



**EFFECTEN VAN INTERVENTIES TEN
AANZIEN VAN SPIJBELEN EN
VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN
ONDERZOECHT**
Een systematische literatuurstudie

Gil Keppens & Bram Spruyt



EFFECTEN VAN INTERVENTIES TEN AANZIEN VAN SPIJBELEN EN VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN ONDERZOECHT

Een systematische literatuurstudie

Gil Keppens & Bram Spruyt

Promotor: Bram Spruyt

Research paper SONO/2017.OL1.2/2

Brussel, 31/12/2017

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

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

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

Voor meer informatie over deze publicatie gil.keppens@vub.ac.be

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

Voorwoord

Ervoor zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen gekwalificeerd de eindmeet halen, is een van de prioriteiten in de beleidsbrief van Minister Crevits. Dit engagement resulteerde 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, & Muylers, 2015). Met dit initiatief wordt verder gebouwd op de lange reeks proefprojecten en gerichte onderzoeken 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 blijft toenemen (AGODI, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016). De vraag dringt zich dan ook op langs welke weg het Vlaams spijbelbeleid het preventief en geïntegreerd beleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten verder kan optimaliseren. Om die vraag te beantwoorden onderzoeken we binnen het kader van Onderzoekslijn 1.2 drie zaken. Ten eerste trachten we aan de hand van een grondige literatuurstudie en bevraging van experts een overzicht te krijgen van de randvoorwaarden voor het opzetten, implementeren en uitvoeren van een geïntegreerd zorgbeleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Onderhavig rapport is daarvan het eerste resultaat. In de bestaande literatuur gingen we op zoek 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?

In een volgende stap onderzoeken we aan de hand van een concrete casestudie de wijze waarop spijbelbeleid vandaag reeds geïmplementeerd wordt in Vlaanderen, en welke uitdagingen en opportuniteiten er zich op dat vlak voordoen. Dat alles gebeurt tegen de achtergrond van een meer verdiepende studie naar zowel de patronen in (op basis van registratiedata) als mechanismen achter (via LISO-data) het voorkomen van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. *Dit rapport moet in de eerste plaats gezien worden als een tussentijds rapport ter voorbereiding van die verdiepende studies die opgeleverd worden eind 2018.*

Inhoud

Voorwoord	4
Inhoud	5
Beleidssamenvatting	6
Inleiding	9
Onderzoeksmethode	11
Resultaten	13
Besluit en discussie	39
Bibliografie	43

Beleidssamenvatting

Dit rapport vormt het eerste deel van een bredere onderzoeksluik waarin we op zoek gaan naar de randvoorwaarden voor het opzetten, implementeren en uitvoeren van een geïntegreerd zorgbeleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Een eerste stap in dat proces bestaat uit een analyse van de interventies en programma's die in andere landen en regio's worden toegepast. Vooral het beantwoorden van de vraag *welke* interventies een effect uitoefenen op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten en *waarom* deze een effect uitoefenen is in die context belangrijk. Op beide vragen werd in dit rapport een antwoord gezocht.

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 niet enkel een antwoord biedt op de vraag waarom bepaalde interventies *wel* werken, maar ook dat het meer zicht levert op de mogelijke verklaringen waarom bepaalde interventies *niet* werken. Als uit de literatuurreview een zaak blijkt, dan is het wel dat interventies die uitsluitend bouwen op het belonen en bestraffen van leerlingen (en hun ouders) niet of contraproductief werken. Terwijl een tijdelijke schorsing 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 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, 2017a). Op het ogenblik dat de angst om betrapt te worden verzwakt door veel te spijbelen, en het sanctioneringsmechanisme in veel geëvalueerde interventieprogramma's 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. Vanuit dezelfde redenering is het weinig waarschijnlijk dat deze maatregel tot positieve gedragsuitkomsten leidt. Omdat men ook hier leerlingen sanctioneert die vaak elke vorm van binding met de school hebben verloren, bestaat de kans dat deze sancties zelf contraproductief werken. Men sanctioneert bovendien enkel diegene die een studiebeurs ontvingen, en dus niet alle leerlingen met 30 B-codes (Cantillon & Van Lancker, 2012).

Er is nog een tweede verklaring waarom maatregelen die uitsluitend 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 gedragsuitkomsten leidt (Keppens & Spruyt, 2017b).

Tegen die achtergrond leert onze literatuurreview 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 bestaat om spijbelaars te identificeren. Maatregelen vertrekkende vanuit het bindingsperspectief zullen ook enkel tot positieve gedragsuitkomsten 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 spreekwoordelijke bad worden getrokken en ervoor zorgt 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. Met betrekking tot dit laatste stellen we een opmerkelijke paradox vast 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.

Samengevat, leidt dit rapport tot drie algemene conclusies. Ten eerste, stellen we vast dat naast de inhoud van een interventie of programma ook de manier waarop dat 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 op basis van de beschikbare wetenschappelijke literatuur 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 rapport op al deze vragen een antwoord zouden vinden. Wel helpen de bevindingen in dit rapport ons op de juiste 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 enkele experts.

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 onderwijsmiddens vaak gewaarschuwd wordt tegen 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 dit 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 men onmiddellijk aan de slag kan. 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 gedragsuitkomsten 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 gedragsuitkomst 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 vijf criteria: de afhankelijke variabele, de onafhankelijke variabele, het type publicatie, en 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 7 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 1 geven we een overzicht van de bestudeerde interventies. Studies die gepubliceerd werden op basis van dezelfde experimenten en/of steekproeven werden gegroepeerd.

Tabel 1: overzicht van de bestudeerde interventies

Auteur⁽¹⁾/locatie/ beschrijving van programma	Afhankelijke variabele⁽²⁾	Beschrijving van interventie	Onderzoeksdesign + sample	Effect⁽³⁾	Implementatie-niveau	Theoretisch kader
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 ongeoorloofde afwezigheid	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 prosociale relaties op school tracht men binding te creëren en zelfontwikkeling te stimuleren.
De socio (2007, V.S.): <i>Truancy intervention pilot project</i> Implementatie van een programma waarbij via een begeleidingsprogramma via een vertrouwenspersoon ondersteuning wordt gegeven aan reguliere spijbelaars. Daarnaast worden de spijbelaars op mentaal vlak op school begeleidt. Coördinatie op school en met het gezin van de spijbelaars gebeurt door een extern aangeworven persoon	Aantal dagen ongeoorloofde afwezigheid	Aanstellen van vertrouwenspersoon en projectcoördinator + inrichten gezondheidscentrum op school. (Interventie)	Rct N tx=28/ c=31 <16 jaar	Y	Binnen de school	Via het aanbieden van vertrouwenspersonen tracht men schoolbinding te herstellen en zo zelfontwikkeling te stimuleren.
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	Aantal dagen ongeoorloofde afwezigheid	Gerechtelijke interventie tegen problematische spijbelaars wordt gekoppeld aan interventie door sociaal werkers	Qed N tx=189/ c=189 6-18	Y	Buiten de school	/

spijbelaars op school plaatsvindt in 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.

gericht op het begeleiden van spijbelaars en het gezin van spijbelaars en het zicht krijgen op de achterliggende oorzaken van het spijbelgedrag. (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 informeren 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</p>	<p>Geregistreeerde 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. Men tracht binding te stimuleren door de jongere te wijzen op zijn plichten en te dreigen met sancties.</p>
<p>Sinclair (2005, V.S.) : <i>Check & Connect</i></p>	<p>Cohorte vroegtijdig</p>	<p>Gedurende de hele schoolloopbaan</p>	<p>Rct N tx= 71 c= 73</p>	<p>Y</p>	<p>Binnen de school</p>	<p>Binding waarbij spijbelen gezien</p>

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.

schoolverlaters + aanwezigheden + behalen diploma

worden leerlingen op basis van verschillende indicatoren opgevolgd (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)

14-15

wordt als een indicator in een proces van schoolonthechting.

Maynard (2014, V.S.) : *Check & Connect*
 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

Aantal dagen aanwezig

Gedurende de hele schoolloopbaan worden leerlingen op basis van verschillende indicatoren opgevolgd (afwezigheden, schorsingen, prestaties, ...). Wanneer deze indicatoren wijzen op een gebrek aan binding wordt een

Rct
 N tx= 134 c=126
 12-18

N

Binnen de school

Binding waarbij spijbelen gezien wordt als een indicator in een proces van schoolonthechting.

met schoolpersoneel, ouders en sociaal werkers.		individueel traject opgestart waarbij men tracht de binding te herstellen via mentoring. (Preventie + interventie)				
Kahne (2008, V.S.): <i>The Chicago high school redesign initiative</i> Programma waarbij scholen worden opgesplitst in kleinere, meer persoonlijke scholen.	aantal vroegtijdig schoolverlaters + aantal dagen afwezig	Implementeren van een alternatieve schoolstructuur (preventie)	Rct 16-17	Y	Binnen de school	Binding, kleinere scholen zorgen voor een meer ondersteunend en gepersonaliseerde context en een hogere instructionele kwaliteit.
Kahne (2005, V.S.): <i>The Chicago high school redesign initiative</i> Programma waarbij scholen worden opgesplitst in kleinere, meer persoonlijke scholen.	Aantal dagen afwezig	Implementeren van een alternatieve schoolstructuur (preventie)	Single groep 16-17	Y	Binnen de school	Binding, kleinere scholen zorgen voor een meer ondersteunend en gepersonaliseerde context en een hogere instructionele kwaliteit.
Franklin (2007, V.S.): <i>solution-focused alternative school</i> Programma waarbij jongeren die dreigen de school te verlaten in alternatieve scholen terechtkomen met een lagere leerkracht/leerling ratio en waarbij de nadruk te liggen	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	/

komt op responsiviteit, het creëren van individuele vertrouwensrelaties en inspraak.

Dearden (U.K., 2009): *The education maintenance allowance*

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.

Ratio Vroegtijdig schoolverlaters

Incentives (interventie)

Qed
N tx= 4518 c=2320
16-18

Y

Institutioneel

Externe motivatie, drop out is een keuze.

Schochet (2008, V.S.): *Job corps*

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, programma is gericht op het voorbereiden van jongere die niet geschikt zijn voor voltijds onderwijs op de arbeidsmarkt.

Brady (2007, V.S.): *NYC impact schools initiative*

Initiatief waarbij politie aanwezig is op school om jongeren direct aan te spreken op spijbel- en probleemgedrag.

Schooluitval + ratio van aanwezigheden

Sterke aanwezigheid van politie op school + intensieve training en begeleiding op externe locatie gericht op het onder

Rct
N tx scholen= 10 c
scholen= 10

Y spijbelen (verkeerde richting) / n dropout

Buiten de school

Zero tolerance

<p>In samenspraak met sociaal werkers worden jongeren met hardnekkig probleemgedrag op een externe locatie begeleid.</p>	<p>controle houden en onderwijzen van probleemjongeren (interventie)</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 klassen (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>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</p>	<p>Behalen diploma secundair onderwijs</p>	<p>Aanbieden van op maat gerichte cursussen aan leerkrachten, leerlingen en ouders (preventie)</p>	<p>Rct N tx= 146/ c= 201</p>	<p>N</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>

van onderwijstaken van hun kinderen.						
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 implementatie van deze programma's gebeurt door een externe coördinator	Ratio vroegtijdig schoolverlaters	Programma waarbij leerlingen en ouders begeleid worden naar lokale begeleidingsvormen (preventie op schoolniveau + interventie op leerlingniveau)	Qed N tx scholen= 123 / c scholen= 123	Y	Binnen de school + buiten de school	/
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.	De mate van aanwezigheid op school op 5-punten schaal	Programma gericht op het aanbieden van structuur in de thuissituatie en het aanleren van sociale vaardigheden. (Interventie)	Rct N tx= 37/ c=44 13-17	Y	Buiten de school	Sociale leertheorie, via het versterken van vertrouwensrelatie in pleeggezinnen tracht men intensief spijbelende meisjes te herintegreren op school
Hendricks (2010, V.S.): <i>Truancy court diversion program</i> Programma waarbij intensieve spijbelaars wekelijks worden	Aantal uren aanwezig op school	Geïndividualiseerde begeleiding gedurende 10-12 weken met een	Single groep N= 185 12-14	Y (enkel voor hardnekkige spijbelaars,	Buiten de school	/

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. Marvul (2012, V.S.): *Truancy intervention program* Individueel programma gericht op een strikte monitoring van afwezigheden en deelname aan sportactiviteiten en extra lessen in ethiek bij mannelijke spijbelaars

sterke nadruk op familiale begeleiding voorafgaande aan een gerechtelijke interventie. (Interventie)

geen effect voor andere spijbelaars)

<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 maand 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>Strand (2014, V.S.): <i>West Valley community truancy board + check & connect</i></p>	<p>Aantal dagen ongeoorloofde afwezigheid +</p>	<p>Gedurende de hele schoolloopbaan worden leerlingen</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</p>

Programma waarbij 'check & connect' als casemanagementprogramma verankerd wordt op de lange termijn via opvolging door een stuurgroep op school bestaande uit vertegenwoordigers uit 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.

ratio vroegtijdig schoolverlaten

op basis van verschillende indicatoren opgevolgd (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)

indicator in een proces van schoolonthechting.

Shoenfelt (2006, V.S.): *Truancy court diversion program*
 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.

Aantal dagen ongeoorloofde afwezigheid

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

/

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 3 componenten: ten eerste, aanstellen van extra leerkrachten die tijdens en na de klassen extra begeleiding voorzien. Ten tweede, worden extra curriculaire activiteiten georganiseerd in samenzijn met de ouders. Ten derde, wordt individuele begeleiding voorzien voor at-risk leerlingen.	Aantal dagen ongeoorloofde afwezigheid	Programma gericht op sensibilisering en individuele begeleiding (preventie + interventie)	Qed N tx= 52/ c=160 13-18	N	Binnen de school + buiten de school	/
Mac iver (2011, V.S.): <i>Dropout prevention program</i> Programma waarbij aan elke school een extra begeleider wordt toegewezen die op het individuele niveau spijbelaars begeleidt.	Vroegtijdig schoolverlaten	Mentoring, het toewijzen van een externe begeleider aan spijbelaars die dreigen uit te vallen (interventie).	Rct N tx=177/ c=108 14-16	N	Binnen de school	Binding, de idee is dat het aanstellen van een volwassen vertrouwenspersoon de mate van binding met de school kan herstellen.
Flannery (2012, V.S.)	Gecombineerde maat van aantal gemiste lessen zonder toestemming en aantal halve dagen	Disciplinaire maatregelen op school: tijdelijk schorsen, strafstudie, extra les op zaterdag	15-15	Y	Binnen de school	/

						ongeorloofde afwezigheid
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	Het 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: mentoring, sensibilisering en sturing van leerkrachten en directies, 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	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

van voorbereidend beroepsonderwijs naar beroepsonderwijs						schoolse motivatie en een daling van de kans op VSV.
Van der steeg (2008, Nederland) Programma gericht op het financieel belonen van convenantregio's die erin slagen het aantal VSV'ers te doen dalen	Vroegtijdig schoolverlaten	Financieel belonen van regio's	Qed	N	Buiten de school	/
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	Externe motivatie, drop out is een keuze.
Bénabou (2009, Frankrijk): <i>Zones d'éducation 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

<p>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</p>	<p>Behalen van een diploma secundair onderwijs</p>	<p>Mentoring</p>	<p>Qed N tx= 869 c=465</p>	<p>Y</p>	<p>Binnen de school</p>	<p>/</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 ($p < 0.05$).

Overzicht van de verschillende interventies

Interventies ontwikkeld vanuit het rationele keuze perspectief

Een aantal van de geëvalueerde interventies zijn gebaseerd op het schorsen, 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. 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 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 wetswijziging 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 wetswijziging geen daling was van

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

vroegtijdig schoolverlaten voor de gewenste doelgroep. Bij de groep waar de leerplicht op 17 bleef werd echter wel een toename van vroegtijdig schoolverlaten vastgesteld.

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 echter 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. Spijbelers worden met andere woorden letterlijk terug naar school gebracht, zonder dat echt aan de onderliggende oorzaken gewerkt wordt. 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 schorsing en strafstudie op zaterdag. Het ging daarbij echter telkens om een effect dat in de omgekeerde richting verliep dan gewenst. Het jongeren verplichten naar school te komen op zaterdag leidde tot een toename van spijbelen. De auteurs verklaren die observatie doordat deze vorm van strafstudie probleemjongeren 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 schorsing zorgt de eerste keer voor een afname van spijbelen, maar blijkt bij herhaling het spijbelgedrag te doen toenemen. De auteurs vermoeden dat een tijdelijke schorsing 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 schorsing nog aanwezig was en bij daaropvolgende schorsingen 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 (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 echter 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 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,

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.

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 Shoенfelt 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 licht 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 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

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).

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 ongeoorloofde afwezigheid gedurende het voorgaande kwartaal. Op basis van een evaluatieonderzoek stellen Converse en Lignugaris/Kraft (2009, Verenigde Staten) echter 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 via individuele begeleiding via mentors, vanuit het zorgkader en door het aanstellen van buddy's. Cabus (2013) vond echter geen verschil vast 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 begeleidingsvormen (www.communitiesinschool.org). 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 bevragingen. 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 bevraging 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 in samenwerking met een door de school samengesteld team een plan opgesteld om te werken aan de geïdentificeerde tekortkomingen op schoolniveau. De schoolcoördinator is in dit proces verantwoordelijk om in dit begeleidingsproces de leden van het schoolteam in contact te brengen met het aanbod aan externe begeleidingsvormen. Elk jaar volgt een evaluatie van het gehele model (individueel en schoolniveau) door de

projectcoördinator. Deze evaluaties worden opgevolgd door coördinatoren op regionaal of nationaal niveau in samenwerking met 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. Een gelijkaardig programma is 'Check and Connect', dat is opgebouwd uit twee componenten: 'Check and Connect' (www.checkandconnect.umn.edu). '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, schorsingen, 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 bevestigen (www.checkandconnect.umn.edu/docs/references.pdf). In het verlengde daarvan stellen Strand en collega's een impact vast van Het West Valley Community 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 een 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. Schaalverklaring 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 effect⁶. 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 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 middelbaar onderwijs. Shoenfelt en

⁶ 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).

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 middelbaar 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 (bijvoorbeeld 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, het jeugdparket

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 echter vooral uit dat leerlingen over een lange 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 gedraguitkomsten. 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 leerlingenvoortgang 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, dat 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 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

Dit rapport vormt het eerste deel van een bredere onderzoeksluik waarin we op zoek gaan naar de randvoorwaarden voor het opzetten, implementeren en uitvoeren van een geïntegreerd zorgbeleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Een eerste stap in dat proces bestaat uit een analyse van de interventies en programma's die in andere landen en regio's worden toegepast. Vooral het beantwoorden van de vraag *welke* interventies een effect uitoefenen op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten en *waarom* deze een effect uitoefenen is in die context belangrijk. Op beide vragen werd in dit rapport een antwoord gezocht. In het vervolg van deze sectie bespreken we de belangrijkste resultaten en bespreken we enkele leemtes in de literatuur.

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 niet enkel een antwoord biedt op de vraag waarom bepaalde interventies *wel* werken, maar ook dat het meer zicht levert op de mogelijke verklaringen waarom bepaalde interventies *niet* werken. Als uit de literatuurreview een 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 schorsing op spijbelen. Terwijl een tijdelijke schorsing 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 veel geëvalueerde interventieprogramma's 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. Vanuit dezelfde redenering is het weinig waarschijnlijk dat deze maatregel tot positieve gedragsuitkomsten 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 studiebeurs 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 school gebonden 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 gedragsuitkomsten zal leiden (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 gedragsuitkomsten 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 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 genereren 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 zijn 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 rapport tot drie algemene conclusies. Ten eerste, stellen we vast dat naast de inhoud van een interventie of programma ook de manier waarop dat 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 rapport op al deze vragen een antwoord zouden vinden. Wel helpen de bevindingen in dit rapport ons op de

juiste 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.

Bibliografie

- 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., Vandeurzen, 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, ad 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. (2017). Truancy in Europe: Does the Type of Educational System Matter? *European Journal of Education*, [under review].
- 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–

- 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.