



## **HOE VAAK SPIJBELEN LEERLINGEN?**

Een vergelijkend onderzoek tussen geregistreerde en zelfgerapporteerde afwezigheden

Gil Keppens, Bram Spruyt & Jonas Dockx

---



# **HOE VAAK SPIJBELEN LEERLINGEN?**

Een vergelijkend onderzoek tussen geregistreerde en zelfgerapporteerde afwezigheden

**Gil Keppens, Bram Spruyt & Jonas Dockx**

**Promotor: Bram Spruyt**

Research paper SONO/2018.OL1.2/2

Gent, Februari 2018

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Keppens, G., Spruyt, B. & Dockx, J. (2018) Hoe vaak spijbelen leerlingen? Een vergelijkend onderzoek tussen geregistreerde en zelfgerapporteerde afwezigheden. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie [Gil.Keppens@vub.be](mailto:Gil.Keppens@vub.be)

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2018 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek  
UGent - Vakgroep Onderwijskunde  
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via [www.steunpuntsono.be](http://www.steunpuntsono.be)

# Voorwoord

Een kritische voorwaarde voor een aanklampend beleid inzake spijbelen is het beschikken over accurate registratiedata. De afgelopen jaren werd in Vlaanderen, in het bijzonder door de implementatie van het informaticasysteem DISCIMUS, grote vooruitgang geboekt in het registreren van problematische afwezigheden. Via DISCIMUS registreren scholen afwezigheden. Het is belangrijk om naast de ontwikkeling van de technische infrastructuur te monitoren wat de kenmerken en eigenschappen van de aldus verzamelde data precies zijn. Dit rapport draagt aan dat objectief bij. Concreet vergelijken we zelfgerapporteerde gegevens over spijbelen afkomstig uit het onderzoek 'Loopbanen in het Secundair Onderwijs' van het schooljaar 2016-2017 (in het vervolg van dit rapport afgekort als LISO) met de administratieve databank over afwezigheden van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (in het vervolg van dit hoofdstuk benoemd als DISCIMUS). Het gaat hier om de analyse van unieke data waarbij voor dezelfde leerlingen spijbelen op twee manieren (zelfgerapporteerd vs. administratief geregistreerd) verzameld werden. Dat laat ons toe van te onderzoeken (1) in welke mate zelfgerapporteerde gegevens over spijbelen en administratieve gegevens van problematische afwezigheden hetzelfde gedrag meten en (2) of het spijbelen van bepaalde types spijbelaars en/of bepaalde sociale groepen (het geslacht, de GOK-indicatoren, de onderwijsvorm en de leeftijd) in de administratieve data over problematische afwezigheden onder- of overschat wordt.

# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	<b>4</b>
<b>Inhoud</b>	<b>5</b>
<b>Beleidssamenvatting</b>	<b>6</b>
<b>Inleiding</b>	<b>11</b>
<b>Sterktes en zwaktes van administratieve en zelfrapportage data over afwezigheden en spijbelen</b>	<b>14</b>
<b>Data en methodologie</b>	<b>19</b>
<b>Resultaten</b>	<b>26</b>
<b>Besluit en discussie</b>	<b>47</b>
<b>Noten</b>	<b>53</b>
<b>Bibliografie</b>	<b>54</b>

# Beleidssamenvatting

Scholen zullen in 2019 via Mijn Onderwijs platform inzage krijgen in de prevalentie van spijbelen op hun school. Sinds enkele jaren hebben scholen inzage in hun cijfers vroegtijdig schoolverlaten. Via spijbelspiegels (dit zijn rapporten waarin het aantal ongeoorloofde afwezigheden voor een school afgezet worden tegen cijfers van scholen met gelijkaardige kenmerken) worden scholen aangemoedigd een zelf-onderzoekende houding aan te nemen teneinde het beter identificeren van risicosituaties en het ontwikkelen van een aangepast zorgbeleid. De mate waarin dat potentieel effectief gerealiseerd wordt, is afhankelijk van een aantal randvoorwaarden (Keppens & Spruyt, 2018). Het gaat daarbij evident om de datageletterdheid van de school (zie VLOR, 2015, p.5), maar ook om een goed begrip van de administratieve data over problematische afwezigheden. Een succesvolle aanpak van spijbelen veronderstelt dat we best zo vroeg mogelijk ingrijpen, namelijk op het moment dat de binding tussen de jongere en de school nog voldoende sterk is (Keppens & Spruyt, 2017a; Keppens & Spruyt, 2017b). Het ligt daarmee voor de hand dat scholen naar de geregistreerde problematische afwezigheden in hun school kijken. Dat roept niet alleen de vraag naar de kwaliteit van deze data op. Relevant is ook de vraag in welke mate registratiedata specifieke vormen van spijbelen systematisch over- of onderschatten.

Over de eigenschappen van administratieve registratiedata met betrekking tot (problematische) afwezigheden is nog maar weinig geweten. In dit rapport maken we gebruik van unieke data waarin we voor dezelfde leerlingen zowel over registratiecijfers als zelfgerapporteerde data over afwezigheden beschikken. Daarvoor vergelijken we zelfgerapporteerde gegevens over spijbelen afkomstig uit het onderzoek 'Loopbanen in het Secundair Onderwijs' van het schooljaar 2016-2017 (LISO) met de administratieve databank over afwezigheden van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. We kijken daarbij enkel naar leerlingen uit het voltijds onderwijs. Jongeren die les volgen in het deeltijds en het buitengewoon onderwijs worden buiten beschouwing gelaten.

De cijfers tonen slechts een veeleer bescheiden verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en geregistreerde B-codes. Leerlingen behalen ongeveer dubbel zoveel B-codes in vergelijking met het zelfgerapporteerd spijbelen. Bovendien varieert het verband tussen spijbelen en sociale achtergrondkenmerken met de registratiemethode. Wanneer we de prevalentie van spijbelen meten via de administratieve data over problematische afwezigheden dan leidt dat tot een onderschatting van spijbelen bij meisjes uit het aso waarvan de moeder minstens een diploma secundair onderwijs heeft, waar men thuis geen schooltoelage ontvangt, waar men thuis Nederlands spreekt en die in een buurt wonen zonder schoolachterstand. Vooral het effect gender is opvallend omdat het in lijn ligt met eerder kwalitatief onderzoek naar spijbelen in Vlaanderen waaruit bleek dat we de ernst van het spijbelen bij sommige meisjes mogelijk onderschatten (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Die 'onzichtbaarheid' van spijbelen bij meisjes kan gerelateerd worden aan de internalistische verschijningsvorm van probleemgedrag bij meisjes. Zo weten we uit onderzoek dat meisjes bij persoonlijke problemen een sterkere neiging hebben zich af te zonderen en problemen te internaliseren terwijl jongens een grotere neiging hebben hun persoonlijke problemen te externaliseren via het stellen van normoverschrijdend gedrag (Bijttebier & Vertommen, 1998; Crick & Grotpeter, 1995). Omdat externalistisch gedrag vaak zichtbaarder is, wordt de problematiek van meisjes vaak over het hoofd gezien (Osler, Street, Lall, & Vincent, 2002). Gevreesd wordt dat dit alles bijdraagt aan het minder snel herkennen van probleemgedrag bij meisjes (Osler, Street, Lall, & Vincent, 2002). Deze hypothese kan op basis van de huidige data niet getoetst worden, maar de resultaten van dit rapport suggereren wel dat het spijbelen bij meisjes meer aandacht verdient (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014).

Een andere centrale boodschap die uit de analyses voortvloeit is dat administratieve registratiedata rond problematische afwezigheden vooral oudergemotiveerd spijbelen onderschatten. Dat laatste is een logisch gevolg van het feit dat ouders over de mogelijkheid beschikken om de afwezigheden van school te legitimeren met een ouderbriefje, ook als die legitimatie niet gegrond is. Leerlingen geven aan dat ze met toestemming van de ouders spijbelen om op vakantie te gaan, wegens vermoeidheid, omdat men zich slecht had voorbereid op een toets of een schooltaak niet had gemaakt,

om te gaan werken of om iets leuks te gaan doen met vrienden of familie. Een groot deel van het spijbelen is oudergemotiveerd. Ongeveer de helft van de spijbelende leerlingen gaf aan dat hun ouders op de hoogte waren van het spijbelgedrag. Iets meer dan een derde gaf aan dat hun ouders toestemden met hun spijbelen. Eerder Vlaams onderzoek naar spijbelen bij leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs kwam tot gelijkaardige bevindingen (Keppens & Spruyt, 2016).

Tot slot stellen we ook op schoolniveau grote verschillen vast in de mate van mismatch tussen zelf-rapportage en registratiedata over problematische afwezigheden. Scholen waar er minder B-codes worden geregistreerd dan men op basis van de zelfrapportage van leerlingen zou verwachten hebben vooral een leerlingenpubliek dat afkomstig is uit de middenklasse. Daar tegenover zien we dat scholen waar meer B-codes geregistreerd worden dan op basis van de zelfrapportage van leerlingen verwacht kon worden, gekenmerkt worden door een hoger percentage leerlingen met een kansarm profiel. In scholen waar men de problematiek overschat wordt er gemiddeld meer gespijbeld. De gemiddelde score op zelfgerapporteerd spijbelen ligt in deze scholen dubbel zo hoog in vergelijking met scholen waar de registratiedata in vergelijking met de zelfrapportagedata de problematiek onderschat. Deze resultaten leiden naar twee aanbevelingen voor het beleid.

Ten eerste blijkt dat de administratieve data vooral berekende spijbelaars missen. Het ontbreken van deze groep spijbelaars in administratieve data is omwille van twee redenen problematisch. Ten eerste tonen de analyses dat het aantal spijbelaars die aso volgen ondervertegenwoordigd is in de administratieve data. Leerlingen uit het aso vormen in het secundair onderwijs in Vlaanderen proportioneel de grootste groep (Keppens & Spruyt, 2018). Ten tweede steunen succesvolle interventies tegenover spijbelen in de literatuur op administratieve data om spijbelaars te identificeren en er gepaste maatregelen tegen te nemen (Keppens & Spruyt, 2017; Reid, 2014). Onze analyses tonen dat via dergelijke strategieën berekende spijbelaars onder de radar blijven. Dat is problematisch omdat we op basis van kwalitatief onderzoek bij hardnekkige spijbelaars weten dat frequente spijbelaars vaak begonnen te spijbelen als berekende spijbelaar (Keppens & Spruyt, 2017a). Leerlingen die voor het eerst spijbelen voelen zich vaak nog relatief sterk verbonden met



de school en hebben daarom ook een zekere angst betrappt te worden. Naarmate jongeren frequenter spijbelen en de binding met de school afneemt vervaagt die angst om betrappt te worden tot het punt dat jongeren onverschillig staan tegenover betrappt te worden en het krijgen van sancties. Het is vanaf dat moment dat jongeren zeer veel B-codes verzamelen. Berekende spijbelaars hebben nog een zekere mate van binding met de school. Het is op dit ogenblik dat interventies vanuit de school op spijbelen nog enigszins effectief zijn. Daarnaast weten we dat de kans op spijbelen toeneemt naarmate leerlingen andere leerlingen zien spijbelen, in het bijzonder indien de medeleerlingen niet betrappt worden (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Dit alles leidt tot de conclusie dat een preventiebeleid ten aanzien van spijbelen waarbij men kort op de bal tracht te spelen pas succesvol zal zijn indien we ook concrete interventies ontwikkelen in het tegengaan van berekend spijbelen. Een groot deel van de verantwoordelijkheid ligt in deze context bij de scholen zelf, die kunnen inzetten op het optimaliseren van het detectie- en registratiebeleid via technopreventie (bijvoorbeeld optimaliseren van de controle op de toegangspoorten tot de school), digitalisering van registraties van aanwezigheid gedurende elk lesuur en sensibilisering bij leerkrachten en secretariaatspersoneel. En dit alles in het kader van een breed zorgbeleid dat steunt op het versterken van binding op school (Keppens & Spruyt, 2017; Keppens & Spruyt, 2017b). De resultaten tonen dat berekende spijbelaars zich hoofdzakelijk bevinden in scholen waar er gemiddeld genomen weinig gespijbeld wordt. Dat vraagt in de eerste plaats om het sensibiliseren van scholen die op basis van de registratiedata geen spijbelproblematiek ervaren. De uitdaging bestaat er daarmee in deze scholen toch te overtuigen om te investeren in een meer doordacht systeem dat berekende spijbelaars detecteert.

Ten tweede stellen we vast dat scholen waar men de spijbelproblematiek overschat (i.e., meer B-codes geregistreerd dan men op basis van de zelfrapportage van leerlingen zou verwachten) toch met het grootst aantal spijbelaars worden geconfronteerd. Die vaststelling kan vooral verklaard worden door de instroom. Scholen waar men de prevalentie spijbelaars overschat zijn scholen met een grote proportie leerlingen met een laagopgeleide moeder, die in een buurt wonen met veel schoolachterstand, waar men thuis een vreemde taal spreekt en die een schooltoelage ontvangen. Het kwalitatief luik

van onze onderzoekslijn wijst echter nog op een tweede mogelijke verklaring. Scholen die geconfronteerd worden met veel spijbelaars trachten vaak meer grip te krijgen op de spijbelproblematiek door streng om te gaan met de registratie van afwezigheden. Die strenge aanpak bestaat uit het opleggen van een zeer korte termijn (bijvoorbeeld maximaal een week) waarop leerlingen afwezigheden kunnen wettigen met een ouder- of doktersbriefje. Leerlingen die spijbelen, met een gebrek aan binding met de school, zijn minder geneigd hun afwezigheden toch te laten wettigen. Een strenge aanpak ten opzichte van de mogelijke legitimatie van afwezigheden kan er dus voor zorgen dat het aantal B-codes toch toeneemt. Het illustreert dat zelfs als we via spijbel spiegels scholen met een gelijkaardig sociaal profiel vergelijken, verschillen tussen scholen niet noodzakelijk een gevolg zijn van een gebrek aan investering in het spijbelbeleid. De oplossing kan eruit bestaan scholen niet enkel te vergelijken op basis van de hoeveelheid B-codes, maar ook op basis van het totale aantal afwezigheidscodes (Keppens & Spruyt, 2018). Dat cijfer is minder gevoelig aan maatregelen waarbij men afwezigheidsgedrag van leerlingen al dan niet strenger sanctioneert, maar zal ook indirect een deel van het verdoken spijbelgedrag (bijvoorbeeld oudergemotiveerd spijbelen) in kaart brengen. De vaststelling dat de correlatie tussen alle geregistreerde en zelfgerapporteerde afwezigheden (0,49;  $p < 0,001$ ) sterker is dan de correlatie tussen het aantal B-codes en zelfgerapporteerd spijbelen (0,35;  $p < 0,001$ ) ligt in het verlengde van deze redenering. Dit heeft tot gevolg dat ook op individueel niveau de meest voor de hand liggende aanbeveling van dit onderzoek is dat zorgmedewerkers die leerlingen waar men een spijbelproblematiek vaststelt, best kunnen starten met *alle* afwezigheden van de betrokken leerling in rekening te brengen. Alleen focussen op ongeoorloofde afwezigheden dreigt immers op systematische wijze de ernst van de spijbelproblematiek te onderschatten.

# Inleiding

In de literatuur heerst al langer de overtuiging dat om meer grip te krijgen op de spijbelproblematiek scholen een meer onderzoekende houding ten aanzien van hun eigen functioneren zouden moeten aannemen. Daarmee wordt bedoeld dat ze nog meer aan de slag zouden moeten gaan met de registratiedata die over hun leerlingen en de school bestaan (Reid, 2014a, 2014b). Het startpunt van elk effectief preventiebeleid ten aanzien van spijbelen is inderdaad het verwerven van een goed zicht op de beginsituatie en het afgelegde traject van leerlingen. In dat kader zijn administratieve gegevens van afwezigheden cruciaal. Vlaanderen vormt binnen Europa een van de koplopers als het gaat over het op nauwkeurige en systematische wijze verzamelen van afwezigheidscijfers bij leerlingen die leerplichtonderwijs volgen. In principe wordt voor elke halve lesdag bijgehouden of een leerling aanwezig was. Indien de leerling niet aanwezig was, krijgt hij afhankelijk van het type afwezigheid een code. Indien de afwezigheid ongeoorloofd is, gaat het om een B-code. Sinds februari 2013 worden alle B-codes (en bij uitbreiding alle afwezigheidscodes) door scholen via het DISCIMUS-informaticasysteem doorgegeven aan het Agentschap voor onderwijsdiensten (AGODI) (Keppens & Spruyt, 2018). Doel van deze dataverzameling is om de problematiek te analyseren en er beleidsmaatregelen op af te stemmen. De verschillende afwezigheidscodes worden zowel op Vlaams niveau als op het niveau van scholen gemonitord. Scholen zullen in 2019 via Mijn Onderwijs platform inzage krijgen in de prevalentie van spijbelen op hun school. Sinds enkele jaren hebben scholen inzage in hun cijfers vroegtijdig schoolverlaten. Via spijbelspiegels (i.e., rapporten waarin het aantal ongeoorloofde afwezigheden voor een school afgezet wordt tegen cijfers van scholen met gelijkaardige kenmerken) worden scholen aangezet naar zichzelf te kijken zodanig dat ze risicosituaties beter kunnen identificeren en een aangepast zorgbeleid kunnen ontwikkelen. De mate waarin dat potentieel effectief gerealiseerd wordt, is afhankelijk van een aantal randvoorwaarden (Keppens & Spruyt, 2018). Het gaat daarbij evident om de datageletterdheid van de school (zie VLOR, 2015, p.5), maar ook om een goed begrip van de registratiedata. Een succesvolle aanpak tegen spijbelen vergt dat we

best zo vroeg mogelijk ingrijpen, namelijk op het moment dat de mate van binding tussen de jongere en de school nog voldoende sterk is (Keppens & Spruyt, 2017; Keppens & Spruyt, 2017). Daarvoor dienen we echter te onderzoeken wat de registratiedata precies weergeven en of de gebruikte registratiepraktijk de spijbelproblematiek voor alle leerlingen in voldoende mate afdekt. Aan dat objectief levert dit rapport een bijdrage.

Over de effectieve accuraatheid en validiteit van de administratieve data van problematische afwezigheden is al bij al weinig geweten. Er zijn uiteraard richtlijnen die de registratie van gegevens moeten standaardiseren. Er worden ook controles uitgevoerd. Maar het precieze resultaat indien men alle Vlaamse data samenneemt, blijft sterk onderbelicht. Dat roept de vraag op of we belangrijke informatie over spijbelen missen via onze huidige manier van registreren in Vlaanderen? Vanzelfsprekend worden enkel afwezigheden die door de school worden gedetecteerd (en als ongeoorloofd gedefinieerd) in de administratieve data opgenomen. Spijbelen dat onder de radar blijft, komt niet voor in registratiedata. Het is belangrijk te onderzoeken hoe zwaar die beperking doorweegt. Dat kan door de administratieve data over afwezigheden te vergelijken met zelfgerapporteerde cijfers bij dezelfde groep leerlingen. Bij zelfrapportage maakt men gebruik van data uit een vragenlijst waarbij de jongeren zelf aangeven of ze al dan niet spijbelden. Zelfrapportagecijfers zijn zelf natuurlijk ook niet vrij van schattingsfouten (zie verderop). Ze bieden wel het voordeel dat het hier gaat om het aantal afwezigheden die leerlingen als spijbelen percipiëren en durven toe te geven. Elk begeleidingstraject voor spijbelen op school start met het bij de leerling bewust maken van zijn/haar spijbelgedrag. Op die manier kunnen zelfrapportagedata gezien worden als het theoretisch maximum dat bij de start van een begeleidingstraject bereikt kan worden. Een vergelijkende analyse van het algemene niveau van spijbelen via administratieve data en zelfrapportagedata vormt daarom het eerste objectief van dit rapport.

Wegens de verschillende aard van bevraging (surveyonderzoek versus administratieve data verzameld door scholen) valt te verwachten dat het algemene niveau van spijbelen varieert naargelang de gekozen methodiek. Belangrijker, is om te na te gaan of eventuele verschillen tussen zelfgerapporteerd spijbelen en geregistreerde problematische

afwezigheden systematisch zijn. Zijn er met andere woorden bepaalde groepen van leerlingen die systematisch onder- of oververtegenwoordigd worden naargelang de gekozen methodiek? Dat zou betekenen dat bepaalde types van spijbelen door de ene methode beter geregistreerd worden dan de anderen en/of hetzelfde gedrag afhankelijk van de kenmerken van leerlingen anders geïnterpreteerd/geregistreerd wordt. Het tweede objectief van dit rapport is om dat te bestuderen.

Daarmee zijn de objectieven van deze studie duidelijk. Het uitgangspunt van dit rapport is daarbij steeds dat scholen altijd zullen werken met registratiedata. Het zelf ontwikkelen en afnemen van een survey is niet alleen praktisch onhaalbaar. Het is ook onwenselijk indien de registratie goed verloopt. Daarom gebruiken we in dit rapport data waarbij we voor dezelfde leerlingen zowel registratie als zelfgerapporteerde data over afwezigheden hebben en onderzoeken we wat de zelfgerapporteerde gegevens ons kunnen leren over de registratiedata. Het is in die context dat de schattingsfouten (onder- of overschatten) in dit rapport dan ook begrepen moeten worden. We weten niet welke methode het meest met de reële spijbelproblematiek overeenstemt omdat zelfrapportagecijfers zelf ook niet vrij zijn van schattingsfouten. Over- of onderschatten verwijst in dit rapport dan ook naar de mate waarin de registratiedata meer of minder spijbelgedrag weergeven dan men op basis van de zelfrapportage door de betrokken jongere zou verwachten.

Het vervolg van dit rapport is opgebouwd als volgt. In de volgende sectie bespreken we eerst de sterktes en zwaktes van de twee manieren om spijbelen te registreren. Vervolgens verduidelijken we de gebruikte methodologie en de belangrijkste resultaten van het eigen empirisch onderzoek. In het besluit gaan we dieper in op gevolgen van onze bevindingen voor de wetenschappelijke literatuur en het onderwijsbeleid.

# Sterktes en zwaktes van administratieve en zelfrapportage data over afwezigheden en spijbelen

## Administratieve data van ongeoorloofde afwezigheden

Analyses op basis van administratieve data maken gebruik van ongeoorloofde afwezigheden die door het schoolpersoneel worden geregistreerd. Het gaat dan per definitie alleen over afwezigheden die door de school worden gedetecteerd en als ongeoorloofd gedefinieerd (leerlingen die ziek zijn en hun afwezigheid wettigen via een doktersbriefje zijn niet ongeoorloofd afwezig). Administratieve registratiedata hebben het onmiskenbare voordeel dat het gaat om populatiegegevens. Zo is er de kracht van het getal. Anders dan bij surveygegevens (zie volgende sectie) bevatten administratieve registratiedata gegevens van alle leerlingen wat impliceert dat zelfs groepen die procentueel slechts een zeer klein deel uitmaken van de leerlingenpopulatie in de data toch in voldoende mate aanwezig zijn.

Ten eerste wijst een geregistreeerde ongeoorloofde afwezigheid niet altijd op spijbelen. In bepaalde situaties heeft een geregistreeerde ongeoorloofde afwezigheid weinig te maken met het door de jongere niet naar school gaan terwijl men daar wel de mogelijkheid toe had (i.e. spijbelen) (Birioukov, 2016). 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 met zich meebrengt) wordt geopteerd voor een geregistreeerde ongeoorloofde afwezigheid. Het gebruik van administratieve gegevens zal in dergelijke gevallen leiden naar een overschatting van het aantal spijbelaars.

Ten tweede hebben zeker twee types spijbelen een grotere kans niet of ondergerapporteerd te worden op basis van administratieve data, namelijk het verdoken en berekend spijbelen (Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2002, 2014b; Reid, 2003). Verdoken spijbelen verwijst naar jongeren wiens spijbelen geregistreeerd wordt als een geoorloofde

afwezigheid. Luxeverzuim waarbij ouders een ziektebriefje indienen, is er een typisch voorbeeld van, maar in principe valt een groot deel van het oudergemotiveerd schoolverzuim hieronder. Berekend spijbelen verwijst naar het slechts een of enkele uren afwezig zijn zodat men door de mazen van het 'registratieweb' van de school glipt. Scholen variëren in de manier waarop ze geregistreerde afwezigheden bijhouden (Reid, 2014b). In vele scholen gebeurt de registratie digitaal, maar in andere scholen gebeurt dit nog handmatig door een administratief medewerker. Beide vormen van registratie gebeuren vaak volgens een vast schema, waardoor leerlingen na verloop van tijd weten bij welke lessen of bij welke leerkrachten de 'pakkans' kleiner is (Reid, 2002). Zelfrapportagegegevens tonen dat berekende spijbelaars een aanzienlijk deel uitmaken binnen de totale groep spijbelaars (Keppens & Spruyt, 2016; O'Keefe, 1993; Reid, 2014b). Ook bij het gebruik van administratieve gegevens moeten we er met andere woorden van bewust zijn dat een gedeelte van het spijbelen onzichtbaar blijft.

## Zelfrapportagedata

In de wetenschappelijke literatuur wordt spijbelgedrag hoofdzakelijk bestudeerd aan de hand van zelfgerapporteerde gegevens (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015; Keppens & Spruyt, 2017b; Maynard et al., 2017; McNeal, 1999; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron, & Abdon, 2013).<sup>1</sup> Die methode houdt in dat het de jongeren zelf zijn die aangeven of men al dan niet spijbelde. Dat heeft twee voordelen. Ten eerste zijn zelfgerapporteerde gegevens de enige bron waarbij er geen afstand is tussen de spijbelaar en de rapporteur van het spijbelgedrag. Daardoor worden zelfgerapporteerde gegevens niet geconfronteerd met vooringenomenheid door secretariaatsmedewerkers of leerkrachten bij de registratie en beoordeling van spijbelen. Dat zorgt er ook voor dat berekende spijbelaars (zie hierboven) die gebruik maken van de 'gaten' in het registratiesysteem via zelfrapportagevragenlijsten wel bereikt worden. Ten tweede laten zelfgerapporteerde gegevens doorgaans toe spijbelen meer gedetailleerd te onderzoeken. De graad van detail van administratieve data botst op de gehanteerde definities tussen verschillende vormen van afwezigheden. Elke vorm van spijbelen waarvoor we geen specifieke code hebben blijft daardoor onzichtbaar. Anders dan bij administratieve data kan men bij zelfrapportage vragen opnemen die

peilen naar de aard en de context van het afwezig zijn waardoor spijbelen fijnmaziger kan bestudeerd worden. In die zin zijn zelfrapportagedata een ideale aanvulling van registratiedata. Er bestaat echter discussie over de betrouwbaarheid van verkregen cijfers over spijbelen via zelfrapportage (Heijden, Sijtsma, & 't Hart, 1995; Pauwels & Pleysier, 2005; Thornberry & Krohn, 2000; Tourangeau & Smith, 1996). De redenering luidt dat zelfgerapporteerde gegevens om drie redenen kunnen leiden naar een onderschatting van het spijbelen.

Ten eerste wordt spijbelen in de operationalisatie meestal niet gedefinieerd. Men vraagt aan leerlingen of ze in een bepaalde afgebakende periode (het voorbije schooljaar, het huidige schooljaar, de laatste twee weken, ...) wel eens weggebleven zijn van school terwijl ze er eigenlijk hadden moeten zijn (zie bijvoorbeeld Attwood & Croll, 2006; Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014; Malcolm, Wilson, Davidson, & Kirk, 2003). Bij de precieze invulling van 'er eigenlijk hadden moeten zijn' wordt doorgaans geen bijkomende uitleg gegeven. Dit impliceert dat leerlingen hun afwezigheid zelf moeten percipiëren als spijbelen. Bepaalde vormen van schoolverzuim die door leerlingen niet als dusdanig worden gepercipieerd, zoals oudergemotiveerd spijbelen, worden daardoor mogelijk onderschat.

Ten tweede peilt men bij zelfrapportage naar delinquent gedrag (spijbelen wordt beschouwd als een statusdelict; Steinhart, 1996), wat kan leiden tot negatieve consequenties (bv. sancties) voor de betrokkene. Dit vergroot de kans op sociale wenselijkheid waarbij respondenten minder geneigd zijn hun afwijkend gedrag toe te geven. Onderzoek toont dat deze onderschatting structureel hoger ligt bij jongeren met een migratie-achtergrond (Junger, 1989; Kirk, 2006; van Batenburg-Eddes et al., 2012). Nederlands onderzoek toont, bijvoorbeeld, dat vooral jongeren met een Marokkaanse migratiegeschiedenis minder geneigd zijn delinquent gedrag toe te geven. Batenburg-Eddes en collega's (2012) verklaren die vaststelling door te wijzen op bias in de politiedata door discriminatie en een grotere gevoelens van trots en wantrouwen tegenover de autoriteiten bij Marokkaanse jongeren.



Zelfrapportagedata steunen, ten derde, op enquêtes om respondenten te bevrage. Bij het gebruik van een enquête via de post of face-to-face aan de deur weten we dat jongeren met een migratie-achtergrond en met een lagere sociaaleconomische status minder geneigd zijn deel te nemen (Bradt, Pleysier, Put, Siongers, & Spruyt, 2014; Stoop, 2005). Dit probleem stelt zich bij scholenonderzoek doorgaans veel minder. Scholenonderzoek wordt echter geconfronteerd met het probleem dat de leerlingen voor de bevraging op school aanwezig hoeven te zijn. Dat kan voor onderzoek naar spijbelen voor een systematische onderschatting van het aantal spijbelaars zorgen. Zelfrapportage steunt verder op het geheugen van de jongeren om een inschatting te krijgen van het spijbelgedrag. Men vraagt namelijk het aantal keer dat men spijbelde binnen een afgebakende periode. Hoe langer deze periode, hoe groter de kans dat het zelfgerapporteerd spijbelen afwijkt van het reële aantal keer spijbelen (Kirk, 2006; Stone et al., 2000). Echter, ook wanneer de referentieperiode kort is (bijvoorbeeld 2 weken zoals in de PISA-bevragingen: PISA,2012; PISA 2015) leidt dit tot een onderschatting van occasionele spijbelaars (jongeren die maar een paar keer per jaar spijbelen). Dat is om twee redenen problematisch. Ten eerste omdat we weten dat van alle spijbelaars occasionele spijbelaars de grootste groep vormen (Keppens & Spruyt, 2016). Ten tweede omdat bij occasionele spijbelaars de mate van schoolbinding nog het sterkst is waardoor beleidsmaatregelen op deze groep het effectiefst zijn (Keppens & Spruyt, 2017). Juist bij occasionele spijbelaars is een accurate registratie het meest problematisch.

Samengevat gaan zelfgerapporteerde en administratieve gegevens over spijbelen vanwege hun specificiteit elk gepaard met enkele voor- en nadelen. De meerwaarde van zelfgerapporteerde gegevens is dat we bij leerlingen zelf gedetailleerd peilen naar spijbelen. Bepaalde types afwezigheden die via administratieve data onzichtbaar blijven kunnen via zelfrapportage wel in kaart gebracht worden. Zelfgerapporteerde data bieden een indicatie in welke mate de registratiedata de spijbelproblematiek in voldoende mate afdekt. Tegen die achtergrond vergelijken we in dit rapport zelfgerapporteerde gegevens van spijbelen met administratieve gegevens over ongeoorloofde afwezigheden bij leerlingen uit het vierde leerjaar secundair onderwijs in Vlaanderen. Daarvoor onderzoeken we (1) de mate waarin zelfgerapporteerde gegevens en administratieve gegevens

hetzelfde gedrag meten en (2) de mate waarin dit verschil verband houdt met het geslacht, de GOK-indicatoren, de onderwijsvorm en de leeftijd.

# Data en methodologie

## Onderzoeksdesign

Om onze onderzoeksvragen te beantwoorden, koppelden we zelfgerapporteerde gegevens over spijbelen afkomstig uit het onderzoek 'Loopbanen in het Secundair Onderwijs' (in het vervolg van dit hoofdstuk afgekort als LISO) met gegevens uit de administratieve databank over afwezigheden van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (in het vervolg van dit hoofdstuk benoemd als DISCIMUS).

Het onderzoek 'Loopbanen in het Secundair Onderwijs' (LiSO) is een longitudinaal onderzoek bij leerlingen uit het secundair onderwijs in Vlaanderen ([www.lisoproject.be](http://www.lisoproject.be)). Bij de start van het LiSO-project kregen alle secundaire scholen in de regio tussen Vilvoorde, Aarschot, Heist-op-den-Berg, Lier, Kontich en Bornem een uitnodiging om deel te nemen. LISO beschrijft de schoolloopbanen en de ontwikkeling van leerlingen doorheen het secundair onderwijs. Om systematische verschillen te verklaren, kijkt het onderzoek enerzijds naar kenmerken van de leerling en het gezin, en anderzijds naar kenmerken van de school, de leerkrachten en de klassen. Met LiSO tracht men vragen te beantwoorden zoals: Wat is de rol van de klassfeer, van de thuistaal, of van de voorgeschiedenis op studieprestaties op school? Hoe komen leerlingen tot hun studiekeuze, tot spijbelen of tot zittenblijven, en wat is het effect van dat alles? LiSO kan rekenen op de medewerking van meer dan 90 scholen (gegroepeerd in 58 pedagogische gehelen) en bijna 8000 leerlingen. De meeste van deze 'LiSO-leerlingen' startten in september 2013 in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Ze worden allemaal opgevolgd met toetsen en vragenlijsten terwijl ook hun ouders, leerkrachten en directie informatie aanleveren. Deze opvolging loopt tot 2020. Zo worden ook de keuzes bij het verlaten van het secundair onderwijs in kaart gebracht. Voor dit onderzoek maken we gebruik van de LISO-vragenlijst voor leerlingen die is afgenomen bij leerlingen uit het vierde leerjaar voltijds onderwijs (Mei-Juni, 2017). Aangezien de leerlingen uit het deeltijds onderwijs geen vragen kregen over spijbelen werden deze niet mee opgenomen in de analyses.

De LISO-steekproef is een tweetrapssteekproef. In de eerste plaats werd een steekproef van scholen getrokken. Vervolgens werd binnen elk van die scholen elke leerling die in het eerste jaar van de eerste graad zat in 2013-2014 beschouwd als een LISO-leerling. Voor de bevraging van mei 2017, waarop de analyses in dit rapport steunen, bestond de totale LISO-steekproef van leerlingen in het vierde leerjaar uit 7176 leerlingen in 56 pedagogische gehelen (bestaande uit 67 instellingsnummers). Daarvan vulden 6545 leerlingen de vragenlijst op een geldige manier in. Dat levert een totale brutorespons op van 91,21%. Deze steekproef is representatief voor Vlaanderen. De verdeling tussen scholen in onderwijsvorm en onderwijsnet in de LISO-steekproef stemt overeen met het Vlaamse secundair onderwijs (Stevens et al., 2015; Van den Branden, Struyve, Dockx, Denies, & De Fraine, 2018).

Registratiegegevens over afwezigheden bij leerlingen die les volgen in het basis en secundair onderwijs worden in Vlaanderen verzameld door het Agentschap voor onderwijsdiensten (AGODI) (zie ook: Keppens & Spruyt, 2018). Leerlingen kunnen om vele redenen afwezig zijn. In sommige gevallen (ziekte, begrafenis van familieleden...) zijn die afwezigheden geoorloofd (zie appendix voor een overzicht van de geoorloofde afwezigheden met bijhorende administratieve code). 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 een van de vele andere categorieën vielen. Vanaf schooljaar 2005-2006 kunnen scholen zelf een aantal afwezigheden wettigen, waardoor deze categorie homogener werd. Sinds februari 2013 gebeurt de registratie van afwezigheden in Vlaanderen niet meer via elektronische zending (van 30 B-codes), maar via de registratie van afwezigheden in DISCIMUS. Terwijl er voorheen alleen een melding werd gemaakt wanneer een leerling minstens 30 B-codes verzamelde, worden vandaag *alle* B-codes (en bij uitbreiding alle afwezigheidscodes) via DISCIMUS doorgegeven aan het Agentschap voor onderwijsdiensten (AGODI). Scholen wisselen deze gegevens bij voorkeur dagelijks en uiterlijk binnen de week via DISCIMUS uit. De uitwisseling van leerlingenkenmerken gebeurt vanaf het schooljaar 2013-2014 eveneens via DISCIMUS. Dat heeft tot gevolg dat we voor het eerst zicht krijgen op de verspreiding van het totaal aan geregistreerde ongeoorloofde afwezigheden (vanaf de eerste B-code)

op zeer gedetailleerde wijze, verdeeld naar onderwijsvorm/onderwijstype, en relevante leerling- en schoolkenmerken. Elke leerling heeft in DISCIMUS een uniek stamnummer. Het is op basis van dit stamnummer dat de gegevens van de LISO-databank en de DISCIMUS-databank in één databank gekoppeld konden worden. B-codes die geregistreerd werden na de dag waarop de vragenlijst werd afgenomen werden in de databank die gebruikt werd voor dit rapport niet meegeteld. We vergelijken in onze databank met andere woorden enkel B-codes die werden geregistreerd tot op de dag van de afname van de LISO-vragenlijst.

## Beschrijving van de zelfgerapporteerde variabelen

Zelfgerapporteerd spijbelen werd gemeten op basis van de vraag: 'Hoeveel keer heb je dit schooljaar gespijbeld (= ben je weggebleven van school of uit de les zonder geldige reden?)'. Leerlingen hadden de keuze uit de volgende antwoordcategoriën: geen enkele keer, 1 keer, 2 keer, 3 keer, 4 keer, 5 keer, 6 keer, 7 keer, 8 keer, 9 keer, 10 tot 15 keer, 15 tot 20 keer, meer dan 20 keer (Tabel 1). Aan de leerlingen die rapporteerden te spijbelen, werden vervolgens enkele gerichte vragen gesteld die peilden naar de kenmerken van het spijbelen (Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2002, 2014b; Reid, 2003). Deze spijbelkenmerken laten ons toe het voorkomen van berekend, verdoken en oudergemotiveerd schoolverzuim in te schatten. De vragen naar de kenmerken van het spijbelen werden overgenomen uit de Spijbelenquête (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014; Keppens & Spruyt, 2016).

In totaal werden 10 kenmerken van het spijbelen in kaart gebracht. Bij leerlingen die aangaven meermaals te hebben gespijbeld werd gevraagd welke kenmerken hun spijbelen meestal had (Tabel 3). Naar de *spijbelintensiteit* werd, bovenop de spijbelfrequentie, gepeild op basis van de duur van de afwezigheid (niet langer dan een les, langer dan een les maar niet langer dan een halve dag, langer dan een dag maar niet langer dan drie opeenvolgende dagen, langer dan drie opeenvolgende dagen). Het *medeweten van de ouders* geeft het aantal spijbelaars weer waarvan de ouders op de hoogte zijn van het spijbelgedrag. Daarbij werd een onderscheid gemaakt tussen (1) ouders die op de hoogte

waren zonder het goed te keuren en (2) ouders die toestemming gaven voor de afwezigheid (nee en mijn ouders zouden kwaad zijn als ik spijbelde, nee en mijn ouders zouden het niet zo erg vinden als ik spijbelde, ja maar mijn ouders gaven hiervoor geen toestemming, ja en mijn ouders gaven hiervoor toestemming). Zes indicatoren brachten de wijze waarop de spijbeltijd werd ingevuld in kaart: de spijbellocatie, de personen waarmee men spijbelt, het tijdstip van de beslissing om te spijbelen, de spijbelintentie, specifiek lesverzuim en post registratie spijbelen. *De spijbellocatie* verwijst naar de plaats waar men meestal spijbelde (thuis, op school, in het openbaar waar volwassenen mij konden zien bijvoorbeeld op café, op een verdoken plaats waar volwassenen mij niet konden zien bijvoorbeeld bij andere vrienden thuis, op een andere plaats). Daarnaast werd gepeild naar de *personen waarmee men spijbelde* (alleen, met mijn lief of vrienden die niet op een andere school zitten, met mijn lief of vrienden die niet meer naar school gaan, met een ouder, grootouder of voogd, met een broer of zus), *het tijdstip van de beslissing om te spijbelen* (meer dan een dag van tevoren, de dag voordien, de dag zelf op weg naar school, de dag zelf op school, op het ogenblik zelf), *de spijbelintentie* (niemand spoorde mij aan, andere schoolgaande vrienden stelden het voor, vrienden die niet meer naar school gaan stelden het voor, mijn ouders, grootouders of voogd stelden het voor) en *specifiek lesverzuim* (nooit, een keer, meerdere keren, vaak).

Tot slot vroegen we naar de mate waarin *het spijbelen werd ontdekt* (nooit, een keer, meerdere keren, vaak, altijd), de mate waarin men van school wegbleef *net voor en na de zomervakantie* en *net voor en na andere schoolvakanties* (nooit, een keer, meerdere keren, vaak) en naar *geoorloofd schoolverzuim*. *Geoorloofd schoolverzuim* verwijst naar een afwezigheid met een geldige reden wegens familiale of persoonlijke redenen (bijvoorbeeld overlijden, huwelijk), ziekte (met een geldig ziektebriefje van de ouders of de dokter), een time-out project, een tijdelijke of definitieve uitsluiting als tuchtmaatregelen, een spreiding in het lesprogramma of een opleiding over twee schooljaren en voor nog andere redenen (nooit, 1 keer, 2 tot 5 keer, 5 tot 10 keer, meer dan 10 keer).

## Administratieve data

In de DISCIMUS-data reflecteren B-codes de ongeoorloofde afwezigheden. Dat betekent dat een B-code niet altijd gelijk staat aan spijbelen. Elke afwezigheid die niet gewettigd wordt krijgt immers een B-code. Afwezigheden worden in Vlaanderen per halve dag geregistreerd. Een leerling die een volledige dag ongeoorloofd afwezig is, krijgt dus 2 B-codes. Om de geregistreerde en zelfgerapporteerde spijbeldata met elkaar te kunnen vergelijken werd de volgende strategie gevolgd. Eerst werd elke dag waarop een jongere volledig afwezig was (dus elke dag met 2 b-codes) gehercodeerd naar 1. De zelfgerapporteerde data peilen immers naar elke keer dat een jongere spijbelde. Jongeren die een volledige dag spijbelen zullen dit rapporteren als één keer<sup>(2)</sup>. Vervolgens hercodeerden we het aantal B-codes zodat deze overeenstemmen met de categorieën zoals gebruikt bij de zelfrapportage: geen enkele keer, 1 keer, 2 keer, 3 keer, 4 keer, 5 keer, 6 keer, 7 keer, 8 keer, 9 keer, 10 tot 15 keer, 15 tot 20 keer, meer dan 20 keer (Tabel 1).

De administratieve data bevatten daarnaast enkele (sociale) kenmerken van de leerlingen<sup>(3)</sup> in de steekproef: geslacht (0: meisje, 1: jongen), de onderwijsvorm (0: aso+kso, 1: tso, 2: bso) en de gelijke kansenindicatoren (thuis taal, opleidingsniveau moeder, buurtindicator en schooltoelage). Een leerling scoort op de indicator thuis taal als de taal die de leerling in het gezin spreekt niet de onderwijstaal is. Een leerling scoort op de indicator opleidingsniveau moeder als de moeder niet in het bezit is van een diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs. Een leerling scoort op de indicator schooltoelage als hij een schooltoelage gekregen heeft. Tot slot scoren leerlingen op de indicator buurt als ze in een buurt wonen met veel jongeren met schoolse vertraging.

## Onderzoeksstrategie

We voeren een cross-sectionele analyse uit door de data over spijbelen via zelfrapportage te vergelijken met de data over problematische afwezigheden uit de administratieve databank. Omdat het hier om een telvariabele (counts) die begrenst is door nul – men kan niet minder dan 0 keer spijbelen – en niet normaal verdeeld is, wordt in de multivariate analyses gebruikt gemaakt van een Poisson multilevel regressieanalyse met het aantal B-

codes als afhankelijke variabele. Via de multilevelstructuur controleren we of de resultaten het gevolg zijn van verschillen tussen scholen. Dat is belangrijk omdat we weten dat in de praktijk scholen er soms een verschillende registratiepraktijk op nahouden door sneller een B-code toe te kennen aan afwezigheden (L-codes) of door op laksere wijze spijbelgedrag te detecteren en te registreren (Keppens & Spruyt, 2018). In het eerste model voegen we enkel het aantal keren zelfgerapporteerd spijbelen in en gaan we na hoeveel van de variantie in het aantal B-codes verklaard wordt door zelfgerapporteerd spijbelen. In het tweede model voegen we het geslacht, de onderwijsvorm, de leeftijd en de gelijke kansenindicatoren toe. Dat laat ons toe te onderzoeken of we via de registratiedata het spijbelen van bepaalde sociale groepen onder- of overschatten. In het derde model onderzoeken we via interactie-effecten of zelfgerapporteerd spijbelen voor bepaalde sociale groepen een betere of slechtere voorspeller is van het aantal B-codes. Tot slot voegen we in het vierde model zelfgerapporteerde geoorloofde afwezigheden in.

In een volgende fase onderzoeken we bovenstaande verbanden specifiek voor de groep leerlingen waarvan de scores tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes in sterkere mate van elkaar verschilt. Dit zijn leerlingen waarvan afgaande op basis van het zelfgerapporteerd spijbelen het aantal geregistreerde B-codes sterk onder- of overschat wordt. Wegens de verschillende aard van bevraging (surveyonderzoek versus administratieve data verzameld door scholen) valt immers te verwachten dat het algemene niveau van spijbelen verschilt naargelang de gekozen methodiek. Daarom verwijderen we in deze fase die leerlingen waarvan de score op zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes slechts in beperkte mate van elkaar verschilt. De discrepantie tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes werd berekend door het aantal B-codes te voorspellen op basis van de scores op zelfgerapporteerd spijbelen. De grootte van het residu (e.g. het verschil tussen de voorspelde waarde en de administratief geregistreerde waarde) drukt de mate van overeenkomst tussen zelfgerapporteerd spijbelen en geregistreerde B-codes uit. Het teken van het residu geeft aan of de B-codes zelfgerapporteerd spijbelen over- of onderschatten. Een positief residu betekent dat een leerling meer B-codes verzamelde dan men op basis van zijn score op zelfgerapporteerd spijbelen verwacht (dit kan wijzen op oudergemotiveerd



schoolverzuim). Een negatief residu betekent dat een leerling minder B-codes verzamelde dan men op basis van zijn score op zelfgerapporteerd spijbelen verwacht (dit kan wijzen op berekend of verdoken spijbelen). Deze maat beschikt over een minimum van -3,48 en een maximum van 5,71. Dat betekent dat er zich in onze steekproef leerlingen bevinden waarvan we het aantal B-codes zowel (sterk) onderschatten als (sterk) overschatten. Vervolgens selecteren we een groep leerlingen waarvan we het aantal B-codes overschatten en een groep leerlingen waarvan we de hoeveelheid B-codes onderschatten op basis van de standaardafwijking: (1) Leerlingen met een negatief residu dat minstens 1 standaardafwijking van het gemiddelde ligt (N=143) en (2) leerlingen met een positief residu dat minstens 1 standaardafwijking van het gemiddelde ligt (N=638). De eerste groep bestaat uit leerlingen die minder B-codes verzamelden dan we op basis van de score op zelfgerapporteerd spijbelen verwachten. De tweede groep, die qua aantal meer dan 4 keer groter is dan de eerste groep, bestaat uit leerlingen die meer B-codes verzamelden dan we op basis van de score op zelfgerapporteerd spijbelen verwachten. We onderzoeken verschillen tussen beide groepen door middel van een logistische multilevel analyse met de groep met een negatief residu als referentiecategorie. We gebruiken kenmerken gender, sociaaleconomische achtergrond, onderwijsvorm en leeftijd als voorspellers om te analyseren welk sociaal kenmerk het zwaarst doorweegt in het onder- of overschatten van de hoeveelheid B-codes.

In een laatste fase onderzoeken we via een poisson multilevel regressieanalyse of de spijbelkenmerken verschillen in B-codes verklaren bovenop het zelfgerapporteerd spijbelen. Dat laat ons toe in te schatten welk type afwezigheden onder- of overschat worden in de registratiedata indien men het vergelijkt met de zelfgerapporteerde cijfers. In het eerste model voegen we elk spijbelkenmerk bivariaat in, na controle voor zelfgerapporteerd spijbelen. Spijbelkenmerken die geen significant effect opleveren werden weggelaten. In model twee voegen we alle kenmerken samen in. In het derde model voegen we ter controle de sociale kenmerken toe.

# Resultaten

## Beschrijvende analyses

De correlatie tussen het aantal B-codes en zelfgerapporteerd spijbelen biedt ons een eerste zicht op de mate van overeenkomst tussen beide indicatoren (Tabel 1). Dit verband is significant, in de verwachte richting maar ook opvallend zwak ( $R= 0,35$ ;  $p<0,001$ ). Deze correlatie blijft ongewijzigd indien we ze herrekenen voor leerlingen die minstens 1 B-code kregen ( $R= 0,35$ ;  $p<0,001$ ). Wanneer we enkel kijken naar de groep leerlingen die rapporteert minstens 1 keer te hebben gespibeld, stijgt de sterkte van het verband lichtjes ( $R= 0,43$ ;  $p<0,001$ ). Die vaststellingen suggereren twee zaken. Ten eerste toont het dat vooral leerlingen die zelf aangeven te spijbelen ook B-codes behalen. In de omgekeerde richting (leerlingen met minstens 1 B-code die ook aangeven te spijbelen) is dat verband zwakker. Dit kan er op wijzen dat de zelfgerapporteerde gegevens dichter bij de reële spijbelproblematiek aanleunen. Ten tweede, komt men op basis van administratieve cijfers tot een hogere prevalentie van spijbelen in Vlaanderen in vergelijking met de situatie waarbij men afgaat op zelfrapportage (Tabel 1). In figuren 1 tot 3 rapporteren we de univariate verdeling van geregistreerde B-codes, van de gehercodeerde maat van B-codes en van de zelfgerapporteerde spijbeldata. Twee conclusies dringen zich op.

Ten eerste zien we dat de prevalentie van geregistreerde B-codes ( $N=2282$ ) meer dan dubbel zo hoog is in vergelijking met de prevalentie van zelfgerapporteerd spijbelen ( $N=913$ ). Dat is voor alle niveau's van spijbelen het geval. Dat verschil is groter dan verwacht en kan het gevolg zijn van factoren die zowel te maken hebben met een potentiële overschatting in administratieve data als met een onderschatting bij zelfrapportagegegevens (zie verder).

Ten tweede merken we weinig verschil tussen de verdeling van B-codes en de verdeling van zelfgerapporteerd spijbelen. In overeenstemming met de Vlaamse registratiedata van B-codes van de tweede en derde graad secundair onderwijs (Keppens & Spruyt, 2018)

stellen we een graduele afname vast in het aantal B-codes vanaf de vierde B-code. Bij de meest lage niveaus van afwezigheden zien we dat er meer leerlingen zijn met 2 B-codes dan leerlingen die 1 B-code halen. Het aantal leerlingen met 4 B-codes stemt overeen met het aantal leerlingen met 3 B-codes. Een B-code staat voor een halve dag afwezigheid en jongeren zijn vaker volledige dagen afwezig (Keppens & Spruyt, 2018). Het toont dat het weinig zin heeft om het aantal keer spijbelen per B-code te tellen en steunt onze redenering om het aantal B-codes te hercoderen in functie van een vergelijking met zelfgerapporteerd spijbelen. Leerlingen denken over spijbelen immers niet in het aantal halve dagen maar in het aantal keer dat men spijbelde.

Tabel 1 De percentuele en cumulatieve verdeling van B-codes (gehercodeerd) en zelfgerapporteerd spijbelen en correlatiecoëfficiënten tussen beide kenmerken.

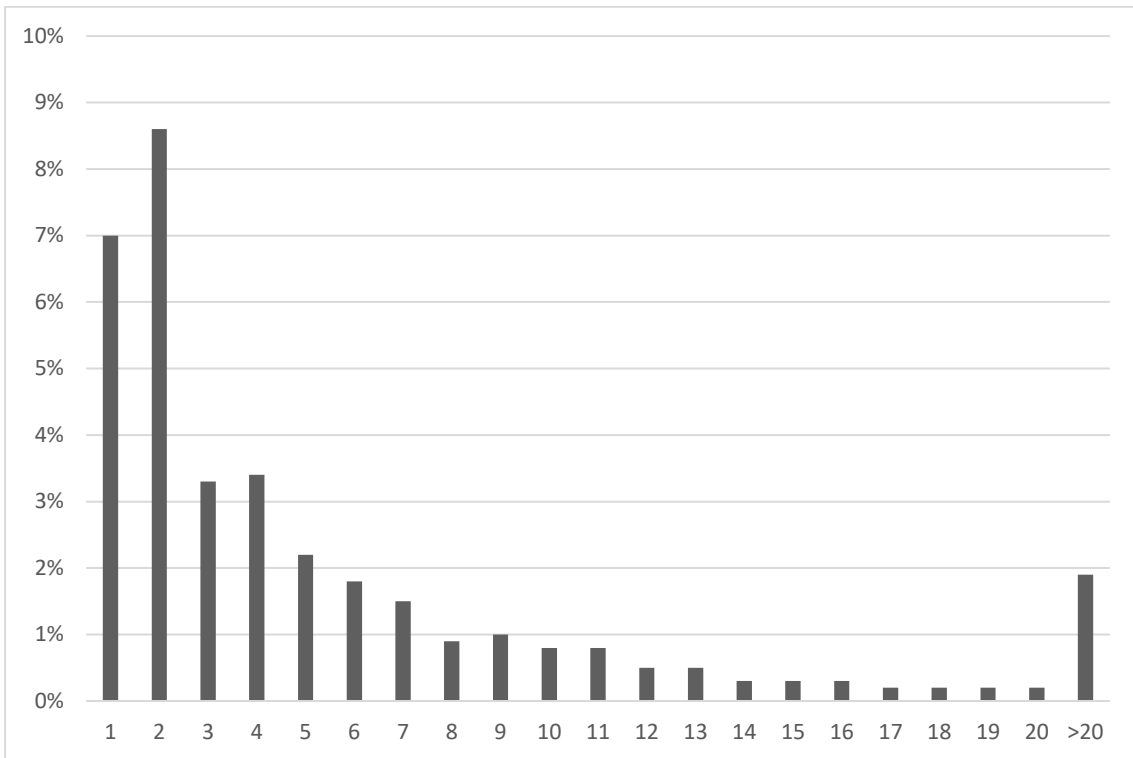
	Aantal B-codes		Zelfgerapporteerd spijbelen	
	%	Cumulatief	%	Cumulatief
Geen enkele keer	68,9	68,9	84,9	84,9
1 keer	12,8	81,7	7,2	92,1
2 keer	6,4	88,1	2,4	94,4
3 keer	3,2	91,2	1,7	96,2
4 keer	2,0	93,3	1,2	97,4
5 keer	1,5	94,7	0,6	98,0
6 keer	1,1	95,9	0,6	98,5
7 keer	0,8	96,7	0,2	98,7
8 keer	0,6	97,3	0,2	98,9
9 keer	0,4	97,7	0,2	99,1
10 -15 keer	1,2	98,9	0,5	99,6
15 - 20 keer	0,6	99,4	0,2	99,8
> 20 keer	0,6	100	0,2	100
Totaal	6491		6192	

*Correlatie tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes*

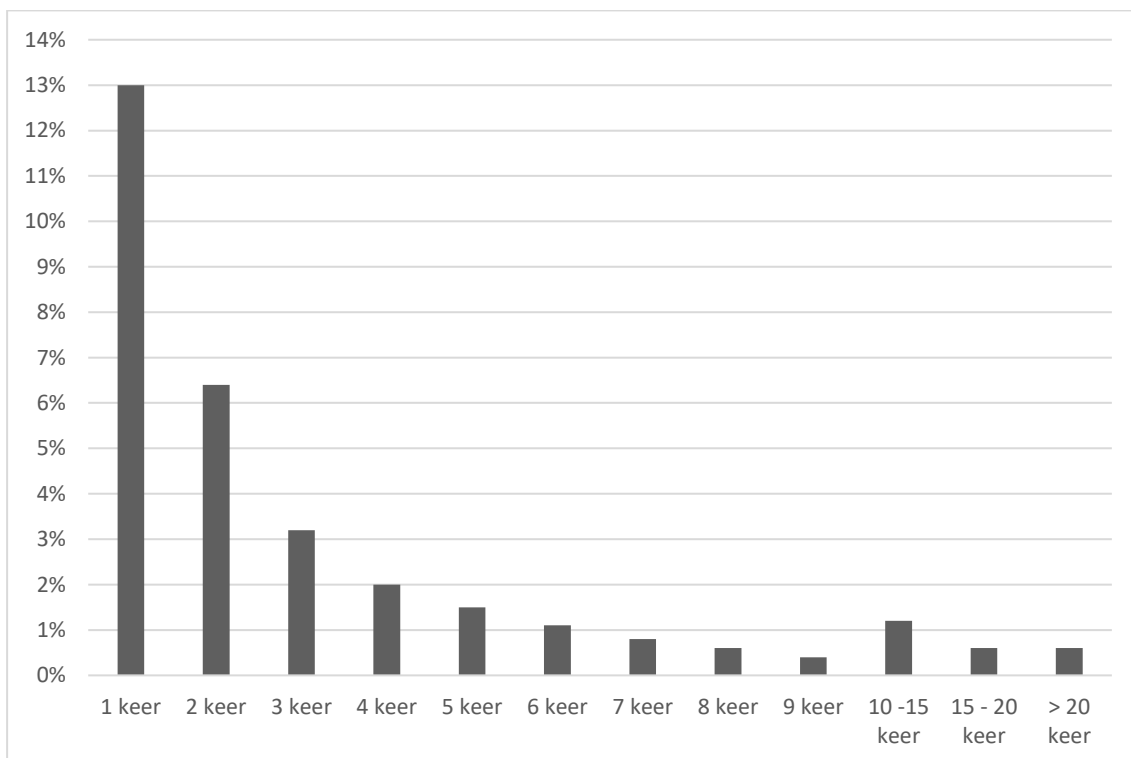
Totale groep	0,35***
Groep die zegt dat ze minstens 1 keer gespijbeld hebben	0,43***
Groep met minstens 1 B-code	0,35***
Groep die zegt dat ze minstens 1 keer gespijbeld hebben en met minstens 1 B-code	0,44***

Significantieniveau: \*\*\* p<0,001

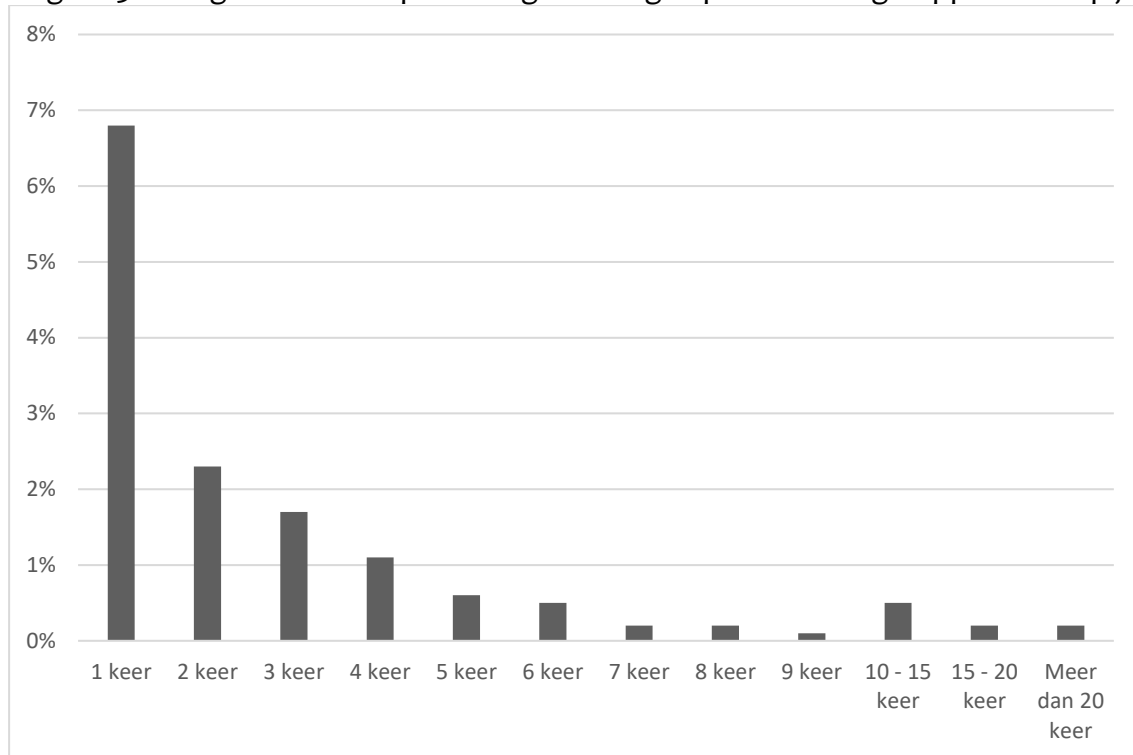
Figuur 1 Histogram met het percentage leerlingen per aantal B-codes



Figuur 2 Histogram met het percentage leerlingen per aantal B-codes (gehercodeerd)



Figuur 3 Histogram met het percentage leerlingen per keer zelfgerapporteerd spijbelen



De relatief zwakke correlatie tussen het aantal keren spijbelen zoals bekomen via zelfrapportage en het aantal geregistreerde B-codes verdient verdere uitdieping. Daarom onderzochten we in welke mate deze samenhang varieert tussen scholen. Daartoe aggregeerden we, ten eerste, onze maat van discrepantie tussen zelfgeapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes op schoolniveau. Deze maat beschikt over een minimum van -0,42 en een maximum van 2,32. Het algemeen gemiddelde bedraagt 0,16 en de standaardafwijking 0,62. Dit betekent dat er ook op schoolniveau aanzienlijke verschillen zijn in de mate waarin spijbelen onder- of overgerapporteerd wordt in de administratieve data in vergelijking met de zelfgerapporteerde data. Het maximum van 2,32 is opvallend omdat het toont dat er scholen zijn waar men aanzienlijk meer ongeoorloofde afwezigheden registreert dan wat leerlingen zelf aangeven.

In Tabel 2 beschrijven we de profielen waar spijbelen wordt onder- en overschat door de discrepantiemaat tussen zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes op schoolniveau te verdelen in drie gelijke delen.

Tabel 2 Beschrijving van scholen waar men op basis van zelfgerapporteerd spijbelen het aantal B-codes onder- en overschat (N= 56)

Discrepantie zelfgerapporteerd spijbelen en aantal B-codes	onderschat	gemiddeld	overschat	F-waarde
% leerlingen met een laagopgeleide moeder	13,76	19,55	35,21	10,35***
% leerlingen die thuis een vreemde taal spreken	7,69	9,31	22,44	7,90***
% leerlingen die in een buurt wonen met schoolachterstand	15,04	16,23	25,14	10,15***
% leerlingen met een schooltoelage	17,26	25,69	36,07	9,99***
% jongens	58,01	55,68	53,44	0,18
Gemiddelde score op zelfgerapporteerd spijbelen	0,37	0,45	0,61	3,78*
Gemiddeld aantal B-codes	0,63	1,71	4,75	29,12***
Gemiddelde score op zelfgerapporteerde geoorloofde afwezigheden	2,75	3,05	3,49	11,65***

\*\*\* p<0,001

De verdeling toont dat scholen waar spijbelen wordt overschat gekenmerkt worden door een bovengemiddelde score op zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes. Deze scholen hebben ook een hoge score op de risicokenmerken op spijbelen. Zo ligt in deze scholen het percentage leerlingen met een laagopgeleide moeder, met leerlingen die in een buurt wonen met veel schoolachterstand, met leerlingen die thuis geen Nederlands praten en die thuis een schooltoelage ontvangen hoger tegenover de gemiddelde school. We zien ook dat de gemiddelde score op zelfgerapporteerd spijbelen in deze scholen bijna dubbel zo hoog ligt tegenover de scholen waar de prevalentie van spijbelen wordt onderschat.

Scholen waar men over het algemeen spijbelen onderschat hebben een ander profiel. Deze scholen hebben hoofdzakelijk leerlingen uit de middenklasse. Het aantal leerlingen met een laagopgeleide moeder, dat thuis een vreemde taal spreekt, die in een buurt wonen met schoolachterstand en die een schooltoelage ontvangen is er lager dan een gemiddelde school. In deze scholen wordt er ook minder gespijbeld. Dit betekent dat men de prevalentie van spijbelen het meest onderschat in de scholen waar er het minst gespijbeld wordt.

Een andere manier om verschillen tussen scholen in kaart te brengen is om per school de correlatie tussen zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes te berekenen. Deze correlatie varieert tussen -0,08 en 0,94, met een gemiddelde van 0,32 en mediaan van 0,31. Het is opmerkelijk dat we geen significant verband vaststellen tussen deze correlatiecoëfficiënt en het aantal B-codes ( $R= 0,14; p= n.s.$ ). We stellen dus niet vast dat scholen met een zwak verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes meer of minder ongeoorloofde afwezigheden registreren.

We eindigen deze sectie met een bespreking van de verdeling van de verschillende spijbelkenmerken (Tabel 3). De resultaten tonen een aanzienlijke variatie in de kenmerken van spijbelen. Het is daarbij opvallend dat de verdeling van deze kenmerken in grote mate overeenstemt met de bevindingen uit de Spijbelenquête (2012) dewelke bevestigd werd bij een representatieve steekproef van leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen. Drie conclusies dringen zich op.

Ten eerste vindt veel spijbelen plaats met medeweten van de ouders. Ongeveer de helft van de spijbelaars spijbelde wanneer hun ouders daarvan op de hoogte waren. Bovendien hadden veel spijbelaars waarvan de ouders op de hoogte waren, ook toestemming van hun ouders. 32% van alle spijbelaars geeft aan dat hun ouders toestemming gaf om te spijbelen. Ziekte, psychische problemen, vermoeidheid, een slechte voorbereiding voor een toets en op vakantie gaan zijn de meest aangehaalde redenen waarom men toestemming kreeg om thuis te blijven. Met betrekking tot dat laatste zien we dat ongeveer 30% van de leerlingen aangeeft reeds voor of na de zomervakantie van school te zijn weggebleven.



zonder geldige reden. Ongeveer 55% van de leerlingen geeft aan reeds voor of na een andere schoolvakantie van school te zijn weggebleven zonder geldige reden.

Ten tweede tonen deze data, in navolging van veel onderzoek, dat het aantal 'traditionele spijbelaars' kleiner is dan doorgaans wordt gedacht. Traditionele spijbelaars zijn leerlingen die in groep spijbelen, op straat en zonder medeweten van de ouders (Keppens & Spruyt, 2016; Reid, 2002). We zien dat ongeveer de helft van de leerlingen thuis spijbelt. Het aantal jongeren dat in het openbaar spijbelt bedraagt minder dan 20%. Amper 4% van de spijbelende leerlingen geeft aan dat ze spijbelen op een verdoken plaats, buiten het zicht van volwassenen. Daarmee overeenstemmend spijbelt iets meer dan een derde van de jongeren alleen en geeft 75% van de leerlingen aan dat niemand hen aanspoorde om te spijbelen.

Ten derde vinden we een grote groep van berekende spijbelaars. Ongeveer 40% besliste reeds de dag voordien te spijbelen. De proportie leerlingen dat bewust gedurende een bepaalde les spijbelt is even groot (40%). Daarmee overeenstemmend geeft 60% aan dat men nog nooit heeft ontdekt dat men spijbelde. Daar tegenover zien we echter ook dat ongeveer 46% van het spijbelen wordt beslist op het ogenblik zelf, zonder het vooraf te plannen.

Tabel 3 Procentuele verdeling van de kenmerken van occasioneel spijbelen Liso (2017) en Spijbelenquête (2012).

<i>Ik spijbelde meestal...</i>	<i>Liso</i> (2017)	<i>Spijbelenquête</i> (2012)
... niet langer dan 1 les	37,8	23,4
... langer dan 1 les, maar niet langer dan een halve dag	17,0	20,9
... langer dan een halve dag, maar niet langer dan een hele dag	19,1	21,9
... langer dan 1 dag, maar niet langer dan 3 opeenvolgende dagen	22,9	30,0
... langer dan 3 opeenvolgende dagen	3,1	3,7
N	923	726
<i>Ben je dit schooljaar wel eens van school weggebleven zonder geldige reden (= spijbelen) terwijl je ouders of voogd hiervan wisten?</i>		
Nee, en mijn ouders zouden kwaad zijn als ik spijbelde	43,3	41,7
Nee, en mijn ouders zouden het niet zo erg vinden als ik spijbelde	7,2	5,7
Ja, maar mijn ouders gaven hiervoor geen toestemming	17,1	18,1
Ja, en mijn ouders gaven hiervoor toestemming	32,4	34,5
N	929	731

Tabel 3 vervolg

<i>Waarom kreeg je toestemming van je ouders om te spijbelen?</i>	<i>Liso (2017)</i>	<i>Spijbelenquête (2012)</i>
Om te helpen in het huishouden	0	4,2
Omdat ik ziek was / ik voelde me niet lekker (ook bv. door menstruatie)	27,9	37,4
Om te zorgen voor broers of zussen, grootouders of andere familieleden	0,7	3,0
Om te gaan werken	2,1	4,2
Om op vakantie te gaan	11,4	11,3
Omdat ik het psychisch niet aankon/ het werd me allemaal even te veel	15,0	15,8
Om iets leuks te gaan doen met vrienden of familie	2,9	10,6
Ik had mij slecht voorbereid op een toets / ik had een schooltaak niet gemaakt	5,7	11,3
Ik was te moe om naar school te gaan <sup>(1)</sup>	6,4	/
Er was een schoolactiviteit die geld kost en we konden dat niet betalen	/	32,5
Ik werd gepest	0,7	0,8
Andere	25,7	27,9
Ik weet het niet <sup>(1)</sup>	1,4	/
N	140	265

(1) Deze vraag werd enkel gesteld in de LISO (2017) bevraging.

Tabel 3 vervolg

<i>Ik verbleef tijdens het spijbelen meestal...</i>	<i>Liso (2017)</i>	<i>Spijbelenquête (2012)</i>
... thuis	50,5	55,8
... op school	15,8	4,3
... in het openbaar waar volwassenen mij konden zien bv. op café	15,6	17,8
... op een verdoken plaats waar volwassenen mij niet konden zien bv. bij andere vrienden thuis	3,9	9,0
... op een andere plaats	14,3	13,1
N	874	719
<i>Ik was tijdens het spijbelen meestal...</i>		
...alleen	36,0	39,3
... met mijn lief of vrienden die ook op mijn school zitten	36,8	28,9
... met mijn lief of vrienden die op een andere school zitten	6,3	11,3
...met mijn lief of vrienden die niet meer naar school gaan	2,3	4,4
...met een ouder, grootouder of voogd	15,6	13,1
... met een broer of zus	3,1	3,0
N	871	689
<i>Ik besliste meestal...</i>		
... méér dan één dag van tevoren om te gaan spijbelen	9,6	14,0
... de dag voordien om te gaan spijbelen	18,7	25,0
... de dag zelf – op weg naar school – om te gaan spijbelen	11,9	21,9
... de dag zelf – op school – om te gaan spijbelen	14,0	12,4
... op het ogenblik zelf – zonder het op voorhand te plannen – om te gaan spijbelen	45,9	26,7
N	900	708

Tabel 3 vervolg

<i>Ik spijbelde meestal...</i>	<i>Liso (2017)</i>	<i>Spijbelenquête (2012)</i>
... zonder dat iemand mij aanspoorde	74,3	79,5
... omdat andere schoolgaande vrienden het voorstelden	19,7	13,7
... omdat vrienden die niet meer naar school gaan het voorstelden	1,2	1,4
... omdat mijn ouders, grootouders of voogd het wilden	4,7	5,4
N	908	722
<i>Spijbelde je ooit om een bepaalde les te missen?</i>		
Nooit	59,8	55,4
Een keer	25,6	24,9
Meerdere keren	12,4	15,8
Vaak	2,3	3,9
N	935	746
<i>Heeft men wel eens ontdekt dat je spijbelde?</i>		
Nooit	58,7	58,5
Een keer	28,6	30,1
Meerdere keren	7,7	9,9
Vaak	2,0	1,5
Altijd	2,9	/( <sup>1</sup> )
N	933	740
<i>Hoe vaak ben je van school weggebleven zonder echt ziek te zijn net voor of na de zomervakantie?</i>		
Nooit	71,2	56,4
Een keer	14,6	21,3
Meerdere keren	12,5	19,6
Vaak	1,7	2,7
N	890	709

Tabel 3 vervolg

	<i>Liso</i>	<i>Spijbelenquête</i>
<i>Hoe vaak ben je van school weggebleven zonder echt ziek te zijn net voor of na een andere schoolvakantie?</i>	<i>(2017)</i>	<i>(2012)</i>
Nooit	56,6	45,8
Een keer	22,4	29,1
Meerdere keren	18,9	20,9
Vaak	2,1	4,3
N	901	705
<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens familiale of persoonlijke redenen (bv. overlijden, huwelijk... van een vriend of familielid)?</i>		
Nooit	68,5	71,1
Een keer	22,8	21,5
2 tot 5 keer	7,3	6,2
5 tot 10 keer	0,7	0,8
Meer dan 10 keer	0,7	0,3
N	4681	2508
<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens ziekte (met een geldig ziektebriefje van je ouders of de dokter?)</i>		
Nooit	5,4	5,1
Een keer	26,1	33,1
2 tot 5 keer	53,9	52,2
5 tot 10 keer	9,8	6,8
Meer dan 10 keer	4,8	2,8
N	5086	3113

(1) Deze antwoordcategorie altijd werd enkel in LISO (2017) gebruikt.

Tabel 3 vervolg

<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens een time-out project?</i>	<i>Liso (2017)</i>	<i>Spijbelenquête (2012)</i>
Nooit	95,4	96,6
Een keer	2,3	2,3
2 tot 5 keer	1,5	0,8
5 tot 10 keer	0,5	0,2
Meer dan 10 keer	0,3	0,1
N	4659	2302
<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens een tijdelijke of definitieve uitsluiting als tuchtmaatregel?</i>		
Nooit	95,8	96,6
Een keer	2,9	2,7
2 tot 5 keer	1,0	0,6
5 tot 10 keer	0,2	0,0
Meer dan 10 keer	0,2	0,0
N	4658	2332
<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens een spreiding in je lesprogramma of een opleiding over twee schooljaren?</i>		
Nooit	98,3	96,6
Een keer	0,8	2,7
2 tot 5 keer	0,6	0,6
5 tot 10 keer	0,2	0,0
Meer dan 10 keer	0,2	0,0
N	4665	2332

Tabel 3 vervolg

	Liso (2017)	Spijbelenquête (2012)
<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens een spreiding in je lesprogramma of een opleiding over twee schooljaren?</i>		
Nooit	98,3	97,5
Een keer	0,8	1,2
2 tot 5 keer	0,6	1,0
5 tot 10 keer	0,2	0,2
Meer dan 10 keer	0,2	0,2
N	4665	2319
<i>Hoe vaak was je dit schooljaar van school of uit de les met een geldige reden (= reden door de school toegestaan) wegens een andere reden</i>		
Nooit	67,5	73,9
Een keer	14,6	13,7
2 tot 5 keer	12,7	8,7
5 tot 10 keer	3,4	2,1
Meer dan 10 keer	1,8	1,7
N	4695	2509

## Multivariate analyse

In deze sectie bespreken we de multivariate analyses. In een eerste stap onderzochten we of onze ingebrachte sociale kenmerken verband houden met het aantal B-codes na controle voor zelfgerapporteerd spijbelen (Tabel 4). Model 1 bevestigt het significante, positieve maar qua sterkte veeleer matige verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en het aantal B-codes. Model 2 toont dat jongens, jongeren met een laagopgeleide moeder, die een schooltoelage ontvangen, waar men thuis een vreemde taal spreekt, die in een buurt wonen met veel schoolachterstand en uit het tso en bso ook na controle voor zelfgerapporteerd spijbelen meer B-codes ontvangen.



Model 3 toont de interactie-effecten tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de sociale kenmerken (zie ook figuur 4). Een significant interactie-effect betekent dat zelfgerapporteerd spijbelen voor de ene groep een betere voorspeller is van het aantal B-codes dan voor de andere groep. We zien dat het verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes varieert naar het geslacht. Zelfgerapporteerd spijbelen blijkt een betere voorspeller voor het aantal B-codes bij meisjes. Daarnaast zien we dat het verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en de hoeveelheid B-codes varieert naar de schooltoelage, de buurt en de onderwijsvorm. Deze interactie-effecten zijn echter te zwak om er diepgaande conclusies aan op te hangen.

Tot slot voegen we in model 4 zelfgerapporteerde geoorloofde afwezigheden in. Ook na controle voor een brede waaier van sociale kenmerken van leerlingen én van zelfgerapporteerd spijbelen, hebben de geoorloofde afwezigheden een zelfstandige voorspellingskracht met betrekking tot het aantal keer dat een leerling een B-code kreeg. Die vaststelling onderstreept het belang van het in rekening brengen van *alle afwezigheden* wanneer men grip wenst te krijgen op de problematische afwezigheden.

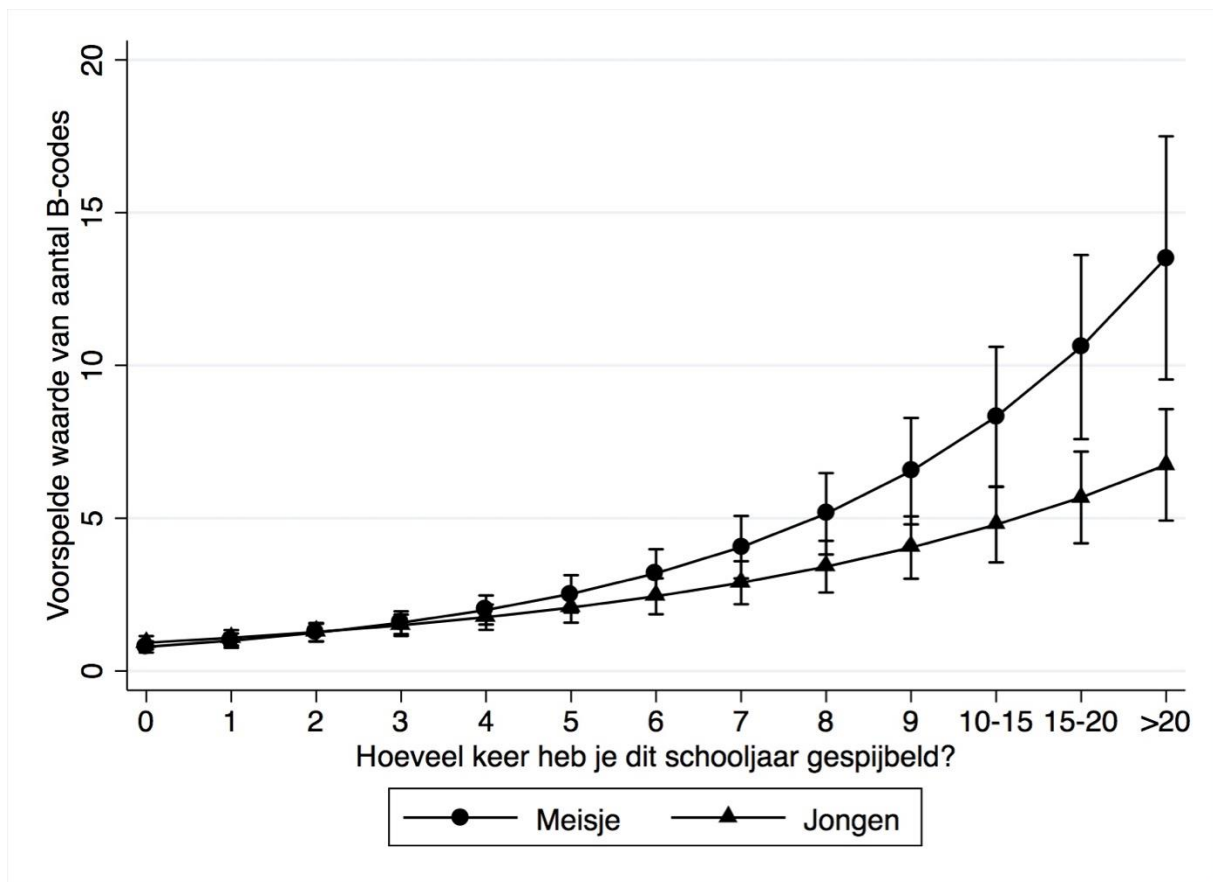
Tabel 4 Poisson Multilevel met geregistreerd spijbelen als afhankelijke

	model 1	model 2	model 3	model 4
Constante	-0,38**	-4,61***	-4,65***	-4,61***
Frequentie zelfgerapporteerd spijbelen	0,19***	0,17***	0,20*	0,14
Geslacht (0: meisje)		0,06*	0,16***	0,20***
GOK opleiding moeder (0: tikt niet aan)		0,07*	0,08*	0,05
GOK schooltoelage (0: tikt niet aan)		0,28***	0,33***	0,23***
GOK thuistaal (0: tikt niet aan)		0,32***	0,27***	0,33***
GOK buurt (0: tikt niet aan)		0,23***	0,28***	0,23***
Onderwijsvorm (0:aso+kso)				
tso		0,55***	0,48***	0,48***
bso		1,01***	1,05***	0,85***
Leeftijd		0,22***	0,22***	0,21***
zelfgerapporteerd spijbelen*			-0,07***	-0,07***
Geslacht				
zelfgerapporteerd spijbelen*			-0,01	-0,02*
GOK opleiding moeder				
zelfgerapporteerd spijbelen*			-0,02*	-0,01
GOK schooltoelage				
zelfgerapporteerd spijbelen*			0,02	0,01
GOK thuistaal				
zelfgerapporteerd spijbelen*			-0,03**	-0,04***
GOK buurt				
zelfgerapporteerd spijbelen*			0,04*	-0,02
tso				
zelfgerapporteerd spijbelen*			-0,03	-0,06***
bso				

Tabel 4 vervolg

	model 1	model 2	model 3	model 4
zelfgerapporteerd spijbelen*			0,01	0,01
leeftijd				
Geoorloofd schoolverzuim				0,21***

Figuur 4 zelfgerapporteerd spijbelen x geslacht



Om de robuustheid van bovenstaande resultaten te toetsen en meer zicht te krijgen op de groep leerlingen waarvan we de prevalentie van spijbelen in sterke mate onder- of overschatten vergelijken we beide groepen met elkaar aan de hand van een logistische regressieanalyse (tabel 5). Deze groepen werden berekend door het aantal B-codes te voorspellen op basis van de scores op zelfgerapporteerd spijbelen (zie ook sectie met onderzoeksstrategie). De referentiecategorie bestaat uit leerlingen met een positief residu (leerlingen waarvan de residuele score minstens 1 standaardafwijking verwijderd ligt van het gemiddelde). De resultaten liggen in lijn met de bovenstaande analyses. Leerlingen waarvan we de prevalentie van spijbelen onderschatten komen voornamelijk uit de middenklasse. Ze ontvangen geen schooltoelage, spreken thuis Nederlands en wonen in een buurt zonder schoolachterstand. Ze volgen vaak ook les in het aso of kso. In het tweede model voegen we zelfgerapporteerde geoorloofde afwezigheden toe. Het valt op dat vooral leerlingen waarvan we de hoeveelheid spijbelen onderschatten vaker geoorloofd afwezig zijn. We weten dat jongeren die spijbelen ook vaker geoorloofd afwezig zijn. Leerlingen die omwille van één reden vaker afwezig zijn, zijn ook vaker om andere redenen afwezig (Keppens & Spruyt, 2018). Dit alles bevestigt nogmaals dat ongeoorloofde afwezigheden niet los van algemene afwezigheden gezien kunnen worden en dat geoorloofde afwezigheden een belangrijke indicator zijn voor (verdoken en berekend) spijbelen.

Tabel 5 logistische multilevel regressieanalyse met de groep leerlingen waarvan we het spijbelen onderschatten als referentiecategorie. Schattingscoëfficiënten in odds ratio's. (N= 781).

	model 1	model 2
	OR	OR
Geslacht (0: meisje)	1,53	1,55
GOK opleiding moeder (0: tikt niet aan)	0,62	0,80
GOK schooltoelage (0: tikt niet aan)	0,49*	0,50*
GOK thuistaal (0: tikt niet aan)	0,36*	0,23*
GOK buurt (0: tikt niet aan)	0,43*	0,42*
Onderwijsvorm (0:aso+kso)		
tso	0,50*	0,54
bso	0,47(*)	0,39*
Leeftijd	0,78	0,68*
Geoorloofde afwezigheden		1,22***

In een laatste stap van de analyses trachten we zicht te krijgen op welk type afwezigheden onder- of overschat wordt in de registratiedata door het verband te onderzoeken tussen de spijbelkenmerken en het aantal B-codes na controle voor zelfgerapporteerd spijbelen (tabel 6). Model 1 bespreekt het verband tussen deze spijbelkenmerken en het aantal B-codes na controle voor zelfgerapporteerd spijbelen bivariaat. Model 2 toetst deze verbanden multivariaat. Over het algemeen vinden we geen sterke verbanden tussen de spijbelkenmerken en de hoeveelheid B-codes. Dit suggereert dat bepaalde types spijbelen niet echt systematisch over- of onder geregistreerd worden. Een uitzondering vormt het oudergemotiveerd spijbelen. Dit type spijbelen wordt in de registratiedata logischerwijs ondergerapporteerd.

Tabel 6 Poisson Multilevel met aantal B-codes als te voorspellen kenmerk.

	model 1	model 2	model 3
Constante	-0,89	-0,34	-4,50***
Frequentie zelfgerapporteerd spijbelen	0,19***	0,12***	0,11***
Duur van de afwezigheid	0,15***	0,16***	0,17***
Plaats van de afwezigheid (o: thuis)			
op school	-0,07	0,16	0,12
in het openbaar waar volwassen mij konden zien	-0,42***	-0,47**	-0,33**
op een verdoken plaats	0,27**	0,15	0,10
op een andere plaats	-0,24***	-0,12	-0,14
Gezelschap (o: alleen)			
met lief of vrienden die op mijn school zitten	-0,41***	-0,06	-0,09
met lief of vrienden die op andere school zitten	0,01	0,01	-0,10
met lief of vrienden die niet meer naar school gaan	-0,20	-0,35*	-0,38*
met ouder, grootouder of voogd	-0,37***	-0,35***	-0,44****
met broer of zus	-0,20	-0,29	-0,38*
Wie spoorde je aan om te spijbelen (o: niemand)			
andere schoolgaande vrienden	-0,21**	-0,08	-0,07
vrienden die niet meer naar school gaan	0,44**	0,48**	0,30
ouders, grootouder of voogd	-0,88***	-0,75***	-0,53**
Spijbelen reeds ontdekt	0,10***	0,07*	0,05
Spijbelen net voor of na vakantie	0,27***	0,01	-0,01
Spijbelen net voor of na een andere vakantie	0,34***	0,05	0,04
Geslacht (o: meisje)			-0,19**
GOK opleiding moeder (o: tikt niet aan)			0,11
GOK schooltoelage (o: tikt niet aan)			0,34***
GOK thuistaal (o: tikt niet aan)			0,14
GOK buurt (o: tikt niet aan)			0,08
Onderwijsvorm (o:aso+kso)			
tso			0,36***
bso			0,56***
Leeftijd			0,24***

## Besluit en discussie

Dit rapport vertrekt van twee uitgangspunten. Ten eerste heeft een van de grootste uitdagingen in het voeren van een effectief en efficiënt beleid ten aanzien van spijbelen betrekking op de ‘ongrijpbaarheid’ van het fenomeen. Spijbelen van leerlingen blijft vaak en om meerdere redenen (lang) onder de radar, waardoor het probleem pas aangepakt wordt op een moment dat de spijbelloopbaan reeds aanzienlijk gevorderd is. Bekeken vanuit het bindingsperspectief is dat problematisch aangezien de grip op een leerling en dus ook de kans om hem of haar te helpen afneemt naarmate de binding met de school zwakker is. Scholen hebben vandaag eigenlijk maar één middel om de spijbelproblematiek zowel op het niveau van de school als op het niveau van de individuele leerling in kaart te brengen, en dat zijn de registratiecijfers die zij erover bijhouden in DISCIMUS. Willen we van die administratieve data ook een tool maken die gebruikt kan worden voor het verbeteren van het spijbelbeleid op het niveau van scholen/Vlaanderen dan is het van het grootste belang blijvend onderzoek uit te voeren naar de kenmerken van deze data. In de wetenschappelijke literatuur wordt het voorkomen van spijbelen, ten tweede, onderzocht op basis van twee types data: zelfgerapporteerde survey- en administratieve registratiedata. Beide methodes worden naast elkaar gebruikt. Doorgaans wordt benadrukt dat elk eigen merites hebben en kampen met eigen beperkingen. Bijna altijd blijft het bij een theoretische opsomming zonder dat er ook onderzocht werd in welke mate en hoe gegevens verzameld via beide methodes met elkaar matchen.

In dit rapport maken we gebruik van unieke data waarin we voor dezelfde leerlingen zowel over registratiecijfers *als* zelfgerapporteerde data over afwezigheden beschikken. De cijfers tonen een opmerkelijk zwak verband tussen zelfgerapporteerd spijbelen en geregistreerde B-codes. Leerlingen behalen ongeveer dubbel zoveel B-codes in vergelijking met het zelfgerapporteerd spijbelen. Bovendien varieert het verband tussen spijbelen en sociale achtergrondkenmerken met de registratiemethode. Wanneer we de prevalentie van spijbelen meten via de administratieve data over problematische afwezigheden dan

leidt dat tot een onderschatting van spijbelen bij meisjes uit het aso waarvan de moeder minstens een diploma secundair onderwijs heeft, waar men thuis geen schooltoelage ontvangt, waar men thuis Nederlands spreekt en die in een buurt wonen zonder schoolachterstand. Vooral het effect gender is opvallend omdat het in lijn ligt met eerder kwalitatief onderzoek naar spijbelen in Vlaanderen waaruit blijkt dat we de ernst van het spijbelen bij sommige meisjes mogelijk onderschatten (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Die 'onzichtbaarheid' van spijbelen bij meisjes kan gerelateerd worden aan de internalistische verschijningsvorm van probleemgedrag bij meisjes. Zo weten we uit onderzoek dat meisjes bij persoonlijke problemen vaker geneigd zijn zich af te zonderen en problemen te internaliseren terwijl jongens een grotere neiging hebben hun persoonlijke problemen te externaliseren door het stellen van normoverschrijdend gedrag (Bijttebier & Vertommen, 1998; Crick & Grotpeter, 1995). Omdat externalistisch gedrag vaak zichtbaarder is, wordt de problematiek van meisjes vaak over het hoofd gezien (Osler, Street, Lall, & Vincent, 2002). Dat mechanisme zorgt voor een gebrekkige herkenning van onderwijspersoneel van probleemgedrag bij meisjes (Osler, Street, Lall, & Vincent, 2002). Of die algemene hypothese ook van toepassing is op het hier bestudeerde spijbelgedrag kan op basis van de huidige data niet getoetst worden. Onze cijfers tonen wel dat het spijbelen bij meisjes meer aandacht verdient (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014).

Daarnaast tonen de analyses dat we in de administratieve data het oudergemotiveerd spijbelen onderschatten. Dat is logisch omdat ouders over de mogelijkheid beschikken om de afwezigheden van school te legitimeren met een ouderbriefje. Die legitimatie blijkt niet altijd gegrond. Leerlingen geven aan dat ze met toestemming van de ouders spijbelen om op vakantie te gaan, wegens vermoeidheid, omdat men zich slecht had voorbereid op een toets of een schooltaak niet had gemaakt, om te gaan werken of om iets leuks te gaan doen met vrienden of familie. Een groot deel van het spijbelen is oudergemotiveerd. Ongeveer de helft van de spijbelende leerlingen gaf aan dat hun ouders op de hoogte waren van het spijbelgedrag. Iets meer dan een derde gaf aan dat hun ouders toestemden met hun spijbelen. Eerder Vlaams onderzoek naar spijbelen bij leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs kwam tot een gelijkaardige conclusie (Keppens & Spruyt, 2016). Tot slot stellen we ook op schoolniveau aanzienlijke verschillen vast in de mate



waarin spijbelen zoals geregistreerd in administratieve data matcht met de zelfrapportage van de betrokken leerlingen. Scholen waar de registratiedata de problematiek onderschat hebben vooral een leerlingenpubliek dat afkomstig is uit de middenklasse terwijl scholen waar men spijbelen overschat oververtegenwoordigd worden door leerlingen met een kansarm profiel. In scholen waar men de problematiek overschat wordt er gemiddeld meer gespijbeld. De gemiddelde score op zelfgerapporteerd spijbelen ligt in deze scholen dubbel zo hoog in vergelijking met scholen waar men de problematiek onderschat. Deze resultaten leiden naar twee aanbevelingen voor het beleid.

Ten eerste blijkt dat de administratieve data vooral berekende spijbelaars missen. Het ontbreken van deze groep spijbelaars in administratieve data is omwille van twee redenen problematisch. Ten eerste suggereren de analyses dat het aantal spijbelaars in het aso op basis van administratieve data mogelijk onderschat worden. Leerlingen uit het aso vormen in het secundair onderwijs in Vlaanderen proportioneel de grootste groep. Trendanalyses tonen bovendien dat het spijbelen binnen deze groep in relatieve zin in opmars is (Keppens & Spruyt, 2018). Ten tweede steunen succesvolle interventies ten aanzien van spijbelen in de literatuur op administratieve data om spijbelaars te identificeren en er gepaste maatregelen tegen te nemen (Keppens & Spruyt, 2017; Reid, 2014). Onze analyses tonen dat via dergelijke strategieën berekende spijbelaars onder de radar blijven. Dat is problematisch omdat we op basis van kwalitatief onderzoek bij hardnekkige spijbelaars weten dat frequente spijbelaars vaak begonnen met spijbelen als berekende spijbelaar (Keppens & Spruyt, 2017c). Leerlingen die voor het eerst spijbelen voelen zich vaak nog relatief sterk verbonden met de school en hebben daarom ook een zekere angst betrappt te worden. Naarmate jongeren frequenter spijbelen en de binding met de school afneemt vervaagt die angst om betrappt te worden tot het punt dat jongeren onverschillig staan tegenover betrappt te worden en het krijgen van sancties. Het is op dat moment dat jongeren zeer veel B-codes verzamelen. Berekende spijbelaars hebben nog een zekere mate van binding met de school. Het is bij deze groep dat interventies vanuit de school op spijbelen nog enigszins effectief zijn. Daarnaast weten we dat de kans op spijbelen toeneemt naarmate leerlingen andere leerlingen zien spijbelen (en ermee weggelopen zonder sanctie) (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014). Dit alles leidt tot de conclusie dat

een preventiebeleid ten aanzien van spijbelen waarbij men kort op de bal tracht te spelen pas succesvol zal zijn indien we ook concrete interventies ontwikkelen in het tegengaan van berekend spijbelen. Een groot deel van de verantwoordelijkheid ligt daarbij bij de scholen zelf. Zij kunnen vooruitgang boeken door het optimaliseren van het detectie- en registratiebeleid via technopreventie (bijvoorbeeld optimaliseren van de controle op de toegangspoorten tot de school), digitalisering van registraties van aanwezigheden gedurende elk lesuur en sensibilisering bij leerkrachten en secretariaatspersoneel (Keppens & Spruyt, 2017; Keppens & Spruyt, 2017b). De resultaten uit dit rapport tonen dat berekende spijbelaars vaker voorkomen in scholen waar er gemiddeld genomen relatief weinig gespijbeld wordt. Dat vraagt in de eerste plaats om sensibilisering naar scholen die op basis van de registratiedata ervan overtuigd zijn geen spijbelproblematiek te ervaren. De uitdaging bestaat erin deze scholen toch te overtuigen te investeren in een meer doordacht systeem dat berekende spijbelaars detecteert. Dat kan door naast het aantal ongeoorloofde afwezigheden ook het aantal geoorloofde afwezigheden in kaart te brengen.

Ten tweede stellen we vast dat scholen waar men de spijbelproblematiek overschat toch met het meest spijbelaars worden geconfronteerd. Dat valt in de eerste plaats te verklaren door de instroom. Scholen waar men de prevalentie spijbelaars overschat zijn scholen met een grote proportie leerlingen met een laagopgeleide moeder, die in een buurt wonen met veel schoolachterstand, waar men thuis een vreemde taal spreekt en die een schooltoelage ontvangen. Ons kwalitatief luik wijst echter nog op een tweede mogelijke verklaring. Scholen die geconfronteerd worden met relatief veel spijbelaars trachten vaak meer grip te krijgen op de spijbelproblematiek door streng om te gaan met de registratie van afwezigheden. Die strenge aanpak bestaat uit het opleggen van een zeer korte termijn (bijvoorbeeld maximaal een week) waarop leerlingen afwezigheden kunnen wettigen met een ouder- of doktersbriefje. Leerlingen die spijbelen, met een gebrek aan binding met de school, zijn minder geneigd hun afwezigheden toch te laten wettigen. Een streng aanpak ten opzichte van de mogelijke legitimatie van afwezigheden kan er dus voor zorgen dat het aantal B-codes toch toeneemt. Het illustreert dat zelfs als we via spijbelspiegels scholen met een gelijkaardig sociaal profiel vergelijken, verschillen tussen scholen niet noodzakelijk

een gevolg zijn van een gebrek aan investering in het spijbelbeleid. De oplossing kan eruit bestaan scholen niet enkel te vergelijken op basis van het aantal B-codes, maar ook op basis van het totale aantal afwezigheidscodes. Dat cijfer is minder gevoelig voor maatregelen waarbij men afwezigheidsgedrag van leerlingen al dan niet strenger sanctioneert, maar zal ook indirect een deel van het verdoken spijbelgedrag (bijvoorbeeld oudergemotiveerd spijbelen) in kaart brengen.

Ten derde tonen onze analyses dat we voorzichtig moeten zijn met het generaliseren van bevindingen over spijbelen tussen zelfrapportagedata en administratieve data. Beide bronnen zorgen voor een systematische onderschatting van een bepaalde groep spijbelaars. Dit kan leiden tot een vertekening van de resultaten. Er is dringend nood aan meer comparatief onderzoek naar spijbelen dat gebruik maakt van dezelfde maat om bevindingen uit de literatuur over spijbelen te repliceren (Keppens & Spruyt, 2017b). Met betrekking tot dat laatste kunnen we ons ook vragen stellen over de betrouwbaarheid van zelfrapportagematen voor spijbelen. Vaak gebruikt men relatief korte referentieperiodes om naar spijbelen te peilen (bv. 'hoeveel keer heb je gedurende de afgelopen twee volle lesweken gespijbeld?' - zie bijvoorbeeld PISA (2012; 2015)). We weten dat leerlingen meer spijbelen voor en na schoolvakanties (Keppens & Spruyt, 2018) waardoor de prevalentie van zelfgerapporteerd spijbelen vermoedelijk varieert naargelang de specifieke periode waarop leerlingen de vragenlijst invullen. Toekomstig onderzoek waarbij men via test-hertest analyses (cf. Thornberry & Krohn, 2000) dezelfde leerlingen in hetzelfde schooljaar bevroegd is noodzakelijk om deze onduidelijkheid weg te nemen.

Tot slot wijzen we nog op enkele beperkingen van dit onderzoek. Ten eerste hangen we voor onze analyse van de betekenis van de administratieve data over problematische afwezigheden af van de kwaliteit van de zelfrapportagedata. Onze bevindingen tonen dat we in de zelfrapportagedata de prevalentie spijbelen onderschatten bij leerlingen uit kansarme gezinnen, waar men thuis een vreemde taal spreekt en uit het tso en bso. Een mogelijke verklaring voor onze bevindingen is dat jongeren met dit profiel in zelfrapportagevragenlijsten minder durven aangeven dat ze spijbelen. Criminologisch onderzoek toont bijvoorbeeld al langer dat jongeren met een migratieachtergrond in

mindere mate afwijkend gedrag durven toegeven (van Batenburg-Eddes et al., 2012). Amerikaans onderzoek toonde gelijkaardige resultaten bij Afro Amerikaanse jongeren (Kirk, 2006). Er is in de literatuur weinig geweten waarom deze jongeren via zelfrapportage in mindere mate hun afwijkend gedrag durven toe te geven. Van Batenburg-Eddes en collega's (2012) wijzen naar de rol van discriminatie vanwege de personen die verantwoordelijk zijn voor de registratie van delinquentie in combinatie met wantrouwen tegenover autoriteiten. De vraag is echter in welke mate deze redenering ook opgaat voor de spijbelende jongeren in onze steekproef? Krijgt een bepaalde groep jongeren voor een afwezigheid sneller een B-code? Welke individuele factoren spelen hierbij een rol? Er is in de literatuur een groot gebrek aan kwalitatief onderzoek naar spijbelen bij jongeren met een migratieachtergrond waardoor we deze vragen nog niet kunnen beantwoorden (zie ook: Reid, 2013). Ten tweede kunnen selectie- en nonrespons effecten onze resultaten beïnvloeden. Enkel leerlingen uit het voltijds onderwijs vulden de spijbelvragen in de LISO-enquête in. Leerlingen uit het deeltijds beroepsonderwijs ontbreken, een groep waarvan we weten dat er veel frequent gespijbeld wordt (Keppens & Spruyt, 2018).

# Noten

1. In de literatuur wordt naar spijbelen soms ook gepeild via rapportage door schooldirecteurs (Claes, Hooghe, & Reeskens, 2009) of door ouders (Dalziel & Henthorne, 2005). Buitenlands onderzoek toont echter dat zelfgerapporteerd spijbelen van leerlingen gevoelig hoger ligt dan het gerapporteerd spijbelen door ouders en scholen (Reid, 2002). Ook in Vlaanderen stellen we grote verschillen vast tussen zelfgerapporteerd spijbelen door leerlingen en de inschatting van spijbelen door directeurs (Keppens et al., 2014). Omwille van deze reden en omdat zelfrapportage de meest gehanteerde strategie is in de wetenschappelijke literatuur om naar spijbelen te peilen, beperken we ons in dit onderzoek tot het vergelijken van zelfgerapporteerd en geregistreerd spijbelen.
2. We weten natuurlijk nooit zeker hoe leerlingen *het aantal keer* dat ze spijbelen precies definiëren. Voor leerlingen die voor een volledige dag afwezig waren (= 2 B-codes) kunnen we ervan uitgaan dat ze dit als 1 keer rapporteren. Voor leerlingen die gedurende langere periodes afwezig zijn is het mogelijk dat ze elke onafgebroken periode ervaren als een keer spijbelen. We kunnen op basis van onze data hierover echter geen uitsluitend bieden. Het aantal leerlingen dat voor zeer lange periodes afwezig is, is echter beperkt. Slechts 0,3% van de leerlingen spijbelde meestal langer dan 3 opeenvolgende dagen. Daarom operationaliseren we het aantal keer dat een jongere spijbelt per volledige dag.
3. Aangezien de focus van dit rapport bestaat uit het verkennen van de administratieve data gebruiken we deze data ook om te peilen naar de sociale kenmerken van de leerlingen.

# Bibliografie

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Birioukov, A. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review*, 68(3), 340–357.
- Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt, B. (2014). *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor 2013*. Leuven / Den Haag: Acco.
- Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of a country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123–142.
- Dalziel, D., & Henthorne, K. (2005). *Parents' / carers' attitudes towards school attendance*. (No. RR618). Nottingham: TNS Social Research.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240.
- Heijden, P. G. M., Sijtsma, K., & 't Hart, H. (1995). Self-report delinquentie-schalen zijn nog steeds betrouwbaar; een reactie op de studies van Bruinsma. *Tijdschrift Voor Criminologie*, 37(1), 71–77.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21–40.
- Junger, M. (1989). Discrepancies between police and self-report data for Dutch racial minorities. *The British Journal of Criminology*, 29(3), 273–284.

- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017a). *Effecten van interventies ten aanzien van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten onderzocht: een systematische literatuurstudie*. Brussel: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017b). Truancy in Europe: Does the Type of Educational System Matter? *European Journal of Education*.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017c). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353–370.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2018). *Ongeoorloofd afwezig zijn in Vlaanderen: een actuele beschrijving op basis van registratiegegevens*. Brussel: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. (No. OBPWO 11.03). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Keppens, Gil, & Spruyt, B. (2016). Towards a typology of occasional truancy: an operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*, 32(1), 121–135.
- Keppens, Gil, & Spruyt, B. (2017a). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353–370.
- Keppens, Gil, & Spruyt, B. (2017b). The School as a Socialization Context: Understanding the Influence of School Bonding and an Authoritative School Climate on Class Skipping. *Youth & Society*, [FirstOnline].
- Kirk, D. S. (2006). Examining the Divergence Across Self-report and Official Data Sources on Inferences About the Adolescent Life-course of Crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 22(2), 107–129.
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Nelson, E. J., Salas-Wright, C. P., Heyne, D. A., & Kremer, K. P. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children and Youth Services Review*, 81, 188–196.

- McNeal, R. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy and Dropping Out. *Social Forces*, 78, 117–144.
- O’Keefe, D. (1993). *Truancy in English Secondary Schools*. London: DfES.
- Pauwels, L., & Pleyzier, S. (2005). Assessing Cross-Cultural Validity of Fear of Crime Measures through Comparisons between Linguistic Communities in Belgium. *European Journal of Criminology*, 2(2), 139–159.
- Reid, K. (2002). *Truancy. Short and long-term solutions*. London: Routledge.
- Reid, K. (2013). Reflections of being a man of truancy: 40 years on. *Educational Studies*, 38(3), 327–340.
- Reid, K. (2014a). *An essential guide to improving attendance in your school: practical resources for all school managers*. New York: Routledge.
- Reid, K. (2014b). *Managing School Attendance. Successful intervention strategies for reducing truancy*. New York: Routledge.
- Reid, Ken. (2003). The Search for Solutions to Truancy and Other Forms of School Absenteeism. *Pastoral Care in Education*, 21(1), 3–9.
- Steinhart, D. J. (1996). Status offenses. *Future of Children*, 6(3), 86–99.
- Stevens, E., Dockx, J., Custers, C., Fidlers, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). *Liso-project: steekproef september 2013*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Stone, A., Turkkan, J., Bachrach, C., Jobe, J., Kurtzman, H., & Cain, V. (Eds.). (2000). *The science of self-report: implications for research and practice*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoop, I. (2005). *The hunt for the last respondent: nonresponse in sample surveys*. The Hague: Social and Cultural Planning Office of the Netherlands.
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (2000). The self-report method for measuring delinquency and crime. In D. Duffee (Ed.), *Criminal Justice 2000 Volume 4: Measurement and analysis of crime and justice* (pp. 33–83). Washington: NCJRS.
- Tourangeau, T., & Smith, T. (1996). Asking sensitive questions. The impact of data collection, question format en question context. *Public Opinion Quarterly*, 60, 275–304.



van Batenburg-Eddes, T., Butte, D., van de Looij-Jansen, P., Schiethart, W., Raat, H., de Waart, F., & Jansen, W. (2012). Measuring juvenile delinquency: How do self-reports compare with official police statistics? *European Journal of Criminology*, 9(1), 23–37.

Van den Branden, N., Struyve, C., Dockx, J., Denies, K., & De Fraine, B. (2018). *LISO-project: vragenlijst voor leerlingen mei 2017. Technische rapportering*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Vaughn, M., Maynard, B., Salas-Wright, C., Perron, B., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 767–776.