



Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

TECHNISCH RAPPORT TERUG NAAR SCHOOL

**META-ANALYSE NAAR AANPAKKEN TEGEN
SCHOOLVERZUIM, 1990 - 2024**

Juni 2025



Inhoudsopgave

1	Inleiding	3
2	Databronnen en definities	4
2.1	Databronnen.....	4
2.1.1	<i>Wetenschappelijke databases</i>	<i>4</i>
2.2	Definities en selectiecriteria	4
2.2.1	<i>Effectgrootte.....</i>	<i>4</i>
2.2.2	<i>Interventie</i>	<i>4</i>
2.2.3	<i>School en onderwijs.....</i>	<i>4</i>
2.2.4	<i>Schoolverzuim</i>	<i>4</i>
2.2.5	<i>Studies</i>	<i>5</i>
2.2.6	<i>Zoektermen.....</i>	<i>5</i>
3	Meta-analyse effectieve interventies	6
3.1	Kenmerken studies	6
3.1.1	<i>Categorisering van interventietypen</i>	<i>6</i>
3.1.2	<i>Kenmerken interventie per leeftijdsgroep en studie</i>	<i>7</i>
3.1.3	<i>Kenmerken per onderzoeksontwerp op het niveau van de uitkomst</i>	<i>8</i>
3.1.4	<i>Extractie en berekening samengesteld effect</i>	<i>9</i>
3.2	Resultaten	12
3.2.1	<i>Samengestelde effect</i>	<i>13</i>
3.2.2	<i>Effect per type interventie</i>	<i>13</i>
4	Bronvermelding	16



1 Inleiding

In dit technisch rapport vindt u de zoekstrategie en verantwoording van onderzoeksgegevens die zijn gebruikt bij de analyses voor het beknopt rapport 'Terug naar school: Effectieve interventies'. Er wordt enkel gebruik gemaakt van informatie uit secundaire databronnen. De analyses in dit rapport vormen tevens de basis voor een academische uitwerking (Back to School: A meta-analysis of school-based interventions to reduce absenteeism), waarin de methodologische keuzes en robuustheidsanalyses nader worden uitgewerkt.



2 Databronnen en definities

In dit hoofdstuk worden de bronnen en definities beschreven die gebruikt zijn voor de analyse en de zoekstrategie.

2.1 Databronnen

2.1.1 *Wetenschappelijke databases*

Voor de zoekopdracht van de meta-analyse wordt gebruik gemaakt van de volgende elektronische bibliografische databases: PubMed, psycINFO, ERIC, PsycARTICLES en Google Scholar.

2.2 Definities en selectiecriteria

2.2.1 *Effectgrootte*

Deze meta-analyse gebruikt Cohen's d , een gestandaardiseerd gemiddeld verschil, als effectgrootte. Deze maat wordt berekend door het verschil in steekproefgemiddelden tussen de interventie- en controlegroepen te delen door de gepoolde standaarddeviatie. De gepoolde standaarddeviatie wordt berekend door de standaarddeviaties van de interventie- en controlegroepen te combineren, gewogen naar hun respectieve steekproefgroottes. Dit zorgt ervoor dat verschillen in groepsgrootte worden meegenomen in de berekening.

2.2.2 *Interventie*

Een interventie is een geplande actie of reeks acties die gericht zijn op het bereiken van een specifiek doel. In onze context moet de interventie op schoolniveau plaatsvinden en gericht zijn op het verminderen van schooluitval onder verantwoordelijkheid van de school. Dit betekent dat de interventie moet worden uitgevoerd in een schoolgebouw, door schoolpersoneel of onder regie van de school. Interventies uit die uitsluitend worden aangeboden door medische specialisten, zoals individuele therapie zijn uitgesloten. Het opnemen van dergelijke interventies zou sterk afhangen van land-specifieke institutionele kenmerken, wat vergelijkingen verder zou bemoeilijken.

2.2.3 *School en onderwijs*

De analyse richt zich op scholen wereldwijd die onderwijs verzorgen in het kader van de leerplicht en waarvoor geen toelatingscriteria gelden op basis van ondersteuningsbehoeften.

2.2.4 *Schoolverzuim*

De classificatie van schoolverzuim varieert sterk en omvat termen zoals spijbelen, schoolweigering, terugtrekking of uitsluiting (Kreitz-Sandberg & Fredriksson, 2023). Ondanks variaties in meting verwijst schoolverzuim consequent naar het missen van schooldagen of -uren. Naarmate het aantal gemiste schooldagen toeneemt, kan dit worden geclassificeerd als chronisch verzuim, en als dit enkele maanden aanhoudt, kan het een risicofactor worden voor schooluitval. Schooluitval kan worden beoordeeld op basis van inschrijvingsstatus, duur van afwezigheid, niet slagen voor een diploma (Fernandes et al., 2024; Wang et al., 2024a) of het verlaten van school zonder



een middelbareschooldiploma te behalen (Kearney, 2008). In deze analyse wordt schoolverzuim als uitkomstmaat gebruikt, bij voorkeur uitgedrukt in het percentage gemiste schooldagen ten opzichte van het totaal aantal verwachte schooldagen

2.2.5 *Studies*

Om de wetenschappelijke kwaliteit van de opgenomen studies te waarborgen, is de selectie beperkt tot internationaal gepubliceerde peer-reviewed studies uit de periode 1990 tot 2024. Deze studies moeten gebruikmaken van experimentele ontwerpen met gerandomiseerde controle- en interventiegroepen (RCT's) of quasi-experimentele (QE) ontwerpen, zoals difference-in-differences of regression-discontinuity, voor causale schattingen. Deze methodologieën worden over het algemeen beschouwd als betrouwbare causale ontwerpen, mits wordt voldaan aan de onderliggende (identificerende) aannames (Kraft & Novicoff, 2024). Ten slotte zijn alleen studies die in het Engels zijn gepubliceerd opgenomen, vanwege beperkingen in toegankelijkheid en interpretatie.

2.2.6 *Zoektermen*

De zoektermen betreffen: (i) 'absentee*', 'absence', 'dropout', 'truan*', 'attendance', 'school refusal', 'school fobia', 'engagement', 'presence'; (ii) 'intervention', 'prevention', 'nudg*'; (iii) 'school', 'education'; (iv) 'effect*



3 Meta-analyse effectieve interventies

Een systematische zoekopdracht, gebaseerd op de zoektermen en selectiecriteria uit hoofdstuk 2, leverde 5596 studies op die zijn gepubliceerd tussen 1990 en 2024. Van deze studies voldeden er 65, met in totaal 119 uitkomsten, aan de gestelde criteria. Deze geselecteerde studies zijn gecodeerd op basis van kenmerken van zowel de studie als de interventie. Vervolgens zijn de effectgroottes berekend om het samengestelde effect te schatten met behulp van verschillende modellen. Daarnaast is onderzocht of er effecten te onderscheiden zijn per type interventie. In paragraaf 3.1 worden eerst de gecodeerde kenmerken en effectgroottes beschreven. Daarna worden in paragraaf 3.2 de resultaten van de meta-analyse gepresenteerd.

3.1 Kenmerken studies

3.1.1 Categorisering van interventietypen

De interventies zijn gecodeerd op basis van het type programma. Deze programma's zijn vervolgens gecategoriseerd in vier interventietypen. Tabel 3.1 geeft een overzicht van de interventietypen, de bijbehorende programma's en hun frequentie.



Tabel 3.1 Type programma's en frequentie

Type interventie	Type programma	Beschrijving	Studie (aantal)
<i>Ondersteunings programma's</i>	<i>Het realiseren van basisvoorwaarden door materiële steun</i>		10
	(voorwaardelijke) financiële steun	Een (voorwaardelijke) financiële prikkel, bijvoorbeeld gratis lesmateriaal of een vergoeding	6
	Ontbijt	Gratis ontbijt of andere basisvoorwaarden	4
<i>Ondersteunings netwerken</i>	<i>Het bieden van formele of informele pedagogische en gedragsmatige ondersteuning</i>		24
	Coach	Een interne of externe (getrainde) begeleider met focus op academische en persoonlijke doelen	5
	Mentor	Een interne of externe (getrainde) mentor met focus op academische en persoonlijke doelen	8
	Peer	Een leeftijdsgenoot die algemene ondersteuning biedt bij academische en persoonlijke doelen	1
	Familie	Organiseren van familiebetrokkenheid en -ondersteuning om academische en persoonlijke doelen te bereiken	10
<i>Schoolbrede programma's</i>	<i>Het creëren van een uitnodigend schoolklimaat</i>		20
	Schoolbreed programma	Schoolbrede ondersteuningsstrategieën zoals pedagogische (preventieve) benadering of wijzigingen in het curriculum.	10
	Onderwijstijd	Veranderingen in de aangeboden onderwijsuren of starttijd van de school en wijzigingen in het curriculum.	10
<i>Samengesteld programma's</i>	<i>Een combinatie van bovenstaande strategieën, vaak met vroegsignalering en het betrekken van het (in)formele netwerk.</i>		11

3.1.2 Kenmerken interventie per leeftijdsgroep en studie

Voor elke studie is vastgelegd wanneer deze is gepubliceerd en in welk land. Daarnaast is per interventie geregistreerd hoe lang deze duurde (in maanden), op welk moment de uitkomsten zijn gemeten, en of de interventie gericht was op leerlingen in het basis- of vervolgonderwijs. Variabelen zoals de duur van de interventie zijn ingedeeld in bredere categorieën, bijvoorbeeld korter of langer dan één jaar. Voor de doelgroep is gecodeerd of de interventie zich richtte op leerlingen met een verhoogd risico op spijbelen. Als dat het geval was, zijn de risicofactoren gebundeld in categorieën, zoals sociaal-economische thuissituatie, emotionele of gedragsproblematiek, en een voorgeschiedenis van schooluitval (Gubbels et al., 2019). Ook is vastgelegd of scholen werden geselecteerd op basis van een verhoogd risico op verzuim. Tabel 3.2 geeft een overzicht van de gecodeerde kenmerken per leeftijdsgroep en per studie.



Tabel 3.2 Kenmerken interventie per leeftijdsgroep en op het niveau van de studie

	4 - 20 (n = 9)		4 - 12 (n = 23)		12 - 20 (n = 33)		Totaal (n = 65)	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Decennium publicatie								
1990s	0	0	8,7	2	21,2	7	13,8	9
2000s	33,3	3	39,1	9	27,3	9	32,3	21
2010s	55,6	5	52,2	12	45,5	15	49,2	32
2020s	11,1	1	0	0	6,1	2	4,6	3
Regio								
Noord Amerika	33,3	3	82,6	19	81,8	27	75,4	49
West Europa	11,1	1	17,4	4	9,1	3	12,3	8
Oceanië	22,2	2	0	0	3	1	4,6	3
Overig	33,3	3	0	0	6,1	2	7,7	5
Type interventie								
Ondersteunings programma's	44,4	4	4,3	1	15,2	5	15,4	10
Samengesteld programma's	22,2	2	13	3	18,2	6	16,9	11
Schoolbrede programma's	11,1	1	39,1	9	30,3	10	30,8	20
Ondersteunings netwerk	22,2	2	43,5	10	36,4	12	36,9	24
Scholen								
Geen Risico	22,2	2	56,5	13	54,5	18	50,8	33
Risico	77,8	7	43,5	10	45,5	15	49,2	32
Doelpopulatie								
Emotionele of gedragsproblematiek	11,1	1	17,4	4	18,2	6	16,9	11
Sociaal economische thuissituatie	33,3	3	26,1	6	27,3	9	27,7	18
Voorgeschiedenis van schooluitval	33,3	3	39,1	9	30,3	10	33,8	22
Geen risico	22,2	2	17,4	4	24,2	8	21,5	14
Duur interventie								
Tot 1 jaar	77,8	7	60,9	14	60,6	20	63,1	41
Meer dan 1 jaar	22,2	2	39,1	9	39,4	13	36,9	24

Noord-Amerika: VS, Hawaï, Canada. West-Europa: Wales, Portugal, Noorwegen, Nederland, Denemarken, België. Oceanië: Nieuw-Zeeland, Australië. Overig: Brazilië, Pakistan, Sub-Sahara Afrika, Nigeria, Kenia.

3.1.3 Kenmerken per onderzoeksontwerp op het niveau van de uitkomst

Kenmerken van het onderzoeksdesign zijn gecodeerd, zoals het niveau waarop randomisatie plaatsvond, het aantal gerandomiseerde eenheden, en het aantal leerlingen dat deelnam aan de studie. Daarnaast zijn binaire indicatoren gecreëerd om te bepalen wie betrokken waren bij de interventie: leerling, ouder of leraar, twee abetrokkenen, of drie of vier betrokkenen. De resultaten van deze codering worden weergegeven in tabel 3.3 op het niveau van de uitkomsten

Tabel 3.3 Kenmerken onderzoeksdesign op het niveau van uitkomsten

Kenmerk	Quasi-experimenteel (35)		Gerandomiseerd gecontroleerd onderzoek (84)		Totaal (119)	
	%	n	%	n	%	n
Randomisatieniveau						



Kenmerk	Quasi-experimenteel (35)		Gerandomiseerd gecontroleerd onderzoek (84)		Totaal (119)	
Student	54,3	19	64,3	54	61,3	73
Klas	0	0	2,4	2	1,7	2
School	40	14	32,1	27	34,5	41
Huishouden	5,7	2	1,2	1	2,5	3
Aantal randomisatie- eenheden						
Gemiddelde (SD)	21800	(57200)	1680	(9020)	7580	(33000)
Mediaan [Minimum, Maximum]	6770	[258, 335000]	102	[2,00, 82200]	249	[2,00, 335000]
Leerlingen/stude- nten						
Gemiddelde (SD)	49700	(85400)	2270	(9050)	(16200)	(51300)
Mediaan [Minimum, Maximum]	8560	[258, 416000]	431	[14,0, 82200]	981	[14,0, 416000]
Totaal studenten	1740634		190535		1931169	
Betrokkenheid						
Student	17,1	6	31	26	26,9	32
Ouder óf leraar	14,3	5	7,1	6	9,2	11
Twee betrokkenen	28,6	10	32,1	27	31,1	37
Drie of vier betrokkenen	40	14	29,8	25	32,8	39

Wanneer percentages (%) of aantallen (n) afwijken van de standaardwaarden, wordt dit specifiek aangegeven in de rij met het betreffende kenmerk. SD staat voor standaarddeviatie, een maat voor de spreiding van waarden rondom het gemiddelde.

3.1.4 *Extractie en berekening samengesteld effect*

Bij het extraheren van effectgroottes uit de studies wordt gebruikgemaakt van Cohen's d , een gestandaardiseerde maat die het verschil in gemiddelden tussen de interventie- en controlegroep weergeeft, gedeeld door de gepoolde standaarddeviatie. Omdat deze statistieken niet altijd beschikbaar zijn, vooral in QE-studies, wordt een gestructureerde aanpak toegepast. Bij RCT's hebben steekproefgemiddelden en standaarddeviaties prioriteit. Voor QE-studies worden effectgroottes berekend op basis van alternatieve statistieken, zoals t -waarden, standaardfouten, betrouwbaarheidsintervallen of p -waarden. Als t -statistieken ontbreken, worden conservatieve schattingen gebruikt. In dergelijke gevallen wordt een dummyvariabele aangemaakt om aan te geven dat de effectgrootte op basis van een conservatieve schatting is berekend, wat mogelijk leidt tot een onderschatting van het effect.

De typen uitkomstmaten worden gerangschikt op basis van precisie. Absentiepercentages gebaseerd op dagen worden als het meest nauwkeurig beschouwd, terwijl drempelwaarden voor chronische absentie en percentages voor schooluitval (zoals het niet behalen van een diploma) als minder precies worden ingedeeld. Van alle gerapporteerde uitkomsten ($n = 119$) voldoet 83% ($n = 99$) aan de prioriteitscriteria voor nauwkeurigheid. Voor uitkomsten die hier niet aan voldoen, is met een dummyvariabele geregistreerd dat ze niet voldoen aan de prioriteitscriteria. De gestandaardiseerde effectgroottes zijn zo gecodeerd



dat een afname in absentie—het gewenste resultaat—wordt weergegeven als een negatieve waarde. Voor studies met meerdere uitkomsten (bijvoorbeeld op verschillende tijdstippen) wordt rekening gehouden met binnen-studie correlaties door uitkomsten te clusteren op studieniveau. Als meerdere uitkomsten gebaseerd zijn op dezelfde steekproef en hetzelfde tijdstip, wordt de uitkomst met de hoogste prioriteit geselecteerd. Deze aanpak maakt systematische vergelijkingen tussen studies mogelijk, maar maakt ook dat het samengestelde gestandaardiseerde effect niet direct kan worden omgezet naar concrete aantallen of percentages.

Fictief voorbeeld: Cohen's *d*

Studie A: Kleinschalige RCT

Studie A betreft een kleinschalige RCT waarin 20 scholen meedoen. 10 scholen met in totaal 1.000 leerlingen nemen deel aan de interventie, terwijl de andere 10 scholen met eveneens 1.000 leerlingen de controlegroep vormen. De interventie duurt twee weken, en na afloop wordt op basis per leerling geregistreerd hoeveel uren onderwijs zij hebben gevolgd ten opzichte van het aantal geplande uren onderwijs.

Studie B: Grootschalige RCT

Studie B betreft een grootschalige RCT met 200 scholen en in totaal 20.000 leerlingen. De interventiegroep bestaat uit 100 scholen met 10.000 leerlingen, terwijl de controlegroep bestaat uit de overige 100 scholen met eveneens 10.000 leerlingen. De interventie duurt zes maanden, en na afloop wordt per geregistreerd hoeveel dagen onderwijs zij hebben gevolgd van het geplande aantal onderwijsdagen.

Standaardiseren effect: Cohen's *d*

Resultaten Studie A

- Interventiegroep (1.000 leerlingen): gemiddeld **4 uren afwezig**
- Controlegroep (1.000 leerlingen): gemiddeld **5 uren afwezig**
- Standaarddeviatie (gepoolde SD): **2,5 uur**

Resultaten Studie B

- Interventiegroep (10.000 leerlingen): gemiddeld **6 dagen afwezig**
- Controlegroep (10.000 leerlingen): gemiddeld **6,5 dagen afwezig**
- Standaarddeviatie (gepoolde SD): **1,5 dagen**

De effectgrootte Cohen's *d* wordt berekend met de formule:

$$d = \frac{\text{gemiddelde interventiegroep} - \text{gemiddelde controlegroep}}{\text{gepoolde standaarddeviatie}}$$

$$\text{Studie A: } d = \frac{4-5}{2,5} = -0,40 \quad \text{Studie B: } d = \frac{6-6,5}{1,5} = -0,33$$



Wat betekent standaardisering naar Cohen's d ?

Cohen's d maakt het mogelijk om effecten tussen verschillende studies te vergelijken door de verschillen tussen groepen te standaardiseren ten opzichte van hun natuurlijke variatie: *standaarddeviatie* (SD). De SD drukt uit hoe sterk individuele scores binnen een groep onderling verschillen:

- Een hoge SD betekent dat er veel variatie is in de afwezigheid tussen leerlingen
- Een lage SD betekent dat de absenties onder de meeste leerlingen vergelijkbaar zijn.

Door te delen door de gepoolde SD wordt het effect relatief gemaakt:

- In Studie A is het verschil tussen groepen groter in verhouding tot de spreiding binnen groepen ($SD=2,5$ uur), wat resulteert in een hogere Cohen's d (0,40).
- In Studie B is het absolute verschil kleiner (0,5 dag), maar door een lagere spreiding tussen leerlingen ($SD=1,5$ dagen) is het relatieve effect vergelijkbaar ($d=0,33$).

Interpretatie van Cohen's d

Hoewel het absolute verschil in Studie B kleiner is dan in Studie A (0,5 dag versus 1 uur), is het relatieve effect vergelijkbaar doordat Studie B minder variatie heeft tussen leerlingen. Dit betekent dat:

- In Studie A zijn leerlingen in de interventiegroep gemiddeld **0,40 SD minder afwezig** dan in de controlegroep.
- In Studie B zijn leerlingen in de interventiegroep gemiddeld **0,33 SD minder afwezig** dan in de controlegroep.

Door deze standaardisering verliezen we echter de oorspronkelijke eenheden (uren of dagen). Dit betekent dat Cohen's d ons alleen vertelt hoe groot het effect is ten opzichte van de spreiding binnen elke studie – niet hoeveel uren of dagen dit concreet betreft.

Samengesteld effect

In meta-analyses worden effecten uit verschillende studies gecombineerd tot één samengesteld effect. Dit gebeurt vaak met een random-effects model dat rekening houdt met verschillen tussen studies (bijvoorbeeld steekproefgrootte).

Het samengestelde effect wordt als volgt berekend:

1. Elke studie krijgt een gewicht op basis van precisie:
 - Studie A (kleinere steekproef en hogere SD): lager gewicht (**ongeveer 30%**)
 - Studie B (grotere steekproef en lagere SD): hoger gewicht (**ongeveer 70%**)
2. Het gewogen gemiddelde wordt berekend door de effecten per studie te vermenigvuldigen met het gewicht, in dit geval voor studie A: $0,40 \times 0,30$ en voor studie B: $0,33 \times 0,70$.

Deze gewogen gemiddelden opgesteld zijn het samengestelde effect:

-0,35 standaarddeviaties.

Conclusie

Dit voorbeeld laat zien dat door standaardisering naar Cohen's d verschillende studies vergelijkbaar worden gemaakt, zelfs als ze verschillende meeteenheden gebruiken. Het verlies van oorspronkelijke eenheden betekent dat het samengestelde effect alleen interpreteerbaar is in termen van standaarddeviaties – zonder directe koppeling aan aantallen uren of dagen.



3.2 Resultaten

In dit deel worden de resultaten besproken. Vanwege de aanzienlijke te verwachten heterogeniteit tussen studies—zoals verschillen in interventietypes en landen—werd aangenomen dat er meerdere ware effectgroottes bestaan in plaats van één enkele. Om hier rekening mee te houden, werd het gebruikelijke *Random Effects*-model (*RE*) toegepast. Dit model combineert effectgroottes met inverse variantieweging en gaat uit van normaal verdeelde ware effectgroottes rond een gemiddeld effect.

Grotere studies kunnen echter systematisch verschillen van kleinere studies, en contextfactoren zoals land, jaar van uitvoering en interventietype kunnen het gevonden effect beïnvloeden. Naast *RE* passen we daarom aanvullende modellen toe die meer rekening houden met dit type beïnvloeding van het totale effect: *Unrestricted Weighted Least Squares* (*UWLS*; Stanley & Doucouliagos, 2017), *Precision Effect Test* (*PET*), *Precision Effect Estimate with Standard Error* (*PEESE*) en *Weighted Iterative Least Squares* (*WILS*; Stanley & Doucouliagos, 2024). Deze modellen corrigeren voor systematische verschillen in de samenhang tussen steekproefgrootte en effect.

Daarnaast worden als sensitiviteitsanalyse de volgende restricties toegepast op het totale sample van geselecteerde studies om te onderzoeken of kenmerken van (afwijkende) studies een (te) grote invloed hebben op het samengestelde effect:

- **Beperking tot RCT-studies:** Alleen studies met een RCT-design worden geanalyseerd om te onderzoeken of structurele verschillen tussen RCT- en QE-studies het effect beïnvloeden.
- **Uitsluiting van outliers:** Studies met extreme waarden buiten het algemene betrouwbaarheidsinterval worden uitgesloten om te kijken of deze het samengestelde effect vertekenen.

Tot slot wordt het effect per interventietype geschat door dummyvariabelen te maken voor elk interventietype. Vervolgens wordt het effect geschat met drie modellen: *RE*, *PEESE* en *Weighted Iterative Least Squares* (*WILS*; Stanley & Doucouliagos, 2024).



3.2.1 Samengestelde effect

Tabel 3.4 geeft de resultaten van de modellen RE, UWLS, PET, PEESE en WILS weer voor het totale sample en de samples met restricties.

Tabel 3.4 Samengesteld effect: RE, UWLS, PET, PEESE

Model	Effect (d)	95% CI	I ²
Totale sample [Aantal studies (k) = 65 met (n) = 119 uitkomsten]			
RE	-0,198**	-0,306; -0,089	88
UWLS	-0,006	-0,013; 0,001	88
PET	0,007	-0,001; 0,014	99
PEESE	-0,004	-0,010; 0,003	99
WILS	-0,002	[-0,005, 0,002]	41
Sample met enkel RCT [k = 48; n = 84]			
RE	-0,262**	-0,416; -0,109	89
UWLS	-0,047	-0,108; 0,015	89
PET	0,032	-0,045; 0,109	96
PEESE	-0,027	-0,085; 0,032	96
WILS	-0,055***	-0,081; -0,029	55
Sample zonder outliers [k = 47, n = 77]			
RE	-0,138***	-0,171; -0,105	53
UWLS	-0,115***	-0,151; -0,08	53
PET	-0,079**	-0,126; -0,032	79
PEESE	-0,105***	-0,143; -0,067	79
WILS	-0,115***	-0,136; -0,094	31

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

De I^2 is berekend als $I^2 = \frac{Q - (k-1)}{Q} \times 100\%$, waarbij Q de Cochran's Q -teststatistiek is en k het aantal studies. I^2 geeft het percentage van de totale variabiliteit in effectgroottes weer dat niet door toeval verklaard kan worden.

3.2.2 Effect per type interventie

Tot slot schatten we het effect per type interventie ten opzichte van de studies zonder dit type interventie. Tabel 3.5 geeft de resultaten hiervan weer.



Tabel 3.5 Effect per type interventie: RE, PEESE, WILS

Model	Type interventie	Effect	95% CI
Totale sample [Aantal studies (k) = 65 met (n) = 119 uitkomsten]			
RE	Ondersteuning	0,066	-0,061; 0,192
RE	Samengesteld	-0,119	-0,243; 0,005
RE	Netwerk	-0,148	-0,344; 0,048
RE	Schoolbreed	-0,302**	-0,502; -0,101
PEESE	Ondersteuning	-0,005***	-0,007; -0,003
PEESE	Samengesteld	0,003	-0,048; 0,054
PEESE	Netwerk	-0,002	-0,033; 0,03
PEESE	Schoolbreed	-0,004	-0,015; 0,008
WILS	Ondersteuning	-0,005*	-0,009; -0,001
WILS	Samengesteld	0,017	-0,004; 0,038
WILS	Schoolbreed	0,004	0; 0,009
WILS	Netwerk	0	-0,02; 0,021
Sample met enkel RCT [k = 48; n = 84]			
RE	Ondersteuning	0,076	-0,079; 0,231
RE	Samengesteld	-0,119	-0,266; 0,027
RE	Netwerk	-0,172	-0,428; 0,083
RE	Schoolbreed	-0,48**	-0,793; -0,166
PEESE	Ondersteuning	-0,064*	-0,114; -0,014
PEESE	Samengesteld	-0,074**	-0,12; -0,028
PEESE	Netwerk	-0,013	-0,062; 0,036
PEESE	Schoolbreed	-0,01	-0,114; 0,094
WILS	Ondersteuning	0,007	-0,05; 0,065
WILS	Samengesteld	-0,031	-0,09; 0,027
WILS	Schoolbreed	0,037	-0,033; 0,108
WILS	Netwerk	-0,005	-0,055; 0,046
Sample zonder outliers [k = 47, n = 77]			
RE	Ondersteuning	-0,088	-0,217; 0,041
RE	Samengesteld	-0,144**	-0,238; -0,049
RE	Netwerk	-0,134**	-0,22; -0,049
RE	Schoolbreed	-0,152***	-0,242; -0,062
PEESE	Ondersteuning	-0,075***	-0,108; -0,041
PEESE	Samengesteld	-0,113***	-0,143; -0,083
PEESE	Netwerk	-0,048***	-0,075; -0,021
PEESE	Schoolbreed	-0,137***	-0,213; -0,06
WILS	Ondersteuning	0,039	-0,008; 0,086
WILS	Samengesteld	-0,049**	-0,081; -0,017



WILS	Schoolbreed	-0,004	-0,039; 0,03
WILS	Netwerk	0,048**	0,016; 0,08

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.



4 Bronvermelding

- De Croes, L., Ruijs, N., Vooren, M., Vermeulen, S., van Klaveren, C., & Cornelisz, I. (2025). *Back to School: A meta-analysis of school-based interventions to reduce absenteeism*. (Working Paper No. 20251). Amsterdam Center for Learning Analytics. <http://www.acla.amsterdam/workingpapers-wp20251>
- Fernandes, C.-S. F., Kanno, S., Pendergrass Boomer, T. M., Hieftje, K. D., & Fiellin, L. E. (2024). Systematic Review of Interventions with Some School Involvement for School Refusal in High School-Age Adolescents. *Children & Schools*, 46(2), 85-95. <https://doi.org/10.1093/cs/cdae003>
- Kearney, C. A. (2008b). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kraft, M. A., & Novicoff, S. (2024). Time in School: A Conceptual Framework, Synthesis of the Causal Research, and Empirical Exploration. *American Educational Research Journal*, 61(4), 724-766. <https://doi.org/10.3102/00028312241251857>
- Kreitz-Sandberg, S., & Fredriksson, U. (2023). Comparative Perspectives on School Attendance, Absenteeism, and Preventive Measures in Europe and Beyond. *European Education*, 55(3-4), 137-147. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2281394>
- Stanley, T. D., & Doucouliagos, H. (2017). Neither fixed nor random: Weighted least squares meta-regression. *Research Synthesis Methods*, 8(1), 19-42. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1211>
- Stanley, T. D., & Doucouliagos, H. (2024). Harnessing the power of excess statistical significance: Weighted and iterative least squares. *Psychological Methods*, 29(2), 407-420. <https://doi.org/10.1037/met0000502>
- Wang, Q., Hsiao, Y.-Y., Hushman, C., & Armstrong, J. (2024). The effectiveness of dropout intervention programs among k-12 students: A meta-analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. <https://doi.org/10.1080/10824669.2024.2342779>



Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

Een exemplaar van deze publicatie is te downloaden vanaf de website van de
Inspectie van het Onderwijs: www.onderwijsinspectie.nl.

© Inspectie van het Onderwijs | april 2025