



Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR
Pleinlaan 2, 1050 Brussel
<http://www.vub.ac.be/TOR/>

VAN OCCASIONELE TOT REGULIERE SPIJBELAAR: EEN ONDERZOEK NAAR HET PROFIEL VAN SPIJBELAARS EN DE INVLOED VAN SCHOOL EN OMGEVING OP SPIJBELLEN

OBPWO 11.03

Gil Keppens
Bram Spruyt
Lilith Roggemans

Met medewerking van Filip Van Droogenbroeck

Eindrapport van het onderzoeksproject OBPWO 11.03 'Van occasionele tot reguliere spijbelaar: een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen'. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming

Promotor: Bram Spruyt



INHOUDSTABEL

<u>1</u>	<u>INLEIDING</u>	<u>8</u>
1.1	HET BELANG VAN SPIJBELEN	9
1.2	ONDERZOEKSVRAGEN EN VERANTWOORDING	14
1.3	DIT RAPPORT: OPBOUW	18
<u>2</u>	<u>LITERATUURSTUDIE</u>	<u>20</u>
2.1	SCHOOLVERZUIM	20
2.1.1	DE LEERPLICHT EN SCHOOLGAAN	20
2.1.2	EEN TYPOLOGIE VAN SCHOOLVERZUIM: SPIJBELEN GESITUEERD	21
2.1.3	NAAR EEN TYPOLOGIE VAN SPIJBELEN	26
2.1.4	SPIJBELEN GEDEFINIEERD DOOR DE LEERLINGEN	35
2.2	SPIJBELEN GEDUID	39
2.2.1	ALGEMENE THEORETISCHE BENADERINGEN VOOR SPIJBELEN	40
2.3	BESLUIT LITERATUURSTUDIE	68
<u>3</u>	<u>SECUNDAIRE ANALYSES: ALGEMENE BESPREKING</u>	<u>71</u>
3.1	INLEIDING	71
3.2	ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELEN.	75
3.3	ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELEN IN VLAANDEREN: EEN SITUERING	76
3.4	DE ONGELIJKHEID IN HET SCHOLENLANDSCHAP	84
3.5	SPIJBELEN GEDUID	86

3.5.1	ALGEMENE MODELOPBOUW	86
3.5.2	SIGNIFICANTE ANDEREN: FAMILIE, VRIENDEN EN LEERKRACHTEN	94
3.5.3	DE SCHOOLLOOPBAAN	96
3.5.4	Tijd	103
3.5.5	MAAKT DE SCHOOL HET VERSCHIL?	104
3.5.6	MAATSCHAPPIJBEELDEN.	107
3.6	GENDERVERSCHILLEN	109
3.7	NATIONALE ORIGINE	113
3.8	ANALYSES OP SECUNDAIRE DATABANKEN: EEN BESLUIT	120
4	<u>ATTITUDES VAN NIET-SPIJBELENDE LEERLINGEN TEN AANZIEN VAN SPIJBELEN</u>	124
4.1	INLEIDING	124
4.2	VERSCHILLENDE OPVATTINGEN TEGENOVER SPIJBELEN	125
4.2.1	KENMERKEN VAN HET HUIDIGE BELEIDSDISCOURS	125
4.2.2	DE AANTREKKELIJKHEID VAN RISICOVOL GEDRAG	128
4.2.3	AMBIVALENTIE TEGENOVER SPIJBELEN	130
4.3	VERSCHILLEN IN HOUDINGEN TEGENOVER SPIJBELEN VERKLAREN	130
4.3.1	VERSCHILLEN IN SPIJBELATTITUDES TEN GEVOLGE VAN CONTACT MET SPIJBELEN	131
4.3.2	GENDERVERSCHILLEN	133
4.4	HYPOTHESEN	135

4.5	METEN VAN SPIJBELATTITUDES	136
4.6	ANALYSEREN VAN SPIJBELATTITUDES	139
4.6.1	AFKEURENDE HOUDING	140
4.6.2	SPIJBELEN ALS AANTREKKELIJK	146
4.7	BESLUIT	150
<u>5</u>	<u>SPIJBELEN DUIDEN: SPIJBELAARS, OVERWOGEN SPIJBELAARS EN NIET-SPIJBELAARS</u>	<u>153</u>
5.1	INLEIDING	153
5.2	LITERATUUR	156
5.2.1	SOCIALE CONTROLETHEORIE	156
5.2.2	VIJF SPIJBELFACTOREN	160
5.3	HYPOTHESEN	166
5.4	ANALYSEREN VAN SPIJBELAARS VS. NIET-SPIJBELAARS & OVERWOGEN SPIJBELAARS	167
5.4.1	ONDERZOEKSOPZET	167
5.4.2	MULTIVARIATE ANALYSES	174
5.5	CONCLUSIE	182
<u>6</u>	<u>TYPES (OCCASIONEEL) SPIJBELEN</u>	<u>187</u>
6.1	INLEIDING	187
6.2	LITERATUUR	188
6.2.1	BESTAANDE EMPIRISCHE SPIJBELTYPOLOGIEËN	188
6.2.2	SPIJBELKENMERKEN	190

6.3	METEN VAN SPIJBELCLUSTERS	197
6.3.1	BESCHRIJVING VAN DE SPIJBELDIMENSIES	197
6.3.2	ONDERZOEKSSTRATEGIE	202
6.4	RESULTATEN	202
6.4.1	SPIJBELTYPOLOGIE	202
6.4.2	PROFIELSCHETS VAN SPIJBELCLUSTERS	204
6.4.3	MULTIVARIATE ANALYSE	207
6.5	BESLUIT	211
7	<u>PERCEPTIE VAN SCHOOLDIRECTEURS OVER SPIJBEL EN HET SCHOOLKLIMAAT IN HUN SCHOOL</u>	<u>216</u>
7.1	INLEIDING	216
7.2	ANTI-SPIJBELBELEID: VAN EEN SPECIFIEK VERZUIMBELEID TOT HET GENEREREN VAN EEN POSITIEF SCHOOLKLIMAAT	217
7.2.1	VIER PIJLERS VAN EEN SYSTEMATISCH VERZUIMBELEID	217
7.2.2	PERCEPTIES VAN DE LEERLINGEN	219
7.3	DATA	223
7.3.1	OPERATIONALISERING VAN DE SPIJBELVRAGENLIJST BIJ DE DIRECTEURS	223
7.3.2	PERCEPTIE VAN SCHOOLDIRECTEURS OVER SPIJBEL	225
7.3.3	SCHOOLKLIMAAT	230
7.3.4	DISCREPANTIE TUSSEN DE PERCEPTIE VAN DE SCHOOLDIRECTEURS EN DE PERCEPTIE VAN DE LEERLINGEN	236
7.4	BESLUIT	244

8	<u>MAAKT DE SCHOOL HET VERSCHIL?</u>	246
8.1	INLEIDING	246
8.2	DE SCHOOLSTIJL	248
8.3	ONDERZOEKSVRAGEN	251
8.4	VERDELING VAN HET AANTAL SPIJBELAARS PER SCHOOL	253
8.5	ONGELIJKHEID IN HET SCHOLENLANDSCHAP MET BETREKKING TOT EEN VERSCHILLENDE INSTROOM	257
8.5.2	MULTIVARIATE ANALYSES	262
8.6	BESLUIT	271
9	<u>ZEER PROBLEMATISCH SPIJBELLEN IN VLAANDEREN: EEN ANALYSE VAN ADMINISTRATIEVE DATA</u>	274
9.1	INLEIDING	274
9.2	DATA	275
9.3	RESULTATEN	280
9.3.1	TRENDANALYSE	280
9.3.2	CROSS-SECTIONELE ANALYSE	287
9.3.3	COHORTESTUDIE	296
9.3.4	HET VOORKOMEN: DE GEACCUMULEERDE KANS OOIT 30 B-CODES TE KRIJGEN.	296
9.3.5	DE GEVOLGEN: WAT ZIJN DE RESULTATEN VAN PROBLEMATISCH AFWEZIGE LEERLINGEN?	297
9.4	BESLUIT	305
10	<u>DIEPTE-INTERVIEWS MET SPIJBELAARS EN NIET-SPIJBELAARS</u>	309

10.1	INLEIDING	309
10.2	THEORETISCH KADER DIEPTE-INTERVIEWS	310
10.2.1	DE ROL ALS SPIJBELAAR	310
10.2.2	HET VERKLAREN VAN EIGEN SPIJBELGEDRAG	311
10.3	METHODOLOGIE	312
10.3.1	RESPONDENTEN EN DATAVERZAMELING	312
10.3.2	INTERVIEWSTRUCTUUR	314
10.4	RESULTATEN	315
10.4.1	BESCHRIJVENDE ANALYSE VAN DE RESPONDENTEN	315
10.4.2	VERANTWOORDEN VAN SPIJBELGEDRAG: EXCUSES, VERANTWOORDINGEN OF MIJN AFWEZIGHEID IS GEEN SPIJBELGEDRAG	316
10.4.3	DE SPIJBELLOOPBAAN	322
10.4.4	EEN ONREGELMATIGE SCHOOLLOOPBAAN	325
10.5	BESLUIT	328
11	<u>BESLUIT EN AANBEVELINGEN</u>	<u>332</u>
11.1	INLEIDING	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
11.2	HET ONGRIJPBARE SPIJBELLEN	333
11.3	DE GERINGE PREVALENTIE VAN SPIJBELLEN	339
11.4	DE SPIJBELLENDE LEERLING	343
11.5	WAT KUNNEN SCHOLEN DOEN ?	345
11.6	ALGEMENE AANBEVELINGEN EN DISCUSSIEPUNTEN	348

11.7	GENDER EN SPIJBELLEN	349
<u>12</u>	<u>BIBLIOGRAFIE</u>	<u>351</u>
<u>13</u>	<u>BIJLAGE</u>	<u>376</u>
13.1	EXTRA ANALYSES BIJ DE ALGEMENE BESPREKING VAN DE SECUNDAIRE ANALYSES	376
13.2	BIJLAGE HOOFDSTUK 6: 3 TYPES VAN OCCASIONEEL SPIJBELLEN	387
13.2.1	MODELKEUZE	387
13.2.2	SPIJBELTYPES VS. NIET-SPIJBELAARS	388
13.2.3	SPIJBELLEN ONTDEKT NAAR SPIJBELTYPE	389
13.3	BIJLAGE HOOFDSTUK 7: PERCEPTIE VAN SCHOOLDIRECTEURS OVER SPIJBELLEN EN SCHOOLKLIMAAT	390
13.4	BIJLAGE HOOFDSTUK 8: MAAKT DE SCHOOL HET VERSCHIL	392
13.5	BIJLAGE HOOFDSTUK 9: ZEER PROBLEMATISCH SPIJBELLEN IN VLAANDEREN	393

1 Inleiding

"Hoe zal mijn zoon op school een goed diploma behalen? Hij is er nooit!". Aan het woord een ontredderde vader wiens zoon er telkens weer in slaagde niet naar school te gaan. Tot het ook voor de school en de leerkrachten niet meer hoefde. Aanvankelijk had de vader geen weet van het spijbelgedrag. Zoonlief vertrok immers iedere morgen schijnbaar goed gemutst naar school en kwam 's avonds, stipt om vijf uur, weer thuis. De vader wist wel dat school zijn zoon al een tijdje niet echt meer interesseerde. Dat was ooit anders geweest. Maar intussen was vader het gewoon geworden dat de vraag 'hoe was je dag?' beantwoord werd met 'saai'. Het was dan ook een schok op een dag te vernemen dat zijn zoon regelmatig afwezig was. Vastberaden had hij zijn zoon ter verantwoording geroepen. Hem uitgelegd hoe belangrijk onderwijs is en gedreigd met sancties indien hij in de toekomst niet plichtsgetrouw elke dag naar school zou gaan. Vooral dat laatste had aanvankelijk wel een effect, maar het duurde niet lang. En toen kwam plots dat telefoontje van de politie. Zijn zoon opgepakt wegens diefstal. Ook de school had er inmiddels genoeg van. De leerkrachten waren het beu steeds geconfronteerd te worden met iemand die niet gemotiveerd was, zich duidelijk niet goed in zijn vel voelde en door de vele afwezigheden ook zoveel leerachterstand opgelopen had dat hij nog nauwelijks de les kon volgen. Hij werd van school gestuurd.

Terwijl het citaat waarmee voorgaand verhaal begon authentiek is (Macdonald & Marsh, 2004, p. 143), werd de rest van het verhaal samengesteld op basis van de gesprekken die we met stakeholders, leerkrachten en directie voerden. Het is een verhaal dat vandaag in gesprekken over spijbelen vaak naar voren komt. Het gaat over spijbelgedrag dat onschuldig begint, cumuleert, vervlochten raakt met antisociaal en delinquent gedrag en uitmondt in ongekwalificeerde uitstroom en problemen bij de intrede op de arbeidsmarkt. Tegelijk benadrukte ook ongeveer iedereen dat het vaak heel anders loopt. Het verhaal had ook kunnen gaan over kinderen waar de thuissituatie zo problematisch is dat schoolgaan echt niet de eerste prioriteit is, over jongeren die verschillende dagen afwezig zijn omdat ze vroeger op vakantie vertrekken of langer wegblijven dan de schoolvakantie, over jongeren die verstrikt raken in een web van psychosociale problemen zonder dat daar meteen een duidelijk aanwijsbare oorzaak voor is, over schoolmoeheid bij jongeren die voor een verkeerde studierichting kozen, over jongeren bij wie spijbelen altijd occasioneel blijft enz. Spijbelen is een buitengewoon complexe problematiek waarop een ouder, de school, het beleid vaak zeer moeilijk vat krijgt. Zo mogelijk nog moeilijker dan het doorgronden van de oorzaken blijkt daarom remediëring te zijn. Vandaag wordt algemeen aangenomen dat een snelle detectie en vroeg ingrijpen cruciaal is in het bestrijden van spijbelen. Dat laatste niet alleen om 'erger' te voorkomen maar ook omdat we weten dat eens een bepaald stadium bereikt 'erger' vaak niet of nauwelijks te remediëren valt. Onderstaand citaat van een projectmedewerker bij Arktos, een organisatie die begeleidingsvormen voor hardnekkige spijbelaars aanbiedt, illustreert dit. *"Er zijn de jongeren die de stap naar school niet durven*

of kunnen zetten, maar wel willen. De andere groep gelooft niet in ons waarden- en normensysteem waarin school belangrijk is. Wij bellen hen op, gaan hen thuis bezoeken, zoeken uit waar ze overdag en 's nachts rondhangen. Beetje bij beetje dringen wij in hun leefwereld binnen om een vertrouwensband op te bouwen. We leren hen eerst in onze werking meedraaien, om hen dan in een groep te laten functioneren zodat ze uiteindelijk opnieuw de stap naar school zetten. Dat vraagt veel tijd en volharding: op een bepaald moment komen ze hier en dringen we tot hen door, maar een paar dagen later moeten we ze op straat gaan zoeken, en moeten we opnieuw van nul beginnen". (Knack, Wo. 04 Jun. 2008, pagina 32). Het citaat illustreert vooral het gevoel van moedeloosheid waarmee mensen die met spijbelaars werken vaak geconfronteerd worden.

Dit onderzoek bestudeert spijbelen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Het heeft de ambitie om zoveel mogelijk gegevens samen te brengen die verschillende vormen van spijbelen documenteren. Die gegevens zijn afkomstig uit de bestaande literatuur rond spijbelen maar ook uit de administratieve databanken van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, zeven databanken die we onderwerpen aan een secundaire analyse, diepte-interviews met een dertigtal jongeren en een grootschalig nieuw onderzoek bij Vlaamse scholieren uit het secundair onderwijs. Daarbij gaat de aandacht in het bijzonder naar de verschillende types spijbelaars en de verhouding tussen regulier spijbelen en occasioneel spijbelen. In dit inleidend hoofdstuk zetten we de lijnen van dit onderzoek uit. We schetsen de problematiek door het belang van spijbelen beknopt te verduidelijken. Daarna formuleren en beantwoorden we de belangrijkste onderzoeksvragen van het project.

1.1 HET BELANG VAN SPIJBELEN

Dit onderzoek vertrekt van drie algemene vaststellingen: (1) het grote belang van spijbelen voor de schoolloopbaan en het welbevinden van de individuele leerling, (2) de toename van de zeer problematische afwezigheden in Vlaanderen en (3) de brede (maatschappelijke) relevantie van spijbelen. Elk van deze elementen wordt in de literatuurstudie dieper uitgewerkt. We bespreken ze hier beknopt om het thema voor te stellen. Samen tonen ze dat spijbelen meer is dan alleen een jongere die niet naar school gaat (Dembo & Gullledge, 2009). Precies daaraan ontleent de spijbelproblematiek zijn relevantie voor onderzoek.

Een samenleving waarin onderwijs zo'n belangrijke rol speelt bij de verdeling van kansen op de arbeidsmarkt, gezondheid,..., als de onze (voor een uitgebreid overzicht zie De Groof et al., 2012), heeft er alle baat bij dat zoveel mogelijk leerlingen in het onderwijs succesvol zijn. Aanwezig zijn op school, hoe banaal dat op het eerste zicht ook lijkt, is daar een cruciale voorwaarde voor. Een omvangrijke literatuur toont het problematisch karakter van spijbelen. Spijbelaars hebben meer kans schoolvertraging op te lopen (Henry & Huizinga, 2007; Henry, 2007; Van Damme, Van der Eycken, Vandeveldde, & Van Proeyen, 2013; Wilson, Malcolm, Edwards, & Davidson, 2008), over te zitten (Brookmeyer, Fanti, & Henrich,

2006) en ongekwalificeerd uit te stromen (Attwood & Croll, 2006; De Witte & Csillag, 2012; Hammond, Linton, Smink, & Drew, 2007; Kearny, 2008b). Dat is in de meeste landen zo. Henry (2007) toonde dat in de Verenigde Staten iets meer dan 40% van de leerlingen die in the 10th grade cijfer D of lager behaalden, gespijbeld hebben¹. De Witte en Csillag (2012) vonden dat spijbelen de kans op vroegtijdig schoolverlaten met 3,9 procentpunt verhoogt na controle voor schoolmotivatie, sociaaleconomische achtergrond en schoolkenmerken. In die context wordt spijbelen soms omschreven als 'drop-out in slow motion' (Fallis & Opatow, 2003, p. 104).

Het problematisch karakter van spijbelen vloeit in deze context vooral voort uit het zelf bestendigend karakter van spijbelgedrag. Wat begint als occasioneel spijbelen glijdt gemakkelijk af naar regulier en later naar zeer problematisch spijbelen dat finaal eindigt bij ongekwalificeerde uitstroom en een problematische intrede op de arbeidsmarkt (Finn & Voelkl, 1993; Heilbrunn, 2003; Reid, 1999). Spijbelen wordt in die context vaak voorgesteld als een onthechttingsproces waarbij een jongere langzaam de band met onderwijs verliest (Epstein & Sheldon, 2002; Henry, Caspi, Moffitt, Harrington, & Silva, 1999; Thomas, 2011; Veenstra, Lindenberg, Tinga, & Ormel, 2010). Dat zelfversterkend proces van problematische afwezigheden en slechte schoolprestaties blijkt vaak eenrichtingsverkeer te zijn. Succesvolle re-integratie van problematische spijbelaars blijkt inderdaad vaak een enorme uitdaging. Veelvuldig spijbelen wordt overigens niet alleen geassocieerd met negatieve gevolgen voor de schoolloopbaan. Het wordt ook veelvuldig in verband gebracht met psychosociale problemen. Frequentie spijbelaars rapporteren een lager academisch zelfconcept (Corville-Smith, 1998), meer angstgevoelens (Egger, Costello, & Angold, 2003; Reid, 1999), meer symptomen van depressie (Egger et al., 2003) en een lager zelfbeeld (Reid, 1999; Wilson et al., 2008; Yeide & Kobrin, 2009). Veelzeggend in die context is Reids (2002) vaststelling dat de meeste frequente spijbelaars zich vervelen tijdens de periode dat ze op school hadden moeten zijn.

De relevantie van spijbelen voor het welbevinden en de schoolloopbaan van individuele leerlingen staat daarmee buiten elke discussie. Mede om die reden kan spijbelen al jaren rekenen op veel belangstelling van het beleid en de verschillende onderwijsverstrekkers (zie verder). Die aandacht contrasteert, ten tweede, met de vaststelling dat het officieel geregistreerde aantal problematische afwezigheden in Vlaanderen jaar na jaar toeneemt (Voor een overzicht zie Bex, Lips, & Van Proeyen, 2012 ; Van Damme, Van der Eycken, Vandevelde, & Van Proeyen, 2013). In absolute cijfers gaat het om een toename van 3677 in schooljaar 2002-2003 naar 8245 in schooljaar 2011-2012, in relatieve termen betekent dat

¹ Met betrekking tot het Onderwijs in Vlaanderen stemt dit overeen met leerlingen uit het vierde jaar secundair onderwijs die op het einde van het schooljaar 60% of lager behalen.

meer dan een verdubbeling (van 0,8 naar 1,8 % van de schoolbevolking)². Bovendien betreft het hier om een extreme vorm, het spreekwoordelijke topje van de ijsberg (cf. (Dupont, 1998) van problematische afwezigheden, namelijk leerlingen die binnen eenzelfde schooljaar minstens 30 halve dagen ongeoorloofd afwezig waren. Dergelijke toename leidt naar een schijnbare paradox. Terwijl er waarschijnlijk nooit eerder zoveel aandacht besteed werd aan spijbelen, neemt (problematisch) spijbelen toe. Dat fenomeen is een internationaal gegeven (Department for Education, 2012; Reid, 2002a; Yeide & Kobrin, 2009) en wordt in verband gebracht met (a) een toegenomen problematiek van echtscheidingen en eenoudergezinnen, (b) toegenomen migratie maar ook (c), het biologisch vroeger volwassen worden van kinderen en (d) vooral een veel betere registratie als gevolg van toegenomen aandacht voor de problematiek. Die factoren samen maken dat zelfs indien men succesvol is in het bestrijden van spijbelen er toch meer spijbelaars geregistreerd kunnen worden.

Spijbelen is overigens niet alleen belangrijker geworden in termen van de frequentie. De afgelopen decennia veranderde ook de manier waarop spijbelen benaderd werd. Terwijl de oorzaken van spijbelen vroeger vooral buiten de school en het onderwijs gesitueerd werden, wordt vandaag uitgegaan van een belangrijkere rol van de school en het curriculum. Terwijl Coventry en collega's (1984, p. 8) nog schreven "*the predominant view has remained one of individual maladjustment*", en de klemtoon dus vooral op het deficit van de individuele leerling legden, gaat de aandacht vandaag veel meer naar het zorgbeleid van de school, de rol van onderwijskeuzes en het onderwijscurriculum (Reid, 2002). Dat houdt een verschuiving in van factoren die een onderwijsbeleid grotendeels als gegeven dient te beschouwen, naar factoren waar rond wel programma's en strategieën kunnen ontwikkeld worden. Het is niet zo dat vandaag aangenomen wordt dat de school alle problemen kan oplossen of er zelfs verantwoordelijk voor zou zijn. Wel wordt er vanuit gegaan dat de school, vooral in samenwerking met alle andere actoren zoals ouders, gemeentediensten, zorgverleners, ten minste een aantal handvatten heeft waarmee gewerkt kan worden. Aan het einde van dit rapport zal echter duidelijk zijn dat het om niet meer dan handvatten gaat waarvan de succeskans zeker niet alleen door de school bepaald wordt.

De negatieve invloed van spijbelen beperkt zich, ten derde, niet tot de individuele spijbelaar. Spijbelaars hebben een hogere kans op ongekwalificeerd uitstroom, daardoor een hogere kans werkloos te worden en zo een beroep te moeten doen op de collectieve solidariteit van de sociale zekerheid (Baker, Sigmon, & Nugent, 2001; Finn & Owings, 2006; Heilbrunn, 2003; Henry & Huizinga, 2007). Daarnaast blijkt spijbelen ook ingebed te zijn in een breder patroon van antisociaal gedrag, probleemgedrag en de problematiek van hangjongeren

² De gegevens hebben betrekking op zowel de leerplichtige als de niet-leerplichtige leerlingen. Voor leerlingen die leerplichtig zijn gaat het om een verschuiving van 3047 naar 5927 (van 0,8 naar 1,5 % van de schoolbevolking) (Van Damme, Van der Eycken, Vandeveld, & Van Proeyen, 2013).

(Farrington, 1980; Henry et al., 1999; Henry & Huizinga, 2007; Henry & Thornberry, 2010; Nouwen, 2008; Vettenburg & Huybregts, 2001; Weerman & van der Laan, 2006). In dat licht wordt spijbelen doorgaans als *symptoomgedrag* beschouwd (Vettenburg & Huybregts, 2001). In studies naar delinquent gedrag wordt spijbelen dan ook stevast als een risicokenmerk opgenomen. Leerlingen die regelmatig spijbelen hebben een hogere kans te stelen (Baker et al., 2001; Bronneman-Helmers, Herweijer, & Vogels, 2002; Henry & Huizinga, 2007), iets moedwillig te beschadigen (Baker et al., 2001; Henry & Huizinga, 2007; Herweijer, 2006; Hawkins, Herrenkohl, Farrington, & Catalano, 1998) of betrokken te zijn bij alcoholmisbruik (Bronneman-Helmers et al., 2002; McAra, 2007; Mounteney, Haugland, & Skutle, 2010). In de Verenigde Staten werd vastgesteld dat succesvolle projecten gericht op het terugdringen van spijbelen, gepaard gingen met een opvallende reductie van het aantal woninginbraken overdag (Garry, 1996). Al in 1944 omschreef Burt (1944, p. 455) spijbelen als "*the first step on the downward stair to crime*". Spijbelen wordt binnen die gedachtegang beschouwd als een zogenaamd *statusdelict*. Een handeling die op zichzelf geen delict is maar dat wordt door de status van de betrokkene (in dit geval de minderjarige). Spijbelen is ernstiger dan norm overschrijdend gedrag op school (zoals brutaal zijn of de les storen) maar minder ernstig dan een delict (Enzmann et al., 2010). Op die manier vormt spijbelen niet alleen een gemakkelijk toegankelijke indicator voor meer algemeen probleemgedrag maar situeert het zich ook op de dunne grens tussen norm overschrijdend en crimineel gedrag. Spijbelen aanpakken, liefst zo vroeg mogelijk, wordt dan een middel om erger te voorkomen. Dat laatste geldt niet alleen voor de betrokkene zelf, maar ook voor de samenleving als geheel. Uit het voorgaande bleek al dat spijbelaars een hogere kans hebben een beroep te moeten doen op de collectieve solidariteit van de sociale zekerheid en ook een grotere kans hebben anderen te treffen door antisociaal en crimineel gedrag. Maar ook op een meer elementair niveau werd de negatieve impact van spijbelen herhaaldelijk getoond. Zo laat het vermeend zelfbestendigend karakter van spijbelen zich ook voelen op schoolniveau. Leerlingen hebben een grotere kans te spijbelen naarmate er in de school waarnaar ze gaan meer gespijbeld wordt, een vaststelling die we in alle databanken die we onderzochten ook maakten (zie deel secundaire analyses).

De invloed van de aanwezigheid van spijbelaars reikt verder dan de kans dat een individuele leerling spijbelt. Zo vond onderzoek dat scholen met meer spijbelaars minder goed presteren. Meer afwezigheden zorgen ervoor dat dezelfde zaken vaker moeten uitgelegd worden en verhoogt zo de instructietijd. De veelvuldige afwezigheden demotiveren bovendien ook de leerkrachten (Wilson et al., 2008). Leerlingen die wel regelmatig naar school gingen rapporteerden een zeker ressentiment ten opzichte van leerlingen die spijbelden omdat deze laatsten volgens hen teveel aandacht krijgen (zie ook Carroll, 2011): "*If I had my way, I'd give them the cane, stop their pocket money and make them catch up with all their work on Saturdays and Sundays*" (9-jarige jongen in Reid, 2002: 15). In het verlengde daarvan vond ander onderzoek dat goed presterende leerlingen scholen met veel spijbelaars vaker verlaten (Nauer, White, & Yerneni, 2008). Op die manier draagt spijbelen

bij aan de segregatie van het onderwijslandschap. De doorgaans sterke band tussen frequent spijbelen en antisociaal of delinquent gedrag plaatst beleidsmakers vaak ook voor het dilemma van het voeren van enerzijds een zorgbeleid dat aandacht heeft voor de oorzaken van spijbelen en anderzijds de verzuchting naar een harde en korte termijn aanpak van norm overschrijdend en delinquent gedrag bij de publieke opinie (Steinhart, 1996).

Samengevat bedreigt (frequent) spijbelen de individuele onderwijsloopbaan en wijst het vaak op psychosociale problemen, neemt frequent spijbelen in Vlaanderen net zoals in vele andere regio's duidelijk toe en blijven de gevolgen van frequent spijbelen niet beperkt tot de individuele spijbelaar.

Spijbelen kan in Vlaanderen dan ook al jaren op veel aandacht rekenen van beleidsmakers en onderwijsbetrokkenen. Al in de jaren '90 werd een waslijst aan proefprojecten en gerichte onderzoeken opgezet om vat te krijgen op het fenomeen. Het Spijbelactieplan (Vandenbroucke, 2006) van toenmalig minister Frank Vandenbroucke stelde aan de hand van twaalf concrete actiepunten een omvattende en vooral geïntegreerde aanpak voor. Met een klemtoon op preventie stond samenwerking tussen de school, CLB, externe organisaties, ouders en de leerlingen centraal. Duidelijke afspraken over medische attesten aangevuld met gerichte informatiecampagnes naar huisartsen en migrantenorganisaties, initiatieven tegenover ouders en snelle leerplichtcontrole, een grotere rol voor de gemeenten in eerstelijnszorg en coördinatie van verschillende diensten zijn maar enkele van de concrete acties die ondernomen werden. Regelmatig klonk de roep om verder te gaan. Meer flexibele leertrajecten, onder meer door een aanpassing van de definitie van een 'regelmatige leerling' zouden meer ondersteuningsmogelijkheden bieden voor specifieke groepen zoals bijvoorbeeld anderstalige nieuwkomers maar ook voor het wegwerken van de leerachterstand bij de herintegratie van reguliere spijbelaars. Anderen pleiten voor meer sector overschrijdende initiatieven, voor meer intense studiekeuzebegeleiding of voor een alternatief educatief aanbod. Ook het door scholen beter benutten van de door hen geregistreerde afwezigheden, keert in debatten vaak terug. Inmiddels zijn er initiatieven, bijvoorbeeld in Antwerpen, waarbij de spijbelcijfers van individuele scholen vergeleken worden met scholen die een vergelijkbare leerlingensamenstelling hebben.

Het werk dat binnen de contouren van het Vlaams Regeerakkoord 2004-2009 in de steigers werd gezet, werd verdergezet in de huidige Vlaamse regering. In dat kader stelde huidig onderwijsminister Pascal Smet in maart 2012 het *'Actieplan spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag'* voor. Daarin wordt onder meer beoogt samen met de Orde van Geneesheren een procedure op te stellen voor klachten over het voorschrijfgedrag van artsen en wordt een grondige evaluatie van een aantal proefprojecten voorzien. Verder worden de mogelijkheden van een persoonlijk leerlingendossier evenals school vervangende onderwijsprogramma's geëxploreerd. Blijvende aandacht gaat naar het beter registreren van afwezigheden. Specifieke doelgroepen krijgen maatregelen op maat. In het verlengde

daarvan implementeerde Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming in het schooljaar 2012-2013 het DISCIMUS-project. Daarbij worden de leerlingendossiers (o.a. informatie over in- en uitschrijvingen, en aan- en afwezigheidsgegevens) van leerlingen uit het kleuter-, lager-, en secundair onderwijs digitaal gecentraliseerd door Agodi³. Vanaf het schooljaar 2013-2014 gebeurt de uitwisseling van deze gegevens dagelijks (uiterlijk binnen de week). Dergelijke dataverzameling stelt het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming in staat een globaal beeld te krijgen van de spijbelproblematiek. Deze maatregelen en initiatieven worden verder aangevuld met talloze kleinschaligere lokale initiatieven die scholen organiseren. Daarmee sluit Vlaanderen zich aan bij een internationale trend waarbij spijbelen steeds meer aandacht krijgt. Reid (2002) gewaagt in die context van een heus *initiative-itis* wat betreft spijbelen.

1.2 ONDERZOEKSVRAGEN EN VERANTWOORDING

Het voorgaande maakt twee zaken heel helder. Spijbelen is *ten eerste* een zeer belangrijk fenomeen, zowel voor de spijbelaar zelf als voor zijn omgeving en de samenleving in het algemeen. Over spijbelen is *ten tweede* ook al heel wat geweten. Het groot aantal bestaande initiatieven steunt op een vrij omvangrijke nationale en internationale wetenschappelijke literatuur. Een belangrijke doelstelling van het project is een actueel overzicht te geven van het bestaande onderzoek naar spijbelen. Vanuit die literatuurstudie zullen bevindingen getoetst worden op het secundair onderwijs in Vlaanderen. Analyses op bestaande databanken en een nieuwe bevraging in de tweede en derde graad secundair onderwijs, moeten ons toelaten een gedetailleerd beeld te schetsen van school- en omgevingskenmerken die met spijbelgedrag geassocieerd kunnen worden.

Ten eerste tracht dit onderzoek meer aandacht te besteden aan verschillende vormen van *occasioneel* spijbelen. Het gaat om de meest laagdrempelige vorm van spijbelen dewelke strikt genomen niet noodzakelijk geregistreerd wordt. Dat laatste is bijvoorbeeld het geval bij zogenaamd 'berekende' spijbelaars. Dat zijn leerlingen die zoeken naar de gaten en blinde vlekken in het door de school gehanteerde registratiesysteem voor afwezigheden. Het gaat bijvoorbeeld ook om het zogenaamd luxeverzuim waarbij leerlingen voor de officiële start van een schoolvakantie of na het officiële einde ervan op reis zijn. Over die twee types spijbelaars is relatief weinig geweten. Daarnaast gaat het om alle vormen van spijbelen die beperkt blijven tot een aantal dagen of uren. Dergelijke vormen van occasioneel spijbelen hebben tot nog toe veel minder aandacht gekregen dan de meer problematische spijbelaars.

³ De automatische en rechtstreekse digitale uitwisseling van leerlingenkenmerken (aan- en afwezigheidsgegevens) tussen scholen en het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming gebeurt sinds februari 2013.

Ook één van de directe aanleidingen voor dit onderzoek is de vaststelling dat in Vlaanderen de zeer problematische afwezigheden (minstens 30 B-codes⁴) over de tijd stelselmatig toenemen. Al in 1984 waarschuwden Coventry en collega's voor de exclusiviteit van die blik (zie ook Brown, 1983, p. 227). Er bestaat geen twijfel over het problematisch karakter van frequent spijbelen en dus de noodzaak veel aandacht te besteden aan dit fenomeen. Ook in dit onderzoek zullen we bijzondere aandacht aan deze groep besteden. Maar heel vaak leidt die focus tot het vergelijken van zeer problematische spijbelaars met een niet homogene groep van jongeren die ofwel alleen occasioneel spijbelen ofwel helemaal nooit spijbelen. Het niet onderscheiden van de tussengroep van occasionele spijbelaars, duidt mogelijk op een aantal leemtes. Een ervan is de gespannen verhouding tussen enerzijds het advies dat een succesvolle spijbelaanpak kort op de bal dient te spelen door bij afwezigheden zo snel mogelijk contact met de leerlingen en/of ouders op te nemen en anderzijds de sterke dominantie van onderzoek naar zeer problematisch spijbelen. Uitgedrukt in termen van de frequentie van spijbelen gaat het om een spanning tussen een bottom-up aanpak (occasioneel spijbelen aanpakken) versus een top-down klemtoon in de studie van het fenomeen (veel onderzoek bij zeer frequente spijbelaars). De studie van zeer problematische spijbelaars kan verder ook slechts een partieel zicht geven op hoe een spijbelloopbaan zich ontwikkelt omdat het eindpunt vastligt. Het gaat per definitie om leerlingen waarbij spijbelen echt problematisch is. Om de wijze waarop die ontwikkeling zich voltrekt ten volle te kunnen vatten, dienen we ook te begrijpen welke kenmerken bij occasionele spijbelaars er toe leiden dat het bij occasioneel spijbelen blijft. Onderzoek in Antwerpen toont dat de meeste leerlingen met geregistreerde problematische afwezigheden niet meer dan 10 tot 20 halve dagen afwezig zijn (Centraal Meldpunt, 2007). Het is slechts een minderheid die effectief 30 halve dagen afwezig is. Om die minderheid te begrijpen, zou men de meerderheid beter moeten kennen.

De studie van occasioneel spijbelen is ook nog om een andere reden relevant. Als de gevolgen van spijbelen niet beperkt blijven tot het welbevinden en de schoolloopbaan van een individuele leerling, dan zijn de occasionele spijbelaars mogelijk even relevant als frequente spijbelaars. Men kan stellen dat naarmate een bepaalde leerling vaker en langer afwezig is, hij of zij ook letterlijk minder zichtbaar wordt in de school. Veel zichtbaarder zijn leerlingen die af en toe spijbelen maar meestal wel op school aanwezig zijn. Occasioneel spijbelen veronderstelt een zekere moed en durf (Reid, 2002). In die hoedanigheid hangt het ook samen met een zekere machocultuur en wordt het verbonden met de stoerdoenerij eigen aan de puberteit. Leerlingen die op die manier spijbelen zijn mogelijk net zichtbaarder omdat ze minder vaak afwezig zijn. Ze zijn waarschijnlijk ook beter geïntegreerd in de klas.

⁴ Een B-code staat voor een problematische afwezigheid, dat wil zeggen een afwezigheid die als ongeoorloofd wordt beschouwd.

Stoer zijn is afhankelijk van de erkenning van anderen. Dat vergroot theoretisch gezien hun potentiële impact op andere leerlingen. Alleen al om die reden is het bestuderen van occasioneel spijbelen belangrijk.

Al deze elementen pleiten voor een meer gedetailleerde registratie van occasioneel spijbelen. Het bestuderen van occasioneel spijbelen zal ook helpen een belangrijke spanning binnen de literatuur op te lossen. In die literatuur wordt het inzicht dat spijbelen een bijzonder complex gegeven is gecombineerd met een zeer sterke klemtoon op de frequentie van het spijbelen. Ook bij de secundaire analyses kunnen we alleen een onderscheid maken tussen meer of minder spijbelen. Gegeven de vermeende complexiteit van spijbelen, zou men echter verwachten dat er meer aandacht wordt besteed aan andere kenmerken van het spijbelen zoals of de ouders op de hoogte zijn, waar de betrokkene de tijd doorbrengt die hij normaal op school moet zijn,... . Het gaat allemaal om dimensies die samen met de frequentie van het spijbelen het mogelijk moeten maken te onderzoeken of er bepaalde types spijbelaars bestaan en hoe deze zich dan vervolgens tot elkaar verhouden. Een cruciale vraag in die context luidt hoe sterk de frequentie van het spijbelen de eventuele types spijbelaars van elkaar onderscheidt. Indien de frequentie een heel sterke drager is, als het ware alle andere opgenomen kenmerken van het spijbelen ordent, dan is het zeer duidelijk dat dit de meeste aandacht verdient. In het vervolg zullen we echter tonen dat dit niet altijd het geval is. De sterke focus op de frequentie van het spijbelen dient volgens ons veeleer geïnterpreteerd te worden als een gevolg het sanctiebeleid dat errond wordt gevoerd. Een beleid dat sterker gericht is op remediëring zou ook andere kenmerken van het spijbelen meer in rekening brengen dan nu het geval is⁵.

Bij het bestuderen van occasioneel spijbelen houden we steeds frequent spijbelen in het oog. Dat frequent spijbelen zelf wensen we ook uitgebreider te bestuderen. Daarvoor maken we gebruik van de gegevens verzameld door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Leerlingen die geen geldige reden hebben voor een afwezigheid krijgen per halve dag 1 B-code. Van zodra een leerling 30 B-codes verzamelt, is de school verplicht dit te melden aan AGoDi⁶. Dergelijke gegevens worden jaarlijks gepresenteerd door AGoDi (Agentschap voor Onderwijsdiensten) en gerelateerd aan een aantal relevante kenmerken (geslacht,

⁵ Scholen geven nu al redenen aan waarom de leerlingen zo vaak afwezig zijn. Het gaat echter om een heel summiere beschrijving waar geen specifieke procedure rond bestaat.

⁶ Zoals eerder aangegeven veranderde de procedure tijdens de loop van dit project. Om verwarring te vermijden, gaan we in dit rapport steeds uit van de situatie zoals ze was bij de start van dit project. Dat laatste omdat die situatie, de middelen voorzag waarmee we konden werken. Wat betreft het problematisch spijbelen, had dit project alleen informatie over het al dan niet behalen van 30 B-codes door een leerling.

nationaliteit, jaar, enz.). Het gaat doorgaans echter over bivariate verbanden die een aantal vragen oproepen. Zo is een van de meest opvallende bevindingen uit dergelijke gegevens het zeer sterke verband met nationaliteit. Leerlingen met een niet-Belgische nationaliteit hebben een aanzienlijk hogere kans ooit als problematisch afwezig te worden geregistreerd, dat wil zeggen minstens 30 halve dagen ongewettigd afwezig te zijn. Maar vooral de enorme variatie naargelang de specifieke nationaliteit valt daarbij op. Het aantal problematische afwezigheden ligt vooral hoog bij leerlingen met een Oost-Europese en Turkse nationaliteit. Leerlingen afkomstig uit de buurlanden en andere West- en Zuid-Europese landen scoren beduidend lager. Een dergelijk verband roept de vraag op hoe deze grote verschillen precies geïnterpreteerd dienen te worden. In welke mate, bijvoorbeeld, vloeien deze nationaliteitsverschillen voort uit de gemiddeld zwakkere sociaaleconomische positie van de gezinnen waarin deze jongeren opgroeien? Gelijkaardige vragen kunnen ook gesteld worden met betrekking tot geslacht en andere relevante sociaal demografische kenmerken. Het is de bedoeling die verbanden verder uit te diepen door ze ook bij occasioneel spijbelen meer expliciet te onderzoeken.

Met het oog op verdere verdieping is het ook relevant te onderzoeken hoe niet-spijbelerende leerlingen kijken naar spijbelaars. Als spijbelen voor sommige leerlingen past binnen een breder patroon van stoer proberen te zijn, wordt spijbelen dan ook als dusdanig gepercipieerd door niet spijbelerende leerlingen? Oefent het spannende van spijbelen ook een zekere aantrekkingskracht uit op jongeren, zelfs op diegenen die niet spijbelen? Om de impact van spijbelen te bestuderen is het inderdaad niet alleen nodig de kenmerken van de individuele leerling te bestuderen, maar ook de reacties van zijn omgeving op het spijbelgedrag. Zeker in de pubertijd en vroege adolescentie lijken peers daarbij zeer relevant te zijn.

De analyse van de kwantitatieve databanken wordt aangevuld met een 30-tal diepte-interviews. In de diepte-interviews kan dieper ingegaan worden op de achterliggende dynamieken die zich afspelen met betrekking tot problematisch spijbelgedrag. Het biedt antwoorden op vragen als 'hoe ontwikkelde het spijbelgedrag van frequente spijbelaars zich doorheen hun schoolloopbaan?' of 'hoe interpreteren en duiden jongeren hun eigen spijbelgedrag?'. Door naast problematische spijbelaars ook occasionele spijbelaars en niet-spijbelaars te interviewen, zal duidelijk worden welke kenmerken een rol spelen in het zelfbestendigend proces van niet-spijbelaar, over occasionele spijbelaar, tot problematische spijbelaar. Dergelijke interviews bieden de mogelijkheid op een meer dynamische en genuanceerde wijze naar spijbelen te kijken dan grootschalig kwantitatief onderzoek toelaat. Zij laten, kortom, toe 'achter' de cijfers te kijken. De resultaten van deze interviews zijn doorheen het volledige rapport verwerkt. Een methodologische beschrijving van de selectie van respondenten en de algemene manier van interviewen wordt gegeven in de technische bijlage van dit rapport. Alle namen die gebruikt worden, werden door de respondenten zelf gekozen en verschillen van hun eigen naam.

1.3 DIT RAPPORT: OPBOUW

Dit structuur van dit rapport ziet eruit als volgt. In het volgende hoofdstuk wordt een uitgebreide literatuurstudie gegeven. Deze biedt een state-of-the-art overzicht van de bestaande internationale literatuur naar spijbelen en presenteert het theoretisch gedachtegoed dat als inspiratie diende voor het uitwerken van het empirisch deel van dit project. Dit algemeen literatuuroverzicht wordt gevolgd door de resultaten van een secundaire analyse op basis van zeven bestaande databanken. Het ter beschikking hebben van meerdere databanken, laat toe een sterker oordeel te vellen over de persistentie en algemeen geldigheid van gevonden verbanden in vergelijking met een situatie waarin slechts één steekproef geanalyseerd wordt. Het is ook in die zin dat we de resultaten van die databanken bestuderen, namelijk vanuit de vraag welke verbanden over verschillende databanken en via verschillende wijzen van bevragen steeds terugkeren.

Dergelijke secundaire analyses kampen altijd met het probleem dat ze niet verzameld werden voor het doel waarvoor we ze hier gebruiken. Een nieuwe dataverzameling uitgevoerd in het voorjaar van 2013 stelt ons in staat het voorkomen van spijbelen meer gedetailleerd te bestuderen dan tot nog toe het geval was. Doorheen vijf hoofdstukken wordt aandacht besteed aan (1) de houding van niet-spijbelaars tegenover spijbelen, (2) de specifieke kenmerken van het spijbelen in Vlaanderen, (3) de verschillende types spijbelaars die kunnen worden onderscheiden, (4) de perceptie van directies over het schoolklimaat en het voorkomen van spijbelen in hun school en (5) de specifieke schooleffecten met betrekking tot spijbelen. In deze hoofdstukken ligt de focus vooral op de niet-spijbelaars, overwogen spijbelaars en occasionele spijbelaars. Duidelijk minder aandacht gaat er naar problematische spijbelaars. Deze laatsten zijn minder goed te bestuderen via het klassieke surveyonderzoek. Terwijl scholenonderzoek er doorgaans beter in slaagt meer kwetsbare groepen te bereiken dan de klassieke post- of face-to-face enquêtes, hebben problematische spijbelaars de facto een kleinere kans aanwezig te zijn op het ogenblik van de bevraging. Administratieve registratiegegevens aangevuld met kwalitatief onderzoek laten beter toe hun profiel te doorgronden. Dat gebeurt in hoofdstuk 10 waar we onderzoeken welke jongeren een grotere kans hebben in één schooljaar minsten 30 halve dagen van ongeoorloofde afwezigheid te laten registreren.

Zoals eerder aangehaald verwerken we de resultaten van de diepte-interviews doorheen het volledige rapport. Op die manier geven ze duiding bij de verschillende kwantitatief vastgestelde verbanden. Het laatste hoofdstuk wordt expliciet gewijd aan een aantal bijkomende vaststellingen die we tijdens de diepte-interviews maakten. Via het verder uitdiepen van een aantal centrale lijnen die doorheen de afzonderlijke hoofdstukken werden uitgezet, sluit dat hoofdstuk het empirisch deel van dit rapport af. In het besluit, ten slotte, wordt een synthese gemaakt die als vertrekbasis fungeert voor een aantal concrete en algemene beleidsaanbevelingen.

Bij het uitwerken van dit rapport hebben we er bewust voor gekozen elk hoofdstuk een maximale zelfstandigheid te geven en steeds op te bouwen rond één concrete vraag/thema. Dat maakt het in principe mogelijk de hoofdstukken afzonderlijk te lezen. We hopen hiermee de gebruikswaarde van het rapport te verhogen. De lezer hoeft immers niet noodzakelijk alle hoofdstukken door te nemen en kan afwijken van de door ons voorgestelde volgorde. Het nadeel van deze methode is dat een aantal zaken herhaald worden. Dat betekent dat een aantal zaken die in de literatuurstudie (hoofdstuk 2) uitgelegd worden, in de verschillende hoofdstukken met empirisch onderzoek kort in herinnering worden gebracht. We hebben de hoeveelheid overlap evenwel tot een minimum proberen te beperken. Bovendien wordt in de literatuursecties van de empirische hoofdstukken heel sterk gewerkt vanuit de inzichten die we opdeden in de diepte-interviews. Het is langs die weg dat de geponeerde mechanismen en vaststellingen van ander onderzoek tastbaar gemaakt worden voor de Vlaamse context.

2 Literatuurstudie

Zoals eerder aangehaald reflecteert het belang van spijbelen zich in een omvangrijke literatuur over het fenomeen. Deze literatuurstudie tracht hiervan een beknopt overzicht te geven. Ze is als volgt opgebouwd. Eerst bakenen we het begrip spijbelen af, onder meer door de verhouding met afwezigheid te beschrijven. We geven een overzicht van verschillende definities en vergelijken in de literatuur gehanteerde invullingen. Dat laatste niet zozeer met het oog op het vinden van de 'beste' of een 'nieuwe' omschrijving van spijbelen, maar wel omdat een dergelijke vergelijking een aantal belangrijke elementen in de studie naar spijbelen introduceert. In dit project wordt naast het voorkomen en de intensiteit van spijbelen namelijk ook gezocht naar types spijbelaars. Of anders gezegd: we willen ook onderzoeken of er naast de frequentie van het spijbelen nog andere kenmerken zijn die binnen het spijbelgedrag belangrijke onderscheiden aanbrenge(n). In dat licht worden in een volgende stap de bestaande typologieën kritisch besproken. Op basis van die discussie identificeren we kenmerken van het spijbelen die we in het empirisch deel, vooral op basis van de nieuwe dataverzameling, verder zullen onderzoeken. In een derde stap inventariseren we literatuur rond de oorzaken en correlaten van spijbelen vanuit een algemeen theoretisch kader.

Daarmee tracht deze literatuurstudie een actueel overzicht van het bestaande onderzoek naar spijbelen te bieden. Dat mondt uit in een aantal concrete verwachtingen rond verschillen en patronen die zich in het spijbelgedrag van Vlaamse jongeren uit het secundair onderwijs voordoen. Die verwachtingen vormen de leidraad van het empirisch onderzoek dat in de volgende delen ondernomen wordt.

2.1 SCHOOLVERZUIM

2.1.1 De leerplicht en schoolgaan

Elk kind geniet het recht zich via het onderwijs ten volle te ontplooien. Om dat recht te garanderen hebben nagenoeg alle Europese landen een leerplicht. Leerplicht werd in België in 1914 geïntroduceerd voor kinderen tussen 6 en 12 jaar. Die bovengrens werd in 1953 eerst naar 15 jaar gebracht en in 1983 opgetrokken tot 18 jaar⁷. Kinderen in België zijn daarmee leerplichtig vanaf de eerste schooldag van het kalenderjaar waarin ze 6 worden tot de laatste schooldag van het kalenderjaar waarin ze 18 worden of tot hun 18^{de} verjaardag indien deze valt voor de laatste schooldag, tenzij ze reeds op vroegere leeftijd hun diploma

⁷ Dat is hetzelfde als in Nederland maar anders dan in landen als Frankrijk, Denemarken, het Verenigd Koninkrijk,... waar de leerplicht maar tot 16 jaar loopt.

van het secundair onderwijs behalen. De wet op de leerplicht is van toepassing op alle kinderen die in België verblijven, zowel kinderen met de Belgische nationaliteit als kinderen met een vreemde nationaliteit die zijn ingeschreven in het vreemdelingenregister of het wachtregister, als kinderen die geen officiële verblijfspapieren (meer) bezitten (Bex et al., 2012). Kinderen met ernstige fysieke of mentale beperkingen kunnen onder bepaalde omstandigheden worden vrijgesteld van de leerplicht. De leerplicht is voltijds tussen de leeftijd van 6 en 16 jaar. Daarna geldt er indien aan bepaalde voorwaarden voldaan is een deeltijdse leerplicht.

Ouders zijn verantwoordelijk te zorgen dat hun kind aan de leerplicht voldoet. Men is echter niet verplicht de leerplicht te volbrengen in schoolverband. Ouders kunnen inderdaad ook zelf onderwijs organiseren en bekostigen via individueel huisonderwijs of collectief huisonderwijs. Die optie wordt echter niet aangemoedigd en slechts een zeer klein gedeelte van de leerlingen maakt ervan gebruik. In het schooljaar 2010-2011 ging het om 0,03%⁸ van de leerplichtigen met betrekking tot het individueel huisonderwijs secundair onderwijs (Bex et al., 2012). Dat betekent dat in Vlaanderen momenteel meer dan 99 % van de jongeren aan zijn leerplicht dient te voldoen door naar school te gaan.

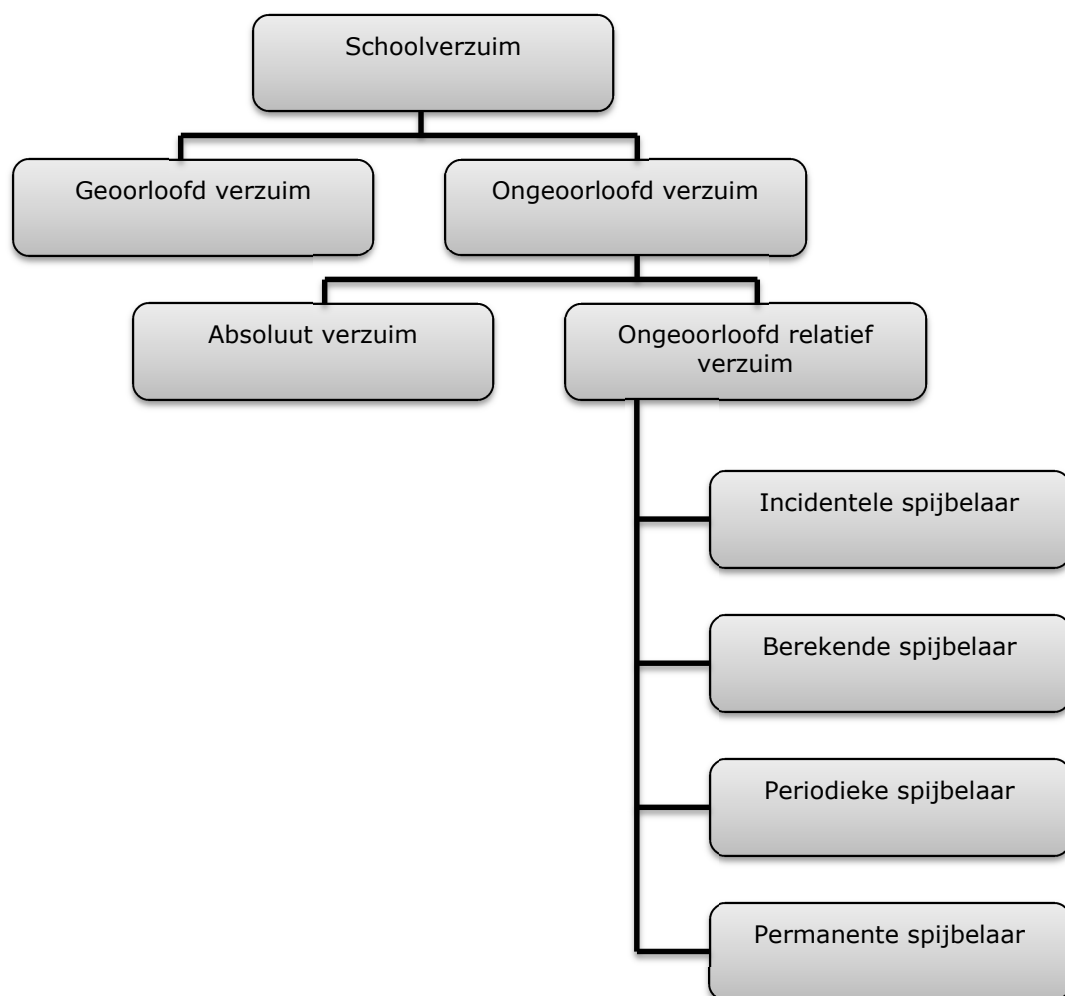
2.1.2 Een typologie van schoolverzuim: spijbelen gesitueerd

Hoewel de term spijbelen volgens sommigen te veel de nadruk legt op leerlinggebonden oorzaken en daarom beter vervangen zou worden door problematische afwezigheid (Vandenbroucke, 2006: 19), is de term in het onderwijsgebeuren goed ingeburgerd. De precieze afbakening varieert echter: "*truancy is a phenomenon difficult to define and even more difficult to measure with any degree of accuracy*" (Williams, 1974, p. 97). Bijna vier decennia later is een gestandaardiseerde definitie van spijbelen nog steeds niet voorhanden. Bye en collega's (2010) lijsten alle in de Verenigde Staten gangbare definities van spijbelen op en komen tot de vaststelling dat *een ongeoorloofde afwezigheid van school* de enige gemene deler is. Dat element staat ook centraal in de definitie die het onderwijsbeleid in Vlaanderen gebruikt. Afhankelijk van de bron worden er echter andere elementen aan toegevoegd. In het vervolg beargumenteren we dat die elementen veeleer verschillende dimensies van het spijbelen beschrijven dan het onderscheid tussen spijbelen en niet spijbelen maken. We bespreken die andere elementen. Een verkenning van de verschillende invullingen biedt een zicht op de verschillende dimensies van spijbelen. Het verduidelijkt daarmee tegelijk ook de complexiteit van spijbelgedrag.

⁸ Dit heeft betrekking op de inschrijvingen in het individueel huisonderwijs.

Spijbelen heeft, uiteraard, te maken met leerlingen die afwezig zijn op school. Scholen registreren in principe elke voor- en namiddag de aanwezigheid van hun leerlingen. Leerlingen kunnen om heel uiteenlopende redenen voor korte of langere tijd afwezig zijn. Deze redenen geven aanleiding tot een typologie van afwezigheden of schoolverzuim (figuur 2.1). Een basisonderscheid heeft betrekking op of de afwezigheden al dan niet *geoorloofd* zijn.

FIGUUR 2.1: TYPOLOGIE VAN SCHOOLVERZUIM



Bron: (Departement Onderwijs, 1996)

In bepaalde omstandigheden is de afwezigheid op school geoorloofd. Ziekte waarbij de leerling een geldig briefje van de ouders of de dokter heeft, is er de meest voorkomende van. Maar ook het bijwonen van een uitvaartplechtigheid of huwelijk van een naaste of een dagvaarding voor de rechtbank, kan aanleiding geven tot een geoorloofde afwezigheid. Indien leerlingen zonder geldige reden afwezig zijn, spreken we van *ongeoorloofd verzuim*. Het gaat hier om een administratieve indeling. Doorslaggevend is niet of leerlingen werkelijk

ziek zijn of werkelijk een huwelijk bijwonen, wel of zij daarvoor het juiste legitimatiebewijs (op tijd) inleveren. Dat is belangrijk. Het aantal keren dat een leerling een briefje van de ouders kan gebruiken voor het legitimeren van een afwezigheid is beperkt tot vier. Brengt hij of zij meer briefjes van de ouders binnen, dan worden deze afwezigheden geregistreerd als ongeoorloofd schoolverzuim.

Binnen het ongeoorloofd verzuim onderscheidt men *absoluut* en *relatief* verzuim. Het ongeoorloofd verzuim is absoluut als leerlingen niet ingeschreven zijn in een school en ook geen huisonderwijs volgen, kortom niet voldoen aan de leerplicht. In het schooljaar 2011-2012 ging het voor het Vlaams Onderwijs om 821⁹ jongeren. Deze groep wordt in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Wanneer leerlingen wel zijn ingeschreven maar zonder geldige reden les- of praktijktijd verzuimen, spreken we van een ongeoorloofde afwezigheid. Leerlingen die bij de registratie afwezig blijken en geen geldig legitimatiebewijs voor hun afwezigheid kunnen binnen brengen, krijgen per halve dag één zogenaamde B-code. De B staat voor begeleiding (Vandenbroucke, 2006). Het zijn deze afwezigheden die doorgaans geclassificeerd worden als *spijbelen*.

Spijbelen zien als een geregistreerde ongeoorloofde afwezigheid van leerlingen die in een school ingeschreven zijn, heeft een aantal kenmerken en beperkingen. Ten eerste geldt in principe dat elke ongeoorloofde afwezigheid gezien wordt als spijbelen. Dat is niet in alle landen zo. In het eerder aangehaalde overzicht van Bye en collega's (2010) blijkt dat bepaalde staten in de Verenigde Staten van Amerika slechts van spijbelen spreken indien leerlingen minstens 3, 4, 5 of 10 dagen of lessen ongeoorloofd afwezig zijn. Soms dient het daarbij te gaan om opeenvolgende dagen, in andere gevallen gaat het om een vast aantal dagen binnen eenzelfde periode (een maand, een semester, een schooljaar). In Vlaanderen zijn scholen verplicht vanaf 10 B-codes het CLB in te schakelen, vanaf 30 B-codes dient het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming ingelicht te worden. In de eerste plaats is de opvolging van afwezigheden een opdracht voor de school. Een preventieve aanpak en snel handelen zijn onlosmakelijk verbonden met een correcte en up-to-date registratie. Essentieel is dat scholen de nodige aandacht hebben voor alle vormen van afwezigheid en steeds rekening houden met de achterliggende reden van de afwezigheid. Alleen op deze manier kan men ook die afwezigheden detecteren die op het eerste zich gewettigd lijken. Scholen moeten dan ook bij de eerste registratie van een problematische afwezigheid zo snel mogelijk contact opnemen met leerling en met de ouders. Pas dan kan de reden van afwezigheid duidelijk worden en kan men er de gepaste actie tegenover plaatsen. Daarbij is het belangrijk dat de begeleidingsstappen zo veel mogelijk lokaal behandeld worden. Een

⁹ Dit cijfer is een momentopname van de controle op inschrijvingen op de derde schooldag. Voor een uitgebreide toelichting van absoluut schoolverzuim in het secundair onderwijs in Vlaanderen verwijzen we naar Van Damme et al. (2013).

lokale aanpak van de spijbelproblematiek is vaak te verkiezen boven een centrale reactie vanuit de Vlaamse overheid, omwille van (1) sneller te kunnen reageren en (2) meer een aanpak op maat te kunnen hanteren. In een aantal steden bestond er reeds een nauwe samenwerking tussen scholen en politie. Vanuit het ministerie van Onderwijs en Vorming werden deze initiatieven steeds aangemoedigd. Daarnaast kunnen ook steden en gemeenten een rol spelen. Dit kan een taak zijn van de schepen van onderwijs, de dienst onderwijs of het gemeentepersoneel. Zij kunnen hiervoor beroep doen op de lokale partners, zoals het OCMW, de lokale politie of het LOP (Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming, 2009).

Een tweede gevolg van het gelijkstellen van spijbelen aan een ongeoorloofde afwezigheid is dat bepaalde afwezigheden afhankelijk van het tijdstip anders benoemd worden. Hierboven werd reeds verwezen naar te laat komen of het overschrijden van het maximaal aantal keren dat men met een briefje van de ouders afwezig kan zijn. De eerste keer dat een leerling te laat is, wordt niet als spijbelen beschouwd. De vierde keer mogelijk wel. Hetzelfde geldt voor een afwezigheid wegens ziekte die alleen met een briefje van de ouders gelegitimeerd wordt.

Een derde kenmerk is dat het steeds om *geregistreerd* spijbelen gaat. Alleen indien de afwezigheid van de betrokken leerling opgemerkt wordt én administratief geregistreerd wordt, wordt zij gezien als spijbelen. Er is ten minste één type spijbelen dat een grotere kans heeft daardoor onder gerapporteerd te worden namelijk het berekend spijbelen waarbij de leerling slechts één of enkele uren afwezig is. Scholen variëren weliswaar in de manier waarop ze aanwezigheden bijhouden, maar in vele scholen wordt een vast schema gevolgd. Leerlingen weten na verloop van tijd welke lessen een grotere of kleinere 'pakkans' inhouden. De laatste jaren is, mede door de aanvoelde noodzaak zeer vroeg te kunnen ingrijpen, veel aandacht besteed aan het verder op punt stellen van registratiesystemen voor afwezigheden (Bye, Alvarez, Haynes, & Sweigart, 2010). Zo wordt scholen aangeraden slechts één in- en uitgang te voorzien, de schoolpoort enkel naar buiten toe te laten openen of wordt er gevarieerd in de timing waarop aanwezigheden worden geregistreerd (Smet, 2012; Spijbelteam, 2008). Toch weten we een aanzienlijk gedeelte van het spijbelen nog steeds onder de radar blijft. In de bevraging afgenomen in 2013 geeft 60 % van de leerlingen die het afgelopen schooljaar minstens één keer spijbelde aan dat zijn spijbelen nooit ontdekt werd (zie hoofdstuk 7). Daar komt nog bij dat het de verantwoordelijkheid van de school is om een bepaalde afwezigheid met een code B te categoriseren. Zo bepaalt de school of een leerling die te laat komt op school als code B of als code L (=laattijdig aankomen) geregistreerd wordt. Ook wanneer de leerling ziek is geweest kan de school een code B noteren, bijvoorbeeld bij een dixit-attest¹⁰ of een geantedateerd attest (Bex et al.,

¹⁰ Een dixit-attest is een attest waarmee de arts een signaal doorgeeft aan de school dat hij geen ziekteverschijnselen heeft vastgesteld. Op deze wijze wordt de school geïnformeerd dat de leerling mogelijk met andere problemen kampt.

2012). Daarenboven bestaat de mogelijkheid dat geoorloofd spijbelen plaatsvindt met de goedkeuring van de leerkracht, maar zonder medeweten van de schooldirectie (Reid, 1999).

Spijbelen gelijkstellen aan geregistreerd ongeoorloofd relatief schoolverzuim heeft nog een vierde implicatie. Men kan spijbelen zonder dat men het weet. In bepaalde situaties heeft het krijgen van een B-code inderdaad weinig te maken heeft met het bewust door de jongere niet naar school gaan terwijl hij of zij daar wel de mogelijkheid toe had. Het gaat dan bijvoorbeeld om leerlingen die langer ziek zijn dan de periode waarvoor hun doktersbriefje geldig was¹¹. Ongeoorloofde afwezigheid houdt inderdaad geen rekening met een bewustzijnscomponent noch bij de jongere zelf maar ook niet bij de ouders. Op die manier wordt spijbelen heel breed ingevuld. De mate waarin slechts van spijbelen gesproken kan worden indien hetzij de leerling hetzij de ouders er bewust voor kiezen niet naar school te gaan zonder geldige reden, is in de literatuur voorwerp van discussie (zie verder). Zo definieert Galloway (1985) spijbelen als een afwezigheid van school waarbij de leerling zelf beslist heeft om al dan niet ongeldig van school weg te blijven (zie ook Wilson et al., 2008). Dat verschilt van oudergemotiveerd schoolverzuim, waarbij de intentie voor de afwezigheid bij de ouders ligt. Het definiëren van spijbelen verschilt niet enkel naar intentie, maar ook naar perceptie. Malcolm, Wilson, Davidson, en Kirk (2003) definiëren een ongeldige schoolafwezigheid enkel als spijbelen indien de leerlingen zelf vinden dat hun afwezigheid onverantwoord is. Andere vormen van ongeldig schoolverzuim kenmerken zich dan door afwezigheden die enkel door leerkrachten, schooldirectie of de leerplichtwet als onverantwoord worden gezien.

Voorgaande bespreking verduidelijkt dat in de literatuur niet elke vorm van ongeoorloofd schoolverzuim gelijkgesteld wordt aan spijbelen. Het onderscheid tussen oudergemotiveerd relatief schoolverzuim (niet spijbelen) en leerling gemotiveerd (wel spijbelen) is er één van. Sommige auteurs gaan nog verder en onderscheiden spijbelen van angst gerelateerde schoolafwezigheid (ook aangeduid als schoolfobie). Een angst gerelateerde schoolafwezigheid wordt dan gelijkgesteld aan elke vorm van school weigerend gedrag waar angst aan de basis ligt (Kearny, 2008a; Suveg, Aschenbrand, & Kendall, 2005). Spijbelen wordt dan *ofwel* gezien als elke niet-angst gerelateerde ongeldige schoolafwezigheid (Fremont, 2003; Kearny, 2008a) *ofwel* gezien als de overkoepelende categorie waarbinnen afwezigheid door schoolfobie een specifiek type spijbelen vormt (Coventry et al., 1984, p. 4).

Het moeilijk tot een gestandaardiseerde spijbeldefinitie komen, vloeit voort uit het feit dat spijbelen verschillend wordt geoperationaliseerd naargelang praktische overwegingen en

¹¹ Een van de stakeholders wees erop dat achter die praktijk vaak een sociaaleconomische realiteit schuilgaat. Opnieuw naar de dokter gaan, louter en alleen omdat men niet sneller geneest dan voorzien, betekent immers ook een extra visite betalen.

afhankelijk is van de gehanteerde wetenschappelijke sub discipline. Terwijl het administratief registreren van spijbelen zich beperkt tot het onderscheiden van geldige en ongeldige schoolafwezigheden, zoekt psychologisch, sociologisch of criminologisch onderzoek naar de bijzonderheid van spijbelen binnen ander ongeldig schoolverzuim. Psychologisch onderzoek benadrukt daarbij vooral het onderscheid tussen angst gerelateerde schoolweigering en andere vormen van schoolverzuim. Criminologisch onderzoek situeert een spijbeldefinitie binnen de context van antisociaal gedrag. Sociologisch onderzoek wijst op het belang van de intentie of de perceptie bij de betrokkene(n). Hoewel het integreren van die bijkomende elementen in een definitie van spijbelen een aantal merites heeft, is het mengen van de oorzaken van een bepaald gedrag en het tastbare resultaat van dat gedrag (nl. de afwezigheid van de betrokkene op school) problematisch. In dit onderzoek zullen we die twee aspecten nauwkeurig van elkaar gescheiden houden. Dat betekent niet dat we geen aandacht hebben voor de elementen die psychologisch, sociologisch of criminologisch onderzoek aanreikt om spijbelaars van elkaar te onderscheiden. Integendeel, maar we opteren er wel voor om die elementen niet in onze definitie van spijbelen te integreren. In dit onderzoek zien we spijbelen dan ook als elke afwezigheid van school op een ogenblik dat men er eigenlijk had moeten zijn. Alle andere kenmerken die daaraan toegevoegd worden zien we als verschillende dimensies van het spijbelen. Die invulling is breed gedragen (Dalziel & Henthorne, 2005, p. 8; Dembo & Gullledge, 2009; Hersov, 1990; Reid, 1999, 2002a; Stoll, 1990). De volgende taak bestaat er dan uit een beperkt aantal dimensies te identificeren waarmee we een typologie van spijbelaars kunnen maken.

2.1.3 Naar een typologie van spijbelen

Als we spijbelen willen indelen in types dan zijn er twee vertrekpunten, namelijk bestaande typologieën of gekende dimensies waarmee typologieën gemaakt kunnen worden. Een bespreking van dat eerste leidt automatisch tot het tweede.

Reid (2002), die zich voornamelijk op onderzoek uit het Verenigd Koninkrijk baseert, onderscheidt drie type spijbelaars. Spijbelaars van het eerste type zijn al bij al weinig afwezig. Het missen van een les of schooldag hoort voor hen bij het opgroeien en de daarmee gepaard gaande jeugdige rebellie. Het gaat om leerlingen die via occasioneel spijbelen hun grenzen aftasten. Een tweede type spijbelaars is weliswaar persistent in de zin dat hun spijbelen een zekere regelmaat kent, maar zijn net zoals het eerste type weinig afwezig. In vele gevallen zijn de ouders op de hoogte, worden zeer specifieke lessen gemist of heeft spijbelen betrekking op de postregistratie periode. Dit type spijbelaar komt het dichtst in de buurt van wat binnen het Vlaams Onderwijs de berekende spijbelaar wordt genoemd. Het gaat in deze gevallen om een 'beperkt' of 'gelokaliseerd' probleem. Daarmee wordt niet de ernst van het spijbelen aangeduid, wel dat de oorzaken ervan specifiek en duidelijk te lokaliseren zijn. Dat is niet langer het geval bij een derde type, de intensieve

spijbelaars. Hun onderwijs leidt zwaar onder de veelvuldige afwezigheid, hun storend gedrag en vaak grensoverschrijdend gedrag.

Reid zelf heeft zijn typologie nooit expliciet met data onderbouwd. Dat is een algemeen probleem in de literatuur. Vaak wordt wel een helder analytisch onderscheid gemaakt, maar blijft de vraag in welke mate deze effectief voorkomen. Reid laat ook in het midden hoe de verschillende types spijbelaars zich tot elkaar verhouden. Die vraag is nochtans cruciaal om de ontwikkeling van spijbelgedrag te vatten. De indeling van Reid duidt wel een aantal dimensies aan zoals (1) de frequentie van het spijbelen, (2) de mate waarin ouders op de hoogte zijn en (3) de specifieke vorm die spijbelen aanneemt. Dergelijke dimensies zijn ook aanwezig in de indeling die binnen het Vlaams onderwijs gemaakt wordt (figuur 2.1). In het vervolg bespreken we elk van hen meer in detail.

2.1.3.1 DE BETROKKENHEID VAN DE OUDERS

Naar school gaan vormt een van de belangrijkste structurerende factoren van de tijdsbesteding van jongeren. Leerlingen die niet naar school gaan terwijl ze dat eigenlijk wel zouden moeten hebben daardoor een vrij groot tijdsbestek in te vullen. Shana, een problematische spijbelaar die les volgt in het DBSO, is het voorbeeld van een leerling die voor haar eerste keer spijbelen gedurende drie maand onafgebroken afwezig was: *"Van september tot de kerstvakantie ben ik de hele tijd naar school geweest. Maar ze hebben dan mijn dagen¹² veranderd. Achter de kerstvakantie had ik andere dagen, en toen ben ik eigenlijk niet meer geweest. Ik ben dan drie maand thuis gebleven. En toen heb ik een brief gekregen dat ik geschorst was, en dat ik niet meer mocht weerkeren."* (Shana, problematische spijbelaar). Zeker indien lange periodes gespijbeld wordt is de vraag of ze hun spijbelgedrag kunnen verbergen. Jonathan, een problematische spijbelaar, vertrok elke dag zogezegd naar school, maar keerde onderweg met zijn brommer steeds terug naar huis. [Interviewer: "Als je dan keek naar die eerste keer, herinner je je dat nog? Hoe voelde je je toen?"] *"Awelja, ik heb gewoon gezegd tegen mijn ma ik ga naar school. Want mij ma gaat altijd elke ochtend met een collega naar haar werk, en ik wist precies om hoe laat dat die vertrekken. En ik reed toen al met den brommer, dus ik reed een stukske, en ik bleef in de wijk staan, in zo een straatje waar ze niet van wist. Of ik ging langs de weg als die passeerde en ik wachte daar. Dan zei ik van ja, nu zijn ze door, ik ga terug naar huis. En dan zat ik thuis een beetje TV te kijken, soms een keer nog iets doen ofzo."* Een belangrijke dimensie van het spijbelen is daarmee of de ouders op de hoogte zijn.

¹² Shana volgt les in het dbso. Wegens de combinatie met haar werk, besliste de schooldirectie om haar in het tweede semester in een andere weekindeling in te schrijven. Daardoor kwam ze in een andere leerlingengroep terecht. Shana haalt de confrontatie met nieuwe leerlingen aan als de belangrijkste reden voor haar lange, onafgebroken afwezigheid.

Zoals eerder vermeld onderscheiden sommige auteurs oudergemotiveerd schoolverzuim van spijbelen waarbij spijbelen gekenmerkt wordt doordat de beslissing om van school weg te blijven volledig bij het kind ligt (Galloway, 1985; Tyerman, 1968; Veenstra et al., 2010; W. Wilson et al., 2008). Wilson en collega's (2008: 3) definiëren spijbelen dan als "*absences which pupils themselves indicated would be unacceptable to teachers*". Andere auteurs stellen relatief schoolverzuim gelijk aan spijbelen omdat de grens tussen intentioneel en oudergemotiveerd schoolverzuim vaak niet scherp te trekken is (Hersov, 1990; Reid, 1999; Stoll, 1990). In dit onderzoek wordt het al dan niet op de hoogte zijn van de ouders gezien als een dimensie van het spijbelen.

Reid (1999) wijst er verder op dat er bij het oudergemotiveerd schoolverzuim een onderscheid dient gemaakt te worden tussen spijbelen met *medeweten* en met *toestemming* van de ouders. Oudergemotiveerd schoolverzuim impliceert een ongeldige afwezigheid met medeweten *én* toestemming van de ouders (Reid, 1999). Het initiatief voor het spijbelen ligt in die gevallen ook bij de ouders. Wanneer jongeren spijbelen met medeweten maar zonder toestemming van de ouders, zijn de ouders vaak niet bij machte om hun kinderen op school te houden. Deze vorm van afwezigheid wijst vaak op problematische opvoedingssituaties (Reid, 1999; Tyerman, 1968). In die context wordt ook wel gesproken van opvoedingsonmacht en onwil bij de ouders. Opvoedingsonmacht verwijst naar ouders die hun gedemotiveerde pubers niet meer op school krijgen en wordt vaak in verband gebracht met problematisch spijbelgedrag. Het voorbeeld van Juan-Carlos, een problematische spijbelaar, illustreert dit:

[Moeder]: "*Ik heb liever dat mijn zoon thuis zit dan dat hij in het park of op straat rondhangt en met de verkeerde mensen optrekt*" Samen met haar zoon Juan-Carlos wacht Fanny ons op in haar kleine, kraaknette appartement in Deurne. De zestienjarige Juan-Carlos heeft al een half jaar geen voet meer op school gezet. "*Wat moet ik doen als mijn zoon niet meer naar school wil,*" vraagt Fanny, "*dreigen, smeken en straffen kunnen niet baten*" (De Standaard, Za. 13 Jun. 2009, Pagina 28).

Schoolverzuim dat plaats vindt in de context van problematische opvoedingssituaties wordt soms aangeduid als signaalverzuim. Signaalverzuim verwijst naar schoolverzuim dat kadert binnen een globalere problematiek. Men gaat er dan vaak van uit dat het spijbelen gezien kan worden als een reactie op de onstabiele thuissituatie (Boekhoorn & Speller, 2004). Volgens Reid (2002) komt oudergemotiveerd schoolverzuim vaker voor bij meisjes en jongeren met een migratieachtergrond.

De relevantie van het al dan niet op de hoogte zijn en vooral het al dan niet goedkeuren van het spijbelen van jongeren door hun ouders, kan moeilijk overschat worden. Zo is het vooropstellen van sancties voor spijbelen door de school vaak maar effectief indien kinderen weten dat hun ouders hen bijkomend zullen straffen of althans het spijbelen zelf verder

zullen opvolgen (Kinder & Wilkin in Reid, 2002: 143). Een spijbelaar heeft er doorgaans immers weinig bezwaar tegen te worden uitgesloten van lessen. Kinderen vinden het veel erger gestraft te worden door hun ouders dan door de school (Reid, 1985). Dat komt ten dele omdat de sancties die ouders geven – het intrekken van het zakgeld, de kinderen aan de schoolpoort afzetten, bepaalde vrijetijdsactiviteiten verbieden – de jongere veel meer treffen in bezigheden die ze graag doen en vooral buiten de schooltijd vallen.

De rol van de ouders gaat uiteraard verder dan bestraffen. Voor de meeste jongeren is de ouder een gezag figuur en vertrouwenspersoon. De visie van de ouders tegenover onderwijs en vooral de relatie met de school, zal voor een kind erg bepalend zijn voor de relatie die het zelf met de school onderhoudt. Dat geldt niet alleen voor onderwijs maar bijvoorbeeld ook voor de deelname aan het verenigingsleven (De Groof & Smits, 2002; Janoski & Wilson, 1995; Van den Broek, Bronneman-Helmers, & Veldheer, 2010). In sommige situaties en voor diverse redenen (zie verder) houden ouders hun kinderen bewust thuis. Oudergemotiveerd spijbelen wordt precies omdat het oudergemotiveerd is door de jongeren mogelijk niet als spijbelen ervaren.

Onderzoek naar de opvattingen van ouders over de aanwezigheid van hun kinderen op school in Groot-Brittannië, toont dat nagenoeg *alle ouders* het belang van de aanwezigheid van hun kinderen op school erkennen en het ook als hun verantwoordelijkheid beschouwen erop toe te zien dat hun kinderen effectief aanwezig zijn (Dalziel & Henthorne, 2005)¹³. De discussie begint op het ogenblik dat ingevuld dient te worden wat dat laatste precies inhoudt én als het over occasioneel spijbelen gaat. Zo vinden nagenoeg alle ouders het onaanvaardbaar dat hun kinderen zouden thuisblijven omdat een loodgieter langskomt (98%), hun kinderen geld zouden bijverdienen (97%), kinderen mee gaan shoppen (95%) of geen zin hebben om naar school te gaan (94%)¹⁴. Tegelijk vindt 36% het aanvaardbaar dat kinderen niet naar school gaan om op vakantie te gaan, zogenaamd luxeverzuim. Ook als het kind gepest wordt, gaat 42% ermee akkoord het kind thuis te houden als het dat wenst. Daarbij blijkt het spijbelgedrag van de ouders zelf vaak doorslaggevend te zijn. Zo geeft 81% van de ouders die zelf nooit spijbelde aan dat 'af en toe een les skippen'

¹³ Thierry Kochuyt (Kochuyt, 1999; Verhoeven & Kochuyt, 1997) deed in Vlaanderen onderzoek bij vierdewerldgezinnen. Ook hij stelde vast dat ouders, die zelf vaak een zeer problematische schoolloopbaan achter de rug hadden, van hun kinderen toch verwachten dat ze het goed zouden doen op school. Dat onderzoek toont vooral dat zelfs bij openlijk negatieve opvattingen over school, het te kort door de bocht is om deze opvattingen als een eenvoudig 'verzet' tegen het onderwijs te beschouwen.

¹⁴ Daarbij dient uiteraard de kanttekening gemaakt te worden dat deze paar procenten in absolute aantallen uiteraard een aanzienlijke groep leerlingen vertegenwoordigt.

onaanvaardbaar is tegenover 19% indien de ouders zelf wel eens spijbelden. Spijbelen wordt daarmee waarschijnlijk tot op zekere hoogte intergenerationeel doorgegeven. Reid (2000, 2005) spreekt zelfs van '*the generational truancy syndrome*' maar biedt voor die claim geen empirisch bewijs. Longitudinaal onderzoek naar antisociaal gedrag toont alvast sterke overeenkomsten in antisociaal gedrag van ouders en hun kinderen (o.a. Smith & Farrington, 2004; Thornberry, Freeman-Gallant, & Lizotte, 2003).

Dalziel en Henthorne (2005) tonen verder ook dat ouders slechts ten dele op de hoogte zijn van het spijbelgedrag van hun kinderen. Terwijl 85 % van de ouders denkt dat zijn kind nooit een dag spijbelde, zegt maar 65 % van de jongeren nooit een dag te spijbelen¹⁵. Een aanzienlijk gedeelte van de ouders weet dus niet dat zijn of haar dochter/zoon spijbelt. Zelfs als het spijbelen vrij intensief is, reageert dan ook een gedeelte van de ouders verrast wanneer zij door de school ingelicht wordt over de afwezigheid van hun kind (Reid, 2006), een verschijnsel dat de stakeholders¹⁶ waarmee we spraken voor Vlaanderen bevestigden. Toch zullen we op het einde van dit rapport vooral besluiten dat een opmerkelijk groot gedeelte van de ongeoorloofde afwezigheden van leerlingen plaatsvindt mét medeweten van de ouders.

Het voorgaande verduidelijkte het belang van een onderscheid te maken naargelang ouders op de hoogte zijn van het spijbelen of het zelfs goedkeuren. Reid (2002) gaat nog een stap verder door binnen de ouders die minstens op de hoogte zijn van het spijbelgedrag van hun kinderen een verdere opdeling te maken. Hij onderscheidt vijf types (voor een gelijkaardige indeling zie Dalziel & Henthorne, 2005). Ouders met een *anti-school houding* koesteren een diep wantrouwen tegenover maatschappelijke instellingen en scholen. Ze zijn vaak opvliegend en soms agressief. Mede daardoor eindigen contacten met de school en leerkrachten vaak in ruzie waardoor deze contacten uiteindelijk tot een minimum beperkt blijven. Dergelijke ouders zijn vaak laagopgeleid en spijbelden tijdens hun schoolloopbaan ook veelvuldig. Het gaat in vele gevallen om ouders die met verschillende sociale en economische problemen kampen. Bij de registratie van de zeer problematische afwezigheden wordt in Vlaanderen 'een manifeste onwil bij de ouders' in 9,4 % van de gevallen door de

¹⁵ Voor de overige categorieën zijn de verschillen ouders-kinderen respectievelijk 9-16% (losse dag), 2-7% (losse les), 1-6% (minstens 1 dag per week), 3-4% (minstens een dag per maand).

¹⁶ Bij aanvang van dit project werden gesprekken georganiseerd met actoren uit het werkveld. Daarbij werd de onderzoeksstrategie van dit project bediscussieerd, en werd gepeild naar hoe deze stakeholders de spijbelproblematiek kaderen. Om enkele van deze mensen liever anoniem bleven, vermelden we hun namen in dit rapport niet.

school aangeduid (Bex et al., 2012)¹⁷. In 17,8 % van de gevallen is er geen of een verstoord contact tussen de ouders en de school.

Het bestrijden van spijbelen is vaak een enigszins ontmoedigende bezigheid. Tegenover veel energie en middelen, die ook voor andere zaken zouden kunnen worden ingezet, staan vaak al bij al beperkte resultaten. Regelmatig weerklinkt dan ook de verzuchting dat het onderwijzen van kinderen een gedeelde verantwoordelijkheid inhoudt en het onderwijsbeleid bepaalde types ouders daar ook meer zou mogen op wijzen. Heel snel komen dan sancties in beeld. In Groot-Brittannië maakte opeenvolgende wetswijzigingen en reglementen het mogelijk ouders gerechtelijk te vervolgen bij persistent spijbelgedrag van hun kinderen. Die maatregelen leverden nooit bevredigende resultaten op (Kendall, White, & Kinder, 2003), ook niet indien via een soort snelrecht kort op de bal gespeeld kon worden (Halsey, Bedford, Atkinson, White, & Kinder, 2004). In Vlaanderen kan de studiebeurs van leerlingen die in twee opeenvolgende schooljaren 30 B-codes of meer behaalden teruggevorderd worden. Over de vraag of die maatregel een positief effect heeft op het aanwezigheidsgedrag, bestaat voor zover wij weten geen onderzoek. In het besluit komen we op de zinvolheid van die maatregel terug.

Laissez-faire of zwakke ouders hebben niet het agressieve en strijdlustige van de voorgaande groep, maar zijn voor het overige weinig behulpzaam naar de school toe. Het zijn ouders die weinig gezag hebben en hun kinderen weinig in de weg leggen om te doen wat ze willen. Ook hier gaat het doorgaans om laagopgeleide ouders die zich ten opzichte van de school en leerkrachten vaak verontschuldigend opstellen zonder vervolgens in te grijpen. Anders dan de twee voorgaande groepen keuren *gefrustreerde ouders* het spijbelgedrag van hun kind resoluut af. Zij trachten er doorgaans alles aan te doen om hun kinderen naar school te krijgen maar mislukken. Het zijn vaak deze ouders die vinden in de steek te worden gelaten door het systeem, de school en de leerkrachten. Toch onderhouden deze ouders nog vrij veel contact met de school. Opvoedingsonmacht wordt bij meer dan 41 % van de problematische afwezigheden (30 B-codes) door de school aangeduid (Bex et al., 2012a).

Een zeer kleine groep van *angstige of wanhopige ouders* vindt dat hun kinderen voor hen moeten zorgen en houdt ze daarom thuis. Het gaat vaak om alleenstaande ouders met ernstige medische problemen of een zeer gebrekkige kennis van de onderwijstaal. Daarnaast betreft het soms ouders die verward zijn in zeer pijnlijke scheidingssituaties en bang zijn

¹⁷ Het gaat om de redenen die scholen aankruisen indien zij melding maken bij het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Scholen kunnen uit de 20 categorieën meer dan één reden aanduiden. De gegevens dienen met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden aangezien onderzoek toont dat scholen en leerkrachten vaak naar ouders verwijzen als verantwoordelijke. Omgekeerd verwijzen ouders en jongeren vaak naar de school (Reid, 2006).

voor een vroegere partner zowel met betrekking tot zichzelf als met betrekking tot de veiligheid van hun kind. Zij verzinnen vele excuses om hun kind niet naar school te sturen. Het is de situatie waar het initiatief voor de afwezigheid nagenoeg volledig bij de ouders ligt. De angstige of wanhopige ouders kunnen beschouwd worden als een subgroep van een bredere groep aan *kwetsbare ouders* die hun kinderen om pragmatische redenen thuishouden. Tot deze groep behoren ook de ouders die niet bang zijn om hun kinderen naar school te sturen maar wiens gezinssituatie (veel kinderen, een precaire economische situatie) hen naar de idee leidt dat kinderen op sommige momenten nuttiger werk kunnen doen dan naar school gaan. Bij de problematische afwezigheden wordt een problematische gezinssituatie in 34 % van de gevallen aangeduid door de school (Bex et al., 2012)¹⁸.

2.1.3.2 DE FREQUENTIE VAN SPIJBELLEN

Spijbelen wordt in de literatuur vaak opgedeeld naar de mate van intensiteit (bv. incidenteel of occasioneel spijbelen versus frequent spijbelen). Gelijkaardig aan het afbakenen van het spijbelconcept, worden doorheen de literatuur diverse maten gebruikt die de spijbelintensiteit uitdrukken. Twee dimensies zijn daarbij van belang nl. (1) het aantal dagen binnen een vaste periode en (2) de duur per keer dat er gespijbeld wordt.

The Department of Education and Skills (UK) definieert een frequente spijbelaar vanaf 46 halve dagen ongeldige afwezigheid in een lopend schooljaar. Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming hanteert 30 halve dagen. Frequent spijbelen op deze manier ingevuld, legt de lat om van frequente spijbelaars te spreken heel hoog. In Vlaanderen bijvoorbeeld gaat het om minder dan 2 % van de leerlingen. Doorgaans zijn de definities afkomstig van administraties strenger dan de criteria die leraars en zorgverleners op het terrein hanteren. In deze studie zullen we geen vaststaande drempelwaardes opleggen, maar veeleer vertrekken vanuit de gegevens die leerlingen rapporteren.

Naast de frequentie van het spijbelen (het aantal dagen of uren) wijzen andere auteurs ook op het belang van de continuïteit van de afwezigheid (Atkinson, Halsey, Wilkin, & Kinder, 2000). In Nederland spreekt het Ministerie van Onderwijs pas van frequent spijbelen indien een leerling meer dan 7 opeenvolgende dagen achtereen ongeldig afwezig is, gedurende een langere tijd elke week minstens één dag spijbelt of meerdere malen per kwartaal enkele dagen achtereen spijbelt.

¹⁸ Een problematische gezinssituatie verwijst waarschijnlijk naar de brede kwetsbaarheid van jongeren en niet alleen naar die situaties waar kinderen door ouders thuisgehouden worden.

2.1.3.3 DE CONCRETE VORM VAN HET SPIJBELLEN

Het typologiseren van spijbelen kan ook gebeuren door middel van verschillen weer te geven in de concrete vorm die het spijbelen aanneemt. Naast de duur duiden ook de plaats waar jongeren de spijbeltijd doorbrengen en of leerlingen tijdens de spijbeltijd al dan niet alleen waren bijkomende subdimensies aan.

Een in de literatuur vaak aangehaald onderscheid betreft of de leerling al dan niet volledige dagen dan wel tijdens specifieke lessen of bij specifieke leerkrachten afwezig is. De twee laatste elementen worden doorgaans samengenomen. '*Specific lesson truancy*' beschrijft Reid (1999) als "*the chronic skipping of a specific subject area due to content or the instructor*". Het verzuimen van specifieke lessen is in de eerste plaats het vermijden van bepaalde *triggers* zoals de lesinhoud¹⁹ of de leerkracht. Dergelijke vorm van spijbelen kan verschillende oorzaken hebben. Volgens Reid (1999) geeft de kwaliteit van het lesgeven en de houding van de leerkracht vaker de doorslag dan de lesinhouden zelf (Reid, 1999). Ander onderzoek lijkt dit te bevestigen (Attwood & Croll, 2006; Sälzer, Trautwein, Lüdtke, & Stamm, 2012). Dat laatste wordt tegengesproken door kwalitatief onderzoek waarin jongeren vooral de inhoud van de lessen en niet zozeer de leerkracht aanduiden als reden voor hun spijbelen (Macdonald & Marsh, 2004). Onvoldoende overeenstemming tussen de studieinhoud van de leerling en diens persoonlijke interesses is een belangrijke oorzaak in het spijbelen tijdens specifieke lessen. Deze discussie is voor onze doeleinden minder relevant. Wat de voorbeelden van Reid gemeen hebben is de idee dat een mismatch tussen de interesses en noden van leerlingen en het gegeven onderwijs samenhangt met spijbelen. Eigenlijk wordt in al deze gevallen aangenomen dat mocht deze mismatch er niet zijn, de leerling niet zou spijbelen. Niet alle vormen van selectief spijbelen voldoen aan dat criterium, zogenaamd '*post-registration truancy*' is er één van.

'*Post-registration truancy*' verwijst naar spijbelen dat systematisch plaatsvindt na het registratiemoment op school (Reid, 1999). Het gaat om spijbelaars die systematisch sancties omzeilen door het klaslokaal of schoolgebouw pas te verlaten na het registratiemoment. Spijbelen tijdens bepaalde lessen heeft in dat geval weinig te maken met de inhoud van de les, de kwaliteit van de lesgever of de relatie tussen de lesgever en de leerling, maar alles met de timing van de les. Overigens hoeven spijbelaars in dit geval niet noodzakelijk het

¹⁹ Brits onderzoek waarbij ook gepeild wordt naar tijdens welke lessen er specifiek gespijbeld werd, levert verschillende resultaten op. Reid (1999) geeft aan dat leerlingen vooral spijbelen tijdens lessen in exacte wetenschappen, wiskunde, moderne talen en godsdienst. Daarnaast zouden vooral meisjes tijdens de les lichamelijke opvoeding spijbelen. O'Keefe en Stoll (1995) wijzen naar lichamelijke opvoeding, Frans en godsdienst. Een surveyonderzoek uitgevoerd door Rathbone (2011) wijst op lichamelijke opvoeding en wiskunde.

schoolgebouw te verlaten (O'Keefe, 1993). Vaak zijn leerlingen die gedurende bepaalde lessen spijbelen ook postregistratie spijbelaars waarbij leerlingen in het begin van de dag als aanwezig worden geregistreerd, maar voor een bepaalde les het klaslokaal verlaten (Kinder, Wakefield, & Wilkin, 1996). Zowel 'specifieke les spijbelaars' als 'post-registratie spijbelaars' verdienen in de spijbelproblematiek de nodige aandacht omdat deze spijbelaars een grotere kans hebben door de traditionele meetinstrumenten niet te worden gedetecteerd (Reid, 1999).

Wanneer spijbelaars onderverdeeld worden naargelang het tijdstip of de duur van het spijbelen, dient ook een ruimer tijdsbestek in acht genomen te worden zoals de maand, het semester, de dag van de week, of al dan niet voor of na schoolvakanties. In de meest recente *'Wie is er niet als de schoolbel rinkelt, schooljaar 2011-2012'* valt op dat de problematische spijbelaars reeds vroeg in het schooljaar beginnen met spijbelen. Meer dan 60% van de problematische spijbelaars²⁰ heeft reeds in september zijn eerste B-code ontvangen. Bijna de helft van de problematische spijbelaars heeft in november 10 B-codes ontvangen en bijna 30% van de problematische spijbelaars kreeg in december reeds 30 B-codes. Opvallend is dat er in juni in verhouding minder bijkomende spijbelaars met minimum 30 B-codes worden geregistreerd (Van Damme et al., 2013). Spijbelen zou ook vaker voorkomen aan het einde dan aan het begin van de week (Billington, 1978). Het tijdstip van het spijbelen is bovendien ook relevant met betrekking tot het zogenaamd luxeverzuim dat vooral net voor of net na een schoolvakantie valt.

Naast de duur en de periodiciteit van het spijbelen, vormt het al dan niet in groep spijbelen een tweede belangrijke factor die vorm geeft aan het spijbelen. Het merendeel van het spijbelen vindt in groep plaats, volgens Reid (1999) zo'n 70 tot 80 %. Het al dan niet in groep spijbelen wordt ook verbonden met andere oorzaken (zie verder). Zo wordt geïsoleerd spijbelen vaak geassocieerd met angst gerelateerd gedrag en psychologische problemen (Kearny, 2008b; Reid, 1999), terwijl spijbelen in groep in een aanzienlijk aantal gevallen een gevolg is van groepsdruk en machogedrag (Attwood & Croll, 2006; Eccles & Barber, 1999; Fritsch, Caeti, & Taylor, 1999; Kinder et al., 1996; Reid, 1999).

Een derde relevant onderscheid met betrekking tot de vorm die spijbelen aanneemt, heeft betrekking op de locatie waar de spijbeltijd wordt doorgebracht. Vuijk, Heyne, en van der Noll (2008) onderscheiden thuis spijbelen en in het openbaar spijbelen. Leerlingen die thuis spijbelen, verzuimen vaak school met toestemming van de ouders. Thuis spijbelen wordt ook vaak geassocieerd met angst gerelateerde factoren (Kearny & Silverman, 1996; Tyerman, 1968). Binnen de groep openbare spijbelaars zijn het vooral de jongens die op straat

²⁰ Onder een problematische spijbelaar wordt een jongere verstaan die minstens 30 halve dagen ongeoorloofd afwezig was van school

spijbelen en de meisjes die in winkelcentra spijbelen (Reid, 1999). Het is vooral het op straat-spijbelen dat geassocieerd wordt met antisociale gedragsprofielen en een problematische schoolloopbaan (Fremont, 2003; Nouwen, 2008). Thuis spijbelen daarentegen wordt meer geassocieerd met hetzij individuele psychologische problemen maar ook met problematische gezinssituaties zoals kinderen die moeten instaan voor de zorg van kleine kinderen.

2.1.4 Spijbelen gedefinieerd door de leerlingen

De voorgaande sectie maakt duidelijk dat spijbelen in de literatuur op verschillende wijzen wordt gedefinieerd. Daarbij wordt niet elke vorm van ongeoorloofd schoolverzuim gelijkgesteld aan spijbelen. Bovenop de spijbelfrequentie, het medeweten van de ouders en de wijze waarop de spijbeltijd wordt doorgebracht, wordt een belangrijk onderscheid gemaakt op basis van enerzijds de intentie van de afwezigheid en anderzijds de perceptie van de afwezigheid.

De ambivalentie rond de precieze afbakening van het spijbelbegrip blijft niet alleen beperkt tot de literatuur of de administratie. Ze is ook aanwezig bij leerlingen zelf. Bij de leerlingen die we spraken in het kader van een diepte-interview, peilden we telkens naar wat zij onder spijbelen verstonden. We geven de resultaten hier weer omdat ze tot een belangrijk inzicht leiden. Aan de diepte-interviews uit het kwalitatieve onderzoeksluik²¹ namen zowel niet-spijbelaars, overwogen spijbelaars, occasionele spijbelaars en problematische spijbelaars deel. Indien men spijbelaars vraagt de wijze waarop ze spijbelen te definiëren, dan bestaat uiteraard het risico dat er vooral een verantwoording wordt gegeven voor het eigen spijbelgedrag. Bovendien wordt het dan moeilijk om antwoorden van spijbelaars met deze van niet-spijbelaars te vergelijken. Om het risico op een rationalisering van het eigen handelen zoveel mogelijk te beperken, werd volgende strategie gehanteerd²². De structuur van de interviews werd opgedeeld in vier delen. In een eerste deel werd gepeild naar de relatie met significante anderen, zoals de vrienden en de ouders. In een tweede deel werd gepeild naar de schoolloopbaan en de schoolbeleving. In een derde deel werd gepeild naar de houding ten opzichte van het onderwijs. De vragen die rechtstreeks peilen naar het spijbelgedrag, werden in de laatste fase van het interview gesteld. Deze laatste fase werd geïntroduceerd aan de hand van volgende vragen: *(1) Sommige leerlingen spijbelen, andere*

²¹ Zie het technisch rapport voor een meer uitgebreide bespreking van het kwalitatieve onderzoeksgedeelte. Alle namen die vermeld worden zijn schuilnamen.

²² Zie technisch rapport voor een uitgebreide verantwoording van de gevolgde procedure.

niet, waarom spijbelt volgens jou de ene leerling wel en de andere niet? (2) Tot welke groep reken jij jezelf, de spijbelaars of de niet-spijbelaars? Waarom? Op die manier werd een beeld verkregen van het gedrag dat jongeren al dan niet met spijbelen associëren.

De meerderheid van de jongeren beschrijft spijbelen als het afwezig zijn van school zonder geldige reden. Daarin is er geen verschil met de door het beleid gehanteerde definitie van spijbelen. Het verschil zit hem in het toekennen door de jongeren van welke redenen al dan niet geldig zijn om een dag van school afwezig te zijn. Schoolmoeheid, geen zin hebben in school of wegens luiheid 's ochtends niet uit bed geraken, zijn geen geldige reden voor afwezigheid. Redenen op basis waarvan spijbelen door sommige jongeren geoorloofd wordt, kunnen ingedeeld worden in twee groepen. In de eerste plaats wordt schoolverzuim wegens *psychosociale problemen*, zoals gepest worden of schoolfobie, vaak niet als spijbelen gedefinieerd. Vaak zijn dit jongeren, en meisjes in het bijzonder, die zelf met psychosociale problemen worden geconfronteerd. In de tweede plaats wordt schoolverzuim wegens een *intensieve vrijetijdbesteding* soms niet als spijbelen beschouwd.

Raymond is een occasionele spijbelaar die zichzelf niet als spijbelaar omschrijft omdat hij een reden heeft om thuis te blijven, namelijk een intensieve bijjob om zijn moeder financieel te ondersteunen. Hij definieert spijbelen als volgt: *"Als je weg gaat of gewoon niet komt naar school om niks te doen, en dan gewoon thuis blijft omdat je geen goesting hebt. Gewoon jongeren die geen zin hebben om naar school te gaan"*. Raymond verwijst in zijn spijbeldefinitie naar de reden van de afwezigheid. Typische spijbelaars blijven van school afwezig omdat ze geen zin in school hebben. *"Ik vind niet dat ik echt een spijbelaar ben, want ik ben nog nooit gewoon thuis gebleven omdat ik geen zin had in school, of misschien op 1 keer na."* Ook Bruden is een occasionele spijbelaar die zichzelf van de typische spijbelaar distantieert. In tegenstelling tot Raymond beschrijft hij zijn schoolverzuim wel als spijbelen. *"Andere soort spijbelaars zijn, denk ik jongeren die meer spijbelen om buiten te gaan roken of om te feesten en de dag erna niet uit hun bed kunnen omdat het school is. Of voor andere vrienden die misschien geen school hebben en die zeggen van ja ik heb geen school, komen jullie mee buiten?"* [Interviewer: "Vind je dat je zelf een spijbelaar bent?"] *"Een beetje tussenin, maar meer aan de spijbelaarskant. Omdat dat (Bruden is af en toe van school afwezig om dansvoorstellingen in te oefenen) niet echt een reden is om op school niet aanwezig te zijn."*

Een tweede groep spijbelaars definiëren schoolverzuim wegens psychosociale problemen niet als spijbelen. Céline, een problematische spijbelaar, maakt op deze wijze een onderscheid tussen spijbelaars en niet-spijbelaars: *"Sommige mensen hebben gewoon geen problemen op school en die hebben geen reden om thuis te blijven. Natuurlijk, je hebt 2 soorten spijbelaars, je hebt spijbelaars met redenen en je hebt spijbelaars die gewoon lui zijn. Die willen thuis zitten met vrienden, en hebben gewoon geen zin om iets te doen, schoolmoe ofzo. Maar dan heb je andere mensen die gewoon bang zijn om te gaan, gelijk dat ik was. Ik*

ging niet spijbelen met de bedoeling van ok ik heb gewoon geen zin om te gaan. Want ik ging elke morgen naar het school, maar ik durfde niet binnen gaan." De voorbeelden van Raymond, Bruden, en Céline zijn typerend voor de overige antwoorden. Leerlingen hanteren een scherp onderscheid tussen spijbelaars en niet-spijbelaars en construeren dat aan het al dan niet afwezig zijn wegen 'geen zin in school' te hebben. Door hun eigen afwezigheid te zien als gebaseerd op een goede reden, tracht men het label 'spijbelaar' te vermijden. Die manier van voorstellen illustreert twee zaken. Ten eerste dat de categorie 'spijbelaar' bezoedeld is. Zij wordt geassocieerd met stigma. Ten tweede draagt die voorstelling zelf bij tot het stigma door de spijbelaars voor te stellen als jongeren die spijbelen uit gemaksoverwegingen.

Ook Lévi, een problematische spijbelaar, verwijst in het definiëren van spijbelen naar de reden die achter de afwezigheid verscholen ligt. *"Spijbelaars zijn jongeren die niet beseffen waar ze mee bezig zijn, die hun laten beïnvloeden door anderen. Die zeggen van pff we zijn hier weg ja [...] Je hebt er veel van ja we zijn weg kom, ik ga mee en dit en dat, ja dat zijn spijbelaars"*.

Volgend deel uit het bovenstaande citaat van Lévi is typerend voor de tendens op basis waarvan jongeren spijbelen definiëren: *"Je hebt er veel van ja we zijn weg kom, ik ga mee en dit en dat, ja dat zijn spijbelaars"*. Het is opvallend dat spijbelaars die vanuit dergelijke wijze hun schoolverzuim invullen, zichzelf ook als spijbelaars gaan typeren. Tyga, een problematische spijbelaar, ziet zichzelf als een spijbelaar. Zijn spijbeltijd werd vooral ingevuld door rondhangen op straat. [Interviewer: "Kan je wat meer vertellen over de redenen waarom je spijbelde?"] *"Het school interesseerde mij niet, ja beetje met vrienden rondhangen, gewoon voor de fun, ja zo wat dingen uitsteken, soms wat feiten gepleegd."*

Naast het definiëren van spijbelen op basis van het al dan niet hebben van een gegronde reden, wijzen sommige jongeren in het definiëren van spijbelgedrag ook op verschillen tussen spijbeltypes. In overeenstemming met het onderzoek van Reid (1999, 2002) benadrukken jongeren het belang van het maken van een onderscheid tussen de *spijbellocatie*, en het feit of men *alleen of in groep spijbelt*. Jonathan, een occasionele spijbelaar, onderscheidt *typisch* spijbelgedrag van *minder typisch* spijbelgedrag door te wijzen op de plaats waar en gespijbeld wordt en met wie men spijbelt. Jonathan beschrijft zijn schoolverzuim als spijbelen omdat hij geen reden had om afwezig te zijn. Hij typeert zich echter niet als een typische spijbelaar omdat hij alleen thuis spijbelde. [Interviewer: "Vind je van jezelf dat je een typische spijbelaar bent?"] *"Ik denk niet dat ik een typische ben, want ik denk dat typisch spijbelen eerder zo in groep gebeurt en dan echt ergens naartoe gaan ofzo. Terwijl ik gewoon thuis zat voor het grote deel omdat ik geen zin had. Maar ik denk wel dat ik een spijbelaar ben"*. Ook Jona, een problematische spijbelaar, maakt het verschil tussen type spijbelaars op basis van de wijze waarop de spijbeltijd wordt doorgebracht. [Interviewer: "Waarin verschillen spijbelaars van niet-spijbelaars?"] *"Er zijn er bij die*

spijbelen, die hangen altijd buiten enzo, zoals wij, wij zijn zo straatjongeren. En andere, die hebben vrienden, en zitten altijd bij ne maat thuis. Wij, wij doen niets, het krapuul uithangen.” (Jona, problematische spijbelaar). Ten slotte gaat Gizem, een occasionele spijbelaar, nog een stap verder door zichzelf niet als spijbelaar te identificeren omdat ze tijdens het schoolverzuim thuis bleef. [Interviewer: “Als ik spreek over spijbelaars en niet-spijbelaars, tot welke groep zou jij jezelf dan rekenen?”] *“Niet spijbelaars”... “Ik heb gewoon gezegd dat ik thuis aan het liggen was, allezja, dat ik niet spijbelde. Spijbelen is eigenlijk toch niet naar school komen en naar ergens anders gaan”.*

Tot slot, willen we er op wijzen dat het beeld dat jongeren over spijbelen verschaffen niet altijd eenduidig is. Zo wijzigde de betekenis die aan spijbelen gegeven wordt soms doorheen het gesprek. Maradonna, een problematische spijbelaar waarbij het schoolverzuim hoofdzakelijk door de moeder gemotiveerd wordt, identificeert zich in eerste instantie als spijbelaar. Later in het gesprek beschrijft hij spijbelaars echter op geheel andere wijze in vergelijking met zijn persoonlijk spijbelgedrag. [Interviewer: “Zou jij uzelf een spijbelaar noemen?”] *“Spijbelaar? Hahaha, ik zou mij wel een spijbelaar noemen ja, want ik heb het vaker gedaan”.* [Interviewer: “Heb je vrienden die spijbelen?”] *“Neen, mijn kameraden zijn niet zo kinderachtig, die zijn echt serieus”.* [Interviewer: “Spijbelen is kinderachtig?”] *“Allez dat is niet kinderachtig ofzo maar, het is iets serieus maar ze doen niet serieus. Gewoon intelligente gasten, die gaan gewoon naar school, die studeren”.* [Interviewer: “Denk je dat er verschillende types spijbelaars zijn?”] *“Ja zeker, bijvoorbeeld, en dit zijn de domme gasten, spijbelaars die bij hun vriendinnetjes gaan de hele dag, zo kinderachtig, die met vrienden puur voor het genot weggaan, die gewoon willen gaan shoppen ofzo, die drug verkopen ofzo.”* [Interviewer: “Kan je eens een voorbeeld geven waarvan je weet dat die persoon spijbelt?”] *“Ik ken geen spijbelaars”.*

Niet-spijbelaars hebben het moeilijk om spijbelen te definiëren. Voor veel van de niet-spijbelende leerlingen is spijbelen een vaag begrip, waar men nog niet werd mee geconfronteerd. Sadaf, een niet-spijbelaar, heeft het moeilijk spijbelen en spijbelaars te beschrijven. [Interviewer: “Sommige leerlingen spijbelen, andere niet, hoe zou je de verschillen tussen die twee groepen beschrijven?”] *“Goh de verschillen in spijbelen, je heb vooral, allez bij ons op school gebeurt dat niet zoveel, spijbelen. Ik denk dat dat vooral gebeurt op scholen van tso en bso. In die richtingen zien die volgens mij nog niet echt hun toekomst of zo denk ik. Of willen die gewoon niet denk ik, denken die gewoon aan hun jeugd. Ja, ik weet het eigenlijk niet, ik heb dat niet echt, ik zou daar niet echt een reden voor kunnen vinden denk ik.”*

De voorbeelden in deze sectie maken duidelijk dat verschillen in spijbeldefinities door jongeren vooral bepaald worden door de mate waarin een afwezigheid al dan niet als onverantwoord wordt beschouwd. Als jongeren gevraagd wordt wat zij verstaan onder spijbelen, dan wordt er echter niet enkel gewezen naar de reden van de afwezigheid, maar

ook naar de omstandigheden waarin het spijbelen plaatsvindt. Zo worden typische spijbelaars beschreven als jongeren die op straat spijbelen ('rondhangende jongeren'). Opvallend vooral is dat het spijbelgedrag dat als 'typisch' wordt omschreven, slechts een fractie van de totale verzameling van spijbelen bedraagt. De meeste vormen van spijbelen hebben niet te maken met jongeren die wegens 'geen zin' samen met vrienden buiten rondhangen tijdens de schooluren. De vaststelling dat dat beeld wel ruim verspreid is heeft uiteraard gevolgen voor de algemene houding die mensen aannemen tegenover spijbelen.

2.2 SPIJBELEN GEDUID

Spijbelen wordt omschreven als een 'multifactor causation phenomenon' (Wilson, 1977). Coventry en collega's (1984: 119) zien spijbelen als een "*behavioral manifestation of particular interactions between family, school and peer group factors which contribute to lowered student commitment to schooling and may lead to truant behavior*". Dergelijke omschrijvingen van spijbelen trachten twee zaken te benadrukken namelijk (1) dat spijbelen meer is dan een jongere die niet naar school gaat en (2) dat heel verschillende wegen naar eenzelfde spijbelgedrag leiden. Met betrekking tot het eerste element wordt spijbelen vandaag bijvoorbeeld vaker bestudeerd als risicokenmerk voor delinquent gedrag of voor ongekwalificeerde uitstroom dan als een afzonderlijk fenomeen. Met betrekking tot het tweede wordt vaak gewaarschuwd tegen het idee dat er één algemeen verklaringsmodel voor spijbelen zou bestaan: "*While the nature and extent of school absence and truanting differ, it is also important to note that truancy is caused by multiple, often interrelated, factors and consequently students who miss school without any valid reason do not constitute a homogenous group*" (Darmody, Smyth, & McCoy, 2008, pp. 359–360). We denken dat op dit punt substantiële vooruitgang geboekt kan worden door verschillende types spijbelaars te onderscheiden. Maar zelfs als dat lukt, blijft waarschijnlijk gelden dat eenzelfde spijbelgedrag verschillende en vaak meerdere op elkaar inhakende oorzaken kan hebben. Het is deze laatste eigenschap die maakt dat in de literatuur spijbelen veeleer *geduid* dan *verklaard* wordt. Spijbelen vormt doorgaans immers één element binnen een web van verbanden waarbinnen het moeilijk is een min of meer veralgemeenbare causale ordening te vinden. Verschillende auteurs beklagen zich erover dat dat inzicht meer dan eens leidt tot de complete afwezigheid van een duidelijk theoretisch kader (Darmody et al., 2008; Maynard, Salas-Wright, Vaughn, & Peters, 2012; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron, & Abdon, 2013; Veenstra et al., 2010). Toch is zo'n kader nuttig. Daarom bespreken we in het vervolg twee algemene theoriën. Zij zijn vooral afkomstig uit de meer brede literatuur over delinquentie, maar worden regelmatig aangehaald in de studie van spijbelen. Tegen die achtergrond belichten we vervolgens onderzoek naar specifieke kenmerken van het spijbelen.

2.2.1 Algemene theoretische benaderingen voor spijbelen

De volgende theorieën gaan er allemaal vanuit dat deviant gedrag ontstaat op het moment dat de beperkingen, van welke aard dan ook, voor individuen wegvallen. Spijbelen komt dan in beeld omdat het beschouwd wordt als een van de meest laagdrempelige vormen van deviant gedrag.

2.2.1.1 ZELFCONTROLETHEORIE

De zelfcontroletheorie is één van de benaderingen die vertrekt vanuit de individuele leerling. In die hoedanigheid wordt zij vandaag nog weinig gevolgd als een algemene theorie om een verschijnsel als spijbelen te vatten. Zoals in de inleiding reeds aangehaald voltrok er zich in het onderzoek naar spijbelen een verschuiving waarbij steeds meer aandacht ging naar de wijze waarop de school inhaakt op bepaalde kenmerken van het individu. Dat neemt niet weg dat de zelfcontroletheorie een aantal interessante elementen van het spijbelgedrag aanhaalt. Spijbelen wordt binnen de zelfcontroletheorie gezien als een gevolg van een lage mate van zelfcontrole (Gottfredson & Hirschi, 1990; Henry et al., 1999; Smith, 2004; Veenstra et al., 2010). Jongeren met weinig zelfcontrole zijn sneller geneigd hun directe behoeften te bevredigen, ongeacht of dit gedrag in strijd is met de regels. Spijbelen geldt als een efficiënt middel in directe behoeftebevrediging. Spijbelaars hebben meer vrije tijd en ontlopen heel wat verplichtingen. Bovendien komen de negatieve implicaties van spijbelen meestal pas later naar boven (Veenstra et al., 2010).

Jongeren met een lage zelfcontrole worden gekenmerkt door een grotere gerichtheid op het hier en nu. In die zin vormt het gehanteerde tijdsperspectief een essentieel onderdeel van de zelfcontrole. In die context kan overigens opgemerkt worden dat de mogelijkheden voor een snelle behoeftebevrediging vandaag groter zijn dan ooit tevoren. Dat brengt bepaalde jongeren permanent in de verleiding, niet alleen om te spijbelen maar ook met betrekking tot andere vormen van norm overschrijdend gedrag. Kenmerkend voor deze benadering is dat spijbelen primair niet verklaard kan worden op basis van wat men als negatieve schoolmotivatie zou kunnen omschrijven. Het zijn niet zozeer negatieve schoolervaringen, een problematische thuissituatie of ronduit angsten die kinderen weerhouden naar school te gaan. Deze laatste worden binnen deze theorie veeleer gezien als versterkende elementen. Het doorslaggevende element wordt echter gezocht in de aanwezigheid van activiteiten en bezigheden die jongeren op bepaalde momenten aantrekkelijker lijken omdat ze op korte termijn meer voldoening bieden.

Gottfredson en Hirschi (1990) verbinden de ontwikkeling van een lagere weerstand tegen directe verleidingen met de socialisatieprocessen in de kindertijd. Een opvoedingspatroon waarin kinderen door onvoldoende belonen en straffen niet geleerd wordt bepaalde behoeften uit te stellen, zal veel meer resulteren tot jongeren die impulsief en snel

beïnvloedbaar zijn. Bourdieu (1984) komt langs een enigszins andere weg tot dezelfde uitkomst. Volgens hem heeft het hanteren van een korter tijdsperspectief een sociaal economische basis. Mensen die opgroeien in een gezin waar schaarste reëel is, worden veel meer gedwongen in het hier en nu te leven. Zij zullen om die redenen veel vatbaarder zijn voor de verleidingen die op korte termijn plezier opleveren. Waar de zelfcontroletheorie fundamenteel afwijkt van bijvoorbeeld de bindingstheorie die verderop wordt besproken is dat spijbelen tot op zekere hoogte beschouwd wordt als een gevolg van een hogere aantrekkelijkheid van andere ruimtes veeleer dan een onaantrekkelijkheid van de schoolomgeving. De afwezigheid van zelfcontrole leidt ook onmiddellijk naar de vraag wat de rol van controle door relevante anderen, in dit geval vooral de ouders en het onderwijzend personeel, is.

2.2.1.1.1 Opvoedingsstijl

De zelfcontroletheorie suggereert een sterk verband tussen een strenge disciplinaire opvoedingsstijl en grote mate van zelfcontrole (Gottfredson & Hirschi, 1990). Een grote mate van zelfcontrole zal zich positief tot schoolaanwezigheid verhouden. Onderzoek bevestigt het verband tussen discipline en spijbelen. Spijbelers hebben problemen met discipline (Barnes & Farrell, 1992), en ook op school krijgen niet-spijbelers minder nota's in de agenda over probleemgedrag betreffende discipline dan spijbelers (Sommer, 1985).

Het verband tussen een disciplinaire opvoedingsstijl en spijbelen wordt in de literatuur echter op een belangrijk punt genuanceerd. Zowel een te strenge als een te losse opvoedingsstijl hangt sterk samen met spijbelen (Pellerin, 2005; Tyerman, 1968). Smith (2004) vond wel een verband tussen schoolaanwezigheid en een opvoedingsstijl waarbij controle gecombineerd wordt met autonomie²³. Ander onderzoek bevestigt dit. Jongeren die een *gezaghebbende* veeleer dan autoritaire opvoedingsstijl genieten, spijbelen minder. Een gezaghebbende opvoedingsstijl combineert veeleisendheid en discipline met responsiviteit. Een grote mate van discipline wordt enkel aanvaard indien jongeren een grote mate van responsiviteit ervaren. Responsiviteit zorgt ervoor dat jongeren het gezag van volwassenen als legitiem ervaren, waardoor ze sneller geneigd zijn aan de eisen te voldoen (Dalziel & Henthorne, 2005; Pellerin, 2005).

De analyses van Smith (2004) tonen bovendien het belang van de omgeving waarin jongeren opgroeien. In meer kansarme omgevingen blijkt een gezaghebbende

²³ Autonomie werd geoperationaliseerd op basis van de mate waarin het kind rapporteert dat het in discussie kan treden met zijn ouders, zelf kan beslissen welke kledij het draagt of naar welke tv programma's het kijkt en de mate waarin de ouders vertrouwen hebben in het nakomen van belofte van hun kinderen (Smith, 2004).

opvoedingsstijl minder effectief terwijl de negatieve gevolgen van een strenge disciplinaire opvoedingsstijl minder zwaar doorwegen. Dit suggereert dat het effect van opvoeding op spijbelen gemedieerd wordt door de sociaaleconomische status.

In de context van het verband tussen een inefficiënte opvoedingsstijl en spijbelen, wordt ook gewezen op de complexiteit van vele gezinssituaties. Vooral een steeds frequentere afwezigheid van de vader als verantwoordelijke in de opvoeding correleert met een opvoedingsstijl waarin te vaak wordt toegegeven aan de wensen en grillen van het kind. Het kunnen delen van de verantwoordelijkheden in gezinnen met twee partners leidt ertoe dat ouders beter toezicht kunnen houden op de activiteiten van kinderen (Teasly, 2004).

2.2.1.1.2 Spijbelbeleid

Een systematisch en doelgericht verzuimbeleid op schoolniveau is essentieel in de strijd tegen de afwezigheidsproblematiek. Dit beleid moet duidelijk zijn en bekend zijn bij leerkrachten, leerlingen en ouders. Het is van groot belang dat de regels en sancties met betrekking tot het verzuim en de administratie van de verzuimfrequenties op een consistente manier worden uitgevoerd (Van Liere, 2011). Onderzoek toont dat scholen met een grote spijbelproblematiek op deze punten vaak slecht scoren. Scholen zonder spijbelactieplan hebben vaak een gebrekkige samenwerking tussen de verschillende relevante instanties. Scholen die het registreren van de spijbelproblematiek minder nauw opvolgen, tellen de meeste en hardnekkigste spijbelaars (De Witte & Csillag, 2012; Thys & Dupont, 2001).

Ook de wijze waarop de school omgaat met afwezigheden en hoe de communicatie met de ouders verloopt, kan de aanwezigheidscijfers van de school beïnvloeden. Onderzoek wees uit dat het bellen naar de ouders van afwezige studenten, het verschaffen van specifieke informatie aan de ouders over de afwezigheden van hun kind (bv. welk lesuur ze afwezig waren) en informatie over het schoolbeleid hieromtrent, de aanwezigheidscijfers van een school kunnen verbeteren (Epstein & Sheldon, 2002). Ook huisbezoeken bij chronisch afweziggen werpen in bepaalde gevallen vruchten af. De school kan best officieel iemand aanduiden als contactpersoon voor aanwezigheidszaken. De school kan ook een vertrouwenspersoon aanstellen aan wie de leerlingen eventueel de echte reden van afwezigheid kunnen melden (Thys & Dupont, 2001).

Belangrijk lijkt verder dat er duidelijke sancties worden vooropgesteld en dat deze daadwerkelijk worden toegepast, waarbij gewerkt wordt met zowel straffen *als* belonen. Onderzoek toont dat alleen repressieve maatregelen niet voldoende zijn om spijbelen tegen te gaan (Claes, Hooghe, & Reeskens, 2009). Hardnekkige spijbelaars hebben nood aan opvolging, bij voorkeur door dezelfde persoon die de geschiedenis van de betrokkene kent en ook als vertrouwenspersoon kan optreden (de Baat, 2010). Een vaak gesignaleerd probleem op dit punt is een gebrek aan duidelijkheid over de grens tussen sanctioneren en begeleiden. Spijbelen, net zoals veel antisociaal gedrag, vloeit vaak voort uit een gebrek aan

structuur en houvast. Een vage grens tussen sanctioneren en begeleiden die bovendien varieert naargelang de persoon met wie de jongere in contact komt (directie, CLB, leerlingenbegeleider,...), is op dat punt erg onwenselijk (Thys & Dupont, 2001). Zo toonde een onderzoek van Malcolm en collega's (2002) dat schoolhoofden verschillen in hun bereidheid om afwezigheden te rechtvaardigen. Scholen accepteren ook heel verschillende bewijsvoeringen voor het wettigen van afwezigheden, van verbale boodschappen van broers of zussen tot doktersbriefjes.

Elke school heeft haar eigen werking. Bepaalde kenmerken daarvan worden geassocieerd met meer spijbelen. De kans op spijbelen is groter in scholen die geen goede opvang voorzien bij het wegvallen van lessen of waar er weinig of onvoldoende toezicht is van studiemeesters door te veel administratief werk (Thys & Dupont, 2001). Ook de schoolinfrastructuur kan er toe leiden dat leerlingen met meer gemak ongemerkt uit de school kunnen glippen (aantal schoolpoorten).

Tinga en collega's (2008) onderzochten in welke mate spijbelen voorspeld kon worden door zelfcontrole wanneer andere factoren, waaronder verschillende bindingselementen (emotionele binding aan ouders en leerkrachten en morele binding aan regels), mee worden opgenomen in de analyses.²⁴ Ze concludeerden dat de zelfcontrole geen onafhankelijke invloed heeft omdat het samenhangt met de bindingselementen (zie volgende sectie). Spijbelen lijkt dus een direct gevolg van een gebrek aan sociale bindingen en een indirect gevolg van een gebrek aan zelfcontrole.

In recente jaren zijn de theorieën meer opgeschoven van een strikte focus op het individu naar de rol van zogenaamde significante anderen, dat zijn mensen uit de directe omgeving van de betrokkene waarmee hij of zij een emotionele band onderhoudt voor zelfregulering (Veenstra et al., 2010). Dat laatste niet alleen omdat zij de betrokkenen ervan kunnen weerhouden delinquent gedrag te stellen, maar door hun opvattingen het stellen van dergelijk gedrag ook minder aantrekkelijk wordt.

2.2.1.2 BINDINGSTHEORIE

De uitbreiding van zelfcontrole theorie naar de rol van significante anderen, zet een stap in de richting van een klassieke verklaringspiste voor deviant gedrag. Deviant gedrag, of

²⁴ De emotionele binding aan de ouders werd gemeten aan de hand van twee schalen die de mate waarin de kinderen menen affectie van hun beide ouders te ontvangen vat. De emotionele binding werd gemeten met een schaal voor de hoeveelheid affectie die kinderen van hun leerkracht en klasgenoten ontvangen. De houding t.o.v. de regels werd gemeten door twee items afgenomen bij de leerkrachten, nl. 'Houdt rekening met het belang van andere kinderen' en 'Biedt excuses aan als er iets misloopt'.

preciezer de afwezigheid van deviant gedrag, wordt heel vaak verklaard vanuit de *bindingstheorie* (Hirschi, 1969). Centraal in deze theorie staat de idee dat vier types sociale banden het individu weerhouden, in dit geval te spijbelen (Agnew, 1985; Junger-Tas, 1992; Veenstra et al., 2010). Anders dan de zelfcontroletheorie kijkt de bindingstheorie dus vooral in de richting van de aantrekkelijkheid van de school.

Abstract geformuleerd schrijft de bindingstheorie een verhoogde kans op regel overtredend gedrag toe aan zwakke of verbroken bindingen met vertegenwoordigers van conventionele normen en waarden. Het gaat daarbij altijd om een verhoogde kans. Bindingstheorie vertrekt immers van de vraag onder welke omstandigheden mensen zich gedragen conform de normatieve verwachtingen. Zij gaat er daarbij vanuit dat mensen nood hebben aan grenzen en beperkingen. Elke verzwakking van die omstandigheden leidt naar een verhoogde kans op deviant gedrag. Onderzoek toont dat bindingstheorie vooral een goede voorspellingskracht heeft voor statusdelicten (waaronder spijbelen) en minder voorspellingskracht voor ernstige delicten (Krohn & Massey, 1980).

Klassiek worden vier types bindingen onderscheiden. De eerste is verbondenheid of gehechtheid (*attachment*), wat verwijst naar de affectie en het respect dat individuen hebben tegenover significante anderen zoals ouders, leerkrachten en peers²⁵. Het is in dit geval de verwachte afkeuring van deze significante anderen die jongeren ervan weerhoudt delinquent of spijbelgedrag te stellen. De bindingstheorie gaat er op dat punt vanuit dat significante anderen de jongeren aanzetten geen deviant gedrag te stellen. Dat is natuurlijk niet altijd het geval, in het bijzonder niet in geval van spijbelen²⁶. In dat geval kan er een spanning bestaan tussen de verwachtingen van de relevante anderen, iets wat Hirschi later ook erkende. Al vroeg werd het aantal vrienden dat betrokken was in deviant gedrag als een zelfstandige factor beschouwd die de kans op deviant gedrag vergroot (Krohn & Massey, 1980). We komen hier in sectie 2.2.1.2.9 uitgebreid op terug. In empirisch onderzoek werd deze dimensie voornamelijk geoperationaliseerd aan de hand van kenmerken die verwijzen naar de relaties met ouders en leerkrachten, in het bijzonder de mate waarin deze betrokken zijn bij de onderwijsloopbaan van de jongere. Bij dat laatste wordt regelmatig een onderscheid gemaakt tussen de mate waarin de ouders op de hoogte zijn van het reilen en zeilen van hun kind en de mate waarin kinderen in hun ouders een vertrouwenspersoon vinden. Het eerste element verwijst eigenlijk naar de zogenaamd 'psychologische aanwezigheid' van de ouder, de leraar of peers. Het tweede mechanisme werkt veeleer als

²⁵ Sommige auteurs voeren daar ook de *attachment* met de school als institutie toe (Krohn & Massey, 1980). In de klassieke formulering heeft attachment alleen op natuurlijk personen betrekking.

²⁶ Deze problematiek is niet afwezig bij delinquent gedrag (in het bijzonder niet in geval van peers) maar speelt er waarschijnlijk wel een iets minder belangrijke rol dan bij spijbelen.

een versterker. Kinderen die een goede band hebben met hun ouders zullen ook meer vatbaar zijn voor de directe en indirecte controle van de ouders op hun tijdsbesteding.

Commitment verwijst, ten tweede, naar een mate van betrokkenheid bij conformistische activiteiten, in het geval van spijbelen, school gebonden activiteiten. Naarmate jongeren betrokken worden bij het functioneren van de school of het opzetten van de regels daalt de kans deze regels te schenden. Commitment kan op dat punt echter ook verwijzen naar de mate waarin leerlingen het gevoel hebben de leerstof aan te kunnen, door de leerkrachten gerespecteerd te worden en opgenomen te worden in een klasgroep. Ook op dat punt kunnen de verschillende betrokken actoren elkaar tegenwerken en spanningen creëren.

De derde band, *involvement*, verwijst naar de mate van engagement in conventionele activiteiten. Jongeren die veel tijd en energie investeren in conventionele activiteiten zijn minder snel geneigd hun inspanningen op het spel te zetten door norm overtredend gedrag. Het is vaak op dat punt dat een problematische schoolloopbaan en het uitzicht hebben op verder te kunnen studeren als relevant wordt aangehaald. Leerlingen die veel geïnvesteerd hebben in hun opleiding en deze ook zien als een voorbereiding op hogere studies hebben eenvoudigweg meer te verliezen dan hun collega's voor wie een problematische schoolloopbaan weinig uitzicht geeft op hogere studies.

Beliefs of morele verbondenheid, ten slotte, drukt de mate van geloof in de geldigheid van de maatschappelijke regels en conventies uit. Het geloof in de waarde van een succesvolle schoolloopbaan versterkt de mate van verbondenheid met de school (Hirschi, 1969 in Tinga et al. 2008). Er is geen reden om die morele verbondenheid heel beperkt in te vullen. Interessant in die context is onderzoek door onder meer Pelleriaux (2001) en Van Houtte en Stevens (2008, 2010) dat toont dat leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen verschillen in de mate waarin zij dragers zijn van gevoelens van futiliteit of demotie. Het gaat om de overtuiging dat mensen zoals 'wij' niet moeten hopen op een goede job en bijhorende rooskleurige toekomst. Demotie verwijst naar een toekomstbeeld waarin men gedoemd is tot het leiden van een ploeterbestaan waarbij het zware en vuile werk steeds tot zijn deel behoort. In die hoedanigheid drukt sociale demotie een vermeende achterstelling uit. Van Houtte en Stevens (2008; 2010), daarbij voortbouwend op het werk van Brookover en collega's (1979), verwijzen grotendeels naar dezelfde houding maar hanteren een meer enge empirische operationalisatie door vooral te verwijzen naar de school. *The sense of futility* echoot een gevoel van machteloosheid gericht op omstandigheden waar men meent geen vat op te hebben. Dergelijke opvattingen hebben de neiging zichzelf te realiseren doordat ze jongeren leiden naar smaken, opvattingen en gedragingen die haaks staan op wat binnen het onderwijs verwacht wordt (Demanet & Van Houtte, 2011; Pelleriaux, 2001; Van Houtte & Stevens, 2008, 2010). Gevoelens van demotie en futiliteit zijn zelf een gevolg van mislukkingen, een zwakke sociale achtergrond maar ook van de meer algemene appreciaties die in onze samenleving circuleren over de verschillende onderwijsvormen.

Spruyt (2012) toonde dat demotie, na uitgebreide controle voor andere kenmerken, voor een aanzienlijk gedeelte ingegeven wordt door het gevoel dat andere mensen neerkijken op de gevolgde studierichting. Gegevens verzameld in 2009 bij een steekproef van leerlingen uit het vierde jaar secundair onderwijs, die we later nog zullen gebruiken, tonen dat 22,4 % van de leerlingen uit het bso dat gevoel heeft tegenover 11,5 % in het aso. Die vaststelling suggereert eigenlijk dat het verschil in maatschappelijke waardering tussen de onderwijsvormen ook een aantal reële gevolgen heeft die niet beperkt blijven tot het keuzegedrag van een studierichting²⁷.

Van de vier types banden werden de rol van *attachment* en *beliefs* het meest onderzocht (Veenstra et al., 2010). De kracht van de bindingstheorie zit vooral in het feit dat aangenomen wordt dat elk element een zelfstandige invloed kan hebben. Op die manier wordt ruimte gelaten voor heel diverse oorzaken van spijbelen zonder daarbij een duidelijk beeld van wanneer de kans op spijbelen vergroot te verliezen. Als men de contexten en actoren waarmee een jongere in contact komt voorstelt als cirkels, dan zegt de bindingstheorie eigenlijk dat de kans op spijbelen afneemt naarmate die cirkels minder op elkaar vallen. Een jongere wiens ouders heel nauw betrokken zijn bij het schoolgaan van hun kind, die ingaan op de contactmomenten met de leerkrachten, die een vlotte schoolloopbaan kent waarbij zijn klasgenoten ook zijn vrienden zijn, die betrokken is bij de activiteiten van de school en die het gevoel heeft dat onderwijs volgen investeren in zijn toekomst is, zal volgens de logica een kleine kans hebben te spijbelen. De bindingstheorie voorziet op dat punt een algemeen kader waaruit specifieke verwachtingen kunnen worden afgeleid. Zo verwacht men bijvoorbeeld dat bij gelijkblijvende omstandigheden een leerling wiens belangrijkste vrienden niet in dezelfde school les volgen een grotere kans heeft te spijbelen in vergelijking met een leerling die zijn belangrijkste vrienden op zijn eigen school ontmoet. In het laatste geval vormen de vrienden een bindend element, in het eerste niet. Vrienden hebben die spijbelen, zal volgens de bindingstheorie de kans op spijbelen vergroten, enz. Op die manier ontstaat als het ware een web van push en pull factoren. De empirische uitdaging bestaat er dan uit (a) het soortelijk gewicht van elk van deze elementen te onderzoeken maar (b) ook oog te hebben voor het samengaan van deze factoren.

Aan de bindingstheorie kunnen vervolgens ook heel concrete discussies worden opgehangen. Een ervan heeft betrekking op de rol van gender (waarop verderop dieper ingegaan wordt) en draait rond de vraag of de rol van sociale bindingen genderspecifiek is. Dat laatste zou een logisch gevolg zijn van de nog steeds bestaande genderrollen. Daardoor zouden voor mannen prestatie gerelateerde kenmerken een betere voorspeller zijn voor deviant gedrag,

²⁷ In beleidsteksten worden deze waarderingsverschillen vaak aangehaald als verklaring waarom sommige leerlingen voor het algemeen secundair onderwijs kiezen terwijl een meer technische richting hen eigenlijk beter zou liggen.

terwijl voor vrouwen de relatie met ouders, bijvoorbeeld ook de invloed van scheiding, belangrijker zou zijn (voor een overzicht zie: Krohn & Massey, 1980). Gelijkaardige redeneringen kunnen opgebouwd worden voor andere kenmerken zoals onder meer etniciteit.

In het vervolg gaan we dieper in op onderzoek naar de rol van een aantal van de aangehaalde concrete determinanten van spijbelen.

2.2.1.2.1 Stabiele gezinssituaties

Een goede verbondenheid binnen het gezin zorgt voor een positieve waardenoverdracht van de ouders op hun kinderen. De toenemende complexiteit van vele gezinssituaties en het toenemende aantal éénoudergezinnen werden reeds in verband gebracht met schoolverzuim. Kinderen uit éénoudergezinnen hebben een hogere mate van afwezigheid en spijbelen (Kleine, 1994). Daarbij wordt vooral gewezen op de negatieve invloed door een afwezigheid van de vader (Thys & Dupont, 2001). Naast jongeren uit éénoudergezinnen spijbelen ook jongeren uit grote gezinnen frequenter (Sommer & Nagel, 1991). De kans is echter reëel dat het hier om twee verschillende types gaat waarbij het spijbelen in het eerste geval veeleer een gevolg is van een probleemsituatie thuis of een geringere responsiviteit van de ouder. In het tweede geval gaat het mogelijk, zoals een van de bevroegde stakeholders opmerkte, vaker om situaties waarbij oudere kinderen mee (moeten) helpen in het huishouden en de verzorging van de jongere kinderen.

Van den Einde-Bus en collega's (2010) onderzochten het schoolverzuim bij jongeren die opgroeien met een langdurig ziek, gehandicapt of verslaafd familielid. Ze keken naar zowel spijbelgedrag als verzuim door ziekte. Jongeren met een ziek familielid waren significant vaker afwezig wegens ziekte en spijbelden meer in vergelijking met de controlegroep. In vergelijking met jongeren zonder ziek familielid werd spijbelen het meest gerapporteerd door jongeren met een verslaafd familielid, met name wanneer er sprake was van een verslaafde broer of zus.

2.2.1.2.2 Betrokkenheid door de ouders

Een lage mate van ouderbetrokkenheid verhoudt zich sterk met spijbelen. McNeal (1999) onderzocht de invloed van ouderlijke betrokkenheid op schoolprestaties en schoolgedrag en onderscheidt daarbij vier elementen: de ouder-kind discussie, de ouder-leerkracht/schooldirectie relatie, monitoring en de directe betrokkenheid bij het onderwijsproces zoals het controleren van schoolprestaties en huiswerk. Doorgaans blijkt de ouder-kind discussie de belangrijkste beïnvloedende factor. Ouders die veel met hun kinderen praten brengen hun eigen verwachtingen en bezorgdheden beter over, kunnen het belang van onderwijs beter verduidelijken maar kennen hun kind ook gewoon beter waardoor ze afwijkend gedrag en problemen sneller herkennen. Het belang van ouders gaat

verder dan de directe controle die ze uitoefenen. Bij kinderen met een goede relatie en vertrouwensband met de ouders oefenen deze laatste vaak ook een indirecte controle uit. Deze kinderen zijn eenvoudigweg beter op de hoogte van de zorgen en bekommernissen van hun ouders, weten beter waarom ouders bepaalde gedragingen afkeuren en hechten aan die opvattingen ook meer belang. Daardoor zal de zogenaamde 'psychologische aanwezigheid' van de ouders als kinderen alleen zijn bij deze jongeren sterker zijn.

De effectiviteit van de ouderlijke betrokkenheid is een van de meest aangehaalde factoren om verschillen in spijbelen van jongeren met een andere etniciteit, behorende tot sociaaleconomische onderlagen en behorende tot moeilijke gezinssituaties te verklaren. Opvallend is daarbij dat verschillen naar achtergrond sterker doorwegen voor gedragsuitkomsten (bv. spijbelen) dan voor cognitieve uitkomsten (bv. schoolprestaties). Het eerder vermelde onderzoek van McNeal (1999) toont dat de ouder-kind discussie en de monitoring enkel effectief is in het voorkomen van spijbelen bij autochtone leerlingen. Gelijkaardige resultaten werden gevonden voor leerlingen uit de middenklasse en een bevoorrecht sociaal milieu tegenover leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond. Verklaringen voor die vaststellingen reikt het onderzoek van McNeal niet aan. Zo is het plausibel dat ouders van allochtone afkomst of uit een zwakke sociaaleconomische achtergrond minder efficiënt zijn in de relaties met hun kinderen. Een andere mogelijkheid is dat deze leerlingen door leerkrachten en schoolpersoneel negatiever en strenger behandeld worden (McNeal, 1999; Milne, Myers, Rosenthal, & Ginsburg, 1986).

Ook de houding van de ouders tegenover de school is vanzelfsprekend van groot belang. Leerlingen die over ouders beschikken die waarden en doelen vooropstellen die ook in het onderwijs als wenselijk worden gezien, hebben een kleinere kans te spijbelen (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Dornbusch, 1990). De kans op spijbelen zonder goedkeuring van de ouders vergroot ook indien de leerling reeds ongeoorloofd van school is weggebleven met de goedkeuring van de ouders (Tyerman, 1986). In termen van de bindingstheorie kan gesteld worden dat de opvattingen van de ouders in overeenstemming moeten zijn met deze van de school. Is dat niet het geval dan kan de gehechtheid (attachment) met de ouders mogelijk spijbelen in de hand werken. Zoals eerder aangehaald zijn er heel weinig ouders die openlijk negatief staan tegenover school en onderwijs in het algemeen. Die algemene opvatting blijkt echter geen garantie voor opvattingen over concrete situaties.

2.2.1.2.3 Klasklimaat en schoolklimaat

Naast het gezin fungeert ook de school als belangrijke socialiserende eenheid. Spijbelers ervaren het klasklimaat en het schoolklimaat als negatiever en spijbelaars blijken het meest voor te komen in scholen die gekenmerkt worden door een zeer slechte of zelfs vijandige relatie tussen de leerlingen en de leerkrachten (Epstein & Sheldon, 2002; Pomeroy, 1999; Reid, 1999). Herhaaldelijk werd aangetoond dat positieve leerling-leerkracht relaties positief

bijdragen tot zowel cognitieve als niet-cognitieve uitkomsten (Van Houtte, 2003). Een positief schoolklimaat draagt bij tot gevoelens van verbondenheid met de school en de leerkrachten (Kearney, 2008).

Leerlingen op scholen met een positief informeel klas- en schoolklimaat spijbelen minder. Jongeren blijken in grotere mate de regels na te leven indien ze nauw betrokken werden bij de opmaak ervan. Bovendien spijbelen leerlingen minder in scholen die participatie aanmoedigen en een ondersteunend klimaat aanbieden. Voorbeelden zijn de studiekeuze- en leerlingenbegeleiding, de organisatie van activiteiten in de pauzes, de participatiemogelijkheden, Daarbij is niet enkel de participatie van de leerlingen belangrijk, ook ouderlijke participatie op school blijkt spijbelen te remmen (Claes et al., 2009; De Groof & Smits, 2002; Hetherington, 1993).

Net zoals een gezaghebbende opvoedingsstijl van ouders het meest effectief blijkt in het tegengaan van spijbelen, blijken scholen met een gezaghebbende schoolstijl het minste problemen te hebben met schoolverzuim. Pellerin (2005) paste de classificatie van opvoedingsstijlen van Baumrind toe op de school en vond gelijkaardige resultaten. Op basis van de twee dimensies 'responsiviteit'²⁸ en 'veeleisendheid' kunnen vier schoolstijlen worden ingedeeld: gezaghebbend, autoritair, tolerant en onverschillig.²⁹

Gezaghebbende scholen stellen hoge eisen maar houden tegelijkertijd rekening met de behoeften van de leerlingen. Op deze scholen is er ruimte voor onderhandeling en kan samen gezocht worden naar een manier om aan de gestelde eisen tegemoet te komen (bv. in een leerlingenraad waar leerlingen inspraak hebben in beslissingen of het schoolreglement). Dit zorgt ervoor dat de leerlingen het gezag van de school als legitiem beschouwen en aanvaarden. In tolerante scholen liggen de eisen ten aanzien van de leerlingen vrij laag. Er wordt gestreefd naar responsieve relaties met de leerlingen waarin de nadruk ligt op ondersteuning. Hierdoor is er niet veel onderhandeling nodig. Een autoritaire school streeft discipline na door enkel ongewenst gedrag te bestraffen zonder responsiviteit. Jongeren ervaren het gezag er als arbitrair en illegitiem. Onverschillige scholen scoren zowel laag op responsiviteit als veeleisendheid. Er is een minimale inzet om responsieve relaties op te bouwen met de leerlingen en er worden geen hoge eisen gesteld voor het gedrag en de prestaties. In deze scholen heerst een zekere gelatenheid. Het gaat vaak om scholen met een achtergesteld leerlingpubliek waar het gevoel heerst tegen windmolens te vechten. Na verloop van tijd probeert men er het beste van te maken door de weg van de minste

²⁸ Responsiviteit is gevoelig zijn voor de behoeften van het kind/de leerling.

²⁹ De Engelse termen zijn: authoritative (gezaghebbend), authoritarian, indifferent en permissive

weerstand te volgen. Gezaghebbende scholen hebben de beste resultaten en de onverschillige de slechtste wat betreft te laat komen en afwezigheden (Pellerin, 2005).

2.2.1.2.4 Schoolomgeving

Als we kijken naar de schoolomgeving zien we duidelijke verschillen: de mate van spijbelen verschilt sterk tussen het platteland, de rand en de stad. Zo tonen onderzoeksbevindingen van het 'National Center for Education Statistics' (1996) dat binnenstedelijke scholen een hogere mate van schoolverzuim ervaren in vergelijking met landelijke en voorstedelijke scholen (Teasly, 2004). Rothman (2001) vond een significant verschil tussen grootstedelijk en landelijke scholen, gecontroleerd voor etniciteit en sociaaleconomische status. De afwezigheidsgraad lag 8,2 % lager in landelijke scholen.

Als we de instroomkenmerken van de school in rekenschap brengen als een kenmerk van de schoolomgeving speelt de welvaart van de buurt een rol. In welvarende schoolomgevingen hebben ouders en kinderen toegang tot ondersteunende netwerken en hulpbronnen die de kans op spijbelen verminderen. De bewoners blijven er doorgaans lang wonen en er is een hoge mate van huisbezit. Daardoor zijn deze bewoners geneigd te investeren in hun buurt en in de ontwikkeling van de jeugd. In lage inkomensbuurten hebben jongeren meer kans om geconfronteerd te worden met geweld. Hier is er vaak minder huisbezit en zijn er minder investeringen door buurtbewoners. Daarnaast wonen leerkrachten die werken op een school gelegen in een lage inkomensbuurt vaak iets verder weg en is er daardoor minder frequent contact met de ouders (Teasly, 2004).

2.2.1.2.5 Leerlingensamenstelling

Wat betreft de rol van samenstelling werd herhaaldelijk getoond dat een hoger percentage leerlingen van allochtone afkomst gepaard gaat met hogere afwezigheidscijfers (Finn & Voelkl, 1993; Rothman, 2001). Daarenboven spijbelen de autochtone leerlingen in scholen met veel allochtonen meer in vergelijking met scholen waar hoofdzakelijk autochtone leerlingen les volgen (Finn & Voelkl, 1993). Uit het onderzoek van Rothman bleek dat voor elke percentage van de totale schoolbevolking dat van allochtone afkomst was, het gemiddelde afwezigheidscijfer van de school steeg met 0,5% (Rothman, 2001). In de door ons onderzochte databanken met informatie over zelfgerapporteerd spijbelen vonden we geen steun voor die stellingen (zie verder).

Ook de proportie leerlingen met een lage SES hebben mogelijk een invloed op de aanwezigheidscijfers van de school. Uit het onderzoek van Jacobs en Rea (2011), dat keek naar studieprestaties en opvattingen rond het leren op basis van de PISA-data van 2009 blijkt dat de impact van het profiel van de schoolbevolking (met name de gemiddelde SES) hoger is dan de rechtstreekse impact van de individuele thuissituatie. In scholen met een hoge concentratie leerlingen met een lage SES hebben leerlingen een meer negatieve

attitude ten aanzien van de school en meer weerstand tegen de typische middenklassewaarden die gelden in het onderwijs. Leerkrachten hebben daarenboven de neiging leerlingen met een lage SES minder krediet te verlenen met betrekking tot schoolprestaties (Van Houtte, 2002).

2.2.1.2.6 Schoolgrootte

Een groot deel van de literatuur vindt verhoudingsgewijs meer spijbelaars op grote scholen in vergelijking met kleine scholen. Lindsay (1982), bijvoorbeeld, vond een onafhankelijke invloed van schoolgrootte op de aanwezigheidscijfers, na controle voor SES en schoolprestaties. Met slechts enkele uitzonderingen gold het negatieve effect van grote scholen op aanwezigheden in zowel stedelijke als landelijke scholen. Bovendien verbeteren de aanwezigheidscijfers van leerlingen die van een grote school naar een kleine, alternatieve school overstappen (Junger-Tas, 2002). Volgens Pittman en Haughwout (1987) beïnvloedt het hoge leerlingenaantal het schoolklimaat waardoor studenten zich minder identificeren met de school en de schoolactiviteiten. In een overzicht van de onderzoeksliteratuur rond schoolgrootte en leerlingenuitkomsten haalt Cotton (1996) een reeks onderzoeken aan die toonden dat de aanwezigheidscijfers hoger liggen in kleine scholen.

2.2.1.2.7 Participatie

Engagement in conventionele sociale eenheden zorgt voor een verbondenheid met de samenleving waardoor jongeren minder snel de regels overtreden (Hirschi, 1969). Jongeren die zich engageren in het verenigingsleven zouden minder snel de neiging hebben zich antisociaal te gedragen (Mahoney & Stattin, 2000). Ook jongeren die participeren aan extracurriculaire activiteiten spijbelen doorgaans minder. Elke vorm van sportgerelateerde en sociale vrijetijdsbesteding (zoals bijvoorbeeld de leerlingenraad) op school gaat gepaard met een hogere graad van schoolaanwezigheid (Anderson-Butcher, Newsome, & Ferrari, 2003; Finn & Voelkl, 1993; Lamborn, Brown, Mounts, & Steinberg, 1992). Enkele Amerikaanse studies wijzen specifiek op de gunstige effecten van participatie op school voor jongeren met slechte onderwijsprestaties en jongens met een lage sociaaleconomische status (Holland & Andre, 1987; Melnick, Vanfossen, & Sabo, 1988).

Ook jongeren die participeren aan buitenschoolse georganiseerde activiteiten spijbelen minder (Miller & Plant, 1999). Daarbij wordt gewezen op de positieve invloed van een sociaal netwerk van peers en volwassenen die bijdragen aan het overbrengen van de normen van de schoolstructuur (Mahoney & Cairns, 1997; McNeal, 1995). Spijbelen varieert ook naar de aard van de vrijetijdsbesteding. Er bevinden zich minder spijbelaars in de groep jongeren die participeren in het culturele veld, zoals de kunstacademie of de muziekschool (Kombarakaran, 2002). Ook binnen de groep jongeren die vaak naar de kerk gaan, vrijwilligerswerk doen en zich actief inzetten voor de lokale gemeenschap, bevinden zich

minder spijbelaars (Eccles & Barber, 1999). Met betrekking tot participatie blijkt het sociaal bekabeld zijn dus een belangrijke buffer tegen spijbelen te vormen.

2.2.1.2.8 De tijdsbesteding

De relevantie van tijd kwam reeds aan bod in de zelfcontroletheorie. In dat geval ging het echter om het gehanteerde tijdsperspectief. Daarnaast is de effectieve tijdsbesteding relevant. Vooral het hebben van een bijbaantje is daarbij controversieel. Cijfers uit de Maatschappelijke Participatie Jongeren-databank (2002) (n:1765) tonen dat ongeveer 40% van de leerlingen uit het secundair onderwijs in Vlaanderen een bijjob of vakantiejob hadden naast hun studies. Iets meer dan 11% werkt gedurende het hele schooljaar enkele dagen of avonden tijdens de schoolweek (Smits, 2003). Cijfers uit de databank Leerlingenparticipatie (2002) (n:3452) tonen gelijkaardige resultaten. Ongeveer 40% van de leerlingen hadden een bijjob of vakantiejob naast hun studies. Daarvan werkte iets meer dan 6% gedurende het hele schooljaar enkele dagen of avonden tijdens de schoolweek (De Groof, Elchardus, & Stevens, 2001). Cijfers van de ICCS databank (2009) tonen aan dat ongeveer 25% van de leerlingen uit het vierde jaar secundair onderwijs in Vlaanderen minstens eenmaal per week werkt tegen betaling (inclusief babysitten) (Franck, De Groof, Kavadias, & Elchardus, 2011).

Tijd is een schaars goed. Tijd die men besteedt aan een bijbaantje kan men niet aan schoolactiviteiten spenderen. Onderzoek toont ook dat jongeren die gemiddeld 9 uur per week werken effectief minder uren aan school spenderen dan hun collega's zonder bijbaantje (Warren, 2002). Vooral van het werken van veel uren in het bijzonder indien er ook 's avonds en 's nachts gewerkt wordt, worden negatieve effecten verwacht. Onregelmatige bijjobs zoals babysitten en tuinieren vertonen geen negatieve effecten (McNeal, 1997). In eerste instantie verklaarde men dit verband vanuit een '*zero-sum perspective*' (Warren & Lee, 2003, p. 101). Elk uur gespendeerd tijdens het bijbaantje is een uur dat de leerling tekort komt om te investeren in zijn studies. Vooral leerlingen die het reeds slecht doen op school kunnen zich niet veroorloven tijd te verliezen door een bijbaantje te hebben. Het zijn dan ook deze leerlingen die een grotere kans maken hun schoolloopbaan niet te volmaken (Warren & Lee, 2003).

Deze bevindingen werden niet altijd bevestigd. Zo blijkt een bijbaan van een beperkt aantal uren zich positief te verhouden met schoolprestaties en negatief met schooluitval (Marsh & Kleitman, 2005; Warren & Lee, 2003). Jongeren zouden vooral hun vrijetijdsactiviteiten en niet studeertijd opofferen voor een bijbaan (Schoenhals, Tienda, & Schneider, 1998). Bovendien onderscheidt de groep leerlingen die een aanzienlijk aantal uren in de schoolweek werken zich in een aantal individuele achtergrondkenmerken. Zo houden leerlingen met een intensieve bijbaan er een negatievere attitude ten opzichte van de school op na en percipiëren ze een succesvolle schoolloopbaan minder als een garantie op een goedbetaalde job in de toekomst. Deze groep leerlingen zijn vooral jongens met een zwakke

sociaaleconomische achtergrond, met slechte schoolresultaten en een onregelmatige schoolloopbaan (Warren, 2002).

De meer recente literatuur toont geen bevestiging voor de 'zero-sum' benadering. Het is niet zozeer het uitoefenen van een bijbaantje of het aantal uur dat leerlingen hieraan besteden zelf, maar een selectie-effect dat het verband tussen schooluitval en het uitoefenen van een bijjob medieert (Warren & Lee, 2003; Wolbers, 2008). Het zijn vooral jongeren met een zwakkere sociaaleconomische achtergrond die intensief tijd besteden aan een bijbaan tijdens de week, het slecht doen op school en een grotere kans hebben op schooluitval. Deze jongeren worden gekenmerkt door een lagere schoolwaardering en een hogere waardering voor betaald werk. Voor deze jongeren betekent het intensief uitoefenen van een bijjob een eerste intrede in de arbeidsmarkt aangezien ze geen aspiraties hebben om verder te studeren. Het extra inkomen is vaak ook noodzakelijk voor het gezin om op het einde van de maand financieel rond te komen. Bovendien maakt het beschikbare geld dat met het bijbaantje verdiend wordt bepaalde vrijetijdsbestedingen mogelijk die niet bevorderlijk zijn voor schoolbetrokkenheid. Jongeren die daarentegen veel belang hechten aan een succesvolle schoolloopbaan in functie van toekomstperspectieven maken minder kans op schooluitval, ondanks een eventueel intensief bijbaantje. Voor deze jongeren blijft het succesvol afronden van de schoolloopbaan een belangrijke prioriteit (Warren & Lee, 2003).

2.2.1.2.9 De invloed van peers

Jongeren die hun vrije tijd invullen met ongestructureerde en commerciële activiteiten (rondhangen op straat of in een jeugdhuis, tv kijken) spijbelen meer dan jongeren die participeren in gestructureerde en extra curriculaire activiteiten (Eccles & Barber, 1999; Mahoney & Stattin, 2000; Steinberg, 1996). Volgens Steinberg (1996) komt spijbelen vooral voor bij jongeren die vaak op straat rondhangen met vrienden, vaak uitgaan en bij dat alles ook ander grensoverschrijdend gedrag stellen. Het belang van het verband tussen spijbelen en (ander) antisociaal gedrag uit zich ook in het versterkend effect tussen beiden. Het vertonen van een bepaald antisociaal gedrag (bijvoorbeeld spijbelen) verhoogt het risico voor de ontwikkeling van andere school gerelateerde problemen (bijvoorbeeld vandalisme en druggebruik) en omgekeerd (Choi, Harachi, Gilmore, & Catalano, 2005; Henry & Thornberry, 2010; Henry, 2007).

De Differentiële Associatietheorie van Sutherland (1947) verklaart de ontwikkeling van deviant gedrag doordat jongeren zich associëren met het gedrag dat ze het meeste waarnemen. Deze theorie veronderstelt een sterke invloed van peers die ook antisociaal gedrag vertonen. Jongeren die frequent in contact komen met leeftijdsgenoten die ook antisociaal gedrag vertonen, zijn sneller geneigd dit gedrag over te nemen (Choi et al., 2005; Hawkins & Weis, 1985).

Onderzoek bevestigt het verband tussen spijbelen en het behoren tot jongerenbendes met anti-normatieve waarden (Fritsch et al., 1999). Spijbelaars rapporteren vaak een grote invloed te ondervinden van leeftijdsgenoten en vrienden om ook te spijbelen. Er is dan sprake van een negatieve groepsdruk die aanzet tot spijbelen voor de kick of om er bij te horen (Hays & Ellickson, 1996; Reid, 1999).

Brits onderzoek waarbij men op basis van interviews in eerste instantie naar de gevolgen van spijbelen peilde, toont een soort van alternatief vriendschapssysteem bij recidive spijbelaars waarin spijbelaars tijd doorbrengen met elkaar tijdens het schoolverzuim (Wilson et al., 2008). Net het samenzijn met andere spijbelaars wordt als voornaamste reden voor het spijbelen naar voor geschoven. Het is een van de wegen waarlangs spijbelen zelf bestendigend wordt. Het ligt daarbij voor de hand dat het om een bepaald type spijbelaars gaat namelijk diegene die in groep spijbelen. Ook niet-spijbelaars wijzen vaak op de aparte groeps cultuur die ontstaat tussen diegenen die regelmatig spijbelen en niet-spijbelaars. Niet-spijbelaars ontwikkelen vaak gevoelens van irritatie als bijvoorbeeld de spijbelaar terugkomt en van anderen wil profiteren door notities over te schrijven en boeken te lenen. Ook de tijd die leerkrachten in spijbelaars moeten investeren om de gemiste leerstof bij te brengen, wekt irritatie en boosheid bij de klasgenoten op (Wilson et al., 2008).

Ander onderzoek toont dat subjectieve populariteit positief verband houdt met spijbelen. Spijbelaars percipiëren zichzelf als populair ten opzichte van hun medeleerlingen maar onpopulair ten opzichte van de leerkrachten (Gorman, Kim, & Schimmelbush, 2002). Goed en voorbeeldig presteren op school is vaak geen middel om aanvaard te worden door leeftijdsgenoten, terwijl dit laatste voor adolescenten van primordiaal belang is (Van Houtte, 2002). Opvallend daarbij is dat deze populariteit niet door elke leerling wordt gesteund. Zo steunen jongeren die zich wel goed inzetten op school dit gedrag niet. Jongeren vormen peergroepen waarbij de groepsleden ongeveer hetzelfde niveau van schoolprestaties en schoolmotivatie delen. Deze netwerken zouden bovendien redelijk stabiel zijn, ondanks verandering van lidmaatschap van leerlingen (Eccles & Barber, 1999; Kindermann, 1993).

2.2.1.2.10 Het verband tussen spijbelen en een negatieve schoolloopbaan

Spijbelen hangt sterk samen met negatieve schooluitkomsten. Ook dat verband kan gemakkelijk begrepen worden vanuit de bindingstheorie. Mensen gaan op zoek naar succeservaringen en trachten mislukkingen te vermijden. Spijbelaars scoren vaker slechter op school dan niet-spijbelaars en in vergelijking met de totale schoolbevolking bevat de groep spijbelaars meer leerlingen met schoolachterstand. Bovendien vergroot voor spijbelaars de kans om vroegtijdig definitief de school te verlaten (Attwood & Croll, 2006; De Witte & Csillag, 2012; Henry, 2007). Over het oorzakelijk verband is echter zeer weinig bekend en het beperkte longitudinaal onderzoek toont geen eenduidig beeld (zie bijvoorbeeld Finn & Owings, 2006; ter Bogt, van Lieshout, Doornwaard, & Eijkemans, 2009). Het

probleem is hier ook niet alleen methodologisch van aard. Binnen de bindingstheorie wordt binding veeleer gezien als een continuüm dan als een categorisch onderscheid, iets wat ook geldt voor studieprestaties. Spijbelen wordt daarbinnen gezien als het product van een onthechtingsproces waarbij het veel waarschijnlijker is dat binding en prestaties zich in een relatie van wederzijdse aanpassing bevinden dan in een oorzakelijk verband. Het is natuurlijk mogelijk dat er bepaalde drempels bestaan, bijvoorbeeld op het moment dat mindere schoolprestaties gesanctioneerd worden aan de hand van een B- of C-attest. Om de oorzakelijke invloed daarvan te onderzoeken zijn echter zeer gedetailleerde gegevens nodig waarbij leerlingen over lange tijd gevolgd worden nodig. Dergelijke gegevens zijn vandaag niet beschikbaar.

Over het verband tussen spijbelen en schoolprestaties zelf bestaat geen discussie. Zo heeft in Vlaanderen ongeveer 68% van de frequente spijbelaars ten minste één jaar schoolachterstand opgelopen. Dit ligt beduidend hoger in vergelijking met de totale schoolbevolking in het voltijds secundair onderwijs. Daar heeft ongeveer 23% minstens één jaar schoolachterstand opgelopen (Cijfers op basis van het schooljaar 2011-2012; (Van Damme et al., 2013)).

Bovendien zijn er in Vlaanderen grote verschillen tussen de onderwijsvormen. De grootste problemen situeren zich in het deeltijds beroeps secundair onderwijs (dbso). Deze groep leerlingen bestaat uit ongeveer 38% hardnekkige spijbelaars (= minstens 30 codes B). Binnen het voltijds secundair onderwijs bevinden zich verhoudingsgewijs³⁰ het meest aantal hardnekkige spijbelaars in het bso (3,3%) en de onthaalklassen (7,8%). Het aso en het tso zijn de onderwijsvormen met het minste aantal hardnekkige spijbelaars, met respectievelijk 0,1% en 0,4%. Dit zijn enkel cijfers voor de tweede graad, maar voor leerlingen uit de eerste graad zien we gelijkaardige verschillen. Het aantal hardnekkige spijbelaars bedraagt voor de A-stroom 0,2% en voor de B-stroom 2,6%. Als we speciëren naar studiegebied, bevinden de meest hardnekkige spijbelaars zich in de studiegebieden juwelen, decoratieve technieken en lichaamsverzorging (Cijfers op basis van het schooljaar 2011-2012; (Van Damme et al., 2013)).

Het verband tussen spijbelen en negatieve schooluitkomsten wordt in de literatuur geassocieerd met een hele reeks aan schoolloopbaan gebonden oorzaken. Wilson en collega's (2008) wijzen op het belang van een vermindering van de schoolgebondenheid. Corville-Smith (1998) wijst op het verband met een laag academisch zelfbeeld. Teasley (2004) en Thys en Dupont (2001) wijzen op het verband met een gebrekkige studeermotivatie en schoolmotivatie.

³⁰ De percentages worden steeds berekend ten opzichte van de totale schoolbevolking.

Een belangrijke verklaring in het verband tussen spijbelen en zowel schoolachterstand als school drop out is het mogelijk cumulatieve effect van spijbelen. Naarmate leerlingen meer spijbelen verhoogt de spijbelintensiteit wat zich vertaalt in schoolachterstand en eventueel definitief schoolverlaten. De belangrijkste indicator voor het meten van een cumulatief effect is de leeftijd of het jaar.

2.2.1.2.11 Leeftijd

Binnen de literatuur bestaat er nagenoeg consensus dat het aantal spijbelaars sterk toeneemt met de leeftijd. Over het algemeen blijkt dat jongeren in hogere leerjaren frequenter spijbelen dan jongeren uit lagere leerjaren (zie bijvoorbeeld Attwood & Croll, 2006; Bowen & Bowen, 1999; Galloway, 1985; O'Keefe, 1993; Veenstra et al., 2010). Zolang de leerplicht geldt, vertaalt dat patroon zich rechtstreeks in hogere percentages spijbelen. In de hogere leerjaren echter worden de hogere spijbelcijfers verhuld door een selecte ongekwalificeerde uitstroom.

Ook als we kijken naar de problematische afwezigheden in de Vlaamse scholen zien we een toename van het aantal problematische spijbelaars met de leeftijd. In het schooljaar 2011-2012 bedroeg het aantal problematisch spijbelende leerlingen ouder dan zeventien (geboren voor 1995) 2,2% tegenover de totale schoolbevolking. Dit percentage neemt geleidelijk af naarmate de leerlingen jonger zijn en bedraagt voor de leerlingen jonger dan dertien jaar 0,2% (geboren in 1999 of later) (Van Damme et al., 2013).

2.2.1.2.12 Cumulatief effect van leeftijd op spijbelen ?

In het verklaren van dit leeftijdseffect wordt in de eerste plaats gewezen op een cumulatief effect van leeftijd. Men suggereert dat het aantal frequente spijbelaars sterk stijgt naarmate leerlingen ouder worden doordat de intensiteit van het spijbelen toeneemt met de leeftijd. Occasionele spijbelaars worden frequente spijbelaars (Galloway, 1985; O'Keefe, 1993; Reid, 2005; Wilson et al., 2008). In de meeste gevallen wordt die conclusie echter afgeleid uit het feit dat nagenoeg alle frequente spijbelaars als occasionele spijbelaars begonnen. Onderzoek dat deze conclusie met meer geschikte data onderzoekt (waarbij leerlingen doorheen de tijd gevolgd worden) is schaarser. Attwood en Croll (2006) deden de oefening voor Groot-Brittannië. *The British Household Panel Survey* is een jaarlijks panelonderzoek met ongeveer 10.000 respondenten in Engeland. In eerste instantie bevestigen ze een toename van het aantal spijbelaars met de leeftijd. Deze toename vindt hoofdzakelijk plaats vanaf 13 jarige leeftijd. Bij de 13-jarigen is het aandeel spijbelaars zeer klein. Het aantal leerlingen dat begint te spijbelen verdubbelt echter tussen leeftijd 13 en 14 jaar, en verdrievoudigt tussen leeftijd 14 en 15 jaar. Binnen dat algemeen patroon blijken er bovendien belangrijke geslachtsverschillen op te treden. Voor de leeftijd van 13 jaar is de groep frequent spijbelende jongens groter dan de groep frequent spijbelende meisjes. Binnen de leeftijdscategorie van elfjarigen zijn er driemaal zoveel frequent spijbelende jongens

tegenover frequent spijbelende meisjes; binnen de leeftijdscategorie twaalfjarigen zijn er dubbel zoveel frequent spijbelende jongens tegenover frequent spijbelende meisjes. Vanaf de leeftijd van 13 jaar rapporteren Attwood en Croll echter een sterke stijging bij de meisjes, waarbij de groep frequent spijbelende meisjes de groep frequent spijbelende jongens inhaalt. Deze toename zet zich bovendien verder voor de leeftijdscategorieën 14- en 15-jarigen. Het is één van die bevindingen die maken dat hoewel doorgaans wordt vastgesteld dat de geslachtsverschillen qua spijbelen doorgaans bescheiden of onbestaande lijken indien bekeken over de totale groep leerlingen secundair onderwijs, er zich opvallende verschillen aftekenen in de aard van het spijbelen tussen de geslachten (zie verder).

Attwood en Croll (2006) onderzochten daarenboven mogelijke continue en cumulatieve effecten van leeftijd op spijbelen. Een continu effect werd gevonden, vooral vanaf 13-jarige leeftijd. 20% van de leerlingen die frequent gespijbeld hebben op 13-jarige leeftijd, hadden dit ook gedaan op 12-jarige leeftijd. 55% van de leerlingen die frequent gespijbeld hebben op leeftijd 14, hadden dit ook gedaan op leeftijd 13. 64% van de leerlingen die frequent gespijbeld hebben op leeftijd 15, hadden dit ook gedaan op leeftijd 14. Dit impliceert dat een bepaalde groep frequente spijbelaars in een bepaald spijbelpatroon terechtkomt waar ze moeilijk weer uit geraken. Niettegenstaande er een bepaald continu effect van leeftijd op spijbelen wordt waargenomen, is binnen de groep frequente spijbelaars het aantal nieuwkomers over het algemeen veel groter. De proportie nieuwe frequente spijbelaars stijgt veel sneller dan de proportie continue frequente spijbelaars.

Daarnaast werd ook een mogelijk cumulatief effect van leeftijd op spijbelen onderzocht maar niet gevonden (Attwood & Croll, 2006). Terwijl een effect van continuïteit nog enigszins opgaat, is er op basis van de surveydata uit *The British Household Panel Survey*, geen aanwijzing voor een versterkend effect van spijbelen naarmate het ouder worden. Leerlingen die frequent beginnen met spijbelen hebben over het algemeen het jaar voordien niet gespijbeld.

Het continu effect van spijbelen wordt ook voor Vlaanderen bevestigd. Ongeveer 21% van de leerlingen die 30 codes B ontvingen in het schooljaar 2011-2012, ontvingen die ook voor het schooljaar 2010-2011. Bijna 11% ontving zowel in het schooljaar 2009-2010 als 2010-2011 en 2011-2012 30 codes B (Van Damme et al., 2013).

2.2.1.2.13 Continuüm van school weigerend gedrag

De vaststelling dat spijbelgedrag niet noodzakelijk intensifieert, gebruikt Kearny (2008) om spijbelen te zien als een onderdeel van een continuüm van school weigerend gedrag. School weigerend gedrag verwijst naar het moeilijk hebben een hele dag op school aanwezig te blijven (Kearny & Silverman, 1996; Kearny, 2008a). Binnen die visie worden verschillende intensiteiten van spijbelen veeleer gezien als verschillende strategieën in functie van het vermijden van school gerelateerde negatieve stimuli en in functie van het beogen van niet-

school gerelateerde positieve stimuli (Kearney, Pursell, & Alvarez, 2001; Kearny, 2003). Hoewel niet helemaal strikt gescheiden van voorgaande benaderingen benadrukt de theorie over school weigerend gedrag het sterkst de idee dat spijbelen gemotiveerd wordt vanuit een negatieve perceptie van school en schoolervaringen. Binnen deze theorie zijn het echt elementen van de schoolomgeving en het onderwijsgebeuren zelf die kinderen ervan weerhouden onderwijs te volgen.

Figuur 2.2 geeft het continuüm van school weigerend gedrag schematisch weer. Aan de rechterzijde situeert zich de meest extreme vorm van school weigerend gedrag. Het gaat om een langdurige afwezigheid van school. Daar dichtbij bevindt zich een vorm van school weigerend gedrag dat gekenmerkt wordt door een afwezigheid gedurende bepaalde perioden. Hier situeert Kearny bijvoorbeeld schoolweigerering voor of na een schoolvakantie. Ander school weigerend gedrag wordt gekenmerkt door een afwezigheid van slechts enkele lesuren, bijvoorbeeld tijdens het eerste of laatste lesuur van de dag. School weigerend gedrag dat zich aan de linkerzijde van het continuüm duidt meer op een mentale in plaats van effectieve afwezigheid (Kearny, 2003).

FIGUUR 2.2 CONTINUÛM VAN SCHOOL WEIGEREND GEDRAG.



Bron: (Kearny, 2008a).

Jongeren vertonen een neiging tot school weigerend gedrag vanuit het vermijden van school gerelateerde negatieve stimuli en in functie van het beogen van niet-school gerelateerde positieve stimuli. Dit vertaalt zich in vier gevolgen: het vermijden van school gerelateerde stimuli die negatieve gevoelens of algemene angst en depressie oproepen, het ontsnappen aan aversieve sociale en/of evaluatieve situaties op school, het najagen van aandacht van significante anderen en het najagen van tastbare versterkers (streven naar materiële bekrachtigers) buiten de school (Kearney et al., 2001; Kearny, 2003, 2008a, 2008b).

De eerste conditie, het vermijden van school gerelateerde stimuli die negatieve gevoelens of algemene angst en depressie oproepen, is voornamelijk van toepassing op jongere kinderen die moeilijk de oorzaak van hun problemen op school kunnen aanwijzen. De tweede conditie, het ontsnappen aan aversieve sociale en/of evaluatieve situaties op school, is typisch voor oudere kinderen en adolescenten die moeilijkheden hebben bij het omgaan met leeftijdsgenoten en die moeilijkheden ervaren met evaluaties, zoals examens en

voordrachten. Kearny situeert op dat punt ook de problemen geassocieerd met het behoren tot een minderheidsgroep. De derde conditie, het najagen van aandacht van significante anderen, is vaak van toepassing op jongere kinderen die school weigeren om thuis te kunnen blijven bij de ouders. De vierde conditie, het najagen van tastbare versterkers buiten de school, past vooral bij oudere kinderen en adolescenten die school weigeren om meer aantrekkelijke activiteiten buiten de school te doen. Kearny ziet de ontwikkeling van de verschillende vormen van school weigerend gedrag niet cumulatief. Naargelang de samenhang tussen de vier condities en de gezinssituatie, het schoolklimaat en ouderlijke betrokkenheid stellen leerlingen een andere vorm van school weigerend gedrag (Kearny, 2003, 2008a).

2.2.1.2.14 Angst en depressie

De eerste conditie van Kearny verklaart school weigerend gedrag vanuit het vermijden van school gerelateerde stimuli die negatieve gevoelens of algemene angst en depressie oproepen. De tweede conditie verklaart school weigerend gedrag vanuit het ontsnappen aan aversieve sociale en/of evaluatieve situaties op school. Literatuur wees reeds op het verband tussen spijbelen en academische angst of faalangst.

Spijbelen wordt vaak gekoppeld aan angst gerelateerde factoren. Binnen de psychologische vakliteratuur wordt angst gerelateerde schoolweigeren zelfs als een aparte typologie beschreven. "*Angst gerelateerde schoolweigeren is de weigering van een kind om de school te bezoeken of het moeilijk te vinden er een hele dag te blijven*" (Kearny & Silverman, 1996 in Vuijk, Heyne, & Van der Noll, 2008: 6). Jongeren die spijbelen uit angst verhullen deze angstgevoelens vaak met lichamelijke klachten en blijven vaak thuis met medeweten van de ouders. Egger, Costello en Angold (2003) onderzochten op basis van *The Child and Adolescent Psychiatric Assessment* 165 jongeren die spijbelden wegens angst gerelateerde factoren. Van deze 165 jongeren werd ongeveer 14% gediagnostiseerd met een depressieve stoornis, ongeveer 11% met een angststoornis, bijna 6% met een oppositioneel opstandige stoornis en 5% met een gedragsstoornis³¹.

In de context van het verband tussen spijbelen en angst wordt gewezen op schoolfobie. Schoolfobie is een extreem psychologische toestand van angst gerelateerd aan school gebonden factoren zoals pesten, waardoor een leerling weigert naar school te gaan (Reid, 1999; Tyerman, 1968). Daarbij wordt ook gewezen op academische angst en faalangst. Het behalen van slechte schoolresultaten kan leiden tot faalangst en uiteindelijk schoolverzuim. Prestatiedruk en twijfels aan het eigen kunnen (academisch zelfconcept) liggen hier vaak

³¹ Voor een definitie en beschrijving van de diagnostische criteria verwijzen we naar de DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000).

mee aan de basis. Corville-Smith (1998) vergeleek vaak afwezige leerlingen met niet-afwezige leerlingen en vond significante verschillen voor het academisch zelfbeeld in het nadeel van de afwezigen. De afwezigen scoorden ook hoger op de maat voor algemene angst.³² Bovendien vertoonden de spijbelaars met academische angst symptomen die leiden naar neuroticisme (Reid, 1985).

2.2.1.2.15 Gepest worden

De tweede conditie wijst op het ontsnappen aan aversieve sociale situaties op school (Brewster & Railsback, 2001; de Baat, 2010). Binnen die visie verwacht men dat gepest worden naar meer spijbelgedrag leidt. Die relatie blijkt echter niet eenduidig te zijn. Volgens Reid (1999) varieert de relatie tussen gepest worden en spijbelen sterk tussen scholen. Waar in de ene school onderzoek een sterk significant verband constateert, is het in een andere school irrelevant. De inconsistentie van het verband tussen spijbelen en gepest worden, wordt ook duidelijk in onderzoek van Attwood en Croll (2006). Het verband tussen spijbelen en gepest worden werd niet bevestigd op basis van analyses op *The British Household Panel Survey*. Maar bij de diepte-interviews bij hardnekkige spijbelaars die binnen hetzelfde onderzoeksproject werden uitgevoerd, bleek gepest worden wel degelijk vaak aangehaald te worden als reden voor het spijbelen. Het is op dat punt niet duidelijk of het hier ging om poging tot het rationaliseren van het eigen gedrag, dan wel dat surveyonderzoek niet in staat was het gepest worden voldoende goed te vatten. Ander onderzoek toonde dat jongeren met minder sociale vaardigheden een hogere mate van schoolverzuim hebben (Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Southworth, 1992).

2.2.1.3 HET VERBAND TUSSEN SPIJBELLEN EN ANTISOCIAAL EN RISICOVOL GEDRAG

Literatuur associeert spijbelen vaak met een gebrek aan psychisch welbevinden en risicovol gezondheidsgedrag. Spijbelen wordt gelinkt aan roken, onveilige seks, roekeloos rijden, druggebruik en tienerzwangerschappen (zie bijvoorbeeld Hallfors et al., 2002; Reid, 1999; Vuijk et al., 2008; voor een gedetailleerde beschrijving zie Kearny, 2003).

Een tweede veelbesproken verband dat eerder reeds meermaals aan bod kwam, is datgene tussen spijbelen en antisociaal gedrag. Spijbelaars worden niet altijd even graag gezien door andere leerlingen, liegen vaker, zijn vaker ongehoorzaam, hebben problemen met discipline en autoriteit en stelen vaker (Barnes & Farrell, 1992; Franklin & Streeter, 1995; Reid, 1999, p. 77). Amerikaans onderzoek bij 1500 jongeren toont dat 68% van de jongeren die ernstige gewelddadige feiten³³ plegen ook spijbelt, 54% van de ernstige vermogensdaders³⁴ spijbelt,

³² Deze maat peilt naar angst in een reeks verschillende situaties.

³³ Hiermee verwijzen Huizinga en Jakob-Chien (1998) naar moord, verkrachting, diefstal, zware

41% van de jongeren met lichte delinquente feiten spijbelt en 20% van de niet-delinquenten (Huizinga & Jakob-Chien, 1998 in Weerman & van der Laan, 2006).

Het verband tussen spijbelen en antisociaal gedrag komt ook tot uiting in het karakteriseren en meten van antisociaal gedrag. Antisociaal gedrag wordt doorheen de literatuur op verschillende manieren geoperationaliseerd, maar spijbelen vormt er nagenoeg steeds een onderdeel van. De Groof en Smits (2008) ondervroegen Vlaamse jongeren tussen 14 en 18 jaar (Elchardus & Smits, 2003). Op basis van een clusteranalyse delen ze antisociaal gedrag op naar vijf dimensies: verbaal en indirect probleemgedrag (pesten, roddelen, ...), rebels gedrag (joints roken, spijbelen,...), kleine criminaliteit (vechten, vandalisme,...), diefstal en grotere delinquentie (dealen, gebruik van harddrugs,...). Vettenbrug en Huybregts (2001) delen antisociaal gedrag op naar fysiek geweld (bv. bedreigingen), delinquent gedrag (bv. druggebruik & diefstal, statusdelicten (bv. spijbelen) en school gebonden norm overtredend gedrag (bv. les storen). Ook Boroughs, Massey en Armstrong (2005) zien spijbelen als een factor binnen antisociaal gedrag, naast drank- en drugsgebruik, geweld, opstandig gedrag in de klas en wangedrag op de schoolbus. Bovendien verhoogt het vertonen van spijbelen het risico voor de ontwikkeling van andere antisociale gedragingen en omgekeerd (Choi et al, 2005 ; Henry, 2007 ; Henry, 2010). Dit wijst op een versterkend effect tussen spijbelen en andere schoolgerelateerde antisociale problemen (bijvoorbeeld vandalisme en druggebruik). Het voorgaande toont in de eerste plaats dat spijbelen doorgaans ingebed is in een ruimer profiel van antisociale gedragingen. Dat houdt een aantal implicaties in.

Het ingebedde karakter van spijbelen verklaart, ten eerste, waarom er zowel vanuit het beleid als vanuit de onderwijsondersteunende sector zoveel aandacht gaat naar spijbelen. Bezorgdheid rond spijbelen is door meer ingegeven dan alleen de potentieel negatieve gevolgen voor de schoolloopbaan van de betrokkenen. Spijbelen, in het bijzonder het frequent spijbelen, vervult in vele gevallen een signaalfunctie voor problemen of wangedrag niet alleen binnen maar ook buiten de school. Die signaalfunctie ontleent spijbelen aan twee eigenschappen namelijk (a) uit het laagdrempelig karakter van het norm overschrijdend gedrag waardoor spijbelen vaak als opstap geldt en (b) het in vergelijking met ander norm overschrijdend gedrag relatief zichtbaar zijn van spijbelen. De sterke samenhang tussen spijbelen en antisociaal gedrag maakt het mogelijk spijbelen te zien als een soort knipperlicht voor problemen. Zij maakt het, ten tweede, nagenoeg onmogelijk een duidelijk onderscheid te maken tussen oorzaak en gevolg. Zelfs in het ideale, en dus zeer onrealistische, scenario waar leerlingen over lange tijd gevolgd worden en hun doen en laten zeer intensief bestudeerd wordt, lijkt de kans groot dat men zal moeten besluiten dat in het

mishandeling en ontvoering.

³⁴ Dader van een misdrijf ten nadele van andermans goederen.

proces dat naar problematisch spijbelen leidt de verwevenheid tussen de verschillende factoren zo sterk is dat het onverantwoord wordt om van oorzaak en gevolg te spreken.

2.2.1.4 GEMAKKELIJK TOEGANKELIJKE INDICATOREN

Van sommige kenmerken die sterk samenhangen met spijbelen kunnen we uitgaan dat ze spijbelen negatief beïnvloeden, we noemen ze de gemakkelijk toegankelijke indicatoren (GTI). We bespreken het geslacht, de etniciteit, de sociaaleconomische status van het gezin en de woonplaats. Een aantal andere GTI, zoals het jaar of kenmerken van leerachterstand, werden reeds besproken.

2.2.1.4.1 Geslacht

Traditioneel komen in onderzoek naar delinquent- en probleemgedrag jongens meer dan meisjes als meest frequente daders naar voren (Cops, 2011). In het geval van spijbelen zijn het vooral de oudere studies die een dergelijk genderverschil tonen. Onderzoek van bijvoorbeeld Coventry en collega's (1984), Galloway (1985), Kinder en collega's (1996) of Tyerman (1968) rapporteert een significant groter deel spijbelende jongens tegenover spijbelende meisjes. In het meer recent onderzoek naar de frequentie van spijbelen, blijken genderverschillen minder consistent. Naargelang het onderzoek³⁵ worden er al dan niet genderverschillen gevonden maar over het algemeen gaat men er van uit dat meisjes meer spijbelen in vergelijking met twintig tot dertig jaar geleden (Attwood & Croll, 2006; Finlay, 2005; Malcolm et al., 2003; Reid, 2011). Dit kan een van de redenen zijn waardoor genderverschillen in de frequentie van spijbelen op de dag van vandaag beperkt zijn. Zo stellen we in Vlaanderen voor het aantal meldingen van problematische afwezigheden quasi geen verschillen vast tussen jongens en meisjes in het voltijds secundair onderwijs. Zowel het percentage jongens, als het percentage meisjes dat als problematisch afwezig werd geregistreerd bedroeg voor het schooljaar 2011-2012 0,8% tegenover de totale schoolbevolking. In absolute cijfers worden er wel verschillen vastgesteld, er zijn meer

³⁵ Voorbeelden van recent onderzoek met een grotere proportie spijbelende jongens zijn bijvoorbeeld Baker, Sigmon en Nugent (2001), Chapple, McQuillan en Berdahl (2005), Darmody, Smyth en McCoy (2008) en Weden en Zabin (2005).

jongens dan meisjes afwezig³⁶. In het deeltijds en het buitengewoon onderwijs worden wel verschillen naar geslacht vastgesteld. Daar spijbelen meer meisjes dan jongens (Van Damme et al., 2013). Ook in Nederland werd dit vastgesteld (Den Boer, Eimers, & Visser, 2006).

Waar er geen verschillen worden vastgesteld in de hoeveelheid spijbelen signaleert de literatuur wel een mogelijk verschil tussen jongens en meisjes in het ontwikkelingspatroon van spijbelgedrag (Attwood & Croll, 2006). In vergelijking met jongens spijbelen meisjes minder in de eerste jaren van het secundair onderwijs en meer naar het einde van de leerplicht toe. Genderverschillen in spijbelen lijken er ook te bestaan naar de aard van het schoolverzuim. Reid (1999) onderscheidt genderverschillen naar de plaats waar er gespijbeld wordt. Meisjes brengen hun spijbeltijd meer door bij een kompaanspijbelaar die overdag alleen thuis is of gaan naar winkelcentra. Jongens brengen meer spijbeltijd door in open lucht, de straat of parken. De kans dat het spijbelen gebeurt met de goedkeuring van de ouders is ook veel groter bij meisjes dan bij jongens (Reid, 1999). Ook in Vlaanderen worden verschillen vastgesteld in het type afwezigheid. Zo vond Van Liere (2011) dat er zich binnen de groep van ongeoorloofde afwezigen procentueel meer jongens bevinden, maar dat de groep geoorloofde afwezigen procentueel meer uit meisjes bestaat.

Daarnaast varieert het verschil in spijbelen tussen jongens en meisjes mogelijk naargelang de schoolcontext. Malcolm en collega's (2003) stellen een relatie vast tussen spijbelgedrag en de etnische samenstelling van de school. Zo bevinden zich meer spijbelende meisjes dan spijbelende jongens in scholen met een lage aanwezigheid van etnische minderheden en bevinden zich meer spijbelende jongens dan spijbelende meisjes in scholen met een hoge aanwezigheid van allochtone leerlingen (Malcolm et al., 2003).

De veronderstelling dat er zich verschillen afspelen in de aard van het spijbelen tussen jongens en meisjes stemt overeen met de meer algemene theorieën over jeugddelinquentie en sociale binding. Zo wordt vaak de stelling geponeerd dat sociale binding genderspecifiek is (Chapple, McQuillan, & Berdahl, 2005). Jongens zouden bijvoorbeeld een grotere voorkeur voor risico's hebben (Hagan, Gillis, & Simpson, 1987). Verklaringen voor genderverschillen in spijbelen die vertrekken vanuit een grotere voorkeur voor risico's bij jongens kunnen gezien worden in termen van machohoudingen onderdeel uitmakend van een machocultuur. Door

³⁶ In dit onderzoek hebben we deze databank zelf ook onderzocht en aangevuld met een cohorte-analyse. In dat laatste geval worden alle leerlingen die in het schooljaar 2005-2006 starten met secundair onderwijs gedurende zes volle schooljaren gevolgd. Dat laat toe niet alleen na te gaan of meisjes en jongens dezelfde kans hebben problematisch afwezig te zijn in *een bepaald schooljaar*, maar ook of er genderverschillen zijn in het *ooit 30 B- codes* te krijgen gedurende de zes schooljaren. De resultaten (niet getoond in dit rapport) tonen dat er vooral met betrekking tot dat laatste een zeer duidelijk genderverschil is waarbij jongens vaker ooit 30 B-codes krijgen.

gedifferentieerde socialisatieprocessen tussen jongens en meisjes leunen bepaalde typisch mannelijke houdingen minder aan bij de schoolcultuur. Ten gevolge van een voorkeur voor meer problematische houdingen (zoals bijvoorbeeld stoerdoenerij) zouden jongens meer de neiging hebben zich (risicovol) te gedragen³⁷ (Derks & Vermeersch, 2001, 2002).

2.2.1.4.2 Etniciteit

Een van de meest consistente verbanden uit de literatuur rond spijbelen heeft betrekking op de hogere kansen op spijbelen bij jongeren met een andere nationaliteit of afkomstig uit een etnische minderheid (zie bijvoorbeeld Bernstein, Warren, Massie, & Thuras, 1999; Teasley, 2004; Vuijk et al., 2008). Levine, Metzendorf en Vanboskirk (1986) stelden in de Verenigde Staten vast dat er voor elke blanke spijbelaar 3 zwarte leerlingen spijbelen.

In Vlaanderen bevat de groep leerlingen met een niet-Belgische nationaliteit meer meldingen van problematische afwezigheid tegenover de groep leerlingen met een Belgische nationaliteit. Binnen de groep met een Belgische nationaliteit is 1,2% tegenover de totale schoolbevolking ongeldig afwezig geweest. Binnen de groep met een niet-Belgische nationaliteit bedraagt dit percentage 6,0% (cijfers schooljaar 2011-2012). Als dat cijfer uitgesplitst wordt naar nationaliteit zien we dat binnen de groep leerlingen met een Oost-Europese nationaliteit zich procentueel gezien de meeste problematische afwezigheden bevinden. Leerlingen uit Slovakije, Bulgarije, Roemenië en Servië vertonen daarbij de hoogste afwezigheidscijfers. Daarnaast scoren ook leerlingen uit Turkije, Irak en Afghanistan hoog (Van Damme et al., 2013). Belangrijk is wel om hierbij op te merken dat deze cijfers gebaseerd zijn op basis van nationaliteit, en niet etniciteit. Onderzoek van Thys en Dupont (2001) suggereert dat minderheden niet alleen meer spijbelen, maar er ook vroeger aan beginnen.

Samengevat lijkt wat betreft de rol van etnische origine de uitdaging niet zozeer te liggen bij de vraag *of* er verschillen in spijbelen zijn, maar wel hoe dat komt. In de verklaringen die het verschil in spijbelgedrag naar etnische origine duiden, kan een onderscheid gemaakt worden tussen twee benaderingen.

Een eerste verwijst naar het verschil in hulpbronnen. Kinderen met een migratiegeschiedenis leven in gezinnen die gemiddeld genomen lager opgeleid zijn, een lagere sociaaleconomische status hebben, over minder cultureel kapitaal beschikken en over een beperkter sociaal netwerk beschikken (Duquet, Glorieux, Laurijssen, & Van Dorsselaer, 2006). In dat geval is

³⁷ Dit beantwoordt aan gesprekken met stakeholders die ervan uitgaan dat spijbelen bij jongens meer deel uit maakt van geëxternaliseerd machogedrag en spijbelen bij meisjes meer verband houdt met geïnternaliseerd gedrag.

niet zozeer de etniciteit van belang als wel de levensomstandigheden waarin jongeren in families met een migratiegeschiedenis opgroeien. Spijbelen vanuit deze visie zou dus te verklaren zijn door de lage sociaaleconomische achtergrond waartoe zij behoren en het algemeen niveau van achterstelling van de buurten waarin hoofdzakelijk allochtonen wonen. Men noemt dit ook wel de achterstandshypothese. In de mate dat de initieel vastgestelde verschillen naar etniciteit toe te schrijven zijn aan achterstellingsfactoren, dienen ze in sterke mate te verkleinen eens gecontroleerd wordt voor deze kenmerken. Bovendien kunnen we dan verwachten dat autochtonen die in een vergelijkbare achterstandssituatie verkeren gelijkaardig spijbelgedrag vertonen. Studies naar verschillen in onderwijsuitkomsten tussen allochtonen en autochtonen suggereren dat dit inderdaad het geval is (Herweijer, 2006; Jacobs & Rea, 2011). Vlaamse spijbelgegevens wijzen in dezelfde richting. Ongeacht de grote groep leerlingen met een vreemde etniciteit binnen de groep spijbelaars, zien we een oververtegenwoordiging (ongeveer 56%) van leerlingen met een laagopgeleide moeder (Van Damme et al., 2013). Dat laatste is strikt genomen geen empirisch bewijs maar alleen een suggestie die vooral tot voorzichtigheid aanmaant voor het presenteren van bivariate verschillen.

Verschillen in lichte criminaliteit en schooluitkomsten tussen autochtonen en allochtonen zijn zo groot dat de achterstandshypothese mogelijk onvoldoende toereikend is (Bailey & Dziko, 2008). Etnische verschillen in spijbelgedrag kunnen ook toe te schrijven zijn aan factoren die rechtstreeks te maken hebben met etniciteit. Op dat vlak zijn er verschillende mogelijkheden. Zij kunnen, ten eerste, een gevolg zijn van culturele vooroordelen in het onderwijssysteem (Frey, 2000; Teasly, 2004). Studenten behorende tot een etnische minderheid kunnen zich geïsoleerd of vervreemd voelen. Dit is vaak het geval wanneer culturele verschillen en taalverschillen niet worden erkend in de pedagogische praktijken of in de lesinhoud (Teasly, 2004). Vanuit een criminologisch perspectief zouden we dan kunnen spreken van een discriminatiehypothese. Jongeren van allochtone origine zijn oververtegenwoordigd in de spijbelstatistieken doordat zij meer blootstaan aan bepaalde selectiemechanismen, discriminatie en racisme van het onderwijspersoneel (Bailey & Dziko, 2008). Daarnaast kunnen leerkrachten ook etnische gedragingen en ontwikkelingsnormen verkeerd interpreteren. Wanneer de verwachtingen van de leerkracht in conflict zijn met het gedrag in de klas kan dat leiden tot autoritaire eisen van de leerkracht tegenover zijn leerlingen. Dit ontmoedigt leerlingen en staat positieve uitkomsten in de weg (Logan, Freeman, & McRoy, 1990 in Teasly, 2004).

Een derde mogelijkheid bestaat erin dat ongelijke onderwijskansen deel uit maken van een onvolmaakt integratieproces. Zo is het mogelijk dat bepaalde verwachtingspatronen uit de herkomstcultuur botsen met de cultuur van het gastland. Naarmate allochtonen zich meer gaan richten op de cultuur van het gastland zouden onderwijsuitkomsten naar etnische origine meer in evenwicht moeten komen (Duquet et al., 2006). Deze verklaring licht in lijn met de bindingstheorie van Hirschi (1969) (zie deel 2.2.1.2). Het zich eigen maken van de

conventionele waarden en normen verloopt sneller dan het integratieproces met kerninstituten, zoals bijvoorbeeld het onderwijs (Bovenkerk, van Boone, Broekhout van Solinge, & Korf, 2004). Recent onderzoek op basis van grootstedelijke JOP-monitor Antwerpen en Gent (2012) rapporteert echter geen verschillen naar schoolwaardering tussen autochtonen en allochtonen (Van Droogenbroeck, 2013). Het frequenter spijbelgedrag van allochtonen op school is waarschijnlijk dan ook niet te wijten aan een lagere schoolwaardering.

Voor dit onderzoek zullen we vooral nagaan in welke mate er zich verschillen optekenen in de aard van het spijbelgedrag tussen verschillende etnische groeperingen. Daarbij onderzoeken we ook in welke mate de relatie tussen bepaalde relevante kenmerken en spijbelgedrag varieert in functie van de etnische origine.

2.2.1.4.3 De specifieke problematiek van Romajongeren

Dat het grootste percentage problematische afwezigheden zich binnen de groep leerlingen met een Oost-Europese nationaliteit bevindt, is geen toeval. Vaak wordt hierbij gewezen naar de problematiek van de Roma. Romakinderen en -jongeren nemen maar moeizaam deel aan het onderwijs. Verschillende oorzaken spelen op elkaar in en liggen aan de basis van de moeizame scholarisatie van deze groep (Geurts, Naegels, & Daele, 2010).

Eerst en vooral is er de precare leefsituatie waarin vele Romagezinnen leven. Dit is vaak het gevolg van een onzekere verblijfssituatie en de financiële moeilijkheden die dit met zich mee brengt. Vele Roma leven in acute kansarmoede en jongeren worden vaak ingeschakeld om voor een inkomen te zorgen. Ten gevolge van ongezonde woonsituaties en voedselonzeekerheid hebben ze vaak te kampen met gezondheidsproblemen. Romagezinnen hanteren vaak een overlevingslogica met kortetermijndoelstellingen die botsen met de langetermijndoelstelling van het onderwijs.

Er zijn ook vele socio-culturele drempels en bijhorende verschillen in waarden en normen. Zo haken heel wat kinderen af bij de overgang naar het secundair onderwijs omdat binnen de Roma-gemeenschap jongeren op die leeftijd als volwassenen worden beschouwd. Als de ouders hun kinderen naar school sturen is het vaak vanuit een pragmatische houding. Ze zijn reeds erg tevreden als de kinderen de vaardigheden aanleren die echt nodig en direct bruikbaar zijn (zoals de taal spreken, lezen, rekenen en schrijven). Roma-ouders zijn vaak niet vertrouwd met de schoolcultuur. Door een gebrek aan interesse wordt de thuisomgeving vaak schoolonvriendelijk en zijn er geen motiverende referentiepersonen aanwezig. Buiten de school wordt de aangeleerde taal niet gebruikt en het taalprobleem blijft een vlotte integratie op school bemoeilijken. Het collectieve welzijn van de familie wordt vaak belangrijker geacht dan de individuele ambities van het onderwijs.

Doorheen hun eeuwenlange geschiedenis van uitsluiting en discriminatie ontwikkelde zich bij Roma een culturele identiteit gebaseerd op het onderscheid tussen Roma en niet-Roma³⁸. Hierdoor wordt de relatie tussen beide in belangrijke mate beheerst door wederzijds wantrouwen. Bij een aantal Romagroepen wordt school bijgevolg negatief geassocieerd met de burgersamenleving. 'School belangrijk vinden en uw kinderen daarin aanmoedigen' wordt in sommige kringen zelfs misprijzend gezien als gadje³⁹-gedrag, waardoor ze sociale erkenning binnen de Roma-gemeenschap kunnen verliezen. Sommige families verkiezen dan ook hun kinderen een eigen opvoeding te geven binnen de grenzen van hun eigen realiteit en cultuur.

2.2.1.5 SOCIAALECONOMISCHE STATUS

Jongeren uit gezinnen met een lage sociaaleconomische achtergrond spijbelen meer, hardnekkige spijbelaars komen vaker uit kansarme gezinnen met moeilijke sociale omstandigheden. Jongeren met een kansarme achtergrond verzuimen ook vaker de school met goedkeuring van de ouders (bijvoorbeeld om te helpen in het huishouden of mee uit werken te gaan) (Attwood & Croll, 2006; Levine et al., 1986; Li, Stanton, & Feigelman, 2000; Reid, 1999, 2005). Zhang (2003) meet de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen in het basisonderwijs aan de hand van het al dan niet opnemen van gratis maaltijden op school. Het opnemen van gratis maaltijden op school correleerde sterk met het aantal meldingen van ongeoorloofde afwezigheid.

Ook in Vlaanderen spijbelen jongeren uit kansarme gezinnen meer. De rapporten leerplichtcontrole van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming meten de sociaaleconomische achtergrond aan de hand van de kansarmoede-indicatoren (niet-

³⁸ Een recente bevraging van jongeren in Antwerpen, Brussel en Gent toont aan dat jongeren de grootste sociale afstand percipiëren met Bulgaren, Koerden en Roma-zigeuners (Siongers, 2011, 2013).

³⁹ Gadje betekent in het Romani letterlijk 'boeren' of 'niet-zigeuners'.

Nederlandstalige thuistaal⁴⁰, laag opleidingsniveau van de moeder⁴¹, trekkende leerling⁴², thuisloosheid en het ontvangen van een studietoelage⁴³).

Binnen de groep met minstens één problematische afwezigheid zijn leerlingen met een niet-Nederlandstalige thuistaal, een laag opleidingsniveau van de moeder en behorende tot de trekkende bevolking oververtegenwoordigd. De groep leerlingen die minstens eenmaal problematisch afwezig zijn geweest bestaat voor bijna 33% uit leerlingen afkomstig uit een niet-Nederlandstalig thuismilieu. Dit percentage bedraagt voor de totale schoolbevolking ongeveer 10%. De groep leerlingen die minstens eenmaal problematisch afwezig zijn geweest bestaat voor ongeveer 60% uit leerlingen wiens moeder over een laag opleidingsniveau beschikt. Dit percentage bedraagt voor de totale schoolbevolking 22%. Voor trekkende leerlingen en voor thuislozen zien dezelfde verhoudingen. Tussen de leerlingen die wel of geen studietoelage ontvingen zien we geen verschil (Betreffende schooljaar 2011-2012 ; Van Damme et al., 2013).

Laagopgeleide kinderen ervaren vaak een grotere afstand tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur (Desantis, Ketterlinus, & Youniss, 1990; Herweijer, 2006; McNeal, 1999).

2.2.1.6 WOONPLAATS

Het aantal spijbelaars hangt samen met de verstedelijkingsgraad, hardnekkige spijbelaars wonen vaker in verstedelijkt gebied. Voor Vlaanderen wonen het grootste aantal hardnekkige spijbelaars in de grootsteden Brussel, Antwerpen en Gent. Ongeveer 4% van de hardnekkige spijbelaars wonen in deze grootsteden, tegenover 2% voor regionale centrumsteden, 1,5% voor kleine steden en amper 0,8% voor het platteland (Betreffende schooljaar 2011-2012; (Van Damme et al., 2013).

2.3 BESLUIT LITERATUURSTUDIE

Het voorgaande illustreerde de complexiteit van de spijbelproblematiek. Een complexiteit die begint bij de moeilijkheden om het concept eenduidig af te bakenen. In dit onderzoek zien

⁴⁰ Een leerling tikt aan op de indicator thuistaal indien niemand ofwel een minderheid van de gezinsleden Nederlands spreekt. Siblings tellen als één eenheid (Van Damme et al., 2013).

⁴¹ Een leerling tikt aan op de indicator laag opleidingsniveau van de moeder indien de moeder hoogstens over een getuigschrift lager secundair onderwijs beschikt (Van Damme et al., 2013).

⁴² Een trekkende leerling behoort tot de trekkende bevolking (zoals binnenschippers, circusartiesten of woonwagenbewoners) (Van Damme et al., 2013).

⁴³ Indien een leerling door teveel problematische afwezigheden zijn studietoelage verloren heeft, wordt dit toch meegeteld als indicator (Van Damme et al., 2013).

we spijbelen als elke ongeoorloofde afwezigheid op school. Kenmerken die verwijzen naar bij wie het initiatief voor de afwezigheid lag, hoe lang de afwezigheid duurde, met wie en waar de jongere zijn spijbeltijd doorbracht, enz. zien we als dimensies van het spijbelen. We zijn ervan overtuigd dat het onderscheiden van die dimensies belangrijk is om meer vat te krijgen op het fenomeen. Er bestaat geen eengemaakt verklaringsmodel voor spijbelen omdat het spijbelen zelf verschillende vormen aanneemt. Het onderscheiden van die vormen vormt dan ook een eerste stap om meer vat te krijgen op het fenomeen.

In de literatuur worden talloze verbanden tussen spijbelen en kenmerken van de school, het ouderlijk milieu, de vrienden en de samenleving in zijn geheel aangereikt. Binnen dat kluwen kunnen twee grote perspectieven onderscheiden worden. Een eerste gaat ervan uit dat spijbelen niet zozeer ingegeven wordt door negatieve ervaringen met de school, maar veeleer het gevolg is van hogere aantrekkingskracht van andere vormen van tijdsbesteding. Het is de idee dat sommige jongeren om verschillende redenen een korter tijdsperspectief hanteren en meer gevoelig zijn voor de verleiding die uitgaat van activiteiten die op korte termijn behoeften bevredigen. Onderwijs is investeren in de toekomst, maar voor sommige jongeren laat de toekomst te lang op zich wachten. Die problematiek wordt in het Vlaams onderwijs onderkend, bijvoorbeeld door het meer werken met modulair onderwijs waarbij leerlingen deelcertificaten krijgen. Dat laatste zorgt niet alleen voor positieve bekrachtiging van de geleverde inspanningen maar ook, en misschien belangrijker, voor resultaten op kortere termijn. Meer algemeen zal het bestrijden van spijbelen vanuit een perspectief van zelfcontrole en een kort tijdsperspectief vooral een beleid zijn dat leerlingen zo weinig mogelijk kansen biedt te spijbelen. De idee is dat als de zelfcontrole bij de leerling zwak is en de gevoeligheid voor verleiding groot is, de school en ouders een gedeelte van die controletaak moeten overnemen. Daarvoor hebben ze verschillende middelen ter beschikking gaande van het regelmatig communiceren met elkaar tot het hebben van slechts één in- en uitgang.

Een tweede benadering, die de eerste overigens niet uitsluit, vertrekt van het belang aan binding. Spijbelen wordt onwaarschijnlijk als alle betrokken actoren – de leerlingen, de vrienden, de ouders, de leerkrachten en de directie – op eenzelfde positieve lijn ten opzichte van onderwijs staan. Alle elementen die daarvan afwijken verhogen de kans op spijbelen. De bindingstheorie gaat uit van het belang van intrinsieke motivatie. Een leerling moet niet alleen naar schoolgaan omdat het moet, maar omdat hij het zelf wil. Als de school voor deze leerlingen een succeservaring biedt, een ontmoetingsplaats voor vrienden vormt, een veilige omgeving voorziet waarin ook naar hen geluisterd wordt en waar zij mee kunnen aan bouwen, dan is de kans zeer klein dat leerlingen zullen spijbelen.

Een efficiënt spijbelbeleid zal, afgaande op de bestaande literatuur, die twee elementen combineren. Dat is wat men bedoelt als gesproken wordt over een autoritatieve opvoeding-

of schoolstijl, namelijk de combinatie van duidelijke verwachtingen die leerlingen uitdagen en tegelijk de ruimte bieden zodat de leerling echt betrokken wordt bij het onderwijsproces.

In het vervolg gaan we aan de slag met het empirisch materiaal en confronteren we de inzichten van eerder onderzoek met actuele gegevens afkomstig van secundaire databanken, een nieuwe dataverzameling, twee administratieve databanken en een dertigtal diepte-interviews.

3 Secundaire analyses: algemene bespreking

3.1 INLEIDING

Dit deel steunt op secundaire analyses, dat is de her analyse van bestaande databanken in het licht van een probleemstelling waarvoor die databanken oorspronkelijk niet bedoeld zijn. Vergeleken met nieuw onderzoek heeft dit vooral het grote voordeel dat we over meerdere databanken kunnen beschikken, zeven in totaal. Dat laat in de eerste plaats toe (een gedeelte van de) bevindingen op basis van één databank te repliceren aan de hand van een andere databank. Die werkwijze verkleint de kans dat toevallige steekproeffluctuaties de substantiële conclusies beïnvloeden. Een tweede, en in dit geval mogelijk belangrijker voordeel, is dat door het verschil in gehanteerde methodologie de databanken elkaar in belangrijke mate aanvullen. Tabel 3.1 vergelijkt de gebruikte databanken voor een aantal relevante kenmerken. Dit hoofdstuk biedt een overzicht van de belangrijkste bevindingen over de verschillende databanken heen. Voor een meer uitgebreide bespreking per databank verwijzen we naar het Tussentijds Rapport (Keppens & Spruyt, 2013).

De verschillende databanken werden tijdens het afgelopen decennium op verschillende momenten verzameld. De oudste dateert van 2002, de meest recente gegevens werden in 2013 verzameld. Door de verschillen in methodologie, regionale dekking en specifieke vraagverwoording tussen deze databanken is het met deze gegevens niet mogelijk een evolutie van zelfgerapporteerd spijbelen te schatten.

De databanken variëren, ten tweede, in de wijze waarop de data verzameld werden. Vijf databanken zijn het resultaat van scholenonderzoek. Dat laat toe de ongelijkheid in het scholenlandschap met betrekking tot meer occasioneel spijbelgedrag te schetsen. De geneste datastructuur – leerlingen zijn gegroepeerd binnen scholen – maakt het bovendien mogelijk contexteffecten te onderzoeken. Op basis van dergelijke data kan met andere woorden nagegaan worden of de omgeving waarin de leerling onderwijs volgt een invloed heeft op de individuele kans op spijbelen onafhankelijk van zijn eigen persoonlijke kenmerken. Is de kans dat een leerling spijbelt bijvoorbeeld groter indien hij onderwijs volgt in een school waarin meer wordt gespijbeld? Scholenonderzoek heeft als derde voordeel dat het er doorgaans beter in slaagt moeilijk toegankelijke groepen te bereiken. De non-respons op het niveau van de leerlingen blijft bij scholenonderzoek immers beperkt tot de leerlingen die op het moment van de bevraging door ziekte of een andere reden afwezig waren. Op die manier slagen we er doorgaans beter in jongeren uit een meer achtergesteld milieu te bereiken. Specifiek met betrekking tot de hier behandelde problematiek stelt zich wel het probleem dat

frequente spijbelaars uiteraard een hogere kans hebben niet aanwezig te zijn op het ogenblik van de bevraging.

Om dat laatste element gedeeltelijk te ondervangen worden ook twee databanken gebruikt waarbij respondenten individueel aangeschreven werden ongeacht of ze effectief naar school gaan (JOP2008 en MPJ2002)⁴⁴. Concreet werd in dat geval uit het rijksregister een steekproef van jongeren geselecteerd. Zij werden vervolgens maximaal vier keer aangeschreven met de vraag mee te werken aan het onderzoek. In één databank (MPJ2002) werden respondenten gecontacteerd door een interviewer die aan de betrokkene de vragen van de enquête stelde⁴⁵. In alle andere gevallen vulde de respondent de vragenlijst alleen in.

De databanken variëren, ten derde, ook in termen van regionale dekking. We maken een onderscheid tussen databanken die representativiteit met betrekking tot Vlaanderen beogen en gegevens die focussen op de grootsteden (Brussel, Antwerpen en Gent). In het eerste geval gaat het om databanken die toelaten uitspraken te doen over 'de gemiddelde Vlaamse leerling' zonder verder te kunnen onderscheiden waar deze leerling precies woont en/of les volgt. Dergelijke focus laat toe een schatting te geven van de algemene incidentie van spijbelen in Vlaanderen en de algemene relatie tussen spijbelgedrag en relevante kenmerken. Tegenover dit voordeel staat de beperking dat het aantal respondenten in deze databanken te klein is om specifieke doelgroepen of regio's te bestuderen. Bovendien groeit het besef dat grootsteden met problematieken geconfronteerd worden dewelke zich onderscheiden van deze in niet-grootstedelijke regio's. Met betrekking tot spijbelen tonen cijfers van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming dat zeer problematische afwezigheden meer voorkomen in steden (Bex, Lips, & Van Proeyen, 2012). Dat is onder meer het gevolg van een hogere concentratie van leerlingen met risicokenmerken op spijbelen. Daarnaast biedt de anonimiteit van de stad en de onmiddellijke aanwezigheid van talloze alternatieven voor schoolgaan ook specifieke kansen op spijbelgedrag die niet of alleszins veel minder aanwezig zijn in een dorp. Grootstedelijk onderzoek maakt het mogelijk deze specifieke problematiek in kaart te brengen. In de afgelopen jaren verzamelden de onderzoekers van het JeugdOnderzoeksPlatform gegevens in Brussel, Antwerpen en Gent.

Alle databanken bevatten kenmerken die peilen naar de thuissituatie (bv. opleidingsniveau of het beroep van de ouders). Aangezien spijbelen heel vaak het gevolg is van problemen op

⁴⁴ Dat is slechts een gedeeltelijke oplossing aangezien de kans bestaat dat leerlingen die vaak spijbelen ook niet bereid zijn deel te nemen aan de bevraging.

⁴⁵ Face-to-face interviews hebben het voordeel om doorgaans een hogere respons te behalen. Het nadeel van deze methode is een grotere gevoeligheid voor sociaal wenselijke antwoorden (Dillman, 2007).

het thuisfront is dat in deze context een belangrijke problematiek. In de meeste databanken steunen we op de antwoorden van de jongeren om de thuissituatie in te schatten. In één databank vulden echter zowel één van de ouders als de jongere een vragenlijst in. Dat levert meer gedetailleerde en ook iets betrouwbaardere gegevens op.

Tot slot werden in alle databanken gegevens verzameld over de vier grootste onderwijsvormen: het algemeen secundair onderwijs, het technisch secundair onderwijs, het beroeps secundair onderwijs en het kunst secundair onderwijs. Het kunst secundair onderwijs is een heel kleine onderwijsvorm, in het schooljaar 2011-2012 goed voor 1,5 % van de leerlingen uit het secundair onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012). Omdat te kleine categorieën bij de analyse schattingsproblemen geven, werden leerlingen die deze onderwijsvorm volgen samengenomen met leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs. Uit de jaarlijkse statistieken van zeer problematische afwezigheden weten we dat spijbelen zeer vaak voorkomt in het deeltijds beroepsonderwijs (Bex et al., 2012 ; Van Damme et al., 2013). In de gebruikte scholendatabanken werden deze leerlingen echter niet bevraagd. In de andere databanken gebeurde dat wel maar is hun aantal zo klein dat deze leerlingen niet als een afzonderlijke categorie in de analyses kunnen worden opgenomen. Zij worden daarom samengenomen met het voltijds beroepsonderwijs.

TABEL 3.1 OVERZICHT VAN DE DATABANKEN GEBRUIKT VOOR SECUNDAIRE ANALYSES.

		<i>MPJ</i>	<i>Leerlingen-participatie</i>	<i>JOP II</i>	<i>ICCS</i>	<i>JOP Brussel</i>	<i>Jop Antwerpen en Gent</i>	<i>JOP scholen-monitor</i>
<i>Periode dataverzameling</i>		2002	2002	2008	2009	2010	2011	2013
<i>Steekproefgrootte</i>		1769 leerlingen / 1212 ouders	3452 leerlingen / 463 leerkrachten / 59 directeurs	1428 leerlingen	1965 leerlingen / 1630 leerkrachten / 151 directeurs	2513 leerlingen / 34 scholen	3867 leerlingen (2156 uit Antwerpen ; 1711 uit Gent) / 33 scholen	6768 leerlingen / 70 scholen
<i>Informatie over het thuismilieu</i>		Afzonderlijke ouder-bevraging	Via jongeren	Via jongeren	Via jongeren	Via jongeren	Via jongeren	Via jongeren
<i>Regionale focus</i>		Vlaanderen	Vlaanderen	Vlaanderen	Vlaanderen	Brussel	Antwerpen en Gent	Vlaanderen (met een over sampling van de steden)
<i>Wijze van bevragen</i>		Face to face enquête	Scholenonderzoek	Postenquête	Scholenonderzoek	Scholenonderzoek	Scholenonderzoek	Scholenonderzoek
<i>Onderzoeksmethode</i>		Face to face enquête jongeren / postenquête ouders	Schriftelijke klassikale enquête leerlingen / schriftelijke enquête leerkrachten + directie	Postenquête	Schriftelijke klassikale enquête leerlingen + schriftelijke enquête leerkrachten & directeurs	Schriftelijke klassikale enquête	Schriftelijke klassikale enquête	Schriftelijke klassikale enquête
<i>Doelgroep</i>		Jongeren tussen 14 en 18 jaar	2 ^{de} en 4 ^{de} jaar leerlingen	Nederlandstalige jongeren tussen 12 en 30 jaar	4 ^{de} jaar leerlingen	Leerlingen uit het secundair onderwijs te Brussel	Leerlingen uit het secundair onderwijs te Antwerpen & Gent	Leerlingen uit het secundair onderwijs in Vlaanderen
<i>Responsratio</i>		64,4% van de jongeren		46,4% van de jongeren	73% van de scholen / 95,2% van de leerlingen / 100% van de directeurs / 69,9% van de leerkrachten	76,2% van de scholen / 88,58% van de leerlingen	63,5% van de scholen / 88% van de leerlingen	52,3% van de scholen / 89,7% van de leerlingen
<i>Referentie verslag</i>	<i>technisch</i>	Elchardus & Smits (2003)	Elchardus, De Groof & Siongers (2003)	JOP (2009)	Franck, De Groof, Kavadias & Elchardus (2009)	JOP (2010)	JOP (2012)	JOP (2013)

De voorgaande paragraaf verduidelijkt hoe de verschillende databanken elkaar aanvullen. Samen laten ze toe een genuanceerd en gedetailleerd beeld te schetsen van zelfgerapporteerd spijbelen in Vlaanderen. We blijven daarbij ook de nadelen van een secundaire analyse meedragen. Zo beschikken we niet over één databank waarin alle relevante variabelen aanwezig zijn en waarin we hun relatief belang tegenover elkaar kunnen afwegen. Dat pijnpunt wordt grotendeels opgelost door de nieuwe dataverzameling afgenomen in 2013 dewelke in latere hoofdstukken aan bod komt. Een tweede probleem vloeit voort uit het feit dat slechts een minderheid van de leerlingen rapporteert te spijbelen (zie verder). De scheve verdeling van dat kenmerk houdt een aantal beperkingen in wat betreft de analysemogelijkheden. Een derde, veeleer praktische beperking, is dat we de afweging moeten maken tussen de veelheid aan informatie voorkomende uit de verschillen databanken en de overzichtelijkheid van het presenteren van de resultaten. We hebben niet alleen zeven verschillende databanken. Per databank worden ook verschillende modellen geschat. Om te vermijden dat de lezer door de bomen het bos niet meer ziet, werd gekozen voor de volgende aanpak. In dit deel bespreken we de algemene conclusies die op basis van de analyses op de afzonderlijke databanken naar voor komen. We organiseren dat rond een beperkt aantal thema's. Het gaat niet zozeer om een samenvatting als wel om een vergelijking van de bevindingen tussen de databanken en een exploratie van de substantiële betekenis ervan. Voor een afzonderlijke beschrijving van de analyse voor elke databank met alle cijfers verwijzen we naar het Tussentijds Rapport (Keppens & Spruyt, 2013). We hebben dergelijke beschrijvingen voor de verschillende databanken zoveel mogelijk gestandaardiseerd. Elke beschrijving start met een bespreking van de technische specificaties van elke databank gevolgd door een beschrijving van de operationalisatie van de voor de betrokken databank gebruikte variabelen. Deze wordt gevolgd door een beschrijving van de specifieke analyses dewelke de onderbouw vormt voor de algemene bespreking die hierna volgt.

3.2 ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELLEN.

In de databanken wordt steeds gewerkt met *zelfgerapporteerde* gegevens over spijbelen. Het is de jongere zelf die aangaf of hij al dan niet spijbelde. Er bestaat discussie over zowel de betrouwbaarheid van de verkregen cijfers als de kans op onderschatting van het probleem omdat delinquente jongeren – spijbelen wordt beschouwd als een statusdelict – minder geneigd zijn mee te werken aan deze enquêtes (Bruinsma, 1991, 1994; Heijden, Sijtsma, & 't Hart, 1995)⁴⁶. We erkennen die beperkingen maar zien zelfgerapporteerde spijbelgegevens als een noodzakelijke aanvulling op de geregistreerde spijbelcijfers omdat

⁴⁶ Deze discussie heeft zich echter voornamelijk afgespeeld met betrekking tot delicten die aanleiding geven tot een veel strengere bestraffing dan spijbelen.

(1) we weten dat een belangrijk gedeelte van (het berekend) spijbelen niet geregistreerd wordt en (2) we slechts beschikken over de geregistreerde gegevens van spijbelaars die zeer vaak (minstens 30 halve dagen) ongewettigd afwezig waren.

Buitenlands onderzoek toont dat zelfgerapporteerd spijbelen van leerlingen gevoelig hoger ligt dan het gerapporteerd spijbelen door ouders en scholen (Reid, 2000). Doorgaans zijn scholen wel beter op de hoogte dan de ouders (Dalziel & Henthorne, 2005).

3.3 ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELLEN IN VLAANDEREN: EEN SITUERING

In de verschillende databanken werden leerlingen gevraagd of ze het afgelopen jaar wel eens weggebleven waren van school terwijl ze er eigenlijk hadden moeten zijn (vergelijkbare vragen werden gebruikt in o.a. Attwood & Croll, 2006; Malcolm, Wilson, Davidson, & Kirk, 2003). Bij de precieze invulling van 'er eigenlijk hadden moeten zijn' werd geen bijkomende uitleg gegeven. In het licht van de eerdere discussie over de afbakening van spijbelen impliceert dit dat leerlingen hun afwezigheid zelf moeten percipiëren als spijbelgedrag. Bepaalde vormen van oudergemotiveerd spijbelen worden daardoor mogelijk iets onderschat. Voor de antwoordmogelijkheden werden twee indelingen gebruikt: een onderscheid tussen nooit, een, twee, drie of meer dan drie keren en een andere gaande van nooit tot heel vaak. In onderstaande tabel wordt de frequentieverdeling per databank weergegeven. Voor de steden maken we een uitsplitsing naar Antwerpen en Gent hoewel deze gelijktijdig bevraagd werden.

TABEL 3.2: FREQUENTIEVERDELING ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN IN ZEVEN DATABANKEN.

	MPJ2002	LPP2002	ICCS2009
Doelgroep	2 ^{de} jaar – 6 ^{de} jaar SO	2 ^{de} jaar & 4 ^{de} jaar SO	4 ^{de} jaar SO
Nooit	65,9%	77,7%	65,5%
Bijna Nooit	18,6%	11,1%	15,9%
Soms	11,6%	7,5%	11,7%
Vaak	3,1%	2,0%	3,0%
Heel vaak	0,9%	1,7%	0,6%
	JOP-monitor 2 (2008)	JOP-schoolmonitor Brussel (2010)	JOP-schoolmonitor Antwerpen (2012)
Doelgroep	12 – 30 jaar	1 ^{ste} – 6 ^{de} jaar SO	1 ^{ste} – 7 ^{de} jaar SO
Nooit	80,7%	64,6%	65,3%
1 keer	10,6%	13,7%	14,0%
2 keer	3,2%	5,7%	7,8%
3 keer	2,6%	4,3%	2,9%
Meer dan 3 keer	2,9%	11,7%	9,9%
	JOP-schoolmonitor Gent (2012)	JOP-schoolmonitor 2013	
Doelgroep	1 ^{ste} – 7 ^{de} jaar SO	1 ^{ste} – 7 ^{de} jaar SO	
Nooit	67,2%	69,9%	
1 keer	14,8%	11,6%	
2 keer	6,5%	5,1%	
3 keer	2,6%	2,5%	
Meer dan 3 keer	8,9%	7,7%	

Deze frequentieverdeling leidt naar drie algemene besluiten. *Ten eerste* wordt duidelijk dat zelfs in die databanken waarin relatief veel spijbelaars voorkomen een ruime meerderheid van de jongeren aangeeft nooit te spijbelen. Als we daaraan de categorie toevoegen die zegt slechts één keer of bijna nooit te hebben gespijbeld, vatten we voor Vlaanderen tussen de 80 en 90 % van de leerlingenpopulatie⁴⁷. Daar dient, *ten tweede*, meteen aan toegevoegd te worden dat de proportie leerlingen die wel eens spijbelt vele keren groter is dan de groep die

⁴⁷ Die regulier secundair onderwijs volgen, en wat betreft de scholendatabanken voltijds onderwijs.

finaal minstens 30 B-codes verzamelt⁴⁸. Dat is op zichzelf logisch, maar houdt wel twee implicaties in namelijk dat de spijbelproblematiek duidelijk veel ruimer is dan de registratiegegevens suggereren maar daardoor ook dat het spijbelgedrag van een aanzienlijke proportie van de spijbelaars zich nooit ontwikkelt tot zeer problematische proporties. Dat laatste blijkt ook uit onderzoek op basis van de registratiegegevens in Antwerpen. Zij stelden vast dat de meeste geregistreerde spijbelaars tussen de 10 en 20 B-codes krijgen (Centraal Meldpunt, 2007). Het is op basis van deze gegevens onmogelijk uit te maken of dit een gevolg is van het kort op de bal spelen van scholen dan wel dat leerlingen uit eigen beweging zichzelf op het rechte pad houden. Onderzoek naar de effecten van de implementatie van programma's gericht op het reduceren van spijbelen, toonde echter wel dat spijbelcijfers wel degelijk afnamen naarmate scholen korter op de bal speelden en een totaalaanpak voor spijbelen volgden (Centraal Meldpunt, 2007). Dat ondersteunt de al eerder aangehaalde stelling dat een efficiënt en effectief spijbelbeleid vooral ook een preventiebeleid is. In een later hoofdstuk tonen we dat de impact van scholen groter is op het al dan niet overwegen te spijbelen in vergelijking met het al dan niet effectief spijbelen.

De spijbelproblematiek is, *ten derde*, overduidelijk sterker aanwezig in de grootstedelijke context in vergelijking met Vlaanderen in zijn geheel. Dat blijkt niet alleen uit een lager percentage leerlingen dat zegt nooit te spijbelen in de grootsteden, maar vooral ook uit de veel sterkere bezetting in de categorie die zegt meer dan drie keer te hebben gespijbeld. In vergelijking met de gegevens voor Vlaanderen (JOP2) ligt in de grootsteden Brussel, Antwerpen, Gent het percentage leerlingen in die categorie tussen de 3 en 4 keer hoger. Een vergelijking van de frequentieverdeling voor de indicator voor spijbelen suggereert voor de grootsteden met andere woorden een duidelijk onderscheid tussen jongeren die niet of zeer beperkt spijbelen en jongeren die vaker spijbelen. Dat onderscheid vinden we voor Vlaanderen in zijn geheel eigenlijk niet.

In de onderzoeken in steden werd naast de vraag of men ooit spijbelde ook gevraagd of er ooit een proces-verbaal voor het spijbelgedrag werd opgesteld. Die vraag peilt naar een ingrijpende gebeurtenis⁴⁹. Ze impliceert immers dat het spijbelen ontdekt werd, de politie erbij betrokken werd en dat er effectief werd overgegaan tot het maken van een proces-verbaal. Het verwondert dan ook niet dat het aantal leerlingen dat aangeeft dat zijn

⁴⁸ De groep leerlingen met minstens 30 B-codes is kleiner dan 2% van de totale schoolbevolking met betrekking tot het secundair onderwijs in Vlaanderen.

⁴⁹ De vraag werd gesteld in het kader van andere delicten zoals diefstal, vandalisme, het gebruik van wapens, enz. Telkens werd net zoals bij spijbelen gevraagd of de respondenten hierbij betrokken waren en of er in dat geval een proces-verbaal werd opgesteld.

spijbelgedrag geverbaliseerd werd erg laag is. In Antwerpen, Gent en Brussel gaat het om respectievelijk 3,9 %, 4,8 % en 5,5 %. Toch zijn de antwoorden interessant omdat in de literatuur steeds vaker wordt opgeroepen tot een nauwere samenwerking tussen gemeente- en politiediensten enerzijds en de school anderzijds.

Het voorgaande bood een eerste zicht op het zelfgerapporteerd spijbelgedrag in Vlaanderen. Maar hoe dienen voorgaande cijfers precies geïnterpreteerd te worden? Die vraag kan het best beantwoord worden door Vlaanderen in een internationale context te situeren. Dat kan op basis van de PISA-studie uit 2000, op basis van de Monitor Zelfgerapporteerde Jeugdcriminaliteit (2001 – 2005 – 2010), op basis van het geregistreerd schoolverzuim in Engeland, en op basis van de 'International Self Report Delinquency Questionnaire'-2.

PISA 2000

De PISA-survey uit 2000 peilt naar zelfgerapporteerd spijbelen. Spijtig genoeg werd de vraag naar spijbelen in latere edities niet meer opgenomen. Wel interessant aan deze data is dat ze toelaten occasioneel van frequent(er) spijbelen te onderscheiden (tabel 3.3). België doet het wat betreft spijbelen in vergelijking met zijn buurlanden en het OESO-gemiddelde relatief goed. Meer dan 90% van de leerlingen van 15 jaar uit België geeft aan de voorbije twee weken geen enkele les gespijbeld te hebben. Het OESO-gemiddelde bedraagt rond de 80%. Voor de vijftienjarigen die aangeven in de voorbije twee weken meer dan vijf keer een les gespijbeld te hebben, scoort België met 1,4% eveneens beter dan het OESO-gemiddelde (2,0%) en moet het alleen Frankrijk, het Verenigd Koninkrijk en Japan laten voorgaan. Binnen België scoort Vlaanderen zeer goed met meer dan 95 % van de leerlingen die de voorbije twee weken geen enkele les gespijbeld hebben.

TABEL 3.3 PERCENTAGE VOOR DE MAAT VAN SPIJBELN VOOR VIJFTIENJARIGE LEERLINGEN UIT DE PISA 2000 VRAGENLIJST

<i>Land</i>	<i>Hoeveel keer heb je tijdens de voorbije twee schoolweken gespijbeld?</i>			
	Geen enkele keer	1 of 2 keer	3 of 4 keer	Meer dan 5 keer
België	91,40%	6,20%	1,00%	1,40%
Vlaanderen ⁵⁰	95,20%	3,90%	0,30%	0,60%
Nederland	82,85%	12,85%	2,33%	1,95%
Frankrijk	90,48%	7,34%	1,10%	1,07%
Duitsland	87,60%	9,37%	1,39%	1,62%
Verenigd Koninkrijk	90,21%	7,53%	1,27%	0,96%
Verenigde Staten	80,72%	14,02%	2,73%	2,51%
Japan	95,78%	2,95%	0,66%	0,58%
Spanje	51,24%	34,56%	8,01%	6,16%
OECD gemiddelde ⁵¹	81,52%	13,68%	2,70%	2,08%
OECD totaal ⁵²	82,85%	12,85%	2,33%	1,95%

Bron: PISA 2000, OECD.

Zelfgerapporteerd spijbelen in Nederland

De Monitor Zelfgerapporteerde Jeugdcriminaliteit (MZJ) is een survey die met een interval van 2 tot 5 jaar door het Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum sinds eind jaren tachtig wordt uitgevoerd. De MZJ is een survey onderzoek waarvoor een representatieve steekproef van jongeren in de leeftijd 10 tot en met 17 jaar wordt getrokken uit de Gemeentelijke Basisadministratie (GBA) (van der Laan & Blom, 2011). De vragen uit 2001 zijn vanwege veranderingen in de vraagstelling en meetmethode minder goed vergelijkbaar met 2005 en 2010. In 2001 worden twee vragen gesteld: "Spijbelt u weleens?" Indien het antwoord ja was werd gevraagd "hoe vaak gemiddeld per week?". In 2005 en 2010 werd slechts één vraag gesteld en peilde deze naar het aantal keren spijbelen binnen een afgebakende periode: Hoeveel lessen heb je in de laatste zes maanden gemiddeld per

⁵⁰ Met dank aan Nele Warlop, wetenschappelijk medewerker PISA aan UGent voor het berekenen van de gegevens voor het Vlaams onderwijs (met inclusie van de Nederlandstalige scholen in Brussel).

⁵¹ Percentage voor het gemiddelde over alle OESO landen heen, waarbij elk land op gelijkwaardige wijze bijdraagt tot het gemiddelde.

⁵² Percentage voor het gemiddelde waarbij per land rekening wordt gehouden met de proportie ingeschreven 15-jarigen.

week gespijbeld? Alle cijfers zijn gewogen en gaan alleen over de jongeren in de leeftijd van 12 tot en met 17 jaar (ten tijde van steekproeftrekking).

Tabel 3.4 geeft de prevalentiecijfers van spijbelen weer op basis van de Monitor Zelfgerapporteerde Jeugdcriminaliteit metingen 2001, 2005 en 2010. In overeenstemming met de zelfrapportage gegevens in Vlaanderen, stellen we een stijging vast van het aantal spijbelaars.

TABEL 3.4 PREVALENTIE ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELLEN IN NEDERLAND, METINGEN 2001, 2005 EN 2010.

Prevalentie aantal uren spijbelen per week (12 – 17 jarigen)			
	2001 (N=1032)	2005 (N=1087)	2010 (N=2267)
Niet gespijbeld	78,8% (813)	72,8% (791)	68,9% (1563)
Minder dan 1 uur	13,3% (138)	16,8% (182)	22,1% (501)
1 tot 2 uur	4,4% (46)	6,3% (68)	5,3% (121)
2 tot 5 uur	2,7% (28)	2,7% (29)	2,9% (65)
5 uur of meer	0,7% (7)	1,5% (17)	0,8% (18)

Bron: Monitor Zelfgerapporteerde Jeugdcriminaliteit 2001, 2005, 2010⁵³.

Geregistreerd spijbelen in Engeland.

Tabel 3.5 geeft het percentage geregistreerd schoolverzuim in Engeland weer, gaande van schooljaar 2006-2007 tot schooljaar 2010-2011. Deze cijfers tonen een duidelijke neerwaartse trend. Zo daalde het aantal problematische spijbelaars tussen het schooljaar 2006-2007 en het schooljaar 2010-2011 met 4,1 procentpunten. Een problematische spijbelaar wordt door het Ministerie van onderwijs in Engeland gedefinieerd als elke leerling die meer dan 15% van de lessen verzuimd heeft. Daarin wordt geen onderscheid gemaakt tussen ongeoorloofd en geoorloofd verzuim. Men moet dus zeer voorzichtig zijn in het vergelijken van geregistreerde problematische spijbelcijfers tussen Engeland en Vlaanderen.

⁵³ Met dank aan Dr. André van der Laan [Waarnemend afdelingshoofd & Senior onderzoeker Criminaliteit Rechtshandhaving en Sancties; Wetenschappelijk Onderzoek en Documentatiecentrum (WODC), Ministerie van Justitie].

TABEL 3.5 GEREgistREERD SCHOOLVERZUIM IN ENGELAND VAN SCHOOLJAAR 2006-2007 TOT SCHOOLJAAR 2010-2011.

Geregistreerd spijbelen van het publiek ⁵⁴ secundair onderwijs Engeland					
<i>Schooljaar</i>	<i>2006-2007</i>	<i>2007-2008</i>	<i>2008-2009</i>	<i>2009-2010</i>	<i>2010-2011</i>
% geoorloofde afwezigheden	6,4	5,9	5,8	5,4	5,1
% ongeoorloofde afwezigheden	1,5	1,5	1,5	1,4	1,4
% problematische spijbelaars ⁵⁵	12,5	10,9	10,2	9,2	8,4
N	3042075	2988750	2954325	2934805	2911100

Bron: Department for Education (2012).

Zelfgerapporteerd spijbelen in België, Nederland, Duitsland, en Frankrijk.

Tabel 3.6 geeft de zelfgerapporteerde spijbelcijfers weer voor België, Nederland, Duitsland, en Frankrijk op basis van de ISRD2⁵⁶. De tweede editie van de 'International Self Report Delinquency Questionnaire' verzamelde in 2006 zelfgerapporteerde gegevens over delinquentie en slachtofferschap bij leerlingen van 12 tot 16 jaar in 30 landen. Aangezien de data enkel in steden worden verzameld, zijn ze niet representatief. De ISRD2 werd in Vlaanderen afgenomen in de steden Gent en Aalst, in Wallonië in de steden Luik en Verviers. Spijbelen werd gemeten aan de hand van de vraag: "Ben je in de laatste 12 maanden wel eens een hele dag weg gebleven, zonder geldige reden en zonder dat je ouders het wisten?" Er worden drie antwoord categorieën gebruikt: (1) nee, nooit, (2) ja, één of twee keer, (3) ja, drie keer of meer.

De zelfgerapporteerde spijbelgegevens van de ISRD2 tonen slechts geringe verschillen tussen landen. Ze suggereren dat in de steden in België iets meer gespijbeld wordt in vergelijking met Nederland en Duitsland, maar iets minder dan in Frankrijk. Het is daarbij

⁵⁴ De geregistreerde spijbelcijfers hebben enkel betrekking op het door de staat gesubsidieerde onderwijs.

⁵⁵ Een problematisch spijbelaar wordt in Engeland gedefinieerd als elke leerling die meer dan 15% van de lessen verzuimd heeft. Daarin wordt geen onderscheid gemaakt tussen ongeoorloofd en geoorloofd verzuim.

⁵⁶ Met dank aan prof. Nicole Vettenburg, Universiteit Gent.

plausibel dat er in Vlaanderen minder gespijbeld wordt dan in de andere landen aangezien de PISA gegevens eerder toonden dat er in Wallonië meer gespijbeld wordt dan in Vlaanderen⁵⁷.

TABEL 3.6 ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELLEN IN BELGIË, NEDERLAND, DUITSLAND, EN FRANKRIJK.

	België (N=2288)	Nederland (N=2313)	Duitsland (N=3458)	Frankrijk (N=2390)
Niet gespijbeld	85,27% (1951)	78,21% (1809)	82,33% (2847)	70,25% (1679)
1 of 2 keer	8,61% (197)	15,78% (365)	12,32% (426)	20,84% (498)
3 keer of meer	6,12% (140)	6,01% (139)	5,35% (185)	8,91% (213)

Bron: ISRD2 (2006)

Samengevat lijken er, ten eerste, weinig redenen om aan te nemen dat spijbelen in Vlaanderen en België vaker voorkomt dan in andere sterk ontwikkelde landen. Integendeel zelfs. Dat betekent uiteraard niet dat de spijbelproblematiek onbelangrijk is. Het suggereert wel dat de specificiteit van ons onderwijssysteem, met bijvoorbeeld een vroege en strakke differentiatie in het secundair onderwijs, geen extra spijbelgedrag produceert⁵⁸. Deze gegevens tonen, ten tweede, ook dat de overgrote meerderheid van de leerlingen in onze buurlanden niet of nauwelijks spijbelt. Ook dat relativeert het belang van spijbelen op zichzelf niet, maar heeft wel een belangrijke methodologische implicatie. De scheve verdeling zorgt ervoor dat we de spijbelindicator niet als een continue indicator in de modellen kunnen invoeren⁵⁹. Daarom werd in de analyses steeds gewerkt met het onderscheid tussen wel of niet gespijbeld te hebben. Dat onderscheid verwijst naar de laagste drempel, een drempel waarvan het overschrijden een zekere moed en durf vereist (Reid, 2002) die men kan bestuderen wat betreft spijbelen. Bij de nieuwe dataverzameling werden ook vragen opgenomen die het mogelijk maken te onderzoeken hoeveel leerlingen ooit overwogen te spijbelen zonder het ook effectief te doen. Een vergelijking van hun kenmerken met deze van jongeren die wel effectief spijbel(d)en verschaft meer inzicht in de factoren die het zetten van deze eerste stap beïnvloeden.

⁵⁷ We beschikken niet over de juiste gegevens om deze stelling te toetsen.

⁵⁸ Om die stelling echt te toetsen hebben we nood aan multivariaat landenvergelijkend onderzoek. Daarvoor beschikken we niet over de juiste gegevens.

⁵⁹ De schending van de regressieassumpties zou er in dat geval voor zorgen dat de parameterschattingen niet correct zijn.

Zelfs met die operationalisatie botsten we regelmatig op de spanning tussen enerzijds spijbelen als een complex en multidimensionaal te benaderen gegeven, wat de inclusie van veel veranderlijken in het model vereist (zie literatuurstudie), en anderzijds de methodologische limieten die een scheef verdeelde afhankelijke veranderlijke impliceert. We hebben bij het schatten van de modellen hiermee rekening moeten houden (zie verder).

3.4 DE ONGELIJKHEID IN HET SCHOLENLANDSCHAP

In hun strijd tegen spijbelen starten scholen niet gelijk. Scholen kiezen hun leerlingenpubliek in principe niet zelf: hun ligging confronteert ze ermee. Sommige scholen kennen daardoor een veel sterkere aanwezigheid van leerlingen met risicokenmerken op spijbelen dan anderen (voor een overzicht zie Spruyt, 2008). In onderstaande tabel wordt voor de databanken waarin gegevens op schoolniveau verzameld werden een aantal geaggregeerde statistieken gepresenteerd die de verdeling van het zelfgerapporteerd spijbelgedrag op schoolniveau beschrijven.

TABEL 3.7 VERDELING VAN DE MAAT VOOR SPIJBELLEN OP SCHOOLNIVEAU.

	LPP	ICCS	JOP Brussel	JOP Antwerpen	JOP Gent	JOP scholen- monitor 2013
Rho spijbelmaat (nulmodel)	0,143	0,166	0,054	0,153	0,100	0,103
% spijbelaars						
- Minimum	1,80	0,00	20,30	7,50	9,80	3,10
- Maximum	55,50	100,00	100,00	76,30	51,90	58,30
- Mediaan	20,31	29,63	36,57	38,83	33,46	27,69
- Gemiddelde	22,31	32,75	38,23	35,37	33,10	27,93
- Standaardafwijking	12,89	19,51	11,51	15,71	12,17	11,81

Bron: LPP (2002), ICCS (2008), JOP Brussel (2010), JOP Antwerpen en Gent (2012), JOP scholenmonitor (2013).

In de gemiddelde Vlaamse school rapporteerde in 2002 ongeveer 22 % van de leerlingen minstens één keer gespijbeld te hebben. Bij vierdejaars bedroeg dat percentage in 2009 ongeveer 33 %. Zoals ook op basis van de gegevens op individueel niveau kon opgemaakt worden, ligt dat percentage hoger in de steden. In de gemiddelde Nederlandstalige Brusselse school rapporteerde in 2010 ongeveer 38 % van de leerlingen minstens één keer gespijbeld te hebben, in Antwerpen en Gent bedroeg dat percentage in 2012 respectievelijk 35 en 33 %. Die cijfers tonen dat de meeste scholen met een aanzienlijke spijbelproblematiek geconfronteerd worden. Hun aantal neemt ook toe. Het Agentschap voor Onderwijsdiensten

berekende dat het aantal scholen dat minstens één problematische afwezigheid meldt aan het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming in het laatste decennium (2001-2012) groeide van 48,6 naar 61,6 % (Van Damme et al., 2013).

De verdeling van de verspreiding van zelfgerapporteerd spijbelen, kan op verschillende manieren beschreven worden. Een interessante indicator is de rho van het nulmodel. In dergelijk model wordt naast een constante geen ander verklarend kenmerk opgenomen en de bestaande variatie verdeeld over hetzij het individueel hetzij het schoolniveau. Deze rho's tonen dat naargelang de context tussen de 5 en 17 % van de variatie in het spijbelgedrag kan toegeschreven worden aan het schoolniveau. Dat betekent niet dat deze verschillen tussen de scholen ook een gevolg zijn van het gevoerde beleid van een school. Zij zijn in de eerste plaats een gevolg van een verschillende instroom. Als we voor die verschillen in instroom controleren dan blijft er 4 tot 15 % van de variatie op het schoolniveau onverklaard. Het is voor die verschillen dat we vervolgens onderzochten in welke mate zij konden toegeschreven worden aan indicatoren die kenmerken van de onderwijspraktijken in de scholen meten.

In de databanken Leerlingenparticipatie (2002), ICCS (2008), JOP Brussel (2010) en JOP scholenmonitor (2013) ligt het gemiddelde spijbelgedrag hoger dan de mediaan. Dat wijst op een verdeling die rechtsscheef is. Concreet betekent dit dat een beperkt aantal scholen met zeer hoge spijbelcijfers het gemiddelde omhoog trekken. De ongelijkheid wat betreft spijbelen is met andere woorden niet alleen groot. De verdeling toont ook dat een aantal scholen met echt veel spijbelen geconfronteerd worden. In zekere zin is dat ook wat men zou verwachten indien spijbelen een zelfbestendigend karakter heeft. Weten dat medeleerlingen spijbelen, vooral als dat niet ontdekt wordt, inspireert mogelijk andere leerlingen.

Verder in dit rapport zullen we tonen dat de aanwezigheid van spijbelaars op school een autonome invloed heeft op de kans dat een individuele leerling spijbelt. Die bevinding maken we in alle onderzochte databanken. Deze situatie maakt het er voor scholen niet eenvoudiger op. Zij worden in ongelijke mate geconfronteerd met leerlingen die risicokenmerken op spijbelen hebben en de aanwezigheid van spijbelende leerlingen heeft een aanzwengeland effect op de andere leerlingen. Bovendien is spijbelen effectief aanpakken erg arbeidsintensief. Het veronderstelt veel controle, veel contacten met de leerlingen én hun ouders en veel tijd en energie voor de leerkrachten en het schoolpersoneel. En dat alles speelt zich af in scholen die door de zwakke achtergrond van hun leerlingen sowieso al extra inspanningen moeten leveren om hun leerlingen de beoogde doelstellingen te laten bereiken.

3.5 SPIJBELLEN GEDUID

3.5.1 Algemene modelopbouw

Op basis van de literatuurstudie werden een aantal kenmerken geïdentificeerd waarvan verwacht kan worden dat ze samenhangen met de kans dat een leerling spijbelt. Voor een groot gedeelte van die kenmerken hebben we relevante indicatoren in een of meerdere databanken. Zoals eerder verduidelijkt dwingen databeperkingen ons hier echter alleen te werken met het wel of niet gespijbeld te hebben. Dat is belangrijk. Een groot gedeelte van de literatuur richt zich op zeer problematisch spijbelgedrag. Dat is niet hetgeen hier bestudeerd wordt. Vele van de op basis van de literatuur verwachte verbanden bleken dan ook niet aanwezig in de databanken. Dat hoeft niet te betekenen dat Vlaanderen sterk afwijkt van andere regio's. Het is veel waarschijnlijker dat deze verbanden wel gevonden worden als meer ernstige vormen van spijbelen worden bestudeerd. Daarom nemen we de inzichten uit de literatuurstudie ook mee in de analyses van databanken van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en de diepte-interviews.

Tabel 3.8 geeft per databank een overzicht van de bivariate associaties tussen de verschillende kenmerken en spijbelen. Zij biedt een beschrijving bij welke leerlingen spijbelen meer of minder voorkomt, een profielschets dus. Deze tabel wordt gevolgd door een tabel waarin de resultaten van de multivariate analyses worden getoond. Dat betekent dat voor elk kenmerk de associatie werd uitgezuiverd voor de overlap met andere kenmerken. Dat multivariate model kwam tot stand door in een aantal geneste modellen steeds meer kenmerken aan de regressievergelijking toe te voegen. De afzonderlijke modellen per databank werden reeds in het Tussentijds Rapport (Keppens & Spruyt, 2013) gegeven en besproken.

TABEL 3.8 RELEVANTE BIVARIATE RELATIES PER DATABANK NAAR SPIJBELEN

	LPP	MPJ	JOP2	ICCS	JOP BXL	JOP ANT	JOP GENT	JOP scholen- monitor 2013
<i>Het thuismilieu</i>								
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	+++	++	++	+++		+	+++	+++
Opleidingsniveau ouders (0: geen van beide ouders hoogopgeleid)	---	--	--	--		--	---	---
Thuis taal (0: Nederlands)	/	/	/	+++		+++	+++	+++
Positieve financiële situatie	/		---	-		-	---	---
Ouders wonen niet meer samen (0: ouders wonen nog samen)	+++	+++	++	+	+++	+++	+++	+++
Relatie met de ouders	---	---	---		---	---	---	---
Opvolging door de ouders	---	---		---		---	---	---
Belang onderwijs voor de ouders	/	/	/	/	/	-		/
<i>Het individu</i>								
Geslacht (0: meisje)	+++	++		+++		+		+++
Jaar	+++	+++	/	/	+++	+++	+++	+++
Leeftijd	/	/	+++	/	/	/	/	/
Onderwijsvorm (0: ASO)	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
B-attest	+++	+++	/	+++	+++	+	+++	+++
C-attest	+++	/	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Laag zelfbeeld	+		+++					+++
Hoog zelfbeeld	+							
Negatief toekomstperspectief		+	+++	+++		+	+++	+++
Bijjob of vakantiejob tijdens de schoolweek (0: geen bijjob of tijdens schoolvakantie)	+++	+++	/	++	/	/	/	/
Antisociaal gedrag	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Commerciële & ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding	+++	+++	/	+++	/	/	/	+++

Tijdsintensief	/	+++ ⁶⁰	/	/	/	/	/	/
verenigingsleven (aantal uur in de week)								
Aantal verenigingen actief lid	/	+++ ⁶¹			/	/		/
Slachtofferschap	---	++					/	
Hoge mate van onveiligheidsgevoelens	/	/	--	+++				
Niet-gelovig (0:Christen)	/	/	/	/	+++	+	+++	+++
Moslim (0:Christen)	/	/	/	/			+++	+++
<i>De school</i>								
Leermotivatie / academisch zelfconcept / schoolwaardering	---	/	---	--	---	---	---	---
Positieve relatie met medeleerlingen	-	/	/	/	/	/	/	---
Participatief klas- & schoolklimaat	---	/	/	-	/	/	/	---
Autoritatieve schoolstijl	---				/	/	/	/
Proportie jongens in de school	+++	/	/					+
Proportie leerlingen van vreemde oorsprong in de school	+	/	/	+++			++	++
Proportie spijbelaars in de school	+++	/	/	+++	+++	+++	+++	+++
<i>Vrienden</i>								
Beste vriend zit op dezelfde school (0: beste vriend zit niet op dezelfde school)	---	---	/	/	/	/	/	---
Peerpressure delinquentie	/	/	/	/	/	+++	+++	+++
<i>De samenleving</i>								
Sociale demotie	/	/	/	+++	/	/	/	/

⁶⁰ Leerlingen die meer dan vijf uur per week naar een vereniging gaan, spijbelen meer dan leerlingen die tussen de één en de vijf uur per week naar een vereniging gaan. Leerlingen die minder dan 1 uur participeren aan het verenigingsleven spijbelen ook meer.

⁶¹ Ook hier komt het U-verband terug.

Anomie	/	/	/	+++	/	/	/	/
Futiliteit	/	/	/	/	/	+++	+++	/

Bron: LPP (2002), MPJ (2002), JOP 2 (2008), ICCS (2009), JOP Brussel (2010), JOP A&G (2012), JOP scholenmonitor (2013). Legende: - = negatief effect ; + = positief effect ; / = niet gemeten in de databank, blanco = geen effect. $p \leq,001$ = +++ of --- ; $p \leq,01$ = ++ of -- ; $p \leq,05$ = + of - ; $p \leq,10$ = (+) of (-).

TABEL 3.9 BELANGRIJKE MULTIVARIATE EFFECTEN PER DATABANK NAAR SPIJBELEN

	LPP	MPJ	JOP2	ICCS	JOP BXL	JOP A&G	JOP scholen- monitor 2013
<i>Het thuismilieu</i>							
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	+		+			(+) ⁶²	
Opleidingsniveau ouders (0: geen van beide ouders hoogopgeleid)				++			
Thuis taal (0: Nederlands)	/	/	/				
Positieve financiële situatie	/			(-)			
Ouders wonen niet meer samen (0: ouders wonen nog samen)					(+)	+++	+++
Relatie met de ouders					---		---
Opvolging door de ouders	(-)	--		-			---
Belang onderwijs voor de ouders	/	/	/	/	/		
<i>Het individu</i>							
Geslacht (0: meisje)	-					--	
Jaar	+++	+++	/	/	+++	+++	+++
Leeftijd	/	/	+++	/	/	/	/
Onderwijsvorm (0: ASO)		++					
B-attest		+++	/				
C-attest	+++	/	(+)		+	+++	+++
Laag zelfbeeld							
Hoog zelfbeeld							
Negatief toekomstperspectief							
Bijjob of vakantiejob tijdens de schoolweek (0: geen bijjob of tijdens schoolvakantie)	(+)		/		/	/	/
Antisociaal gedrag	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Commerciële & ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding	+	+++	/	+++	/	/	+++
Tijdsintensief verenigingsleven	/	(+) ⁶³	/	/	/	/	

⁶² Het effect van de restcategorie wordt niet weg verklaard ***⁶³ Enkel tijdsintensieve verenigingsparticipatie is licht significant (*)

(aantal uur in de week)							
Aantal verenigingen actief lid	/			/	/		
Slachtofferschap	(-)						
Hoge mate van onveiligheidsgevoelens	/	/					
Niet-gelovig (0:Christen)	/	/	/	/			
Moslim (0:Christen)							
<i>De school</i>							
Leermotivatie / academisch zelfconcept / schoolwaardering	-	/	--			---	---
Positieve relatie met medeleerlingen	-	/			/	/	
Participatief klas- & schoolklimaat		/	/		/	/	
Autoritatieve schoolstijl					/	/	
Proportie jongens in de school		/	/				
Proportie leerlingen van vreemde oorsprong in de school		/	/				
Proportie spijbelaars in de school	+++	/	/	+++	+++	+++	+++
<i>Vrienden</i>							
Beste vriend zit op dezelfde school (0: beste vriend zit niet op dezelfde school)	(-)		/	/	/	/	
Peerpressure delinquentie	/	/	/	/	/	+++	+++
<i>De samenleving</i>							
Sociale demotie	/	/	/		/	/	
Anomie	/	/	/		/	/	
Futiliteit	/	/	/	/	/		

Bron: LPP (2002), MPJ (2002), JOP 2 (2008), ICCS (2009), JOP Brussel (2010), JOP A&G (2012), JOP scholenmonitor (2013) Legende: - = negatief effect ; + = positief effect ; / = niet gemeten in de databank, blanco = geen effect. $p \leq,001$ = +++ of --- ; $p \leq,01$ = ++ of -- ; $p \leq,05$ = + of - ; $p \leq,10$ = (+) of (-).

Bij de opbouw van de modellen werd volgende logica gevolgd. In een eerste model voegen we de gemakkelijk toegankelijke indicatoren in. Het gaat om kenmerken die ofwel heel eenvoudig verzameld kunnen worden (zoals de leeftijd, de onderwijsvorm en het geslacht) ofwel door de overheid reeds verzameld worden, bijvoorbeeld in het kader van maatregelen rond onderwijsachterstelling. Daarbij maakten we gebruik van zoveel mogelijk beschikbare informatie, veeleer dan de indeling die binnen de administratie gehanteerd wordt over te nemen. Zo operationaliseren we de opleidingscontext waarbinnen een kind opgroeit aan de

hand van informatie over beide ouders (indien van toepassing) en niet alleen het opleidingsniveau van de moeder⁶⁴. De relevantie van deze GTI's schuilt vooral in de signaalfunctie die ze vervullen. Een efficiënt en effectief (spijbel)beleid is maar mogelijk indien aan twee voorwaarden wordt voldaan. Ten eerste is een grondig inzicht vereist in de dynamiek van de problematiek die men wil aanpakken. Dat vereist zeer gedetailleerde gegevens die verduidelijken in welke gedrags- en opvattingenpatronen spijbelen is ingebed. Maar ten tweede zijn er ook indicatoren nodig die toelaten op een relatief eenvoudige wijze de problematiek te herkennen. Een beleid heeft nood aan ankerpunten, kenmerken waarvan we weten dat ze een aanvaardbare voorspellingskracht hebben met betrekking tot de bestudeerde problematiek. De GTI's situeren zich in de context van dat laatste. Ze bieden weinig inzicht op waarom een bepaalde jongere spijbelt, maar laten wel toe risicoprofielen af te bakenen. In de literatuur wordt regelmatig gesuggereerd dat scholen of overheden het profiel van een leerling in kaart zouden moeten brengen om spijbelgedrag op een gepaste wijze te kunnen beantwoorden. In Groot-Brittannië wordt gewerkt met een soort verkeerslichtensysteem waarbij leerlingen afhankelijk van hun afwezigheidsgeschiedenis een kleur krijgen (Reid, 2003). Afhankelijk van de specifieke categorie waarin zij zich bevinden wordt op elke bijkomende afwezigheid anders gereageerd. Dat vormt de meest elementaire vorm van actie waarbij men rekening houdt met het spijbelprofiel, namelijk de frequentie van het spijbelen. Tegen het einde van dit rapport zullen we bij die praktijk een aantal kanttekeningen maken. Hier staat vooral de voorspellingskracht van deze kenmerken centraal.

In het tweede model worden andere individuele kenmerken, waarvan uit de literatuur bleek dat ze mogelijk relevant zijn voor het duiden van spijbelen, ingevoerd. Voor iedere databank werd steeds de beschikbare informatie maximaal uitgeput. Het is dus niet zo dat we alleen kenmerken opnemen die in alle databanken beschikbaar zijn. In een volgend model worden de contextkenmerken van de school ingevoerd. Ze geven een antwoord op de vraag of de kans op spijbelen van een leerling varieert naargelang de kenmerken van de school waar men onderwijs volgt. In een laatste model nemen we kenmerken op die verwijzen naar antisociaal of norm overtredend gedrag en de vrijetijdsbesteding. In overeenstemming met de idee dat spijbelen een risicokenmerk is voor norm overschrijdend gedrag, vinden we in elke databank een sterke samenhang met spijbelen. Sterker, een principale componentenanalyse op de verschillende vormen van antisociaal en norm overschrijdende

⁶⁴ Het al dan niet krijgen van een studiebeurs werd in de verschillende databanken niet bevraagd. De kans is immers zeer reëel dat leerlingen hierover niet of onvoldoende op de hoogte zijn.

gedragingen levert voor elke databank slechts één dimensie op⁶⁵. Het in een breder gedragspatroon ingebed zijn van spijbelen, houdt ook sterk verband met de smaken en voorkeuren van jongeren wat betreft de vrijetijdsbesteding. Afhankelijk van de betrokken databank werd deze laatste lichtjes anders geoperationaliseerd. De gemene deler onderscheidt steeds vooral of de jongere al dan niet een voorkeur heeft voor een meer commerciële op amusement gerichte vrijetijdsbesteding (bijvoorbeeld 'op café gaan', 'langs gaan bij vrienden' of 'naar de film gaan'). We beschouwen de kenmerken van het smaak- en gedragspatroon van jongeren als indicatoren voor de culturele ruimtes waarin jongeren zich bewegen. Het is ook langs die culturele kenmerken dat we verwachten dat schoolcontexteffecten hun invloed laten gelden. Als dat het geval is zouden deze contexteffecten na controle voor de culturele kenmerken moeten verkleinen. Daarom voeren we deze kenmerken pas in een laatste model in. Het is de sterkte en significantie van de overblijvende effecten in dat model die in voorgaande tabel worden gerapporteerd.

Men dient het finale model echter goed te interpreteren. Het is met de hier beschikbare data onmogelijk om wat betreft de relatie tussen het antisociaal gedrag en de voorkeuren in de vrijetijdsbesteding enerzijds en spijbelen anderzijds oorzaak en gevolg van elkaar te onderscheiden. Dat maakt het niet onwaarschijnlijk dat een aantal van de effecten van de andere kenmerken in het finale model niet significant worden bevonden omdat ze een effect hebben op antisociaal gedrag in zijn geheel. Het controleren voor de metadimensie zorgt er dan voor dat de kenmerken niet langer significant worden, terwijl ze eigenlijk wel relevant zijn. Een voorzichtige interpretatie ziet de kenmerken die in het voorlaatste model significant zijn als relevant. Onderhavige tekst bespreekt deze dan ook. Kenmerken die zelfs na controle voor de voorkeur voor vrijetijdsbesteding en antisociaal gedrag nog significant samenhangen met spijbelen, hebben via dezelfde redenering een bijzondere relevantie.

Zoals gezegd richt dit deel zich op de algemene patronen die zich in de vele analyses voordoen. Bij de bespreking van de relevantie van kenmerken vertrekken we steeds van de bivariate verbanden. Zij blijken allen consistent met de bestaande literatuur rond spijbelen. Zij variëren weliswaar in sterkte, maar de richting van de verbanden varieert over de databanken heen niet.

Zoals reeds eerder aangegeven, worden we geconfronteerd met een scheve verdeling. Dit brengt met zich mee dat er veel meer relaties werden geschat dan dewelke we hier presenteren. De kenmerken die noch bivariaat noch multivariaat een effect hadden en het effect van andere kenmerken ook niet medieerde, tonen we niet. Zo vonden we in de meeste

⁶⁵ Voorbeelden van antisociale en norm overschrijdende gedragingen zijn kleine criminaliteit, vandalisme, gewelddadig gedrag en druggebruik. Voor de analyses werd telkens een samengestelde indicator geconstrueerd waarin spijbelen uiteraard niet opgenomen werd.

databanken geen relevantie van het zelfbeeld, subjectieve populariteit, angst gerelateerde schoolafwezigheid en gepest worden. We nemen deze kenmerken wel mee in de analyses van de nieuwe databank. Zelfs na die selectie worden in de verschillende modellen veel kenmerken ingevoerd. Dat is een logisch gevolg van de complexiteit van het fenomeen spijbelen. Met de scheve verdeling van de dichotome spijbelmaat loopt die werkwijze echter het risico een gebrek aan statistische power te hebben en dus te snel tot de conclusie te komen dat een effect niet significant is. In deze context hebben we ook het verband onderzocht tussen spijbelen en een beperkt aantal meta-dimensies. Deze analyses leverden echter geen nieuwe informatie op (resultaten niet weergegeven). De scheve verdeling is waarschijnlijk ook verantwoordelijk voor het vaak niet vinden van random-effecten⁶⁶ en interacties. Deze worden in de literatuur veelvuldig gesignaleerd, weliswaar vaak op basis van kwalitatief onderzoek, maar we vonden hiervoor weinig steun.

3.5.2 Significante anderen: Familie, vrienden en leerkrachten

Jongeren die secundair onderwijs in de tweede of derde graad volgen, beschouwen we als adolescenten. Ze bevinden zich een fase tussen de kindertijd en de volwassenheid. Jongeren van die leeftijd zijn volop bezig zichzelf en hun grenzen te verkennen. Het maakt hen vaak gevoelig, soms wispelturig en vooral vatbaar voor groepsdruk. Ter vergelijking: in 2012 ging 30,5 % van de jongeren die in Antwerpen of Gent onderwijs volgen akkoord met de stelling 'met mijn vrienden doe ik vaker iets wat niet mag, dan wanneer ik alleen ben'⁶⁷. De vatbaarheid voor de opvattingen van significante anderen, vergroot de rol van die bindingen. De bindingstheorie gaat ervan uit dat de kans op spijbelen het laagst zal zijn als alle significante anderen een school bevorderende houding aannemen. Voor de ouders en de leerkrachten kan dat eenvoudig in kaart gebracht worden door de aard en kwaliteit van de relatie te bekijken. Het spreekt voor zich dat leerkrachten leerlingen zullen aanmoedigen naar school te komen. Voor ouders ligt dat mogelijk niet altijd zo eenvoudig maar in het algemeen weten we dat de overgrote meerderheid van de ouders principieel het belang van school en onderwijs erkent (zie bijvoorbeeld Dalziel & Henthorne, 2005). Voor de vrienden ligt die relatie complexer. Uit de literatuurstudie bleken verschillende voorbeelden waarbij (frequente) spijbelaars vaak een eigen cultuur ontwikkelen en vriendschapsrelaties met andere spijbelaars opbouwen. In de verschillende databanken werden de relaties met de significante anderen uitgebreid bevraagd.

⁶⁶ Daarmee bedoelen we dat de relatie tussen een kenmerk en spijbelen varieert over de scholen.

⁶⁷ Dit item werd niet in andere databanken bevraagd.

Bivariaat bevestigen deze verschillen ongeveer alle in de literatuur geopperde verbanden. Met betrekking tot het gezin komt spijbelen meer voor bij jongeren waarvan de ouders niet meer samenwonen, jongeren die een slechte(re) relatie hebben met hun ouders en waarbij die ouders ook niet op de hoogte zijn van het doen en laten van hun kind. Terwijl het laatste veeleer verwijst naar de directe controle van de ouders, wordt het eerste in de literatuur doorgaans aangeduid als de 'psychologische aanwezigheid' van de ouders. Daarbij wordt verwacht dat de twee mechanismen elkaar versterken en de directe controle vooral effectief zal zijn bij jongeren die ook een betere band met hun ouders hebben. Steun voor die interactie vonden we niet. In de meeste databanken wordt de vertrouwensrelatie met de ouders weg verklaard door de mate van controle. Naast de vertrouwensrelatie is daarmee toch vooral de aan- of afwezigheid van directe opvolging door de ouders belangrijk. Deze vaststelling ligt in lijn met het belang van de autoritatieve opvoedingsstijl waarbij verondersteld wordt dat een combinatie van responsiviteit en veeleisendheid het meest garantie biedt op succes. Interessant is dat met betrekking tot spijbelen toch vooral directe controle de doorslag geeft. Deze vaststelling kan bovendien geïnterpreteerd worden vanuit de bindingstheorie. Een meer directe controle van de ouders bindt de jongere vrijwel letterlijk sterker aan de school.

Vanuit een vrij gelijkaardigere redenering zijn twee andere verbanden interessant: de relatie met vrienden en de relatie met de leerkrachten. In twee databanken hebben we informatie over of de beste vriend al dan niet op dezelfde school zit als de jongere die bevraagd werd. Jongeren waarvoor dat niet het geval is, hebben afhankelijk van de bestudeerde databank respectievelijk 9,7 (LLP 2002) en 13,8 (MPJ2002) procentpunt meer kans ooit te spijbelen. Slechts bij één databank blijft dat effect significant in het finale model (LLP2002). Het is op dat punt dus niet het feit dat de beste vriend niet op dezelfde school zit zelf die een rol speelt, wel het feit dat jongeren wiens beste vriend niet op de school zit waar hij zoveel tijd doorbrengt, andere opvattingen en gedragingen stellen die spijbelen in de hand werken. Een indicatie daarvoor wordt gevonden in de vaststelling dat leerlingen die aangeven dat zij onder invloed van hun vrienden wel eens iets doen wat niet mag of wat zij strikt genomen niet zouden doen, een grotere kans hebben ooit te spijbelen. Als we leerlingen ordenen en vervolgens in drie gelijke groepen indelen naargelang zij meer of minder peer pressure rapporteren, dan bedraagt het verschil tussen de groep die het hoogst en laagst scoort bij de 20 procentpunten. Interessant daarbij is de sterke toename in de categorie meer dan 3 keer spijbelen naarmate leerlingen meer groepsdruk rapporteren. Occasioneel spijbelen is in zekere mate een collectieve aangelegenheid⁶⁸.

⁶⁸ Enige voorzichtigheid is op dit punt aangewezen gegeven de zeer ruwe spijbelindicator én de bestaande literatuur die toont dat de veralgemening in het geval van spijbelen moeilijk is.

TABEL 3.10 BIVARIATE ASSOCIATIE ANTISOCIAAL GEDRAG EN PEERPRESSURE NAAR SPIJBELLEN

<i>Spijbelen</i>	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
<i>Peerpressure delinquentie</i>						
Laag	75,3%	10,5%	5,9%	1,6%	6,8%	1224
Midden	66,7%	16,0%	6,6%	2,4%	8,3%	664
Hoog	55,4%	16,9%	9,5%	4,0%	14,2%	1227
Totaal	65,7%	14,2%	7,5%	2,7%	10,0%	3115
$\chi^2 = 118,462$ (df=8), $p < ,001$						

BRON: JOP ANTWERPEN & GENT (2012)

Naast de ouders en de vrienden vormen leerkrachten de derde groep significante anderen die vrij rechtstreeks bij de schoolloopbaan van de jongere betrokken zijn. Leerkrachten hebben met ouders gemeen dat zij zich in een ongelijke relatie tot elkaar verhouden. Die ongelijkheid wordt niet noodzakelijk aanvaard, maar anders dan bij vrienden gaat het in principe wel steeds om anderen die de omgeving zal erkennen als een voor de jongere hiërarchische meerdere. Op dat punt verschillen zij van vrienden, wiens invloed mogelijk groter is maar niet via een door de omgeving erkende ongelijkheid tot stand komt. In de manier waarop leerkrachten en ouders invloed hebben op het spijbelgedrag, zo tonen de analyses, verschillen ze echter. Terwijl bij ouders vooral een directe vorm van controle van invloed is op het spijbelgedrag van jongeren speelt bij leerkrachten veel meer de invloed van een vertrouwensrelatie een rol (resultaten op basis van LLP2002; niet afzonderlijk getoond). Het belang van een sterke vertrouwensrelatie tussen de leerling en de leerkracht bevestigt eerder onderzoek (zie bijvoorbeeld Attwood & Croll, 2006; Malcolm et al., 2003; Reid, 1999; Sälzer et al., 2012). Vooral de mate van verbondenheid met de leerkrachten, een teken van gezag, zal de jongeren ervan weerhouden spijbelgedrag te stellen.

3.5.3 De schoolloopbaan

Schoollopen is voor niemand elke dag een pretje. Maar voor sommigen is het dat wel meer dan voor anderen. Als we spreken over de rol van binding, dan lijkt het logisch dat bij gelijkblijvende omstandigheden leerlingen die een rimpelloze schoolloopbaan doorlopen een hogere kans hebben zich met de school verbonden te voelen. Van zo'n leerling verwachten we dan dat hij een lagere kans heeft op spijbelen. De relevantie van de schoolloopbaan is echter breder dan dat. Naarmate leerlingen ouder worden, komen er ook meer ruimtes die de concurrentie met de school aangaan zoals uitgaansmogelijkheden, werken, ... Vooral vanaf de derde graad, in het bijzonder indien de leerling een of meerdere jaren heeft gedubbeld, komen er eenvoudigweg vaker momenten waarop vrienden en kennissen andere dingen aan het doen zijn dan naar school te gaan. Het is mogelijk precies op die momenten dat de verleiding om occasioneel te spijbelen groot wordt.

We beschikken in de databanken over drie relevante kenmerken van de schoolloopbaan. Namelijk het jaar, de gevolgde onderwijsvorm en de mate waarin slechte prestaties gesanctioneerd werden met een B- of C-attest⁶⁹.

In overeenstemming met de literatuur komt spijbelen vaker voor in de hogere leerjaren. In dit project wordt vooral gekeken naar de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. In een aantal databanken hebben we echter ook gegevens over leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs. Spijbelen komt er gevoelig minder voor in vergelijking met de hogere jaren. Ongeveer 15 % van de leerlingen uit de eerste graad geeft aan ooit gespijbeld te hebben. Dat percentage ligt zes (Antwerpen en Gent) tot tien procentpunten (Brussel) hoger in de steden. Ook wordt duidelijk dat spijbelen in het tweede jaar secundair onderwijs reeds gevoelig vaker voorkomt (6 tot 13 procentpunten) dan in het eerste jaar secundair onderwijs. Het bevestigt een patroon dat ook in de hogere jaren verder gevolgd wordt: in hogere leerjaren wordt meer gespijbeld. Het percentage spijbelaars loopt op zodat in het zesde jaar gemiddeld ongeveer de helft van de leerlingen ooit gespijbeld heeft. Die cijfers stellen de problematiek mogelijk nog te rooskleurig voor. Dat komt omdat de meest frequente spijbelaars, in het bijzonder diegenen die ook (veel) schoolvertraging hebben opgelopen, een hogere kans hebben ongekwalificeerd uit te stromen en dus nooit de hoogste leerjaren van het secundair onderwijs bereiken.

⁶⁹ Voor de ICCS databank is het jaar constant aangezien alleen leerlingen van het 4^{de} jaar bevraagd werden. In MPJ wordt het B- en het C-attest niet bevraagd; in JOP-2 wordt het B-attest niet bevraagd.

TABEL 3.11 RIJPERCENTAGES VAN JAAR VAN DE LEERLINGEN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS NAAR SPIJBELLEN.

<i>Spijbelen</i>	<i>Nooit</i>	<i>Bijna nooit</i>	<i>Soms</i>	<i>Vaak</i>	<i>Heel vaak</i>	<i>N</i>
<i>MPJ 2002 (N=1669, MISSINGS=100)</i>						
Tweede jaar	84,2%	7,0%	6,6%	1,9%	0,3%	316
Derde jaar	73,2%	14,9%	8,0%	2,1%	1,9%	377
Vierde jaar	64,4%	17,8%	12,9%	4,1%	0,8%	365
Vijfde jaar	56,0%	24,7%	15,1%	3,9%	0,3%	332
Zesde jaar	47,0%	29,7%	18,3%	3,9%	1,1%	279
Totaal	65,5%	18,5%	11,9%	3,2%	0,9%	1669
$\chi^2 = 127,483$ (df=16), $p < 0,001$						
<i>LPP 2002 (N=3410, MISSINGS=27)</i>						
Tweede jaar	85,6%	7,8%	4,1%	1,0%	1,4%	1756
Vierde jaar	69,3%	14,5%	11,1%	3,1%	2,1%	1654
Totaal	77,7%	11,1%	7,5%	2,0%	1,7%	3410
$\chi^2 = 139,051$ (df=4), $p < 0,001$						
<i>ICCS 2009 (N=1918, MISSINGS=64)</i>						
Vierde jaar	67,7%	16,5%	12,1%	3,1%	0,6%	1918
<i>Spijbelen</i>	<i>Nooit</i>	<i>1 keer</i>	<i>2 keer</i>	<i>3 keer</i>	<i>Meer dan 3 keer</i>	<i>N</i>
<i>Leeftijd JOP 2 2008 (N=1401, MISSINGS=27)</i>						
12 – 14 jaar	92,3%	5,7%	1,2%	0,2%	0,5%	418
14 – 16 jaar	88,0%	6,4%	2,0%	1,7%	2,0%	357
16 – 17 jaar	73,1%	14,4%	5,3%	4,4%	2,7%	450
18 + jaar	58,0%	20,5%	5,1%	5,7%	10,8%	176
Totaal	80,7%	10,6%	3,2%	2,6%	2,9%	1401
$\chi^2 = 147,079$ (df=12), $p < 0,001$						
<i>Jaar JOP Brussel 2010 (N=2290, MISSINGS=226)</i>						
Eerste jaar	81,8%	8,5%	3,7%	2,5%	3,5%	401
Tweede jaar	68,8%	14,9%	4,4%	2,6%	9,3%	343
Derde jaar	67,2%	12,3%	5,0%	4,6%	10,9%	439
Vierde jaar	59,4%	14,8%	5,6%	5,1%	15,1%	392
Vijfde jaar	44,1%	19,5%	9,5%	6,7%	20,2%	401
Zesde jaar	47,1%	15,9%	9,5%	6,7%	20,2%	401
Totaal	61,9%	14,2%	6,4%	4,4%	13,2%	2290
$\chi^2 = 183,665$ (df=20), $p < 0,001$						
<i>Jaar JOP Antwerpen & Gent 2012 (N=3808, MISSINGS=70)</i>						
Eerste jaar	82,4%	9,5%	4,1%	1,2%	2,7%	483
Tweede jaar	76,1%	10,1%	5,0%	2,5%	6,3%	476

Derde jaar	76,6%	9,9%	4,2%	1,9%	7,5%	697
Vierde jaar	58,7%	18,1%	8,6%	3,3%	11,3%	630
Vijfde jaar	64,9%	16,3%	7,6%	3,1%	8,0%	734
Zesde jaar	52,4%	19,2%	11,2%	3,5%	13,6%	572
Zevende jaar	36,6%	18,1%	13,4%	5,1%	26,9%	216
Totaal	66,2%	14,3%	7,2%	2,8%	9,5%	3808
$\chi^2 = 302,506$ (df=24), $p < ,001$						
<i>Jaar JOP scholenmonitor 2013 (N= 5109, MISSINGS= 387)</i>						
Eerste jaar	88,4%	6,3%	2,3%	0,6%	2,4%	903
Tweede jaar	81,7%	11,4%	2,5%	1,5%	2,9%	857
Derde jaar	75,0%	12,3%	4,1%	1,9%	6,6%	1192
Vierde jaar	71,1%	13,0%	5,8%	2,4%	7,8%	1172
Vijfde jaar	65,6%	13,2%	6,5%	3,5%	11,2%	1075
Zesde jaar	56,9%	15,4%	9,0%	5,3%	13,4%	947
Zevende jaar	43,2%	13,5%	12,9%	4,5%	25,8%	155
Totaal	72,0%	12,1%	5,3%	2,6%	8,0%	6301
$\chi^2 = 439,951$ (df=24), $p < 0,001$						

In alle onderzochte databanken komt spijbelen vaker voor in het beroepsonderwijs dan het technisch secundair onderwijs. In het algemeen secundair onderwijs wordt het minst gespijbeld. Afhankelijk van de betrokken databanken bedraagt het verschil tussen het aso en bso tussen de 17,5 en 23,2 procentpunten. Alleen in JOP 2 is het verschil gevoelig kleiner maar ook dan bedraagt het nog steeds meer dan 11 procentpunten. In relatieve zin is de proportie die zegt ook gespijbeld te hebben in het bso ongeveer 1,3 keer groter dan in het aso. Interessant is ook dat de relatieve verschillen tussen de verschillende onderwijsvormen betrekkelijk groot zijn voor de categorieën die zeggen meer dan 3 keer te spijbelen⁷⁰. Zoals eerder gemeld laten de hier gebruikte databanken niet toe het deeltijds beroepsonderwijs als een afzonderlijke categorie te onderscheiden. In de finale modellen is het verband tussen de gevolgde onderwijsvorm en spijbelen grotendeels weg verklaard. Dat is belangrijk omdat auteurs als Reid (2002) relatief vaak verwijzen naar de rol van het curriculum. Volgens Reid, vooral op basis van gespreken met intensieve spijbelaars, loopt de ontwikkeling van die curricula vaak teveel achter op een veranderende maatschappij. Een mogelijk resterend verband tussen de onderwijsvorm en spijbelen, wat evenwel niet gevonden wordt, zou langs

⁷⁰ Zoals eerder verduidelijkt, werd dit slechts in drie databanken op deze manier bevraagd. In de andere vraagvervoording is de uiterste categorie zo dun bevolkt dat geen stabiele verhouding kan berekend worden.

die weg (deels) geïnterpreteerd kunnen worden. Het is echter veel plausibeler dat de door Reid bevraagde leerlingen vooral een verkeerde studiekeuze maakten.

Een problematische schoolloopbaan evenals minder goede studieresultaten gaan samen met meer spijbelen. Men dient op dat punt mogelijk een onderscheid te maken naargelang de mindere studieresultaten al dan niet gesanctioneerd worden. Het is redelijk aan te nemen dat leerlingen die het minder goed doen op school of het gevoel hebben de leerstof niet aan te kunnen, een minder sterke band met de school hebben. Dat geldt echter in het bijzonder wanneer de mindere prestaties ook concreet zichtbaar worden en duidelijke implicaties met zich meebrengen, kortom, gesanctioneerd worden zoals bijvoorbeeld het geval is bij het krijgen van een B- of C-attest. De betrokken databanken variëren naargelang de kenmerken die zij hebben voor de eerste groep kenmerken. Het krijgen van een B- of C-attest werd wel steeds op dezelfde wijze bevraagd.

Een verminderde studiebetrokkenheid, een laag academisch zelfconcept of een laag schoolwelbevinden blijken allemaal een voedingsbodem te zijn voor spijbelgedrag. Tekenend in dat opzicht zijn de verschillen voor leermotivatatie. Als we leerlingen ordenen en vervolgens indelen in drie gelijke groepen naargelang de leermotivatatie, dan bedraagt de kans ooit te spijbelen in de groep die het hoogst scoort 9,1 %. Dat is 28 procentpunten of meer dan 4 keer lager dan bij de groep die het laagst scoort voor leermotivatatie. Als we op eenzelfde wijze kijken naar de schoolbetrokkenheid, dan bedraagt de kans ooit te spijbelen in de groep die het hoogst scoort 18,2 %. Dat is 29 procentpunten of meer dan 4 keer lager dan bij de groep die het laagst scoort voor schoolbetrokkenheid.

Interessant is ook dat deze effecten in zekere mate in het multivariate model overeind blijven⁷¹. Dat betekent dat het wel degelijk zin heeft rechtstreeks op deze kenmerken te werken. Dat is goed nieuws voor scholen en leerkrachten aangezien het kenmerken zijn die rechtstreeks verwijzen naar de kern van hun opdracht *en* waar op individuele basis aan gewerkt kan worden. Dat laatste is niet onbelangrijk. De maatregelen die in de literatuur doorgaans voorgesteld worden ter bestrijding van spijbelen hebben met elkaar gemeen dat ze allen uitgaan van een zogenaamd 'geïntegreerde' aanpak. Dat betekent dat meerdere maatregelen worden genomen dewelke binnen de school breed gedragen zijn. Vaak betreft de school er ook externe partners bij zoals de jeugdbrigade van de politie. Een dergelijke totaalaanpak is sterk afhankelijk van de algemene organisatie van de school. In die zin biedt

⁷¹ Dat is het geval voor schoolbeleving in JOP2, leermotivatatie in LLP2002; schoolbeleving in JOP Antwerpen en Gent.

ze weinig handelingsruimte voor individuele leerkrachten en ander onderwijzend personeel⁷². Het vastgestelde rechtstreekse verband tussen schoolsucces en spijbelgedrag, biedt die ruimte wel. We weten dat kenmerken als studiemotivatie, academisch zelfbeeld en dergelijke vrij sterk samenhangen met studieprestaties (Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker, & Onghena, 2004). Veel inzetten om alle leerlingen over de lat te krijgen, kan op die manier ook een middel zijn om als individuele leerkracht spijbelen tegen te gaan.

In de mate dat een B- en C-attest een functie van slechte studieprestaties zijn, kan verwacht worden dat leerlingen die er ooit mee geconfronteerd worden een hogere kans hebben om te spijbelen. Dat blijkt in alle databanken het geval. Afhankelijk van de betrokken databanken bedraagt het verschil voor het al dan niet gekregen hebben van een C-attest tussen de 15,6 en 24 procentpunten en voor het al dan niet gekregen hebben van een B-attest tussen de 14,6 en 18,6 procentpunten. Bovendien zijn de relatieve verschillen tussen leerlingen met of zonder B-attest en met of zonder C-attest tamelijk groot voor de categorieën die zeggen meer dan drie keer te spijbelen.

Opmerkelijk is dat er geen verschil is tussen het krijgen van een B- of een C-attest (op basis van de bivariate analyses LLP2002) terwijl aangenomen kan worden dat de tekorten bij een C-attest toch groter zijn dan in het geval van een B-attest. Bovendien opteert ongeveer 75 % van de leerlingen die een B-attest krijgt om het jaar niet over te zitten (Spruyt, Laurijssen, & Van Dorsselaer, 2009). Zij lopen dus geen schoolvertraging op. Op die basis zou men juist verwachten dat de impact van het krijgen van een C-attest groter is dan deze van een B-attest. Daar staat tegenover dat onderzoek bij leerkrachten toonde dat achter een C-attest doorgaans meer hoop schuil gaat dan achter een B-attest (Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker, & Onghena, 2004). Leerkrachten blijken immers geneigd te zijn een C-attest te geven als ze ervan overtuigd zijn dat de leerling in principe de leerstof aankan. Als dat niet het geval is, opteren ze vaker voor een B-attest dat in dat geval ook meer een advies dan een vrije keuze is. Vanuit die invalshoek zou men verwachten dat er achter een B-attest meer negatieve ervaringen schuilgaan. Opmerkelijk is dat het effect van B-attest multivariaat niet langer significant is. Dat is wel het geval voor een C-attest. Dit betekent dat de invloed van een B-attest en een C-attest verschillend lopen. Voor een C-attest is het dan waarschijnlijk toch de ingrijpende gebeurtenis die zittenblijven is, die een blijvende indruk maakt.

Bij dat alles geldt dat op basis van deze gegevens niet uitgemaakt kan worden wat oorzaak en gevolg is. Het is plausibel dat jongeren die zich niet goed voelen in het onderwijs sneller

⁷² Leerkrachten klagen er in die context overigens vaak over dat de toegenomen complexiteit in de registratie van spijbelaars, in het bijzonder het gebruik van elektronische registratie, hen als eerstelijnsbetrokkene enigszins buiten spel zet (Malcolm, Wilson, Davidson, & Kirk, 2003: 52).

geneigd zullen zijn van school weg te blijven. Maar het is daarbij net zo plausibel dat precies het wegblijven van school hen met nog meer leerachterstand, minder vertrouwen door de leerkrachten en slechtere relaties met andere leerlingen opzadelt. Zoals eerder ook al aangehaald gaan we er op dat punt vanuit dat spijbelen een teken van onthechting van de school is dat veeleer als een continuüm dan als een kwalitatief onderscheid moet gezien worden. Het is natuurlijk juist dat een leerling ook effectief de stap dient te zetten en in dat opzicht er wel van een duidelijk onderscheid kan gesproken worden. Maar zo'n stap komt niet uit het niets.

Interessant wordt het indien men de resultaten samenlegt en bespreekt vanuit wat we weten over de leerlingenstromen en de patronen die zich daarin aftekenen voor verschillende groepen. Dat laat toe dat om vanuit een meer dynamische invalshoek naar de vaststellingen te kijken. Die zijn dat leerlingen meer spijbelen in de hogere jaren, in het BSO en bij een minder succesvolle schoolloopbaan.

Een groot probleem in de huidige onderwijsorganisatie is dat leerlingenstromen een eenrichtingsverkeer zijn die vloeien van het algemeen naar het technisch en het beroepsonderwijs. Een proces dat institutioneel verankerd is in het bestaan van het B-attest⁷³. Op die manier wordt er veel probleemgedrag gekanaliseerd in een onderwijsvorm die sowieso al gekenmerkt wordt door een sterkere aanwezigheid van leerlingen met een zwakke sociale achtergrond, een hogere kans op schoolproblemen, kortom, leerlingen met een verhoogd risico op spijbelen. Het beroepsonderwijs importeert ook veel spijbelgedrag. Een import die op zijn beurt weer bijdraagt aan de maatschappelijke beeldvorming van de onderwijsvormen en op die manier een zelf bestendigend karakter krijgt. Vandaag wordt in onderwijsmiddelen vaak gesproken over de herwaardering van het beroepsonderwijs. Hoe kan een dergelijke herwaardering ooit plaatsvinden zolang systemen gehandhaafd blijven die de *inhoud* van het onderwijs (algemeen vormend of vakspecifieke vaardigheden en kennis) vermengen met het *niveau* van dat onderwijs? Het gaat er daarbij niet over dat er altijd leerlingen zullen zijn die te hoog mikken en dus de mogelijkheid moeten krijgen een studierichting te kunnen volgen die beter aansluit bij hun leerniveau. Het gaat er wel over dat er geen enkele goede reden is om aan te nemen dat algemeen vormende kennis moeilijker of complexer zou zijn dan vakspecifieke kennis en vaardigheden, zoals het gebruik van het B-attest wel suggereert.

⁷³ Het feit dat het krijgen van een B-attest, indien bekeken over alle databanken, toch een minder grote impact heeft dan het krijgen van een C-attest ontkracht die stelling uiteraard niet.

3.5.4 Tijd

Tijd is een schaars goed en naar school gaan is tijdsintensief. Zoals uit de literatuurstudie bleek vormt de tijdsbesteding, vooral het hebben van een bijbaantje, van jongeren een relevant element in de studie naar spijbelen. Het gaat bij de tijdsbesteding niet alleen over jongeren die 'tijd maken' door de tijd die ze op school zouden moeten zijn elders te spenderen. Een overvol programma in de vrije tijd kan er eveneens toe leiden dat jongeren spijbelen. Dat laatste bijvoorbeeld als een gevolg van vermoeidheid of het niet kunnen maken van het huiswerk.

In de betrokken databanken hebben we twee indicatoren die verwijzen naar de tijdsbesteding van de jongeren: (1) de tijd dat ze wekelijks spenderen aan het verenigingsleven en (2) of leerlingen al dan niet een bijbaan hebben. Voor de bijbaan hebben we geen gegevens over de precieze kenmerken van het bijbaantje (zoals het aantal uren, de tijdstippen waarop deze uren gepresteerd werden)⁷⁴. We kunnen wel een onderscheid maken tussen jongeren die niet, alleen in de schoolvakanties of tijdens het schooljaar werken.

De bivariate associaties bieden steun voor de idee dat een drukke tijdsbesteding gepaard gaat met meer spijbelen. Zowel jongeren met een bijbaantje tijdens de schoolweek⁷⁵ als jongeren die veel tijd besteden aan het verenigingsleven, hebben inderdaad een hogere kans te spijbelen (MPJ2002). Wat betreft de tijd doorgebracht in het verenigingsleven, blijkt meer dan vijf uur een drempelwaarde te zijn. De relatie met de tijdsbesteding aan het verenigingsleven is echter niet-lineair, waarbij ook leerlingen die niet of nauwelijks tijd aan het verenigingsleven spenderen eveneens een hogere kans hebben te spijbelen. Waarschijnlijk gaat het hier om twee types spijbelaars waarbij diegene die niet deelnemen aan het verenigingsleven minder sociaal bekabeld zijn en op die manier minder gebonden zijn aan de school. Jongeren die daarentegen veel tijd aan het verenigingsleven spenderen zijn mogelijk net te sterk sociaal bekabeld en komen op die manier in tijdsnood of raken oververmoeid. Steun voor die interpretatie vinden we indien we de categorie heel vaak spijbelen in rekenschap brengen. Frequente spijbelaars bevinden zich hoofdzakelijk binnen het type spijbelaars die niet deelnemen aan het verenigingsleven. Als we het verenigingstype onderverdelen naar intensieve tijdsbesteding valt het op dat hoofdzakelijk ontspanningsverenigingen (bijvoorbeeld sportverenigingen en hobbyclubs) en jeugdwerk en

⁷⁴ In de literatuur wordt een negatieve invloed verwacht indien er zeer veel uren gewerkt wordt en/of deze uren laat 's avonds of 's nachts worden gepresteerd.

⁷⁵ Er is geen verschil in de kans ooit te spijbelen tussen jongeren die een bijbaan hebben tijdens de vakanties en jongeren die geen bijbaan hebben.

culturele verenigingen (bijvoorbeeld jongerenbeweging en jeugdatelier) een hoge tijdsbesteding vragen.

Eveneens in overeenstemming met een groot deel uit de literatuur wordt het effect van het bijbaantje in het finale model weg verklaard. Dat betekent dat niet zozeer het bijbaantje zelf, bijvoorbeeld door de tijd die niet aan schoolwerk besteed kan worden, maar wel de gedragingen, voorkeuren en opvattingen die met het bijbaantje gepaard gaan een verhoogde kans op spijbelen inhouden. Jongeren met een bijbaantje tijdens de schoolweek of in het weekend vertonen meer antisociaal gedrag en besteden hun vrije tijd eerder aan commerciële en ongeorganiseerde activiteiten. Het is veeleer dat gedrag dat samengaat met spijbelen. De tijd besteed aan het verenigingsleven blijft in het finale model wel significant. Er zijn redenen om aan te nemen dat het in dat geval echt om tijd schaarste gaat aangezien het alleen jongeren zijn die meer dan 5 uur per week aan het verenigingsleven spenderen die nog vaker spijbelen dan anderen. Mogelijk wordt dat met de indicator voor het bijbaantje nog niet volledig gevat. Het is echter ook waarschijnlijk dat specifieke factoren bepalen wanneer tijd een rol speelt en deze in de secundaire databanken niet aanwezig zijn. De stakeholders wezen in dat geval vooral naar zogenaamde 'pieksectoren'. Daarmee worden sectoren aangeduid waar bijvoorbeeld door goed weer (de horeca, maar ook de distributiesector) op onregelmatige tijdstippen veel extra werk is.

3.5.5 Maakt de school het verschil?

De literatuur suggereert een aantal kenmerken van scholen die mogelijk samenhangen met meer of minder spijbelen. Dat zijn er zoveel dat het geen zin heeft deze allemaal simultaan in één model in te voeren. Daarom werd volgende strategie gevolgd. Eerst werd voor ieder kenmerk de afzonderlijke relevantie onderzocht. In een model waar de relevante achtergrondkenmerken aanwezig zijn, werden zij één per één ingevoerd. Vervolgens werd nagegaan wanneer welke verbanden niet langer significant werden indien ook andere kenmerken opgenomen werden. Op die inductieve wijze werd gezocht naar de mechanismen die zich op schoolniveau afspelen.

Een groot aantal kenmerken bleek in onze databanken echter geen enkele relevantie te hebben. Een ervan is de schoolgrootte. Van grote scholen wordt soms verwacht dat leerlingen er 'anoniemer' kunnen rondlopen, dat controle op in- en uitgangen minder eenvoudig te organiseren is en dat er louter op basis van het aantal leerlingen er ook meer norm overschrijdend gedrag zal zijn. Al deze kenmerken zouden bijdragen aan de kans op spijbelen in grote scholen. We vonden geen enkele steun voor die hypothese. Spijbelen wordt vaak geassocieerd met de werking van de school en het meer algemene schoolklimaat. Omdat er in Vlaanderen verschillende onderwijsnetten zijn die vanuit hun eigen levensbeschouwelijke visie onderwijs organiseren, leidt dat al snel tot de vraag of het onderwijsnet waartoe een school behoort relevant is voor de kans op spijbelen. Ook het

onderwijsnet bleek in geen enkele databank een verschil te maken. Welke schoolkenmerken zijn dan wel relevant?

De vele sensibiliseringscampagnes rond spijbelen hebben binnen scholen tot talloze concrete acties geleid. Zij kunnen onderverdeeld worden in maatregelen gericht op de *registratie, het promoten van aanwezigheid en het aanpakken van leerlingen met een lage aanwezigheid* (Malcolm et al., 2003). Informatie over de concrete initiatieven hebben we in deze secundaire databanken niet. We bespreken ze even kort om ze vervolgens te plaatsen binnen een meer algemeen theoretisch perspectief waarvan een aantal indicatoren afgeleid kunnen worden waarover we wel informatie hebben.

Als het gaat over registratie of detectie wordt scholen onder meer aangeraden slechts één in en uitgang te hebben, eventueel elektronisch te registreren, en indien dat niet mogelijk is zoveel mogelijk variatie te leggen in de registratieprocedure voor afwezigheden. Die detectie blijft overigens niet beperkt tot de school zelf. Via zogenaamde *truancy sweeps* wordt in Groot-Brittannië controle uitgevoerd bij jongeren die tijdens de schooluren in shoppingcenters of nabijgelegen cafés aanwezig zijn. Bij detectie gaat het doorgaans vooral om de aanwezigheid. Een stap verder is het eerder aangehaalde systeem waarbij ook de afwezigheidsgeschiedenis in kaart wordt gebracht. Meestal worden leerlingen dan ingedeeld in een groep met kleurcode naargelang hun afwezigheid (Reid, 2003). Onder het motto voorkomen is beter dan genezen zetten scholen zwaar in op preventie. Sommige scholen organiseren competities tussen klassen of tussen leerlingen waarbij een hoge aanwezigheid beloond wordt. Soms wordt daarbij een absolute standaard gehanteerd (bijvoorbeeld 90 % aanwezigheid). In andere gevallen worden alleen de beste leerlingen of klassen beloond. Nog andere scholen spelen rechtstreeks in op binding door het organiseren van schoolclubs of schoolontbijten. Maatregelen die onder *remediëring* vallen, kunnen verder onderverdeeld worden in drie groepen. Het betrekken van externe instanties is er één van. In Engeland ondersteunt de *Educational Welfare Service* scholen bij specifieke problemen. Andere scholen maken aangepaste lessenroosters voor de re-integratie van zeer problematische spijbelaars, gebruiken een mentorsysteem of organiseren ophaaldiensten indien de ouders niet in staat zijn om het kind naar school te brengen. Soms zijn die maatregelen bijzonder groots opgezet. In Engeland bestaan bijvoorbeeld projecten waarbij teams van 'spijbelbestrijders' van school naar school trekken om specifieke probleemsituaties aan te pakken. In andere gevallen zijn de maatregelen beperkter. Heel veel wordt er vandaag ingezet op zogenaamd 'early detection'. Hierbij neemt de school zelfs bij een kortstondige afwezigheid contact op met de jongere of zijn ouders. In Gent wordt momenteel geëxperimenteerd met een systeem waarbij ouders per sms op de hoogte worden gebracht indien hun kind afwezig is. Over de precieze effectiviteit van die maatregelen is weinig geweten. Wel zijn er een aantal studies die heel specifieke en groot opgezette interventieprogramma's, zogenaamde 'schemes', evalueren (zie bijvoorbeeld Claes et al., 2009; Eastman, Cooney, O'Connor, & Small, 2007; Epstein & Sheldon, 2002; Reid, 2003, 2011).

Binnen die visie wordt aangenomen dat niet zozeer de concrete praktische maatregelen van belang zijn. Deze zijn immers context specifiek, beantwoorden aan de concrete noden van een specifieke school en kunnen daardoor niet noodzakelijk elders worden overgenomen. Van groter belang is de algemene richting die achter de concrete maatregelen schuilt. In de literatuurstudie bespreken we onderzoek van Pellerin (2005) (zie ook Gregory et al., 2010) die voortbouwend op het werk van opvoedingsstijlen bij ouders ervan uitgaat dat niet één maar twee dimensies van belang zijn: (1) de mate van steun en vertrouwen en (2) de mate van structuur en discipline. De beste resultaten met betrekking tot norm conformerend gedrag op school worden volgens haar bereikt in een schoolomgeving die jongeren vertrouwen en veiligheid biedt maar dat koppelt aan duidelijke verwachtingen.

De bivariate associaties bevestigen dat patroon. We vinden een positief verband tussen minder spijbelen en scholen met een informeel schoolklimaat, een goed werkende leerlingenraad, positief beoordeelde verbondenheids- en vertrouwenskanalen, een vertrouwensrelatie tussen leerlingen en leerkrachten en scholen met een positieve ingesteldheid van de leerkrachten. Een principale componentenanalyse op de kenmerken die verwijzen naar een autoritatieve schoolstijl laat toe een samengestelde indicator te construeren.

Niettemin staande deze factor voornamelijk bestaat uit schalen die peilen naar vertrouwen (bijvoorbeeld: "ik heb vertrouwen in mijn leerkrachten" of "de leerlingenbegeleiding op deze school levert goed werk") impliceren een goed uitgebouwde leerlingenraad (bijvoorbeeld: "er is voldoende hulp en steun vanwege de leerkrachten en/of de directie om de leerlingenraad goed te doen werken") en goed georganiseerde verbondenheidskanalen (bijvoorbeeld: "schooluitstappen" of "klas- en schoolprojecten") dat scholen het belang van een goede structuur op school nastreven.

Interessant is dat alle verbanden weg verklaard worden van zodra gecontroleerd wordt voor het aantal spijbelaars in een school⁷⁶. Die bevinding heeft twee belangrijke implicaties. Ten eerste wordt duidelijk dat een leerling *onafhankelijk* van zijn eigen kenmerken een hogere kans heeft te spijbelen als er in zijn school meer gespijbeld wordt. Omdat het hier gaat om een laagdrempelige vorm van spijbelen dient dit contexteffect waarschijnlijk begrepen te worden vanuit de vaststelling dat spijbelen een zekere moed en durf vraagt (Reid, 2002). In scholen waar meer gespijbeld wordt, zullen leerlingen vaker vaststellen dat 'onopgemerkt' spijbelen lukt en daardoor mogelijk ook meer in de verleiding komen om zelf te spijbelen. Het is niet uitgesloten dat jongeren in dergelijke scholen door medeleerlingen ook vaker aangezet worden tot spijbelen. Het vermeend zelfversterkend karakter van spijbelen waarover zo vaak gesproken wordt in de context van de spijbelloopbaan van een individuele

⁷⁶ Zie tabel 1 in sectie 13.1 van de bijlage.

leerling, krijgt op dat punt een bijkomende dimensie. Die vaststelling biedt verdere steun voor het verder investeren in een efficiënt en effectief spijbelbeleid. Met een dergelijk beleid wint een school immers twee keer door zowel de reductie van spijbelen bij individuele leerlingen als door het wegnemen van een belangrijke stimulans op meer spijbelen. Uiteraard geldt echter ook de omgekeerde conclusie dat scholen die meer leerlingen hebben met risicokenmerken op spijbelen dubbel kwetsbaar zijn. Zij hebben immers niet alleen een hogere kans dat leerlingen spijbelen, de aanwezigheid van spijbelaars werkt het spijbelen van die andere leerlingen verder in de hand.

De vaststelling dat het effect van alle schoolkenmerken wegvalt na controle voor het aantal spijbelaars betekent, ten tweede, dat een schoolbeleid zijn effect ook vooral langs die weg laat voelen⁷⁷. Dat biedt scholen in principe een uitstekende want zeer toegankelijke houvast om de effectiviteit van het eigen spijbelbeleid af te meten. In de literatuur rond oplossingen voor spijbelen wordt heel vaak de idee geopperd dat scholen meer moeten halen uit de data die ze zelf verzamelen. Op die manier zouden ze sneller zicht krijgen op wat er in hun school gebeurt, daardoor korter op de bal kunnen spelen en daardoor ook met meer eenvoudige problematieken geconfronteerd worden. Voor scholen is dat echter geen eenvoudige opgave omdat vaak zowel de technische knowhow als de mankracht voor het verzamelen en gedetailleerd analyseren van gegevens ontbreekt. Dat vormt ook één van de motiverende factoren waarom steden als Antwerpen en Gent scholen bijstaan in het monitoren van het spijbelen. Onze gegevens uit vier databanken tonen echter dat de oefening relatief eenvoudig is waardoor ook scholen die geen beroep kunnen doen op die ondersteuning aan de slag kunnen.

3.5.6 Maatschappijbeelden.

Kenmerkend aan gevoelens van demotie (Laurijssen & Spruyt, 2012; Pelleriaux, 2001) of futiliteit (Demanet & Van Houtte, 2011; Van Houtte & Stevens, 2008) is dat zij een negatief toekomstbeeld koppelen aan een vage groepsidentificatie (mensen zoals wij). In die hoedanigheid gelden ze als een vorm van relatieve deprivatie (Runciman, 1966). Gevoelens van deprivatie worden vaak gezien als een uiting van een coping strategie (Elchardus & Spruyt, 2011). De vage groepsidentificatie geldt dan als een retorisch middel om zijn ervaringen te depersonaliseren, voor te stellen als een gevolg van een (maatschappelijke) situatie waar het individu geen vat op heeft. Dat is het punt waarop dergelijke gevoelens het meest fundamenteel afwijken van opvattingen die meer exclusief betrekking hebben op de private levenssfeer, zoals de in onderzoek vaak gebruikte indicatoren voor welbevinden (bijvoorbeeld academisch zelfbeeld, schoolwelbevinden en persoonlijk

⁷⁷ Alleszins wat betreft het laagdrempelige spijbelen.

zelfbeeld). Door dergelijke opvattingen aan te nemen, verlegt het individu met andere woorden de verantwoordelijkheid voor de eigen situatie. Tegelijk is het precies ook de groepsidentificatie die ervoor zorgt dat gevoelens van relatieve deprivatie, futiliteit of demotie een voedingsbodem worden voor cultuurwerk, er politiek op gemobiliseerd worden en meer algemeen het voorwerp worden van groepsgedrag (Pelleriaux, 2001). Eerder onderzoek toonde ook dat die gevoelens de neiging hebben zichzelf te realiseren (Laurijssen & Spruyt, 2012). Er bestaat in de literatuur discussie over hoe dergelijke opvattingen theoretisch precies begrepen dienen te worden.

Bekeken vanuit de bindingstheorie gaat het om een opvatting die niet alleen wijst op een gebrek aan binding, maar zelfs op het zich afzetten tegen een als onrechtvaardig ervaren situatie. Een dergelijk verzet is binnen de onderwijssociologie ruim gedocumenteerd maar tegelijk ook controversieel⁷⁸. Bourdieu zou deze gevoelens interpreteren als een internalisatie van het eigen falen en daarbij vooral verwijzen naar de vaagheid en onbepaaldheid van deze gevoelens. Willis (1977), daarentegen, zou dergelijke opvattingen veel meer koppelen aan het hebben van concreet zicht op de sociale verhoudingen. Ook bij Willis neemt dat uiteraard niet de vorm aan van een politieke verzetsbeweging. Kenmerkend voor het wangedrag van de 'lads' in *Learning to Labour* was wel dat het erop gericht was ontdekt te worden. Zo werken de door Willis bestudeerde 'lads' zich nog danig in de nesten precies een dag voor ze uiteindelijk zouden afstuderen. Die werkwijze valt veel moeilijker te begrijpen vanuit een theoretisch kader dat alleen focust op de praktische niet-discursieve kennis. Beiden hebben met elkaar gemeen dat ze aannemen dat dergelijke opvattingen gevolgen hebben voor het handelen van jongeren. Beiden verwachten ook dat deze gevolgen veeleer indirect verlopen. Mensen zijn statuszoekers. Indien de status niet op school gevonden kan worden, zal zij gezocht worden in andere contexten en ruimtes.

Als die redenering klopt dan verwachten we met andere woorden dat gevoelens van demotie naar zelf-uitsluiting, in dit geval spijbelen, leiden en dat het verband indirect verloopt, namelijk via de smaken en voorkeuren van mensen. Een rechtstreeks verband zou impliceren dat jongeren echt het gevoel hebben dat de school oneerlijk is en vervolgens besluiten niet meer naar school te gaan.

Gevoelens van demotie en futiliteit werden in twee databanken bevraagd (ICCS, 2009 en JOP Antwerpen en Gent, 2012). Demotie wordt er gemeten met items als "een mooie carrière dat is niet voor ons soort mensen" en "mensen als mijn ouders en ik hoeven geen mooie toekomst te verwachten". De operationalisatie van futiliteit bevat een aantal items die

⁷⁸ De woordkeuze op dat punt is misleidend aangezien het 'verzet' in dit geval juist een situatie bestendigt. Waar het om gaat is dat de jongeren die deze opvattingen dragen in andere domeinen status zoeken en daarbij zich expliciet trachten te distantiëren van school en onderwijs.

peilen naar een negatief toekomstbeeld (bijvoorbeeld: “de kans is groot dat ik later werkloos zal blijven”). De groepsidentificatie is er aanwezig via items als “mensen als ik mogen nog zo hun best doen, ze verliezen altijd”.

De resultaten tonen dat er inderdaad een verband is tussen demotie/futiliteit en de kans ooit te spijbelen. Als we leerlingen ordenen en vervolgens in drie gelijke groepen verdelen naargelang de aanwezigheid van demotie of futiliteit, dan ligt de kans ooit te spijbelen in de groep die het laagst scoort voor demotie 9,8 procentpunten lager dan bij de leerlingen die het hoogst scoren en voor futiliteit 15,6 procentpunten lager dan bij de leerlingen die het hoogst scoren. Dat verband blijft alleen voor futiliteit bestaan indien ook gecontroleerd wordt voor een reeks kenmerken die verwijzen naar de achtergrond, schoolloopbaan en meer private opvattingen⁷⁹. Die bevinding maakt duidelijk dat in de context van spijbelen het ook gerechtvaardigd is aandacht te besteden aan de meer algemene voorstellingen die leerlingen hebben van het onderwijs en de samenleving waarin ze les volgen en leven. Zoals verwacht verdwijnt dit verband wanneer ook indicatoren voor de smaken en voorkeuren van leerlingen worden opgenomen. Dat toont dat deze maatschappijbeelden het voorwerp worden van cultuurwerk.

3.6 GENDERVERSCHILLEN

Genderverschillen in spijbelgedrag hebben altijd veel aandacht gekregen. Spijbelen werd lange tijd vooral beschouwd als een vorm van kattenkwaad, een onderdeel van het door de jongere verkennen en aftasten van zijn grenzen (Verheyen, 1997). Binnen die visie verschijnt spijbelen vaak als een uiting van machogedrag. Op die manier komt de courante associatie met jongens tot stand (Attwood & Croll, 2006; Eccles & Barber, 1999; Fritsch, Caeti, & Taylor, 1999; Kinder, Wakefield, & Wilkin, 1996; Reid, 1999).

Onderzoek in Engeland toont dat meisjes op dit vlak een inhaalbeweging hebben gemaakt en nu zelfs vaker spijbelen dan jongens (Reid, 2002). Als het gaat over problematisch spijbelen (30 B-codes) vindt men in Vlaanderen bivariaat geen verschil⁸⁰. In de zelfgerapporteerde databanken vinden we wel altijd een verschil en blijken jongens consistent meer te spijbelen dan meisjes. Gelijkaardig onderzoek komt tot eenzelfde conclusie (zie bijvoorbeeld Baker, Sigmon, & Nugent, 2001; Chapple, McQuillan, & Berdahl, 2005; Darmody, Smyth, & McCoy, 2008b; Weden & Zabin, 2005). In vijf databanken is dat verschil ook statistisch significant

⁷⁹ Voor demotie wordt het effect niet langer significant.

⁸⁰ Eigen analyses tonen dat na controle voor een aantal relevante kenmerken er wel degelijk verschillen zijn naar gender en jongens vaker problematisch afwezig zijn dan meisjes.

(tabel 3.12). Voor drie databanken zijn de verschillen aanzienlijk (MPJ, LLP, ICCS) en zijn er voor elke 100 meisjes die spijbelen tussen de 108 en 110 jongens die aangeven het afgelopen schooljaar te hebben gespijbeld.

In de literatuur worden voor die vaststelling verschillende verklaringen gegeven waarvan de gemene deler gevormd wordt door machogedrag. De kern van dergelijk machogedrag bestaat zowel uit algemeen norm overschrijdend gedrag (iets doen wat niet mag), maar ook uit het bewust afzetten tegen het conformistisch element van schoolgaan (zie '*Studeren is voor mietjes*' cfr. Derks & Vermeersch, 2002). Een grotere voorkeur voor risico's en machogedrag bij jongens zou voor hen de kans op spijbelen vergroten. In elk van de databanken hebben we indicatoren voor die kenmerken⁸¹. Als we daarvoor controleren zien we inderdaad dat het initieel meer spijbelen van jongens volledig verdwijnt. Jongens zoeken vaker risico's op en vertonen vaker machogedrag en spijbelen vormt daar een onderdeel van. Voor vier databanken draait het effect zelfs om en spijbelen meisjes na controle voor kenmerken die wijzen op een machocultuur meer dan jongens. Dat fenomeen is het sterkst uitgesproken in JOP Antwerpen en Gent, maar doet zich in mindere mate ook voor bij andere databanken. Dat is een belangrijke vaststelling omdat zij tot op zekere hoogte suggereert dat spijbelen bij jongens veel meer past binnen onschuldig machogedrag of geëxternaliseerd probleemgedrag terwijl bij meisjes veeleer geïnternaliseerde en persoonlijke problemen spijbelgedrag ingeven. Om die hypothese verder te exploreren onderzochten we in welke mate spijbelgedrag genderspecifiek is, dat wil zeggen de mate waarin de relaties tussen relevante kenmerken en spijbelen voor meisjes anders ligt dan voor jongens. Om daar een zicht op te krijgen werden twee verschillende modellen geschat. *In de eerste plaats* werd bivariaat per databank de interactie nagegaan tussen spijbelen en antisociaal gedrag voor zowel de jongens als de meisjes. Er werd met andere woorden nagegaan in welke mate de relatie tussen antisociaal gedrag en spijbelen varieert naar geslacht. In het algemeen is er een duidelijke tendens zichtbaar. De relatie tussen antisociaal gedrag en spijbelen is sterker voor jongens, in vergelijking met de meisjes. Bovendien wordt dat interactie-effect ook nog eens sterker naarmate jongeren meer spijbelen (resultaten niet afzonderlijk getoond).

Ten tweede, hebben we om ook een zicht te krijgen op de kleine en niet significante interacties alle modellen afzonderlijk voor jongens en meisjes geschat. Dat is de meest eenvoudige manier om genderspecifieke verschillen te vinden.

⁸¹ De specifieke operationalisatie per databank kan in het deel gevonden worden waar per databank een bespreking wordt gegeven.

TABEL 3.13 : DE RELATIE TUSSEN GENDER EN ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELN IN VLAANDEREN

	<i>MPJ</i>		<i>LLP2002</i>		<i>ICCS2009</i>			
	V	M	V	M	V	M		
Nooit	69,5%	62,0%	82,3%	73,1%	72,5%	62,6%		
Bijna nooit	17,8%	18,9%	8,7%	13,3%	13,8%	18,9%		
Soms	9,4%	14,0%	6,9%	8,1%	10,1%	14,4%		
Vaak	2,3%	4,1%	1,3%	2,8%	3,0%	3,5%		
Heel vaak	0,9%	1,0%	0,8%	2,7%	0,6%	0,6%		
P verschil	0,003		0,001		0,001			
	<i>JOP2</i>		<i>JOP Brussel</i>		<i>JOP Antwerpen</i>		<i>JOP Gent</i>	
	V	M	V	M	V	M	V	M
Nooit	81,7%	79,8%	57,1%	54,7%	62,5%	55,0%	64,0%	66,3%
1	10,0%	11,2%	13,9%	15,7%	15,3%	14,8%	17,9%	14,3%
2	2,9%	3,4%	7,7%	7,8%	8,8%	8,6%	7,2%	6,5%
3	2,6%	2,7%	5,3%	5,5%	2,7%	4,1%	2,0%	3,3%
Meer dan 3	2,8%	2,9%	15,9%	16,3%	10,6%	17,5%	8,8%	9,6%
P verschil	0,918		0,882		0,001		0,289	

In het algemeen blijken de verschillen klein te zijn en ook statistisch niet significant⁸². Dat alles wijst erop dat hoewel we wel enkele interessante en theoretisch betekenisvolle verschillen vinden, spijbelen bij jongens en meisjes tot op grote hoogte eenzelfde logica volgt.

Er zijn wel een aantal verschillen. Deze zijn niet groot, maar doen zich wel voor verschillende databanken voor. Ze ondersteunen de stelling dat spijbelen bij meisjes mogelijk iets sterker bepaald wordt door persoonlijke problemen of problemen in de directe omgevingssfeer van de jongere. Specifiek op het niveau van de afzonderlijke databanken krijgen we volgend beeld⁸³.

⁸² De significantie werd getoetst via interactietermen tussen gender en de relevante kenmerken in een model voor de volledige databank. Een strenge interpretatie van die testen leidt tot het besluit dat er eigenlijk geen noemenswaardige interacties zijn. Gegeven de scheve verdeling voor spijbelen én het feit dat er al veel kenmerken in de modellen opgenomen worden, lijkt ons de kans reëel dat de analyses kampen met een gebrek aan statische power. Bovendien blijkt er achter de kleine verschillen wel degelijk een theoretisch plausibele systematiek te schuilen. Die systematiek doet zich bovendien in verschillende databanken voor en wordt in die zin gecrossvalideerd. Die elementen maken dat we het verantwoord vinden ze te bespreken.

⁸³ Zie tabellen 2 tot 8 in sectie 13.1 van de bijlage.

In de MPJ-databank (2002) vinden we op basis van het multivariaat eindmodel voor de meisjes een sterker effect van jaar en het gescheiden zijn van de ouders. In de LPP (2002) vinden we sterkere verbanden van spijbelen met jaar en buitenlandse oorsprong voor de meisjes en zien we een sterker verband van spijbelen met het bso of de B-stroom voor de jongens. In JOP-2 (2008) stellen we een sterker verband vast voor meisjes tussen spijbelen en leeftijd, buitenlandse oorsprong en het gescheiden zijn van de ouders. In de ICCS data (2010) vinden we voor jongens een sterker verband tussen spijbelen en het opleidingsniveau van de ouders en de onderwijsvorm. Daarnaast zien we voor de meisjes een sterker verband tussen spijbelen en de sociaaleconomische status van het gezin. Op basis van JOP Brussel (2010) vinden we voor meisjes een sterker verband tussen spijbelen en een vreemde thuistaal enerzijds en tussen spijbelen en het gescheiden zijn van de ouders anderzijds. In JOP Antwerpen en Gent (2012) vinden we voor de meisjes sterkere verbanden van spijbelen met jaar, Turkse nationaliteit, sociaaleconomische status, gescheiden ouders en percentage jongens in de school. Daarnaast vinden we voor de jongens sterkere verbanden van spijbelen met onderwijsvorm en onregelmatige schoolloopbaan. Tot slot vinden we op basis van de JOP-scholenmonitor (2013) bij de meisjes een sterk effect van etniciteit, het opleidingsniveau van de ouders, negatief zelfbeeld, en de sociale mix van de school. Voor de jongens vinden we sterkere verbanden tussen spijbelen en bso, een onstabiele gezinssituatie en de relatie met de vader.

In de verschillende databanken doen zich twee regelmaten voor. Spijbelen hangt bij meisjes iets sterker samen met een instabiele gezinssituatie en een vreemde afkomst. Bovendien vinden we ook een sterker verband tussen spijbelen en leeftijd. Spijbelen bij jongens is meer school gebonden. Het verband tussen een onregelmatige schoolloopbaan en spijbelen is sterker bij de jongens en in sommige databanken is het verband tussen spijbelen en een technische of beroepsopleiding sterker. In de literatuur wordt gesuggereerd dat spijbelen bij meisjes meer voorkomt in moeilijke gezinssituaties. We kunnen verwachten dat meisjes sneller – al dan niet oudergemotiveerd – een dag ongeldig van school afwezig zijn om te helpen in het huishouden⁸⁴. Mogelijk is dit verband meer uitgesproken in gezinnen van vreemde afkomst. Indien dit zo is betekent dit dat we een interactie-effect moeten vinden tussen het geslacht en de buitenlandse nationaliteit, waarbij de combinatie tussen meisje en buitenlandse nationaliteit versterkend werkt. In de LPP databank (2002) is die interactie ook statistisch significant⁸⁵.

⁸⁴ We moeten hierin voorzichtig zijn. Op basis van de secundaire databanken kunnen we ons hierover niet uitspreken. Bovendien tonen de analyses op basis van de JOP-scholenmonitor dat vooral voor jongens spijbelen gepaard gaat met een onstabiele gezinssituatie.

⁸⁵ Zie tabel 9 in sectie 13.1 van de bijlage.

Jongens presteren slechter op school en bevinden zich meer in beroepsgeoriënteerde opleidingen. Beide kenmerken verhouden zich sterk tot spijbelen. Doorheen de verschillende modellen uit de secundaire analyses heeft het toevoegen van de culturele factoren tot gevolg dat we het effect tussen de onderwijsvormen voor de jongens kunnen weg verklaren. Dit is het geval voor JOP Antwerpen en Gent, JOP Brussel, voor de ICCS, voor de JOP-scholenmonitor 2013 en voor de MPJ. Doorheen deze databanken worden ook de effecten van jaar, leeftijd, een onstabiele gezinssituatie, de opvolging door de ouders en bijjob weg verklaard. De culturele factoren hebben met betrekking tot de meisjes minder effect op deze relevante kenmerken. Spijbelen hangt bij meisjes, net als bij jongens, samen met rebellerend gedrag maar we merken dat de culturele factoren er bij meisjes minder in slagen relevante kenmerken weg te verklaren. Dit suggereert dat spijbelen bij meisjes vaker onder andere omstandigheden, in het bijzonder bij onstabiele gezinssituaties, tot stand komt.

Ten slotte kan er ook sprake zijn van een context-effect waarbij een sterke aanwezigheid van jongens in een school een additioneel effect heeft op de kans dat een individuele leerling spijbelt. We vonden slechts in één databank (LLP2002) zeer voorzichtige steun voor die interpretatie. Het effect is daarbij echter zo klein dat het veiliger lijkt te besluiten dat de gendersamenstelling van een school geen zelfstandige invloed heeft op het al dan niet spijbelen van individuele leerlingen.

3.7 NATIONALE ORIGINE

Een van de typerende kenmerken van het spijbelfenomeen is de sterke oververtegenwoordiging van jongeren met een migratieachtergrond onder de spijbelaars. Ook in Vlaanderen bevinden zich binnen de categorie frequente spijbelaars proportioneel veel vreemde nationaliteiten (Bex, Lips, & Van Proeyen, 2012; Van Damme, et al. 2013). Opvallend zijn daarbij de grote verschillen naar specifieke herkomst, waarbij althans voor Vlaanderen vooral jongeren afkomstig uit Midden- en Oost-Europese landen (de zogenaamde MOE-landen) zeer vaak problematisch afwezig zijn. Binnen die groep vormen Roma-jongeren nog een outlier door extreem hoog spijbelgedrag (Geurts, Naegels, & Van Den Daele, 2010). In de secundaire databanken, die representativiteit voor Vlaanderen beogen, is het niet mogelijk een onderscheid te maken naar nationale herkomst. Daarvoor is het percentage leerlingen met een migratieachtergrond te klein. Onderstaande tabel beschrijft voor alle databanken de verschillen naar het al dan niet hebben van een migratieachtergrond⁸⁶.

⁸⁶ In de secundaire analyses operationaliseren we iemand van Belgische origine indien beide ouders van Belgische origine zijn. In de verschillende databanken wordt dit criterium niet op eenduidige wijze bevestigd. In de MPJ en de LPP wordt gepeild naar de herkomst aan de hand van de vraag: "van welke nationale herkomst is je moeder/vader?". In de ICCS hanteert men: "in welk land is je moeder/vader geboren?". In JOP 2 wordt de nationaliteit van de ouders geoperationaliseerd aan de hand van de vraag:

Afhankelijk van de betrokken databank bedraagt het verschil tussen jongeren van Belgische origine en jongeren van niet-Belgische origine tussen de 5,5 en 13,2 procentpunten. Met betrekking tot de databank JOP Brussel is dit verschil niet significant, maar dit kan te wijten zijn aan het grote aantal missings waarmee deze bevraging te kampen had (n:806 met betrekking tot de nationaliteit van de ouders).

“waar komt je moeder/vader oorspronkelijk vandaan?”. In JOP Brussel en JOP Antwerpen en Gent hanteert men: “van welke afkomst is je moeder/vader?”. Het is belangrijk dit mee te nemen bij de interpretatie van de resultaten.

TABEL 3.14 RIJPERCENTAGES VAN DE NATIONALITEIT VAN DE OUDERS NAAR SPIJBELLEN.

<i>Spijbelen</i>	<i>Nooit</i>	<i>Bijna nooit</i>	<i>Soms</i>	<i>Vaak</i>	<i>Heel vaak</i>	<i>N</i>
<i>MPJ 2002 (N=1708, MISSINGS=61)</i>						
Allebei Belgische nationaliteit	66,9%	18,1%	11,3%	3,0%	0,7%	1551
Minstens 1 ouder met buitenlandse nationaliteit	56,7%	19,7%	15,3%	5,7%	2,5%	157
Totaal	65,9%	18,3%	11,7%	3,2%	0,9%	1708
$X^2 = 13,210$ (df=4), $p < 0,010$						
<i>LPP 2002 (N=3408, MISSINGS=29)</i>						
Allebei Belgische nationaliteit	79,3%	10,4%	6,9%	1,9%	1,4%	2905
Minstens 1 ouder met buitenlandse nationaliteit	68,2%	14,5%	11,1%	2,8%	3,4%	503
Totaal	77,7%	11,0%	7,5%	2,1%	1,7%	3408
$X^2 = 34,646$ (df=4), $p < 0,001$						
<i>ICCS 2009 (N=1878, MISSINGS=104)</i>						
Allebei Belgische nationaliteit	70,8%	16,0%	10,5%	2,4%	0,3%	1522
Minstens 1 ouder met buitenlandse nationaliteit	57,6%	16,0%	18,8%	6,5%	1,1%	356
Totaal	68,3%	16,0%	12,1%	3,1%	0,5%	1878
$X^2 = 43,022$ (df=4), $p < 0,001$						
<i>JOP 2 2008 (N=1365, MISSINGS=63)</i>						
Allebei Belgische nationaliteit	81,5%	10,1%	3,2%	2,8%	2,3%	1197
Minstens 1 ouder met buitenlandse nationaliteit	75,0%	14,3%	3,6%	0,6%	6,5%	168
Totaal	80,7%	10,6%	3,2%	2,6%	2,9%	1365
$X^2 = 15,300$ (df=4), $p < 0,010$						
<i>JOP Brussel 2010 (N=1710, MISSINGS=806)</i>						
Allebei Belgische nationaliteit	60,7%	16,4%	7,4%	4,4%	11,1%	542
Minstens 1 ouder met buitenlandse nationaliteit	64,8%	11,8%	6,1%	4,7%	12,6%	1168
Totaal	63,5%	13,3%	6,5%	4,6%	12,1%	1710
$X^2 = 8,632$ (df=4), $p = 0,071$						
<i>JOP Antwerpen & Gent 2012 (N=3775, MISSINGS=103)</i>						
Allebei Belgische nationaliteit	69,4%	14,7%	7,3%	2,4%	6,2%	1875
Minstens 1 ouder met buitenlandse nationaliteit	62,9%	14,1%	7,2%	3,2%	12,6%	1900
Totaal	66,2%	14,4%	7,2%	2,8%	9,4%	3775
$X^2 = 43,380$ (df=4), $p < 0,001$						
JOP scholenmonitor 2013	(N=6471, MISSINGS=297)					

Allebei Belgisch	76,0%	11,7%	4,6%	2,2%	5,5%	3870
Minstens 1 ouder van buitenlandse oorsprong	68,6%	11,6%	6,3%	3,0%	10,5%	2601
Totaal	73,0%	11,7%	5,3%	2,5%	7,5%	6471
$\chi^2 = 76,24$ (df=4), $p < 0,001$						

De cijfers bevestigen onderzoek dat herhaaldelijk toonde dat leerlingen met een migratiegeschiedenis een aanzienlijk hogere kans hebben ooit te spijbelen. Interessanter is daarom de vraag hoe dat komt. Voor het trachten te beantwoorden van die vraag werd in eerste instantie in de modelopbouw getracht enkele alternatieve verklaringen te toetsen. Zo weten we dat jongeren met een migratieachtergrond een grotere kans hebben op te groeien in een gezin met weinig hulpbronnen. Laagopgeleide ouders, ouders met financiële problemen, een problematische schoolloopbaan,... hangen op hun beurt sterk samen met de kans dat een leerling spijbelt. Dat suggereert dat een initieel verband tussen nationaliteit en spijbelen in meerdere of mindere mate toegeschreven kan worden aan deze sociaaleconomische en schoolloopbaan gebonden factoren. Die verklaring, hoe plausibel ze ook lijkt, wordt door onze gegevens verworpen. De controle voor deze toch uitgebreide set kenmerken kan het initiële verschil nauwelijks weg verklaren. In twee databanken gebeurt zelfs het omgekeerde en nemen de initiële verschillen nog toe. Dat impliceert dat in het geval van nationaliteitsverschillen er duidelijk meer aan de hand is dan alleen een sociaaleconomische problematiek. Waar het dan wel mee te maken heeft kan op basis van deze gegevens niet hard gemaakt worden. Het is strikt genomen mogelijk dat een meer nauwkeurige meting van de sociaaleconomische kenmerken een verklaring biedt, maar heel groot achten we die kans niet. Wel heel belangrijk is de thuistaal. De band tussen de thuistaal en het al dan niet hebben van een migratiegeschiedenis is echter zo sterk⁸⁷ dat onmogelijk uitgemaakt kan worden of de thuistaal zelf het verschil maakt dan wel dat het een proxy is voor andere culturele verschillen. In het Vlaams onderwijsbeleid wordt de relevantie van de thuistaal erkend door het al dan niet thuis spreken van het Nederlands als een onderwijsachterstellingsindicator te beschouwen. De redenering in dat geval luidt dat als de instructietaal op school niet overeenstemt met de thuistaal, de leerling een bijkomende hindernis dient te overwinnen. Dat is niet louter een technische aangelegenheid. Het vlot spreken van de taal is ook een voorwaarde om zijn eigen bekommernissen over te kunnen brengen en om met zelfvertrouwen aan het onderwijsproces deel te nemen. In dat opzicht

⁸⁷ In veel onderzoek wordt vandaag de thuistaal gebruikt als een proxy voor het hebben van een migratiegeschiedenis. In de modellen is het niet mogelijk om de thuistaal en de indicator voor nationale herkomst samen als twee afzonderlijke indicatoren op te nemen.

kan de thuistaal ook vanuit de bindingstheorie bekeken worden⁸⁸. Het niet machtig zijn van een taal die aansluit bij de onderwijstaal, fungeert naar alle waarschijnlijkheid als proxy voor de volledige afwezigheid van enige binding tussen ouders en de school. Zo'n situatie is extreem onwenselijk, maar het is ook een illusie te denken dat die binding uitsluitend door de school gerealiseerd kan worden. We komen op dit punt later terug.

De heterogene categorie 'niet Belgische origine' in de voorgaande databanken toont slechts een zeer partieel beeld. De databanken verzameld in Antwerpen en Gent laten toe met een meer fijne indeling te werken. In onderstaande tabel wordt voor Antwerpen en Gent de relatie tussen spijbelen en een meer fijnmazige indeling van de nationaliteit van de moeder weergegeven. Drie zaken vallen op. Zo zijn er zoals verwacht duidelijke verschillen tussen de nationaliteiten. De groep jongeren met een moeder van niet-Belgische origine, zijn wat betreft spijbelen duidelijk een heterogene groep. Daarbij zijn er een aantal die zeker niet minder spijbelen dan autochtonen. Bij de groepen die wel een hogere kans hebben ooit te spijbelen, vallen de MOE-landen niet op door bijzonder hoge spijbelcijfers. Zij hebben weliswaar een hogere kans te spijbelen dan de jongeren met een Belgische moeder, maar worden wat betreft hun spijbelkans voorbijgestoken door onder andere de Turken, Aziatische landen of jongeren uit de buurlanden. Kijkt men naar de categorie die aangeeft meer dan drie keren te spijbelen dan scoren zij daar qua relatieve verhouding hoger maar worden ze nog steeds door leerlingen met andere nationaliteiten voorbijgestoken. Daarbij mag uiteraard niet vergeten worden dat alleen leerlingen die op het ogenblik van de bevraging aanwezig waren de vragenlijst hebben ingevuld. Zeer problematische spijbelaars hebben daardoor strikt genomen een veel hogere kans in onze databanken afwezig te zijn.

Met betrekking tot dat laatste en vooruitlopend op de analyses op de databank problematische afwezigheden, stelt zich nog een vraag. Het zou de moeite lonen te onderzoeken hoeveel dagen bepaalde leerlingen effectief niet aanwezig zijn. Vandaag weten we alleen of ze al dan niet 30 halve dagen afwezig zijn. De kans is reëel dat sommige jongeren zodanig vaak afwezig zijn, dat men de vraag moet stellen of het nog redelijk is ze te beschouwen als leerlingen. Daarmee bedoelen we het volgende. Zoals gezegd wordt de term absoluut verzuim binnen de administratie gehanteerd voor jongeren die niet ingeschreven zijn in een de school en ook geen thuisonderwijs volgen. Men zou echter ook van *praktisch absoluut verzuim* kunnen spreken en die term hanteren voor jongeren die in de praktijk nauwelijks onderwijs volgen terwijl ze toch ingeschreven zijn. Het gaat dan om jongeren die af en toe nog op school belanden, bijvoorbeeld indien de school externe instanties ingeschakeld heeft, maar geen enkele binding met school meer hebben en zoveel

⁸⁸ Analyse op basis van de databank problematische afwezigheden toont dat de thuistaal een zelfstandig effect blijft hebben na controle voor nationaliteit. Beide factoren blijven een netto-effect behouden indien gecontroleerd wordt voor de andere factor.

achterstand opgelopen hebben dat ze nauwelijks les kunnen volgen. Zoiets is meer dan een discussie over definities. Veel van de maatregelen die voorgesteld worden om spijbelen in te dijken gaan uit van een centrale rol voor de school. Scholen kunnen hun invloed echter maar laten gelden op die momenten dat jongeren aanwezig zijn⁸⁹. Dat is mogelijk problematisch voor leerlingen die extreem vaak afwezig zijn. De relevantie voor de problematiek met betrekking tot de nationaliteit is daarbij meteen duidelijk. De aanzienlijke verschillen, samen met het niet volledig kunnen weg verklaren van het verband, leiden naar een aanpak die veel meer gericht is op de rol van nationaliteit zelf. Binnen de groep van zeer problematische spijbelaars zijn jongeren uit de MOE-landen oververtegenwoordigd (Bex et al., 2012). Mocht blijken dat deze leerlingen zich echter vooral onderscheiden door een extreem hoge graad van afwezigheid, praktisch absoluut verzuim, dan veronderstelt dat een andere aanpak waarbij de school wel belangrijk is maar misschien niet de centrale speler kan zijn.

⁸⁹ Scholen hebben uiteraard wel de mogelijkheid om contact op te nemen met de leerlingen en hun ouders. Hier bedoelen we dat een school veel minder greep heeft op het moment dat leerlingen niet aanwezig zijn.

TABEL 3.15 MAAT VOOR SPIJBELN VAN DE LEERLINGEN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN ANTWERPEN EN GENT NAAR NATIONALITEIT VAN DE MOEDER.

<i>Spijbelen</i>	<i>Nooit</i>	<i>1 keer</i>	<i>2 keer</i>	<i>3 keer</i>	<i>Meer dan 3 keer</i>	<i>N</i>
<i>Nationaliteit van de moeder*</i>						
Autochtoon	68,3%	14,9%	7,3%	2,6%	6,9%	2132
Turk	54,6%	17,6%	8,6%	4,1%	15,1%	370
Marokkaan	71,2%	11,6%	6,0%	2,2%	8,9%	448
MOE-landen**	63,4%	15,5%	7,0%	2,1%	12,0%	142
Andere EU-landen (Frankrijk, Nederland, Portugal, Spanje,...)	59,0%	10,1%	7,2%	2,9%	20,9%	139
Zuid-Amerika	72,5%	7,5%	7,5%	5,0%	7,5%	40
Azië	68,4%	13,7%	6,3%	2,1%	9,5%	95
Afrika	57,0%	14,0%	8,3%	4,1%	16,5%	121
Andere Arabische landen (Irak, Iran, Algerije,...)	68,6%	8,6%	5,7%	2,9%	14,3%	35

* Eén leerling kwam uit Australië en werd weggelaten om de overige categorieën zo homogeen mogelijk te houden. Een verdere opdeling waarbij we de operationalisatie van nationaliteit verstrengen levert gelijkaardige resultaten op.

** (Bulgarije n: 21, Polen n: 24, Slowakije n:7, Albanië n:12, Armenië n:10, Bosnië n:11, Hongarije n:6, Kosovo n:11, Kroatië n:5, Macedonië n:6, Montenegro n:1, Oekraïne n:7, Rusland n:13, Servië n:6, Slowakije n:1, Tsjechië n:1)

Bron: JOP-monitor Antwerpen & Gent (2012)

Vervolgens hebben we de verdere indeling naar nationaliteit ook multivariaat getoetst. Leerlingen afkomstig uit een MOE-land scoren nog wel duidelijk hoger, maar het verschil is niet langer statistisch significant. Opvallend is dat eenmaal we rekening houden met zowel sociaaleconomische achtergrondkenmerken, de schoolloopbaan en individuele houdingen het effect van de Turkse nationaliteit vermindert. Dit is echter niet het geval voor leerlingen uit andere EU-landen. We merken dat de culturele kenmerken verschillen in nationaliteit niet kunnen weg verklaren. Eenmaal gecontroleerd voor het interactie-effect tussen geslacht en buitenlandse nationaliteit worden de effecten van nationaliteit wel grotendeels weg verklaard. Dit impliceert dat we op basis van onze analyses voornamelijk het effect van de allochtone meisjes niet kunnen weg verklaren⁹⁰.

⁹⁰ Zie tabel 10 in sectie 13.1 van de bijlage.

Tot slot hebben we onderzocht in welke mate spijbelpatronen specifiek zijn naar nationaliteit⁹¹. Daarvoor hebben we de analyses afzonderlijk gedaan voor jongeren met de Turkse nationaliteit, de Belgische nationaliteit en de Marokkaanse nationaliteit⁹². Dat leverde geen grote verschillen op. Wel zijn er tekenen dat het verband tussen een allochtone schoolcontext en spijbelen sterker is voor leerlingen met de Turkse en Marokkaanse nationaliteit. Opvallend is daarbij ook het minder sterke effect van het aantal spijbelaars in de school. Deze verschillen zijn echter klein, mede door de kleine steekproefgroottes. Dat betekent dat aangenomen kan worden dat spijbelen op een sterk vergelijkbare wijze bij jongeren met een verschillende nationale herkomst ingebed is.

3.8 ANALYSES OP SECUNDAIRE DATABANKEN: EEN BESLUIT

In het voorgaande werden de algemene conclusies van de secundaire analyses op zeven databanken besproken in het licht van de bestaande literatuur rond spijbelen. Voor een bespreking per databank alsook alle cijfers verwijzen we naar het Tussentijds Rapport (Keppens & Spruyt, 2013). In deze sectie brengen we de meest belangrijke besluiten uit de secundaire analyses beknopt bij elkaar.

De secundaire analyses focussen op het onderscheid tussen wel of niet gespijbeld te hebben gedurende het afgelopen (school)jaar. Dat is de laagst mogelijke drempel van spijbelen die bevraagd kan worden, en een drempel die bovendien relatief weinig bestudeerd wordt. In de literatuur focust veel meer onderzoek zich op de zeer problematische vorm van spijbelen. Dat is opmerkelijk omdat zelfs de laagste drempel door de meerderheid van de leerlingen niet overschreden wordt. Dat neemt niet weg dat Vlaanderen geconfronteerd wordt met een aanzienlijke spijbelproblematiek, alleszins vele malen hoger dan de cijfers van de zeer problematische afwezigheden. Als we die cijfers in perspectief plaatsen, zien we dat Vlaanderen in vergelijking met andere landen relatief goed scoort. Dat minimaliseert de spijbelproblematiek vanzelfsprekend niet. Het suggereert wel dat de uitdagingen wat betreft spijbelen in Vlaanderen niet groter zijn dan in andere sterk ontwikkelde westerse regio's.

Het bestrijden van spijbelen vereist veel middelen, tijd en energie. Uit de literatuur blijkt steevast dat die inzet slechts matig beloond wordt. De secundaire analyses tonen (1)

⁹¹ Zie tabel 10 in sectie 13.1 van de bijlage.

⁹² Multilevel analyses bij leerlingen met een MOE-nationaliteit en uit de restcategorie worden niet geschat wegens de te kleine steekproefgrootte.

waarom dat zo is en (2) wat de praktische gevolgen ervan zijn. We verduidelijken beide elementen.

Spijbelen is een complex fenomeen waar naast de jongere zelf, ook de ouders, de vrienden, de school en het onderwijzend personeel bij betrokken zijn. Als men de analyses bij elkaar legt, dan stelt men inderdaad vast dat elk van deze actoren relevant is. Het mechanisme lijkt daarbij eenvoudig. Jongeren hebben een grotere kans te spijbelen als de binding met de school om welke redenen dan ook minder sterk is. Die redenen kunnen heel divers zijn, gaande van beste vrienden die niet naar dezelfde school gaan, het ervaren van peerpressure met betrekking tot het stellen van norm overschrijdend gedrag, gescheiden ouders, ouders die onvoldoende op de hoogte zijn van het doen en laten van de jongere, leerkrachten die minder gelden als vertrouwenspersoon en problemen bij de schoolloopbaan. Een dergelijk patroon maakt spijbelen een fenomeen waar moeilijk vat op te krijgen is, onder meer omdat het plausibel is dat al deze kenmerken elkaar wederzijds beïnvloeden. Zo ontstaat een web van relaties waarvan de mate van 'binding' de basis vormt, de mate waarin een leerling zich betrokken voelt bij het onderwijs, dat onderwijs als een investering ziet, het gevoel heeft er inspraak op te hebben, enz. In die zin dient volgens ons de sterke relatie tussen spijbelen, norm overschrijdend gedrag en de kenmerken van de vrijetijdbesteding geïnterpreteerd te worden. Spijbelen is daarmee duidelijk een sterk ingebed fenomeen. Een praktische consequentie daarvan is dat het moeilijk wordt een 'specifiek spijbelbeleid' te vormen in de betekenis van een beleid dat enkel en alleen focust op spijbelen. Er bestaat geen discussie over het belang van directe controle en het kort op de bal spelen, maar het is duidelijk dat dat op zichzelf nooit voldoende kan zijn. Binding genereren is veel moeilijker dan het optimaliseren van controle. Tekenend in die context is de vaststelling dat kenmerken die verwijzen naar schoolmotivatie of het algemeen schoolwelbevinden in sommige databanken ook na uitgebreide controle voor andere kenmerken nog een netto-verband blijven hebben met de kans op spijbelen. Dat suggereert dat inzet in functie van het optimaliseren van intrinsieke motivatie om onderwijs te volgen wel degelijk loont. Dergelijke motivatie vermindert de aantrekkingskracht van spijbelen en bindt de leerling sterker aan de school.

Het complexe en sterk ingebedde karakter van spijbelen heeft nog een tweede gevolg. Als het gaat over spijbelen kan men niet anders dan besluiten dat de zwakste schouders de zwaarste last dragen. Spijbelen komt meer voor in steden, in het beroepsonderwijs en bij jongeren met een sociaal zwakkere achtergrond. Kortom, op al die plaatsen en bij al die leerlingen waarvan we weten dat de uitdaging voor scholen en leerkrachten om de jongeren de beoogde doelstellingen te laten halen van bij de start al groter zijn. Daar komt nog bij dat louter de aanwezigheid van spijbelaars een autonome invloed heeft op de kans dat een individuele leerling spijbelt. Meer nog, alle schooleffecten, dewelke in de onderzochte databanken overigens bescheiden waren, lieten hun invloed gelden via de aanwezigheid van spijbelaars op school. Samengenomen maken voorgaande factoren het waarschijnlijk dat de inspanningen die een school moet leveren een exponentiële functie zijn van de mate waarin

zij geconfronteerd wordt met spijbelen. Wat betreft dat laatste tonen de geaggregeerde gegevens hoe groot de verschillen in het Vlaams onderwijslandschap zijn. Een beleid kan op dat punt twee sporen volgen. Het bieden van ondersteuning aan scholen vormt er één van. Bij het toewijzen van middelen, van welke aard dan ook, dient volgens ons best rekening gehouden te worden met het feit dat de uitdagingen voor scholen exponentieel groter worden naarmate zij met meer spijbelaars geconfronteerd worden. Dat is meteen ook het beste argument om te blijven inzetten op het verbeteren van de detectie van afwezigheden en het zeer kort op de bal spelen bij afwezigheden. Dat laatste niet alleen voor de individuele leerling, maar ook voor de school in zijn geheel. Het moet, ten tweede, echter ook gezegd worden dat de manier waarop in de huidige onderwijsorganisatie leerlingen die mislukken via een B-attest in dezelfde richting geanalyseerd worden een aantal zeer negatieve bijwerkingen heeft. Niet alleen institutionaliseert men op die manier waarderingsverschillen tussen onderwijsvormen, verschillen waarvan leerlingen zich bewust zijn. Bovendien dreigt op die manier, althans wat betreft de spijbelproblematiek, het beroepsonderwijs structureel extra belast te worden. Op dat vlak kan volgens ons alleen vooruitgang geboekt worden door de *aard* van het onderwijs minder dan nu het geval is los te koppelen van het *niveau* van dat onderwijs.

In scholen worden talloze concrete initiatieven genomen om spijbelen tegen te gaan. Een evaluatie van die concrete initiatieven is met de beschikbare gegevens niet mogelijk. Gegeven het sterk ingebedde karakter van spijbelen is het ook maar de vraag of een strategie die in de ene school werkt zomaar succesvol gekopieerd kan worden naar een andere. In dit project wordt daarom vooral gefocust op de relevantie van de uitkomsten van die concrete initiatieven. Geïnspireerd door de bindingstheorie wordt in de literatuur aangenomen dat een autoritatieve schoolstijl de beste garantie op succes vormt. Dergelijke scholen bieden leerlingen een duidelijk kader waarbinnen ze een eigen inbreng hebben en rekening gehouden wordt met hun zorgen en bekommernissen. Het kenmerkende van een autoritatieve schoolstijl is echter ook dat binnen dat kader duidelijke verwachtingen worden gesteld en leerlingen uitgedaagd worden hun grenzen te verleggen. In de beschikbare databanken was er één waarin we een dergelijke autoritatieve schoolstijl bij benadering hebben kunnen operationaliseren. Daaruit bleek inderdaad dat er in dergelijke scholen minder gespijbeld wordt.

Binnen de spijbelproblematiek hebben genderverschillen altijd een vooraanstaande plaats bekleed. Spijbelen kwam daarbij altijd vaker voor bij jongens dan bij meisjes. Pas recent zou de inhaalbeweging van meisjes ervoor gezorgd hebben dat zij nagenoeg evenveel spijbelen als jongens. Wat betreft het zelfgerapporteerd spijbelen is dat zeker niet het geval en hebben jongens nog steeds een grotere kans te spijbelen. We vonden duidelijke aanwijzingen dat dat een gevolg is van het feit dat jongens meer dan meisjes vatbaar zijn voor het stellen van risico- en machogedrag. Eens gecontroleerd voor die gevoeligheid vinden we geen genderverschillen meer of draait de richting van het verband om en

spijbelen meisjes vaker dan jongens. Vooral dat laatste is een intrigerende vaststelling die suggereert dat spijbelen bij meisjes anders ingebed is in vergelijking met spijbelen bij jongens.

Ook het hebben van een migratiegeschiedenis wordt in de literatuur duidelijk gelinkt aan spijbelen. Jongeren met een migratiegeschiedenis zouden meer spijbelen, en onze gegevens bevestigen dit. Twee vaststellingen zijn daarbij interessant en dienen verder onderzocht te worden. In de eerste plaats stellen we vast dat verschillen naar migratiegeschiedenis slechts in geringe mate toe te schrijven zijn aan de sociaaleconomische problematiek waar minderheden vaak mee te kampen hebben. We stellen vast dat zelfs na uitgebreide controle voor kenmerken die verwijzen naar die achtergrond de verschillen naar nationale herkomst nauwelijks verkleinen. Dat geeft uiteraard geen antwoord op de vraag waaraan de spijbelverschillen wel toe te schrijven zijn. Ten tweede blijken, wat betreft de drempel tussen het wel of niet gespijbeld te hebben, leerlingen uit de Midden en Oost-Europese landen niet bijzonder hoog te scoren. We vinden zeker niet de verschillen die bij de zeer problematische afwezigheden wel gevonden worden. Dat kan te maken hebben met twee zaken: (1) de beperkte focus van de secundaire databanken waar bijvoorbeeld geen buso maar ook geen dbso aanwezig was en (2) de mogelijkheid dat de spijbelverschillen naar nationaliteit zich vooral manifesteren bij de zeer problematische afwezigheden. Dat vormt één van de motivaties om in hoofdstuk 9 registratiegegevens over problematische afwezigheden te analyseren.

4 Attitudes van niet-spijbelaende leerlingen ten aanzien van spijbelen

4.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk onderzoeken we de houding van niet-spijbelaars tegenover spijbelen. Daarover is merkwaardig genoeg weinig geweten. Het schaarse bestaande onderzoek hieromtrent beperkt zich bovendien tot de houding tegenover zeer problematische afwezigheden (Malcolm, Wilson, Davidson, & Kirk, 2003; Reid, 2002; Wilson, Malcolm, Edwards, & Davidson, 2008). Een beter begrip van de houdingen van niet-spijbelaars tegenover spijbelen kan nochtans om twee redenen bijdragen aan een beter begrip van het spijbelfenomeen. *Ten eerste* wordt spijbelen doorgaans gezien als een gevolg van een gebrek aan binding. Binding is echter geen eigenschap van individuen maar een kenmerk *van de relatie* tussen mensen. Dat impliceert dat een gebrek aan binding niet alleen bepaald wordt door de houding van de spijbelaar tegenover de school, leerkrachten, directies en andere leerlingen, maar evenzeer door de houdingen van deze significante anderen tegenover de spijbelaar. Een negatieve houding tegenover spijbelen en spijbelaars bij niet-spijbelaende jongeren kan op die manier de herintegratie en de reeds zwakke binding tussen spijbelaar en schoolgaan verder doen afkalven. Langs dezelfde weg kan een uitgesproken positieve houding bij niet-spijbelaars tegenover spijbelaars – spijbelaars zien als cool en stoer – het spijbelen stimuleren.

Los van de potentiële gevolgen van een negatieve houding tegenover spijbelen is, ten tweede, de houding tegenover spijbelen op zichzelf interessant. Spijbelen is norm overschrijdend gedrag en ontleent precies aan die eigenschap een deel van zijn aantrekkingskracht. Vooral in de fase waarin jongeren bezig zijn met het ontwikkelen van een eigen identiteit, vormt het aftasten van de grenzen van het toelaatbare een aantrekkelijke activiteit. Erkend worden als 'durver' of gewoon voor de kick iets doen wat niet mag, kan in deze levensfase een belangrijke aantrekkingskracht op jongeren uitoefenen (Eder, Evans, & Parker, 1995; Pountain & Robins, 2000; Warr, 2002; Weijers, 2008). Het is daarbij redelijk te veronderstellen dat naarmate jongeren spijbelen aantrekkelijker vinden, zij ook een hogere kans hebben het effectief te doen. In die zin biedt de studie van houdingen tegenover spijbelen bij niet-spijbelaars ook een zicht op het potentieel aantal spijbelaars.

Centraal in dit hoofdstuk staan twee vragen: (1) Hoe staan niet-spijbelaars tegenover spijbelaars? (2) Varieert de aangenomen houding naargelang de aanwezigheid van spijbelaars in de school? In het exploreren van die vragen besteden we bijzondere aandacht aan mogelijke genderverschillen. Voor het beantwoorden van deze vragen combineren we

analyses op kwantitatieve data afkomstig van een bevraging georganiseerd in het kader van dit project met inzichten uit de diepte-interviews.

Dit is het eerste hoofdstuk waarin gebruik wordt gemaakt van de specifiek voor dit project verzamelde surveygegevens. In totaal werden 4189 leerlingen in 62 scholen in het voorjaar van 2013 bevroegd. De getrokken steekproef werd daarbij gestratificeerd zowel naar de aanwezigheid van problematische spijbelaars (30 B-codes op basis van de registratiedatabank secundair onderwijs van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming) als naar de mate waarin er meer of minder problematisch afwezigheden voorkomen dan men op basis van het sociale profiel (in termen van de achterstellingsindicatoren) kon verwachten. Een uitgebreid technisch verslag wordt gegeven in de afzonderlijke methodologische bijlage bij dit rapport. In elk van de volgende hoofdstukken wordt steeds die informatie gegeven die relevant is voor de daar behandelde problematiek.

Het vervolg van dit hoofdstuk is opgebouwd als volgt. Eerst wordt een antwoord gezocht op de vraag welke houdingen tegenover spijbelen we kunnen verwachten. Vervolgens inventariseren we verwachte verschillen bij leerlingen in de aangenomen houding tegenover spijbelen. Deze verwachtingen worden in een derde sectie getoetst aan empirische data. In het besluit gaan we dieper in op de implicaties van onze bevindingen.

4.2 VERSCHILLENDE OPVATTINGEN TEGENOVER SPIJBELLEN

Welke houding tegenover spijbelen kunnen we precies verwachten? Binnen het opinieonderzoek is goed geweten dat de houdingen, opvattingen en opinies van mensen minstens ten dele ingegeven worden door de wijze waarop publieke actoren – zoals politici, media, beleidsmakers – erover spreken (Zaller, 1992). Daarom vormt het beleidsdiscours ten aanzien van spijbelen een interessant vertrekpunt voor het identificeren van mogelijke houdingen tegenover spijbelen.

4.2.1 Kenmerken van het huidige beleidsdiscours

Zoals eerder verduidelijkt, nam de aandacht voor de spijbelproblematiek bij beleidsmakers de laatste twee decennia sterk toe. In maart 2012 stelde onderwijsminister Smet nog het 'Actieplan spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag' voor (Smet, 2012). Daarin wordt het belang van een betere registratie van afwezigheden benadrukt en sterk ingezet op sensibilisering. Bedoeling van deze laatste is "het problematiseren van de impact van spijbelen zodat alle betrokkenen beseffen dat spijbelen meer is dan een dagje afwezig zijn en erop wijzen dat spijbelen problematisch is vanaf de eerste dag" (Smet, 2012, p. 10).

Niet alleen de leerlingen zelf, maar ook de ouders, het schoolpersoneel en alle betrokken instanties (zoals politie, artsen en straathoekwerkers) dient duidelijk gemaakt te worden dat zelfs occasioneel spijbelen niet getolereerd kan worden (Smet, 2012; Vandenbroucke, 2006). Om duidelijk te maken dat het hierbij menens is, werd recent veel aandacht gegeven aan het luxeverzuim, afwezigheden vlak voor of na een schoolvakantie. Daarmee sluit het beleidsdiscours aan bij de hedendaagse onderzoeksliteratuur. Door te wijzen op het zelf bestendigend karakter, op de geassocieerde grensoverschrijdende gedragingen, de verhoogde kans op drop-out,... wordt spijbelen vandaag als een belangrijk risicokenmerk beschouwd (Epstein & Sheldon, 2002; Finn & Voelkl, 1993; Heilbrunn, 2003; Henry, Caspi, Moffitt, Harrington, & Silva, 1999; Reid, 2008; Thomas, 2011; Veenstra, Lindenberg, Tinga, & Ormel, 2010; Garry, 1996, p.1: "a first step to a lifetime of problems"). Een dergelijk discours stelt spijbelen op zeer negatieve wijze voor door te wijzen op de negatieve gevolgen.

Uit de diepte-interviews bleek ook duidelijk dat dergelijke afwijzende houding tegenover spijbelen resonantie vindt bij jongeren zelf. Op de vraag wat Maradonna, een jongen van 17 jaar met een problematische spijbelloopbaan en momenteel onder begeleiding in een Persoonlijk Ontwikkelings Traject (verder POT), van spijbelen vindt, antwoordt hij fors: *"Spijbelen is dom, je maakt er je toekomst mee kapot, een keer dat je dat doet, allez ja ik weet dat, ik spreek uit ervaring, 1 keer, als je 2, 3, 5 keer spijbelt, dan ga je niet meer naar school terug"*.

In het algemeen kan verwacht worden dat een dergelijke afwijzende houding tegenover spijbelen een ruime steun kan vinden. Dat komt omdat de verantwoording voor die negatieve houding, in termen van het belang van onderwijs voor de samenleving en het individu, breed gedragen wordt. Er is inderdaad veel onderzoek verricht over het belang van attitudes tegenover schoolgaan en onderwijs. Initieel werd daarbij een gebrek aan positieve attitudes tegenover het onderwijs aangehaald ter verklaring van sociale verschillen in onderwijsuitkomsten (Pearl, 1997). Vandaag erkent echter een groot deel van de literatuur dat nagenoeg alle jongeren in normale omstandigheden onderwijs belangrijk vinden. Ook sociaal gedepriveerde jongeren erkennen het belang van het behalen van een diploma (Aaltonen, 2012; Ainsworth-Darnell & Douglas, 1998; Macdonald & Marsh, 2005). Onderzoek toont verder dat ook nagenoeg alle ouders (Devine, 2004), ook zij die zelf een problematische schoolloopbaan doorliepen, het belang van onderwijs erkennen (Francis & Archer, 2005; Kochuyt, 1999).

Het algemene idee dat onderwijs belangrijk is om succesvol te zijn in het leven werd grondig beschreven door Mickelson (1990). Mickelson (1990) kwam tot de vaststelling dat er twee soorten schoolattitudes voorkomen: abstracte attitudes en concrete attitudes. Abstracte schoolattitudes verwijzen naar de opvattingen die in dit hoofdstuk centraal staan: erkennen dat onderwijs belangrijk is. Concrete attitudes hebben betrekking op de gepersonaliseerde

attitudes tegenover het onderwijs. Ze weerspiegelen de mate waarin een individu verwacht dat onderwijs noodzakelijk is om succesvol te zijn in het eigen leven. In tegenstelling tot abstracte schoolattitudes, die uitgesproken worden vanuit een ideologie, worden concrete schoolattitudes gevormd op basis van persoonlijke levenservaringen, zoals bijvoorbeeld schoolprestaties en job zekerheid (Mickelson, 1990). Het is in de concrete schoolattitude dat er zich sociaal-culturele verschillen aftekenen. Zo werd aangetoond dat vooral leerlingen in het beroepsonderwijs gevoelig zijn voor *the sense of futility* (Van Houtte & Stevens, 2008). Futiliteitsgevoelens verwijzen naar een gevoel van machteloosheid waarbij men ervaart dat een succesvolle schoolcarrière niet voor zichzelf of de groep mensen waarmee zich identificeert is weggelegd (Demanet & Van Houtte, 2011; Van Houtte & Stevens, 2008, 2010). Het belang van onderwijs wordt dan wel erkend maar is niet van toepassing voor zichzelf. Op die manier hebben demotie, futiliteit, en andere factoren die een anti-school attitude meten weinig te maken met de algemene erkenning van onderwijs. Tot voor kort werd het voorkomen van concrete en abstracte attitudes voornamelijk onderzocht in de VS. Recent werd ook in Vlaams onderzoek het bestaan van beide schoolattitudes bevestigd. De algemene erkenning van onderwijs is aanwezig bij zowel etnische Belgische studenten als studenten met een migratieachtergrond (Van Praag, Stevens, D'hondt, & Van Houtte, 2013).

De algemene erkenning van het belang van onderwijs leidt tot de verwachting dat leerlingen spijbelen zullen afkeuren. Eerder kwalitatief onderzoek naar problematisch spijbelen wijst op het bestaan van een afkeurende spijbelhouding. Malcolm en collega's (2003) voerden in opdracht van het Brits Ministerie van Onderwijs een grootschalig kwalitatief onderzoek naar de perceptie van leerlingen, ouders, leerkrachten en andere professionals in het primair en secundair onderwijs ten aanzien van problematische spijbelaars. Vooral de perceptie van niet-spijbelende leerlingen tegenover het spijbelgedrag van hun klasgenoten is interessant. Doorheen deze interviews komt een afkeurende houding ten aanzien van spijbelen meermaals terug. Deze afkeurende houding tegenover spijbelen wordt voornamelijk vorm gegeven wegens het 'domme' karakter van spijbelen. Spijbelen is dom omdat spijbelaars hun toekomstkansen vergooien en omdat jongeren hoe dan ook gebonden zijn aan de leerplicht. Spijbelen wordt daarnaast ook gezien als een gevolg van eigen falen. Een afkeurende spijbelhouding door niet-spijbelers werd ook teruggevonden in vergelijkbaar Brits kwalitatief onderzoek (Reid, 2002; Wilson et al., 2008):⁹³

"De luidruchtige en arrogante spijbelaars zijn diegene die het verpesten " ; "Het helpt de klas als ze er niet zijn" ; Het zorgt ervoor dat er minder leerlingen in de klas aanwezig zijn en diegene die afwezig zijn, zijn meestal de ordeverstoorers" ; "Ik denk dat de leerkrachten zelf er niet veel aan kunnen doen" ; "De leerkrachten komen naar school om 30 kinderen les

⁹³ Deze citaten werden vertaald uit het Engels.

te geven en uiteindelijk dagen er maar zeven of acht van ons op. Dat is niet eerlijk van ons tegenover hen" ; "Leerkrachten spenderen tijd aan spijbelaars terwijl ze meer aandacht moeten besteden aan diegenen die wel altijd aanwezig zijn" ; " De leerkrachten vragen zich altijd af waar de spijbelaars zijn en dat zorgt ervoor dat wij zelf niets bijleren" ; "De leerkracht besteedde al zijn aandacht in het achterhalen waar de spijbelaars verbleven" ; "Spijbelaars gooien hun eigen schoolloopbaan weg"; Spijbelaars worden de sukkels in de samenleving ... het is hun eigen fout dat ze geen goede opleiding krijgen" "Ik wil geen vriend zijn met een leerling nadat hij gespijbeld heeft" (Malcolm et al., 2003, pp. 23-24).

Ook bij Vlaamse niet-spijbelerende jongeren vonden we gelijkaardige opvattingen: *"Ik vind dat stom, ik vind dat weggooien van tijd eigenlijk, want je moet alles in het school toch inhalen, dus je bereikt er niets mee uiteindelijk hé. Ik weet het niet, spijbelen dat is ook zo een raar concept vind ik, want je weet dat je hier moet zijn, en je weet dat dat voor uw eigen goed is, je weet dat je hier dingen leert en je weet dat je er mee voortgeraakt. En toch zweer je dat af, ja ik vind dat een raar fenomeen dat je dat doet"* (Felix). Opvallend bij onze Vlaamse interviews is wel dat een negatieve houding tegenover spijbelen steevast gemotiveerd werd vanuit de negatieve gevolgen voor de spijbelaar zelf (men vergooit zijn toekomst). In de interviews werden door niet-spijbelaars nagenoeg nooit verwezen naar negatieve gevolgen van spijbelaars tegenover zichzelf zoals in de Britse context. Gebeurde dat wel, dan uitsluitend in termen van andere gedragingen zoals diefstal, druggebruik en het gebruik van geweld. De negatieve houding tegenover spijbelen en spijbelaars die we vonden in de diepte-interviews nam nooit de harde vormen aan zoals het Britse onderzoek rapporteert.

4.2.2 De aantrekkelijkheid van risicovol gedrag

Een uitgesproken negatieve opvatting over spijbelen is er zeker niet altijd geweest. In de oudere literatuur over spijbelen is het idee dat spijbelen ook onschuldig plezier kan zijn vrij nadrukkelijk aanwezig (Tyerman, 1968). Hoewel dat laatste element vandaag nagenoeg volledig verdwenen is, zijn er ook wel goede redenen waarom spijbelen op jongeren mogelijk ook een aantrekkingskracht uitoefent. Spijbelen is immers risicovol gedrag en risico's fascineren mensen. De aantrekkingskracht kan daarbij zowel voortvloeien uit de intrinsieke ervaring zelf, als uit de verwachte reacties op het gedrag van anderen en in het bijzonder tegenover de peers. Het is vooral deze laatste factor die in de spijbelliteratuur tot nog toe de meeste aandacht kreeg. Daarom bespreken we ze hier eerst.

Wegens zijn grensverleggend karakter verschaft risicovol gedrag een bepaalde status en identiteit (Steinberg, 2004; Warr, 2002). Rodkin en collega's (2000, 2006) vonden dat de

stoerste⁹⁴ leerlingen door medeleerlingen ook als de meest populaire en 'coolste' leerlingen worden aanzien. Als risicovol gedrag aantrekkelijk wordt via de drang naar status (Warr, 2002), dan is het waarschijnlijk dat individuen er vooral gevoelig voor zijn wanneer ze zich in een levensfase bevinden waar er een groot belang gehecht wordt aan de status binnen de peergroep. De adolescentie is een levensfase waarin jongeren vaak reflecteren over zichzelf (Steinberg, 2004; Weijers, 2008). Die reflectie is doorgaans omgeven door twijfels en gevoelens van onzekerheid. Bevestiging van anderen, in het bijzonder door zij die zich in een gelijkaardige situatie bevinden (i.e. leeftijdsgenoten), vormt het middel waarmee die onzekerheid wordt weggenomen (Sabbe, 2011). Het is met andere woorden de onzekerheid over zichzelf die adolescenten vatbaar maakt voor groepsdruk en waardoor risicovol gedrag aantrekkelijk lijkt. Dat geldt in het bijzonder voor laagdrempelig risicovol gedrag zoals spijbelen (Agnew, 2003; Allen, Porter, McFarland, Marsh, & McElhaney, 2005). Dergelijk gedrag stelt jongeren in staat reacties bij anderen uit te lokken, zonder dat de eventuele negatieve gevolgen van het gedrag al te groot worden. In die hoedanigheid wordt occasioneel spijbelen vaak beschreven als gedrag dat kadert binnen stoerdoenerij (Darmody, Smyth, & McCoy, 2008; Macdonald & Marsh, 2005).

De aantrekkelijkheid van spijbelen hoeft echter niet uitsluitend voort te vloeien uit de (verwachte) reacties bij anderen. Spijbelen kan ook een intrinsieke aantrekkingskracht op jongeren uitoefenen via de spanning die gepaard gaat met het stellen van risicovol gedrag (Junger-Tas, Steketee, & Mall, 2008). Volgens Katz (1988) wordt het belang van die individuele emoties vandaag nog sterk onderschat (zie ook Schinkel, 2010). In de recente literatuur merkt men vandaag dan ook toegenomen aandacht voor de intrinsieke gehechtheid aan het stellen van deviant gedrag (Verdonck & Pleysier, 2013). Onze diepte-interviews ondersteunen die tendens. Veel van de spijbelaars bevestigen dat met name de eerste keer als erg spannend wordt ervaren. Shana, een meisje van 17 jaar met een problematische spijbelachtergrond, verwijst naar het ervaren van een kick als leukste eigenschap van het weglopen: [Interviewer: "Waarom gaan sommige leerlingen spijbelen en andere niet?"] *"Ik weet het niet, er zijn er die dat durven, en die dat niet durven. Zo lijkt van die mensen die graag naar school gaan, gaan nooit beginnen spijbelen, dan de mensen die niet graag naar school gaan."* [Interviewer: "Zijn er nog andere redenen waarom jongeren spijbelen denk je?"] *"De kick peis ik, dat je zo wegloopt van school, en dat je overal moet kijken of dat niemand u ziet, zo de leerkrachten van de school. Dat is ook het leukste eraan, van weglopen van school". (Shana, problematische spijbelaar).* Velen benadrukken daarbij hoe erg ze op hun hoede waren om betrapt te worden. Daarbij valt wel op dat die spanning

⁹⁴ Stoer gedrag wordt door Rodkin en collega's (2000, 2006) geoperationaliseerd als een latente dimensie op basis van kenmerken die peilen naar extravert gedrag, agressief gedrag, risicovol gedrag, ongehoorzaam gedrag,

snel wegebt. Daar verwijst ook Jonathan, een jongen van 17 jaar en een occasionele spijbelaar, bij de beschrijving van zijn eerste spijbelbeurten naar: *"En dat geeft geen kick meer gelijk in het begin. Dan deed ik het nog echt voor de kick, en daarna deed ik het gewoon omdat ik geen zin had, en als ze mij dan zouden pakken, ja ok, dan hebben ze mij gepakt en zal ik mijn straf aanvaarden. Maar ik heb dan wel die les niet moeten volgen."*

4.2.3 Ambivalentie tegenover spijbelen

Het voorgaande toont dat er goede redenen zijn om te verwachten dat jongeren spijbelen als negatief percipiëren. Daartegenover staan andere, evenzeer goede, redenen die doen vermoeden dat spijbelen ook een zekere aantrekkingskracht op jongeren uitoefent. Dergelijke tegengestelde verwachtingen roepen vooral de vraag op hoe deze houdingen zich tot elkaar verhouden. In de literatuur zijn verschillende auteurs het er over eens dat jongeren zowel een pro sociale, als een antisociale attitude kunnen hebben over eenzelfde gedrag (Krueger, Hicks, & McGue, 2001; Rodkin et al., 2006). Zo toont een onderzoek van Rodkin en collega's (2006) dat een afkeurende houding tegenover medeleerlingen en het waarnemen van diezelfde leerlingen als cool en populair elkaar niet hoeft uit te sluiten, een bevinding die ook gesteund wordt door onze eigen gegevens (zie verder). De diepte-interviews leverden in deze context twee interessante vaststellingen op. Ze tonen ten eerste dat jongeren, ongeacht of ze al dan niet ooit spijbelden, die ambivalentie ook zelf aanvoelen "[Interviewer: "Wat vind je daar eigenlijk van, van spijbelen in het algemeen?"] *"Ik vind dat best wel dom want je mist leerstof en dan moet je dat weer zo bijwerken enzo. Maar aan de andere kant lijkt me dat wel zo fijn. Allez ja, als je zo een les hebt die zo heel saai is, of je kunt niet volgen ofzo ja, en je hoeft er dan zo niet naar toe te gaan"* (Noa, niet spijbelaar). *"Dat is zo een tussengevoel zo van, ik ben blij dat ik thuis ben, maar ik had beter toch naar school gegaan, zo twee dingen tezamen, ik vind het jammer dat ik niet in het school ben nu vandaag, maar het is wel geestig voor niet te gaan naar school"* (Shana, problematische spijbelaar). Opvallend daarbij is, ten tweede, dat jongeren die ambivalentie doorgaans zelf niet oplossen. Slechts in een uitzonderlijk geval stelden jongeren bijvoorbeeld dat 'een beetje' spijbelen stoer was en 'veel spijbelen' onverstandig. Specifiek met het oog op de kwantitatieve analyses leidt dit tot de verwachting dat er geen betekenisvolle samenhang bestaat tussen de twee onderscheiden opvattingen.

4.3 VERSCHILLEN IN HOUDINGEN TEGENOVER SPIJBELLEN VERKLAREN

In de voorgaande sectie identificeerden we twee verschillende houdingen tegenover spijbelen. Deze houdingen worden verwacht op theoretische gronden, maar de diepte-interviews leerden ook dat zij effectief voorkomen. De kwantitatieve gegevens moeten ons helpen in te schatten hoe ruim verspreid deze opvattingen bij Vlaamse leerlingen secundair

onderwijs precies zijn en welke leerlingen deze opvattingen delen. De verklaringen voor verwachte verschillen kunnen geordend worden langs twee invalshoeken. Ten eerste is het plausibel dat leerlingen meer begrip tonen voor spijbelen naarmate spijbelen voor hen vertrouwd is. Contact met spijbelen, via vrienden en/of via schoolgenoten, zal dan verschillen in spijbelattitudes verklaren. Ten tweede, maar verbonden met het eerste, lijkt het waarschijnlijker dat een aangevoelde aantrekkingskracht van spijbelen waarschijnlijker wordt naarmate leerlingen meer risicokenmerken op spijbelen hebben. Bij de verdere uitwerking van die elementen besteden we, overeenkomstig met het algemene uitgangspunt van dit rapport, bijzondere aandacht aan genderverschillen. In het algemeen kan verwacht worden dat jongens een groter begrip tonen voor spijbelen dan meisjes. Hieronder werken we deze elementen verder uit.

4.3.1 Verschillen in spijbelattitudes ten gevolge van contact met spijbelen

4.3.1.1 REFERENTIEGROEP THEORIE

Het belang van contact met spijbelaars in het verklaren van verschillen in houdingen tegenover spijbelen kan begrepen worden vanuit theorieën rond referentiegroepen (Demaret, Vanderwegen, Vermeersch, & Van Houtte, 2013; Patacchini & Zenou, 2012; van Tubergen & van Gaans, 2013). Uitgangspunt van dergelijke theorieën, die voortbouwen op het werk van de Amerikaanse socioloog Robert Merton (1949), is dat mensen hun handelen sturen en van een betekenis voorzien door zich te spiegelen aan anderen. Referentiegroepen vormen de benodigde standaard waartegen mensen zichzelf vergelijken (Koch, 1995). Het is het resultaat van die vergelijking die in sterke mate het zelfbeeld bepaalt. Uit het schier oneindig aantal referentiepunten maken mensen altijd een selectie van mensen waarmee ze zich verbonden voelen of waarnaar ze opkijken. Dergelijke mensen, de referentiegroep, worden algemeen beschouwd als bijzonder invloed- en dus gevolgrijk voor het handelen van individuen. Onderzoek van Mayberry (2008) toont inderdaad de invloed van het deviant gedrag van peers op de houdingen van jongeren tegenover deviant gedrag.

Ook in de spijbelinterviews komen peers zeer vaak aan bod: *"Uw vriendenkring, die bepaalt eigenlijk wat je doet, dat is bij mij ook zo. Mijn beste vriendin, iets wat zij doet, dan wil jij dat ook doen, dan ga je achter haar. Dat is eigenlijk met roken ook een beetje zo, als zij rookt en tegen je zegt rook rook rook, dan doe jij dat ook en dan is dat niet goed, en dan besef je dat niet. Dat is ook zo bij een diploma, als uw vriendenkring niet wil leren en altijd uitgaat en nooit naar school komt en die altijd slechte dingen doen, dan doe jij dat ook automatisch. Daarom moet je altijd letten op uw vriendenkring"* (Gizem, occasionele spijbelaar). Vertrekkende van de referentiegroep theorie verwachten we dat leerlingen spijbelen aantrekkelijker zullen vinden naarmate ze in hun vriendengroep meer in contact komen met spijbelaars.

Recent onderzoek bevestigt niet enkel de invloed van peers, maar ook de invloed van schoolgenoten op attitudevorming. Zo toont onderzoek dat de impact van bepaalde attitudes gedeeld door een dominante groep leerlingen op school, van invloed is op het ontwikkelingsproces van attitudes voor de overige leerlingen. Demanet en collega's (2012) constateren dat zowel jongens als meisjes er een hogere schoolwaardering op na houden indien beide groepen leerlingen les volgen in een schoolcontext gedomineerd door de meisjes. De referentiegroep theorie van Merton (1949) werd reeds eerder toegepast op de schoolsamenstelling en de invloed ervan op schoolattitudes door Wilson (1959). Dit betekent dat we ook een invloed kunnen verwachten van de spijbelcontext op school in het verklaren van verschillen in spijbelattitudes. We verwachten daarom dat de aanwezigheid van spijbelaars op de school attitudes tegenover spijbelen zal beïnvloeden.

4.3.1.2 SOCIALE CONTROLE THEORIE

Het is ook redelijk te verwachten dat spijbelen aantrekkelijker wordt gevonden, naarmate spijbelgedrag zelf waarschijnlijker wordt. Dat zou betekenen dat leerlingen meer begrip voor spijbelen tonen, naarmate de sociale bindingsvormen met de school of schoolconforme peers ontbreken. De klassieke criminologische en sociologische theorieën ter verklaring van afwijkend gedrag bij jongeren vertrekken alle van de veronderstelling dat afwijkend gedrag plaatsvindt wanneer meer primaire vormen van interne en externe sociale controle het laten afweten (Cohen, 1955; Merton, 1938; Shaw & McKay, 1942). Een theorie die daarop verder bouwt, is de eerder uitvoerig besproken bindingstheorie Hirschi (1969). Samengevat gaat deze theorie ervan uit dat norm overtredend gedrag op school waarschijnlijker wordt naarmate de sociale banden met school verzwakken (Agnew, 1985; Junger-Tas, 1992; Veenstra et al., 2010). Het lijkt logisch dat de aantrekkelijkheid en/of afkeuring van spijbelen via eenzelfde mechanisme varieert. Binnen de bindingstheorie worden verschillende types van bindingen onderscheiden. Twee ervan zijn voor de dit hoofdstuk relevant.

De eerste bindingsvorm is gehechtheid ('attachment') of de aangevoelde verbondenheid die doorheen de jaren opgebouwd werd tussen een individu en zijn significante anderen. Traditioneel worden deze significante anderen opgedeeld in de ouders, het schoolpersoneel en de vrienden. Sommige auteurs breiden de rol van het schoolpersoneel uit naar de school als institutie (Krohn & Massey, 1980)⁹⁵. De bindingstheorie gaat ervan uit dat jongeren niet geneigd zullen zijn zich afwijkend te gedragen omdat ze gevoelens van afkeuring met deze significante anderen willen vermijden (Hirschi, 1969). Naarmate gevoelens van affectie en respect in de relatie met de significante andere ontbreken, zullen jongeren sneller geneigd zijn een afwijkende houding op school te omhelzen. We verwachten dat jongeren spijbelen

⁹⁵ Met betrekking tot de operationalisering van deze bindingsvorm in dit hoofdstuk zullen we meegaan met de visie van Krohn en Massey (1980).

sterker afkeuren indien ze een sterke emotionele binding rapporteren met de ouders, de school en school conformerende peers.

De tweede bindingsvorm verwijst naar de mate van betrokkenheid bij conformistische activiteiten ('commitment'). Binnen de spijbelcontext verwijst 'commitment' naar de mate van betrokkenheid bij school gebonden activiteiten. Deze vorm van betrokkenheid verwijst daarbij niet enkel naar verschillende vormen van inspraak bij de school maar ook naar het gevoel gerespecteerd en uitgedaagd te worden door de leerkrachten. Pellerin (2005) onderzocht het succes van een autoritatieve opvoedingsstijl van de ouders (Baumrind, 1991) binnen de context van schoolstijlen. Daaruit blijkt dat het bewerkstelligen van school conformerend gedrag vooral succesvol is binnen een schoolstijl die gekenmerkt wordt door twee dimensies. In de eerste plaats het bieden van steun en vertrouwen aan de leerlingen ('responsiveness'). In de tweede plaats het vooropstellen van duidelijke en uitdagende eisen aan de leerlingen ('demandingness'). De bevindingen van Pellerin (2005) impliceren een context-effect van de schoolstijl. We verwachten dat leerlingen in scholen waar er zowel vertrouwen als veeleisendheid bewerkstelligd wordt, spijbelen het sterkst zullen afkeuren.

4.3.2 Genderverschillen

Er zijn verschillende redenen waarom we bij het bestuderen van de houdingen tegenover spijbelen genderverschillen kunnen verwachten. Zo weten we, ten eerste, dat in het algemeen jongens, in vergelijking met meisjes, minder positief staan tegenover school conformerend gedrag (Derks & Vermeersch, 2001; Francis, 2000; Warrington, Younger, & Williams, 2000). Jongens spenderen minder tijd aan schoolwerk, zijn minder ambitieus in het behalen van resultaten en zijn minder geneigd hoger onderwijs te volgen (Van Houtte, 2004). Dit vertaalt zich naar slechtere schoolprestaties voor de jongens, meer onregelmatigere schoolloopbanen en een minder vlotte doorstroming naar hoger onderwijs.

We weten, ten tweede, dat jongens meer openlijk risicovol gedrag vertonen, en dat dat vooral van toepassing is bij laagdrempelig norm overschrijdend gedrag dat vaak geassocieerd wordt met stoerdoenerij (Moffit, Caspi, Rutter, & Silva, 2001). Terwijl meisjes veeleer verstoken gedrag vertonen, zoals uitsluiten en roddelen, stellen jongens meer openlijk risicovol gedrag zoals vechten, pesten en stelen (Acoca, 1999; Cops, 2011). Analyses op basis van zelf gerapporteerde vragenlijsten naar spijbelen tonen dat, eenmaal gecontroleerd voor risicovol gedrag, het initieel meer spijbelen van de jongens verdwijnt (zie hoofdstuk 3). Bovendien draait dit effect in drie databanken zelf om, en spijbelen meisjes na controle voor risicovol gedrag meer dan jongens. Dit suggereert dat spijbelen bij jongens veel meer past binnen onschuldig machogedrag of geëxternaliseerd probleemgedrag, terwijl bij meisjes andere mechanismen spelen. Analyses van het kwalitatief onderzoek wijzen uit dat spijbelgedrag van meisjes veeleer ingegeven is door geïnternaliseerde en persoonlijke problemen (zie hoofdstuk 10).

De aantrekkelijkheid van risicovol gedrag wordt onder andere verklaard door het streven naar populariteit van adolescenten. Vooral voor jongens rijmt een positieve schoolattitude soms moeilijk met een populair imago binnen de peergroep. Zo toont onderzoek van Jackson (2003) en Warrington en collega's (2000) dat veel jongens wel overtuigd zijn van het nut van studeren, maar daar niet naar handelen uit angst uitgesloten te worden. Een stoer imago wordt sterk geassocieerd met het verwerpen van school conformerende waarden en het op zijn minst verbergen van inzet op school en positieve schoolprestaties. Succes op school vormt voor meisjes veel minder een bedreiging voor de populariteit (Francis, 2000; Warrington et al., 2000). Dit valt onder meer te wijten aan de perceptie dat schoolconform gedrag past binnen de feminie rollen set (Jackson, 2003). Dat leidt ertoe dat vooral jongens risicovol en school non-conformerend gedrag aantrekkelijk zullen vinden. We verwachten dat jongens meer dan meisjes spijbelen aantrekkelijk zullen vinden.

Schoolconform gedrag vormt vooral binnen de machocultuur een bedreiging voor de status en populariteit. Een machocultuur verwijst naar de verpersoonlijking van de gesocialiseerde masculiene rol (Doyle & Paludi, 1995; Kaufman & Richardson, 1982; Mickelson, 1989). Een deel van de literatuur kadert de ontwikkeling van een machohouding binnen de diverse socialisatiepaden steunend op stereotiepe genderrollen waar jongeren mee worden geconfronteerd. Jongens en meisjes ontwikkelen een voorkeur voor verschillende houdingen vanwege specifieke genderrol socialisatie (Kaufman & Richardson, 1982). De redenering luidt dat jongens een voorkeur voor een machohouding ontwikkelen omdat deze meer aanleunt bij stereotiepe mannelijke eigenschappen. Voorbeelden van mannelijke eigenschappen zijn competitiviteit, agressiviteit, assertiviteit en independentie (Gilligan, 1982; Macionis, 1997). Door middel van socialisatieprocessen tijdens de opvoeding en het contact met peers verkrijgen deze mannelijke eigenschappen een sterk normatief karakter. Jongens leren dat competitiviteit, een voorkeur voor risico's, agressie, stoerdoenerij en het verwerpen van vrouwelijke gedragingen, zoals het tonen van emoties, van hun verwacht wordt binnen hun masculiene rol (Doyle & Paludi, 1995; Gilligan, 1982; Kaufman & Richardson, 1982). Het is vanuit deze verschillende socialisatiepaden dat genderspecifieke verschillen in norm overtredend gedrag en schoolattitudes vaak worden uitgelegd. Duidelijke genderverschillen tussen masculiene en feminie waarden en houdingen en hun invloed op schoolgerichtheid en risicovol gedrag werden ook in de Vlaamse onderzoek context bij jongeren bevestigd (Demanet, Vanderwegen, Vermeersch, & Van Houtte, 2013; Derks & Vermeersch, 2001; Van Houtte, 2004b). Ervan uitgaande dat machohoudingen het gevolg zijn van gesocialiseerde genderrollen, verwachten we niet alleen dat jongens een groter begrip vertonen voor spijbelen, maar ook dat dit genderverschil verklaard zal worden door middel van een voorkeur voor stoerdoenerij, eigen aan een machohouding.

Ook Willis (1977) duidt genderverschillen in school conformerende houdingen aan het bestaan van een macho cultuur. 'Lads' verwijzen naar jongens met een sociaaleconomische zwakke achtergrond, les volgend in de beroepsopleidingen met een duidelijke afkeuring van

schoolconform gedrag. Op die manier vormt het blijf geven van succes en inzet op school een bedreiging voor de populariteit binnen de peergroep. Vooral jongens met een zwakke sociale achtergrond ervaren de tegenstrijdigheid tussen het zich enerzijds willen bewijzen tegenover peers door middel van het dragen van anti-schoolattitudes en zich anderzijds in te spannen op het vlak van schoolprestaties. Het is vanuit de sociale onaantrekkelijkheid van schoolconformiteit, zo gaat de redenering, dat jongens met een zwakke sociale achtergrond uiteindelijk weerstand vertonen tegenover de hele schoolcultuur (cf. Resistancetheorie). Het pervers effect waarbij jongens komen uit een sociaaleconomisch zwakker milieu via het aannemen van bepaalde houdingen hun positie bestendigen is uitgebreid gedocumenteerd (Spruyt, 2012; Stockard & Wood, 1984; Willis, 1977). Recenter Brits onderzoek van Darmody et al. (2008) en MacDonald en Marsh (2005) bevestigt het verband tussen stoerdoenerij bij jongens uit beroepsopleidingen en de voorkeur voor risicovol gedrag. Dit betekent dat een algemeen gender-effect genuanceerd moet worden. Vanuit de visie van de resistancetheorie (Willis, 1977) verwachten we dat de sociaaleconomische achtergrond een mediërende rol zal spelen in het verklaren van genderverschillen in spijbelattitudes.

Recent onderzoek van Legewie en DiPrete (2012) benadrukt het belang van schoolkarakteristieken in het verklaren van genderverschillen in anti-schoolattitudes en een voorkeur voor risicovol gedrag. De invloed van stoerdoenerij bij jongens en anti-schoolattitudes zou zich vooral laten gelden in scholen met hoofdzakelijk sociaaleconomisch zwakke leerlingen. Jongens in meer geprivilegieerde scholen daarentegen, zouden in mindere mate groepsdruk ervaren om zich stoer te gedragen in het bewerkstelligen van een status en reputatie (Legewie & DiPrete, 2012). Op basis van de bevindingen van Legewie en DiPrete (2012) verwachten we dat ook de sociale mix van de school een rol zal spelen in het verklaren van genderverschillen in spijbelattitudes.

Samenvattend verwachten we dat jongens spijbelen aantrekkelijker zullen vinden dan meisjes. We verwachten dat machogerichtheid een bijdrage zal leveren in het verklaren van deze genderverschillen en verband houdt met een groter begrip voor spijbelen. Bovendien verwachten we dat spijbelen vooral voor jongens met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en in scholen met veel sociaal achtergestelde leerlingen aantrekkelijk zal zijn.

4.4 HYPOTHESEN

In deze bijdrage onderzoeken we spijbelattitudes van niet-spijbelende leerlingen in de tweede graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Hieronder lijsten we de concrete vragen en de verwachtingen kort op:

- 1) In welke mate worden verschillen in spijbelattitudes verklaard door het contact met spijbelaars op de school en in de peergroep?

- a) Jongeren waarvan de vriendengroep uit spijbelaars bestaat zullen spijbelen aantrekkelijker vinden.
 - b) Jongeren die les volgen op een school waar er veel gespijbeld wordt zullen spijbelen aantrekkelijker vinden.
- 2) Welke rol spelen velden van controlerende sociale bindingen in het verklaren van verschillen in spijbelattitudes?
- a) Jongeren met een gebrek aan schoolbinding zullen spijbelen aantrekkelijk vinden.
 - b) Jongeren die beschikken over schoolconforme sociale bindingen zullen spijbelen dom vinden.
 - c) Jongeren die les volgen binnen een autoritatieve schoolstijl zullen spijbelen dom vinden.
- 3) Hoe sterk verschillen jongeren met een machogerichtheid inzake het aantrekkelijk vinden van spijbelen?
- a) Jongeren met een machogerichtheid zullen spijbelen aantrekkelijk vinden.
- 4) In welke mate spelen genderspecifieke verschillen een rol in het verklaren van spijbelattitudes?
- a) Jongens vinden spijbelen aantrekkelijker dan meisjes
 - b) Een machogerichtheid zal de aantrekkelijkheid van spijbelen bij de jongens verklaren.
 - c) Sociale achtergrond zal een mediërende rol spelen in het verklaren van genderverschillen in spijbelattitudes
 - d) De sociale schoolmix zal een mediërende rol spelen in het verklaren van genderverschillen in spijbelattitudes

4.5 METEN VAN SPIJBELATTITUDES

De vraag die centraal staat in dit hoofdstuk is in welke mate bepaalde houdingen ten aanzien van spijbelen terug te vinden zijn bij niet-spijbelerende leerlingen uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Op basis van 15 items, afgeleid uit kwalitatief onderzoek⁹⁶, proberen we de houding van leerlingen die niet spijbelen ten aanzien van spijbelen te vatten. We maakten daarbij een onderscheid tussen een attitude die peilt naar het afkeuren van spijbelen, en een attitude die peilt naar het aantrekkelijk vinden van spijbelen.

⁹⁶ De items werden afgeleid uit diepte-interviews uitgevoerd bij niet-spijbelerende leerlingen (Malcolm, Wilson, Davidson, & Kirk, 2003; Reid, 2002).

In het vervolg van dit hoofdstuk kijken we alleen naar houdingen ten aanzien van spijbelen *bij leerlingen die het afgelopen jaar niet spijbelden*. De houdingen van spijbelaars werden niet bevraagd om twee redenen. Ten eerste omdat de vragenlijst voor spijbelaars reeds zeer lang was, en we de invultijd voor alle leerlingen maximaal op elkaar wilden afstemmen. Ten tweede behelst de houding tegenover spijbelen bij spijbelaars ook een andere problematiek. Zoals eerder verduidelijkt kijken we naar de houdingen van niet-spijbelende leerlingen omdat het enerzijds een indicatie geeft van de mogelijke belemmeringen van het herintegratieproces van spijbelaars op school en anderzijds een zicht biedt op het aantal potentiële spijbelaars (i.e. jongeren die niet spijbelen, maar spijbelen wel aantrekkelijk vinden).

Tabel 4.1 geeft de frequentieverdeling voor de 15 items weer. Globaal genomen verschijnt een afkeurende houding ten aanzien van spijbelen bij niet-spijbelers. Spijbelers worden niet stoer, cool of populair op school geacht. Ongeveer de helft van de leerlingen vindt spijbelen dom en een teken van luiheid. Spijbelers worden door 44% beschouwd als aandachtstrekkers, als mensen die indruk op anderen willen maken. Bovendien is ongeveer 57% van de leerlingen ervan overtuigd dat spijbelaars leerlingen zijn die hun toekomstkansen vergooien. Het algemene beleidsdiscours vindt met andere woorden duidelijke resonantie bij leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs. Iets minder dan 20 % van de leerlingen vindt spijbelen ook storend voor de klas. Toch kan uit die cijfers niet meteen geconcludeerd worden dat spijbelaars door hun niet-spijbelende collega's beschouwd worden als een soort 'outgroep'. Zo geeft ook 1 op 5 aan dat spijbelen een teken van durf is. Spijbelers mogen dan niet populair op school zijn, er wordt volgens niet-spijbelers ook niet op neergekeken en ze worden niet vaker gepest dan anderen leerlingen. De diepte-interviews leerden ook dat de mate waarin leerlingen spijbelaars als storend vinden genuanceerd dient te worden. Ines, een niet-spijelaar, geeft bijvoorbeeld toe dat spijbelaars soms de les storen. Op de vraag of zij daar dan last van heeft antwoordt ze: *"Ik heb daar geen last van. Ik vind dat echt ja ik vind dat zelfs een beetje leuk. Dan wordt de les een beetje stilgelegd dan moet ik niet opletten. Maar soms is dat wel ja irritant als 't echt wel interessant is of ik het echt nodig heb of als ze dan beginnen roepen en schreeuwen naar elkaar allez"*. Die vaststellingen nuanceren het algemene beeld dat spijbelen door de meeste jongeren afgekeurd wordt, maar ondermijnen het evenwel niet. De idee dat spijbelen gestimuleerd worden door een soort collectieve bewondering voor dergelijk norm overschrijdend gedrag, lijkt dan ook weinig plausibel⁹⁷.

TABEL 4.1 PROCENTUELE VERDELING VAN ITEMS VAN DE HOUDING TEN AANZIEN VAN SPIJBELLEN VOOR JONGEREN UIT DE 2^{DE} EN 3^{DE} GRAAD VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

⁹⁷ Die observatie sluit uiteraard niet uit dat binnen specifieke subgroepen spijbelen wel heel sterk als statussymbool fungeert.

	-	- / +	+	N
<i>In welke mate vind je spijbelen...</i>				
Stoer	83,7	10,4	5,9	3314
Cool	83,3	11,1	5,6	3302
Een teken van luiheid	19,8	28,9	51,3	3306
Een teken van zwakte	45,4	29,0	25,6	3285
Dom	29,9	19,0	51,1	3285
Een teken van durf	56,7	22,4	21,0	3283
Storend voor de klas	57,3	23,5	19,2	3302
<i>Spijbelaars zijn...</i>				
Populair op school	85,6	10,1	4,3	3314
Leerlingen die gepest worden	72,7	21,2	6,2	3298
Leerlingen die graag de aandacht trekken	29,3	26,5	44,1	3307
Leerlingen waar op neergekeken wordt	63,3	27,5	9,2	3284
Leerlingen die anderen pesten	51,6	32,3	16,2	3299
Leerlingen die indruk willen maken op anderen	29,2	26,8	44,1	3308
Leerlingen die hun toekomst vergooien	19,7	22,9	57,4	3308
Leerlingen die oneerlijk behandeld worden door de leerkracht of de schooldirectie	63,2	26,7	10,0	3301

Bron: Jongerenenquête (2012-2013).

In een volgende stap werd de samenhang tussen de antwoorden onderzocht. Een principale componentanalyse levert twee duidelijke factoren op (zie tabel 4.2) die overeenstemmen met de twee onderscheiden opvattingen, zijnde een afkeurende houding en spijbelen als stoer en een teken van durf beschouwen. Die twee dimensies hangen onderling nauwelijks samen (correlatie: 0,050). Dat betekent dat de houding die jongeren op de ene dimensie innemen nagenoeg niets zegt over de houding die ze op de andere dimensie innemen. Die vaststelling illustreert nogmaals de ambivalentie die toch rond het spijbelfenomeen heerst en dewelke we ook in de diepte-interviews overduidelijk konden vaststellen. Zij stemt ook overeen met bevindingen uit ander onderzoek (Rodkin et al., 2006).

TABEL 4.2 LADINGEN EN BETROUWBAARHEID VAN DE ITEMS MET HOUDINGEN TEN AANZIEN VAN SPIJBELN VOOR LEERLINGEN UIT DE 2^{DE} EN 3^{DE} GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS (N = 3135).

<i>Items</i>	<i>Ladingen</i>	
Leerlingen die indruk willen maken op anderen	0,762	0,044
Leerlingen die graag de aandacht trekken	0,758	0,025
Leerlingen die anderen pesten	0,686	0,137
Leerlingen die hun toekomst vergooien	0,652	-0,247
Dom	0,619	-0,280
Een teken van zwakte	0,599	-0,240
Een teken van luiheid	0,516	-0,186
Storend voor de klas	0,454	-0,126
Cool	0,103	0,886
Stoer	0,139	0,879
Een teken van durf	0,191	0,659
Populair op school	0,249	0,583
Eigenwaarde	3,393	2,601
Verklaarde Variantie	28,273%	21,679%
Cronbach α	0,750	0,750
Correlatie tussen beide factoren		0,050*

*: Correlatie significant tot op $p < 0,01$ (2-tailed).

Bron: Jongerenenquête (2012-2013).

4.6 ANALYSEREN VAN SPIJBELATTITUDES

In een volgende stap in de analyse onderzoeken we de verspreiding van de twee opvattingen over spijbelen in Vlaanderen en gaan we na wie precies welke houding inneemt.

Tabel 4.3 toont de nulmodellen van de multivariate analyse op individueel niveau en op schoolniveau. De variatie tussen de houdingen op schoolniveau is gering. De rho's tonen dat 3% van de variatie in de afkeurende spijbelhouding en 1,5% van de variatie in de uitdagende spijbelhouding kan toegeschreven worden aan het schoolniveau. De lage mate van variantie tussen scholen in spijbelhoudingen is opvallend, aangezien we verwachten dat de schoolcontext, zowel aan de hand van het aantal spijbelaars als aan de hand van de schoolstijl, spijbelattitudes zal beïnvloeden. Deze initiële rho's, die nog niet gecontroleerd zijn voor de samenstelling van de school, tonen meteen dat de ruimte voor sterke schooleffecten zeer gering is. Om die reden zullen we het aantal contextkenmerken in de multivariate analyses beperken. Gemiddeld genomen over alle scholen heen bedraagt de score op de schaal (0-100) afkeurende houding tegenover spijbelen voor een leerling 49,94.

Voor de schaal uitdagende houding tegenover spijbelen bedraagt deze score 20,15. Dit toont nogmaals dat de gemiddelde niet-spijbelenleerling in Vlaanderen spijbelen toch vooral afkeurt, en maar in beperkte mate aantrekkelijk vindt.

TABEL 4.3 NULMODEL MULTILEVELANALYSE VOOR AFKEURENDE HOUDING EN UITDAGENDE HOUDING TEN AANZIEN VAN SPIJBELLEN VOOR JONGEREN UIT DE 2^{DE} EN 3^{DE} GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS (N=1400)

<i>0-model</i>	<i>Afkeurende houding</i>	<i>Uitdagende houding</i>
Intercept	49,96	20,27
Variantie leerling	355,44	339,91
Variantie school	10,90	5,18
Totale variantie	366,34	345,10
ICC	2,98%	1,50%

Bron: Jongerenenquête (2012-2013).

In wat volgt worden achtereenvolgens de afkeurende houding tegenover spijbelen en uitdagende houdingen tegenover spijbelen onderzocht aan de hand van multivariate multilevelmodellen.

4.6.1 Afkeurende houding

4.6.1.1 ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

De sociaaleconomische achtergrond van de jongeren wordt gemeten aan de hand van het economisch en cultureel kapitaal. Het *cultureel kapitaal* van jongeren wordt gemeten aan de hand van drie, in onderzoek courant gebruikte, indicatoren: het opleidingsniveau van de ouders, het aantal boeken thuis en een indicator die de vrijetijdsbesteding kenmerkt. Deze laatste bestaat uit drie items – online informatie opzoeken op sites van kranten en tijdschriften; een boek of strip ter ontspanning lezen; deelnemen aan culturele activiteiten. Deze drie indicatoren hangen onderling sterk samen en met het oog op het construeren van zuinige modellen werden zij gecombineerd tot één schaal (Cronbach α : 0,628). Zij worden onderscheiden van een indicator die een beter zicht geeft op de economisch-materiële omgeving waarin de jongeren opgroeien. Deze laatste wordt eveneens in kaart gebracht aan de hand van drie indicatoren: het subjectief ingeschatte inkomen, de beroepsstatus van ouders en een indicator die kenmerken van de woning weerspiegelt (i.e. mijn ouders huren het huis of appartement waar ik woon; ik heb mijn eigen slaapkamer). Ook deze drie indicatoren werden gecombineerd tot één schaal (Cronbach α : 0,563).

Naast de sociale achtergrond nemen we ook indicatoren op die een indicatie geven van de bindingen met school. De eerste bindingsvorm, gehechtheid met significante anderen, wordt geoperationaliseerd aan de hand van de mate van *binding met de school*⁹⁸ (5 items ; α : 0,709) en de mate van *binding met de ouders* (13 items⁹⁹ ; α : 0,893). De mate van binding met de school geeft het schoolwelbevinden weer (i.e. ik zou graag van school veranderen; Ik voel met ongelukkig op deze school). De mate van binding met de ouders weerspiegelt de relatie met de ouders (i.e. mijn ouders weten welk huiswerk ik krijg; mijn ouders kunnen goed met mij praten over alles). Naast indicatoren die binding conceptualiseren vanuit de leerlingen, onderscheiden we ook twee indicatoren die binding uitdrukken vanuit de school. De tweede bindingsvorm, betrokkenheid bij conformistische activiteiten, wordt geoperationaliseerd aan de hand van de autoritatieve opvoedingsstijl (Pellerin, 2005). Deze opvoedingsstijl wordt geconstrueerd op basis van twee dimensies: responsiviteit (7 indicatoren ; α : 0,701) en veeleisendheid (4 items ; α : 0,784). Responsiviteit verwijst naar de mate van inspraak in de beslissingsprocessen op de school. Veeleisendheid verwijst naar de mate waarin de schooldirectie duidelijke en uitdagende doelen formuleert ten aanzien van de leerlingen. Vervolgens wordt de gemiddelde score over alle scholen heen op de factorschalen responsiviteit en veeleisendheid berekend. Scholen die zich zowel op responsiviteit als veeleisendheid boven het algemeen gemiddelde positioneren, labelen we als autoritatief. Aangezien we voornamelijk een positief effect verwachten van de combinatie van beide schoolstijlen, zetten we de autoritatieve schoolstijl af in een dichotome variabele versus de overige schoolstijlen.

De mate van contact met spijbelaars wordt gemeten aan de hand van het percentage spijbelaars op de school en het aantal vrienden die dit schooljaar gespijbeld hebben. Het zijn twee verschillende aspecten van de wijze waarop jongeren in contact kunnen komen met spijbelen. Het *percentage spijbelaars op de school* wordt geoperationaliseerd aan de hand van het aggregeren van de zelfgerapporteerde maat voor spijbelen per school (gemiddelde = 22,64). Het *aantal spijbelende vrienden* wordt gemeten aan de hand van een dichotome variabele, geen enkele van mijn vrienden heeft dit jaar gespijbeld ten opzichte van minstens een paar van mijn vrienden heeft dit schooljaar gespijbeld.

De *machohouding* wordt gemeten aan de hand van vijf items (bijv.: sommige jongeren pesten is niet zo erg, ze vragen er om; je maakt je belachelijk als je alles studeert, zelfs als er geen toets is) (Cronbach α van 0,682).

⁹⁸ Naar analogie van de operationalisatie van de binding met de school van Krohn en Massey (1980).

⁹⁹ De schaal binding met de ouders geeft zowel de mate van vertrouwensrelatie met de ouders mee, als de mate van opvolging door de ouders en de ouder-kind discussie over de school.

4.6.1.2 ANALYSES

Om de vergelijkbaarheid van de multivariate analyses tussen beide houdingen te optimaliseren, wordt de analysestructuur van beide spijbelhoudingen op elkaar afgestemd. De analyses worden als volgt gepresenteerd. In het eerste model brengen we de klassieke sociaal-demografische kenmerken (geslacht, leeftijd, migratie-achtergrond¹⁰⁰) in, alsook relevante kenmerken van het gezin waarin de jongere opgroeit, zoals het cultureel en economisch kapitaal. In het tweede model worden de bindingskenmerken zoals gemeten bij leerlingen ingevoerd, net als het contact met spijbelaars via vrienden en een machohouding. In een derde model voegen we enkele schoolkenmerken toe. Hierbij zijn we vooral geïnteresseerd in het effect van het aantal spijbelaars op de school en de schoolstijl. We gaan ook na in welke mate de sociale samenstelling op schoolniveau een effect bovenop de persoonlijke kenmerken uitoefent. In het finale model toetsen we het verwachte interactie-effecten toe voor gender, sociale klasse en de schoolmix. In dat model wordt ook gecontroleerd voor het aantrekkelijk vinden van spijbelen om zo de unieke verbanden tussen alle kenmerken en een afwijzende houding tegenover spijbelen zuiver te schatten.

De analyses in tabel 4.4 bevestigen de hypothesen. Jongeren die beschikken over schoolconforme ouders en zich gebonden voelen met hun school hebben een sterkere neiging spijbelen af te wijzen. Opvallend is dat zelfs na controle voor die twee bindingskenmerken een netto-verband blijft bestaan tussen het cultureel kapitaal van het gezin van herkomst en een afwijzende houding tegenover spijbelen. Dat betekent dat onafhankelijk van de binding met de eigen school of opleiding, hoogopgeleide ouders die veel boeken in huis hebben en hun kinderen oriënteren naar vrijetijdsactiviteiten die verband houden met informatieverwerving en -verwerking, er in slagen hun kinderen een meer afwijzende houding tegenover spijbelen te doen aannemen. De verklaring voor dat verband dient volgens ons gezocht te worden in de mate waarin jongeren met dergelijke ouders naar onderwijs kijken. Zoals we in het literatuurgedeelte aangeven, zijn er maar heel weinig jongeren die onderwijs openlijk als onbelangrijk bestempelen. Recent onderzoek toonde echter dat er zeer duidelijke klassenverschillen bestaan in voor wat onderwijs dan precies als waardevol wordt beschouwd (Spruyt, Roggemans, De Keere, Van Droogenbroeck, & Keppens, 2013). Leerlingen die over veel cultureel kapitaal beschikken, zien onderwijs als een middel tot zelfverwezenlijking. Leerlingen die vooral over veel economisch kapitaal beschikken zien onderwijs vooral in zijn instrumentele betekenis, het behalen van een

¹⁰⁰ Migratie-achtergrond wordt gedefinieerd op basis van de herkomst van de ouders. Autochtonen worden gedefinieerd als leerlingen waarvan beide ouders de Belgische herkomst hebben. Omdat de groep jongeren met een Turkse of Marokkaanse herkomst in vergelijking met de andere herkomstcategorieën een grotere omvang aanneemt, wordt deze categorie apart ingedeeld (cf. Nicole Vettenburg, Elchardus, & Put, 2011; Nicole Vettenburg, Elchardus, Put, & Pleysier, 2013).

diploma in functie van toekomstperspectieven op de arbeidsmarkt (Spruyt et al., 2013). Het is daarom interessant op te merken dat eenmaal gecontroleerd voor cultureel kapitaal, economisch kapitaal negatief samenhangt met de afkeurende houding.

Jongeren met een migratieachtergrond keuren ook na controle voor sociaaleconomische achtergrond spijbelen minder af in vergelijking met autochtone jongeren. Voornamelijk jongeren met een Turkse of Marokkaanse achtergrond zijn niet geneigd spijbelgedrag af te keuren. Dit is opmerkelijk, aangezien recent Vlaams onderzoek aantoonde dat leerlingen met een migratieachtergrond een hoger schoolwelbevinden rapporteren (Vettenburg, Cardoen, Van de Walle, & Brondeel, 2013). Het verschil ligt wel in lijn met de zelfgerapporteerde spijbelcijfers waaruit blijkt dat jongeren met een migratieachtergrond meer spijbelen. Mogelijk is een gebrek aan een afkeurende houding tegenover spijbelen bij jongeren met een migratieachtergrond een van de redenen waarom deze jongeren ook daadwerkelijk meer gaan spijbelen. Tot slot zien we dat naarmate leerlingen de volwassen leeftijd bereiken, een afkeurende houding tegenover spijbelen frequenter voorkomt. Opvallend is dat het effect van leeftijd wordt weg verklaard eenmaal we controleren voor het interactie-effect tussen leeftijd en geslacht (resultaten niet getoond). Het zijn vooral jongens uit de tweede graad die laag scoren op de afkeurende houding ten aanzien van spijbelen.

In het tweede model voegen we de schoolconforme sociale bindingen toe. Het valt onmiddellijk op dat het effect van cultureel kapitaal behouden blijft. Ondanks de sterke binding van een individu met schoolconforme relevante actoren, oefent het cultureel kapitaal een rechtstreeks effect uit op de afkeurende houding ten aanzien van spijbelen. Een verklaring voor verschillen naar SES is niet louter te duiden aan de hand van een betere binding met de school en de aanwezigheid van schoolconforme ouders. In overeenstemming met Bourdieu (1984) worden klassenverschillen ook verklaard door middel van een verschillende blootstelling aan specifieke smaken, voorkeuren en praktijken waardoor een individu beter conformeert met de schoolcultuur. Bovendien zorgt de aanwezigheid van spijbelaars in de vriendenkring voor een lagere mate van afkeuring tegenover spijbelen. Dit bevestigt de vaststelling uit de literatuur dat kenmerken van de peergroep een belangrijke invloed uitoefenen op het vormgeven van attitudes bij adolescenten (Warr, 2002).

In het derde model voegen we de kenmerken van de schoolcontext toe. Leerlingen die les volgen in scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek, hebben een lagere kans spijbelgedrag af te keuren, ongeacht hun persoonlijke situatie. Vooral de sterkte van dit effect is opvallend. Overeenstemmend met de visie van (Darmody et al., 2008; D. Reay, 1998) kunnen we verwachten dat het afkeuren van non conformerend schoolgedrag ten dele bepaald wordt door het type school waar een leerling zich inschrijft. Dit toont het belang van de schoolcontext aan, en van het onderzoeken van de houdingen ten aanzien van spijbelen op schoolniveau. De schoolstijl verklaart dit effect niet weg. Verschillen tussen sociaal achtergestelde scholen en meer welgestelde scholen betekenen meer dan een verschil in

schoolstijl tussen beide type scholen. Scholen die voornamelijk bestaan uit welgestelde leerlingen slagen er blijkbaar beter in om adequate schoolhoudingen, in dit geval een afkeurende houding tegenover spijbelen, over te dragen naar hun leerlingen (McDonough, 1997). Dat suggereert dat het veel moeilijker is als school vat te krijgen op de dynamieken die ontstaan in een achtergesteld leerlingenpubliek. In hoofdstuk 8 gaan we hier dieper op in.

Een autoritatieve schoolstijl levert geen significant effect op. Toch kunnen we op basis van de sterkte van de parameter ($p=0,062$) er van uitgaan dat leerlingen in scholen waar zowel inspraak als veeleisendheid bewerkstelligd wordt, leerlingen sneller geneigd zullen zijn spijbelen af te keuren. Bovendien levert de invloed van een autoritatieve schoolstijl wel een significant effect op indien de bindingsvormen op individueel niveau niet worden meegenomen ($p=0,043$). Dit stemt overeen met bevindingen van Demanet en Van Houtte (2012), en Gottfredson en collega's (2005), waar de stelling wordt geponeerd dat bindingsvormen op individueel niveau, in vergelijking met binding op schoolniveau, in sterkere mate verband houden met de neiging tot afwijkend gedrag.

Tot slot biedt het eindmodel ons de mogelijkheid om op de gevonden resultaten terug te komen. Leerlingen die over veel cultureel kapitaal en school conformerende sociale bindingen beschikken, staan meer afkeurend tegenover spijbelen. Bovenop de invloed van deze individuele achtergrondkenmerken is er een verband tussen de sociale mix van de school en de afkeurende spijbelhouding. Ongeacht de individuele achtergrondkenmerken van een leerling zorgt de sociale compositie van de school waar een leerling zich inschrijft voor een afkeurende houding. Dat verband wordt niet weg verklaard wanneer de schoolstijl in rekening wordt gebracht. In het eindmodel worden deze gevonden effecten gecontroleerd voor de uitdagende houding. Na controle voor de ingebrachte kenmerken vinden we een positief verband tussen beide houdingen.

TABEL 4.4 MULTILEVELANALYSE VOOR AFKEURENDE HOUDING TOV SPIJBELN VOOR JONGEREN UIT DE 2^{DE} EN 3^{DE} GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS (N = 1549)

	<i>Afkeurende houding tov spijbel</i>			
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	43,60***	46,72***	51,11***	49,96***
<i>Level 1 – Individuele kenmerken</i>				
Leeftijd	-1,40**	-0,90	-0,79	-0,64
Geslacht (0:meisje)	-1,99	-1,70	-1,99	-2,19*
Migratie-achtergrond (0: autochtoon)				
Overige	-2,95*	-1,32	-1,40	-1,36
Turk / Marokkaan	-5,72***	-5,34***	-5,30***	-5,11***
Economisch kapitaal	-1,24*	-1,55**	-1,47**	-0,96
Cultureel kapitaal	2,88***	2,30***	2,50***	2,52***
Onderwijsvorm (0: aso)				
tso	0,70	0,60	0,46	0,41
bso	-0,12	-0,11	-2,09	-2,07
Machohouding		0,80	0,80	0,55
Binding met school		2,50***	2,47***	2,65***
Binding met ouders		2,18***	2,10***	2,14***
Spijbelende vrienden (0: geen enkele)		-2,29*	-2,29*	-2,33*
Uitdagende houding tov spijbelen				0,07*
<i>Level 2 – Schoolkenmerken</i>				
% leerlingen met zwakke SES			-8,94***	-9,13***
% spijbelaars			-2,24*	-2,14*
Autoritatieve schoolstijl (0: alternatieve schoolstijl)			2,37	2,60
<i>Interactie-effect</i>				
Sociale klasse*geslacht				-0,96
Sociale mix*geslacht				1,60
<i>Samenvattende gegevens</i>				
N				
Variantie leerling	339,24	327,42	326,79	325,10
Variantie school	12,08	12,93	3,77	3,83
Intraschoolcorrelatie	3,44%	3,80%	1,14%	1,16%
Totaal Verklaarde variantie	4,10%	7,09%	9,77%	10,21%
Verklaarde variantie level 1 (leerlingen)	4,56%	7,88%	8,06%	8,54%
Verklaarde variantie level 2 (school)	0%	0%	65,41%	64,86%

Bron: Jongerenenquête (2012), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$.

4.6.2 Spijbelen als aantrekkelijk

4.6.2.1 GENDERVERSCHILLEN IN HOUDINGEN TEN AANZIEN VAN SPIJBELN

In het literatuurgedeelte worden verschillende redenen aangereikt waarom we genderverschillen kunnen verwachten in de houding tegenover spijbelen. Tabel 4.5 toont de procentuele verdeling van de schaal die peilt naar de mate waarin men spijbelen aantrekkelijk vindt opgesplitst naar geslacht. In tegenstelling tot de verwachtingen, vinden we geen grote verschillen tussen jongens en meisjes in het aantrekkelijk vinden van spijbelen. Jongens vinden spijbelen stoerder en cooler dan meisjes, net zoals ze spijbelaars populairder vinden op school. Deze verschillen zijn ook significant. Jongens en meisjes verschillen niet significant in de mate dat ze spijbelen een teken van durf vinden. In het volgende gedeelte worden deze genderverschillen multivariaat getoetst.

TABEL 4.5 PROCENTUELE VERDELING VAN DE SCHAAL UITDAGENDE HOUDING TEGENOVER SPIJBELN VOOR JONGEREN UIT DE 2^{DE} EN 3^{DE} GRAAD VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

		-	- / +	+	N
Stoer	M	81,7%	11,9%	6,4%	1667
	V	86,1%	8,4%	5,5%	1571
$X^2 = 13,445$ (df=2), $p < 0,001$					
Cool	M	81,0%	12,6%	6,4%	1665
	V	85,9%	9,3%	4,8%	1563
$X^2 = 13,756$ (df=2), $p < 0,001$					
Een teken van durf	M	57,1%	22,3%	20,6%	1651
	V	56,4%	22,2%	21,4%	1559
$X^2 = 0,536$ (df=2), $p = ns$					
Populair op school	M	82,6%	12,7%	4,7%	1665
	V	88,8%	7,4%	3,8%	1574
$X^2 = 27,259$ (df=2), $p < 0,001$					

Bron: Jongerenenquête (2012-2013).

4.6.2.2 ANALYSES

Voor de beschrijving van de onafhankelijke variabelen verwijzen we naar sectie 4.6.1.1. De analysestructuur is gelijkaardig aan die voor de afkeurende spijbelhouding. In het eerste model worden het geslacht en de kapitaalvormen ingebracht. De leeftijd en de herkomst worden ingebracht als controlevariabele. Vervolgens voegen we in het tweede model de machohouding, het contact met spijbelaars in de vriendenkring en de schoolbinding toe. Hierbij zijn we vooral geïnteresseerd in de mate waarin een machogerichtheid genderverschillen kan weg verklaren. In het derde model voegen we relevante

schoolkenmerken toe. We gaan na in welke mate het contact met spijbelaars op school bijkomend verschillen in spijbelattitudes kan verklaren. Dit model laat ons ook toe de verklaringskracht van de verschillende factoren met elkaar te vergelijken. In het laatste model voegen we het verwachte interactie-effect toe van gender, sociale klasse en de schoolmix en controleren we het gehele model voor de afkeurende spijbelhouding.

De analyses in tabel 4.6 bevestigen een aantal van onze hypothesen. Jongeren met een gebrek aan schoolbinding en een machogerichtheid vinden spijbelen aantrekkelijker. Een effect van gender wordt niet bevestigd. Zoals de bivariate verdeling (tabel 4.6) reeds aantoonde, verschillen jongens en meisjes maar in beperkte mate in spijbelattitudes. Wel vinden we een bevestiging van de mediërende rol van de sociale mix van de school. Het zijn vooral jongens die les volgen in scholen met veel sociaal zwakke leerlingen die spijbelen aantrekkelijk zullen vinden. Tot slot blijft ook het effect van leeftijd overeind. Het zijn vooral de leerlingen uit de tweede graad die spijbelen stoer en uitdagend vinden. In tegenstelling tot de afkeurende houding wordt een significant interactie-effect tussen leeftijd en geslacht niet gevonden.

Model 2 toetst de verklaringskracht van een machogerichtheid en schoolbinding. De resultaten bevestigen de vermoedens dat spijbelen binnen de machocultuur aantrekkelijk wordt bevonden. Toch verklaart een machogerichtheid slechts in beperkte mate de initiële verschillen tussen jongens en meisjes weg. Een verklaring hiervoor kan liggen bij het feit dat niet alleen sommige jongens maar ook sommige meisjes een bepaalde groepsdruk ervaren om zich stoer te gedragen. Meer en meer onderzoek lijkt er inderdaad op te wijzen dat sommige meisjes in het nastreven van populariteit zich richten op aspecten uit de machocultuur (Dobson, 2012; Whitelaw, Milosevic, & Daniels, 2000). Dit gaat in tegen de literatuur die een machogerichtheid toch vooral verklaard vanuit specifieke genderrol socialisatie (Doyle & Paludi, 1995; Kaufman & Richardson, 1982). Een machogerichtheid verklaart ook het effect van spijbelende vrienden weg. Sommige jongeren ervaren een groepsdruk om zich stoer te gaan gedragen maar dan toch vooral binnen een machocultuur. Een machogerichtheid brengt jongeren in de problemen, en in het geval van spijbelen, op zijn minst in het positief voorstellen van risicovol gedrag als stoer en moedig. Zo valt het ook op dat een uitdagende spijbelhouding sterk samenhangt met de schoolbinding, en dat de rol van de ouders als significante andere geen effect heeft. Adolescenten zijn sterk gevoelig voor de invloed van peers. De rol van leeftijdsgenoten als socialisatie-agent blijkt bovendien veel sterker en meer onafhankelijk op te treden ten opzichte van de socialiserende invloed van de ouders.

In het derde model worden relevante schoolkarakteristieken toegevoegd. De verwachting dat jongeren in scholen waar veel gespijbeld wordt, spijbelen aantrekkelijker zullen vinden wordt verworpen. Direct contact met spijbelaars blijkt de aantrekkelijkheid van spijbelen maar beperkt en indirect, via een machogerichtheid, te beïnvloeden. Vooral een gebrek aan

binding met de school lijkt ervoor te zorgen dat jongeren spijbelen als aantrekkelijk ervaren. Tot slot worden in model 4 de interactie-effecten getoetst, en wordt het gehele model gecontroleerd voor de afkeurende spijbelhouding. Geslachtsverschillen in spijbelattitudes werden niet gevonden, maar jongens geven wel blijk van een meer uitgesproken voorkeur voor spijbelen wanneer die les volgen in scholen met veel leerlingen met een zwakke sociaaleconomische achtergrond. De hypothese dat schoolkarakteristieken, en de sociale schoolmix in het bijzonder, een rol spelen in het verband tussen gender en een voorkeur voor risicovol gedrag wordt dus bevestigd. Legewie en DiPrete (2012) verklaren dit effect door erop te wijzen dat jongens in meer geprivilegieerde scholen minder groepsdruk ervaren om zich af te zetten tegen de schoolcultuur ter bewerkstelling van status en populariteit omdat deze scholen een hogere nadruk leggen op academische prestaties. In tegenstelling tot het onderzoek van Legewie en DiPrete (2012) wordt in onze analyses wel gecontroleerd voor een veeleisende schoolstijl. Onze resultaten tonen dat de grotere gevoeligheid van jongens voor scholen met een sociaaleconomische zwakke context met meer te maken heeft dan een verschil in schoolstijl.

Het eindmodel biedt ons de mogelijkheid om de effecten over beide modellen heen met elkaar te vergelijken. Onze analyses tonen dat een afkeurende spijbelhouding de aantrekkelijkheid van spijbelen niet uitsluit. Sommige adolescenten worden geconfronteerd met de morele overweging waarin ze schipperen tussen het conformeren aan de verwachtingen van hun ouders en de school of het overstag gaan voor de aantrekkelijk van het verkennen van hun grenzen, al dan niet onder invloed van hun peers. Het is opvallend dat sociale achtergrondkenmerken daarbij een belangrijke rol spelen. Meer dan genderverschillen worden verschillen in spijbelattitudes verklaard door verschillen in migratieachtergrond en kapitaal. Daarin verschilt deze bijdrage niet van eerder onderzoek naar de rol van gender, migratieachtergrond (Ogbu, 1978), sociaaleconomische achtergrond (Willis, 1977) en anti-schoolattitudes. Jongeren die cultureel kapitaal ontberen of naar een school gaan met een meer sociaal achtergesteld publiek veroordelen spijbelen niet in dezelfde mate als de meerderheid van hun leeftijdsgenoten. Jongeren hebben daarnaast een grotere neiging om spijbelen aantrekkelijk te vinden indien ze zich meer thuis voelen in een machocultuur, zelf weinig binding vertonen met de school of in het geval van jongens les volgen in een school met veel gedepriveerde leerlingen.

TABEL 4.6 MULTILEVELANALYSE VOOR UITDAGENDE HOUDING TOV SPIJBELN VOOR JONGEREN UIT DE 2^{DE} EN 3^{DE} GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS (N = 1524)

	<i>Uitdagende houding tov spijbel</i>			
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	19,95***	19,99***	19,84***	17,60***
<i>Level 1 – Individuele kenmerken</i>				
Leeftijd	-2,16***	-2,06***	-2,06***	-1,94***
Geslacht (0:meisje)	2,61**	1,78	1,62	1,58
Migratie-achtergrond (0: autochtoon)				
Overige	1,72	1,07	1,06	1,53
Turk / Marokkaan	0,15	0,36	0,55	1,66
Economisch kapitaal	-0,31	-0,27	0,23	-0,29
Cultureel kapitaal	-1,11*	-0,34	0,21	-0,32
Onderwijsvorm (0: aso)				
tso	-0,56	-1,26	-2,19	-2,16
bso	-0,17	-0,91	-1,80	1,79
Machohouding		3,70***	3,72***	3,72***
Binding met school		-2,10***	-2,06***	-2,19***
Binding met ouders		-0,32	-0,34	-0,49
Spijbelende vrienden (0: geen enkele)		1,08	1,07	1,24
Afkeurende houding tov spijbelen				0,06*
<i>Level 2 – Schoolkenmerken</i>				
% leerlingen met zwakke SES			-2,46	-2,75
% spijbelaars			-0,77	-0,44
Autoritatieve schoolstijl (0: alternatieve schoolstijl)			-1,18	-0,86
<i>Interactie-effect</i>				
Sociale klasse*geslacht				0,06
Sociale mix*geslacht				4,77*
<i>Samenvattende gegevens</i>				
N				
Variantie leerling	335,89	311,55	311,16	309,57
Variantie school	3,89	1,87	1,39	0,44
Intraschoolcorrelatie	1,16%	0,60%	0,44%	0,14%
Totaal Verklaarde variantie	2,67%	9,18%	9,43%	10,17%
Verklaarde variantie level 1 (leerlingen)	2,33%	8,34%	8,46%	8,94%
Verklaarde variantie level 2 (school)	24,90%	63,90%	73,17%	91,51%

Bron: Jongerenenquête (2012), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$.

4.7 BESLUIT

Dit hoofdstuk vertrok van de vaststelling dat binnen het Vlaams spijbelbeleid spijbelen als zeer problematisch wordt beschouwd, maar weinig geweten is over de wijze waarop leerlingen naar spijbelen kijken. Onderzoek daarnaar is relevant om ten minste drie redenen. Ten eerste zijn er goede redenen om te verwachten dat spijbelen zowel als aantrekkelijk als onverstandig en te vermijden kan worden beschouwd. Ten tweede, is het redelijk te veronderstellen dat de houding van niet-spijbelaars tegenover spijbelaars een invloed heeft op de wijze waarop beide groepen met elkaar omgaan en langs die weg een invloed kan hebben op het spijbelgedrag. Van leerlingen die spijbelen aantrekkelijk vinden kan, ten derde, ook verwacht worden dat ze een grotere kans hebben ooit te zullen spijbelen.

Literatuur over abstracte schoolattitudes en eerder kwalitatief onderzoek naar spijbelattitudes deed vermoeden dat veel leerlingen spijbelen afkeuren. Risicovol gedrag kan voor veel adolescenten echter ook aantrekkelijk lijken. Daarom verwachten we dat sommige leerlingen ook begrip zullen tonen voor spijbelen en spijbelaars. Het voorkomen van zowel een afkeurende als uitdagende spijbelhouding worden in dit onderzoek bevestigd. De meerderheid van de niet-spijbelerende leerlingen keurt spijbelen af. Spijbelen is dom, een teken van luiheid en nefast voor de toekomstkansen. Daarnaast kan spijbelen ook voor sommige niet-spijbelerende leerlingen aantrekkelijk zijn. Spijbelen wordt gezien als stoer, cool en een teken van durf. De analyses tonen aan dat beide spijbelhoudingen elkaar niet hoeven uit te sluiten.

Terwijl de meerderheid van de niet-spijbelerende leerlingen spijbelen afkeurt, vindt slechts een beperkt deel van deze leerlingen spijbelen aantrekkelijk. Voor het beleid is dit goed nieuws. Het toont immers dat de centrale boodschap van het spijbelbeleid – spijbelen kan niet – tenminste bij niet spijbelaars resonantie vindt. De meeste effectieve vorm van sociale controle is immers deze in geïnternaliseerde vorm. Adolescenten worden geconfronteerd met de morele overweging om te conformeren aan de verwachtingen van hun ouders en de school of overstag te gaan voor de aantrekkelijkheid van risicovol gedrag. Onze resultaten tonen echter ook dat de kans om spijbelen af te keuren niet voor iedereen gelijk is. Die ongelijkheid vertaalt zich in de eerste plaats in het ontwikkelen van beschermingsmechanismen die jongeren er toe houden schoolconform gedrag te stellen. Naarmate jongeren affectieve banden ontwikkelen met schoolconforme anderen, stijgt de kans op schoolconform gedrag. Ondanks de sterke binding van een individu met schoolconforme relevante actoren, oefent verworven cultureel kapitaal een rechtstreeks effect uit op deze afkeurende houding. Het vormt een mooie illustratie van hoe sociale reproductie van sociale ongelijkheid in het onderwijs op een heel subtiele wijze tot stand komt.

Een minder afkeurende houding tegenover spijbelen wordt niet enkel teruggevonden bij jongeren die cultureel kapitaal ontberen, maar ook bij jongeren van Turkse of Marokkaanse origine. Een van de redenen waarom jongeren met een migratieachtergrond frequenter opduiken in de spijbelstatistieken kan dus te wijten zijn aan het gebrek van een afkeurende spijbelhouding. Dit is opvallend aangezien recent Vlaams onderzoek aantoonde dat jongeren met een migratieachtergrond een hoger schoolwelbevinden rapporteren en moslims¹⁰¹ in het bijzonder een hogere schoolwaardering rapporteren (Van Droogenbroeck, 2013; Vettenburg et al., 2013). Deze bevinding wijst er mogelijk ook op dat de intensieve preventiecampagnes tegenover deze doelgroep minder efficiënt zijn. Interessant is tot slot om de frequentieverdeling van de items op de afkeurende spijbelhouding van de jongeren met een Turkse of Marokkaanse etniciteit te vergelijken met de gemiddelde score over de gehele steekproef. Het is niet zozeer de score op items die verwijzen naar de negatieve consequenties van spijbelen op lange termijn (zoals "spijbelaars zijn leerlingen die hun toekomst vergooien" ; "spijbelen is dom") die de oorzaak is van de lage afkeurende spijbelhouding, maar veeleer de score op items die peilen naar het gegeven dat spijbelen irritant is (zoals "spijbelaars zijn leerlingen die graag de aandacht trekken" ; "spijbelaars zijn leerlingen die indruk willen maken op anderen"). In die zin lijken jongeren met een Turkse of Marokkaanse migratie-achtergrond spijbelen vanuit een verschillend referentiekader te percipiëren in vergelijking met de modale Vlaamse leerling.

Slechts een minderheid van de niet-spijbelen leerlingen vindt spijbelen aantrekkelijk. Op basis van de literatuur werd verwacht dat jongeren spijbelen aantrekkelijk zouden vinden voor de kick of voor het bewerkstelligen van een populariteit binnen de peergroep. Vooral jongeren binnen peergroepen met een machogerichtheid zouden hiervoor gevoelig zijn. De resultaten tonen inderdaad dat spijbelen een onderdeel vormt van de machocultuur. Dit wijst er op dat spijbelen ook voor niet-spijbelaars aantrekkelijk kan zijn omdat het status of reputatie kan verschaffen. Gendersverschillen in risicovol gedrag of anti-schoolattitudes worden regelmatig verklaard door een grotere machogerichtheid en stoerdoenerij door de jongens. Grote verschillen tussen jongens en meisjes in het aantrekkelijk vinden van spijbelen werden niet gevonden. Bovendien verklaart een machogerichtheid deze kleine gendersverschillen niet weg. Dit kan ten eerste te wijten zijn aan het feit dat de meerderheid van macho's reeds gespijbeld hebben, en daardoor in deze analyses ontbreken. De procentuele verdeling van de items, opgesplitst naar geslacht, tonen maar kleine verschillen in het stoer en cool vinden van spijbelen tussen jongens en meisjes. Het is mogelijk dat ook sommige meisjes in het nastreven van populariteit zich richten op aspecten uit de machocultuur. Recent onderzoek lijkt dat inderdaad te bevestigen (Dobson, 2012; Whitelaw

¹⁰¹ 94% van de bevraagde jongeren met een Turkse of Marokkaanse migratie-achtergrond geven aan moslim te zijn.

et al., 2000). Gendersverschillen in de aantrekkelijkheid van spijbelen werden wel gevonden in combinatie met de sociale mix van de school. Vooral jongens in scholen met veel sociaaleconomische zwakke leerlingen vertonen begrip voor spijbelen. Dit interactie-effect tussen gender en de sociale schoolmix blijft bovendien behouden na controle voor de machocultuur. Zelfs voor niet-spijbelaars kan spijbelen aantrekkelijk lijken, en deze aantrekkelijkheid reikt verder dan louter stoerdoenerij.

De aantrekkelijkheid van spijbelen kan ook verklaard worden vanuit de aard en de subjectieve aard van dat gedrag. In dat opzicht is het interessant vast te stellen dat in tegenstelling tot de minderheid van de niet-spijbelaars die spijbelen stoer en cool vinden, ongeveer 20% van de leerlingen spijbelen wel zien als een teken van durf (zie tabel 4.1). Laagdrempelig grensverleggend gedrag kan voor adolescenten een uitdaging vormen (Agnew, 2003; Allen et al., 2005), of zelfs deel uit maken van het ontwikkelingsproces van de adolescent naar de volwassen levensfase (Moffitt, 1993; Sharland, 2006). Het problematiseren van dergelijk gedrag vanuit het beleid door middel van een intensifiëring van maatregelen met betrekking tot spijbelpreventie brengt met zich mee dat ook de veel grotere groep van occasionele spijbelaars gelabeld worden als problematische cases. De gevolgen van dergelijke aanpak reiken mogelijk verder dan een indirecte bijdrage tot de stoere beeldvorming van spijbelen binnen bepaalde peergruppen. Adolescenten zijn zeer beïnvloedbaar omdat ze zich in een levensfase bevinden waarin ze op zoek zijn naar zichzelf. In het vormen van een zelfbeeld en zelfconcept speelt de wijze waarop ze denken door andere waargenomen te worden een belangrijke rol. De definitie van hun situatie oefent op die manier een invloed uit op hun latere handelen (cf. Thomas-theorema (Merton, 1995)). Een te strenge aanpak van het op zichzelf onschuldig occasioneel missen van een les onder het mom van het aftasten van de grenzen, eigen aan de puberteit, kan op die manier op perverse wijze zichzelf de das omdoen. Noa, een occasionele spijbelaar, had moeite met de wijze waarop haar klasgenoten en het schoolpersoneel haar als problematisch spijbelaar bestempelden. *"Ik voelde mij alsof ik iemand was die sigaretten rookte en die zo als ge daarlangs liep, waar dat van die bomma's zoiets hebben van, och kijk, krapuul, zo voelde ik mij. Waarom was dat? En ik dacht dat iedereen dat ook aan mij kon zien als ik ergens kwam, ja ik weet het niet, omdat, iedereen gaf mij zo die indruk dat ik zo was denk ik. Ik dacht van als het school tegen u nu zit te zeggen van ja je gaat naar Hasselt ofzo, en terwijl dat je eigenlijk weet dat je de hele tijd in uw bed hebt gelegen of in de zetel hebt gezeten, dat ik zoiets heb van nee. Ben je u ook anders gaan gedragen op andere gebieden omdat je dan toch krapuul was dan? Misschien meer mijn gedacht zeggen tegen leerkrachten en in die zin zou ik zeggen soms zo een grote mond hebben van, jullie helpen mij niet meer, als je wilt dat ik krapuul ben, dan zal je krapuul krijgen! Dan weet je pas hoe dat is, en toen, ja ik had dat niet moeten doen, want toen was ik helemaal het rotkind van de school"* (Noa, occasionele spijbelaar). Noa is een voorbeeld van de wijze waarop het problematiseren van spijbelgedrag de ontwikkeling van probleemgedrag op perverse wijze kan beïnvloeden.

5 Spijbelen duiden: spijbelaars, overwogen spijbelaars en niet-spijbelaars

5.1 INLEIDING

Onderzoek beschouwt spijbelen vaak tegelijk als *gevolg* en *versterker* van een gradueel onthechtingsproces tussen de jongere en zijn school (Finn & Zimmer, 2012; Henry, Knight, & Thornberry, 2012; Maynard, Salas-Wright, Vaughn, & Peters, 2012). De vrees luidt daarbij altijd dat wat begint als occasioneel spijbelen, gemakkelijk afglijdt naar zeer problematisch spijbelen dat finaal uitmondt in ongekwalificeerde uitstroom en een problematische intrede op de arbeidsmarkt (Balfanz, Herzog, & Iver, 2007; Finn & Zimmer, 2012; Henry et al., 2012; Hirschfield & Gasper, 2011). Zo voorgesteld, wordt spijbelen omschreven als *drop out in slow motion* (Fallis & Opatow, 2003). Een dergelijke voorstelling is vandaag ook ruim verspreid bij beleidsmakers: "*Als incidenteel spijbelen geen halt wordt toegeroepen (door er niet op te reageren of aan de achterliggende oorzaken voorbij te gaan), dan bestaat de kans dat de leerling naar meer ernstige vormen van spijbelen verglijdt*" (Vandenbroucke, 2006, p. 10). Die voorstelling heeft een aantal gevolgen. Ze ligt onder andere aan de basis voor een kort-op-de-bal spelen aanpak van spijbelen, het verbeteren van registratiemethoden, kortom, het problematiseren van elke vorm van ongeoorloofde afwezigheid.

Toch zijn er ook goede redenen om te twijfelen aan de mate waarin dergelijke voorstelling ook een goede weergave is van het proces dat zich bij de overgrote meerderheid van spijbelaars afspeelt. *Ten eerste* wordt een dergelijke voorstelling vaak onderbouwd met gegevens afkomstig van zeer problematische spijbelaars (Gentle-Genitty, 2008; Hirschfield & Gasper, 2011; Reid, 1999, 2002; Wilson, Malcolm, Edwards, & Davidson, 2008). Hoe problematisch de schoolloopbaan van die leerlingen ook is en hoeveel problemen deze jongeren ook hebben, het blijft een zeer kleine minderheid van de leerlingen. Veel spijbelen is occasioneel en blijft dat ook. Onze nieuw verzamelde cijfers tonen dat ook. Als aan spijbelaars die meer dan 1 keer gespijbeld hebben, gevraagd wordt of en hoe vaak men in de voorgaande schooljaren spijbelde, wordt duidelijk dat de meerderheid reeds gedurende de voorgaande schooljaren spijbelde (tabel 5.1).

TABEL 5.1 FREQUENTIEVERDELING VAN HET TIJDSTIP WAAROP VOOR HET EERST GESPIJBELD WERD

<i>Je spijbelde meer dan één keer. Wanneer was de eerste keer dat je spijbelde?</i>	
Gedurende dit schooljaar	27,6%
Gedurende vorig schooljaar	33,0%
Niet tijdens dit en vorig schooljaar. maar wel in het secundair onderwijs	32,8%
In het lager onderwijs	6,7%
N	421

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

Tabel 5.2 geeft de verdeling weer van hoe vaak occasionele spijbelaars (die meer dan één keer spijbelden) de voorgaande schooljaren gespijbeld hebben. Ongeveer 60% van deze jongeren heeft ook gedurende het voorgaande schooljaar meerdere keren gespijbeld, ongeveer 36% van deze jongeren spijbelde ook twee schooljaren geleden meerdere keren. Blijkbaar blijft het voor vele occasionele spijbelaars bij het incidenteel brossen van lessen, maar zetten deze jongeren dit patroon wel vrij consistent verder in daaropvolgende schooljaren. Dat illustreert mooi dat zeker niet alle spijbelgedrag escaleert.

Ongeacht de vraag of de aanpak van occasioneel spijbelen voor het beleid een prioriteit hoeft te betekenen, is het de realiteit dat er zich in het secundair onderwijs in Vlaanderen een significante groep jongeren bevindt die jaar na jaar meermaals ongeoorloofd afwezig is.

TABEL 5.2 SPIJBELFREQUENTIE VAN DE RECENTE SPIJBELLOOPBAAN

Hoe vaak heb je gespijbeld...	Nooit	Een keer	Meerdere keren	Vaak	N
...dit schooljaar	4,9%	32,4%	55,7%	7,1%	309
...vorig schooljaar	7,8%	17,5%	59,2%	15,5%	309
...twee schooljaren geleden	33,0%	20,3%	35,9%	10,8%	306

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

Een *tweede* reden om niet zomaar aan te nemen dat problematische spijbelaars niet steeds ontspoorde occasionele spijbelaars zijn, vloeit voort uit de eenvoudige vaststellen dat een deel van de problematische spijbelaars nooit occasioneel spijbelde. Finn en Zimmer (2012, p. 101) zijn daarover duidelijk *"A sequence of events can lead to disengagement and dropping out, but other avenues can also lead to these outcomes. Some students make reasoned decisions that time off (stopping out) work or family care is preferable at this point in life. Others may begin school as full participants but encounter obstacles (e.g. disciplinary measures) that cause them to withdraw"*. Er zijn leerlingen die op extreem korte termijn zeer

problematisch beginnen te spijbelen. Dat stelden we ook vast in onze eigen diepteinterviews. Shana, een problematische spijbelaar die les volgt in het dbso, is een voorbeeld van een leerling die bij haar eerste keer spijbelen gedurende drie maanden onafgebroken afwezig was: *"Van september tot de kerstvakantie ben ik de hele tijd naar school geweest. Maar ze hebben dan mijn dagen¹⁰² veranderd. Achter de kerstvakantie had ik andere dagen, en toen ben ik eigenlijk niet meer geweest. Ik ben dan drie maand thuis gebleven. En toen heb ik een brief gekregen dat ik geschorst was, en dat ik niet meer mocht weerkeren."* (Shana, problematische spijbelaar).

Voorgaande elementen wijzen erop dat processen van onthechting, de graduele ontwikkeling van spijbelen niet als gegeven kunnen worden beschouwd, maar onderzocht dienen te worden: *"There is a pressing need for a better understanding of the development of school disengagement, its potential consequences, and the extent to which early warning systems may be used as a prevention mechanism for reducing subsequent involvement in various forms of delinquency and substance use"* (Henry et al., 2012, p. 159)¹⁰³. De meest geijkte weg om dat te doen, is longitudinaal onderzoek waarbij dezelfde leerlingen over de tijd gevolgd worden. Attwood en Croll (2006) onderzochten continue en cumulatieve leeftijdseffecten van spijbelen aan de hand van *The British Household Panel Survey*. Hun bevindingen tonen dat spijbelen over de jaren heen veeleer een stabiel kenmerk van individuen is en niet cumuleert, een vaststelling die in overeenstemming is de bevindingen in tabellen 5.1 en 5.2. Het aantal spijbelaars dat meteen voor een langere periode spijbelt, blijkt veel groter dan het aantal spijbelaars waarvan de spijbelintensiteit jaar na jaar toeneemt. Dergelijk longitudinaal onderzoek is extreem schaars. In dit hoofdstuk proberen we langs een meer creatieve weg toch zicht te krijgen op de relatie tussen binding en spijbelen. Als (de intensiteit van) spijbelen inderdaad best kan gezien worden als de manifestatie van een onderliggend continuüm van toenemende schoolonthechting, zo gaat onze redenering, dan dient er ook een potentieel aan 'overwogen' spijbelaars aanwezig te

¹⁰² Shana volgt les in het dbso. Wegens de combinatie met haar werk, besliste de schooldirectie om haar in het tweede semester in een andere weekindeling in te schrijven. Daardoor kwam ze in een andere leerlingengroep terecht. Shana haalt de confrontatie met nieuwe leerlingen aan als de belangrijkste reden voor haar lange, onafgebroken afwezigheid.

¹⁰³ Vandaar dat meer en meer longitudinaal onderzoek de mate van schoolbinding reeds bij jongeren in het lager onderwijs volgt (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Gutman & Midgley, 2000; Henry, Knight, & Thornberry, 2012; Ladd & Dinella, 2009). Zo toont onderzoek van Henry en collega's (2012) dat leerlingen die reeds in het lager onderwijs een lagere mate van binding met de school rapporteren, ook op latere leeftijd een grotere kans maken op definitieve schooluitval.

zijn: jongeren die niet spijbelden maar wel reeds op de drempel gestaan hebben om dat te doen. Zij zouden zich dan qua profiel duidelijk moeten situeren *tussen* de effectieve spijbelaars en zij die nooit spijbelden en ook nooit overwogen hebben dat te doen.

Dit hoofdstuk vormt het verlengstuk van de analyses die we op secundaire databanken uitvoerden. Het heeft twee concrete doelstellingen. Ten eerste repliceert het de bevindingen op die databanken met gegevens die primair verzameld werden in het licht van de studie naar spijbelen. Dat laat toe scherper geoperationaliseerde indicatoren te gebruiken. Meer specifiek onderzoeken we de mate waarin het verband tussen spijbelen en kenmerken van schoolbinding overeind blijft na controle voor een hele reeks aan relevante kenmerken. Theoretisch is dat interessant, omdat verschillende auteurs er van uit gaan dat schoolbinding in sterke mate rechtstreeks bepaald wordt door school gebonden kenmerken (Finn & Zimmer, 2012; Henry et al., 2012; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992; Newmann, 1981; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez, 1989). Voor het beleid is dat belangrijk, omdat het generaliseren van binding een van de weinige factoren is waarmee scholen leerlingen kunnen beïnvloeden. Ten tweede vergelijken we niet alleen spijbelaars met niet-spijbelaars, maar exploreren we om de hierboven geschetste redenen ook de aanwezigheid van overwogen spijbelaars. Het gaat om een groep waar we tot nog toe zeer weinig over weten. De prevalentie van het aantal overwogen spijbelaars geeft een schatting van het aantal potentiële spijbelaars. Los van hun verhouding tot de niet-spijbelaars, lijkt het ook nuttig te weten wat precies het onderscheid vormt tussen jongeren die effectief spijbelden en zij die het alleen overwogen.

5.2 LITERATUUR

In dit hoofdstuk exploreren we relevantie van de bindingstheorie voor het beter begrijpen van het spijbelfenomeen. De theorie zelf werd in eerder hoofdstukken (hoofdstuk 2 en hoofdstuk 4) reeds uitgebreid voorgesteld. Daarom volstaat het hier deze kort te herhalen en de verschillende aspecten van binding te illustreren aan de hand van de diepte-interviews.

5.2.1 Sociale controletheorie

In de literatuur bestaat geen consensus over de precieze afbakening van het begrip schoolbinding. Belangrijk discussiepunt daarbij is of factoren als motivatie, inzet of academisch zelfconcept onder de noemer van schoolbinding geplaatst kunnen worden (Finn & Zimmer, 2012; Fredericks, Blumenfield, & Paris, 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Dergelijke factoren hebben immers mogelijk ook een oorsprong die buiten het bereik van de

school valt. In dit hoofdstuk wordt het begrip van schoolbinding¹⁰⁴ gedefinieerd en geoperationaliseerd vanuit de sociale controletheorie¹⁰⁵ van Hirschi (1969, 2004). Centrale gedachte van deze theorie is dat sociale bindingen een buffer vormen tegen afwijkend gedrag. De bindingtheorie wordt heel vaak gebruikt binnen de literatuur rond norm overschrijdend of antisociaal gedrag (Junger-Tas, 1992; Krohn & Massey, 1980; Vettenburg & Walgrave, 2008). Toegepast op spijbelen biedt de sociale controletheorie daarom niet zozeer een antwoord op de vraag waarom leerlingen norm overtredend gedrag stellen, maar wel waarom leerlingen schoolconform gedrag stellen (Gentle-Genitty, 2008; Hirschi, 1969, 2004; Veenstra, Lindenberg, Tinga, & Ormel, 2010).

Binnen de bindingstheorie worden vier bindingsvormen met de school onderscheiden: (1) gehechtheid met significante anderen, (2) betrokkenheid bij school gebonden activiteiten, (3) engagement in schoolactiviteiten, en (4) geloof in de geldigheid van de maatschappelijke regels (zie ook Veenstra et al., 2010). In de volgende paragraaf worden deze vier bindingsvormen kort besproken en geïllustreerd aan de hand van voorbeelden uit de diepte-interviews. Daarbij worden voorbeelden van enerzijds spijbelaars en anderzijds niet-spijbelaars en overwogen spijbelaars weergegeven. Op die manier wordt tevens duidelijk wat niet-spijbelaars of overwogen spijbelaars er precies van weerhoudt om niet te spijbelen.

De eerste bindingsvorm is *gehechtheid (attachment)*. Gehechtheid verwijst naar de mate van verbondenheid die doorheen de jaren is gegroeid tussen een individu en schoolconforme significante anderen, zoals de ouders, de leerkrachten, de school¹⁰⁶ en de vriendengroep. Naarmate gevoelens van affectie en respect in de relatie met de significante andere ontbreken, zullen jongeren sneller geneigd zijn te spijbelen. Alana, een problematische spijbelaar, geeft expliciet haar relatie met haar ouders als reden op waarom ze nu toch elke dag op school aanwezig is: *"Ja, als ik nu niet op school ben ofzo, dat ze daar direct over begint een drama te maken, en dan weet ik echt wel dat ze met mij inzit allezja, dat ze het ook erg vindt dat ik niet naar school ga en al. Dus uit respect voor mijn mama moet ik nu elke dag naar school, allez naar hier (POT) komen"*. [Interviewer: "Is dat iets (=naar school

¹⁰⁴ Om verwarring te vermijden, wordt schoolbinding in dit hoofdstuk geconceptualiseerd als de latente variabelen die achter de vier sociale bindingsvormen schuil gaat. Een indicator zoals schoolwelbevinden, die verwijst naar de gehechtheid met de school als significante andere, maakt dus een onderdeel uit van de overkoepelende variabele die de mate van schoolbinding meet.

¹⁰⁵ Onlangs herdefinieerde Hirschi (2004) de sociale bindingstheorie als de sociale controle theorie. Beide begrippen verwijzen naar eenzelfde theoretisch kader.

¹⁰⁶ We volgen hier de visie van Krohn en Massey (1980), waarin de school als institutie ook als significante andere beschouwd wordt.

gaan) dat je voor haar ook doet?"] *"Ja, en voor mijn papa. Een stuk ook voor mijn mama, eigenlijk meer voor mijn ouders dan voor mezelf"* (Alana, problematische spijbelaar). Shana is een problematische spijbelaar waarbij de binding met de ouders als school conformerende andere ontbreekt: *"Nee, gewoon thuis, ze is eventjes thuis gezeten omdat ze geopereerd is. En toen zei ze van, moet je niet op school zijn enal, ik zeg nee."* [Interviewer: "En wat zeg je dan?"] *Neen, maar ze trok haar daar niet veel van aan, ze vroeg, moet je niet in het school zijn, ja meer vroeg ze zei niet, dat is wel het geestigste daaraan, ik heb een sjieke moeder, ze zegt niet dat ik naar school moet gaan"* (Shana, problematische spijbelaar).

Ook leerlingen die nog niet gespijbeld hebben, geven de band met hun school en ouders als reden op waarom ze uiteindelijk niet gespijbeld hebben. Leandro, een overwogen spijbelaar, geeft de relatie met zijn ouders als reden aan waarom hij nooit inging op de vraag van zijn vrienden om eens mee te spijbelen. [Interviewer: "Waarom heb je nee gezegd (op de vraag van zijn vrienden om mee te spijbelen)?"] *"Als mijn ouders dat te ooit te weten komen is dat niet zo goed voor mij* (Leandro wil zijn ouders niet teleurstellen)" (Leandro, overwogen spijbelaar). Ines, een niet-spijbelaar, benadrukt ook de band met haar school in hoedanigheid van significante andere. [Interviewer: "Wat vind je eigenlijk van spijbelen?"] *"Pff ik vind dat precies niet zo erg, maar ik vind niet dat je dat altijd moet doen, allezja, gewoon ook tegenover uw ouders en tegenover de school"*. [Interviewer: "Wat bedoel je met tegenover de school?"] *"Ja, dat is kweetnie, ja ze rekenen op u in de les denk ik"*. (Ines, niet-spijbelaar).

De tweede bindingsvorm verwijst in het kader van de spijbelcontext naar de mate van betrokkenheid bij school gebonden activiteiten. Naarmate jongeren betrokken worden bij het functioneren van de school of het opzetten van de regels, wordt verwacht dat de kans daalt dat ze deze regels schenden. *Commitment* kan op dat punt echter ook verwijzen naar de mate waarin leerlingen het gevoel hebben de leerstof aan te kunnen, door de leerkrachten gerespecteerd te worden en opgenomen te worden in een klasgroep. Ocean, een problematische spijbelaar, bekritiseert haar huidige school omdat ze er te weinig wordt uitgedaagd: *"Omdat ik zoiets heb van, er is hier niks te doen. Waarom zou je spijbelen voor hier te komen zitten, waar alles mag? Mensen die hier spijbelen, die zoeken het gewoon denk ik, echt allez ja, komaan, je mag met uw gsm in de klas zitten, je mag met eten in de eetzaal rondsmijten, en iedereen heeft zoiets van, oohja .. Je mag hier eigenlijk alles, je zit te roken op de speelplaats, zeg eens hoeveel scholen waar dat mag? Dat mag bijna bij geen een. Vandaag hebben we geleerd welke biljetten er van euro's er zijn dus 5, 20 bestaat 30 haha nee dan denk ik zo komaan jong eej als ge hier al niet komt dan is zit het al heel ver dus daarom."* (Ocean, problematische spijbelaar). Ook Noa, een overwogen spijbelaar, bekritiseert haar huidige school omdat ze een gebrek aan toewijding ten aanzien van haar leerstof ervaart. [Interviewer: Dus je mist het studeren bedoel je?] *"Ja, ik mis het thuiskomen en zoiets hebben van ooh morgen heb ik een toets biologie ofzo. En dan samen met heel de klas zitten stressen voor die toets eigenlijk. En als ge die dan maakt achteraf*

kunnen zeggen van, ik heb da goed gedaan of ik heb da niet goed gedaan. Dat is fijn en dat heb ik nu niet meer."

De derde bindingsvorm verwijst naar de participatie aan conventionele activiteiten (*involvement*). Hirschi (1969) verwijst hierbij expliciet naar de invulling van de vrije tijd. De redenering luidt dat individuen die hun vrije tijd conventioneel invullen, gewoonweg minder geconfronteerd worden met situaties waarin men zich afwijkend kan gedragen. Hirschi (1969, p. 21) is op dat punt duidelijk: *"many persons undoubtedly owe a life of virtue to a lack of opportunity to do otherwise"*. Met betrekking tot spijbelen betekent dit dat jongeren die veel tijd en energie investeren in hun schoolcarrière minder snel geneigd zullen zijn hun inspanningen op het spel te zetten. Alicia, een niet-spijbelaar, geeft aan niet te willen spijbelen omdat ze net zoveel energie steekt in haar studieprestaties. [Interviewer: "Wat vind je daar eigenlijk van, van spijbelen?"] *"Ja, ik vind dat ge de regels moet volgen. Als 't school is, is 't school, en blijft ge op school. En als ge weg gaat dan mist ge alles. En ja ge kunt 't overschrijven maar dan nog, ge hebt 't niet gezien en ge waart er niet bij. Dus kunde pas voor 't eerst studeren thuis. En veel leerlingen die schrijven dat niet eens deftig over of ze doen da zelfs niet tot als 't examens zijn of een toets"... "Ja ik kan daar niet tegen zo als ge spijbelt. Ik zelf zou daar niet tegen kunnen dat de lessen bezig zijn waar ik niet bij ben en da ik dan da zou missen. En dan misschien da niet goed meer zou kunnen, allez ge zijt dan niet meer mee hé".* (Alicia, niet-spijbelaar).

De vierde bindingsvorm (*beliefs*) verwijst naar de mate van geloof in de geldigheid van de maatschappelijke regels. Het geloof in de waarde van een succesvolle schoolloopbaan versterkt de mate van verbondenheid met de school (Hirschi, 1969; zie ook Veenstra et al., 2010). Shana, een problematische spijbelaar, wijst als een van de redenen waarom ze spijbelt naar de nutteloosheid van het behalen van een diploma: [Interviewer: "Denk je dat het halen van een diploma belangrijk is?"] *"Nee, nu niet meer, je bent niets meer met een diploma, aleja, denk ik toch, mijn zus heeft twee diploma's, voor in een ziekenhuis te werken en voor kindjes te zorgen, en ze zit in een metaalfabriek, dus ja, ze is er eigenlijk niets mee, met haar diploma's"* (Shana, problematische spijbelaar). Badrhari, een niet-spijbelaar, benadrukt het belang van het behalen van zijn diploma als betoog waarom hij niet spijbelt. [Interviewer: "Waarom vind je dat (=spijbelen) niet goed?"] *"Ja, wat ga je doen in de tussentijd als iedereen op school zit terwijl dat je je diploma moet hebben hé? Een diploma, daar moet je niet voor gaan spijbelen"*.

Hirschi (1969, 2004) gaat er van uit dat elk van deze sociale bindingen op zelfstandige wijze met afwijkend gedrag samenhangen. Daarbij benadrukt Hirschi (2004) dat de mate van verbondenheid met de school pas volledig in rekenschap kan worden gebracht indien elk van de vier bindingsvormen worden onderzocht. Het kwantitatief onderzoeken van binding kan

met andere woorden pas volledig zijn indien voor elk van de bindingsvormen afzonderlijke indicatoren worden opgenomen in de analyses¹⁰⁷.

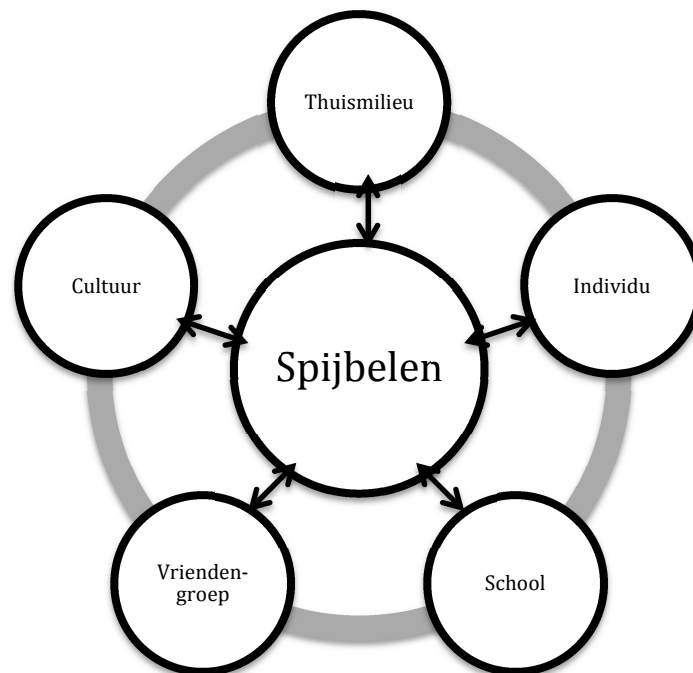
Binnen de sociale controletheorie wordt de mate van verbondenheid niet zozeer beschouwd als een categorisch onderscheid, maar veeleer als een continuüm (Hirschi, 1969). Op die manier kan een verschillende mate van binding ook gerelateerd worden aan een verschillende intensiteit van deviant gedrag: *"The bonding perspective offers a more powerful explanation of the less serious forms of deviance than of more serious forms of deviance. It is possible that the weakening of the bonds can be linked to incipient, and hence the less serious, deviant behaviors"* (Krohn & Massey, 1980, p. 529, zie ook Chapple, McQuillan, & Berdahl, 2005). Samengevat wordt schoolbinding gezien als een continuüm met een zeer sterke gebondenheid met de school aan ene zijde van het spectrum, en een sterke mate van schoolvervreemding of definitieve schooluitval aan de andere kant van het spectrum (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Henry et al., 2012; Huebner & Betts, 2002; Maddox & Prinz, 2003; Stewart, 2003).

5.2.2 Vijf spijbelfactoren

In de manier waarop jongeren verbonden zijn met hun school, spelen vele actoren zoals de jongere zelf, leerkrachten, directie, het gezin, de klasgenoten en de vrienden. Bovendien vindt de interactie tussen die actoren plaats binnen een bepaalde samenleving, met specifieke verwachtingen en mogelijkheden (zie figuur 5.1 ; zie ook: Kearny, 2008; Reid, 2005). Samengenomen leveren deze actoren en hun onderlinge relaties een zeer groot aantal mogelijk kenmerken die kunnen helpen om spijbelen verder te duiden op. In het vervolg gaan we kort in op deze kenmerken.

¹⁰⁷ Het is op dit punt dat de sociale controle-theorie (Hirschi, 1969, 2004) bekritiseerd wordt. Zo menen Veenstra en collega's (2010) dat de derde bindingsvorm, *involvement*, met betrekking tot spijbelen moeilijk te operationaliseren is. Het is namelijk ondenkbaar dat jongeren hun vrije tijd nooit invullen met onconventionele schoolactiviteiten. Wij kiezen ervoor om, in lijn met Hirschi (2004), de mate van binding te onderzoeken op basis van de vier bindingsvormen. *Involvement* wordt in dit hoofdstuk gemeten aan de hand van de studeermotivatatie (zie sectie 5.4.1.3).

FIGUUR 5.1 CONCEPTUEEL SCHEMA SPIJBELLEN



5.2.2.1 INDIVIDUEEL NIVEAU

Spijbelen wordt met betrekking tot het individu stevast met een hele reeks aan kenmerken in verband gebracht. Deze individuele kenmerken kunnen worden opgedeeld aan de hand van vier categorieën: (1) individuele achtergrondkenmerken, (2) kenmerken binnen het internalistische gedragsspectrum, (3) kenmerken binnen het externalistisch gedragsspectrum¹⁰⁸, en (4) de tijdsbesteding.

Het geslacht is een goede voorspeller van spijbelen. Over het algemeen toont onderzoek dat jongens een grotere kans hebben om te spijbelen dan meisjes (Baker, Sigmon, & Nugent, 2001; Darmody, Smyth, & McCoy, 2008; Weden & Zabin, 2005). Dat wordt in de literatuur verklaard doordat jongens een grotere kans hebben om gedrag te plegen binnen het externalistisch gedragsspectrum (Cops, 2011; Heimer & De Coster, 1999), en spijbelen in sterke mate gezien kan worden als externalistisch gedrag (Ingul, Klöckner, Silverman, &

¹⁰⁸ Externalistisch gedrag verwijst naar problematisch gedrag dat uitwendig geuit wordt, zoals bijvoorbeeld agressief gedrag, delinquentie en pestgedrag (Krueger et al., 2002).

Nordahl, 2012; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron, & Abdon, 2013)¹⁰⁹. Bovendien wordt door sommige auteurs de stelling geponeerd dat de relatie tussen afwijkend gedrag en sociale binding geslacht specifiek is (Alarid, Burton, & Cullen, 2000; Chapple et al., 2005; Friedman & Rosenbaum, 1988; Huebner & Betts, 2002). Zo toont onderzoek van Chapple en collega's (2005) dat een gebrek aan sociale bindingen met positieve peers een genderspecifieke invloed uitoefent op agressief gedrag. Vooral jongens zouden een grotere neiging hebben tot agressief gedrag indien het hun aan positieve peers ontbreekt. Voor laagdrempelig antisociaal gedrag, zoals spijbelen, werden echter geen genderspecifieke mechanismen gevonden. Reid (2002, 2013) daarentegen meent dat meisjes in de laatste decennia een inhaalbeweging hebben gemaakt, en nu op zijn minst evenveel spijbelen als jongens. Volgens Reid (2002, 2013) zou spijbelgedrag bij deze meisjes, net als bij de jongens, geïnterpreteerd kunnen worden als externalistisch gedrag. Onze eigen spijbelinterviews suggereren echter dat problematisch spijbelen bij meisjes toch nog steeds in grotere mate gezien dient te worden als internalistisch gedrag, en dat een aanzienlijk gedeelte van het problematisch spijbelen bij de jongens past binnen het externalistisch gedragsspectrum.

Verder toont onderzoek dat spijbelen hoger ligt bij jongeren met een migratieachtergrond (Teasly, 2004; Vaughn et al., 2013; Vuijk, Heyne, & van der Noll, 2008). In Vlaanderen bestaat de groep van geregistreerde spijbelaars relatief gezien in grote mate uit leerlingen afkomstig uit de MOE-landen¹¹⁰ (Bex, Lips, & Van Proeyen, 2012). Verschillen in spijbelen naar etniciteit worden doorheen de literatuur verklaard door een verschil in hulpbronnen (McNeal, 1999), culturele vooroordelen vanuit het onderwijs (Teasly, 2004), en een meer negatieve schoolbeleving (Cops, 2011). Vanuit het bindingsperspectief lijkt onderzoek er bovendien op te wijzen dat het verband tussen de bindingsvormen en afwijkend gedrag varieert naargelang de etniciteit. Onderzoek van Liska en Reed (1985) toont dat een sterke binding met de school vooral voor een afname van afwijkend gedrag bij Afro-Amerikanen zorgde, en weinig tot geen bij Amerikaanse autochtonen. Andere auteurs (Cernkovich & Giordano, 1992; Dornbusch, Erickson, Laird, & Wong, 2001; Schmidt, 2003) duiden dat verschil door een mediërende rol van de sociaaleconomische status (SES) op het effect van bindingen (zie 1.2.2.2 thuismilieu). Dat zou betekenen dat niet de migratieachtergrond zelf, maar wel de materiële deprivatie die er vaak mee samenhangt, verklaart waarom jongeren met een migratiegeschiedenis vaker spijbelen.

¹⁰⁹ In lijn met de literatuur tonen de eigen spijbelinterviews dat problematisch spijbelgedrag bij meisjes veeleer te situeren valt binnen het internalistisch gedragsspectrum, en problematisch spijbelgedrag bij de jongens veel meer als externalistisch gedrag waargenomen kan worden.

¹¹⁰ Jongeren afkomstig uit Midden- en Oost-Europese landen.

In de literatuur wordt er naast de klassieke achtergrondkenmerken een onderscheid gemaakt tussen kenmerken die verwijzen naar het internalistische gedragsspectrum, en kenmerken die verwijzen naar het externalistisch gedragsspectrum (Ingul et al., 2012; Vaughn et al., 2013). Enerzijds wordt spijbelen gerelateerd aan psychosociale en angst gerelateerde problemen, zoals schoolfobie (Hans & Eriksson, 2013; Kearny, 2008), depressie (Egger, Costello, & Angold, 2003; Hans & Eriksson, 2013), faalangst (Corville-Smith, 1998), en een negatief zelfbeeld (Reid, 1999). Anderzijds wordt spijbelen gerelateerd aan middelengebruik (Henry et al., 2012; Henry & Thornberry, 2010), jeugdcriminaliteit (Hirschfield & Gasper, 2011), en ander risicovol gedrag (Pathammavong, Leatherdale, Ahmed, & Griffith, 2011).

Spijbelen kan tot slot in verband gebracht worden met de tijdsbesteding. Spijbelen wordt ten eerste geassocieerd met het hebben van een intensieve bijjob (Warren & Lee, 2003; Wolbers, 2008). Daarbij lijkt vooral sprake te zijn van een selectie-effect. Het zijn vooral jongeren met een zwakke sociale achtergrond die spijbelen en tegelijkertijd een intensieve bijjob hebben. Deze jongeren beschikken over een lagere schoolwaardering en een grotere gerichtheid ten aanzien van de arbeidsmarkt (Warren & Lee, 2003; Wolbers, 2008). Ten tweede wordt spijbelen geassocieerd met een vrije tijd die grotendeels ongestructureerd of met commerciële activiteiten wordt ingevuld (Eccles & Barber, 1999; Mahoney & Stattin, 2000; Steinberg, 1996). Hirschi (1969) benadrukt dat afwijkend gedrag minder waarschijnlijk is als een individu betrokken is bij conventionele activiteiten. Een individu dat daarentegen zijn vrije tijd voornamelijk ongestructureerd invult, zal minder moeite hebben met het breken van de regels: *"If a youth feels like he has nothing to do, the more likely he is to deviate"* (Hirschi, 1969, p. 193). Het is op dit punt dat de sociale controletheorie regelmatig bekritiseerd wordt. Hirschi (1969) gaat er van uit dat de kans op afwijkend gedrag toeneemt op elk moment waarbij een individu zich niet bezighoudt met conventionele schooltaken en schoolactiviteiten. Vertaald naar spijbelen zou dit betekenen dat elk moment waarop een leerling geen tijd besteedt aan schoolwerk, de kans op spijbelen zou toenemen. Toch is het perfect mogelijk dat een bepaalde houding ten aanzien van spijbelen zich kan ontwikkelen vanuit een bepaalde ervaring in het spenderen van tijd aan schoolwerk, denken we maar aan tijdsgebrek of faalangst.

5.2.2.2 THUISMILIEU

In de spijbelliteratuur wordt een belangrijke rol toegedicht aan het thuismilieu. Zo wordt het hebben van gescheiden ouders (Kelly, 2012; Thys & Dupont, 2001), en een gedepriveerde gezinssituatie (Reid, 1999, 2002; Zhang, 2003) regelmatig met een verhoogde kans op spijbelen geassocieerd. Jongeren uit een ongestructureerde en achtergestelde gezinssituatie zouden een groter gebrek aan gehechtheid met de ouders rapporteren, en geconfronteerd worden met een lagere mate aan ouderbetrokkenheid en opvolging en controle door de ouders (McNeal, 1999, 2012; Smith, 2004). Sommige auteurs menen dat vooral jongeren uit achtergestelde gezinnen gebaat zijn bij een sterke binding met de school. Een sterke binding

met de school zou het gebrek aan school conformerende bindingen met de ouders compenseren, en als buffer dienen in het voorkomen van afwijkend gedrag (Cernkovich & Giordano, 1992; Dornbusch et al., 2001; Schmidt, 2003).

5.2.2.3 SCHOOL

Naast het gezin fungeert ook de school als een belangrijke socialiserende factor. Daarbij kunnen schoolgerelateerde factoren onderverdeeld worden naar kenmerken op het niveau van de leerlingen en naar kenmerken op het niveau van de school. Voor een uitgebreide bespreking van deze literatuur verwijzen naar hoofdstuk 8. Het merendeel van het onderzoek naar spijbelen werd gevoerd op het niveau van de leerling. Zo toont onderzoek dat er meer gespijbeld wordt naarmate leerlingen zich in een hoger jaar bevinden (Attwood & Croll, 2006; Bex et al., 2012), door jongeren uit het bso (Bex et al., 2012), door leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan (Bex et al., 2012), en door leerlingen met slechte schoolprestaties (Henry & Huizinga, 2007). De analyses in hoofdstuk 8 tonen eenzelfde tendens voor occasioneel spijbelgedrag in Vlaanderen. Scholen waar veel occasioneel gespijbeld wordt, worden gekenmerkt door een grotere aanwezigheid van leerlingen met een zwakke SES, een grotere proportie leerlingen met een migratieachtergrond en een grotere proportie leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan.

Daarnaast hangt spijbelen samen met een laag academisch zelfbeeld (Corville-Smith, 1998), een gebrekkige studeermotivatie (Teasly, 2004; Thys & Dupont, 2001), een laag schoolwelbevinden (Henry et al., 2012; Lévy-Garboua, Lohéac, & Fayolle, 2006), een slechte relatie tussen leerlingen en leerkrachten (Epstein & Sheldon, 2002; Strand, 2012), en een negatief schoolklimaat (Kearny, 2008). Deze bevindingen liggen in lijn met hetgeen we kunnen verwachten vanuit de sociale controletheorie, aangezien veel van deze kenmerken als indicator gebruikt worden voor het meten van schoolconforme bindingsvormen. We komen daar in het methodologisch deel op terug.

Met betrekking tot de schoolgerelateerde factoren die zich situeren op het niveau van de school, suggereert onderzoek dat spijbelaars het schoolklimaat negatiever ervaren, en dat spijbelen het meest voorkomt in scholen die gekenmerkt worden door een slechte relatie tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de leerkrachten (Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006; Corville-Smith, 1998; Epstein & Sheldon, 2002; Pomeroy, 1999). Een positief schoolklimaat zou bovendien de mate van verbondenheid met de school en de leerkrachten bevorderen (Brookmeyer et al., 2006; Kearny, 2002). Voor een gedetailleerde bespreking van de rol van het schoolklimaat en het verband met occasioneel spijbelen, verwijzen we naar hoofdstuk 8.

5.2.2.4 VRIENDENGROEP

Spijbelen wordt regelmatig in verband gebracht met kenmerken uit de vriendengroep. Het is in dat opzicht dat de sociale controletheorie bekritiseerd wordt. Vanuit het perspectief van de sociale bindingsvormen krijgt spijbelen vooral kans indien het een leerling aan vrienden ontbreekt die positief staan tegenover schoolgaan. De impact van delinquente vrienden wordt volgens Hirschi (1969) overschat: *"Since delinquents are less strongly attached to conventional adults than non-delinquents, they are less likely to be attached to each other"* (Hirschi, 1969, p. 159). Onderzoek toont inderdaad dat leerlingen met een gebrek aan vrienden in de klas of op school een grotere kans hebben te spijbelen (Wilson et al., 2008). Maar in de literatuur wordt ook een belangrijke rol toegedicht aan de invloed van spijbelende vrienden. Jongeren waarvan de vriendengroep bestaat uit spijbelaars hebben een grotere kans om zelf ook te gaan spijbelen (Henry & Huizinga, 2007; Henry, 2007). De invloed van negatieve peers wordt dan gezien als groepsdruk of de drang naar het opwaarderen van de sociale status in de vriendengroep (Agnew, 2003; Allen, Porter, McFarland, Marsh, & McElhaney, 2005; Warr, 2002). Spijbelen wordt op die manier vaak in verband gebracht met stoerdoenerij (Darmody et al., 2008; Macdonald & Marsh, 2005). Naast de rol van groepsdruk of stoerdoenerij, wijzen de spijbelinterviews ook op rol van de loutere aanwezigheid van spijbelende vrienden, zonder dat daar enige vorm van groepsdruk of stoer gedrag met gepaard gaat. Tyga, een problematische spijbelaar, geeft aan dat hij elke dag naar school vertrekt, maar eenmaal zijn vrienden aan het station begroet te hebben, besluit van samen te spijbelen: *"Eigenlijk vertrok ik altijd naar school. Dan kom ik hier aan op het station, dan kom ik mijn maten tegen, en ist van kom we zijn weg"* (Tyga, problematische spijbelaar).

5.2.2.5 CULTUUR

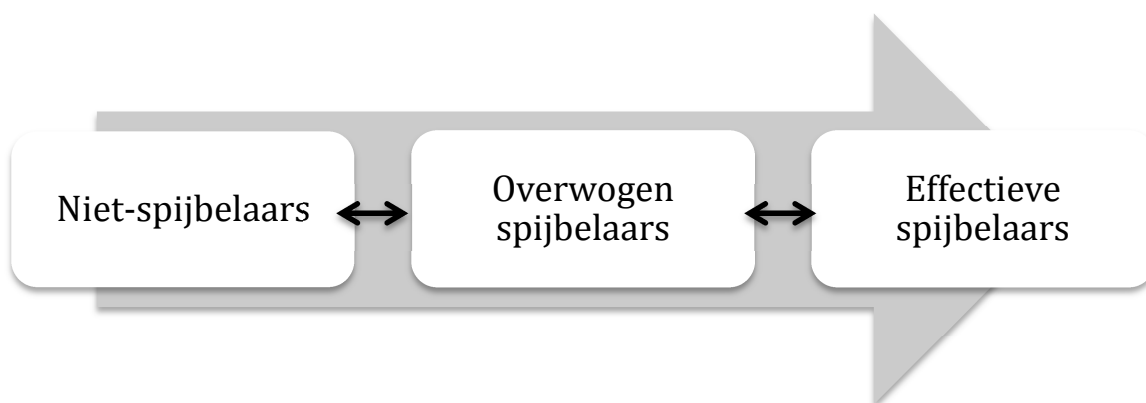
Een vijfde factor waar spijbelen mee geassocieerd wordt, heeft te maken met cultuur. Cultuur wordt hier gezien als een maatschappijbeeld en is met betrekking tot spijbelen amper onderzocht. We onderscheiden twee maatschappijbeelden: anomie en demotie. Anomie, voor het eerste beschreven door Merton (1938) en later door Srole (1956), verwijst naar het gevoel niet mee kunnen in een snel veranderende maatschappij en er geen zinvolle plaats te kunnen innemen (Elchardus & Smits, 2005). Demotie verwijst naar een toekomstbeeld waarin men gedoemd is tot het leiden van een ploeterbestaan waarbij het zware en vuile werk steeds tot zijn deel hoort. In die hoedanigheid drukt demotie een vermeende achterstelling uit (Pelleriaux, 2001; Spruyt, 2012). Enkele elementen wijzen er op dat spijbelen in verband gebracht kan worden met beide maatschappijbeelden. Zo toont onderzoek van Van Houtte en Stevens (2010) dat geobserveerde verschillen in deviant gedrag tussen de onderwijsvormen verklaard kunnen worden door de sterkere aanwezigheid

van gevoelens van demotie bij jongeren uit beroepsopleidingen¹¹¹. Onderzoek van Demanet en Van Houtte (2011) toont het belang van demotie in het verklaren van afwijkend gedrag in scholen met overwegend leerlingen met een migratieachtergrond. Tot slot benadrukt Orr (1998) de mogelijkheid dat gevoelens van vervreemding tegenover de maatschappij de mate van binding met de school kunnen beïnvloeden. Op die manier kunnen gevoelens van anomie of demotie geassocieerd worden aan de vierde bindingsvorm, dewelke verwijst naar de mate van geloof in de geldigheid van de maatschappelijke regels.

5.3 HYPOTHESEN

De doelstelling van dit hoofdstuk bestaat uit het uitbreiden en toetsen van de bevindingen over occasioneel spijbelgedrag uit de literatuurstudie en de secundaire analyses. Daarvoor onderzoeken we de mate waarin de relatie tussen schoolbinding en spijbelen geleidelijk verloopt. Indien schoolonthechting in zekere mate gezien kan worden als een geleidelijk proces, dan verwachten we een verschil in schoolbinding waar te nemen tussen de niet-spijbelaars, overwogen spijbelaars, en effectieve spijbelaars (zie figuur 5.2).

FIGUUR 5.2 CONCEPTUEEL SCHEMA VAN SCHOOLONTHECHTING TUSSEN NIET-SPIJBELAARS, OVERWOGEN SPIJBELAARS, EN EFFECTIEVE SPIJBELAARS.



De mate van schoolbinding wordt geoperationaliseerd op basis van de sociale controletheorie van Hirschi (1969). Schoolbinding wordt gemeten door middel van het toetsen van achterliggende indicatoren die aan elk van de sociale bindingen gelieerd kunnen worden. Elk van deze sociale bindingsvormen worden aan de hand van indicatoren in eenzelfde model

¹¹¹ Het onderzoek van Demanet en Van Houtte (2011) en Van Houtte en Stevens (2010) hanteert een meer enge empirische operationalisatie voor demotie door vooral te verwijzen naar de school.

ingevoegd (Hirschi, 2004). Een bespreking van deze indicatoren wordt gegeven in sectie 5.4.1.3.

5.4 ANALYSEREN VAN SPIJBELAARS VS. NIET-SPIJBELAARS & OVERWOGEN SPIJBELAARS

5.4.1 Onderzoeksopzet

5.4.1.1 AFHANKELIJKE VARIABELEN

5.4.1.1.1 Procedure steekproeftrekking

De indicator die we gebruiken voor spijbelen is vergelijkbaar met deze uit de secundaire analyses. Jongeren werd gevraagd naar het aantal keer dat zij het afgelopen jaar spijbelden. Zij die aangaven dit schooljaar nog niet gespijbeld te hebben, werd gevraagd of ze het een of meerdere keren overwogen hadden. Tabel 5.3 toont de verdeling van de niet-spijbelaars, de overwogen spijbelaars en de spijbelaars. Van de 4074 bevraagde leerlingen uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen geeft 18,1% van de leerlingen aan minstens een keer gespijbeld te hebben, en geeft 22,0% van de leerlingen aan minstens een keer overwogen te hebben te spijbelen.

Het aandeel spijbelaars ligt in de lijn van de aanwezigheid van spijbelaars in de databanken die we gebruikten voor secundaire analyses. Dat is opmerkelijk omdat scholen voor de nieuwe dataverzameling werden geselecteerd in functie van de aanwezigheid van zeer problematische spijbelaars¹¹².

Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming bezorgde ons een databank van alle Vlaamse secundaire scholen, waarin data werden samengebracht over het aantal problematische afwezigheden per school en de concentratie van GOK-leerlingen. Uit deze data blijkt dat problematisch spijbelen een erg gelokaliseerd probleem is. De helft van de scholen registreerde in het schooljaar 2010-2011 geen enkele problematische spijbelaar, nog eens een derde van de Vlaamse scholen registreerde minder dan 5% van de leerlingen als problematisch afwezig, 6% van de Vlaamse scholen rapporteren meer dan 10% problematische afwezigheden. Rekening houdend met deze informatie hebben we een steekproef getrokken van alle scholen die Nederlandstalig onderwijs aanbieden in Vlaanderen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Hierbij laten we het buitengewoon secundair onderwijs en de OKAN-klassen buiten beschouwing. Het deeltijds beroepsonderwijs werd wel opgenomen in onze steekproef.

¹¹² Zie technisch rapport voor een verantwoording van de gevolgde procedure.

In een eerste stap verdeelden we het aantal problematische spijbelaars in zes gelijke delen (zie tabel 5.3).

TABEL 5.3 VERDELING VAN HET PERCENTAGE PA EN ZELF GERAPPORTEERDE SPIJBELAARS PER CEL

Groep	% afwezigheden per school	problematische afwezigheden per school	% zelf gerapporteerde spijbelaars
1	0,0000		16,98
2	0,0000		22,27
3	0,0025		21,33
4	0,0067		22,57
5	0,0200		26,21
6	0,1035		29,88

Omwillen van de lage spijbelfrequentie namen we de eerste vier groepen samen, zo verkregen we drie groepen: een met een lage melding van problematische afwezigheden, een groep met een gemiddeld aantal meldingen en een groep met een, althans in relatieve zin, hoog aantal meldingen. De groep met het hoogst aantal meldingen heeft gemiddeld 10% leerlingen die meer dan 30 halve dagen onwettig afwezig waren.

Naast het aantal problematische afwezigheden werd in het steekproefraster ook rekening gehouden met het socio-economisch profiel van de leerlingen op een school. De GOK-kenmerken zijn een goede voorspeller van het aantal problematische afwezigheden op school. We berekenden met behulp van residuen welke scholen meer dan wel minder problematische afwezigheden laten optekenen, rekening houdend met het GOK-profiel van hun leerlingen. Een positieve residuscore duidt op scholen die het slechter doen dan verwacht kan worden op basis van hun leerlingenprofiel, scholen met een negatieve score hebben minder problematische afwezigheden dan kan verwacht worden op basis van hun leerlingenprofiel.

De combinatie van beide kenmerken (problematische afwezigheden en residuscore) resulteert in een steekproefraster van zes groepen: zie tabel 5.4.

TABEL 5.4 VERDELING VAN HET PERCENTAGE PA EN ZELF GERAPPORTEERDE SPIJBELAARS PER STEEKPROEFGROEP

Steekproefgroep	% zelfgerapporteerde spijbelaars	% problematische afwezigheden per school
1) - residu & laag aantal B-codes	21,17%	0,39%
2) - residu & middelmatig aantal B-codes	22,91%	1,96%
3) - residu & hoog aantal B-codes	27,78%	6,40%
4) + residu & laag aantal B-codes	17,10%	0,04%
5) + residu & middelmatig aantal B-codes	22,32%	2,17%
6) + residu & hoog aantal B-codes	27,17%	9,85%

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

Uit elke steekproefgroep werden 15 scholen geselecteerd, die vervolgens werden gecontacteerd en uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Alle scholen werden eerst schriftelijk en vervolgens telefonisch gecontacteerd.

In alle participerende scholen werden leerlingen van de tweede en derde graad bevraagd. Niet alle leerlingen, dat zou de school te zwaar belasten. Op basis van de klassenlijst werden een aantal klassen willekeurig geselecteerd. We selecteerden telkens één klas per onderwijsjaar en per onderwijsvorm die de school aanbood voor de tweede graad, in de derde graad werd slechts één klas per onderwijsgraad en per onderwijsvorm bevraagd. In totaal namen 287 klassen uit 62 scholen deel (N=4189).

5.4.1.1.2 Beschrijving van de afhankelijke variabelen

De proportie overwogen spijbelaars is vergelijkbaar met de proportie effectieve spijbelaars. Samen tonen ze dat bij de 40% van de leerlingen persoonlijk met spijbelen te maken heeft. De relatieve omvang van de groep overwogen spijbelaars onderstreept niet alleen het belang van deze groep. Zij maakt het ook interessant na te gaan hoe deze groep zich qua kenmerken verhoudt tot zowel de niet-spijbelaars als de spijbelaars.

Zowel voor het effectief spijbelen als het overwegen van spijbelen, geldt dat het aandeel leerlingen dat het frequent doet zeer beperkt is. We verwachten immers dat jongeren die heel vaak overwegen te spijbelen ook een grote kans hebben het effectief te doen.

TABEL 5.5 PROCENTUELE VERDELING VAN DE SPIJBELAARS, OVERWOGEN SPIJBELAARS EN NIET-SPIJBELAARS

Hoeveel keer heb je dit schooljaar gespijbeld? (Percentages)	
<i>Minstens 1 keer :</i>	<i>18,0%</i>
1 keer	9,9%
2 tot 5 keer	6,0%
5 tot 10 keer	1,4%
10 tot 30 keer	0,5%
Meer dan 30 keer	0,2%
<i>Niet gespijbeld, wel minstens 1 keer overwogen om te spijbelen</i>	<i>22,9%</i>
1 keer	11,8%
2 tot 5 keer	8,5%
5 tot 10 keer	0,9%
Meer dan 10 keer	1,6%
<i>Niet gespijbeld, en nog niet overwogen om te spijbelen</i>	<i>59,1%</i>
Totaal N	4074

Bron: Jongerenenquête (2012-2013).

Tabel 5.6 toont de nulmodellen van de multivariate analyse op schoolniveau. De rho's voor de overwogen spijbelaars en de spijbelaars bedragen respectievelijk 2,46% en 5,16%. Opvallend is dus dat de interschoolvariatie voor het effectief spijbelen groter is dan voor het overwegen te spijbelen. Dit betekent dat we verschillen tussen spijbelaars ook op schoolniveau moeten controleren. In beide gevallen echter zijn de verschillen tussen scholen klein tot zeer klein. Een uitgebreide bespreking van verschillen in spijbelen tussen scholen wordt in hoofdstuk 8 gegeven.

TABEL 5.6 NULMODEL MULTILEVELANALYSE VOOR DE OVERWOGEN SPIJBELAARS EN DE EFFECTIEVE SPIJBELAARS

0-model	Overwogen spijbelaars	Spijbelaars	Spijbelaars + overwogen spijbelaars
Variantie school	0,083	0,179	0,111
ICC	2,46%	5,16%	2,36%

Bron: Jongerenenquête (2012-2013).

5.4.1.2 ONDERZOEKSSTRATEGIE

Het onderscheiden van de groep overwogen spijbelaars impliceert dat in de analyses drie uitkomsten voorspeld worden. Multinomiale multilevel analyses laat toe de relevantie van

bindingsvormen en de spijbelcorrelaten simultaan voor de drie onderscheiden groepen te onderzoeken. Aangezien dit hoofdstuk ook beoogt de bevindingen uit de secundaire analyses te repliceren, gaan we niet alleen verschillen na tussen de overwogen spijbelaars en de twee overige spijbelgroepen, maar onderzoeken we ook de verschillen tussen niet-spijbelaars en effectieve spijbelaars.

Een van de gevolgen van de bindingstheorie is de identificatie van een zeer groot aantal potentiële kenmerken die spijbelen bij jongeren duiden. Dat element op zichzelf illustreert uiteraard de complexiteit van de spijbelproblematiek. Voor de statistische analyse echter, schept een (te) groot aantal kenmerken specifieke problemen (Kleinbaum, Kupper, Nizam, & Muller, 2008)¹¹³. Daarom wordt dezelfde onderzoeksstrategie toegepast als bij de secundaire analyses. In een eerste stap wordt de bivariate associatie van elk relevant spijbelkenmerk nagegaan. Vervolgens worden de gevonden verbanden multivariaat per spijbelfactor (zie figuur 5.1) getoetst. Uiteindelijk worden de variabelen die per spijbelfactor het zwaarste doorwegen, geïntegreerd in één eindmodel.

5.4.1.3 ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

De onafhankelijke variabelen worden zo veel mogelijk gekozen door het relatieve belang ervan tegenover elkaar af te wegen per spijbelfactor. Daarnaast worden individuele indicatoren toegevoegd waar het beleid of de school reeds informatie over beschikt. Op die manier wordt het profiel van de spijbelaar en de overwogen spijbelaar gekarakteriseerd. We noemen ze de gemakkelijk toegankelijke indicatoren (GTI). GTI zoals *geslacht* (ref. cat. vrouw), *migratie-achtergrond* (ref. cat. autochtoon), *thuis taal* (ref. cat. Nederlands), *opleidingsniveau van de moeder* (ref. cat. laag opgeleid¹¹⁴), *buurtbeleving*, *sociaaleconomische status*, *jaar*, *onderwijsvorm* (ref. cat. aso), en *schoolloopbaan* (ref. cat. nooit gebist) worden in een eerste fase ingebracht. De variabele *migratie-achtergrond* wordt ingedeeld in drie categorieën: (1) autochtonen¹¹⁵, (2) Turken en Marokkanen, (3) overige categorie van jongeren met een migratie-achtergrond. De variabele *buurt* is een schaal (5 items) die peilt naar de mate waarin een leerling in de buurt waar hij woont geconfronteerd

¹¹³ Deze komen er in essentie allemaal op neer dat het toevoegen van extra kenmerken aan de regressievergelijking de standaardfouten van alle andere kenmerken vergroot. Het opblazen van de standaardfouten vergroot de kans op een zogenaamd statistische fout type II: de kans dat een verband als niet-significant wordt gezien terwijl er in de populatie wel degelijk een verband is.

¹¹⁴ Een moeder die niet in het bezit is van minstens een studiegetuigschrift hoger middelbaar onderwijs operationaliseren we als laagopgeleid (cf. GOK-decreet).

¹¹⁵ Voor de operationalisatie zie hoofdstuk 4.

wordt met antisociaal gedrag zoals '*buurtbewoners maken ruzie met elkaar op straat*' en '*gevels van woning zijn met verf beklad (graffiti)*' (verklaarde variantie = 60,0%; Cronbach α = 0,769). Hoe hoger de score, hoe negatiever de buurtbeleving. De variabele *sociaaleconomische status* wordt gemeten aan de hand van de inschatten van de mate waarin de jongere denkt dat het gezin goed kan rondkomen met de beschikbare financiële middelen. Hoe hoger de score, hoe comfortabeler de jongere zijn economische thuissituatie inschat.

In een tweede stap worden relevante spijbelkenmerken ingebracht met inbegrip van de sociale bindingsvormen. De eerste bindingsvorm, gehechtheid met significante anderen, wordt geoperationaliseerd aan de hand van het *schoolwelbevinden*¹¹⁶ (5 items ; Cronbach α = 0,709) en de *binding met de ouders*¹¹⁷ (13 items, Cronbach α = 0,893). De tweede bindingsvorm, betrokkenheid bij conformistische activiteiten, wordt geoperationaliseerd aan de hand van het *academisch zelfconcept* (bijvoorbeeld: "ik denk dat ik de leerstof wel aankan" of "ik ben tevreden over mijn resultaten op school"; 4 items; Cronbach α = 0,761). De derde bindingsvorm, engagement in conventionele schoolactiviteiten, wordt gemeten aan de hand van de *studeermotivatie* (4 items ; Cronbach α = 0,849). De vierde bindingsvorm verwijst naar het geloof in de maatschappelijke regels en wordt onderzocht door middel van de schaal *belang onderwijs*. De schaal *belang onderwijs* wordt gemeten door middel van 4 items (bijvoorbeeld "als je iets wil bereiken in het leven, moet je je best doen op school"; Cronbach α = 0,634).

Het effect van de sociale bindingsvormen wordt gecontroleerd voor een aantal relevante kenmerken. Met betrekking tot het individu worden de variabelen *negatief zelfbeeld*, *schoolfobie*, *antisociaal gedrag*, *commerciële en ongestructureerde vrijetijdsbesteding*, *bijjob*, *en het tijdstip van te gaan slapen* toegevoegd. Het *zelfbeeld* van de leerlingen wordt gemeten aan de hand van vier items (bijvoorbeeld "Algemeen genomen voel ik mezelf eigenlijk een mislukking"; Cronbach α = 0,817). Hoe hoger de score, hoe negatiever het zelfbeeld. De variabele *schoolfobie* bestaat uit vier items en peilt naar de mate van angstgevoelens tegenover de school bij de jongere (bijvoorbeeld "Hoe vaak voel je je bang, zenuwachtig of verdrietig om naar school te gaan" en "Hoe vaak voel jij je op school banger, zenuwachtiger of verdrietiger dan wanneer je thuis met vrienden bent"; Cronbach α = 0,803). De gebruikte schaal naar schoolfobie is vertaald uit het Engels en gebaseerd op de *School Refusal Assessment Scale (SRAS-R)* van Kearny (2002).

¹¹⁶ Naar analogie van de operationalisatie van de relatie met de school van Krohn en Massey (1980).

¹¹⁷ De schaal binding met de ouders geeft zowel de mate van vertrouwensrelatie met de ouders mee, als de mate van opvolging door de ouders en de ouder-kind discussie over de school.

De schaal *antisociaal gedrag* werd geconstrueerd aan de hand van zes items (bijvoorbeeld: "drugs gebruikt" of "iets met opzet beschadigd of vernield"; Cronbach $\alpha = 0,744$). *Commerciële en ongestructureerde vrijetijdsbesteding* werd gemeten aan de hand 6 items (bijvoorbeeld: "op straat rondhangen, niets doen" of "op café gaan"; Cronbach $\alpha = 0,743$). Het *tijdstip van te gaan slapen* geeft aan wanneer een leerling gewoonlijk gaat slapen tijdens een gemiddelde weekday (van zondag tot en met donderdag).

Met betrekking tot het gezin wordt het *gescheiden zijn van de ouders* meegenomen (ref. cat. ouders wonen samen). Er worden daarnaast twee kenmerken in rekening gebracht die peilen naar de vriendengroep: *het aantal spijbelende vrienden* en *peerpressure*. *Peerpressure* verwijst naar de mate waarin een jongere druk ervaart van vrienden om iets te doen wat hij eigenlijk niet wilt. De schaal *peerpressure* bestaat uit vier items (bijvoorbeeld: "hoeveel keer heb je gevaarlijke dingen gedaan omdat anderen je uitdaagden" of "hoeveel keer heb je in groep iets gedaan wat je normaal gezien niet doet"; Cronbach $\alpha = 0,755$). Het *aantal spijbelende vrienden* wordt gemeten aan de hand van een dichotome variabele (ref. cat. geen enkele van mijn vrienden heeft dit schooljaar gespijbelde). Tabel 5.7 geeft de procentuele verdeling weer van het aantal spijbelende vrienden. Meer dan de helft van de leerlingen heeft minstens enkele vrienden die reeds gespijbelde hebben dit schooljaar. Dit betekent dat veel jongeren via hun vriendengroep met spijbelen in contact komen en dat het belangrijk is om het effect van de bindingsvormen te controleren voor de negatieve invloed die eventueel van spijbelende vrienden kan uitgaan. Vanuit de sociale controletheorie verwachten we dat de sociale bindingsvormen als buffer optreden tegenover de negatieve impact van deze peers.

TABEL 5.7 PROCENTUELE VERDELING VAN HET AANTAL SPIJBELENDE VRIENDEN

Hoeveel van je vrienden hebben dit schooljaar weggebleven van school zonder geldige reden	
Geen enkele	35,8%
Enkele	53,3%
Ongeveer de helft	5,2%
Veel	5,0%
Allemaal	0,7%
Totaal	4133

Bron: Jongerenenquête (2012-2013).

Ten slotte worden twee schoolgerelateerde kenmerken zoals *het percentage spijbelaars* (gemiddelde = 22,64) en *de autoritatieve schoolstijl* meegenomen. De *autoritatieve schoolstijl* wordt geconstrueerd op basis van twee dimensies: responsiviteit (7 indicatoren ; Cronbach $\alpha = 0,701$) en veeleisendheid (4 items; Cronbach $\alpha = 0,784$) (Pellerin, 2005).

Vervolgens wordt de gemiddelde score over alle scholen heen op de factorschalen responsiviteit en veeleisendheid berekend. Scholen die zich zowel op responsiviteit als veeleisendheid boven het algemeen gemiddelde positioneren, beschouwen we als autoritatief.

5.4.2 Multivariate analyses

In deze sectie worden de multivariate analyses gepresenteerd. We starten met een klassieke analyse waarbij de bevindingen uit de secundaire analyses worden geverifieerd. Daarvoor zetten we de spijbelaars af tegenover de groep niet-spijbelende leerlingen. In een volgende fase onderzoeken we verschillen tussen de drie spijbelgroepen in meer detail.

De analyses worden als volgt opgebouwd. In het eerste model brengen we telkens enkel de gemakkelijk toegankelijke indicatoren in. Dat laat ons toe een profiel op te stellen. In het tweede model worden de overige kenmerken toegevoegd. Daarbij zijn we vooral geïnteresseerd in de indicatoren die de sociale bindingsvormen meten en in kenmerken die de effecten van deze bindingsvormen eventueel beïnvloeden. Om de vergelijkbaarheid tussen de verschillende modellen te bevorderen, wordt telkens dezelfde analysestructuur aangehouden.

5.4.2.1 EEN KLASSIEKE VERGELIJKING: SPIJBELAARS VERSUS NIET-SPIJBELAARS

Tabel 5.8 geeft de multivariate eindmodellen weer van de multinomiale analyse met de niet-spijbelers als referentiecategorie. De klassieke analyse, overeenstemmend met de secundaire analyses, waar spijbelaars worden vergeleken met niet-spijbelende leerlingen, worden weergegeven in model 1 en model 2. Vijf gemakkelijk te identificeren indicatoren worden gebruikt nl. (1) geslacht, (2) migratie-achtergrond, (3) antisociale buurt, (4) jaar, en (5) de schoolloopbaan. De kans op spijbelen is groter voor jongens, voor leerlingen met een migratie-achtergrond (uitgezonderd Turken en Marokkanen), naarmate men in een antisociale omgeving woont, voor leerlingen in het 4^{de}, 5^{de} en 6^{de} jaar (in vergelijking met leerlingen uit het 3^{de} jaar), en naarmate men reeds een jaar overgezeten heeft. De beschrijving van deze effecten wordt pas interessant wanneer we in model 2 controleren voor enkele spijbelfactoren. In tegenstelling tot in de literatuur wordt er geen verband gevonden tussen spijbelen en de sociaal economische status en tussen spijbelen en het opleidingsniveau van de moeder. In de diepte-interviews is een gedepriveerde gezinssituatie bij de problematische spijbelaars een vaak terugkerend thema. In hoofdstuk 8 wordt aangetoond dat de invloed van een achtergestelde gezinssituatie zich pas laat gelden indien ook de schoolcontext in rekenschap wordt gebracht. Vooral leerlingen uit achtergestelde gezinssituaties die les volgen in scholen met veel achtergestelde leerlingen lopen een grotere kans op spijbelen.

In model 2 worden de overige kenmerken toegevoegd. Twee zaken vallen op. *Ten eerste* wordt de verwachting bevestigd dat jongeren die over schoolconforme sociale bindingen beschikken minder spijbelen. Zo neemt de kans op spijbelen toe naarmate de gehechtheid met de ouders en de school zwak is. Ook jongeren die hun vrije tijd invullen met schoolactiviteiten door ook in het weekend tijd te investeren in hun studies, hebben een lagere kans te spijbelen. *Ten tweede* bevestigen de resultaten dat eenzelfde spijbelgedrag met een hele reeks aan verschillende kenmerken in verband gebracht kan worden. De kans op spijbelen verhoudt zich sterk met (1) kenmerken op het individuele niveau, waaronder antisociaal gedrag en een ongestructureerde en commerciële vrijetijdsbesteding, (2) schoolkenmerken, waaronder de aanwezigheid van spijbelaars op de school, en (3) kenmerken van de vriendengroep, zoals het hebben van spijbelende vrienden. Dit maakt het moeilijk om specifieke mechanismen van elkaar te onderscheiden. Aanvankelijk hield de kans op spijbelen ook verband met kenmerken die verwijzen naar maatschappijbeelden (5), maar deze worden weg verklaard door de schoolkenmerken. Spijbelers rapporteren een hoger gevoel van machteloosheid ten opzichte van sociale mobiliteit en voelen zich vervreemd tegenover de samenleving. De analyses tonen dat deze gevoelens bij spijbelaars toch vooral verband houden met het onthechttingsproces ten opzichte van de school en de studies. Maatschappijbeelden zijn dan belangrijk omdat ze leerlingen leiden naar individuele smaken en opvattingen die een hogere kans op spijbelen inhouden (Spruyt, 2012).

De analyses in model 2 tonen dat nagenoeg alle verschillen in de gemakkelijk te identificeren indicatoren tussen spijbelaars en niet-spijbelers verklaard worden door de ingebrachte kenmerken. Achtergrondkenmerken zoals het geslacht, het jaar en de migratie-achtergrond bieden op zichzelf geen antwoord op de vraag waarom leerlingen spijbelen. Het effect van geslacht wordt weg verklaard door het inbrengen van antisociaal gedrag. Dat stemt overeen met de bevindingen uit de secundaire analyses (Hoofdstuk 3). Spijbelen lijkt vooral bij de jongens ingebed in ander antisociaal gedrag. Vaak wordt de grotere gevoeligheid van jongens voor externalistisch gedrag toegeschreven aan peerpressure (Cops, 2011; Piquero, Gover, MacDonald, & Piquero, 2005) of macho-gerichtheid (Jackson, 2003; Warrington, Younger, & Williams, 2000). In de analyses blijft het netto-effect van deze twee kenmerken echter niet overeind. Behalve jongens spijbelen jongeren met een migratie-achtergrond (uitgezonderd Turken en Marokkanen) het meest. Het effect van migratie-achtergrond wordt, in overeenstemming met de literatuur (McNeal, 1999; Teasly, 2004), verklaard door het inbrengen van kenmerken van het thuismilieu. Uit de geregistreerde spijbelcijfers in Vlaanderen blijkt dat grotendeels jongeren uit de MOE-landen problematische spijbelaars zijn (Bex et al., 2012). Het aantal jongeren uit de MOE-landen is in deze databank echter te klein om deze categorie afzonderlijk te onderscheiden. Tot slot spijbelen jongeren meer naarmate ze zich in een hoger jaar bevinden. Het effect van jaar wordt verklaard door de combinatie van de ingebrachte kenmerken. Enkele van deze kenmerken zijn leeftijdsgebonden. Zo stijgt de kans op spijbelen naarmate men ouder wordt omdat het

aanbod aan alternatieven buiten de school toeneemt. In de volgende paragraaf bespreken we de meest invloedrijke spijbelkenmerken puntsgewijs.

(1) Spijbelen kan gerelateerd worden aan enkele individuele kenmerken. De kans op spijbelen stijgt voor jongeren met een commerciële en ongestructureerde vrijetijdsbesteding, jongeren met een bijjob, jongeren die zich antisociaal gedragen en jongeren die laat gaan slapen tijdens de schoolweek. Dat is niet zo verrassend aangezien dit allemaal kenmerken zijn die er op wijzen dat de interesses van de betrokken jongere buiten de school liggen. Het effect van het hebben van een bijjob wordt verklaard door de intensiteit ervan. Vooral jongeren die gedurende het schooljaar enkele dagen of avonden per week werken hebben een grotere kans te spijbelen.

(2) De kans op spijbelen houdt verband met kenmerken uit het thuismilieu. Zo rapporteren spijbelaars in mindere mate met hun ouders een vertrouwensrelatie te hebben opgebouwd, en rapporteren spijbelaars dat ze minder opgevolgd en gecontroleerd worden door hun ouders.

(3) Spijbelen wordt sterk geassocieerd met schoolgerelateerde kenmerken. Spijbelers hebben een zwakke binding met de school. De analyses tonen dat daarbij de intrinsieke motivatie doorslaggevend is. De kans op spijbelen houdt vooral verband met een gebrek aan schoolwelbevinden en een gebrek aan inzet en motivatie voor goede schoolprestaties. Daarnaast zijn verschillen op schoolniveau in grote mate te wijten aan verschillen in het percentage spijbelaars per school. Jongeren hebben een grotere kans om te spijbelen naarmate ze les volgen in scholen waar er veel gespijbeld wordt.

(4) De kans op spijbelen wordt in belangrijke mate bepaald door de vriendenkring. Jongeren die spijbelende vrienden hebben, spijbelen zelf ook meer. Daarnaast wordt er vooral gespijbeld door leerlingen waarvan de vriendengroep grotendeels bestaat uit jongeren die twee jaar ouder zijn en tot hetzelfde geslacht behoren.

De resultaten in dit hoofdstuk stemmen in grote mate overeen met de bevindingen uit de secundaire analyses. Spijbelen is een complex fenomeen waar naast de jongeren zelf, ook de ouders, de vrienden en de school bij betrokken zijn. Dat maakt van spijbelen een fenomeen waar moeilijk grip op te krijgen is. In dat opzicht zijn de netto-effecten van de studeermotivatatie en het schoolwelbevinden interessant. Deze resultaten suggereren het optimaliseren van intrinsieke schoolmotivatie een middel kan zijn om spijbelen minder aantrekkelijk te maken. In de volgende sectie wordt op het concept van schoolbinding dieper ingegaan, door na te gaan in welke mate een verlies aan schoolbinding in relatie tot spijbelen geleidelijk verloopt.

TABEL 5.8 MULTINOMIALE MULTILEVELANALYSE MET SPIJBELAARS EN OVERWOGEN SPIJBELAARS VERSUS NIET-SPIJBELAARS.

	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>	<i>Model 3</i>	<i>Model 4</i>
	Spijbelaars vs. niet-spijbelaars (ref.)		Overwogen vs. niet-spijbelaars (ref.)	
Intercept	0,565	0,049***	0,189***	0,105***
<i>Level 1 – Individuele kenmerken</i>				
<i>GTI</i>				
Geslacht (0:meisje)	1,288*	0,640*	0,999	0,824
Migratie-achtergrond (0: autochtoon)				
Turk / Marokkaan	1,110	1,581	0,721	1,330
Overige	1,763***	1,230	1,192	1,112
Thuistaal (0: Nederlands)	1,042	1,294	0,859	0,804
Opleidingsniveau moeder (0: laag geschoold)	1,041	1,307	1,118	1,970*
Antisociale buurt rondom de woonomgeving	1,146*	0,956	1,301***	1,038
SES	0,037	1,074	0,994	0,975
Jaar	1,284***	1,248*	1,156***	1,143
Onderwijsvorm (0: aso)				
tso	1,059	0,669	1,016	0,918
bso	1,236	0,970	0,547***	0,490**
Onregelmatige schoolloopbaan (0: nooit gebist)	1,855***	1,264	1,326**	0,703
<i>Individuele kenmerken</i>				
Negatief zelfbeeld		1,016		1,226*
Schoolfobie		1,208		1,306**
Antisociaal gedrag		2,265***		1,561***
Commerciële vrijetijdsbesteding		1,444**		1,249*
Bijjob (0: geen bijjob)		1,567*		1,310
Laat gaan slapen		1,300**		1,057
<i>Kenmerken thuismilieu</i>				
Ouders zijn gescheiden (0: ouders wonen samen)		1,340		1,593**
Relatie met ouders		0,754*		0,788*
<i>Kenmerken school</i>				
Studeermotivatie		0,602***		0,624***
Schoolwelbevinden		0,683***		0,907
Academisch zelfconcept		1,021		1,015
Belang onderwijs		1,165		1,163
<i>Kenmerken vrienden</i>				
Spijbelende vrienden (0: geen enkele)		3,951***		1,573*

Peerpressure	0,987		1,538***	
<i>Level 2 – Schoolkenmerken</i>				
% spijbelaars	1,818***		1,055	
Autoritatieve schoolstijl (0: alternatieve schoolstijl)	1,077		0,634*	
<i>Samenvattende gegevens</i>				
Variantie school	0,139	0,000	0,052	0,028
Intraschoolcorrelatie	4,05%	/	1,56%	0,84%
N level 1	2659	1171	2659	1171
N level 2	63	34	63	34

Bron: Jongerenenquête (2012), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$. OPMERKING: Variantie op individueel niveau wordt niet weergegeven aangezien dit een constante is en gelijk is aan 3,29.

5.4.2.2 HET PROFIEL VAN DE OVERWOGEN SPIJBELAARS

Het analyseren van verschillen tussen overwogen spijbelaars en niet spijbelaars is interessant omdat het een zicht geeft op de kenmerken die het risico op spijbelen vergroten bij een doelgroep die nog niet gespijbeld heeft. In zekere zin wordt spijbelen op die manier dus op de meest laagdrempelige wijze onderzocht, namelijk nog voor het effectief plaatsvindt. Tabel 5.8 toont de kenmerken van leerlingen die reeds overwogen hebben te spijbelen zonder het effectief te doen (model 3 en model 4). Model 3 schat het verband tussen het overwegen te spijbelen en de GTI. De resultaten maken duidelijk dat overwogen spijbelaars herkend kunnen worden aan de hand van vier indicatoren: (1) opgroeien in een buurt met veel antisociaal gedrag, (2) jaar, (3) aso, en (4) de schoolloopbaan. Leerlingen die overwegen te spijbelen wonen in een antisociale omgeving, zitten in het 4^{de}, 5^{de} en 6^{de} jaar (tegenover leerlingen uit het 3^{de} jaar), volgen les in het aso en hebben reeds een onregelmatige schoolloopbaan achter de rug.

In model 4 worden de overige kenmerken toegevoegd. Door middel van het inbrengen van deze kenmerken, slagen we er in de effecten van de buurt, het jaar, en de schoolloopbaan weg te verklaren. Net als bij effectief spijbelgedrag zien we dat het effect van jaar wordt verklaard doordat het aanbod aan alternatieven, zoals een vrijetijdsbesteding die gekenmerkt wordt door uitgaan en op café gaan, toeneemt. De resultaten in model 4 tonen dat de mentale overweging om eventueel te spijbelen, net als bij effectief spijbelgedrag, verband houdt met individuele kenmerken, kenmerken van het thuismilieu, kenmerken van de school, en kenmerken van de vriendengroep. In de volgende paragraaf worden de meest invloedrijke spijbelcorrelaten opgesomd. In de daaropvolgende sectie, waar verschillen over de drie spijbelgroepen heen met elkaar worden vergeleken, wordt op deze spijbelcorrelaten teruggeblikt.

(1) Overwegen te spijbelen houdt verband met een aantal individuele kenmerken. Jongeren met een negatief zelfbeeld, met angstgevoelens tegenover de school, die antisociaal gedragingen stellen, en die hun vrije tijd op een ongestructureerde en commerciële wijze invullen, hebben een groter kans reeds hebben overwogen te spijbelen. In overeenstemming met effectief spijbelgedrag zien we dat overwegen te spijbelen samenhangt met kenmerken die wijzen op interesses die buiten de school liggen.

(2) De overweging te spijbelen houdt verband met de gezinssituatie. Jongeren waarvan de ouders gescheiden zijn, en jongeren die een slechte relatie met hun ouders rapporteren, hebben reeds overwogen om te spijbelen.

(3) Het overwegen te spijbelen wordt ook bepaald door twee schoolgerelateerde kenmerken. Jongeren met een gebrek aan inzet voor goede schoolprestaties hebben reeds overwogen om te spijbelen. Daarnaast is de schoolstijl van belang. Jongeren die les volgen in een school met een autoritatieve schoolstijl hebben minder de neiging om spijbelen in overweging te nemen.

(4) Ten slotte bepaalt de vriendengroep in sterke mate of een leerling al dan niet reeds over spijbelen heeft nagedacht. Jongeren waarvan de vrienden spijbelen en die vaak groepsdruk ervaren hebben reeds over spijbelen nagedacht.

5.4.2.3 CONTINUÛM VAN SCHOOLONTHECHTING

De onthechting met de school tussen de niet-spijbelaars, de overwogen spijbelaars en de spijbelaars wordt onderzocht door de indicatoren voor de verschillende sociale bindingen te vergelijken tussen de niet-spijbelaars en de overwogen spijbelaars, en tussen de spijbelaars en de overwogen spijbelaars. Verschillen tussen niet-spijbelaars en overwogen spijbelaars werden reeds beschreven in tabel 5.8. Tabel 5.9 beschrijft de verschillen tussen de spijbelaars en de overwogen spijbelaars aan de hand van een multinomiale analyse met de overwogen spijbelaars als referentiecategorie. Een vergelijking tussen de drie categorieën levert drie conclusies op.

Ten eerste verschillen spijbelaars van overwogen spijbelaars op een aantal gemakkelijk toegankelijke indicatoren (zie model 1): het hebben van een migratie-achtergrond, de buurt, het jaar, bso, en de schoolloopbaan. Het effect van deze parameters wordt pas interessant indien we in model 2 de relevante andere spijbelcorrelaten toevoegen. Na controle blijven de effecten van bso en de schoolloopbaan overeind. Dit suggereert dat los van het feit dat spijbelen gezien kan worden als een product van algemene onthechting met de school, er ook bepaalde drempels bestaan die verband houden met de eerste keer spijbelen.

Ten tweede is het opvallend dat de overwogen spijbelaars in de mate van onthechting geen duidelijke positie innemen tegenover de niet-spijbelaars en de spijbelaars. Overwogen

spijbelaars onderscheiden zich van niet-spijbelaars in de lagere binding met de ouders en een lagere studeermotivatie. Overwogen spijbelaars onderscheiden zich van spijbelaars door een hoger schoolwelbevinden. Beide netto-effecten van deze schoolgerelateerde bindingsvormen zijn voor het beleid interessant, omdat ze een indicatie geven van de wijze waarop de school de kans om spijbelen in overweging te nemen of om daadwerkelijk de stap te zetten kan beïnvloeden. De resultaten tonen, in lijn met de literatuur (Goodenow, 1993), dat interventiestrategieën vanuit het schoolbeleid gericht moeten zijn op het individueel betrekken van leerlingen tot de school. Dat legt echter een grotere verantwoordelijkheid bij de leerkrachten, aangezien vooral leerkrachten op het individuele niveau in direct contact staan met de leerlingen.

Ten derde maken de resultaten in het tweede model van tabel 5.8 duidelijk welke kenmerken bovenop de GTI en de sociale bindingsvormen nu precies effectieve spijbelaars van overwogen spijbelaars doet onderscheiden. Deze kenmerken zijn het antisociaal gedrag, de aanwezigheid van spijbelende vrienden, peerpressure, de aanwezigheid van spijbelaars op de school, en de autoritatieve schoolstijl. Theoretisch gezien zijn de effecten die wijzen op het belang van het contact met spijbelen interessant. Hirschi (1969) onderwaardeert het contact met delinquente peers omdat deze beschermd worden omwille van het contact met de significante anderen. De analyses tonen echter sterke effecten van spijbelende vrienden en spijbelende medeleerlingen. Over de wijze waarop peers nu precies het delinquent gedrag van jongeren beïnvloeden heerst er binnen de criminologische literatuur echter nog veel discussie (Cops, 2013). Het interview met Tyga (zie sectie 5.2.2.4) suggereert dat de invloed van peers niet noodzakelijk als groepsdruk of stoer gedrag gezien moet worden, maar dat louter de aanwezigheid van 'partners in crime' een stimulans tot meer spijbelgedrag kan betekenen. Contact of vriendschap met spijbelaars kan op die manier een van de wegen worden waarlangs spijbelen zelfbestendigend wordt. Deze analyses bieden daar geen exact antwoord op, maar tonen alvast in lijn met recente literatuur dat naast het gebrek aan schoolbinding, het contact met spijbelaars een belangrijke rol speelt (Henry & Huizinga, 2007; Henry, 2007; Wilson et al., 2008). Tot slot is het effect van de schoolstijl opvallend. Een autoritaire schoolstijl blijkt enkel doeltreffend om de overweging om te spijbelen tegen te gaan. Eenmaal een jongere spijbelen overweegt, is de invloed van de schoolstijl beperkt.

TABEL 5.9 MULTINOMIALE MULTILEVELANALYSE MET SPIJBELAARS VERSUS OVERWOGEN SPIJBELAARS.

	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>
	Overwogen spijbelaars (ref.) vs. spijbelaars	
Intercept	3,068***	0,476
<i>Level 1 – Individuele kenmerken</i>		
<i>GTI</i>		
Geslacht (0: meisje)	1,271	0,785
Migratie-achtergrond (0: autochtoon)		
Turk / Marokkaan	1,598*	1,174
Overige	1,481*	1,164
Thuis taal (0: Nederlands)	1,232	1,645
Opleidingsniveau moeder (0: laag geschoold)	0,921	0,657
Antisociale buurt rondom de woonomgeving	0,885*	0,919
SES	1,041	1,095
Jaar	1,113*	1,096
Onderwijsvorm (0: aso)		
tso	0,923	0,761
bso	2,214***	1,962*
Onregelmatige schoolloopbaan (0: nooit gebist)	1,399*	1,800**
<i>Individuele kenmerken</i>		
Negatief zelfbeeld		0,828
Schoolfobie		0,922
Antisociaal gedrag		1,454***
Commerciële vrijetijdsbesteding		1,115
Bijjob (0: geen bijjob)		1,200
Laat gaan slapen		1,235*
<i>Kenmerken thuismilieu</i>		
Ouders zijn gescheiden (0: ouders wonen samen)		0,837
Relatie met ouders		0,955
<i>Kenmerken school</i>		
Studeermotivatie		0,963
Schoolwelbevinden		0,753*
Academisch zelfconcept		1,001
Belang onderwijs		1,002
<i>Kenmerken vrienden</i>		
Spijbelende vrienden (0: geen enkele)		2,557**
Peerpressure		0,641***
<i>Level 2 – Schoolkenmerken</i>		
% spijbelaars		1,687**

Autoritatieve schoolstijl (0: alternatieve schoolstijl)		1,704*
<i>Samenvattende gegevens</i>		
Variantie school	0,123	0,000
Intraschoolcorrelatie	3,60%	/
N level 1	2659	1171
N level 2	63	34

Bron: Jongerenenquête (2012), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$. OPMERKING: Variantie op individueel niveau wordt niet weergegeven aangezien dit een constante is en gelijk is aan 3,29.

5.5 CONCLUSIE

Dit hoofdstuk vertrok vanuit de vaststelling dat spijbelen vanuit het beleid en in de literatuur vaak wordt voorgesteld als een onthechtingsproces waarbij de jongere langzaam de band met het onderwijs verliest. Indien schoolonthechting gezien kan worden als een geleidelijk proces, dan verwachten we dat er zich tussen een leerlingengroep die nog niet over spijbelen heeft nagedacht, en een leerlingengroep die reeds gespijbeld heeft, een leerlingengroep voorkomt die reeds overwogen heeft te spijbelen, zonder dat effectief te doen. Onze resultaten tonen dat er een significante groep leerlingen tot deze midden categorie behoort. Ongeveer 22% van de bevroagde leerlingen geeft aan reeds spijbelen in overweging te hebben genomen. Dat betekent dat de leerlingenpopulatie in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen, naast de 18% leerlingen die reeds gespijbeld hebben, bestaat uit een grote proportie at-risk spijbelaars. De meerwaarde van dit hoofdstuk bestaat er in dat deze leerlingengroep in kaart wordt gebracht en dat we zicht krijgen op spijbelcorrelaten waar occasioneel spijbelgedrag van effectief spijbelgedrag verschilt. Daarbij zijn twee vergelijkingen interessant: (1) niet-spijbelaars versus overwogen spijbelaars, (2) overwogen spijbelaars versus effectieve spijbelaars. Het vergelijken van niet-spijbelaars met overwogen spijbelaars verschaft inzicht in die factoren die leerlingen richting spijbelgedrag kunnen duwen. Het vergelijken van overwogen spijbelaars met effectieve spijbelaars maakt duidelijk welke factoren verband houden met het daadwerkelijk zetten van de stap naar spijbelgedrag.

De resultaten tonen aan dat de kans om spijbelen in overweging te nemen, en de kans om daadwerkelijk de stap naar spijbelgedrag te zetten, geassocieerd kunnen worden met een hele reeks kenmerken. De kans om spijbelen te overwegen houdt verband met een laag zelfbeeld, met schoolfobie, met antisociaal gedrag, met een onstabiele gezinssituatie, met een negatieve relatie met de ouders, met een tekort aan studeermotivatie, met de aanwezigheid van spijbelende vrienden, en met het ervaren van peerpressure. De kans om daadwerkelijk de stap naar spijbelgedrag te zetten houdt verband met een onregelmatige schoolloopbaan, antisociaal gedrag, een laag schoolwelbevinden, de aanwezigheid van

spijbelende vrienden, en de aanwezigheid van spijbelaars op school. De complexiteit van de spijbelproblematiek bestaat eruit dat deze kenmerken elkaar ook wederzijds kunnen beïnvloeden.

Twee mechanismen lijken daarbij relevant: een verlies van binding met de school en de mate waarin een leerling met spijbelaars in zijn vriendengroep of op school in contact komt. Ten eerste vinden we een bevestiging voor de sociale controletheorie van Hirschi (1969). De kans op spijbelen wordt groter naarmate de binding met de school om welke reden dan ook minder sterk is. Uit onze analyses blijkt dat de rol van de sociale bindingsvorm verschilt naargelang de positie die jongeren innemen in het continuüm van schoolonthechting. Het overwegen te spijbelen kan geassocieerd worden aan een gebrekkige bindingen met de ouders en een gebrek aan engagement in conventionele schoolactiviteiten. Het daadwerkelijk overgaan tot spijbelgedrag gaat samen met een gebrekkig schoolwelbevinden. Deze bevindingen tonen dat spijbelen zelfs na controle voor een hele reeks aan kenmerken rechtstreeks bepaald wordt door school gebonden kenmerken.

Naast een verlies van binding met de school hangt spijbelen in sterke mate samen met contact met spijbelaars. De kans op spijbelen stijgt naarmate er zich meer spijbelaars bevinden op school of in de vriendengroep. Deze resultaten tonen samen met de bevindingen uit de spijbelinterviews dat dit verband zich op verschillende wijzen kan voltrekken. Sommige auteurs duiden de invloed van peers op afwijkend gedrag vanuit de omstandigheden waarin dat contact plaats vindt. De invloed van negatieve peers laat zich vooral gelden wanneer het aan een volwassen autoriteitsfiguur ontbreekt (Warr, 2002; Wikström, 2010). Daaruit kunnen we verwachten dat het verband tussen spijbelen en antisociaal gedrag zich vooral zal laten gelden voor spijbelaars die op een verdoken plaats in groep spijbelen. De resultaten in het volgende hoofdstuk (hoofdstuk 6), waar de heterogeniteit binnen de spijbelgroep wordt onderzocht, suggereren inderdaad dat vooral spijbelgedrag dat in het openbaar plaats vindt, zonder medeweten van de ouders, met antisociaal gedrag in verband gebracht kan worden. Het interview van Tyga toont dat louter de aanwezigheid van "partners in crime" een stimulans tot meer spijbelgedrag kan betekenen: *"Eigenlijk vertrok ik altijd naar school. Dan kom ik hier aan op het station, dan kom ik mijn maten tegen, en ist van kom we zijn weg"* (Tyga, problematische spijbelaar).

De implicaties voor het beleid kunnen in twee punten worden samengevat:

(1) Vanuit de literatuur wordt in het opstellen van een preventief spijbelactieplan het belang van het genereren van binding benadrukt. Daarvoor baseert men zich vaak op longitudinaal onderzoek, waar wordt aangetoond dat jongeren reeds op jonge leeftijd van school onthecht kunnen raken (Finn & Zimmer, 2012; Henry et al., 2012; Hirschfield & Gasper, 2011). De resultaten in dit hoofdstuk komen tot een gelijkaardig besluit langs een andere weg. Reeds bij de overwogen spijbelaars wordt een gebrek aan binding met de school teruggevonden.

Voor het beleid is dat ergens wel goed nieuws, aangezien men op die manier tijd krijgt om bepaalde bindingsvormen te versterken.

Indicatoren op basis waarvan overwogen spijbelaars en effectieve spijbelaars kunnen worden herkend zijn schaars. Overwogen spijbelaars kunnen herkend worden aan de hand van vier indicatoren: (1) de buurt, (2) jaar, (3) bso, en (4) de schoolloopbaan. Na controle verschillen effectieve spijbelaars van overwogen spijbelaars op twee indicatoren: bso en het reeds gekregen hebben van een C-attest. Een bijkomende indicator op basis waarvan spijbelgedrag gesignaleerd kan worden is geoorloofd schoolverzuim. Zo wordt er een positief verband gevonden tussen spijbelen en geoorloofd schoolverzuim wegens familiale of persoonlijke redenen ($r: 0,143$, $p < 0,001$), en tussen spijbelen en geoorloofd schoolverzuim wegens ziekte ($r: 0,189$, $p < 0,001$). Daarnaast wordt er ook een positief verband gevonden tussen de overweging om te spijbelen en geoorloofd schoolverzuim wegens familiale of persoonlijke redenen ($r: 0,086$, $p < 0,001$), en tussen de overweging om te spijbelen en geoorloofd schoolverzuim wegens ziekte ($r: 0,058$, $p < 0,010$) (zie tabel 5.10).

TABEL 5.10 VERBAND TUSSEN SPIJBELLEN, DE OVERWEGING OM TE SPIJBELLEN EN GEOORLOOFD SCHOOLVERZUIM

	Afwezigheid wegens familiale of persoonlijke redenen	Afwezigheid wegens ziekte
Spijbelen	0,143***	0,189***
Overwogen spijbelen	0,086***	0,058**

(*) = correlatie is significant op .10 ; * = correlatie is significant op 0,05 ; ** = correlatie is significant op 0,01. Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

In tabel 5.11 wordt het verband tussen afwezigheid wegens ziekte en afwezigheid wegens familiale en persoonlijke redenen weergegeven voor de niet-spijbelaars, overwogen spijbelaars, en effectieve spijbelaars. We zien dat het verband het meest uitgesproken is voor spijbelaars. De resultaten in tabel 5.10 en tabel 5.11 maken ten eerste duidelijk dat spijbelaars meer geoorloofd afwezig zijn in vergelijking met niet-spijbelende leerlingen. Ten tweede zullen spijbelaars sneller zowel wegens ziekte als wegens familiale of persoonlijke redenen de lessen verzuimen. De stakeholders wezen er reeds op dat spijbelgedrag eigenlijk niet los gezien kan worden van algemene afwezigheid. Jongeren beschikken in hun agenda over de mogelijkheid om een aantal dagen per jaar hun afwezigheid via hun ouders te wettigen. Het verband tussen spijbelen en geoorloofd schoolverzuim impliceert dat algemene afwezigheid gezien kan worden als één van de gemakkelijkst toegankelijke aanwijzingen voor het risico op spijbelen. Ook in de literatuur werd dit verband reeds aangekaart (Reid, 1999; van den Einde-Bus, Goldschmeding, Tielen, de Waart, & van de Looij-Jansen, 2010;

Van Liere, 2011). Van Liere (2011) stelde vast dat vooral meisjes vaker geoorloofd afwezig zijn. Dergelijk genderverschil werd op basis van onze data niet vastgesteld¹¹⁸ en ligt in lijn met de algemene tendens dat verschillen in occasioneel spijbelgedrag tussen jongens en meisjes klein zijn.

TABEL 5.11 VERBAND TUSSEN SPIJBELLEN, DE OVERWEGING OM TE SPIJBELLEN EN GEOORLOOFD SCHOOLVERZUIM.

	<i>Niet-spijbelaars</i>		<i>Overwogen spijbelaars</i>		<i>Spijbelaars</i>	
	Afwezigheid	wegens	Afwezigheid	wegens	Afwezigheid	wegens
	familiale redenen		familiale redenen		familiale redenen	
Afwezigheid	0,063*		0,089*		0,124***	
wegens ziekte						

(*) = correlatie is significant op 0,10 ; * = correlatie is significant op 0,05 ; ** = correlatie is significant op 0,01. Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

(2) Zelfs na controle voor een hele reeks aan relevante spijbelcorrelaten worden niet-spijbelaars, overwogen spijbelaars en effectieve spijbelaars van elkaar onderscheiden door school gebonden kenmerken. Zo gaat de eerste keer spijbelen gepaard met een gebrek aan schoolwelbevinden. Dat is een factor waar het beleid rechtstreeks kan op inspelen. In de diepte-interviews wordt het belang van een veeleisend schoolklimaat sterk benadrukt. Leandro, een overwogen spijbelaar, wijst in het vergelijken van zijn huidige school met zijn vorige school op het verschil in veeleisendheid: *"Een heel groot verschil. De leerlingen in mijn vorige school waren maar altijd aan het lachen en die wisten niet wanneer ze moesten stoppen, dat was heel de tijd zo. Terwijl hier, soms heb je dat ook ze, maar nu, als we weten dat wij nu serieus moeten werken, dan werken wij ook, en dan gaat dat wel vooruit, en in mijn vorige school was dat niet altijd zo ... Dat is moeilijk in het begin, dat is een beetje aanpassen. Maar na een tijdje is dat wel beter. Wat daar (in de vorige school) waren er niet altijd regels, en ja in het begin, als je komt, denk je ja dat is moeilijk, je moet u aanpassen enzo, maar eens dat je dat allemaal gewoon bent is dat beter hier."* (Leandro, overwogen spijbelaar). Noa, een occasionele spijbelaar, mist een gebrek aan uitdaging in haar huidige school: *"Dus je mist het studeren bedoel je?"* *"Ja ik mis het naar huis komen en zo iets hebben van ooh morgen heb ik een toets biologie, en dan samen met heel de klas zitten stressen voor die toets en als ge die dan maakt achteraf kunnen zeggen van ik heb dat goed gedaan, of ik heb dat niet goed gedaan. Dat is fijn en dat heb ik nu niet meer"* (Noa, occasionele spijbelaar). Over de wijze waarop de school de kans op spijbelen kan

¹¹⁸ Het verband tussen spijbelen en geoorloofd schoolverzuim tussen jongens en meisjes is gelijkaardig. (Correlatie spijbelen en geoorloofd schoolverzuim voor jongens, $r: 0,271$, $p < 0,001$) (Correlatie spijbelen en geoorloofd schoolverzuim voor meisjes, $r: 0,217$, $p < 0,001$).

beïnvloeden, wordt in hoofdstuk 8 dieper ingegaan. Daar tonen we dat het genereren van een positief schoolklimaat een succesvolle wijze kan zijn om de eerste keer spijbelen te voorkomen.

6 Types (occasioneel) spijbelen

6.1 INLEIDING

Jongeren variëren in de wijze waarop ze spijbelen definiëren (zie hoofdstuk 2). De diepte-interviews tonen ook aanzienlijke verschillen in de wijze waarop jongeren hun spijbeltijd invullen, de plaats waar ze die spijbeltijd doorbrengen, de beslissing om te spijbelen en de mate waarin ouders al dan niet op de hoogte zijn van de afwezigheid op school. Spijbelen heeft betrekking op een ongeoorloofde afwezigheid, maar voor al het overige is het een vlag die vele landingen dekt. Als we beter vat willen krijgen op het fenomeen dienen we die complexiteit en multicausaliteit in rekening te brengen (Darmody, Smyth, & McCoy, 2008; Kearny, 2008; Maynard, Salas-Wright, Vaughn, & Peters, 2012; Reid, 2005). De klemtoon die steeds op die eigenschap gelegd wordt, houdt vooral de waarschuwing in spijbelaars niet als een homogene groep te beschouwen. Beleidsmakers zijn zich daarvan bewust. Dat blijkt onder meer uit het sterk inzetten op lokale maatregelen in het meest recente spijbelbeleidsplan (Smet, 2012). Het kan ook afgeleid worden uit het onderscheiden van verschillende types spijbelaars – zoals de berekende, incidentele, permanente of periodieke spijbelaar – in eerdere plannen (Vandenbroucke, 2006). In dat laatste geval gaat het echter om analytisch onderscheiden types. Daardoor weten we dus niet in welke mate deze types precies voorkomen, hoe de verschillende spijbeltypes zich tot elkaar verhouden en of bepaalde leerlingen een grotere kans hebben in geval van spijbelen tot een bepaald type spijbelaar te behoren. In kwantitatief onderzoek naar spijbelen worden inderdaad merkwaardig genoeg slechts zelden de kenmerken van het spijbelen zelf in rekening gebracht (voor uitzonderingen zie Pathammavong, Leatherdale, Ahmed, & Griffith, 2011; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron, & Abdon, 2013). Ook in de databanken die we gebruikten voor secundaire analyse (zie hoofdstuk 3), wordt alleen naar de frequentie van het spijbelen gekeken. Dat is een leemte. Immers, verschillende types spijbelaars vragen mogelijk andere vormen van remediëring en opvolging. Bovendien kan een vergelijking tussen de effectieve prevalentie van bepaalde types spijbelaars, meer inzicht verschaffen over hoe scholen met spijbelen omgaan en waar de eventuele 'zwarte gaten' in hun spijbelbeleid zitten.

Tegen die achtergrond bestudeert dit hoofdstuk wel verschillende aspecten van het spijbelen. In de data die verzameld werden voor dit project werd spijbelaars niet alleen gevraagd hoe vaak ze spijbelden maar ook met wie, of hun ouders op de hoogte waren, waar ze de spijbeltijd doorbrachten, enz. Het gaat stuk voor stuk over eigenschappen waarvoor alleen al het kennen van de frequentie van voorkomen directe beleidsrelevantie heeft. Het verkennen van die frequenties vormt dan ook de eerste doelstelling van dit hoofdstuk. De tweede doelstelling heeft betrekking op de vraag hoe die verschillende kenmerken gecombineerd worden. Zijn er met andere woorden patronen, of types, te erkennen in de combinaties die

jongeren maken en hoe zien die er dan precies uit? Eens afgebakend willen we, ten derde, weten of deze types spijbelaars zich op systematische wijze verhouden tot bepaalde achtergrondkenmerken of kenmerken van binding met de school.

6.2 LITERATUUR

6.2.1 Bestaande empirische spijbeltypologieën

In de literatuur vinden we een beperkt aantal typologieën terug die minstens ten dele onderbouwd worden met empirisch onderzoek. Reid (1985, 1999, 2002) baseert zich voornamelijk op kwalitatief onderzoek uitgevoerd in het Verenigd Koninkrijk. Hij onderscheidt drie spijbeltypes: (1) de typische spijbelaar, (2) de psychologische spijbelaar, en (3) de institutionele spijbelaar. *Typische spijbelaars* zijn spijbelaars afkomstig uit een gedepriveerde gezinssituatie. Het gaat doorgaans om gesloten jongeren met een laag zelfvertrouwen. Hun spijbelmotivatie vloeit voornamelijk voort uit onzekerheid over hun persoonlijke sociale en onderwijsmogelijkheden. Ze voelen zich vaak eenzaam en ongemakkelijk in de relatie met hun leerkrachten. *Psychologische spijbelaars* kampen met psychosociale problemen. Het gaat om leerlingen die van school afwezig blijven vanwege ziekte, psychosomatische klachten of schoolangsten gerelateerd aan een specifieke leerkracht of pestgedrag. Reid (1999) onderscheidt ten derde de *institutionele spijbelaars*. Het gaat om jongeren die spijbelen vanuit zuiver schoolgerelateerde motieven. Moeilijkheden met het omgaan met gezag vormt daarbij een van de hoofdoorzaken. Het is vooral bij deze leerlingen dat zaken als postregistratie spijbelen, specifiek lesverzuim of ongepland en impulsief de school verlaten, voorkomen. Het gaat om leerlingen die vaak een lange geschiedenis hebben van straffen en tuchtmaatregelen. Doorheen de tijd ontwikkelden ze een onverschilligheid tegenover deze maatregelen zodanig dat het al dan niet gesanctioneerd worden nauwelijks nog invloed op hun gedrag heeft. Anders dan de *typische spijbelaars* zijn *institutionele spijbelaars* extravert, hebben ze een positief zelfbeeld en een uitgebreide vriendenkring. Net als typische spijbelaars zijn institutionele spijbelaars vaker afkomstig uit economisch achtergestelde of gebroken gezinnen.

In zijn later werk benadrukt Reid (2002) dat zijn voorgestelde driedeling zeker niet alle spijbelaars beslaat en er ook een categorie *generische spijbelaars* dient onderscheiden te worden. Het gaat om een restcategorie: spijbelaars die van school afwezig blijven voor een breed scala aan achterliggende redenen waarin geen verdere patronen te erkennen zijn. Het erkennen van zo'n restcategorie is belangrijk. Het geeft de limieten aan van een massabeleid en wijst op de noodzaak voor individuele begeleiding en remediëring van spijbelaars.

Het onderzoek van Reid (1985, 1999, 2002) heeft de verdienste dat het op gedetailleerde wijze een opsomming maakt van kenmerken waarin spijbeltypes van elkaar kunnen onderscheiden worden. Zo maakt Reid een onderscheid tussen de frequentie van het spijbelen, de mate waarin de ouders op de hoogte zijn, en de wijze waarop de spijbeltijd

wordt doorgebracht. Een beperking van de spijsbeltypologie van Reid (1999) is dat zijn spijsbeltypes nooit met grootschalig onderzoek onderbouwd werden. Daardoor blijft de vraag in welke mate de onderscheiden types effectief voorkomen en hoe zij zich ten opzichte van elkaar verhouden.

Maynard en collega's (2012) gebruiken wel kwantitatief onderzoek. Naast het aantal keer dat gespijsbeld wordt, kijken ze naar vier andere indicatoren: (1) de schoolbinding, (2) deelname aan schoolactiviteiten, (3) schoolprestaties en (4) gerichtheid van de ouders bij de school. Een latente klasse analyse op basis van deze kenmerken, toont vier duidelijk te onderscheiden type spijsbelaars: (1) presteerders, (2) matige studenten, (3) spijsbelaars met een gebrek aan schoolbinding, en (4) chronische spijsbelaars. *Presteerders* zijn leerlingen die occasioneel spijsbelen¹¹⁹ maar in termen van andere schoolgerelateerde kenmerken weinig verschillen van niet-spijsbelende leerlingen. Ze halen goede schoolresultaten, participeren op school aan diverse activiteiten, beschikken over ouders die betrokken zijn bij hun schoolresultaten en rapporteren geen gebrek aan binding met hun school. De groep van presteerders bestaat voornamelijk uit blanke, vrouwelijke leerlingen komende uit de middenklasse met een stabiele gezinssituatie. Spijsbelen lijkt bij hen een veeleer onschuldige activiteit te zijn. *Matige studenten* spijsbelen eveneens slechts occasioneel. In vergelijking met presteerders rapporteren ze hogere schoolbinding, maar minder goede schoolresultaten. Ook hun participatie aan extra-curriculaire activiteiten is lichtjes lager. Dat geldt ook voor de ouderbetrokkenheid. Jongeren met een migratie-achtergrond komende uit materieel minder begoede gezinnen zijn oververtegenwoordigd binnen dit spijsbeltype. *Spijsbelaars met een gebrek aan schoolbinding* zijn occasionele spijsbelaars, die in vergelijking met het eerste en tweede spijsbeltype lager scoren op schoolbinding, schoolparticipatie, en schoolprestaties. Het betreffen vaak jongeren waarvan ook de ouders een geringe betrokkenheid bij het onderwijs van hun kind vertonen. Ongeveer de helft van alle spijsbelaars wordt aan deze spijsbelcategorie toegewezen. In tegenstelling tot de andere spijsbeltypes worden deze spijsbelaars niet gekenmerkt door specifieke achtergrondkenmerken. *Chronische spijsbelaars* zijn de meest problematische spijsbelgroep. Dit zijn frequente spijsbelaars die in vergelijking met de drie andere spijsbeltypes het laagst scoren op schoolbinding, schoolparticipatie en schoolprestaties. Dit spijsbeltype bestaat hoofdzakelijk uit jongens die opgroeien in eenoudergezinnen.

De oefening van Maynard en collega's (2012) toont een aantal interessante zaken. Ten eerste, is het heel duidelijk dat verschillende types van spijsbelaars voorkomen. In die zin

¹¹⁹ Maynard en collega's (2012) gebruiken de volgende vraag om de spijsbelfrequentie in kaart te brengen: "Gedurende de laatste 30 schooldagen, hoeveel dagen was je op school afwezig omdat je lessen skippte, of niet op school aanwezig wou zijn?". Spijsbelaars die hoogstens drie keer gespijsbeld hadden gedurende de afgelopen 30 schooldagen werden als occasionele spijsbelaar gelabeld.

bevestigt het de noodzaak spijbelaars niet als een homogene groep te beschouwen. Ten tweede, is het voorkomen van elke type relatief zwak verbonden met de sociale achtergrond. Er is weliswaar altijd een verband en dat verband lijkt sterker te worden naarmate het spijbelen zelf problematischer wordt, maar zelfs in dat geval blijkt de sociale achtergrond geen noodlot te zijn. De typologie van Maynard toont, ten derde, ook nog eens overduidelijk aan hoe spijbelen ingebed is in een breed pallet van kenmerken van de algemene binding van de leerling met zijn school. Dat is tegelijk ook de beperking van deze typologie. Uiteindelijk wordt slechts één kenmerk van het spijbelen, namelijk de frequentie, in rekening gebracht. Die werkwijze drukt impliciet de aanname uit dat de andere kenmerken van het spijbelen minder relevant zijn. Uit de diepte-interviews konden we echter duidelijk opmaken dat die assumptie onhoudbaar is. De plaats waar men spijbelt, met wie men spijbelt, of de ouders op de hoogte waren, enz.: het zijn allemaal kenmerken waarop leerlingen die spijbelen duidelijk verschillen. Daarom zullen we in dit hoofdstuk een spijbeltypologie opmaken die uitsluitend gebaseerd is op de kenmerken van het spijbelen zelf. Eens afgebakend kunnen we vervolgens in een tweede stap nagaan of deze op systematische wijze verband houden met achtergrondkenmerken.

In de volgende sectie worden verschillende kenmerken van het spijbelen besproken die we gebruiken voor het afbakenen van spijbeltypes.

6.2.2 Spijbelkenmerken

In de literatuur wordt spijbelen vaak gekenmerkt aan de hand van drie elementen, nl. (1) de spijbelfrequentie, (2) de mate waarin de ouders op de hoogte zijn, en (3) de wijze waarop de spijbeltijd wordt doorgebracht.

6.2.2.1 DE SPIJBELFREQUENTIE

Spijbelen wordt in de literatuur traditioneel opgedeeld naar de mate van intensiteit. Als het gaat over de spijbelfrequentie zijn twee elementen van belang: (1) het aantal dagen dat men spijbelt binnen een afgebakende periode (bv. een maand, een jaar, enz.), en (2) de duur per keer dat er onafgebroken gespijbeld wordt (een lesuur, een dag, enz.).

Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming deelt spijbelaars op aan de hand van het aantal halve dagen ongewettigde afwezigheid in eenzelfde schooljaar. In Vlaanderen is per schooljaar minder dan 2 % van de leerlingen minstens 30 halve dagen ongewettigd afwezig (zie hoofdstuk 2). Op basis van de zelfrapportagecijfers van de secundaire analyses weten we dat zeker 20 % van de leerlingen één of meerdere keren spijbelt. Dat betekent dat een groot deel van het spijbelen occasioneel is en occasioneel blijft. Het onderscheiden van spijbelaars uitsluitend op basis van het aantal dagen dat men gespijbeld heeft, maakt zo maar een gedeelte van de spijbelproblematiek zichtbaar.

Een tweede dimensie om spijbelaars van elkaar te onderscheiden op basis van intensiteit is de duur per keer dat er gespijgeld wordt. Zo spreekt het Ministerie van Onderwijs in Nederland pas van frequent spijbelen indien een leerling (a) meer dan 7 opeenvolgende dagen ongeldig afwezig was, (b) gedurende een langere tijd elke week minstens één dag spijbelt of (c) meerdere malen per kwartaal enkele dagen achtereenvolgend spijbelt. In de literatuur wordt vaak aangenomen dat naarmate men meer spijbelt ook de spijbelintensiteit zal toenemen (zie bijvoorbeeld Vandenbroucke, 2006, pag. 10). Dat is echter niet per definitie het geval. Sommige spijbelaars spijbelen op zeer korte tijd zeer veel (zie hoofdstuk 2).

6.2.2.2 DE MATE WAARIN DE OUDERS OP DE HOOGTE ZIJN

De mate waarin ouders op de hoogte zijn van het spijbelgedrag is een tweede belangrijk kenmerk van spijbelen. Er bestaat discussie of schoolverzuim met medeweten van de ouders al dan niet als spijbelen gedefinieerd mag worden (hoofdstuk 2). Sommige auteurs kenmerken spijbelen als een ongeoorloofde afwezigheid waarbij de beslissing om van school weg te blijven volledig bij de spijbelaar ligt (Malcolm, Wilson, Davidson, & Kirk, 2003; Tinga, Veenstra, & Lindeberg, 2008; Wilson, Malcolm, Edwards, & Davidson, 2008). Malcolm en collega's (2003, p.4) definiëren spijbelen dan als *"absences which pupils themselves indicated would be unacceptable to teachers"* en onderscheiden dat van ouders gedoogd schoolverzuim: *"the result of parents keeping pupils away from school"*. Andere auteurs stellen beide vormen van schoolverzuim wel gelijk aan spijbelen omdat de grens tussen intentioneel schoolverzuim en spijbelen met medeweten van de ouders vaak niet scherp te trekken is (Hersov, 1990; Stoll, 1990). In dit onderzoek volgen we de visie van Reid (1999, 2002, 2005), en conceptualiseren we het al dan niet op de hoogte zijn van de ouders als een spijbelkenmerk.

Los van de discussie of schoolverzuim met medeweten van de ouders al dan niet als spijbelen gedefinieerd kan worden, wordt het belang van het detecteren van door ouders gedoogd schoolverzuim door beleid en onderzoek erkend. Tot op de dag van vandaag ontbreekt het echter aan gedetailleerd onderzoek waarin het voorkomen van ouders gedoogd schoolverzuim wordt onderzocht (Reid, 2005). Reid (2002) onderscheidt vijf types van ouder-gedoogd spijbelen: (1) ouders met een manifeste anti-school houding, (2) laissez-faire of zwakke ouders, (3) gefrustreerde ouders (4) angstige of wanhopige ouders, en (5) kwetsbare ouders. Het gedetailleerd registreren van die problematiek vergt een afzonderlijk onderzoek waarin naast jongeren ook de ouders en zeker ook onderwijzend personeel dat in contact komt met de jongeren uitgebreid bevraagd dient te worden.

De typologieën van ouders gedoogd spijbelen van Reid (2002) of Dalziel en Henthorne (2005) benadrukken het belang een onderscheid te maken tussen twee dimensies: (1) spijbelen dat plaats vindt met medeweten van de ouders, en (2) spijbelen dat plaats vindt met toestemming van de ouders. Spijbelen dat plaats vindt met medeweten én toestemming

van de ouders wijst op *oudergemotiveerd spijbelen*. Het initiatief voor het spijbelen ligt in die gevallen bij de ouders. Oudergemotiveerd spijbelen doet zich voornamelijk voor bij angstige of wanhopige ouders, en kwetsbare ouders. Reid (2002) associeert beide vormen van oudergemotiveerd spijbelen vooral met meisjes met een migratie-achtergrond, komende uit een achtergestelde gezinssituatie, dikwijls in combinatie met eenoudergezinnen of grote gezinnen. Oudergemotiveerd spijbelen staat volgens Reid (2002) in de praktijk vaak gelijk met door kinderen ondersteunen van de ouders. Ook onderzoek van Shilvock (2010) en Thambirajah en collega's (2008) interpreteert oudergemotiveerd spijbelen vanuit de rol van emotionele of sociale steun van het kind naar de ouder toe of het leveren van een bijdrage aan het huishouden. Ouders die niet over de financiële mogelijkheden beschikken een babysitter of kinderopvang te betalen zouden sneller geneigd zijn hun kinderen thuis te houden om zorg te dragen voor jongere kinderen of bij te dragen aan het huishouden (Drumond & Stipek, 2004). Ouder gemotiveerd spijbelen kwam ook tijdens de spijbelinterviews ter sprake. Maradonna is een spijbelaar die in de spijbelinterviews aangaf expliciet thuis te blijven op vraag van zijn moeder. *"Dat was ook voor mijn moeder, die verstaat geen Nederlands, en ik moest die toen gaan helpen, papieren, advocaat, want mijn vader, die zit eigenlijk in de gevangenis, en dat zorgt altijd voor problemen, en je moet dan alles regelen met advocaten, gerecht, ..."* (Maradonna, problematische spijbelaar). Tot dit type spijbelaar kan men ook die jongeren rekenen die een bijjob hebben en (een deel) van het geld dat ze verdienen gebruiken om de rekeningen van het huishouden te betalen: [Interviewer: "Waarom doe je die job?"] *"Euhm vooral om thuis te helpen. Want mijn ma woont alleen dus om thuis te helpen met euhm af en toe een keer een factuur te betalen enzo. En vooral omdat we vroeger toen we hier kwamen, waren we vluchtelingen dus nog altijd eigenlijk, ma euhm moesten we op de kosten van het OCMW leven. En ik allez als ge dan klein zijt en ge wilt dan weggaan met uw vrienden en ge hebt niet 't geld om weg te gaan dan is da wel erg vind ik. Want allez uw vrienden kunnen weggaan ma gij niet omdat ge geen geld hebt, da's de enigste reden. En ook vooral van 't moment dat ik zelf mijn eerste loon had, was ik hier eigenlijk onafhankelijk thuis. Dus dan hebben uw ouders niet echt meer veel te zeggen als ge iets wilt doen of iets wilt kopen dan koopt ge 't gewoon, ge moet er wel over nadenken dat is uw geld en ge beseft ook, ik werk voor mijn geld".* (Raymond, jongen van 18 jaar, occasionele spijbelaar).

Wanneer jongeren spijbelen met medeweten maar zonder toestemming van de ouders, zijn de ouders vaak niet bij machte om hun kinderen op school te houden. Deze vorm van ouders gedoogd spijbelen doet zich voor bij laissez-faire of zwakke ouders en gefrustreerde ouders. In die context wordt ook wel gesproken van opvoedingsonmacht. Reid (2002) onderscheidt daarin twee varianten: (1) ouders die altijd zeer laks zijn geweest, (2) ouders die veel pogingen hebben ondernomen opdat hun kinderen niet ongeoorloofd afwezig zouden zijn, maar het uiteindelijk opgegeven. Onderzoek heeft reeds meermaals het verband aangetoond tussen spijbelen en een laissez-faire opvoedingsstijl (Chan & Koo, 2011; Pellerin, 2005; Smith, 2004). Een laissez-faire opvoedingsstijl wordt door Baumrind (1978, 1991)

omschreven als een opvoedingsstijl waarbij de ouder zijn opvoeding beperkt tot het beschikbaar zijn als een hulpbron zonder daarbij op actieve wijze verantwoordelijk te zijn voor het vormingsproces van het kind. Het gaat om ouders die hun kinderen hun gang laten gaan en weinig expliciete verwachtingen stellen.

Voor het beleid zijn beide vormen van ouder gedoogd spijbelen goed gekend. Bij het registreren van de problematische afwezigheden voor het schooljaar 2010-2011 wordt door het schoolbeleid in 41% van de gevallen gewezen op opvoedingsonmacht van de ouders, in 34% op een problematische gezinssituatie, en in 9% van de gevallen op een manifeste onwil van de ouders (Bex, Lips, & Van Proeyen, 2012). Uitgezonderd deze inschatting van ouder gedoogd spijbelen door de school op basis van geregistreerd problematisch spijbelen is er weinig geweten over de prevalentie van ouder gemotiveerd spijbelen in Vlaanderen. Het bevragen van ouder gemotiveerd spijbelen op basis van zelfrapportage levert, is dan ook een belangrijke aanvulling op het bestaande materiaal.

Ten slotte kan *luxeverzuim* onderscheiden worden als een zeer specifieke vorm van oudergemotiveerd spijbelen. Luxeverzuim is ongeoorloofd verzuim waarbij leerlingen afwezig zijn vanwege extra vakantie om bijvoorbeeld op reis te gaan of familie te bezoeken met medeweten van de ouders (Grewe, 2005; Vandenbroucke, 2006). Luxeverzuim wordt dikwijls gerelateerd aan een bepaalde periode, nl. voor de officiële start van de schoolvakantie of na het officiële einde. Het probleem met luxeverzuim situeert zich in de willekeur ervan. In sommige scholen wordt luxeverzuim bestraft, in andere scholen wordt een mondelinge toestemming verleend voor de afwezigheid en in nog andere scholen is een ziektebriefje van de dokter noodzakelijk. Dat is niet enkel in Vlaanderen zo, maar ook in het Verenigd Koninkrijk (Malcolm et al., 2003; Reid, 2002). Sinds het schooljaar 2012-2013 sprak Minister van Onderwijs Pascal Smet wel de intentieverklaring uit luxeverzuim harder aan te pakken. In dat kader werd onder meer bepaald dat ziekte dagen vlak voor en vlak na een vakantie verantwoord dienen te worden op basis van een briefje van de dokter. Verder wordt hard gewerkt aan een betere registratie van de afwezigheden. Een belangrijke vooruitgang in die context is dat scholen vandaag *alle* ongeoorloofde afwezigheden dienen te melden aan het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en dus niet hoeven te wachten tot leerlingen 30 halve dagen ongeoorloofd afwezig zijn (cf. DISCIMUS). Dat biedt HET VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING de mogelijkheid specifieke tendensen te onderzoeken. DISCIMUS is echter pas operationeel sinds het schooljaar 2013-2014, waardoor het nog enige tijd duurt alvorens stabiele patronen kunnen worden onderzocht. In de afgelopen herfstvakantie van 2013 was voor het eerst mogelijk het luxeverzuim te schatten. Het vergelijken van het aantal B-codes geregistreerd op elke vrijdag in oktober 2013 toont dat het aantal B-codes in het secundair onderwijs ongeveer dubbel zo hoog lag net voor de herfstvakantie, in vergelijking met de gemiddelde vrijdag in oktober. Alleen in het secundair onderwijs ging het om bijna 2000 leerlingen of 0,45% de totale leerlingenpopulatie in het secundair onderwijs (Smet, 2013). Houdt men rekening met (1)

het feit dat dit cijfer de reële problematiek waarschijnlijk nog onderschat – kinderen met een geldig doktersbriefje zijn niet ongeoorloofd afwezig –, (2) het hier slechts om één vakantieperiode gaat.

Tot op heden is luxeverzuim nog niet op grootschalige wijze onderzocht. In dit hoofdstuk wordt nagegaan op welke wijze luxeverzuim eventueel samenhangt met andere spijbelvormen.

6.2.2.3 DE WIJZE WAAROP DE SPIJBELTIJD WORDT DOORGEBRACHT

Een spijbeltypologie dient ook aandacht te besteden aan verschillen in de concrete vorm die het spijbelen aanneemt. Bovenop ouder gedoogd spijbelen, onderscheidt Reid (1999) specifiek lesverzuim en post registratie spijbelen. Reid (1999) wijst tevens op het belang van het maken van een onderscheid tussen (1) de personen waarmee men spijbelt, (2) het tijdstip van de beslissing om te gaan spijbelen, (3) de spijbelintentie en de (4) spijbellocatie. Het onderscheiden van die kenmerken is belangrijk omdat ze duidelijk verband houden met de kans dat spijbelen officieel geregistreerd wordt. Postregistratie spijbelen en specifiek lesverzuim hebben een veel grotere kans niet ontdekt te worden (O'Keefe, 1993).

Specifiek lesverzuim omschrijft Reid (1999, p. 26) als *"the chronic skipping of a specific subject area due to content or the instructor"*. Specifiek lesverzuim kan zowel betrekking hebben op herhaalde afwezigheden gedurende een specifieke les als op herhaalde afwezigheid bij lessen van eenzelfde leerkracht. Specifiek lesverzuim vindt doorgaans zijn oorsprong in één van twee redenen nl. (1) het vermijden van (verwachte) negatieve triggers of (2) een lage ingeschatte 'pakkans' voor de afwezigheid. In dat laatste geval gaat het dus om een vorm van berekend spijbelen. Met betrekking tot de eerste grondslag, geeft volgens Reid (1999) de kwaliteit van het lesgeven en de houding van de leerkracht vaker de doorslag dan de lesinhoud zelf. Ander onderzoek lijkt dat te bevestigen (Attwood & Croll, 2006; Sälzer, Trautwein, Lüdtke, & Stamm, 2012). Dat laatste wordt tegengesproken door kwalitatief onderzoek waarin jongeren vooral de inhoud van de lessen en niet zozeer de leerkracht aanduiden als reden voor hun spijbelen (Macdonald & Marsh, 2004, 2005). Op basis van onze spijbelinterviews wordt door spijbelaars zowel gewezen op de kwaliteiten en de houding van de leerkracht als de studie inhoud. Op de vraag waarom ze spijbelt, antwoordt Noa, bijvoorbeeld, dat ze steeds spijbelde tijdens de les Frans wegens de gebrekkige relatie met haar leerkracht. *"Ik had een maand die leerkracht Frans gehad, en toen had ik zo iets van, oh nee, het is donderdag, ik ga die hebben, en ik heb niet geleerd door die toets gisteren, ik ga het niet kunnen eh..."* (Noa, problematische spijbelaar). Jonathan spijbelde gedurende specifieke lessen omdat de inhoud hem niet aansprak *"Ja omdat ik door enorme vertragingen met de trein een uur te laat was en euhm ik had mijn boekbespreking niet gemaakt. Dat was een woensdag dus daarom had ik ook zoiets van ja*

en 't is toch maar godsdienst dus ik mis niet nog een specifieke les waar ik echt wel de les nodig heb dus ik ga gewoon niet" (Jonathan, M, occasionele spijbelaar)."

In de literatuur wordt specifiek lesverzuim vaak toegeschreven aan schoolgerelateerde factoren, zoals bijvoorbeeld een verkeerde studiekeuze of een slechte relatie met de leerkrachten (Attwood & Croll, 2006; Macdonald & Marsh, 2004, 2005; Reid, 1999; Sälzer et al., 2012). Bovendien doet onderzoek van O'Keefe (1993) en Sheppard (2005) vermoeden dat specifiek lesverzuim een van de meest voorkomende spijbelvormen is, en zijn er grote verschillen merkbaar in specifiek lesverzuim tussen scholen met een gelijkaardige populatie (Reid, 2002, 2011, 2013).

Specifiek lesverzuim kan ook een uiting zijn van berekend spijbelen. Blinde vlekken in het registratiesysteem voor aanwezigheden, vormen dan vrijwel altijd de aanleiding om te spijbelen. [Interviewer: "Ken jij leerlingen die spijbelen?"] *"Ja, een paar in mijn klas, dat is altijd tijdens de middag dat die weg zijn. Eigenlijk is het reglement van ge moet op de speelplaats blijven tenzij dat ge ja dat zegt of een briefke hebt of een deftige reden ma er zijn zoveel leerlingen die efkes weg zijn tijdens de middag hé en allez niemand da daar naar omkijkt eh die die allez die merken da niet eens hier de leerkrachten en de directie"* (Alicia, meisje van 17 jaar, niet-spijbelaar).

Post registratie spijbelen verwijst naar spijbelen dat plaatsvindt na het registratiemoment op de school (Reid, 1999). Het gaat om spijbelaars die systematisch sancties omzeilen door het klaslokaal of schoolgebouw pas te verlaten nadat ze als aanwezig worden geregistreerd. Spijbelen tijdens bepaalde lessen heeft in dat geval weinig te maken met de inhoud van de les, de kwaliteit van de lesgever of de relatie tussen de lesgever en de leerling, maar alles met de timing van de les. In dat opzicht kan post registratie spijbelen gezien worden als een specifieke vorm van berekend specifiek lesverzuim. Net als specifiek lesverzuim is post registratie spijbelen een vorm van spijbelen dat dikwijls in de geregistreerde spijbelcijfers ontbreekt. De mate waarin men van berekend spijbelen kan spreken, kan ook uitgedrukt worden in *het tijdstip van de beslissing om te gaan spijbelen*. Spijbelen waarbij de beslissing afwezig te blijven of de school te vroeg te verlaten op voorhand plaatsvond, geldt altijd als berekend spijbelen. Heel vaak is dat niet het geval en beslissen leerlingen tijdens het naar school gaan om weg te blijven. *"Eigenlijk vertrok ik altijd naar school. Dan kom ik hier aan op het station, dan kom ik mijn maten tegen, en is het van kom we zijn weg?"* (Tyga, problematische spijbelaar).

Ten slotte wordt in de spijbelliteratuur gewezen op het belang van het maken van een onderscheid naar gelang de *eventuele aanwezigheid van andere personen en de plaats waar men de spijbeltijd doorbrengt*. Spijbelaars kunnen zowel alleen, in gezelschap met vrienden, als in gezelschap met de ouders of voogd spijbelen. Daarnaast kan men thuis spijbelen, in het openbaar spijbelen en op een verdoken plaats spijbelen. Reid (1999) benadrukt het

belang van het spijbelen dat in groep plaats vindt met vrienden op een verdoken locatie. Veel van het in groep spijbelen met vrienden is op voorhand afgesproken en wordt geassocieerd met groepsdruk, antisociaal gedrag en criminaliteit (Nouwen, 2008; Reid, 1999; Strand, 2012). De routine activiteiten theorie (Cohen & Felson, 1979; Felson, 2002) wijst in het verklaren van delinquent gedrag bij jongeren op de rol van groepsdruk en de locaties waar jongeren hun vrije tijd doorbrengen. Vooral jongeren die hun vrije tijd doorbrengen met vrienden op locaties waar geen toezicht is van volwassenen, hebben een grotere kans tot delinquent gedrag omdat deze jongeren vaker worden blootgesteld aan criminogene situaties. Volgens Reid (1999) vindt 70 tot 80% van het spijbelen in het Verenigd Koninkrijk in groep plaats. In tegenstelling tot enkele decennia geleden is spijbelen in groep zowel een mannelijke als een vrouwelijke aangelegenheid geworden. Waar jongens voornamelijk op een verdoken plaats spijbelen, spijbelen meisjes eerder in winkelstraten en winkelcentra (Reid, 1999, 2013). Op basis van de nieuwe survey voor dit onderzoek wordt voor Vlaanderen echter geen genderverschil vastgesteld in de spijbellocatie.

Alleen spijbelen en thuis spijbelen wordt geïnterpreteerd als het gevolg van twee factoren: (1) angst of persoonlijke psychologische problemen en (2) een problematische opvoedingssituatie (Kearny, 2008; Reid, 2005; Vuijk, Heyne, & van der Noll, 2008). Bij de reeds eerder besproken Céline, een meisje van 17 en een problematische spijbelaar, werd het schoolverzuim duidelijk ingegeven vanuit een psychosociale problematiek. [Interviewer: "Sommige leerlingen spijbelen, andere niet. Waaraan denk je dat dat verschil te wijten is?"] *"Sommige mensen hebben gewoon geen problemen op school en die hebbe geen reden om thuis te blijven. En natuurlijk, ge hebt 2 soorten spijbelaars ge hebt spijbelaars me redenen en ge hebt spijbelaars die gewoon lui zijn en die wille thuis zitten me vrienden die gewoon geen zin hebbe om iets te doen, schoolmoe ofzo. Ma dan hebt ge andere mensen die gewoon bang zijn om te gaan gelijk dat ik was. Ik ging niet spijbelen met de bedoeling van 'ok, ik heb gewoon geen zin om te gaan' want ik ging elke morgen naar het school maar ik durfde niet binnen gaan. Van de moment dat ik iemand zag staan van 'ooh shit, de die is er ik moet terug naar huis'. Dan sloop ik weg en ja".* Leerlingen die thuis spijbelen vanwege gepest worden, schoolweigering of een schoolfobie, spijbelen net als leerlingen in een problematische opvoedingssituatie vaak met medeweten van de ouders. Reid (2002) wijst ten slotte ook nog op leerlingen die in het openbaar spijbelen in aanwezigheid van de ouders of voogd. In Sandwell (UK) werd gedurende vier maanden intensief naar spijbelaars gespeurd in shoppingcenters en winkelstraten. Van de 715 betrapte spijbelaars, waren 627 spijbelaars (88%) in gezelschap van een ouder of voogd (Sandwell LEA, 2000).

De beschreven literatuur in deze sectie maakt duidelijk dat spijbelgedrag bovenop een verschil in frequentie ook gekenmerkt kan worden door een verschil in de mate waarin ouders op de hoogte zijn van de afwezigheid en de wijze waarop de spijbeltijd wordt doorgebracht. Bovendien blijken deze kenmerken zich via verschillende combinaties tot elkaar te verhouden. Daaruit rijst de vraag in welke mate bepaalde spijbelkenmerken en

combinaties van spijbelkenmerken in Vlaanderen (dat vooral gekenmerkt wordt door occasioneel spijbelen) het meest voorkomen. In de volgende sectie wordt die vraag empirisch onderzocht. Uiteraard beperkt de analyse zich daarbij tot die leerlingen die aangaven in het voorbije schooljaar minstens één keer gespijbeld te hebben. Leerlingen die het afgelopen schooljaar niet spijbelden worden in dit hoofdstuk buiten beschouwing gelaten. De gemaakte typologie zal bovendien betrekking hebben op jongeren die voornamelijk occasioneel spijbelen aangezien zeer problematische spijbelaars sowieso weinig voorkomen en in een steekproef altijd een minderheid vormen.

6.3 METEN VAN SPIJBELCLUSTERS

6.3.1 Beschrijving van de spijbeldimensies

Tabel 6.1 geeft de procentuele verdeling weer van de bevraagde spijbelkenmerken. Het is voor zover wij weten de eerste keer dat hierover gegevens verzameld werden. Daarom staan we bij hun frequentie wat uitgebreider stil. Aan leerlingen die aangaven minstens een keer gespijbeld hebben werd gevraagd welke kenmerken hun spijbelen vertoont. Om een eenduidig antwoord te krijgen werd voor leerlingen die meermaals spijbelden gevraagd welke kenmerken hun spijbelgedrag *meestal* had¹²⁰.

De *spijbelintensiteit* wordt gemeten aan de hand van het aantal keer dat er in eenzelfde schooljaar gespijbeld werd en aan de hand van de duur van de afwezigheid. De variatie in de spijbelfrequentie is gering. Bijna 90% van de spijbelaars spijbelde hoogstens 5 keer. Bij de interpretatie van de spijbelkenmerken dient rekening gehouden te worden met het feit dat de meerderheid van de bevraagde spijbelaars occasionele spijbelaars zijn. De *spijbelduur* verwijst naar de continuïteit van de ongeoorloofde afwezigheid. We zien dat er zich grote verschillen aftekenen in de spijbelduur tussen de bevraagde spijbelaars. Het aantal spijbelaars dat zijn spijbelbeurt beperkt tot 1 les, een halve dag of een volledige dag bedraagt telkens ongeveer 20%. Het aantal leerlingen dat langer dan drie opeenvolgende dagen afwezig blijft, is net als leerlingen die meer dan 10 keer spijbelden beperkt.

Het medeweten van de ouders geeft het aantal spijbelaars weer waarvan de ouders op de hoogte zijn van het spijbelgedrag. Ongeveer de helft van de spijbelaars geeft aan nog nooit gespijbeld te hebben terwijl de ouders daarvan wisten. Bovendien vermoedt de meerderheid van deze jongeren dat hun ouders kwaad zouden zijn mocht het spijbelen ontdekt worden. De andere helft spijbelde wanneer hun ouders daarvan op de hoogte waren. Dat is opvallend veel. Daarmee gelijklopend staan de *spijbelplaats* en de *personen waarmee men eventueel*

¹²⁰ Gegeven de tijdsbeperking en het beperkt willen houden van verschillen in invultijd, was het uiteraard onmogelijk voor alle spijbelmomenten de kenmerken te registreren.

spijbelde. Meer dan de helft van de spijbelaars spijbelt thuis en een groot deel spijbelt alleen, of samen met een ouder, grootouder of voogd. Die cijfers gaan in tegen het gangbare beeld van spijbelaars als jongeren die vanuit machogedrag wegblijven van school. Dergelijk gedrag wordt spontaan geassocieerd met buitenshuis en zonder medeweten van de ouders spijbelen. Dergelijke vorm van spijbelen komt dus minder voor, dan men op het eerste zicht zou denken.

Binnen de groep spijbelaars waarvan de ouders op de hoogte zijn van het spijbelen is het onderscheid met oudergemotiveerd spijbelen opvallend. Bijna 35% van de bevroegde spijbelaars geeft aan gespijbeld te hebben met medeweten én toestemming van de ouders. Dat is opmerkelijk omdat beide categorieën dikwijls verwijzen naar een problematische opvoedingssituatie en toch vooral geassocieerd worden met hardnekkig en problematisch spijbelen (Chan & Koo, 2011; Reid, 1999). Toch kunnen we er niet zomaar van uit gaan dat er hier sprake is van problematische opvoedingssituaties. Reid (1999) gaat er van uit dat wanneer ouders toestemming geven voor het spijbelen van hun kinderen, dat spijbelen ook vooral door de ouders wordt ingegeven. Het aantal spijbelaars waarbij *de intentie van het spijbelen* bij de ouders, grootouders of voogd liggen, blijkt echter beperkt (5,4%). Een ruime meerderheid van de spijbelaars geeft aan gespijbeld te hebben zonder dat iemand hen daartoe aanspoorde. In de vragenlijst werd gepeild naar de reden van het ouder gemotiveerd spijbelen. Bijna 40% van het ouder gemotiveerd spijbelen wordt ingegeven door een ziekte van de leerling, 16% voor psychische problemen, 11% voor het niet voorbereiden van een toets en 30% wegens vermoeidheid. Naar de functionele en ondersteunende rol van ouder gemotiveerd spijbelen wordt maar in beperkte mate verwezen: 4% van het ouder gemotiveerd spijbelen wordt ingegeven om te helpen in het huishouden, 3% om te letten op andere kinderen in het gezin en 4% om te gaan werken. Dat is waarschijnlijk ook de reden waarom verschillen in thuistaal, economisch kapitaal en cultureel kapitaal niet werden teruggevonden. Vermoedelijk komen ernstige problematische opvoedingssituaties gelukkig niet zo vaak voor en mogelijk hangen dergelijke situaties ook sterker samen met problematisch spijbelgedrag. Gendersverschillen zijn er wel. Meisjes blijven vaker van school afwezig met medeweten en toestemming van de ouders. Jongens spijbelen daarentegen vaker met medeweten maar zonder toestemming van de ouders.

Oudergemotiveerd spijbelen vanwege extra vakantie of om familie te bezoeken wordt gezien als *luxeverzuim*. Van de leerlingen die spijbelden met toestemming van de ouders gaf 11% van de spijbelaars aan de school verzuimd te hebben om iets leuks te doen met familie of vrienden, en gaf 11% als reden om op vakantie te gaan. Ook het tijdstip van het spijbelen wordt dikwijls in verband gebracht met luxeverzuim. De data laten toe een onderscheid te maken tussen spijbelen voor of na de zomervakantie en spijbelen voor of na de andere schoolvakantie. Spijbelen blijkt gedurende beide periodes frequent voor te komen. Ongeveer 44% van de spijbelaars heeft reeds gespijbeld net voor of na een zomervakantie, ongeveer 55% spijbelde reeds net voor of na een andere schoolvakantie. Luxeverzuim lijkt op het

eerste zicht een praktijk waar heel weinig begrip voor op te brengen valt. Van alle mogelijke redenen waarom jongeren op school zijn, lijkt op vakantie gaan wel de minst geldige. Onze cijfers tonen een positief verband tussen luxeverzuim en financiële middelen. Vooral jongeren uit de hogere middenklasse kregen van hun ouders toestemming op te spijbelen om op vakantie te gaan. Toch illustreert precies zogenaamd luxeverzuim heel goed de complexiteit van de spijbelproblematiek. Zowel stakeholders als de jongeren die we interviewden, brachten luxeverzuim hoofdzakelijk in verband met de combinatie van het hebben van een migratie-achtergrond en economische deprivatie. Een gedeelte van het zogenaamde 'luxeverzuim' heeft weinig te maken met ouders en kinderen die bij manier van spreken sneller en goedkoper onder de palmbomen aan een wit strand willen liggen. Het is daarentegen een gevolg van de combinatie van het trachten in stand te houden van familiebanden in het land van herkomst en materiële deprivatie. Raymond, een jongen van 18 jaar en occasionele spijbelaar, geeft aan samen met zijn gezin naar zijn land van herkomst te trekken net na de zomervakantie uit financiële noodzaak. [Interviewer: "Zitten er spijbelaars in u klas?"] *"Ja ja er zijn wel mensen. Ik zelf ook eigenlijk spijbelen euhm ik heb ben deze zomer na euhm na 10 jaar terug naar Iran geweest in augustus en 't was 't kwam goedkoper uit om in 't laagseizoen terug te keren dus we zijn er ik heb dan de eerste week van mijn school gemist euhm en dan heb ik nog een keer euhm ge gespijbeld als ge dat kunt noemen want ik had wel een doktersattest"*.

Het is juist omdat het wat uitmaakt hoe duur de vliegtickets zijn, dat bepaalde gezinnen vroeger vertrekken of later thuiskomen. Dergelijke laatste vorm van afwezigheid bestempelen als 'luxeverzuim' miskent de precieze aard van het verzuim en heeft mogelijk een vervreemdend effect op de jongere. Laat er geen misverstand over bestaan. We willen dergelijke afwezigheden op geen enkele manier goedpraten. Deze jongeren zijn niet op school op een moment waarop dat wel verwacht wordt. Bovendien gaat het vaak om jongeren die als gevolg van hun achtergrond, juist een groot risico op schoolachterstand en –falen hebben. Maar spijbelen benaderen vanuit een *bindingsperspectief* impliceert dat de reactie op spijbelen afgestemd moet zijn op de oorzaken of inbedding ervan. Wat dat betreft, zo luidt ons argument, bestaat er althans voor een deel van de leerlingen een mis-match tussen het labellen van 'luxeverzuim' en de reële sociaaleconomische basis die aan het gedrag ten grondslag ligt. De prevalentie van dergelijk spijbelen is onmiskenbaar.

Het onderscheiden van *het tijdstip van de beslissing om te spijbelen* en *specifiek lesverzuim* kan meer inzicht opleveren over het voorkomen van berekend spijbelen. De verdeling van het tijdstip van de beslissing om te spijbelen, doet vermoeden dat de zelfgerapporteerde wijze van bevraging een vorm van occasioneel spijbelen blootlegt die meestal in geregistreerd spijbeldata ontbreekt. Ongeveer 40% van de bevraagde spijbelaars besliste reeds de dag voordien te zullen spijbelen. Ongeveer 45% van de spijbelaars spijbelde bewust gedurende een bepaalde les. Berekend spijbelen kan door twee factoren worden ingegeven. Enerzijds kan er sprake zijn van het vermijden van specifieke triggers zoals de lesinhoud en

de leerkracht. Ongeveer 40% van de spijbelaars spijbelde reeds specifiek omwille van een slechte relatie met de leerkracht. Anderzijds kan er sprake zijn van een tactiek om een spijbelcontrole te ontlopen. Een kwart van de spijbelaars spijbelde specifiek tijdens een les van een leerkracht waarvan men reeds op voorhand wist niet bestraft te worden. 17% van de spijbelaars spijbelde ten slotte nadat de leerkracht hun als aanwezig had geregistreerd. Systematische verschillen in achtergrondkenmerken tussen beide factoren werden niet teruggevonden. Overigens blijkt de pakkans veeleer laag te zijn. Ongeveer 60% van de leerlingen die ooit spijbelde, geeft aan dat hun spijbelen nooit ontdekt werd.

Ongeveer 25% van het spijbelen, wordt beslist op het ogenblik zelf, zonder het vooraf te plannen. Dit suggereert dat een reeks toevalligheden wel heel bepalend kunnen zijn. Een van die factoren kan de aanwezigheid van peers zijn tijdens het spijbelen of tijdens de beslissing om te gaan spijbelen. Voor Tyga, een problematische spijbelaar, was dat het geval. *"Eigenlijk vertrok ik altijd naar school. Dan kom ik hier aan op het station, dan kom ik mijn maten tegen, en is het van kom we zijn weg"* (Tyga, problematische spijbelaar). De impulsiviteit van Tyga's spijbelen komt ook tot uitdrukking in het antwoord op de vraag of hij ooit bepaalde acties ondernam om niet betrapt te worden. *"Ik heb mij daar nooit mee bezig gehouden, als ze mij pakken, dan pakken ze mij, dat interesseerde mij niet"*. (Tyga, problematisch spijbelaar).

TABEL 6.1 PROCENTUELE VERDELING VAN DE SPIJBELKENMERKEN

Hoeveel keer heb je dit schooljaar gespijbeld? (N: 739)

1 keer	54,8%
2 tot 5 keer	33,3%
5 tot 10 keer	7,8%
10 tot 30 keer	2,7%
Meer dan 30 keer	1,4%

Ik spijbelde meestal... (N: 726)

...niet langer dan 1 les	23,4%
...langer dan 1 les, maar niet langer dan een halve dag	20,9%
...langer dan een halve dag, maar niet langer dan een hele dag	21,9%
...langer dan 1 dag, maar niet langer dan 3 opeenvolgende dagen	30,0%
...langer dan 3 opeenvolgende dagen	3,7%

Ben je dit schooljaar wel eens van school weggebleven zonder geldige reden

(=spijbelen) terwijl je ouders of voogd hiervan wisten? (N: 731)

Nee, en mijn ouders zouden kwaad zijn als ik spijbelde	41,7%
Nee, en mijn ouders zouden het niet zo erg vinden als ik spijbelde	5,7%
Ja, maar mijn ouders gaven hiervoor geen toestemming	18,1%
Ja, en mijn gaven hiervoor toestemming	34,5%

Ik verbleef tijdens het spijbelen meestal... (N: 719)

...thuis	55,8%
...op school	4,3%
...in het openbaar waar volwassenen mij konden zien bv. op café	17,8%
...op een verdoken plaats waar volwassenen mij niet konden zien bv. bij andere vrienden thuis	9,0%
...op een andere plaats	13,1%

Ik was tijdens het spijbelen meestal... (N: 689)

...alleen	39,3%
...met mijn lief of vrienden die ook op mijn school zitten	28,9%
...met mijn lief of vrienden die op een andere school zitten	11,3%
...met mijn lief of vrienden die niet meer naar school gaan	4,4%
...met een ouder, grootouder of voogd	13,1%
...met een broer of zus	3,0%

Ik besliste meestal... (N: 708)

...méér dan één dag van tevoren om te gaan spijbelen	14,0%
...de dag voordien om te gaan spijbelen	25,0%
...de dag zelf – op weg naar school – om te gaan spijbelen	21,9%
...de dag zelf – op school – om te gaan spijbelen	12,4%
...op het ogenblik zelf – zonder het op voorhand te plannen – om te gaan spijbelen	26,7%

Ik spijbelde meestal... (N: 722)	
...zonder dat iemand mij aanspoorde	79,5%
...omdat andere schoolgaande vrienden het voorstelden	13,7%
...omdat vrienden die niet meer naar school gaan het voorstelden	1,4%
...omdat mijn ouders, grootouders of voogd het wilden	5,4%
Spijbelde je ooit om een bepaalde les te missen? (N:746)	
Nooit	55,4%
Een keer	24,9%
Meerdere keren	15,8%
Vaak	3,9%

Bron: Jongerenenquête (2012-2013).

6.3.2 Onderzoeksstrategie

In de volgende stap van de analyse, onderzoeken we hoe de verschillende kenmerken onderling gecombineerd worden en of de aldus verkregen patronen systematisch variëren naar achtergrondkenmerken en kenmerken van de schoolervaring. Voor het afbakenen van de clusters gebruiken we latente klasse analyse. Deze techniek gaat na welke combinaties van kenmerken voorkomen en laat aldus toe een empirische typologie te bouwen. Per individu wordt vervolgens de kans bepaald dat hij tot een bepaald type behoort. Het is die kans die we vervolgens in een variantieanalyse relateren aan achtergrondkenmerken en kenmerken van de schoolervaring¹²¹.

6.4 RESULTATEN

6.4.1 Spijbeltypologie

Een spijbeltypologie werd geconstrueerd op basis van zes spijbeldimensies: (1) de spijbelduur, (2) het medeweten van de ouders, (3) de spijbelplaats, (4) alleen spijbelen versus in groep spijbelen, (5) het tijdstip van de beslissing om te spijbelen, en (6) de

¹²¹ Het alternatief voor deze analyses is dat respondenten worden toegewezen aan de cluster waarvoor zij de hoogste kans hebben om ertoe te behoren. Dat resulteert in een nominale indeling die vervolgens aan de hand van multinomiale regressieanalyse kan geanalyseerd worden. Bij de voorbereiding van dit rapport werden beide werkwijzen gevolgd. Zij leveren gelijkaardige resultaten op. Multinomiale regressieanalyses zijn echter aanzienlijk moeilijker te interpreteren dan klassieke regressieanalyses. Daarom kozen we ervoor deze laatste te rapporteren.

spijbelintentie¹²². Een oplossing met drie clusters, bleek de beste te zijn¹²³. Tabel 6.2 geeft de kans weer dat een bepaald kenmerk voorkomt gegeven men tot een bepaalde cluster hoort.

Spijbelaars uit de eerste cluster spijbelen voornamelijk alleen en thuis. Een meerderheid van hen spijbelt bovendien met medeweten van de ouders. Het gaat hier om echte occasionele spijbelaars die meestal niet langer dan 1 dag spijbelen. De beslissing te spijbelen nemen ze in ongeveer gelijke mate op de dag zelf als op voorhand. Vrijwel elke spijbelaar uit de eerste cluster geeft aan uit eigen overweging gespijbeld te hebben. Deze categorie stemt het sterkst overeen met wat Reid (1999) door de ouders gedoogd spijbelen noemt. We duiden deze spijbelcluster aan als de *thuisblijvers*. Ongeveer 40% van de spijbelaars behoort tot deze categorie.

De tweede spijbelcluster vat spijbelaars die spijbelen zonder dat de ouders daarvan op de hoogte zijn. Het zijn spijbelaars die niet thuis spijbelen, in groep spijbelen en vaak op de dag zelf pas beslissen te spijbelen. Deze spijbelaars spijbelen meestal voor maximaal 1 dag en beslissen dat vaak uit eigen overweging. Deze spijbelcategorie beantwoordt aan het beeld van de traditionele spijbelaar en hetgeen Reid (1999) beschrijft als een institutionele spijbelaar. We benoemen deze cluster daarom de *traditionele spijbelgroep*. Een derde van de spijbelaars kan tot dit spijbeltype gerekend worden.

De derde spijbelcluster is de meest bijzondere. Spijbelaars van deze groep vertonen op verschillende punten grote overeenkomsten met de eerste cluster. Ook dit zijn spijbelaars die spijbelen met medeweten van de ouders, aangeven uit eigen overweging besloten te hebben te spijbelen en hun spijbelbeurt beperken tot 1 dag. Ook deze spijbelaars beslissen zowel op de dag zelf als de dag voordien te spijbelen. Deze derde cluster onderscheidt zich van de eerste cluster in de plaats waar er gespijbeld wordt en of dat alleen of in groep gebeurt. In tegenstelling tot spijbelaars van de eerste cluster, spijbelen spijbelaars van de derde cluster praktisch nooit alleen. Hun spijbelen vindt zowel thuis plaats als op een andere locatie. In tegenstelling tot de twee andere clusters is dit een type spijbelaar dat weinig overeenkomsten vertoont met de verwachte spijbeltypes uit de literatuur. Dat is opvallend aangezien het toch gaat om 30% van de spijbelaars. Het is niet zo eenvoudig voor dit type een passend label te vinden. Aangezien het in groep spijbelen typisch is voor deze cluster, bestempelen we ze als de *ouders gedoogde sociale spijbelaars*.

¹²² De spijbelfrequentie, het specifiek lesverzuim, en de spijbelgeschiedenis werden niet meegenomen in de analyses. Deze keuze werd strikt empirisch bepaald door de optimale modelselectie af te wegen tegenover het optimaal aantal gehanteerde kenmerken.

¹²³ De modelselectie wordt in sectie 1.2 van de bijlage besproken.

TABEL 6.2 CONDITIONELE KANSVERDELING VAN HET 3-CLUSTER MODEL NAAR SPIJBELDIMENSIE.

	R ²	Thuisblijvers (N:235)	Traditionele spijbelaars (N:198)	Ouder gedoogde sociale spijbelaars (N:160)
<i>Spijbelduur</i>	5%			
1 les tot 1 dag		0,61	0,85	0,61
Langer dan 1 dag		0,38	0,14	0,38
<i>Medeweten van de ouders</i>	37%			
nee		0,38	0,92	0,17
ja		0,61	0,07	0,82
<i>Spijbelplaats</i>	48%			
thuis		0,91	0,10	0,42
niet thuis		0,08	0,89	0,57
<i>Alleen vs. in groep spijbelen</i>	67%			
Alleen		0,88	0,10	0,01
Niet alleen		0,11	0,89	0,98
<i>Tijdstip van de beslissing om te gaan spijbelen</i>	7%			
De dag voordien		0,43	0,18	0,49
De dag zelf		0,56	0,82	0,50
<i>Spijbelintentie</i>	11%			
Spijbelaar zelf		0,95	0,67	0,68
Andere		0,04	0,32	0,31

Bron: Jongerenenquête (2012-2013).

6.4.2 Profielschets van spijbelclusters

De latente-klasse analyse leverde drie spijbeltypes op: (1) de thuisblijvers, (2) de traditionele spijbelgroep, en (3) de ouder gedoogde sociale spijbelgroep. In deze sectie wordt op basis van een ANOVA voor elke cluster een spijbelprofiel opgesteld aan de hand van 9 achtergrondkenmerken (tabel 6.3).

De groep van *thuisblijvers* is grotendeels terug te vinden bij leerlingen met een migratie-achtergrond. Dit type spijbelen komt bovendien vaker voor bij leerlingen die thuis niet de onderwijstaal spreken, met een zwakke sociaaleconomische achtergrond en waarvan de ouders gescheiden zijn. Met betrekking tot de schoolloopbaan vindt dit type spijbelen vaker plaats bij leerlingen uit het 5^{de} en 6^{de} jaar en bij leerlingen die reeds gebist hebben.

Traditioneel spijbelen vindt vaak plaats bij jongeren uit gezinnen waarvan beide ouders werkloos zijn. In tegenstelling tot de groep van thuisblijvers, is traditioneel spijbelen waarschijnlijker bij jongeren uit gezinnen waarvan beide ouders nog samenwonen.

Ouder gedoogd sociaal spijbelen komt vooral voor bij jongeren zonder migratie-achtergrond, komende uit de middenklasse. Zo vindt ouder gedoogd sociaal spijbelen vaak plaats bij autochtone jongeren, in gezinnen waar thuis Nederlands wordt gesproken, waarvan de ouders de woning bezitten, en waarvan de moeder over een diploma secundair onderwijs beschikt. Tot slot is dit spijbeltype vaker terug te vinden bij leerlingen die nog nooit gebist hebben. Dit derde spijbeltype is een vorm van occasioneel spijbelen waarover in de literatuur nog niet over geschreven is. Ouder gedoogde sociale spijbelaars hebben met elkaar gemeenschappelijk dat ze occasioneel spijbelen met medeweten van de ouders maar voor het overige niet voldoen aan de waarneembare risicokenmerken van spijbelen.

Een aantal factoren doen ons vermoeden dat deze spijbelcategorie bestaat uit jongeren met een laissez-faire opvoedingsstijl. Een laissez-faire opvoedingsstijl wordt gekenmerkt door een opvoedingssituatie waarin zowel een gebrek is aan responsiviteit als aan discipline en structuur (Baumrind, 1978; Maccoby & Martin, 1983). In tegenstelling tot de twee andere spijbeltypes, wegen de negatieve gedragssuitkomsten minder zwaar door dankzij het aanwezige kapitaal bij de ouders. Ten eerste wordt ouder gedoogd sociaal spijbelen, net als de twee andere spijbeltypes gekenmerkt door een lage mate van betrokkenheid en controle door de ouders. Ten tweede toont onderzoek dat de invloed van een opvoedingsstijl gemedieerd wordt door de sociaaleconomische status van de ouders (McNeal, 1999; Smith, 2004). Dat zou kunnen verklaren waarom ouder gedoogde sociale spijbelaars doorgaans een regelmatige schoolloopbaan doorlopen. Ten derde maken de multivariate analyses in de volgende paragraaf duidelijk dat luxeverzuim grotendeels aan het ouder gedoogd sociale spijbeltype toegeschreven kan worden. De bivariate frequentieverdeling toont dat meer dan 80% van de luxeverzuimers uit bemiddelde gezinnen komt (sectie 6.3.1).

Dezelfde factoren bieden ook een verklaring waarom het ouder gedoogd sociale spijbeltype voor zover wij konden nagaan nog niet in de spijbelliteratuur is beschreven. Ten eerste onderzoekt een groot deel van de literatuur problematisch spijbelgedrag. De ouder gedoogde sociale spijbelcategorie wordt geconstrueerd op basis van occasioneel spijbelen. Ten tweede zorgt de combinatie van het enerzijds onderscheiden van spijbelen met schoolverzuim met medeweten van de ouders en het gebrek aan risicofactoren van spijbelen binnen de ouder gedoogde sociale spijbelcategorie (bijvoorbeeld onregelmatige schoolloopbaan, gescheiden ouders, lage SES, vreemde thuistaal) er voor dat zowel vanuit het beleid als in de literatuur nauwelijks aandacht aan dit type wordt besteed.

TABEL 6.3 VERDELING VAN HET GEMIDDELDE VAN DE WAARSCHIJNLIJKHEIDSSCORES VAN DE SPIJBELCLUSTERS TEN OPZICHTE VAN RELEVANTE FACTOREN OP BASIS VAN ANOVA (BIVARIAAT).

	<i>Thuisblijvers</i>	<i>Traditionele spijbelgroep</i>	<i>Ouder gedoogde sociale spijbelgroep</i>
<i>Geslacht</i>	n.s.	n.s.	n.s.
Meisje	0,415	0,304	0,281
Jongen	0,412	0,338	0,250
<i>Jaar</i>	*	n.s.	(*)
3 ^{de} jaar	0,408	0,371	0,221
4 ^{de} jaar	0,346	0,346	0,309
5 ^{de} jaar	0,487	0,298	0,215
6 ^{de} jaar	0,493	0,252	0,255
7 ^{de} jaar	0,368	0,310	0,322
<i>Bissen</i>	**	n.s.	*
Nooit gebist	0,359	0,346	0,295
Reeds gebist	0,455	0,309	0,236
<i>Migratie-achtergrond</i>	*	n.s.	***
Autochtoon	0,372	0,319	0,309
Turk / Marokkaans	0,471	0,306	0,234
Overige	0,472	0,353	0,175
<i>Thuis taal</i>	*	n.s.	***
Nederlands	0,367	0,325	0,308
Vreemde taal	0,458	0,329	0,213
<i>Arbeidssituatie ouders</i>	n.s.	*	n.s.
Beide ouders werkloos	0,328	0,478	0,194
Minstens 1 ouder werkt	0,412	0,318	0,269
<i>Eigenaar gezinswoning</i>	**	n.s.	*
Huurt woning	0,500	0,284	0,216
Bezit woning	0,385	0,337	0,277
<i>Gezinssituatie</i>	***	**	n.s.
Ouders wonen niet meer samen	0,484	0,270	0,246
Ouders wonen samen	0,361	0,365	0,274
<i>Opleidingsniveau moeder</i>	n.s.	n.s.	*
Geen of lager onderwijs	0,448	0,333	0,219
Secundair onderwijs	0,387	0,301	0,311
Hogeschool of universiteit	0,420	0,342	0,238
<i>Onderwijsvorm</i>	n.s.	n.s.	n.s.
aso	0,414	0,310	0,276

tso	0,423	0,312	0,265
bso	0,403	0,343	0,254

Bron: Jongerenenquête (2012), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$; $p \leq 0.10 = (*)$

6.4.3 Multivariate analyse

In deze sectie worden de spijbelprofielen verder verkend aan de hand van een multivariate regressieanalyse. Zoals eerder verduidelijkt bestuderen we de kans dat een jongeren tot één van de drie clusters behoort. De gevonden verbanden worden gecontroleerd voor de eerste twee bindingsvormen. De eerste bindingsvorm, gehechtheid met significante anderen, wordt geoperationaliseerd aan de hand van de mate van binding met de school en de mate van binding met de ouders. De tweede bindingsvorm, betrokkenheid bij conformistische activiteiten, wordt geoperationaliseerd aan de hand van de autoritatieve schoolstijl. Daarnaast wordt er tevens gecontroleerd voor antisociaal gedrag, luxeverzuim, en enkele schoolkenmerken. Tabel 6.4 toont de nulmodellen van de multivariate analyses op individueel niveau en op schoolniveau. De variatie tussen de thuisblijvers, de traditionele spijbelgroep, en de ouder gedoogde sociale spijbelgroep op schoolniveau bedraagt respectievelijk 6,28%, 6,34% en 7,14%. Deze rho's verantwoorden om ook het schoolniveau in de analyses te betrekken en tonen dat sommige scholen meer geconfronteerd worden met een bepaald spijbeltype dan andere.

Een regressieanalyse waarbij uitsluitend op schoolniveau gecontroleerd wordt voor enkele relevante schoolkenmerken levert een zicht op de verspreiding van de spijbeltypes naar schooltype (resultaten niet getoond): (1) Het spijbelen dat thuis gebeurt (thuisblijvers), vindt in vergelijking met de twee andere spijbeltypes, grotendeels plaats in meisjesscholen. (2) Traditioneel spijbelen vindt, in vergelijking met de twee andere spijbeltypes, grotendeels plaats in jongensscholen, waar er veel gespijbeld wordt, en waar er een autoritatieve schoolstijl gehanteerd wordt. (3) ouder gedoogde sociaal spijbelen vindt, in vergelijking met de twee andere spijbeltypes, grotendeels plaats in jongensscholen, waar er maar in beperkte mate gespijbeld wordt, en waar het aan een autoritatieve schoolstijl ontbreekt. Zowel verschillen naar instroom als een verschil naar het gevoerde schoolbeleid houden verband met de prevalentie van de spijbeltypes. In de volgende paragraaf (tabel 6.5) wordt duidelijk dat de invloed van enkele individuele kenmerken zwaarder doorweegt dan deze schoolkenmerken.

TABEL 6.4 NULMODEL MULTILEVELANALYSE VOOR DE DRIE SPIJBELCLUSTERS VOOR SPIJBELAARS UIT DE 2^{DE} EN 3^{DE} GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS (N=460)

<i>0-model</i>	<i>Thuisblijvers</i>	<i>Traditionele spijbelgroep</i>	<i>Ouder gedoogd sociaal spijbelen</i>
Intercept	0,421	0,288	0,291
Variantie leerling	0,179	0,133	0,117
Variantie school	0,012	0,009	0,009
Totale variantie	0,191	0,142	0,126
ICC	6,28%	6,34%	7,14%

Bron: Jongerenenquête (2012-2013).

Tabel 6.5 geeft de resultaten weer van de multivariate multilevel regressieanalyse. Met betrekking tot de achtergrondkenmerken zien we dat de verschillen tussen de drie spijbeltypes voornamelijk bepaald worden door verschillen in het jaar waarin men les volgt, de gezinssituatie, en de arbeidssituatie van de ouders. Het is opvallend dat, in vergelijking met de twee andere spijbeltypes, ouder gemotiveerd spijbelen minder waarschijnlijk is in gebroken gezinnen. Traditionele spijbelaars bevinden zich voornamelijk in het derde jaar en komen uit gezinnen waarvan de beide ouders werkzaam zijn.

Bovenop de achtergrondkenmerken worden antisociaal gedrag, de binding met de school, de binding met de ouders, en luxeversuim aan de modellen toegevoegd. We zien dat in de multivariate modellen de variatie tussen de drie spijbeltypes beperkt is. Drie zaken zijn opvallend. In de eerste plaats het effect van antisociaal gedrag. In de literatuur wordt het verband tussen spijbelen en antisociaal gedrag dikwijls als problematisch omschreven (Henry & Huizinga, 2007; Nouwen, 2008; Weerman & van der Laan, 2006). Leerlingen die spijbelen hebben een grote kans om ook delinquent gedrag te stellen (Baker, Sigmon, & Nugent, 2001; Vettenbrug & Huybregts, 2001). De analyses tonen dat dit enigszins genuanceerd moet worden aangezien de spijbelaars die zich dit schooljaar frequent antisociaal gedragen hebben, hoofdzakelijk binnen de groep van traditionele spijbelaars teruggevonden worden. Dat impliceert dat er ook spijbeltypes zijn waar de band met antisociaal gedrag aanzienlijk minder sterk is. In de tweede plaats is het effect van luxeversuim interessant. Er tekenen zich duidelijke verschillen af in luxeversuim tussen de drie spijbeltypes. Luxeversuim hangt in sterke mate samen met het ouder gedoogd sociaal spijbeltype. Daar tegenover is het weinig waarschijnlijk luxeversuim terug te vinden binnen de traditionele spijbelgroep. Tot slot tekenen er zich geen verschillen af in de mate van binding met de school en binding met de ouders tussen de drie spijbeltypes. Jongeren hebben een grotere kans te spijbelen indien de binding met de school om welke reden dan ook minder sterk is. De concrete vorm die het spijbelen aanneemt, lijkt minder sterk samen te hangen met binding.

Naast het bespreken van verschillen tussen de drie spijbeltypes onderling, is het interessant elk van de drie spijbeltypes te vergelijken met de groep leerlingen die niet gespijbeld hebben (zie sectie 13.2 in de bijlage¹²⁴). We vatten de resultaten daarvan kort samen. Ten eerste is er een verband tussen elk van de drie spijbeltypes en antisociaal gedrag, en elk van de drie spijbeltypes en de mate van schoolbinding. Zowel het spijbelen dat thuis plaatsvindt (thuisblijvers), het traditioneel spijbelen, als het ouder gedoogd sociaal spijbelen gaat gepaard met een positief verband met antisociaal gedrag en een negatief verband met schoolbinding. Dit toont dat de prevalentie van elk van de drie spijbeltypes gepaard kan gaan met negatieve implicaties voor de schoolloopbaan van betrokken leerlingen. Een beleid waarin meer verdoken vormen van spijbelen onder de radar blijven, doordat bijvoorbeeld de ouders instemmen met de afwezigheid van de leerling, zal slechts een gedeelte van de spijbelproblematiek beïnvloeden. In dat opzicht is het interessant vast te stellen dat er verschillen zichtbaar zijn in de mate waarin spijbelaars per spijbeltype aangeven dat hun spijbelen reeds ontdekt is (zie sectie 13.2 in de bijlage). Het spijbelen van de *ouders gedoogde sociale spijbelaars* is het meest ontdekt, het spijbelen van de *thuisblijvers* is het minst ontdekt.

Ten tweede verhoudt de groep van thuisblijvers zich positief met leerlingen met een migratie-achtergrond en met leerlingen uit het 6^{de} jaar. Gezinnen waarvan de ouders beschikken over een migratie-achtergrond blijken sneller geneigd toestemming te verlenen aan hun kinderen, en in het bijzonder bijna volwassenen leerlingen, om thuis te spijbelen.

¹²⁴ Men moet enigszins voorzichtig omspringen met resultaten waarbij spijbelaars per spijbeltype vergeleken worden met de veel grotere steekproef van niet-spijbende leerlingen (N thuisblijvers = 235 ; N traditionele spijbelaars = 198 ; N ouder gedoogde sociale spijbelaars = 160 ; N niet-spijbelaars = 2526). Deze scheve verdeling kan ook bij logistische regressieanalyse zorgen voor onbetrouwbare schattingen van de parameters (Allison, 2001).

TABEL 6.5 MULTIVARIATE MULTILEVEL REGRESSIEANALYSE VOOR DE DRIE SPIJBELCLUSTERS VOOR SPIJBELAARS
UIT DE 2^{DE} EN 3^{DE} GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS (N=460)

	<i>Thuisblijvers</i>	<i>Traditionele spijbelgroep</i>	<i>Ouder gedoogd sociaal spijbelen</i>
Intercept	0,629(*)	0,046	0,340
<i>Level 1 – Individuele kenmerken</i>			
Geslacht (0: meisje)	-0,022	0,071	-0,055
Jaar (0: 3 ^{de} jaar)			
4 ^{de} jaar	-0,098	-0,007	0,103
5 ^{de} jaar	0,091	-0,103	0,212
6 ^{de} jaar	0,109	-0,146*	0,044
7 ^{de} jaar	0,016	-0,094	0,009
Bissen (0: nooit gebist)	0,056	-0,068	-0,029
Migratie-achtergrond (0: autochtoon)			
Turks / Marokkaans	0,053	0,026	-0,118(*)
Overige	0,016	0,103	-0,087
Arbeidssituatie ouders (0: beide ouders werkloos)	0,160	-0,208*	0,053
Gezinssituatie (0: ouders wonen samen)	-0,126*	0,061	0,068
Antisociaal gedrag	-0,048*	0,041**	0,003
Binding met school	-0,039	-0,002	0,029
Binding met ouders	-0,033	-0,001	0,033
Luxeverzuim	0,029	-0,099***	0,079***
<i>Level 2 - Schoolkenmerken</i>			
% jongens	-0,002	0,001	0,001
% spijbelaars	0,001	0,003	-0,005
Autoritatieve schoolstijl (0: alternatieve schoolstijl)	-0,043	0,005	0,033
<i>Samenvattende gegevens</i>			
Variantie leerling	0,161	0,111	0,110
Variantie school	0,004	0,008	0,000
Intraschoolcorrelatie	2,42%	6,72%	0,00%
Totaal Verklaarde variantie	13,61%	16,20%	12,70%
Verklaarde variantie level 1 (leerlingen)	10,06%	16,54%	5,98%
Verklaarde variantie level 2 (school)	66,67%	11,11%	100,00%

Bron: Jongerenenquête (2012), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$.

6.5 BESLUIT

Ook occasionele spijbelaars vormen een heterogene groep (zie Maynard et al., 2012; Pathammavong et al., 2011; Reid, 1999; Vaughn et al., 2013). Onze gegevens ondersteunen die stelling. Op basis van de data werden drie spijbelgroepen van elkaar onderscheiden aan de hand van een latente klasse-cluster analyse (LCA). Verschillen tussen deze spijbeltypes werden niet vooraf theoretisch geformuleerd, maar geconstrueerd op basis van de empirische data. In tegenstelling tot het onderzoek naar een spijbeltypologie van Maynard en collega's (2012), waar spijbeltypes van elkaar worden onderscheiden op basis van spijbelcorrelaten, worden in deze analyses objectieve spijbelindicatoren gebruikt. Voor zover we weten is dit de eerste studie waarin spijbeltypes op dergelijke wijze worden onderzocht. Een spijbeltypologie werd geconstrueerd op basis van zes spijbelkenmerken: (1) de spijbelduur, (2) het medeweten van de ouders, (3) de spijbelplaats, (4) alleen spijbelen versus in groep spijbelen, (5) het tijdstip van de beslissing om te spijbelen, en (6) de spijbelintentie. De bevinding dat deze zes indicatoren meer variatie tussen de spijbeltypes verklaren in vergelijking met de spijbelfrequentie, ondersteunt ons uitgangspunt om spijbelclusters van elkaar te onderscheiden op basis van meerdere spijbelkenmerken. Op basis van deze zes spijbelkenmerken werden drie spijbelclusters van elkaar onderscheiden: (1) de thuisblijvers, (2) de traditionele spijbelgroep, en (3) de ouder gedoogde sociale spijbelaars.

Spijbelaars behorend tot de spijbelgroep van de thuisblijvers spijbelen grotendeels thuis en doen dat alleen. De ouders zijn meestal wel op de hoogte van dat spijbelen. Deze jongeren spijbelen doorgaans niet langer dan 1 dag. Het aantal jongeren binnen dit type dat de dag voordien beslist om te gaan spijbelen is min of meer evenredig aan het aantal jongeren dat op de dag zelf beslist om te spijbelen. De spijbelcategorie van de thuisblijvers vormt de grootste groep, ongeveer 40% van de bevraagde spijbelaars behoort tot deze categorie. Jongeren uit deze groep zijn vaak jongeren met een migratie-achtergrond, die thuis een vreemde taal spreken, uit een gedepriveerde gezinssituatie komen en waarvan de ouders gescheiden zijn. Dit zijn hoofdzakelijk leerlingen uit het vijfde en zesde jaar en leerlingen die reeds gebist hebben.

Spijbelaars behorend tot de traditionele spijbelgroep tonen de grootste overeenkomst met de klassieke perceptie over spijbelen (Reid, 1999; Tyerman, 1968). Dit zijn jongeren die bijna nooit thuis spijbelen, in groep spijbelen, en vaak op de dag zelf pas beslissen om te spijbelen. Dikwijls zijn de ouders daarvan niet op de hoogte. Ongeveer 30% van de spijbelaars behoort tot deze categorie. Net als de spijbelgroep van de thuisblijvers komt dit type spijbelaars grotendeels uit een materieel gedepriveerde gezinssituatie. Het verschil zit hem in de wijze waarop deze economische deprivatie tot uitdrukking komt. Traditionele spijbelaars komen in vergelijking met thuisblijvers iets vaker uit gezinnen waarvan beide ouders werkloos zijn.

Ouder gedoogde sociale spijbelaars spijbelen vaak in groep. Het aantal spijbelaars binnen dit type dat thuis spijbelt, is ongeveer gelijk aan het aantal spijbelaars dat op een andere locatie spijbelt. De ouders zijn meestal op de hoogte van het spijbelen. Bovendien ligt de intentie om te spijbelen doorgaans bij de spijbelaar zelf en beperken deze spijbelaars de duur van hun afwezigheid tot 1 dag. Ongeveer 30% van de spijbelaars vallen onder dit spijbeltype. Deze spijbelaars zijn vaak autochtone jongeren, komende uit de middenklasse. Dit zijn jongeren waar thuis Nederlands wordt gesproken, waarvan de ouders de woning bezitten, en waarvan de moeder over een diploma secundair onderwijs beschikt.

Een meervoudige regressieanalyse toont dat er na multivariate controle maar een beperkt aantal achtergrondkenmerken en spijbelcorrelaten verschillen tussen de drie spijbeltypes kunnen verklaren. Verschillen tussen de drie occasionele spijbelgroepen worden in grote mate bepaald door verschillen in de spijbelkenmerken. Drie zaken zijn opvallend: (1) er is een verschil in de aanwezigheid van ander norm overschrijdend gedrag tussen de drie spijbeltypes, (2) er is geen verschil in schoolbinding tussen de drie spijbeltypes, (3) er is meer berekend spijbelen, oudergemotiveerd spijbelen en luxeverzuim dan verwacht.

Niet elk type spijbelaar heeft dezelfde kans om naast spijbelen ook ander norm overschrijdend gedrag te stellen. Het zijn vooral de traditionele spijbelaars die zich frequent antisociaal gedragen¹²⁵. Jongeren die in groep spijbelen en dat doen in een ongecontroleerde setting lopen een groter risico op antisociaal gedrag. Dat is in overeenstemming met criminologisch onderzoek waar steeds meer aandacht wordt besteed aan het belang van groepsdruk en de aanwezigheid van een autoriteitsfiguur (Warr, 2002; Wikström, 2010): *"In the presence of peers, deviant acts will be easier and more rewarding; the absence of authority figures reduces the potential for social control responses to deviance; and lack of structure leaves time available for deviant behavior"* (Osgood, Wilson, 'O Malley, Bachman, & Johnston, 1996, p. 635). Niet het spijbelen op zich, maar de omstandigheden waarin dat spijbelen plaats vindt, houdt dus verband met een grotere kans op antisociaal gedrag. Dat was ook het geval bij Tyga, een problematische spijbelaar, die zijn spijbelloopbaan begon als traditionele spijbelaar. *"In het begin was dat gewoon rondlopen op straat met vrienden, toen was dat nog de meisjes checken, eens kijken in de winkels, nu is dat gewoon op straat ambras maken, joints smoren, mensen afdreigen, zo van die dingen"* (Tyga, problematische spijbelaar). In de literatuur wordt spijbelen dikwijls beschreven als symptoomgedrag voor delinquentie (Vettenbrug & Huybregts, 2001). Daarnaast wordt in de poging om tot een algemene spijbeltheorie te komen, spijbelen steeds vaker ingedeeld binnen het externaliserend gedragsspectrum (Hirschfield & Gasper, 2011; Vaughn et al., 2013). Onze

¹²⁵ Dat wil daarom niet zeggen dat de twee andere spijbeltypes zich niet antisociaal gedragen. Logistische regressieanalyses met de niet-spijbelende leerlingen als referentiecategorie tonen dat elk van de drie spijbeltypes zich positief verhouden met antisociaal gedrag.

resultaten tonen dat men daar enigszins voorzichtig moet mee omspringen. Spijbelen hangt sterk samen met antisociaal gedrag, maar dat is vooral het geval voor spijbelaars uit tot de traditionele spijbelgroep.

De meerwaarde van het onderzoeken van verschillende spijbeltypes is het onder de aandacht brengen van meer verdoken of minder opvallende spijbeltypes. Ten eerste wordt er binnen de groep van occasionele spijbelaars meer gespijbeld met medeweten van de ouders dan aanvankelijk gedacht. Van de drie spijbeltypes, worden twee spijbeltypes gekenmerkt door spijbelen waarvan de ouders op de hoogte zijn. Meer dan 30% van de spijbelaars kreeg daadwerkelijk de toestemming van zijn ouders. Zelfs indien luxeverzuim een deel van dit oudergemotiveerd spijbelen uit maakt, is dat aantal zorgwekkend. Ten tweede wordt er ook meer berekend gespijbeld dan verwacht. 60% van de occasionele spijbelaars geeft aan nog nooit te zijn betrapt. Een significant deel van de spijbelaars spijbelt bovendien tijdens specifieke lessen of leerkrachten, of nadat de leerkracht hun als aanwezig had geregistreerd.

Implicaties voor het beleid

Het voorgaande levert enkele concrete aandachtspunten op voor een spijbelbeleid. We behandelen deze hier omdat het gaat om zeer concrete zaken die rechtstreeks voortvloeien uit de bevindingen van dit hoofdstuk. Een algemene discussie over beleidsimplicaties wordt in hoofdstuk 8 gegeven.

Ten eerste blijkt uit de sterke vertegenwoordiging van berekende spijbelaars dat de registratie en controle van spijbelaars nog voor verbetering vatbaar is. Reid (2010, 2011) benadrukt dat het registreren van spijbelaars onvoldoende is. Een spijbelbeleid kan pas doeltreffend zijn als die geregistreerde gegevens ook geanalyseerd worden. Het detecteren van systematisch verschillen in de spijbelkenmerken kan zo informatie opleveren over welke gaten in het systeem door berekende spijbelaars gebruikt worden. De verdeling van de spijbelkenmerken toont dat ongeveer 13% van de spijbelaars de dag zelf op school beslissen om te gaan spijbelen. Gegeven de sterke nadruk vanuit het beleid op het vlak van techno preventie (bv. het optimaliseren van de controle op de toegangspoorten tot de school) naar de scholen toe is dat nog betrekkelijk hoog. De spijbelinterviews tonen dat vooral de controlesystemen gedurende de middagpauze blinde vlekken hebben. Spijbelaars maken misbruik van de afwezigheid van controle aan de schoolpoort gedurende de middagpauze of slagen er in ten onrechte een pasje te bemachtigen om tijdens de middag naar huis te gaan. Voor Jona en Jonathan escaleerde hun spijbelloopbaan vanaf het ogenblik ze er in slaagden de school ongemerkt gedurende de middag te verlaten. Op de vraag wat voor maatregelen zijn school had kunnen treffen om zijn spijbelen tegen te gaan antwoordt Jona het volgende: *"Ik weet het niet, maar over het algemeen tijdens de middag daar weglopen in het atheneum was wel moeilijk want je had zo een kaartje en er stond altijd een leerkracht aan de poort. Maar tuurlijk, over de middag, zagezegd tijdens de refter, zei je dat je naar het*

toilet moest, kon je weg, die leerkrachten waren toen ook gaan eten, en de koer was leeg, dus dan kon je wel weglopen, maar anders, anders niet. Ja gewoon begeleiding zetten aan de poort ofzo". (Jona, problematische spijbelaar). Ook voor Jonathan escaleerde zijn spijbelgedrag vanaf het ogenblik dat hij ongemerkt misbruik kon maken van zijn middagpasje: "Mijn tweede school was de lakste, slechtste school waar ik ooit gezeten heb. Er was totaal geen controle op u. En ik heb daar toen heel vaak misbruik van genomen want ik had een middagpasje. Ik woonde dichtbij, dus ik ging 's maandags en meestal de dinsdag, dus die twee dagen, omdat mijn ouders dan niet thuis zijn, ging ik gewoon 's middags thuis eten, en kwam ik niet meer terug. Maandag omdat ik nog maar een lesuur had, en ik vond dat de moeite niet. Dinsdag omdat ik ook maar een lesuur had, en dat was L.O." (Jonathan, occasionele spijbelaar).

Een tweede aandachtspunt voor het beleid is de vaststelling dat er tussen de drie occasionele spijbeltypes betrekkelijk weinig verschillen worden waargenomen. Zo is er geen verschil in schoolbinding tussen de drie spijbeltypes. Een doeltreffend spijbelbeleid moet het optimaliseren van het schoolklimaat en het generaliseren van de betrokkenheid bij de school steeds beogen. Een occasionele spijbelaar die op de dag van vandaag betrapt wordt, wordt toch vooral gesanctioneerd (bijvoorbeeld strafstudie). De analyses tonen dat occasioneel spijbelen in vele gevallen een signaal is dat een jongere onthecht geraakt van de school. Sanctioneren is in deze gevallen dan onvoldoende. De mankementen van een schoolbeleid dat occasioneel spijbelen uitsluitend aanpakt met sancties wordt ook door Ayra aangehaald op de vraag waarom ze haar huidige school zoveel beter vindt dan de vorige. *"Goh, de school is niet zo streng. Ik heb altijd katholiek onderwijs gedaan, en hier ben je veel vrijer, ik bedoel, wat ik nu aanheb, in mijn andere school zou dan nooit gemogen hebben. Dat was wel strenger, en hier zijn ze veel vrijer. Je hebt hier ook geen strafstudies of zo, maar als je dan een zware fout doet, dan gaan ze wel een correctiemoment doen, maar dan geven ze je geen straf. Dan gaan ze gewoon een oplossing zoeken voor het probleem, en babbelen ze daarover. Dat is veel beter op deze school vind ik, omdat je, als je met problemen zit, je kan gerust naar een leerkracht gaan, en ze zeggen: ja mevrouw of meneer, ik heb dat probleem thuis, en ze gaat dan zeggen van ok, we gaan nu een uurtje daarover babbelen, dat dat van je hart is, want sommige dingen durf je thuis niet te bespreken."* (Ayra, occasionele spijbelaar).

Luxeverzuim wordt dikwijls niet als echt spijbelen aanzien en wordt in spijbelonderzoek vaak buiten beschouwing gelaten (zie bijvoorbeeld Grewe, 2005). Luxeverzuim is tegenover de drie spijbeltypes echter geen losstaand fenomeen. Ten eerste zien we dat bijna de helft van de spijbelaars reeds gespijbeld heeft net voor of na een schoolvakantie. In 11% van het oudergemotiveerd spijbelen wordt bovendien rechtstreeks gewezen naar op reis gaan. Ten tweede tonen de analyses dat er geen verschil is in schoolbinding tussen de ouder gedoogde sociale spijbelaars, waarmee luxeverzuim sterk verband houdt, en de twee andere spijbeltypes. Luxeverzuim hangt dus sterk samen met andere spijbelvormen. Dat was ook bij

Raymond het geval. Raymond is een occasionele spijbelaar die af en toe eens spijbelt omdat school soms moeilijk te combineren valt met zijn intensieve bijjob. Daarom blijft Raymond soms thuis omdat hij te vermoeid is, of te weinig tijd had om zich voor te bereiden op een toets. Voor het overige haalt hij goede schoolresultaten. Raymond wijst er daarnaast wel op, dat hij reeds een paar keer is thuisgebleven vanwege extra vakantie of om voor zijn rijexamen te oefenen. De analyses en het voorbeeld van Raymond suggereren dat het stilzwijgend toelaten van luxeverzuim tot normvervaging met betrekking tot andere spijbelvormen kan leiden.

We besluiten dit hoofdstuk met de vaststelling dat de groep van occasionele spijbelaars als een heterogene groep moeten gezien worden. Een spijbelbeleid kan pas doeltreffend zijn als met deze heterogeniteit rekening wordt gehouden. Dat is een visie die niet alleen in heel wat recent spijbelonderzoek gedeeld wordt (Kearny, 2008; Maynard et al., 2012; Reid, 2010, 2011), maar ook door Ayra, een occasionele spijbelaar. *“Moest mijn vorige school, hoe groot ze ook is, per leerling een mapje bijhouden, een computerbestand, want daar op school werkte men met mapjes, en er werkten daar 50 mensen aan het secretariaat, iedereen had daar zijn eigen mapje dus als ik dat iedere keer aan iemand anders afgaf, die gingen daar nooit achterkomen, en ik bedoel moest dat bv hier op school als je zoveel keer te laat komt zonder geldige reden, moet je een week aan een stuk om kwart na 8 op school zijn, snap je? Als je echt spijbelt gaan ze op de moment dat je ze terugzien doorvragen en bv zien er is iets mentaal aan de hand gaan erover babbelen en kijken wat ze eraan kunnen doen, maar als dat is voor te gaan drinken met vrienden of joints te gaan roken of weet ik veel wat gaan ze gewoon ouders bellen en dat is dan een blad dat je krijgt en je moet elke ochtend en middag met dat komen en ze moeten dan intekenen dat je er bent geweest dus dat doen ze wel, maar hier is het ook een veel kleinere school, met 400 of 500 leerlinge, dus je kan dat beter opvolgen, maar moesten ze op mijn vorige school een vermoeden gehad hebben en dat ook opgevolgd hebben, zou het misschien beter gelopen zijn”.* (Ayra, V, occasionele spijbelaar).

7 Perceptie van schooldirecteurs over spijbelen en het schoolklimaat in hun school

7.1 INLEIDING

Het werd in dit rapport meermaals benadrukt en in het voorgaande hoofdstuk uitvoerig geïllustreerd: één van de typerende kenmerken van spijbelen is de complexiteit van de problematiek. Bij het ontwerpen en uitdenken van een spijbelbeleid dient met die eigenschap rekening te worden gehouden. Dat geldt op individueel niveau –past één spijbelbeleid voor alle leerlingen? Hoe kunnen we beleidsmatig recht doen aan de verschillende oorzaken en inbedding van het spijbelgedrag? – maar het geldt natuurlijk net zozeer op schoolniveau. Als het gaat over een spijbelbeleid luidt een klassieke vraag ‘zijn er maatregelen of manieren van aanpak die in alle scholen succesvol zijn en welke zijn dat dan?’. Gegeven de complexiteit achter het spijbelfenomeen is het echter niet ondenkbaar, en mogelijk juist zeer plausibel, dat het antwoord op die vraag mager zal zijn. Dat met andere woorden, net zoals er voor de aanpak van een individuele spijbelaar geen standaardaanpak bestaat, het aantal principes dat in alle scholen altijd werkt klein is. Scholen die succesvol zijn in het aanpakken van spijbelen zijn mogelijk vooral die scholen wiens algemene aanpak ook doorsijpelt naar de leerlingen. Wat die aanpak dan precies inhoudt, is mogelijk minder belangrijk dan het feit dat de school erin slaagt zijn leerlingen mee te krijgen in een gemeenschappelijk verhaal van onderwijsorganisatie en -aanpak. Aandacht voor die invalshoek richt de focus niet zozeer naar *wat* scholen precies doen, maar wel naar de mate waarin percepties en ideeën bij het dagelijks bestuur overeenstemmen met wat er leeft bij leerlingen. Dat vormt de focus van dit hoofdstuk. Concreet vergelijken we de perceptie van spijbelgedrag en schoolklimaat bij directeurs met deze van de zelfrapportagegegevens van de leerlingen.

Aandacht voor de perceptie van de directeurs over spijbelen en over het schoolklimaat ten opzichte van de perceptie van de leerlingen, draagt ook op zichzelf bij aan een beter begrip van het spijbelfenomeen. *Ten eerste* omdat in het bindingsproces tussen de jongeren en de school de directie (als een proxy voor het algemeen schoolbeleid) een relevante actor is zoals de peers dat bijvoorbeeld ook zijn. De houding van de schoolgenoten over spijbelen werd reeds onderzocht in hoofdstuk 4. In dit hoofdstuk onderzoeken we de perceptie van de directeurs over spijbelen. Het bevragen van de perceptie van de directeurs over spijbelen is, *ten tweede*, ook interessant omdat het een methode is om informatie te verzamelen over het spijbelbeleid in Vlaamse scholen en de ervaringen daaromtrent bij directies. In de literatuur bestaat geen eensgezindheid over welke rol schoolkenmerken relevant zijn voor het duiden van verschillen in schools wangedrag en spijbelen (Gottfredson, Gottfredson, Payne, &

Gottfredson, 2005). Terwijl sommige auteurs wijzen op de positieve invloed van een schoolklimaat (Gregory & Weinstein, 2008; Gregory et al., 2010; Pellerin, 2005), komen andere auteurs tot de vaststelling dat de invloed van bindingsfactoren op schoolniveau, na controle voor individuele bindingskenmerken, beperkt is (Demanet & Van Houtte, 2012). Die onduidelijke resultaten zijn mogelijk een gevolg van het belangrijker zijn van de synergie tussen gevoerd en ervaren beleid in vergelijking met de eigenschappen van dat beleid zelf.

Het vervolg van dit hoofdstuk is opgebouwd als volgt. Eerst wordt op basis van een literatuurstudie een antwoord gezocht op de vraag welke perceptie tegenover spijbelen en tegenover het schoolklimaat we precies kunnen verwachten bij de schooldirecteurs. Vervolgens wordt een oplijsting gemaakt van de perceptie van de leerlingen. Komen zij tot dezelfde vaststellingen? In een volgende fase wordt de perceptie van de directeurs geïnventariseerd. Ten slotte wordt deze perceptie vergeleken met deze van de leerlingen, en wordt in een laatste fase de context waarin beide percepties van elkaar afwijken empirisch onderzocht. Het verder exploreren van de gevolgen van die gelijkenissen en afwijkingen in termen van het voorkomen van spijbelen in scholen, wordt in het volgende hoofdstuk behandeld.

7.2 ANTI-SPIJBELBELEID: VAN EEN SPECIFIEK VERZUIMBELEID TOT HET GENEREREN VAN EEN POSITIEF SCHOOLKLIMAAT

7.2.1 Vier pijlers van een systematisch verzuimbeleid

Er bestaat een aanzienlijke literatuur die de vele initiatieven tot het reduceren van (vooral problematisch) spijbelen beschrijft en evalueert. Naast de veelheid aan initiatieven valt op dat vaak combinaties gemaakt worden van meer globale maatregelen met talloze kleinschaligere initiatieven (voor overzichten zie: Bye, Alvarez, Haynes, & Sweigart, 2010; Reid, 2002). Een gedetailleerde inventaris van al deze initiatieven valt buiten het bestek van dit onderzoek. In dit literatuurgedeelte beperken we ons tot een beknopte beschrijving van enkele principes die ook vanuit het Vlaamse beleid regelmatig naar voren geschoven worden.

Een systematisch en doelgericht verzuimbeleid wordt doorgaans gezien als zijnde gestoeld op vier pijlers: (1) informeren en sensibiliseren, (2) preventie, (3) begeleiding en (4) sanctioneren. Een succesvol spijbeleid moet, *ten eerste*, duidelijk zijn en bekend zijn bij leerkrachten, leerlingen, ouders en andere betrokken actoren (zoals lokaal welzijnswerk en politie). Zo toont onderzoek dat scholen met een grote spijbelproblematiek vaak gekenmerkt worden door een gebrekkige afstemming van de visie over spijbelen tussen de school en de ouders (Fashola & Slavin, 1998), tussen de school en betrokken lokale instanties (Epstein & Sheldon, 2002), en tussen de schooldirectie en het schoolpersoneel (Malcolm, Wilson, &

Davidson, 2002; Thys & Dupont, 2001). Helder informeren en consequent sanctioneren vormt dan ook een voorwaarde voor het verspreiden van een duidelijk spijbelbeleid. Een vaak gesignaleerd pijnpunt op dit vlak is een gebrek aan duidelijkheid over de grens tussen sanctioneren en begeleiden. Een beleid waar deze grens varieert naargelang de persoon met wie de spijbelaar in contact komt is op dat punt erg onwenselijk (de Baat, Messing, & Prins, 2013; Thys & Dupont, 2001; Van Liere, 2011). Zo toont onderzoek van Malcolm en collega's (2002) dat de criteria op basis waarvan afwezigheden gewettigd worden (verbale boodschappen van broers of zussen, door de ouders, of door middel van doktersbriefjes), variëren naargelang de persoon met wie de leerling in contact komt.

Een succesvol spijbelbeleid zet, *ten tweede*, in op het voorkomen van spijbelgedrag. Een schoolomgeving waarin het voor jongeren moeilijk is om ongemerkt de school te verlaten, of ongemerkt afwezig te zijn, zal de kans op toekomstig spijbelgedrag verkleinen. Zo is de kans op spijbelen groter in scholen waar onvoldoende opvang wordt voorzien bij het wegvallen van lessen, of waar er een gebrek aan toezicht is van de studiemeesters door te veel administratief werk (Thys & Dupont, 2001). Daarnaast kan ook de schoolinfrastructuur (bijvoorbeeld het aantal toegangspoorten tot de school) er toe leiden dat leerlingen gemakkelijker ongemerkt de school verlaten (Bye et al., 2010). Snelle detectie en registratie van spijbelaars is essentieel en kan bewerkstelligd worden door op een variabel tijdstip, of bij aanvang van elk lesuur, de aanwezigheden te controleren (Reid, 2002). Ook met betrekking tot registratie-methoden wijzen auteurs op het belang van een uniforme aanpak. Scholen waar men varieert in het toekennen van afwezigheidscodes en scholen die het registreren van de spijbelproblematiek minder nauw opvolgen, tellen vaak de meeste en hardnekkigste spijbelaars (De Witte & Csillag, 2012; Malcolm et al., 2002; Thys & Dupont, 2001). Bovendien biedt een uniforme registratie van afwezigheden scholen de mogelijkheid de afwezigheidstendens in hun school te analyseren en waar nodig te remediëren (Fashola & Slavin, 1998; Reid, 2002, 2010). In het vervolg van dit rapport tonen we bovendien dat scholen waarschijnlijk meer vat hebben op het al dan niet overwegen te spijbelen bij leerlingen, dan op de stap van het overwegen van spijbelen naar het effectief spijbelen (zie hoofdstuk 8). Ook die vaststelling suggereert dat voorkomen beter is dan genezen.

Het belang van een snelle interventie wordt, *ten derde*, ook benadrukt in de context van het begeleiden en sanctioneren van spijbelaars. Van Burik en collega's (2007) en Verbeek (2005) wijzen op het belang van het opbellen of sms'en van spijbelaars en hun ouders zo snel mogelijk na het vaststellen van iedere afwezigheid. Het is vooral het betrekken van de ouders dat in die praktijk de doorslag geven. Specifiek met betrekking tot de aanpak van problematisch spijbelen, wordt in de literatuur ook veel belang gehecht aan huisbezoeken om op die manier een inschatting te kunnen maken van de opvoedingssituatie van kinderen (Smink & Reimer, 2005; Thys & Dupont, 2001). Dat laatste is uiteraard een vrij drastische maatregel die niet zomaar kan en ook soms niet wenselijk is, maar de idee die erachter schuilgaat is wel cruciaal, nl. een beter zicht krijgen op de mogelijke oorzaken van de

afwezigheid van jongeren op school. Spijbelaars hebben vaak nood aan individuele opvolging, bij voorkeur door dezelfde persoon die de geschiedenis van de betrokkene kent, en als vertrouwenspersoon kan optreden (de Baat, 2010; Thys & Dupont, 2001).

Kenmerken van het spijbelbeleid zijn vaak zeer context specifiek. Het is daarom vaak niet mogelijk een spijbelbeleid dat werkt in de ene school succesvol te kopiëren naar een andere school. In dat opzicht wordt er dikwijls gewezen naar de algemene richting die achter concrete maatregelen schuilgaat. In de literatuur over jeugddelinquent gedrag wordt het belang van het eigen karakter en sfeer op scholen vaak sterk benadrukt (Gottfredson et al., 2005; Leblanc, Swisher, Vitaro, & Trambly, 2007; Welsh, Greene, & Jenkins, 1999). Vooral scholen waar er sprake is van veel communicatie tussen leraren en leerlingen, waar er rechtvaardige en heldere regels zijn, en waar er sprake is van orde en een goede organisatie zouden het gedrag van de leerlingen positief beïnvloeden. Twee manieren waarop de school kan omgaan met haar leerlingen zijn daarbij van belang: responsiviteit en veeleisendheid. Een responsieve schoolstijl verwijst naar scholen waar zwaar wordt ingezet in het verlenen van steun en vertrouwen aan de leerlingen. De mate van inspraak over het functioneren van de school is er groot. Een veeleisende schoolstijl verwijst naar scholen waar het verlenen van een duidelijke structuur en discipline in de praktijk gerealiseerd worden (Pellerin, 2005; Shouse, 1996). In het volgende hoofdstuk wordt er op deze schoolstijlen meer gedetailleerd ingegaan.

Voor dit hoofdstuk volstaat het om er op te wijzen dat de vier vooropgestelde kenmerken van een succesvol verzuimbeleid, in grote mate overeenstemmen met het benadrukken van responsiviteit en veeleisendheid. Een responsief en veeleisend beleid zal in het aanpakken van spijbelen inzetten op enerzijds het bevorderen van de relatie tussen het schoolpersoneel en de spijbelaars, en anderzijds het correct sanctioneren van afwezigheden.

7.2.2 Percepties van de leerlingen

In de bovenstaande sectie worden verschillende factoren besproken op basis waarvan men in de spijbelliteratuur verwacht dat directies en scholen de spijbelproblematiek succesvol kunnen aanpakken. Het is interessant om vast te stellen dat gelijkaardige factoren ook door de spijbelaars zelf worden aangereikt in de interviews die we voor dit project uitvoerden. Bij de vraag wat de school precies kan doen om spijbelen tegen te gaan, werden vier punten aangereikt: (1) duidelijk en strikt sanctioneringsbeleid, (2) uniforme en gerichte registratie van afwezigheden, (3) betere controle aan de toegangspoorten tot de school, en (4) analyseren van achterliggende oorzaken van de afwezigheid. Daarnaast gaven een aantal leerlingen ook aan dat de school eigenlijk niets kan doen om spijbelen tegen te gaan.

Op de vraag wat de school nog kan doen zodat leerlingen minder spijbelen, geeft Noa, een meisje van 17 jaar en occasionele spijbelaar, eerst aan het niet goed te weten en wijst

vervolgens naar een directer sanctioneringsbeleid: [Interviewer: "Denk je dat de school iets kan doen zodat leerlingen minder spijbelen?"] *"Ik zou het echt niet weten, ik zou echt niet weten wat mij toen had tegen gehouden om niet te spijbelen op school. Misschien zo van die mensen die gewoon spijbelen om naar Hasselt te gaan, ja zwaardere sancties geven ofzo".* [Interviewer: "Strenger zijn?"] *"Ja, ik denk dat dat heel veel gaat helpen, want als je weet van als ik terugkom, heb ik straf, en niet zo van volgende week woensdag moet je nablijven hé, want ja dan is dat ja, dan komen we volgende woensdag niet. Zeg dan gewoon aah nu heb je pech se, je mag tot dat uur blijven ofzo"* (Noa, occasionele spijbelaar).

Ayra, een meisje van 16 jaar en occasionele spijbelaar, geeft het belang van een betere registratie van afwezigheden aan: [Interviewer: "Wat kan de school doen om spijbelen tegen te gaan?"] *"Ja dat ik het eigenlijk zelf niet weet. In uw agenda heb je zo van die briefjes eh, maar dat was in het college, je zit daar met 1600 leerlingen, en de eerste keren was dat gewoon de juiste briefjes, en de andere keren was dat dan van andere leerlingen uit hun agenda die briefjes scheuren, ja van 1600 leerlingen, ze houden dat niet allemaal precies bij, en dat was dan gewoon die briefjes invullen, en mama haar handtekening er op zetten"* (Ayra, occasionele spijbelaar).

Ayra wijst, behalve het belang van een betere registratie, tevens op het belang van een grotere aandacht van het schoolpersoneel op de achterliggende oorzaken van de afwezigheden: [Interviewer: "Met je ervaring dat je hebt, denk je dat de school iets meer zou kunnen doen om niet te spijbelen?"] *"Moest mijn vorige school, hoe groot ze ook is, per leerling een mapje bijhouden, een computerbestand, want daar op school werkte men met mapjes. En er werkten daar 50 mensen aan het secretariaat, iedereen had daar zijn eigen mapje, dus als ik dat iedere keer aan iemand anders afgaf, die gingen daar nooit achterkomen. En ik bedoel moest dat bijvoorbeeld hier op school als je zoveel keer te laat komt zonder geldige reden, moet je een week aan een stuk om kwart na 8 op school zijn, snap je? Als je echt spijbelt gaan ze op het moment dat je ze terugzien doorvragen en bijvoorbeeld zien er is iets mentaal aan de hand gaan erover babbelen en kijken wat ze eraan kunnen doen, maar als dat is voor te gaan drinken met vrienden of joints te gaan roken of weet ik veel wat gaan ze gewoon ouders bellen. En dat is dan een blad dat je krijgt en je moet elke ochtend en middag met dat komen en ze moeten dan intekenen dat je er bent geweest dus dat doen ze wel, maar hier is het ook een veel kleinere school, met 400 of 500 leerlingen. Dus je kan dat beter opvolgen, maar moesten ze op mijn vorige school een vermoeden gehad hebben en dat ook opgevolgd hebben, zou het misschien beter gelopen zijn"* (Ayra, occasionele spijbelaar).

Bovenop een strenger spijbelbeleid, en een betere registratie van afwezigheden, melden de geïnterviewde leerlingen ook het belang van een betere controle bij de toegangspoorten tot de school. Zowel Alicia, een meisje van 17 jaar en niet-spijbelaar, als Jona, een jongen van 17 jaar en problematische spijbelaar, duiden op een gerichtere controle tijdens de

middagpauze: [Interviewer: "Ken jij leerlingen die spijbelen?"] *"Ja één in mijn klas, een paar in mijn klas. Dat is altijd tijdens de middag dat die weg zijn eigenlijk is het reglement van ge moet op de speelplaats blijven tenzij dat ge ja da zegt of een briefke hebt of een deftige reden ma er zijn zoveel leerlingen die efkes weg zijn tijdens de middag hé en allez niemand da daar naar omkijkt eh die die allez die merken dat niet eens hier de leerkrachten en de directie"* (Alicia, niet spijbelaar). [Interviewer: "Als ge nu kijkt naar de scholen waar je al gezeten hebt, wat zouden de scholen kunnen doen om ervoor te zorgen dat er minder gespijbeld wordt?"] *"Ik weet het niet, maar over het algemeen tijdens de middag daar weglopen in het atheneum was wel moeilijk want je had zo een kaartje en er stond altijd een leerkracht aan de poort. Maar natuurlijk, over de middag, zagezegd tijdens de refter, zei je van dat je naar het toilet moest, kon je weg, die leerkrachten waren toen ook gaan eten, en de koer was leeg dus dan kon je wel weglopen maar anders, anders niet. Ja gewoon begeleiding zetten aan de poort ofzo, ik weet het niet"* (Jona, problematische spijbelaar).

Tot slot is het opvallend dat enkele spijbelaars de mening delen dat een schoolbeleid helemaal niets kan doen om de spijbelproblematiek te reduceren. Romelu, een jongen van 17 jaar en problematische spijbelaar, en Gizem, een meisje van 15 jaar en occasionele spijbelaar, zijn die mening toegedaan: [Interviewer: "Wat denk je dat de school zou kunnen doen om ervoor te zorgen dat leerlingen minder spijbelen?"] *"Hmm, awel wat kunnen die allemaal doen? Als gij niet wilt gaan, dan kunnen ze moeilijk naar uw huis komen, en u gaan meesleuren. Uiteindelijk weten ze dat dat een protest gaat zijn"*. (Romelu, problematische spijbelaar); Gizem, occasionele spijbelaar: *"Ik denk dat ze daar niks aan kunnen doen, want iemand die wil spijbelen doet dat. Ik denk dat ze niet zoiets speciaals kunnen doen tegen die mensen"*.

Het belang van een responsieve en veeleisende schoolstijl ter bevordering van binding met de school wordt door de jongeren ook aangereikt in de diepte-interviews. Aan de jongeren werd gevraagd een overzicht te geven van hun middelbare schoolloopbaan, en daarbij aan te geven tot welke school ze zich het meest verbonden voelen in vergelijking met hun huidige school. Noa, een meisje van 17 jaar en overwogen spijbelaar, en Bruden, een jongen van 17 jaar en occasionele spijbelaar, benadrukken het belang van een veeleisende schoolstijl. [Interviewer: "Heb je het gevoel dat de leerlingen veel bijleren tijdens de lessen op deze school?"] *"Hmm niet echt, ik vind dat er veel te licht wordt overgegaan. En dat ze teveel met andere dingen bezig zijn. En dat is meer van zo die leerkracht draait zijn rug ooh hier ik heb dat blad al schrijft dat over. En dan draait die zich terug om. Dat kan niet dat die dat 2 seconden heeft afgegeven, allez ja heeft geschreven, dat gemaakt. Maar dan wordt daar niks van gezegd. Of rekenoefeningen met de rekenmachine van de gsm die worden gedaan enzo. Dus eigenlijk leren die niks, die zitten gewoon van elkaar af te schrijven of te doen en dan doet dat wel vervelend als gij dat dan wel doet. En dat iemand dat gewoon zo gemakkelijk doet en die krijgt dan evenveel punten ofzo als mij, daarom dat ik da niet zo goed vind"* (Noa, overwogen spijbelaar); Bruden, occasionele spijbelaar: [Interviewer: "Hoe gaan de

leerkrachten om met leerlingen in het deeltijds onderwijs?"] *"Euum leerkrachten daar zien hun leerlingen meer als volwassenen. Hier op voltijds school zien die leerlingen meer als kinderen ma daar leerlingen in deeltijds krijgt ge ook niet echt les dat is daar meer euhm 2 dat ge gewoon op klas zitten, niks doen en 3 dagen gaan werken".* [Interviewer: "Hoe bedoel je, niets doen?"] *"Ja ze zeggen dan dat 2 dagen les is en 3 dagen gaan werken, maar die 2 dagen is 't echt niet les dat is gewoon zitten in de klas, film kijken, spelen, praten, wij leren echt niks da vond ik ook niet leuk want ik wou wel iets leren daarom miste ik voltijds en ben ik nu terug in voltijds".* (Bruden, occasionele spijbelaar).

Leandro, een jongen van 19 jaar en overwogen spijbelaar, onderstreept het belang van responsiviteit. [Interviewer: "Wat denk je dat scholen zouden kunnen doen om ervoor te zorgen dat leerlingen minder spijbelen?"] *"Hm ik denk meer naar euhm naar leerlingen luisteren, want soms zijn het kleine dingetjes bijvoorbeeld niet naar buiten moge of dat wij toch meer ons mening of wat dat wij denken mogen kunnen zeggen. We kunnen dat wel zeggen via leerlingenraad ofzo ma sommige durven niet of weten niet hoe dat ze dat kunnen aanbrengen of hoe dat ze die met die persoon daarover kunnen praten dus, betere communicatie denk ik ja."* (Leandro, M, overwogen spijbelaar).

Het antwoord van Leandro, op de wijze waarop scholen hun spijbelbeleid kunnen optimaliseren, wijst op meer dan louter het belang van het implementeren van een responsieve schoolstijl (door bijvoorbeeld een leerlingenraad op te richten). Het toont dat een schoolbeleid pas succesvol zal zijn, indien naast het implementeren van beleidsmaatregelen, ook aandacht besteed wordt aan de reacties van de leerlingen op dat beleid. Dat lijkt inderdaad de constante in de voorgaande citaten: het zo vaak benadrukken dat de school van niets wist (of schijnt) te weten terwijl ze het eigenlijk gemakkelijk had kunnen weten. Het is dat element waarnaar we verwijzen indien we het potentiële belang van de discrepantie tussen een *vooropgesteld* en een *gerealiseerd* beleid aankaarten.

In het vervolg van dit hoofdstuk wordt eerst beschreven hoe de schooldirecteurs de spijbelproblematiek op hun school en hun schoolklimaat percipiëren en hoe deze percepties zich onderling tot elkaar verhouden. Concreet beschrijven we de mate waarin directeurs worden geconfronteerd met de verschillende vormen waarin spijbelgedrag zich kan manifesteren, en de wijze waarop directeurs verschillen in hun perceptie over responsiviteit en veeleisendheid. In een tweede fase wordt de perceptie van de directeurs vergeleken met de zelfrapportage gegevens van de leerlingen. Daarbij zijn we in het bijzonder geïnteresseerd in die scholen waar de perceptie van de directeurs het sterkst afwijkt van deze van de leerlingen.

7.3 DATA

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen van dit hoofdstuk, maken we gebruik van gegevens verzameld bij directies. Na de afname van de klassikale spijbelenquêtes bij de leerlingen, werd inderdaad ook bij de schooldirecteurs aan de hand van een web enquête gepeild naar hun ervaringen met spijbelen op hun school. Dat maakt het mogelijk de gegevens van de directeurs te koppelen aan de gegevens van de leerlingen. In deze bijdrage zullen we niet verder ingaan op de effecten van het schoolbeleid op het spijbelgedrag van de leerlingen, daarvoor verwijzen we naar het volgende hoofdstuk. Wel, worden de gegevens van de leerlingen en de schooldirecteurs met elkaar vergeleken, en wordt specifiek nagegaan in welke mate de perceptie van de directeurs correspondeert met de zelfrapportagegegevens van de leerlingen.

7.3.1 Operationalisering van de spijbelvragenlijst bij de directeurs

7.3.1.1 ONTWIKKELING VAN DE BEVRAGING VAN DE DIRECTEURS

De perceptie en ervaringen van de schooldirecteurs over het spijbelgedrag op hun school werd bevraagd aan de hand van een web enquête. De ontwikkeling van deze vragenlijst voor de directeurs werd, net als de spijbelvragenlijst voor de leerlingen, opgesteld na overleg met relevante stakeholders en in samenspraak met de stuurgroep. Volgende thema's werden bevraagd:

- 1) Demografische kenmerken (aantal leerlingen, aantal leerkrachten, ...)
- 2) Perceptie antisociaal gedrag
- 3) Perceptie spijbelgedrag
- 4) Spijbelactieplan en spijbelbeleid
- 5) Schoolklimaat

7.3.1.2 AFNAME VAN DE VRAGENLIJST BIJ DE DIRECTEURS

De web enquête werd afgenomen bij de schooldirecteurs van de scholen die geselecteerd werden aan de hand van de steekproeftrekking voor de spijbelvragenlijst. We zullen in het vervolg steeds spreken over schooldirecteurs omdat zij werden aangeschreven. In de uitnodigingsmail werd echter duidelijk aangegeven dat ook iemand die verantwoordelijk was voor het spijbelbeleid de vragenlijst mocht invullen. Voor een uitgebreide beschrijving van deze steekproeftrekking verwijzen we naar het technisch rapport.

In totaal namen 63 scholen deel aan het spijbelonderzoek, waarvan uiteindelijk 39 schooldirecteurs de web enquête hebben ingevuld. Dit brengt de totale respons van de schooldirecteurs op bijna 62%. Dat is om drie redenen lager dan verwacht. Ten eerste ging

het om schooldirecteurs die eerder al toestemming gaven voor de afname van de bevraging bij de leerlingen. Ze stonden dus niet afwijzend tegenover het spijbelonderzoek zelf. Ten tweede werd in de uitnodigingsmail aan de schooldirecteurs duidelijk gemaakt dat het invullen van de web enquête slechts 15 minuten in beslag nam, en men over de mogelijkheid beschikte eventueel op een later tijdstip reeds gedeeltelijk ingevulde vragenlijsten af te werken. Ten derde werd veel energie en tijd gestopt in het maximaliseren van de respons. Volgende procedure werd daarbij gevolgd. Ter afronding van het veldonderzoek van de leerlingenbevraging werden de schooldirecteurs telefonisch gecontacteerd door de betrokken onderzoekers. De directeurs werden bedankt voor hun medewerking en tevens verzocht deel te nemen aan de bevraging van schooldirecties. Directeurs die instemden met hun medewerking aan de web enquête werden vervolgens via een gepersonaliseerde weblink uitgenodigd. Indien nodig werden de directeurs in eerste instantie in drie golven schriftelijk herinnerd aan deelname voor het onderzoek, en in tweede instantie in twee golven telefonisch herinnerd aan de enquête. Daarbij werd herhaaldelijk gewezen op het belang van de enquête om de eerder verzamelde informatie bij de leerlingen optimaal te kunnen interpreteren¹²⁶.

Belangrijker dan de hoogte van non-respons is de mate van selectiviteit, dat is de mate waarin de directeurs en hun scholen die meewerkten aan het onderzoek afwijken van diegenen die weigerden. Om daar een zicht op te krijgen, vergeleken we de scholen van schooldirecteurs die wel of niet de spijbelenquête hebben ingevuld in zelfgerapporteerde spijbelcijfers, geregistreeerde problematische spijbelcijfers, en op basis van de GOK-indicatoren. We zien dat er geen significant verschil is tussen directeurs die wel of niet de web enquête invulden en het percentage zelfgerapporteerde spijbelaars ($F=0,002$; $p=0,957$), het aantal geregistreeerde problematische spijbelaars ($F=0,644$; $p=0,425$), en een samengestelde maat voor kansarmoede op basis van de GOK-indicatoren ($F=0,020$; $p=0,889$). Het is dus redelijk aan te nemen dat de non-respons bij de directie-bevraging geen ernstige vertekeningen met zich meebrengt (tabel 7.1).

¹²⁶ Slechts twee schooldirecteurs weigerden expliciet deel te nemen aan de web enquête.

TABEL 7.1 NON-REPONSANALYSE: VERDELING VAN HET AANTAL ZELFGERAPPORTEERDE EN GEREgistREERDE SPIJBELAARS, EN EEN SAMENGESTELDE MAAT VOOR ACHTERSTELLING TUSSEN SCHOLEN DIE WEL OF NIET DEELNAMEN AAN DE WEBENQUÊTE.

<i>Directeur heeft de web enquête ingevuld</i>	<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	<i>F-waarde</i>	<i>P-waarde</i>
Gemiddelde score op zelfgerapporteerd spijbelen	23,16	23,6	0,002	0,967
Geaggregeerde maat van het % problematische spijbelaars ⁽¹⁾	0,04	0,03	0,644	0,425
Gemiddelde score op de onderwijs kansarmoede-indicator ⁽²⁾	0,02	-0,01	0,020	0,889

(1) Deze maat werd berekend door het percentage leerlingen dat minstens 30 B-codes heeft verzameld per school te aggregeren op schoolniveau. Een score 0,04 betekent dat de gemiddelde school van de groep scholen waar een directeur de web enquête niet heeft ingevuld, voor 4% uit geregistreerde problematische spijbelaars bestaat.

(2) De kansarmoede-indicator is een samengestelde maat op basis van de GOK-indicatoren. Een hoge score indiceert een hoger risico op kansarmoede. Een PCA leverde een eigenwaarde van 3,305 op en een Cronbach's alfa van 0,911.

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

7.3.2 Perceptie van schooldirecteurs over spijbelen

Om de perceptie van de directeurs over het spijbelgedrag van hun leerlingen op school in kaart te brengen werden twee verschillende indicatoren gehanteerd. Ten eerste werden directeurs gevraagd aan te geven in welke mate zij dachten dat er in hun school gespijbeld wordt¹²⁷. Vervolgens werd gevraagd naar het voorkomen van een aantal specifieke spijbeltypes¹²⁸. We vroegen daarbij niet naar exacte aantallen, maar wel naar een relatieve aanwezigheid (nooit – weinig – soms – vaak – heel vaak)¹²⁹.

¹²⁷ Vraagformulering: *Kan u aangeven hoe frequent er volgens u dit schooljaar op deze school gespijbeld is?*

¹²⁸ Vraagformulering: *Kan u aangeven hoe frequent u op deze school met deze situaties (spijbelen met medeweten van de ouders, vervalsen van een doktersbriefje, spijbelen net voor of na de zomervakantie,*

Figuur 7.1 geeft de verdeling weer van de perceptie van het spijbelgedrag op zich, en de mate waarin schooldirecteuren werden geconfronteerd met verschillende vormen van spijbelgedrag. Twee vaststellingen vallen op. Ten eerste geeft ongeveer 13% van de directeuren aan dat er op hun school regelmatig gespijbeld wordt. De verdeling van de maat voor het zelfgerapporteerd spijbelen op basis van de secundaire analyses en de spijbelenquête tonen dat een aantal scholen met zeer veel spijbelaars geconfronteerd wordt. De variatie in de perceptie van de directeuren op de aanwezigheid van een spijbelproblematiek, suggereert dat dit een problematiek is die ook door de directeuren wordt onderkend. Ten tweede tekenen er zich voor elke specifieke spijbelvorm, zichtbare verschillen af tussen scholen. Zo geeft tussen de 16% en de 19% van de directeuren aan regelmatig met luxeverzuim te worden geconfronteerd. Specifiek lesverzuim kan betrekking hebben op (a) het eerste of laatste lesuur van de dag of (b) tijdens een specifieke les (bv. Frans, lichamelijke opvoeding,...). Ongeveer 13% van de directeuren geeft aan het afgelopen jaar geconfronteerd te zijn geweest met specifiek lesverzuim op een vast tijdstip en ongeveer 8% van de directeuren werd het afgelopen schooljaar geconfronteerd met specifiek lesverzuim gedurende een specifieke les.

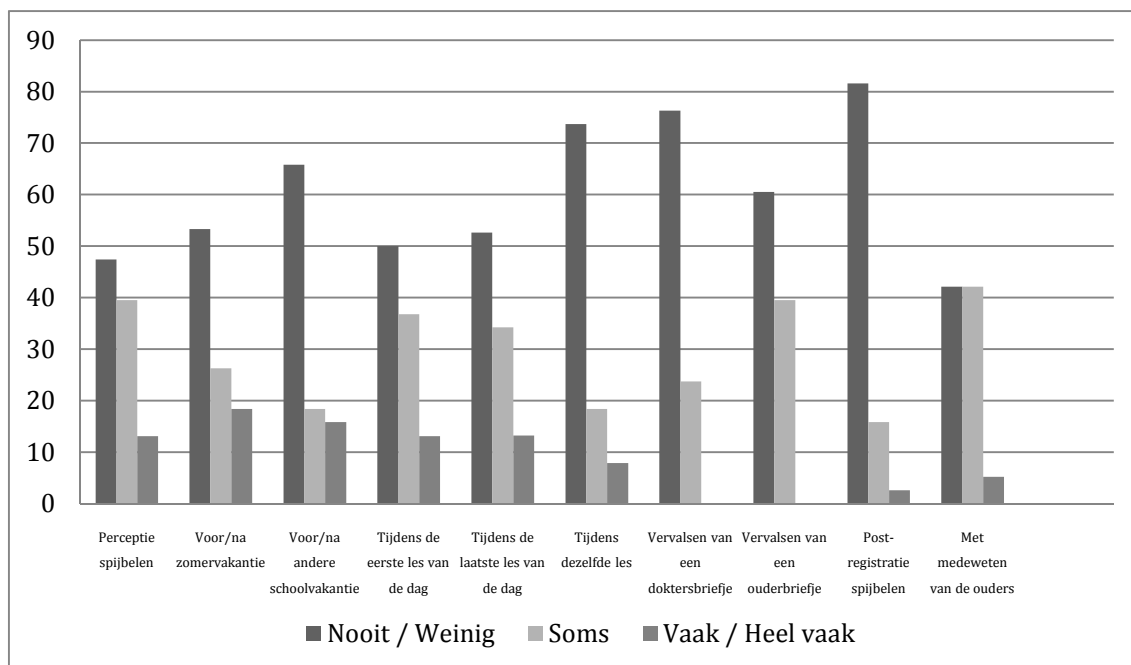
De mate waarin directeuren geconfronteerd werden met het vervalsen van ouderbriefjes, het vervalsen van doktersbriefjes, en post-registratie spijbelen, geeft een indicatie van het berekend spijbelgedrag. Berekend spijbelgedrag is spijbelen dat gepaard gaat met het maximaliseren van de kans niet betrapt te worden. Op basis van het zelfgerapporteerd spijbelen concludeerden we dat berekend spijbelen vaker voorkomt dan gedacht. Bijna de helft van de occasionele spijbelaars kunnen beschouwd worden als berekende spijbelaars, en ongeveer 60% van de spijbelaars geeft aan dat hun spijbelen nog nooit is ontdekt (zie hoofdstuk 6). De vaststelling dat deze spijbelvormen net diegene zijn waarvan schooldirecteuren het minst aangegeven er regelmatig te worden met geconfronteerd, sluit daar bij aan. Meer dan 80 % van de directeuren is ervan overtuigd dat spijbelen na de registratie van aanwezigheden nooit of zeer weinig voorkomt. De diepte-interviews eerder getoond in dit rapport suggereren het omgekeerde. Zij tonen vooral dat leerlingen een zeer goed zicht hebben op de gaten in het registratie en controlesysteem van de school. Tot slot zien we dat bijna de helft van de schooldirecteuren regelmatig met spijbelen mét medeweten

...) *dit schooljaar werd geconfronteerd?*". Bij het beantwoorden van deze vraag hadden directeuren steeds de mogelijkheid de optie 'weet ik niet' aan te vinken.

¹²⁹ Uiteraard gaat het hier, net zoals in het geval van de vragenlijst afgenomen bij jongeren, om cijfers verkregen via zelfrapportage wat steeds het risico op over- of onder bevraging inhoudt. Het feit blijft dat voor zover wij weten deze cijfers de enige zijn waarover we in Vlaanderen beschikken. In het rapporteren van de cijfers zullen we steeds aannemen dat de cijfers geen specifieke bias inhouden.

van de ouders in aanraking kwam. De zelfrapportage gegevens tonen dat ongeveer de helft van de leerlingen die spijbelde dat met medeweten van de ouders deed.

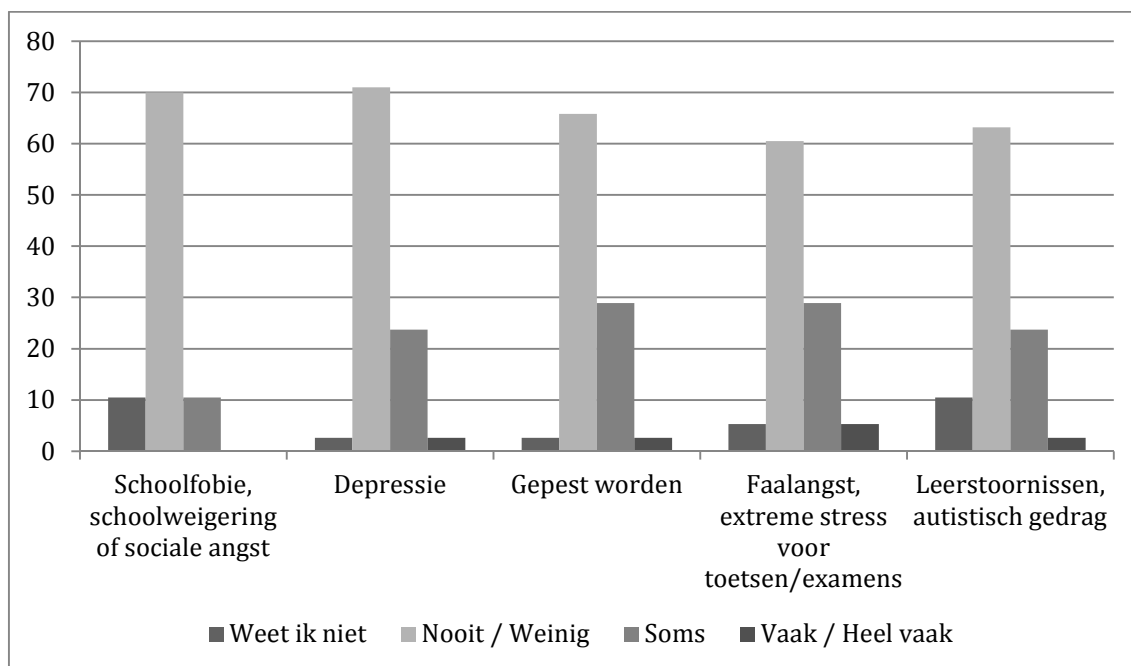
FIGUUR 7.1 PERCEPTIE/CONFRONTATIE VAN DE SCHOOLDIRECTEURS OVER/MET SPIJBELLEN (IN PERCENTAGES).



Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

In de spijbelvragenlijst voor de schooldirecteurs wordt specifiek gepeild naar de mate waarin men gedurende het afgelopen schooljaar geconfronteerd werd met spijbelgedrag dat verband houdt met psychosociale en angst gerelateerde problemen. Figuur 7.2 geeft de verdeling weer van de mate waarin schooldirecteurs in contact kwamen met schoolafwezigheid wegens schoolangst, depressie, slachtofferschap en leerstoornissen. We zien dat een significant deel van de schooldirecteurs het afgelopen jaar incidenteel met spijbelen vanuit een psychosociale problematiek werden geconfronteerd. Ongeveer 25% van de directeurs werd geconfronteerd met schoolafwezigheid wegens depressie, gepest worden, faalangst en leerstoornissen. 10% van de directeurs werd incidenteel geconfronteerd met schoolweigering wegens schoolfobie. In overeenstemming met de bevindingen uit de spijbelinterviews suggereren deze cijfers dat men in het formuleren van maatregelen om spijbelen tegen te gaan, evenzeer de aandacht moet richten naar het herkennen van psychosociale en angst gerelateerde problemen.

FIGUUR 7.2 CONFRONTATIE VAN DE SCHOOLDIRECTEURS MET SCHOOLVERZUIM WEGENS PSYCHOLOGISCHE PROBLEMEN (IN PERCENTAGES).



Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

De voorgaande paragraaf maakt duidelijk dat er verschillen zijn in de mate waarmee directeurs worden geconfronteerd met verschillende vormen van spijbelgedrag. Interessant wordt om vervolgens na te gaan in welke mate de confrontatie van schooldirecteurs met deze verschillende spijbelvormen onderling samenhangt. Op die manier wordt een zicht verkregen op welke vormen van spijbelen door eenzelfde groep van directeurs worden gerapporteerd.

De correlatiematrix tussen de confrontatie van de schooldirecteurs met de onderscheiden spijbelvormen, toont dat verschillende vormen van spijbelen sterker met elkaar samenhangen dan andere (zie sectie 13.3 in de bijlage). Op basis van principale componentenanalyse werden enkele spijbelvormen gereduceerd tot één factor¹³⁰. Uiteindelijk

¹³⁰ Principale componentenanalyses (PCA) leverden telkens 1 factor op: (1) Een PCA op de confrontatie met vervalsen van een doktersbriefje, vervalsen van een ouderbriefje, en post-registratie spijbelen leverde een één-dimensionale structuur op met een eigenwaarde van 1,869 en een Cronbach alfa van .688. We noemen deze factor berekend spijbelen. (2) Een PCA op de confrontatie met spijbelen net voor of na de zomervakantie, en spijbelen net voor een andere schoolvakantie leverde een één-dimensionale structuur op met een eigenwaarde van 1,890 en een Cronbach alfa van 0,942. We noemen deze factor luxeversuim. (3) Een PCA op de confrontatie met spijbelen tijdens de eerste les van de dag, tijdens de laatste les van de dag, en tijdens dezelfde les leverde een één-dimensionale structuur op met een

werden vier factoren geconstrueerd: de confrontatie van de directeurs met (1) berekend spijbelen, (2) luxeverzuim, (3) specifiek lesverzuim, en (4) schoolverzuim wegens psychologische problemen. Zo vormt de confrontatie van de schooldirecteurs met spijbelen voor of na de zomervakantie en voor of na een andere schoolvakantie, één duidelijke schaal. Dit betekent dat scholen die veel worden geconfronteerd met luxeverzuim voor/na de zomervakantie, ook veel geconfronteerd worden met luxeverzuim voor/na andere schoolvakanties.

In tabel 7.2 worden de correlaties tussen deze factoren en de perceptie van de directeurs over spijbelen gepresenteerd. Twee zaken vallen op. Ten eerste zijn alle correlaties positief. Dat betekent dat een directeur die meer met een spijbelvorm wordt geconfronteerd, ook meer met andere spijbelvormen wordt geconfronteerd. Ten tweede zijn sommige correlaties sterker dan andere. Zo zien we dat een directeur die regelmatig geconfronteerd wordt met luxeverzuim, ook regelmatig geconfronteerd wordt met spijbelen met medeweten van de ouders en specifiek lesverzuim. Dergelijke directeurs percipiëren echter gemiddeld minder berekend spijbelen en schoolverzuim wegens psychologische problemen.

In de literatuur wordt dikwijls gewezen op het belang van het analyseren van de afwezigheden. Een analyse van de spijbelgeschiedenis van de school maakt het mogelijk om de specifieke spijbelproblematiek van de school in kaart te brengen en bepaalde blinden vlekken in het systeem te identificeren. De vaststelling dat bepaalde spijbelvormen sterker met elkaar correleren dan andere, en dat binnen deze verbanden er zich zeer sterke specifieke correlaties aftekenen (bv. de correlatie tussen spijbelen net voor of na de zomervakantie en voor of na een andere schoolvakantie, $r: 0,890$), ondersteunen dat. Een schoolbeleid zal pas succesvol zijn indien dit beleid bepaalde tendensen in de spijbelgeschiedenis van de school in kwestie onderzoekt.

eigenwaarde van 2,013 en een Cronbach α van 0,752. We noemen deze factor specifiek lesverzuim (4) Een PCA op de confrontatie met schoolverzuim wegens schoolfobie, depressie, gepest worden, faalangst, en leerstoornissen leverde een één-dimensionale structuur op met een eigenwaarde van 2,918 en een Cronbach α van 0,814. We noemen deze factor schoolverzuim wegens psychologische problemen.

TABEL 7.2: CORRELATIEMATRIX VAN DE PERCEPTIE & CONFRONTATIE VAN DIRECTEURS MET SPIJBELLEN

	Perceptie spijbelen	Berekend spijbelen	Luxe- verzuim	Specifiek lesverzuim	Met medeweten van de ouders	Psychologische problemen
Perceptie spijbelen	1					
Berekend spijbelen	0,451**	1				
Luxe-verzuim	0,464**	0,399*	1			
Specifiek lesverzuim	0,605***	0,562***	0,657***	1		
Met medeweten van de ouders	0,400*	0,428**	0,543***	0,482**	1	
Psychologische problemen	0,440**	0,544***	0,281	0,361*	0,340*	1

Bron: Spijbelenquête (2012-2013). (*) = correlatie is significant op 0,100 ; * = correlatie is significant op 0,050; ** = correlatie is significant op 0,010; *** correlatie is significant op 0,001.

7.3.3 Schoolklimaat

Bovenop de perceptie van spijbelen, werd in de spijbelenquête voor de directeurs gepeild naar de perceptie van het schoolklimaat. Twee elementen werden daarbij onderzocht: de wijze waarop directeurs de mate van responsiviteit in hun school beoordelen, en de wijze waarop directeurs de mate van veeleisendheid in hun school beoordelen.

Tabel 7.3 geeft de procentuele verdeling weer van de kenmerken die peilen naar veeleisendheid¹³¹. Ongeveer 35% van de schooldirecteurs is van mening dat de leerkrachten op zijn school leerlingen soms te weinig aanmoedigen om hun mogelijkheden maximaal te benutten. 35% van de directeurs vindt hun leerkrachten soms niet streng genoeg zijn. Daarnaast geeft 40% van de schooldirecteurs aan dat hun leerkrachten soms te lage verwachtingen koesteren. Tot slot is 20% van de schooldirecteurs van oordeel dat hun leerkrachten soms op te lakse wijze huiswerk of schooltaken beoordelen. In het algemeen beoordelen de schooldirecteurs de mate van veeleisendheid in hun school positief. Slechts enkele van de bevraagde schooldirecteurs geven aan regelmatig het gevoel te hebben dat het op hun school aan veeleisendheid ontbreekt.

¹³¹ De operationalisering van de kenmerken die de mate van veeleisendheid weergeven, werd afgeleid uit de het werk van Pellerin (2005) (zie ook McDill, Natriello, & Pallas, 1986). Het gaat dus om een gevalideerd meetinstrument.

TABEL 7.3. PROCENTUELE VERDELING VAN KENMERKEN DIE PEILEN NAAR EEN VEELEISENDE SCHOOLSTIJL

In welke mate wordt het leren van de leerlingen in uw school gehinderd door de volgende factoren:

Te lakse controle van leerkrachten van huiswerk of schooltaken (N=37)

Nooit	13,1%
Weinig	67,3%
Soms	17,8%
Vaak	1,8%
Heel vaak	0,0%

Leerlingen die te weinig worden aangemoedigd om al hun mogelijkheid te gebruiken (N=37)

Nooit	4,0%
Weinig	58,6%
Soms	35,6%
Vaak	1,8%
Heel vaak	0,0%

Lage verwachtingen van de leerkrachten over de leerlingen (N=37)

Nooit	16,1%
Weinig	43,7%
Soms	39,6%
Vaak	0,7%
Heel vaak	0,0%

De leerkrachten zijn niet streng genoeg (N=36)

Nooit	6,3%
Weinig	53,6%
Soms	36,1%
Vaak	3,9%
Heel vaak	0,0%

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

De kenmerken die peilen naar de mate van responsiviteit op school worden weergegeven in tabel 7.4. De operationalisering van de kenmerken over de mate van responsiviteit, zijn afgeleid uit de schaal *Perceptie van de participatie- en inspraakmogelijkheden* (De Groof, Elchardus, & Stevens, 2001). De verdeling van de kenmerken die peilen naar de mate van responsiviteit leidt tot twee besluiten. Ten eerste geeft een meerderheid van de directeurs aan dat er op hun school veel inspraak is, behalve op het vlak van sancties. Ongeveer de helft van de directeurs stelt dat de leerlingen op hun school inspraak hebben in de leef thema's (leefregels en bespreking van schoolproblemen). Tegelijk geeft ongeveer 70% van de directeurs toe dat de leerlingen op hun school weinig tot geen inspraak hebben in de thema's verbonden met het schoolreglement en strafbepaling. Dat is opmerkelijk, aangezien

er in de literatuur een zekere mate van consensus bestaat over de meerwaarde van inspraak in het sanctioneringsbeleid en het beleid gericht op het voorkomen van schools wangedrag (Griffith, 2002; Ryan & Patrick, 2001). Opvallend is, ten tweede, ook dat de variatie in antwoorden over de responsiviteit groter is vergeleken met de spreiding over de veeleisendheid. Nagenoeg alle scholen streven het succes na van hun leerlingen en de meesten zijn er ook van overtuigd dat hun leerlingen weinig tot niets in de weg wordt gelegd om succesvol te zijn. In de manier waarop zij dat onderwijssucces nastreven zijn er duidelijk grotere verschillen. We gaan ervan uit dat hier gaat om reële verschillen in opvattingen over hoe best een schoolgebeuren in het algemeen en inspraakmogelijkheden voor leerlingen in het bijzonder te organiseren.

TABEL 7.4. PROCENTUELE VERDELING VAN KENMERKEN DIE PEILEN NAAR EEN RESPONSIEVE SCHOOLSTIJL

Beoordeling van de leerlingenparticipatie op school op een schaal 0 (zeer negatief) tot 10 (zeer positief) (N=36)

0 – 4	8,4%
5 - 6	27,8%
7 - 10	63,9%

Geef aan over welke zaken leerlingen inspraak krijgen op uw school:

Het schoolreglement (n=37)

Geen inspraak	35,1%
Weinig inspraak	35,1%
Tussen beide	10,8%
Voldoende inspraak	16,2%
Veel inspraak	2,7%

De leefregels (roken, gsm-gebruik, middagpauze, kledij, ...) (N=36)

Geen inspraak	19,4%
Weinig inspraak	30,6%
Tussen beide	27,8%
Voldoende inspraak	19,4%
Veel inspraak	2,8%

Bespreking van schoolproblemen (pesten, geweld, druggebruik,...) (N=36)

Geen inspraak	8,3%
Weinig inspraak	41,7%
Tussen beide	44,4%
Voldoende inspraak	5,6%
Veel inspraak	0,0%

Straf en strafbepaling (N=37)

Geen inspraak	21,6%
Weinig inspraak	51,4%
Tussen beide	21,6%
Voldoende inspraak	5,4%
Veel inspraak	0,0%

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

De correlatie tussen de perceptie van de schooldirecteurs over spijbelen en het schoolklimaat, en de geaggregeerde maat voor het zelfgerapporteerd spijbelen door de leerlingen, geeft ons meer informatie over de wijze waarop we antwoorden van de schooldirecteurs dienen te interpreteren (Tabel 7.5).

TABEL 7.5 CORRELATIE TUSSEN DE PERCEPTIE VAN DE SCHOOLDIRECTEURS OVER HET AANTAL SPIJBELAARS OP SCHOOL EN OVER DE SCHOOLSTIJL, EN DE GEAGGREGEERDE ZELFGERAPPORTEERDE SPIJBELCIJFERS. DE PARTIËLE CORRELATIES WORDEN TUSSEN HAAKJES WEERGEGEVEN.

	Perceptie spijbelen directeurs	Beoordeling veeleisende schoolstijl directeurs	Beoordeling responsieve schoolstijl directeurs	% zelfgerapporteerde spijbelaars	Aantal leerlingen met minstens 30 B-codes
Perceptie spijbelen directeurs	1				
Beoordeling veeleisende ⁽¹⁾ schoolstijl directeurs	-0,349* (-0,280)	1			
Beoordeling responsieve ⁽²⁾ schoolstijl directeurs	0,023 (0,168)	-0,071 (-0,172)	1		
% zelfgerapporteerde spijbelaars	0,253 (0,046)	-0,107 (-0,120)	-0,217 (-0,238)	1	
Aantal leerlingen met minstens 30 B-codes	0,483** (0,506**)	-0,267 (-0,161)	-0,210 (-0,275)	0,470** (0,202)	1

(1) Een PCA leverde een één-dimensionale structuur op van de veeleisende schoolstijl met een eigenwaarde van 2,532 en een Cronbach alfa van 0,804.

(2) Een PCA leverde een één-dimensionale structuur op van de responsieve schoolstijl met een eigenwaarde van 2,792 en een Cronbach alfa van 0,768.

Bron: Spijbelenquête (2012-2013). (*) = correlatie is significant op 0,10 ; * = correlatie is significant op 0,05 ; ** = correlatie is significant op 0,01.

Dat levert drie interessante bevindingen op. Ten eerste vinden we een negatieve correlatie tussen de perceptie van het aantal spijbelaars door de schooldirecteurs, en de beoordeling van de mate van veeleisendheid. Het zijn vooral de directeurs die hun school als zeer veeleisend percipiëren, die aangeven dat er op hun school weinig gespijbeld wordt.

Ten tweede stellen we vast dat de relatie tussen de perceptie van het aantal spijbelaars door de schooldirecteurs en het zelfgerapporteerd spijbelen niet significant is. Dat betekent concreet dat de inschatting van het voorkomen van spijbelen bij directeurs nagenoeg niets zegt over het zelfgerapporteerd spijbelen bij leerlingen. Dat is verassend, maar sluit wel aan bij de bevindingen uit de diepte-interviews en het zeer hoge percentage leerlingen in de nieuwe bevraging dat aangaf dat zijn spijbelen nooit ontdekt werd. Ten derde zien we dat het aantal geregistreerde problematische spijbelaars samenhangt met zowel de perceptie

van de directeurs over spijbelen ($r:0,483$; $p<0,010$) als het zelfgerapporteerd occasioneel spijbelen ($r:0,470$; $p<0,010$)¹³². Dat ondersteunt verder de interpretatie dat scholen die met veel problematische spijbelaars worden geconfronteerd ook meer occasionele spijbelaars tellen, maar dat de perceptie van een directeur over het spijbelen in zijn school in grote mate gevormd wordt op basis van de geregistreerde problematische spijbelaars. Voor die vaststelling zijn slechts twee inhoudelijke verklaringen mogelijk. Ofwel interpreteren schooldirecteurs spijbelen slechts als spijbelen indien het een problematische vorm aanneemt. Ofwel zijn directeurs er zich niet van bewust dat naast problematisch spijbelen een aanzienlijk gedeelte van het spijbelen occasioneel is en onder de radar blijft. Beide situaties zijn uiteraard onwenselijk.

In de vorige paragraaf blijkt dat de perceptie van het aantal spijbelaars door de directeurs zwakker samenhangt met de mate van zelfgerapporteerd spijbelgedrag dan men zou kunnen verwachten. Om dat verband beter te begrijpen, geven we het gemiddeld percentage geregistreerde problematische spijbelaars, en het gemiddeld percentage zelfgerapporteerde spijbelaars weer per steekproefgroep (zie tabel 7.6).

TABEL 7.6 SAMENHANG TUSSEN DE STEEKPROEFGROEPEN, HET GEMIDDELD % ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELLEN EN HET AANTAL LEERLINGEN MET MINSTENS 30 B-CODES.

Steekproefgroep		% zelfgerapporteerde spijbelaars	% problematische afwezigheden per school
1	- residu & laag aantal B-codes	21,17%	0,39%
2	- residu & middelmatig aantal B-codes	22,91%	0,96%
3	- residu & hoog aantal B-codes	27,78%	6,40%
4	+ residu & laag aantal B-codes	17,10%	0,04%
5	+ residu & middelmatig aantal B-codes	22,32%	2,17%
6	+ residu & hoog aantal B-codes	27,17%	9,85%

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

¹³² Na controle voor de overige kenmerken is de correlatie tussen het zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal geregistreerde problematische spijbelaars niet meer significant.

De resultaten nuanceren het eerder gerapporteerd verband tussen het aantal geregistreerde spijbelaars en het zelfgerapporteerd spijbelen. Ten eerste zien we dat het gemiddeld percentage occasionele spijbelaars in de steekproefgroep met het hoogst aantal PA (=geregistreerde problematische afwezigheden) 27,2 % bedraagt. Dat is 'amper' vijf procentpunten hoger dan scholen met een middelmatig aantal problematische afwezigheden. Dat suggereert dat scholen waar het meest aantal problematische spijbelaars worden geregistreerd, maar in beperkte mate met meer occasionele spijbelaars worden geconfronteerd. Dat vormt een bijkomende indicatie dat occasionele spijbelaars toch vrij fundamenteel verschillen van problematische spijbelaars.

Ten tweede zien we dat ook in scholen met een laag aantal problematisch afwezigheden er betrekkelijk veel occasioneel gespijbeld wordt. In de steekproefgroep met het laagst aantal problematisch afwezigheden, waar er gemiddeld 0,04 % van de leerlingen per school 30 B-codes verzamelen, geeft gemiddeld 17 % van de leerlingen per school aan minstens een keer gespijbeld te hebben. Dat is opmerkelijk, maar verklaart wel de lage variantie tussen scholen in occasioneel spijbelen die op basis van de analyses op nul-modellen gevonden werd (zie hoofdstuk 8). Niet alleen scholen waar zeer veel gespijbeld wordt, maar ook scholen waar bijna niet gespijbeld wordt vormen een uitzondering.

7.3.4 Discrepantie tussen de perceptie van de schooldirecteurs en de perceptie van de leerlingen

In deze sectie wordt onderzocht in welke mate de perceptie van de schooldirecteurs over het spijbelgedrag en het schoolklimaat afwijkt van de zelfrapportagegegevens van de leerlingen in hun school. De vorige sectie maakte al duidelijk dat de correlatie tussen de perceptie van de directeurs en de zelfgerapporteerde spijbelcijfers relatief zwak is. Is het zo dat er in scholen waar de discrepantie tussen de directeurs en de leerlingen groter is ook meer gespijbeld wordt? En hoe kunnen scholen met een sterke discrepantie precies getypeerd worden? In het vervolg vergelijken we eerst de perceptie van de directeurs over spijbelen met de zelfgerapporteerde spijbelcijfers en vervolgens de perceptie van de directeurs over de mate van responsiviteit op school, met deze zoals ervaren door de leerlingen.

7.3.4.1 DISCREPANTIE IN SPIJBELEN

De discrepantie in spijbelen werd berekend aan de hand van een lineaire regressieanalyse. Daarin werd het percentage spijbelaars in een school voorspeld op basis van de schatting van de directeurs. De grootte van het residu – het verschil tussen de voorspelde waarde en de door leerlingen effectief gerapporteerde waarde – drukt de discrepantie in spijbelen uit. Het teken van het residu geeft aan of de directeurs het spijbelgedrag over- (negatief residu) dan wel onderschatten (positief residu). De discrepantiemaat voor spijbelen beschikt over een minimum van -1,98 en een maximum van 2,35. Dat betekent dat er zich in onze

steekproef zowel directeurs bevinden die het spijbelgedrag op hun school zwaar onderschatten, als directeurs die het spijbelgedrag op hun school zwaar overschatten. De standaardafwijking bedraagt 0,99.

In een volgende fase onderzoeken we de richting van de discrepanties. Directeurs kunnen het aantal spijbelaars op hun school *onderschatten* en *overschatten*. Twee verbanden zijn daarbij interessant. (1) Zijn die scholen waar de directeurs het aantal spijbelaars op hun school het sterkst onderschatten ook die scholen waar er het meest gespijbeld wordt? (2) In welke mate houdt een kleine discrepantie tussen de directeurs en de leerlingen verband met het aantal spijbelaars op school? Beide vragen worden onderzocht door in de eerste plaats het profiel te beschrijven van de school met de grootste onderschatting van het aantal spijbelaars. In de tweede plaats wordt de verdeling beschreven tussen de discrepantiemaat voor spijbelen en de zelfgerapporteerde spijbelcijfers.

Tabel 7.7 geeft, als voorbeeld, de beschrijving van het profiel van de school met de grootste onderschatting van het aantal spijbelaars. De kenmerken van die school worden vergeleken met de gemiddelde school uit onze steekproef.

TABEL 7.7 BESCHRIJVING VAN DE SCHOOL MET DE GROOTSTE ONDERSCHATTING VAN HET SPIJBELEN DOOR DE DIRECTEURS.

Parameter	School met grootste onderschatting van spijbelgedrag	Gemiddelde school
Gemiddelde score op leerlingen met een laagopgeleide moeder	0,49	0,34
Gemiddelde score op leerlingen die thuis een vreemde taal spreken	0,28	0,17
Gemiddelde score op leerlingen die een buurt wonen met een hoge mate aan schooluitval	0,49	0,34
Gemiddelde score op leerlingen die een schooltoelage hebben aangevraagd	0,50	0,32
Gemiddelde score op leerlingen met minstens 30 B-codes	0,05	0,03
% zelfgerapporteerde spijbelaars	41,18	23,22

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

De verdelingen maken duidelijk de school waar het spijbelgedrag het meest wordt onderschat, gekenmerkt wordt door een hoge score op de risicokenmerken van

spijbelgedrag. Zo is het percentage leerlingen met een laagopgeleide moeder, met leerlingen die in een buurt wonen met een hoge mate aan schooluitval, en met leerlingen die een schooltoelage hebben aangevraagd hoger tegenover de gemiddelde school. Dat lijkt er op te wijzen dat scholen waar de uitdaging om jongeren de beoogde doelstellingen te laten halen net die scholen zijn waar de beleidsverantwoordelijken en leerlingen het schoolbeleid op verschillende wijze ervaren.

Dit wordt nog duidelijker wanneer we het verband onderzoeken tussen spijbelen en de discrepantie in spijbelen tussen directeurs en leerlingen (tabel 7.8). Daarvoor groeperen we scholen met dezelfde discrepanties in drie gelijke delen: scholen waar het spijbelgedrag wordt onderschat, scholen waar de perceptie van de directeurs overeenstemt met de zelfgerapporteerde spijbelcijfers, en scholen waar het spijbelgedrag wordt overschat.

TABEL 7.8 VERBAND TUSSEN DE DISCREPANTIEMAAT VOOR SPIJBELLEN EN ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELGEDRAG.

Discrepantie spijbelgedrag			Overschat	Gemiddeld	Onderschat	F-waarde	P-waarde
Gemiddelde score op	15,05	21,93	31,28	64,48	<0,001		
zelfgerapporteerde spijbelen							
N	12	13	13				

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

De resultaten in tabel 7.8 bieden een antwoord op beide onderzoeksvragen. Ten eerste toont de duidelijke tendens in zelfgerapporteerde spijbelen dat de meeste spijbelaars zich bevinden in die scholen waar de directeurs de situatie op hun school positiever inschatten dan de geobserveerde gegevens van de leerlingen. Scholen waar het aantal spijbelaars door de directeur worden onderschat, zijn de scholen waar er het meest gespijbeld wordt. Gemiddeld geeft 32% van de leerlingen in deze scholen aan dat ze gespijbeld hebben.

Ten tweede zien we dat scholen waar het spijbelgedrag van de leerlingen min of meer 'correct' wordt ingeschat, niet noodzakelijk scholen zijn waar er weinig gespijbeld wordt. Gemiddeld geeft 22% van de leerlingen in dergelijke scholen aan ze gespijbeld hebben. Dat ligt 1 procentpunt verwijderd van het gemiddeld aantal spijbelaars per school.

7.3.4.2 DISCREPANTIE IN HET SCHOOLKLIMAAT

In deze paragraaf beschrijven we de discrepantie tussen de schooldirectie en de leerlingen in het ervaren van het schoolklimaat. Concreet onderzoeken we verschillen in de perceptie van de directeurs en de leerlingen inzake responsiviteit. Aangezien dezelfde strategie gebruikt wordt als in het beschrijven van de discrepantiemaat voor spijbelen, geven we de resultaten in deze paragraaf beknopter weer.

De schaal *responsieve schoolstijl door de leerlingen* wordt gemeten aan de hand van vijf indicatoren (bijvoorbeeld: in welke mate wordt er op uw school met de mening van de leerlingen rekening gehouden inzake 'het schoolreglement en/of de leefregels of 'het bespreken van schoolproblemen'). Hoe hoger de score, hoe responsiever de schoolstijl. De mate van responsiviteit bij de directeurs wordt op gelijkaardige wijze geoperationaliseerd aan de hand van vier indicatoren (bijvoorbeeld: geef aan over welke zaken leerlingen inspraak krijgen op uw school 'het schoolreglement' ; 'bespreking van schoolproblemen'). Ook voor de schaal van de directeurs geldt dat een hogere score een responsievere schoolstijl inhoudt.

In vergelijking met de discrepantie in spijbelen, vinden we voor de discrepantiemaat voor de responsieve schoolstijl een mindere mate van spreiding terug. De discrepantiemaat voor responsiviteit beschikt over een minimum van -0,42 en een maximum van 0,64. De standaardafwijking bedraagt 0,24. Er zijn wel degelijk enkele scholen waar de perceptie van de directeurs inzake responsiviteit afwijkt ten opzichte van de perceptie van de leerlingen, maar niet in dezelfde orde als met betrekking tot spijbelen.

Net zoals de discrepantie in spijbelen, kunnen directeurs de mate van responsiviteit op hun school *onderschatten* en *overschatten*. Zoals reeds beschreven in het literatuurgedeelte, gaat men er van uit dat een responsieve schoolstijl schoolbinding genereert. Daarom zijn we vooral geïnteresseerd in scholen waar de mate van responsiviteit door de directeurs wordt overschat. Tabel 7.9 geeft een beschrijving van het profiel van de school met de grootste overschatting inzake responsiviteit.

TABEL 7.9 BESCHRIJVING VAN DE SCHOOL MET DE GROOTSTE ONDERSCHATTING VAN DE MATE VAN RESPONSIVITEIT DOOR DE DIRECTEURS.

Parameter	School met grootste overschatting van responsiviteit	Gemiddelde school
Gemiddelde score op leerlingen met een laagopgeleide moeder	0,36	0,34
Gemiddelde score op leerlingen die thuis een vreemde taal spreken	0,11	0,17
Gemiddelde score op leerlingen die een buurt wonen met een hoge mate aan schooluitval	0,53	0,34
Gemiddelde score op leerlingen die een schooltoelage hebben aangevraagd	0,37	0,32
Gemiddelde score op leerlingen met minstens 30 B-codes	0,03	0,03
% zelfgerapporteerde spijbelaars	28,17	23,22

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

In tegenstelling tot de discrepantie in spijbelen, zijn de verschillen tussen de school met de grootste overschatting van responsiviteit minder groot in vergelijking met de gemiddelde school. Zo zien we weinig tot geen verschil inzake het percentage leerlingen met een laagopgeleide moeder, leerlingen die thuis een vreemde taal spreken, leerlingen die een schooltoelage hebben aangevraagd, en het aantal geregistreerde problematisch spijbelaars. Daar tegenover wordt de school met de grootste overschatting van responsiviteit gekenmerkt door een grotere proportie leerlingen die in een buurt wonen met veel schooluitval, en een grotere proportie spijbelaars.

Tabel 7.10 geeft het verband weer tussen spijbelen en de discrepantie in reponsiviteit, verdeeld in drie gelijke delen.

TABEL 7.10 VERBAND TUSSEN DE DISCREPANTIEMAAT VOOR RESPONSIVITEIT EN ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELGEDRAG.

Discrepanctie responsiviteit			Overschat	Gemiddeld	Onderschat	F-waarde	P-waarde
Gemiddelde score op			27,68	23,39	18,05	5,10	<0,05
zelfgerapporteerd spijbelen							
N			11	12	11		

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

In overeenstemming met de discrepantiemaat voor spijbelen, zien we dat meeste spijbelaars zich bevinden in die scholen waar de directeurs de situatie op hun school positiever inschatten dan de leerlingen. In een school waar de directeur de mate van responsiviteit overschat, geeft gemiddeld 28% van de leerlingen aan dat ze spijbelen. Dat is 5 procentpunten minder dan de school met de grootste onderschatting van het aantal spijbelaars.

Beide discrepanties, het onderschatten van het spijbelen en het overschatten van de responsiviteit zijn met elkaar verweven. De significante correlatie ($r: 0,364$; $p < 0,050$) toont dat een belangrijk deel van deze discrepantieverschillen van toepassing is op dezelfde directeurs. Het afzetten van de discrepanties in een kruistabel toont dat 10 van 33 directeurs zowel het aantal spijbelaars op hun school onderschatten, als de responsiviteit op hun school overschatten. Het gemiddeld aantal zelfgerapporteerde spijbelaars in deze 10 scholen bedraagt 31,24% (minimum: 25,71%; maximum: 41,18%). Het gemiddeld zelfgerapporteerd spijbelen over alle scholen heen bedraagt 17,80%, met een maximum van 41,10%. De scholen in onze steekproef die het zwaarst met spijbelen worden geconfronteerd, zijn die scholen waar het occasioneel spijbelen wordt onderschat, en de mate van responsiviteit wordt overschat. Daarom onderzoeken we in de volgende sectie de samenhang tussen deze discrepante scholen en enkele spijbelcorrelaten.

7.3.4.3 SAMENHANG TUSSEN DISCREPANTE SCHOLEN EN SCHOOLKENMERKEN

In deze sectie trachten we het profiel op te stellen van de school waar men het spijbelgedrag onderschat en het schoolklimaat overschat. Het koppelen van de gegevens uit de leerlingenbevraging, met deze van de bevraging van de directeurs, maakt het mogelijk het verschil in discrepantie en enkele relevante spijbelkenmerken te onderzoeken (tabel 7.11). We gaan het verschil na in risicokenmerken op spijbelen, antisociaal gedrag, de binding met de ouders, en de binding met de school. De risicokenmerken op spijbelen worden aan de hand van de vier GOK-indicatoren geoperationaliseerd: (1) het opleidingsniveau van de moeder, (2) een vreemde gezinstaal, (3) een buurt met hoge mate van schoolse vertraging,

en (4) de schooltoelage. De mate van binding met de school geeft het schoolwelbevinden weer (i.e. ik zou graag van school veranderen; Ik voel me ongelukkig op deze school). De mate van binding met de ouders weerspiegelt de relatie met de ouders (i.e. mijn ouders weten welk huiswerk ik krijg; mijn ouders kunnen goed met mij praten over alles). Wegens de kleine steekproefgrootte onderzoeken we deze verschillen bivariaat en hercoderen we de discrepantie naar twee categorieën.

TABEL 7.11 VERDELING VAN DE DISCREPANTIE IN RESPONSIVITEIT EN DE DISCREPANTIE IN SPIJBELN NAAR SPIJBELCORRELATEN.

<i>Discrepantie responsiviteit</i>	<i>Overschat</i>	<i>Onderschat</i>	<i>F-waarde</i>	<i>P-waarde</i>
Gemiddelde score op leerlingen met een laagopgeleide moeder	0,36	0,33	0,130	0,721
Gemiddelde score op leerlingen die thuis een vreemde taal spreken	0,21	0,12	1,819	,0187
Gemiddelde score op leerlingen die in een buurt wonen met een hoge mate aan schooluitval	0,42	0,25	4,153	<0,05
Gemiddelde score op leerlingen die een schooltoelage hebben aangevraagd	0,34	0,33	0,005	0,942
Gemiddelde score op schoolbinding	-0,08	0,10	4,332	0,045
Gemiddelde score op binding met de ouders	-0,11	0,10	10,957	0,002
Gemiddelde score op antisociaal gedrag	0,07	-0,03	1,414	0,243
Gemiddelde score op grootstad (1: school bevindt zich in een grootstad	0,35	0,00	8,727	0,006
<i>Discrepantie spijbelgedrag</i>	<i>Overschat</i>	<i>Onderschat</i>	<i>F-waarde</i>	<i>P-waarde</i>
Gemiddelde score op leerlingen met een laagopgeleide moeder	0,30	0,38	2,051	0,161
Gemiddelde score op leerlingen die thuis een vreemde taal spreken	0,14	0,21	0,904	0,348
Gemiddelde score op leerlingen die in een buurt wonen met een hoge mate aan schooluitval	0,27	0,43	3,869	<0,05
Gemiddelde score op leerlingen die een schooltoelage hebben aangevraagd	0,31	0,34	0,602	0,443
Gemiddelde score op schoolbinding	0,04	-0,01	0,328	0,571
Gemiddelde score op binding met de ouders	0,05	-0,04	2,070	0,159
Gemiddelde score op antisociaal gedrag	-0,01	0,05	0,443	0,510
Gemiddelde score op grootstad (1: school bevindt zich in een grootstad	0,09	0,38	4,834	0,034

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

Tabel 7.11 geeft de resultaten weer van de bivariate toetsing tussen de discrepantie op responsiviteit en de discrepantie op spijbelen voor enkele risicokenmerken op spijbelen, antisociaal gedrag, de binding met de ouders, en de binding met de school. In scholen waar de mate van responsiviteit door de directeurs wordt overschat, rapporteren leerlingen een lagere mate van binding met de school. Dat toont dat scholen niet enkel moeten inzetten op het vooropstellen en implementeren van maatregelen om spijbelen tegen te gaan, maar ook aandachtig moeten zijn naar de mate waarin het beleid op succesvolle wijze naar de leerlingen doorsijpelt. Jeugdonderzoekers blijven ervan overtuigd dat scholen een belangrijk kanaal vormen waarlangs men afwijkend gedrag bij jongeren kan voorkomen of verminderen. Het genereren van binding op het individuele niveau is daarbij zeer belangrijk. De bevindingen in deze sectie suggeren dat een beleid binding kan genereren door aandacht te hebben voor de wijze waarop leerlingen gerealiseerde beleidsplannen ervaren.

De ene school wordt geconfronteerd met een grotere discrepantie in responsiviteit en spijbelen dan de andere. De resultaten lijken er op te wijzen dat het verkeerd inschatten van de responsiviteit en het spijbelgedrag door de directeurs vooral een grootstedelijke problematiek is. De resultaten tonen dat er verschil is in instroom tussen scholen waar de mate van responsiviteit al dan niet wordt overschat. Zo merken we een significant verschil in de mate waarin de leerlingen een positieve binding met hun ouders rapporteren. Scholen die voornamelijk bestaan uit leerlingen met gebrekkige binding met hun ouders slagen er blijkbaar minder in om hun beleidsplannen op succesvolle wijze over te dragen naar hun leerlingen. Opvallend is dat met betrekking tot de achtergrondkenmerken van deze leerlingen, we enkel een significant effect vinden voor de buurt waarin deze leerlingen wonen. Het lijkt dat scholen met een grote discrepantie in responsiviteit vooral bestaan uit leerlingen die worden geconfronteerd met een gebrek aan sociaal gestructureerde relatienetwerken buiten de school, nl. met de ouders en in de buurt waar men woont.

7.4 BESLUIT

In dit hoofdstuk wordt naast een beschrijving van de perceptie van spijbelen en het schoolklimaat door de directeurs, onderzocht in welke mate scholen verschillen in de discrepantie tussen de perceptie door de directeurs en zelfgerapporteerde gegevens door de leerlingen. De beschrijvende analyses in dit hoofdstuk tonen twee zaken. Ten eerste dat het aantal scholen waar bijna niet gespijbeld wordt, net als het scholen waar zeer veel gespijbeld wordt, een uitzondering vormen. Ten tweede dat er geen significant verband gevonden wordt tussen de perceptie van het spijbelgedrag door de schooldirecteurs en het zelfgerapporteerd spijbelen. In het verlengde daarvan vinden we een matig significant verband tussen de perceptie van de schooldirecteurs en het aantal problematische spijbelaars. Dat suggereert dat schooldirecteurs het spijbelgedrag op hun school inschatten op basis van de geregistreerde, zeer problematische spijbelaars. Niettegenstaande de proportie problematische spijbelaars veel kleiner is vergeleken met de proportie occasionele

spijbelaars, is deze groep veel zichtbaarder. Schooldirecteurs zijn in grote mate niet op de hoogte van veel berekend spijbelgedrag op hun school. De bevraging van de leerlingen lijkt daar ook op te wijzen, aangezien ongeveer 60% van de spijbelaars aangeeft dat hun spijbelen niet is ontdekt.

In de literatuur is het tot op heden onduidelijk welke de rol is van schoolkenmerken in het duiden van verschillen in schools wangedrag en spijbelen tussen scholen (Demanet & Van Houtte, 2012; Gottfredson et al., 2005). De analyses in dit hoofdstuk tonen dat scholen waar zeer veel gespijbeld wordt, gekenmerkt worden door een onderschatting van het aantal spijbelaars en een overschatting van de mate van responsiviteit op school. In het volgende hoofdstuk wordt dit verband multivariaat onderzocht, en wordt nagegaan in welke mate deze discrepanties verschillen tussen scholen kunnen duiden.

De spijbelvragenlijst van de directeurs peilde naast de perceptie van het spijbelgedrag, en de perceptie van de schoolstijl, ook naar het spijbel specifieke schoolbeleid. Daaruit blijkt dat scholen maar in beperkte mate variëren in de wijze waarop de spijbelpreventie, spijbelcontrole, spijbelbegeleiding, en spijbelsanctionering wordt georganiseerd. Dat leidt tot twee conclusies. *Ten eerste* moeten we vaststellen dat betreffende het ontwikkelen van maatregelen om de spijbelproblematiek tegen te gaan, er vanuit het Vlaamse onderwijsbeleid reeds zeer veel gedaan wordt. Het recente actieplan van onderwijsminister Smet (Smet, 2012) stelt een globaal plan van aanpak voor waarin wordt ingezet op de besproken vier pijlers in de bovenstaande paragraaf: (1) informeren & sensibiliseren, (2) preventief werken, (3) begeleiden en (4) sanctioneren. Nieuwe acties worden geïmplementeerd, zoals het centraal digitaal registreren van afwezigheid in het kader van het "Discimus"-project), en bestaande acties worden geëvalueerd en geoptimaliseerd (gaande van het besteden van specifieke aandacht aan techno-preventie bij het renoveren en bouwen van scholen tot het informeren van anderstalige ouders). In dat opzicht volgt het Vlaamse onderwijsbeleid de internationale tendens in de spijbelliteratuur, waar men tot de vaststelling komt dat in de meeste West-Europese landen, zoals Nederland (de Baat et al., 2013), Duitsland (Wetzels, Wilmers, Mecklenburg, Enzmann, & Pfeiffer, 2000; Wilmers & Greve, 2002), Frankrijk (Esterle-Hedibel, 2006) en Groot-Brittannië (Reid, 2002, 2011), reeds zeer veel initiatieven om spijbelen tegen te gaan worden ondernomen.

De lage variatie in het spijbel specifieke schoolbeleid en het zwakke verband tussen deze kenmerken en de zelfgerapporteerde spijbelcijfers liggen, *ten tweede*, in lijn met de theoretische consequenties van de bindingstheorie. Over het belang van directe controle en spijbeldetectie kan geen discussie bestaan. Maar dergelijk 'externe' controle zal op zichzelf nooit voldoende zijn. De analyses in dit hoofdstuk, tonen samen met de analyses in de vorige hoofdstukken, het belang van een schoolengagement waarin de optimalisatie van intrinsieke schoolmotivatie gedragen wordt en waarin zwaar wordt ingezet op het ondersteunen van een positieve schoolsfeer.

8 Maakt de school het verschil?

8.1 INLEIDING

Dit hoofdstuk bouwt verder aan de in het voorgaande hoofdstuk ingeslagen weg waarbij op zoek werd gegaan naar de wijze waarop scholen en schoolbeleid een impact (kunnen) hebben op spijbelgedrag van leerlingen. In de internationale, en vooral Britse, literatuur wordt vaak gepleit voor repressieve maatregelen in het bestrijden van spijbelen, zoals truancy sweeps¹³³, of het juridisch aansprakelijk maken van spijbelaars en hun ouders (Halsey, Bedford, Atkinson, White, & Kinder, 2004; Reid, 2008). Ook in Vlaanderen worden met behulp van de politie dergelijke anti-spijbelacties op gemeentelijk niveau georganiseerd. Zo vinden in de arrondissementen van Leuven en Mechelen acties tegen schoolverzuim plaats. Hierbij worden leerlingen niet enkel op publieke plaatsen, maar ook thuis gecontroleerd. Wanneer jongeren gemaakte afspraken in de vorm van antispijbelcontracten naast zich neerleggen, wordt de juridische weg gevolgd. Daarbij wordt een proces-verbaal opgesteld en kunnen ook ouders als laatste stap strafrechtelijk vervolgd worden¹³⁴ ('Actie schoolverzuim: resultaten,' 2013, *Spijbelplan Mechelen: 'Samen spijbelen aanpakken'*, 2008; Federale Overheidsdienst Binnenlandse Zaken, 2006). Veel van deze maatregelen komen voort uit het betoog dat problematisch spijbelen sterk geassocieerd kan worden met antisociaal gedrag (Hirschfield & Gasper, 2011; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron, & Abdon, 2013).

De effectiviteit van repressie wordt echter vaak betwist. Zo levert het juridisch aansprakelijk maken van de spijbelaars en de ouders van spijbelaars geen bevredigende resultaten op, ook niet indien via een soort snelrecht kort op de bal wordt gespeeld (Halsey et al., 2004; Kendall, White, & Kinder, 2003). Scholen kunnen hun grip op spijbelen vooral verbeteren door de kwaliteit van de binding tussen leerling en school te bewaken. Zo blijkt dat in scholen met een gezaghebbende schoolstijl minder gespijbeld wordt (Claes, Hooghe, & Reeskens, 2009; Pellerin, 2005; Strand, 2012). Een gezaghebbende of autoritatieve

¹³³ *Truancy sweeps* verwijzen naar lokaal georganiseerde acties waarbij jongeren tijdens de schooluren op publieke plaatsen door de politie en welzijnswerkers worden tegengehouden en gecontroleerd of ze (1) schoolplichtig zijn, (2) in een school zijn ingeschreven, en (3) of ze op geldige wijze afwezig zijn van school (DfE, 2007).

¹³⁴ In het spijbelactieplan wordt de politie ook ingeschakeld bij zorgwekkend dossiers. Deze interventies vinden steeds plaats vanuit een brede samenwerking met de lokale welzijnsorganisaties en de school. Indien een leerling meer dan 30 halve dagen ongewettigd afwezig was, of indien het CLB en de betrokken partijen van oordeel zijn dat een interventie van de politie noodzakelijk is, kan de politie effectief ingeschakeld worden. (Vandenbroucke, 2006).

schoolstijl combineert veeleisendheid en discipline met responsiviteit (Pellerin, 2005 ; zie sectie 8.2).

Ook het Vlaamse onderwijsbeleid investeerde de laatste jaren in maatregelen die spijbelen tegengaan. Zowel het belang van preventie, het stimuleren van een ondersteunend en participatief schoolklimaat als het belang van sanctionering wordt daarbij benadrukt (Vandenbroucke, 2006). Dit gebeurde met wisselend succes. Cijfers op basis van de secundaire analyses tonen dat de meeste scholen met een aanzienlijke spijbelproblematiek worden geconfronteerd. Bovendien wordt een stijging vastgesteld zowel wat betreft het aantal geregistreeerde problematische spijbelaars als het aantal scholen dat problematische afwezigheden rapporteert (Van Damme, Van der Eycken, Vandeveld, & Van Proeyen, 2013).

In dit hoofdstuk wordt het verband tussen de schoolstijl en spijbelen onderzocht. Daarbij richt de focus zich vooral op occasioneel spijbelen omdat dit nu eenmaal het meest voorkomende occasioneel spijbelgedrag is in Vlaanderen. Bovendien kan spijbelgedrag bij jongeren pas volledig begrepen worden indien niet enkel individuele karakteristieken, maar ook de context van de school waarin dit gedrag plaats vindt, wordt onderzocht.

We proberen daarbij op drie punten vooruitgang te boeken ten opzichte van wat geweten is in de literatuur. *Ten eerste* maken we een onderscheid tussen overwogen spijbelaars en effectieve spijbelaars wanneer we het verband tussen de schoolstijl en spijbelen onderzoeken. In de literatuur wordt dikwijls geopperd dat de invloed van de school op de leerlingen afneemt naarmate het onthechtingsproces tegenover de school toeneemt (Krohn & Massey, 1980; Veenstra, Lindenberg, Tinga, & Ormel, 2010). Schoolonthechting wordt in dat opzicht vaak voorgesteld als een continuüm. Dit hoofdstuk onderzoekt de invloed van de school ten opzichte van de meest laagdrempelige vorm van dat continuüm (zie hoofdstuk 5). *Ten tweede* wordt voor het verband tussen de schoolstijl en spijbelen de mediërende factor van de sociale omgeving onderzocht. Onderzoek naar onderwijsprestaties toont dat de invloed van een gunstig schoolklimaat varieert naargelang de sociale groepssamenstelling van de school (Gregory & Weinstein, 2004, 2008; Griffith, 2002; Shouse, 1996). Binnen de literatuur heerst er geen consensus over welke schoolstijl het meest bevorderlijk is om afwijkend gedrag tegen te gaan in scholen die zijn samengesteld uit overwegend sociaaleconomische zwakke leerlingen. Bovendien blijkt de invloed van de schoolcontext ook afhankelijk te zijn van het soort probleemgedrag (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005). Dit hoofdstuk onderzoekt de mediërende rol van de concentratie van bepaalde leerlingengroepen in relatie tot de schoolstijl en laagdrempelig spijbelen. De rol van concentratie-effecten op spijbelen in relatie tot de schoolstijl is slechts zelden onderzocht. *Ten derde* onderzoekt dit hoofdstuk de mate waarin de discrepantie tussen de perceptie van directeurs en leerlingen een verklarend potentieel heeft voor het spijbelgedrag van individuele leerlingen. In het vorige hoofdstuk (hoofdstuk 7) werd vastgesteld dat scholen met veel spijbelaars gekenmerkt worden door een onderschatting van de directeurs van het

aantal spijbelaars op hun school en een overschatting van de mate van responsiviteit. In dit hoofdstuk wordt dat verband multivariaat onderzocht. Bovendien toetsen we de mate waarin verschillen tussen scholen in spijbelen kunnen geduid worden door rekening te houden met een discrepantie tussen *gevoerd* en *ervaren* beleid.

Dit hoofdstuk bestaat uit drie delen. Na de bespreking van de literatuur wordt de verdeling van het aantal spijbelaars op schoolniveau besproken. Daaruit blijkt dat sommige scholen meer spijbelaars tellen dan andere, maar dat slechts een beperkt gedeelte van de verschillen in individueel spijbelen kunnen worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen. In een tweede fase worden verschillen tussen scholen waar er veel en weinig gespijbeld wordt, vergeleken op basis van instroomkenmerken. Daaruit blijkt dat scholen met veel leerlingen met risicokenmerken op spijbelen ook daadwerkelijk met meer spijbelaars worden geconfronteerd. Ten slotte wordt in een derde fase de mate waarin initiatieven vanuit de school een bijdrage kunnen leveren om spijbelen te reduceren, onderzocht. De analyses tonen dat het genereren van binding vooral in het kader van spijbelpreventie belangrijk is. Eenmaal een leerling gespijbeld heeft blijkt de invloed van een ondersteunend schoolklimaat op leerlingen beperkt.

8.2 DE SCHOOLSTIJL

Vaak wordt verwacht dat een positief schoolklimaat de prevalentie van spijbelen kan drukken. Zo suggereert onderzoek dat spijbelaars het schoolklimaat negatiever ervaren, en dat spijbelaars het meest voorkomen in scholen die gekenmerkt worden door een slechte relatie tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de leerkrachten (Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006; Corville-Smith, 1998; Epstein & Sheldon, 2002; Pomeroy, 1999). Een positief schoolklimaat zou bovendien de mate van verbondenheid met de school en de leerkrachten bevorderen (Brookmeyer et al., 2006; Kearny, 2002). Ook onderzoek bij Vlaamse leerlingen (Demanet & Van Houtte, 2012) suggereert dat een positief schoolklimaat samengaat met minder afwijkend gedrag, al werd dit niet specifiek voor spijbelen onderzocht.

In de literatuur heerst er geen consensus over de begripsafbakening van het schoolklimaat. Vaak worden begrippen als schoolklimaat en schoolstijl door elkaar gebruikt. In dit hoofdstuk volgen we Van Houtte (2005) die het schoolklimaat ziet als het overkoepelend geheel van institutionele processen binnen de school. De schoolcompositie en de schoolstijl vormen binnen die zienswijze een onderdeel van het schoolklimaat (Van Houtte, 2005). De schoolstijl verwijst naar de sociale relaties tussen het schoolpersoneel en de leerlingen, en de wijze waarop het schoolpersoneel de leerlingen benadert. Het is dat kenmerk van scholen dat in dit hoofdstuk centraal staat.

Onderzoek naar de invloed van de schoolstijl focuste voornamelijk op studieprestaties. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen een prestatiegerichte schoolstijl en een gemeenschapsgerichte schoolstijl. Een prestatiegerichte schoolstijl verwijst naar scholen waar een uitdagend curriculum wordt gehanteerd en waar er duidelijkheid heerst over regelgeving en discipline (De Fraine, 2003; Goddard, Sweetland, & Hoy, 2000; Griffith, 2002). Een gemeenschapsgerichte schoolstijl verwijst naar scholen waar zwaar wordt ingezet op inspraak en het creëren van verbondenheid tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en het schoolpersoneel (Battistisch, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995; De Fraine, 2003; Shouse, 1996). Daaruit blijkt dat een combinatie van een prestatiegerichte schoolstijl en een gemeenschapsgerichte schoolstijl de beste onderwijsuitkomsten oplevert (Shouse, 1996; Wentzel, 2002). Zo tonen de analyses van Shouse (1996) dat de invloed van een gemeenschapsgerichte schoolstijl zich pas laat gelden wanneer er op scholen een zekere mate van prestatiegerichtheid aanwezig is.

Pellerin (2005) kwam vanuit een ander referentiekader tot een gelijkaardige conclusie. In haar onderzoek past Pellerin (2005) de classificatie van opvoedingsstijlen van Baumrind (1978) en Maccoby en Martin (1983) toe op de schoolstijl en onderzoekt ze het effect ervan op spijbelen en schooluitval. Daarbij onderscheidt ze twee dimensies: responsiviteit en veeleisendheid. Figuur 8.1 geeft de typologie van beide dimensies weer, zoals beschreven door Maccoby en Martin (1983). Responsiviteit verwijst naar de mate van steun en vertrouwen. Veeleisendheid verwijst naar de mate van structuur en discipline (Baumrind, 1978; Maccoby & Martin, 1983). Beide dimensies vertonen grote gelijkenissen met de prestatiegerichte en gemeenschapsgerichte schoolstijl zoals beschreven door Shouse (1996). Op basis van de mate van responsiviteit en veeleisendheid construeert Pellerin (2005), analoog aan het theoretisch kader van Baumrind (1978) en Maccoby en Martin (1983), vier schoolstijlen: (1) een autoritatieve schoolstijl, (2) een tolerante schoolstijl, (3) een autoritaire schoolstijl, en (4) een onverschillige schoolstijl. Een autoritatieve schoolstijl combineert een veeleisende en gedisciplineerde aanpak met een responsieve aanpak. Scholen met een autoritatieve stijl zetten zowel in op het bewerkstelligen van een vertrouwensrelatie met de leerlingen, door bijvoorbeeld het verlenen van inspraak, als het bewerkstelligen van uitdagende leerdoelen en duidelijke regels. Anders dan een autoritatieve schoolstijl gaat het bij een tolerante schoolstijl om scholen die inzetten op een sterke vertrouwensrelatie met de leerlingen, maar waarbij het aan een veeleisende en gedisciplineerde aanpak ontbreekt. In een autoritaire schoolstijl worden er tegenover de leerlingen duidelijke ambities uitgesproken, maar is er een gebrek aan inspraak en ontbreekt het aan een vertrouwensrelatie tussen leerkrachten en leerlingen. Onverschillige scholen, ten slotte, verwijzen naar scholen die op beide dimensies laag scoren. Uit de analyses van Pellerin (2005) blijkt dat de laagste afwezigheidscijfers gevonden worden in autoritatieve scholen, met andere woorden in een schoolomgeving die jongeren vertrouwen en veiligheid biedt maar dat koppelt aan duidelijke verwachtingen.

FIGUUR 8.1 TYPOLOGIE VAN AUTORITATIEVE SCHOOLSTIJL

VEELEISENDHEID, STELLEN VAN VERWACHTINGEN		
	Hoog	Laag
RESPONSIVITEIT Hoog	<i>Autoritatief</i>	<i>Tolerant</i>
Laag	<i>Autoritair</i>	<i>Onverschillig</i>

Bron: (Maccoby & Martin, 1983).

Onderzoek van Ryan en Patrick (2001) en Hofman en collega's (1996) toont dat een veeleisende schoolstijl onvoldoende is. Hun resultaten tonen dat een hoge mate van veeleisendheid (zonder responsiviteit) net gepaard gaat met hogere afwezigheidscijfers. In de literatuur bestaat eensgezindheid over het feit dat een autoritatieve schoolstijl leidt tot de beste cognitieve schooluitkomsten. Of deze schoolstijl ook leidt naar betere gedraguitkomsten, zoals spijbelen, is minder duidelijk. Sommige auteurs menen dat vooral een responsieve schoolstijl een voorwaarde vormt voor positieve gedraguitkomsten, aangezien gezag pas aanvaard wordt indien er een vertrouwensrelatie aanwezig is tussen de leerlingen en het schoolpersoneel (Griffith, 2002; Ryan & Patrick, 2001).

Ander onderzoek koppelt de effectiviteit van de schoolstijl aan de sociale samenstelling van de school. Onderzoekers zijn het echter niet eens over welke schoolstijl het meest wenselijk is in scholen met een hoge concentratie sociaaleconomische zwakke leerlingen. Op basis van hun onderzoek menen Griffith (2002) en Thrupp (1999) dat vooral een responsieve schoolstijl bevorderlijk is voor onderwijsprestaties in scholen met veel sociaal achtergestelde leerlingen. Hun redenering luidt dat leerlingen uit sociaaleconomisch zwakke gezinnen via een responsieve schoolstijl een zekere mate van vertrouwen met hiërarchische meerderen ervaren die in hun opvoedingssituatie ontbreekt. Daar tegenover toont Shouse (1996) dat vooral een prestatiegerichte schoolstijl tot betere onderwijsprestaties leidt in sociaal achtergestelde scholen. In veel sociaal zwakke scholen zou het volgens Shouse (1996) aan prestatiegerichtheid ontbreken. Gregory en Weinstein (2004, 2008) tonen dat vooral de combinatie van een responsieve schoolstijl met een veeleisende schoolstijl gunstig is voor de onderwijsprestaties in sociaal zwakke scholen. Bovendien concluderen Gregory en collega's (2010) dat ook met betrekking tot gedraguitkomsten leerlingen in sociaal zwakke scholen het meest gebaat zijn met deze autoritatieve schoolstijl.

Het voorgaande maakt duidelijk dat meer onderzoek nodig is naar het verband tussen de schoolstijl en gedraguitkomsten. Onderzoek dat de invloed van een gedifferentieerde schoolstijl onderzoekt met betrekking tot schools wangedrag en daarbij sociale compositie-effecten in rekenschap brengt is schaars. Onderzoek van Gottfredson en collega's (2005)

toont dat de invloed van de schoolstijl op probleemgedrag zowel varieert naargelang het type schoolstijl als naargelang de aard van het probleemgedrag. Gottfredson en collega's (2005) gingen het verband na tussen de schoolstijl en verschillende vormen van probleemgedrag in een steekproef van 254 secundaire scholen in de Verenigde Staten. Op basis van hun resultaten concluderen ze dat een veeleisende schoolstijl zowel verband houdt met lagere delinquentiecijfers als met lagere cijfers van slachtofferschap bij de leerlingen, maar niet met lagere cijfers van slachtofferschap bij de leerkrachten. Een responsieve schoolstijl gaat gepaard met lagere cijfers van slachtofferschap bij de leerkrachten, maar niet met lagere delinquentiecijfers en lagere cijfers van slachtofferschap onder de leerlingen. Gottfredson en collega's (2005) suggereren dat de wijze waarop leerkrachten en het schoolpersoneel met leerlingen omgaan een invloed heeft op de aard van het probleemgedrag dat zich kan ontwikkelen. Vervolgonderzoek waarbij specifiekere vormen van probleemgedrag worden onderzocht is echter nodig om meer vat te krijgen op hun resultaten. In dit hoofdstuk wordt het verband tussen de schoolstijl en laagdrempelig spijbelen onderzocht. Daarbij wordt de eventuele mediërende rol van de sociale schoolomgeving onderzocht.

8.3 ONDERZOEKSVRAGEN

In hun strijd tegen spijbelen starten scholen niet gelijk. Scholen kiezen hun leerlingenpubliek niet zelf, hun geografische ligging confronteert ze ermee. Bovendien is het Vlaams onderwijslandschap sterk gesegregeerd naar onderwijsvorm en worden leerlingen die mislukken naar dezelfde 'achtergestelde' scholen gekanaliseerd (Spruyt, 2008; Vettenburg, Walgrave, & Van Welzenis, 2002). Sommige scholen kennen daardoor een veel grotere aanwezigheid van leerlingen met risicokenmerken op spijbelen dan andere. Het aantal studies waarin de individuele risicokenmerken van spijbelen worden beschreven zijn talrijk. Zij werden doorheen dit rapport veelvuldig besproken. Jongens, leerlingen met een migratieachtergrond, jongeren uit sociaal economisch kwetsbare gezinnen, jongeren die opgroeien in onstabiele gezinnen, jongeren met schoolachterstand: zij hebben allemaal een grotere kans te spijbelen. Die individuele verschillen vertalen zich ook naar verschillen in de aanwezigheid van risicokenmerken op spijbelen op school en langs die weg naar verschillen in spijbelcijfers per school (Darmody, Smyth, & McCoy, 2008; Finn & Voelkl, 1993; Rothman, 2001). De secundaire analyses bevestigen eenzelfde tendens voor Vlaanderen. Dat impliceert vooral dat verschillen in de aanwezigheid van spijbelaars op school niet noodzakelijk een gevolg zijn van het gevoerd beleid. Daarom controleren we ook steeds voor die instroomkenmerken.

In het onderzoek naar schoolverschillen wordt ook op het belang van concentratie-effecten gewezen. Zo werd al meermaals aangetoond dat de samenstelling van leerlingengroepen op school een invloed heeft op de studieprestaties (Agirdag, 2011; Jacobs & Rea, 2011; Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker, & Onghena, 2004) en de houdingen (Agirdag, 2011; Elchardus, 2002; Pelleriaux, 2001; Spruyt, 2008), zelfs na controle voor

individuele kenmerken. De schoolomgeving wordt door sommige van deze auteurs opgevat als een op zichzelf staande socialiserende eenheid waar door middel van een unieke schoolcultuur bepaalde opvattingen en voorkeuren worden overgedragen naar de leerlingen (Elchardus, 2002). In dit hoofdstuk is het niet de bedoeling bepaalde concentratie-effecten ten aanzien van spijbelen te verklaren. Maar omdat in de literatuur rond schoolstijlen door sommige auteurs de stelling wordt geponeerd dat het effect van de schoolstijl varieert naargelang de sociale samenstelling van de school (Gregory & Weinstein, 2004, 2004; Griffith, 2002; Shouse, 1996; Thrupp, 1999), controleren we de effecten van de schoolstijl ook voor concentratie-effecten. Daarnaast menen sommige onderzoekers dat het verband tussen een concentratie van leerlingen met een gelijkaardige SES, studieprestaties en houdingen gemedieerd wordt door de individuele achtergrond van de leerling zelf. Vooral jongeren uit gedepriveerde gezinssituaties zouden de negatieve gevolgen dragen van les te volgen in een school met veel sociaal zwakke leerlingen (Finn & Voelkl, 1993; Levacic & Woods, 2002). In navolging daarvan onderzoeken we de relatie tussen de schoolmix en de individuele sociale achtergrond in het licht van spijbelen.

In dit hoofdstuk worden volgende onderzoeksvragen en bijhorende hypothesen onderzocht:

1. In welke mate bepaalt de schoolstijl de individuele kans te spijbelen bovenop individuele achtergrondkenmerken?
 - 1.1. De kans op spijbelen is lager in scholen die door een responsieve schoolstijl gekenmerkt worden.
 - 1.2. De kans op spijbelen is lager in scholen die door een veeleisende schoolstijl gekenmerkt worden.
 - 1.3. De kans op spijbelen is lager in scholen die door een autoritatieve schoolstijl gekenmerkt worden. De combinatie van een responsieve en veeleisende schoolstijl levert de beste resultaten.
2. In welke mate wordt de invloed van de schoolstijl bepaald door de sociale compositie van de school?
 - 2.1. Voor leerlingen in scholen met overwegend sociaaleconomisch zwakke leerlingen is vooral een responsieve schoolstijl bevorderlijk om schoolbinding te genereren.
 - 2.2. Voor leerlingen in scholen met overwegend sociaaleconomisch zwakke leerlingen is vooral een veeleisende schoolstijl bevorderlijk om schoolbinding te genereren.
 - 2.3. Voor leerlingen in scholen met overwegend sociaaleconomisch zwakke leerlingen is vooral een autoritatieve schoolstijl bevorderlijk om schoolbinding te genereren.
3. In welke mate bepaalt een discrepantie tussen het gevoerde en het ervaren beleid de individuele kans om te spijbelen bovenop kenmerken van dat beleid zelf en de sociale compositie van de school?
 - 3.1. De kans op spijbelen daalt in scholen waar directeurs een realistische inschatting maken van het spijbelgedrag op hun school.

- 3.2. De kans op spijbelen daalt in scholen waar de perceptie van de schooldirecteurs over de mate van responsiviteit op school overeenstemt met de ervaringen van de leerlingen.

8.4 VERDELING VAN HET AANTAL SPIJBELAARS PER SCHOOL

In de onderstaande tabel (tabel 8.1) worden voor de verschillende maten van spijbelen geaggregeerde statistieken gepresenteerd die de verdeling van het zelfgerapporteerd spijbelgedrag en overwogen spijbelgedrag op schoolniveau beschrijven.

TABEL 8.1 VERDELING VAN DE MAAT VOOR SPIJBELLEN & OVERWOGEN SPIJBELLEN OP SCHOOLNIVEAU.

<i>Parameter</i>	Spijbelaars	Overwogen spijbelaars	Spijbelaars + overwogen spijbelaars
<i>% spijbelaars</i>			
Gemiddelde	17,80	22,68	49,55
Standaardafwijking	7,43	6,97	10,57
1 ^{ste} Deciel	9,52	14,75	38,03
1 ^{ste} Kwartiel	13,25	17,05	41,24
Mediaan	16,67	22,86	50,00
3 ^{de} Kwartiel	21,15	25,61	56,86
9 ^{de} Deciel	26,92	31,25	62,65
Minimum	0,00	0,00	26,1
Maximum	41,10	100,00	100,00
<i>Rho spijbelmaat (nulmodel)</i>	5,16%	2,46%	2,36%

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

De cijfers in tabel 8.1 bevestigen de resultaten uit de secundaire analyses, namelijk dat de meeste scholen met een aanzienlijke spijbelproblematiek worden geconfronteerd. In een gemiddelde Vlaamse school heeft ongeveer 18% van de leerlingen al gespijbeld en heeft ongeveer 23% van de leerlingen overwogen te spijbelen. Wanneer we de spijbelaars en de overwogen spijbelaars in één maat samenvoegen, zien we dat in een gemiddelde Vlaamse school ongeveer de helft van de leerlingen reeds gespijbeld heeft of reeds overwogen heeft om te gaan spijbelen. Tussen de verdeling van de spijbelaars en de overwogen spijbelaars vallen een aantal zaken op.

Ten eerste is de totale variatie tussen scholen (range) groter voor overwogen spijbelaars dan tussen effectieve spijbelaars. De verdeling van de spijbelaars tussen scholen varieert van 0 tot 41,10%. De verdeling van de overwogen spijbelaars tussen scholen daarentegen varieert van 0 tot 100%. Dat is een gevolg van een verschil aan de uiteinden van het continuüm. We stellen inderdaad een groot verschil vast tussen het percentage overwogen spijbelaars in het 9^{de} deciel (31,25%) en het maximum (100%). Dit betekent dat er een beperkt aantal scholen zijn waarvan zeer veel leerlingen aangeven spijbelen overwogen te hebben.

Ten tweede is de verdeling van de overwogen spijbelaars minder scheef dan deze van de effectieve spijbelaars. Zo ligt het gemiddeld effectief spijbelgedrag hoger dan de mediaan. Dit betekent dat er meerdere scholen met zeer hoge spijbelcijfers het gemiddelde naar omhoog trekken. Dat bevestigt de bevindingen uit de secundaire analyses (hoofdstuk 3). Iets meer dan 5% van de variatie in effectief spijbelgedrag en ongeveer 2,5% van de variatie in overwogen spijbelen kan worden toegeschreven aan het schoolniveau. Na controle voor de individuele achtergrondkenmerken blijft van deze variantie op schoolniveau in effectief spijbelgedrag en overwogen spijbelgedrag respectievelijk 2,46% en 1,02% over. Dat is zeer weinig wat het voorkomen van sterke school-effecten onwaarschijnlijk maakt.

8.4.1.1 VERDELING VAN DE SPIJBELTYPES

De verdeling van de geaggregeerde maat voor spijbelen en de geaggregeerde maat voor overwogen spijbelen toont aan dat de verhouding van de spijbelaars in onze steekproef gelijkaardig is aan deze van de representatieve steekproeven uit de secundaire analyses. Dat is opmerkelijk aangezien in het steekproefdesign voor de nieuwe bevraging de aanwezigheid van problematische spijbelaars als stratificatiekenmerk werd opgenomen. Er van uitgaande dat scholen met veel problematische spijbelaars ook veel occasionele spijbelaars zullen tellen, kon verwacht worden dat het gemiddeld aantal spijbelaars op schoolniveau in de huidige dataverzameling hoger zou liggen. Dat blijkt niet het geval en bevestigt een stelling die we eerder poneerde namelijk dat niet elke vorm van occasioneel spijbelen een grote kans heeft zicht tot problematisch spijbelen te ontwikkelen. In onderstaande tabel (tabel 8.2) wordt het percentage spijbelaars per spijbeltype zoals onderscheiden in hoofdstuk 6 (thuisblijvers, traditioneel spijbelen en ouder gedoogd sociaal spijbelen) en het percentage overwogen spijbelaars vergeleken met het totale aantal spijbelaars op schoolniveau.

TABEL 8.2 VERDELING VAN HET % OVERWOGEN SPIJBELAARS, THUISBLIJVERS, TRADITIONELE SPIJBELAARS EN OUDER GEDOOGDE SOCIALE SPIJBELAARS NAAR HET TOTAAL AANTAL SPIJBELAARS PER SCHOOL.

% spijbelaars(*)	<i>Laag</i>	<i>Gemiddeld</i>	<i>Hoog</i>	<i>F-waarde</i>	<i>P-waarde</i>
% overwogen spijbelaars	23,04	22,35	22,62	3,488	0,031
% thuisblijvers	42,60	37,50	39,74	35,39	<0,001
% traditionele spijbelaars	30,77	34,03	31,52	12,44	<0,001
% ouder gedoogde sociale spijbelaars	26,63	28,47	28,74	4,81	<0,010

(*) % spijbelaars verdeelt in 3 gelijke delen ; Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

De verdeling van de verschillende types spijbelaars in tabel 8.2 toont dat scholen met een hoog aantal occasionele spijbelaars niet noodzakelijk worden geconfronteerd met zowel een hoog aantal thuisblijvers, traditionele spijbelaars als ouder gedoogde sociale spijbelaars. Spijbelaars die beschouwd kunnen worden als thuisblijvers spijbelen grotendeels thuis en doen dat zonder gezelschap van anderen. De ouders zijn meestal wel op de hoogte van dat spijbelen. Spijbelaars behorend tot de traditionele spijbelgroep tonen de grootste overeenkomst met de klassieke perceptie over spijbelen (Reid, 1999; Tyerman, 1968). Het gaat om jongeren die bijna nooit thuis spijbelen, in groep spijbelen, en vaak op de dag zelf pas beslissen om te spijbelen. Ouder gedoogde sociale spijbelaars spijbelen vaak in groep. Het aantal spijbelaars binnen dit type dat thuis spijbelt is ongeveer evenredig aan het aantal spijbelaars dat op een andere locatie spijbelt. De ouders zijn meestal op de hoogte van het spijbelgedrag.

Een aantal zaken in tabel 8.2 zijn opvallend. Ten eerste bevinden zich het grootste aantal overwogen spijbelaars en thuisblijvers in het tertiël met de scholen waar het minst gespijbeld wordt. Dit betekent dat die kenmerken die verschillen tussen scholen waar er veel of weinig gespijbeld wordt niet noodzakelijk ook verschillen tussen scholen kunnen duiden met veel of weinig spijbelaars per spijbeltype¹³⁵. In sectie 8.5 wordt aangetoond dat de prevalentie van een bepaalde spijbelvorm en van het aantal overwogen spijbelaars varieert naargelang de instroom. Zo worden scholen met veel overwogen spijbelaars in vergelijking met scholen met veel effectieve spijbelaars veel minder geconfronteerd met leerlingen met hoge risicokenmerken op spijbelen. Daarnaast kan een verschillende prevalentie van de spijbelvormen ook een gevolg zijn van het gevoerde beleid. De kans bestaat dat een schoolbeleid dat zwaar inzet op het reduceren van ongeoorloofde afwezigheden vooral van invloed zal zijn op de mate van geregistreerd onwettig schoolverzuim. Thuisblijvers en het

¹³⁵ Het te kleine aantal van thuisblijvers, traditionele spijbelaars en ouder gedoogde sociale spijbelaars verplichten ons er toch toe om de multivariate analyses uit te voeren op de gehele spijbelgroep.

door de ouder gedoogd sociaal spijbelen zijn spijbelvormen waarbij de ouders op de hoogte zijn van het spijbelgedrag. Op die manier kunnen ouders de afwezigheid van hun kind wettigen door middel van een ouderbriefje.

Tot slot geven we in tabel 8.3 de verdeling weer van de geaggregeerde maat voor de thuisblijvers, het traditioneel spijbelen en het ouder gedoogd sociaal spijbelen. Op die manier wordt de verdeling gegeven van de drie spijbeltypes op schoolniveau. Ook hier vallen een aantal zaken op. In de eerste plaats zien we een grote mate van spreiding voor de drie spijbeltypes. Vooral voor de thuisblijvers is dit het geval, met een spreiding van 1,5 tot 99,2%. In de volgende sectie wordt duidelijk dat in vergelijking met de twee overige spijbeltypes thuisblijvend spijbelen het sterkst terug te vinden is in scholen met veel allochtonen en leerlingen die hoog scoren op achterstellingsindicatoren. Scholen met veel thuisblijvers staan voor een grote uitdaging omdat niet alleen de leerlingen maar ook de ouders op succesvolle wijze gesensibiliseerd moeten worden. Niet alleen is de invloed van de school om spijbelgedrag tegen te gaan veel beperkter wanneer de school en de ouders niet samenwerken. De afwezigheid van een goed contact met de ouders, impliceert ook de onmogelijkheid om schoolbinding langs dat kanaal te genereren.

In de tweede plaats zien we dat elk van de drie spijbeltypes scheef is verdeeld, met een gemiddelde dat hoger ligt dan de mediaan. In combinatie met de hoge mate van spreiding toont dit dat er voor elk spijbeltype scholen zijn die in hoge mate hiermee geconfronteerd worden. Dat betekent dat er een aantal problematische spijbelscholen zijn, maar dat deze ook relatief eenvoudig identificeerbaar zijn.

TABEL 8.3 VERDELING VAN DE MAAT VOOR THUISBLIJVERS, TRADITIONEEL SPIJBELLEN EN OUDER GEDOOGD SOCIAAL SPIJBELLEN OP SCHOOLNIVEAU.

<i>Parameter</i>	Thuisblijvers	Traditioneel spijbelen	Ouder gedoogd sociaal spijbelen
<i>% spijbelaars</i>			
Gemiddelde	42,14	31,21	26,65
Standaardafwijking	15,53	15,50	15,29
1 ^{ste} Deciel	25,56	8,98	7,63
1 ^{ste} Kwartiel	29,95	23,36	15,34
Mediaan	41,18	29,69	25,57
3 ^{de} Kwartiel	49,28	38,89	37,22
9 ^{de} Deciel	65,24	51,32	44,11
Minimum	1,54	0,05	0,72
Maximum	99,23	72,33	70,05
<i>Rho spijbelmaat (nulmodel)</i>	6,28%	6,34%	7,14%

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

8.5 ONGELIJKHEID IN HET SCHOLENLANDSCHAP MET BETREKKING TOT EEN VERSCHILLENDE INSTROOM

In deze paragraaf worden verschillen tussen scholen waar er veel of weinig gespijbeld wordt, vergeleken op basis van instroomkenmerken. Tabel 8.4 geeft een overzicht van de bivariate verschillen op schoolniveau tussen scholen waar er weinig, gemiddeld, en veel gespijbeld wordt. Hiervoor worden de zelfgerapporteerde maten voor spijbelen en de overweging om te spijbelen geaggregeerd op schoolniveau.

De resultaten in tabel 8.4 tonen dat scholen waar er veel gespijbeld wordt, in sterke mate geconfronteerd worden met een verschillende instroom aan risicokenmerken voor spijbelen. We bespreken enkele van de opvallendste verschillen. Een gemiddelde school waar veel gespijbeld wordt, bestaat voor ongeveer 25% uit leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond, voor ongeveer de helft uit leerlingen die thuis een vreemde taal spreken, voor 22% uit leerlingen waarvan de moeder laagopgeleid is en voor de helft uit leerlingen die ooit gebist hebben. Daar tegenover bestaat een gemiddelde school waar veel overwogen wordt om te spijbelen voor 8% uit leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond, voor 25% uit leerlingen die thuis een vreemde taal spreken, voor 11% uit leerlingen waarvan de moeder laagopgeleid is en voor 38% uit leerlingen die schoolse vertraging hebben opgelopen. Op die manier verschilt de mate van instroom op achtergrondkenmerken in een 'spijbelschool' in sterke mate van een school waar veel overwogen wordt te spijbelen.

Tot slot is het opvallend dat scholen waar veel gespijbeld wordt en scholen waar er weinig gespijbeld wordt vooral van elkaar verschillen op basis van leerlingen die thuis een vreemde taal spreken en op basis van het opleidingsniveau van de moeder. In een school waar er veel gespijbeld wordt, bevinden zich dubbel zoveel leerlingen die thuis een vreemde taal spreken en waarvan de moeder laagopgeleid is tegenover scholen met relatief weinig spijselaars. Dit betekent dat net die scholen die wegens een verschillende instroom reeds geconfronteerd worden met grote uitdagingen om de leerlingen de beoogde doelstellingen te behalen, ook de zwaarste inspanningen moeten leveren om spijselen te reduceren.

TABEL 8.4 BIVARIATE VERDELING VAN DE INSTROOMKENMERKEN OP SCHOOLNIVEAU NAAR HET PERCENTAGE SPIJBELAARS EN HET PERCENTAGE OVERWOGEN SPIJBELAARS.

% <i>spijbelaars</i>	<i>Laag</i>	<i>Gemiddeld</i>	<i>Hoog</i>	<i>F-waarde</i>	<i>P-waarde</i>
% jongens	55,74	49,49	53,84	21,10	<0,001
% allochtonen met een Turkse of Marokkaanse migratie-achtergrond	9,81	23,49	26,13	427,99	<0,001
% allochtonen met een overige migratie-achtergrond	15,37	21,70	19,74	100,64	<0,001
% leerlingen met een vreemde thuistaal	21,93	41,61	49,55	492,49	<0,001
% leerlingen waarvan de moeder laag opgeleid is	11,05	18,28	22,07	265,97	<0,001
Gemiddelde score op buurt ¹³⁶	13,53	16,22	17,94	471,50	<0,001
Gemiddelde score op subjectief inkomen ¹³⁷	84,79	83,01	82,60	203,07	<0,001
% leerlingen die reeds gebist hebben	35,66	41,10	52,70	442,50	<0,001
<i>% overwogen spijbelaars</i>					
% jongens	59,55	50,44	49,30	66,95	<0,001
% allochtonen met een Turkse of Marokkaanse migratie-achtergrond	35,03	14,53	8,06	708,31	<0,001
% allochtonen met een overige migratie-achtergrond	18,99	20,07	17,70	12,83	<0,001
% leerlingen met een vreemde thuistaal	50,95	36,82	25,30	387,88	<0,001
% leerlingen waarvan de moeder laag opgeleid is	24,51	15,88	11,05	421,41	<0,001
Gemiddelde score op buurt	17,20	15,04	15,34	109,57	<0,001
Gemiddelde score op subjectief inkomen	82,55	83,66	84,21	102,60	<0,001
% leerlingen die reeds gebist	49,01	41,99	38,42	151,83	<0,001

¹³⁶ De variabele buurt peilt naar de mate waarin een leerling in de buurt waar hij woont geconfronteerd wordt met antisociaal gedrag. Hoe hoger de score, hoe negatiever de buurtbeleving.

¹³⁷ De variabele subjectief inkomen geeft een inschatting van het beschikbare inkomen in het gezin. Hoe hoger de score, hoe sterker de jongere zijn economische thuissituatie als comfortabel inschat.

hebben

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

8.5.1.1 VERSCHILLEN IN INSTROOM TUSSEN DE DRIE SPIJBELTYPES

In tabel 8.5 wordt een overzicht gegeven van de bivariate verschillen tussen geaggregeerde instroomkenmerken en de drie types spijbelen op schoolniveau.

Twee zaken vallen op. Ten eerste worden hoofdzakelijk scholen met een oververtegenwoordiging van het spijbelttype thuisblijvers, en scholen met veel traditionele spijbelaars geconfronteerd met leerlingen die thuis een vreemde taal spreken, en met leerlingen waarvan de moeder laagopgeleid is. Ten tweede zien we dat scholen met veel ouder gedoogd sociale spijbelaars minder vaak geconfronteerd worden met leerlingen waarvan de moeder laagopgeleid is, leerlingen met een migratie-achtergrond of leerlingen met anderstalige ouders.

TABEL 8.5 BIVARIATE VERDELING VAN DE INSTROOMKENMERKEN OP SCHOOLNIVEAU BINNEN DE DRIE SPIJBELTYPES OP SCHOOLNIVEAU.

<i>% thuisblijvers</i>	<i>Laag</i>	<i>Gemiddeld</i>	<i>Hoog</i>	<i>F-waarde</i>	<i>P-waarde</i>
% jongens	61,35	41,79	56,79	243,16	<0,001
% allochtonen met een Turkse of Marokkaanse migratie-achtergrond	9,92	21,13	27,49	454,00	<0,001
% allochtonen met een overige migratie-achtergrond	16,12	20,95	19,43	56,81	<0,001
% leerlingen met een vreemde thuistaal	21,84	39,46	50,94	507,83	<0,001
% leerlingen waarvan de moeder laag opgeleid is	11,92	13,93	25,49	482,99	<0,001
Gemiddelde score op buurt	13,39	16,65	17,85	436,34	<0,001
Gemiddelde score op subjectief inkomen	84,27	83,66	82,52	109,47	<0,001
% leerlingen die reeds gebist hebben	37,71	40,96	50,65	238,33	<0,001
<i>% traditionele spijbelaars</i>					
% jongens	45,58	62,80	51,24	167,39	<0,001
% allochtonen met een Turkse of Marokkaanse migratie-achtergrond	18,07	15,38	24,39	58,32	<0,001
% allochtonen met een overige migratie-achtergrond	23,10	16,92	16,97	117,89	<0,001
% leerlingen met een vreemde thuistaal	37,99	32,69	45,37	82,60	<0,001
% leerlingen waarvan de moeder laag opgeleid is	17,23	14,88	19,35	39,42	<0,001
Gemiddelde score op buurt	16,12	14,60	17,07	131,76	<0,001
Gemiddelde score op subjectief inkomen	84,87	83,66	81,94	157,89	<0,001
% leerlingen die reeds gebist hebben	38,35	46,42	43,92	85,13	<0,001
<i>% ouder gedoogde sociale spijbelaars</i>					
% jongens	48,17	52,89	59,16	60,77	<0,001
% allochtonen met een Turkse of Marokkaanse migratie-achtergrond	22,09	23,10	10,70	124,33	<0,001

% allochtonen met een overige migratie-achtergrond	16,17	22,70	17,41	121,65	<0,001
% leerlingen met een vreemde thuistaal	42,22	44,83	26,07	205,04	<0,001
% leerlingen waarvan de moeder laag opgeleid is	20,24	16,89	13,44	86,47	<0,001
Gemiddelde score op buurt	15,98	16,86	14,50	11,439	<0,001
Gemiddelde score op subjectief inkomen	84,53	82,50	83,45	150,50	<0,001
% leerlingen die reeds gebist hebben	45,66	44,86	37,93	84,65	<0,001

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

8.5.2 Multivariate analyses

8.5.2.1 OPERATIONALISATIE EN METHODOLOGIE

In deze sectie wordt het antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd. We onderzoeken de mate waarin initiatieven vanuit de school een bijdrage kunnen leveren aan het reduceren van spijbelen, eenmaal het verschil in instroom in rekenschap wordt gebracht. Daarbij gaan we ook de mogelijke invloed na van een discrepantie tussen het gevoerde en ervaren schoolbeleid. Daarvoor maken we gebruik van logistische multilevel regressie-analyse. Op die manier wordt bij de schatting van de kans op spijbelen en bij de kans om spijbelen in overweging te nemen zowel rekening gehouden met variantie binnen scholen als variantie tussen scholen.

Als afhankelijke variabelen wordt de kans op spijbelen (ref. cat. geen enkele keer gespijbeld dit jaar) en de kans om spijbelen in overweging te nemen (ref. cat. geen enkele keer overwogen om te spijbelen dit jaar) gehercodeerd naar dichotome variabelen¹³⁸.

Bij het inbrengen van de onafhankelijke variabelen worden individuele sociodemografische achtergrondkenmerken zoals *geslacht* (ref. cat. vrouw), *migratie-achtergrond* (ref. cat. autochtoon), *thuistaal* (ref. cat. Nederlands), *opleidingsniveau van de moeder* (ref. cat. laag

¹³⁸ De kans op spijbelen en de overweging om te spijbelen worden hercodeerd naar dichotome variabelen wegens de scheve verdeling van spijbelen en de overweging om te gaan spijbelen. Deze scheve verdeling zorgt er samen met de lage steekproefgrootte van het aantal spijbelaars voor dat de analyses niet verder worden gespecificeerd naar de verschillende spijbeltypes. Deze scheve verdeling zorgt er ten tweede voor dat, om de betrouwbaarheid van de interactie-effecten te garanderen, geen multinomiale multivariate regressieanalyse wordt toegepast.

opgeleid¹³⁹), *buurtbeleving*, *sociaaleconomische status*, en *schoolloopbaan* (ref. cat. nooit gebist) als eerste ingebracht. De variabele *migratie-achtergrond* wordt ingedeeld in drie categorieën: (1) autochtonen, (2) Turken en Marokkanen, (3) overige categorie van jongeren met een migratie-achtergrond. De variabele *buurt* is een schaal die peilt naar de mate waarin een leerling in de buurt waar hij woont geconfronteerd wordt met antisociaal gedrag zoals "*buurtbewoners maken ruzie met elkaar op straat*" en "*gevels van woning zijn met verf beklad (graffiti)*" (verklaarde variantie = 60,0% ; Cronbach α = 0,769). Hoe hoger de score, hoe negatiever de buurtbeleving. De variabele *sociaaleconomische status* wordt gemeten aan de hand van het subjectief inkomen, en geeft een schatting van het beschikbare inkomen in het gezin door de jongeren.

In het tweede model wordt een compositie-effect ingebracht. De variabele *school met veel risicokenmerken op spijbelen* is een schaal van geaggregeerde achtergrondkenmerken¹⁴⁰ (% leerlingen met een migratie-achtergrond, % leerlingen met een vreemde thuistaal, % leerlingen met een laagopgeleide moeder, gemiddelde score op buurt, % leerlingen die reeds gebist hebben, gemiddelde score op subjectief inkomen) en geeft de invloed weer van de concentratie van leerlingen met dezelfde achtergrondkenmerken.

In het derde model worden met responsiviteit en veeleisendheid kenmerken van de schoolstijl ingebracht. De operationalisatie van beide schalen verloopt analoog aan de werkwijze van Pellerin (2005). De variabele *responsieve schoolstijl* wordt gemeten aan de hand van 7 indicatoren, bevraagd bij de leerlingen en de schooldirecteurs (bijvoorbeeld: in welke mate wordt er op je school met de mening van de leerlingen rekening gehouden inzake "het bespreken van schoolproblemen" of "het schoolreglement en/of de leefregels"; α : 0,701). Hoe hoger de score, hoe responsiever de schoolstijl. De variabele *veeleisende schoolstijl* wordt gemeten aan de hand van 4 indicatoren (bijvoorbeeld: in welke mate wordt je in je school geconfronteerd met "te lakse controle van leerkrachten van huiswerk of schooltaken" of "leerlingen die te weinig worden aangemoedigd om al hun mogelijkheden te gebruiken"; α : 0,784). Hoe hoger de score, hoe veeleisender de schoolstijl. De beschrijving van beide schalen is in de bijlage terug te vinden. De variabelen *responsieve schoolstijl* en *veeleisende schoolstijl* worden gedeeltelijk geconstrueerd op basis van informatie verschaft door de directeurs. Aangezien de spijbelenquête voor de directeurs te kampen kreeg met een non-respons van 44%, betekent dit dat er een deel van de informatie verloren gaat vanaf

¹³⁹ Een moeder die niet in het bezit is van minstens een getuigschrift hoger middelbaar onderwijs operationaliseren we als laagopgeleid (cf. GOK-decreet).

¹⁴⁰ Een beschrijving van de hoofdcomponentenanalyse van de variabele *achtergestelde school* wordt in sectie 13.4 van de bijlage gegeven.

het ogenblik er voor de schoolstijlen gecontroleerd wordt. Daarom voegen we deze schoolstijlen zo laat mogelijk aan onze modelstructuur toe.

In het vierde model worden de interactie-effecten getoetst. Ten eerste onderzoeken we de interactie tussen de responsieve en veeleisende schoolstijl. Zowel vanuit het onderzoek naar onderwijsprestaties als het onderzoek naar schools wangedrag en spijbelen kunnen we verwachten dat een combinatie van responsiviteit en veeleisendheid gepaard gaat met minder spijbelgedrag. Het interactie-effect tussen responsiviteit en veeleisendheid gaat dus het verband tussen een autoritatieve schoolstijl en spijbelen na. Het tweede en derde interactie-effect (responsiviteit*school met veel risicokenmerken op spijbelen & veeleisendheid*school met veel risicokenmerken op spijbelen) gaan na in welke mate de invloed van de schoolstijl afhankelijk is van de sociale omgeving waarin deze wordt geïmplementeerd. Het vierde interactie-effect onderzoekt de mate waarin individuele achtergrondkenmerken de invloed van de schoolomgeving eventueel remmen.

Tot slot voegen we in het vijfde model de discrepantiematen toe. Concreet onderzoeken we de relevantie van (1) een maat die de perceptie van de directeurs over spijbelen vergelijkt met de zelfgerapporteerde spijbelcijfers, en (2) een maat die de perceptie van de directeurs over de mate van responsiviteit op school vergelijkt met deze van de leerlingen. Beide discrepantiematen werden berekend aan de hand van een lineaire regressieanalyse. Daarbij werd het percentage spijbelaars in een school voorspeld op basis van de inschatting van de directeurs. De grootte van het residu – het verschil tussen de voorspelde waarde en de door leerlingen effectief gerapporteerde waarde – drukt de discrepantie in spijbelen uit. De discrepantiemaat voor de mate van responsiviteit werd op gelijkaardige wijze geconstrueerd. Beide werden hercodeerd in drie categorieën: (1) scholen waar directeurs het aantal spijbelaars of de mate van responsiviteit onderschatten, (2) scholen waar directeurs het aantal spijbelaars of de mate van responsiviteit overschatten, en (3) scholen waar directeurs een realistische inschatting maken van het aantal spijbelaars of de mate van responsiviteit. We hanteren de categorie met de realistisch inschatting telkens als referentiecategorie.

8.5.2.2 RESULTATEN

De resultaten van de multivariate analyses met betrekking tot de kans op spijbelen worden besproken in tabel 8.6. Enkele zaken vallen op. Ten eerste zien we dat de kans op spijbelen niet beïnvloed wordt door de schoolstijl. Ten tweede zien we dat de kans op spijbelen beïnvloed wordt door de mate van de concentratie van sociaal zwakke leerlingen, ongeacht persoonlijke achtergrondkenmerken. Ten derde zien we dat dit concentratie-effect vooral van toepassing is op leerlingen die uit een gedepriveerde gezinssituatie komen. In de volgende paragrafen worden de modellen een voor een besproken.

Het effect van de concentratie van sociaal achtergestelde leerlingengroepen wordt in model 2 bovenop de individuele achtergrondkenmerken toegevoegd. De kans op spijbelen stijgt voor

leerlingen die naar een school gaan waar zich een grote concentratie leerlingen met een zwakke sociale achtergrond bevindt, ongeacht iemands persoonlijke achtergrondkenmerken. Tot op heden wordt het bestaan van groepssamenstellingseffecten betwist (Gottfredson et al., 2005; Leblanc, Swisher, Vitaro, & Trambly, 2007; Nash, 2003; Welsh, Greene, & Jenkins, 1999). Deze resultaten bevestigen dat met betrekking tot occasioneel spijbelen de samenstelling van de school wel degelijk de kans op spijbelen beïnvloedt.

In model 3 gaan we het effect van de schoolstijl na. De hypothese dat de schoolstijl de kans op spijbelen beïnvloedt, wordt verworpen. Zowel voor de responsieve schoolstijl als de veeleisende schoolstijl wordt geen significant effect gevonden. Ook wanneer deze context-effecten vroeger in de modellen worden ingebracht, wordt geen effect gevonden. De scheefheid van de verdeling van de maat voor spijbelen laat ons niet toe de kans op spijbelen uitgebreid te onderzoeken naar spijbeltype. Een zeer zuinig model waarin nauwelijks andere kenmerken opgenomen worden, toont enkel een significant effect van de responsieve schoolstijl met de kans op thuisblijvend spijbelen. Voor de twee overige spijbeltypes werden geen significante effecten gevonden.

In model 4 worden enkele interactie-effecten vanuit de literatuur getoetst. Het interactie-effect tussen de schoolmix en de individuele SES is sterk significant. Het verband tussen de sociale mix van de school en spijbelen wordt sterker naarmate een jongere zijn persoonlijke economische gezinssituatie lager inschat. Dit betekent dat de kans op spijbelen vooral stijgt voor leerlingen uit een gedepriveerde gezinssituatie die naar een school gaan met een hoge concentratie aan sociaal zwakke leerlingen. In de literatuur wordt meermaals geopperd dat de sociaaleconomische en etnische segregatie in het onderwijs een van de kernelementen van de ongelijke kansen in België vormt. Vooral in gebieden met een sterke sociale segregatie in het onderwijs (waaronder België en Vlaanderen) heeft de sociale achtergrond van leerlingen een grote invloed op attitudes, gedragingen en prestaties (Duru-Bellat & Suchaut, 2005; Jacobs & Rea, 2011). De resultaten beschreven in tabel 8.6 tonen dat ook in het licht van spijbelen, de sociale segregatie¹⁴¹ in de schoolcontext een bijdrage levert aan de reproductie van sociale ongelijkheid. In het verklaren van concentratie-effecten van sociale achterstelling wordt vaak gewezen op verschillen in de schoolstijl, de leerling-leerkrachtrelatie of peer group effecten (Baker, Goesling, & Letendre, 2002; Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2005; Gottfredson et al., 2005; Leblanc et al., 2007). We zien dat de sterkte van het concentratie-effect afneemt na het inbrengen van de schoolstijl, maar onvoldoende om dit effect helemaal weg te verklaren. Wanneer we in een uitgebreider model ook controlleren voor de aanwezigheid van andere spijbelaars wordt het concentratie-effect wel volledig wegverklaard. De kans op spijbelen stijgt voor leerlingen die naar een school gaan met veel

¹⁴¹ Het effect van de schoolmix en het interactie-effect van de schoolmix met de individuele SES bleef ook significant na controle voor de onderwijsvorm (resultaten niet getoond).

risicokenmerken op spijbelen. Dit kan verklaard worden doordat deze jongeren daar meer met spijbelen in contact komen. Waar we er in slagen het concentratie-effect volledig weg te verklaren, blijft het interactie-effect tussen sociale concentratie en de individuele SES overeind. Onderzoek naar onderwijsprestaties toont dat jongeren met een zwakke SES extra gevoelig zijn voor een context met veel achtergestelde leerlingen omdat deze jongeren vaak ook de sociale buffer van de schoolconforme ouder ontbreekt (Griffith, 2002; Shouse, 1996; Thrupp, 1999). Andere auteurs wijzen op het belang van gevoelens van eigenwaarde of gevoelens van futiliteit of demotie (Van Houtte & Stevens, 2008). Voor elk van deze factoren werd gecontroleerd, maar dat leverde geen verklaring op.

Tot slot toetsen we in model 5 de discrepantiematen. We vinden geen verband tussen een discrepantie in responsiviteit tussen leerlingen en directeurs, en de kans op spijbelen. Ook wanneer we deze maat voor het inbrengen van de concentratie- en context-effecten toevoegen aan onze modellen, stellen we geen verband vast. Wel vinden we een verband tussen de discrepantiemaat inzake spijbelen en de kans op individueel spijbelgedrag. De kans op spijbelen stijgt in scholen waar directeurs de aanwezigheid van spijbelaars op hun school onderschatten. Dat is niet zo verrassend, aangezien scholen waar het aantal spijbelaars wordt onderschat, die scholen zijn waar het meest gespijbeld wordt. Het effect van de discrepantie wordt dan ook wegverklaard indien we het percentage spijbelaars toevoegen aan onze modellen (resultaten niet weergegeven). Dit betekent dat het verband tussen spijbelen en een onderschatting van de directeurs van het spijbelgedrag geïnterpreteerd kan worden vanuit het zelfbestendigend karakter van spijbelen. De kans op spijbelen stijgt voor leerlingen die op school in contact komen met spijbelaars, ongeacht individuele achtergrondkenmerken.

TABEL 8.6 LOGISTISCHE MULTILEVELANALYSE MET SPIJBELAARS VERSUS NIET-SPIJBELAARS

	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>	<i>Model 3</i>	<i>Model 4</i>	<i>Model 5</i>
Intercept	0,563**	0,482**	0,355***	0,353***	0,450(*)
<i>Achtergrondkenmerken</i>					
Geslacht (0: meisje)	1,278*	1,274*	1,269(*)	1,286(*)	1,296(*)
Migratie-achtergrond (0: autochtoon)					
Turk / Marokkaan	1,058	0,943	0,706	0,709	0,778
Overige	1,556**	1,474*	1,261	1,203	1,404
Thuis taal (0: Nederlands)	1,125	1,109	1,265	1,308	1,253
Opleidingsniveau moeder (0: laag geschoold)	0,929	0,965	0,739(*)	0,621**	0,604**
Buurt	1,048	1,039	1,092	1,087	1,078
SES	1,037	1,051	1,124	1,677***	1,635**
Onregelmatige schoolloopbaan (0: nooit gebist)	1,859***	1,826***	2,027***	2,015***	1,948***
<i>Concentratie-effect</i>					
School met veel risicokenmerken op spijbelen		1,159*	1,175(*)	1,173	1,085
<i>Context-effecten</i>					
Responsieve schoolstijl			0,965	0,986	1,055
Veeleisende schoolstijl			1,041	1,065	0,987
Perceptie responsieve schoolstijl (0: realistische inschatting)					
Onderschatting responsieve schoolstijl					1,012
Overschatting responsieve schoolstijl					0,942
Perceptie spijbelen (0: realistische inschatting)					
Overschatting spijbelen					0,846
Onderschatting spijbelen					1,429(*)
<i>Interactie-effect</i>					
School met veel risicokenmerken op spijbelen				1,758*** (2)	1,690**
*SES ⁽¹⁾					
Veeleisendheid*responsiviteit				0,844	0,946
Responsiviteit* School met				0,878	0,974

veel risicokenmerken op
spijbelen

Samenvattende gegevens

Variantie school	0,108	0,103	/	/	/
Intraschoolcorrelatie	2,46%	2,34%	0,00%	0,00%	0,00%
N level 1	2714	2714	1528	1528	1463
N level 2	63	63	35	35	33

- (1) Om de interpretatie van het interactie-effect te bevorderen werd SES hercodeerd van richting. Hoe hoger de score op economisch SES, hoe gedeprimeerder de inschatting van de gezinssituatie.
- (2) Ook wanneer we het interactie-effect eerder in het model invoegen, en toetsen op de 63 bevraagde scholen, is dit effect sterk significant.

Bron: Spijbelenquête (2012-2013), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$; $p \leq 0.10 = (*)$

Tabel 8.7 beschrijft de resultaten van de multivariate analyses met betrekking tot de kans om spijbelen in overweging te nemen zonder het effectief te doen. In vergelijking met de kans op spijbelen vallen een aantal zaken op. Ten eerste wordt er geen concentratie-effect van risicokenmerken op spijbelen gevonden. Ten tweede wordt een effect van de schoolstijl gevonden. Ten derde wordt een interactie-effect gevonden tussen de schoolstijl en de schoolmix. Ten vierde wordt er een effect gevonden van de discrepantiemaat inzake spijbelen.

In model 2 wordt het concentratie-effect van risicokenmerken op spijbelen toegevoegd. In tegenstelling tot de bevindingen voor de kans op spijbelen vinden we voor het overwegen te spijbelen geen significant effect. In model 3 brengen we de schoolstijl in. De kans om spijbelen in overweging te nemen neemt af in scholen die zich een responsieve schoolstijl hebben eigengemaakt. Bovendien toont model 4 dat ook de interactie tussen de responsieve en veeleisende schoolstijl significant is. De kans op spijbelen te overwegen is lager in scholen waar zowel een responsieve als veeleisende schoolstijl gehanteerd wordt. Het belang van een autoritatieve schoolstijl wordt vaak begrepen vanuit de interactie tussen responsiviteit en veeleisendheid. Tekenend in dat opzicht is dat het effect van een veeleisende schoolstijl op zich niet significant is. Discipline en veeleisendheid wordt pas aanvaard indien jongeren ook een grote mate van responsiviteit ervaren (Gregory et al., 2010; Pellerin, 2005). De resultaten in tabel 8.7 bevestigen dit. De aanwezigheid van een veeleisende schoolstijl op zich is onvoldoende om de binding van de leerling met de school te versterken. In eerste instantie moet een vertrouwens- en verantwoordelijkheidsrelatie worden opgebouwd.

Daarnaast wordt in model 4 de verwachting getoetst dat de schoolstijl niet voor elke leerling even bevorderlijk is. Onderzoek naar de effectiviteit van onderwijsprestaties suggereert dat een responsieve schoolstijl vooral voordelig is voor jongeren in scholen met veel sociaal achtergestelde leerlingen (Griffith, 2002; Thrupp, 1999). De redenering luidt dat leerlingen uit sociaaleconomisch zwakke gezinnen via een responsieve schoolstijl een zekere mate van vertrouwen met autoriteitspersonen ervaren die in hun opvoedingssituatie ontbreken. De resultaten in tabel 8.7 tonen dat ook in het licht van spijbelen de kans om spijbelen in overwegingen te nemen daalt voor sociaaleconomische zwakke leerlingen, indien deze leerlingen een voldoende mate van responsiviteit op school ervaren. Een significant interactie-effect tussen een veeleisende schoolstijl en de schoolcompositie naar SES en tussen een autoritatieve schoolstijl en de schoolcompositie naar SES, werd niet gevonden.

In model 5 worden tot slot de discrepantiematen onderzocht. De kans om spijbelen te overwegen neemt toe in scholen waar directeurs het aantal spijbelaars op hun school onderschatten. In tegenstelling tot de kans op spijbelen, wordt deze discrepantiemaat niet weg verklaard door het percentage spijbelaars op school (resultaten niet weergegeven). Ongeacht de aanwezigheid van spijbelaars op school, neemt de kans om spijbelen te overwegen toe op scholen waar directeurs het spijbelgedrag onderschatten. Bovendien zien we ook een sterk (maar niet significant) effect voor het overschatten van de spijbelproblematiek. Leerlingen lijken vooral spijbelen te overwegen indien het schoolbeleid de spijbelproblematiek verkeerd inschat. Dit effect toont samen met het effect van de responsieve schoolstijl en de interactie tussen responsiviteit en veeleisendheid dat scholen vooral hun invloed kunnen laten gelden op leerlingen die nog niet gespijbeld hebben. Beide bevindingen stemmen overeen met de verwachtingen uit de bindingstheorie. Naarmate jongeren de drempel naar een eerste keer spijbelen overwinnen, en de binding met de school verzwakt, daalt tevens de invloed van het globale spijbelbeleid. Dat impliceert dat een spijbelbeleid dat zich exclusief richt op het spijbelen zelf, een grote kans heeft achter de feiten aan te hollen.

TABEL 8.7 LOGISTISCHE MULTILEVELANALYSE MET OVERWOGEN SPIJBELAARS VERSUS NIET-SPIJBELAARS

	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>	<i>Model 3</i>	<i>Model 4</i>	<i>Model 5</i>
Intercept	0,210***	0,239***	0,222***	0,253***	0,862
<i>Achtergrondkenmerken</i>					
Geslacht (0: meisje)	0,946	0,949	1,138	1,169	1,184
Migratie-achtergrond (0: autochtoon)					
Turk / Marokkaan	0,701(*)	0,773	0,821	0,791	0,830
Overige	1,034	1,074	1,057	1,047	1,001
Thuis taal (0: Nederlands)	0,797	0,809	0,887	0,915	0,889
Opleidingsniveau moeder (0: laag geschoold)	1,137	1,075	1,147	1,141	1,204
Buurt	1,230***	1,238***	1,181**	1,189**	1,196*
SES	1,013	1,068	1,168	1,191	1,286
Onregelmatige schoolloopbaan (0: nooit gebist)	1,015	1,030	0,732*	0,738(*)	0,758*
<i>Concentratie-effect</i>					
School met veel risicokenmerken op spijbelen		0,900	0,699**	0,747*	0,848
<i>Context-effecten</i>					
Responsieve schoolstijl			0,754***	0,758***	0,857
Veeleisende schoolstijl			0,973	0,998	0,937
Perceptie responsieve schoolstijl (0: realistische inschatting)					
Onderschatting responsieve schoolstijl					1,129
Overschatting responsieve schoolstijl					0,890
Perceptie spijbelen (0: realistische inschatting)					
Overschatting spijbelen					1,238
Onderschatting spijbelen					1,928*
<i>Interactie-effecten</i>					
School met veel risicokenmerken op spijbelen *SES ⁽¹⁾				1,410(*)	1,545*
Veeleisendheid*responsiviteit				0,766*	0,741*
Responsiviteit* School met veel risicokenmerken op spijbelen				0,813*	0,795*
<i>Samenvattende gegevens</i>					

Variantie school	0,034	0,031	0,023	0,008	0,008
Intraschoolcorrelatie	1,02%	0,93%	0,69%	0,24%	0,24%
N level 1	2675	2675	1500	1500	1438
N level 2	63	63	35	35	33

⁽¹⁾ om de interpretatie van het interactie-effect te bevorderen werd SES hercodeerd van richting. Hoe hoger de score op economisch SES, hoe gedeprimeerder de inschatting van de gezinssituatie.

Bron: Spijbelenquête (2012-2013), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$; $p \leq 0.10 = (*)$

8.6 BESLUIT

In dit hoofdstuk werden twee onderzoeksvragen beantwoord: (1) In welke mate verschilt de sociale compositie van een school waar veel occasioneel gespijbeld wordt van een school waar minder occasioneel gespijbeld wordt? (2) In welke mate beïnvloedt het schoolbeleid de individuele kans om te spijbelen bovenop individuele achtergrondkenmerken?

Scholen met veel occasionele spijbelaars tellen in vergelijking met de gemiddelde Vlaamse school meer alloctonen, meer leerlingen die thuis een vreemde taal spreken, meer leerlingen waarvan de moeder laagopgeleid is, meer leerlingen afkomstig uit een antisociale buurt, meer leerlingen met een gebrek aan economisch kapitaal, en meer leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan. Toch toont dit hoofdstuk vooral dat die verschillen verder genuanceerd kunnen worden indien ook de verdeling van de verschillende types spijbelaars in rekening wordt gebracht. Scholen met veel spijbelaars van het ene type worden niet noodzakelijk ook gekenmerkt door veel spijbelaars van de andere types. Bovendien tekenen zich grote verschillen af tussen scholen met veel traditionele spijbelaars en thuisblijvers, en tussen scholen met veel ouder gedoogde sociale spijbelaars. Scholen met veel ouder gedoogde sociale spijbelaars worden het minst geconfronteerd met een instroom van sociaal economisch zwakke jongeren. Dit betekent dat een spijbelbeleid pas efficiënt kans zijn indien men zowel de afwezigheidscijfers als de spijbelcijfers registreert én analyseert. De kans bestaat dat sommige scholen waar volgens de geregistreerde spijbelcijfers relatief weinig gespijbeld wordt net geconfronteerd worden door meer verdoken vormen van ongeoorloofd schoolverzuim.

Onderzoek naar het verband tussen schoolstijlen en schools wangedrag toont dat het effect van de schoolstijl afhangt van het type en de intensiteit van dat gedrag (voor een overzicht zie: Gottfredson et al., 2005). Dat is vermoedelijk een van de redenen waarom in de literatuur zoveel inconsistente verbanden tussen de schoolstijl en schools wangedrag worden gevonden. De resultaten in dit hoofdstuk suggereren dat scholen vooral de overweging om te gaan spijbelen via een doordachte schoolstijl kunnen beïnvloeden. De kans op spijbelen blijkt echter geen verband te houden met de schoolstijl. Daarmee in overeenstemming vinden we

dat een discrepantie tussen het gevoerde en het ervaren schoolbeleid vooral een effect heeft op de overwogen spijbelaars. Schools wangedrag wordt dikwijls als een continuüm voorgesteld waarbij de invloed van de school afneemt naarmate de intensiteit toeneemt (Krohn & Massey, 1980; Stewart, 2003). Leerlingen met een gebrek aan binding zijn veel minder gevoelig voor de invloed van een globaal spijbelbeleid. In het geval van spijbelen blijkt die drempel zeer laag te liggen, namelijk vanaf het ogenblik dat men voor het eerst spijbelt. Dat betekent dat een succesvol schoolbeleid vooral binding zal genereren indien men op het individuele niveau spijbelaars bereikt. Leerkrachten spelen, wegens hun direct contact met leerlingen, daarin een cruciale rol (zie ook Demanet & Van Houtte, 2012). Het belang van een persoonlijke aanpak van spijbelaars door leerkrachten wordt ook bevestigd door leerkrachten en (ex-)spijbelaars zelf. Onderstand citaat is afkomstig uit een kortfilm, opgezet door de Lokale Overlegplatforms van Oostende-Middelkerke en Gent Secundair in samenwerking met Kind & Samenleving, waarin leerkrachten en spijbelaars getuigen over 'good and bad practices' om spijbelen reduceren. [Ex spijbelaar] : *"Ik voelde me hier op mijn gemak. Dat is ook de reden dat ik minder begon te spijbelen. Dat je eens met je leraar kunt praten. Niet in het bijzijn van alle leerlingen, maar gewoon een keer apart wanneer er iets is."* [Leerkracht] : *"Ik ben blij dat je hier bent. Je bent hier lang niet geweest maar ik ben blij dat je hier bent." Dat is bijna hetzelfde als 'je bent hier lang niet geweest', maar het maakt soms wel het verschil voor die leerlingen."* (LOP, Kind & Samenleving)¹⁴²

De resultaten bevestigen de verwachtingen uit de literatuur dat het genereren van een autoritatieve schoolstijl belangrijk is in het voorkomen van spijbelgedrag (Pellerin, 2005). Daarbij neemt de kans om spijbelen in overweging te nemen vooral af in scholen die zich een responsieve schoolstijl hebben eigen gemaakt. De aanwezigheid van een veeleisende schoolstijl op zich is onvoldoende om schoolbinding te genereren. In eerste instantie moet een vertrouwens- en verantwoordelijkheidsrelatie worden opgebouwd. Bovendien hebben vooral scholen met een hoge concentratie van leerlingen met risicokenmerken op spijbelen baat bij het promoten van een responsieve schoolstijl.

Het belang van een veeleisende schoolstijl werd vooral benadrukt door de hardnekkige spijbelaars. Veel van de geïnterviewde problematische spijbelaars bekritisieren scholen waar het misliep vanuit een gebrek aan uitdagingen en betrokkenheid. Ocean bekritiseert haar huidige school voor een gebrek aan uitdagingen. *"Omdat ik zoiets heb van, er is hier niks te doen, waarom zou je spijbelen voor hier te komen zitten waar alles mag. Hier mensen die hier spijbelen die zoeken het gewoon denk ik, echt allez ja, komaan, je mag met uw gsm in de klas zitten, je mag met eten in de eetzaal rondsmijten, en iedereen heeft zoiets van, oohja .. Je mag hier eigenlijk alles, je zit te roken op de speelplaats, zeg eens hoeveel*

¹⁴² Zie (<http://vimeo.com/79145241>).

scholen waar dat mag? Dat mag bijna bij geen een. Vandaag hebben we geleerd welke biljetten er van euro's er zijn dus 5, 20 bestaat 30 haha nee dan denk ik zo komaan jong eej als ge hier al niet komt dan is zit het al heel ver dus daarom.” (Ocean, problematische spijbelaar).

Onze resultaten bevestigen daarbij de bevindingen van eerder scholenonderzoek naar spijbelen (Claes et al., 2009). Een beleid mag zich niet beperken tot repressieve maatregelen, maar kan ook zijn invloed op de spijbelproblematiek laten gelden door een goed doordacht schoolklimaat. De analyses suggereren dat de invloed van de schoolstijl afhankelijk is van de sociale schoolcompositie. Een algemeen spijbelbeleid zal in dat opzicht minder effectief zijn.

9 Zeer problematisch spijbelen in Vlaanderen: Een analyse van administratieve data

9.1 INLEIDING

'Nu is hij op geen enkele school meer welkom', zegt zijn moeder. 'We zitten vast. Alles wat ik maar kon bedenken, heb ik uitgetprobeerd. Ik sprak met mensen van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB), met leerkrachten, met de schooldirectie. Ik zat letterlijk meer op school dan hij.' (Knack, Wo. 04 Jun. 2008, Pagina 32).

In voorgaande hoofdstukken werd stil gestaan bij occasioneel spijbelen: leerlingen die een beperkt aantal lessen of dagen zonder geldige reden wegblijven en waarbij die ongeoorloofde afwezigheid soms wel maar vaak ook niet door de school geregistreerd werd. In dit hoofdstuk verleggen we de focus. Aan de hand van de registratiegegevens van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming onderzoeken we de trends en interindividuele variatie in (zeer) problematisch spijbelen. Problematisch spijbelen staat in dit hoofdstuk gelijk aan minimaal 30 halve dagen of meer dan 3 volle lesweken van ongeoorloofde afwezigheid (zie verder).

Er zijn verschillende goede redenen om deze groep nader te onderzoeken. *Ten eerste* gaat het om zeer problematisch spijbelen met belangrijke gevolgen voor de onderwijsloopbaan en het welzijn van jongeren. Zoals verder zal blijken, gaat het krijgen van minstens 30 B-codes in de overgrote meerderheid van de gevallen samen met niet-slagen op het einde van dat schooljaar. Bovendien heeft het verzaken aan de leerplicht ook potentiële financiële gevolgen. De studiebeurs van jongeren die twee opeenvolgende schooljaren 30 B-codes haalden, kan teruggevorderd worden. In de literatuur rond spijbelen vindt men vaak een ambivalente houding ten aanzien van spijbelen terug. Er wordt dan tegelijk gewaarschuwd voor enerzijds het overdreven 'criminaliseren' van veeleer onschuldig gedrag en anderzijds gepleit voor het kort op de bal spelen als jongeren dreigen af te haken. Voor de groep die we hier bestuderen, speelt die ambivalentie niet: het betreft jongeren waar het niet goed mee gaat. *Ten tweede* laten populatiegegevens toe (1) specifieke groepen te bestuderen die in surveydata te klein zijn om af te zonderen en (2) waar zelfselectie een veel geringere rol speelt in vergelijking met surveygegevens. *Ten derde* is veel van de kennis over spijbelen, gebaseerd op onderzoek bij zeer problematische spijbelaars. Er bestaat in de literatuur een groot gebrek aan cijfers over zelf gerapporteerd spijbelen (zie eerder). Daardoor vallen vele onderzoekers noodgedwongen terug op officieel geregistreerde gegevens. In die zin vormen de analyses in dit hoofdstuk een context-specifiek referentiepunt waartegen we de gegevens

van het occasioneel spijbelen kunnen interpreteren. Zo'n referentiepunt is nodig omdat een aantal patronen die in andere regio's worden vastgesteld in Vlaanderen niet helemaal hetzelfde zijn. Terwijl in het Verenigd Koninkrijk, bijvoorbeeld, meisjes evenveel (problematisch) spijbelen als jongens, spijbelen in Vlaanderen jongens toch wel vaker in vergelijking met meisjes (Van Damme, Van der Eycken, Vandeveld, & Van Proeyen, 2013). Al zal ook op dat punt blijken dat eens naar specifieke groepen wordt gekeken, genderverschillen in spijbelen niet altijd dezelfde vorm aannemen.

In dit deel worden de registratiedata op drie wijzen bestudeerd. We maken gebruik van (1) trendanalyses, hiervoor gebruiken we de gegevens zoals te vinden in de jaarlijkse rapporten van het Agentschap voor Onderwijsdiensten (sinds 2006), (2) een cross-sectie van het meest recente schooljaar dat beschikbaar was op het moment van de start van deze studie (2010-2011) en (3) een cohortestudie¹⁴³. Deze laatste heeft betrekking op de cohorte leerlingen die zich in het schooljaar 2005-2006 voor het eerst inschreef in het secundair onderwijs. Het gaat om de jongste cohorte waarvoor voor maximaal 7 jaar gegevens bijgehouden worden. We volgen deze leerlingen dus doorheen de tijd.

Samen geven deze analyses een antwoord op drie onderzoeksvragen:

- 1) Welke trends tekenen zich af in problematisch spijbelen in Vlaanderen?
- 2) Bij welke leerlingen en scholen komt problematisch spijbelen systematisch vaker voor? Hoe verhoudt achterstelling – zowel op individueel als schoolniveau – zich tot spijbelen? Zijn bepaalde achterstellingskenmerken belangrijker dan anderen en varieert de invloed van de eigen achterstelling naar gelang de samenstelling van de school?
- 3) Hoe is problematisch spijbelen ingebed in de onderwijsloopbaan van jongeren? Op welk punt in de onderwijsloopbaan krijgen leerlingen gemiddeld het vaakst 30 B-codes? Hoe vergaat het die leerlingen in de volgende schooljaren?

Elk van deze onderzoeksvragen wordt verder gespecificeerd en afgebakend. Eerst worden de gebruikte data kort voorgesteld.

9.2 DATA

Registratiegegevens over problematisch spijbelen worden in Vlaanderen bijgehouden door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Eenvoudig gesteld noteren scholen

¹⁴³ Wij danken Johan Vermeiren voor zijn doeltreffende hulp bij het samenstellen van de verschillende databanken nodig voor de analyses in dit hoofdstuk. De verantwoordelijkheid voor eventuele fouten of interpretaties berust uiteraard bij de onderzoekers.

tweemaal daags afwezigheden. Leerlingen kunnen om vele redenen afwezig zijn. In sommige gevallen – bv ziekte, begrafenis van familieleden,... – zijn die afwezigheden *geoorloofd*. Leerlingen die ongeoorloofd afwezig zijn krijgen een B-code – de 'B' staat daarbij voor 'begeleiding'. Initieel was de B-code vooral een restcategorie, bedoeld voor afwezigheden die niet onder één van de vele andere categorieën vielen. Vanaf schooljaar 2005-2006 kunnen scholen zelf een aantal afwezigheden wettigen, waardoor deze categorie homogener geworden is. Scholen hebben de vrijheid om het CLB vroeger in te schakelen, maar zijn verplicht dat te doen vanaf 10 halve dagen ongewettigde afwezigheid (10 B-codes)¹⁴⁴. Het CLB start dan met begeleiding van de leerling. Wanneer de leerling 30 halve dagen ongewettigd afwezig is, wordt een melding gemaakt aan Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Het zijn die gegevens die we in dit gedeelte analyseren. Indien een leerling tijdens het schooljaar van school verandert, dient de school waar hij of zij vandaan komt het aantal B-codes door te geven aan de school waar hij of zij naartoe gaat. Het is pas als de totale som van B-codes de dertig bereikt dat een melding bij Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming wordt gemaakt.

Alvorens deze gegevens verder te bespreken dienen vijf kanttekeningen gemaakt te worden die belangrijk zijn bij het interpreteren van de resultaten.

Ten eerste reflecteert een B-code strikt genomen niet spijbelen maar wel een ongeoorloofde afwezigheid. In bepaalde situaties heeft het krijgen van een B-code weinig te maken met het door de jongere niet naar school gaan terwijl hij of zij daar wel de mogelijkheid toe had. Het gaat dan bijvoorbeeld om leerlingen die langer ziek zijn dan de periode die het doktersbriefje wettigde. In plaats van bij de dokter een bijkomend ziektebriefje te vragen – wat een extra kost meebrengt – wordt geopteerd voor een B-code. Sommige scholen hebben ook de stelregel dat leerlingen die een aantal keren te laat op school arriveren een B-code krijgen. Ook in dat geval staat een B-code niet gelijk aan de klassieke invulling van spijbelen. Andere voorbeelden zijn mogelijk, maar in het algemeen is het wel zo dat de overgrote meerderheid van B-codes weldegelijk spijbelen betreft. Sinds 2005-2006 is zoals aangegeven deze categorie bovendien veel homogener geworden waardoor we in het vervolg steeds van problematisch spijbelen spreken.

Ten tweede is de grens van 30 B-codes uiteraard arbitrair. Er is geen bijzondere reden om 29 halve dagen afwezigheid minder problematisch te vinden dan 30 halve dagen. De administratieve grens dient nu eenmaal ergens gelegd te worden. Duidelijk is wel dat 30 halve dagen ongeoorloofde afwezigheid veel is. Het is die eigenschap die centraal staat in dit

¹⁴⁴ De juridische en decretale basis voor deze paragraaf wordt in het jaarlijkse rapport *Wie is er (niet) als de schoolbel rinkelt?* van AgODi steeds weergegeven. Zij is hier niet het voorwerp van studie en wordt daarom niet herhaald.

hoofdstuk, nl. problematisch spijbelen. Dat de registratiegrens relatief hoog ligt, heeft alles te maken met het doel van deze registraties: het financieel sanctioneren bij recidive door het terugvorderen van de studiebeurs. Het bijzondere karakter van 30 B-codes wordt ook geïllustreerd in een verdiepende studie van de Onderwijsinspectie uit 2005. Zij onderzochten afwezigheden in 314 scholen in de drie schooljaren 2000-2001, 2001-2002 en 2002-2003 (Onderwijsinspectie, 2005). Daarbij werd naar *alle* geregistreerde B-codes gekeken en niet alleen naar die leerlingen die er minstens 10 of 30 halen. Deze gegevens laten toe achter het topje van de ijsberg te kijken. Ze tonen dat leerlingen uit het secundair onderwijs gemiddeld net geen 10 dagen (9,69) afwezig waren. In 12,6 % van de gevallen werd die afwezigheid als problematisch geregistreerd. Gemiddeld wordt er in elke school voor 23,4 % van de leerlingen een problematische afwezigheid geregistreerd. In 76 % van die gevallen wordt er niet meer dan 10 halve dagen gespijbeld. In het overige kwart van de problematische afwezigheden (5,6% van de leerlingen) worden meer dan 10 B-codes geregistreerd. Tegen die achtergrond wordt duidelijk dat 30 halve dagen ongeoorloofde afwezigheid zeer veel is. Het feit dat het hier gaat om hardnekkig spijbelen blijkt verder ook uit de graad van recidive. Van alle leerlingen die in schooljaar 2011-2012 30 B-codes kreeg, ontving maar liefst 21,1% in het vorige schooljaar ook reeds 30 B-codes en 10,8 van de leerlingen kreeg zelfs in de twee voorgaande schooljaren ook al 30 B-codes (AgODi, 2013: 90). Kortom, ondanks enige onmiskenbare ambiguïteit rond de grens van dertig halve dagen betreft de groep die we hier bestuderen weldegelijk (zeer) problematische spijbelaars.

Ten derde, gaat het hier om *geregistreerd spijbelen*¹⁴⁵. Daarmee bedoelen we spijbelen dat ook effectief opgemerkt én administratief bijgehouden wordt. Er zijn zeker twee types spijbelen die een grotere kans hebben niet of onder gerapporteerd te worden nl. het verdoken en het berekend spijbelen. Verdoken spijbelen verwijst naar jongeren wiens spijbelen geregistreerd wordt als een geoorloofde afwezigheid. Luxeverzuim waarbij ouders een doktersbriefje indienen, is er een typisch voorbeeld van. Berekend spijbelen verwijst naar het slechts één of enkele uren afwezig zijn zodat men door de mazen van het 'registratieweb' van de school glipt. Scholen variëren in de manier waarop ze aanwezigheden bijhouden, maar in vele scholen gaat een administratief medewerker tweemaal per dag de klassen af. Vaak gebeurt dat volgens een vast schema, waardoor leerlingen na verloop van tijd weten welke lessen een grotere of kleinere 'pakkans' inhouden. Onderzoek suggereert dat dit type spijbelen het vaakst voorkomt (O'Keefe, 1993) en ons eigen onderzoek toont dat 60% van de leerlingen die aangeeft minstens één keer te hebben gespijbeld nooit betrapt werd. Belangrijk is echter niet alleen dat een gedeelte van het spijbelen administratief onzichtbaar blijft. Het gaat er vooral om dat er een kwalitatief verschil is tussen enerzijds

¹⁴⁵ In dit hoofdstuk wordt aangenomen dat de registratie zelf niet varieert over scholen en de cijfers in die zin correct zijn.

verdoken of berekend spijbelen en wat men anderzijds openlijk spijbelen zou kunnen noemen. In onze diepte-interviews kon duidelijk vastgesteld worden dat het risico betraapt te worden belangrijk was voor zowel niet-spijbelaars als occasionele spijbelaars. Soms weerhield de angst om betraapt te worden de jongeren ertoe effectief te spijbelen. Bij andere leerlingen vormde de ervaren spanning om betraapt te worden juist de bron van plezier. Beide situaties hebben met elkaar gemeen dat het leerlingen wat uitmaakte of ze al dan niet betraapt werden. De problematische spijbelaars die we interviewde beschreven zelf hoe dat element op een gegeven moment verdween: [Interviewer: "Herinner je je nog de eerste keer dat je spijbelde?"] *"Goh, ik denk dat een heel normale reactie bij mensen die voor het eerste spijbelen gewoon echt paranoia is. Euhm bang dat je iemand tegenkomt ja."* [Interviewer: Dus dan is het toch een belangrijke stap om te zetten die eerste keer?] *"Ja. Ik denk zo de eerste peer keer, dat je dan echt heel paranoia bent, en vanaf dan begint dat lakser en lakser."* ["En achteraf, hoe voelt ge u dan, na de eerste keer? Is dat een opluchting?"] *"Dat is een opluchting van, ze hebben mij niet gepakt."* [Interviewer: "Ben je dan ook tevreden, zo van was het de moeite?"] *Ja, ik denk als ge niet gepakt wordt, dat het sowieso de moeite is."* [Interviewer: "En daarna?"] *"Dat geeft geen kick meer gelijk in het begin. In het begin deed ik het nog echt voor de kick. En daarna deed ik het gewoon omdat ik geen zin had. En als ze mij dan zouden pakken, ja ok, dan hebben ze mij gepakt, en dan zal ik mijn straf aanvaarden. Maar ik heb wel die les niet moeten volgen"* (Jonathan, jongen van 17 jaar).

Laksheid en gelatenheid over eventueel betraapt te worden, komt ook tot uiting wanneer Gio een beeld schetst van het ogenblik waarop zijn spijbelgedrag escaleerde. [Interviewer: "Toen je nog spijbelde, besliste je dat reeds de dag van tevoren?"] *"Meestal was dat 's avonds al. Van ik ga morgen niet naar school, en als mijn moeder mij dan 's morgens probeerde wakker te maken, dan zei ik van, ik ga niet naar school. En dan liet die mij gewoon liggen. Dat was meestal de dag daarvoor dus, dat ik bij mijn maten zat, te smoren, tot twee uur, drie uur 's nachts, en dan besliste van, ik ga morgen niet naar school. En dan blijf je nog wat langer zitten."* (Gio, een jongen van 17 jaar).

Ook de begeleiders van spijbelaars wijzen op de zeer problematische en structurele problematiek waarin jongeren terecht gekomen zijn. Deze is nefast voor de schoolbinding. *"Ik wil ons project niet verkopen als het ei van Columbus", zegt Van Dun. 'Maar ik ben er wel van overtuigd dat het spijbelprobleem structureel moet worden aangepakt, niet repressief. De regering wil op korte termijn natuurlijk resultaten zien. Maar ik vrees dat ze te ver van de ziel, de leefwereld van die "gasten" staan. Spijbelaars zijn vaak jongeren zonder enig toekomstperspectief. Of ze nu gestraft worden of niet... wat maakt dat uit voor hen? Ze hebben toch niets te verliezen."* (Knack, Wo. 28 Jul. 2004, Pagina 25).

Het is op het moment dat het voor jongeren nog weinig uitmaakt of ze al dan niet betraapt worden, dat het aantal B-codes snel toeneemt. We kunnen dan ook aannemen dat de

jongeren met 30 B-codes heel vaak jongeren zijn die dat stadium bereikt hebben en waarbij de binding met school en het onderwijsgebeuren nagenoeg volledig vervlogen is.

Een vierde belangrijk punt vloeit voort uit het feit dat problematische afwezigheden per schooljaar berekend worden. Leerlingen die intens spijbelen, maar daarmee laat in het schooljaar starten, hebben een kleinere kans in de registratiedatabank terecht te komen. Zij kunnen gedurende een bepaalde periode evenveel spijbelen als leerlingen die zeer vroeg in het schooljaar starten met spijbelen. Omdat de eerste groep minder tijd heeft om 30 B-codes te verzamelen, komt zij in statistieken die uitgaan van 30 B-codes per jaar echter eenvoudigweg minder voor. De eerste implicatie hiervan is dat problematisch spijbelen – indien niet afgemeten tegen een absoluut criterium zoals 30 halve dagen, maar wel als het gedurende een periode systematisch vaak ongewettigd afwezig zijn¹⁴⁶ zodat de leerling een substantieel gedeelte van de lessen mist – in de statistieken waarschijnlijk gevoelig onderschat wordt. Er is nog een tweede, meer inhoudelijke, implicatie. Het is waarschijnlijk dat jongeren die vroeg in het schooljaar veel spijbelen een ander profiel hebben dan diegene die pas later starten. Terwijl bij de eerste groep het mogelijk gaat om spijbelen gerelateerd aan een verkeerde studiekeuze of redenen die niet rechtstreeks verband houden met schoolgaan (bv. thuissituatie, te laat terugkomen van zomervakantie, persoonlijke problemen,...)¹⁴⁷, lijkt de kans groter dat er bij tweede groep een sterkere aanwezigheid is van leerlingen die op zichzelf vrij goed gestart zijn en waar het langzaam misloopt. Steun voor die interpretatie vinden we indien de oorzaak die door de school wordt aangegeven voor de problematische afwezigheden gerelateerd wordt aan het tijdstip waarop de 30^{ste} B code verworven wordt. Scholen dienen 1 uit 20 oorzaken te vermelden¹⁴⁸. In het schooljaar 2010-

¹⁴⁶ Zoals eerder uit dit rapport bleek, zijn er verschillende landen waar dat criterium vaker gebruikt wordt.

¹⁴⁷ Het is uiteraard ook mogelijk dat veel spijbelen aan het begin van een schooljaar een verderzetting is van spijbelen aan het einde van het schooljaar.

¹⁴⁸ De redenen zijn: (1) schoolmoe (2) laag schoolwelbevinden, (3) schoolloopbaanproblemen, (4) slachtoffer van pesten, steaming, geweld op school, (5) manifeste onwil van de leerling t.a.v. de school, (6) Arbeidsmarkt (bvb. leerling gaat werken, leerling is werkzoekende, leerling werkt 's nachts, leerling werkt in het weekend), (7) Leerling is vermist of spoorloos, leerling bevindt zich in een precaire verblijfssituatie, (8) zwangerschap leerling, (9) verslavingsproblematiek, (10) dixit-attesten, geantedateerde medische attesten, niet-medische attesten, (11) niet of laattijdig ingediende medische attesten, (12) problematische gezinssituatie, (13) opvoedingsonmacht ouders, (14) manifeste onwil van de ouders, (15) vakantie, (16) geen of verstoord contact ouders-school, (17) relatieproblemen leerling-leerkrachten, (18) Samenwerking met het CLB is onvoldoende, (19) beschikbaarheid personeel en (20) problemen met toezicht op de in- en uitgangen van de school, sterk verspreide leslokalen, problemen met zinvolle tijdsbesteding middagpauze en speeltijden. Het gaat hier om een interpretatie die door de school wordt gegeven.

2011 worden vier oorzaken vaker aangeduid naarmate de 30^{ste} B code later in het jaar wordt bereikt¹⁴⁹. Twee ervan hebben te maken met attesten die werden ingediend of de afwezigheid niet wettigen (10 en 11; zie voetnoot). De twee andere (19 en 20) houden rechtstreeks verband met leerlingen die niet volkomen afwezig blijven van school, maar juist in de loop van de dag de school ongeoorloofd verlaten. Ook hier gaat het met andere woorden om jongeren die duidelijk nog een zekere binding – de oorzaak voor het spijbelen verwijst immers ofwel naar de school ofwel naar pogingen om de afwezigheid alsnog te wettigen – hebben met de school.

Eén specifieke bron van onnauwkeurigheid valt, *ten vijfde*, niet uit deze data te halen en dwingt tot voorzichtigheid bij het interpreteren van 'school-effecten'. In de data die op het ogenblik van de start van dit onderzoek beschikbaar waren, is alleen de melding van het bereiken van 30 B-codes aanwezig. Leerlingen die binnen een schooljaar van school veranderen, nemen de verzamelde B-codes van dat schooljaar van hun oude mee naar hun nieuwe school. Dat impliceert dat de school die aangifte doet van de 30 B-codes niet noodzakelijk de school is waar deze B-codes allemaal verzameld worden.

Met die kanttekeningen in het achterhoofd, maken we in de drie volgende delen een grondige verkenning van de evolutie en verschillen in voorkomen van problematisch spijbelen in Vlaanderen.

9.3 RESULTATEN

9.3.1 Trendanalyse

Jaarlijks publiceert het Agentschap voor Onderwijsdiensten een overzichtelijk rapport – *Wie is er (niet) als de schoolbel rinkelt?* – waarin onder meer een overzicht gegeven wordt van de geregistreerde problematische afwezigheden. Zij tonen de belangrijkste verschillen in voorkomen van problematisch spijbelen. Deze rapporten vormen dan ook een uitstekende introductie op de hier centrale problematiek. Door gegevens uit die verschillende rapporten achter elkaar te plaatsen, kan bovendien op een heel eenvoudige wijze een zicht verworven worden op trends. Dat gebeurt in deze sectie. We maken daarbij een selectie van de voor onze doeleinden relevante kenmerken. Gegevens over het basisonderwijs en over het

¹⁴⁹ Resultaten bekomen op basis van een logistische regressieanalyse met de oorzaak als afhankelijke veranderlijke en de maand waarin de 30^{ste} B code gegeven werd (als een numeriek kenmerk) als enig voorspellend kenmerk. Gegevens op basis van het meest recent schooljaar (2010-2011) en alleen voor leerlingen uit het regulier voltijds onderwijs of deeltijds beroepsonderwijs. Leerlingen uit het Buitengewoon onderwijs werden buiten beschouwing gelaten omdat zij in de rest van het onderzoek niet tot de beoogde onderzoekspopulatie behoren vanwege het zeer specifieke profiel van deze jongeren.

buitengewoon secundair onderwijs worden bijvoorbeeld niet gerapporteerd omdat zij niet tot de focus van dit onderzoek behoren.

Zoals eerder verduidelijkt is problematisch spijbelen in het secundair onderwijs zeldzaam. In het schooljaar 2011-2012 ging het om 1,5 % van de leerplichtige leerlingen in het secundair onderwijs. Worden ook de leerlingen die niet meer leerplichtig zijn meegerekend dan betreft het 1,8 % van de schoolbevolking (Van Damme et al., 2013, p. 80). De groep groeit echter jaar na jaar en bedroeg in het schooljaar 2001-2002 slechts 0,7 %, een toename met factor 2,5. Kijkt men naar de timing van respectievelijk de 1^{ste}, 10^{de} of 30^{ste} B-code¹⁵⁰, dan stelt men bovendien vast dat deze voor de 1^{ste} B-code over de tijd steeds vroeger valt. Die tendens wordt niet vastgesteld voor respectievelijk de 10^{de} en de 30^{ste} B-code. Het logisch gevolg hiervan is dat de periode tussen het vaststellen van de 1^{ste} en de 30^{ste} B-code verlengd is. Dat maakt het onwaarschijnlijk dat het totaal aantal dagen dat er gespijbeld wordt over de tijd ook toeneemt. Opvallend daarbij is wel dat de periode tussen de eerste en de dertigste B-code beperkt is. Meer dan de helft van de leerlingen die dat schooljaar 30 B-codes krijgt, behaalt deze allemaal reeds begin februari¹⁵¹. De cijfers tonen verder dat een meerderheid van de leerlingen die minstens dertig B-codes krijgt, de eerste al in september krijgt. Het betreft daarmee leerlingen die zeer vroeg in het schooljaar de aansluiting met de school verliezen.

¹⁵⁰ Het gaat uiteraard om de 1^{ste} en 10^{de} B-code van mensen die effectief 30 B-codes halen. Mensen die geen 30 B-codes halen, zijn niet aanwezig in de databank.

¹⁵¹ Maar zie opmerking bij het begin van dit hoofdstuk over de implicatie van de wijze van registratie.

TABEL 9.1: CUMULATIEVE VERDELING TIMING 1^{STE}, 10^{DE} EN 30^{STE} B-CODE VOOR LEERLINGEN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN IN DE MEEST RECENTE SCHOOLJAREN

1 ^{ste} B-code	Sept.	Okt.	Nov.	Dec.	Jan.	Febr.	Maart	Apr.	Mei	Juni
2007-2008	52,8	75	85,8	89,4	95,2	97,9	99	100	100,1	100,1
2008-2009	60,3	78,8	87,5	90,8	96,5	98,2	99,4	99,8	99,9	99,9
2009-2010	61,3	79,4	87,3	90,3	96,2	98,3	99,4	99,7	99,9	99,9
2010-2011	64,5	82,9	90,6	93,9	96,7	98,7	99,7	99,9	100	100
2011-2012	61,1	81	89,2	93,2	96,9	98,7	99,3	99,8	100	100
10 ^{de} B-code	Sept.	Okt.	Nov.	Dec.	Jan.	Febr.	Maart	Apr.	Mei	Juni
2007-2008	11,0	35,0	57,5	67,4	81,5	90,6	95,4	98,8	99,9	100,0
2008-2009	13,1	35,3	58,4	70,5	85,1	91,8	97,2	98,8	99,9	100,0
2009-2010	13,3	40,0	58,3	67,9	83,0	90,9	96,3	98,4	99,7	100,0
2010-2011	13,3	39,7	60,3	74,8	85,8	93,4	97,5	98,7	99,9	100,0
2011-2012	14,7	38,7	57,1	72,0	84,9	91,6	96,8	98,4	99,9	100,0
30 ^{ste} B-attest	Sept.	Okt.	Nov.	Dec.	Jan.	Febr.	Maart	Apr.	Mei	Juni
2007-2008	0,6	6,9	18,7	28,0	40,8	55,1	67,5	82,9	96,2	100,1
2008-2009	1,0	6,6	15,9	26,3	41,7	54,9	73,8	83,1	95,7	99,9
2009-2010	1,3	8,7	18,1	26,1	41,1	53,3	70,3	80,1	92,7	100,1
2010-2011	1,6	8,6	17,5	28,5	40,0	54,7	69,3	77,9	93,6	100,0
2011-2012	2,2	9,2	18,8	28,1	39,8	52,8	69,7	77,3	92,8	100,1

Belangrijker dan die trend van een toenemend aantal problematische spijbelaars zelf, is het beter vat te krijgen op de mechanismen die deze toename drijven. Een belangrijke vraag in die context luidt hoe *algemeen* die toename precies is. We weten dat het scholenlandschap in Vlaanderen heel ongelijk is qua leerlingensamenstelling (Keppens & Siongers, 2014; Spruyt, 2008; Wouters & Groenez, 2013). We weten ook dat door immigratiestromen de leerlingensamenleving verandert én dat dat dit zich vooral in de (groot)steden laat voelen. Juist omdat het aantal problematische spijbelaars klein is, is het niet ondenkbaar dat de toename zich in heel specifieke contexten manifesteert. Er zijn echter duidelijke indicaties dat het hier weldegelijk een algemene toename betreft.

Ten eerste zien we dat het aantal scholen dat zeer problematische afwezigheden rapporteert groeit, over de periode 2001-2011 van 48,6 naar 61,6 %. Dat sluit de mogelijkheid uit dat de toename van het aantal problematische spijbelaars op individueel niveau volledig teruggebracht kan worden tot het elkaar aansteken van leerlingen binnen een beperkt aantal scholen. Ten tweede blijkt ook dat voor de twee meest relevante kenmerken regio met vooral een onderscheid naar verstedelijking, en onderwijsvorm, zich in vrijwel alle categorieën laat voelen (tabel 9.2 en 9.3). Het groeiritme, uitgedrukt in de relatieve toename, varieert weliswaar maar in nagenoeg alle categorieën wordt een toename vastgesteld. Het is dus erg onwaarschijnlijk dat een zeer lokale ontsporing van de spijbelproblematiek aan de basis ligt van de algemene toename van het spijbelen. Die

algemene conclusie belet niet dat bepaalde regio's en vooral onderwijsvormen aankijken tegen een sterkere groei in het aantal problematische afwezigheden. Een bespreking ervan levert meteen ook een goed beeld op van het profiel van de problematische spijbelaar in Vlaanderen.

TABEL 9.2: VOORKOMEN PROBLEMATISCH SPIJBELN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN NAAR REGIO EN OVER DE TIJD

		Schooljaar						Relatieve toename
Gewest	Verstedelijking sgraad	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Ratio[A]
Vlaams Gewest	Grootstad	2,9	3,1	3,3	3,8	3,9	3,9	1,3
	Regionale centrumsteden	1,2	1,5	1,5	1,5	1,7	1,8	1,5
	Kleine steden	0,9	1,1	1,2	1,2	1,4	1,5	1,7
	Stedelijke rand	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	0,5	0,7
	Overgangsgebied	0,6	0,7	0,8	0,9	0,9	0,9	1,5
	Platteland	0,5	0,6	0,6	0,7	0,8	0,8	1,6
Brussels Hoofdstedelijk gewest		2,3	2,6	4,2	4,4	4,7	4,2	1,8
Andere		1,1	1,3	0,8	1,2	1,3	1,3	1,2
Totaal		1,0	1,2	1,2	1,4	1,5	1,5	1,5

[a] Odds ratio tussen schooljaar 2010-2012 en 2006-2007. De interpretatie verloopt als volgt: de toename van het aantal zeer problematische spijbelaars over de vijf schooljaren bedraagt in de grootsteden 34%.

[b] Gegevens afkomstig van jaarlijkse rapport *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt* van AgODi. Relatieve toename geldt als eigen bewerking.

We zien dat over de bestudeerde periode spijbelen vaker voorkomt in stedelijke omgevingen. Problematisch spijbelen komt het minst voor op het platteland en het vaakst in Brussel. Als we kijken naar het groeiritme dan stellen we zoals gezegd voor nagenoeg alle regio's een toename vast. Alleen in de stedelijke rand zien we een afname. Deze is echter te wijten aan de laatste registratie die opvallend laag uitvalt in 2011-2012¹⁵². Over de wat langere termijn zien we ook in deze contexten veeleer stabiliteit of een lichte toename. Opvallend is dat het

¹⁵² In het algemeen blijken de gegevens voor schooljaar 2011-2012 enigszins af te wijken van deze van de voorgaande jaren.

groeiritme in Antwerpen en Gent – naast Brussel de twee enige grootsteden in Vlaanderen – lager is dan deze in de andere stedelijke contexten. Voor Vlaanderen stelt men vast dat de toename binnen de centrumsteden in het Vlaams gewest sterker is dan deze binnen de steden. Dat is belangrijk in het kader van de opvolging en pogingen tot remediëren. De hogere absolute spijbelaars in de grootsteden maakt dat er vooral in de steden veel aandacht naar gaat en er vaak vrij grootschalige acties rond georganiseerd worden. Die initiatieven zijn terecht, maar de bevroagde stakeholders gaven aan dat kleinere steden vaak veel minder middelen ter beschikking hebben om dergelijke initiatieven uit te bouwen hoewel zijn toch met toenemende mate met een gelijkaardige problematiek geconfronteerd worden.

TABEL 9.3: MELDING PROBLEMATISCHE AFWEZIGHEDEN IN HET VLAAMS SECUNDAIR ONDERWIJS UITGEZET NAAR ONDERWIJSTYPE EN SCHOOLJAAR (PERCENTAGES T.O.V. SCHOOLBEVOLKING)

	Schooljaar						Relatie
							ve toena me
Onderwijstype ^a	2007- 2006	2008- 2007	2009- 2008	2010- 2009	2011- 2010	2012- 2011	Ratio
Totaal voltijds onderwijs	0,6	1	0,7	0,8	0,9	0,8	1,3
Eerste graad	0,4	0,4	0,5	0,6	0,6	0,5	1,2
aso	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	1,0
bso	2,3	2,7	2,8	3,0	3,5	3,3	1,4
tso	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	1,3
kso	0,7	0,9	0,8	0,6	1,0	0,9	1,3
dbso	28,2	32,5	31,3	32,7	33,1	37,5	1,3

Bron: Rapporten *Wie is er (niet) als de schoolbel rinkelt?* gemaakt door AgODi.

^a Modulair onderwijs en de onthaalklas werden niet opgenomen in deze tabel.

Ook voor de gevolgde onderwijsvorm zien we voor de meeste vormen een toename of minstens het stabiel blijven van de problematische spijbelaars. Toch zijn het vooral de enorme verschillen tussen de onderwijsvormen die de aandacht trekken. Het grootste contrast situeert zich daarbij tussen jongeren die voltijd en deeltijds secundair onderwijs volgen. In het dbso haalt meer dan 1 leerling op de 3 per schooljaar minstens 30 B-codes. Bovendien is de toename in algemene cijfers in deze vorm het sterkst¹⁵³. De hogere

¹⁵³ In relatieve zin is de toename in het bso sterker (factor 1,43 tegenover 1,33 in dbso) maar door de enorme verschillen in algemeen voorkomen zijn deze verhoudingen moeilijk rechtstreeks met elkaar vergelijkbaar.

prevalentie van problematisch spijbelen in het dbso manifesteert zich ook op het niveau van de scholen die problematisch spijbelen melden. Over de bestudeerde periode fluctueerde het percentage scholen voor dbso tussen de 93,6 en 100 %. In het gewoon voltijds onderwijs nam het percentage scholen dat minstens 1 melding van 30 B-codes tussen 2001-2002 en 2011-2012 toe van 50,4 tot 57,7. Het is duidelijk dat beter grip krijgen op problematisch spijbelen in Vlaanderen in het dbso begint. Om dat te doen moeten we eerst weten hoe groot die verschillen blijven indien de kenmerken van de leerlingen in rekening worden gebracht. In die zin geven de bruto verschillen wel een eerste maar ook slechts een zeer partieel beeld van de situatie. Bovendien mogen we daarbij de verschillen tussen de onderwijsvormen van het voltijds secundair onderwijs niet uit het oog verliezen. Dat laatste om twee redenen.

Ten eerste, komt spijbelen in het voltijds secundair onderwijs in relatieve zin weliswaar veel minder voor dan in het dbso, maar het voltijds onderwijs bereikt wel veel meer leerlingen. Het absoluut aantal problematische spijbelaars in Vlaanderen is daardoor toch het grootst in het voltijds secundair onderwijs¹⁵⁴. Voor het gewoon voltijds regulier secundair onderwijs komt spijbelen het vaakst voor in het beroepsonderwijs. Er is een duidelijke breuk met het kso gevolgd door het tso. Problematisch spijbelen komt nagenoeg niet voor in het algemeen secundair onderwijs.

Ten tweede, kan men de onderwijsvormen ook moeilijk los van elkaar beschouwen gegeven het groot aantal vormovergangen die leerlingen in het secundair onderwijs maken (Duquet, Glorieux, Laurijssen, & Van Dorsselaer, 2005). In Vlaanderen is een situatie gegroeid waarbij in de praktijk de *inhoud* van het onderwijs – algemene vorming, technische vorming en een gespecialiseerde opleiding tot een beroep – gekoppeld werd aan het *niveau* ervan. Ondanks een beleidsdiscours dat blijft benadrukken dat de onderwijsvormen *verschillend maar evenwaardig* onderwijs bieden, kan men in de praktijk niet om de vaststelling dat leerlingen die mislukken courant afzwakken in de eenrichtingsstraat van aso-tso-bso-dbso. B-attesten institutionaliseren die praktijk. Dat zorgt ervoor dat een onderwijsvorm zoals het dbso ook voor veel grotere uitdagingen komt te staan dan bijvoorbeeld het aso. Bovendien kampt dat onderwijs ook nog met een negatief stigma als zijnde het 'onderwijs van de laatste kans'. We gaan later dieper in op de problematiek. Op dit punt volstaat het erop te wijzen dat deze situatie ons vooral dwingt aandacht te hebben voor de onderlinge verhouding tussen de verschillende onderwijsvormen om het aantal spijbelaars in een specifieke vorm te begrijpen.

Een vaak beschreven verschil in spijbelcijfers is dat naar geslacht. AgODi levert in haar rapport *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt?* de cijfers voor het schooljaar 2011-2012.

¹⁵⁴ In 2011-2012 ging het om 2988 leerlingen in het voltijds secundair onderwijs tegenover 2034 in het dbso.

TABEL 9.4: MELDINGEN PROBLEMATISCHE AFWEZIGHEID NAAR GESLACHT VOOR VOLTIJDS EN DEELTIJDS ONDERWIJS IN HET SCHOOLJAAR 2011-2012

	Voltijds onderwijs		Deeltijds onderwijs		Totaal	
	Meldingen	% tov	Meldingen	% tov	Meldingen	% tov
	PA	school- bevolking	PA	school- bevolking	PA	school- bevolking
Jongens	1563	0,8	1323	36,4	3442	1,7
Meisjes	1425	0,8	711	39,7	2485	1,3
Totaal	2988	0,8	2034	37,5	5927	1,5

Bron: Rapporten *Wie is er (niet) als de schoolbel rinkelt?* gemaakt door AgODi.

Tabel 9.4 beschrijft het beeld van de geslachtverschillen in problematisch spijbelen. Als we de totale schoolbevolking in beschouwing nemen, spijbelen jongens (1,7%) meer dan meisjes (1,3%). Deze vaststelling wordt echter genuanceerd wanneer we de schoolbevolking opdelen naar type onderwijs. In het voltijds onderwijs vinden we geen geslachtsverschillen wanneer we het percentage ten aanzien van de schoolbevolking bekijken, 0,8% van beide geslachten spijbelen problematisch in het voltijds onderwijs. In het deeltijds onderwijs bestaat wel een vrij fors genderverschil. Meisjes spijbelen er procentueel gezien vaker (39,7%) dan jongens (36,4%). Hetzelfde geldt voor het buso (cijfers niet weergegeven).

Samengevat leiden deze trendanalyses naar drie algemene besluiten. Ten eerste zien we een duidelijke toename in het problematisch spijbelen van Vlaamse leerlingen en belangrijker deze toename is algemeen van aard. Zij kan dus niet gereduceerd worden tot een beperkt segment scholen die geconfronteerd worden met een toegenomen spijbelproblematiek. Zij kan evenmin gereduceerd worden tot bepaalde onderwijsvormen. Problematisch spijbelen komt, ten tweede, weinig voor maar er zijn enorme verschillen in de onderwijsvormen en regio's van voorkomen. Meer dan 30 afwezigheden worden het vaakst gerapporteerd in het deeltijds onderwijs en het beroepsonderwijs, het algemeen, kunst en technisch secundair onderwijs blijven er in grote mate van gespaard. Ook naar stedelijkheid vinden we grote verschillen. Problematisch spijbelen komt het vaakst voor in sterk verstedelijkte regio's als Brussel, Antwerpen en Gent, maar ook de centrumsteden worden er in steeds grotere mate mee geconfronteerd. Een belangrijke doelstelling van de volgende sectie is na te gaan wat er van die verschillen overblijft indien ook de achterstellingskenmerken van de leerlingen in rekening worden genomen.

In Vlaanderen en in het algemeen blijkt er, ten derde, een duidelijk genderverschil te zijn waarbij jongens (1,7%) vaker als problematisch spijbelaar geregistreerd worden in vergelijking met meisjes (1,3%). Het genderverschil kan echter niet losgezien worden van de gevolgde onderwijsvorm. Zo blijkt in het dbso meisjes immers oververtegenwoordigd te zijn onder de problematische spijbelaars. In de volgende sectie geven we voor die vaststelling een verklaring.

9.3.2 Cross-sectionele analyse

Om na te gaan welke verbanden achter de bivariate associaties schuil gaan, analyseren we in deze sectie de gegevens van leerlingen uit het schooljaar 2010-2011. We kijken daarbij zowel naar leerlingen uit het voltijds als deeltijds onderwijs van de tweede graad of hoger. Jongeren uit het buitengewoon secundair onderwijs worden buiten beschouwing gelaten omdat het een te specifieke groep is die ook bij de studie van occasioneel spijbelen niet bestudeerd wordt. Om dezelfde redenen focussen we ook niet op leerlingen uit de eerste graad. We nemen binnen deze selectie alle leerlingen in beschouwing, ook diegenen die niet langer leerplichtig zijn. Deze laatsten zijn immers net zo goed deel van het onderwijsgebeuren.

Een databank zoals diegene van de leerlingenbevolking van het Vlaams secundair onderwijs is geen statisch gegeven. Om de kwaliteit te verhogen wordt er continu aan gewerkt. Dat heeft als gevolg dat cijfers soms variëren. Voor het schooljaar 2010-2011 berekent Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 7963 problematische afwezigheden in de bevolking van het secundair onderwijs (zowel leerplichtige als niet-leerplichtige leerlingen) terwijl in de databank waar wij mee werken 8088 meldingen aanwezig zijn. Het betreffen kleine verschillen die nooit leiden tot een verschil in interpretatie.

In tabel 1 tot tabel 3 van de bijlage (zie sectie 1.5) rapporteren we de resultaten van een multilevel logistische regressieanalyse waarbij de kans dat een leerling in schooljaar 2010-2011 30 B-codes kreeg voorspeld wordt op basis van het geslacht, individuele achterstellingsindicatoren (opleiding moeder, het krijgen van een studiebeurs, niet het Nederlands als thuistaal en de schooltoelage), het jaar (2^{de} graad versus 3^{de} graad¹⁵⁵) en de gevolgde onderwijsvorm alsook de kenmerken van de school. Voor de achterstellingsindicatoren schatten we zowel het effect van alle indicatoren afzonderlijk, alsook dat van hun combinatie via een indicator die aangeeft op hoeveel kenmerken een leerling aantikt (0-4). Twee van de achterstellingskenmerken die het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming verzamelt in het kader van de GOK-financiering werden niet mee in de analyses genomen, nl. al dan niet thuisloos zijn en deel uitmaken van een trekkende bevolking. Uit de statistieken blijken beide kenmerken weliswaar samen te hangen met het voorkomen van problematisch spijbelen. Het probleem is echter dat deze kenmerken zo extreem scheef verdeeld zijn dat zelfs met het zeer groot aantal cases dit schattingsproblemen opleverde en leidde tot onvoldoende stabiele effectparameters. Bovendien leek de eventuele fout die we maken door dit kenmerk weg te laten zeer klein

¹⁵⁵ Een opsplitsing in graad veeleer dan per jaar was noodzakelijk om de analyses uit te voeren voor de volledige groep in haar geheel. dbso leerlingen zitten immers niet meer in een specifiek jaar.

aangezien leerlingen die aantikken op één van beide kenmerken doorgaans ook aantikken op één van de andere achterstellingsindicatoren.

In het algemeen hebben jongens ook na controle voor andere kenmerken een hogere kans 30 B-codes te krijgen in vergelijking met meisjes, een vaststelling die aansluit bij de bevindingen voor occasioneel spijbelen. Vlaanderen wijkt op dat punt af van landen als bijvoorbeeld het Verenigd Koninkrijk waar geen genderverschil meer wordt vastgesteld. Het controleren voor achterstellingskenmerken wijzigt weinig aan de bivariate verschillen tussen de geslachten. Dat hoeft niet te verwonderen. Er is nu eenmaal geen reden om te verwachten dat jongens vaker in achtergestelde gezinnen leven dan meisjes. Er zijn wel redenen om te verwachten dat de impact van dergelijke achterstelling anders is voor jongens dan voor meisjes. De klassieke studies naar arbeidersgezinnen tonen consistent dat vooral jongens een uitgesproken anti-schoolcultuur ontwikkelen (Reay, 2012; Willis, 1977). Ook voor hedendaags zeer problematisch spijbelen vinden we inderdaad een significante interactie tussen gender en de achterstellingsindicatoren waarbij de genderverschillen toenemen naarmate jongeren in meer achtergestelde opvoedingscontexten opgroeien. Jongens en meisjes reageren duidelijk anders op deprivatie, een fenomeen dat op zichzelf goed gekend is.

Zo vertonen jongens in vergelijking met meisjes meer openlijk risicovol gedrag zoals vechten, pesten en stelen. Dergelijk gedrag wordt dikwijls geïnterpreteerd als stoerdoenerij en kan verklaard worden vanuit de behoefte aan status en populariteit van adolescenten (Moffit, Caspi, Rutter, & Silva, 2001). Vooral voor jongens rijmt een positieve schoolattitude moeilijk met een populair imago binnen de peergroep en wordt openlijke risicovol gedrag geassocieerd met populariteit (Jackson, 2003; Warrington, Younger, & Williams, 2000). Onderzoek toont dat vooral jongens met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond daar gevoelig voor zijn (Darmody, Smyth, & McCoy, 2008; Macdonald & Marsh, 2004; Stockard & Wood, 1984; Willis, 1977)

De algemene vaststelling dat meisjes minder spijbelen dan jongens dient op nog meer punten genuanceerd te worden. Bij jongeren uit het dbso, bijvoorbeeld, blijkt het genderverschil volledig omgekeerd te verlopen in vergelijking met het regulier voltijds secundair onderwijs. Dit bleek ook al uit de bivariate verbanden in de vorige sectie. In het dbso zijn meisjes (32,8%) oververtegenwoordigd onder de problematisch spijbelaars in vergelijking met jongens (27,5%). Wel identiek is een significant interactie-effect tussen de gemiddelde achterstelling van de school en gender dat bovendien in dezelfde richting loopt. Omdat meisjes in het dbso initieel minder spijbelen dan jongens, impliceert dit dat naarmate scholen een meer achtergesteld leerlingenpubliek hebben de genderverschillen in het dbso verkleinen of zelfs omdraaien in een overwicht van jongens onder de problematische spijbelaars. Dat nuanceert de hogere spijbelcijfers in het dbso enigszins, maar neemt de

vraag waar het initieel genderverschil in problematisch spijbelen tussen het deeltijds en voltijds secundair onderwijs vandaan komt toch niet helemaal weg.

De verklaring voor dat algemeen patroon schuilt in een selectie-effect. Om dat te begrijpen dient de positie van het dbso in het huidige Vlaams secundair onderwijs in rekening te worden gebracht. Die positie is er één waarbij de combinatie van arbeid en studeren slechts zeer zelden een positieve keuze is. Jongeren die 'kiezen' voor dbso hebben vaak een lange periode van mislukken en het stellen van norm overschrijdend gedrag achter de rug. We weten dat jongens in het algemeen meer geneigd zijn problemen te externaliseren (Bijttebier & Vertommen, 1998; Crick & Grotpeter, 1995). Dat is ook een van de verklaringen waarom jongens bijvoorbeeld onmiskienbaar vaker occasioneel spijbelen. Externalistisch gedrag houdt echter een veel groter risico in gesanctioneerd te worden. Jongens hebben dan ook een grotere kans op tuchtsancties, het moeten overzitten van een jaar en van school gestuurd te worden. Het zijn deze jongeren die het onderwijs ook gemakkelijk ongekwalificeerd verlaten. De selectie die op die manier speelt, maakt jongens die effectief naar het dbso doorstromen reeds een meer selecte subgroep zijn. Opvallend is bijvoorbeeld dat het genderverschil voor zowel schoolvertraging (gemeten aan de hand van de leeftijd) als het hebben gehad van een officiële tuchtsanctie¹⁵⁶ in het dbso aanzienlijk kleiner is in vergelijking met het voltijds regulier secundair onderwijs. Precies omdat deeltijds onderwijs laat in de secundaire loopbaan valt, heeft een gedeelte van de jongeren met ernstige (school)problemen de leerplichtleeftijd overschreden en stroomt dus vaker uit. Dat is vaker voor jongens het geval dan voor meisjes. Indien we voor die twee kenmerken controleren, verkleint de interactie tussen gender en type onderwijs zonder evenwel volledig te verdwijnen. Belangrijk is ook dat het overwicht van jongens dat in het voltijds onderwijs problematisch spijbelt, verdwijnt. Dat sluit aan bij de literatuur die aantoont dat meisjes nagenoeg evenveel of zelfs meer problematisch spijbelen dan jongeren.

Met betrekking tot genderverschillen in zeer problematisch spijbelen werd ook onderzocht of de gendersamenstelling van de school een autonoom effect. Dat bleek niet het geval. Het effect van het geslacht varieert niet naargelang de gendersamenstelling van de school.

Jongeren die opgroeien in meer achtergestelde gezinnen, hebben een grotere kans 30 B-codes te halen. Opvallend daarbij is dat *elk* achterstellingskenmerk relevant blijkt te zijn. In

¹⁵⁶ Zowel in het dbso als in het voltijds secundair onderwijs hebben jongens een grotere kans ooit een tuchtprocedure gehad te hebben, maar het verschil tussen jongens en meisjes is in het voltijds secundair onderwijs (2,0 tegenover 0,6 ~ oddsratio 3,33) meer dan de helft groter in vergelijking met het dbso (12,5 tegenover 6,7 ~ oddsratio 1,87) (oddsratio interactie: 1,77). Voor leeftijd vinden we geen verschil in het dbso terwijl in het voltijds regulier secundair onderwijs er een gemiddeld verschil is van meer dan 1 jaar.

drie van de vier gevallen gaat het om een positief verband en hangt de achterstelling samen met een hogere kans problematisch te spijbelen. Voor het krijgen van een studiebeurs echter, vinden we een negatief verband. Dat betekent dat jongeren met een schooltoelage indien ook gecontroleerd wordt voor de taal, het opleidingsniveau van de moeder en de buurt, een kleinere kans hebben 30 B-codes te halen. Dat is opmerkelijk en daarom zetten we in onderstaande tabel het bivariate verband voor elk van de achterstellingskenmerken uit.

TABEL 9.5: BIVARIATE ASSOCIATIE TUSSEN VERSCHILLENDE ACHTERSTELLINGSKENMERKEN EN DE KANS IN SCHOOLJAAR 2010-2011 MINSTENS 30 B-CODES TE KRIJGEN BIJ JONGEREN VANAF DE TWEEDE EN DERDE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS

Achterstellingskenmerk en	% dat aantikt op dit kenmerk	% PA bij zij die aantikken	% PA bij zij die niet aantikken
Moeder laagopgeleid	24,7	5,0	1,0
Nederlands niet de thuistaal	9,5	7,0	1,5
Buurt	24,4	4,6	1,2
Schooltoelage	25,9	2,1	2,0

*Leerlingen uit het buso werden niet beschouwd genomen.

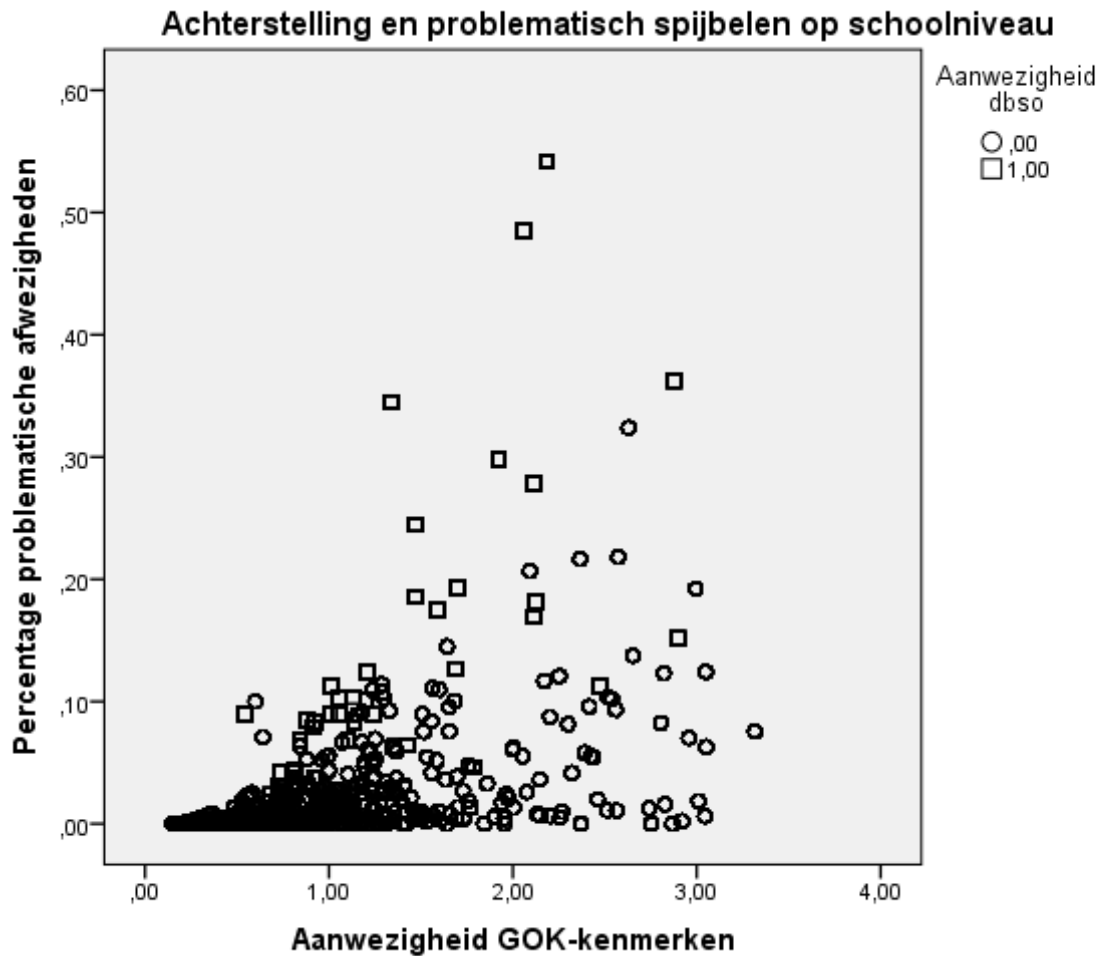
In bovenstaande tabel wordt de relatie tussen de verschillende achterstellingskenmerken en het al dan niet krijgen van 30 B-codes, alsook de procentuele verdeling van het aantal jongeren dat aantikt op de kenmerken weergegeven. Daaruit blijkt meteen dat de sterkte van deze relaties sterk varieert. De sterkste bivariate relatie tussen problematisch spijbelen en de verschillende achterstellingskenmerken is deze met het opleidingsniveau van de moeder. Jongeren waarvan de moeder geen getuigschrift of diploma hoger secundair onderwijs behaalde hebben 5 keer meer kans in het betrokken schooljaar 30 B-codes te halen in vergelijking met jongeren waar de moeder minstens het hoger secundair onderwijs afwerkte. De relatie met de thuistaal is nagenoeg even sterk (odds ratio 4,7). De associatie met de buurt en met de schooltoelage zijn aanzienlijk zwakker. In het geval van de schooltoelage is het verschil in kans op problematisch spijbelen verwaarloosbaar. Met de selectie van leerlingen die we hier hebben (geen buso, vanaf 2^{de} graad) zijn er 3995 leerlingen die wel aantikken op alle drie de andere kenmerken maar geen schooltoelage krijgen. Het is weliswaar mogelijk dat die leerlingen formeel niet in aanmerking komen voor een schooltoelage, maar de kans is zeer reëel dat hier ook een Mattheus-effect speelt waarbij de allerzwakste gezinnen er niet in slagen een studiebeurs (correct) aan te vragen hoewel ze er in principe wel voor in aanmerking komen. Alle andere achterstellingskenmerken zijn inderdaad kenmerken waar een leerling automatisch wel of niet op aantikt. Het voorkomen van dergelijke kwetsbare groepen, en de afgaande op de andere kenmerken verwachte hogere kans op problematisch spijbelen bij deze leerlingen, drukt het verband mogelijk enigszins. Dat neemt echter niet weg dat de grootte van die groep klein is en dus de eventuele onderschatting slechts een bescheiden effect zal hebben

op het algemene patroon dat het krijgen van een studiebeurs relatief weinig zegt over de kans om 30 B-codes te halen.

Overeenkomstig de bivariate verschillen zien we duidelijke verschillen in de aanwezigheid van problematisch spijbelen naar gevolgde onderwijsvorm. Verrassend is wel dat die verschillen vergroten veeleer dan verkleinen na controle voor individuele achterstellingskenmerken. In het Vlaams secundair onderwijs zijn onderwijsvormen in theorie gelijkwaardig. In praktijk zorgen systemen als het B-attest voor stromen van mislukte leerlingen van aso over tso naar bso en zo verder naar dbso (Duquet et al., 2005). Van de leerlingen die in dbso starten heeft 75% % minstens één jaar schoolvertraging opgelopen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012). De keuze voor een combinatie van studeren en reële werkervaring is daarmee vrijwel nooit een positieve keuze maar veeleer de laatste kans om niet ongekwatificeerd uit te stromen. We weten dat schoolsucces samenhangt met sociale achtergrond, waardoor jongeren met een sociaal zwakkere achtergrond dus een hogere kans hebben onderwijs te volgen in het bso en het dbso. In de mate dat verschillen tussen onderwijsvormen in problematisch spijbelen te wijten zijn aan verschillen in samenstelling van deze vormen, verwachten we dat na controle voor achterstelling deze verschillen verkleinen. De vaststelling dat deze verschillen daarentegen juist vergroten, is een krachtige indicatie dat hier ook andere mechanismen aan het werk zijn.

Alvorens de compositie-effecten te bespreken loont het de moeite eerst de relatie tussen de aanwezigheid van achterstelling en het voorkomen van problematisch spijbelen op schoolniveau visueel voor te stellen. Dat gebeurt in onderstaande figuur waarbij scholen die dbso aanbieden onderscheiden worden van zij die dat niet doen. De figuur maakt duidelijk dat het verband tussen het voorkomen van achterstelling en problematisch spijbelen niet eenduidig is. We zien een uitwaaiierende puntenwolk die erop wijst dat het verband asymmetrisch is. Scholen met veel leerlingen die problematisch spijbelen scoren ook hoog op de aanwezigheid van achtergestelde leerlingen. Het is echter niet omdat een school veel achtergestelde leerlingen bevat dat er ook veel problematisch gespijbeld wordt. Die vaststelling roept een volgende vraag op. Welke scholen slagen er dan in ondanks de sterkere aanwezigheid van achtergestelde jongeren toch weinig problematische afwezigheden te krijgen? Eén kenmerk is meteen duidelijk, het gaat steeds om scholen waar geen dbso aanwezig is.

FIGUUR 9.1: AANWEZIGHEID ACHTERSTELLING EN PROBLEMATISCH SPIJBELN OP SCHOOLNIVEAU



Achterstelling op schoolniveau wordt ook meegenomen in onze multivariate modellen. Vanaf model 6 worden deze indicatoren aan de bestaande modellen toegevoegd. Dat gebeurt op analoge wijze als bij de individuele kenmerken: eerst elk kenmerk afzonderlijk en vervolgens een samengestelde indicator.

Jongeren die schoollopen in scholen met meer achtergestelde leerlingen hebben een grotere kans 30 B-codes te verzamelen *ongeacht hun eigen achtergrond*. Dat betekent concreet, en nogmaals, dat scholen met meer jongeren uit achtergestelde jongeren dubbel kwetsbaar zijn. De aanwezigheid van leerlingen uit achtergestelde gezinnen en vooral de problemen waarmee zij geconfronteerd wordt, voedt een dynamiek die ook jongeren treft die niet uit achtergestelde gezinnen komen. Het is in die context relevant te benadrukken hoe ongelijk het scholenlandschap in termen van de aanwezigheid van achterstelling in Vlaanderen precies is (Spruyt, 2008). Indien we via een nulmodel (model niet afzonderlijk getoond) de totale variantie van de GOK-somschaal uitsplitsen over school niveau en individueel niveau, dan blijkt meer dan 31% van de variatie zich voor te doen *tussen* de scholen. Die vaststelling lijkt logisch in het licht van de klassieke conceptualisatie van spijsbelen als een

groepsfenomeen, maar gaat toch in tegen onze vaststellingen uit de diepte-interviews waar het merendeel van het problematisch spijsbelen alleen en thuis plaats vindt.

Een algemeen model geschat voor alle leerlingen van het secundair onderwijs benut nog niet de volle capaciteit van administratieve gegevens. De macht van het getal laat immers ook toe analyses te doen voor subgroepen die in klassieke survey vaak te klein zijn. Twee groepen lijken ons relevant omdat bij hun 30 B-codes disproportioneel vaker voorkomen:

- Leerlingen die DBSO volgen.
- Leerlingen met een niet-Belgische nationaliteit.

In tabellen 3 en 4 van de bijlage (zie sectie 1.5) wordt voor deze twee groepen een afzonderlijk model geschat.

Als we focussen op de niet-Belgen, blijken jongeren uit de MOE-landen de hoogste problematische afwezigheden te hebben al zijn de verschillen met vluchtelingen en de jongeren met een Noord-Amerikaanse nationaliteit gering. Opvallend is ook dat de achterstellingsindicatoren geen overtuigend effect hebben bij de groep van niet-Belgische nationaliteit. Dat betekent niet dat achterstelling voor deze jongeren geen impact heeft. Integendeel, zij zijn qua achterstelling zo homogeen dat de variatie voor deze kenmerken binnen de groep te gering is om een aanzienlijke verklaringskracht te hebben. In vergelijking met jongeren met de Belgische nationaliteit scoren ze gemiddeld een vol punt hoger op onze indicator voor achterstelling (zie tabel 9.11).

Heel anders ligt de situatie bij dbso jongeren¹⁵⁷ waar de achterstellingskenmerken wel duidelijk en vrij sterk samenhangen met de kans problematisch gespijsd te hebben.

¹⁵⁷ Het gemiddelde voor de totale leerling populatie bedraagt op een schaal 0,85 op een schaal van 0-4. Jongeren die dbso volgen scoren gemiddeld 1,57.

TABEL 9.9: AANWEZIGHEID VAN FINANCIERINGSKENMERKEN NAAR ONDERWIJSVORM

Onderwijsvorm	Gemiddelde	N	Standaard afwijking
bso	1,29	73881	1,15
tso	0,78	90411	0,97
aso	0,55	114798	0,86
kso	0,73	6243	0,85
dbso	1,57	7871	1,09
Totaal	0,84	293204	1,03

TABEL 9.10: AANWEZIGHEID VAN FINANCIERINGSKENMERKEN NAAR NATIONALITEIT

Nationaliteit	Gemiddelde	N	Standaard afwijking
Belg	0,79	277865	0,99
Buurland	0,78	6705	0,96
Turk	3,08	503	0,96
Marokkaan	3,16	861	0,90
Vluchteling	2,74	403	1,00
MOE-land	2,35	2626	1,01
Ander West Europees land – Noord-Amerika – Canada	2,19	967	1,14
Rest categorie	2,18	3274	1,07
Totaal	0,84	293204	1,03

Naast de kans geregistreerd te worden als problematisch spijbelen onderzochten we ook of de timing van het krijgen van een 10^{de} en 30^{ste} b-atteest alsook de duur tussen die twee momenten systematisch varieert naar achtergrond (zie tabel 9.11). Die analyses zijn nuttig omdat aangenomen kan worden dat leerlingen die vroeg in het schooljaar veel B-codes halen of die B-codes op een korte tijdspanne behalen, mogelijk met andere problemen kampen dan diegene waar de 30 B-codes over het volledige schooljaar gespreid liggen. De sociale verschillen tussen leerlingen in timing en intensiteit, bleken echter zeer gering te zijn. Het patroon was wel duidelijk en stemt opvallend goed overeen met het patroon dat we krijgen voor het al dan niet problematisch spijbelen: alle achterstellingsindicatoren tonen dat meer achterstelling leidt tot het vroeger in het schooljaar krijgen van 10 B-codes, behalve het krijgen van een studiebeurs. Voor die laatste is er een omgekeerd en sterker verband. Dat verband is bovendien dubbel zo sterk voor de timing van de 30^{ste} B-code in vergeleken met de 10^{de} B-codes waardoor logischerwijs ook de duur tussen de 10^{de} en 30^{ste} B-code voor jongeren die een studiebeurs krijgen langer is.

TABEL 9.11: RESULTATEN REGRESSIEANALYSE OP DE TIMING VAN DE 10^{DE} EN 30^{STE} B-CODE IN VLAANDEREN
(GEGEVENS 2010-2011)

	Datum 10 ^{de} B-code		Datum 30 ^{ste} B-code		Aantal dagen tussen 10 ^{de} en 30 ^{ste} B-code	
	β	p	β	p	B	p
Geslacht (ref=man)	0,001		0,032	*	0,041	**
Jaar	0,023		0,058	***	0,051	**
Nationaliteit (ref=Belg)	-0,010		-0,016		-0,010	
bso	-0,075		0,026		0,110	**
tso	0,004		0,030		0,035	
kso	-0,032	*	-0,009		0,021	
dbso	-0,141	***	-0,138	***	-0,034	
GOK_opleiding moeder	-0,034	*	-0,021		0,008	
GOK_taal moeder	-0,073	***	-0,007		0,066	***
GOK_buurt	-0,042	**	-0,022		0,015	
GOK_schooltoelage	0,092	***	0,174	***	0,131	***
Adjusted R ²	0,028		0,059		0,042	

Samenvattend kunnen we stellen dat de cross-sectionele analyse van de gegevens van leerlingen uit het schooljaar 2010-2011 enkele interessante verbanden tonen met problematisch spijbelen.

Ten eerste laat een meer diepgaande analyse toe om het eerder gevonden bivariate verband tussen problematisch spijbelen en geslacht te verklaren. Jongens reageren op een andere manier op deprivatie dan meisjes. Jongens vertonen meer openlijk risicovol gedrag als reactie op deprivatie en jongens met een sociaaleconomisch zwakke achtergrond zijn gevoeliger voor de eventuele afwijzing die gepaard gaat met een positieve schoolattitude.

Er bestaat een duidelijk verband tussen sociaaleconomische achtergrond en problematisch afwezig zijn op school. Jongeren met een laagopgeleide moeder, jongeren die wonen in een buurt waar veel schoolse vertraging voorkomt en jongeren wiens thuistaal niet het Nederlands is, spijbelen 4 tot 5 maal vaker dan jongeren uit meer geprivilegieerde milieus.

De gevolgde onderwijsvorm is een sterke voospeller voor problematisch spijbelgedrag. Terwijl aso en tso zo goed als gevrijwaard blijven van problematisch spijbelgedrag, komt het in het bso en vooral het dbso erg vaak voor. Dit is het gevolg van het befaamde watervalstelsel. De verschillen na controle voor achtergrondkenmerken van de leerlingen vergroot, dit in tegenstelling tot wat zou kunnen worden verwacht.

Ten slotte speelt ook de samenstelling van de school een bepalende rol bij problematisch spijbelgedrag. Leerlingen die school lopen in scholen met veel achtergestelde leerlingen

hebben een grotere kans spijbelgedrag te vertonen ongeacht hun eigen achtergrond. Analyse van de data wijzen ook op erg grote verschillen tussen scholen in hun sociaaleconomisch profiel.

Twee subpopulaties zijn disproportioneel oververtegenwoordigd in de spijbelcijfers: jongeren uit het dbso en jongeren met een andere dan de Belgische nationaliteit. In de eerste groep valt op dat de sociaaleconomische positie van de leerling een deel van de variatie binnen deze groep verklaart, bij de niet-Belgische leerlingen is dit niet het geval. Jongeren met een andere nationaliteit dan de Belgische spijbelen vaak, waarvan jongeren uit de MOE landen het meest, maar onderling zijn er nauwelijks verschillen. Ze vormen een erg homogene groep naar sociale achtergrond.

9.3.3 Cohortestudie

De cohortgegevens moeten ons meer inzicht geven in wat het krijgen van 30 B-codes nu precies betekent voor jongeren uit het secundair onderwijs. Wanneer bereiken ze voor de eerste keer het totaal van 30 B-codes en in welke mate beïnvloedt dit hun verdere schoolcarrière. Een antwoord op die vragen wordt gevonden door te kijken naar de timing van de eerste keer 30 B-codes en de gevolgen hiervan, zowel op korte als op lange termijn.

Een cohorte over de tijd volgen schept een aantal specifieke uitdagingen die vooral te maken hebben met uitval. We hebben ervoor gekozen alleen te werken met jongeren die in het schooljaar 2005-2006 voor het eerst voorkomen in de databank secundair onderwijs en *niet* in het buso starten. Doorheen de tijd is het echter mogelijk dat (1) leerlingen toch doorstromen naar het buso, deze leerlingen nemen we dan wel verder mee in de analyses, of (2) niet meer voorkomen in de databank secundair onderwijs. Dit laatste kan verschillende oorzaken hebben. Een gedeelte van de jongeren verhuist naar het buitenland, een aantal jongeren komt te overlijden en ten slotte stroomt een gedeelte van de jongeren ongekwalificeerd uit het secundair onderwijs uit. Omdat het voorkomen van die gebeurtenissen doorgaans achtergrond specifiek is, wordt de cohorte op die manier steeds homogener. Deze verschillende vormen van uitval in rekening nemend, analyseren we de data van 69286 jongeren.

9.3.4 Het voorkomen: De geaccumuleerde kans ooit 30 B-codes te krijgen.

In het schooljaar 2005-2006 verzamelden 0,71% van alle jongeren uit het gewoon voltijds onderwijs minstens 30 B-codes. Jongeren maken echter elk schooljaar kans om te behoren tot de groep van problematische spijbelaars met 30 of meer B-codes. Hierdoor ligt de geaccumuleerde kans ooit geconfronteerd te worden met 30 B-codes hoger.

TABEL 9.12: AANTAL B-CODES VERZAMELD TIJDENS SECUNDAIRE SCHOOLLOOPBAAN (COHORTE 2005-2006)

	N	%
0	65836	95,0
1	2266	3,3
2	778	1,1
3	304	0,4
4	80	0,1
5	21	0,0
6	1	0,0
Totaal	69286	100,0

In totaal blijkt 5% van de jongeren (of 3450 leerlingen) uit de cohorte 2005-2006 ooit minstens één keer 30 B-codes in één schooljaar te krijgen binnen de zeven jaar. Voor 66% van deze groep problematische spijbelaars blijft het een eenmalige gebeurtenis. Ongeveer 23% krijgt twee keer 30-codes, de overige 11 % verzamelt er meer dan 2 (zie tabel 9.12). Gegeven dat de grens voor problematisch spijbelen al erg hoog ligt – 30 halve dagen ongewettigde afwezigheid – kunnen we het verzamelen van twee of meer problematisch afwezigheden op een schoolloopbaan als schadelijk voor de studieloopbaan beschrijven. Twee derde van de problematische spijbelaars is in dit geval. Verder in dit hoofdstuk gaan we na welke factoren de slaagkansen van jongeren in het jaar van problematisch spijbelen en het jaar voorafgaand en volgend op dit spijbeljaar beïnvloeden.

9.3.5 De gevolgen: Wat zijn de resultaten van problematisch afwezige leerlingen?

Meer dan 30 halve dagen ongewettigd afwezig zijn heeft waarschijnlijk ernstige gevolgen voor de schoolloopbaan. In deze sectie willen we aan de hand van de gevolgde cohorte (2005-2011) de repercussies van problematisch spijbelen in kaart brengen. Hierbij focussen we op de eerste keer dat een jongere 30 B-codes krijgt. Tabel 9.13 toont de slaagcijfers voor jongeren die een eerste maal voldoen aan de definitie van problematische spijbelaar.

TABEL 9.13: ATTEST¹⁵⁸ BEHAALD OP EINDE SCHOOLJAAR WAARIN VOOR HET EERST PROBLEMATISCH GESPIJBELD WERD

	N	%
Geslaagd	753	21,8
Deels geslaagd	153	4,4
Niet geslaagd	1695	49,1
Uitgestroomd	849	24,6
Totaal	3450	100,0

Het krijgen van 30 B-codes is duidelijk een goede voorspeller voor schoolresultaten. Minder dan 22 % van de jongeren die 30 B-codes krijgt, slaagt in het desbetreffende jaar. Bijna een kwart van de leerlingen stroom definitief uit en iets minder dan de helft is formeel niet geslaagd. Dit beeld kunnen we scherper stellen wanneer we de slaagkansen bekijken per onderwijsvorm en per jaar (zie tabel 9.14 en 9.15).

¹⁵⁸ Geslaagd=het behalen van diploma SO, getuigschrift, studiegetuigschrift, attest beroepsonderwijs, getuigschrift verworven competenties, attest verworven bekwaamheden, deelcertificaten of A-attest; Deels geslaagd=het behalen van B-attest of getuigschrift met B-attest; Niet geslaagd=Nog geen beslissing, uitstel deliberatie, geen oriënteringsattest of niet geslaagd; Uitgestroomd=leerlingen die uitgestroomd zijn

TABEL 9.14: ATTEST BEHAALD OP EINDE SCHOOLJAAR WAARIN VOOR HET EERST PROBLEMATISCH GESPIJBEELD WERD, PER ONDERWIJSVORM

<i>Schooljaar</i>	<i>Geslaagd</i>	<i>Deels geslaagd</i>	<i>Niet geslaagd</i>	<i>Uitgestroomd</i>	<i>Totaal</i>
1A	9 (14,8%)	14 (23,0%)	35 (57,4%)	3 (4,9%)	61 (100,0%)
2A	30 (20,4%)	15 (10,2%)	88 (59,9%)	14 (9,5%)	147 (100,0%)
2BVL	4 (20,8%)	18 (7,6%)	166 (70,3%)	3 (1,3%)	236 (100,0%)
aso	13 (16,3%)	5 (6,3%)	55 (68,8%)	7 (8,8%)	80 (100,0%)
bso	369 (29,6%)	60 (4,8%)	690 (55,4%)	126 (10,1%)	1245 (100,0%)
kso	7 (21,1%)	1 (3,0%)	22 (66,7%)	3 (9,1%)	33 (100,0%)
tso	58 (18,7%)	40 (12,9%)	181 (58,4%)	31 (10,1%)	310 (100,0%)
dbso	236 (28,3%)	0 (0,0%)	464 (55,6%)	135 (16,2%)	835 (100,0%)
Buso	86 (18,2%)	0 (0,0%)	355 (75,2%)	31 (6,6%)	472 (100,0%)
Missing	2 (0,3%)	1 (0,2%)	9 (1,5%)	575 (98,0%)	587 (100,0%)
Totaal	859 (21,4%)	154 (3,8%)	2065 (51,5%)	928 (23,2%)	4006 (100,0%)

TABEL 9.15: ATTEST BEHAALD OP EINDE SCHOOLJAAR WAARIN VOOR HET EERST PROBLEMATISCH GESPIJBELD WERD, PER SCHOOLJAAR

<i>Schooljaar</i>	<i>Geslaagd</i>	<i>Deels geslaagd</i>	<i>Niet geslaagd</i>	<i>Uitgestroomd</i>	<i>Totaal</i>
1	32 (21,9%)	14 (9,6%)	88 (60,3%)	12 (8,2%)	146 (100,0%)
2	56 (18,8%)	33 (11,1%)	201 (67,4%)	8 (2,7%)	298 (100,0%)
3	116 (22,4%)	45 (8,7%)	340 (65,8%)	16 (3,1%)	517 (100,0%)
4	167 (31,7%)	56 (10,6%)	255 (48,5%)	48 (9,1%)	526 (100,0%)
5	123 (26,9%)	5 (1,1%)	262 (57,3%)	67 (14,7%)	457 (100,0%)
6	41 (24,4%)	0 (0,0%)	91 (54,2%)	36 (21,4%)	168 (100,0%)
Dbso	236 (28,3%)	0 (0,0%)	464 (55,6%)	135 (16,2%)	835 (100,0%)
Buso	86 (18,2%)	0 (0,0%)	355 (75,2%)	31 (6,6%)	472 (100,0%)
Missing	2 (2,0%)	1 (1,0%)	9 (9,2%)	86 (87,8%)	98 (100,0%)
Totaal	859 (24,4%)	154 (4,4%)	2065 (58,7%)	439 (12,5%)	3517 (100,0%)

De slaagkansen voor problematische spijbelaars zijn het laagst in de eerste graad van het secundair onderwijs, een vijfde van de problematische spijbelaars slaagt in de eerste graad, deze slaagkansen lopen op tot een kwart van de leerlingen in de tweede en derde graad. Wanneer we naar de onderwijsvormen kijken, valt op dat de slaagkansen het hoogst zijn in het (d)bso, gevolgd door het tso, en het laagst in het aso.

Het aandeel uitgestroomde jongeren is het grootst voor de leerlingen uit het vijfde en zesde jaar. Uitstromen gebeurt meestal via de weg van het deeltijds onderwijs (einde van de waterval) en niet via het aso. Het is duidelijk dat de relatief grote uitstroom nagenoeg volledig kan toegeschreven worden aan jongeren die meerderjarig, en dus niet meer schoolplichtig zijn. Uit tabel 9.16 blijkt dat 45% van de meerderjarige problematische spijbelaars er voor kiezen uit te stromen in plaats van hun schoolloopbaan te vervullen. Nog eens een derde van de meerderjarige problematische spijbelaars slaagt er niet in het schooljaar succesvol af te ronden, een vijfde van deze groep slaagt daar wel in.

Ook de slaagcijfers van de minderjarige problematische spijbelaars liggen laag, slechts een kwart van hen slaagt het jaar dat ze de eerste maal 30 B-codes verzamelen, toch kiezen zij zelden voor de uitstroom (3,6%).

TABEL 9.16: ATTEST BEHAALD OP EINDE SCHOOLJAAR WAARIN VOOR HET EERST PROBLEMATISCH GESPIJBELD WERD, NAAR MEERDERJARIGHEID

	Minderjarig	Meerderjarig	Totaal
Geslaagd	405 (24,2%)	348 (19,6%)	753 (21,8%)
Deels geslaagd	127 (7,6%)	26 (1,5%)	153 (4,4%)
Niet geslaagd	1085 (64,7%)	610 (34,4%)	1695 (49,1%)
Uitgestroomd	60 (3,6%)	789 (44,5%)	849 (24,6%)
Totaal	1677 (100,0%)	1773 (100,0%)	3450 (100,0%)

Voorgaande analyses leren ons dat problematisch spijbelen ernstige gevolgen heeft voor het al dan niet slagen in het schooljaar waarin de 30 B-codes verzameld werden. In een volgende stap willen we nagaan hoe ver de gevolgen van spijbelgedrag reiken. Tabel 9.17 geeft weer welke attesten jongeren behalen het jaar nadat ze problematisch gespijbeld hebben. Deze percentages worden opgesplitst naar geslacht.

Een derde van de meisjes en een kwart van de jongens behaalt een A-attest het jaar nadat ze problematisch gespijbeld hebben, een derde van de jongens en meisjes slaagt niet en 33% van de meisjes en 40% van de jongens verlaten het onderwijs. Dit is al een eerste indicatie dat spijbelen een langdurig negatieve uitwerking heeft op de schoolloopbaan van jongeren.

Jongeren die het jaar dat ze 30 B-codes behaalden niet slagen, hebben een grotere kans ook het volgende schooljaar in de problemen te komen, 38% van hen slaagt niet en nog eens 33% verlaat het onderwijs. Hier zien we een duidelijke negatieve spiraal waarin spijbelende jongeren terecht komen. Een probleem als spijbelgedrag beperkt zich niet tot een accident de parcours, maar blijft ook voelbaar doorheen de verdere schoolloopbaan.

Omgekeerd geldt hetzelfde. Indien jongeren in het jaar dat ze 30 B-codes halen het spijbelgedrag de schoolresultaten niet negatief laten beïnvloeden en een A-attest behalen, hebben ze een hogere kans ook het volgende schooljaar met succes af te ronden. De helft

van de meisjes en een derde van de jongens die het jaar waarin ze problematisch spijbelden slaagden, slaagt ook in het jaar volgend op het spijbeljaar. Zij hebben de dreiging van de negatieve spiraal goed weerstaan.

TABEL 9.17: ATTEST BEHAALD IN SCHOOLJAAR VOLGEND OP HET SCHOOLJAAR WAARIN VOOR HET EERST PROBLEMATISCH GESPIJBELD WERD, NAAR GESLACHT

Attest schooljaar volgend op problematisch spijbelen						
		Geslaagd	Deels geslaagd	Niet geslaagd	Uitgestroomd	Totaal
Meisjes	Geslaagd	140	13	65	55	273
		(51,3)	(4,8%)	(23,8%)	(20,1%)	(100,0%)
	Deels geslaagd	26	6	27	16	75
		(34,7%)	(8,0%)	(36,0%)	(21,3%)	(100,0%)
	Niet geslaagd	150	13	216	185	564
		(26,6%)	(2,3%)	(38,3%)	(32,8%)	(100,0%)
	Uitgestroomd	5	1	4	68	78
		(6,4%)	(1,3%)	(5,1%)	(87,2%)	(100,0%)
Totaal		321	33	312	324	990
		(32,4%)	(3,3%)	(31,5%)	(32,7%)	(100,0%)
Jongens	Geslaagd	102	3	81	94	280
		(36,4%)	(1,1%)	(28,9%)	(33,6%)	(100,0%)
	Deels geslaagd	23	4	22	16	65
		(35,4%)	(6,2%)	(33,8%)	(24,6%)	(100,0%)
	Niet geslaagd	165	23	299	278	765
		(21,6%)	(3,0%)	(39,1%)	(36,3%)	(100,0%)
	Uitgestroomd	10	0	6	87	103
		(9,7%)	(0,0%)	(5,8%)	(84,5%)	(100,0%)
Totaal		300	30	408	475	1213
		(24,7%)	(2,5%)	(33,6%)	(39,2%)	(100,0%)

Problematisch spijbelen heeft negatieve gevolgen voor de schoolloopbaan van Vlaamse leerlingen. Uit volgende analyse blijkt het ingebedde karakter van een spijbelproblematiek. We selecteerden jongeren die in de schooljaren 2006-2007¹⁵⁹ tot 2011-2012 die een problematisch spijbelen in alle onderwijsvormen uitgezonderd het buso.

¹⁵⁹ Aangezien alle jongeren uit deze databank in 2005-2006 pas voor de eerste keer voorkomen in de databank hoger onderwijs, is het schooljaar 2006-2007 het eerste schooljaar waarvoor we ook gegevens van het voorgaande schooljaar hebben.

Wanneer we kijken naar de schoolresultaten van het schooljaar voor het problematisch spijbelen heeft plaats gevonden, valt op dat reeds hier al signalen zijn op te vangen van mindere schoolprestaties. Slechts de helft van de jongeren die het jaar nadien 30 B-codes zullen verzamelen, beëindigen hun schooljaar met succes, een derde haalt in dit schooljaar al een C-attest. Deze slaagkansen liggen bij meisjes 10% hoger dan bij jongens. Daarmee is het duidelijk dat het krijgen van 30 B-codes bijna een meerderheid van de gevallen volgt op een schoolloopbaan die al problemen kende. Men mag ook niet vergeten dat 'geslaagd' in het voorgaande niet meteen impliceert dat de jongeren geen problemen kende.

TABEL 9.18: ATTEST BEHAALD IN SCHOOLJAAR VOORAFGAAND AAN HET JAAR WAARIN VOOR HET EERST PROBLEMATISCH GESPIJBELD WERD, NAAR GESLACHT

	Meisjes	Jongens	Totaal
Geslaagd	817 (55,7%)	912 (47,5%)	1729 (51,0%)
Deels geslaagd	200 (13,6%)	193 (10,0%)	393 (11,6%)
Niet geslaagd	420 (28,6%)	760 (39,5%)	1180 (34,8%)
Uitgestroomd	29 (2,0%)	57 (3,0%)	86 (2,5%)
Totaal	1466 (100,0%)	1922 (100,0%)	3388 (100,0%)

Ten slotte willen we met behulp van logistische regressie nagaan welke problematisch spijbelende jongeren de hoogste slaagkansen hebben. We doen dit voor drie verschillende schooljaren: het jaar voorafgaand aan het spijbelen, het jaar van spijbelen en het jaar volgend op het problematisch spijbelen. We beperken ons niet tot het jaar van problematisch spijbelen alleen omdat uit vorige analyses bleek dat slaagkansen van jongeren ook een jaar na het spijbelen nog ernstig gehinderd worden en dat het jaar voorafgaand aan het spijbelen ook al lagere slaagkansen worden gerapporteerd. We gaan ervan uit dat tenminste bij een gedeelte van de leerlingen die ooit 30 B-codes krijgt de problemen al een tijdje aanslepen. In die zin is het belangrijker een stuk van de schoolloopbaan van de spijbelaar in kaart te brengen. De afhankelijke variabele zet het succesvol afronden van een schooljaar af tegenover deels geslaagd zijn, niet geslaagd zijn en uitstromen. Als mogelijke verklaring bekijken we het geslacht, de onderwijsvorm en de financieringskenmerken (taal en opleidingsniveau van de moeder en het al dan niet krijgen van een studiebeurs).

TABEL 9.19: LOGISTISCHE REGRESSIE MET 'GESLAAGD ZIJN' ALS AFHANKELIJKE VARIABLE VOOR HET JAAR VOORAFGAAND AAN PROBLEMATISCH SPIJBELLEN, HET JAAR VAN PROBLEMATISCH SPIJBELLEN EN HET JAAR NA HET PROBLEMATISCH SPIJBELLEN

	Exp(B) Geslaagd voor PA	Exp(B) Geslaagd PA	Exp(B) Geslaagd na PA
Constante	1,115	0,242***	0,575***
Geslacht (ref=meisje)	0,826*	0,765***	0,720***
Onderwijsvorm (ref=aso)			
Tso	1,191	0,992	0,910
Bso	1,564***	1,739***	0,715*
dbso	1,448***	1,839***	0,541***
Opleiding moeder (ref=laagopgeleid)			
Moeder hoger secundair	0,979	1,119	1,483***
Moeder hoger onderwijs	0,854	1,084	1,472*
Thuis taal niet Nederlands	0,727***	0,937	0,890
Studiebeurs	1,053	1,145	1,211
R ²	9,7%	1,9%	3,7%

De logistische regressie analyses geven een aantal duidelijke relaties aan (zie tabel 9.19). Meisjes doen het opvallend beter dan jongens. Meisjes die les volgen in het regulier voltijds onderwijs halen minder vaak dan jongens 30 B-codes (zie vorige secties) en wanneer ze die wel halen, zal dit minder vaak dan bij problematisch spijbelende jongens hun schoolloopbaan beïnvloeden. Dit geldt niet alleen in het jaar dat het spijbelgedrag zich manifesteert, ook het schooljaar voorafgaand als het schooljaar volgend op het spijbelgedrag verloopt gunstiger voor meisjes dan voor jongens. Hoewel we ze niet expliciet kunnen toetsen, dient volgens ons de verklaring voor die vaststelling gezocht worden bij de mate waarin het spijbelgedrag samengaat met ander norm overschrijdend gedrag. Zelf bij occasioneel spijbelen vonden we een aantal indicaties dat de koppeling tussen spijbelen dergelijk norm overschrijdend gedrag iets sterker is bij jongens dan meisjes. Mogelijk geldt dat nog sterker voor het problematisch spijbelen. In dat geval is het logisch dat problematisch spijbelen bij jongens vaker samenhangt met een problematische schoolloopbaan.

De opleidingsvorm van jongeren is ook sterk bepalend in het schools succes van problematisch spijbelende jongeren. Zoals al bleek uit de bivariate analyses liggen voor de groep van spijbelende jongeren de slaagkansen uit het bso en het dbso hoger dan voor jongeren uit het aso. Dit wordt multivariaat bevestigd, zowel voor het jaar van spijbelen als voor het jaar voorafgaand aan het spijbelen. Opmerkelijk is dat deze relatie zich omkeert voor het schooljaar na het problematisch spijbelgedrag. In dat jaar liggen de slaagkansen

van jongeren uit het (d)bsi lager. Dit kan verklaard worden door de grotere groep jongeren die het onderwijs ongekwalificeerd verlaten in deze onderwijsvormen.

Jongeren uit hoogopgeleide gezinnen, waar de moeder een diploma hoger secundair of tertiair onderwijs behaalde, raken met minder kleerscheuren doorheen de schooljaren voorafgaand of volgend op een spijbeljaar. Ze hebben een grotere kans op dan jongeren met een laagopgeleide moeder. Voor het jaar van problematisch spijbelen zelf zien we geen significante verschillen. Problematische afwezigheden zijn voor alle leerlingen nefast voor de schoolprestaties, maar in hoger opgeleide gezinnen slaagt men er beter in de invloed van het problematisch spijbelen te isoleren en niet te laten uitdijen naar andere schooljaren.

Uit een vorige sectie van dit hoofdstuk weten we dat jongeren die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands vaker als problematische spijbelaar geïdentificeerd worden. Uit de logistische regressie analyse blijkt dat het al dan niet Nederlands spreken geen invloed heeft op de gevolgen voor de schoolloopbaan van dit problematisch spijbelen. Spijbelende jongeren die thuis Nederlands spreken slagen even vaak als spijbelende jongeren die thuis een andere taal spreken.

9.4 BESLUIT

In dit deel werden jongeren die zeer problematisch spijbelen bestudeerd. In relatieve zin gaat het om een zeer beperkte groep, minder dan 2 % van de schoolgaande jeugd. Hun aantal groeit echter zowel in termen van leerlingen als in wat betreft het aantal scholen dat ermee geconfronteerd wordt. Bovendien zien we dat de eerste B-codes ook vroeger gehaald worden. In een eerste stap hebben we op basis van de jaarlijkse AgODi-rapporten ook verduidelijkt dat die toename *algemeen* is. Het groeiritme varieert weliswaar naar regio of onderwijsvorm, maar de groeiende trend is nagenoeg overal voelbaar.

Hoewel de invulling van wat problematisch spijbelen is ter discussie kan gesteld worden, de grens van 30 B-codes is een tot op zekere hoogte arbitrair, de benaming vat wel de essentie van wat we willen definiëren. Problematisch spijbelen is problematisch op vele verschillende domeinen, en dit op een fundamenteel andere manier dan wat occasioneel spijbelen teweeg brengt. Daarom is een duidelijke afbakening en een persistente registratie belangrijk. Deze registratie helpt om vergelijkingen te maken doorheen de tijd en overheen verschillende scholen, onderwijsvormen en leerling kenmerken.

Problematisch spijbelen start op het moment dat het voor jongeren nog weinig uitmaakt of ze al dan niet betrappt worden voor hun ongeoorloofde afwezigheid. De binding met de school is op dit moment nagenoeg volledig verdwenen en leerlingen verzamelen in een sneltempo een hoog aantal B-codes. De leerling is op dit moment de school ontglipt. Niet zelden blijkt dat wanneer we de schoolloopbaan van deze jongeren in beeld brengen, dit problematisch

spijbelen volgt op persoonlijke problemen, leerachterstand, zitten blijven en ander (problematisch) spijbelgedrag.

Ook de mate waarin spijbelgedrag voorspelbaar is op basis van achterstellingskenmerken, is problematisch. Er zijn een aantal kenmerken waarvan we weten dat ze vaker leiden tot problematisch spijbelgedrag. Jongeren uit gezinnen met een laagopgeleide moeder, jongeren die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken en jongeren die wonen in een buurt met veel schoolse vertraging spijbelen vier tot vijf keer vaker dan andere jongeren. Ook jongeren met een andere nationaliteit dan de Belgische en jongeren die les volgen in het deeltijds onderwijs zijn sterk oververtegenwoordigd in de problematische spijbelstatistieken.

Een bijzondere relatie werd aangetoond tussen problematisch spijbelgedrag en het krijgen van een studietoelage. In tegenstelling tot de andere financieringskenmerken, waarbij de aanwezigheid van een GOK-kenmerk gelijk staat aan een hogere spijbelkans, gaat deze logica niet op voor jongeren met een studiebeurs. Jongeren die een studietoelage ontvangen, en dus meer achtergesteld zijn, spijbelen nauwelijks meer problematisch dan jongeren zonder studiebeurs (tabel 9.5). Na controle voor andere achterstellingskenmerken ligt het problematisch spijbelen bij hen zelfs lager in vergelijking met leerlingen die geen studiebeurs krijgen. Dat is een fascinerende vaststelling. Verschillende verklaringen voor die observatie zijn mogelijk. Ten eerste moet een studiebeurs aangevraagd worden en gebeurt de toekenning niet automatisch. Hierdoor zullen vooral de jongeren uit gezinnen die hun weg vinden in de administratie en gezinnen die sterker betrokken zijn bij het onderwijsgebeuren ook effectief een beurs ontvangen. Deze selectie zorgt ervoor dat gezinnen die een studietoelage krijgen niet altijd de gezinnen zijn met de meest penibele socio-economische situatie. Daarnaast bestaat er ook de mogelijkheid dat de straf die de Vlaamse overheid voorziet voor twee opeenvolgende schooljaren van problematisch spijbelgedrag, namelijk het terugvorderen van de studiebeurs, als afschrikking werkt. Hierbij luidt de hypothese dat ouders hun kinderen van dichtbij opvolgen en sneller ingrijpen wanneer er problemen opduiken, om de studiebeurs te kunnen behouden. Dat lijkt plausibel, alleen verwees geen enkele van de leerlingen die we interviewden naar die praktijk. Men zou toch verwachten dat als de vrees voor het terugvorderen van de studiebeurs goed ingeburgerd is en op die manier voorkomt dat leerlingen problematisch spijbelen, zij daar ook spontaan over spreken. Dat is niet het geval. Dat is des te opmerkelijker omdat leerlingen zelf weldegelijk spraken over economische schaarste en financiële problemen thuis. De afwezigheid van een duidelijke sterke bivariate associatie toont ons dat althans wat betreft problematisch spijbelen het afschrikkeffect van het mogelijk terugvorderen zeer gering is. Die interpretatie rijmt ook met de vaststelling dat bij problematische spijbelaars de vrees om betrapt te worden nagenoeg niet meer aanwezig is. Het bestaan van een sterker netto verband tussen het krijgen van een studiebeurs en problematisch spijbelen, laat zich waarschijnlijk verklaren vanuit een selectie-effect. Het in rekening brengen van andere achterstellingskenmerken (thuisstaal, laagopgeleide moeder en buurt) impliceert dat de groep die een studiebeurs krijgt

homogener wordt en meer het effect weerspiegelt van zij die alleen een studiebeurs krijgen, maar niet aantikken op andere achterstellingsindicatoren. Dat zijn dan vooral leerlingen die een veel sterkere achtergrond hebben dan de totale groep jongeren die een studiebeurs krijgt.

Ten slotte, zo bleek uit dit hoofdstuk, is problematisch spijbelen nefast voor de schoolloopbaan. De slaagcijfers voor jongeren die problematisch spijbelen liggen erg laag, slechts een vijfde van hen slaagt het jaar dat ze meer dan 30 halve dagen afwezig waren. Ook het jaar volgend op het spijbeljaar blijven de resultaten onder de verwachtingen, drie kwart van de problematisch spijbelaars beëindigt het jaar volgend op het spijbeljaar niet succesvol. Er ontstaat een negatieve spiraal richting uitstroom, waaruit moeilijk te ontsnappen valt. In welke mate een schoolloopbaan lijdt onder problematisch spijbelgedrag is ook ongelijk. Meisjes en jongeren met een hoogopgeleide moeder slagen er het vaakst in de boeg te keren.

Dat problematisch spijbelen veel vaker voorkomt in het deeltijds onderwijs is goed geweten. Het blijkt jaarlijks uit de rapporten van AGoDi. De bevindingen uit deze analyses tonen dat dat patroon niet eenvoudig toegeschreven kan worden aan de *samenstelling* van de jongeren die deze onderwijsvorm volgen. Hoewel jongeren in het dbso een veel grotere kans hebben verschillende achterstellingskenmerken te hebben en deze kenmerken ook overduidelijk samenhangen met een hogere kans op problematisch spijbelen, vormt dat geen afdoende verklaring voor de hogere problematische spijbelcijfers in het dbso. Bovendien speelt het feit dat dbso pas op wat oudere leeftijd gekozen kan worden hier een dubbele rol. Enerzijds weten we dat spijbelen toeneemt met de leeftijd waardoor het logisch is dat deze jongeren hoger scoren, maar anderzijds stromen deze leerlingen ook gemakkelijker ongekwificeerd uit.

Ten eerste is de keuze voor dbso in de praktijk vrijwel nooit een positieve keuze. Veel vaker is het de laatste optie die overblijft na een parcours van mislukken. Slechts ongeveer een kwart van de leerlingen die dbso volgt heeft *geen* leerachterstand (Van Droogenbroeck, De Boeck, & De Coninck, 2014). Bovendien is die kennis ook doorgedrongen bij de leerlingen die dbso volgen zelf. Creten, Van de Velde en Van Damme (2002) ondervroegen jongeren uit de dbso. Meer dan 45% ging akkoord met de stelling 'Deeltijds onderwijs kiest men als men in het voltijds is mislukt' en meer dan 47 % bevestigt dat 'in het Deeltijds onderwijs komen vooral probleemleerlingen terecht'. Meer dan 70 %, ten slotte, duidt in een reeks motieven om dbso te volgen de optie 'Ik was nog leerplichtig en moest minstens nog een half jaar onderwijs volgen'. Het zijn cijfers die weinig verdere uitleg behoeven. Uit vergelijkend onderzoek blijkt dat in België slechts ongeveer 3,5% van de jongeren deel neemt aan een zogenaamd 'duaal traject' – dat wil zeggen een combinatie van secundair onderwijs en

arbeidsmarktervaring. In Nederland bedraagt dit 18,3 % en in landen als Duitsland of Denemarken klimt dat percentage vlot over de 40 %¹⁶⁰. In deze laatste landen wordt de combinatie tussen werkervaring en onderwijs ook aangeboden op onderwijs. Alleen als de naam – deeltijds – suggereert half onderwijs terwijl de opgedane praktijkervaring tijdens de werkmomenten toch absoluut een onderdeel van de opleiding is.

Daar komt, ten tweede, bij dat door het deeltijds karakter van het schoolse onderwijs zowel de binding als de controlemogelijkheden *de facto* geringer zijn in vergelijking met het voltijds secundair onderwijs. Uit het eerder aangehaald citaat van Jonathan bleek zeer duidelijk hoe een leerling gedurende zeer lange tijd afwezig kon blijven.

Dat neemt niet weg dat er al bij al zeer weinig geweten is over hoe het jongeren vergaat. Uit te verschijnen onderzoek van het JeugdOnderzoeksPlatform (Van Droogenbroeck et al., 2014) blijkt dat van de bevroagde leerlingen, een meerderheid een goed uitgewerkt beeld hebben van wat ze willen doen. Deze jongeren beschouwen zich niet meer als een student, maar voornamelijk als een werknemer.

¹⁶⁰ Dit is echter ten dele te wijten aan een ander stelsel van leerplicht.

10 Diepte-interviews met spijbelaars en niet-spijbelaars

10.1 INLEIDING

Dit project bevat naast een kwantitatief ook een kwalitatief luik. In totaal werden 28 diepte-interviews afgenomen bij problematische spijbelaars, niet-spijbelaars, overwogen spijbelaars en occasionele spijbelaars. Die interviews dienden twee doelen. Ten eerste geven ze een beter beeld van de wijze waarop jongeren hun spijbelen beleven, interpreteren en duiden. Ten tweede, bieden interviews ook een uitstekende mogelijkheid om de ontwikkeling van de spijbelloopbaan te reconstrueren en bijvoorbeeld te onderzoeken hoe sommige vormen van spijbelen zelfbestendigend wordt.

De resultaten van het kwalitatieve luik vullen deze van het kwantitatief deel aan. Daarom werd er geopteerd de resultaten van de interviews doorheen het volledige rapport te verwerken. Die werkwijze doet nog niet helemaal recht aan de toegevoegde waarde van de diepte-interviews. Dit hoofdstuk tracht daaraan te verhelpen door in te zoomen op een aantal zeer specifieke topics die nagenoeg alleen in de diepte-interviews aan de oppervlakte kwamen.

Concreet worden volgende topics besproken: (1) *Hoe verantwoorden spijbelaars hun afwezigheid?* In hoofdstuk 2 bespraken we reeds de verschillende wijzen waarop jongeren spijbelen definiëren. Naar deze definities werd gepeild door spijbelaars hun spijbelgedrag te laten verantwoorden. In dit hoofdstuk wijden we een sectie aan de verschillende wijzen waarop spijbelaars hun afwezigheid verantwoorden. (2) *De reconstructie van de spijbelloopbaan.* Hoe beleefden spijbelaars de eerste keer? Hoe beschrijven problematische spijbelaars de evolutie van occasioneel naar hardnekkig spijbelen? (3) *De reconstructie van de schoolloopbaan voor zeer problematische spijbelaars.* Problematische spijbelaars hebben vaak een zeer onregelmatige schoolloopbaan achter de rug. Problematische spijbelaars worden echter geconfronteerd met dergelijke persoonlijke, familiale of psychologische problemen waardoor onderwijs volgen voor deze jongeren zeer moeilijk wordt. Een aantal van die jongeren wordt opgevangen in een Persoonlijk OntwikkelingsTraject (POT), waarin op een andere manier gewerkt wordt in vergelijking met het klassieke onderwijsgebeuren. Hoe blikken deze spijbelaars terug op hun schoolloopbaan, en hoe relateren ze dat aan hun toekomstperspectieven? Welke verschillen zijn binnen deze groep van zeer problematische spijbelaars zichtbaar?

10.2 THEORETISCH KADER DIEPTE-INTERVIEWS

10.2.1 De rol als spijbelaar

Diepte-interviews laten toe een beeld te schetsen van hoe de jongere zichzelf en zijn spijbelgedrag zien. Zoals reeds meermaals aangehaald is spijbelen vaak ingebed in meer algemeen norm overschrijdend gedrag. Spijbelen wordt dan beschouwd als een vorm van stoerdoenerij. Dat laatste impliceert echter de idee dat spijbelgedrag minstens ten dele gericht is op de reacties van anderen (het trachten erkend te worden als stoer of cool). Analyse van de houding van niet-spijbelaars toont dat het algemeen 'dialoog-gehalte' van spijbelen in die betekenis relatief beperkt lijkt. De meeste niet-spijbelaars keuren spijbelen af en slechts een minderheid vindt spijbelen aantrekkelijk. De vaststelling dat de meeste niet-spijbelaars spijbelen afkeuren sluit niet uit dat binnen een beperkte groep spijbelen wel als een statussymbool wordt aanzien (zie hoofdstuk 4).

Als spijbelen een middel is om zichzelf op gewenste manier aan anderen te presenteren, dan vormt roltheorie in het algemeen, en de dramaturgische benadering van Goffman (1959) in het bijzonder, het theoretisch vehicle waarmee het proces dat erachter gaat begrepen kan worden. Het basisargument van die benadering luidt dat individuen ertoe neigen verwachtingen in te lossen die horen bij een bepaalde rol, in de hoop dat significante anderen hen als bekleders van die rol erkennen. Spijbelen gezien vanuit die invalshoek dient beschouwd te worden als een vorm van 'impression management'. Goffman (1961, 1971) verklaart de neiging tot het spelen van een welbepaalde rol vanuit een drang naar autonomie en authenticiteit. Het succesvol aannemen van een rol leidt dan tot het versterken van het zelfbeeld en de identiteitsvorming. De adolescentie is een levensfase waarin individuen een sterke drang hebben naar authenticiteit (Weijers, 2008). Het is in dat opzicht dat het 'spelen' van de spijbelrol mogelijk een bijdrage levert aan het bewerkstelligen van een bepaalde reputatie en identiteit voor jongeren.

Goffman (1959) gaat er in zijn dramaturgische theorie van uit dat achter het *managen* van impressies een echte persoon schuil gaat, *the true self*. Goffman (1959) duidt dit verschil aan de hand van het beschrijven van de frontstage en de backstage. Toegepast op spijbelgedrag verwijst de frontstage naar de situatie waarin de jongere bewust de rol van de spijbelaar aanneemt met de intentie indruk te maken op significante anderen in zijn omgeving. Die anderen kunnen leeftijdsgenoten zijn, maar net zo goed de ouders of de leerkrachten. De backstage verwijst naar de situatie waarbij het individu uit zijn rollenspel kan treden. Het individu heeft dan niet de intentie om aan de hand van een rollenspel indruk te maken op zijn omgeving, maar via zijn 'true self' tot rust te komen (Goffman, 1959). Op die manier kan spijbelen niet enkel gezien worden als een rol aan de hand waarvan jongeren indruk maken op significante anderen, maar tevens opgevat worden als vluchtgedrag in het kader van roldistantie. Vooral het onderzoeken van de betekenis die jongeren geven aan hun spijbelgedrag wordt dan bijzonder relevant. Wat is spijbelen voor deze jongeren en hoe

relateren ze dat aan hun eigen ongeoorloofde afwezigheid? Zowel de betekenis die gegeven wordt aan spijbelen in de context van 'impression management' als in de context van roldistantie werd onderzocht.

Een van de kritieken op Goffmans benadering luidt dat het 'spelen' van de rol of 'roldistantie' nogal sterk voorgesteld worden als een door het individu zeer bewust ondernomen proces. Net dat aspect lijkt soms opvallend afwezig in het geval van spijbelen. Kinder en collega's (1996) peilden expliciet naar redenen van het spijbelgedrag en ander non conformerend gedrag op school. Een van de belangrijkste conclusies van dit onderzoek was dat veel jongeren nog nooit bij deze vraag hadden stilgestaan. Veel spijbelaars gaven dan ook vrij onduidelijke antwoorden. Bovendien zorgt het rechtstreeks bevragen van spijbelredenen voor een rationalisatie van het eigen handelen.

Veeleer dan zeer gericht aan spijbelaars te vragen redenen op te sommen, wordt het interessanter sterker te focussen op de meer algemene betekenis die leerlingen aan hun gedrag geven. In de volgende sectie bespreken we de strategie die we daarbij gevolgd hebben.

10.2.2 Het verklaren van eigen spijbelgedrag

Als individuen gevraagd wordt zich uit te spreken over door hen gesteld afwijkend gedrag, hebben ze doorgaans de neiging een verklaring te geven die dit gedrag normaliseert, en het voorstelt als het logische gevolg van een aantal gebeurtenissen. Scott en Lyman (1968) spreken in dat opzicht van *accounts*: "*a statement made by a social actor to explain unanticipated or untoward behavior, whether that behavior is his own or that of others, and whether the proximate cause for the statement arises from the actor himself or from someone else*" (Scott & Lyman, 1968, p. 46). Daarbij maken ze een onderscheid tussen excuses en verantwoordingen. Excuses verwijzen naar verklaringen waarin de actor het gedrag op zich wel als afwijkend erkent, maar de verantwoordelijkheid voor dit gedrag aan een externe factor toewijst. Verantwoordingen verwijzen naar verklaringen waarin de actor zichzelf als verantwoordelijke aanwijst, maar het gedrag op zich, gegeven de omstandigheden, niet als afwijkend interpreteert. Om het verschil tussen excuses en verantwoordingen te duiden, geven Scott en Lyman (1968) het voorbeeld van een soldaat die een verklaring geeft waarom hij op oorlogsmiszie een vijand heeft vermoord. Een voorbeeld van een verantwoording is de situatie waarbij de soldaat zijn verantwoordelijkheid voor de moord niet ontloopt, maar de moord als dusdanig niet als afwijkend gedrag interpreteert, aangezien de vermoorde persoon op dat ogenblik zich als een vijand van zijn land dat hij dient presenteert. Een voorbeeld van een excuus is de situatie waarbij de soldaat zich niet verantwoordelijk acht voor de moord van een andere persoon omdat het zijn plicht was deze persoon te vermoorden (Scott & Lyman, 1968).

Het wordt interessant om de spijbelverhalen te bekijken in het licht van dat onderscheid tussen excuses en verantwoordingen. Die oefening geeft een beeld van de verschillende betekenissen die aan spijbelen toegekend worden. In die zin sluit onze methode van werken aan bij de interpretatieve traditie. Verklaringen voor sociaal handelen moeten gezocht worden vanuit de betekenisgeving die sociale actoren aan dit sociaal handelen geven. Het verklaren van afwijkend gedrag, zoals beschreven door Scott en Lyman (1968), toont sterke overeenkomsten met Webers conceptualisering van motieven. Weber definieerde motieven als *"a complex of subjective meaning which seems to the actor himself or to the observer as an adequate ground for the conduct in question"* (Weber, 1947, pp. 98–99). Scott en Lyman (1968) geven aan dat accounts enkel worden uitgesproken voor gedrag dat in de ogen van de respondent als afwijkend wordt geïnterpreteerd. Interessant wordt dus te onderzoeken welke spijbelaars wel of niet geneigd zijn hun spijbelgedrag te verklaren via accounts. Het geven van verklaringen van spijbelaars voor hun spijbelgedrag wordt uitgelokt door de spijbelaars op biografische wijze hun spijbelloopbaan te laten reconstrueren. Bovendien wordt op die manier inzicht verworven in de voor de respondent significante omstandigheden waarin ervaringen in het verleden gekoppeld worden aan het hedendaagse en toekomstige 'self' (McLeod, 2007).

10.3 METHODOLOGIE

10.3.1 Respondenten en dataverzameling

Spijbelen wordt in de literatuur vaak als een zelfbestendigend proces gezien, waarbij spijbelaars steeds meer onthecht geraken ten aanzien van de school (Fallis & Opatow, 2003; Finn & Zimmer, 2012; Henry, Knight, & Thornberry, 2012; Maynard, Salas-Wright, Vaughn, & Peters, 2012). Om die reden werden zowel (1) niet-spijbelaars, (2) overwogen spijbelaars, (3) occasionele spijbelaars als (4) frequente spijbelaars geïnterviewd¹⁶¹. Respondenten uit categorieën 1, 2, en 3 worden geselecteerd via nieuwe kwantitatieve bevraging bij leerlingen. Respondenten die deelnemen aan de spijbelvragenlijst hebben de mogelijkheid om zich op het einde van de enquête in te schrijven voor een vervolgesprek. Uit de groep die daartoe bereid was werd een selectie gemaakt op basis van hun spijbelprofiel. De aldus geselecteerde respondenten werden telefonisch of schriftelijk¹⁶² gecontacteerd. In totaal werden 150 jongeren¹⁶³ gecontacteerd om 16 cases in het steekproefkader te kunnen

¹⁶¹ Een uitgebreide bespreking van het veldwerk en de gevolgde procedure van de diepte-interviews wordt gegeven in het technisch rapport.

¹⁶² Bereidwillige respondenten hadden de keuze om een telefoonnummer of emailadres achter te laten.

¹⁶³ Het gaat om een ruwe schatting, aangezien niet nagegaan kon worden in welke mate de non-respons bestond uit valse contactgegevens.

invullen. Opmerkelijk waren daarbij de sterk uitgesproken genderverschillen. Spijbelende jongens vertoonden een veel grotere bereidheid deel te nemen aan een vervolgggesprek in vergelijking met de spijbelende meisjes. Niettegenstaande 37% van de bereidwillige respondenten meisjes waren, zijn we er uiteindelijk niet helemaal in geslaagd het vooropgestelde aantal cases van spijbelende meisjes volledig te realiseren. Naast een formele weigering, daagden verschillende meisjes ook niet op op de afspraak voor het vervolgggesprek¹⁶⁴. Bij de jongens daarentegen verliep de werving zeer vlot. We komen op deze genderverschillen terug in de bespreking van de resultaten.

Problematische spijbelaars werden gecontacteerd via Persoonlijke OntwikkelingsTrajecten (POT). Het gaat om trajecten gericht op jongeren uit het deeltijds onderwijs die nog niet klaar zijn om te gaan werken of om een voortraject of brugproject te volgen. In tegenstelling tot de kortere time-out projecten bestaat de groep jongeren die een POT volgt in grote mate uit spijbelaars¹⁶⁵. Vaak betreft het jongeren die via een zeer onregelmatige schoolloopbaan in het deeltijds onderwijs terechtkomen, maar ook daar niet kunnen aarden. POT's zijn heel sterk gericht op individuele begeleiding en het ontwikkelen van vaardigheden gericht op zelfredzaamheid. De afname van deze interviews verliep probleemloos. Deze jongeren worden intens begeleid en hebben daarbij meermaals over hun eigen situatie gereflecteerd. Dat laatste maakt hen een enigszins bijzondere groep binnen de totale verzameling van problematische spijbelaars, maar is anderzijds een voorwaarde om tot een zinvol gesprek te komen en er ook zeker van te kunnen zijn dat de jongere nadien kan terugvallen op een vertrouwenspersoon indien nodig¹⁶⁶.

In totaal worden 31 respondenten in het steekproefkader opgenomen, waarvan 4 niet-spijbelende jongeren, 4 overwogen spijbelaars, 8 occasionele spijbelaars en 15 problematische spijbelaars. Omdat het kwalitatieve onderzoeksgedeelte de enige mogelijkheid is om data te verzamelen over problematische spijbelaars, werd besloten de helft van het steekproefkader in te vullen met problematische spijbelaars. De

¹⁶⁴ Zowel het telefonisch contacteren als de afname van de interviews werden gepland door een vrouwelijke onderzoeker.

¹⁶⁵ In die zin dat spijbelen geen op zichzelf staand fenomeen is maar sterk verband houdt met probleemgedrag en problematische gezinssituaties.

¹⁶⁶ Dat laatste is vanuit ethisch standpunt belangrijk. Het gaat om jongeren die vaak in extreme en traumatische situaties geleefd hebben. Het risico bestond altijd dat het interview zelf bepaalde verdrongen zaken terug oprakelde. Daarom leek het ons onverantwoord problematische spijbelaars te interviewen waarvan we ook een deel van de achtergrond kenden en die momenteel opgevangen worden.

spijbelcategorieën worden zo samengesteld dat elke categorie, uitgezonderd de categorie van de problematische spijbelaars, minstens 1 leerling uit elke onderwijsvorm vertegenwoordigt. De doelgerichte steekproefselectie is tweeledig van aard. Respondenten die deelnamen aan de gestructureerde vragenlijst hadden de mogelijkheid om op het einde van de enquête zich in te schrijven voor een vervolgonderzoek. Uiteindelijk toonde 9,7% van de respondenten zijn bereidwilligheid om deel te nemen aan dit vervolgonderzoek. Problematisch spijbelaars werden geselecteerd door contact op te nemen met persoonlijke ontwikkelingstrajecten.

10.3.2 Interviewstructuur

De interviews werden afgenomen door twee onderzoekers. De meisjes werden geïnterviewd door een vrouwelijke onderzoeker, de jongens door een mannelijke onderzoeker (zie ook Williams & Heikes, 1993). De interviews worden individueel face-to-face afgenomen. De interviewruimte werd door de respondent zelf gekozen. Vaak werd gekozen voor het lokaal waar vertrouwensgesprekken worden afgenomen op de school of het POT, of een afgesloten klaslokaal. De semigestructureerde interviews werden digitaal opgenomen met een bandrecorder en vervolgens volledig uitgeschreven.

Om de structuur van het interview over de respondenten heen in de mate van het mogelijke te standaardiseren, werd een topiclijst samengesteld. Na afloop werd een korte lijst van achtergrondkenmerken¹⁶⁷ en een methodologisch verslag ingevuld. De structuur van de interviews zag er als volgt uit. Vijf topics bevroegd: (1) beschrijving van de vrienden, (2) beschrijving van de school en de schoolloopbaan, (3) beschrijving van het gezin, (4) het tijdsperspectief en de visie tegenover onderwijs, (5) spijbelen en de spijbelloopbaan. Er werd gekozen om steeds verschillende vragen over hetzelfde thema te stellen, om zo in voldoende mate het perspectief van de respondent over het betreffende thema te vatten (Sefa Dei, Mazzuca, McIsaac, & Zine, 1997). Er werd bewust gekozen om de spijbelvragen op het einde van het interview te laten plaatsvinden. Bedoeling was eerst een zekere vertrouwensbasis op te bouwen tussen de interviewer en de respondent. Door de vragen die verwijzen naar sociale bindingen aan de spijbelvragen vooraf te laten gaan, trachten we in eerste instantie een rationalisatie van het handelen te voorkomen. Een narratief in de vorm van accounts wordt vervolgens uitgelokt door de respondent zijn spijbelloopbaan biografisch te laten reconstrueren. Daarbij werd ook gepeild hoe de respondent de eerder beschreven houdingen tegenover zijn school, het onderwijs en de toekomst met elkaar verbindt. Aan het einde van het gesprek werd expliciet gevraagd naar de redenen voor het spijbelgedrag indien deze nog niet eerder aan bod kwamen.

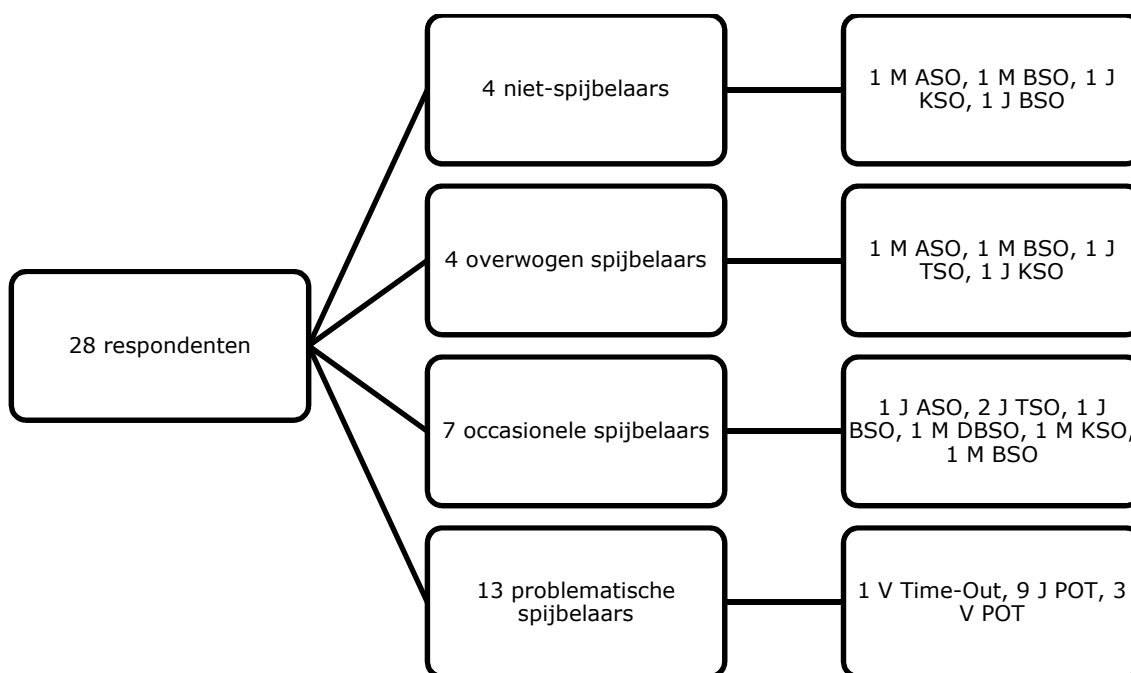
¹⁶⁷ Leeftijd, jaar, studierichting, nationaliteit, schoolloopbaan, nationaliteit van de ouders, opleidingsniveau van de ouders, beroep van de ouders en begeleidingsgeschiedenis.

10.4 RESULTATEN

10.4.1 Beschrijvende analyse van de respondenten

Figuur 1 geeft een overzicht van de bevroagde respondenten.

FIGUUR 1. OVERZICHT RESPONDENTEN



Uiteindelijk werden 28 interviews gerealiseerd, waarvan 4 niet-spijbelaars, 4 overwogen spijbelaars, 7 occasionele spijbelaars en 13 problematische spijbelaars¹⁶⁸. De korte oplijsting van achtergrondkenmerken die werd ingevuld na het interview biedt de mogelijkheid enkele kenmerken van de problematische spijbelaars te bespreken. Met betrekking tot de schoolloopbaan hebben negen problematische spijbelaars reeds een jaar overgezet of een B-attest gekregen in het secundair onderwijs. 11 jongeren veranderden minstens eenmaal van school binnen het secundair onderwijs. Daarnaast komen op één uitzondering na alle respondenten uit een gezin waarvan de ouders gescheiden zijn. Slechts twee problematische spijbelaars beschikken over een hoogopgeleide ouder. Over het algemeen lieten de jongeren een positieve indruk na gedurende de interviews. Met uitzondering van een paar cases werd er steeds een vertrouwensbasis opgebouwd waardoor de jongeren weinig problemen hadden om te vertellen over zichzelf en hun problemen.

¹⁶⁸ Een gedetailleerder overzicht van de bevroagde respondenten is te vinden in het technisch rapport.

Problematisch spijbelgedrag wordt in de literatuur dikwijls in verband gebracht met een laag zelfbeeld (Kearny, 2008; Reid, 1999). Bij de frequent spijbelende jongeren werd dit niet teruggevonden¹⁶⁹. Alleen bij de occasioneel spijbelende jongeren was er een duidelijke associatie tussen hun spijbelen en een laag zelfbeeld. Spijbelen kon daarbij gelinkt worden aan de onzekerheden waar jongeren tijdens hun puberteit mee geconfronteerd worden in de zoektocht naar een eigen identiteit (Weijers, 2008). Met betrekking tot de meisjes is het verband tussen een laag zelfbeeld en spijbelgedrag zeer sterk aanwezig. Spijbelende meisjes geven vaak psychosociale problemen aan als oorzaak van hun spijbelen. Dit was ook de eerste indruk die deze meisjes op de interviewer achterlieten. Veel van deze meisjes gaven ook tijdens de interviews de indruk gebukt te gaan onder gevoelens van schaamte, angst en onzekerheid. Signalen van een laag zelfbeeld waren minder sterk aanwezig bij de niet-spijbelaars en de overwogen spijbelaars. Deze jongeren gaven veel meer blijk van vertrouwen te hebben in zichzelf en een positiever toekomstbeeld.

10.4.2 Verantwoorden van spijbelgedrag: excuses, verantwoordingen of mijn afwezigheid is geen spijbelgedrag

Deze sectie bespreekt de wijze waarop spijbelaars een verklaring geven voor hun ongeoorloofde afwezigheid. De meerderheid van de spijbelaars verklaart zijn spijbelgedrag in termen van een verantwoording. Een account behelst drie zaken: (1) de jongere erkent dat zijn ongewettigde afwezigheid ook ongeoorloofd was, (2) de jongere acht zichzelf verantwoordelijk voor deze ongeoorloofde afwezigheid, (3) de ongeoorloofde afwezigheid wordt verklaard door te wijzen op de omstandigheden. Daarbij kwamen drie situationele omstandigheden meermaals terug: factoren die wijzen op psychosociale problemen, factoren die wijzen op schoolmoeheid en factoren die wijzen op intensieve vrijetijdsbesteding, zoals het hebben van een bijjob. We bespreken ze in de volgende secties.

10.4.2.1 FACTOREN DIE WIJZEN OP PSYCHOSOCIALE PROBLEMEN

Shana¹⁷⁰, een problematische spijbelaar die momenteel in een POT begeleid wordt, verantwoordt haar gepleegd spijbelgedrag door het feit dat ze gepest is geweest. *"Euhm, in het kta ben ik eigenlijk in het begin gepest geweest, samen met mijn vriendin, dat is dan allemaal terug goed gekomen, en ik ben dan veranderd van school naar het VTI deeltijds. Alles ging goed, ik was gewend aan mijn dagen dat ik had voor naar school te gaan en voor*

¹⁶⁹ Dit is mogelijk het gevolg van het feit dat het hier om jongeren gaat die een POT-traject volgen.

¹⁷⁰ Alle namen die gebruikt worden, werden door de respondenten zelf gekozen en verschillen van hun eigen naam.

te gaan werken, en opeens veranderen ze de dagen voor naar school te gaan. Dus ik ging weer in een klas vliegen waar ik de mensen niet kende, en daarom heb ik een beetje afstand gepakt van school en ben ik thuisgebleven." (Shana, problematische spijbelaar). In het geval van Shana, wordt het spijbelgedrag verantwoord door een angst om terug gepest te worden. De angst om nieuwe mensen te leren kennen, betekent voor haar een kans om terug gepest te worden. Daarom besloot ze thuis te blijven.

Het afwezig blijven van school om contact met klasgenoten te vermijden, is ook een verantwoording die door Ayra gebruikt wordt. Ayra spijbelde omdat ze op dat ogenblik het contact met klasgenoten niet aankon. *"Of gewoon ja de foute kant kiezen of die het niet aankunnen, gelijk dat ik gehad heb. Het niet aankunnen van mensen gelukkig te zien, van dat je weet van als er iemand in de klas iets verkeerd ga zeggen tegen mij, dat je dan gewoon in tranen zou kunnen uitbarsten, en dan is dat terug die trots eh, dat je niet wil laten zien dat je zo laag zit".* (Ayra, problematische spijbelaar).

Noa verantwoordt haar spijbelen door specifieker te wijzen op de schoolcontext. Ook bij haar betekent spijbelen vooral het willen vermijden van het managen van haar spijbelrol bij een specifieke leerkracht. Noa spijbelde telkens tijdens een specifieke les uit angst voor haar leerkracht Frans. In dat opzicht toont haar spijbelgedrag grote overeenkomsten met het 'specifiek lesverzuim', zoals beschreven door Reid (1999). *"Ja dat ik niet meer moet blijven zitten is het moeilijkste voor mij, naar school gaan niet. Maar als ge weet dat ge elke dag bij die kinderen in die klas bij de leerkracht Frans, waarvan ge weet dat die u niet moet precies omdat je het niet kunt, moet zitten, dan heb je zoiets van, nee dat wil ik niet. En toen heb ik ook heel veel gebroost eigenlijk"* [Interviewer: "Dus jij kwam eigenlijk enkel niet als het Franse les was de donderdagvoormiddag, of heel de dag niet?"] *"Ja, de hele dag soms, als ik op internaat zat, dan zei ik gewoon ooh ik heb migraine hé, ik blijf, want ik had dat ook effectief maar dan kon ik dat soms ook als smoes gebruiken. Dan ging ik naar de dokter en was ik gewettigd en dan bleef ik in bed liggen en na de middag was dat ineens beter en dan ging ik terug naar school. Maar dan was ik daar vanaf en moest ik die vrouw (leerkracht Frans) niet zien, en ze wisten dat op school ze, dat ik dat daarvoor deed. Allezja dat is toch raar dat een leerling altijd ziek is op donderdag en dus die wisten dat, en dat was ook zo in de klas, diegenen die de zieken kwam opschrijven, ja Noa is er niet zeker, ahnee, want het is donderdag"* (Noa, occasionele spijbelaar).

Spijbelen voor Shana en Ayra betekent in de eerste plaats het vermijden van sociaal contact omwille van een psychosociale problematiek. Spijbelen voor Noa betekent het vermijden van sociaal contact omwille van een specifieke leerkracht. Beide cases kunnen opgevat worden als vluchtgedrag in het kader van roldistantie. Deze leerlingen kunnen hun rol als leerling op dat ogenblik niet invullen. Ze slagen er niet in hun impressies op succesvolle wijze te managen, waardoor ze situaties waarin ze als leerling moeten optreden uit de weg gaan. Bij Ayra werd gedurende het gesprek haar onvermogen om haar rol als leerling te managen het

meest duidelijk. *"Neen, ik was in feite gewoon blij dat ik niet op school was, ik had een soort paranoia idee, dat ik dacht dat mensen zagen dat er iets mis was met mij, ook al was ik aan het lachen, en aan het doen, dat mensen zagen dat er iets mis was met mij van oei ze heeft dat en dat fout gedaan. Toen heb ik in de vakantie met heel veel mensen gebabbeld en toen had ik echt zoiets van wow, ik zou gewoon beter stoppen daarmee (met spijbelen). Toen heb ik de klik gemaakt van ok als er iets is, gewoon naar school gaan, glimlach opzetten, desnoods fake doen en lachen, en desnoods 's avonds crashen en dan de volgende dag opnieuw. Beter dat, dan ik het zou weggooien. Ik wil aan mijn zussen bewijzen dat ik het ook kan, dat ik een voorbeeld ben".*

Ook het schoolverzuim van Céline en Levi kan geïnterpreteerd worden als vluchtgedrag in functie van roldistantie. Céline en Levi verschillen van de leerlingen in de bovenstaande paragraaf in die zin dat ze hun afwezigheid niet als spijbelen interpreteren. Toch hanteren ze wel een verantwoording in het verklaren van hun afwezigheid. Niettegenstaande deze leerlingen zichzelf niet als een spijbelaar zien, interpreteren ze hun afwezigheid wel als deviant gedrag. Céline was gedurende haar hele schoolcarrière het slachtoffer van zwaar pestgedrag. [Interviewer: "Beschouw jij jezelf als spijbelaar?"] *"Neen, niet echt, want ik ben ook heel veel ziek, wel dat heeft veel te wijten aan stress ook zegt de dokter, maar dan ben ik ook echt wel ziek, en dan lig ik plat thuis, en dan heb ik altijd een doktersbriefje of als mama geen geld heeft voor een doktersbriefje een briefje van haar. In het begin op die school heb ik misschien 2 weken ofzo een paar dagen gespijbeld, maar dat was het einde dat ik daar zat, toen had ik al zoiets van, ik moet hier weg, ik moet hier weg en ik weet nog de laatste dag dat ik daar zat ben ik daar weggelopen helemaal in paniek".* (Céline, problematische spijbelaar). Levi ging zwaar gebukt onder de problemen thuis als gevolg van de scheiding van zijn ouders. *"Goh pff ik heb meer problemen thuis gehad, en daarom dat ik niet naar het school ging hé, dat was mijn reden eh, dus ja, bij welke groep hoor ik? [Interviewer: "Beschouw jij jezelf als een spijbelaar?"] "Neen, want als ik wil dan kom ik, allezja, als ik mij echt goed voel en als ik er iets voor doe dan kan ik ze ... Ma dat was meer den tijd dat het slecht ging met mijn ouders ook, dat ik zoiets had van pff, ik zou beter naar huis gaan, ik kan mijne kop der toch niet opzetten"* (Levi, problematische spijbelaar).

Het vluchtgedrag van Gio, Tyga en Rocky wordt anders ingevuld, in vergelijking met de beschreven citaten in de bovenstaande paragrafen. *"Euhm in de klas als de leerkracht iets tegen mij zei, stond ik gewoon recht, en was ik gewoon door. Ik ging rustig op de speelplaats een sigaretje roken en zo, dat escaleerde altijd, op de duur was ik dan aan het vechten met de leerkrachten, en dan ben ik buiten gegooid"* (Gio, problematische spijbelaar). *"Ik ben dan naar Antwerpen gegaan, naar een type drie school, voor gedrag, en daar ben ik ook buiten gezwaard, ook door gedrag, en dan ben ik terug naar deeltijds gegaan, op de markt, en daar ben ik ook buiten gezwaard Dat was niet alleen voor spijbelen, dat was ook voor verboden wapenbezit, druggebruik, vechtpartijen, en nog van die dinges"* (Tyga, problematische spijbelaar). *"Ik had mijn map in de fik gestoken, ik spoot er zo deo op, en*

dan was het aan het branden. En uitschelden tegen de leerkrachten en zo" (Rocky, problematische spijbelaar). Zowel Gio, Tyga en Rocky zijn problematische spijbelaars, waarbij het spijbelen eveneens de vorm aanneemt van roldistantie om te copen met hun problemen. De wijze waarop het vluchtgedrag wordt ingevuld toont echter grote verschillen. Het vluchtgedrag van jongens, zoals beschreven in de voorbeelden van Gio, Tyga en Rocky, verschilt van dat van de meisjes (Céline, Noa, Ayra). Meisjes hebben een grotere neiging internaliserende coping mechanismen aan te wenden in de confrontatie met persoonlijke problemen. Jongens hebben daarentegen een grotere neiging om externaliserende coping mechanismen aan te wenden in confrontatie met persoonlijke problemen.

De cases van Ayra, Céline, en Tyga tonen duidelijk dat spijbelen voor problematische spijbelaars slechts een onderdeel vormt van een veel bredere problematiek. Céline wordt reeds sinds haar 6 jaar begeleid door een psychiater. Tyga kon ook in het buso (type drie school) niet aarden, en pendelt sindsdien tussen individuele begeleiding en deeltijds onderwijs. Voor deze jongeren wordt onderwijs volgen zeer moeilijk. Zij komen via POT in een traject van psychologische hulpverlening terecht.

10.4.2.2 FACTOREN DIE WIJZEN OP SCHOOLMOEHEID

Andere spijbelaars wijzen specifiek naar schoolmoeheid in het verantwoorden van hun spijbelen. Andy verklaart zijn spijbelen omdat hij geen zin meer heeft om naar school te gaan: *"Ja gewoon mensen die gewoon zeggen van allez, ik zit hier nu al zolang op school en dat blijft hier maar doorgaan en ik ben dat hier gewoon zo beu als koude pap. Dan denk je bij jezelf van hoe rapper dat ik hier weg ben, hoe liever hé. En ja zo begint dat zowat een beetje van dat spijbelen hé, en dan kom je een dag niet, en dan kom je een week niet en ja ..."* (Andy, problematische spijbelaar). Jona verwijst eveneens naar schoolmoeheid. *"Ja ze hebben mij er wel veel over aangesproken van hoe komt het dat je zoveel niet op school bent. Dan zeg ik gewoon van ja, ik had gewoon geen zin om te gaan"* (Jona, problematische spijbelaar).

Dikwijls gaat het om jongeren die omwille van een zeer onregelmatige schoolloopbaan nog maar weinig zicht hebben op het behalen van een diploma, of omwille van het waternetstelsel in een richting beland zijn waarin ze helemaal geen interesse tonen. Noa en Bruden zijn het voorbeeld van spijbelaars die in het deeltijds onderwijs onvoldoende worden uitgedaagd. [Interviewer: "Dus je mist het studeren bedoel je?"] *"Ja, ik mis het thuiskomen, en zoiets hebben van, ooh morgen heb ik een toets biologie ofzo, en dan samen met heel de klas zitten stressen voor die toets eigenlijk. En als ge die dan maakt achteraf kunnen zeggen van, ik had dat goed gedaan of ik heb dat niet goed gedaan, dat is fijn en ik heb dat nu niet meer"... "Ik moet eigenlijk in het 6^{de} jaar zitten, en vandaag hebben we geleerd welke biljetten er van euro's er zijn, dus 5 en 20 bestaan, en 30 haha nee. Dan denk ik zo komaan jong ..."* (Noa, occasionele spijbelaar). *"Leerlingen in het deeltijds krijgen ook niet echt les,*

dat is daar euh, 2 dagen gewoon op klas zitten, niks doen, en 3 dagen gaan werken. [Interviewer: "Hoe bedoel je niets doen?"] *"Ja, ze zeggen dat je 2 dagen les hebt en 3 dagen gaat werken, maar die 2 dagen is echt niet les, dat is gewoon zitten in de klas, film kijken, spelen, praten, wij leren echt niks. Dat vond ik ook niet leuk, want ik wou wel iets leren, daarom miste ik voltijds en ben ik nu terug naar voltijds gegaan"* (Bruden, occasionele spijbelaar).

10.4.2.3 FACTOREN DIE WIJZEN OP EEN INTENSIEVE VRIJE-TIJDSEBESTEDING

Het hanteren van een verantwoording ter verklaring van spijbelgedrag impliceert dat de jongere zijn spijbelgedrag als afwijkend gedrag invult. De meerderheid van de jongeren die ongeoorloofd afwezig was wegens een duidelijke reden, zoals het hebben van een intensieve bijjob, zien zichzelf niet als een spijbelaar. Bruden vormt hierop een uitzondering. Bruden is een professionele danser die wegens zijn intensieve vrijetijdsbesteding soms op school afwezig is. *"Ja dat komt ook door mijn dans een beetje, dat ik een probleem heb met aanwezig te zijn, want soms hebben wij shows, en dan kan ik niet zoveel trainen door de school, en dan ben ik een week of zelfs een dag verwijderd van de show, en dan hebben wij nog niks geoefend, en dan moet ik een dag spijbelen om gewoon te oefenen, want de dag erna hebben we show."* (Bruden, occasionele spijbelaar). Raymond is een voorbeeld van een jongere die wijst op de context van zijn bijjob en zichzelf daardoor niet als spijbelaar ziet. *"Ik denk dat spijbelen gewoon is dat ge weg gaat om of gewoon niet komt naar school om niks te doen en dan gewoon thuisblijft omdat je gewoon geen goesting hebt of gewoon geen zin hebt om naar school te gaan. Niet spijbelen maar gewoon afwezig zijn, als ge gaat werken is dat ook zo, als ge een keer niet kunt komen werken moet je dat niet bestempelen als spijbelen. ... Bijvoorbeeld ik heb mijn rijexamen van de moto, dus ik ben gewoon een halve dag niet naar school gekomen ja.* [Interviewer: "Tot welke groep reken jij, tot de spijbelaars of de niet-spijbelaars?"] *"Niet spijbelaars, want ik ben nog nooit gewoon thuis gebleven omdat ik geen zin had in school of misschien 1 keer maar."* (Raymond, occasionele spijbelaar).

Jongeren die een excuus hanteren ter verklaring van hun afwezigheid zijn schaars. Net als bij een verantwoording, erkent een jongere die een excuus hanteert dat zijn afwezigheid deviant was. Een excuus onderscheidt zich van een verantwoording in die zin dat de jongere zichzelf niet verantwoordelijk acht voor zijn spijbelen. Maradonna verklaart zijn afwezigheid door de verantwoordelijkheid door te schuiven naar zijn moeder. [Interviewer: "Was dat (=spijbelen) toen je eigen keuze?"] *"Tussen de twee, maar soms was dat ook door mijn moeder, die verstaat geen Nederlands, en ik moest die toen gaan helpen, papieren, advocaat, want mijn vader zit eigenlijk in de gevangenis, en dat zorgt altijd voor problemen, en je moet dan alles regelen met advocaten, gerecht, ..."* (Maradonna, problematische spijbelaar). Het spijbelgedrag van Maradonna kan gezien worden als oudergemotiveerd

schoolverzuim. Maradonna benadrukte dat hij in eerste instantie graag naar school ging, maar dat hij geen keuze had om de hulp van zijn moeder te weigeren.

Het is opmerkelijk dat in het hanteren van een verklaring voor het gepleegd spijbelgedrag door problematische spijbelaars toch vooral vluchtgedrag als roldistantie wordt teruggevonden. Spijbelen vormt voor deze jongeren geen plezierige aangelegenheid, maar betekent in de eerste plaats het wegvluchten naar een plaats waar ze uit hun rollen kunnen treden en tot zichzelf kunnen komen. Deze jongeren beseffen dat hun ongeoorloofde afwezigheid ook in zekere mate schadelijk kan zijn, maar achten het noodzakelijk om alles op een rijtje te kunnen zetten. Slechts 1 van de bevraagde leerlingen deelt deze mening niet. Voor Jonathan is spijbelen helemaal zo erg niet als wordt beweerd. *"Het is niet zo erg als dat er rondgebazuind wordt of dat er toch een beeld van gegeven wordt van ja dat is verschrikkelijk erg. Vroeger gebeurde dat zo vaak en die mensen geraakten er ook altijd door en nu zijn ze er gewoon strenger op geworden. Maar ik vind dat de situatie nog altijd niet veranderd is. Het is niet omdat je spijbelt dat je uw toekomst aan het vergooien bent, wat heel vaak gezegd wordt, ik vind dat echt niet. Je kan als spijbelaar er perfect doorgeraken, soms heb je echt gewoon de behoefte aan geen school, dat is eigenlijk, ja ik weet het niet, ik vind gewoon dat het echt overdreven wordt over hoe erg dat spijbelen echt wel is"* (Jonathan, occasionele spijbelaar).

Een beschrijving van een spijbelrol in het kader van impression management wordt bij de problematische spijbelaars niet teruggevonden. Toch zijn er heel wat respondenten die wel degelijk wijzen op deze betekenis die aan spijbelen gegeven kan worden. Spijbelen wordt dan een stoer karakter aangemeten waardoor het kan dienen in het bewerkstelligen van een bepaald imago of reputatie. Rocky en Felix erkennen alvast de stoere dimensie van spijbelen. [Interviewer: "Waarom denk je dat sommige leerlingen spijbelen?"] *"Ik weet het niet, ja, sommigen doen dat om stoer te doen, sommigen om mee te volgen en sommige, ik weet niet ja, omdat ze school beu zijn."* [Interviewer: "Om stoer te doen en om mee te volgen, wat bedoel je daar mee?"] *"Awel, sommige zijn gewoon meevolgers eh, die dat eigenlijk normaal gezien niet willen, en dat ze gewoon mee doen om hun reputatie hoog te houden"* (Rocky, problematische spijbelaar). *"Ja dat is zo, dat geeft zo wat imago volgens sommigen. Ik vind dat belachelijk maar ja, je moet niet zeggen dat je spijbelt, maar het idee geven dat je spijbelt kan wel een bepaald ja, imago opwekken. Dat mensen zo denken van oohja die durft dat, ja. Ik vind dat de stomste reden die er bestaat"* (Felix, niet spijbelaar). Niet zozeer het spijbelen op zich, maar de betekenis die aan dat spijbelen gegeven wordt, is van belang. Jongeren construeren hun identiteit en zelfbeeld niet op basis van het gedrag dat ze stellen, maar op basis van de wijze waarop dat gedrag geïnterpreteerd wordt. Of dat gedrag al dan niet meermaals heeft plaatsgevonden is minder relevant. Het opbouwen van een stoer imago als spijbelaar hoeft dus niet te betekenen dat een jongere op problematische wijze van school afwezig blijft. Het idee dat iemand eens een halve dag spijbelt kan voldoende zijn om een bepaalde wijze indruk te maken op significante anderen. Romelu vat dit idee mooi

samen *"Ik denk de stoere mannen, die gaan een paar keer spijbelen om zich stoer voor te doen, maar diegene die dan veel spijbelen zijn niet expres de stoere mannen, daarvoor heb je gewone kinderen die problemen hebben thuis ofzo, die dan gaan spijbelen gewoon, maar die willen niet stoer doen"* (Romelu, problematische spijbelaar).

Samengevat kunnen we stellen dat spijbelaars voornamelijk hun spijbelgedrag verantwoorden. Ze ontlopen niet de verantwoordelijkheid, maar vinden hun gedrag redelijk binnen de omstandigheden waarin het gesteld werd. Spijbelen is vaak vluchtgedrag, het zich distantiëren van de school om persoonlijke problemen te verwerken. Meisjes en jongens lijken daarbij verschillende coping mechanismen aan te wenden. Waar meisjes veel meer de neiging hebben zich af te zonderen, hebben jongens meer de neiging hun problemen te externaliseren. Een tweede verantwoording van spijbelen verwijst naar schoolmoeiheid. Het gaat dan om jongeren met een zeer onregelmatige schoolloopbaan die nog maar weinig zicht hebben op het behalen van een diploma. Spijbelen kan ook voor deze jongeren geïnterpreteerd worden als roldistantie. Ook dit zijn immers jongeren die hun rol als leerling niet meer kunnen managen. Een derde verantwoording die we terugvonden verwijst naar een intensieve vrijetijdsbesteding. Bij deze jongeren blijkt het spijbelen meer occasioneel plaats te vinden, vooral op de momenten waarbij de vrijetijdsbesteding of bijjob niet te combineren valt met de school. Tot slot wordt spijbelen ook met stoer zijn geassocieerd. Niet het spijbelen op zich, maar de betekenis die aan dat spijbelen gegeven wordt blijkt dan relevant.

10.4.3 De spijbelloopbaan

Spijbelen is omgeven door de vrees dat occasioneel spijbelen gemakkelijk uit de hand loopt (zie hoofdstuk 5, Smet, 2012; Vandenbroucke, 2006). In deze sectie wordt beschreven hoe problematische spijbelaars hun spijbelloopbaan reconstrueren. Daarbij wordt dieper ingegaan op twee relevante gebeurtenissen, de eerste keer spijbelen en het ogenblik waarbij het spijbelen zich op zijn hoogtepunt bevond.

10.4.3.1 DE EERSTE KEER: *"HET WAS AAN DE ENE KANT WEL GEESTIG, MAAR AAN DE ANDERE KANT OOK WEL EEN BEETJE SCHRIK HEBBEN"*

De reconstructie van de spijbelloopbaan start met de wijze waarop spijbelaars terugblikken naar hun eerste spijbelbeurt. De meest voorkomende gevoelens met betrekking tot deze eerste keer zijn plezier en spanning. Plezier omwille van het feit dat men niet op school aanwezig was, spanning omwille van het feit dat men op elk ogenblik betrapt kan worden. *"In het begin was dat nog allemaal geestig, maar ik wist ook van, ik ga hier niet in het stad mogen lopen, subiet kom ik hier mensen tegen, die dingen. Het was aan de ene kant wel geestig, maar aan de andere kant ook wel een beetje schrik hebben. Dat ze de politie enal niet zouden verwittigen"* (Shana, problematische spijbelaar). Ook voor Tyga ging de eerste

spijbelbeurt gepaard met gevoelens van spanning. *"Toen was ik veertien denk ik. Dat was eigenlijk wel een beetje adrenaline, van ik kan gepakt worden. Dat was in Antwerpen, beetje op de Meir lopen, beetje hangen, mja, als het tijd was om van school naar huis te gaan, dan ging ik ook naar huis, en dan vroegen ze, hoe was het op school? Goed eh."* (Tyga, problematische spijbelaar). In de zoektocht naar een eigen identiteit hebben adolescenten een sterke drang zichzelf te willen bewijzen tegenover peers (Warr, 2002). Spijbelen zorgt voor een bepaalde spanning, een kick. Niet iedereen durft het en precies daarom is het een goed middel om zichzelf van de massa te onderscheiden. Toch betekende de eerste spijbelbeurt niet voor iedereen een beetje plezier. Voor Noa en Jonathan overheersten toch vooral angstgevoelens. *"Eng. Heel bang, de hele tijd van, och, ze gaat misschien, mijn ma komt die onder de middag thuis, gaat die hier eten, en wat als die aankomt? Die gaat kwaad zijn, en ohnee mijn school, als die naar mijn ma belt, en de hele tijd, ik heb mij daar nooit op mijn gemak gevoeld als ik dat deed"* (Noa, occasionele spijbelaar). *"Ik weet het niet, ik was vooral zo bang, ik keek altijd achter mij en vanaf dat er politie passeerde dacht ik dat ze mij gingen oppakken. En nu is dat gewoon, allee, toen dat ik nog spijbelde, en ik politie zag, wist ik dat ze mij niets gingen doen. Ik gaf altijd een uitleg. Gelijk als ze mij de vrijdag tegenhielden in de namiddag zei ik altijd, ja ik zit op school x, ik heb maar een halve dag nu. Zo die dingen. Of mijn leerkracht was ziek."* (Jona, problematische spijbelaar).

Adolescenten kunnen de negatieve consequenties van hun handelen soms nog onvoldoende invullen. Daardoor zijn adolescenten gevoeliger voor het verleggen van hun grenzen, voor groepsdruk en voor het ervaren van de spanning van het moment (Furby & Beth-Marom, 1992; Steinberg & Cauffman, 1996). De eerste keer spijbelen komt dikwijls impulsief tot stand. Jongeren worden geconfronteerd met een conflict en hun eerste reactie is vluchten: *"Dat was in mijn tweede middelbaar, de eerste week van oktober, dat weet ik zelfs nog, ik had toen een maand die leerkracht Frans gehad, en toen had ik zoiets van, oohnee, het is donderdag, ik ga die hebben en ik heb niet geleerd voor die toets gisteren. Ik heb niet geleerd en ik ga dat niet kunnen, ohnee, en ik ben letterlijk in de kast gekropen. [Interviewer: "Je bent echt in de kast gekropen?"] "Ja ik heb die deur dichtgedaan en ik hoorde mijn ma vertrekken voor naar haar werk te gaan, ik had mijn fiets achter het huis gezet dat ze dacht van ze is naar de bushalte ofzo, en ja mijn ma is vertrokken. Ik heb die kast opengedaan en ik heb de hele dag thuis gezeten"* (Noa, occasionele spijbelaar). *"Ja omdat ik door enorme vertragingen met de trein een uur te laat was, en ik had mijn boekbespreking niet gemaakt en daarom, dat was een woensdag, dus daarom had ik ook zoiets van ja, en het is toch maar godsdienst, dus ik mis niet nog een specifieke les waar ik echt wel de les nodig heb, dus ik ga gewoon niet"* (Jonathan, occasionele spijbelaar).

10.4.3.2 ESCALEREN VAN HET SPIJBELN: *"JE DENKT DAT HET EEN OPLOSSING IS, JE GAAT NIET NAAR SCHOOL, EN JE AMUSEERT JE, MAAR DAT IS HET, JE AMUSEERT JE EN JE WILT JE NOG MEER AMUSEREN"*.

Naarmate de frequentie van spijbelen opgedreven wordt ebben de kick en de spanning, alsook de angst om betrapt te worden langzaam weg. Spijbelen evolueert dan naar gewoontegedrag. *"En dat geeft geen kick meer gelijk in het begin. In het begin deed ik het nog echt voor de kick. En daarna deed ik het gewoon omdat ik geen zin had, en als ze mij dan zouden pakken, ja ok, dan hebben ze mij gepakt, en dan zal ik mijn straf aanvaarden, maar ik heb dan wel niet die les moeten volgen"* (Jonathan, occasionele spijbelaar). Niet alleen de gevoelens die geassocieerd worden met het spijbelen, maar ook de betekenis die aan het spijbelen gegeven wordt, verandert. Terwijl voor Jonathan de eerste spijbelbeurten zeer impulsief tot stand kwamen, krijgt zijn spijbelen na verloop van tijd een sterk berekend karakter. *"Ik denk dat ik wel gewoon ga stoppen van het moment dat ik dat spijbelcontract heb. Ik ben gewoon ook zo, ik ben gewoon iemand die zijn reserves er zeer snel doorjaagt. Als het op is, is het op. Zoals nu, als ik die 10 B-codes heb, dan stop ik gewoon. Dat is hetzelfde als met mijn geld. Ik doe daarmee wat ik wil. Als het op is, is het op, en ik zal daar ook nooit over klagen of ik zal ook nooit zagen. Hetzelfde met die B-codes, ik heb er nu 10, nu is het op, dus ik stop er mee"* (Jonathan, occasionele spijbelaar).

Jeugddelinquentie wordt dikwijls in verband gebracht met de vrijetijdsbesteding van jongeren. Het idee is dat jongeren die vooral hun vrije tijd doorbrengen in de publieke ruimte waar ze minder onder volwassen toezicht staan, een grotere kans maken op delinquentie omdat ze meer in risicovolle situaties terechtkomen (Verdonck & Pleysier, 2013; Wikström, 2008). Met betrekking tot spijbelen is het vooral de invulling van de vrijetijdsbesteding dat tot een escalatie van het probleemgedrag leidt. *"Dat is vooral erger geworden met: ge denkt dat het een oplossing is, ge gaat niet naar school, en ge amuseert u, maar dat is vooral... mja dat is het, je amuseert je, en je wilt u meer amuseren. Zo begint het spijbelen ja, op het slechte pad geraken, want op de duur, je hebt je geamuseerd, maar achter een tijdje, je amuseert u niet meer door allemaal hetzelfde te doen, en dan denk je van, ik ga andere dingen beginnen doen, en dan begin je zo vernielingen te doen"* (Jona, problematische spijbelaar). *"Mja, toen is dat allemaal begonnen. Ja je begint met roken, dan begin je te smoren, en dan ga je niet meer naar school"* (Gio, problematische spijbelaar). *"In het begin was dat gewoon rondlopen op straat, toen was dat nog de meisjes checken, eens kijken in de winkels, nu is dat gewoon op straat ambras maken, joints smoren, mensen afdreigen, zo van die dinges"* (Tyga, problematische spijbelaar).

Veel van deze problematische spijbelaars wijten het escaleren van hun spijbelgedrag aan een zwakke zelfcontrole. Een gebrek aan zelfcontrole en discipline zorgt ervoor dat ze niet uit bed geraken in de ochtend en dat ze, indien de mogelijkheid zich voordoet op school er van door gaan. Het merendeel van de spijbelaars heeft grote moeite met 's ochtends op te staan. *"Ja*

gewoon een keer in bed blijven liggen, ik heb het daar wel moeilijk mee, met vroeg opstaan, dat durf ik wel eerlijk te zeggen, ik heb het daar zeer moeilijk mee. Het is ook daardoor dat ik soms niet naar school kom ook. Gewoon van pff, moet ik hier opstaan. Maar het wordt beter en beter, vroeger moesten ze mij echt wakker schudden, voor op te staan, en nu kan ik al met mijn wekker zo opstaan. Dus dat begint al te beteren” (Shana, problematische spijbelaar). *“Euhm ja ja, dat heb ik ook al gedaan, omdat ik zoveel getraind heb, en het is school, en dan geraak ik gewoon niet uit mijn bed en dan denk ik van ja vandaag ga ik eens goed uitslapen, een dagje thuisblijven kan geen kwaad. Maar dan is dat ook alleen als ik weet dat er niks belangrijks is op school, als er toetsen zijn of taken, dan kom ik wel” (Bruden, occasionele spijbelaar).* *“Ik denk niet dat ze daar veel kunnen aan doen, dat is gewoon al het vroeg opstaan voor een groot deel, bij mij was dat dan, ‘s morgens als ik opstond, en ik had geen goesting, dan zei ik tegen mijn moeder, ik ga niet, en dan ging ik terug slapen” (Gio, problematische spijbelaar).* *“Nee eigenlijk niet, ik heb zo meer, allez, ik heb zo meer iets van als ik ‘s morgens wakker wordt, ik ben geen ochtendpersoon, dus dan zeg ik ja ofwel kom ik eruit, ofwel blijf ik liggen, maar nu heb ik eigenlijk die keuze niet meer, het is ofwel blijf ik liggen en word ik in een instelling geplaatst, ofwel ga ik naar school en blijf ik gewoon thuis” (Andy, problematische spijbelaar).*

10.4.4 Een onregelmatige schoolloopbaan

Problematische spijbelaars worden gekenmerkt door een zeer onregelmatige schoolloopbaan. Van de 13 bevroegde hardnekkige spijbelaars hebben 9 jongeren reeds een jaar overgezetten of een B-attest gekregen, en is elke jongere meermaals van school veranderd in het secundair onderwijs. Sommige van deze jongeren hebben in het secundair onderwijs in meerdere scholen gezeten. Vier tot vijf verschillende scholen vormt daarbij geen uitzondering. In deze sectie bespreken we de wijze waarop spijbelaars terugblikken op hun schoolloopbaan. Vanuit welk perspectief werd het voltijds onderwijs verlaten, en hoe rijmen deze jongeren dat aan hun toekomst? Problematische spijbelaars werden geselecteerd via POT's. Een eerste, en grootste deel van de bevroegde leerlingen zijn ex-spijbelaars, die op het tijdstip van bevraging worden voorbereid op re-integratie in het deeltijds onderwijs. Een tweede, kleiner deel van deze spijbelaars, kampt echter met zo'n ernstige psychosociale problemen dat de begeleiding bij psychologische hulpverlening blijft (zie sectie 10.4.2.1). Aangezien we de resultaten in deze sectie willen linken aan leerlingen in het deeltijds onderwijs, laten we die jongeren met een zeer problematische achtergrond in deze sectie achterwege.

Het deeltijds onderwijs werd ontwikkeld vanuit twee noodzaken. In de eerste plaats tracht het deeltijds onderwijs jongeren werkervaring te laten opdoen ter voorbereiding op deelname aan de arbeidsmarkt. In de tweede plaats beoogt het deeltijds onderwijs kwetsbare jongeren, voor wie voltijds onderwijs niet langer haalbaar is, op te vangen (Termote & Galand, 2012). In het kader van de meest recente jongerenbevraging van het

JeugdOnderzoeksPlatform werden in een ad hoc onderzoek diepte-interviews gevoerd met jongeren uit het deeltijds onderwijs (Van Droogenbroeck, De Boeck, & De Coninck, 2014). Op basis van deze interviews werden jongeren in het deeltijds onderwijs in vier categorieën onderverdeeld. Een eerste categorie bestaat uit jongeren die bewust voor het deeltijds onderwijs kiezen omdat ze schoolmoe zijn en zich willen voorbereiden op deelname aan de arbeidsmarkt. Een tweede categorie jongeren komt in het deeltijds onderwijs terecht wegens slechte schoolresultaten en C-attesten. Deze jongeren worden min of meer gestuurd richting het dbso omdat ze reeds een te grote schoolachterstand hebben opgebouwd. In tegenstelling tot de eerste groep is de keuze voor dbso veel minder ingegeven door een gerichtheid op de arbeidsmarkt. Een derde categorie toont in vele opzichten gelijkenissen met de tweede categorie, maar wordt daarenboven ook geconfronteerd met zeer problematische gezinssituaties. Deze jongeren combineren slechte schoolresultaten met ernstig probleemgedrag. Het dbso is voor veel van deze jongeren een gedwongen keuze, ingegeven door het CLB. In deze categorie bevinden zich de meest problematische spijbelaars. Tot slot bestaat een kleinere, vierde, categorie uit jongeren die geconfronteerd worden met niet-schoolgerelateerde persoonlijke en sociale problemen, zoals bijvoorbeeld tienerzwangerschappen.

De resultaten uit de diepte-interviews met de spijbelaars tonen grote overeenkomsten met de ad hoc bevraging van het JeugdOnderzoeksPlatform (Van Droogenbroeck et al., 2014). Op basis van de diepte-interviews worden twee categorieën onderscheiden. Een eerste categorie bestaat uit jongeren waarvan spijbelen gepaard gaat met een bredere gedragsproblematiek. Deze categorie toont grote overeenkomsten met de derde categorie uit de ad hoc bevraging van het JOP. Dit zijn jongeren die min of meer gedwongen in het deeltijds onderwijs terecht komen. Jonathan (17) is het voorbeeld van een problematische spijbelaar die tot deze eerste categorie gerekend kan worden. [Interviewer: Uw laatste school, hoe lang is het geleden dat je nog op school hebt gezeten?] *"Dat is van dit jaar oktober. Dat is in Brugge, in school x."* [Interviewer: Beschrijf eens die school? Hoe lang heb je daar gezeten?] *"Euhm wacht ze. Maar ik heb daar 2 keer gezeten. De eerste keer dat ik daar gezeten heb, was van het eerste kleuterklaske tot het tweede middelbaar. Dan ben ik daar weggegaan. Gewoon uit mijn eigen. Dan ben ik naar Tielt gegaan. Daar in Tielt ben ik dan buitengesmeten omdat ik gevochten had met een leerkracht."* [Interviewer: Hoelang heb je daar gezeten?] *"Euhm, daar, ietske meer of een half jaar. Dat was het derde. En dan ja. Dan heb ik een half jaar zonder school gezeten. Dat ben ik naar het deeltijds geweest, in school x. Daar hebben ze mij zo los ingeschreven. En als ik spijbelde ofzo, ze zeiden niets, ze belden niet naar de politie ofzo, dat was een proefjaar, dus ik kon gewoon niet slagen. En achter dat jaar zen ik dan terug naar school x geweest. Dat was dit jaar dan. En daar ben ik dan dit jaar buitengesmeten. En sindsdien zit ik hier".*

Jongeren als Jonathan hebben elke band met het onderwijs verloren. Het ontbreekt deze jongeren echter ook aan een gerichtheid op de arbeidsmarkt. Jonathan hanteert een kort

tijdsperspectief, en toont een grote onverschilligheid ten aanzien van zijn toekomst. Jonathan heeft wel een idee wat hij wil doen, maar eenmaal wordt doorgevraagd blijkt dat idee zeer vaag te zijn. [Interviewer: Denk jij wel eens aan uw toekomst?] *"Nu denk ik aan mijn toekomst. Maar vroeger dacht ik echt niet aan mijn toekomst. Dat was gewoon van ik moet hier op school zitten voor mijn tijd te verdoen. Ik ga mij hier gewoon amuseren."* [Interviewer: Waarom is die klik nu gekomen?] *"Euhm, gewoon ja, vooral met hier op POT en op travak te zitten. En met terug bij mijn mama te gaan wonen en van den drugs te blijven, echt sindsdien heb ik zo beginnen denken van ja wat er later wel iets kan worden."* [Interviewer: Heb je al een idee?] *"Euhm nu hoop ik gewoon later dat ik een deftig huis heb, kindje ofzo, en gewoon deftig werk."* [Interviewer: Weet ge al wat voor werk?] *Logistiek medewerker in een rusthuis ofzo.* [Interviewer: Moet ge daar nog iets voor doen, qua opleiding?] *"Hier achter dat ik gedaan heb met school kan ik van den eerste keer starten"*. (Jonathan, problematische spijbelaar).

Bij een tweede categorie jongeren is de keuze voor dbso wel gestuurd vanuit een zekere gerichtheid op de arbeidsmarkt. Dit zijn jongeren die schoolmoe zijn en zo snel mogelijk willen beginnen met werken. Romelu is het voorbeeld van een spijbelaar die spijbelde wegens schoolmoeheid, en uiteindelijk voor dbso koos om zich voor te bereiden op de arbeidsmarkt. [Interviewer: Kan je eens uw schoolbaan beschrijven? Waar ben je gestart?] *"Euhm ja, sportrichting."* [Interviewer: Sport dus, en het 2^{de} middelbaar?] *"Dat was tso. En dan bso en dan nu hier allezja (deeltijds)."* [Interviewer: En als je nu terugkijkt naar uw laatste school, welke les vond je het leukste?] *"Mijn praktijkvakken dus tekenen, het ontwerpen, de computers. Ik kon mij daar in uitleven, ik kon doen wat ik zelf wou doen, ik kon mijn dingen op mijn papier zetten en dan ja de theorievakken, dat was zo meer iets van oohnee geef mij maar praktijk. Ja ik was wel meer gemotiveerd natuurlijk zeker omdat ik kon veranderen. Het is nu een richting dat ik graag doe me mijn handen, ik heb altijd gezegd ik ben iemand die me mijn handen moet werken en niet met mijne kop."* Voor Romelu is zijn toekomstbeeld helder. Hij wil werken. Eerst zal hij het proberen als politieagent, indien hij niet slaagt voor de testen wil hij interieurbouwer worden. *"Awel ik ga proberen volgend jaar het examen voor de flikken af te leggen en de fysieke testen en sporttesten. En ik ga het gewoon proberen. Het doel is om bij de motards te gaan omdat ik gewoon zot ben van moto's enzo dinges. En ja als kinds af aan was ik altijd al bezig met politie en dit en dat. Gelijk mijn broer, die zit in het leger en die heeft dat ook van kinds af gezegd. Die heeft dat ook willen doen en ik zie da wel zitten om mij daarvoor in te zetten om bij de politie te gaan. Ik vind da een schone job, met een goed inkomen. Je hebt later ook een schoon pensioen bijvoorbeeld en dat is een job dat ik zie zitten, der komt actie in voor. Soms, ja soms, een keer wat papierwerk ook, maar dat moet je erbij nemen."* [Interviewer: En als dat niet lukt?] *"Ja interieur-bouwer zie ik in feite ook redelijk goed zitten omdat, allez ik heb dat al gezegd, ik ben zeer graag met mijn handen bezig. Ik steek graag dingen in elkaar enzo. En dat is ook wel een job waar dat je veel geld mee kunt verdienen. Later kan je er zeker op zelfstandige basis mee, ge kunt voor een interieur bouwer - interieur ontwerper gaan werken, een*

architect, ja ik zie daar wel potentieel in.” (Romelu, problematische spijbelaar) Ook Shana (17) heeft een duidelijke gerichtheid op betaald werk. [Interviewer: In wat voor job zou je u dan zien?] *“Kuisen, ik kuis graag, ik heb deze vakantie in een bedrijf gewerkt, en ik moest daar de burelen kuisen, vier uur in een dag, en dat was drie weken aan een stuk, en ik deed dat echt graag, dusja, zulke dingen, zo gaan kuisen bij de mensen, mijn moeder deed dat ook, zulk werk”.* (Shana, problematische spijbelaar).

De diepte-interviews met de problematische spijbelaars tonen, in overeenstemming met de interviews gevoerd in functie van het Jeugdonderzoeksplatform, dat spijbelaars om diverse redenen in het deeltijds onderwijs verzeild geraken. Sommige jongeren worden geconfronteerd met een zeer problematische gezinssituatie. Voor deze jongeren vormt een gerichtheid op de school, of op de arbeidsmarkt, simpelweg geen prioriteit. Hun problematische schoolloopbaan leidt er wel toe dat deze jongeren ‘terecht komen’ in het deeltijds onderwijs, en moeten nadenken over een toekomstige job. Een andere groep kiest heel bewust voor het deeltijds onderwijs. Sommige jongeren zijn schoolmoe, en willen zich voorbereiden op het uitoefenen van een job. Dit is het type jongeren waarvoor onderwijs niet meer hoeft, en die zo snel mogelijk aan de slag willen.

10.5 BESLUIT

Dit hoofdstuk rapporteert enkele bevindingen uit de diepte-interviews die doorheen de verschillende hoofdstukken nog niet aan bod kwamen. In deze sectie wordt op enkele relevante bevindingen teruggeblikt.

Het analyseren van verklaringen voor spijbelgedrag, al dan niet in termen van verantwoordingen of excuses, toont aan dat leerlingen sterk verschillen in de wijze waarop ze hun ongeoorloofde afwezigheid invullen. Het merendeel van de spijbelaars hanteert een verantwoording in het verklaren van hun afwezigheid. Een verantwoording impliceert dat de jongere zichzelf verantwoordelijk acht voor zijn gedrag. Dat is een indruk die bij de interviewers sterk is bijgebleven. Verhalen over de spijbelloopbaan worden zeer individualistisch verteld. De meerderheid van de spijbelaars wijst naar zichzelf als oorzaak voor hun falen op school, onder het mom van een gebrek aan motivatie of aan verantwoordelijkheidszin. Dit in tegenstelling tot eerder kwalitatief spijbelonderzoek, waar spijbelaars toch vooral wijzen naar de relatie met hun leerkrachten en hun vrienden (Attwood & Croll, 2006; Kinder et al., 1996; Macdonald & Marsh, 2004).

Slechts één spijbelaar hanteerde een excuus voor het verklaren van zijn spijbelen, door de verantwoordelijkheid door te schuiven naar zijn moeder. De problematiek van oudergemotiveerd spijbelgedrag werd dus ook in onze kwalitatieve steekproef teruggevonden. Kwantitatieve frequentieverdelingen op basis van de spijbelenquête bevestigen het voorkomen van oudergemotiveerd spijbelgedrag, maar deze

frequentieverdelingen tonen eveneens dat oudergemotiveerd spijbelgedrag slechts in beperkte mate voorkomt. Veel problematischer is het spijbelgedrag dat plaatsvindt met medeweten van de ouders (zie hoofdstuk 6). Dit zijn ouders die ofwel de opvoeding van hun kinderen verwaarlozen, ofwel niet bij machte zijn hun kinderen op de schoolbanken te houden. Veel opvoedingssituaties van problematische spijbelaars toonden de grootste overeenkomst met de "laissez-faire" opvoedingsstijl (Baumrind, 1991), waarbij jongeren toch vooral mogen doen waarin ze zin hebben. Het verband tussen een laissez-faire opvoedingsstijl en een lage mate van zelfcontrole binnen de spijbelcontext is reeds veel beschreven (Barnes & Farrell, 1992; Pellerin, 2005; Tyerman, 1968), en lijkt ook van toepassing op de bevraagde spijbelaars. Spijbelaars hebben vaak een gebrek aan discipline waardoor ze 's ochtends niet uit bed geraken, en moeten daarbij ook niet op hulp van hun ouders rekenen. Bovendien zet dit gebrek aan zelfcontrole zich ook door naar de invloed van het school- en spijbelbeleid.

Daarnaast interpreteert een significant deel van de bevraagde spijbelaars hun ongeoorloofde afwezigheid niet als spijbelen. Dit impliceert dat voor vele van deze jongeren hun spijbelgedrag gedwongen of op zijn minst noodzakelijk was. Heel veel problematisch spijbelen wordt beschreven als vluchtgedrag, en kan gezien worden in dramaturgisch perspectief (Goffman, 1959) als roldistantie. Spijbelen vindt dan vooral plaats omdat de jongere op dat ogenblik zijn leerlingenrol niet kan managen. In dat opzicht is spijbelgedrag geen gedrag om indruk te maken op anderen, maar toch vooral een schreeuw om hulp en vertrouwen. De interviews illustreren dit ook. *"Ja misschien dat ze dan ook iets hadden van, aah met die leerkracht gaat het niet goed, we helpen u daar mee, maar dat werd gewoon niet gedaan. Iedereen wist dat ik elke donderdag spijbelde, en meestal de voormiddag als we Frans hadden, dan snap ik niet dat die link niet gemaakt werd, maar nee, ik ging voor hun gewoon elke donderdag naar Hasselt enzo"* (Noa, occasionele spijbelaar).

Opvallend zijn de genderverschillen in de invulling van het spijbelen. Terwijl meisjes een sterkere neiging hebben zich af te zonderen en problemen te internaliseren, hebben jongens een grotere neiging hun persoonlijke problemen te externaliseren aan de hand van norm overschrijdend gedrag. Dit is een gekend verschijnsel (Bijttebier & Vertommen, 1998; Crick & Grotpeter, 1995). Een van de redenen waarom de ontwikkeling van probleemgedrag bij spijbelende meisjes traditioneel te weinig benadrukt wordt, ligt bij het feit dat proportioneel nog steeds meer jongens spijbelen dan meisjes (zie bijvoorbeeld Baker, Sigmon, & Nugent, 2001; Chapple, McQuillan, & Berdahl, 2005; Darmody, Smyth, & McCoy, 2008; Weden & Zabin, 2005). Ook de zelfgerapporteerde databanken tonen dat in het Vlaamse onderwijs jongens consistent meer spijbelen dan meisjes. Een bijkomende reden waarom de problematiek bij de meisjes vaak over het hoofd gezien wordt is volgens Osler, Street, Lall, en Vincent (2002) te wijten aan de perceptie dat jongens nog steeds het grootste slachtoffer zijn van de feminisering van het onderwijssysteem (Lloyd, 2000; Munn & Lloyd, 2000; Siongers, Elchardus, & Glorieux, 2001; Willis, 1977). Osler en collega's (2002) bevroegen

zowel spijbelende meisjes van 13 tot 16 jaar als professionals uit de onderwijswereld en constateerden dat de emotionele en ontwikkelingsproblematiek van meisjes door begeleiders en leerkrachten te weinig onder de aandacht komt, onder andere door de grotere zichtbaarheid van probleemgedrag bij jongens (Osler et al., 2002). De onzichtbaarheid van de spijbelproblematiek bij de meisjes zet zich dus door langs twee kanten, enerzijds door de internalistische verschijningsvorm van probleemgedrag bij de meisjes, anderzijds door een gebrekkige herkenning van onderwijspersoneel van probleemgedrag bij de meisjes. Bovendien blijkt dat ook in criminologisch onderzoek naar jeugddelinquentie structureel problematisch gedrag bij meisjes wordt onderbelicht (Cops, 2011). Onderzoek in Engeland toont dat meisjes op het vlak van problematisch spijbelen een inhaalbeweging hebben gemaakt en nu zelfs vaker spijbelen dan jongens (Reid, 2002). Als het gaat over problematisch spijbelen (30 B-codes) vindt men ook in Vlaanderen bivariaat geen verschil¹⁷¹. Deze stijgende tendens van problematisch spijbelen bij meisjes toont aan dat deze doelgroep meer aandacht verdient.

In onderzoek naar problematisch spijbelgedrag is de 'eerste keer' vaak onderbelicht. Vaak richt men de aandacht op gebeurtenissen waarna het spijbelgedrag escaleerde of 'turning points' waardoor de spijbelaar tot inkeer komt (Kinder et al., 1996; Malcolm, Wilson, Davidson, & Kirk, 2003; Strand, 2012). Nochtans is het onderzoeken van de eerste keer spijbelen zeer relevant. De spijbelinterviews tonen, net zoals het voorkomen van een uitdagende spijbelhouding bij niet-spijbelers, dat de eerste keer spijbelen niet alleen gezien kan worden als het verleggen van de adolescent zijn grenzen, maar ook zeer onschuldig kan zijn. Toch is vroege detectie zeer belangrijk (Reid, 2008). Voor veel van de problematische spijbelers transformeerde de betekenis van het spijbelen naarmate het spijbelgedrag continueerde. De kans is zeer groot dat het spijbelen gewoontegedrag wordt. Eens dat stadium bereikt, wordt re-integratie in het normale onderwijsgebeuren zeer moeilijk. Bovendien vindt ook leergedrag plaats, spijbelers leren hoe ze moeten spijbelen. Naarmate men meer spijbelt leert men hoe men door de mazen van het net kan glijpen, hoe men liegt tegen ouders en leerkrachten, en hoe men succesvol afwezigheidsbriefjes vervalst.

Een derde sectie van dit hoofdstuk bespreekt de verschillende paden waarlangs spijbelers in het dbso verzeild geraken. Een deel van deze jongeren is schoolmoe en kijkt uit naar het uitoefenen van een job op de arbeidsmarkt. Een ander deel komt 'gedwongen' in het deeltijds onderwijs terecht omdat het voltijds onderwijs niet in staat is deze jongeren te begeleiden. De begeleiding in POT- en time out projecten richt zich sterk naar het opbouwen van een sterke vertrouwensrelatie. Het dilemma situeert zich in het feit dat voor vele van deze jongeren POT het eindpunt betekent. *"Ja, en ze hebben mij hier dan geholpen, op het*

¹⁷¹ Eigen analyses tonen dat na controle voor een aantal relevante kenmerken er weldegelijk verschillen zijn naar gender en jongens vaker problematisch afwezig zijn dan meisjes.

gemak, ze gaan mij niet verplichten van naar school te gaan. [Interviewer: Ben je hier graag nu?" *"Ja, ik sta hier lijk vast, ik ben hier geplant, zodanig kom ik hier graag"* (Shana, problematische spijsbelaar). Shana heeft een problematische spijsbelloopbaan achter de rug en wil zo snel mogelijk een job uitoefenen. In tegenstelling tot een re-integratie in het deeltijds onderwijs, heeft ze de intentie in haar POT te blijven tot ze het einde van de leerplicht bereikt. Het probleem is dat er van een opleiding binnen deze begeleiding nauwelijks sprake is.

11 Besluit en aanbevelingen

11.1 INLEIDING

Deze beleidssamenvatting reflecteert over de resultaten van een van de eerste grootschalige onderzoeken naar spijbelen in Vlaanderen. De interesse voor het spijbelfenomeen wordt vooral aangewakkerd door het toenemend aantal problematische spijbelaars en de ermee verbonden toegenomen aandacht en concrete initiatieven op het terrein. Tegen die achtergrond en vanuit het besef dat om problematisch spijbelen beter te doorgronden ook een beter begrip nodig is van meer laagdrempelige vormen van spijbelen, werd in dit project zowel onderzoek naar occasioneel als problematisch spijbelen uitgevoerd.

In totaal werden acht survey-databanken verzameld in de periode 2002-2013 met gegevens over zelfgerapporteerd spijbelen, samen goed voor in totaal 25871 Vlaamse leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs, geanalyseerd. Het ging daarbij zowel om bevragingen afgenomen in scholen, maar evenzeer om post-enquêtes waarbij jongeren op hun thuisadres werden aangeschreven. In sommige databanken was bovendien extra informatie beschikbaar over de ouders of de schooldirectie. Deze zelfgerapporteerde gegevens werden aangevuld met de analyse van registratiedata uit de databank secundair onderwijs van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. In deze populatiedata stond het al dan niet minstens 30 halve dagen van ongeoorloofd afwezig zijn centraal. 28 diepte-interviews met niet-spijbelaars, occasionele spijbelaars en problematische spijbelaars, ten slotte, leverden extra duiding en inzicht op in de mechanismen die schuilgaan achter de kwantitatief vastgestelde verbanden en toonden verder hoe spijbelaars hun eigen spijbelen ervaren en interpreteren.

In dit project onderzochten we niet alleen (de verschillende types en gradaties van) spijbelen zelf, maar ook de mate waarin leerlingen ooit overwogen te spijbelen, welk beeld niet-spijbelende leerlingen hebben van spijbelen, hoe directies spijbelen en afwezigheid in hun school percipiëren en in welke mate die perceptie overeenstemt met deze van de leerlingen uit dezelfde scholen. Die brede focus doet recht aan de complexiteit van het spijbelfenomeen. Samen geven deze gegevens een algemeen beeld van het voorkomen en de aard van spijbelen in Vlaanderen.

Deze beleidssamenvatting streeft twee objectieven na. Ten eerste, geven we een beknopte synthese van de belangrijkste bevindingen en inzichten uit dit rapport. Aangezien elk van de afzonderlijke hoofdstukken van het eindrapport reeds een besluit bevat, doen we dat niet chronologisch maar wel thematisch zodat bevindingen uit verschillende hoofdstukken samengelegd kunnen worden. Dat betekent ook dat niet alle vaststellingen aan bod komen. Het is vanuit die synthese dat, ten tweede, concrete aandachtspunten of aanbevelingen voor

het beleid worden geformuleerd. Die aanbevelingen zijn soms heel concreet, maar soms ook meer algemeen van aard. In Vlaanderen is het inzicht gegroeid dat haar secundair onderwijs niet meer voldoende aangepast is aan een veranderende samenleving. Doorheen dit project werd dat op een aantal punten duidelijk geïllustreerd en we achten het dan ook wenselijk daar de aandacht op te vestigen, zelfs indien dergelijke problemen niet onmiddellijk opgelost kunnen worden. Als het onderzoek naar spijbelen immers één inzicht oplevert, is het wel aandacht te hebben voor het ruimere kader waarin een bepaald fenomeen past.

11.2 HET ONGRIJPBARE SPIJBELLEN

Spijbelen wordt vaak omschreven als een 'complexe' problematiek (Hoofdstuk 1). In het licht van onze bevindingen zouden we spijbelen ook omschrijven als een 'ongrijpbare' problematiek. Die term vat beter (1) de bestaande ambivalentie rond het concept niet alleen in de literatuur, maar ook bij leerlingen, leerkrachten en directeurs en (2) de reeks paradoxen waarbinnen het spijbelen zich bevindt.

De ambivalente houding ten aanzien van spijbelen wordt meteen zichtbaar door de afwezigheid van een algemeen aanvaarde definitie van spijbelen. Noch in de literatuur, noch bij leerlingen zelf bestaat eensgezindheid over de precieze afbakening van het concept¹⁷². Concrete discussiepunten hebben vooral betrekking op (1) wie het initiatief neemt voor het spijbelgedrag en (2) de mate waarin een afwezigheid als ongeoorloofd wordt beschouwd. Vooral in de literatuur wordt vaak de idee geopperd dat om van spijbelen te kunnen spreken, het initiatief volledig bij de leerling moet liggen. Oudergemotiveerde afwezigheid, waaronder bijvoorbeeld luxeverzuim, wordt dan niet als spijbelen beschouwd. Dat onderscheid lijkt ons niet alleen praktisch niet onhoudbaar, het wordt door leerlingen zelf ook niet gemaakt. Het is praktisch moeilijk houdbaar omdat in dezelfde literatuur er op gewezen wordt dat het vaak onduidelijk is bij wie nu precies het initiatief lag. Bovendien, en belangrijker, wekt de vraag bij wie het initiatief lag sterk de indruk dat spijbelen steeds het gevolg is van een bewust genomen keuze. Het sterk ingebedde karakter van spijbelen – waarop we verderop terugkomen – maakt duidelijk dat dat een al te eenvoudige voorstelling van het fenomeen is. Het belangrijkste onderscheid dat leerlingen maken voor het onderscheiden van spijbelen en niet spijbelen, heeft niet te maken met bij wie het initiatief ligt maar wel bij de motivatie of reden voor de afwezigheid. Leerlingen zijn geneigd de term spijbelen voor te behouden voor leerlingen die niet naar school gaan wegens 'geen zin'. Dat verklaart ook waarom vele

¹⁷² Het feit dat in beleidsdocumenten zelf nieuwe termen zoals 'luxeverzuim' gelanceerd worden, draagt verder bij tot de begripsverwarring rond spijbelen.

spijbelaars hun eigen afwezigheid niet als spijbelen beschouwen. Leerlingen die hun spijbelen duiden tegenover een interviewer, gebruiken vooral verantwoordingstrategieën. Dat wil zeggen dat ze de verantwoordelijkheid volledig bij zich leggen. Het zijn zij en zij alleen die de beslissing namen afwezig te blijven. Maar, zo voegen ze eraan toe, ze hadden daar goede redenen voor (hoofdstuk 10). Schoolmoeheid, een intensieve vrijetijdsbesteding of bijjob of psychosociale problemen, zijn de meest aangehaalde redenen.

De spijbelliteratuur wordt achtervolgd door het beeld van leerlingen die op een mooie lentedag beslissen dat schoolgaan voor hen vandaag even niet hoeft. Dat beeld, zo toont dit rapport heel duidelijk, dekt slechts een fractie van het spijbelen. Tegelijk is dat beeld ruim verspreid en heeft het daardoor reële gevolgen. Zo vormt het al dan niet wegblijven van school wegens 'geen zin' voor leerlingen zelf het belangrijkste onderscheid om al dan niet van spijbelen te spreken. Als spijbelaars gevraagd worden waarom ze hun gedrag niet als spijbelen zien, antwoorden ze omdat het niet gedreven werd door gewoon geen zin in school te hebben. Ook niet-spijbelaars maken vooral dat onderscheid. Vertrekkende van dat onderscheid komt men automatisch bij de vraag hoe jongeren kijken naar spijbelen. In het kwantitatieve luik van dit onderzoek werd daarom het beeld over spijbelaars bij niet-spijbelaars bestudeerd. De achterliggende idee was dat de manier waarop niet-spijbelaars reageren op het spijbelen van hun medeleerlingen een invloed kan hebben op de gevolgen van dat spijbelen. Op basis van de idee dat jongeren volop bezig zijn met het aftasten van grenzen en de potentiële gevolgen van een occasionele keer spijbelen beperkt blijven, kan verwacht worden dat spijbelen een zekere aantrekkingskracht op jongeren uitoefent. Die aantrekkingskracht bleek echter gering te zijn. Slechts weinig jongeren vinden spijbelen stoer. Bij die leerlingen die wel eens occasioneel spijbelden was wel te horen dat het 'spannend' was. In het algemeen benadrukken jongeren echter toch vooral dat spijbelen onverstandig en nefast is voor de eigen toekomst. De idee dat spijbelaars bij hun niet-spijbelende collega's veel indruk wekken door hun gedrag, lijkt dan ook weinig plausibel. De diepte-interviews toonden in feite dat niet-spijbelende jongeren spontaan doorgaans geen uitgesproken mening hebben over spijbelen en spijbelaars. Spijbelen was voor de meesten een ver-van-hun-bed gebeuren. Nagenoeg alle jongeren kenden wel iemand die spijbelde, maar ze hadden er niet veel over te vertellen en wisten er weinig van. De idee, vooral aanwezig in de Britse literatuur, dat spijbelaars door niet-spijbelaars gezien worden als een soort outgroup, kan voor Vlaanderen evenmin niet overtuigend bevestigd worden. Specifiek in interviews met (problematische) spijbelaars rapporteerden wel een aantal leerlingen negatieve reacties van medeleerlingen maar dat was veeleer uitzondering dan regel. Bovendien was het in die gevallen waar het wel gebeurde onduidelijk of het spijbelen zelf dan wel het gedrag dat ermee gepaard ging, aanleiding vormde voor de negatieve reacties. In het algemeen blijkt het dialoog-gehalte van spijbelen en althans wat betreft de relatie tussen spijbelaars en niet-spijbelaars relatief laag te zijn. We vonden duidelijke aanwijzingen dat dit een gevolg is van het feit dat spijbelaars minder prominent 'aanwezig' zijn in hun klas dan vaak gedacht. Spijbelaars zijn vaker afwezig, hebben vaker wat oudere vrienden, zijn

doorgaans zelf iets ouder omdat ze een jaar overgezeten hebben of komen uit een andere richting waar ze mislukten (hoofdstuk 2). Dat zijn allemaal kenmerken die ertoe bijdragen dat zij minder sociaal bekabeld zijn in de klas waarmee ze de meeste tijd doorbrengen. Dat maakt de kans dat ze uitgesproken negatief benaderd worden door medeleerlingen kleiner, maar impliceert tegelijk ook dat de binding met de klas lager is.

Het ongrijpbare van spijbelen heeft waarschijnlijk altijd bestaan (Verheyen, 1997). Het heeft echter een aantal concrete gevolgen zowel met betrekking tot de studie van het fenomeen als met betrekking tot de aanpak en remediëring ervan. Ten eerste bereiken veel van de acties tegen spijbelen niet de jongeren die ze beogen. Het hanteren van een gelijke praktische invulling van wat onder spijbelen wordt verstaan, lijkt een basisvoorwaarde om er effectief en efficiënt over te kunnen communiceren. Ten tweede leidt de bestaande begripsverwarring onvermijdelijk tot het 'marginaliseren' van spijbelaars. De idee dat het louter 'geen zin' hebben de drijvende kracht is achter de afwezigheid, verklaart waarom niet-spijbelende leerlingen vaak teruggrijpen naar (harde) sancties indien ze gevraagd worden hoe spijbelen aan te pakken. Zo ontstaat een spanningsveld waarbij we enerzijds vaststellen dat spijbelen doorgaans sterk ingebed is in problemen en probleemgedrag (zie verder) en anderzijds de perceptie dat het in essentie een gemakskeuze is. Heel veel van de problematische spijbelaars kampen met een sterk gevoel niet gehoord of begrepen te worden. Het is ook precies daarom dat individuele begeleiding met een vertrouwenspersoon juist vaak goed werkt bij deze jongeren. Tegelijk dient ook beklemtoond te worden dat er weldegelijk jongeren zijn die afwezig zijn omdat ze geen zin hadden om naar school te gaan, omdat ze aangetrokken werden door het buiten de lijnen lopen, enz. Het is die complexiteit die bijdraagt aan het ongrijpbare van de spijbelproblematiek. Het is ook die eigenschap die uiteindelijk impliceert dat wat betreft spijbelen *massamaatregelen* – maatregelen die gericht zijn op alle leerlingen en die vooral homogeniteit veronderstellen in het fenomeen waarop ze zich richten – waarschijnlijk snel op hun limieten botsten. We komen op dat punt verderop terug.

Alles bij elkaar genomen moet de vraag gesteld worden of 'spijbelen' een bruikbaar concept is. In beleids- of overheidsdocumenten zelf, wordt het relatief weinig gebruikt. De term 'problematische afwezigheid' dekt inderdaad veel beter de lading. En dat is ook de invulling van spijbelen die wij doorheen dit rapport hebben gehanteerd: 'een afwezigheid op school, terwijl men er eigenlijk wel moest zijn'. Dat is niet hetzelfde als een ongeoorloofde afwezigheid aangezien de meeste jongeren juist vinden dat hun afwezigheid een goede reden had.

Een van de manieren om spijbelen grijpbaar te maken bestaat erin verschillende types te onderscheiden. Vaak gebeurt dat louter op basis van a priori criteria. Een van de doelstellingen van dit project bestond er dan ook in te onderzoeken in welke mate we op empirische gronden zicht konden krijgen op de relevantie van bepaalde dimensies van het

spijbelen alsook het eventueel afbakenen van types spijbelaars. Het onderzoek leverde inderdaad een aantal nieuwe inzichten op betreffende courant gemaakte onderscheiden in het spijbelen en toonde ook dat afgaande op een aantal kenmerken van het spijbelen zich zelfs binnen een groep van occasionele spijbelaars verschillende patronen aftekenen. Op basis van zes kenmerken werd een spijbeltypologie geconstrueerd: (1) de spijbelduur, (2) het medeweten van de ouders, (3) de spijbelplaats, (4) alleen spijbelen versus in groep spijbelen, (5) het tijdstip van de beslissing om te gaan spijbelen, en (6) de spijbelintentie (hoofdstuk 6).

Als we kijken naar deze algemene kenmerken van het spijbelen dan vallen twee zaken op. *Ten eerste* dat binnen de totale verzameling ongeoorloofde afwezigheden er toch wel een groot aantal zijn waarbij de ouders minstens op de hoogte zijn. Iets meer dan de helft van de occasionele spijbelaars geeft aan dat hun ouders op de hoogte waren van hun ongeoorloofde afwezigheid. Spijbelen gebeurt veel minder heimelijk dan men op het eerste zicht zou denken. Het feit dat ouders op de hoogte zijn betekent uiteraard niet dat zij het gedrag ook goedkeuren, maar het legt wel een paradox bloot. Terwijl in de literatuur het vroeg detecteren van spijbelen sterk beklemtoond wordt, bemoeilijkt een van de meest opvallende kenmerken van het spijbelen in Vlaanderen precies dat (aangezien de ouders de afwezigheid van hun kinderen legitimeren). Het verwondert dan ook niet echt dat maar liefst 60% van de jongeren die aangeeft al eens gespijbeld te hebben, zegt dat het nooit ontdekt werd. Veel van wat leerlingen zelf aangeven als spijbelen kan niet als ongeoorloofde afwezigheid geregistreerd worden omdat er eenvoudigweg een geldige legitimatie wordt voor afgeleverd. Het beleid beseft dat ook en de recent genomen maatregelen rond ongeoorloofde afwezigheden voor of na een vakantie trachten daarop in te spelen. In onze data geeft ongeveer de helft van de spijbelaars aan reeds voor of na een schoolvakantie gespijbeld te hebben, 11 % van de spijbelaars ging gedurende deze periode op vakantie. Over de strijd tegen dergelijk luxeverzuim wordt soms schamper gedaan. Het wordt dan afgedaan als een pestbeleid gericht op een niet-prioritair thema. Onze data tonen echter dat luxeverzuim vooral voorkomt bij jongeren die reeds een zwakkere binding met de school hebben en een hogere kans hebben op het stellen van ander norm overschrijdend gedrag. De strijd tegen luxeverzuim dient dus niet alleen gevoerd te worden vanuit de idee dat het een slecht signaal geeft over onderwijs in het algemeen. Ook op individueel niveau zien we dat leerlingen met luxeverzuim een groter risico lopen andere vormen van verzuim en norm overschrijdend gedrag te stellen. Spijbelen blijkt trouwens slechts één vorm van afwezigheid te zijn. Leerlingen die spijbelen hebben ook een hogere kans om andere, vaak geoorloofde, redenen afwezig te zijn (zie verder). Het detecteren van potentiële spijbelaars begint bij het bestuderen van de afwezigheden van jongeren.

Met dat element in het achterhoofd dient gesteld te worden dat de recent genomen maatregel waarbij leerlingen tijdens de dagen voor of na de vakantie alleen met een doktersbriefje afwezig kunnen zijn, niet zaligmakend is. Die regeling verschuift immers (1)

de verantwoordelijkheid naar artsen en vormt daarbij een potentiële bedreiging voor de vertrouwensrelatie met de patiënt en (2) activeert bovendien economische ongelijkheden. Ouders die voldoende vermogend zijn, zullen sneller geneigd zijn langs de dokter te gaan. Die problematiek is reëel aangezien we weten dat vandaag al een deel van de B-codes betrekking hebben op leerlingen die langer ziek zijn dan het ziektebriefje dekt, maar waarbij de ouders niet nog eens extra langs de dokter gingen. Zo bekeken is de term luxeverzuim nog nooit zo passend geweest als met de huidige regeling. Daaruit dient niet besloten te worden dat de nieuwe reglementering volstrekt onwenselijk is. Het toont wel goed de paradoxale situatie waarin scholen en onderwijsbeleid zich wat betreft spijbelen vandaag bevinden. Deze laatsten zouden mogen verwachten dat ouders meewerken, ook als de afstand van die ouders tot de school groot is en de drempels hoog. Hoe men het draait of keert, de school kan het niet alleen. Er zijn gewoon te veel ongeoorloofde afwezigheden waarvan de ouders perfect op de hoogte zijn. Een eenrichtingsbeleid, hoe repressief ook, is echter gedoemd tot mislukken. Eén van de treffende vaststellingen in dit onderzoek is dat enerzijds in de literatuur voortdurend benadrukt wordt hoe moeilijk het effectief en efficiënt aanpakken van spijbelen wel is en anderzijds de vaststelling dat vele problematisch spijbelende leerlingen aangeven dat hun school of leerkrachten de problemen niet zien of zelfs gewoon negeren. Een dergelijke tegenstelling wijst op een fundamentele mismatch in de informatiestromen en benadrukt dat de leerlingen zelf verwachten dat de school hen niet loslaat.

De roep op een streng sanctioneringsbeleid ten aanzien van spijbelaars wordt vaak gemotiveerd vanuit de idee dat het potentiële spijbelaars zou afschrikken. Een dergelijke redenering overschat de impact van een afschrikbeleid. Sanctioneringsmogelijkheden worden efficiënter naarmate mensen een sterkere onderlinge band hebben en dat geldt voor de school en zijn leerlingen net zozeer. Vrienden kunnen elkaar bijzonder efficiënt en effectief sanctioneren, zonder dat zij ooit één straf moeten gebruiken. Sterker, het effectief sanctioneren verbreekt dikwijls een reeds verzwakte band. Als we niet-spijbelers die wel ooit overwogen te spijbelen vragen waarom zij toch niet spijbelden dan antwoorden ze steevast 'uit angst om betrapt te worden'. De sancties spelen in dat verhaal slechts een secundaire rol. Bovendien is de angst om betrapt te worden sterker bij leerlingen die weinig of nooit spijbelen. Het is juist op het ogenblik dat de angst om betrapt te worden verzwakt door veel te spijbelen en dus het moment dat wij in het huidige beleid denken aan 'sancties', dat het leerlingen nog weinig uitmaakt of ze ook effectief betrapt worden. Zeker het financieel sanctioneren, door het terugvorderen van de studiebeurs, richt zich op jongeren die zich er niet door laten afschrikken en die er financieel echt door in de problemen komen.

Dat laatste illustreert meteen ook één van de cruciale kenmerken waaraan men een problematische spijbelaar kan herkennen, namelijk de mate waarin hij onverschillig staat

tegenover zijn afwezigheid op school¹⁷³. Die onverschilligheid is niet hetzelfde als het miskennen van het belang van onderwijs. Dat laatste komt veel minder voor dan vaak wordt voorgesteld¹⁷⁴. Het is veel meer een indicatie van een totaal gebrek aan binding met het schoolgebeuren.

We ontkennen noch minimaliseren het feit dat sommige, vaak kwetsbare, ouders zeer moeilijk bereikbaar zijn. Maar de oplossing voor die problematiek bestaat zeker niet uit het zelfs niet meer ondernemen van een poging tot contact. De mate waarin de school contact heeft met de ouders, dient een cruciaal element te zijn in de concrete reactie van de school op spijbelgedrag. We zien dat vele scholen, zelfs indien er geen enkel contact met de ouders is, wachten tot 10 B-codes bereikt worden om actie te ondernemen. Zo gaat kostbare tijd verloren. Het is ook maar de vraag of de school in dat geval *zelf* moet blijven het initiatief nemen dan wel dat er een externe instantie bij betrokken wordt. We denken dat scholen op dat punt met een last opgezadeld worden waar ze noch de middelen noch de draagkracht voor hebben. Daardoor slepen problematieken aan en escaleren ze.

De beschrijving van de verschillende kenmerken van het spijbelen leidt, *ten tweede*, onvermijdelijk tot de vraag welke combinaties mensen precies maken. Welke types van spijbelen kunnen dan onderscheiden worden en hoe verhouden zij zich tot elkaar. Clusteranalyses op de verschillende kenmerken leverde drie duidelijk te onderscheiden types op: (1) de thuisblijvers, (2) de traditionele spijbelgroep, en (3) de ouder gedoogde sociale spijbelaars. Misschien nog belangrijker dan de precieze kenmerken, illustreert het vinden van die types spijbelaars de heterogeniteit binnen de groep spijbelaars.

Spijbelaars behorend tot de spijbelgroep van de thuisblijvers spijbelen grotendeels thuis en alleen. De ouders zijn meestal wel op de hoogte van het spijbelen. Jongeren uit deze groep zijn vaak jongeren met een migratie-achtergrond, die thuis een vreemde taal spreken, uit een gedepriveerde gezinssituatie komen en waarvan de ouders gescheiden zijn. Spijbelaars behorend tot de traditionele spijbelgroep zijn jongeren die bijna nooit thuis, maar in groep spijbelen, en vaak op de dag zelf pas beslissen om te spijbelen. Dikwijls zijn de ouders daarvan niet op de hoogte. Net als de spijbelgroep van de thuisblijvers komt dit type

¹⁷³ Op dat patroon is één uitzondering namelijk jongeren die door angst of psychosociale problemen zeer problematisch afwezig zijn. Die jongeren zijn echter relatief makkelijk herkenbaar.

¹⁷⁴ Dat blijkt onder meer uit de vaststelling dat leerlingen doorgaans een vrij duidelijk onderscheid maken tussen het belang van onderwijs (of het belang een diploma te behalen) en het belang van naar school gaan. Aangezien voor de overgrote meerderheid van de Vlaamse scholieren het volgen van onderwijs gelijk valt met het naar school gaan, is het des te opvallender dat jongeren dat onderscheid maken.

spijbelaars grotendeels uit een gedepriveerde gezinssituatie. In vergelijking tot de twee andere spijbeltypes, scoren traditionele spijbelaars het hoogst op antisociaal gedrag. Ouder gedoogde sociale spijbelaars spijbelen vaak in groep. Het aantal spijbelaars binnen dit type dat thuis spijbelt, is ongeveer even groot als het aantal spijbelaars dat op een andere locatie spijbelt. De ouders zijn meestal op de hoogte van het spijbelen. Deze spijbelaars zijn vaak autochtone jongeren uit de middenklasse.

Belangrijker dan de exacte types lijkt vooral het inzicht dat de frequentie van het spijbelen zelf zeker niet het enige relevante onderscheid is tussen de onderscheiden types. Dat is cruciaal aangezien de huidige registratiewijze wel enkel rekening houdt met de frequentie. Het versterkt het beeld dat de wijze waarop vandaag met spijbelen wordt omgegaan toch nog vooral opgezet is vanuit een sanctioneringsoptiek veeleer dan vanuit een remediëringsoptiek. Die laatste stelling doet enigszins onrecht aan de vele initiatieven die genomen worden op het terrein om jongeren te helpen. Het is echter precies de spanning tussen het bestaan van die initiatieven en de soms eenzijdige administratieve registratie en documentatie anderzijds, waarop we de aandacht willen vestigen. Vandaag wordt die spanning doorgeschoven naar de scholen zelf en dat bedreigt de eenduidigheid van het spijbelbeleid. Scholen zouden hun spijbelbeleid ook in hun registraties moeten kunnen verduidelijken. Dat is nu niet het geval.

11.3 DE GERINGE PREVALENTIE VAN SPIJBELLEN

Een van de grote paradoxen in de hedendaagse literatuur over spijbelen is dat er enerzijds een duidelijk groeiende bezorgdheid aanwezig is en anderzijds een groot gebrek aan betrouwbare data. Dat geldt niet alleen voor Vlaanderen, maar gaat ook op voor een groot gedeelte van de West-Europese landen¹⁷⁵. Het blijkt bijzonder moeilijk data te verzamelen over hetzij zelfgerapporteerd dan wel problematisch spijbelen die toelaten Vlaanderen te situeren binnen de West-Europese context. In hoofdstuk 3 werd toch een voorzichtige poging daartoe ondernomen. Indien men de verschillende gegevens bij elkaar legt en alle beperkingen inzake vergelijkbaarheid van data in acht neemt, komt uit die vergelijking een duidelijke conclusie naar voren: er is in feite geen reden om aan te nemen dat de spijbelproblematiek in Vlaanderen meer problematische proporties aanneemt in vergelijking

¹⁷⁵ Overigens werd gedurende dit project substantiële vooruitgang geboekt op dit punt. Het zogenaamd DISCIMUS-systeem zal op termijn toelaten alle afwezigheden te registreren in een centrale databank. Dat biedt een groot aantal opportuniteiten voor onderzoek naar afwezigheden in het algemeen en spijbelen in het bijzonder. Vlaanderen heeft op dit punt een unieke kans om binnen Europa een van de meest geavanceerde databanken op te bouwen rond de hier behandelde problematiek.

met andere relevante landen. Als er al een verschil is, dan is deze in het voordeel van Vlaanderen. Dat impliceert dat er eigenlijk geen grote reden is om de koers die enkele jaren geleden ingezet werd fundamenteel te wijzigen. Die bevinding doet uiteraard niets af van het spijbelprobleem zelf, maar is wel vermeldingswaardig. Het Vlaams secundair onderwijs kampt met een aantal structurele problemen waarvan het vroegtijdig en strak differentiëren er een van is. Van dergelijke sterk gedifferentieerde onderwijssystemen weten we dat ze kampen met een grotere sociale ongelijkheid in onderwijsuitkomsten (voor een overzicht Pfeffer, 2008). Precies daarom lijkt het plausibel voor zo'n onderwijssysteem ook een pay-off in termen van spijbelen te verwachten. Daar komt voor Vlaanderen nog bij dat we een relatief lange leerplicht hebben. Jongeren die echt afhaken dienen in Vlaanderen langer op de schoolbanken te blijven in vergelijking met andere landen. Ook op die basis verwacht men hogere spijbelcijfers voor Vlaanderen. We hebben echter zoals gezegd geen duidelijke indicaties gevonden die daarop wijzen. Dat heeft waarschijnlijk alles te maken met een andere vaststelling, namelijk dat problematisch spijbelen al bij al een vrij marginaal fenomeen blijft.

Ondanks de duidelijke algemene toename van het hardnekkig spijbelen (hoofdstuk 9) en de vaststelling dat ongeveer 20 % van de leerlingen aangeeft in het voorbije schooljaar minstens een keer ongeoorloofd van school afwezig te zijn geweest, is dat inderdaad de conclusie: de overgrote meerderheid van de jongeren spijbelt nooit. Deze geringe prevalentie botst uiteraard wel op de vaststelling dat het aantal problematische afwezigheden (minimum 30 B-codes) jaar na jaar toeneemt. Toch denken we dat ook in die context voorzichtigheid geboden is. Ook hier gaat het in absolute cijfers slechts over een zeer bescheiden aantal. We benadrukken dit, omdat die vaststelling enerzijds nieuwe vragen oproept en anderzijds een aantal duidelijke implicaties heeft voor het te voeren spijbelbeleid.

Een eerste, evidente, vraag luidt waar die lage prevalentie haar oorsprong vindt. Hoe komt het dat al bij al slechts een minderheid van de jongeren effectief spijbelt? Om op die vraag een antwoord te bieden, moeten verschillende mechanismen in rekening worden gebracht. Ten eerste keurt een meerderheid van de leerlingen in het secundair onderwijs spijbelen af. Zij beschouwen spijbelen als dom, een teken van luiheid en nefast voor de toekomstkansen. Slechts een beperkt deel van deze jongeren vindt spijbelen ook aantrekkelijk. Ten tweede gaat de eerste keer spijbelen gepaard met het overschrijden van een drempel. De eerste keer spijbelen vergt moed en durf. Niet-spijbelende leerlingen erkennen dat ook, ongeveer 20% van de niet-spijbelers ziet spijbelen als een teken van durf. Dat brengt ons, ten derde, bij de vraag waarom bepaalde leerlingen daadwerkelijk de stap naar effectief spijbelen zetten. Deze vraag werd onderzocht in hoofdstuk 6, waar spijbelaars met overwogen spijbelaars worden vergeleken. Twee factoren zijn daarbij relevant: een verlies aan binding en de mate waarin een leerling met spijbelaars in zijn vriendengroep of op school met spijbelaars in contact komt. De kans op spijbelen wordt groter naarmate de binding met de school om welke reden dan ook minder sterk is. Vooral

een gebrek aan schoolwelbevinden hangt sterk samen met het zetten van de stap naar de eerste keer spijbelen. Daarnaast stijgt de kans op effectief spijbelen naarmate er zich meer spijbelaars bevinden op school of in de vriendengroep. Slechts een beperkt aantal leerlingen rapporteren een gebrek aan binding met de school. Dat is niet zo verwonderlijk, aangezien scholen vandaag reeds veel investeren om binding op school te genereren (De Groof & Siongers, 2003).

De belangrijkste implicatie van de lage prevalentie van spijbelen heeft betrekking op de limieten van een massabeleid. Bekijkt men de onderwijsgeschiedenis dan is dat er een *massaficatie*. Gedurende de afgelopen honderd jaar kregen steeds bredere lagen van de bevolking toegang tot onderwijs. Ook de tijd die zij er in doorbrengen nam sterk toe. Dat alles werd begeleid door een overheid die de organisatie en inhoudelijke focus van het onderwijs steeds meer bepaalde. Dat gebeurde in hoofdzaak via massamaatregelen – regels en gebruiken die voor alle of zeer grote groepen leerlingen van toepassing waren. Spijbelen is één van die problematieken die aantoont dat een dergelijke massa-aanpak ook grenzen kent.

Er bestaat een vrij omvangrijke literatuur die talloze projecten gericht op het verminderen van (vooral problematisch) spijbelen analyseert (Bell, Rosen, & Dynlacht, 1994; Bye, Alvarez, Haynes, & Sweigart, 2010; Corville-Smith, 1998; Kearny, 2008; Klima, Miller, & Nunlinst, 2009; Maynard, McCrea, Pigott, & Kelly, 2012; Reid, 2002; Sutphen, Janet, & Flaherty, 2010; Teasly, 2004). Het gaat vaak om vrij indrukwekkende projecten die doorgaans gedragen worden door zeer grote, intern sterk gesegregeerde, steden. In dergelijke, vooral Amerikaanse steden, wordt vaak vertrokken van een gemeenschapsaanpak. Zo'n steden kennen wij in Vlaanderen niet waardoor het maken van de vertaalslag naar de Vlaamse context niet eenvoudig is. Het bestuderen van die initiatieven leert wel welke principes werken en welke veel minder. Twee elementen komen vaak terug: (1) kort op de bal spelen zonder het criminaliseren van het gedrag en (2) samenwerkingsovereenkomsten tussen de school, ouders en leerlingen. Een aantal leerlingen krijgt in Vlaanderen een gedragscontract. Dat betekent dat zij zich gedurende een bepaalde periode aan een aantal afspraken dienen te houden en er zeer duidelijke sancties overeengekomen worden over wat er gebeurt indien de leerling zich niet aan zijn contract houdt. In de Verenigde Staten worden in het kader van bepaalde projecten contracten afgesloten tussen ouders, leerlingen en de school. Ouders en kinderen verbinden zich er dan toe om gedurende minstens 90 dagen deel te nemen aan het programma. Het voordeel van het afsluiten van zo'n contract schuilt in de helderheid én in het feit dat de ouders integraal deel uitmaken van het contract. Het verleden wordt als het ware vergeten en de afspraken worden opnieuw gemaakt. Dat maakt de kans op misverstanden kleiner en laat net daarom toe om ook duidelijke sancties in het vooruitzicht te stellen indien men dat wenst. Tijdens dat programma worden verschillende sporen gevolgd afhankelijk van de concrete situatie. Gemeenschappelijk aan al deze projecten echter is de intense opvolging van de spijbelaar.

Daarbij volgt een begeleider gedurende de volledige periode op dagelijkse basis de aanwezigheid van het kind op en ontmoet hem meerdere keren per week gedurende de eerste 30 dagen van het contract. Opvallend is dat de aanvoelde noodzaak bij scholen of ouders het afsluiten van zo'n contract bepaalt en niet een absoluut aantal afwezigheden. Dergelijke maatregelen kunnen mooie resultaten voorleggen zowel voor de betrokken leerling zelf, maar ook voor de samenleving in zijn geheel. Zo stelde men bijvoorbeeld ook een substantiële reductie van de inbraken gedurende de dag vast.

Het is heel duidelijk dat problematische afwezigheden nefast zijn voor de schoolloopbaan. Slechts een kwart van de jongeren met minstens 30 B-codes slaagt in het jaar waarin men minstens 30 B-codes kreeg. Zij hebben daarnaast ook een zeer grote kans het volgende schooljaar niet te slagen. Bovendien weten we dat jongeren die voor de eerste keer problematisch spijbelen vaak al één of meerdere jaren van schoolse vertraging achter de rug hebben. De combinatie van al deze factoren maakt dat deze jongeren erg vaak, eens ze meerderjarig zijn, kiezen voor de ongekwalificeerde uitstroom.

Dit project heeft bijgedragen tot een beter begrip van het problematisch spijbelen door meer multivariate analyses te gebruiken en beter te duiden hoe die 30 B-codes passen binnen de scholen. Het is echter duidelijk dat er nog een lange weg te gaan is en in de toekomst zullen er ook veel meer mogelijkheden zijn om dergelijke studies in groter detail uit te voeren dan tot nog toe mogelijk is. Verder lijkt het ons nuttig dat in de jaarlijkse rapporten van Agodi de cijfers worden besproken zowel voor als na controle voor achterstellingskenmerken. In het hoofdstuk over problematische afwezigheden werd in die context nagegaan of de toename mogelijk zeer specifiek is bij bepaalde scholen. Dat blijkt echter niet het geval te zijn. We stellen vast dat het problematische spijbelen in de meeste regio's en de meeste onderwijsvormen duidelijk toeneemt, zij het niet altijd aan hetzelfde tempo. De toename is dus waarschijnlijk niet hyper-specifiek. Die conclusie sluit uiteraard niet uit dat een meer algemene veranderende leerlingenpopulatie in termen van een toegenomen aanwezigheid van risicokenmerken op spijbelen verantwoordelijk is voor de toename in de problematische spijbelaars. Zeker voor een fenomeen dat zo zeldzaam is als problematisch spijbelen kan dat niet uitgesloten worden. Het nagaan daarvan is (1) relatief eenvoudig en (2) belangrijk voor het interpreteren van de algemene tendens. Een toenemend aantal leerlingen dat problematisch spijbelt kan nooit positief zijn. Maar indien die tendens gevoed wordt door een sterkere aanwezigheid van het aantal leerlingen met risicokenmerken op problematisch spijbelen, heeft dat andere implicaties dan wanneer problematische spijbelaars uit een bredere groep gerekruteerd worden. In het eerste geval blijft het mechanisme hetzelfde maar krijgt het meer input. In het tweede geval verandert het mechanisme zelf. Het onderscheiden van beide lijkt ons cruciaal voor het verwerven van een beter begrip van het problematisch spijbelen in Vlaanderen.

11.4 DE SPIJBELLENDE LEERLING

Een van de belangrijkste objectieven van dit project was het schetsen van een profiel van spijbelaars. Zo'n profielschets heeft alleen maar zin indien ook iets gezegd kan worden over de mechanismen die ertoe leiden dat bepaalde leerlingen een grotere of kleinere kans hebben te spijbelen. Gegeven de complexiteit van het spijbelfenomeen, heeft het weinig zin een nauwkeurig afgebakende lijst kenmerken op te sommen die samengaan met een hogere kans op spijbelen (zie hoofdstuk 1 en 2). In dit project hebben we voornamelijk gewerkt vanuit de idee dat spijbelen wijst op een gebrek aan binding. Binding heeft in de eerste plaats te maken met de aantrekkingskracht van scholen. De kans op spijbelen zal binnen die visie toenemen indien de banden om welke reden dan ook verzwakken of zelfs helemaal verdwijnen.

Spijbelen is bijna altijd een 'ingebed' fenomeen. Dat bleek in dit rapport uit verschillende zaken. Ten eerste is duidelijk dat spijbelen past binnen een breder patroon van 'afwezigheid'. Leerlingen die occasioneel spijbelen zijn ook vaker geoorloofd afwezig. De grens tussen spijbelen en afwezig zijn is op sommige punten flinterdun. Dat is een duidelijk handvat dat scholen kunnen gebruiken voor het detecteren van potentiële spijbelaars. Leerlingen die vaak afwezig zijn, vormen een risicogroep met betrekking tot spijbelen. Ten tweede zien we een duidelijke samenhang met antisociaal gedrag, verschillende vormen van norm overschrijdend gedrag en de ermee geassocieerde problemen. In die zin vormt spijbelen een goede signaalindicator voor andere problemen.

Toch dient ook opgemerkt te worden dat de sociaal demografische en andere profielverschillen tussen de in hoofdstuk 7 onderscheiden spijbeltypes aanzienlijk kleiner zijn dan de verschillen tussen spijbelaars en niet-spijbelaars. Occasionele spijbelaars verschillen onderling vooral in migratie-achtergrond, thuistaal, sociaaleconomische status, en gezinssituatie. Deze verschillen zijn echter klein. Dat impliceert dat er veel meer leerlingen zullen zijn met risicokenmerken die *niet* spijbelen dan leerlingen die *wel* spijbelen. Een doorgedreven beleid waarbij leerlingen proactief gescreend worden in termen van risicokenmerken lijkt bij zeldzame fenomenen zoals spijbelen meer nadelen dan voordelen te hebben. Het risico bepaalde leerlingen onterecht te labelen waarbij die labels ook de interpretatie van hun gedragingen beïnvloedt (Bouverne-De Bie, Roose, Maesele, & Vandenbroeck, 2012), is te groot.

De jongeren in POT-trajecten gaven stuk voor stuk aan dat ze onderwijs belangrijk vinden. Onderwijs wel, maar school niet. En daar knelt het schoentje. Er is een beperkte groep jongeren die moeite heeft met de conventionele manier waarop onderwijs georganiseerd wordt. De redenen daarvoor zijn erg divers. In ieder geval te divers om één standaardpakket met oplossingen te verwachten.

Spijbelen hangt duidelijk samen met de gevolgde onderwijsvorm. Binnen het voltijds secundair onderwijs komt spijbelen het vaakst voor in het bso, minder vaak in tso en aso. Dat geldt evenzeer voor het occasioneel als voor het meer problematisch spijbelen. Die verschillen vaststellen is één zaak. Ze verklaren is een andere uitdaging. Wat dit project op dat vlak aantoont, is dat de idee dat vaker spijbelen in bepaalde onderwijsvormen uitsluitend teruggebracht kan worden tot een verschil in aanwezigheid van 'risicokenmerken', onhoudbaar is. Bij het problematisch spijbelen blijkt zelfs het omgekeerde en nemen de verschillen in spijbelen tussen de onderwijsvormen toe na controle voor de achterstelling van de leerlingen. Dat dwingt ons op zoek te gaan naar alternatieve verklaringen voor de sterkere prevalentie van spijbelen in bepaalde onderwijsvormen.

Als men het belang van binding ernstig neemt, dan erkent men ook dat onderwijsvormen veel meer zijn dan een louter administratieve indeling van studierichtingen. Het zijn ook labels waaraan bepaalde verwachtingen gekoppeld zijn dewelke gekend zijn en gebruikt worden in sociale interactie. Er zijn een aantal goede redenen waarom jongeren uit technisch of beroepsonderwijs zich minder sterk verbonden kunnen voelen met hun onderwijs. De analyses van de origine van die waarderingsverschillen is hier niet het voorwerp van onderzoek (zie Spruyt, 2012: Hoofdstuk 10), maar vast staat dat 20% van de leerlingen uit het tso en bso het gevoel heeft dat er wordt neergekeken op de gekozen studierichting. Een dergelijk gevoel kan niet bevorderlijk zijn voor de binding met de school en het genoten onderwijs. Het belang van de waardering van onderwijsvormen geldt nog meer voor het dbso die het imago heeft van het onderwijs van de laatste kans. Uit het te verschijnen onderzoek uitgevoerd door het JeugdOnderzoeksPlatform blijkt heel duidelijk dat leerlingen uit het dbso zich identificeren als *werknemer*, niet als scholier (Van Droogenbroeck et al., 2014). Het heeft geen zin grote vooruitgang te verwachten als bepaalde institutioneel verankerde vormen van hiërarchisering niet aangepakt worden.

Het re-integreren van problematische spijbelaars blijkt in de praktijk vaak bijzonder moeilijk. Spijbelaars financieel sanctioneren vormt daarbij een soort ultieme stok achter de deur. Het intrekken van de studiebeurs bij jongeren die twee schooljaren na elkaar minstens 30 B-codes krijgen toebedeeld, heeft echter weinig te maken met het trachten te re-integreren van jongeren in de onderwijs. Het is veeleer het materialiseren van het opgeven van een jongere door te zeggen 'wij investeren niet langer in jou'. Het is niet duidelijk wat het doel van dergelijke sanctie precies is. Voor de jongere en zijn ouders die erdoor getroffen worden, levert het uiteraard niets op. 30 halve dagen afwezigheid komt bij ongeveer 1,5 % van de jongeren voor. Daarvan haalt meer dan 60 % slechts één keer 30 B-codes. Of anders gezegd: alleen een extreem kleine minderheid haalt twee schooljaren na elkaar minstens 30 B-codes. Alleen uitzonderlijke omstandigheden kunnen dergelijke situatie verklaren. Het is zeer onwaarschijnlijk dat dreigen met financiële sancties dergelijke jongeren helpt. Bekeken vanuit de optiek van de betrokken leerlingen, dient het terugvorderen van de studiebeurs geen ander doel dan het louter straffen. Men zou kunnen zeggen dat dat terecht is.

Onderwijs wordt nu eenmaal niet alleen gegeven, maar ook genomen. Een samenleving die zoveel investeert in het in stand houden van uitstekend onderwijs, zo gaat de redenering dan, mag van zijn burgers vragen dat zij de kansen grijpen die hen aangereikt worden. Dat is allemaal waar. Alleen, die jongeren verdwijnen natuurlijk niet. Zij blijven deel van de samenleving, zijn doorgaans slechts uitgerust om zich zelfredzaam te bewegen op de arbeidsmarkt en kampen met allerlei problemen. Het leven van de problematische spijbelaars die wij interviewden was eigenlijk gewoon een puinhoop met als enige uitweg het aanbieden van structuur en individuele begeleiding, kortom, meer en andere investeringen veeleer dan minder en steeds dezelfde.

Het is volstrekt onduidelijk op welke manier het terugvorderen van de studiebeurs ook maar een begin van een oplossing biedt voor deze jongeren. Ook duidelijk is dat geen enkele van de problematische spijbelaars die we spraken verwees naar de mogelijke gevolgen in termen van het terugvorderen van de studiebeurs. We hebben daarentegen wel leerlingen gesproken die werkten tijdens het spijbelen en een deel van de inkomsten afstonden om de maandelijkse facturen te betalen.

Men zou de functie van het terugvorderen van schooltoelagen echter ook kunnen zien in termen van het afschrikeffect dat het oplevert voor jongeren die niet of minder problematisch spijbelen. Dat is vrij cynisch: een maatregel hanteren waarvan we weten dat de getroffen er niet mee geholpen wordt om leerlingen die een zeer kleine kans hebben in dezelfde situatie te komen af te schrikken. Het afschrikeffect lijkt ook zeer gering te zijn. Bivariaat is er bijvoorbeeld nagenoeg geen noemenswaardig verband tussen het krijgen van een studiebeurs en problematisch spijbelen (hoofdstuk 9). Multivariaat wordt dat effect wel gevonden, maar dat lijkt vooral een selectie-effect te zijn. Steun voor een potentieel afschrikeffect werd ook op geen enkele wijze bevestigd in ons kwalitatief onderzoek. Jongeren verwezen er nooit naar. Waar ze wel naar verwezen, althans de occasionele spijbelaars, is angst om betrapt te worden. Met spijbelen is het zoals met de meeste vormen van norm overschrijdend gedrag: een hoge pakkans is veel belangrijker dan een zware sanctie.

11.5 WAT KUNNEN SCHOLEN DOEN ?

In dit rapport kwamen we meermaals en langs verschillende wegen tot dezelfde vaststellingen. Scholen starten, *ten eerste*, ongelijk in hun strijd tegen spijbelen. Zij worden gekenmerkt door een verschillende instroom aan risicokenmerken op spijbelen, en die verschillen in sociale mix hebben bovendien een autonoom effect bovenop de kenmerken van individuele leerlingen. Achterstelling op schoolniveau is niet de optelsom van het aantal achtergestelde leerlingen. De uitdagingen voor scholen nemen niet lineair maar exponentieel toe naarmate hun publiek uit meer sociaal achtergestelde gezinnen afkomstig is. Bovendien houdt die samenstelling relatief weinig verband met de schoolstijl-effecten. Het zijn met

andere woorden compositie-effecten waar de school zelf relatief weinig vat op lijkt te hebben en die vooral betrekking hebben op het elkaar rechtstreeks aanzetten tot spijbelen bij leerlingen. De vastgestelde schooleffecten zijn niet zeer sterk. Bovendien vonden we daarbij duidelijke indicaties dat de school vooral voor leerlingen met een zwakke achtergrond het verschil maakt (hoofdstuk 8). Bij leerlingen met een sterkere sociale achtergrond vormt het gezinsmilieu een veel sterkere buffer en hebben de schoolkenmerken – vooral de sociale mix – een minder grote impact.

De binding met de school is, *ten tweede*, de cruciale factor in het verklaren van spijbelen. Als scholen ergens het verschil kunnen maken is het op dat punt. Spijbelers en zeker problematische spijbelaars worden gekenmerkt door een gebrek aan binding met de school. Zelfs na controle voor een hele reeks aan relevante kenmerken blijft spijbelen (hoofdstuk 2) en de verschillende gradaties van het spijbelen van elkaar onderscheiden (overwogen, occasioneel, meer frequent; zie hoofdstuk 5) door het schoolwelbevinden. We vonden ook duidelijke indicaties dat als de school ergens vat op heeft dat het dan heel vroeg is, meer bepaald op het al dan niet overwegen te spijbelen. In die zin wordt de term 'spijbelbeleid' enigszins misleidend. Het is juist het ingebedde karakter van spijbelen dat een totaalaanpak die veel vroeger ingrijpt dan het moment waarop er gespijbeld wordt of op het punt om het effectief spijbelen te verhinderen. Vooral een *autoritatieve* schoolstijl lijkt vruchten af te werpen. Het gaat om een schoolstijl die ambitie ademt voor leerlingen en waarbij discipline en veeleisendheid gekoppeld worden aan responsiviteit, aan het op een ernstige manier open staan voor de grieven en bekommernissen van leerlingen. *Binding* is een eigenschap van een relatie, niet van mensen. Eenrichtingsverkeer of zelfs de afwezigheid van betekenisvolle communicatie is nooit bevorderlijk voor relaties. Het belang van dat laatste blijkt ook uit de diepte-interviews met problematische spijbelaars. Daarin wordt courant verwezen naar een gebrek aan vertrouwen, aan echte luisterbereidheid of zelfs het de ogen sluiten van leerkrachten en ander onderwijspersoneel. Opvallend in die context is vooral dat de problematische spijbelaars die vaak vele scholen versleten hebben, doorgaans de minst strenge school waarin ze zaten als slechtste aanwijzen. Jonathan (17), bijvoorbeeld, is een jongen die zeer problematisch spijbelde. Op de vraag wat hij van zijn POT-traject vindt, antwoordt hij *"De sfeer in de groep vooral, is zo, lijk in de klas zit je allemaal op een rij, zit je kweetnie hoe stil, vergeleken met hier. Hier zijn we nu aan het koken, op het gemak iets aan het doen, en hier, ge krijgt van de eerste keer vertrouwen, en ja als je het schendt, schendt je het maar, maar op een school moet je eerst uw vertrouwen en uw respect verdienen, en hier krijg je dat."* Twee dingen vallen aan dat citaat op: (1) Een duidelijke link met het type activiteit. (2) Vooral het belang van respect en vertrouwen. Dit is een goed voorbeeld van wat onder binding precies dient verstaan te worden. Het hebben van vertrouwen. Het gaat ook over het *recht op vergeten*. Op de vraag wat de school waar hij veel spijbelde had kunnen doen, antwoordt Jonathan: *"Nieuwe kansen moet ik niet zeggen, want ge krijgt veel nieuwe kansen. Maar toch, ze kijken toch nog altijd terug. Ge krijgt een*

nieuwe kans, maar toch zitten ze nog altijd in hun achterhoofd van 'die heeft dat en dat gedaan...'. (Jonathan, 17 jaar, problematische spijbelaar).

Het is, *ten derde*, ook heel duidelijk dat de kans om betrapt te worden, veel meer dan de angst voor de sanctie, een groot aantal leerlingen ervan weerhoudt te spijbelen. In die zin is de aandacht die scholen vandaag hebben voor registratie en detectie zeker geoorloofd. In de literatuur wordt vaak gewezen op zaken die vandaag al een ruime verspreiding hebben. Vaak gaat het om louter technische zaken zoals het hebben van één centrale in- en uitgang. Alle scholen werken vandaag al met elektronische registratie. Het is ook niet ondenkbaar dat op termijn registratiesystemen gebruik maken van de mogelijkheden die ICT-toepassingen bieden. Maar los van die technische aspecten, denken we dat de beste registratiemethodiek nog steeds steunt op sociale controle. In die context moet gezegd worden dat de praktijk waarbij leerlingen bij afwezigheid van de leerkracht vroeger de school mogen verlaten of waarbij om een andere reden de start en het einde van de schooldag voor verschillende groepen leerlingen varieert, erg onwenselijk is. Het creëert immers een situatie waarbij het normaal is dat leerlingen in- en uit de school lopen en waardoor het voor het schoolpersoneel nagenoeg onmogelijk is daar een zicht op te houden. In een school waar de start en het einde van de schooldag voor alle leerlingen gelijk is, valt het veel sterker op als een leerling stiekem de school tracht te verlaten. We spraken ook leerlingen die politieagenten probleemloos konden voorliegen dat zij op het moment dat ze opgemerkt werden niet op school hoefden te zijn. Indien scholen die in elkaars buurt liggen allemaal een gelijkaardige start en einde van de lesdag hebben, zou dat laatste veel minder mogelijk zijn. We begrijpen dat sommige scholen uit noodzaak leerlingen vroeger of later laten starten of naar huis laten gaan indien de leerkracht ziek is, maar bekeken vanuit de optiek van spijbelen is dat geen wenselijke situatie.

Het is, *ten slotte* maar verbonden met de voorgaande elementen, boeiend vast te stellen dat scholen variëren in de mate waarin de perceptie van de directie over het voorkomen van spijbelen en het algemeen schoolklimaat overeenstemt met het beeld dat hun leerlingen ervan hebben. De gebeurlijke discrepantie blijkt bovendien een voorspellingskracht te hebben voor de aanwezigheid van occasionele spijbelaars. Scholen waar zeer veel gespijbeld wordt, worden gekenmerkt door een onderschatting van de directie van het aantal spijbelaars op school, en een overschatting door de directie van de mate van responsiviteit op school. Zo bekeken zou een hogere graad van responsiviteit – die onvermijdelijk gepaard gaat met echte communicatie en interactie – ook voor directies veel nuttige informatie kunnen opleveren en ertoe leiden dat een vooropgesteld beleid ook meer dan vandaag een gerealiseerd beeld wordt.

11.6 ALGEMENE AANBEVELINGEN EN DISCUSSIEPUNTEN

De grote uitdaging met beleidsinitiatieven is steeds dezelfde: coherentie en afstemming. Dat geldt in het bijzonder voor spijbelen. Nogal wat maatregelen hebben op zichzelf veel potentieel maar blijken toch ineffectief omdat ze niet passen in een coherent geheel. Eigenlijk is dat ook de problematiek die jongeren zelf aankaarten indien ze verduidelijken hoe makkelijk het soms is om de registratiemethoden te omzeilen, om vervalste briefjes van ouders binnen te brengen, enz. Het gaat altijd om hetzelfde probleem: een gebrek aan informatiedoorstroming. Als we dat vanop een wat grotere afstand bekijken stemt dit onderzoek ook tot nadenken over de positie van de leerkracht.

Wie het lerarenberoep en de evoluties daarin overschouwt, ziet een proces van differentiatie en intensificatie (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006). De massificatie van het onderwijs, het toegenomen belang van een diploma op de arbeidsmarkt, heeft voor een spectaculaire professionalisering van het onderwijs gezorgd. Samenlevingen beseften dat de toegenomen heterogeniteit onder de leerlingenbevolking en de bijhorende uitdagingen onmogelijk alleen door de leerkracht kon opgevangen worden. Een uitgebreid zorgbeleid met bijhorende diensten en professionelen dienen vandaag de leerkracht te ondersteunen bij zijn taak. In het beter omkaderen van de leerkracht moet vooral gewaakt worden over het feit dat de leerkracht de centrale contactpersoon tussen de leerling en school blijft. Het is de leerkracht die veel tijd doorbrengt met de leerling. Het is de leerkracht die de leerling het best kent. Het is de leerkracht die een vertrouwensband kan opbouwen en signalen het snelst en het makkelijkst kan oppikken. Vandaag staat de invulling van het lerarenberoep ter discussie. Leerkrachten hebben een sterke verzuchting terug te keren naar de essentie van hun beroep. Bij velen leeft het gevoel ver van die essentie te zijn afgedreven. Tegelijk zijn de uitdagingen waarvoor zij staan waarschijnlijk ook groter dan ooit tevoren. Om die uitdagingen het hoofd te bieden, wordt nagedacht over verdere versterking en ondersteuning van het lerarenberoep. We denken dat dit project aan het debat daaromtrent een belangrijk inzicht kan toevoegen. Differentiatie van taken – gezien als het louter uitbesteden van taken die eens door leerkrachten vervuld werden aan professionelen – vormt een belangrijke potentiële bedreiging.

We hebben nood aan een versterking van de positie van de leerkracht, veeleer dan het ontnemen van taken. Een sterke differentiatie schept enorm veel problemen van integratie en dreigt ook de centrale rol van de leerkracht als aanspreekpunt en vertrouwenspersoon verloren te gaan. In alle discussies rond de taakomschrijving van leerkrachten zou dan ook goed voor ogen moeten worden gehouden dat de essentie van het leraar zijn niet 'lesgeven' is maar wel 'het begeleiden van het leerproces van de lerende'. Die laatste omschrijving doet recht aan het belang van het relationele, aan het feit dat leren maar geschiedt indien aan een aantal randvoorwaarden voldaan is. Tegen die achtergrond is het geven van de les maar één schakel en waarschijnlijk de laatste in de ketting van het leerproces.

Indien men vanuit dat inzicht terugblijkt naar de diversiteit van onderzoek uit dit rapport, dan wordt men getroffen door de consistentie van de bevindingen. Zo gaven sommige leerlingen zelf aan dat ondanks het feit dat hun school een toegankelijk secretariaat heeft, leerlingbegeleiders allerhande en leerkrachten, eigenlijk niemand een goed overzicht heeft van wat er precies in hun school gebeurt. *"Moesten ze van alle leerlingen een mapje bijhouden ..."*, zo begon Ayra (occasionele spijbelaar) haar verhaal over waarom spijbelen zo eenvoudig was op haar school. Het is echter waarschijnlijk dat nagenoeg alle scholen *weldegelijk* zo'n mapje bijhouden. Het verzamelen van die gegevens zelf lijkt ons een veel minder groot probleem, dan wat men er al dan niet mee doet. Andere leerlingen gingen nog verder en verweten scholen hun ogen dicht te doen. Waarschijnlijk worden die afzonderlijke taken in de meeste scholen efficiënter en effectiever dan ooit tevoren vervuld. Waar scholen in verschillen is de mate waarin ze die integreren tot een geheel. Het is op dat punt dat de meeste winst kan geboekt worden. Die conclusie wordt, ten tweede, gesteund door de vaststelling dat scholen verschillen in de bestaande discrepantie tussen de perceptie van de spijbelproblematiek en het algemene schoolklimaat bij directie en leerkrachten. Een significant deel van het leidinggevend schoolpersoneel onderschat het aantal spijbelaars op hun school, en overschat de mate van vertrouwen en responsiviteit in het aanwezige schoolklimaat. Niet toevallig worden de scholen van deze directeurs ook gekenmerkt als de scholen waar er het meest gespijbeld wordt.

Dat leidt tot de conclusie dat leerkrachten vaak de belangrijkste rol spelen voor spijbelaars om het op school vol te houden. Leerkrachten die tegen een leerling die de voorgaande les(sen) afwezig was zeggen *"ik heb je vorige keer gemist"* is om verschillende redenen waarschijnlijk veel effectiever dan welke administratieve opvolging dan ook. Dat eenvoudige zinnetje vat immers de essentie van binding.

11.7 GENDER EN SPIJBELLEN

Vooraf in de literatuur wordt vaak verwezen naar de inhaalbeweging die meisjes ten opzichte van jongens maakten op het vlak van spijbelen. In een aantal landen spijbelen meisjes vandaag al evenveel of zelfs meer dan jongens. In Vlaanderen echter hebben jongens nog steeds consistent een grotere kans te spijbelen dan meisjes. Dat patroon tekent zich zowel voor het occasionele als voor het meer problematisch spijbelen af. Die conclusie dient echter op een aantal punten genuanceerd te worden.

Ten eerste, zijn de verschillen ook in Vlaanderen veeleer bescheiden. In het bijzonder voor het occasioneel spijbelen. *Ten tweede*, heeft de hogere prevalentie van spijbelen bij jongens een duidelijke oorzaak. Jongens voelen zich meer dan meisjes aangetrokken tot allerhande vormen van norm overschrijdend gedrag – waaronder ook vandalisme, pesten, agressief gedrag, middelengebruik, diefstal en spijbelen. Er zijn ook indicaties dat de band tussen spijbelen en ander norm overschrijdend gedrag sterker is voor jongens dan voor meisjes.

Dat jongens met andere woorden niet alleen vaker spijbelen dan meisjes omdat ze vaker norm overschrijdend gedrag stellen, maar dat de spill-over effecten van norm overschrijdend gedrag naar spijbelen voor jongens ook sterker zijn in vergelijking met meisjes. Het is in ieder geval zo dat na controle voor dat ander norm overschrijdend gedrag meisjes even vaak of zelf vaker spijbelen dan jongens.

Het is ook die band die volgens ons verklaart waarom in het dbso meisjes opvallend vaker spijbelen dan jongens. Norm overschrijdend gedrag is externalistisch, wordt sneller opgepikt en vaker geproblematiseerd. Via allerlei selectiemechanismen en het feit dat dbso pas laat in de secundaire onderwijs gevolgd kan worden, maakt dit dat de meest problematische spijbelende jongens al eerder het onderwijs verlaten hebben. We weten bovendien dat meisjes veel minder geneigd zijn het onderwijs ongekwalificeerd te verlaten (zie bijvoorbeeld Van Landeghem, De Fraine, Gielen, & Van Damme, 2013). De hogere prevalentie bij dbso-meisjes is dan ook vooral een gevolg van selectie-effecten.

Alles welbeschouwd lijkt spijbelen niet in die mate genderspecifiek dat er geen eengemaakt spijbelbeleid zou gevoerd kunnen worden. Maar er zijn wel duidelijke accentverschillen die de aandacht verdienen. Het zijn inderdaad vaak meisjes die vanuit persoonlijk en vaak psychosociale problemen tot spijbelen komen. Het is op dat punt dat het verschil tussen spijbelen en afwezigheid wegens ziekte klein wordt. In de diepte-interviews spraken we meisjes die naar school vertrokken, vervolgens bang werden, naar huis gingen en een volledige dag in hun bed bleven. Het is ook op dat punt dat alle betrokken partijen baat hebben bij het op de hoogte zijn van de precieze aard van de situatie.

12 Bibliografie

- Aaltonen, S. (2012). Subjective orientations to the schooling of young people on the margins of school. *Young, 20*, 219.
- Acoca, L. (1999). Investing in girls: A 21st century strategy. *Juvenile Justice, 6*, 2–21.
- Actie schoolverzuim: Resultaten. (2013, April 7). Retrieved from <http://www.lokalepolitie.be/5399/nieuwsberichten/193-actie-schoolverzuim-resultaten.html>
- Agirdag, O. (2011). *De zwarte doos van schoolsegregatie geopend: Een mixed-method onderzoek naar de effecten van schoolcompositie op de onderwijsprestaties, het zelfbeeld, en het schoolwelbevinden van de leerlingen in het lager onderwijs met bijzondere aandacht voor intermediaire processen*. UGent, Gent.
- Agnew, R. (1985). Social Control Theory and Delinquency: A Longitudinal Test. *Criminology, 23*(1), 47–61.
- Agnew, R. (2003). An integrated theory of the adolescent peak in offending. *Youth & Society, 34*, 263–299.
- AgODi. (2013). *Wie is er (niet) als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2011-2012*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- Ainsworth-Darnell, J., & Douglas, B. (1998). Assessing the oppositional culture explanation for racial / ethnic differences in school. *American Sociological Review, 63*(4), 536–553.
- Alarid, L., Burton, V., & Cullen, F. (2000). Gender and crime among felony offenders: Assessing the generality of social control and differential association theories. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 37*, 171–199.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education, 70*, 87–107.
- Allen, J., Porter, M., McFarland, F., Marsh, P., & McElhaney, K. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development, 76*, 747–760.
- Allison, P. (2001). *Logistic Regression Using the SAS System: Theory and Application*. NY: Wiley.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Washington: Author.
- Anderson-Butcher, D., Newsome, W. S., & Ferrari, T. M. (2003). Participation in boys and girls clubs and relationships to youth outcomes. *Journal of Community Psychology, 31*, 39–55.
- Atkinson, M., Halsey, K., Wilkin, A., & Kinder, K. (2000). *Raising Attendance* (Vol. Bk. 1: Working Practices and Current Initiatives within the Educational Welfare Services). Slough: National Foundation for Educational Research.

- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21, 467–484.
- Bailey, M., & Dziko, T. (2008). *A plan to close the achievement gap for African American students*. Washington.
- Baker, D., Goesling, B., & Letendre, G. (2002). Socio-economic status, school quality and national economic development: A cross-national analysis of the Heyneman-Loxley Effect on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, 46(3), 291–312.
- Baker, M., Sigmon, M., & Nugent, M. (2001). *Truancy reduction: Keeping students in school*. Washington: Office of juvenile justice and delinquency prevention.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Iver, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42, 223–235.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analyzing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209–229.
- Barnes, G., & Farrell, M. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763–776.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627–658.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9, 239–276.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In Brooks-Gunn (Ed.), *The Encyclopedia of Adolescence*. New York.
- Bell, A., Rosen, L., & Dynlacht, D. (1994). Truancy intervention. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 203–211.
- Bernstein, G. A., Warren, S. L., Massie, E. D., & Thuras, P. D. (1999). Family dimensions in anxious-depressed school refusers. *Journal of Anxiety Disorders*, 13, 513–528.
- Bex, P., Lips, A., & Van Proeyen, L. (2012). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2010 - 2011*. Brussel: Vlaamse Ministerie van onderwijs en vorming: Agentschap voor onderwijsdiensten.
- Bijttebier, P., & Vertommen, H. (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 387–394.
- Billington, B. J. (1978). Patterns of Attendance and Truancy: a study of attendance and truancy amongst first-year Comprehensive School pupils. *Educational Review*, 30(3), 221–225.

- Boekhoorn, P., & Speller, T. (2004). *Interventies bij schoolverzuim: Inventarisatie van justitiële maatregelen bij spijbelgedrag*. Nijmegen: Bureau Boekhoorn Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek.
- Boroughs, M., Massey, O., & Armstrong, K. (2005). Socioeconomic status and behavior problems: addressing the context for school safety. *Journal of School Violence*, 4 (4).
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgment of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bouverne-De Bie, M., Roose, R., Maesele, T., & Vandenbroeck, M. (2012). De tragiek van het preventiedenken. In M. De Bie, R. Roose, & M. Vandenbroeck (Eds.), *Maatschappelijk engagement: een besef van kwetsbaarheid* (pp. 277–294). Gent: Academia Press.
- Bovenkerk, F., van Boone, M., Broekhout van Solinge, T., & Korf, D. (2004). *Loverboys of modern pooierschap in Amsterdam*. Utrecht: Willem Pompe Instituut voor Strafrechtswetenschappen.
- Bowen, N., & Bowen, G. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14, 319–342.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2001). *School wide prevention of bullying*. Portland,: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bronneman-Helmers, H. M., Herweijer, L. J., & Vogels, H. M. G. (2002). *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: Sociaal en cultureel planbureau.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, Parents, and Youth Violence: A Multilevel, Ecological Analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(4), 504–514.
- Brown, D. (1983). Truant, families and schools: a critique of the literature on truancy. *Educational Review*, 35(3), 225–235.
- Bruinsma, G. J. N. (1991). De test-hertest betrouwbaarheid van de self-reportmethode. *Tijdschrift Voor Criminologie*, 33(3), 245–255.
- Bruinsma, G. J. N. (1994). De test-hertest betrouwbaarheid van het meten van jeugdcriminaliteit. *Tijdschrift Voor Criminologie*, 36(3), 218–235.
- Burt, C. (1944). *The youth delinquent* (4th ed.). London: University of London Press.
- Bye, L., Alvarez, M., Haynes, J., & Sweigart, C. (2010). *Truancy prevention and intervention. A practical guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Carroll, H. C. M. (Tim). (2011). The peer relationships of primary school pupils with poor attendance records. *Educational Studies*, 37(2), 197–206.
- Centraal Meldpunt. (2007). *Jaarrapport Centraal Meldpunt: schooljaar 2006-2007*. Antwerpen: Centraal Meldpunt.
- Cernkovich, S., & Giordano, P. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, 30(2), 261–291.

- Chan, T., & Koo, A. (2011). Parenting style and youth outcomes in the UK. *European Sociological Review*, 27(3), 385–399.
- Chapple, C. L., McQuillan, J. A., & Berdahl, T. A. (2005). Gender, social bonds, and delinquency: a comparison of boys' and girls' models. *Social Science Research*, 34(2), 357–383.
- Choi, Y., Harachi, T., Gilmore, M., & Catalano, R. (2005). Applicability of the social development model to urban ethnic minority youth: examining the relationship between external constraints, family socialization, and problem behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 15.
- Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of a country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35, 123–142.
- Clotfelter, C., Ladd, H., & Vigdor, J. (2005). Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers. *Economics of Education Review*, 24, 377–392.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent Boys*. NY: Free Press of Glencoe.
- Cohen, L., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588–608.
- Cops, D. (2011). Delinquent gedrag bij Vlaamse jongeren. Een seksspecifieke benadering. *Panopticon*, 32, 6–20.
- Cops, D. (2013). Vriendschapsrelaties en delinquent gedrag. In *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 293–316). Leuven / Den Haag: ACCO.
- Corville-Smith, J. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: the combined influence of personal, family and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 629–640.
- Cotton, K. (1996). School size, school climate, and student performances. *School Improvement Researcher Series*.
- Coventry, G., Cornish, G., Cooke, R., & Vinall, J. (1984). *Skiping school. An examination of truancy in Victorian secondary schools*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.
- Creten, H., Van de Velde, V., & Van Damme, J. (2002). *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*. HIVA. K.U. Leuven.
- Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Dalziel, D., & Henthorne, K. (2005). Parents cares attitudes towards school attendance.
- Darmody, M., Smyth, E., & McCoy, S. (2008). Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary schools. *Educational Review*, 60(4), 359–373.
- De Baat, M. (2010). *Beschermende en risicofactoren voor schoolverzuim*.

- De Baat, M., Messing, C., & Prins, D. (2013). *Wat werkt bij schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten?* Den Haag: Nederlands Jeugd Instituut.
- De Fraine, B. (2003). *Cognitieve en niet-cognitieve effecten van prestatiegericht klimaat, gemeenschapsgericht klimaat en groepssamenstelling in klassen en scholen: Verkenningen met het multiniveaumodel*. KULeuven, Leuven.
- De Groof, S., Elchardus, M., Kavadias, D., Siongers, J., Stevens, E., Van Aerden, K., Stevens, F. (2012). Maatschappelijke baten en kosten van onderwijs en leerervaring. Een micro-benadering. Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming, Onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel en Universiteit Antwerpen.
- De Groof, S., Elchardus, M., & Stevens, F. (2001). Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Technisch verslag: beschrijving van de schalen. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- De Groof, S., & Siongers, J. (2003). *Leerlingenparticipatie nader bekeken: Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school. Technisch verslag*. Brussel: Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.
- De Groof, S., & Smits, W. (2002). Solitaire of tikkerke kus? Over formele participatie bij jongeren. In *De symbolische samenleving* (pp. 109–126). Tiel: Lannoo.
- De Witte, K., & Csillag, M. (2012). De invloed van spijbelen op vroegtijdig schoolverlaten. *T.O.R.B.*, 152.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31(2), 224–256.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 499–514.
- Demanet, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2012). Taking the attitude of the other? The role of study attitudes in mediating gender compositional effects on girls' and boys' school misbehavior. Presented at the ESA Mid-Term conference, Ghent.
- Demanet, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2013). Unraveling gender composition effects on rule-breaking at school: a focus on study attitudes. *Gender and Education*.
- Dembo, R., & Gullledge, L. (2009). Truancy intervention programs: challenges and innovations to implementation. *Criminal Justice Policy Review*, (20), 437–456.
- Den Boer, P., Eimers, T., & Visser, K. (2006). Voortijdig schoolverlaten: Stadsportretten. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2012). *Vlaams onderwijs in cijfers 2011-2012*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Department for Education. (2012). *Pupil absence in schools in England, including pupil characteristics: academic year 2010 to 2011*.

- Derks, A., & Vermeersch, H. (2001). *Gender en schools presteren: Een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs* (No. OBPWO 99.05). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Departement Onderwijs.
- Derks, A., & Vermeersch, H. (2002). Studeren is voor mietjes! "Een analyse van de genderverschillen in schools presteren." In *De symbolische samenleving* (pp. 215–240). Tielt: Lannoo.
- Desantis, J. P., Ketterlinus, R. D., & Youniss, J. (1990). Black adolescents' concerns that they are academically able. *Merill-Palmer Quarterly*, 36, 287–299.
- Devine, F. (2004). *Class practices. How parents help their children get good jobs*. Cambridge: University Press.
- DfE. (2007). *Attendance Sweeps Guidance*. London: Department for Education.
- Dillman, D. A. (2007). *Mail and internet surveys: the tailored design method*. New York: Wiley.
- Dobson, A. (2012). Sexy and laddish girls: unpacking complicity between two cultural imag(ination)es of young femininity. *Feminist Media Studies*.
- Dornbusch, S., Erickson, K., Laird, J., & Wong, C. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396–422.
- Doyle, J., & Paludi, M. (1995). *Sex and gender: the human experience*. Winsconsin: Brown and Benchmark.
- Drumond, K., & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academix learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197–213.
- Dupont, C. (1998). *Spijbelen, het topje van de ijsberg. Een synthese van onderzoeksgegevens en werking van het Brussels preventieproject*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2005). Problematische schoolloopbanen. Zittenblijven, waterval en ongekwalificeerde uitstroom in het secundair onderwijs. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Duru-Bellat, M., & Suchaut, B. (2005). Organization and context, Efficiency and equity of educational systems: What PISA tells us. *European Educational Research Journal*, 4(3), 181–194.
- Eastman, G., Cooney, S., O'Connor, C., & Small, S. (2007). *Finding effective solutions to truancy*. Winconsin: University of Winconsin.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band : What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14.

- Eder, D., Evans, C., & Parker, S. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 797–807.
- Elchardus, M. (2002). Op in rook? In M. Elchardus & I. Glorieux (Eds.), *De symbolische samenleving* (pp. 7–31). Tiel: Lannoo.
- Elchardus, M., & Smits, W. (2005). Het persoonlijk en maatschappelijk onbehagen van jongvolwassenen. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Elchardus, M., & Spruyt, B. (2011). Populisme en de zorg voor de samenleving. *Sociologie*, 7(3), te verschijnen.
- Enzmann, D., Marshall, I. H., Killias, M., Junger-Tas, J., Steketee, M., & Gruszczynska, B. (2010). Self-reported youth delinquency in Europe and beyond: First results of the Second International Self-Report Delinquency Study in the context of police and victimization data. *European Journal of Criminology*, 7(2), 159–183.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absenteïsme, descolarisation, décrochage scolaire. Les rapport des recherches recentes. *Déviante et Société*, 30(1), 41–65.
- Fallis, K., & Opatow, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59(1), 103–119.
- Farrington, D. P. (1980). Truancy, delinquency, the home, and the school. In *out of school; modern perspectives in truancy and school refusal*. Chichester: Wiley.
- Fashola, O., & Slavin, R. (1998). Effective dropout prevention and college intervention programs for students placed at risk. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3, 159–183.
- Federale Overheidsdienst Binnenlandse Zaken. (2006). *Ministeriële omzendbrief PLP 41 tot versterking en/of bijsturing van het lokaal veiligheidsbeleid en de specifieke aanpak van de jeugdcriminaliteit, met in het bijzonder een aanspreekpunt voor de scholen*. Brussel: Federale Overheidsdienst Binnenlandse Zaken.
- Felson, M. (2002). *Crime and everyday life. Insight and implications for society*. Thousands Oaks: Pine Forge.
- Finn, J. D., & Voelkl, F. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62, 249–268.
- Finn, J., & Owings, J. (2006). *The adult lives of at-risk students, the roles of attainment and engagement in high school, statistical analysis report*. U.S. department of education.
- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student Engagement: What is it? why does it matter? In *Handbook of Research on Student Engagement*.

- Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement. Addressing the classroom issues*. London & New York: Routledge.
- Francis, B., & Archer, L. (2005). British - Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 89–108.
- Franck, E., De Groof, S., Kavadias, D., & Elchardus, M. (2011). *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) Vlaams Technisch Rapport*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming: Agentschap voor Onderwijs & Vorming.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: school, psychological and family correlates. *Children & Youth Services Review*, 17, 433–448.
- Fredericks, J., Blumenfield, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68, 1555–1561.
- Frey, A. (2000). Educational placement for children with behavioral and/or emotional disorders: Overlooked variables contribution to placements in restrictive settings. *Journal of School Social Work*, 11(1), 51–66.
- Friedman, J., & Rosenbaum, D. (1988). Social control theory: The salience of components by age, gender, and type of crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 4, 363–381.
- Fritsch, E. J., Caeti, E. J., & Taylor, R. W. (1999). Gang suppression through saturation patrol, aggressive curfew and truancy enforcement: a quasi experimental-test of the Dallas anti-gang initiative. *Crime & Delinquency*, 45, 122–139.
- Furby, L., & Beth-Marom, R. (1992). Risk taking in adolescence: A decision making perspective. *Developmental Review*, 12, 1–44.
- Galloway, D. (1985). *Schools and persistent absentees*. London: Pergamon Press.
- Garry, E. (1996). *Truancy: First step to a lifetime of problems*. U.S. Department of Justice.
- Gentle-Genitty, C. (2008). *Impact of school's social bonding on chronic truancy: Perceptions of middle school principals* (Dissertation). Indiana University.
- Geurts, K., Naegels, N., & Daele, N. V. den. (2010). Roma kinderen op de schoolbanken. *Welwijs*, 21, 11–16.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goddard, R., Sweetland, S., & Hoy, W. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36, 683–702.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. NY: Doubleday.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. NY: Doubleday.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public. Micro studies of the public order*. NY: Harper and Row.

- Goodenow, C. (1993). The psychological impact of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79–90.
- Gorman, A. H., Kim, J., & Schimmelbush, A. (2002). The attributes adolescents associate with peer popularity and teacher preference. *Journal of School Psychology, 40*, 143–165.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A., & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 42*, 412–444.
- Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford university press.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483–496.
- Gregory, A., & Weinstein, R. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research, 19*, 405–475.
- Gregory, A., & Weinstein, R. (2008). A window on the discipline gap: Cooperation or defiance in the classroom. *Journal of School Psychology, 46*, 455–475.
- Grewe, N. (2005). *Absenteeism in Europe*. Münster: LIT.
- Griffith, J. (2002). Is Quality/Effectiveness An Empirically Demonstrable School Attribute? Statistical Aids for Determining Appropriate Levels of Analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 13*(1), 91–122.
- Gutman, L., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 223–248.
- Hagan, J., Gillis, A. R., & Simpson, J. (1987). Class in the household: a power-control theory of delinquency. *American Journal of Sociology, 92*(4), 788–816.
- Halsey, K., Bedford, N., Atkinson, M., White, R., & Kinder, R. (2004). *Evaluation of fast track to prosecution for school non-attendance*. London: DfES.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: a technical report*. Clemson: National Dropout prevention Center.
- Hans, M., & Eriksson, R. (2013). Psychological factors behind truancy, school phobia and school refusal: A literature study. *Child & Family Behavior Therapy, 35*(3), 228–248.
- Hawkins, J., & Weis, J. (1985). The social development model: an integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Education, 6*.
- Hays, R. D., & Ellickson, P. L. (1996). Associations between drug use and deviant behavior in teenagers. *Addictive Behaviour, 21*, 291–302.

- Heijden, P. G. M., Sijtsma, K., & 't Hart, H. (1995). Zelfgerapporteerde delinquentie-schalen zijn nog steeds betrouwbaar; een reactie op de studies van Bruinsma. *Tijdschrift Voor Criminologie*, 37(1), 71–77.
- Heilbrunn, J. Z. (2003). *The costs and benefits of three intensive interventions with Colorado truants: a report to the division of criminal justice*. Denver: The Colorado foundation for families and children.
- Heimer, K., & De Coster, S. (1999). The gendering of violent delinquency. *Criminology*, 37, 277–317.
- Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., & Silva, P. A. (1999). Staying in School Protects Boys with Poor Self-regulation in Childhood from Later Crime: A Longitudinal Study. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 1049–1073.
- Henry, K. (2007). Who's skipping school: characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77, 29.
- Henry, K., & Huizinga, D. (2007). School-related risk and protective factors associated with truancy among urban youth placed at risk. *The Journal of Primary Prevention*, (6), 505–519.
- Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166.
- Henry, K., & Thornberry, T. (2010). Truancy and escalation of substance use during adolescence. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*.
- Hersov, L. (1990). School refusal: An overview. In C. Chiland & J. G. Young (Eds.), *Out of school*. Wiley & Sons.
- Herweijer, L. (2006). Gestruikeld voor de start. De school verlaten zonder startkwalificatie.
- Hetherington, E. M. (1993). An overview of the Virginia Longitudinal Study of Divorce and Remarriage with a focus on early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 7, 39–56.
- Hirschfield, P., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Adolescence*, 40, 3–22.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.
- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. In *Handbook of self-regulation: research, theory, and application*. NY: Guilford Press.
- Hofman, R., Hofman, W., & Guldemon, H. (1996). *Social contexts of learning and school and sector effectiveness. The search for mediators of cognitive and affective pupil functioning in public and private schools*. Groningen: GION.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57, 437–466.

- Huebner, A., & Betts, S. (2002). Exploring the utility of social control theory for youth development: issues of attachment, involvement and gender. *Youth & Society*, 34(2), 123–145.
- Huizinga, D., & Jakob-Chien, C. (1998). The contemporaneous co-occurrence of serious and violent juvenile offending and other problem behaviors. In R. & L. & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions* (pp. 47–67). Sage Publications.
- Ingul, J., Klöckner, C., Silverman, W., & Nordahl, H. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 93–100.
- Jackson, S. (2003). Motives for “laddishness” at school: Fear of failure and fear of the “feminine”. *British Educational Research Journal*, 29, 583.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Janoski, T., & Wilson, J. (1995). Pathways to voluntarism: Family socialization and status transmission models. *Social Forces*, 1(74), 271–292.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Junger-Tas, J. (1992). An empirical test of social control theory. *Journal of Quantitative Criminology*, 8(1), 9–28.
- Junger-Tas, J. (2002). *Diploma’s en goed gedrag II: Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Junger-Tas, J., Steketee, M., & Mall, M. (2008). *Achtergronden van jeugddelinquentie en middelengebruik*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349–359.
- Katz, J. (1988). *Seductions of crime*. NY: Basic Books.
- Kaufman, D., & Richardson, B. (1982). *Achievement and women: Challenging the assumptions*. NY: Free Press.
- Kearney, C., Pursell, C., & Alvarez, K. (2001). Treatment of school refusal behavior in children with mixed functional profiles. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8.
- Kearny, C. (2002). Identifying the Function of School Refusal Behavior: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 235–246.

- Kearny, C. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 57–65.
- Kearny, C. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257–282.
- Kearny, C. (2008c). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451–471.
- Kearny, C., & Silverman, W. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 339–354.
- Kelly, J. (2012). Risk and protective factors associated with child and adolescent adjustment following separation and divorce. In *Parenting plan evaluations*. Oxford: Oxford University Press.
- Kendall, S., White, R., & Kinder, K. (2003). *School attendance and the prosecution of parents: Perspectives from education welfare service management*. NFER.
- Keppens, G., & Siongers, J. (2013). De ene school is de andere niet: over concentratie en segregatie in het Vlaamse scholenlandschap. In *Jongeren in cijfers en letters: Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-scholenmonitor 2013*. Leuven: Acco.
- Kinder, K., Wakefield, A., & Wilkin, A. (1996). *Talking Back: Pupil views on Disaffection* (p. 38). England & Wales: National Foundation for Educational Research.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: the case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970–977.
- Kleinbaum, D., Kupper, L., Nizam, A., & Muller, K. (2008). *Applied regression analysis and other multivariate methods* (4th ed.). Belmont: Thomsom.
- Kleine, P. A. (1994). *Chronic absenteeism: A community issue*. East Lansing: National Center for Research on Teacher Learning.
- Klima, T., Miller, M., & Nunlinst, C. (2009). *What works? Targeted truancy and dropout programs in middle and high school*. Washington: Washington State Institute for Public Policy.
- Koch, J. W. (1995). *Social reference groups and political life*. Lanham: University press of America.
- Kochuyt, T. (1999). *Over een ondercultuur. Een cultuursociologische studie van de relatieve deprivatie van arme gezinnen*. KULeuven, Sociologie, Leuven.
- Kombarakaran, F. A. (2002). *Effects of social capital and adolescent extracurricular activities on school truancy*. The Ohio State university.
- Krohn, M. D., & Massey, J. L. (1980). Social control and delinquent behavior: an examination of the elements of the social bond. *The Sociological Quarterly*, 21(3), 529–543.
- Krueger, R., Hicks, B., & McGue, M. (2001). Altruism and antisocial behavior: Independent tendencies, unique personality correlates, distinct etiologies. *Psychological Science*, 12, 397–402.

- Krueger, R., Hicks, B., Patrick, C., Carlson, S., Iacono, W., & McGue, M. (2002). Etiologic connections among substance dependence, antisocial behavior, and personality: modeling the externalizing spectrum. *Journal of Abnormal Psychology, 111*, 411–424.
- Ladd, G., & Dinella, L. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eight grade? *Journal of Educational Psychology, 101*, 190–206.
- Lamborn, S. D., Brown, B. B., Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1992). Putting school in perspective: the influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. In F. M. Neuman (Ed.), *Student engagement en achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Laurijssen, I., & Spruyt, B. (2012). Not for people like us? A six-year panel study of the relation between "sense of futility" and labor market position among young adults in Flanders. *Paper Presented at "Transitions in Youth: A 20-Year Perspective, the 20th Annual Workshop of the European Research Network "Transitions in Youth", Nijmegen, 5-8 September 2012*.
- Leblanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Trambly, R. (2007). School social climate and teachers' perceptions of classroom behavior problems: a 10 year longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education, 10*, 429–442.
- Legewie, J., & DiPrete, A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review, 77*(3), 463–485.
- Levacic, R., & Woods, P. (2002). Raising school performances in the League Tables: Barriers to responsiveness in three disadvantaged schools. *British Educational Research Journal, 28*(2), 227–247.
- Levine, R., Metzendorf, D., & Vanboskirk, K. (1986). Runaway and throw away youth: a case for early intervention with truants. *Social Work in Education, 8*, 93–106.
- Lévy-Garboua, L., Lohéac, Y., & Fayolle, B. (2006). Preference formation, school dissatisfaction, and risky behavior of adolescents. *Journal of Economic Psychology, 27*(1), 165–183.
- Li, X., Stanton, B., & Feigelman, S. (2000). Perceived parental monitoring and health risk behaviors among urban low-income African-American children and adolescents. *Journal Adolescent Health, 27*, 43.
- Lindsay, P. (1982). The Effect of High School Size on Student Participation, Satisfaction, and Attendance. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 4*, 57–65.
- Liska, A., & Reed, M. (1985). Ties to conventional institutions and delinquency: Estimating reciprocal effects. *American Sociological Review, 50*, 547–560.
- Lloyd, G. (2000). Gender and exclusion from school. In *Gender, policy and educational change*. London: Routledge.

- Logan, S., Freeman, E., & McRoy, R. (1990). *Social work practice with black families*. NY: Longman.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In *Handbook of Child Psychology* (pp. 1–101). New York: Wiley.
- Macdonald, R., & Marsh, J. (2004). Missing School Educational Engagement, Youth Transitions, and Social Exclusion. *Youth & Society*, 36(2), 143–162.
- Macdonald, R., & Marsh, J. (2005). *Disconnected youth? Growing up in Britain's poor neighborhoods*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Macionis, J. (1997). *Sociology*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Maddox, S., & Prinz, R. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31–49.
- Mahoney, J., & Cairns, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241–253.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113–127.
- Malcolm, H., Wilson, V., & Davidson, J. (2002). *Out-of-school Care*. Glasgow: Scottish Research in Education Centre. University of Glasgow.
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). *Absence from school: a Study of its Causes and Effects in Seven LEAs*. Nottingham: DfES.
- Marsh, H., & Kleitman, S. (2005). Consequences of employment during high school: Character building, subversion of academic goals, or a threshold? *American Educational Research Journal*, (42), 331–369.
- Mayberry, M. (2008). *Adolescent risk behaviors: Considering the influences and interactions of multiple contexts*. Ann Arbor: Proquest.
- Maynard, B., McCrea, K., Pigott, T., & Kelly, M. (2012). Indicated truancy interventions for chronic truant students: A Campbell systematic review. *Research on Social Work Practice*, 00(0), 1–17.
- Maynard, B., Salas-Wright, C., Vaughn, M., & Peters, K. (2012). Who are truant youth? Examining distinctive profiles of truant youth using latent profile analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1671–1684.
- McAra, L. (2007). *Truancy, school exclusion and substance misuse: The Edinburgh study of youth transitions and crime* (No. 4).
- McDill, E., Natriello, G., & Pallas, A. (1986). A population at risk: Consequences of tougher school standards for student dropouts. *American Journal of Education*, 94, 135–181.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. NY: SUNY.

- McLeod, J. (2007). Generations of hope. Mothers, daughters and everyday wishes for a better life. In *Learning from the margins: Young women, social exclusion and education* (pp. 157–169). London: Routledge.
- McNeal, R. (1995). Extra-curricular activities and school dropouts. *Journal of Educational Research*, 68, 62–81.
- McNeal, R. (1997). Are students being pulled out of high school? the effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, 3(70), 206–220.
- McNeal, R. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy and Dropping Out. *Social Forces*, 78, 117–144.
- McNeal, R. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Psychology*, 105(2), 79–89.
- Melnick, M. J., Vanfossen, B. E., & Sabo, D. F. (1988). Developmental effects of athletic participation among high school girls. *Sociology of Sport Journal*, 5, 22–36.
- Merton, R. (1938). Social structure and Anomie. *American Sociological Review*, 3, 672.
- Merton, R. (1949). *Social theory and social structure*. Glencoe: Free Press of Glencoe.
- Merton, R. (1995). The Thomas theorem and the Matthew effect. *Social Forces*, 74(2), 379–424.
- Mickelson, R. (1989). Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement. *Sociology of Education*, 62, 47–63.
- Mickelson, R. (1990). The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education*, 63(1), 44–61.
- Miller, P., & Plant, M. (1999). Truancy and perceived school performance: an alcohol and drug of uk teenagers. *Alcohol & Alcoholism*, 34, 886–893.
- Milne, A. M., Myers, D. E., Rosenthal, A. S., & Ginsburg, A. (1986). Single Parents, Working Mothers, and the Educational Achievement of School Children. *Children." Sociology of Education*, 59, 125.
- Moffit, T., Caspi, A., Rutter, M., & Silvz, P. (2001). *Sec differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. New York: Cambridge University Press.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, (100), 674–701.
- Mounteney, J., Haugland, S., & Skutle, A. (2010). Truancy, alcohol use and alcohol-related problems in secondary school pupils in Norway. *Health Education Research*.
- Munn, P., & Lloyd, G. (2000). *Alternatives to exclusion from school*. London: Paul Chapman.
- Nash, R. (2003). Is the school composition effect real? A discussion with evidence from the UK PISA Data. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), 441–457.
- Nauer, K., White, A., & Yerneni, R. (2008). *Strengthening schools by strengthening families: Community strategies to reverse chronic absenteeism in the early grades and improve supports for children and families*. NY: The New School.

- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51, 546–564.
- Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–30). NY: Teachers College Press.
- Nouwen, W. (2008). *Hangjongeren in Limburg. Wie zijn ze? Wat doen ze? En vooral, wat drijft hen? Een kwantitatieve studie naar het (anti)sociaal karakter van rondhangen als vrijetijdsbesteding*. Ongepubliceerde master thesis, Leuven.
- O’Keefe, D. (1993). *Truancy in English Secondary Schools*. London: DfES.
- O’Keefe, D., & Stoll, P. (1995). *Truancy in English Secondary Schools*. London: Department for Education.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste: the American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Onderwijsinspectie. (2005). *Onderwijsspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs schooljaar 2003-2004*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Orr, A. (1998). The effect of track position on absenteeism. *Social Psychology of Education*, 1, 323–339.
- Osgood, D., Wilson, J., ‘O Malley, P., Bachman, J., & Johnston, L. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, 61(4), 635–655.
- Osler, A., Street, C., Lall, M., & Vincent, K. (2002). *Not a problem? Girls and school exclusion*. Leicester: New Policy Institute for Citizenship Studies in Education.
- Patacchini, E., & Zenou, Y. (2012). Juvenile delinquency and conformism. *The Journal of Law, Economics, & Organization*, 28(1), 1–31.
- Pathammavong, R., Leatherdale, S., Ahmed, R., & Griffith, J. (2011). Examining the link between education related outcomes and student health risk behaviours among Canadian youth: Data from the 2006 National Youth Smoking survey. *Canadian Journal of Education*, 34, 215–247.
- Pearl, A. (1997). Cultural and accumulated environmental deficit models. In *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice* (pp. 132–159). London: Falmer.
- Pelleriaux, K. (2001). *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*. Brussel: VUBpress.
- Pellerin, L. (2005). Applying Baumrind’s parenting typology to high schools: Toward a middlerange theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34, 283–303.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, 24(5), 543–565.
- Piquero, N., Gover, A., MacDonald, J., & Piquero, A. (2005). The influence of delinquent peers on delinquency: does gender matter? *Youth & Society*, 36(3), 251–275.
- Pittman, R. B., & Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 337– 343.

- Pomeroy, E. (1999). The teacher–student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 465–482.
- Pountain, D., & Robins, D. (2000). *Cool rules: Anatomy of an attitude*. London: Reaktion Books.
- Rathbone. (2011). *truancy survey - executive summary*.
- Reay, D. (1998). Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32(2), 259–275.
- Reay, D. (2012). “We never get a fair chance”: working-class experiences of education in the twenty-first century. In W. Atkinson, S. Roberts, & M. Savage (Eds.), *Class inequality in austerity Britain* (pp. 70–89). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Reid, K. (1985). *Truancy and school absenteeism*. Trinity Press International.
- Reid, K. (1999). *Truancy and schools*. London & New York: Routledge.
- Reid, K. (2000). *Tackling truancy in schools*. London: Routledge.
- Reid, K. (2002). *Truancy. Short and long-term solutions*. London: Routledge.
- Reid, K. (2003). Strategic approaches to tackling school absenteeism and truancy: the traffic lights (TL) scheme. *Educational Review*, 55(3), 305–321.
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy. An analytical review. *Research in Education*, 74, 59–82.
- Reid, K. (2006). An evaluation of the views of secondary staff towards school attendance issues. *Oxford Review of Education*, 32(3), 303–324.
- Reid, K. (2008a). Behavior and attendance: the national picture; a synopsis. *Educational Review*, 60(4), 333–344.
- Reid, K. (2008b). The causes of non-attendance: An empirical study. *Educational Review*, (60), 345–357.
- Reid, K. (2010). Finding strategic solutions to reduce truancy. *Research in Education*, 84(1), 1–18.
- Reid, K. (2011). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational Review*, 64(2), 211–222.
- Reid, K. (2013). Reflections of being a man of truancy: 40 years on. *Educational Studies*, 38(3), 327–340.
- Robert Warren, J., & Lee, J. C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research*, 32(1), 98–128.
- Rodkin, P., Farmer, T., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and pro-social configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14–24.
- Rodkin, P., Farmer, T., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). They’re cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15, 175–204.
- Rothman, S. (2001). School absence and student background factors: A multilevel analysis. *International Education Journal*, 2, 59–68.

- Rumberger, R., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P., & Dornbusch, S. (1990). Family influences on dropout behavior in one Californian high school. *Sociology of Education*, 63, 283–299.
- Runciman, W. R. (1966). *Relative deprivation and social justice: a study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437–460.
- Sabbe, K. (2011). Is rondhangen beleefd? Op zoek naar de beleving en betekenis van rondhangen bij jongeren. In *De hangman. Over jongeren in het straatbeeld*. Brussel: Politeia.
- 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.
- Sandwell LEA. (2000). *Report of a Project on School Attendance*. Sandwell.
- Schinkel, W. (2010). *Aspects of Violence. A critical theory*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Schmidt, A. (2003). Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 439–452.
- Schoenhals, M., Tienda, M., & Schneider, B. (1998). The educational and personal consequences of adolescent employment. *Social Forces*, 2(77), 723–761.
- Scott, M., & Lyman, S. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33(1), 46–62.
- Sefa Dei, G., Mazzuca, J., McIsaac, E., & Zine, J. (1997). *Reconstructing Drop-out: A critical ethnography of the dynamics of black students' disengagement from school*. University of Toronto: University of Toronto press.
- Sharland, E. (2006). Young people, risk taking and risk making: Some thoughts for social work. *British Journal of Social Work*, 36, 247–265.
- Shaw, M., & McKay, D. (1942). *Juvenile Delinquency in Urban Areas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sheppard, A. (2005). Development of school attendance difficulties: An exploratory study. *Pastoral Care in Education*, 23(3), 19–25.
- Shilvock, G. (2010). *Investigating the factors associated with emotionally-based non-attendance at school from young people's perspective* (Dissertation). Birmingham: The School of Education, The University of Birmingham.
- Shouse, R. (1996). Academic press and sense of community: conflicts and congruence in American high schools. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 11, 173–202.
- Siongers, J. (2011). Brusselse scholieren over andere culturen: van vijand tot lief? In *Jong in Brussel. Bevindingen uit de JOP-monitor Brussel* (pp. 217–238). Leuven: Acco.

- Siongers, J. (2013). Bruggen bouwen in Vlaamse grootsteden: op zoek naar verklaringen voor sociale afstanden tussen verschillende culturen bij Antwerpse en Gentse jongeren. In *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent*. Leuven: Acco.
- Siongers, J., Elchardus, M., & glorieux, I. (2001). *Het geslacht der leerkrachten. Een onderzoek naar de impact van de seksesamenstelling van het leerkrachtenkorps en van de sekse van de directie op de cognitieve prestaties, affectieve vaardigheden en waarden van leerlingen* (Ongepubliceerd Tussentijds Verslag). Brussel: Vakgroep Sociologie, VUB, TOR.
- Smet, K. (2012). *Actieplan spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag*. Brussel: Kabinet Smet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming.
- Smet, P. (2013). *Antwoord op vraag nr.99 van 29 oktober 2013 van Wim Wienen* (Schriftelijke vraag). Brussel: Vlaamse Parlement.
- Smink, J., & Reimer, M. (2005). *Fifteen effective strategies for improving student attendance and truancy prevention*. Clemson: National Dropout Prevention Center.
- Smith, C., & Farrington, D. (2004). Continuities in antisocial behavior and parenting across three generations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2(45), 230–247.
- Smith, D. (2004). *Parenting and delinquency at ages 12 to 15*. Edinburgh: The University of Edinburgh.
- Smith, M. (2004). *Edinburgh Study of Youth Transitions and Crime*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Smits, W. (2003). Maatschappelijke participatie van jongeren. Technisch verslag I: Veldwerk, responsanalyse and weging. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Sommer, B. (1985). Truancy in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 5, 145–160.
- Sommer, B., & Nagel, S. (1991). Ecological and typological characteristics in early adolescent truancy. *Journal of Early Adolescence*, 11, 379–392.
- Southworth, P. (1992). Psychological and social characteristics associated with persistent absence among secondary aged school children with special reference to different categories of persistent absence. *Personality and Individual Differences*, 13, 367–376.
- Spijbelplan Mechelen: "Samen spijbelen aanpakken"*. (2008). Mechelen.
- Spijbelteam. (2008). *Spijbelkijkwijzer voor scholen in het secundair onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Spruyt, B. (2008a). Ongelijkheid en segregatie in het onderwijslandschap: effecten op etnocentrisme. *Tijdschrift Voor Sociologie*, 29(1), 60–89.
- Spruyt, B. (2008b). Ongelijkheid en segregatie in het onderwijslandschap: effecten op etnocentrisme. *Tijdschrift Voor Sociologie*, 29(1), 60–89.

- Spruyt, B. (2012a). *Living apart together? Over de gevolgen van opleidingsverschillen in de symbolische samenleving*. Vrije Universiteit Brussel, Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, Brussel.
- Spruyt, B., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2009). Kiezen en verliezen. Een analyse van de keuze na het krijgen van een B-attest in het Vlaams secundair onderwijs als een replicatie van Kloosterman en De Graaf (2009). *Mens en Maatschappij*, 84(3), 279–299.
- Spruyt, B., Roggemans, L., De Keere, K., Van Droogenbroeck, F., & Keppens, G. (2013). What's it worth (*in progress*).
- Srole, L. (1956). Social Integration and Certain Corollaries: An Exploratory Study. *American Sociological Review*, 21(9), 709–716.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: What changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences*, (1021), 51–58.
- Steinberg, L., & Cauffman, E. (1996). Maturity of judgement in adolescence: Psychosocial factors in adolescent decision-making. *Law and Human Behavior*, 20, 249–272.
- Steinhart, D. J. (1996). Status offenses. *Future of Children*, 6(3), 86–99.
- Stewart, E. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575–604.
- Stockard, J., & Wood, W. (1984). The myth of female underachievement: A reexamination of sex differences in academic underachievement. *American Educational Research Journal*, 21(4), 825–838.
- Stoll, P. (1990). Absent pupils who are officially present. *Education Today*, 40, 22.
- Strand, A.-S. M. (2012). "School – no thanks – it ain't my thing': accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives. *International Journal of Adolescence and Youth*, 0(0), 1–16.
- Sutherland, E. H. (1947). *Principles of criminology*. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Sutphen, D., Janet, P., & Flaherty, C. (2010). Truancy interventions: A review of the research literature. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 161–171.
- Suveg, C., Aschenbrand, S., & Kendall, P. (2005). Separation anxiety disorder, panic disorder, and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 773–795.
- Teasly, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: risk, protection and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, 26, 117–128.
- Ter Bogt, T., van Lieshout, M., Doornwaard, S., & Eijkemans, Y. (2009). *Middelengebruik en voortijdig schoolverlaten: Twee onderzoeken naar de actuele en gepercipieerde rol van alcohol en cannabis in relatie tot spijbelen, schoolprestaties, motivatie en uitval*. Utrecht: Universiteit Utrecht & Trimbos instituut.

- Termote, H., & Galand, S. (2012). Deeltijds leren en werken: een opstap naar de arbeidsmarkt voor maatschappelijk kwetsbare jongeren? *Over.Werk*, 22(3), 52–60.
- Thambirajah, M., Grandison, K., & DeHayes, L. (2008). *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Thomas, J. M. (2011). *An examination of the effectiveness of an early truancy intervention for reducing chronic absenteeism amongst at-risk students through the use of regression discontinuity analysis*. The University of Akron, Louisiana.
- Thornberry, T. P., Freeman-Gallant, A., & Lizotte, A. J. (2003). Linked Lives: The Intergenerational Transmission of Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 171–184.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham: Open University press.
- Thys, G., & Dupont, C. (2001). Spijbelen voorkomen en bestrijden. Een zorg voor schoolleiders en onderwijsbeleid. *Impuls*, 31, 135–146.
- Tinga, F., Veenstra, R., & Lindeberg, S. (2008). Spijbelen aan het einde van het basisonderwijs en het begin van het voortgezet secundair onderwijs: de invloed van sociale bindingen en zelfcontrole. *Pedagogische Studietoeken*, 85, 59–75.
- Tyerman, M. (1968). *Truancy*. London: University of London.
- Van Burik, A., Elderman, E., Persoon, A., & Rutten, E. (2007). *Evaluatie justitiële interventies schoolverzuim*. Woerden: Adviesbureau Van Montfoort.
- Van Damme, J., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Opdenakker, M.-C., & Onghena, P. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Damme, K., Van der Eycken, M., Vandevelde, K., & Van Proeyen, L. (2013). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2011-2012*. Brussel: Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi).
- Van den Broek, A., Bronneman-Helmers, R., & Veldheer, V. (2010). *Wisseling van de wacht: generaties in Nederland*. Den Haag: Sociaal en cultureel planbureau.
- Van den Ende-Bus, A. E. M., Goldschmeding, J. E. J., Tielen, L. M., de Waart, F. G., & van de Looij-Jansen, P. M. (2010). *Jongeren die opgroeien met een langdurig ziek, gehandicapt of verslaafd familielid: reden tot zorg*. Rotterdam-Rijnmond: Cluster Jeugdbeleid, Sectie Jeugdmonitor & Onderzoek.
- Van der Laan, A., & Blom, M. (2011). *Jeugdcriminaliteit in de periode 1996-2010: Ontwikkelingen in zelfgerapporteerde daders, door de politie aangehouden verdachten en strafrechtelijke daders op basis van de Monitor Jeugdcriminaliteit 2010*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.

- Van Droogenbroeck, F. (2013). Aan motivatie geen gebrek. De academische motivatie en waardering voor de school bij autochtonen en allochtonen. In *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 79–94). Leuven / Den Haag: Acco.
- Van Droogenbroeck, F., De Boeck, F., & De Coninck, E. (2014). *De slowmotion intrede in de arbeidsmarkt. Het systeem leren en werken door de ogen van jongeren. Ad Hoc onderzoeksnota*. Brussel: JeudOnderzoeksPlatform (JOP).
- Van Houtte, M. (2003). Gepercipieerde academische gerichtheid en discipline in vrije katholieke en gemeenschapsscholen in Vlaanderen. *Sociale Wetenschappen*, 46, 19–37 pages.
- Van Houtte, M. (2002). *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. UGent, Gent.
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boy's and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 159–173.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16, 71–89.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2008). Sense of futility: the missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth and Society*, 40(2), 245–264.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23–43.
- Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S., & Van Damme, J. (2013). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen in 2010*. Brussel: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Van Liere, A. (2011). *Onderzoek naar schoolverzuim van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Open Universiteit Nederland.
- Van Praag, L., Stevens, P., D'hondt, F., & Van Houtte, M. (2013). Is the sky the limit? Exploring the attitude-achievement paradox in the Belgian context. Presented at the American Sociological Association: interrogating inequality, New York.
- Van Tubergen, F., & van Gaans, M. (2013). Is there an oppositional culture among immigrant adolescents in the Netherlands? *Youth & Society*.
- Vandenbroucke, K. (2006). *Een sluitende aanpak voor spijbelen en schoolverzuim*. Brussel: Kabinet Vandenbroucke Vlaams minister van Onderwijs en Vorming.
- Vaughn, M., Maynard, B., Salas-Wright, C., Perron, B., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36, 767–776.

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, 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.
- Verbeek, K. (2005). Verzuimpreventie met sms-berichten op CSG Buitenveldert. *VIOScoop*, 19, 9–10.
- Verdonck, E., & Pleysier, S. (2013). De aantrekkelijkheid van geweld en gewelddadig gedrag bij Antwerpse en Gentse jongeren. In *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent*. Leuven: ACCO.
- Verheyen, T. (1997). *Spijbelen in de eerste helft van de 20ste eeuw*. KULeuven, Leuven.
- Verhoeven, J. C., & Kochuyt, T. (1997). Over de blinde vlekken van de reproductiethese in de onderwijssociologie: een kijk vanuit kwalitatief onderzoek. *Tijdschrift Voor Sociologie*, 18(1-2), 209–231.
- Vettenburg, N., Cardoen, D., Van de Walle, T., & Brondeel, R. (2013). Het schoolwelbevinden in Antwerpen en Gent. In *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent*. Leuven / Den Haag: ACCO.
- Vettenburg, N., Elchardus, M., & Put, J. (2011). *Jong in Brussel. Bevindingen uit de JOP-monitor Brussel*. Leuven: Acco.
- Vettenburg, N., Elchardus, M., Put, J., & Pleysier, S. (2013). *Jong in Gent en Brussel. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen en Gent*. Leuven: Acco.
- Vettenburg, N., & Huybregts, I. (2001). *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*. Leuven: KULeuven, Faculteit rechtsgeleerdheid.
- Vettenburg, N., & Walgrave, L. (2008). Maatschappelijke kwetsbaarheid, school en verstedelijking. In *Jeugdcriminologie. Achtergronden van jeugdcriminaliteit* (p. 183). Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Vettenburg, N., Walgrave, L., & Van Welzenis, I. (2002). Maatschappelijke kwetsbaarheid: een theorie over systematische delinquentie door jongeren. In *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie* (pp. 39–76). Leuven: Garant.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming. (2009). *Omzendbrief spijbelen en schoolverzuim*. Brussel.
- Vuijk, P., Heyne, A., & van der Noll, C. (2008). *Een studie naar de prevalentie en etiologie van verschillende typen schoolweigerend gedrag in het Rotterdamse basisonderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden, afdeling ontwikkelingspsychologie.
- Warr, M. (2002). *Companions in crime: the social aspects of criminal conduct*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warren, J. R. (2002). Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: A new theory and better data. *Youth and Society*, (33), 366–393.

- Warren, J. R., & Lee, J. C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research*, 32(1), 98–128.
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, images and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26, 393.
- Weber, M. (1947). *Theory of social and economic organization*. NY: The Free Press.
- Weden, M., & Zabin, L. S. (2005). Gender and Ethnic Differences in the Co-occurrence of Adolescent Risk Behaviors. *Ethnicity & Health*, 10(3), 213–234.
- Weerman, F. M., & van der Laan, P. H. (2006). Het verband tussen spijbelen, voortijdig schoolverlaten en criminaliteit. In *Spijbelaars en drop-outs*. Meppel: WODC, Boom Juridische uitgevers.
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer.
- Weijers, I. (2008). De adolescent. In *Jeugdcriminologie. Achtergronden van jeugdcriminaliteit*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Welsh, W., Greene, J., & Jenkins, P. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional, and community factors. *Criminology*, 37, 73–116.
- Wentzel, K. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- Wetzels, P., Wilmers, N., Mecklenburg, E., Enzmann, D., & Pfeiffer, C. (2000). *Gewalterfahrungen, Schulschwänzen und delinquentes Verhalten Jugendlicher in Rostock*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Whitelaw, S., Milosevic, L., & Daniels, S. (2000). Gender, behavior and achievement: A preliminary study of pupil perceptions and attitudes. *Gender and Education*, 12(1), 87–113.
- Wikström, P. (2010). Situational Action Theory. In *Encyclopaedia of criminological theory*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Wikström, P. (2008). In search of causes and explanations. In *Doing research on crime and justice* (pp. 117–140). Oxford: Oxford University Press.
- Williams, C., & Heikes, J. (1993). The importance of researcher's gender in the in-depth interview; Evidence from two case studies of male nurses. *Gender and Society*, 7(2), 280–291.
- Williams, P. (1974). Collecting the figures. In *Truancy*. London: Ward Lock Educational.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wilmers, N., & Greve, W. (2002). Schwänzen as Problem. *Report Psychologie*, 7, 404–413.
- Wilson, A. (1959). Residential segregation of social classes and aspirations of highschool boys. *American Sociological Review*, 24, 836–845.
- Wilson, P. R. (1977). School, truancy and delinquency. In *Delinquency in Australia: a critical appraisal*. St Lucia: University of Queensland Press.

- Wilson, W., Malcolm, H., Edwards, S., & Davidson, J. (2008). Bunking off': the impact of truancy on pupils and teachers. *British Educational Research Journal*, 34, 1–17.
- Wolbers, M. H. J. (2008). Scholieren met een bijbaantje: de gevolgen voor hun schoolprestaties. *Mens En Maatschappij*, 83(3), 239–257.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2013). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012*. Leuven: Steunpunt SSL, rapport nr. SSL/2013.08/2.2.1.
- Yeide, M., & Kobrin, M. (2009). *Truancy literature review*. Washington: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Zaller, J. R. (1992). *The nature and origins of mass opinion*. New York: Cambridge University Press.
- Zhang, M. (2003). Links Between School Absenteeism and Child Poverty. *Pastoral Care in Education*, 21, 10–17.

13 Bijlage

13.1 Extra analyses bij de algemene bespreking van de secundaire analyses

TABEL 1 HET EFFECT VAN AUTHORITATIEVE SCHOOLSTIJL EN HET PERCENTAGE SPIJBELAARS NAAR SPIJBELLEN BIJ LEERLINGEN IN HET TWEEDE EN VIERDE JAAR IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	Model 1	Model 2
	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,11***	0,05***
<i>GTI</i>		
Jaar (0: 2 ^{de} jaar)		
4 ^{de} jaar	2,53***	1,84***
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,49**	1,45**
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,79(*)	0,85
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)		
TSO of a-stroom met technische vorming	1,54***	1,19
BSO of b-stroom	2,14***	1,52***
<i>Kenmerken op schoolniveau</i>		
Authoritatieve schoolstijl	0,82*	1,01
% jongens		1,00
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit		0,99
% spijbelaars		1,04***
Rho	0,07	0,00
N	3123	3123

Bron: Leerlingenparticipatie (2002), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,010 = **$; $p \leq 0,050 = *$; $p \leq 0,100 = (*)$

TABEL 2 MULTIVARIATE ANALYSES TUSSEN JONGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN ANTWERPEN EN GENT.

	<i>Jongens</i>		<i>Meisjes</i>	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,07***	0,04***	0,08***	0,02***
<i>GTI</i>				
Jaar (0: 1 ^{ste} jaar)				
2 ^{de} jaar	1,48	1,23	1,62	1,81
3 ^{de} jaar	1,58	1,37	1,32	1,28
4 ^{de} jaar	3,05*	2,18	2,44*	2,32*
5 ^{de} jaar	2,37(*)	1,90	2,50*	2,70*
6 ^{de} jaar	4,84**	4,48**	4,07***	4,54***
7 ^{de} jaar	6,08**	6,48**	8,29***	11,57***
Nationaliteit moeder (0: autochtoon)				
Turk	1,34	1,36	2,29(*)	2,21(*)
Marokkaan	0,56	0,46	1,52	1,76
Niet-Belg uit MOE-landen	1,04	1,32	1,58	1,53
Niet-Belg uit restcategorie	1,91*	2,06*	1,55	1,84*
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,73	0,68(*)	1,07	1,14
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	1,40	1,03	1,02	0,83
BSO of b-stroom	1,68(*)	1,31	1,15	0,93
Subjectief inkomen	1,00	0,99	1,01(*)	1,01*
Thuis taal (0: Nederlands)	0,97	0,86	0,95	1,03
<i>Andere kenmerken</i>				
B-attest (0: geen B-attest)	1,28	1,13	0,97	0,90
C-attest (0: geen C-attest)	2,06***	1,93**	1,70**	1,55*
Religie (0: Christen)				
Niet-gelovig / vrijzinnig	0,92	0,95	1,09	1,07
Moslim	1,59	1,65	0,86	0,84
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	1,61*	1,40	1,84***	1,87***
Relatie met de ouders	1,15	1,13	0,94	0,95
Opvolging door de ouders	0,72**	0,82	0,83	0,91
Belang onderwijs door de ouders	0,91	0,96	1,20*	1,18(*)
Toekomstperspectief	1,14	1,12	1,05	1,06
Futiliteit	1,11	1,08	1,12	1,05
Schoolbetrokkenheid	0,64***	0,66***	0,59***	0,66***
<i>Kenmerken op schoolniveau</i>				
Locatie (0: Antwerpen)	1,07	0,97	0,86	0,90
% jongens	1,00	1,00	0,99*	0,99
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	1,00	0,99	1,00	0,99
% spijbelaars		1,03***		1,03***
<i>Culturele kenmerken</i>				
Antisociaal gedrag		1,61***		1,45**
Peerpressure		1,26*		1,39***
Rho	0,02	0,00	0,02	0,00
N	779	774	1040	1036

Bron: JOP Antwerpen & Gent (2012), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

TABEL 3 MULTIVARIATE ANALYSES VAN JONGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN BRUSSEL.

	<i>Jongens</i>		<i>Meisjes</i>	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,06**	0,01***	0,18*	0,10
<i>GTI</i>				
Jaar (0: 1 ^{ste} jaar)				
2 ^{de} jaar	1,68	3,75(*)	1,95	1,87
3 ^{de} jaar	2,55	3,73(*)	2,57	2,64
4 ^{de} jaar	2,14	3,66(*)	4,42*	4,77*
5 ^{de} jaar	5,67**	10,74***	6,88***	7,84***
6 ^{de} jaar	5,55**	9,89***	3,61*	4,04*
Nationaliteit ouders (0: beide ouders zijn Belg)	1,12	0,92	0,94	0,81
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	1,33	1,19	1,04	0,93
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	1,27	1,49	1,47	1,27
BSO of b-stroom	2,55*	1,34	1,48	1,15
Financiële ruimte (0: geen financiële ruimte)	0,81	0,84	0,65	0,70
Thuis taal (0: Nederlands)	0,77	0,72	1,74(*)	1,73(*)
<i>Andere kenmerken</i>				
B-attest (0: geen B-attest)	2,12**	1,85*	0,86	0,85
C-attest (0: geen C-attest)	1,50	1,34	1,80*	1,72*
Religie (0: Christen)				
Niet-gelovig / vrijzinnig	1,38	1,09	2,27**	1,81(*)
Moslim	1,50	1,49	1,18	1,37
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	1,52	1,32	1,71*	1,64(*)
Relatie met de ouders	0,69*	0,63**	0,73*	0,76(*)
Opvolging door de ouders	1,26	1,16	1,00	0,96
Toekomstperspectief	1,06	0,92	0,83	0,82
Schoolwelbevinden	0,82	0,81	0,89	0,89
Schoolwaardering	1,00	1,24	0,89	0,90
<i>Kenmerken op schoolniveau</i>				
% jongens	1,00	0,99	0,99	0,99
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	1,00	1,00	0,99	0,99
% spijbelaars		1,03**		1,02**
<i>Culturele kenmerken</i>				
Antisociaal gedrag		2,28***		2,62***
Rho	0,00	0,00	0,00	0,00
N	340	337	433	430

Bron: JOP-monitor Brussel (2010), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

TABEL 4 MULTIVARIATE ANALYSES BIJ JONGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET VIERDE JAAR SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	<i>Jongens</i>		<i>Meisjes</i>	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,20	0,01***	0,90	0,05*
<i>GTI</i>				
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,30	1,20	1,62	1,29
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogggeleid)	1,58*	1,64*	1,07	1,47
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	2,19**	1,08	0,84	0,44*
BSO of b-stroom	2,04(*)	0,56	1,44	0,56
Arbeidsstatuut ouders (0: geen van beide ouders werkloos)	1,25	1,42	3,11*	3,41*
Thuis taal (0: Nederlands)	1,03	0,93	1,16	1,58
<i>Andere kenmerken</i>				
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	1,46(*)	1,60*	0,71	0,99
Opvolging door de ouders	0,61***	0,74*	0,60***	0,78
B-attest (0: geen B-attest)	1,42	1,10	1,77*	1,31
C-attest (0: geen C-attest)	1,26	1,07	0,83	0,41
Academisch zelfconcept	0,94	1,01	0,71**	0,74*
Onveiligheidsgevoel op school	1,08	1,04	0,80	0,76
Bijjob (0: nooit tot hoogstens maandelijks)	1,41	0,97	0,99	0,86
Toekomstperspectief	1,08	1,01	1,08	1,08
Sociale demotie	0,96	0,91	1,00	0,84
Anomie	1,09	1,03	0,96	0,99
<i>Kenmerken op schoolniveau</i>				
Participatief schoolklimaat	0,99	1,03(*)	0,97	1,01
% jongens	0,99	0,99	0,99	0,99
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	1,00	0,99	1,00	1,00
% spijbelaars		1,05***		1,05***
<i>Culturele kenmerken</i>				
Antisociaal gedrag		2,59***		3,85***
Commerciële vrijetijdsbesteding		1,42**		1,43*
Rho	0,08	0,00	0,13	0,00
N	611	610	601	601

Bron: ICCS (2009), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 (*)$

TABEL 5 MULTIVARIATE ANALYSES TUSSEN JONGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN BIJ DE LEERLINGEN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN.

	Jongens		Meisjes	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,16**	0,23*	0,03***	0,03***
<i>GTI</i>				
Leeftijd (0: 12 – 13 jaar)				
14 – 15 jaar	0,96	0,91	1,78	1,90
16 – 17 jaar	2,25*	1,95(*)	5,01***	5,89***
18 jaar en ouder	3,40*	2,98*	4,29**	4,76**
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,16	1,03	3,35***	3,51***
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	1,37	1,20	1,88*	1,68
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	0,96	0,87	0,71	0,77
BSO of b-stroom	1,85	1,59	1,42	1,18
Subjectief inkomen	0,87	0,82	0,97	0,96
<i>Andere kenmerken</i>				
Reeds een C-attest behaald (0: nog geen C-attest behaald)	1,08	1,37	2,21(*)	1,84
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	0,48*	0,51(*)	3,44***	3,39***
Relatie met de ouders	0,93	0,99	0,90	1,03
Opvolging door de ouders	1,01	0,98	0,99	0,93
Negatief toekomstperspectief	1,07	1,04	1,32	1,37(*)
Persoonlijk welbevinden	1,02	1,17	0,88	0,98
Schoolbeleving	0,65**	0,70*	0,80	0,81
Onveiligheidsgevoelens	0,91	1,03	0,76(*)	0,83
<i>Culturele kenmerken</i>				
Antisociaal gedrag		1,67***		2,41***
R ²	18,3%	25,8%	25,8%	31,1%
N	485	485	531	531

Bron: JOP-monitor 2 (2008), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

TABEL 6 MULTIVARIATE ANALYSES TUSSEN JOGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS VAN 14 TOT 18 JAAR IN HET VLAAMS GEWEST.

	<i>Jongens</i>		<i>Meisjes</i>	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,15***	0,18**	0,10***	0,12****
<i>GTI</i>				
Jaar (0: tweede jaar)				
Derde jaar	1,37	1,54	0,86	0,80
Vierde jaar	1,48	1,09	2,30(*)	1,80
Vijfde jaar	2,93**	2,45*	2,11(*)	1,76
Zesde jaar	3,75**	2,99*	4,16***	3,47*
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,29	1,06	1,40	2,21
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,78	0,69	1,44	1,64
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	1,54	1,25	1,47	1,41
BSO of b-stroom	2,74**	1,55	2,91*	2,88**
Netto maandinkomen van het huishouden (0: 1500 tot 2000 €)				
Minder dan 1500€	1,10	0,67	0,89	0,72
Meer dan 2000€	0,88	0,71	0,85	0,71
<i>Andere kenmerken</i>				
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	0,54	0,82	2,15*	1,95(*)
Opvolging door de ouders	0,56***	0,79	0,58***	0,66*
Relatie met de ouders	1,15	1,08	0,93	0,95
Negatief toekomstperspectief	1,19	1,09	0,93	0,92
Slachtofferschap	1,01	0,85	1,02	1,03
Bijjob (0: Geen bijjob of bijjob enkel tijdens schoolvakanties)	2,32*	1,78	1,54	1,23
Beste vriend (0: Beste vriend buiten de school)	0,74	1,02	1,04	1,31
Aantal uren in de week naar vereniging (0: 1 tot 5 uur)				
Minder dan 1 uur	1,60	1,70	1,31	1,35
Meer dan 5 uur	1,90*	1,46	1,32	1,51
<i>Culturele kenmerken</i>				
Antisociaal gedrag		2,22***		2,25***
Commerciële vrijetijdsbesteding		1,79***		1,60**
R ²	24,8%	39,8%	22,7%	34,1%
N	447	446	408	408

Bron: Maatschappelijke participatie jongeren (2002), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

TABEL 7 MULTIVARIATE ANALYSES TUSSEN JONGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET TWEEDE EN VIERDE JAAR IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	Jongens		Meisjes	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,09***	0,04***	0,02***	0,01***
<i>GTI</i>				
Jaar (0: 2 ^{de} jaar)				
4 ^{de} jaar	1,49***	2,19***	2,98***	2,69***
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	0,74	0,98	1,86(*)	2,42**
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,64	1,08	0,58(*)	0,71
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	0,64	1,00	0,88	0,87
BSO of b-stroom	1,01*	1,62	0,57	0,51(*)
<i>Andere kenmerken</i>				
B-atteest (0: geen B-atteest)	0,68	1,07	0,83	0,84
C-atteest (0: geen C-atteest)	0,99(*)	1,41	1,22	1,13
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	0,91	1,50	0,90	1,15
Opvolging door de ouders	0,58**	0,87	0,67**	0,70*
Relatie met de ouders	0,72	1,00	0,89	0,96
Leermotivatie	0,45***	0,66(*)	0,49***	0,76
Zelfbeeld (ref: midden)				
Laag zelfbeeld	0,78	1,03	1,15	1,58(*)
Hoog zelfbeeld	0,61	0,66(*)	2,78***	2,66**
Bijjob (0: Geen bijjob of bijjob enkel tijdens schoolvakanties)	0,77	1,49	1,96(*)	1,80
Een negatieve relatie met medeleerlingen	0,89	1,23(*)	0,95	1,23
Beste vriend (0: beste vriend zit niet op dezelfde school)	0,43*	0,59*	1,19	1,06
Slachtofferschap	0,78	0,88	1,16	0,82
<i>Kenmerken op schoolniveau</i>				
Authoritatieve schoolstijl	0,69	0,97	0,83	0,94
% jongens	0,99	1,00	1,01**	1,00
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	0,98	0,99	1,00	1,00
% spijbelaars		1,03***		1,04***
<i>Culturele kenmerken</i>				
Antisociaal gedrag		2,28***		2,86***
Commerciële vrijetijdsbesteding		1,36*		
Rho	0,02	0,00	0,08	0,02
N	888	841	944	907

Bron: Leerlingenparticipatie (2002), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,010 = **$; $p \leq 0,050 = *$; $p \leq 0,100 = (*)$

TABEL 8 MULTIVARIATE ANALYSES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN.

	<i>Jongens</i>		<i>Meisjes</i>	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,05*	0,04*	0,01***	0,01***
<i>GTI</i>				
Jaar	1,32***	1,38***	1,30***	1,34***
Nationaliteit moeder (0: autochtoon)	0,99	1,02	1,17*	1,16*
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	1,02	0,99	0,83	0,75*
Onderwijsvorm (0: aso/kso of a-stroom)				
tso of a-stroom met technische vorming	0,84	0,80	0,93	0,89
bso of b-stroom	1,52*	1,39	1,01	0,92
Subjectief inkomen	1,04	1,02	0,99	0,99
Schoolloopbaan (0: regelmatige schoolloopbaan)	1,77***	1,51**	1,70***	1,57***
<i>Andere kenmerken</i>				
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	1,65***	1,62***	1,31*	1,23
Relatie met de vader	0,81**	0,87*	0,94	0,96
Relatie met de moeder	0,84**	0,86*	0,79***	0,84***
Negatief zelfbeeld	0,96	0,96	1,12*	1,11
Relatie met de leerkrachten	0,74***	0,82***	0,79***	0,86*
<i>Kenmerken op schoolniveau</i>				
% jongens	1,00	1,00	1,00	1,00
Sociale schoolmix	0,84	0,87	1,35	1,32
% spijbelaars	1,04***	1,04***	1,04***	1,04***
<i>Culturele kenmerken</i>				
Antisociaal gedrag		1,75***		2,23***
Rho	0,00	0,00	0,00	0,00
N	1963	1917	2157	2136

Bron: JOP-scholenmonitor (2013), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

TABEL 9 MULTIVARIATE ANALYSES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET TWEEDE EN VIERDE JAAR IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	Model 1
	Exp(B)
Constant	0,03***
<i>GTI</i>	
Geslacht (0: meisje)	0,77
Jaar (0: 2 ^{de} jaar)	
4 ^{de} jaar	2,27***
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	2,57**
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,91
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)	
TSO of a-stroom met technische vorming	0,94
BSO of b-stroom	0,94
<i>Andere kenmerken</i>	
B-attest (0: geen B-attest)	1,00
C-attest (0: geen C-attest)	1,28
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	1,26
Opvolging door de ouders	0,82(*)
Relatie met de ouders	0,97
Leermotivatie	0,78*
Zelfbeeld (ref: midden)	
Laag zelfbeeld	1,28
Hoog zelfbeeld	1,04
Bijjob (0: Geen bijjob of bijjob enkel tijdens schoolvakanties)	1,69(*)
Een negatieve relatie met medeleerlingen	1,22*
Beste vriend (0: beste vriend zit niet op dezelfde school)	0,72(*)
Slachtofferschap	0,87
<i>Kenmerken op schoolniveau</i>	
Authoritatieve schoolstijl	0,99
% jongens	1,00
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	1,00
% spijbelaars	1,03***
<i>Culturele kenmerken</i>	
Antisociaal gedrag	2,43***
Commerciële vrijetijdsbesteding	1,29**
<i>Interactie-effect</i>	
Geslacht * buitenlandse nationaliteit	0,36*
Rho	0,00
N	1744

Bron: Leerlingenparticipatie (2002), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,010 = **$; $p \leq 0,050 = *$; $p \leq 0,100 = (*)$

TABEL 10 MULTIVARIATE ANALYSES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET TWEEDE EN VIERDE JAAR IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,46***	0,03***	0,03***	0,03***
<i>GTI</i>				
Geslacht (0:meisje)		0,98	0,73*	0,81
Jaar (0: 1 ^{ste} jaar)				
2 ^{de} jaar		1,31	1,45	1,44
3 ^{de} jaar		1,15	1,33	1,34
4 ^{de} jaar		2,23**	2,59**	2,55**
5 ^{de} jaar		2,18**	2,71***	2,70**
6 ^{de} jaar		3,79***	4,83***	4,83***
7 ^{de} jaar		6,19***	9,48***	9,45***
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)		0,99	0,98	1,00
Nationaliteit moeder (0: autochtoon)				
Turk	1,51***	1,89*	1,96*	1,62
Marokkaan	0,78(*)	1,19	1,19	1,09
Niet-Belg uit MOE-landen	1,08	1,33	1,49	1,20
Niet-Belg uit restcategorie	1,27*	2,06***	2,07***	1,72*
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming		0,92	0,88	0,89
BSO of b-stroom		1,00	0,95	0,97
Armoedeperceptie		0,83	0,81	0,83
Thuis taal (0: Nederlands)		1,07	0,99	1,06
<i>Andere kenmerken</i>				
B- of C-attest (0: regelmatige schoolloopbaan)		1,40**	1,45**	1,43**
Religie (0: Christen)				
Niet-gelovig / vrijzinnig		0,95	0,99	0,99
Moslim		1,05	1,04	0,93
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)		1,82***	1,79***	1,74***
Relatie met de ouders		0,92	0,91	0,87
Toekomstperspectief		0,92	1,06	1,10
Schoolbetrokkenheid		0,58***	0,66***	0,66***
<i>Kenmerken op schoolniveau</i>				
% jongens		1,00	1,00	1,00
% spijbelaars		1,03***	1,03***	1,03***
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit		0,99	0,99	0,99
<i>Culturele kenmerken</i>				
Antisociaal gedrag			1,27***	1,29**
Peerpressure			1,37***	1,35***
<i>Interactie-effect</i>				
Meisje*allochtoon				1,36
Rho	0,14	0,00	0,00	0,00
N	3523	1837	1817	1817

Bron: JOP Antwerpen & Gent (2012), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

TABEL 11 MULTIVARIATE ANALYSES TUSSEN JONGEREN MET DE BELGISCHE, MAROKKAANSE EN TURKSE NATIONALITEIT NAAR SPIJBELEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN ANTWERPEN EN GENT.

	<i>Belgische nationaliteit</i>	<i>Marokkaanse nationaliteit</i>	<i>Turkse nationaliteit</i>
	Model 1	Model 2	Model 3
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,02***	0,04*	0,04*
<i>GTI</i>			
Geslacht (0: meisje)	0,72(*)	0,81	0,90
Jaar (0: 1 ^{ste} jaar)			
2 ^{de} jaar	1,76	1,04	1,18
3 ^{de} jaar	1,19	1,04	2,27
4 ^{de} jaar	1,82	1,63	2,74
5 ^{de} jaar	2,17	1,62	2,05
6 ^{de} jaar	4,18**	3,98(*)	5,79**
7 ^{de} jaar	10,11***	3,21	4,28(*)
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,97	0,98	0,93
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)			
TSO of a-stroom met technische vorming	0,67(*)	1,15	0,94
BSO of b-stroom	0,81	1,78	0,79
Subjectief inkomen	1,01*	1,00	1,01
Thuis taal (0: Nederlands)	2,14(*)	1,26	0,94
<i>Andere kenmerken</i>			
B-attest (0: geen B-attest)	1,27	0,92	1,09
C-attest (0: geen C-attest)	1,81***	1,66	1,72(*)
Religie (0: Christen)			
Niet-gelovig / vrijzinnig	1,11	1,08	0,82
Moslim	1,40	0,61	0,68
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	1,53*	2,53*	1,72
Relatie met de ouders	1,01	0,97	0,79
Opvolging door de ouders	0,83	0,98	1,59*
Belang onderwijs door de ouders	1,01	1,33(*)	1,06
Toekomstperspectief	1,00	1,08	1,33
Futiliteit	0,96	0,97	0,93
Schoolbetrokkenheid	0,64***	0,62**	0,49***
<i>Kenmerken op schoolniveau</i>			
Locatie (0: Antwerpen)	0,93	0,32*	0,38*
% jongens	0,99	0,99	0,99
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	1,00	1,02*	1,01(*)
% spijbelaars	1,04***	1,02	1,03(*)
<i>Culturele kenmerken</i>			
Antisociaal gedrag	1,59***	1,34*	1,22
Peerpressure	1,39***	1,06	1,48*
Rho	0,00	0,03	
N	1176	297	274

Bron: JOP Antwerpen & Gent (2012), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

13.2 BIJLAGE HOOFDSTUK 6: 3 TYPES VAN OCCASIONEEL SPIJBELLEN

13.2.1 Modelkeuze

Er wordt gebruikt gemaakt van Latent Gold 4.5TM om een latente klasse-analyse uit te voeren op de verschillende spijbeldimensies ter ontleding van verschillende spijbelclusters. Tabel 1 presenteert verschillende indicatoren ter bepaling van de meest "fittende" clusterstructuur. Een eerste criteria ter bepaling van de optimale fit van het model is de waarde van BIC, AIC en CAIC (Yang, 2006). Hoe lager de waarde van deze indicatoren, hoe beter de fit van het model. Een tweede criteria baseert zich op de significantietest van de Chi-kwadraat distributie van de L^2 indicator (p-waarde) en het aantal parameters (Vermunt & Magidson, 2008). Het meest fittende model stemt overeen met elk model met een p-waarde groter dan 0,05 en een minimaal gebruik van het aantal parameters. Beide criteria verantwoorden de keuze voor een 3 cluster model (zie tabel 1).

TABEL 1 INDICATOREN TER BEPALING VAN DE OPTIMALE MODEL-FIT.

	BIC	AIC	CAIC	Npar	P-waarde
1 cluster model	4596.9923	4570.6811	4602.9923	6	.0000
2 cluster model	4354.9043	4297.8967	4367.9043	13	.0848
3 cluster model	4351.8031	4264.0992	4371.8031	20	.1310
4 cluster model	4385.2664	4266.8661	4412.2664	27	.1589
5 cluster model	4418.9911	4269.8945	4452.9911	34	.1689
6 cluster model	4457.5709	4277.7780	4498.5709	41	.2235

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

13.2.2 Spijbeltypes vs. niet-spijbelars

TABEL 2 MULTIVARIATE MULTILEVEL REGRESSIEANALYSE VOOR DE DRIE SPIJBELCLUSTERS MET DE NIET-SPIJBELAARS ALS REFERENTIECATEGORIE VOOR LEERLINGEN UIT DE 2^{DE} EN 3^{DE} GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS.

	<i>Thuisblijvers</i>	<i>Traditionele spijbelgroep</i>	<i>Ouder gedoogd sociaal spijbelen</i>
Intercept	-2.301**	-3.299***	-2.902***
<i>Level 1 – Individuele kenmerken</i>			
Geslacht (0: meisje)	-.276(*)	-.138	.091
Jaar (0: 3 ^{de} jaar)			
4 ^{de} jaar	-.021	.135	.255
5 ^{de} jaar	.257	.060	.103
6 ^{de} jaar	.595**	.038	.311
7 ^{de} jaar	-.303	-.345	.159
Bissen (0: nooit gebist)	.408**	.250	.226
Migratie-achtergrond (0: autochtoon)			
Turks / Marokkans	.283	.109	-.057
Overige	.243	-.047	-.452(*)
Arbeidssituatie ouders (0: beide ouders werkloos)	.326	-.282	-.054
Gezinsituatie (0: ouders wonen samen)	-.402**	.012	-.120
Antisociaal gedrag	.240***	.398***	.336***
Binding met school	-.204**	-.194*	-.187*
Binding met ouders	-.146*	-.097	-.059
<i>Level 2 – Schoolkenmerken</i>			
% jongens	-.005	-.003	-.002
% spijbelaars	.041***	.038***	.020(*)
<i>Samenvattende gegevens</i>			
Variantie school	.000	.000	.000
Intraschoolcorrelatie	/	/	/
N level 1	3124	3097	3067
N level 2	62	62	62

Bron: Jongerenenquête (2012), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$.

13.2.3 Spijbelen ontdekt naar spijbelttype

TABEL 8 SPIJBELLEN ONTDEKT NAAR SPIJBELTYPE.

Spijbelen ontdekt			
	Nooit	Minstens 1 keer	Totaal
Thuisblijvers	61,5%	38,5%	231
Traditionele spijbelaars	59,1%	40,9%	198
Ouders gedoogde sociale spijbelaars	52,5%	47,5%	160

Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

13.3 BIJLAGE HOOFDSTUK 7: PERCEPTIE VAN
SCHOOLDIRECTEURS OVER SPIJBELEN EN
SCHOOLKLIMAAT

TABEL 1: CORRELATIEMATRIX PERCEPTIE VAN SCHOOLDIRECTEURS MET SPIJBELN EN CONFRONTATIE MET SPIJBELVORMEN											
	Perceptie spijbelen	Net voor of na de zomer- vakantie	Net voor of na een andere school- vakantie	Tijdens de 1 ^{ste} les van de dag	Tijdens de laatste les van de dag	Tijdens dezelfde les	Vervalsen doktersbriefje	Vervalsen ouderbriefje	Post- registratie spijbelen	Met medeweten van de ouders	School- afwezigheid wegens psychologische problemen
Perceptie spijbelen	1										
Net voor of na de zomervakantie	0,406*	1									
Net voor of na een andere schoolvakantie	0,496**	0,890**	1								
Tijdens de 1 ^{ste} les van de dag	0,459**	0,522**	0,593**	1							
Tijdens de laatste les van de dag	0,526**	0,537**	0,592**	0,715**	1						
Tijdens dezelfde les	0,518**	0,366*	0,511**	0,413**	0,363*	1					
Vervalsen doktersbriefje	0,353*	0,189	0,244	0,183	0,430**	0,296	1				
Vervalsen ouderbriefje	0,326*	0,346*	0,376*	0,292	0,405*	0,251	0,557**	1			
Post-registratie spijbelen	0,400*	0,342*	0,347*	0,362*	0,629**	0,499**	0,296	0,438**	1		
Met medeweten van de ouders	0,400*	0,528**	0,528**	0,400*	0,334*	0,476**	0,341*	0,429**	0,225	1	
Schoolafwezigheid wegens psychologische problemen ⁽¹⁾	0,440**	0,254	0,292	0,130	0,366*	0,432**	0,420**	0,484**	0,379*	0,340*	1

Bron: Spijbelenquête (2012-2013). * = correlatie is significant op 0,05 ; ** = correlatie is significant op 0,01. ⁽¹⁾ Een PCA leverde een één-dimensionale structuur op van schoolafwezigheid wegens schoolfobie, depressie, gepest worden, faalangst, en leerstoornissen met een eigenwaarde van 2,918 en een cronbach a van 0,814.

13.4 BIJLAGE HOOFDSTUK 8: MAAKT DE SCHOOL HET VERSCHIL

TABEL 1: SCHAALKENMERKEN VOOR DE SCHAAL 'ACHTERGESTELDE SCHOOL' (N =4190).

	Lading
% leerlingen met een migratie-achtergrond	0,933
% leerlingen met een vreemde thuistaal	0,908
% leerlingen met een laag opgeleide moeder	0,897
Gemiddelde score op antisociale buurt	0,824
% leerlingen die reeds gebist hebben	0,811
Gemiddelde score op subjectief inkomen	0,680
Eigenwaarde = 4,299; $R^2 = 71,643\%$; Cronbach $\alpha = 0,851$	

Bron: Spijbelenquête (2012-2013)

TABEL 2: SCHAALKENMERKEN VOOR DE SCHAAL 'RESPONSIEVE SCHOOLSTIJL' (N =2414).

	Lading
De inhoud van de lessen	0,656
Het schoolreglement en/of de leefregels	0,674
Schoolactiviteiten buiten de lesuren	0,873
Het bespreken van schoolproblemen (pesten, druggebruik,...)	0,764
Schoolactiviteiten binnen de lesuren (bv. tijdens de middagpauze)	0,811
Hoe vaak heb je het gevoel dat je oneerlijk behandeld wordt door je leerkrachten	0,631
Kan u op een schaal van 0 tot 10 uw school met betrekking tot leerlingenparticipatie beoordelen? (*)	0,618
Eigenwaarde = 3,669; $R^2 = 52,421\%$; Cronbach $\alpha = 0,698$	

(*) Item werd bevraagd bij de schooldirectie. De overige items bij de leerlingen. Bron: Spijbelenquête (2012-2013)

TABEL 3: SCHAALKENMERKEN VOOR DE SCHAAL 'VEELEISENDE SCHOOLSTIJL' (N =2489).

	Lading
Te lakse controle van leerkrachten van huiswerk of schooltaken	-0,817
De leerlingen die te weinig aangemoedigd worden om al hun mogelijkheden te gebruiken	-0,792
Lage verwachtingen van de leerkrachten over de leerlingen	-0,770
De leerkrachten zijn niet streng genoeg	-0,754
Eigenwaarde = 2,456; $R^2 = 61,392\%$; Cronbach $\alpha = 0,786$	

Alle items werden bevraagd bij de schooldirectie. Bron: Spijbelenquête (2012-2013).

13.5 BIJLAGE HOOFDSTUK 9: ZEER PROBLEMATISCH SPIJBELEN IN VLAANDEREN

TABEL 1: MULTIVARIATE LINEAIRE REGRESSIE VAN PROBLEMATISCH SPIJBELGEDRAG VOOR ALLE JONGEREN

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Buurland		1,439***	1,398***	1,481***	1,482***	1,363***	1,400***
Turk		1,519**	1,08	1,288	1,289	1,072	1,092
Marokkaan		1,433**	1,073	1,239	1,242	1,054	1,07
Vluchteling		1,795***	1,375	1,547**	1,542*	1,384	1,398*
MOE-land		2,089***	1,466***	1,893***	1,893***	1,465***	1,486***
NoordAmerika		2,139***	1,518**	1,950***	1,957***	1,506**	1,515**
Restcat		1,599***	1,220**	1,495***	1,494***	1,216**	1,224**
Jaar		0,786***	0,797***	0,806***	0,806***	0,798***	0,797***
gender_dum		1,117***	1,109**	1,119***	1,019	1,103**	1,112**
BSO		16,52***	15,40***	15,28***	15,33***	9,393***	15,38***
TSO		3,955***	3,947***	3,868***	3,887***	2,518***	3,947***
KSO		5,362***	5,597***	5,410***	5,396***	4,485***	5,911***
DBSO		165,4***	141,8***	154,2***	154,6***	82,75***	140,5***
Opleiding_gokDUM			1,037***			1,035***	1,036***
taal_ik_1011_dum			1,047***			1,045***	1,043***
buurt_ik_1011_dum			1,044***			1,041***	1,041***
schooltoelage_dum			0,940***			0,939***	0,940***
GOKK				1,057***	1,044***		
gender_GOKK					1,022*		
opleiding_mean						1,599***	
taal_ik_mean							1,378***
buurt_ik_mean							
schooltoelage_mean							
GOKK_mean							
gender_dum_mean							
nat_cat2_dum_mean							
GOKK_GOKKm							
N	293204	293204	293204	293204	293204	293204	293204
var(schoolr)	4,56	1,63	1,38	1,49	1,49	0,95	1,06
VPC ~ ICC	0,581	0,331	0,296	0,312	0,312	0,224	0,244
Exponentiated coefficients							
* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001							

	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Buurland	1,412***	1,402***	1,398***	1,398***	1,392***	1,469***
Turk	1,086	1,079	1,085	1,085	1,085	1,354
Marokkaan	1,064	1,06	1,059	1,059	1,058	1,29
Vluchteling	1,39	1,385	1,396	1,396	1,395	1,540**
MOE-land	1,474***	1,470***	1,478***	1,478***	1,477***	1,880***
NoordAmerika	1,506**	1,509**	1,506**	1,506**	1,505**	1,897***
Restcat	1,218**	1,216**	1,219**	1,219**	1,218**	1,418***
Jaar	0,796***	0,797***	0,797***	0,797***	0,797***	0,805***
gender_dum	1,114***	1,116***	1,113**	1,113**	1,113**	1,037
BSO	15,26***	11,13***	12,48***	12,47***	12,47***	11,43***
TSO	3,906***	2,915***	3,253***	3,252***	3,252***	3,015***
KSO	5,606***	4,555***	5,143***	5,143***	5,137***	4,702***
DBSO	138,8***	104,3***	113,0***	112,9***	112,7***	108,7***
Opleiding_gokDUM	1,036***	1,035***	1,036***	1,036***	1,036***	
taal_ik_1011_dum	1,044***	1,045***	1,043***	1,043***	1,043***	
buurt_ik_1011_dum	1,039***	1,041***	1,039***	1,039***	1,039***	
schooltoelage_dum	0,940***	0,939***	0,939***	0,939***	0,939***	
GOKK						1,194***
gender_GOKK						1,019
opleiding_mean						
taal_ik_mean						
buurt_ik_mean	1,291***					
schooltoelage_mean		1,723***				
GOKK_mean			1,600***	1,600***	1,590***	1,913***
gender_dum_mean				1,007	1,001	0,995
nat_cat2_dum_mean					1,254	1,37
GOKK_GOKKm						0,963***
N	293204	293204	293204	293204	293204	293204
var(schoolr)	1,03	1,07	0,94	0,94	0,94	0,88
VPC ~ ICC	0,238	0,245	0,222	0,222	0,222	0,211
Exponentiated coefficients						
* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001						

TABEL 2: MULTIVARIATE LINEAIRE REGRESSIE VAN PROBLEMATISCH SPIJBELGEDRAG VOOR JONGEREN UIT HET DBSO

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	<i>DBSO</i>	<i>DBSO</i>	<i>DBSO</i>	<i>DBSO</i>	<i>DBSO</i>	<i>DBSO</i>	<i>DBSO</i>
Buurland		1,104	1,061	1,121	1,136	1,057	1,064
Turk		1,581	1,151	1,360	1,349	1,149	1,153
Marokkaan		1,062	0,730	0,950	0,971	0,728	0,729
Vluchteling		1,165	0,944	1,021	1,012	0,944	0,946
MOE-land		2,050***	1,412**	1,866***	1,875***	1,409**	1,410**
NoordAmerika		2,578***	1,928*	2,374**	2,395**	1,921*	1,928*
Restcat		0,842	0,610***	0,795	0,793	0,611***	0,610***
gender_dum		0,883*	0,901	0,888*	0,694***	0,902	0,902
Opleiding_gokDUM			1,037***			1,037***	1,037***
taal_ik_1011_dum			1,036***			1,036***	1,035***
buurt_ik_1011_dum			1,043***			1,042***	1,042***
schooltoelage_dum			0,925***			0,925***	0,925***
GOKK				1,048***	1,008		
gender_GOKK					1,061**		
opleiding_mean						1,126	
taal_ik_mean							1,091
buurt_ik_mean							
schooltoelage_mean							
GOKK_mean							
gender_dum_mean							
nat_cat2_dum_mean							
GOKK_GOKKm							
N	7871	7871	7871	7871	7871	7871	7871
var(schoolr)	0,60	0,58	0,54	0,56	0,56	0,51	0,51
VPC ~ ICC	0,154	0,150	0,141	0,145	0,145	0,134	0,134
Exponentiated coefficients							
* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001							

	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
	<i>DBSO</i>	<i>DBSO</i>	<i>DBSO</i>	<i>DBSO</i>	<i>DBSO</i>	<i>DBSO</i>
Buurland	1,065	1,062	1,065	1,060	1,091	1,169
Turk	1,151	1,152	1,152	1,151	1,154	1,366
Marokkaan	0,729	0,730	0,728	0,728	0,731	0,971
Vluchteling	0,943	0,944	0,944	0,936	0,937	1,003
MOE-land	1,410**	1,412**	1,410**	1,409**	1,412**	1,883***
NoordAmerika	1,925*	1,928*	1,925*	1,921*	1,929*	2,394**
Restcat	0,610***	0,610***	0,610***	0,611***	0,613***	0,785
gender_dum	0,902	0,901	0,902	0,904	0,904	0,710***
Opleiding_gokDUM	1,037***	1,037***	1,037***	1,037***	1,037***	
taal_ik_1011_dum	1,036***	1,036***	1,035***	1,036***	1,035***	
buurt_ik_1011_dum	1,043***	1,043***	1,042***	1,042***	1,042***	
schooltoelage_dum	0,925***	0,925***	0,925***	0,925***	0,925***	
GOKK						1,063
gender_GOKK						1,056**
opleiding_mean						
taal_ik_mean						
buurt_ik_mean	1,044					
schooltoelage_mean		1,016				
GOKK_mean			1,102	1,005	1,070	1,189
gender_dum_mean				0,213*	0,205*	0,228*
nat_cat2_dum_mean					0,202	0,211
GOKK_GOKKm						0,987
N	7871	7871	7871	7871	7871	7871
var(schoolr)	0,53	0,54	0,52	0,46	0,43	0,43
VPC ~ ICC	0,139	0,141	0,136	0,123	0,116	0,116
Exponentiated coefficients						
* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001						

TABEL 3: MULTIVARIATE LINEAIRE REGRESSIE VAN PROBLEMATISCH SPIJBELGEDRAG VOOR NIET-BELGEN

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	PA NBELG	PA NBELG	PA NBELG	PA NBELG	PA NBELG	PA NBELG	PA NBELG
Turk		1,551*	1,791**	1,923***	1,928***	1,642*	1,692**
Marokkaan		1,559**	1,834***	1,925***	1,941***	1,689**	1,707**
Vluchteling		1,946***	2,357***	2,352***	2,348***	2,301***	2,295***
MOE-land		2,145***	2,184***	2,473***	2,478***	2,101***	2,111***
NoordAmerika		2,029***	2,004***	2,343***	2,360***	1,943***	1,887***
Restcat		1,678***	1,718***	1,880***	1,889***	1,672***	1,648***
Jaar		0,856	0,877	0,843	0,844	0,881	0,876
gender_dum		0,977	0,978	0,974	0,695*	0,984	0,994
BSO		10,86***	10,51***	11,44***	11,61***	6,169***	10,27***
TSO		2,453***	2,439***	2,513***	2,542***	1,609	2,433***
KSO		1,885	1,738	1,827	1,799	1,813	2,011
DBSO		61,06***	48,53***	63,40***	65,00***	25,22***	46,93***
Opleiding_gokDUM			1,013			1,009	1,013
taal_ik_1011_dum			1,009			1,006	1,005
buurt_ik_1011_dum			1,010			1,001	1,002
schooltoelage_dum			0,917***			0,916***	0,917***
GOKK				0,948***	0,916***		
gender_GOKK					1,064*		
opleiding_mean						1,411***	
taal_ik_mean							1,229***
buurt_ik_mean							
schooltoelage_mean							
GOKK_mean							
gender_dum_mean							
nat_cat2_dum_mean							
GOKK_GOKKm							
N	15339	15339	15339	15339	15339	15339	15339
var(schoolr)	2,49	0,80	0,82	0,86	0,86	0,69	0,71
VPC ~ ICC	0,431	0,196	0,200	0,207	0,207	0,173	0,178
Exponentiated coefficients							
* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001							

	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
	PA NBELG	PA NBELG	PA NBELG	PA NBELG	PA NBELG	PA NBELG
Turk	1,627*	1,643*	1,612*	1,615*	1,569*	1,621*
Marokkaan	1,641**	1,669**	1,629**	1,628**	1,586**	1,616**
Vluchteling	2,214***	2,255***	2,232***	2,227***	2,167***	1,999***
MOE-land	2,019***	2,074***	2,037***	2,039***	1,984***	2,109***
NoordAmerika	1,829***	1,894***	1,843***	1,840***	1,775***	1,976***
Restcat	1,591***	1,632***	1,603***	1,602***	1,556***	1,580***
Jaar	0,874	0,881	0,877	0,877	0,877	0,842
gender_dum	1,002	1,007	1,003	1,023	1,026	0,722*
BSO	10,12***	7,878***	8,465***	8,627***	8,646***	9,049***
TSO	2,383***	1,920**	2,072**	2,102**	2,090**	2,100**
KSO	1,844	1,701	1,899	1,873	1,878	2,002
DBSO	45,74***	40,36***	38,32***	40,10***	40,39***	49,42***
Opleiding_gokDUM	1,013	1,012	1,011	1,012	1,012	
taal_ik_1011_dum	1,006	1,007	1,005	1,005	1,005	
buurt_ik_1011_dum	0,997	1,003	0,997	0,997	0,996	
schooltoelage_dum	0,917***	0,915***	0,916***	0,916***	0,916***	
GOKK						1,006
gender_GOKK						1,064*
opleiding_mean						
taal_ik_mean						
buurt_ik_mean	1,197***					
schooltoelage_mean		1,451***				
GOKK_mean			1,374***	1,366***	1,402***	1,619***
gender_dum_mean				0,766	0,806	0,859
nat_cat2_dum_mean					0,326	0,563
GOKK_GOKKm						0,973***
N	15339	15339	15339	15339	15339	15339
var(schoolr)	0,72	0,72	0,68	0,67	0,63	0,62
VPC ~ ICC	0,180	0,180	0,171	0,169	0,161	0,159
Exponentiated coefficients						
* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001						

