UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Risicofactoren voor spijbelen en schooluitval: Een meta-analyse

Gubbels, J.; van der Put, C.E.; Assink, M.

DOI
10.1007/s12453-019-00211-w
Publication date
2019
Document Version
Final published version
Published in
Kind en adolescent

Link to publication

Citation for published version (APA):
Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risicofactoren voor spijbelen en schooluitval: Een meta-analyse. *Kind en adolescent*, *40*(3), 215-249. https://doi.org/10.1007/s12453-019-00211-w

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:22 Jun 2024

Risicofactoren voor spijbelen en schooluitval: een meta-analyse

Jeanne Gubbels · Claudia E. van der Put · Mark Assink

Samenvatting

Inleiding Het doel van deze overzichtsstudie was om meer kennis te verkrijgen over effecten van verschillende risicofactoren voor spijbelen en schooluitval door resultaten van eerder onderzoek statistisch samen te vatten.
Methode Na inclusie van 69 studies, waarin gerapporteerd werd over 1.384 effecten van (mogelijke) risicofactoren, werd elke factor geclassificeerd in een van in totaal 44 verschillende risicodomeinen. Vervolgens werd een reeks drie-level-meta-analyses uitgevoerd om voor elk risicodomein een effect te schatten.
Resultaten Een significant effect werd gevonden voor 40 risicodomeinen, variërend van $r = 0{,}047$ tot $r = 0{,}336$. Relatief grote effecten werden gevonden voor een verleden van doubleren, drugsmisbruik, slechte schoolresultaten, mentale (gezondheids-)problemen, antisociaal gedrag/antisociale cognities, weinig academisch zelfvertrouwen en een negatieve schoolhouding.
Discussie Vele verschillende kind-, gezins-, school- en *peer*-factoren hangen samen met spijbelen en schooluitval. De resultaten zijn belangrijk voor het succesvol terugdringen en voorkomen van schoolverzuim. Implicaties voor zowel risico- en behoeftetaxatie-instrumenten als interventiestrategieën worden besproken.

Trefwoorden

spijbelen · schooluitval · risicofactoren · meta-analyse

Dit manuscript betreft een bewerking van: Gubbels, J., Put, C. E. van der, & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and school dropout: a meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5. Online gepuliceerd op 15 juli 2019, zie https://rd.springer.com/article/10.1007/s10964-019-01072-5.
Zie voor een overzicht van de geïncludeerde studies Tab. B.1 in de bijlage.

J. Gubbels, MSc (✉) · Dr. C.E. van der Put · Dr. M. Assink
Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam, Postbus 15780, 1001 NG Amsterdam, Nederland
e-mail: J.Gubbels@UvA.nl

Kind Adolesc (2019) 40:215–249, https://doi.org/10.1007/s12453-019-00211-w

© Bohn Stafleu van Loghum is een imprint van Springer Media B.V., onderdeel van Springer Nature 2019
Published online: 29 August 2019

Risk factors for truancy and school dropout: a meta-analysis

Abstract

Objective This review aims to summarize primary studies on the effect of risk factors for truancy and school dropout, and to provide important knowledge for preventing and reducing these forms of school absenteeism.
Method A series of three-level meta-analyses were conducted to examine the effects of 44 risk domains. We included 69 studies reporting on 1,384 effect sizes. We classified each risk factor into one of the 44 mutually exclusive risk domains.
Results A significant effect was found for 40 domains, ranging from $r = 0{,}047$ to $r = 0{,}336$. Relatively large effects were found for having a history of repeating a year (grade retention), drug abuse, poor academic results, psychiatric problems, antisocial behaviour/cognitions, a low academic self-concept and a negative attitude towards school.
Discussion We conclude that multiple child, family, school and peer factors are involved in truancy and school dropout. We discuss the implications of the results for the assessment of risk and needs as well as for intervention strategies.

Keywords

truancy · school dropout · risk factors · meta-analysis

Inleiding

Spijbelen, oftewel de 'illegale, ongeoorloofde afwezigheid van school' (Kearney 2008a, blz. 259), is een omvangrijk probleem. Prevalentiecijfers van spijbelen en schooluitval lopen nogal uiteen, afhankelijk van de gekozen definitie en meetperiode. Internationale onderzoeken laten zien dat circa 11% van de middelbarescholieren maandelijks spijbelt (Henry 2007; Vaughn et al. 2013). Spijbelen wordt geassocieerd met vele verschillende levensloopproblemen, zoals riskant seksueel gedrag, tienerzwangerschap, psychiatrische stoornissen, externaliserend gedrag, criminaliteit en het misbruiken van alcohol, tabak, marihuana en/of andere drugs (zie bijvoorbeeld Chang et al. 2003; Chou et al. 2006; Egger et al. 2003; Henry en Huizinga 2007; Houck et al. 2012; Zhou et al. 2016). Bovendien lopen jongeren die veel spijbelen een hoog risico op permanente schooluitval (Ekstrand 2015; Rumberger 2001; Suh et al. 2007; Tramontina et al. 2001), wat kan leiden tot economische, mentale, sociale, beroeps- en huwelijksproblemen op volwassen leeftijd (Hibbett en Fogelman 1990; Hibbett et al. 1990; Kogan et al. 2005; Tramontina et al. 2001). Het verkrijgen van inzicht in de risicofactoren voor zowel spijbelen (d.w.z. tijdelijke perioden van ongeoorloofd schoolverzuim) als schooluitval is essentieel voor de preventie en vermindering van deze vormen van schoolverzuim. Tot nu toe zijn er vele individuele studies naar effecten van risicofactoren voor spijbelen en schooluitval uitgevoerd, maar er was nog geen meta-analyse beschikbaar waarin de resultaten van al deze studies statistisch worden samengevat. Het

doel van deze studie was dan ook om zo'n meta-analyse uit te voeren om zo meer kennis te verkrijgen over (effecten van) risicofactoren voor schoolverzuim.

Spijbelen en schooluitval zijn vormen van probleemgedrag die verklaard kunnen worden vanuit ecologisch perspectief op kindontwikkeling. Bronfenbrenner (1979, 1986) stelde in zijn invloedrijke ecologische model dat het zich ontwikkelende kind in interactie is met een aantal sociaalecologische systemen rondom dat kind, namelijk het gezin, leeftijdsgenoten en de schoolomgeving (microsysteem), familieleden (exosysteem) en de culturele, juridische en sociaal-politieke omstandigheden (macrosysteem). In elk van deze systemen kunnen risicofactoren aanwezig zijn die de kans op negatief gedrag van kinderen, waaronder schoolverzuim, vergroten. Bronfenbrenner veronderstelt dat risicofactoren in systemen dichter bij het kind meer invloed hebben op de ontwikkeling en het gedrag van het kind dan risicofactoren in systemen die verder van het kind af staan. Daarom zijn primaire studies naar het effect van (mogelijke) risicofactoren voor spijbelen vooral gericht op kindfactoren en/of proximale factoren, zoals gezins-, *peer*- en schoolgerelateerde factoren (Berends en Van Diest 2014; Kearney 2008a, b; Teasley 2004). Daarom is ook deze meta-analyse gericht op deze proximale risicofactoren.

Kennis over risicofactoren en hun effecten is essentieel voor het effectief voorkomen en terugdringen van probleemgedrag. Voor een inschatting van het risico op spijbelen of schooluitval van een leerling en voor een effectieve toeleiding van risicoleerlingen naar passende (preventieve) interventies is het belangrijk zicht te krijgen op de statische (onveranderbare) en de dynamische (veranderbare) risicofactoren die bij leerlingen aanwezig zijn. Dit sluit aan bij het risico- en behoeftebeginsel van het model van *Risk Need Responsivity* (RNR) (Andrews en Bonta 2010; Andrews et al. 1990a), dat in de justitiële (jeugd-)zorg leidend is voor enerzijds het vaststellen van het recidiverisico en criminogene behoeften (d.w.z. de dynamische of veranderbare risicofactoren voor criminele recidive) van een dader en anderzijds voor het (preventief) behandelen van daders om (nieuw) delinquent gedrag te voorkomen. Diverse overzichtsstudies laten zien dat interventies waarbij wordt gewerkt volgens het RNR-model aanzienlijk effectiever zijn dan interventies waarbij dit niet het geval is (Andrews et al. 1990b; Andrews en Dowden 1999). Verondersteld kan worden dat dit model ook van toepassing is in de diagnostiek en behandeling van spijbelaars, aangezien zowel delinquentie als spijbelen verklaard kunnen worden door een opeenstapeling van meerdere risicofactoren in verschillende domeinen. Daarnaast zijn risicofactoren voor schoolverzuim en crimineel gedrag vergelijkbaar.

Dit onderzoek is om verschillende redenen relevant. Ten eerste vergroot deze studie de kennis over de mogelijke oorzaken van spijbelen en schooluitval. Ten tweede kan meer inzicht in effecten van risicofactoren bijdragen aan de ontwikkeling of verbetering van risico- en behoeftetaxatie-instrumenten voor spijbelen en schooluitval. Op dit moment zijn namelijk nog weinig valide en betrouwbare taxatie-instrumenten voor schoolverzuim beschikbaar, ondanks dat deze instrumenten noodzakelijk zijn voor de doorverwijzing van jongeren naar passende interventies. Ten derde dragen resultaten van deze studie bij aan de ontwikkeling en verbetering van (preventieve) interventies voor spijbelen of schooluitval. Kennis over risico-

factoren voor schoolverzuim en het relatieve belang van elke factor is essentieel om te bepalen welke risicofactoren vooral aandacht verdienen in interventies.

Aangezien een overzicht van risicofactoren voor spijbelen en schooluitval tot op heden ontbrak, was het eerste doel van deze studie om zo'n overzicht te maken door resultaten van eerder onderzoek naar risicofactoren statistisch samen te vatten. Uit zo'n overzicht blijkt niet alleen welke factoren aangemerkt kunnen worden als *risico*-factoren, maar ook wat het relatieve belang is van elk van deze factoren. Omdat niet zomaar aangenomen kan worden dat (effecten van) risicofactoren voor verschillende groepen leerlingen hetzelfde zijn, was het tweede doel om te onderzoeken of het effect van risicofactoren beïnvloed wordt door een aantal variabelen. Ten eerste is geslacht als moderator getoetst, waarbij verwacht werd dat (effecten van) risicofactoren niet hetzelfde hoeven te zijn voor jongens en meisjes, omdat in praktijk en wetenschap bekend is dat er grote genderverschillen zijn in spijbelgedrag en de motieven daarvoor (o.a. Baat en Foolen 2012; Teasley 2004). Ten tweede is schooltype (middelbare school versus basisschool) als moderator getoetst, omdat leerlingen op middelbare scholen in een andere ontwikkelingsfase zitten dan basisschoolleerlingen en verwacht werd dat er verschillen zijn tussen deze leerlingen wat betreft risicofactoren voor schoolverzuim. Ten derde is het modererende effect van type steekproef (risicogroep versus algemene steekproef) onderzocht, omdat de aard en de effecten van risicofactoren niet voor elk type steekproef hetzelfde hoeven te zijn. Ten slotte werd onderzocht of effecten van risicofactoren verschillen tussen de twee vormen van schoolverzuim die hier onderzocht werden (spijbelen en schooluitval).

Methode

Inclusiecriteria

Voor de inclusie van primaire studies werd een aantal inclusiecriteria opgesteld. Ten eerste werden studies geselecteerd die het effect van ten minste één (mogelijke) risicofactor voor spijbelen en/of schooluitval onderzochten. Spijbelen werd gedefinieerd als ongeoorloofde en tijdelijke afwezigheid van school, wat betekent dat een leerling zonder geldige reden een of meer lessen heeft gemist (Henry en Thornberry 2010). In sommige studies werden andere termen gebruikt voor spijbelen, zoals schoolverzuim, afwezigheid van school en schoolweigering. Studies die valide schoolverzuim onderzochten (zoals afwezigheid door ziekte) werden niet geïncludeerd. Schooluitval werd gedefinieerd als het definitief verlaten van school vóór het behalen van een middelbareschooldiploma (Kearney 2008b). Over het algemeen wordt in onderzoek naar risicofactoren voor schoolverzuim onderscheid gemaakt tussen spijbelen en schooluitval. Echter, omdat veel risicofactoren voor deze twee verzuimvormen vergelijkbaar zijn, werden beide vormen hier onderzocht.

Omdat risicofactoren vooraf moeten gaan aan een uitkomst (Kraemer et al. 1997), werden ten tweede alleen effectgroottes van (potentiële) risicofactoren geïn-

cludeerd die aanwezig waren voorafgaand aan het spijbelgedrag of de schooluitval van een leerling. Dit betekent dat primaire studies moesten rapporteren over het verband tussen schoolverzuim, in de vorm van spijbelen en/of schooluitval, en minstens één factor voorafgaand aan dat schoolverzuim, of waarvan redelijkerwijs kon worden aangenomen dat deze voorafging aan het schoolverzuim op basis van informatie zoals beschreven in de primaire studie. Deze geïncludeerde studies konden zowel longitudinaal (met meerdere meetmomenten) als crosssectioneel (met één meetmoment) van aard zijn. Echter, crosssectionele studies werden alleen geïncludeerd als sprake was van een retrospectief onderzoeksdesign, waarbij voor een groep spijbelende en een groep niet-spijbelende kinderen (of een groep schooluitvallers en een groep niet-uitvallers) werd nagegaan in hoeverre voorafgaand aan het spijbelen sprake was van een of meer (mogelijke) risicofactoren. Zowel statische (d.w.z. onveranderlijke, zoals geslacht van de leerling) als dynamische (d.w.z. veranderlijke, zoals middelengebruik van een leerling) factoren werden geïncludeerd.

Ten derde moesten studies, om het effect van een (potentiële) risicofactor te kunnen bepalen, rapporteren over (1) een maat voor bivariate associatie tussen een factor en schoolverzuim (bijvoorbeeld een correlatiecoëfficiënt), of (2) voldoende statistische informatie om een dergelijke associatie te kunnen berekenen. In beide gevallen moest in het design van een studie een factor (die voorafging aan het schoolverzuim) vergeleken worden tussen een spijbel-/uitvalgroep en een vergelijkingsgroep (een niet-spijbel/niet-uitvalgroep).

Ten slotte werden alleen Engels- en Nederlandstalige studies geïncludeerd die waren uitgevoerd in westerse landen.

Zoekstrategie

Tot september 2017 werden de volgende elektronische databases doorzocht om relevante studies te identificeren: Google, Google Scholar, ScienceDirect, PsycINFO, Web of Science en Sociological Abstracts. De volgende zoektermen werden hierbij gebruikt: ‘truan*’, ‘dropout’, ‘drop-out’, ‘school attendan*’, ‘school non-attendan*’, ‘school disengage*’, ‘class-cutting’, ‘school refus*’, ‘absent*’, ‘risk factor*’ en ‘correlat*’. Deze zoektermen werden in verschillende combinaties toegepast. Titels, samenvattingen en, indien nodig, volledige artikelteksten werden gelezen om te bepalen of studies geschikt waren voor inclusie. Ten slotte werden referentielijsten van verschillende relevante overzichtsartikelen en rapporten gescreend voor relevante studies (bijv. Berends en Van Diest 2014; Baat en Foolen 2012; Hammond et al. 2007; Kearney 2008b; Teasley 2004).

Onze zoekstrategie leverde 204 relevante studies op, waarvan 69 studies voldeden aan de inclusiecriteria. Deze studies rapporteerden over 65 onafhankelijke steekproeven. Een stroomdiagram van de zoekprocedure is op te vragen bij de auteurs van dit artikel. Een overzicht van de geïncludeerde studies en hun kenmerken staat in tab. B.1. De geïncludeerde studies zijn opgenomen in de referentielijst.

Coderen van de studies

Er werd een codeerformulier ontwikkeld om alle risicofactoren voor spijbelen en/of schooluitval te coderen samen met verschillende steekproef- en uitkomstmaatkenmerken die het effect van risicofactoren zouden kunnen modereren. Elke risicofactor werd geclassificeerd in een risicodomein van (min of meer) dezelfde risicofactoren, waarbij vier categorieën van domeinen werden onderscheiden: (1) kindgerelateerde risicodomeinen (d.w.z. kindkenmerken); (2) gezinsgerelateerde risicodomeinen (d.w.z. kenmerken van ouders/verzorgers en het gezin); (3) schoolgerelateerde risicodomeinen (d.w.z. schoolkenmerken) en (4) risicodomeinen die betrekking hebben op kenmerken van leeftijdsgenoten en interacties met leeftijdsgenoten. Uiteindelijk werden alle risicofactoren in een van 44 risicodomeinen geclassificeerd (zie tab. B.2, in de bijlage bij dit artikel, voor alle domeinen met voorbeelden van risicofactoren). Hiervan hadden 23 betrekking op kindkenmerken, 11 op ouder-/gezinskenmerken, 5 op schoolkenmerken en 5 op kenmerken van leeftijdsgenoten en/of de interactie met leeftijdsgenoten. Het minimumaantal risicofactoren voor het creëren van een afzonderlijk risicodomein werd gesteld op zes, zodat in de analyses voor het schatten van gemiddelde effecten ten minste enige statistische power was.

Naast het classificeren van alle mogelijke risicofactoren in risicodomeinen werden enkele variabelen gecodeerd die het gemiddelde effect van elk risicodomein mogelijk beïnvloeden. Als *steekproefkenmerken* zijn het percentage jongens in de steekproef, het type school (middelbare school versus basisschool) en het type steekproef (risicogroep versus algemene steekproef) gecodeerd. Bij het type steekproef zijn onder andere steekproeven die getrokken zijn uit jongeren in achterstandswijken, jongeren met gedragsproblemen of jongeren met bepaalde stoornissen gecodeerd als risicogroepen. Als *kenmerk van de uitkomstmaat* werd het verzuimtype (schooluitval versus spijbelen) gecodeerd. Zo was het mogelijk te onderzoeken of effecten van risicofactoren voor spijbelen verschilden van effecten van risicofactoren voor schooluitval. De constructen (ongeoorloofde) afwezigheid van school, schoolweigering, het missen van lessen en/of het niet deelnemen aan school, werden als spijbelen gecodeerd.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te meten, werden tien geïncludeerde studies (die samen rapporteerden over 282 risicofactoren) willekeurig geselecteerd en gecodeerd door twee onderzoekers (waaronder de eerste auteur van het huidige artikel). Vervolgens werden percentages van overeenstemming berekend. Voor de variabelen percentage jongens en het verzuimtype was de procentuele overeenkomst 100%, wat een perfecte interbeoordelaarsbetrouwbaarheid weergeeft. Een goede betrouwbaarheid werd gevonden voor de variabelen type school en type steekproef (90%). De procentuele overeenkomst voor het aantal effectgroottes dat per studie werd gecodeerd, en de berekende effectgroottes, was respectievelijk 100% en 95%.

Berekenen van effectgroottes

Voor elke risicofactor werd de correlatiecoëfficiënt *(r)* vastgesteld. Deze *r*-waarden werden rechtstreeks verkregen uit de primaire studies of berekend op basis van gerapporteerde percentages/proporties, gemiddelden en standaarddeviaties, oddsratio's of *F*- of *t*-waarden, middels formules van Ferguson (1966), Rosenthal (1994) en Lipsey en Wilson (2001). Een positieve *r*-waarde werd toegekend aan een factor die meer aanwezig was in de schoolverzuimgroep dan in de niet-schoolverzuimgroep, terwijl een negatieve *r*-waarde werd toegekend aan een factor die meer aanwezig was bij niet-schoolverzuimers dan bij schoolverzuimers. Als een factor als niet-significant werd gerapporteerd in primaire studies zonder dat verdere statistische informatie werd gegeven om de werkelijke effectgrootte te berekenen, dan werd een nul-waarde toegekend aan het effect van die factor (zie ook Durlak en Lipsey 1991). Deze procedure werd toegepast bij één studie, waarin twee niet-significante risicofactoren werden gerapporteerd. Nadat alle correlatiecoëfficiënten waren berekend of verkregen, werden de *r*-waarden getransformeerd in Fishers *z*-waarden, omdat correlaties niet normaal verdeeld zijn (zie bijvoorbeeld Lipsey en Wilson 2001).

Omdat extreme effectgroottes mogelijk een grote invloed hebben op de resultaten van een meta-analyse, selecteerden we effectgroottes met extreem hoge of lage waarden middels *z*-scores (>3,29 *SD* van het gemiddelde, zie Tabachnik en Fidell 2013). Deze werden aangepast naar de waarden die nog net in de normaalverdeling van effectgroottes zouden liggen. In totaal werden acht effectgroottes in acht risicodomeinen geïdentificeerd als uitbijters. Zes effectgroottes werden geïdentificeerd met een *z*-waarde groter dan 3,29 en twee effectgroottes met een *z*-waarde lager dan –3,29. We vonden ook uitschieters met een *z*-waarde >3,29 voor 25 steekproefgroottes (in vijftien risicodomeinen). Om de invloed op de resultaten van de onderzoeken met deze extreem grote steekproefgroottes te verminderen, werden de initiële steekproefgroottes aangepast naar de dichtstbijzijnde steekproefgrootte binnen de normaalverdeling van steekproefgroottes.

Statistische analyses

Omdat de meeste studies over meer dan één risicofactor voor spijbelen of schooluitval rapporteerden, werd een traditioneel random-effectmodel (met twee niveaus) uitgebreid naar een random-effectmodel met drie niveaus (Cheung 2014; Houben et al. 2015; Van Den Noortgate et al. 2013, 2014). Een groot voordeel van deze benadering is dat alle relevante effecten waarover gerapporteerd wordt in de geïncludeerde studies opgenomen kunnen worden in de dataset, waardoor het niet nodig is om effectgroottes te negeren of te aggregeren. Hierdoor is er geen verlies van informatie en kunnen (moderator-) effecten nauwkeuriger en met een maximale statistische power worden geschat (Assink en Wibbelink 2016). In drielevel-modellen voor meta-analyse worden drie variantiebronnen gemodelleerd: de steekproefvariantie van de waargenomen effectgroottes (level 1), de variantie in

effectgroottes die uit dezelfde studie komen (level 2) en de variantie in effectgroottes die uit verschillende studies komen (level 3). Voor elk risicodomein werd met zo'n model een gemiddeld (of algemeen) effect berekend. Significante variantie op level 2 en/of level 3 van het model werd beschouwd als een indicatie voor heterogeniteit. In het geval van significante variantie op level 2 en/of level 3 werd het model steeds uitgebreid met één potentiële modererende variabele om te bepalen of deze verklarend was voor deze heterogeniteit.

In de statistische omgeving *R* (versie 3.4.2) werd de functie 'rma.mv' van het metafor-pakket (Viechtbauer 2010) gebruikt om de statistische analyses uit te voeren. De *R*-syntaxen zijn zo geschreven dat de drie variantiebronnen werden gemodelleerd (Assink en Wibbelink 2016). Om de individuele regressiecoëfficiënten van de drie-level-modellen te testen en de bijbehorende betrouwbaarheidsintervallen te berekenen, werd gebruikgemaakt van een *t*-verdeling (Knapp en Hartung 2003). Om te bepalen of de level-2- en level-3-variantie significant was, werden twee eenzijdige log-likelihood-ratio-toetsen uitgevoerd, waarin de deviantie van het model zonder een van de twee variantieparameters werd vergeleken met de deviantie van het volledige model met beide variantieparameters. In het geval van significante variantie op level 2 en/of 3 werd de verdeling van effectgroottes als heterogeen beschouwd, waarna moderatoranalyses uitgevoerd werden. Alle modelparameters werden geschat met de *restricted-maximum-likelihood*-methode en voorafgaand aan de analyses werden dichotome dummy-variabelen gecreëerd voor elke categorie van een discrete variabele en werden continue variabelen gecentreerd. De log-likelihood-ratio-toetsen werden eenzijdig uitgevoerd en alle andere toetsen tweezijdig. We beschouwden *p*-waardes van <0,05 als statistisch significant.

Resultaten

In totaal werden uit $k = 69$ studies, gepubliceerd tussen 1978 en 2017, 1.384 effectgroottes verkregen. In deze studies werden 65 niet-overlappende steekproeven met een totale steekproefgrootte *(N)* van 364.595 leerlingen onderzocht. De totale steekproef bestond uit ten minste $n = 45.408$ schoolverzuimers en $n = 274.408$ niet-schoolverzuimers (een aantal studies rapporteerde niet over het aantal schoolverzuimers en niet-schoolverzuimers). Studies werden uitgevoerd in de VS ($k = 39$), Canada ($k = 7$) en Europa ($k = 20$), en vooral op middelbare scholen ($k = 55$) en in veel mindere mate op basisscholen ($k = 7$). Kindgerelateerde factoren werden het vaakst onderzocht ($k = 62$), gevolgd door gezinsgerelateerde factoren ($k = 48$), schoolgerelateerde factoren ($k = 24$) en factoren gerelateerd aan leeftijdsgenoten ($k = 18$). In de geïncludeerde studies werden de volgende risicodomeinen het vaakst onderzocht: het kindgerelateerde domein 'antisociaal gedrag / antisociale cognities' ($k = 31$), het gezinsgerelateerde domein 'lage SES' ($k = 33$), het schoolgerelateerde domein 'negatief school-/klasklimaat' ($k = 10$) en het peer-gerelateerde domein 'onvoldoende sociale competenties' ($k = 11$).

Effecten van risicodomeinen

In tab. 1 staan de algemene (gemiddelde) effecten voor elk van de 44 risicodomeinen die zijn ingedeeld in kind-, gezins-, school- en peer-kenmerken. De risicodomeinen in deze tabel zijn per categorie gesorteerd op grootte van het algemene effect (gemiddelde *r*). 40 risicodomeinen hadden een significant en positief algemeen effect, wat impliceert dat deze domeinen als risicofactoren voor spijbelen en schooluitval kunnen worden gezien. De significante algemene effecten varieerden van klein ($r = 0{,}047$ voor 'etniciteit') tot groot ($r = 0{,}336$ voor het hebben van een geschiedenis van doubleren), op basis van de criteria van Rice en Harris (2005) voor het interpreteren van effectgroottes. Grote significante algemene effecten ($r \geq 0{,}267$) werden gevonden voor de kindgerelateerde risicodomeinen 'verleden van doubleren', 'drugsmisbruik', 'slechte schoolprestaties', 'mentale (gezondheids-) problemen', 'antisociaal gedrag/antisociale cognities', 'weinig academisch zelfvertrouwen' en 'negatieve houding tegenover school'. Daarnaast werden verschillende risicodomeinen gevonden met een middelgroot ($0{,}171 < r < 0{,}267$) of klein ($r < 0{,}171$) significant algemeen effect voor spijbelen/schooluitval (zie tab. 1).

Tabel 1 geeft eveneens informatie over de variantie op de drie niveaus en daaruit blijkt (1) of sprake is van significante varianties op niveau 2 en 3, en (2) wat de relatieve verdeling is van de variantie over de drie niveaus, zodat inzichtelijk wordt of variantie vooral toegeschreven kan worden aan verschillen tussen studies (niveau 3), verschillen in effecten die uit dezelfde studies komen (niveau 2) of steekproefvariantie (niveau 1).

Moderatoranalyses

In 40 risicodomeinen was significante variantie in effectgroottes die uit dezelfde studie kwamen (level-2-variantie) en/of significante variantie in effectgroottes die uit verschillende studies kwamen (level-3-variantie) (zie tab. 1). In de risicodomeinen 'groot gezin', 'gepest worden', 'betrokken zijn bij spijbelende/deviante leeftijdsgenoten' en 'overige leeftijdsgenotenfactoren' was de level-2- en level-3-variantie niet significant. Daarom zijn voor deze vier risicodomeinen geen moderatoranalyses uitgevoerd. Moderatoranalyses werden alleen uitgevoerd in risicodomeinen die bestonden uit ten minste tien effectgroottes. Discrete variabelen werden alleen als moderator getoetst als elke categorie van de variabele ten minste vijf effectgroottes bevatte. Uiteindelijk werden voor 37 risicodomeinen moderatoranalyses uitgevoerd.

Tabel 2 laat de resultaten zien van de moderatoranalyses. De kolommen level-2- en level-3-variantie in tab. 2 geven weer of sprake is van residuele significante variantie, nadat de betreffende moderator als verklarende variabele is toegevoegd aan het model. Voor de overzichtelijkheid staan in deze tabel alleen significante resultaten. Alle significante en niet-significante resultaten van de moderatoranalyses zijn opvraagbaar bij de eerste auteur van deze studie.

Tabel 1 Algemene effecten van de risicodomeinen

risicodomeinen	# studies	# EG	gemiddelde *z* (SE)	95%-BI	sig. (*p*)	% var. level 1	level-2-variantie	% var. level 2	level-3-variantie	% var. level 3	gemiddelde *r*
kind											
verleden van doubleren	10	18	0,350 (0,054)	(0,237, 0,464)	<0,001***	0,3	0,022***	61,2	0,014	38,5	0,336[a]
drugsmisbruik	12	33	0,317 (0,047)	(0,221, 0,412)	<0,001***	0,9	0,012***	38,5	0,019**	60,6	0,307[a]
slechte schoolprestaties	29	112	0,311 (0,028)	(0,255, 0,369)	<0,001***	2,2	0,021***	61,0	0,013**	36,8	0,301[a]
mentale (gezondheids-) problemen	5	8	0,307 (0,027)	(0,243, 0,371)	<0,001***	3,3	0,001***	41,7	0,002	55,0	0,298[a]
antisociaal gedrag/ antisociale cognities	31	87	0,302 (0,049)	(0,206, 0,399)	<0,001***	0,4	0,015***	18,9	0,064***	80,8	0,293[a]
weinig academisch zelfvertrouwen	7	13	0,298 (0,097)	(0,087, 0,509)	0,010**	0,7	0,010***	15,2	0,056**	84,1	0,289[a]
negatieve houding tegenover school	20	121	0,295 (0,047)	(0,202, 0,387)	<0,001***	0,3	0,012***	24,9	0,037***	74,8	0,287[a]
roken	4	12	0,269 (0,128)	(–0,012, 0,550)	0,059+	0,5	0,021***	28,3	0,054	71,2	0,263[b]
laag IQ/leermoeilijkheden	12	17	0,260 (0,058)	(0,137, 0,383)	<0,001***	0,7	0,044***	88,2	0,006	11,1	0,254[b]
delinquent gedrag	10	30	0,250 (0,094)	(0,058, 0,442)	0,012*	0,1	0,013***	13,6	0,080***	86,3	0,245[b]
ander internaliserend gedrag	14	42	0,246 (0,069)	(0,108, 0,386)	<0,001***	2,0	0,007***	10,4	0,060***	87,6	0,241[b]
alcoholmisbruik	9	40	0,222 (0,076)	(0,068, 0,376)	0,006**	0,5	0,018***	29,8	0,041***	69,7	0,218[b]

Tabel 1 (Vervolg)

risicodomeinen	# studies	# EG	gemiddelde *z* (SE)	95%-BI	sig. (*p*)	% var. level 1	level-2-variantie	% var. level 2	level-3-variantie	% var. level 3	gemiddelde *r*
veel seksuele activiteit/seksuele minderheid zijn	7	21	0,222 (0,037)	(0,145, 0,298)	<0,001***	0,4	0,027***	99,6	0,000	0,0	0,218[b]
depressie	10	17	0,201 (0,032)	(0,134, 0,269)	<0,001***	5,2	0,012***	92,9	0,000	1,2	0,198[b]
riskant gedrag vertonen	3	22	0,183 (0,056)	(0,067, 0,299)	0,004**	1,4	0,013***	64,9	0,007	33,7	0,181[b]
slechte lichamelijke gezondheid	13	59	0,171 (0,035)	(0,100, 0,242)	<0,001***	0,8	0,011***	48,2	0,011***	51,0	0,169[c]
overige kindfactoren	8	16	0,152 (0,040)	(0,067, 0,237)	0,002**	1,8	0,014***	80,7	0,003	17,5	0,151[c]
leeftijd (ouder zijn)	15	23	0,142 (0,025)	(0,090, 0,195)	<0,001***	4,4	0,007***	67,7	0,003	27,9	0,141[c]
risicovolle persoonlijkheidskenmerken/ineffectieve copingstrategieën	12	54	0,111 (0,024)	(0,063, 0,159)	<0,001***	9,4	0,016***	85,3	0,001	5,3	0,111[c]
angst	11	28	0,098 (0,040)	(0,015, 0,181)	0,023*	4,2	0,007***	34,6	0,012**	61,2	0,098[c]
negatieve of geen vrijetijdsactiviteiten	9	21	0,081 (0,042)	(–0,007, 0,169)	0,069+	3,0	0,004***	25,9	0,012**	71,1	0,081[c]
een baan hebben	3	8	0,077 (0,058)	(–0,059, 0,214)	0,221	1,2	0,004***	31,1	0,008*	67,6	0,077[c]
etniciteit (behorend tot etnische minderheidsgroep)	25	90	0,047 (0,017)	(0,013, 0,081)	0,007**	0,5	0,015***	89,7	0,002	9,8	0,047[c]

Tabel 1 (Vervolg)

risicodomeinen	# studies	# EG	gemiddelde *z* (SE)	95%-BI	sig. (*p*)	% var. level 1	level-2-variantie	% var. level 2	level-3-variantie	% var. level 3	gemiddelde *r*
gezin											
weinig betrokkenheid van de ouders bij school	10	36	0,194 (0,044)	(0,105, 0,282)	<0,001***	0,9	0,007***	29,7	0,016**	69,4	0,192[b]
laag opleidingsniveau van ouders	15	36	0,191 (0,030)	(0,130, 0,252)	<0,001***	1,3	0,007***	43,0	0,009**	55,7	0,189[b]
ineffectief gezinssysteem en/of -organisatie	8	20	0,189 (0,058)	(0,067, 0,311)	0,004**	8,0	0,009***	30,0	0,018*	62,0	0,187[b]
groot gezin	5	6	0,186 (0,036)	(0,094, 0,278)	0,003**	22,4	0,000	0,0	0,004+	77,6	0,184[b]
weinig ouderlijke steun/acceptatie	12	28	0,184 (0,035)	(0,111, 0,257)	<0,001***	2,5	0,009***	51,1	0,008+	46,4	0,182[b]
niet-traditionele gezinsstructuur	18	41	0,178 (0,027)	(0,124, 0,231)	<0,001***	1,0	0,027***	99,0	0,000	0,0	0,176[b]
lage SES	33	73	0,175 (0,036)	(0,104, 0,247)	<0,001***	0,8	0,011***	24,7	0,033***	74,5	0,173[b]
huiselijk geweld/kindermishandeling	6	23	0,175 (0,059)	(0,052, 0,297)	0,007**	4,1	0,009***	38,1	0,013**	57,8	0,173[b]
slechte ouder-kindrelatie	5	10	0,174 (0,088)	(–0,026, 0,374)	0,081+	5,6	0,002	4,1	0,034**	90,3	0,172[b]
weinig ouderlijke controle en/of ineffectieve discipline	12	35	0,147 (0,035)	(0,076, 0,219)	<0,001***	2,0	0,004***	23,3	0,011***	74,7	0,146[c]
overige gezinsfactoren	9	13	0,077 (0,021)	(0,031, 0,124)	0,004**	20,9	0,004***	79,1	0,000	0,0	0,077[c]

Tabel 1 (Vervolg)

risicodomeinen	# studies	# EG	gemiddelde *z* (SE)	95%-BI	sig. (*p*)	% var. level 1	level-2-variantie	% var. level 2	level-3-variantie	% var. level 3	gemiddelde *r*
school											
lage kwaliteit van school/onderwijs	7	21	0,216 (0,082)	(0,044, 0,387)	0,016*	2,6	0,006***	14,7	0,034**	82,7	0,213[b]
slechte leerling-docentrelatie	9	18	0,202 (0,044)	(0,108, 0,295)	<0,001***	1,2	0,031***	98,8	0,000	0,0	0,199[b]
overige schoolfactoren	8	30	0,201 (0,070)	(0,057, 0,345)	0,008**	1,3	0,019***	41,2	0,026***	57,5	0,198[b]
negatief school-/klasklimaat	10	37	0,167 (0,029)	(0,104, 0,223)	<0,001***	5,2	0,014***	81,4	0,002	13,5	0,165[c]
grote klassen/scholen	3	7	0,039 (0,094)	(–0,192, 0,269)	0,695	14,3	0,000	0,0	0,019**	85,7	0,039[c]

Tabel 1 (Vervolg)

risicodomeinen	# studies	# EG	gemiddelde *z* (SE)	95%-BI	sig. (*p*)	% var. level 1	level-2-variantie	% var. level 2	level-3-variantie	% var. level 3	gemiddelde *r*
leeftijdsgenoten											
betrokken zijn bij spijbelende/deviante leeftijdsgenoten	5	11	0,232 (0,017)	(0,194, 0,270)	<0,001***	36,7	0,002	63,3	0,000	0,0	0,228[b]
onvoldoende sociale competenties	11	25	0,154 (0,050)	(0,051, 0,257)	0,005**	6,3	0,018***	52,6	0,014	41,1	0,153[c]
veel vrienden hebben/populair zijn	4	11	0,138 (0,036)	(0,059, 0,218)	0,003**	3,4	0,012***	96,6	0,000	0,0	0,137[c]
overige peer-factoren	3	4	0,005 (0,038)	(–0,117, 0,126)	0,907	15,0	0,005	61,4	0,000+	23,6	0,032[c]
gepest worden	5	7	0,011 (0,105)	(–0,246, 0,269)	0,919	3,5	0,001	2,9	0,048	93,6	0,011[c]

 # studies aantal studies; *# EG* aantal effectgroottes; *SE* standaard-error; *BI* betrouwbaarheidsinterval; *sig* significantie; *gemiddelde z* gemiddelde effectgrootte (*z*); *% var.* percentage verklaarde variantie; *level-2-variantie* variantie tussen effectgroottes van dezelfde studie; *level-3-variantie* variantie tussen studies; *gemiddelde r* de correlatiecoëfficiënt corresponderend met de gemiddelde effectgrootte *z*

+ $p < 0{,}10$; * $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$; *** $p < 0{,}001$

[a] Grote effecten (volgens Rice en Harris 2005)

[b] Middelgrote effecten (volgens Rice en Harris 2005)

[c] Kleine effecten (volgens Rice en Harris 2005)

Tabel 2 Resultaten van de significante moderatorvariabelen

moderatoren	# studies	# EG	intercept/gemiddelde z (95% BI)	β_1 (95%-BI)	F (df1, df2)[a]	P[b]	level-2-variantie	level-3-variantie
kind								
domein: risicovolle persoonlijkheidskenmerken/ineffectieve copingstrategieën								
– verzuimtype					$F(1, 52) = 7{,}248$	0,010*	0,015***	0,000
a. spijbelen (RC)	7	34	0,159 (0,111, 0,206)***					
b. schooluitval	5	20	0,057 (–0,001, 0,116)+	–0,101 (–0,177, –0,026)**				
domein: riskant gedrag vertonen								
– percentage jongens	3	22	0,159 (0,095, 0,223)***	–2,325 (–4,480, –0,171)*	$F(1, 20) = 5{,}069$	0,036*	0,013***	0,001
domein: negatieve houding tegenover school								
– verzuimtype					$F(1, 119) = 4{,}145$	0,044*	0,012***	0,035***
a. spijbelen (RC)	10	71	0,376 (0,255, 0,496)***					
b. schooluitval	11	50	0,229 (0,119, 0,339)***	–0,146 (–0,289, –0,004)*				
domein: slechte schoolprestaties								
– type school					$F(1, 109) = 6{,}357$	0,013*	0,018***	0,018**
a. basisschool (RC)	4	44	0,178 (0,056, 0,299)**					
b. middelbare school	25	68	0,336 (0,271, 0,401)***	0,159 (0,034, 0,283)*				

Tabel 2 (Vervolg)

moderatoren	# studies	# EG	intercept/gemiddelde z (95% BI)	β_1 (95%-BI)	F (df1, df2)[a]	P[b]	level-2-variantie	level-3-variantie
gezin								
domein: laag opleidingsniveau van ouders								
– type steekproef					$F(1, 34) = 9{,}467$	0,004**	0,006***	0,004**
a. algemeen (RC)	11	29	0,235 (0,179, 0,291)***					
b. risicogroep	4	7	0,066 (–0,031, 0,163)	–0,170 (–0,218, –0,058)**				
school								
domein: negatief school-/klasklimaat								
– verzuimtype					$F(1, 35) = 4{,}397$	0,043*	0,015***	0,000
a. spijbelen (RC)	8	22	0,194 (0,138, 0,250)***					
b. schooluitval	3	15	0,095 (0,017, 0,173)*	–0,099 (–0,195, –0,003)*				
domein: lage kwaliteit van school/onderwijs								
– percentage jongens	3	5	0,213 (0,090, 0,335)*	–3,369 (–5,778, –0,959)*	$F(1, 3) = 19{,}798$	0,021*	0,003***	0,000

 # studies aantal studies; *# EG* aantal effectgroottes; *gemiddelde z* gemiddelde effectgrootte (*z*); *BI* betrouwbaarheidsinterval; β_1 geschatte regressiecoëfficiënt; *level-2-variantie* variantie tussen effectgroottes van dezelfde studie; *level-3-variantie* variantie tussen studies; *RC* referentiecategorie

+ $p < 0{,}10$; * $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$; *** $p < 0{,}001$

[a] Omnibustoets van alle regressiecoëfficiënten in het model

[b] *p*-waarde van de omnibustoets

Steekproefkenmerken Voor de risicodomeinen 'riskant gedrag vertonen' en 'lage kwaliteit van school/onderwijs' was sprake van een modererend effect voor het percentage jongens in de steekproef. Voor beide domeinen gold dat effecten van risicofactoren afnamen naarmate het percentage jongens in de steekproeven toenam. In het risicodomein 'slechte schoolprestaties' bleek het type school een moderator te zijn. Het effect van dit domein was significant groter voor middelbarescholieren dan voor basisschoolleerlingen. Wat betreft het steekproeftype was het gemiddelde effect van het risicodomein 'laag opleidingsniveau van ouders' significant groter in algemene steekproeven dan in risicogroepen. In risicogroepen was het effect van dit risicodomein op spijbelen/schooluitval niet significant.

Verzuimtype Voor het risicodomein 'risicovolle persoonlijkheidskenmerken/ineffectieve copingstrategieën' werd een groter effect gevonden voor spijbelen dan voor schooluitval. Dit gold ook voor de risicodomeinen 'negatief school-/klasklimaat' en 'negatieve houding tegenover school'.

Conclusie en discussie

Het doel van deze studie was om meer kennis te verkrijgen over de effecten van verschillende risicofactoren voor spijbelen en schooluitval. In dat kader is de literatuur over effecten van (potentiële) risicofactoren voor deze vormen van schoolverzuim meta-analytisch samengevat en is onderzocht of verschillende kenmerken het effect van deze risicodomeinen modereerden.

Algemene effectgrootte van risicodomeinen

Uit deze studie is gebleken dat vele verschillende kind-, gezins-, school- en peerfactoren samenhangen met spijbelen en schooluitval en aangemerkt kunnen worden als risicofactoren. Dit komt overeen met conclusies van eerdere overzichtsstudies (bijv. Berend en Van Diest 2014; Kearney 2008b; Teasley 2004). De risicodomeinen met een relatief groot effect omvatten de volgende kindkenmerken: het hebben van een geschiedenis van doubleren, drugsmisbruik, slechte schoolresultaten, mentale (gezondheids-) problemen, het vertonen van antisociaal gedrag en/of het hebben van antisociale cognities, het hebben van een laag academisch zelfconcept en het hebben van een negatieve houding tegenover school. Deze risicodomeinen kunnen worden beschouwd als het meest voorspellend voor spijbelen en schooluitval. De meeste van deze domeinen zijn dynamisch van aard, wat maakt dat (preventieve) interventies zich hierop kunnen richten.

Modererende effecten

De resultaten lieten zien dat het effect van een aantal risicodomeinen werd gemodereerd door een of meer variabelen. Zo werd gevonden dat het effect van het risicodomein 'het vertonen van riskant gedrag (waaronder risicovol gedrag in het verkeer en sensatiezoekend gedrag)' voor spijbelen/schooluitval groter was in steekproeven waarin minder jongens, en dus meer meisjes, vertegenwoordigd waren. Uit overzichtsstudies blijkt dat mannen over het algemeen meer risico nemen en meer sensatie zoeken dan vrouwen (Byrnes et al. 1999; Cross et al. 2013). Daarnaast blijken mannen meer risicovol gedrag in het verkeer te laten zien dan vrouwen (Oltedal en Rundmo 2006; Rhodes en Pivik 2011; Vavrik 1997). Voor jongens is het vertonen van dit riskante gedrag mogelijk 'normaler' of minder deviant, wat maakt dat riskant gedrag van jongens minder sterk bijdraagt aan het risico op schoolverzuim. Voor meisjes lijkt het vertonen van riskant gedrag meer deviant, wat kan betekenen dat risicogedrag van meisjes juist sterker bijdraagt aan het risico op schoolverzuim. Voor meisjes kan het vertonen van riskant gedrag betekenen dat zij behoren tot een risicoprofiel waarbij sprake is van meerdere risicofactoren, waardoor de kans op schoolverzuim toeneemt.

Voor een lage kwaliteit van de school en/of het onderwijs was ook sprake van een hoger effect voor steekproeven met minder jongens, wat eveneens betekent dat dit effect voor meisjes groter is dan voor jongens. Volgens onze resultaten is een lage kwaliteit van de school of het lesgeven sterker geassocieerd met spijbelen of voortijdig schoolverlaten onder meisjes dan onder jongens. Echter, bij dit resultaat moet rekening worden gehouden met het feit dat de moderatoranalyse slechts gebaseerd was op drie studies en vijf effectgroottes. Bovendien biedt de literatuur geen aanknopingspunten voor een verklaring voor deze bevinding. Het lijkt om deze redenen voorbarig om met zekerheid te stellen dat het verzuimgedrag van meisjes meer bepaald wordt door een lage schoolkwaliteit dan het verzuimgedrag van jongens. Om dit vast te kunnen stellen is meer onderzoek nodig.

Verder bleek het effect van het behalen van slechte schoolresultaten sterker te zijn onder leerlingen van middelbare scholen dan onder basisschoolleerlingen. Een verklaring kan zijn dat het behalen van goede cijfers in het voortgezet onderwijs wordt gezien als het primaire doel, terwijl dat in het basisonderwijs minder het geval is. In het voortgezet onderwijs is een sterke nadruk op schoolwerk en prestaties, wat vaak gepaard gaat met een zekere mate van competitie. Echter, op de basisschool is aanzienlijk meer gelegenheid voor kinderen om zichzelf in bredere zin te ontwikkelen, bijvoorbeeld door sociale vaardigheden te verwerven tijdens het spelen met leeftijdsgenoten. Op de basisschool ligt het accent dan ook meer op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind, waarbij het behalen van goede cijfers minder op de voorgrond staat. Dit kan mogelijk verklaren dat slechte schoolresultaten méér negatieve gevolgen hebben voor middelbarescholieren (waaronder het schoolverzuim) dan voor basisschoolleerlingen, aangezien middelbarescholieren in het voortgezet onderwijs meer direct 'falen' in geval van slechte schoolresultaten.

Ten slotte was een laag opleidingsniveau van ouders sterker geassocieerd met spijbelen/schooluitval in algemene steekproeven dan in risicogroepen. Het is aannemelijk dat – naast een laag opleidingsniveau van ouders – andere risicofactoren met sterkere effecten aanwezig zijn in risicogroepen die het effect van een laag opleidingsniveau tenietdoen. De resultaten lieten zelfs zien dat het effect van een laag opleidingsniveau van ouders niet significant was in risicogroepen, wat betekent dat deze factor niet aangemerkt kan worden als *risico*-factor onder risicogroepen. Aan de andere kant kan dat het gevolg zijn van onvoldoende statistische power, want het geschatte effect was gebaseerd op slechts zeven effectgroottes voor risicogroepen en 29 effectgroottes voor algemene steekproeven.

De resultaten lieten ook zien dat het effect van drie risicodomeinen sterker was voor spijbelen dan voor schooluitval, en dat gold voor de domeinen risicovolle persoonlijkheidskenmerken en ineffectieve copingstrategieën, het hebben van een negatieve houding tegenover school en een negatief klimaat op school of in de klas. Aangezien schooluitval een ernstiger vorm van schoolverzuim is dan spijbelen, is het wellicht mogelijk dat schooluitval vooral voortvloeit uit een opeenstapeling van meerdere (verschillende) risicofactoren, terwijl de aanwezigheid van één (sterke) risicofactor al kan leiden tot spijbelen. Mogelijk spijbelen jongeren met bijvoorbeeld risicovolle persoonlijkheidskenmerken vooral om 'leukere' ervaringen buiten school op te doen, zoals gamen en tijd doorbrengen met vrienden (Kearney en Silverman 1993). De aanwezigheid van slechts één (of enkele) motief of risicofactor leidt vermoedelijk vooral tot (incidenteel) spijbelen en in veel mindere mate tot schooluitval. Bovendien kunnen beschermende factoren aanwezig zijn die ervoor zorgen dat spijbelende leerlingen niet uitvallen op school (zoals een hoog IQ en een positieve houding tegenover school).

Beperkingen van de studie

Deze studie kent een aantal beperkingen. Ten eerste kan ondanks een uitgebreide zoekprocedure niet met zekerheid gesteld worden dat álle studies over risicofactoren voor schoolverzuim geïdentificeerd zijn, omdat er over spijbelen en schooluitval een enorme hoeveelheid literatuur is verschenen. Echter, gegeven onze omvangrijke dataset (69 studies en 1.384 effectgroottes) vermoedden wij dat de geïncludeerde studies voldoende representatief waren voor alle uitgevoerde studies naar risicofactoren voor spijbelen en schooluitval. Hierop aansluitend moet vermeld worden dat artikelen met niet-significante resultaten over het algemeen minder vaak worden gepubliceerd dan artikelen met significante resultaten (Rosenthal 1979). Daarom kan sprake zijn van bias in de geschatte effecten van risicodomeinen en moderatoren, waarbij een overschatting mogelijk is (bijvoorbeeld door publicatiebias), maar ook een onderschatting (bijvoorbeeld doordat studies met hoge effectgroottes (nog) niet beschikbaar zijn). In meta-analytisch onderzoek zijn verschillende methoden beschikbaar om te bepalen of, en in welke mate, sprake is van bias in de resultaten. Naar ons beste weten zijn echter nog geen methoden valide en betrouwbaar gebleken in een drie-level-meta-analyse. Gegeven de be-

perkingen van de beschikbare methoden voor het vaststellen van bias in een drie-level-meta-analyse werd besloten deze methoden niet te gebruiken. Dit betekent uiteraard niet dat bias in de resultaten van deze overzichtsstudie uitgesloten is, wat in gedachten moet worden gehouden bij het interpreteren van de resultaten.

Ten tweede is er grote variatie in de manier waarop spijbelen wordt gedefinieerd in de literatuur. In de primaire studies die geïncludeerd zijn in deze overzichtsstudie worden verschillende termen voor spijbelen gebruikt, zoals een ongeoorloofde afwezigheid van school en schoolweigering. Al deze termen zijn in deze studie beschouwd als ongeoorloofd schoolverzuim. Echter, in eerdere onderzoeken wordt een aantal van deze termen beschreven als afzonderlijke concepten met verschillende oorzaken (Berends en Van Diest 2014; Kearney 2008a, b). Zo werd schoolweigering beschreven als een op angst gebaseerd schoolverzuim, terwijl spijbelen werd omschreven als illegaal, niet op angst gebaseerd schoolverzuim (zie Kearney 2008b). Het kan zijn dat de effecten van risicofactoren anders waren geweest wanneer andere of minder brede definities waren gehanteerd voor spijbelen en schooluitval.

Hoewel is gekeken naar effecten van verschillende risicofactoren voor spijbelen en schooluitval, kunnen geen conclusies worden getrokken over causale verbanden, aangezien geen experimentele studies waren geïncludeerd. Daarnaast waren naast longitudinale studies ook cross-sectionele studies met een retrospectief onderzoeksdesign geïncludeerd, waarin sprake is van meer onzekerheid over de ware effecten van risicofactoren. Desondanks kan aangenomen worden dat de factoren die volgens deze overzichtsstudie significant samenhangen met spijbelgedrag of schooluitval, ten minste in enige mate voorspellend zijn voor toekomstig spijbelen en schooluitval. Daarnaast moet vermeld worden dat risicofactoren niet op zichzelf staan, maar doorgaans tegelijk voorkomen en interacteren met andere risicofactoren (zie bijvoorbeeld Berends en Van Diest 2014; Ingul et al. 2012; Kearney 2008b). In deze studie kon echter alleen een gemiddeld effect van individuele risicodomeinen geschat worden gegeven de geïncludeerde studies. Het was niet mogelijk te onderzoeken welke combinatie van risicodomeinen (of risicofactoren) met name voorspellend zijn voor spijbelen en uitval. Dit is een uitdaging voor toekomstig onderzoek.

Ten slotte bestonden sommige risicodomeinen uit een klein aantal effectgroottes, waardoor sprake was van een lage statistische power in het schatten van sommige algemene effecten. Dit was ook een probleem in enkele moderatoranalyses, waarin variabelen werden getoetst die gebaseerd waren op weinig effectgroottes. Daarom zijn geen meervoudige-moderatormodellen getoetst waarin de unieke bijdrage van individuele modererende variabelen kan worden vastgesteld.

Implicaties voor de klinische praktijk

De resultaten hebben een aantal implicaties voor de klinische praktijk. Ten eerste kunnen met de geïdentificeerde risicofactoren instrumenten voor risico- en behoeftetaxatie worden ontwikkeld voor enerzijds het inschatten van het risico op

toekomstig spijbelgedrag/schooluitval en anderzijds het vaststellen van de zorgbehoeften van leerlingen met een verhoogd risico op schoolverzuim. Door toepassing van dergelijke instrumenten kunnen risicoleerlingen tijdig verwezen worden naar interventies die aangrijpen op de juiste dynamische (veranderbare) risicofactoren.

Ten tweede kunnen onze bevindingen bijdragen aan de ontwikkeling of verbetering van preventie- en interventieprogramma's om spijbelen en schooluitval te voorkomen of te verminderen. Eerdere overzichtsartikelen naar het effect van geïndiceerde preventie- en interventieprogramma's voor spijbelen en schooluitval vonden gemiddeld positieve effecten van deze programma's (Maynard et al. 2013; Wilson en Tanner-Smith 2013). Echter, na de meeste programma's bleek het gemiddelde percentage schoolverzuim onaanvaardbaar hoog te blijven (Maynard et al. 2013). Dit duidt op een behoefte aan de ontwikkeling van effectievere interventies waaraan onze bevindingen kunnen bijdragen. Omdat verschillende risicofactoren gerelateerd blijken te zijn aan spijbelen en schooluitval, zouden interventies gericht moeten zijn op meerdere (typen) factoren om (chronisch) spijbelgedrag of schooluitval te voorkomen. Specifiek werden grote effecten gevonden van onder andere de risicodomeinen antisociaal gedrag/cognities, drugsmisbruik, mentale (gezondheids-) problemen, het hebben van een negatieve houding tegenover school en een laag academisch zelfbeeld van de leerling. Als deze dynamische (behandelbare) risicofactoren aanwezig zijn bij leerlingen, dan zouden interventies zich met name hierop moeten richten, omdat met name deze factoren voorspellend zijn voor spijbelen en schooluitval.

Bijlage

Tab. B.1 Overzicht van de kenmerken van de geïncludeerde studies

auteur(s)	pub. jaar	*N* [a]	*n* (verzuim)[b]	*n* (niet-verzuim)[c]	design	% jongens[d]	type school	type steek-proef	type con-struct	#RF	#KF	#GF	#SF	#LF
Alexander et al.	1997	493–621	194–248	297–373	P	45,58	B	A	U	31	3	14	14	0
Aloise-Young et al.	2002	2203	1213	990	R	54,23	M	A	U	3	3	0	0	0
Archambault et al.	2009	11827	–	–	R	44,60	M	A	S	32	4	0	28	0
Attwood & Croll	2006	337–344	32–33	304–311	P	52,51	M	A	S	5	0	2	3	0
Bask & Salmela-Aro	2013	878	116	762	P	–	M	A	U	3	3	0	0	0
Battin-Pearson et al.	2002	770	88	682	P	50,99	M	R	U	34	12	6	12	6
Birkett et al.	2014	27820–29169	1725–1838	26095–27331	R	0/100	M	A	S	14	14	0	0	0
Blondal & Adal-bjarnardottir	2014	835	241	594	P	46,00	M	A	U	28	2	17	9	0
Bobakova et al.	2015	1380	117	1263	R	49,70	M	A	S	3	1	0	1	1
Borgna & Struffolino	2017	1508–5233	612–759	896–4474	R	50,50/ 55,90	M	A	U	3	1	2	0	0
Bosker & Hofman	1994	2523	166	2357	P	–	M	A	U	21	5	5	7	4
Breuner et al.	2004	233–270	106–123	127–147	R	38,64	M	R	S	18	17	0	1	0
Bryk & Thum	1989	160–4450	–	–	P	–	M	A	S/U	52	10	2	40	0
Burton et al.	2014	108	29	79	P	29,00	M	R	S	3	3	0	0	0
Christle et al.	2007	196	–	–	R	50,90	M	A	U	7	2	1	4	0
Claes et al. (2) Torney-Purta et al	2009 2001	810–3470	513	297–2957	R	48,40	M	A	S	26	0	14	12	0
Corville-Smith et al.	1998	54	27	27	R	29,63	M	A	S	11	3	5	2	1
Cratty	2012	68401	13188	55213	P	48,94	B	A	U	18	8	4	6	0
Duncan et al.	2017	3112	338	2775	R	50,50	M	A	S	9	6	3	0	0

Tab. B.1 (Vervolg)

auteur(s)	pub. jaar	*N* [a]	*n* (verzuim)[b]	*n* (niet-verzuim)[c]	design	% jongens[d]	type school	type steek-proef	type con-struct	#RF	#KF	#GF	#SF	#LF
Dupéré et al.	2017	362	183	179	P	52,29	M	R	U	30	6	8	16	0
Eaton et al.	2008	2741	1015	1726	R	43,40	M	A	S	59	57	1	1	0
Echeverria et al.	2014	93320	5546	87774	R	50,70	–	A	S	2	2	0	0	0
Egger et al.	2003	1422	–	–	R	55,60	M	R	S	11	11	0	0	0
Ensminger et al. (2) Ensminger & Slusarcick	1996 1992	1296	291	1005	P	49,03	B	A	U	9	2	6	1	0
Epstein & Sheldon	2002	12	–	–	R	–	B	A	S	15	3	6	6	0
Fall & Roberts	2012	14781	786	13995	P	49,40	M	A	U	7	0	1	6	0
Fernandez-Suarez et al.	2016	252–264	121–128	131–136	R	80,74	M	R	U	7	5	2	0	0
Flisher & Chalton	1995	400	68	332	R	50,12	M	A	U	32	30	2	0	0
Fortin et al.	2010	102–154	16–50	86–104	R	0/100	M	R	U	54	10	14	22	8
Gastic	2008	1578	199–290	1288–1379	R	53,20	M	A	S	2	0	0	2	0
Gleason & Dynarski (2) Gleason & Dynarski	2002 1994	2568–2615	154–382	2233–2414	P	53,00	M	R	U	35	10	10	15	0
Hagborg et al.	2018	1147–1240	39–132	1108	R	49,32	M	A/R	S	42	10	20	12	0
Henry	2007	5429–5684	597–890	4539–5087	R	47,30/48,50	M	A	S	50	16	20	14	0
Hickman et al.	2008	119	59	60	P	50,80	B/M	A	U	28	3	0	25	0
Hunt & Hopko	2009	367	255	112	R	42,00	M	A	S	30	15	13	1	1
Hysing et al.	2015	8347	–	–	R	46,50	M	A	S	11	11	0	0	0
Ingul & Nordahl	2013	94–716	21–80	73–636	R	47,70	M	A/R	S	27	19	3	2	3
Ingul et al.	2012	308–610	101–103	207–507	R	47,70	M	A	S	46	29	10	6	2

Tab. B.1 (Vervolg)

auteur(s)	pub. jaar	*N* [a]	*n* (verzuim)[b]	*n* (niet-verzuim)[c]	design	% jongens[d]	type school	type steek-proef	type con-struct	#RF	#KF	#GF	#SF	#LF
Janosz et al.	1997	791	172–335	456–619	P	46,40/55,37	M	A	U	92	44	24	12	12
Jenkins	1995	754	–	–	R	50,00	M	A	S	13	4	7	2	0
Jimerson et al.	2000	143	43	100	P	55,24	M	R	U	17	3	6	5	3
Keppens & Spruyt	2015	3884	198	3686	R	–	M	A	S	3	2	0	1	0
Lloyd	1978	774–788	143–196	592–631	P	0/100	B	A	U	36	2	10	24	0
Lounsbury et al.	2004	248–321	–	–	R	46,00/48,00/53,00	M	A	S	27	27	0	0	0
Mounteney et al.	2010	3809	107	3702	R	51,06	M	A	S	28	23	5	0	0
Mullvain	2017	49	–	–	R	–	–	A	S	4	1	1	2	0
Peguero et al	2016	2550–5950	306–714	2244–5236	P	48,00/50,00	M	A	U	12	12	0	0	0
Quiroga et al.	2012	453	308	145	P	52,50	M	R	U	11	4	1	5	1
Ramirez et al.	2012	27110	10163	16947	R	48,38	M	A	S	10	8	1	1	0
Reid (2) Reid	1984 1981	154	77	77	R	–	M	A	S	36	10	6	20	0
Rousseau-Salvador et al.	2014	37–167	12–61	25–106	R	45,58	–	R	S	8	8	0	0	0
Rumberger	1995	17242	–	–	P	50,00	M	A	U	34	12	10	10	2
Rumberger et al.	1990	96–114	48–66	48	R	48,20	M	A	U	20	10	4	6	0
Sälzer et al.	2012	3491	–	–	R	50,00	M	A	S	9	2	1	6	0
Sapharas et al.	2016	1689–1761	158–288	1473–1531	R	0/100	–	A	U	4	0	4	0	0
Schwartz et al.	2009	40	–	–	R	37,50	M	R	S	21	17	1	3	0
Sommer	1985	18–50	9–25	9–25	R	0/64,00/100	M	A	S	16	2	7	7	0
Steinhausen et al.	2008	89–244	41–154	48–90	P	–	M	A	S	54	30	12	8	4
Sznitman et al.	2017	3604–13262	901–3846	2703–9416	P	49,68/51,39	M	A	U	12	8	4	0	0
Taylor	2009	131	–	–	R	–	–	A	S	2	0	0	2	0

Tab. B.1 (Vervolg)

auteur(s)	pub. jaar	*N* [a]	*n* (verzuim)[b]	*n* (niet-verzuim)[c]	design	% jongens[d]	type school	type steek-proef	type con-struct	#RF	#KF	#GF	#SF	#LF
Trampush et al.	2009	44–49	24–32	17–20	R	91,40	M	A/R	U	10	2	4	4	0
Vaughn et al.	2013	17125–18443	376–1694	16749	R	51,00	M	A	S	66	40	14	12	0
Veenstra et al.	2010	1675	109	1566	P	–	–	A	S	9	3	4	1	1
Vitaro et al.	2001	751	134	617	P	100	M	A	U	7	1	3	1	2
Zhang et al.	2007	4745–12464	588–1725	4157–10739	P	64,75	–	R	S	5	3	1	1	0

pub. jaar publicatiejaar; *N* totale streekproefgrootte; *n* (verzuim) aantal schoolverzuimers (spijbelaars of schooluitvallers) in de steekproef; *n* (niet-verzuim) aantal niet-schoolverzuimers (niet-spijbelaars of niet-schooluitvallers) in de steekproef; *design*: het type onderzoeksdesign van de studie; *%jongens*: percentage jongens in de steekproef; *#RF* totaal aantal risicofactoren binnen de studie; *#KF* totaal aantal kindfactoren binnen de studie; *#GF* totaal aantal gezinsfactoren binnen de studie; *#SF* totaal aantal schoolfactoren binnen de studie; *#LF* totaal aantal leeftijdsgenotenfactoren binnen de studie; *(2)* een primaire studie met dezelfde steekproef als de studie die erboven genoemd wordt; *P* prospectief onderzoeksdesign; *R* retrospectief onderzoeksdesign; *B* steekproef van basisschoolleerlingen; *M* steekproef van middelbarescholieren; *P/S* zowel basisschoolleerlingen als middelbarescholieren worden onderzocht; *A* algemene steekproef; *R* risicosteekproef; *A/R* zowel een algemene als een risicosteekproef worden onderzocht; *S* spijbelen; *U* schooluitval; *S/U* zowel spijbelen als schooluitval worden ongezocht.

[a]Als de studie rapporteerde over meer dan één totale steekproefgrootte (variërend per effectgrootte), wordt de range weergegeven.

[b]Als de studie rapporteerde over meer dan één aantal schoolverzuimers (variërend per effectgrootte), wordt de range weergegeven.

[c]Als de studie rapporteerde over meer dan één aantal niet-schoolverzuimers (variërend per effectgrootte), wordt de range weergegeven.

[d]Als de studie rapporteerde over meer dan één percentage jongens in de steekproef (variërend per effectgrootte), worden deze allemaal weergegeven, afgescheiden door een '/'.

Tab. B.2 Overzicht van de risicodomeinen en voorbeelden van risicofactoren binnen domeinen

kind

(1) etniciteit (tot een etnische minderheidsgroep behorend)

Aziatisch/Afro-Amerikaans/Indiaas/Latijns-Amerikaans/niet-wit/niet-westers/multiraciaal/minderheid/immigrant/Engels is tweede taal (bij studies uit VS)/Nederlands is tweede taal (bij studies uit Nederland)

(2) leeftijd (ouder zijn)

ouder zijn/in een hogere klas zitten

(3) antisociaal gedrag/antisociale cognities

agressief zijn/antisociaal zijn (met uitzondering van delinquent gedrag vertonen)/antisociaal gericht zijn/aandachtsproblemen hebben/gedragsproblemen hebben/attitudeproblemen hebben/vernietigend gedrag vertonen/gewelddadig gedrag vertonen/hyperactiviteit/onverantwoordelijkheid vertonen/regelbrekend gedrag/een lage zelfcontrole hebben/vechten (op school)/weinig respect hebben voor autoriteit(en)

(4) delinquent gedrag

schoolcriminaliteit begaan/vandalisme/gearresteerd worden/een geweer of wapen bij zich dragen/een crimineel verleden hebben/delinquentie/geweldsmisdrijven plegen/drugs verkopen/in de gevangenis hebben gezeten/stelen/wapengeweld

(5) depressie

levenslange depressie/depressief zijn

(6) angst

gegeneraliseerde angst/angstsymptomen hebben/verlatingsangst (door ouders)/levenslange angst/een fobie hebben/sociale fobie

(7) ander internaliserend gedrag

zichzelf vervreemden/internaliserende problemen hebben/poging tot zelfmoord of zelfmoord overwegen/een laag zelfbeeld hebben/negatief denken/een paniekstoornis hebben of symptomen daarvan/somatische problemen hebben/vaak moeten huilen/teruggetrokken gedrag vertonen

(8) alcoholmisbruik

veel drinken/vaak dronken zijn/hoge frequentie van alcoholgebruik/vroeg alcoholdebuut/problemen ondervinden door alcohol

(9) drugsmisbruik

het gebruiken of hebben gebruikt van: amfetamine/betelnoot/marihuana/ecstasy/lijm (snuiven)/illegale drugs/FM2/heroïne/ketamine/cocaïne/steroïden/methamfetamine/secobarbital of methaqualon/andere verdovende middelen

(10) roken

veel roken/sigaretten kopen/sigaargebruik/gebruik van tabak/vroeg rookdebuut

(11) slechte lichamelijke gezondheid

obesitas of overgewicht hebben/een slechte gezondheid hebben/een chronische ziekte hebben/geen of onvoldoende lichaamsbeweging/hoofdpijn/koffie drinken/een verleden hebben van organische ziekten/slapeloosheid/sslaapgewoonten/slechte eetgewoonten/premenstruele symptomen/uitgeput zijn

(12) mentale (gezondheids-) problemen

hoge totale probleemscore op CBCL of YRS/autisme/algemene psychiatrische symptomen

(13) risicovolle persoonlijkheidskenmerken/ineffectieve copingstrategieën

emotionele instabiliteit/externe 'locus of control'/extravert zijn/neurotisch zijn/psychotisch zijn/hoog zelfbewustzijn/'tough-minded' zijn/gesloten zijn/pessimistisch zijn/niet servicegericht zijn/onzorgvuldig zijn/niet gemotiveerd zijn/persoonlijkheidsproblemen hebben/repressief zijn/niet-probleemoplossende coping gebruiken, zoals vermijden of ontkennen

Tab. B.2 (Vervolg)

(14) veel seksuele activiteit/een seksuele minderheid zijn

vaak seksuele gemeenschap hebben met verschillende personen/vroeg seksueel debuut/geen gebruik van anticonceptiemiddelen/pornografie kijken/voorlopen in puberteitsontwikkeling/biseksueel, lesbisch of homo zijn, of onzeker zijn over seksuele identiteit/zelf al kinderen hebben/ooit zwanger zijn geweest of iemand zwanger hebben gemaakt

(15) riskant gedrag vertonen

rijden zonder rijbewijs/ooit gereden hebben met alcohol op, of bij iemand in de auto zijn gestapt die alcohol had gedronken/betrokken zijn geweest bij een verkeersongeval/rijden in een afgekeurde auto/een echte kick krijgen door gevaarlijke dingen te doen/geen veiligheidsgordel dragen/motorrijden/rijden zonder helm

(16) negatieve of geen vrijetijdsactiviteiten

niet deelnemen aan vrijetijdsactiviteiten/'rondhangen' met andere jongeren/niet betrokken zijn bij buitenschoolse activiteiten/voornamelijk passief actief zijn, zoals tv-kijken

(17) een baan hebben

werkzaam zijn/werken voor geld/leerling heeft in het afgelopen jaar gewerkt

(18) een negatieve houding hebben tegenover school

school niet leuk vinden/desinteresse in school/weinig huiswerk doen/het doel van school niet begrijpen/cijfers als onbelangrijk zien/verleden van schooluitval/geen deel voelen van schoolgemeenschap/te laat op school komen/lage schoolbetrokkenheid/lage hechting aan school/lage toewijding aan school/in geringe mate of geen onderwijsdoelen hebben/lage motivatie/negatieve houding ten opzichte van school/niet zeker zijn van een diploma behalen op de middelbare school

(19) weinig academisch zelfvertrouwen

onderschatting van eigen prestaties/laag academisch zelfbeeld/lage verwachting van cijfers

(20) verleden van doubleren

leerling is blijven zitten/ouder dan leerlingen in de klas/doubleren

(21) laag IQ/leermoeilijkheden

laag algemeen cognitief functioneren/speciaal onderwijs volgen/lage scores op intelligentietests/het hebben van leermoeilijkheden

(22) slechte schoolprestaties

lage cijfers of schoolprestaties/negatieve schoolloopbaan/lage academische competenties/lage GPA (*Grade Point Average*)

(23) Overige kindfactoren

hoge impact ervaren van belangrijke levensgebeurtenissen/niet religieus zijn/lage ontwikkelingscompetentie (met betrekking tot school, sociale en buitenschoolse activiteiten)/laag welzijnsniveau/kind is slachtoffer of getuige van geweld geweest

gezin

(24) lage SES

laag gezinsinkomen/wonen in armoede/dakloosheid/gratis lunch of lunch met korting ontvangen op school/weinig zakgeld krijgen/werkloosheid van ouders/geen comfortabele woonplek/klein aantal slaapkamers in huis/weinig of niet op vakantie gaan/een kamer delen met broers en zussen

(25) laag opleidingsniveau van ouders

laag opleidingsniveau van ouders/geen opleiding gevolgd door ouders/voortijdig schoolverlaten door ouders

(26) niet-traditionele gezinsstructuur

uiteengevallen gezin/wonen met een alleenstaande ouder/wonen met stiefouders/ouders zijn overleden/wonen in een instelling/leven zonder ouders/ouders zijn gescheiden/niet opgevoed door beide biologische ouders/ouderlijke polygamie

Tab. B.2 (Vervolg)

(27) groot gezin

veel broers en zussen hebben/groot gezin

(28) huiselijk geweld/kindermishandeling

slachtoffer zijn of zijn geweest van: kindermishandeling/lichamelijk misbruik/emotioneel misbruik/lichamelijke verwaarlozing/seksueel misbruik; daarnaast: getuige zijn (geweest) van huiselijk geweld/conflicten in het gezin/fysieke mishandeling tussen ouders

(29) ineffectief gezinssysteem en/of -organisatie

lage gezinscohesie/slechte band tussen ouders/slechte of geen gezinsorganisatie/weinig mogelijkheid tot expressiviteit in het gezin/lage intellectueel-culturele oriëntatie in het gezin/lage moreel-religieuze oriëntatie in het gezin/lage prestatieoriëntatie in het gezin/lage actieve-recreatieve oriëntatie van het gezin/veel onafhankelijkheid in het gezin/verstoringen of tegenspoed in het gezin

(30) slechte ouder-kindrelatie

weinig ouder-kindcontact/weinig ouder-kindcommunicatie/geringe ouderlijke sensitiviteit/slechte hechting aan ouders/weinig identificatie met ouders

(31) weinig ouderlijke steun/acceptatie

afwijzing door ouders/weinig aanmoediging tot autonomie/ouders tonen weinig interesse in hun kind/weinig acceptatie door ouders/weinig betrokkenheid van ouders/weinig affectieve ondersteuning door ouders/weinig positieve bekrachtiging door ouders

(32) weinig ouderlijke controle en/of ineffectieve discipline

weinig toezicht, controle of supervisie door ouders/geen regels hanteren/weinig structuur/veel straffen/negatief straffen/lakse of inconsistentie ouderlijke discipline

(33) weinig betrokkenheid van de ouders bij school

ouders helpen niet met huiswerk of ander schoolwerk/weinig communicatie tussen ouders en leerkrachten/lage verwachtingen van ouders over schoolprestaties van het kind/niet samen lezen met het kind/weinig academische ondersteuning

(34) overige gezinsfactoren

gezin is regelmatig verhuisd/lage kwaliteit van de thuisomgeving/leerling heeft jonge ouders/broer of zus zit op dezelfde school/broers of zussen zijn gestopt met school/ouders drinken veel alcohol

school

(35) negatief school-/klasklimaat

zich onveilig voelen op school/veel competitie in de klas/veel innovatie in de klas/etnische, persoonlijke of seksuele intimidatie op school/onheldere regels gelden in de klas/weinig orde en organisatie in de klas/lage taakoriëntatie in de klas

(36) lage kwaliteit van school/onderwijs

docent betrekt leerlingen onvoldoende bij de les/minder geavanceerde wiskundelessen op school/lage prestatienormen op school/inadequate werklast gegeven door docent/lage docentkwaliteit/slecht schoolmanagement/docent hanteert te snel (leer-)tempo/oneerlijke of ineffectieve discipline door docent/slechte schoolvoorzieningen/lage inzet van schoolpersoneel

(37) grote klassen/scholen

grote scholen/grote klassen

(38) slechte leerling-docentrelatie

lage hechting aan de docent/lage toewijding aan de docent/hoge mate van controle door de docent/lage mate van ondersteuning van de leerkracht/negatieve houding ten opzichte van leraren/negatieve attitudes van de docent ten opzichte van de leerling/conflict tussen leerling en docent

(39) overige schoolfactoren

Tab. B.2 (Vervolg)

korte woonafstand tot school/van school veranderd/hoge academische differentiatie binnen de school/weinig leerlingen op school/joge SES-differentiatie binnen de school/een vak hebben over het parlement of stemmen/op een openbare school zitten/vaak van school veranderd

leeftijdsgenoten

(40) betrokken zijn bij spijbelende/deviante leeftijdsgenoten

lage schoolbetrokkenheid van vriend(en)/het hebben van deviante vrienden, of vrienden zijn schooluitvallers/binding met antisociale leeftijdsgenoten/het hebben van spijbelende vrienden

(41) onvoldoende sociale competenties

lage mate van sociaal functioneren/gebrekkige sociale vaardigheden/weinig sociaal contact op school/sociale problemen/in sociaal opzicht niet kunnen aanpassen/impopulair zijn

(42) gepest worden

hoge mate van pesten op school/gepest worden/zorgen maken over pesten

(43) veel vrienden hebben/populair zijn

hoge acceptatie door leeftijdsgenoten/veel vrienden hebben/veel tijd met vrienden doorbrengen/in sterke mate identificeren met vrienden/met respect worden behandeld door leeftijdsgenoten/beschouwd worden als populair door leeftijdsgenoten

(44) overige leeftijdsgenotenfactoren

minder leiderschap/culturele samenstelling van de *peer*-groep/deel zijn van een subcultuur

De risicodomeinen zijn cursief gedrukt

Literatuur

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, *70*, 87–107. https://doi.org/10.2307/2673158.

Aloise-Young, P. A., Cruickshank, C., & Chavez, E. L. (2002). Cigarette smoking and perceived health in school dropouts: a comparison of Mexican American and non-Hispanic white adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, *27*, 497–507. https://doi.org/10.1093/jpepsy/27.6.497.

Andrews, D. A., & Bonta, J. (2010). *The psychology of criminal conduct* (4e druk.). Newark: Lexis/Nexis.

Andrews, D. A., Bonta, J., & Hoge, R. D. (1990a). Classification for effective rehabilitation: rediscovering psychology. *Criminal Justice and Behavior*, *17*, 19–52. https://doi.org/10.1177/0093854890017001004.

Andrews, D. A., & Dowden, C. (1999). A meta-analytic investigation into effective correctional intervention for female offenders. *Forum on Corrections Research*, *11*, 18–21.

Andrews, D. A., Zinger, I., Hoge, R. D., Bonta, J., Gendreau, P., & Cullen, F. T. (1990b). Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis. *Criminology*, *28*, 369–404. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1990.tb01330.x.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, *32*, 651–670. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007.

Assink, M., & Wibbelink, C. J. M. (2016). Fitting three-level meta-analytic models in R: a step-by-step tutorial. *The Quantitative Methods for Psychology*, *12*, 154–174. https://doi.org/10.20982/tqmp.12.3.p154.

Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, *21*, 467–484. https://doi.org/10.1080/02671520600942446.

Baat, M. de, & Foolen, N. (2012). Oorzaken van schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten. https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Oorzaken_schoolverzuimenvsv.pdf. Geraadpleegd 2 oktober 2017.

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, *28*, 511–528. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5.

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2002). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 568–582. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568.

Berends, I., & Diest, H. van (2014). Schoolverzuim verklaard: een overzicht van protectieve en risicofactoren. https://www.piresearch.nl/files/2413/naar+een+verklaringsmodel+voor+schoolverzuim+juni+2014.pdf. Geraadpleegd op 2 oktober 2017.

Birkett, M., Russell, S. T., & Corliss, H. L. (2014). Sexual-orientation disparities in school: the mediational role of indicators of victimization in achievement and truancy because of feeling unsafe. *American Journal of Public Health*, *104*, 1124–1128. https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301785.

Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: a longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, *76*, 778–795. https://doi.org/10.1111/jomf.12125.

Bobakova, D., Geckova, A. M., Klein, D., Dijk, J. P. van, & Reijneveld, S. A. (2015). Fighting, truancy and low academic achievement in youth subcultures. *YOUNG*, *23*(4), 357–372. https://doi.org/10.1177/1103308815596905.

Borgna, C., & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, *61*, 298–313. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021.

Bosker, R. J., & Hofman, W. H. A. (1994). School effects on drop out: a multi-level logistic approach to assessing school-level correlates of drop out of ethnic minorities. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, *19*, 50–64.

Breuner, C. C., Smith, M. S., & Womack, W. M. (2004). Factors related to school absenteeism in adolescents with recurrent headache. *Headache*, *44*, 217–222. https://doi.org/10.1111/j.1526-4610.2004.04050.x.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *American Psychologist*, *32*, 513–531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: harvard University Press.

Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: an exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, *26*, 353–383. https://doi.org/10.3102/00028312026003353.

Burton, C. M., Marshal, M. P., & Chisolm, D. J. (2014). School absenteeism and mental health among sexual minority youth and heterosexual youth. *Journal of School Psychology*, *52*, 37–47. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.001.

Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk taking: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *125*, 376–383.

Chang, J. J., Chen, J. J., & Brownson, R. C. (2003). The role of repeat victimization in adolescent delinquent behaviors and recidivism. *Journal of Adolescent Health*, *32*, 272–280. https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00564-5.

Cheung, M. W. L. (2014). Modeling dependent effect sizes with three-level meta-analyses: a structural equation modeling approach. *Psychological Methods*, *19*, 211–229. https://doi.org/10.1037/a0032968.

Chou, L-C., Ho, C-Y., Chen, C-Y., & Chen, W. J. (2006). Truancy and illicit drug use among adolescents surveyed via street outreach. *Addictive Behaviors*, *31*, 149–154. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2005.04.011.

Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, *28*, 325–339. https://doi.org/10.1177/07419325070280060201.

Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, *35*, 123–142. https://doi.org/10.1080/03055690802470258.

Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step approach* (5e druk.). Thousand Oaks: sAGE.

Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: the combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, *27*, 629–648. https://doi.org/10.1023/A:1022887124634.

Cratty, D. (2012). Potential for significant reductions in dropout rates: analysis of an entire 3rd grade state cohort. *Economics of Education Review*, *31*, 644–662. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.04.001.

Cross, C.P., Cyrenne, D.-L.M., & Brown, G.R. (2013). Sex differences in sensation-seeking: a meta-analysis. *Scientific Reports*, *3*(2486), 1–5.

Duncan, D.T., Hansen, A.R., Baidal, J.W., Lyn, B., Hill, A., & Zhang, J. (2017). Perceived not actual overweight is associated with excessive school absenteeism among U.S. adolescents. *Obesity Research & Clinical Practice*, *11*, 398–405. https://doi.org/10.1016/j.orcp.2016.10.286.

Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., & Janosz, M. (2017). High school dropout in proximal context: the triggering role of stressful life events. *Child Development*, *89*, 107–122. https://doi.org/10.1111/cdev.12792.

Durlak, J.A., & Lipsey, W.M. (1991). A practitioner's guide to meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, *19*, 291–332.

Eaton, D.K., Brener, N., & Kann, L.K. (2008). Associations of health risk behaviors with school absenteeism. Does having permission for the absence make a difference? *Journal of School Health*, *78*, 223–229. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00290.x.

Echeverria, S.E., Velez-Valle, E., Janevic, T., & Prystowsky, A. (2014). The role of poverty status and obesity on school attendance in the United States. *Journal of Adolescent Health*, *55*, 402–407. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.03.012.

Egger, H.L., Costello, J.E., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *42*, 797–807. https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79.

Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, *67*, 459–482. https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406.

Ensminger, M.E., Lamkin, R.P., & Jacobson, N. (1996). School leaving: a longitudinal perspective including neighborhood effects. *Child Development*, *67*, 2400–2416. https://doi.org/10.2307/1131630.

Ensminger, M.E., & Slusarcick, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: a longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, *65*, 95–113. https://doi.org/10.2307/2112677.

Epstein, D., Elwood, J., Jey, V., & Maw, J. (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.

Epstein, J.L., & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, *95*, 308–318. https://doi.org/10.1080/00220670209596604.

Fall, A.M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, *35*, 787–798. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004.

Ferguson, G.A. (1966). *Statistical analysis in psychology and education*. New York: McGraw-Hill.

Fernandez-Suarez, A., Herrero, J., Perez, B., Juarros-Basterretxea, J., & Rodríguez-Díaz, F.J. (2016). Risk factors for school dropout in a sample of juvenile offenders. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01993.

Flisher, A.J., & Chalton, D.O. (1995). High-school dropouts in a working-class South African community: selected characteristics and risk-taking behavior. *Journal of Adolescence*, *18*, 105–121. https://doi.org/10.1006/jado.1995.1008.

Fortin, L., Lessard, A., & Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *2*, 5530–5538. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.902.

Gastic, B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, *60*, 391–404. https://doi.org/10.1080/00131910802393423.

Gleason, P., & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *7*, 25–41. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0701_3.

Gleason, P., & Dynarski, M. (1994). Falling behind: characteristics of students in federally funded prevention programs. https://www.mathematica-mpr.com/download-media?MediaItemId=%7B37670860-FF8D-46D3-AE90-7655E3038D0D%7D. Geraadpleegd op 4 september 2017.

Hagborg, J.M., Berglund, K., & Fahlke, C. (2018). Evidence for a relationship between child maltreatment and absenteeism among high-school students in Sweden. *Child Abuse & Neglect*, *75*, 41–49. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.027.

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, J. (2007). Dropout risk factors and exemplary programs: a technical report. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497057.pdf. Geraadpleegd op 19 oktober 2017.

Harris-McKoy, D., & Cui, M. (2013). Parental control, adolescent delinquency, and young adult criminal behavior. *Journal of Child and Family Studies*, *22*, 836–843. https://doi.org/10.1007/s10826-012-9641-x.

Henry, K. L. (2007). Who's skipping school: characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, *77*, 29–35. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00159.x.

Henry, K. L., & Huizinga, D. H. (2007). School-related risk and protective factors associated with truancy among urban youth placed at risk. *Journal of Primary Prevention*, *28*, 505–519. https://doi.org/10.1007/s10935-007-0115-7.

Henry, K. L., & Thornberry, T. P. (2010). Truancy and escalation of substance use during adolescence. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, *71*, 115–124. https://doi.org/10.15288/jsad.2010.71.115.

Hibbett, A., & Fogelman, K. (1990). Future lives of truants: family formation and health-related behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *60*, 171–179. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00934.x.

Hibbett, A., Fogelman, K., & Manor, O. (1990). Occupational outcomes of truancy. *British Journal of Educational Psychology*, *60*, 23–36. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00919.x.

Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrick, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *Journal of Educational Research*, *102*, 3–14. https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.3-14.

Holmlund, H., & Sund, K. (2008). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? *Labour Economics*, *15*(1), 37–53.

Houben, M., Van Den Noortgate, W., & Kuppens, P. (2015). The relation between short-term emotion dynamics and psychological well-being: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *141*, 901–930. https://doi.org/10.1037/a0038822.

Houck, C. D., Hadley, W., Tolou-Shams, M., & Brown, L. (2012). Truancy is associated with sexual risk among early adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *33*, 728–731. https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31827134a5.

Hunt, M. K., & Hopko, D. R. (2009). Predicting high school truancy among students in the Appalachian south. *Journal of Primary Prevention*, *30*, 549–567. https://doi.org/10.1007/s10935-009-0187-7.

Hysing, M., Haugland, S., Stormark, K. M., Boe, T., & Sivertsen, B. (2015). Sleep and school attendance in adolescence: results from a large population-based study. *Scandinavian Journal of Public Health*, *43*, 2–9. https://doi.org/10.1177/1403494814556647.

Ingul, J. M., Klõckner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, *17*, 93–100. https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x.

Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, *12*, 25. https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, *26*, 733–762. https://doi.org/10.1023/A:1022300826371.

Jenkins, P. H. (1995). School delinquency and school commitment. *Sociology of Education*, *68*(3), 221–239.

Jimerson, S., Egeland, B. L., Sroufe, A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, *38*, 525–549. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0.

Kearney, C. A. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, *20*, 257–282. https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3.

Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, *28*, 451–471. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012.

Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, *22*, 85–96. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9.

Keppens, G., & Spruyt, B. (2015). Dé spijbelaar bestaat niet: een empirisch onderzoek naar types van occasionele spijbelaars in Vlaanderen [The typical truant does not exist: an empirical research on

different categories of occasional truants in Flanders]. *Mens en Maatschappij*, *90*, 143–169. https://doi.org/10.5117/MEM2015.2.KEPP.

Knapp, G., & Hartung, J. (2003). Improved tests for a random effects meta-regression with a single covariate. *Statistics in Medicine*, *22*, 2693–2710. https://doi.org/10.1002/sim.1482.

Kogan, S. M., Luo, Z., Murry, V. M., & Brody, G. H. (2005). Risk and protective factors for substance use among African American high school dropouts. *Psychology of Addictive Behaviors*, *19*, 382–391. https://doi.org/10.1037/0893-164X.19.4.382.

Kraemer, H. C., Kazdin, A. E., Offord, D. R., Kessler, R. C., Jensen, P. S., & Kupfer, D. J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, *54*, 337–343. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1997.01830160065009.

Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks: SAGE.

Lloyd, D. N. (1978). Prediction of school failure from third-grade data. *Educational and Psychological Measurement*, *38*, 1193–1200. https://doi.org/10.1177/001316447803800442.

Lounsbury, J. W., Steel, R. P., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism. *Journal of Youth and Adolescence*, *33*, 457–466. https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000037637.20329.97.

Maynard, B. R., McCrea, K. T., Pigott, T. D., & Kelly, M. S. (2013). Indicated truancy interventions for chronic truant students: a Campbell systematic review. *Research on Social Work Practice*, *23*, 5–21. https://doi.org/10.1177/1049731512457207.

Mounteney, J., Haugland, S., & Skutle, A. (2010). Truancy, alcohol use and alcohol-related problems in secondary school pupils in Norway. *Health Education Research*, *25*, 945–954. https://doi.org/10.1093/her/cyq044.

Mullvain, P. (2017). *Examining the relationship between bullying, attendance, and achievement in schools* (Academisch proefschrift). Walden University, Minneapolis, USA.

Oltedal, S., & Rundmo, T. (2006). The effects of personality and gender on risky driving behaviour and accident involvement. *Safety Science*, *44*, 621–628.

Peguero, A. A., Ovink, S. M., & Li, Y. L. (2016). Social bonding to school and educational inequality: race/ethnicity, dropping out, and the significance of place. *Sociological Perspectives*, *59*, 317–344. https://doi.org/10.1177/0731121415586479.

Quiroga, C. V., Janosz, M., Lyons, J. S., & Morin, A. J. S. (2012). Grade retention and seventh-grade depression symptoms in the course of school dropout among high-risk adolescents. *Psychology*, *3*, 749–755. https://doi.org/10.4236/psych.2012.329113.

Ramirez, M., Wu, Y., Kataoka, S., Wong, M., Yang, J., Peek-Asa, C., & Stein, B. (2012). Youth violence across multiple dimensions: a study of violence, absenteeism, and suspensions among middle school children. *The Journal of Pediatrics*, *161*, 542–546. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.03.014.

Reid, K. (1981). Alienation and persistent school absenteeism. *Research in Education*, *26*, 31–40. https://doi.org/10.1177/003452378102600105.

Reid, K. (1984). Some social, psychological and educational aspects related to persistent school absenteeism. *Research in Education*, *31*, 63–82. https://doi.org/10.1177/003452378403100105.

Rhodes, N., & Pivik, K. (2011). Age and gender differences in risky driving: the roles of positive affect and risk perception. *Accident Analysis & Prevention*, *43*, 923–931.

Rice, M. E., & Harris, G. T. (2005). Comparing effect sizes in follow-up studies: ROC area, Cohen's d, and r. *Law and Human Behavior*, *29*, 615–620. https://doi.org/10.1007/s10979-005-6832-7.

Rosenthal, R. (1979). The 'file drawer problem' and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, *86*, 638–641. https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.3.638.

Rosenthal, R. (1994). Parametric measures of effect size. In H. Cooper & L. V. Hedges (red.), *The handbook of research synthesis* (pag. 239). New York: SAGE.

Rousseau-Salvador, C., Amouroux, R., Annequin, D., Salvador, A., Tourniaire, B., & Rusinek, S. (2014). Anxiety, depression and school absenteeism in youth with chronic or episodic headache. *Pain Research and Management*, *19*, 235–240. https://doi.org/10.1155/2014/541618.

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, *32*, 583–625. https://doi.org/10.3102/00028312032003583.

Rumberger, R. W. (2001). Who drops out of school and why. https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf. Geraadpleegd op 20 oktober 2017.

Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influence on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, *63*, 283–299. https://doi.org/10.2307/2112876.

Sälzer, C., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Stamm, M. (2012). Predicting adolescent truancy: the importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and Instruction*, *22*, 311–319. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.001.

Sapharas, N. K., Estell, D. B., Doran, K. A., & Waldron, M. (2016). Effects of parental divorce or a father's death on high school completion. *Psychology in the Schools*, *53*, 861–874. https://doi.org/10.1002/pits.21947.

Schwartz, L. A., Radcliffe, J., & Barakat, L. P. (2009). Associates of school absenteeism in adolescents with sickle cell disease. *Pediatric Blood and Cancer*, *52*, 92–96. https://doi.org/10.1002/pbc.21819.

Sommer, B. (1985). What's different about truants? A comparison study of eighth-graders. *Journal of Youth and Adolescence*, *14*, 411–422. https://doi.org/10.1007/BF02138836.

Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. Feldman & G. Elliot (red.), *At the threshold: the developing adolescent* (pag. 255–276). Cambridge: Harvard University Press.

Steinhausen, H.-C., Müller, N., & Metzke, C. W. (2008). Frequency, stability and differentiation of self-reported school fear and truancy in a community sample. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *2*, 17. https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-17.

Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling & Development*, *85*, 196–203. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.x.

Sznitman, S. R., Reisel, L., & Khurana, A. (2017). Socioeconomic background and high school completion: mediation by health and moderation by national context. *Journal of Adolescence*, *56*, 118–126. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.004.

Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6e druk.). Boston: allyn and Bacon.

Taylor, R. G. (2009). *School facilities in the nation's capital: an analysis of student achievement, attendance, and truancy.* Academisch proefschrift, Univesiteit van Utrecht.

Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, *26*, 117–128. https://doi.org/10.1093/cs/26.2.117.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452116.pdf. Geraadpleegd op 5 september 2017.

Tramontina, S., Martins, S., Michalowski, M. B., Ketzer, C. R., Eizirik, M., Biederman, J., et al. (2001). School dropout and conduct disorder in Brazilian elementary school students. *Canadian Journal of Psychiatry*, *46*, 941–947. https://doi.org/10.1177/070674370104601006.

Trampush, J. W., Miller, C. J., Newcorn, J. H., & Halperin, J. M. (2009). The impact of childhood ADHD on dropping out of high school in urban adolescents/young adults. *Journal of Attention Disorders*, *13*, 127–136. https://doi.org/10.1177/1087054708323040.

Van Den Noortgate, W., López-López, J. A., Marín-Martínez, F., & Sánchez-Meca, J. (2013). Three-level meta-analysis of dependent effect sizes. *Behavior Research Methods*, *45*, 576–594. https://doi.org/10.3758/s13428-012-0261-6.

Van Den Noortgate, W., López-López, J. A., Marín-Martínez, F., & Sánchez-Meca, J. (2014). Meta-analysis of multiple outcomes: a multilevel approach. *Behavior Research Methods*, *47*, 1274–1294. https://doi.org/10.3758/s13428-014-0527-2.

Vaughn, M. G., Maynard, B., Salas-Wright, C., Perron, B. E., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: results from a national sample. *Journal of Adolescence*, *36*, 767–776. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.015.

Vavrik, J. (1997). Brief Report: personality and risk-taking: a brief report on adolescent male drivers. *Journal of Adolescence*, *20*(4), 461–465.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Orme, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: the influence of social bonds and self-control – The TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, *34*, 302–310. https://doi.org/10.1177/0165025409347987.

Viechtbauer, W. (2010). Conducting meta-analyses in R with the metafor package. *Journal of Statistical Software*, *36*, 1–48. https://doi.org/10.18637/jss.v036.i03.

Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, *21*, 401–415. https://doi.org/10.1080/01443410120090795.

Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: the role of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, *4*(442), 1–10.

Wilson, S. J., & Tanner-Smith, E. E. (2013). Dropout prevention and intervention programs for improving school completion among school-aged children and youth: a systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, *4*, 357–372. https://doi.org/10.5243/jsswr.2013.22.

Zhang, D., Katsiyannis, A., Barrett, D. E., & Willson, V. (2007). Truancy offenders in the juvenile justice system. *Remedial and Special Education*, *28*, 244–256. https://doi.org/10.1177/07419325070280040401.

Zhou, Y., Perudiredja, D. I., & Abel, G. (2016). Truancy and teenage pregnancy in English adolescent girls: can we identify those at risk? *Journal of Public Health*, *38*, 323–329. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdv029.

Jeanne Gubbels is promovendus bij de programmagroep Forensische Orthopedagogiek van de Universiteit van Amsterdam.

Dr. Claudia E. van der Put is universitair docent bij de programmagroep Forensische Orthopedagogiek van de Universiteit van Amsterdam.

Dr. Mark Assink is postdoctoraal onderzoeker bij de programmagroep Forensische Orthopedagogiek van de Universiteit van Amsterdam.