



SPIJBELEN EN VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN IN INTERNATIONAAL PERSPECTIEF

Maakt het type onderwijssysteem een
verschil?

Gil Keppens & Bram Spruyt



SPIJBELEN EN VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN IN INTERNATIONAAL PERSPECTIEF

Maakt het type onderwijssysteem een
verschil?

Gil Keppens & Bram Spruyt

Promotor: Bram Spruyt

Research paper SONO/2017.OL1.2/1

Brussel, 31 januari 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), Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in internationaal perspectief: Maakt het type onderwijssysteem een verschil? 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.

© 2017 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

In deze paper situeren we spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in internationaal perspectief en onderzoeken we de mate waarin regionale verschillen in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten kunnen toegeschreven worden aan kenmerken van het onderwijssysteem. Een multilevel analyse op basis van PISA-data uit 2012 met zelfgerapporteerd spijbelen als afhankelijke variabele - gekoppeld aan de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaters uit de LFS 2012- leidt naar twee conclusies: (1) we vinden een sterke correlatie tussen de kans op individueel spijbelen en de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten op landenniveau. (2) De kans op spijbelen ligt hoger in onderwijssystemen die geen gebruik maken van stratificatie tussen leerlingen. Spijbelen komt meer voor in landen met een zogenaamd *individualised* en *comprehensive* onderwijssysteem. In het besluit gaan we op deze bevindingen dieper in.

Inhoud

Voorwoord	4
Inhoud	5
Beleidssamenvatting	6
Inleiding	8
Hoofdstuk 1 Literatuur	9
Hoofdstuk 2 Data en methodologie	11
Hoofdstuk 3 Resultaten	16
Hoofdstuk 5 Conclusie en Discussie	21
Noten	25
Bibliografie	26

Beleidssamenvatting

Hoewel beleidsmakers uiteraard streven naar een onderwijs waarin alle kinderen het goed doen op school, rijst de vraag hoeveel vat een onderwijsbeleid op bestaande ongelijkheden en hindernissen heeft. In die zin zoekt een onderwijsbeleid altijd naar het snijpunt tussen het theoretisch ideale en het praktisch haalbare. Een manier om op dat laatste zicht te krijgen, om dus de verbeteringsmarge van een land of regio in te schatten, is te kijken naar hoe die regio of dat land scoort in vergelijking met andere regio's en landen. In dit onderzoeksrapport volgen we die onderzoeksaanpak voor spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten.

Er bestaan aanzienlijke verschillen tussen landen wat betreft vroegtijdig schoolverlaten en deze kunnen minstens ten dele worden toegeschreven aan kenmerken waarop een onderwijsbeleid vat heeft. Voor spijbelen zijn die verschillen minder goed gedocumenteerd maar wel waarschijnlijk. In tegenstelling tot het reeds bestaande onderzoek bestuderen we in dit onderzoek spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten simultaan. We steunen op de PISA-data uit 2012, dewelke een indicator bevat die peilt naar zelfgerapporteerd spijbelen, gekoppeld aan de prevalentie vroegtijdig schoolverlaters uit de LFS-data uit 2012. Met deze data beogen we twee onderzoeksvragen te beantwoorden: (1) In welke mate stellen we regionale verschillen vast in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in 24 Europese OESO-landen? (2) In welke mate houden deze regionale verschillen verband met kenmerken van de onderwijsorganisatie?

De analyses tonen een significant verband tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Landen en regio's die geconfronteerd worden met veel spijbelaars worden ook geconfronteerd met veel vroegtijdig schoolverlaters. In die zin lijkt ook op macroniveau spijbelen een goede voorspeller voor vroegtijdig schoolverlaten te zijn en is er geen trade off tussen een intensief beleid gericht op het drukken van spijbelen en het toenemen van vroegtijdig schoolverlaten.

De ontwikkeling van vroegtijdig schoolverlaten wordt vaak voorgesteld als een gradueel proces van schoolonthechting. Wat begint als occasioneel spijbelen glijdt gemakkelijk af naar zeer frequent spijbelen dat finaal eindigt bij een ongekwalificeerde uitstroom. Spijbelen blijkt een belangrijke manifestatie te zijn in dat proces van schoolonthechting. Voor het beleid is dat interessant, omdat spijbelen - mits een goed detectie en registratiebeleid - (a) zeer zichtbaar gedrag is en (b) zich in de beginfase van dat schoolonthechttingsproces situeert. Als we ons specifiek richten op de Vlaamse case, dan valt het op dat Vlaanderen enigzins afwijkt van dat algemeen patroon. In vergelijkend perspectief scoort Vlaanderen vrij laag in de prevalentie van spijbelen, maar relatief hoog in de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten. Voor het beleid levert dat twee vaststellingen op. Ten eerste, suggereren onze analyses dat de verbeteringsmarge inzake spijbelen voor Vlaanderen veeleer beperkt is. In vergelijking met regio's met een gelijkaardig profiel wordt er in Vlaanderen alleszins minder gespijbeld. Ten tweede, valt Vlaanderen internationaal gezien op door de combinatie van een relatief lage score op spijbelen met een relatief hoge score op vroegtijdig schoolverlaten. Een denkplaatje die we in de conclusie aanreiken en verder onderzocht zal worden is dat we in Vlaanderen er relatief goed in slagen om het occasioneel spijbelen beperkt

te houden maar dat de maatregelen die daarvoor gebruikt worden minder effectief zijn in het aanpakken van problematisch spijbelen of spijbelen dat ingegeven wordt door factoren die relatief weinig met de school te maken hebben.

Daarnaast stellen we vast dat de internationale verschillen tussen spijbelen deels verklaard kunnen worden door de manier waarop het onderwijssysteem is ingericht. Uit onze resultaten blijkt dat vooral landen met een comprehensive en individualised onderwijsmodel -onderwijssystemen waar men leerlingen niet stratificeert in specifieke stromen, richtingen of klassen - met meer spijbelaars worden geconfronteerd. Een goed uitgewerkt beroepsonderwijs, kenmerkend voor sommige landen waar men leerlingen sterk horizontaal stratificeert, kan dus een middel zijn om op structurele wijze de prevalentie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te doen dalen.

Inleiding

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

Ten eerste, is het ontbreken van een gestandaardiseerde en breed gedragen definitie van spijbelen een vaak aangekaart probleem binnen de spijbelliteratuur (Gentle-Genitty, Karikari, Chen, Wilka, & Kim, 2015; Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2005). Dat maakt het moeilijk om geregistreerde afwezigheidsdata tussen verschillende regio's met elkaar te vergelijken en is een van de belangrijkste redenen waarom internationaal comparatief onderzoek naar spijbelen nagenoeg onbestaande is. In deze paper vergelijken we de prevalentie van spijbelen aan de hand van zelf-rapportage data (PISA, 2012). Voor zover wij weten is dit het eerste onderzoek dat spijbelen bestudeerd vanuit een comparatieve invalshoek en steunt op een gestandaardiseerd meetinstrument afgenomen bij een representatief staal van scholen en jongeren in elke regio. Er bestaat, ten tweede, een uitgebreide literatuur naar de individuele risicofactoren van spijbelen (Henry, 2007; Reid, 2005; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron, & Abdon, 2013). Over de mate waarin kenmerken van het onderwijssysteem samenhangen met spijbelen is veel minder geweten. In dit onderzoek onderzoeken we voor zover we weten als eerste het verband tussen spijbelen en de kenmerken van onderwijssystemen. Spijbelen wordt, ten derde, gezien als een belangrijke voorspeller van vroegtijdig schoolverlaten (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Cabus & De Witte, 2015; Rumberger, 2011). De sterke relatie tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten verklaart en verantwoordt de sterke klemtoon op de preventie van spijbelen in succesvolle strategieën in het bestrijden van vroegtijdig schoolverlaten. Vanuit een beleidscontext impliceert het verband tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten echter ook dat een analyse van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten best simultaan gebeurt. Het risico bestaat immers dat er een 'trade-off' plaatsvindt, waarbij relatieve gunstige scores inzake spijbelen gepaard gaan met hogere cijfers in vroegtijdig schoolverlaten doordat spijbelaars sneller richting de uitgang worden geduwd. Om ons ervan te verzekeren dat winst op het vlak van spijbelen niet gerealiseerd wordt door verlies op het vlak van schoolverlaten, onderzoeken we het verband tussen het aantal spijbelaars en het aantal vroegtijdig schoolverlaters op land/regioniveau.

Hoofdstuk 1 Literatuur

1.1 De impact van spijbelen op vroegtijdig schoolverlaten

Spijbelen wordt in de literatuur gezien als een belangrijke voorspeller van vroegtijdig schoolverlaten. Rumberger en Lin (2008) voerden een uitgebreide literatuurstudie naar de belangrijkste voorspellers van vroegtijdig schoolverlaten in de Verenigde Staten en stelden vast dat in alle negentien door hun gevonden onderzoeksrapporten een sterk verband wordt gevonden tussen spijbelen en drop-out. Cabus en Dewitte (2015) onderzochten het verband tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in Nederland. Ze stellen vast dat leerlingen die minstens één keer spijbelen 34,7% meer kans hebben op vroegtijdig schoolverlaten in vergelijking met niet-spijbelende medeleerlingen. Deze bevindingen stemmen overeen met longitudinaal onderzoek van Archambault en collega's (2009) waaruit blijkt dat een definitieve keuze om de schoolbanken te verlaten bijna altijd wordt voorafgegaan door intensief spijbelgedrag. Deze studies illustreren de meer gangbare opvatting dat de ontwikkeling van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten het best geïnterpreteerd wordt als een gradueel proces van schoolonthechting: wat begint als occasioneel spijbelen evolueert in frequenter spijbelen en mondt uit in ongekwalificeerde uitstroom (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Finn & Zimmer, 2012; Rumberger, 2011; Tinto, 1987; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez, 1989). Door de vele risicofactoren van spijbelen - onderzoek illustreert dat spijbelen het resultaat is van een complex samenspel tussen individuele, gezinsgerelateerde, sociale, culturele, sociaaleconomische en institutionele factoren (Ingul, Klöckner, Silverman, & Nordahl, 2012; Reid, 2005; Vaughn et al., 2013) – blijkt dit zelfbestendigend proces van schoolonthechting vaak eenrichtingsverkeer te zijn en dus moeilijk te remediëren. Dat is ook het uitgangspunt van de nota 'Samen tegen schooluitval' (Crevits, Vandeurzen, & Muyters, 2015), namelijk kort op de bal spelen om erger te voorkomen.

1.2 De impact van het onderwijssysteem

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

Landen/regio's verschillen sterk in de manier waarop men leerlingen selecteert en groepeerd naargelang hun vaardigheden en onderwijsprestaties in verschillende onderwijsniveaus, onderwijsrichtingen, scholen en klassen (Dupriez, Dumay, & Vause, 2008; Janmaat & Mons, 2011; Mons, 2007; OECD, 2012). Men onderscheidt in de literatuur vaak twee grote strategieën om leerlingen in verschillende groepen te selecteren en onder te verdelen: verticale stratificatie en horizontale stratificatie. Landen die gebruik maken van verticale stratificatie differentiëren

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

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

Hoofdstuk 2 Data en methodologie

2.1 Sample en procedure

Om onze onderzoeksvragen te beantwoorden voerden we een secundaire analyse uit op de PISA 2012 dataset. Het '*Programme for International Student Assessment*' (PISA) is een internationaal comparatief onderzoek van de onderwijsprestaties van 15-jarige scholieren op wiskunde, wetenschappen en lezen van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Naast de onderwijsprestaties bevat PISA ook (a) een achtergrondvragenlijst voor leerlingen die peilt naar de thuissituatie, attitudes tegenover de school en spijbelen, en (b) een bevraging van de schooldirecteurs die peilt naar de structuur en organisatie van de school en het schoolbeleid (<http://www.oecd.org/pisa/>). Door de informatie van deze schooldirecteurs te aggregeren op het landenniveau bekomen we informatie over de determinanten van onderwijssystemen (OECD, 2012, 2014). Aan deze data werden gegevens uit twee externe databronnen toegevoegd: extra informatie over enkele determinanten (start van de leerplicht en leeftijd waarop men voor het eerst leerlingen in verschillende vormen differentieert) van het onderwijssysteem uit de '*Education at a Glance*' (2012) en informatie over vroegtijdig schoolverlaten en de sociaaleconomische context van een land uit de '*EU Labour Force Survey*' (2012). Op die manier is onze dataset in staat internationale verschillen in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te analyseren. We maken in dit onderzoek een onderscheid tussen Vlaanderen en Wallonië. De prevalentie van spijbelen wordt gemeten via de scholen op gemeenschapsniveau, de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten wordt gemeten op gewestsniveau. Wanneer we de prevalentie van spijbelen vergelijking tussen Vlaanderen en andere regio's/landen spreken we dus over de prevalentie van spijbelen in de Vlaamse Gemeenschap (inclusief de Nederlandstalige scholen in Brussel). Wanneer we de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten vergelijken tussen Vlaanderen en andere regio's/landen spreken we over de prevalentie van spijbelen in het Vlaamse Gewest (exclusief Brussels Hoofdstedelijk Gewest).

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

2.2 Operationalisatie

2.2.1 Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten

De PISA-achtergrond enquête (2012) beschikt over twee indicatoren om de prevalentie van spijbelen te onderzoeken: (1) "Hoeveel keer heb je voor enkele lessen gespijbeld in de laatste twee volledige schoolweken". (2) "Hoeveel keer heb je gespijbeld in de laatste twee volledige schoolweken"⁽¹⁾. Beide vragen werden beantwoord aan de hand van een Likert schaal (1 = nooit, 2 = 1 of 2 keer, 3 = 3 of 4 keer, 4 = 5 of meer dan 5 keer). Beide spijbelmaten peilen uitsluitend naar ongeoorloofde afwezigheden gedurende de twee weken voorafgaand aan de bevraging. Over alle door ons onderzochte OESO-landen heen geeft 20,37% van de leerlingen aan gedurende minstens 1 les gespijbeld te hebben in de twee weken voorafgaand aan de bevraging. 17,82% van de leerlingen geeft aan minstens 1 keer gespijbeld te hebben in de twee weken voorafgaande aan de bevraging. Het gebruik van deze spijbelmaten brengt twee beperkingen met zich mee. Ten eerste, is er voor een vraag een discrepantie tussen de internationale, Engelstalige vraag en tussen de indicator gebruikt in Vlaanderen. Terwijl de Engelstalige vragenlijst specifiek peilt naar het spijbelen gedurende een volledige dag, peilt de Vlaamse versie naar het aantal keer spijbelen (zie ook voetnoot 1). Beide vragen peilen naar iets anders, waardoor comparatieve analyses op basis van deze indicator niet helemaal correct zijn. Voor de vraag die peilt naar het spijbelen gedurende minstens 1 les is er geen probleem. Ten tweede, impliceert de korte time-frame (twee weken voorafgaande aan de afname) dat een aanzienlijk aandeel van het (occasioneel) spijbelen niet geregistreerd wordt (Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2002). Aangezien de maat die peilt naar spijbelen gedurende een volledige dag (a) te sterk verschilt tussen de Vlaamse en Engelstalige versie en (b) de verdeling van deze maat zeer scheef verdeeld is voor meerdere landen (wat leidt tot onbetrouwbare schattingen) geven we in het vervolg van deze paper enkel de resultaten weer voor de leerlingen die gedurende minstens een les gespijbeld hebben.

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

2.2.2 Onderwijssysteem

In deze paper operationaliseren we de rol van onderwijssystemen op basis van het vaak gebruikte classificatieschema van Mons (2007), waarbij onderwijssystemen geïnclassificeerd worden op basis van verschillende institutionele parameters (zie ook: Dupriez et al., 2008; Janmaat & Mons, 2011). Mons (2007) onderscheidt 4 types van onderwijssystemen om de mate van heterogeniteit bij leerlingen aan te pakken: (1) separation model, (2) comprehensive model, (3) uniform integration model en (4) individualized integration model. Het *separation model* verwijst naar onderwijssystemen waar men leerlingen reeds op vroege leeftijd differentieert op basis van

onderwijsuitkomsten in verschillende onderwijsrichtingen. Zittenblijven is er een vaak gebruikte strategie om om te gaan met leerlingen met zwakke onderwijsprestaties. Het *comprehensive* model hanteert geen tracking. Leerlingen doorlopen er tot zestienjarige leeftijd een gemeenschappelijk curriculum. Door leerlingen binnen scholen te groeperen op basis van hun onderwijsprestaties tracht men les te geven aan leerlingen met een relatief gelijkaardig onderwijsprofiel. Het *uniform integration* model biedt eveneens aan alle leerlingen tot op zestienjarige leeftijd een gemeenschappelijk curriculum aan. In tegenstelling tot het *à la carte* integration model hanteert men hier wel zittenblijven als strategie om leerlingen met zwakke onderwijsprestaties te hergroeperen. Ten slotte verwijst het *individualized integration* model naar onderwijssystemen die een gemeenschappelijk curriculum aanbieden aan alle leerlingen en waar men leerlingen zo weinig mogelijk differentieert tussen verschillende groepen. Men tracht door middel van individuele begeleiding in kleine klassen de heterogeniteit binnen de leerlingengroep aan te pakken. Vlaanderen behoort volgens deze indeling tot de groep landen (waaronder Oostenrijk, Duitsland en Nederland) die een separation model hanteert.

In deze paper volgen we het classificatieschema dat werd opgesteld door Mons (2007) en later verder verfijnd door Dupriez en collega's (2008). Landen worden op basis van een tweetrapsprocedure aan een bepaalde categorie toegeschreven. In een eerste fase creëerden we drie hogere orde factor schalen: verticale stratificatie, horizontale stratificatie tussen scholen en horizontale stratificatie binnen scholen (cf. OECD, 2012). Een uitgebreide technische beschrijving van de kenmerken die gebruikt werden voor de constructie van deze dimensies, kan gevonden worden in de PISA-rapporten (OECD, 2012, 2014).

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

In een tweede fase classificeerden we landen volgens Mons' classificatieschema (2007) op basis van hun relatieve scores op de verticale en horizontale stratificatie tussen scholen en horizontale stratificatie binnen scholen. Landen die, bijvoorbeeld, op zowel verticale stratificatie als horizontale stratificatie tussen scholen hoger dan gemiddeld scoren classificeren we als 'separated'. Landen

die op zowel verticale stratificatie als beide vormen van horizontale stratificatie onder het gemiddelde scoren classificeren we als 'individualized'. Aanvankelijk resulteerde dit in vier groepen, maar aangezien we alle landen wensen mee te nemen in onze analyses construeerden we een vijfde restcategorie voor landen die op basis van hun scores in geen van de vier types onderwijssysteem passen. Tabel 1 geeft onze classificatie van onderwijssystemen weer. We zien dat deze in grote mate overeenstemt met de classificatie van Mons (2007) en replicatieonderzoek van Dupriez en collega's (2008). De strengheid van onze strategie om landen aan een bepaald type onderwijssysteem toe te voegen (scores boven of onder het algemeen gemiddelde) resulteert in de restcategorie. In tegenstelling tot Dupriez en collega's (2008), waarbij men landen uit de restcategorie uit de analyses verwijderd, nemen we deze landen wel mee op in onze analyses³. De typologie van onderwijssystemen werd aan onze modellen toegevoegd met het separated model als de referentiecategorie.

Tabel 1. Classificatie van onderwijssystemen

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

2.2.3 Controlevariabelen

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

Ten tweede, controleren we voor de sociaaleconomische context van de door ons onderzochte landen door GDP/capita en een maat voor jongerenwerkloosheid aan onze analyses toe te voegen.

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

Hoofdstuk 3 Resultaten

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

3.1 Bivariate analyse van verschillen in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten naar onderwijssysteem

Tabel 2 beschrijft de prevalentie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in 25 Europese OESO-landen en regio's. Het valt op dat er zich grote internationale verschillen aftekenen in spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. De verschillen in spijbelen zijn daarbij groter dan de verschillen in vroegtijdig schoolverlaten. In Luxemburg geeft 7% van de leerlingen aan te spijbelen tegenover 42% van de leerlingen in Griekenland. Griekenland en Spanje worden daarnaast ook geconfronteerd met het hoogste percentage leerlingen die aangaf in de laatste twee weken voor de bevraging vijf keer of meer gespijbeld te hebben, respectievelijk 4,02% en 2,87%. In Tsjechië (0,39%) en Vlaanderen (0,10%) is deze groep het kleinst. Als we kijken naar de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten valt Spanje op, waar 24,7% van de leerlingen vroegtijdig het onderwijs verlaat tegenover Slovakije waar 5,3% van de leerlingen vroegtijdig uitvalt. Vlaanderen scoort in vergelijking met zowel het algemeen gemiddelde als de landen met een gelijkaardig onderwijssysteem zeer goed. Van alle bestudeerde regio's/landen is de prevalentie van spijbelen het laagst in Vlaanderen. Daar staat tegenover dat heel wat landen met minder vroegtijdig schoolverlaters worden geconfronteerd. Vlaanderen bevindt zich onder het algemeen gemiddelde, maar binnen de groep landen met een gelijkaardig onderwijsmodel worden enkel Duitsland en Hongarije met meer vroegtijdig schoolverlaters geconfronteerd. Bovendien is het cijfer van Vlaanderen wellicht een onderschatting aangezien de cijfers uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest niet worden meegerekend⁴. Opvallend is dat Wallonië het zowel inzake spijbelen (13%) als vroegtijdig schoolverlaten (14,7%) veel slechter doet in vergelijking met Vlaanderen.

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

	n	Hoe vaak heb je gedurende de twee voorafgaande leswerken gespijbeld?				mean	VSV
		Nooit	1 of 2 keer	3 of 4 keer	5 keer of meer		
<i>Separation</i>							
Oostenrijk	4716	87,23	11,44	1,02	0,31	1,14	7,80
Vlaanderen	4824	95,80	3,80	0,20	0,10	1,05	8,7
Wallonië	3667	87,00	10,40	1,00	1,50	1,17	14,8
Duitsland	4307	90,34	8,58	0,66	0,41	1,11	10,50
Hongarije	4776	90,78	7,66	1,15	0,42	1,11	11,80
Luxemburg	5223	92,99	5,57	0,62	0,82	1,09	8,10
Nederland	4401	88,96	9,46	1,14	0,45	1,13	8,90
Slovakije	4636	88,21	10,05	1,08	0,66	1,14	5,30
Zwitserland	11087	89,35	9,05	0,91	0,69	1,13	5,50
<i>Comprehensive</i>							
IJsland	3411	88,27	9,60	1,64	0,49	1,14	20,10
Polen	4582	79,62	16,44	2,41	1,53	1,26	5,70
Zweden	4624	79,54	16,07	2,98	1,41	1,26	7,50
Verenigd Koninkrijk	12530	88,04	9,47	1,43	1,06	1,16	13,40
<i>Uniform</i>							
Frankrijk	4528	83,18	13,77	2,00	1,06	1,21	11,80
Portugal	5630	71,36	23,17	3,43	2,05	1,36	20,50
<i>Individualized</i>							
Denemarken	7378	83,66	13,65	1,81	0,88	1,20	9,10
Estland	4735	70,07	23,22	4,46	2,26	1,39	10,30
Finland	8649	84,40	13,05	1,74	0,82	1,19	8,90
Griekenland	5095	57,96	30,33	7,69	4,02	1,58	11,30
Noorwegen	4579	88,15	9,68	1,26	0,91	1,15	14,80
<i>Rest</i>							
Tsjechië	5309	92,58	6,52	0,51	0,39	1,09	5,50
Ierland	4984	87,58	9,91	1,68	0,82	1,16	9,70

Italië	30829	65,47	28,96	3,59	1,97	1,42	17,30
Slovenië	5857	74,44	20,37	3,25	1,94	1,33	4,40
Spanje	25113	67,66	25,54	3,92	2,87	1,42	24,70

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

In tabel 3 stellen we vast dat de verschillen in spijbelen tussen de types van onderwijssystemen significant zijn. Voor vroegtijdig schoolverlaten stellen we geen verband vast. We zien dat één type van onderwijssysteem, het separated model, met minder spijbelaars wordt geconfronteerd tegenover de andere onderwijstypes. Een posthoc analyse toont dat deze verschillen ook statistisch significant zijn. Landen met een separated onderwijsmodel tellen 12,70 procentpunten minder spijbelaars dan het uniform onderwijsmodel, 13,12 procentpunten minder spijbelaars dan het individualized onderwijsmodel en 12,41 procentpunten minder spijbelaars dan de landen uit de restcategorie.

Tabel 3. Vergelijking van het gemiddeld aantal spijbelaars en ELET tussen onderwijssystemen

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

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

In een volgende stap onderzoeken we in welke mate de gevonden bivariate verschillen in geaggregeerd spijbelen tussen de types van onderwijssystemen overeind blijven na controle voor gender, etniciteit, SES, GDP per capita, jongerenwerkloosheid en de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaters (zie tabel 5). Er worden vier multilevel-modellen geschat. Het eerste model is het nulmodel en bevat alleen een constante. In een tweede model worden enkel de individuele

predictoren opgenomen. Dit model toont in welke mate spijbelen over alle landen/regio's heen samenhangt met individuele kenmerken. In het derde model voegen we de predictoren op landen/regioniveau toe. In het vierde model worden alle variabelen samengebracht en toetsen we de correlatie tussen spijbelen en de types van onderwijssystemen na controle voor de andere ingebrachte individuele kenmerken en landkenmerken.

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

Ten tweede, stellen we een sterk verband vast tussen spijbelen en jongerenwerkloosheid. In lijn met het onderzoek van Raffe (1986) stellen we vast dat jongeren minder spijbelen wanneer de jongerenwerkloosheidsgraad hoger ligt. Raffe meent dat het belang van het behalen van een diploma nog belangrijker wordt wanneer jongeren in hun omgeving met hoge jongerenwerkloosheidscijfers worden geconfronteerd. Jongeren raken afgeschrikt als de graad van jongerenwerkloosheid stijgt waardoor er een extra motivatie ontstaat om een hogere onderwijsgraad te behalen, wat de kans op het vinden van een job zal doen stijgen. Een hoge graad van jongerenwerkloosheid vormt op die manier een soort van motivatie om zich toch in te zetten op school en een diploma te behalen. Petrongolo en San Segundo (2002) komen in Spanje tot een gelijkaardige conclusie: een toename van de jongerenwerkloosheid lijkt de ingeschatte waarde van een diploma te doen stijgen waardoor jongeren meer gemotiveerd zijn om zich in te zetten op school.

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

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

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

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

Hoofdstuk 5 Conclusie en Discussie

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

Ten eerste, stellen we in lijn met de literatuur een sterke correlatie vast tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten (Archambault et al., 2009; Cabus & De Witte, 2015; Rumberger & Lim, 2008). Landen en regio's die geconfronteerd worden met veel spijbelaars worden ook geconfronteerd met veel vroegtijdig schoolverlaters. De ontwikkeling van vroegtijdig schoolverlaten wordt in de literatuur vaak voorgesteld als een gradueel proces van schoolonthechting (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Finn & Zimmer, 2012; Rumberger, 2011; Tinto, 1987; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez, 1989). Spijbelen blijkt een belangrijk knipperlicht te zijn in dat proces. Voor het beleid is dat interessant, omdat spijbelen – mits een goed detectie en registratiebeleid – (a) zeer zichtbaar gedrag is en (b) zich in de beginfase van dat schoolonthechttingsproces situeert. De sterke correlatie tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten suggereert dat er in het merendeel van de landen geen trade-off in de aanpak tegen beide fenomenen plaatsvindt. De Vlaamse case vormt daarbij een uitzondering. Vlaanderen scoort zeer laag in de prevalentie van spijbelen, maar relatief hoog in de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten. Het spijbelbeleid in Vlaanderen wordt vaak geprezen en als voorbeeld gesteld voor andere regio's (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014), maar mogelijk worden de positieve cijfers van Vlaanderen in spijbelen teniet gedaan doordat leerlingen er sneller richting de uitgang worden geduwd. Kwalitatief onderzoek suggereert inderdaad dat wij leerlingen misschien te snel naar de uitgang pushen door (voornamelijk) reactief te sanctioneren op spijbelen: *"If you did something wrong, only then will they come to you [...]. Sometimes you can tell your story, but yeah, that's it. You tell your story, yes ok, here is your sanction."* Dit citaat, overgenomen uit een Vlaams kwalitatief onderzoek over spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten (Nouwen, Clycq, Braspenningx, & Timmerman, 2015, p. 39), stemt overeen met conclusies uit ander kwalitatief onderzoek met spijbelaars waaruit blijkt dat spijbelaars, wanneer men op zijn/haar spijbelgedrag wordt aangesproken, zich vaak niet of verkeerd begrepen worden (Spruyt, Keppens, Bradt, & Kemper, 2016). Een omgeving waar men vooral reactief anticipeert op spijbelen via

sanctioneringsmaatregelen zonder dat te koppelen aan een aanpak van de achterliggende problemen van spijbelen zal het schoolonthechttingsproces van spijbelaars moeilijk doorbreken en in sommige gevallen doen versnellen. Experimenteel onderzoek demonstreert dat vooral individuele een-op-een begeleiding via coaches en mentors de meest succesvolle interventiestrategie is om spijbelaars terug meer te betrekken bij de school (Lehr, Sinclair, & Christenson, 2004; Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005). Het op structurele wijze aanbieden van individuele begeleiding op school kan op die manier een strategie zijn om het percentage vroegtijdig schoolverlaters in Vlaanderen een halt toe te roepen.

Hoewel de hypothese dat een strikt spijbelbeleid in Vlaanderen jongeren sneller naar de uitgang drukt op zichzelf plausibel is, is er toch ook minstens één alternatieve hypothese. Spijbelen zoals in dit onderzoek gemeten heeft betrekking op heel laagdrempelig spijbelen. Het gaat om het missen van minstens één les in de afgelopen twee weken. Mogelijk slaagt Vlaanderen, door een grote awareness rond spijbelen en de vele actieplannen, er in vergelijking met andere Europese landen of regio's beter in occasioneel spijbelen beperkt te houden zonder dat dit zich meteen vertaalt in het reduceren van het zeer intensief spijbelen (en langs die weg het vroegtijdig schoolverlaten). Spijtig genoeg ontbreken betrouwbare registratiecijfers over intensief spijbelen die toelaten Vlaanderen op dat vlak te situeren tegen andere Europese landen/regio's. Theoretisch is er echter geen reden waarom het onthechttingsproces niet bepaalde drempels zou kunnen kennen. In die omstandigheden is het aannemelijk dat massamaatregelen zoals deze gericht op het verhogen van de pakkans vooral die jongeren ervan weerhouden te spijbelen waar de binding met de school nog voldoende sterk is. Dat zou betekenen dat de overblijvende occasionele spijbelaars in Vlaanderen eigenlijk al veel meer onthecht zijn in vergelijking met regio's waar minder ingezet wordt op het verminderen van occasioneel spijbelen.

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

Smith, 1998; Kearney, 2008; Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Verschillen tussen individualized en separated onderwijsmodellen in spijbelen zouden dus deels te wijten kunnen zijn aan het big fish little pond effect. Het verschil in spijbelen tussen het separated en individualised onderwijsstelsel kan, ten tweede, ook te wijten zijn aan de aanwezigheid van een goed doordacht beroepsopleiding. Lavrijsen en Nicaise (2013) beschrijven verschillende strategieën waarmee onderwijsmodellen kunnen omgaan met slechte presteerders op school (zie ook: Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polesel, 2010). Een eerste strategie kan erin bestaan om slechte presteerders zo snel mogelijk te scheiden van goede presteerders door hen een aangepaste beroepsopleiding aan te bieden ter voorbereiding op de arbeidsmarkt. Landen met een separated onderwijsmodel hanteren deze strategie. Een andere strategie bestaat erin om slechte presteerders zo lang mogelijk in het algemeen onderwijs te laten meevolgen en bijvoorbeeld individuele begeleiding aan te bieden. Vooral in het individualized onderwijsstelsel wordt deze strategie gehanteerd. Ianelli en Raffe (2006) onderzochten beide strategieën en stellen vast dat de kansen op het vinden van een job voor lage presteerders in landen met een aangepaste beroepsopleiding hoger is tegenover landen zonder specifieke beroepsopleiding. Hoe vroeger men tracked, hoe meer tijd een onderwijsstelsel heeft om leerlingen die dreigen tekort te komen in een algemeen onderwijs voor te bereiden via een beroepsopleiding op de arbeidsmarkt. Wanneer dergelijke voorbereiding ook een garantie biedt op het vinden van een geschikte job, blijken jongeren ook meer gemotiveerd om op school te blijven. Zo stellen Lavrijsen en Nicaise (2013) vast dat landen met een goed uitgewerkte beroepsopleiding met minder vroegtijdig schoolverlaters worden geconfronteerd omdat de lage presteerders meer gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor het behalen van een diploma. Dezelfde redenering is mogelijk ook van toepassing op spijbelen en ligt in lijn met aanbevelingen van Reid (2005) die suggereert dat de ontwikkeling van een beroepsopleiding op maat een belangrijke strategie vormt om de stijgende spijbelcijfers in het Verenigd Koninkrijk een halt toe te roepen.

We wijzen, ten slotte, op enkele tekortkomingen van deze studie en reiken enkele suggesties aan voor vervolgonderzoek. Een eerste tekortkoming is onze gebruikte maat voor spijbelen. De prevalentie van spijbelen in PISA (2012) wordt gemeten op basis van het aantal keer een leerling een les of een volledige dag geskippt heeft in de twee voorgaande lesweken. Het hanteren van deze korte time-frame heeft tot gevolg dat verschillende type spijbelaars maar in beperkte mate kunnen geregistreerd worden (Keppens & Spruyt, 2016). De kans is groot dat spijbelgedrag dat op selectief gekozen tijdstippen plaatsvindt (berekend spijbelen, luxeverzuim) in de steekproef ontbreekt. De korte time-frame zorgt er daarnaast ook voor dat het aantal leerlingen dat 5 keer of meer aankruist beperkt is. Dat is belangrijk, omdat de relatief gunstige posities van sommige landen inzake spijbelen vertekend kunnen zijn doordat een deel van de berekende of reguliere spijbelaars in de steekproef ontbreken. Vervolgonderzoek zou deze beperkingen kunnen voorkomen door de time-frame om naar spijbelen te peilen te verlengen, zoals het voorgaande jaar of de voorbije zes maanden. Een tweede beperking is dat in de huidige analyses indicatoren op schoolniveau ontbreken. Doordat de steekproefprocedure van PISA (2012) zich enkel richt tot het selecteren van een representatieve steekproef van alle vijftienjarige leerlingen is het methodologisch niet haalbaar de variatie op schoolniveau tussen landen op betrouwbare wijze te schatten (voor meer informatie zie: OECD, 2014). Bij de interpretatie van de resultaten moeten we dus rekening houden dat een deel van de gevonden verschillen ook te wijten kunnen zijn aan verschillen tussen scholen.

Vervolgonderzoek zou deze tekortkoming kunnen voorkomen door het verband te onderzoeken tussen verschillen in spijbelen op schoolniveau en de types van onderwijssystemen.

Noten

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

2. In tegenstelling tot het onderzoek van Mons (2007) en Dupriez en collega's (2007) classificeren we op basis van onze analyses Griekenland als een individualized onderwijssysteem. Aangezien analyses waarbij we Griekenland uit onze sample verwijderen gelijkaardige resultaten opleveren, presenteren we in deze paper de resultaten met Griekenland.

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

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

Bibliografie

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 781–961.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2011). Does school time matter?—On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review*, 30(6), 1384–1398.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015). Does unauthorized school absenteeism accelerates the dropout decision? – Evidence from a Bayesian duration model. *Applied Economics Letters*, 22(4), 266–271.
- Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of a country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123–142.
- Clark, D. (2011). Do Recessions Keep Students in School? The Impact of Youth Unemployment on Enrolment in Post-compulsory Education in England: DO RECESSIONS KEEP STUDENTS IN SCHOOL? *Economica*, 78(311), 523–545.
- Corville-Smith, J. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: the combined influence of personal, family and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 629–640.
- Crevits, H., Vandeurzen, J., & Muyters, P. (2015). *Samen tegen schooluitval. Nota aan de Vlaamse regering* (No. VR20152606DOC.0582/1TER). Brussel.

- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education, 48*(3), 331–345.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review, 52*(2), 245–273.
- European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Brussels: European Commission: Education and Training.
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures* (Eurydice and Cedefop Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union: European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop.
- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student Engagement: What is it? why does it matter? In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement*.
- Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E., & Kim, J. (2015). Truancy: a look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies, 41*(1–2), 62–90.
- Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors. *Comparative Education Review, 57*(1), 54–84.
- Hanushek, E. A., & Wossmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal, 116*(510), C63–C76.

- Henry, K. (2007). Who's skipping school: characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health, 77*(1), 29.
- Iannelli, C., & Raffe, D. (2006). Vocational Upper-Secondary Education and the Transition from School. *European Sociological Review, 23*(1), 49–63.
- Ingul, J., Klöckner, C., Silverman, W., & Nordahl, H. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health, 17*(2), 93–100.
- Janmaat, J. G., & Mons, N. (2011). Promoting Ethnic Tolerance and Patriotism: The Role of Education System Characteristics. *Comparative Education Review, 55*(1), 056–081.
- Kearney, C. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review, 28*(3), 451–471.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2016). Towards a typology of occasional truancy: an operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education, 32*(1) 121-135.
- Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen.* (No. OBPWO 11.03). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2013). *Parental background and early school leaving.* Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social Inequalities in Early School Leaving: The Role of Educational Institutions and the Socioeconomic Context. *European Education, 47*(4), 295–310.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing Student Engagement and Truancy Prevention During the Elementary School Years: A Replication Study of the Check & Connect Model. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 9*(3), 279–301.

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

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