijke scholen hebben vaak twee zaken gemeen: (1) de noodzaak om het registratiebeleid te integreren naar het beleid op leerlingenbegeleiding kwam vanuit het lerarenkorps, (2) die visie wordt vaak uitgewerkt door slechts een persoon die over de vaardigheden beschikt om de data te analyseren en er beleid mee te voeren. Dat laatste maakt de continuïteit van het schoolbeleid kwetsbaar.

Scholen kunnen, ten slotte, dus meer gebruik maken van de data die ze verzamelen. Dat kan door naast het aantal ongewettigde afwezigheden ook het aantal gewettigde afwezigheden te bestuderen. Occasioneel spijbelen is immers niet alleen belangrijk omdat het kan uitgroeien tot regulier spijbelen. Het is ook belangrijk omdat het positief samenhangt met andere afwezigheden en jongeren in de praktijk veel meer lesdagen missen dan men op basis van het aantal B-codes zou vermoeden (hoofdstuk 4). In die zin is het belangrijk dat bij eventuele hulpverlening altijd naar het geheel van afwezigheden wordt gekeken.

Aanzienlijke verschillen tussen scholen

De wetenschappelijke literatuur rond spijbelen geeft aan dat wat betreft spijbelen massamaatregelen (i.e., maatregelen die gericht zijn op alle leerlingen en die vooral homogeniteit veronderstellen in het fenomeen waarop ze zich richten) snel op hun limieten botsen (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Dat is niet enkel te wijten aan de heterogeniteit binnen de groep spijbelaars waardoor veel van de acties tegen spijbelen niet alle jongeren bereiken die ze beogen. Het vloeit ook voort uit de grote verschillen in spijbelen tussen scholen. Dat blijkt ook uit onze cijfers.

In een gemiddelde Vlaamse school krijgt ongeveer 50% van de leerlingen in het schooljaar 2014-2015 minstens 1 B-code, komt 53% van de leerlingen minstens één keer te laat, wettigt gemiddeld 57% van de leerlingen minstens één afwezigheid met een doktersbriefje en wettigt 69% van de leerlingen minstens één afwezigheid met een ziektebriefje geschreven

door de ouders (hoofdstuk 4). Er zijn echter grote verschillen tussen scholen in het gemiddeld aantal afwezigheidscodes dat gegeven worden. De verdeling van leerlingen met B-codes tussen scholen varieert bijvoorbeeld van 0% tot 99%. Eenzelfde tendens zien we bij de verdeling van leerlingen met L-codes en Z-codes. Die bedraagt respectievelijk tussen de 0% en 99% en tussen de 9% en de 91%. De verdeling van leerlingen die hun afwezigheid wettigen met een ziektebriefje geschreven door de ouders (of in het geval van meerderjarigheid de leerling zelf) varieert van 30% tot 92%. Deze cijfers tonen dat er in Vlaanderen scholen zijn waar in een schooljaar bijna alle leerlingen minstens één B-code, L-code, Z-code, R-code of D-code krijgen, terwijl in andere scholen dit voor minder dan een derde van de leerlingen het geval is. Deze verschillen zijn een gevolg van een verschillende instroom van leerlingen en vloeien ten dele ook voort uit de grote verschillen in spijbelbeleid en de manier waarop scholen afwezigheden registreren. In dit rapport kwamen we meermaals en langs verschillende wegen tot deze vaststelling.

Het is, ten eerste, heel duidelijk dat scholen op aanzienlijke wijze verschillen in hun spijbelbeleid. Dat blijkt al uit het advies van de VLOR (2015) op de conceptnota 'Samen tegen schooluitval' of uit de audit van de CLB's (2015). Het komt ook naar voren in onze bevindingen. Zo stellen we op schoolniveau aanzienlijke verschillen vast voor de correlatie tussen zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes van leerlingen (hoofdstuk 5). Deze correlatie varieert tussen -0,08 en 0,94, wat suggereert dat in sommige scholen een grote groep spijbelende leerlingen onder de radar van het detectie- en registratiesysteem blijft. In andere scholen stemt het aantal geregistreerde problematische afwezigheden juist heel goed overeen met het spijbelen dat jongeren zelf toegeven. Het is opmerkelijk dat we geen significant verband vaststellen tussen deze correlatiecoëfficiënt en het aantal B-codes. We stellen dus niet vast dat scholen met een zwak verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes meer of minder ongewettigde afwezigheden registreren. De grote verschillen tussen scholen voor de correlatie tussen zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes van leerlingen hebben vooral te maken met de verschillende wijze waarop scholen afwezigheden registreren.

Dat laatste blijkt ook uit onze diepte-interviews en observaties op scholen met schooldirecteuren en andere leden die instaan voor het beleid op leerlingenbegeleiding

(hoofdstuk 6). De vaststelling van de aan- en afwezigheden gebeurt in principe op het einde van het eerste lesuur (voor- en namiddag)¹. Uit deze richtlijn kan de grens voor het toekennen van de L-code afgeleid worden. We stellen inderdaad vast dat veel scholen in een poging om korter op de bal te spelen vandaag sneller dan in het verleden B-codes toekennen aan leerlingen die te laat komen of geen dokters- of ziektebriefje geschreven door de ouders indienen. Maar niet alle scholen doen dat. Sommige scholen kiezen er bewust voor om bij te laat komen juist wel altijd een L-code te registreren. Het gaat in dat geval niet om nalatigheid of een verkeerd begrepen richtlijn, maar om een bewuste praktijk ingegeven door de vaststelling dat sommige leerlingen nadat ze te horen kregen geen L- maar een B-code te krijgen de school terug verlieten. Een B-code sanctioneert een leerling in principe voor een volledige voor- of namiddag. Verschillende directeurs merken dat leerlingen zich hiervan bewust zijn en (1) van de toegewezen B-code gebruik maken om voor de resterende tijd van de voor- of namiddag te spijbelen of (2) bij te laat zijn niet meer de moeite nemen om nog naar school te komen. Los van de vraag hoe met zo'n situaties dient te worden omgegaan, heeft de verschillende registratiepraktijk voor het toekennen van B- en L-codes tot gevolg dat verschillen in afwezigheidscodes tussen scholen ten dele het gevolg zijn van de manier van registreren.

Verschillen in afwezigheidscijfers tussen scholen zijn daarnaast ook het gevolg van een verschil in de persoon die op school de afwezigheidsdata in het centrale registratiesysteem invoert (en finaal controleert). Een gevolg van de digitalisering van de registratiepraktijk is dat terwijl vroeger de registratie van afwezigheden vaak gebeurde door het 'rondgaan' van secretariaatsmedewerkers, het vandaag vooral de leerkrachten zelf zijn die via een tablet of laptop de afwezigheden rechtstreeks invoeren in het centraal registratiesysteem (het zijn deze data die ook doorgestuurd worden naar AGODI). Sommige scholen kiezen ervoor de door leerkrachten ingevoerde afwezigheden te laten controleren door secretariaatsmedewerkers. Dat heeft het voordeel dat men de kwaliteit van de registratiepraktijk controleert en reeds toegekende B-codes corrigeert op het ogenblik dat bijvoorbeeld een leerling een dokters- of ziektebriefje geschreven door de ouders (laattijdig) indient. In andere scholen gebeurt deze controle niet systematisch of zelfs

¹ Omzendbrief SO 70: Registratie van leerlingen secundair onderwijs.

helemaal niet. De kans is zeer groot dat in dergelijke scholen op structurele wijze meer B-codes worden geregistreerd. Ook dat is een vorm van ruis die verschillen tussen scholen uitvergroot. Dat alles maakt dat met betrekking tot het vergelijken van afwezigheden tussen scholen enige voorzichtigheid geboden is.

Los van de bovenstaande verschillen in registratiepraktijken, starten scholen ook ongelijk in hun strijd tegen spijbelen. Scholen met veel ongewettigde afwezigheden worden in sterke mate geconfronteerd met een verschillende instroom van leerlingen met risicokenmerken op spijbelen (hoofdstuk 4). In scholen met veel leerlingen met 1 B-code² bevinden zich in vergelijking met scholen met weinig leerlingen met 1 B-code ongeveer 4 keer meer leerlingen met een vreemde thuistaal, ongeveer 3 keer meer leerlingen met een laagopgeleide moeder en ongeveer twee keer meer leerlingen met een schooltoeslag. Met betrekking tot de verschillen tussen scholen met veel en weinig vroegtijdig schoolverlaters nemen we grotendeels dezelfde tendensen waar. De sterke gelijkenissen tussen scholen met veel problematische afwezigheden en scholen met veel vroegtijdig schoolverlaters in combinatie met de aanwezigheid van veel problematisch afwezige leerlingen in scholen met veel vroegtijdig schoolverlaters, benadrukken het belang van de implementatie van een spijbelbeleid als onderdeel van het beleid op leerlingenbegelding ter preventie van vroegtijdig schoolverlaten.

Achterstelling op schoolniveau is echter niet de optelsom van het aantal achtergestelde leerlingen. De uitdagingen voor scholen nemen niet lineair maar exponentieel toe naarmate hun leerlingen afkomstig zijn uit meer sociaal achtergestelde gezinnen. Dat komt omdat er een verband is tussen het rendement van een spijbelactieplan en de aanwezigheid van de spijbelproblematiek op school (hoofdstuk 6). In de wijze waarop scholen B-codes opvolgen zit een patroon waarbij het aantal leerlingen met veel B-codes in een school bepaalt op welke termijn met een spijbelende leerling gepraat kan worden over het spijbelgedrag. Dat zorgt er in sommige scholen waar de spijbelproblematiek erg omvangrijk is voor dat in de praktijk zelfs niet gegarandeerd kan worden dat er bij het

² De geaggregeerde maat voor leerlingen werd in drie gelijke delen verdeeld: laag (van 0% tot 37,2% leerlingen met een B-code), gemiddeld (van 37,2% tot 62,5% leerlingen met een B-code) en hoog (van 62,6% tot 98,7% leerlingen met een B-code).

behalen van 15 B-codes een gesprek met de leerling volgt: [Interviewer: "Wanneer wordt het CLB ingeschakeld?"] "Dat wordt decretaal voorgeschreven, vroeger was dat na 10 B-codes, nu na 5. Natuurlijk op het werkveld... als je ziet hoeveel wij er (spijbelaars) hebben dan is dat bijna ondoenbaar ook. Dat is voor een stuk onrealistisch maar je doet er zoveel mogelijk en zo goed mogelijk." [Interviewer: "Tot welke gevolgen leidt dat?"] "Je kan uiteindelijk niet alles doen. Op basis van interpretatie neem je diegene die volgens u het dringendst eraan toe zijn, aan zo een gesprek. Er zijn ook maar een beperkt aantal uren in u dag hé en dan moet je nog veel rekening houden met praktische beperkingen: ze zijn op stage, ze zijn op studiebezoek, ze hebben L.O., ze zijn ziek, het is medisch onderzoek ... ja er gebeurt wat hé in een schooljaar. ... En ge moet ze kunnen te pakken krijgen want ze moeten ook fysiek aanwezig zijn hé." [Interviewer: "Zijn er dan veel leerlingen met 5 B-codes?"] (Zoekt de lijst op van de afgelopen 2 weken) "Dat zijn er tientallen hé... Je pakt dan eerst diegene die er meer dan 15 hebben en zo zak ik af, maar het kan dan zijn dat ik geen tijd heb gehad om de leerlingen met 5 B-codes al te hebben hé, omdat je eerst met die van 10 en 15 B-codes bezig moet zijn." De opvolging van spijbelaars blijkt in deze scholen zo tijdsintensief dat de nood aan ondersteuning geen lineaire maar exponentiële functie is van het aantal leerlingen dat spijbelt. Daar zijn twee redenen voor.

Ten eerste daalt de mate van schoolbinding naarmate leerlingen meer spijbelen (Keppens & Spruyt, 2017; zie ook vorige sectie). Hoe lager de schoolbinding, hoe moeilijker (en dus arbeidsintensiever) het wordt om 'vat' te krijgen op die leerling. Het begeleiden van intensieve spijbelaars vergt dan ook veel meer tijd en energie in vergelijking met occasionele spijbelaars. Dat zien we ook in de cijfers. Zo daalt de variatie in ongewettigde afwezigheden die kan toegeschreven worden aan verschillen tussen scholen naarmate de frequentie van ongewettigde afwezigheden stijgt (hoofdstuk 4). Bij leerlingen met minstens 5 B-codes kan 19% van de variatie in het aantal B-codes worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen. Bij leerlingen met minstens 30 B-codes kan 10% van de variatie in het aantal B-codes worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen. Naarmate leerlingen meer spijbelen, neemt de impact van individuele achtergrondkenmerken toe. Het betekent dat de grip van een school op spijbelen daalt naarmate er zich in die school meer leerlingen bevinden die frequent afwezig zijn. De uitdaging op dit vlak lijkt op basis van de bevindingen uit ons kwalitatief onderzoek niet

alleen te zijn dat naarmate de spijbelproblematiek ernstiger is, de benodigde hoeveelheid tijd en energie voor begeleiding exponentieel toeneemt. Het probleem is ook dat in het begeleidingsproces er zich regelmatig een terugval voordoet (hoofdstuk 6). Op die manier ontstaat een situatie waarbij het met een leerling een tijdje goed gaat, maar één tegenslag hem/haar een paar stappen doet terugzetten. De belangrijkste implicatie van die vaststelling is dat van de meest kwetsbare jongeren vaak de meeste zelfstandigheid verwacht wordt. Dat fenomeen komt het sterkst tot uiting in het dbso, waar de zorgvraag bijzonder groot is ("*jongeren uit het deeltijds hebben daar niet voor gekozen, ze stellen op een bepaald moment gewoon vast dat ze er zijn terechtgekomen*"), en men het gevoel heeft dat daar te weinig middelen (bijvoorbeeld geen GOK-uren) tegenover staan. Dat frequent ongewettigd relatief schoolverzuim veel vaker voorkomt in het dbso is goed geweten (hoofdstuk 4). Het aantal leerlingen dat er minder dan 5 B-codes behaalt, is beperkt. Ongeveer 85% van de leerlingen behaalt in het dbso minstens 5 B-codes. Dat is waarschijnlijk een gevolg van het feit dat leerlingen maar een beperkt aantal dagen per week naar school moeten gaan (de overige dagen wordt er gewerkt) waardoor het aantrekkelijk wordt om een volledige 'schoolweek' te missen. Eerder onderzoek toonde reeds aan dat leerlingen uit het dbso zichzelf vaak niet meer zien als 'scholier', maar veeleer als 'werknemer' (De Boeck, Van Droogenbroeck, & De Coninck, 2015). Op basis van deze bevindingen verbaast het niet dat scholen met veel problematisch afwezige leerlingen ook hoog scoren op vroegtijdig schoolverlaten (hoofdstuk 4). Er zijn maar enkele scholen die hoog scoren op vroegtijdig schoolverlaten en weinig problematisch afwezige leerlingen hebben. Het gaat daarbij stevast om scholen die geen dbso aanbieden. Dit toont dat zeker in het dbso er een sterke relatie is tussen problematisch afwezigheden en vroegtijdig schoolverlaten. Terwijl interventies tegenover spijbelen dus zeker in het dbso effectief zullen zijn in het voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten, suggereren onze bevindingen dat deze interventies ook de geringste impact zullen hebben op de leerlingen die er les volgen (omdat de mate van schoolbinding er het zwakst is).

Ten tweede hangt spijbelen zowel op individueel niveau als op schoolniveau samen met een hele reeks andere problemen. Een school met een intensieve spijbelproblematiek is doorgaans ook een school waar het beleid op leerlingenbegeleiding met heel veel andere problemen geconfronteerd wordt (hoofdstuk 6). De combinatie van die twee elementen

zorgt ervoor dat scholen heel snel hun absorptiecapaciteit overschrijden. In eerste instantie trachten zij dit op te lossen door selectiever te zijn in hun opvolging en hulpverlening. Men tracht in te schatten bij welke leerlingen de nood het hoogst is en geeft deze leerlingen prioriteit: *"Het is soms een leerling die op de lijst staat maar waarvan we weten dat er vorig jaar reeds een serieuze problematiek was en dat dat moet opgevolgd worden. Onze criteria zijn eigenlijk leerlingen waarbij het aantal B-codes op heel korte tijd heel snel stijgt, of leerlingen waar dat het spijsbelen exponentieel is waarvan je zegt dit kan niet meer, ze komen hier in de problemen of ze brengen zich nog meer in de problemen. [...] We krijgen ook wel meldingen van leerkrachten die zeggen van kijk die komt hier nu wel heel veel niet of dat ze een beetje jaloers zijn omdat iemand niet komt naar school en wel goede punten haalt."* Als ook die strategie strandt, ontstaan situaties waarin eigenlijk geen spijsbelbeleid meer gevoerd wordt maar alle aandacht en energie gaat naar het opvangen van acute probleemsituaties. Het gaat om scholen die letterlijk 'verdrinken' en waarbij het personeel dat verantwoordelijk is voor het zorgbeleid een groot gevoel van machteloosheid ervaart: *"Onze grootste prioriteit is dat ze hier zijn [...] Alles wat wij doen heeft als doel die gasten hier binnen te krijgen en binnen te houden."* Werken aan binding is preventief werk en vereist tijd. In sommige scholen overschrijdt het aantal leerlingen met een ernstige zorgproblematiek de beschikbare middelen ruimschoots.

Bovenstaande vaststellingen hebben twee concrete gevolgen voor het beleid. Ten eerste, heeft men in scholen met een aanzienlijke spijsbelproblematiek vaak onvoldoende tijd voor grondige begeleiding waardoor men ook minder naar de achterliggende oorzaken van het spijsbelen kijkt. Laat er geen misverstand over bestaan. We stelden in geen enkele school een onverschilligheid vast tegenover spijsbelen. Geen enkel leraar, leerlingbegeleider of directeur waarmee we spraken relativeerde het belang van het opvolgen van afwezigheden. Maar in een aantal scholen die we bezochten was men zich wel bewust dat men niet de begeleiding kan geven die sommige van hun leerlingen nodig hebben. Een omgeving waar men vooral reactief handelt tegen spijsbelen via sanctioneringsmaatregelen zonder dat te koppelen aan een aanpak van de achterliggende problemen van spijsbelen kan het schoolonthechttingsproces van spijsbelaars moeilijk doorbreken en in sommige gevallen gaat dat zelfs versnellen (hoofdstuk 2). In dergelijke situaties ontstaat het risico dat het ontwikkelen van een beter detectie- en registratiebeleid

een doel op zichzelf wordt in plaats van een middel om het beleid te verbeteren. Dat laatste is een van de ingrediënten waarvan we weten dat ze tot een mismatch leiden tussen het spijbelbeleid en de spijbelpraktijk en die verklaren waarom bijkomende investeringen in detectie en registratie er soms toch kunnen toe leiden dat leerlingen meer spijbelen (Spruyt, Keppens, Kemper, & Bradt, 2016).

Ten tweede, impliceren onze bevindingen dat vele maatregelen tegen spijbelen niet doeltreffend zijn in scholen met een aanzienlijke spijbelproblematiek (hoofdstuk 6). Dat wordt bijvoorbeeld duidelijk bij de maatregel waarbij men de drempel om het CLB in te schakelen verlaagde van 10 naar 5 B-codes. Scholen met weinig spijbelende leerlingen grepen voorheen reeds vroeger in waardoor de maatregel voor hen een reeds bestaande praktijk bevestigde. Scholen met veel spijbelende leerlingen slagen er niet in om vroeger in te grijpen. Velen kaarten aan dat zonder bijkomende middelen het onmogelijk is sneller in te grijpen. 'Niet realistisch' was dan ook de vaakst voorkomende reactie indien we in interviews met mensen uit scholen met een aanzienlijke spijbelproblematiek peilden naar de mogelijkheid om korter op de bal te spelen bij spijbelende leerlingen.

Algemene conclusie en discussiepunten

Indien men de verschillende resultaten van dit rapport bij elkaar legt, dan komt uit die vergelijking een duidelijke conclusie naar voren: een van de belangrijkste uitdagingen waarmee beleidsmakers in de strijd tegen spijbelen geconfronteerd worden heeft te maken met het zichtbaar maken van de spijbelproblematiek en -dynamiek. Of het nu gaat over het schoolniveau, het niveau van de lokale gemeenschap (Lokaal OverlegPlatform, stad) of Vlaanderen in zijn geheel, de eerste stap in het uitrollen van een beleid tegen spijbelen bestaat eruit een goed zicht te verwerven op de omvang en de aard van de problematiek. Daarbij lijkt vooral het zichtbaarder maken van het occasioneel spijbelen het meest belangrijk te zijn, maar ook de grootste uitdaging in te houden. Naarmate leerlingen vaker spijbelen, verminderen immers de mogelijkheden om er iets aan te doen waardoor vroeg ingrijpen belangrijk is.

De uitdaging daarbij is dat vooral occasioneel spijbelen doorgaans slecht zichtbaar is omdat deze leerlingen vaak problematische met gewettigde afwezigheden combineren en hun spijbelgedrag vervolgens verbergen. Scholen kunnen daar het best op reageren door aan de slag te gaan met hun registratiedata over afwezigheden die ze over hun school en hun leerlingen verzamelen. Vlaanderen staat op dit vlak veel verder dan vele andere relevante landen. Voor zover wij weten verzamelt men nergens registratiedata zo nauwkeuring en gedetailleerd. Alleen al die omslag en aandacht voor (de registratie en detectie van) spijbelen verklaart waarschijnlijk waarom van alle West-Europese landen de prevalentie van occasioneel spijbelen in Vlaanderen het laagst ligt (hoofdstuk 1). De infrastructuur is met andere woorden aanwezig. Twee stappen zijn noodzakelijk om op dit punt verder vooruitgang te boeken, en de registratiedata ook als een volwaardig analyse-instrument te gebruiken op scholen, lokale niveaus en het Vlaams niveau in het algemeen.

Ten eerste, is er nood aan meer stroomlijning in de registratie van afwezigheden op het niveau van scholen zelf. Duidelijke afspraken over het registreren van B-codes en L-codes is er een van. Dit geldt bijvoorbeeld ook over afspraken over de tijd die leerlingen krijgen om hun 'afwezigheidsadministratie' in orde te brengen én wie eventuele cijfers ingeeft en controleert. Het probleem ligt hier niet op het niveau van het regelgevend kader. De regels omtrent welke code wanneer gebruikt mag worden, zijn duidelijk. In de praktijk gaan niet alle scholen daar op eenzelfde manier mee om, soms om redenen die het overdenken waard zijn. Zo geven een aantal scholen in het kwalitatief luik van onze onderzoekslijn aan dat een streng beleid in het geven van L-codes, het aantal B-codes opdrijft omdat leerlingen vinden dat als ze toch een B-code krijgen dan beter sowieso een halve dag niet aanwezig moeten zijn (hoofdstuk 6). Het laatste wat men wil is inderdaad dat de registratiepraktijk zelf een bron van (ongewettigde) afwezigheden wordt. Het is heel duidelijk dat om scholen goed te kunnen vergelijken, we er moeten kunnen van uitgaan dat de data zelf vergelijkbaar zijn.

Ten tweede, is er nood aan meer datageletterdheid. Dat laatste niet alleen voor de individuele scholen zelf maar ook voor het slagen van samenwerkingsverbanden tussen scholen. In sommige centrumsteden zijn de verschillen in het gebruik van data en de datageletterdheid tussen scholen zo groot, dat het moeilijk wordt voor de scholen om tot

een gezamenlijke aanpak te komen. Het lijkt ons dat op dit punt vooral het delen van good practices vanuit de scholen een grote meerwaarde kan betekenen. Scholen die niet geloven in cijfers vrezen voor praktijken waar scholen die wel vrij intensief met registratiedata werken doorgaans niet mee geconfronteerd worden. Lerende netwerken lijken de meest succesvolle aanpak omdat zij ook kunnen zorgen voor een wisselwerking tussen verschillende niveaus. Dit kan gaan over spijbelpraktijken maar ook bijvoorbeeld over hoe een schooldirecteur leerkrachten kan overtuigen mee te stappen in een verhaal, hoe men ouders meer kan betrekken of welke grens men trekt tussen B en L-codes.

Daar staat tegenover dat we in Vlaanderen in het algemeen een groot gebrek vaststellen aan structuren waar men procesmatig de achterliggende redenen en oorzaken van spijbelen tracht te achterhalen en er op de lange termijn passende begeleiding aan koppelt. Het ontbreekt in de meeste scholen, lokale overlegplatformen en steden aan trajectbegeleiding en opvolging van spijbelaars op lokaal niveau, vooral wanneer deze van school of begeleidingsvorm veranderen. Nochtans is dit een cruciale voorwaarde om een beleid ten aanzien van spijbelen te doen slagen. Een veel voorkomende verzuchting bij spijbelaars is inderdaad dat men teveel aan verschillende mensen hetzelfde verhaal moet doen zonder dat deze verschillende begeleidingsprocessen op elkaar zijn afgestemd (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Daardoor duurt het vaak relatief lang alvorens men effectief begint te werken op de achterliggende oorzaken van het spijbelen. Dat verklaart waarschijnlijk deels ook waarom de prevalentie van spijbelen in Vlaanderen in vergelijking met andere Europese landen zeer laag is, maar de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten dicht bij het Europees gemiddeld ligt (hoofdstuk 1). In Vlaanderen slagen we er door onze aandacht voor het detecteren en registeren van occasioneel spijbelen relatief goed in om het occasioneel spijbelen beperkt te houden. Die aanpak is echter onvoldoende in het aanpakken van problematisch spijbelen of spijbelen dat ingegeven wordt door factoren die relatief weinig met de school te maken hebben.

Referenties

- AGODI. (2012). *Wie is er (niet) als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2010-2011*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- AGODI. (2013). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2011-2012*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- AGODI. (2014). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2012-2013*. Brussel: Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming.
- AGODI. (2015). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2013-2014*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- AGODI. (2016). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2014-2015*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- AGODI. (2017). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2015-2016*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- AGODI. (2018). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2016-2017*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- Bijttebier, P., & Vertommen, H. (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *Britisch Journal of Educational Psychology*, 68(3), 387–394.
- Crevits, H., Vandeurzen, J., & Muyters, P. (2015). *Samen tegen schooluitval. Nota aan de Vlaamse regering* (No. VR20152606DOC.0582/1TER). Brussel.
- Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- De Boeck, A., Van Droogenbroeck, F., & De Coninck, C. (2015). Verschillende wegen naar “Leren en Werken”: een exploratief kwalitatief onderzoek. *Tijdschrift Voor Jeugd En Kinderrechten*, 1, 20–37.

- Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. (No. OBPWO 11.03). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Keppens, Gil, & Spruyt, B. (2017). The development of persistent truant behaviour: An exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353–370.
- Osler, A., Street, C., Lall, M., & Vincent, K. (2002). *Not a problem? Girls and school exclusion*. Leicester: New Policy Institute for Citizenship Studies in Education.
- Spruyt, B., Keppens, G., Bradt, L., & Kemper, R. (2016). “If only they had a file on every pupil”: On the mismatch between truancy policy and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 171-189.