



Iedereen gekwalificeerd?

Een samenvatting van de kenmerken, oorzaken, gevolgen en aanpak van ongekwalificeerd uitstromen vanuit een Vlaams en Europees kader.

Rapport naar aanleiding van intern seminarie van het Ministerie van Onderwijs en Vorming, Brussel 31 mei 2011.

Auteur: Carl Lamote, Doctoraatsbursaal, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie

Co-auteur: Jan Van Damme, Emeritus hoogleraar, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie

Jaarlijks verlaten heel wat jongeren de schoolbanken zonder diploma van het secundair onderwijs of zonder kwalificatie. Onderwijs vervult nog steeds een belangrijke rol in de verdere beroepsloopbaan en het behalen van een kwalificatie biedt dan ook nog steeds betere perspectieven op de arbeidsmarkt. Daarom blijven deze vroegtijdige schoolverlaters onderwerp van debat en worden er steeds doelstellingen geformuleerd voor het terugdringen van dit vroegtijdig schoolverlaten, zowel op Europees niveau als op Vlaams niveau.

In dit verslag, naar aanleiding van een seminarie over vroegtijdig schoolverlaten op 31 mei 2011, bieden we een overzicht van de huidige kennisbasis rond vroegtijdig schoolverlaten en vullen we dit overzicht (tussendoor) aan met resultaten van het seminarie¹.

Inhoudstafel

1. Vroegtijdig schoolverlaten in een beleidskader.....	4
2. Definiëring en omvang.....	4
3. Kenmerken van vroegtijdige schoolverlaters	9
4. Redenen voor vroegtijdig schoolverlaten.....	11
5. Gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten	13
6. Preventie/interventie: initiatieven in een nationale en internationale context.....	15
7. Conclusie	34
8. Referenties	38

¹ De presentaties van dit seminarie zijn beschikbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/studiedagen/20110531/>

1. Vroegtijdig schoolverlaten in een beleidskader

Zowel op Vlaams niveau (Pact 2020) als op Europees niveau (EU2020) werden er de voorbije jaren (ambitieuze) streefdoelen gesteld met betrekking tot het verlagen van het aantal vroegtijdige schoolverlaters. Pact 2020 wil Vlaanderen in 2020 tot de beste regio's van Europa doen behoren, zowel op economisch als op ecologisch, sociaal en maatschappelijk vlak. Hiertoe bevat het PACT 2020 20 doelstellingen, verdeeld over 5 centrale thema's: meer welvaart en welzijn, een competitieve en duurzame economie, meer mensen aan de slag in meer werkbare banen en in gemiddeld langere loopbanen, levenskwaliteit van hoog niveau, een efficiënt en doeltreffend bestuur. Eén van de concretere doelstellingen in dit PACT 2020 is het halveren van het percentage schoolverlaters die het secundair onderwijs verlaten zonder voldoende startkwalificatie, ten opzichte van de nulmeting in 2008. Concreet betekent dit een daling in aantal vroegtijdige schoolverlaters van 8.5% (volgens de EAK-indicator) naar 4.3% tegen 2020. Met deze halvering wil Vlaanderen beter doen dan de EU2020 doelstelling, die als streefdoel een verlaging van het aantal vroegtijdige schoolverlaters tot onder de 10% vooropstelt. Deze Europese doelstelling is – samen met het verhogen van het aantal 30-34 jarigen met een diploma tertiair onderwijs/hoger onderwijs tot minstens 40% - één van de vijf 'headline targets' van de Europese Unie om te komen tot een slim, duurzaam en inclusief Europa in 2020. Of Vlaanderen op schema zit om deze doelstellingen te behalen, zal duidelijk worden in de volgende paragrafen.

2. Definiëring en omvang

Vooraleer de omvang van het probleem wordt besproken, dienen we stil te staan bij de definiëring en bijbehorende indicatoren van vroegtijdig schoolverlaten. Afhankelijk van de gehanteerde definitie en indicator worden Europese en Vlaamse doelstellingen immers wel of niet behaald. In dit rapport maken we een onderscheid tussen twee indicatoren: de indicator ontleend aan de Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK) enerzijds en de indicatoren van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (SSL) anderzijds.

De EAK indicator van vroegtijdig schoolverlaten is gebaseerd op de Enquête naar Arbeidskrachten, een sociaaleconomische enquête die per kwartaal 15 000 huishoudens bevroegt. Vroegtijdig schoolverlaten wordt hier gedefinieerd als het percentage personen met een leeftijd van 18 tot 24 jaar dat geen diploma hoger secundair onderwijs heeft behaald en geen enkele vorm van onderwijs of vorming meer volgt. De cijfers van deze indicator wijzen – op het eerste zicht – op een positieve evolutie in het aantal vroegtijdige schoolverlaters (zie tabel 1). Volgens deze EAK-indicator heeft Vlaanderen de EU2020 doelstelling (aantal vroegtijdige schoolverlaters <10%) al in 2007 behaald en blijven we sindsdien onder de 10%-grens.

Tabel 1: vroegtijdige schoolverlaters volgens EAK-indicator

Kalenderjaar	Jongens	Meisjes	Samen
2000	13.90%	9.20%	11.60%
2001	13.50%	9.40%	11.50%
2002	14.40%	8.80%	11.70%
2003	14.80%	10.20%	12.50%
2004 ^(a)	13.30%	8.70%	11.00%
2005 ^(a)	13.20%	8.00%	10.70%
2006	11.90%	8.10%	10.00%
2007	10.90%	7.60%	9.30%
2008	9.60%	7.50%	8.60%
2009	9.90%	7.20%	8.60%

(a) Wegens een wijziging van de variabelen over onderwijs en opleiding, zijn de resultaten niet volledig vergelijkbaar met de voorgaande jaren.

De SSL indicatoren zijn gebaseerd op populatiegegevens ('tellingsdata') en bekijken ongekwalificeerde uitstroom elk vanuit een andere invalshoek. Drie indicatoren zijn hiertoe ontwikkeld (Van Landeghem & Van Damme, 2008): indicatoren per kalenderjaar, indicatoren per geboortecohorte en indicatoren met betrekking tot een gegeven leeftijdsinterval van de populatie. Deze indicatoren houden rekening met volgende kwalificaties: het diploma van secundair onderwijs behaald via het algemeen secundair onderwijs of via het technisch secundair onderwijs of het secundair kunstonderwijs, het studiegetuigschrift van het zesde leerjaar van het voltijds gewoon beroepsonderwijs, het kwalificatiegetuigschrift van het deeltijds beroepsonderwijs en het getuigschrift van een succesvol afgewerkt leercontract². In een vergelijking met de EAK-indicator is vooral de ongekwalificeerd uitgestroomde fractie in een leeftijdsinterval van belang. Deze indicator beschouwt vroegtijdige schoolverlaters als het percentage personen met een leeftijd van 18 tot 24 jaar dat geen kwalificatie heeft behaald en geen leerplichtonderwijs meer volgt. In vergelijking met de EAK-indicator geeft deze SSL-indicator een omgekeerde trend weer: volgens deze gegevens kent het aantal vroegtijdige schoolverlaters in Vlaanderen de laatste jaren een stijging (zie tabel 2).

² Voor een beperkt aantal jaar is het behalen van een kwalificatie in het buitengewoon onderwijs beschikbaar. Meer info en cijfers, zie: Van Landeghem, G. & Van Damme, J. (2011), *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evaluatie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2008. Samenvatting SSL/OD1/2011.37*, Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).

Tabel 2: Ongekwalificeerde 18–24-jarigen niet meer in leerplichtonderwijs (SSL-indicator)³

Kalenderjaar	Jongens	Meisjes	Samen
2001	13,2%	8,3%	10,8%
2002	13,4%	8,4%	11,0%
2003	13,8%	8,6%	11,3%
2004	14,1%	8,8%	11,5%
2005	14,4%	9,0%	11,8%
2006	14,8%	9,1%	12,0%
2007	15,1%	9,2%	12,2%
2008	15,4%	9,3%	12,4%

2.1. EAK versus SSL

Het verschil tussen de EAK en de SSL-indicator is geregeld onderwerp van debat. Indien we ons immers baseren op de EAK-indicator, voldoen we aan de Europese EU2020 doelstelling. Dit staat in tegenstelling met het niveau van vroegtijdig schoolverlaten volgens de SSL-indicator, waar het aantal vroegtijdige schoolverlaters niet enkel boven de 10% ligt maar bovendien een stijgend verloop kent. Beide indicatoren geven echter ook aan dat de doelstelling van Pact 2020 steeds moeilijker te bereiken valt. De vraag is welke indicator het meest geschikt is om het vroegtijdig schoolverlaten in kaart te brengen, los van het behalen van bepaalde doelstellingen. Het grote voordeel van de EAK-indicator ligt vooral in de internationale vergelijkbaarheid. De enquête waaraan deze indicator wordt onttrokken (Labour Force Survey) wordt immers in alle Europese lidstaten afgenomen, waardoor een positionering op het gebied van het aantal vroegtijdige schoolverlaters ten opzichte van andere lidstaten mogelijk is. Indien we Vlaanderen vergelijken in een internationale context, zitten we momenteel onder het Europese gemiddelde en zitten we tevens bij de regio's met het laagst aantal vroegtijdige schoolverlaters. Aan deze EAK-indicator zijn echter ook nadelen verbonden; nadelen met betrekking tot definiëring van vroegtijdige schoolverlaters en nadelen verbonden met steekproeven. Bijkomend houdt de EAK-indicator enkel rekening met het Vlaams gewest (i.p.v. de Vlaamse Gemeenschap) (Derks, 2011; Van Landeghem & Van Damme, 2009). In wat volgt gaan we dieper in op deze nadelen.

In de eerste plaats verschilt de EAK-indicator van de SSL-indicator inzake de definiëring van vroegtijdige schoolverlaters. Wanneer we teruggrijpen naar de definitie van deze EAK-indicator, bemerken we dat deze definitie niet enkel aandacht heeft voor het kwalificatiecriterium, maar dat vooral de laatste component – ... *geen*

³ Van Landeghem, G. & Van Damme, J. (2011), *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evaluatie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2008. Samenvatting SSL/OD1/2011.37*, Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).

enkele vorm van onderwijs of vorming meer volgt – voor discussie zorgt. Deze component kan immers zeer ruim worden opgevat en in de oorspronkelijke definitie (Eurostat, 2011) verduidelijkt men deze component door te stellen dat het gaat om jongeren die vier weken voor de enquête geen enkele vorm van onderwijs of vorming hebben gevolgd. Onder “onderwijs of vorming” worden dan zowel formele als niet-formele opleidingen en vormingen verstaan. Eurostat verduidelijkt dat het eveneens gaat om seminaries, workshops, etc., buiten het formele systeem en ongeacht het onderwerp. Deze laatste component maakt de EAK-indicator zeer volatiel en zorgt ervoor dat deze indicator eerder een weerspiegeling is van de economische conjunctuur en jeugdwerkloosheid dan van het aantal vroegtijdige schoolverlaters (Lamote & Van Damme, 2011; Van Landeghem, 2011; Van Damme, 2010). Bij een hoge jeugdwerkloosheid verwacht men het aantal vroegtijdige schoolverlaters te zien dalen, aangezien jongeren meer de noodzaak inzien van een diploma/kwalificatie. Wanneer we de cijfers van jeugdwerkloosheid vergelijken met de cijfers van het aantal vroegtijdige schoolverlaters volgens de EAK-indicator, zien we dit fenomeen helemaal niet opduiken. Integendeel, deze beide cijfers volgen een ietwat zelfde trend. Bij een lage jeugdwerkloosheid, zijn bedrijven eerder geneigd laagopgeleide jongeren aan te nemen en deze intern bij te scholen. Wanneer men dan aan die jongere vraagt of hij de laatste vier weken voorafgaand aan de enquête een opleiding en/of vorming heeft gevolgd, zal deze aangeven dat dit het geval was. Op die manier komt deze jongere *niet* als ongekwalificeerde uitstromer in de EAK-indicator, maar *wel* in de SSL-indicator. Een tweede nadeel van de laatste component van de EAK-indicator is dat deze eerder een indicatie geeft van deelname aan Levenslang Leren, waardoor de EAK-indicator zowel uitspraken doet over vroegtijdig schoolverlaten als Levenslang Leren. Deelname aan dit Levenslang Leren verschilt echter tussen landen onderling, afhankelijk van overheidscampagnes, etc. Hoewel beide componenten relevant zijn, moet het mogelijk zijn deze op te splitsen (Derks, 2011) om uitspraken te doen over de uitval uit het leerplichtonderwijs.

De EAK-indicator ondervindt ook nadelen van de steekproeftrekking. Daar waar de SSL-indicator gebruik maakt van populatiegegevens baseert de EAK-indicator zich op enquête resultaten, wat het risico op meetfouten verhoogt. Standaard worden bij deze indicator echter nooit de betrouwbaarheidsintervallen weergegeven, wat een correcte interpretatie van (jaarlijkse veranderingen in) deze indicator bemoeilijkt. Wanneer we deze betrouwbaarheidsintervallen wél in acht nemen, wordt het duidelijk dat de EAK-indicator tekortkomingen kent. Voor 2010 is de schatting vroegtijdige schoolverlaters 9.6%, met een 95% betrouwbaarheidsinterval van 8.2% - 10.8% (Derks, 2011). Jaarlijkse variaties van de EAK zitten echter meestal in de betrouwbaarheidsintervallen, waardoor er moet geconcludeerd worden dat er geen stijging of daling van het aantal vroegtijdige schoolverlaters is. De veranderingen zijn immers nooit statistisch significant. Dit maakt de EAK-indicator ongeschikt voor jaarlijkse monitoring van vroegtijdig schoolverlaten uit het leerplichtonderwijs. In deze context benadrukte Suzanne Conze (2011) dat de cijfers van deze EAK-cijfers als ruwe score slechts een *indicatie* geven van het aantal vroegtijdige schoolverlaters en enkel mogen aangewend worden om trends te rapporteren. In het licht van voorgaande discussie lijkt ons het afleiden van een trend eveneens minder aangewezen.

Een bijkomend probleem met deze enquête ligt in de veranderingen in definiëring van vroegtijdige schoolverlater, met als gevolg een breuk in de tijdreeks waardoor voorgaande jaren niet meer vergelijkbaar zijn met daaropvolgende jaren. In 2004 vond er immers een wijziging in bevraagde variabelen plaats, wat mogelijk het verschil tussen 2003 en 2004 kan verklaren. Van Landeghem & Van Damme (2009) geven ook een verklaring voor de sterke daling van de cijfers tussen 1999 en 2000. Tussen 1999 en 2000 was er een verschil in instructies aan de enquêteurs, waardoor in 1999 succesvol afgeronde leerovereenkomsten niet werden meegeteld als volwaardige kwalificatie, daar waar deze in 2000 wél werden meegeteld. Deze verandering in meegerekende kwalificaties kan ten dele de daling tussen 1999 en 2000 verklaren.

Van Landeghem (2011) lichtte tijdens dit seminarie het potentieel toe van de populatiegegevens, aan de hand van stroomgegevens van leerlingen doorheen het voltijds gewoon beroepsonderwijs. Op basis van deze stroomgegevens is het o.a. mogelijk verschillende doelgroepen te identificeren naar bijvoorbeeld de opgelopen schoolse vertraging. Zo berekenden Van Landeghem en Van Damme (2011) de kans op vroegtijdig schoolverlaten volgens leerjaar en opgelopen vertraging. Op basis van deze kansen kunnen er twee groepen⁴ onderscheiden worden: leerlingen in een eerder gunstige onderwijspositie enerzijds en leerlingen in een zeer ongunstige onderwijspositie anderzijds (waarbij gunstig staat voor: dicht bij een kwalificatie). De eerste groep leerlingen (gunstig) betreft leerlingen die in het zesde jaar SO zitten, met geen, één of twee jaar vertraging of leerlingen in het vijfde jaar SO met één jaar vertraging. Hoewel de kans op vroegtijdig schoolverlaten voor leerlingen in het zesde jaar SO zonder vertraging eerder klein is, is de groep leerlingen die de schoolbanken verlaat vanuit een gunstige positie omvangrijk (het gaat vooral om leerlingen met één of twee jaar vertraging). Ongeveer de helft van de ongekwalificeerde uitstromers (uit het voltijds gewoon beroepsonderwijs) vertrok vanuit zo'n positie.

De tweede groep wordt gevormd door leerlingen die een eerder problematische schoolloopbaan doormaakten en die met minstens drie jaar vertraging in het vijfde, vierde of derde jaar SO zitten. Concreet kan het in deze groep gaan om (bijvoorbeeld) een 20-jarige leerling die in het 3^e leerjaar van het secundair onderwijs zit. De kans tot vroegtijdig schoolverlaten in deze groep ligt heel wat hoger dan bij leerlingen in de gunstige groep. De duidelijke verschillen tussen beide groepen qua kans op vroegtijdig schoolverlaten geven aan dat een verschillende aanpak naargelang van de doelgroep noodzakelijk is. Van Landeghem en Van Damme doen in hun laatste rapport dan ook suggesties voor elke doelgroep. Deze suggesties worden in dit rapport eveneens besproken (zie verder).

Op basis van dit soort gegevens is een vergelijking tussen scholen mogelijk, alsook tussen groepen van scholen (bijvoorbeeld scholen met GOK-ondersteuning vergelijken met scholen zonder GOK-ondersteuning). Vergelijkingen tussen verschillende regio's worden met deze stroomgegevens eveneens mogelijk. Ook laten de

⁴ Naast de twee vermelde groepen onderscheiden Van Landeghem en Van Damme nog een derde groep waarvan niet duidelijk is of schoolverlaters in die groep vertrekken vanuit een gunstige dan wel ongunstige positie. Deze geldt dus als een tussengroep waar we verder niet op ingaan.

beschikbare gegevens toe elke school te informeren over de evolutie van haar percentage vroegtijdige schoolverlaten gedurende een aantal opeenvolgende schooljaren. Dankzij de stroomgegevens behoort een evaluatie van de impact van de hervorming secundair onderwijs op het aantal vroegtijdige schoolverlaters ook tot de mogelijkheden.

3. Kenmerken van vroegtijdige schoolverlaters

Vroegtijdig schoolverlaten is het resultaat van een cumulatief proces, voorafgaand aan de eigenlijke beslissing tot het verlaten van de schoolbanken (Rumberger, 2001). Dit individuele en vaak zeer complexe verhaal maakt het moeilijk om te spreken over dé vroegtijdige schoolverlater. Toch zijn er enkele regelmatig terugkerende kenmerken van de vroegtijdige schoolverlaters.

3.1. Achtergrond van de leerling

In de eerste plaats vindt men in onderzoek steeds een effect van sociaaleconomische gezinskenmerken op de kans op vroegtijdig schoolverlaten. In een lopend doctoraatsonderzoek werd het effect van sociaaleconomische kenmerken op vroegtijdig schoolverlaten nogmaals bevestigd: een stijging van 1 standaardafwijking ten opzichte van de gemiddelde sociaaleconomische status, resulteert in een daling van de kans op vroegtijdig schoolverlaten van 47%⁵ (Lamote, 2011). Naast sociaaleconomische kenmerken, rapporteert men klassiek ook een verschil naargelang de etnische achtergrond van de leerling. Het effect van etniciteit op de kans op vroegtijdig schoolverlaten wordt vanuit verschillende Europese lidstaten bevestigd. In een Europees kader wijst men daarbij regelmatig naar de grote schooluitval bij de Roma-groepen (Conze, 2011). In Luxemburg gaat het vooral om leerlingen van Portugese en ex-Joegoslavische nationaliteit, gevolgd door Italianen, Fransen en Kaapverdiërs. Leerlingen met een Belgische of Duitse nationaliteit vertonen in Luxemburg echter een zeer lage uitval (Noesen, 2011). Voor Vlaanderen vinden we al een eerste indicatie van dit verschil naar etniciteit op basis van de SONAR-databank: daar waar 13% van de autochtone jongens vroegtijdig de school verliet, liep dit percentage bij allochtone jongens op tot 30,1%. Bij de meisjes is het verschil tussen beide groepen zo mogelijk nog groter: 7% van de autochtone meisjes verliet de school vroegtijdig, in vergelijking met 25% van de allochtone meisjes. Verklaringen voor het effect van etniciteit worden traditioneel gezocht binnen de rol van culturele factoren (aanpassingsproblemen bij allochtonen: integratiehypothese) of sociaaleconomische factoren (achterstelling allochtonen: achterstandshypothese) (Duquet, Glorieux, Laurijssen, & Van Dorselaer, 2006). Een analyse op de LOSO-databank vond een sterk hoofdeffect van etniciteit op vroegtijdig schoolverlaten. Wanneer er echter bijkomend werd gecontroleerd voor sociaaleconomische factoren, verdween dit hoofdeffect van etniciteit volledig, waarmee we kunnen besluiten dat het effect van etniciteit op vroegtijdig schoolverlaten vooral te verklaren is vanuit de achterstandshypothese. Hoewel na controle voor sociaaleconomische factoren het hoofdeffect van etniciteit verdween, vonden we wel een interactie-effect tussen deze beide variabelen (zie figuur XX). De helling

⁵ Na controle voor geslacht, zittenblijven en aanvangsprestatie secundair onderwijs.

van de regressielijn van de autochtone leerling duidt op het sterke effect van sociaaleconomische status bij autochtone leerlingen. Allochtone leerlingen daarentegen, halen niet dezelfde positieve effecten uit een hoge sociaaleconomische status als autochtone leerlingen (Lamote, 2011).

Naast etniciteit en sociaaleconomische status speelt het geslacht een rol: jongens blijken een verhoogde kans te hebben om vroegtijdig te school te verlaten. Dit effect van geslacht zien we terugkeren in verschillende Europese lidstaten (zie Conze, 2011; Lamote, 2011; Noesen, 2011; Van Landeghem & Van Damme, 2011), al dan niet na controle voor achtergrondkenmerken.

3.2. Kenmerken van de schoolloopbaan

Wanneer we kenmerken van de schoolse carrière in overweging nemen, vinden we een effect van (aanvangs)prestaties, zittenblijven, schoolveranderingen en verlaging in betrokkenheid. Het effect van (aanvangs)prestatie op vroegtijdig schoolverlaten gaat terug tot het bij het begin van het basisonderwijs, gezien de toetscore van het eerste leerjaar al een sterke voorspeller bleek voor latere drop-out (Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001). Wanneer we enkel kijken naar het cognitieve aanvangsniveau⁶ bij de start van het secundair onderwijs, verlaagt een stijging van 1 standaardafwijking in dit aanvangsniveau de kans op vroegtijdig schoolverlaten met 38%⁷ (Lamote, 2011). Het effect van zittenblijven op vroegtijdig schoolverlaten is al langer gekend, maar de cijfers blijven telkenmale frappant: leerlingen die bleven zitten in het basisonderwijs lopen vier maal meer kans om vroegtijdig de school te verlaten dan leerlingen die normaalvorderend het basisonderwijs doorliepen. Leerlingen die een jaar vertraging opliepen in secundair onderwijs hadden 2.5 keer meer kans op vroegtijdig schoolverlaten. Na controle voor achtergrondkenmerken bleef het effect van zittenblijven in het secundair onderwijs ongewijzigd, maar daalde het effect van zittenblijven in het basisonderwijs tot eenzelfde niveau als dat van zittenblijven in het secundair onderwijs (Lamote, 2011). Op zoek naar een verklaring van dit sterke effect van zittenblijven op vroegtijdig schoolverlaten testten Stearns, Moller, Blau en Potochnick (2007) drie courante drop-out theorieën. In de eerste plaats testten zij het *frustration – self-esteem* model van Finn (1989). Dit model stelt (samengevat) dat verlaagde schoolprestaties leiden tot een verlaging in eigenwaarde, wat op zijn beurt leidt tot probleemgedrag. In een poging een *boost* te geven aan deze eigenwaarde, keren deze studenten zich af van datgene dat de verlaging in eigenwaarde heeft veroorzaakt (de school) en gaan ze probleemgedrag vertonen (o.a. drop-out). Het tweede geteste model was het *participation – identification* model van Finn (1989) dat stelt dat goede prestaties zorgen voor een gevoel van identificatie met de school waardoor de leerling zich thuis voelt op die school. Dit zorgt voor een verhoogde participatie in schoolse en extracurriculaire activiteiten, wat op zijn beurt leidt tot meer inspanning voor schoolse zaken en betere resultaten. Slecht-presterende leerlingen hebben klassiek een minder sterke identificatie met school en participeren minder in schoolactiviteiten. Na een tijd gaan deze studenten zich niet meer identificeren met de school (en onderwijs in

⁶ Bestaande uit toetsprestatie Nederlands 1SO, toetsprestatie wiskunde 1SO en een intelligentiemeting.

⁷ Na controle voor geslacht, zittenblijven en sociaaleconomische status.

algemeen) en verlaten ze de schoolbanken. Een laatste model verwijst naar het effect van sociaal kapitaal, waarbij het zittenblijven de bestaande banden en relaties met klasgenoten doorbreekt en de zittenblijver het moeilijker heeft om relaties met nieuwe klasgenoten op te bouwen wegens het “stigma” van zittenblijven. Het stigma van zittenblijven dienen we in het secundair onderwijs in Vlaanderen echter te nuanceren, in die zin dat zittenblijvers in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs gemiddeld een positievere kijk hebben op de relaties met de medeleerlingen (Van Damme, De Troy, Meyer, Minnaert, Lorent, Opdenakker, & Verduyck, 1997). Het frustration – self-esteem model bood in het onderzoek van Stearns et al. (2007) geen verklaring voor vroegtijdig schoolverlaten, de beide andere modellen verklaarden maar ten dele het effect van zittenblijven op vroegtijdig schoolverlaten (maar boden op zich wel een goede verklaring voor vroegtijdig schoolverlaten). Tot op heden is het nog steeds onduidelijk wat ten grondslag ligt aan deze sterke relatie. Wellicht speelt het leeftijdsverschil mede een rol.

Een derde aspect van de schoolse carrière dat een invloed heeft op vroegtijdig schoolverlaten is het veranderen van school/onderwijsvorm (Douterlungne et al., 2001; South, Haynie, & Bose, 2007). Deze veranderingen hebben vooral een negatieve invloed op jongeren die maximaal één maal zijn blijven zitten en het effect is sterk afhankelijk van het opleidingsniveau van de ouders. Voor jongeren die meermaals zijn blijven zitten, weegt het effect van het veranderen van school/onderwijsvorm niet meer op tegen het sterke effect van zittenblijven. Ook dit effect van schoolveranderingen kan verklaard worden de sociaal kapitaal theorie. Croninger & Lee (2001) spreken in deze context over *school social capital* waarmee ze refereren naar de relaties tussen leerlingen onderling en de relaties tussen leerkracht en leerling. Deze relaties worden bij elke schoolverandering doorbroken en dienen opnieuw te worden opgebouwd in een nieuwe schoolomgeving.

Het laatste aspect dat we in deze context bespreken, de verlaging in de betrokkenheid, is verbonden met de schoolveranderingen. Onderzoek naar de effecten van betrokkenheid met de school is in Vlaanderen nog lopende (Lamote, 2011), maar internationaal onderzoek wijst op de relatie van deze betrokkenheid met vroegtijdig schoolverlaten. Leerlingen die zich minder betrokken voelen bij de huidige school zijn meer geneigd van school te veranderen. Deze schoolveranderingen hebben een allesbehalve positief effect op de betrokkenheid, aangezien de leerling in een volledig nieuwe schoolcontext terecht komt waar ze opnieuw netwerken ed. dienen op te bouwen. Op die manier komt de leerling terecht in een neerwaartse spiraal van verlaagde betrokkenheid en culmineert dit uiteindelijk in het verlaten van het secundair onderwijs zonder kwalificatie (Rumberger & Larson, 1998; South et al., 2007).

4. Redenen voor vroegtijdig schoolverlaten

Vroegtijdig schoolverlaten kan het resultaat zijn van een zeer brede mix van diverse redenen. Deze redenen worden door verscheidene auteurs gecombineerd, om zo een duidelijker zicht te krijgen op belangrijke en minder belangrijke redenen tot vroegtijdig schoolverlaten. Een vaak gehanteerd systeem is de categorisering van redenen als push- of pullfactor. Pushfactoren (afstotingsmechanismen) zijn factoren binnen de schoolomgeving

die ervoor zorgen dat de jongere zich niet meer verbonden voelt met de school en zich uiteindelijk afkeert van de school. Pullfactoren (aantrekkingsmechanismen) zijn factoren gelegen buiten het onderwijs die een aanzuigende werking hebben op leerlingen (Creten, Van de Velde, Van Damme, & Verhaest, 2004; Jordan, Lara & McPartland, 1994). Zulke typologie maakt het voorstellen van redenen tot vroegtijdig schoolverlaten eenvoudiger en overzichtelijker, maar kent enkele minpunten. In de eerste plaats is het niet steeds even eenduidig of een bepaalde reden een push-, dan wel een pull-factor is. Zo kan de factor "arbeidsmarkt" een reden zijn om de school te verlaten wanneer de jongere een eigen inkomen wil verwerven (Pull-factor). De arbeidsmarkt kan echter ook als push-factor dienen in tijden van economische laagconjunctuur (hoge jeugdwerkloosheid, ed.), waardoor de jongere geneigd is verder te studeren (Creten, et al., 2004). In de tweede plaats suggereert deze indeling een absolute keuze voor één pull- of één push-factor als oorzaak van vroegtijdig schoolverlaten, daar waar pushfactoren vaak in combinatie met pullfactoren voorkomen of een pullfactor kan worden versterkt door een pushfactor. Een leerling die zich niet goed voelt op de school en aangeeft schoolmoe te zijn (pushfactor) zal veel gevoeliger zijn voor de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt (pullfactor) en eerder geneigd zijn daaraan toe te geven. Verscheidene push- en pullfactoren zullen dan ook onderling gecorreleerd zijn.

Onderzoek in Vlaanderen naar redenen tot vroegtijdig schoolverlaten maakte gebruik van deze push- en pull typologie (Creten et al., 2004). Hiervoor werden jongeren bevroegd naar de oorzaken en beweegredenen om voor de leeftijd van 18 jaar het voltijds secundair onderwijs te verlaten. Uit deze bevraging kwamen 29 motieven naar voor, die na een factoranalyse werden gereduceerd tot 5 factoren en vervolgens benoemd als push- of pullfactor:

- Schoolmoeheid, zich uitend in (gedrags)problemen op school (push)
- Aantrekkingskracht arbeidsmarkt/andere opleidingen/onafhankelijkheid (pull)
- Persoonlijke en familiale omstandigheden (push)
- Inhoud van de opleiding (tegenvallende studiekeuze) (push)
- Zwaarte, moeilijkheidsgraad van de opleiding (push)

De sterkste impact gaat uit van de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt/andere opleidingen, gevolgd door de inhoud van de opleiding en schoolmoeheid. Deze factoren verschilden wel naargelang het geslacht van de leerling; hoewel bij zowel jongens als meisjes de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt de belangrijkste factor was om te stoppen met het voltijds secundair onderwijs, gaven meisjes meer aan dan jongens te stoppen wegens persoonlijke en familiale redenen. Jongens daarentegen gaven meer aan te stoppen omwille van de inhoud van de opleiding. De aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt als belangrijk(st)e factor voor vroegtijdig schoolverlaten wordt eveneens in internationaal onderzoek bevestigd, vooral bij oudere studenten (Rothman, Brown, Hillman, Marks, McKenzie, & Underwood, 2010; Allen & Meng, 2010; Stearns & Glennie, 2006) vaak in combinatie met de inhoud van de opleiding.

Deze redenen tot vroegtijdig schoolverlaten worden echter niet zonder meer bevestigd in het Luxemburgse onderzoek naar vroegtijdige schoolverlaters (Noesen, 2011). Daar wordt vooral het schoolse falen als

belangrijkste reden aangehaald, gevolgd door een verkeerde studiekeuze en een gebrek aan motivatie, wat kan samengevat worden als de inhoud en de zwaarte/moeilijkheidsgraad van de opleiding. In dit Luxemburgse rapport wordt echter niet expliciet gepeild naar het belang van de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt (MENFP, 2011). Wat wel opvalt, is dat meer dan 10% van de vroegtijdige schoolverlaters geen enkele reden opgeeft voor de uitval. Dit aantal is stijgende in vergelijking met de voorafgaande jaren (Noesen, 2011).

5. Gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten

Een diploma of kwalificatie blijft nog steeds de beste garantie op positieve uitkomsten op de arbeidsmarkt. In het rapport van Creten et al. (2004) werd de groep vroegtijdige schoolverlaters vergeleken met verschillende groepen gekwalificeerde schoolverlaters (TSO, BSO en deeltijdse systemen; geen ASO) met aandacht voor o.a. de kans op onmiddellijke indiensttreding, kwaliteit van de eerste baan en duur van die eerste baan. Wanneer de arbeidskansen van vroegtijdige schoolverlaters worden vergeleken met gekwalificeerde schoolverlaters, valt het op dat deze beide groepen *nét* na het verlaten van de school evenveel kans hebben op onmiddellijke tewerkstelling. Hoewel de koppeling niet expliciet werd gemaakt, is het waarschijnlijk dat de groep vroegtijdige schoolverlaters die onmiddellijk een baan vonden, ook die groep was die de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt als de belangrijkste reden tot afhaken zagen. Deze jongeren hadden vermoedelijk al uitzicht op een baan wanneer zij nog op de schoolbanken zaten. Na 3 maanden is er echter een kentering en blijven vroegtijdige schoolverlaters die tot op dat moment nog geen baan hadden, meer in de inactiviteit in vergelijking met gekwalificeerden. Naar kwaliteit van de eerste baan, scoren vroegtijdige schoolverlaters bijzonder laag op het aspect *inhoudelijke aansluiting tussen eerste baan en gevolgde studies*; amper 20% vond een baan met een goede aansluiting. Wanneer er wordt gekeken naar de kans op een vast contract in de eerste baan, vertonen alle groepen in de vergelijking een eerder lage kans. Toch blijkt er nog een verschil te bestaan in het nadeel van de vroegtijdige schoolverlaters: gekwalificeerde leerlingen uit het deeltijds onderwijs scoren het beste (50%) en vroege schoolverlaters samen met afgestudeerden uit het technisch onderwijs het slechtst: 40% heeft kans op vast contract. Naast het vinden van een eerste baan, is het interessant om na te gaan hoelang een jongere gemiddeld in deze eerste baan blijft. Op dit aspect scoren vroegtijdige schoolverlaters het slechtst: daar waar andere afgestudeerde groepen een jobduur hebben van minstens 25 à 28 maanden, komen de vroegtijdige schoolverlaters amper aan 20 maanden, ongeacht of zij werken met een vast of een tijdelijk contract. Een belangrijke nuancering hierbij is dat vroegtijdige schoolverlaters niet méér dan gekwalificeerden hun eerste baan onvrijwillig moeten verlaten. Wat betreft de evolutie van de arbeidsmarktpositie, stellen Creten et al. vast dat 4 jaar na het verlaten van de schoolbanken, 90% tot 95% van de groep afgestudeerd in 6/7 TSO en 7BSO aan het werk is, in vergelijking met 70% van de groep vroegtijdige schoolverlaters.

Vroegtijdig schoolverlaten heeft niet enkel implicaties voor de kansen op de arbeidsmarkt, maar eveneens voor het bijleren van vaardigheden in de eerste baan. Van Trier (2010) onderscheidt daarbij drie soorten vaardigheden: vaardigheden enkel bruikbaar in die eerste baan (bedrijfsspecifiek), vaardigheden bruikbaar in een gelijkaardige baan (beroep- en sectorspecifiek) en vaardigheden bruikbaar in andere banen (algemeen). Vooral

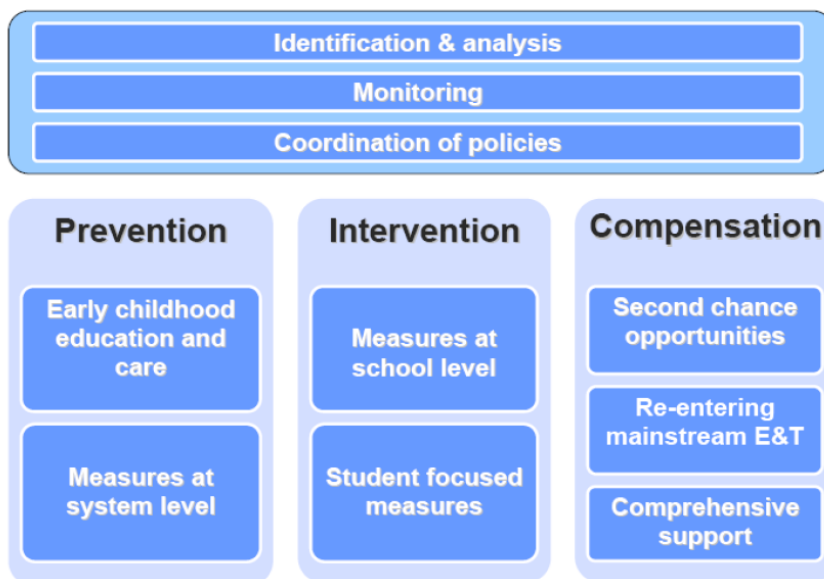
deze laatste twee types vaardigheden zijn van belang aangezien deze inzetbaar zijn in toekomstige banen en de mobiliteit op de arbeidsmarkt vergroten. Van Trier vergeleek verschillende onderwijsniveaus naar de kans op het aanleren van deze vaardigheden met de kans dat een jongere helemaal niets bijleerde in de eerste baan. Daaruit bleek dat bijna 34% van de jongeren zonder diploma secundair onderwijs aangaf niets te hebben bijgeleerd in de eerste baan, in vergelijking met 16% van de hoogst opgeleide groep (universitair). Wanneer de groep vroegtijdige schoolverlaters werd vergeleken met de groep afgestudeerden uit het TSO/BSO, bleken de verschillen tussen beide groepen minder groot. Voor wat betreft de algemeen bruikbare vaardigheden geldt een vergelijkbare conclusie: hoe hoger het opleidingsniveau, hoe meer de jongere aangaf algemeen bruikbare vaardigheden te hebben bijgeleerd in de eerste baan. Vroegtijdige schoolverlaters zijn dus niet enkel benadeeld in het vinden en behouden van hun eerste baan maar eveneens in het aanleren van vaardigheden in die eerste baan en daaruit volgend in algemene mobiliteit op de arbeidsmarkt.

6. Preventie/interventie: initiatieven in een nationale en internationale context

Onderzoek naar vroegtijdig schoolverlaten focust meestal op de verklarende (achtergrond)variabelen van dit vroegtijdig schoolverlaten. Het grote aantal studies naar predictoren staat echter in schril contrast met het aantal studies dat concrete aanpakken voorstelt en deze voorziet van betrouwbare effectiviteitsmetingen. Hoewel heel wat studies aanzetten formuleren tot het terugdringen van vroegtijdig schoolverlaten en enkele studies ook concrete programma's daartoe bespreken, missen deze vaak een evaluatie van het effect van het programma op het aantal vroegtijdige schoolverlaters. Zulke evaluaties zijn echter noodzakelijk om toekomstige succesvolle programma's uit te werken.

In wat volgt vertrekken we vanuit het referentiekader ter verlaging van vroegtijdig schoolverlaten, voorgesteld door de Europese Commissie en in het seminarie toegelicht door Suzanne Conze (2011). Dit referentiekader omvat een heel pakket aan maatregelen en aanbevelingen, samengebracht op basis van wetenschappelijk onderzoek. Dit referentiekader zet in de eerste plaats in op identificatie en analyse van vroegtijdig schoolverlaten. Daarbij wil men nagaan wat er leidt tot vroegtijdig schoolverlaten en een antwoord zoeken op de vraag: *wie valt uit?* Naast identificatie en analyse is het nauw opvolgen van vroegtijdig schoolverlaten onontbeerlijk om oog te krijgen op trends. Daarnaast benadrukt de Europese Commissie in dit referentiekader ook het belang van coördinatie van verschillende initiatieven. De aanpak van vroegtijdig schoolverlaten wordt immers beschouwd als interdisciplinair en gesitueerd op verschillende niveaus, waarbij jeugdwerk, welzijnswerk, onderwijs, etc. allen hun rol spelen. Een goede coördinatie van deze verschillende partners is noodzakelijk. Naar een concrete aanpak onderscheidt men 3 hoofdaspecten : preventie (voorkomen is hoofddoel), interventie (snel aanpakken wanneer probleem opduikt (probleem: spijbelen, SES-problematiek, etc.)), compensatie (wat met leerlingen die wél uitvallen) (zie figuur 1). In wat volgt gaan we dieper in op dit referentiekader en vullen we dit aan met voorbeelden uit Nederland, Luxemburg en Vlaanderen. Verschillende aspecten van dit referentiekader komen ook terug in de evaluaties en meta-analyses inzake dropout-programma's. Indien er informatie over de effectiviteit van deze aspecten voorhanden is, zal deze eveneens worden gegeven. Daarvoor steunen we vooral op reviews van Dynarski, Clarke, Cobb, Finn, Rumberger, en Smink (2008) en Prevatt en Kelly (2003). Uit deze reviews blijkt dat heel wat preventieve acties en interventies een klein effect hebben op vroegtijdig schoolverlaten. Dit effect is meestal beperkt wanneer men een bepaalde actie geïsoleerd gaat inzetten, omdat vroegtijdig schoolverlaten een comprehensieve aanpak vraagt.

Figuur 1: referentiekader aanpak vroegtijdig schoolverlaten Europese Commissie



6.1. Identificatie, analyse en monitoring

Als eerste stappen in het referentiekader, noemt de Europese Commissie de nauwgezete identificatie, analyse en monitoring van vroegtijdige schoolverlaters. Een identificatie van de vroegtijdige schoolverlaters vereist vooreerst een duidelijke definitie van welke leerling er wordt beschouwd als vroegtijdige schoolverlater. Enkel wanneer deze definiëring duidelijk is, kan een goede monitoring worden gestart. De effecten van monitoring op zich zijn volgens verschillende meta-analyses (o.a. Dynarski et al., 2008) eerder beperkt. Het is echter een onontbeerlijk startpunt voor verdere acties tegen vroegtijdig schoolverlaten. Een mogelijk probleem bij monitoring is dat men al snel vervalt in loutere symptoombestrijding. Dit is het geval wanneer men bijvoorbeeld een spijbelproblematiek enkel maar ondervangt door strenger aanwezigheden te controleren, zonder te werken aan de redenen tot dit spijbelgedrag. Toch is deze monitoring (en bijbehorende sancties voor bijvoorbeeld spijbelaars) noodzakelijk. In het meest ideale scenario verloopt de monitoring longitudinaal en breed, waarbij leerlingen over de gehele schoolloopbaan worden gevolgd met aandacht voor verschillende variabelen (geslacht, schoolse prestaties, welbevinden, SES, etc.). Zulke databanken kunnen beschikbaar gesteld worden aan de school, waardoor een school bij een binnenkomende student een idee van de prestaties, gedrag, zittenblijversgeschiedenis, aanwezigheden/spijbelproblematieken, etc. van die student heeft. Dit laat de school toe sneller een groep die *at-risk* is af te bakenen en de middelen om dropout tegen te gaan gericht in te zetten. Iedere student na een schoolverandering telkens weer *met een schone lei* laten beginnen (m.a.w. de nieuwe school is niet op de hoogte van de voorgeschiedenis van deze leerling) is niet steeds de beste keuze. Daarbovenop zijn cijfers m.b.t. prestaties en welbevinden eveneens nuttig: een plotse daling van deze cijfers kan het signaal zijn van onderliggende problemen. Deze informatie kan dan aangewend worden om een verdere begeleiding te starten. In deze context is het ook van belang deze cijfers up-to-date te houden, zodat plotse veranderingen bij leerlingen snel worden opgemerkt. Een voorbeeld van zulke databank vinden we zowel in Luxemburg als in Nederland.

Luxemburg zet sterk in op een geïndividualiseerde follow-up van elke leerling. Zo wordt elke leerling opgevolgd in een centraal *student management system*, waarin de gehele schoolcarrière van de leerling is opgenomen, aangevuld met de schoolresultaten. Maandelijks wordt deze databank verwerkt door de Action Locale pour Jeunes (ALJ, instantie die vroegtijdige schoolverlaters opzoekt en o.a. bevraagt naar de reden tot vroegtijdig schoolverlaten) en wordt de resultaten daarvan gecommuniceerd aan de scholen. Een leerkracht heeft eveneens inzage in de databank voor elke leerling van zijn klas. Een mogelijk minpunt van dit Luxemburgse systeem ligt in het feit dat de input in de handen van de school ligt, waardoor data voor sommige scholen niet steeds even actueel zijn (Noesen, 2011).

In Nederland maakt men gebruik van het Basis Register Onderwijs Nummer (BRON), een dataset waarin *alle* leerlingen in het secundair onderwijs zijn opgenomen. Deze dataset werd opgezet in het schooljaar 2004/2005 en bevat leerlingkenmerken (o.a. geslacht, etniciteit), kenmerken van de schoolloopbaan (o.a. schooltype, richting, vakkenpakket) en kenmerken van de ouders (o.a. éénoudergezinnen). Deze BRON-data kan bovendien gekoppeld worden aan de databanken van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) en de Gemeentelijke Basis Administratie, waardoor de dataset wordt uitgebreid met bijvoorbeeld buurtkenmerken, belastingsinformatie van de ouders, werksituatie van de ouders (De Witte, 2011; De Witte, Cabus, 2010). Deze databanken worden in Nederland beschikbaar gesteld voor onderzoek, waardoor doorgedreven analyses mogelijk zijn.

De BRON-data wordt niet enkel aangewend voor onderzoek, maar zijn tevens de basis voor de “naming and shaming” van scholen. Via de zogenaamde (openbare) *VSV-verkenner* (te vinden op www.aanvalopschooluitval.nl) worden de cijfers van het aantal nieuwe voortijdige schoolverlaters in dat schooljaar per school/gemeente/regio weergegeven, alsook de evolutie van deze aantallen per schooljaar. Met behulp van deze online-tool is het eveneens mogelijk om scholen onderling met elkaar te vergelijken. Zo krijgt een school een zicht op de eigen dropoutrate, in vergelijking met scholen in de nabije omgeving. Deze website bevat niet enkel ruwe cijfergegevens, maar geeft meteen ook enkele *good practices* mee. Er wordt wel op gewezen dat deze naming and shaming gebeurt op basis van bruto-effecten, waarbij er dus geen rekening werd gehouden met (bijvoorbeeld) de SES-status van de leerlingen (De Witte, 2011).

Voor wat betreft de Vlaamse context is er vooral nood aan actuelere gegevens, op een fijner niveau (lokaal/school). De eerste vraag daarbij is echter wat er met deze informatie moet worden gedaan en voor wie deze gegevens bestemd zijn. Bijkomend dient Vlaanderen zich de vraag te stellen of ze naar een Nederlands systeem wil, met een openbare bekendmaking van het aantal vroegtijdige schoolverlaters per school. Derks (2011) geeft een overzicht met enkele argumenten pro en contra zulk systeem. In de eerste plaats ontstaat er een concurrentiële dynamiek tussen scholen. Elke school wordt duidelijk gemaakt waar zij staat qua aantal vroegtijdige schoolverlaters, in vergelijking met nabijgelegen scholen. Deze openbaarheid van cijfers, met mogelijkheid tot vergelijken zou scholen “scherp” houden. Een tweede argument in het voordeel van zulke transparantie heeft te maken met de autonomie van scholen. Een vrijheid van onderwijs en autonomie moet verbonden zijn met een transparantie en verantwoording ten aanzien van de buitenwereld. Tot op heden heeft

een school een grote mate van autonomie, maar is er maar een zeer beperkte transparantie. Naast deze twee argumenten pro transparantie, ziet Derks enkele argumenten pleitend tegen een doorgedreven openbaarheid van cijfers. Scholen worden door het louter vrijgeven van cijfers niet steeds even eerlijk afgerekend op hun aantal vroegtijdige schoolverlaters. Vroegtijdig schoolverlaten wordt in een school immers niet enkel bepaald door een schoolbeleid, maar is onlosmakelijk verbonden met instroomkenmerken van de leerlingen (SES, etniciteit, ed.). Scholen met een hoge instroom van risicoleerlingen dreigen op die manier oneerlijk te worden afgerekend op het aantal vroegtijdige schoolverlaters. Een openbaar cijferprofiel per school dient vergezeld te zijn van een holistisch schoolprofiel, met een beschrijving van achtergrondkenmerken van het leerlingenpubliek⁸. Een bijkomend risico is de “teaching to the test” of een “policy to the benchmark”, waarbij het verlagen van het aantal vroegtijdige schoolverlaters tot onder een bepaald niveau een doel op zich gaat worden, ten nadele van leerwinst en kwaliteit van het onderwijs. Zo bestaat het risico dat scholen selectiever worden in het aantrekken van leerlingen, waarbij risicoleerlingen worden geweerd.

We besluiten dit onderdeel met nogmaals een verwijzing naar Nederland. Niet enkel de openbaarheid van de cijfergegevens m.b.t. het aantal (nieuwe) vroegtijdige schoolverlaters per school valt op, maar eveneens de convenanten afgesloten met de scholen en de daaraan gekoppelde financiële prikkels. Per vroegtijdige schoolverlater minder (in vergelijking met het schooljaar 2005-2006), ontvangt de onderwijsinstelling een prestatiesubsidie van 2500€. Op die manier streeft Nederland naar een verlaging van 40% in het aantal vroegtijdige schoolverlaters tegen het schooljaar 2010-2011 (ook nog van toepassing voor 2011-2012). Gemeenten en scholen mochten zelf bepalen hoe zij deze reductie wilden behalen en welke “menumaatregelen”⁹ zij wilden inzetten. Deze prestatiesubsidie heeft echter voor- en nadelen. Het grote voordeel is dat zulke financiële beloning een stimulus betekent voor de school om het verlagen van het aantal vroegtijdige schoolverlaters in de school hoog op de agenda te houden. Een mogelijk nadeel is dat scholen die voordien (voor 2005-2006) al sterk inzetten op het verlagen van vroegtijdig schoolverlaten, niet eenzelfde totaalbedrag krijgen als scholen die pas gestart zijn in het schooljaar 2005-2006. Bijkomend baseert men zich op bruto-effecten en houdt men dus geen rekening met leerlingkenmerken (De Witte, 2011).

6.2. Coördinatie

De Europese commissie haalt naast de identificatie, analyse en monitoring ook het belang van coördinatie tussen alle betrokken partijen en niveaus aan. Het fenomeen van vroegtijdig schoolverlaten kent sterke regionale verschillen, alsook verschillen tussen scholen. Niet elke regio/school is dan ook gebaat bij eenzelfde aanpak, maar dient een aanpak op maat uit te werken. Toch is een sterke verticale samenhang in aanpak tussen de

⁸ Er kan ook een berekening uitgevoerd worden om per school, op basis van haar leerlingenpubliek, een *verwacht aantal* vroegtijdige schoolverlaters te berekenen zodat het feitelijke aantal daarmee vergeleken kan worden.

⁹ De “menumaatregelen” zijn 10 mogelijke maatregelen ter verlaging van vroegtijdig schoolverlaters. Deze zijn gebaseerd op voorgaand onderzoek. De maatregelen: verzuimbeleid, beroepenoriëntatie, stages, vraagombuiging, zorg advies team, mentoring en coaching, overgang vmbo-mbo, dagbesteding, meerdere instroommomenten, opvangklas. Meer info over deze 10 menu-items: zie o.a. www.aanvalopschooluitval.nl.

niveaus noodzakelijk, waarbij lokale initiatieven worden gelinkt aan regionale en nationale aanpakken (Europese Commissie, 2011: working paper). In Nederland kent men zulke gedecentraliseerde aanpak, waarbij algemene beleidsmaatregelen worden aangepast aan een lokale context. Het Ministerie van Onderwijs neemt in de aanpak van vroegtijdig schoolverlaten een bovenregionale coördinerende rol aan. Om een goede regionale aanpak te verwezenlijken, werd Nederland onderverdeeld in 39 RMC¹⁰-regio's die instaan voor de coördinatie per regio en beleidsmaatregelen uitwerken aangepast aan de regionale context. Elke RMC-regio bestaat uit verschillende gemeenten, met per RMC-regio één contactgemeente die de melding en registratie van vroegtijdige schoolverlaters coördineert en één RMC-coördinator. De coördinator staat in voor de samenwerking en afstemming van de verschillende betrokken partijen bij de aanpak in die regio (Scholen, gemeenten, jeugdzorg, maatschappelijk werk, werkgevers, politie, justitie en ouders). Op schoolniveau is er steeds één lokaal verantwoordelijke werkzaam die beleidsmaatregelen implementeert die relevant zijn voor die bepaalde school. Nederland kent dus geen gedetailleerd plan van aanpak voor *heel* het land, maar laat de regio zelf accenten leggen afhankelijk van de kenmerken in die regio. De overheid neemt wél een overkoepelende rol aan en sluit convenanten af met de regio's. De overheid stelt ook financiële middelen beschikbaar. Ze stelt eveneens *good practices* beschikbaar voor scholen (een overzicht van succesvolle projecten is o.a. te vinden op www.aanvalopschooluitval.nl). Op die manier krijgen andere scholen zicht op succesvolle projecten en kunnen deze worden overgenomen/aangepast om zelf een plan van aanpak uit te werken.

In Luxemburg valt het merendeel van de aanpak van vroegtijdig schoolverlaten onder de verantwoordelijkheid van de Action Local pour Jeunes. Deze dienst is rechtstreeks verbonden met het Luxemburgse ministerie van onderwijs (MENFP) en heeft een takenpakket zowel binnen als buiten de school. Binnen de school zorgt zij vooral voor leerling- en loopbaanbegeleiding. Daarbij verwijzen ze jongeren naar stageplaatsen, zoeken ze mee naar alternatieve studierichtingen etc. Buiten de school bestaat haar taak er vooral in om jongeren die alsnog afhaakten, op te volgen en te ondersteunen in hun zoektocht naar een geschikte arbeidsplaats of nieuwe school. Deze ALJ fungeert als coördinerende instantie tussen de school, de leerling en het werkveld en geldt als hét aanspreekpunt voor kwesties rond vroegtijdig schoolverlaten. Deze aanpak brengt ronduit spectaculaire resultaten voort: waar Luxemburg in 2003-2004 nog 17,2% vroegtijdige schoolverlaters kende, daalde dit in 2008-2009 tot amper 9% mede dankzij deze strikte opvolging van de ALJ. In Vlaanderen is hier misschien een taak weggelegd voor het CLB?

Van een regionaal gecoördineerde aanpak is in Vlaanderen vooral de Antwerpse aanpak met de BAOBAB-schoolprojecten een voorbeeld (Huybrechts & Bastiaens, 2011). De BAOBAB-projectwerking gaat uit van de Stad Antwerpen en biedt ondersteuning aan verschillende projecten, opgezet in één of meerdere scholen. Deze projecten gaan over zeer uiteenlopende onderwerpen, maar allen maken werk van één of meerdere speerpunten. Deze speerpunten zijn: samenwerking met relevante partners, ontwikkelingskansen binnen een brede leer- en

¹⁰ RMC = regionaal meld- en coördinatiepunt

leefomgeving, diversiteit in doelgroepen en acties, kwalitatieve loopbanen en leerlingparticipatie. Een enkele school of een groep van scholen (ook netoverschrijdend!) dient voor elk project een aanvraag in bij de BAOBAB-projectwerking. Deze aanvraag wordt geëvalueerd en bij goedkeuring ondersteunt de projectwerking deze scholen. Elk project krijgt een medewerker van de Stad Antwerpen toegewezen, die de ondersteuning verwezenlijkt. De vorm en mate van ondersteuning is sterk vraaggestuurd. Sinds 2009 werden er ongeveer 100 projecten ondersteund door deze BAOBAB-projectwerking. In het kader van vroegtijdig schoolverlaten is het project "Samen tot aan de meet" het meest opvallende project. Met dit project wil men het zittenblijven (als grote voorspeller van vroegtijdig schoolverlaten) tegengaan en formuleert men implementatiefasen om dit fenomeen aan te pakken. Deze implementatiefasen vormen echter maar een leidraad voor de school en de school vertaalt deze fasen naar de eigen onderwijscontext. BAOBAB voorziet een inhoudelijke en financiële ondersteuning. Naast het "Samen tot aan de meet" project, zijn er eveneens projecten die een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt nastreven. In dit kader werden er reeds samenwerkingsverbanden opgezet met de bouwsector, de haven en de industrie. De bottom-up benadering, waarbij projecten worden aangevraagd afhankelijk van de nood van elke school/scholengroep, zorgt voor een veelheid aan projecten waarvan de aanpak (en resultaten) worden gecommuniceerd op o.a. "Projectenbeurzen".

Hoewel er op Vlaams niveau heel wat maatregelen worden genomen die een invloed kunnen hebben op vroegtijdig schoolverlaten, is er geen overkoepelende strategie om dit vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan (Plees, 2011). Lokale initiatieven zijn dan ook niet verankerd in een Vlaamse "aanval op schooluitval", zijn niet verankerd in een algemeen strategisch kader. Het gevolg is dat er heel wat verschillende initiatieven naast elkaar bestaan, verspreid over heel Vlaanderen. Er is geen overzicht van *good practices* waardoor bepaalde waardevolle initiatieven verloren gaan en andere initiatieven met beperkt effect steeds worden herhaald. Een gecoördineerde aanpak – een Vlaamse aanval op schooluitval, naar Nederlands model? – is nu meer dan ooit aan de orde.

6.3. Preventie

Onderzoek toont aan dat inzetten op het *voorkomen* van vroegtijdig schoolverlaten steeds de beste resultaten oplevert. Het wegwerken van mogelijke obstakels die de leerling kan tegenkomen in de onderwijsloopbaan, verhoogt de kans op een gekwalificeerde uitstroom. Deze obstakels beperken zich niet enkel tot obstakels in het secundair onderwijs; het aanpakken van vroegtijdig schoolverlaten begint al van bij de start van het basisonderwijs, met een inzetten op deelname aan kleuteronderwijs. PISA-onderzoek bevestigt het belang van deelname aan kleuteronderwijs: leerlingen die deelnamen aan kleuteronderwijs presteren op 15 jaar beter op de PISA-toetsen in vergelijking met leerlingen die de eerste keer onderwijs genoten in het lager onderwijs (OECD,

2010). In Vlaanderen wordt deze deelname sterk gestimuleerd en in bepaalde mate zelfs verplicht¹¹, waardoor het aantal inschrijvingen dan ook erg hoog ligt¹².

6.3.1. Preventie op systeemniveau

6.3.1.1. *Leerplicht en kwalificatieplicht*

Als tweede element in de preventieve aanpak, kunnen er maatregelen op het systeemniveau genomen worden. Binnen dit kader haalt de Europese Commissie verschillende mogelijkheden aan: o.a. verlenging van de leerplicht, taalondersteuning, flexibiliteit en transparantie van onderwijs en het versterken van schoolloopbanen in het beroepsonderwijs. Wat betreft de verlenging van de leerplicht in Vlaanderen, kan er in onze huidige context gedacht worden over een vervroeging van de leerplicht. Met de invoering van de verplichte regelmatige aanwezigheid in het laatste jaar van het kleuteronderwijs, worden er al enkele stappen gezet op weg naar een leerplichtvervroeging. Nicaise en De Rick (2004) durven hier echter verder in te gaan en suggereren een verplichte (eventueel deeltijdse) leerplicht vanaf 3 jaar. De verlenging van de leerplicht wordt regelmatig verbonden met een discussie rond een kwalificatieplicht (in combinatie met een leerplicht). Nicaise (2011) geeft aan dat deze kwalificatieplicht geen utopie hoeft te zijn en dat de skepsis gepaard gaande met de invoering van deze kwalificatieplicht vergelijkbaar is met de skepsis bij de invoering van de leerplicht tot 18 jaar. Deze leerplichtverlenging had echter een positief effect op de gekwalificeerde uitstroom; het invoeren van deze verlenging (gepaard gaande met enkele onderwijsinnovaties) zorgde voor een stijging van 15 à 20% in het aantal gekwalificeerde uitstromers in de periode na de invoering (Nicaise & De Rick, 2004). De kwalificatieplicht gaat dan om een principiële verplichting tot het behalen van een kwalificatie van het hoger secundair onderwijs. Niet naleving van deze kwalificatieplicht hoeft niet meteen uit te monden in een sanctionering, maar in een aanmoediging en streven naar het behalen van een kwalificatie.

Nederland kent sinds 1 augustus 2007 een gelijkaardig systeem. Concreet zijn Nederlandse jongeren vanaf 2007 verplicht om voltijds secundair onderwijs te volgen tot hun 18^e verjaardag. Een jongere zonder startkwalificatie¹³, blijft echter leerplichtig tot op het moment dat hij/zij deze startkwalificatie alsnog behaalt. Recent publiceerde Cabus, De Witte, Csillag, Groot en Maassen van den Brink (2011) een evaluatie van deze maatregel met betrekking tot vroegtijdig schoolverlaten. Zij concludeerden dat op korte termijn de invoering van deze kwalificatiemaatregel het aantal vroegtijdige schoolverlaters reduceerde met 2.53%. Toch raadden zij aan deze resultaten met enige voorzichtigheid te interpreteren: de daling in vroegtijdig schoolverlaten zou immers gedreven kunnen worden door een stijging in vroegtijdig schoolverlaten bij de groep vrijgesteld van deze nieuwe

¹¹ Vanaf 1 september 2010 kunnen zesjarige leerlingen pas starten in het lager onderwijs als ze het schooljaar voordien voldoende aanwezig waren in het Nederlandstalig kleuteronderwijs, of slagen in een taalproef.

¹² We dienen wel op te merken dat de kleuterparticipatie vóór de invoering van deze maatregel al zeer hoog lag. Groenez, Van den Brande en Nicaise (2003) stelden in 2003 op basis van de PSBH-data (Panelstudie van Belgische Huishoudens) al vast dat bij de 4-jarige kleuters de niet-participatie amper 1% bedroeg, waarmee ze de cijfers van de OESO (2000) bevestigden.

¹³ Startkwalificatie = hoger secundair diploma in vwo, havo of mbo-2.

wetgeving¹⁴. Bijkomende (lange-termijn) evaluaties zijn nodig om de impact van deze maatregel terdege te kunnen evalueren.

6.3.1.2. Taalondersteuning

In dit preventieve kader pleit de Europese Commissie eveneens voor een sterke taalondersteuning van taalzwakke leerlingen. Plees (2011) haalt met betrekking tot deze taalondersteuning de OKAN-initiatieven aan, waar taalondersteuning wordt gegeven voor anderstalige nieuwkomers. Deze taalondersteuning is van zeer groot belang. Onderzoek wijst uit dat wanneer de voertaal thuis overwegend niet-Nederlands is, 60% het diploma van secundair onderwijs behaalt, en 20% geen enkele vorm van kwalificatie behaalt. Ter vergelijking: wanneer de voertaal wél Nederlands is, behaalt 83,5% het diploma van secundair onderwijs en 7% verlaat de schoolbanken zonder enige kwalificatie (Douterlungne et al., 2001). Recentelijk benadrukte Van Damme (2010) nogmaals het belang van taalbeheersing. Zo stelt hij dat leerlingen goed de taal dienen te beheersen wanneer ze 10 jaar zijn. Tot die leeftijd leer je lezen, daarna lees je om te leren. Wanneer een leerling echter de taal niet in voldoende mate beheerst, loopt die leerling ook in andere vakken een achterstand op. Het aanpakken van deze taalbeheersing – en daaruit volgend het aanpakken van vroegtijdig schoolverlaten – begint dus bij de start van het basisonderwijs door in te zetten op taalbeheersing en deze leerlingen eventueel extra uren taalondersteuning te bieden. Naast taalondersteuning willen we eveneens het belang van ondersteuning van academische vaardigheden in het algemeen aanhalen. Dit werken aan academische vaardigheden wordt door Dynarski et al. (2008) als één van de meer efficiënte maatregelen gezien. Volgens de beide modellen van Finn (1989, zie supra), is een verlaging in academisch presteren immers vaak de start van een vicieuze cirkel met vroegtijdig schoolverlaten als (mogelijk) eindpunt. Het tijdig signaleren van een daling in prestatieniveau is dan ook van cruciaal belang om te vermijden dat leerlingen een té grote achterstand oplopen. Scholen zouden moeten geconfronteerd worden (of zichzelf confronteren) met het prestatieniveau voor begrijpend lezen halfweg de lagere school. Dat is het goede moment om zo nodig te remediëren. Nauw verbonden met dit lage prestatieniveau en het oplopen van achterstand, kunnen er vragen worden gesteld bij de courante praktijk van het zittenblijven. Zelfs na correctie voor aanvangscapaciteit en achtergrondvariabelen, blijkt het zittenblijven een sterke voorspeller te zijn van vroegtijdig schoolverlaten (Lamote, 2011). Dit wordt eveneens bevestigd in internationaal onderzoek (Alexander et al., 2003; Jimerson, Anderson & Whipple, 2002). Een mogelijke oplossing is om dit zittenblijven op systeemniveau te ontmoedigen en scholen alternatieven aan te reiken. Met het project 'Samen tot aan meet', wil de stad Antwerpen tegemoetkomen aan dit probleem en reikt ze scholen diverse alternatieven voor dit zittenblijven aan (Huybrechts & Bastiaens, 2011; Juchtmans et al., 2011).

6.3.1.3. Flexibele en transparante leerwegen

¹⁴ Cabus et al. ontwikkelde een quasi-experimenteel onderzoek, met een controlegroep (jongeren van 17 jaar en ouder, vrijgesteld van nieuwe regelgeving) en een experimentele groep (jongeren van 16 jaar en jonger).

Naast de verlenging van de leerplicht en het werken aan de academische vaardigheden en taalondersteuning, wijst de Europese Commissie op het belang van flexibele en transparante leerwegen. Dynarski et al. (2008) zien in hun review heel wat voordelen van transparantie van leerwegen, in combinatie met een goede studiekeuzebegeleiding. Deze studiekeuzebegeleiding gaat dan niet alleen over studiekeuzes in het secundair onderwijs, maar ook op langere termijn: tot wat leiden bepaalde studiekeuzes? In deze context gaat het dan veeleer over carrière-planning. Vooraleer deze keuzes kunnen worden gemaakt, dient een leerling goed op de hoogte te zijn van de mogelijke alternatieven. Dit gebrek aan transparantie is een vaak aangehaald probleem, waar ook Noesen (2011) op wees: heel wat jongeren maken in Luxemburg verkeerde studiekeuzes en hoewel deze jongeren meestal nog *kunnen* overschakelen, zijn zij vaak niet op de hoogte van mogelijke alternatieven. In Vlaanderen wordt deze loopbaanbegeleiding als één van de knelpunten gezien in de algemene leerlingbegeleiding (Kruyfhoofd, 2011), vooral met betrekking tot de taakverdeling: wie hoort deze loopbaanbegeleiding te geven? In principe is het werken aan de studiekeuzebekwaamheid een taak van de school, hoewel het niet steeds even duidelijk is of het begeleiden van de school bij die taak toebehoort aan CLB of PBD. In Luxemburg wordt er momenteel ook sterk ingezet op *career guidance*, waarbij men uitgaat van interesses en toekomstperspectieven van de leerlingen. De *career guidance* wordt momenteel voorzien in de school, met een sterke samenwerking met werkbegeleidingsdiensten, de ALJ en het hoger onderwijs. Noesen (2011) stelt wel dat de rol van de leerkracht in deze begeleiding naar de toekomst toe groter wordt. Om een grotere flexibiliteit in de leerwegen te verzekeren, schafte Luxemburg recent ook enkele toelatingsvoorwaarden af.

Plees (2011) haalt hierbij aansluitend de hervormingsnota van het SO aan, waarbij de definitieve studiekeuze wordt uitgesteld en waarbij er expliciet aandacht wordt geschonken aan studiekeuzebekwaamheid. Lamote en Van Damme (2011) wijzen er op dat wanneer een jongere dan toch een studiekeuze heeft gemaakt, er nog steeds een mogelijkheid moet zijn tot overschakeling. Hoewel een overschakeling in theorie vaak nog mogelijk is, blijkt de opgelopen achterstand in de praktijk vaak té groot te zijn en slaagt deze leerling niet in de nieuwe studierichting. Voor een grote groep leerlingen een belangrijk keuzemoment voorzien op 16-jarige leeftijd lijkt een noodzaak.

Flexibilisering van het onderwijs kan ook door middel van een modularisering van de opleiding (Nicaise, 2011). In Vlaanderen is het experiment modularisering in het voltijds gewoon en buitengewoon beroepssecundair onderwijs (en het hoger beroepsonderwijs-verpleegkunde) hiervan een voorbeeld. Dit experiment werd gestart in 2000 en na een evaluatie in 2005 (Pelleriaux, De Rick, op den Kamp & Peeters, 2008) werd in 2008 beslist dit experiment verder te zetten¹⁵. De doelen van dit experiment zijn zeer breed: met deze modularisering beoogt men een toename van de pedagogisch-didactische kwaliteit, wil men het welbevinden van leerlingen bevorderen,

¹⁵ Looptijd: tot wanneer het Vlaams Parlement hervormingsmaatregelen rond structuur en organisatie van het voltijds gewoon secundair onderwijs in werking laat treden. Vermoedelijk in de loop van de legislatuur 2009-2014 en tot en met het schooljaar 2013-2014 voor wat het hoger beroepsonderwijs, opleiding verpleegkunde, betreft.

hoopt men een doorzichtiger onderwijsaanbod te creëren en een betere afstemming op de arbeidsmarkt te krijgen. Men hoopt met dit experiment ook een voorbereiding te geven op levenslang leren, maar bovenal (en meest relevant voor dit rapport) hoopt men met het opdelen van de opleiding in verschillende modules een daling in de ongekwalificeerde uitstroom te bekomen. Aan het eind van elke module volgt er immers een deelcertificaat en doet de leerling succeservaringen op. Het succesvol afronden van een module werkt dan motivatiebevorderend, waardoor een leerling minder snel gedemotiveerd geraakt en afhaakt. Uit de evaluatie van Pelleriaux et al. (2005) blijkt echter dat heel wat doelen niet werden behaald; zo was er geen verhoging in het welbevinden van de leerlingen, werd het onderwijsaanbod niet doorzichtiger en vooral, was er geen verlaging in het aantal ongekwalificeerde uitstromers. Vermoedelijk was dit te wijten aan de vaak onvolledige implementering van dit modulair systeem in heel wat van de deelnemende scholen. Deze piste lijkt ons in principe zeer waardevol.

6.3.1.4. Beroepsonderwijs en alternerend leren

Het laatste aspect van preventieve maatregelen op systeemniveau dat wordt aangehaald door de Europese Commissie, is de herwaardering van het beroepsonderwijs, aangezien in dit onderwijsniveau klassiek de hoogste drop-out-rates worden gevonden. De Europese Commissie wijst er op dat dit beroepsonderwijs een sleutelrol speelt in het terugdringen van vroegtijdig schoolverlaten, door de grote variëteit (en flexibiliteit) aan richtingen. Dit beroepsonderwijs is echter enkel maar succesvol wanneer dit van hoge kwaliteit is en wanneer er een opwaardering van de status van dit BSO uit volgt. Het beroepsonderwijs moet een goede aansluiting vinden met het werkveld en goede stageervaringen garanderen (Europese Commissie, 2010). In het seminarie is hierop niet verder ingegaan, maar werd er eerder toegespitst op het stelsel Leren en Werken. Daarbij werd benadrukt dat dit stelsel niet gezien mag worden als een curatieve/compenserende maatregel, maar als een preventieve maatregel. Toch kampen de componenten van dit stelsel met een bijzonder negatief imago, waardoor het succes niet steeds even hoog ligt. Het lijkt ons dan ook aangewezen kort in te gaan op Vlaamse onderzoeksresultaten m.b.t. dit stelsel. Binnen het stelsel van Leren en Werken heeft de leerling de keuze uit drie alternatieven van alternerend leren: het deeltijds beroepssecundair onderwijs, de leertijd (Syntra) en de deeltijdse vorming. In dit rapport focussen we enkel op het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) en de leertijd (Syntra). Hoewel Creten et al. (2004) besluiten dat 96% van de jongeren die het voltijds secundair onderwijs vóór de leeftijd van 18 jaar verlaten langs het DBSO of de leertijd gaan¹⁶, kan de vraag gesteld worden of zulke overstap steeds zinvol was, m.a.w. levert zulke overstap alsnog een kwalificatie op? De resultaten zijn op basis van het rapport van Creten weinig hoopvol: van de 96% leerlingen die het voltijds SO inruilen voor een deeltijds systeem, kiest 38% voor het DBSO waarvan amper 29% een kwalificatiegetuigschrift behaalt en 25% het DBSO verlaat zonder enige

¹⁶ Belangrijk: we beschouwen hier jongeren die het voltijds secundair onderwijs verlaten voor de leeftijd van 18 jaar, voor het einde van de leerplicht. We doen hier geen uitspraken over jongeren die na het einde van de leerplicht overschakelen naar het deeltijds onderwijs. Dit verklaart het hoge percentage jongeren die naar het deeltijds systeem overschakelen; de overige 4% zijn jongeren die stopten op hun 18^e verjaardag, of enkele maanden voordien (Creten et al., 2004)

kwalificatie¹⁷. Wat betreft de leertijd ziet het beeld er (iets) rooskleuriger uit: van de 62% jongeren die kozen voor de leertijd, behaalt 65% een getuigschrift van de leertijd, maakt 7% de overgang naar het DBSO (en behaalt daar getuigschrift of attest), maar valt nog steeds 29% uit zonder enige kwalificatie.

Van Damme (2011) haalt aan dat het deeltijdse systeem momenteel geen aantrekkelijk alternatief is. Men dient dringend na te denken over een hervorming van dit systeem, in samenspraak met werkgevers. De werkgevers schatten immers leerlingen die wel een kwalificatie/getuigschrift behaalden in deze deeltijdse componenten ook niet hoog in. Volgens werkgevers zijn behoorlijk wat van die leerlingen weinig tot niet geschikt om een vaste plaats te krijgen in hun bedrijf (De Rick, 2006). Deeltijdse varianten uitbouwen in het TSO lijkt aangewezen.

6.4. Interventie

Naast preventieve acties, stelt de Europese Commissie enkele concrete interventie maatregelen voor, opgedeeld volgens maatregelen op schoolniveau en maatregelen op leerlingniveau. Maatregelen op schoolniveau zetten in op het verbeteren van het onderwijsklimaat en het verhogen van de onderwijskwaliteit. Deze maatregelen worden niet enkel genomen voor leerlingen die dreigen uit te vallen, maar zijn bedoeld voor en in het voordeel van alle leerlingen in een school. Maatregelen op leerlingniveau zijn op zich ook bestemd voor alle leerlingen, maar focussen meer op het wegwerken van achterstanden en het voorkomen van schooluitval.

6.4.1. Maatregelen op schoolniveau

Op schoolniveau haalt de Europese Commissie maatregelen aan als het opzetten van *early warning systems*, betrokkenheid van ouders verhogen, samenwerking met actoren buiten de school, het bijsturen van de lerarenopleiding en het inzetten op extracurriculaire activiteiten.

6.4.1.1. Early warning systems; spijbelproblematieken

In de eerste plaats benadrukt men het belang van vroege detectie van eventuele problemen (*early warning systems*). Daarbij is vooral het nauwgezet opvolgen van leerlingen met een spijbelproblematiek van belang, gezien spijbelen geldt als een sterke voorspeller van vroegtijdig schoolverlaten. Vlaanderen kent jaarlijks een stijging in het aantal spijbelaars, zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs. Het basisonderwijs kende in het schooljaar 2009-2010 1013 spijbelaars (0,25% van de schoolbevolking); het secundair onderwijs kende in datzelfde jaar 5640 spijbelaars (1,4% van de schoolbevolking). Toch zijn deze cijfers maar een indicatie van het totaal aantal spijbelaars: Neven (2011) geeft aan dat maar 1 op de 2 voltijdse secundaire scholen het aantal spijbelaars consequent meldt. In het DBSO en het BuSO verlopen de zendingen over problematische afwezigheden beter. Vertrekkende van deze cijfers, schetst Neven enkele kenmerken van spijbelaars in

¹⁷ De overige leerlingen in dit DBSO behaalt ofwel een attest van verworven competenties (22%), ofwel een getuigschrift van de 2^e graad DBSO (18,5%) of derde graad DBSO (1,9%). 3,7% van deze groep maakt de overstap naar de leertijd (Creten et al., 2004).

Vlaanderen. Daaruit blijkt vooral de grote impact van de schoolse vertraging op het spijbelen: 82% van de spijbelaars had minstens één jaar schoolse vertraging opgelopen. Niet elke onderwijsvorm kent een even groot aantal spijbelaars: het DBSO, gevolgd door het BuSO kent het grootst aantal spijbelende leerlingen, het ASO het kleinst. Naar achtergrondkenmerken van de leerling, valt op dat spijbelaars beduidend hoger scoren op kansarmoede-indicatoren en vaker een niet-Belgische nationaliteit hebben (oververtegenwoordiging van Oost-Europese nationaliteiten). Als laatste benadrukt Neven dat spijbelen reeds vroeg in het schooljaar begint: 6 op de 10 spijbelaars spijbelde een eerste keer in september en 1 op 4 van de spijbelaars was al in het eerste semester problematisch afwezig. Hoewel het aantal spijbelaars steeds stijgende is, stelt Neven dat er nog geen volledig zicht is op de oorzaak van deze stijging en/of achterliggende oorzaken. Daardoor is het enkel mogelijk een profiel van spijbelaars op te stellen vanuit de literatuur, niet vanuit de praktijk. Behalve van de oorzaken van spijbelen, is er geen goed beeld van hoe scholen deze problematiek aanpakken. Om aan deze knelpunten tegemoet te komen, stelt Neven een nieuw actieplan voor, dat door de overlap tussen spijbelen en grensoverschrijdend gedrag eerder een "actieplan grensoverschrijdend gedrag" moet zijn, dan enkel een "spijbelactieplan". Binnen dit nieuwe actieplan dient eerst het spijbelfenomeen beter in kaart te worden gebracht, met aandacht voor oorzaken en profielen van spijbelaars maar eveneens aandacht voor de aanpak van de scholen. Vervolgens kan er gestart worden met een aanpak op maat, afhankelijk van de verschillende profielen die naar voor kwamen in de voorgaande stap. Dit alles is gekaderd binnen een continuüm van acties, waarbij men inzet op informeren/sensibiliseren, preventie van spijbelen, begeleiding van spijbelaars en sanctiëring¹⁸.

De Witte (2011) lichtte eveneens de Nederlandse aanpak van de spijbelproblematiek toe. Daaruit blijkt in de eerste plaats nogmaals dat spijbelen een sterke voorspeller is voor vroegtijdige schooluitval. Gebaseerd op data van Amsterdam, concludeerde De Witte dat spijbelen de kans op vroegtijdig schoolverlaten met 3.9% verhoogt. Zelfs na controle voor motivatie, sociaaleconomische kenmerken, schoolkenmerken, etc. blijft het effect van spijbelen op vroegtijdig schoolverlaten bestaan. Vanaf 1 augustus 2009 is in Nederland elke school verplicht om spijbelen te melden via het Digitaal Verzuimloket. Scholen hoeven daardoor een spijbelaar maar bij één instantie aan te melden, waarop deze instantie verdere stappen onderneemt (inlichten van verantwoordelijke gemeente, ed.). Uit een evaluatie van deze maatregel blijkt dat het louter melden van spijbelen het aantal vroegtijdige schoolverlaters neigt te verlagen, maar dit effect is niet significant. Wanneer deze melding gepaard gaat met een actieve opvolging door bijvoorbeeld de spijbelaar thuis op te zoeken en een gesprek te hebben met de spijbelaar en de ouders, zorgt dit wel voor een significante daling in vroegtijdig schoolverlaten. De Witte wijst ook op een peer-effect van deze bezoeken: wanneer een leerling hoort van een mede-leerling dat deze laatste werd opgezocht voor een gesprek, zal die eerste leerling minder geneigd zijn te spijbelen/uit te vallen.

¹⁸ Voor uitgebreid cijfermateriaal, regelgeving en achtergrond verwijzen we naar het rapport "Wie is er niet als de schoolbel rinkelt?", beschikbaar via http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/leerplicht/AgODi_Rapport_Leerplicht_Schoolbel_rinkelt_2009-2010.pdf

Onder vroege detectie van problemen wordt niet enkel het opvolgen van spijbelen verstaan. Zoals we reeds eerder aanhaalden, is het uitbouwen van een breed, longitudinaal en actueel volgsysteem van groot belang om veranderingen in welbevinden, gedrag, prestaties, ed. snel te signaleren en in te grijpen. Nicaise (2011) verwijst in deze context ook naar het belang van het opvolgen van bepaalde ‘knipperlichten’ die de kans op vroegtijdig schoolverlaten verhogen (bijvoorbeeld: leerling die reeds met achterstand begint in 1SO nauwer opvolgen).

6.4.1.2. Ouderbetrokkenheid

De Europese Commissie haalt eveneens het verhogen van ouderbetrokkenheid aan als interventie maatregel. We bespreken deze maatregel in dit rapport samen met het aanhalen van samenwerkingen met actoren buiten de school. Deze beide maatregelen kaderen binnen een brede aanpak van vroegtijdig schoolverlaten, waarbij zowel de ouders, de school en de buurt hun aandeel hebben in het verminderen van vroegtijdig schoolverlaten. Een voorbeeld van een programma dat expliciet de kaart trok van ouderbetrokkenheid en samenwerking met de buurt is het ALAS¹⁹ programma (Larson & Rumberger, 1995). Dit is eveneens één van de weinige programma's die door Dynarski et al. (2008) als doeltreffend in het verlagen van dropout wordt beschouwd. ALAS steunt op 4 interventiestrategieën: één interventie richt zich op de jongere zelf, waarbij men ging werken aan de probleemoplossende en sociale vaardigheden van de jongere. De drie andere interventies richten zich specifiek op de context waarin de jongere leeft: de school, de familie/ouders en de buurt/gemeenschap. Op het niveau van de school wordt er gewerkt aan aanwezigheid, maar vooral aan regelmatige feedback vanwege de leerkracht aan de leerling en de ouders. Deze feedback kan zeer breed worden opgevat: wekelijks kregen studenten én ouders feedback over de prestaties van de afgelopen week, dagelijks werden ouders op de hoogte gebracht van huiswerk van de leerlingen, etc. Op het niveau van de familie wil men ouders twee vaardigheden aanleren: (1) probleemoplossende vaardigheden in een ouder-kind relatie (verminderen van ongewenst gedrag) en (2) ouderparticipatie. In dit rapport focussen we vooral op de ouderparticipatie. Ouders werden in het ALAS-programma een breed gamma aan participatiebevorderende vaardigheden aangeleerd: hoe werkt het onderwijssysteem, hoe en wanneer kan/moet ik de leerkracht aanspreken, hoe interpreteer ik rapporten van de leerling, etc. Verder werden er algemeen opvoedende aspecten aangeleerd: noden van een adolescent, ongewenst gedrag aanpakken, etc. Op het niveau van de buurt/gemeenschap richt ALAS zich op het *direct* faciliteren van het gebruik van gemeenschapsdiensten (recreatie, sport, opvoedingswinkels, sociale diensten, etc.). Het ‘directe’ aspect mag hier letterlijk worden geïnterpreteerd: medewerkers van het ALAS-programma regelden een eerste contact en afspraak en zij vergezelden de jongere ook op deze eerste afspraak. Deelnemers aan dit ALAS-programma vielen significant minder uit in vergelijking met leerlingen in een controlegroep.

Vlaanderen wil eveneens inzetten op ouderbetrokkenheid, waarbij de engagementsverklaring die ouders dienen te ondertekenen bij de start van het schooljaar in dit seminarie als voorbeeld werd gegeven. Deze

¹⁹ ALAS = Achievement for Latinos through Academic Success.

engagementsverklaring geldt als een vorm van wederzijdse afspraken tussen de school en de ouders, waarbij enerzijds de school verduidelijkt welke initiatieven zij neemt om in dialoog te treden met de ouders en ouders zich dienen te engageren tot betrokkenheid anderzijds. Dit engagement gaat over vier thema's: engagement t.a.v. oudercontacten, engagement inzake voldoende aanwezigheid, engagement in verband met deelnemen aan alle vormen van individuele begeleiding en engagement ten opzichte van de onderwijstaal van de school. Deze engagementsverklaring wordt geïntegreerd in het schoolreglement en ouders *moeten* deze ondertekenen alvorens hun kind in te schrijven in een school. Verschillende deelnemers van dit seminarie wijzen echter op het (té) vrijblijvende karakter van deze engagementsverklaring: dit is weliswaar een eerste (kleine) stap naar ouderbetrokkenheid, maar een vertaling naar de praktijk ontbreekt. Het niet naleven van deze engagementsverklaring mag/kan ook niet gesanctioneerd worden, waardoor het tekenen van deze engagementsverklaring dreigt te vervallen in een administratieve formaliteit. In Nederland kent men een gelijkaardig fenomeen van verlaagde betrokkenheid (vooral bij kansengroepen) en stelt men dat *...het beleid van veel scholen is gericht op deelname van ouders aan voorlichtingsavonden en rapportbesprekingen, maar van werkelijk partnerschap tussen ouders en leraren is meestal geen sprake...* (WRR, 2009 p. 241). De WRR stelt in hun rapport over vroegtijdig schoolverlaten dat ouders daadwerkelijk een bestuurlijke betrokkenheid moeten krijgen, om zo de kwaliteit van de school te verbeteren. Het is dan de taak van de school om de ouders in te lichten over de niveaus en processen waarop zij invloed kunnen uitoefenen. Moeilijk bereikbare ouders moeten actief worden opgezocht, met behulp van sociaal werkers/opbouwwerkers om eveneens actief deel te nemen aan de organisatie van de school. Naast deze mogelijkheid tot bestuurlijke betrokkenheid dienen scholen gebruik te maken van de capaciteiten van ouders. Daartoe dient men eerst de capaciteiten van de ouders te versterken (door middel van taalcurricula, computerlessen, etc.), om zo hun ambities en verwachtingen voor de toekomst te verhogen. Deze ambities en verwachtingen zullen de ouders dan vertalen naar hun kinderen en zo vormt de school het aanknopingspunt van sociale activering van ouders en kinderen (WRR, 2009). De WRR erkent wel dat de school niet alleen mag staan in het vormgeven en uitbouwen van ouderbetrokkenheid, maar dat dit een belangrijk terrein is waarbij samenwerking met sociale partners onontbeerlijk is.

6.4.1.3. *Lerarenopleiding*

Het probleem van vroegtijdig schoolverlaten zou al ter sprake moeten komen in de lerarenopleidingen, waardoor leerkrachten al vroeg kennis krijgen van (en vaardig worden in het herkennen van) signalen die wijzen op een verhoogd risico tot vroegtijdig schoolverlaten. Op die manier kan er tijdig begeleiding worden voorzien voor leerlingen die dreigen uit te vallen. Dynarski et al. (2008) zien eveneens een rol voor de leerkracht weggelegd in het terugdringen van vroegtijdig schoolverlaten, maar dan vooral in het relevant maken van de leerstof en dit geldt niet enkel voor beginnende leerkrachten. Ook ervaren leerkrachten moeten aangemoedigd worden tot het volgen van bijscholing met betrekking tot hun vakgebied, om op die manier steeds de meest actuele leerstof door te geven aan de leerling. Deze bijscholing is niet enkel relevant voor het actueel houden van de lesinhoud, maar eveneens voor het aanleren van nieuwe didactische vaardigheden. Ook Nicaise (2011) haalt het

belang van pedagogisch-didactische vernieuwingen aan als één van de actievoorstellen in het terugdringen van vroegtijdig schoolverlaten.

De WRR formuleert voor de Nederlandse context eveneens enkele suggesties voor wat betreft de lerarenopleiding: aspirant-leerkrachten moet worden geleerd intensiever samen te werken met collega-leerkrachten en andere professionals uit zorg- en welzijnswerk. Bijkomend merkt de WRR op dat nieuwe leerkrachten – vaak afkomstig uit wat betere en veiligere milieus – vaak totaal niet voorbereid zijn op de omgang met leerlingen met gedragsproblemen en/of leerlingen die dreigen uit te vallen.

6.4.2. Maatregelen op leerlingniveau

Op leerlingniveau haalt de Commissie het mentorschap, de gepersonaliseerde leeromgeving, studiekeuzebegeleiding en financiële ondersteuning aan. Voor wat betreft de drie laatst vermelde interventies, vinden we het interventie-aspect minder aangewezen, aangezien deze maatregelen naar onze mening eerder preventieve maatregelen zijn. Toch bespreken we hier nog het mentorschap, de gepersonaliseerde leeromgeving en de financiële ondersteuning. De studiebegeleiding wordt hier niet meer besproken, gezien die in eerdere passages al uitgebreid aan bod kwam.

6.4.2.1. Mentorschap²⁰ en tutoraat

Van alle (internationaal) geëvalueerde interventies, heeft het mentorschap vaak één van de sterkste effecten op het verlagen van vroegtijdig schoolverlaten (De Witte & Cabus, 2010; Dynarski et al., 2008; Prevatt & Kelly, 2003) en het is één van de meest geïmplementeerde aspecten in verschillende succesvolle projecten (o.a. Croninger & Lee, 2001; Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005). Deze mentor wordt toegewezen aan een student na een monitoring en identificatie als 'at-risk' student en staat de student bij op academisch, emotioneel en persoonlijk vlak. Het idee achter dit mentorschap is dat wanneer een jongere er in slaagt een band op te bouwen met een volwassene (met banden met de school), deze jongere geleidelijk ook terug banden met leerkrachten en de school kan opbouwen. De mentor bouwt daarbij een langdurige en persoonlijke band op met de leerling en voorziet in regelmatige contacten met de leerling. Eén van de aandachtspunten bij het opzetten van een mentorschap is de langdurigheid en taakbelasting (Dynarski et al., 2008). Wanneer een mentor en een leerling een wederzijds engagement aangaan, is dit voor een langere periode van begeleiding. De bedoeling achter dit mentorschap is immers het opbouwen van een persoonlijke band met de leerling, maar eveneens met de familie van de leerling. Bijkomend beperkt een mentor zich best tot enkele leerlingen die hij voorziet van individuele begeleiding en contact en waarbij een "match" tussen leerling en mentor verzekerd is.

²⁰ Micheline Scheys verduidelijkt dat in Vlaanderen dit idee van mentorschap wordt benoemd met de term 'tutor'. Niet te verwarren met de internationaal gangbare term van tutor als begeleider van een groep leerlingen.

De Witte & Cabus (2010) concludeerde dat het werken met mentoren één van de interventies was die een daadwerkelijk effect had op de beslissing tot al dan niet vroegtijdig schoolverlaten van een leerling. Volgens De Witte was dit vooral te danken aan het feit dat dit een interventie is die niet wordt geïmplementeerd op één dag en niet enkel een herbenoeming is van bestaande initiatieven. Het vraagt eveneens een nauwgezet volgen van de leerlingen doorheen hun schoolloopbaan.

Naast het mentorschap haalt de Europese commissie het tutoraat aan als vorm van individuele begeleiding. Het opzetten van een mentor-project is – door het volledig individuele karakter – een dure interventie en vraagt veel tijd van de student en de mentor. Leerlingen hebben echter niet steeds nood aan een mentor om een achterstand op academisch vlak weg te werken en heel wat leerlingen hebben vaak vergelijkbare problemen. Deze leerlingen samen nemen en gezamenlijk de achterstand wegwerken is dan een beter alternatief. Een tutor begeleidt dit (kleine) groepje leerlingen dan op academisch vlak, maar voorziet eveneens een bredere begeleiding indien nodig.

6.4.2.2. Gepersonaliseerde leeromgeving

Hoewel elke leerling voordelen haalt uit een gepersonaliseerde leeromgeving, is dit vooral van toepassing op leerlingen die dreigen uit te vallen. Het personaliseren van de leeromgeving gaat dan over het aanpassen van die leeromgeving en bijbehorende vereisten aan de noden en behoeften van de leerling. Vanuit een didactisch oogpunt komt dit neer op o.a. een sterke mate van differentiatie in werkvormen voor elke leerling. In de literatuur ziet men dit concept zeer breed en gaat het om de betrokkenheid (*engagement*) van de leerling bij de school en het persoonlijke contact tussen leerling en leerkracht. Men zet dan ook in op méér contact met leerkrachten, door het aantal verschillende leerkrachten in het secundair onderwijs te beperken en een versnippering aan vakken tegen te gaan door het inrichten van clustervakken (zie o.a. Dynarski et al., 2008; project 'Minder handen voor de klas', WRR, 2009). Analyse op Vlaamse data ondersteunt dit belang van goede relaties met leerkrachten: scholen waarin relaties tussen leerlingen en leerkrachten als beter worden beschouwd, vertonen een significant lagere kans op vroegtijdig schoolverlaten (Lamote, 2011). Amerikaanse literatuur haalt hierbij vaak het belang aan van kleinere scholen en/of kleinere klassen. In hun review concluderen Leithwood & Jantzi (2009) dat het eerder de kleine én 'medium sized' scholen zijn die een lagere dropout-rate kennen. Zij geven echter wel aan dat 'medium sized' een relatieve maat is en niet uit te drukken is in absolute cijfers (in de door hen behandelde studies waren 'medium sized' scholen de scholen met een leerlingaantal tussen de 600 en 1500). Het is echter niet de grootte van de klas/school *op zich* dat een effect heeft op vroegtijdig schoolverlaten, maar eerder het meer frequente contact tussen leerkrachten en leerlingen in die kleinere klassen/school (Lee & Burkam, 2003).

Voor het personaliseren van de leeromgeving halen Dynarski et al. (2008) het principe van *team teaching* aan, waarbij één leerkracht de les geeft en een tweede leerkracht de leerlingen ondersteunt bij eventuele problemen. Deze tweede leerkracht neemt dan de rol aan van 'real-time zorgleerkracht' om meteen in te spelen op eventuele problemen die opduiken na het aanleren van nieuwe leerstof of bij het verwerken van oefeningen. Zo kunnen problemen sneller worden aangepakt.

6.4.2.3. Financiële ondersteuning

Als laatste interventie tegen vroegtijdig schoolverlaten, kan een overheid ervoor zorgen dat er zo min mogelijk financiële drempels zijn om het onderwijs succesvol af te ronden. Tal van onderzoek wijst op de sterke impact van de sociaaleconomische situatie van een leerling, waarvan het gezinsinkomen (meestal) deel uitmaakt. Wanneer deze factor ondersteund wordt, kan dit leiden tot een verlaging in het aantal vroegtijdige schoolverlaters.

Met betrekking tot de Vlaamse onderwijscontext, haalt Plees (2011) de schooltoelage aan als financiële ondersteuningsmaatregel. Deze schooltoelage geldt voor het basisonderwijs en het secundair onderwijs²¹ en wordt bepaald op basis van (o.a.) de hoogte van het gezinsinkomen. Een schooltoelage in het secundair onderwijs bedraagt minstens € 134 en kan oplopen tot € 1187. De schooltoelage wordt toegekend op basis van inkomensvoorwaarden, een nationaliteits-voorwaarde, procedurele voorwaarden en pedagogische voorwaarden. Vooral deze laatste voorwaarde is van belang in dit rapport: een leerling heeft geen recht op een schooltoelage wanneer hij in het betreffende schooljaar (meer dan) dertig halve dagen ongewettigd afwezig was. Belangrijk hierbij is dat de toegekende schooltoelage kan teruggevorderd worden wanneer blijkt dat een leerling tijdens het schooljaar té vaak afwezig was²². Op die manier tracht men het regelmatig schoollopen financieel aan te moedigen (en spijbelen te ontmoedigen). Momenteel zijn er in Vlaanderen 351 terugvorderingen van de schooltoelage op basis van onvoldoende aanwezigheid in twee opeenvolgende schooljaren verzonden²³ (voor het secundair onderwijs, nog geen voor het basisonderwijs). Vlaanderen is in Europa niet de enige die financiële ondersteuning koppelt aan regelmatige aanwezigheid; de Europese Commissie wijst ook op een gelijkaardig systeem in Slowakije. De Commissie benadrukt echter wel dat het louter toewijzen of terugvorderen van financiële middelen onvoldoende is om een jongere op de schoolbanken te houden, maar dient gepaard te gaan met een ondersteuning van deze risicjongere op andere vlakken (spijbelactieplan, werken aan academische & sociale vaardigheden, etc.).

Naast deze interventie maatregelen haalde Plees (2011) nog kort de time-outprojecten aan als interventie maatregel. Hier werd echter niet verder op ingegaan.

6.5. Compensatie

Ondanks een goede preventie en aanpak van vroegtijdig schoolverlaten, zullen er steeds jongeren zijn die de schoolbanken zonder kwalificatie verlaten. Deze jongeren hebben na het verlaten van de school alsnog de mogelijkheid een diploma van het secundair onderwijs te behalen via de Examencommissie van de Vlaamse

²¹ In het hoger onderwijs spreekt men van een studietoelage. Deze is vergelijkbaar met de schooltoelage.

²² Details over de specifieke regelgeving voor terugvordering zijn terug te vinden via de website van Onderwijs Vlaanderen.

²³ Zie Gedachtewisseling over het spijbelactieplan en de problematiek van schoolverzuim en spijbelen. Verslag namens de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen uitgebracht door mevrouw Gerda Van Steenberge 945 (2010-2011) - Nr 1 verslag hoorzitting/gedachtewisseling.

Gemeenschap of via het Tweedekansonderwijs²⁴ (Plees, 2011). Glorieux, Heyman, Jegers, Taelman en Van Dorsselaer (2009) bevestigen in hun onderzoek van deze systemen de heersende trend met betrekking tot de leeftijd van deze deelnemers: beide systemen trekken steeds meer jongeren aan die alsnog een diploma willen behalen. Een gelijkaardige (zij het zeer beperkt in aantal) trend wordt beschreven door Van Landeghem en Van Damme (2010): hoewel de cijfers beperkt zijn (bijvoorbeeld: in 2007 haalt 0,2% van de 19-, 20- en 21-jarige jongens een kwalificatie via één van deze systemen) zien Van Landeghem en Van Damme een groei in het aantal behaalde kwalificaties via deze alternatieve wegen bij jonge ongekwalificeerden. Het onderzoek van Glorieux et al. haalt wel een aantal verschillen aan tussen de deelnemers van beide systemen, waarvan we hier enkele bespreken. Kandidaten van de Examencommissie worden gekenmerkt door hun opvallend jongere leeftijd: gemiddeld zijn deze jongeren 22 jaar. Ter vergelijking: de gemiddelde leeftijd van cursisten in het Tweedekansonderwijs ligt op 26 jaar. De verjonging van het publiek in deze opleidingsvormen heeft implicaties op de mentaliteit in deze opleidingen, vooral voor wat betreft het Tweedekansonderwijs. Door het grotere en groeiend aantal jongeren in dit Tweedekansonderwijs ontstaat hier een aanpak die meer gericht is op die jongeren, een meer “schoolse” sfeer die vaak niet aansluit bij de aanpak die de “oudere” cursist nodig acht. Glorieux et al. benadrukken dan ook dat het “tweedekans-aspect” meer moet worden benadrukt, opdat het onderscheid tussen het gewoon voltijds secundair onderwijs en het Tweedekansonderwijs duidelijker wordt en het Tweedekansonderwijs niet meer “de snelle weg naar een diploma” is voor jongeren die bijvoorbeeld aan het eind van het 6^e jaar SO een C-attest krijgen.

Een tweede verschil tussen deelnemers aan beide systemen, ligt in de reden om alsnog een diploma secundair onderwijs te behalen: kandidaten van de Examencommissie willen dit diploma vooral behalen met het oog op verder studeren, daar waar de iets oudere cursist uit het Tweedekansonderwijs vooral zijn mogelijkheden op de werkvloer wil vergroten.

Wanneer vroegtijdige schoolverlaters die herkansen (zowel in Tweedekansonderwijs als Examencommissie) worden vergeleken met vroegtijdige schoolverlaters die niet herkansen, valt het verschil in sociaaleconomische status op. Herkansers komen vaker uit gezinnen met hoogopgeleide ouders, in vergelijking met niet-herkansers. Deze trend geldt algemeen genomen voor beide systemen, maar is toch meer uitgesproken voor kandidaten van de Examencommissie. Vaders van kandidaten van de Examencommissie hadden in de helft van de gevallen een diploma hoger onderwijs, bij cursisten in het Tweedekansonderwijs was dit maar voor 25% van de cursisten het geval. Dit is echter nog steeds meer dan bij de niet-herkansers: daar had amper 9% van de vaders een diploma hoger onderwijs.

²⁴ Tweedekansonderwijs = secundair volwassenenonderwijs – studiegebied algemene vorming.

Leerlingen met een lagere sociaaleconomische status hebben dus niet enkel een verhoogde kans op vroegtijdig schoolverlaten, ze vinden blijkbaar ook veel moeilijker de weg naar het Tweedekansonderwijs of de Examencommissie om alsnog een diploma van het secundair onderwijs te behalen.

7. Conclusie

Vlaanderen wil uitgroeien tot één van de sterkste regio's in Europa en maakt daartoe van het terugdringen van het aantal vroegtijdige schoolverlaters één van de hoofddoelstellingen in het Pact 2020. Dit vroegtijdig schoolverlaten blijkt nog steeds een omvangrijk en toenemend probleem te zijn, zoals blijkt uit de indicatoren ontwikkeld door het Steunpunt Studie en Schoolloopbanen (SSL). De meest recente cijfers (2008) wijzen op 12,4% van de 18 – 24-jarige leerlingen die niet meer in het leerplichtonderwijs zitten en geen kwalificatie in handen hebben. De SSL-indicatoren zijn het meest aangewezen om te gebruiken in het beleid inzake vroegtijdig schoolverlaten en vertonen al enkele jaren een stijgende trend. We leggen bewust de nadruk op deze indicatoren en niet op de EAK-indicator die wordt gehanteerd om Vlaanderen te positioneren in Europees perspectief. In dit rapport zijn we uitvoerig ingegaan op de redenen waarom deze EAK-indicator ons ongeschikt lijkt voor de monitoring van het aantal vroegtijdige schoolverlaters. Bijkomend: wanneer we gebruik maken van de populatiegegevens waarop de SSL-indicatoren worden berekend, zijn we in staat het aantal vroegtijdige schoolverlaters per onderwijsvorm, regio en school te berekenen. Die berekeningen inderdaad uitvoeren en de resultaten bekendmaken is dan ook de eerste maatregel die o.i. zou moeten uitgevoerd worden. Dit laat toe gericht te werk te gaan door beleidsmaatregelen af te stemmen op regionale indicatoren en door feedback over het actuele aantal vroegtijdige schoolverlaters per school te voorzien.

Wanneer we kijken naar achtergrondkenmerken van vroegtijdige schoolverlaters, stellen we vast dat Vlaanderen niet afwijkt van Europese en internationale tendensen. Ook in Vlaanderen zijn het vooral jongens, leerlingen met een lage sociaaleconomische gezinssituatie en allochtone leerlingen (zelfs met een hogere SES) die het meeste kans lopen op schooluitval. Wanneer we rekening houden met de kenmerken van de schoolloopbaan van de leerling, vinden we eveneens bevestiging voor voorgaand en internationaal onderzoek: een jaar overdoen in basis en/of secundair onderwijs heeft nefaste gevolgen voor de kans op vroegtijdig schoolverlaten, net zoals het frequent wijzigen van school/richting en lage toetsprestaties bij de aanvang van het secundair onderwijs.

De vraag blijft natuurlijk *waarom* een leerling de schoolbanken verlaat zonder diploma. Onderzoek in Vlaanderen wijst uit dat vooral de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt een doorslaggevende factor is in de beslissing tot vroegtijdig schoolverlaten, gevolgd door de inhoud van de opleiding en schoolmoeheid. Hiermee wijkt Vlaanderen evenmin af van de internationale trend: in heel wat landen geven jongeren aan te stoppen met school omwille van de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt. Bij de intrede op de arbeidsmarkt ondervinden deze jongeren wel grote problemen: indien zij niet meteen een eerste baan vinden, is de kans op (langdurige) werkloosheid groot. Zelfs wanneer ze wél aan het werk zijn, zijn deze banen vaak van kortere duur, sluiten deze minder goed aan bij de gevolgde opleiding en leren jongeren minder bij in die eerste baan.

Centraal in dit seminarie stond het voorstellen van oplossingen, zowel vanuit een Vlaamse als vanuit een internationale context. De verschillende oplossingen die werden geformuleerd zijn in dit rapport ondergebracht in de verschillende onderdelen van het Europese referentiekader. In de eerste plaats dient Vlaanderen te werken

aan een goede databank, met actuele gegevens op een fijner niveau. Vertrekkende vanuit deze gegevens, is een real-time opvolging van vroegtijdige schoolverlaters niet langer een utopie. Deze databank omvat echter niet enkel de onderwijspositie van elke leerling in een bepaald schooljaar, maar moet koppeling met andere databanken met achtergrondkenmerken van deze leerling, school en buurt mogelijk maken. Zulke gegevens zijn uitermate relevant voor diepgaander onderzoek en voor effectmetingen van interventies en dienen dan ook beschikbaar te worden gesteld voor onderzoek. Naast deze identificatie en monitoring, dient Vlaanderen in te zetten op de coördinatie van verschillende initiatieven. Deze coördinatie omvat in de eerste plaats het ontwikkelen in samenspraak met het gehele onderwijsveld, maar ook met de welzijnssector en de sociale partners, van een algemeen plan van aanpak van vroegtijdig schoolverlaten. Binnen dit algemene plan van aanpak kan elke regio/school evenwel eigen accenten leggen in het verlagen van vroegtijdige schooluitval, maar deze zijn dan gekaderd binnen een overkoepelende strategie. Zo behoudt de Vlaamse overheid een overzicht op de geïmplementeerde initiatieven, waardoor bijsturing mogelijk is. De overheid dient eveneens effectmetingen aan te moedigen, waarbij de resultaten *na* de implementatie van een initiatief worden vergeleken met een voorgaande nulmeting (een *pre-post* meting). Vlaanderen moet met andere woorden *evidence-based* werken aanmoedigen. Op die manier krijgt men zicht op initiatieven die daadwerkelijk resultaat opleveren en deze kunnen als *good practice* gecommuniceerd worden naar andere scholen. Zo vermijdt men dat scholen telkens opnieuw “het warm water uitvinden”.

Het verlagen van het aantal vroegtijdige schoolverlaters vraagt in de eerste plaats een preventieve aanpak, gevolgd door interventies die worden gestart wanneer dit schoolverlaten zich dreigt voor te doen. Het belang van het inzetten op preventie willen we hier nogmaals benadrukken. Vroegtijdig schoolverlaten is geen exclusief probleem van het secundair onderwijs; ook het basisonderwijs speelt hierin een niet onbelangrijke rol. Het is noodzakelijk om tekorten bij leerlingen vroeg in de schoolloopbaan op te sporen en te remediëren. Zo vermijdt men dat een leerling een té grote, onoverbrugbare achterstand oploopt. Hoewel het beperken van de achterstand geldt voor alle vakken in het basis en secundair onderwijs, willen we hier toch nog het belang van taalondersteuning (vooral in het basisonderwijs) in de verf zetten. Een jongere die de taal onvoldoende beheerst, zal sowieso ernstige achterstanden voor andere vakken ontwikkelen naarmate de schoolloopbaan vordert. Extra uren taalondersteuning blijven dan ook noodzakelijk voor deze taalzwakke leerlingen.

Met het oog op het beperken van de achterstand zijn structurele ingrepen in de onderwijsorganisatie eveneens aangewezen. Bij controle voor voorafgaandelijke toetsprestaties van een leerling, blijkt het effect van zittenblijven op vroegtijdig schoolverlaten nog steeds substantieel. Scholen moeten in de toekomst ontmoedigd worden om leerlingen zonder meer een jaar te laten overdoen en dienen op zoek te gaan naar alternatieve aanpakken. Het Antwerpse project “Samen tot aan de meet” is hiervan een illustratie en kan in de toekomst eventueel gelden als *good practice* voor Vlaanderen.

Vlaanderen moet meer algemeen durven nadenken over meer “opbrengstgericht” werken in het onderwijs, vanaf het begin van het basisonderwijs. Wat het terugdringen van het percentage vroegtijdige schoolverlaters betreft,

kan eventueel een systeem van outputfinanciering²⁵ uitgewerkt worden. Hiervoor kan Vlaanderen inspiratie putten uit het Nederlandse systeem, waarbij elke school een financiële stimulus krijgt voor elke (nieuwe) vroegtijdige schoolverlater minder. Een gelijkaardig systeem is voor Vlaanderen eveneens mogelijk. Zulke financiële prikkels gelden dan als waardering voor succesvolle maatregelen die scholen nemen ter verlaging van vroegtijdig schoolverlaten en moedigen deze scholen aan dit op de agenda te houden. Wanneer een succesvolle maatregel wordt gecommuniceerd naar andere scholen, zet het deze scholen op hun beurt aan een gelijkaardige maatregel in te voeren en zo eveneens een financiële stimulus te ontvangen. Een noodzakelijke voorwaarde is wel dat dit systeem rekening houdt met de achtergrondkenmerken van de leerlingen opdat een evenwichtige, eerlijke beloning van scholen mogelijk wordt. Het werken met zulke stimuli kan ook beperkt worden in de tijd (evt. tot 2020, gevolgd door een evaluatie) en de invoering ervan maakt bij de scholen een *sense of urgency* los.

Ondanks preventieve en interventie maatregelen, zullen er toch nog steeds jongeren de schoolbanken verlaten zonder kwalificatie. Van Landeghem en Van Damme maakten met de cijfers voor de uitval uit het beroepsonderwijs immers duidelijk dat er binnen deze groep uitvallers twee subgroepen te onderscheiden zijn, die elk een andere aanpak vragen. Enerzijds is er een groep jongeren die vanuit een “gunstige” onderwijspositie de schoolbanken verlaat. Deze groep jongeren kan men mogelijks nog aanmoedigen alsnog een kwalificatie te behalen. Anderzijds is er een groep jongeren die vanuit een uitermate ongunstige positie vertrekt. Hen alsnog op de schoolbanken houden is nagenoeg onmogelijk, hen naar een baan begeleiden lijkt dan zinvoller. Van Landeghem en Van Damme merken daarbij op dat zulke begeleiding naar een startersbaan de cijfers van vroegtijdige schoolverlaters niet zal doen dalen, maar dat de eigenlijke doelstelling, iedereen een aanvaardbare kans geven om het waar te maken op de arbeidsmarkt, wel een stap dichterbij komt. Wanneer deze jongeren na enkele jaren op de arbeidsmarkt alsnog een kwalificatie willen behalen, moet dit ook structureel mogelijk zijn. Compenserende maatregelen blijven dus eveneens noodzakelijk voor die jongeren, waarbij Tweedekansonderwijs of de Examencommissie een oplossing kan zijn.

Plees (2011) haalde in het seminarie de verschillende preventie-, interventie- en compensatiemaatregelen aan die vandaag reeds in Vlaanderen bestaan. Verschillende onderdelen van deze maatregelen werden verder toegelicht door o.a. Kruyfhoofd (leerlingbegeleiding) en Neven (spijbelproblematiek). Ondanks deze initiatieven blijft het aantal vroegtijdige schoolverlaters stijgen. Hoewel er voor de toekomst verschillende initiatieven werden voorgesteld (uitbreiding van het bestaande spijbelactieplan, herbekijken van leerlingenbegeleiding, de hervorming van het SO met uitstel van studiekeuze en aandacht voor differentiatie, etc.), is het van belang dat deze initiatieven zeer uitdrukkelijk gekaderd worden binnen een plan van aanpak van vroegtijdig schoolverlaten.

Doorheen dit rapport gaven we een overzicht van de huidige stand van zaken in onderzoek naar vroegtijdig schoolverlaten in Vlaanderen (met eveneens aandacht voor internationale praktijken). We hopen dat dit rapport

²⁵ Zie ook Derks (2011).

de eerste stap is in het uitwerken van een comprehensieve aanpak van vroegtijdig schoolverlaten. We hopen eveneens dat het interne seminarie, georganiseerd door het Ministerie van Onderwijs en Vorming en waarvan dit rapport een (gedeeltelijke) samenvatting is, geen éénmalig initiatief was maar wordt opgevolgd door een grootschalige studiedag rond vroegtijdig schoolverlaten.

Een Vlaamse 'Aanval op schooluitval' is nu meer dan ooit noodzakelijk.

8. Referenties

- Alexander, K., Entwisle, D., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822.
- Allen, J., Meng, C. (2010). *Voortijdige schoolverlaters: Aanleiding en gevolgen*, Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, School of Business and Economics.
- Cabus, S., K. De Witte, M. Stillag, W. Groot and H. Maassen van den Brink. *Voortijdig schoolverlaten: Beleidsevaluatie 2011 – Deel 2 Kwalificatieplicht – Verzuimbeleid*. NICIS/TIER Universiteit Maastricht.
- Conze, S. (2011). *Comprehensive policies to reduce early school leaving*, Seminarie Vroegtijdig schoolverlaten, 31 mei 2011, Brussel.
- Creten, H., Van de Velde, V., Van Damme, J. & Verhaest, D. (2004). *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de onderwijsverlaters*, Leuven: HIVA.
- Croninger, R.G., & Lee, V.E. (2001) Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Derks, A. (2011). *Vroegtijdig schoolverlaten in Vlaanderen. Reflecties over monitoring*, Seminarie Vroegtijdig schoolverlaten, 31 mei 2011, Brussel.
- De Witte, K. (2011). *Early school leaving in the Netherlands. Policy and research*, Seminarie Vroegtijdig schoolverlaten, 31 mei 2011, Brussel.
- De Witte, K., Cabus, S. (2010). Dropout prevention measures in the Netherlands, an evaluation. Working Paper TIER.
- Douterlunge, M., Van de Velde, V., Rubbrecht, I., Van Valckenborgh, K., Lauwereys, L., Nicaise, I. & Van Damme, J. (2001). *Ongekwalficeerd: zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalficeerde onderwijsverlaters*, Leuven: HIVA.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., and Smink, J. (2008). *Dropout Prevention: A Practice Guide* (NCEE 2008–4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.
- Eurostat (2010). lfsi_edu_a_esms, opgehaald juni 2011, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/lfsi_edu_a_esms.htm.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117–142.
- Glorieux, I., Heyman, R., Jegers, M., Taelman, M., Van Dorsselaer, Y. (2009). *Wie herkanst? Profiel, leerroutes en beweegredenen van de deelnemers aan het Tweedekansonderwijs en de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Huybrechts, J., Bastiaens, K. (2011). *BAOBAB projecten*, Seminarie Vroegtijdig schoolverlaten, 31 mei 2011, Brussel.

- Jordan, W.J., Lara, J. & McPartland, J.M. (1994). *Exploring the complexity of early dropout causal structures*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Kruyfhoofd, M. (2011). *Op weg naar een nieuw decreet leerlingenbegeleiding*, Seminarie Vroegtijdig schoolverlaten, 31 mei 2011, Brussel.
- Lamote, C. (2011). *Vroegtijdig schoolverlaten in Vlaanderen. Van oorzaak tot aanpak*, Seminarie Vroegtijdig schoolverlaten, 31 mei 2011, Brussel.
- Lamote, C., & Van Damme, J. (2011). Ongekwalficeerde uitstroom in Vlaanderen. In: Mahieu P. (Eds.), *School en samenleving*. Mechelen: Plantyn.
- Larson, K. A. & Rumberger, R. W. (1995). ALAS: Achievement for Latinos through academic success. In H. Thorton (Ed.), *Staying in school: A technical report of three dropout prevention projects for middle school students with learning and emotional disabilities* (pp. A-1 – A-71). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Lee, V.E., & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 37, 3-31.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- MENFP (2011). *Le décrochage scolaire au Luxembourg. Parcours et caractéristiques des jeunes en rupture scolaire. Causes du décrochage année scolaire 2008/2009*, Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- Neven, E. (2011). *Een vernieuwd actieplan grensoverschrijdend gedrag (m.i.v. spijbelen en absoluut schoolverzuim)*, Seminarie Vroegtijdig schoolverlaten, 31 mei 2011, Brussel.
- Nicaise I., De Rick K., De leerplichtverlenging, twintig jaar later. Inzichten en vragen vanuit het onderzoeksveld. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid (TORB)*, 2003-2004 (4-5), juni 2004, p.457-471.
- Noesen, J. (2011). *Early school leavers. Luxemburgish case*, Seminarie Vroegtijdig schoolverlaten, 31 mei 2011, Brussel.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- OECD (2000), OECD Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in the Flemish Community of Belgium, OECD, Paris, 53p.
- Plees, R. (2011). *Vroegtijdig schoolverlaten in Vlaanderen. Vlaamse 'aanval op schooluitval'?*, Seminarie Vroegtijdig schoolverlaten, 31 mei 2011, Brussel.
- Prevatt, F., Kelly, F.D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41(5), 377-395.
- Rothman, S., Brown, J., Hillman, K., Marks, G., McKenzie, P., & Underwood, C. (2010). *On Track 2010 The Destinations of School Leavers in Victoria*, Melbourne: Victorian Department of Education and Early Childhood Development.

- Rumberger, R. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Paper presented at Dropouts in America: how severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Harvard University, January 13, 2001.
- Sinclair, M.F., S.L.Christenson en M.L. Thurlow (2005) 'Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities', *Exceptional Children* 71, 4: 465-482.
- South, S., Haynie, D., & Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36 (1), 68–94.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38, 29-57.
- Stearns, E., Moller, S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). Staying back and dropping out: The relationship between grade retention and school dropout. *Sociology of Education*, 80(3), 210-240.
- Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opendakker, M.-C., & Verduykt, P. (1997). *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Landeghem, G. (2011). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Informatie uit administratieve gegevens*, Seminarie Vroegtijdig schoolverlaten, 31 mei 2011, Brussel.
- Van Landeghem, G., Van Damme, J. (2008). *Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom. Een samenhangend indicatorensysteem gebaseerd op indicatoren per leeftijd*, (SSL-rapport nr. SSL/OD1/2008.13), Leuven: Steunpunt 'Studie en Schoolloopbanen'.
- Van Landeghem, G. & Van Damme, J. (2009). *De EAK-indicator van 'vroegtijdige schoolverlaters': toets aan administratieve onderwijsgegevens en kritiek*, (SSL-rapport nr. SSL/OD1/2008.14), Leuven: Steunpunt 'Studie en Schoolloopbanen'.
- Van Landeghem, G. & Van Damme, J. (2011), *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evaluatie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2008. Samenvatting* SSL/OD1/2011.37, Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).
- Van Trier, W. (2010). Leren sommige jongeren in hun eerste baan meer bij dan andere? En waarom? In Vranken, J., De Blust, S., Dierckx, D., & Van Haarlem, A. (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2010* (pp. 359-382). Leuven: Acco.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste'*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bijlage 1

Lijst van sprekers:

- Suzanne Conze, Europese Commissie
- Jos Noesen, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, Luxemburg
- Prof. Dr. Kristof De Witte, Top Institute for Evidence Based Education Research (TIER), Universiteit Maastricht en K.U.Leuven
- Carl Lamote, K.U.Leuven
- Georges Van Landeghem, K.U.Leuven
- Prof. Dr. Ides Nicaise, K.U.Leuven
- Prof. Dr. Bieke De Fraine, K.U.Leuven
- Ruben Plees, Afdeling Instellingen en Leerlingen Secundair en Volwassenenonderwijs
- Evi Neven, Afdeling Ondersteuningsbeleid
- Marie Kruyfhooft, Afdeling Ondersteuningsbeleid
- Anton Derks, Afdelings Strategische Beleidsondersteuning