



Vrije Universiteit Brussel



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

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

TUSSENTIJD RAPPORT

OBPWO 11.03

Bram Spruyt & Gil Keppens



1	INLEIDING	4
1.1	SPIJBELEN: EEN BELANGRIJK FENOMEEN	5
1.2	DIT ONDERZOEKSPROJECT: ONDERZOEKSVRAGEN EN VERANTWOORDING.	10
2	LITERATUURSTUDIE	14
2.1	SCHOOLVERZUIM	14
2.1.1	DE LEERPLICHT EN SCHOOLGAAN	14
2.1.2	EEN TYPOLOGIE VAN SCHOOLVERZUIM: SPIJBELEN GESITUEERD	15
2.1.3	NAAR EEN TYPOLOGIE VAN SPIJBELEN	20
2.2	SPIJBELEN GEDUID	28
2.2.1	ALGEMENE THEORETISCHE BENADERINGEN VOOR SPIJBELEN	29
2.3	BESLUIT LITERATUURSTUDIE	58
3	SECUNDAIRE ANALYSES: ALGEMENE BESPREKING	60
3.1	INLEIDING	60
3.2	ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELEN.	64
3.3	ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELEN IN VLAANDEREN: EEN SITUERING	64
3.4	DE ONGELIJKHEID IN HET SCHOLENLANDSCHAP	69
3.5	SPIJBELEN GEDUID	71
3.5.1	ALGEMENE MODELOPBOUW	71
3.5.2	SIGNIFICANTE ANDEREN: FAMILIE, VRIENDEN EN LEERKRACHTEN	78
3.5.3	DE SCHOOLLOOPBAAN	81

3.5.4	Tijd	87
3.5.5	MAAKT DE SCHOOL HET VERSCHIL?	89
3.5.6	MAATSCHAPPIJBEELDEN.	92
3.6	GENDERVERSCHILLEN	94
3.7	NATIONALE ORIGINE	97
3.8	EEN VOORLOPIG EN TUSSENTIJD'S BESLUIT	104
4	SECUNDAIRE ANALYSES: BESPREKING PER DATABANK	109
4.1	INLEIDING	109
4.2	ANALYSES OP DE MPJ DATA	110
4.2.1	BESCHRIJVING VAN DE DATABANK	110
4.2.2	DE VERDELING VAN DE BIVARIATEN IN DE DATASET	111
4.2.3	MULTIVARIATE TOETSING	116
4.3	ANALYSES OP DE LPP DATA	119
4.3.1	BESCHRIJVING VAN DE DATABANK	119
4.3.2	DE VERDELING VAN DE BIVARIATEN IN DE DATASET	120
4.3.3	MULTIVARIATE TOETSING	127
4.4	ANALYSES OP DE JOP-2 DATA	132
4.4.1	BESCHRIJVING VAN DE DATABANK	132
4.4.2	DE VERDELING VAN DE BIVARIATEN IN DE DATASET	133
4.4.3	MULTIVARIATE TOETSING	136

4.5	ANALYSES OP DE ICCS DATA	139
4.5.1	BESCHRIJVING VAN DE DATABANK	139
4.5.2	DE VERDELING VAN DE BIVARIATEN IN DE DATASET	140
4.5.3	MULTIVARIATE TOETSING	145
4.6	ANALYSES OP DE JOP STEDEN DATA	148
4.6.1	BESCHRIJVING VAN DE DATABANKEN	148
4.6.2	DE VERDELING VAN DE BIVARIATEN IN DE DATASET VOOR BRUSSEL	149
4.6.3	DE VERDELING VAN DE BIVARIATEN IN DE DATASET VOOR ANTWERPEN	153
4.6.4	DE VERDELING VAN DE BIVARIATEN IN DE DATASET VOOR GENT	157
4.6.5	MULTIVARIATE TOETSING	162
5	BIBLIOGRAFIE	168
6	BIJLAGE	183

1 Inleiding

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

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

Dit onderzoek bestudeert spijbelen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Het heeft de ambitie om zoveel mogelijk gegevens samen te brengen die verschillende vormen van spijbelen documenteren. Die gegevens zijn afkomstig uit de bestaande literatuur rond spijbelen maar ook uit de administratieve databanken van het Departement Onderwijs, zeven databanken die we onderwerpen aan een secundaire analyse, diepte-interviews met een dertigtal jongeren en een grootschalig nieuw onderzoek bij Vlaamse scholieren uit het secundair onderwijs. Daarbij gaat de aandacht in het bijzonder naar de verschillende types spijbelaars en de verhouding tussen regulier spijbelen en occasioneel spijbelen. In dit inleidend hoofdstuk zetten we de lijnen van het lopende onderzoek uit. We schetsen de problematiek door het belang van spijbelen beknopt te verduidelijken. Daarna formuleren en verantwoorden we de belangrijkste onderzoeksvragen van het project. Dat project loopt momenteel bijna een jaar. Dit rapport geeft een stand van zaken weer en rapporteert de onderzoeksbevindingen die in december 2012 als vrijwel afgerond konden worden beschouwd. Concreet biedt het een literatuuroverzicht en toont de resultaten van de secundaire analyses op zes databanken.

1.1 SPIJBELLEN: EEN BELANGRIJK FENOMEEN

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

Een samenleving waarin onderwijs zo'n belangrijke rol speelt bij de verdeling van kansen op de arbeidsmarkt, gezondheid,..., als de onze (Voor een uitgebreid overzicht zie De Groof e.a., 2012), heeft er alle baat bij dat zoveel mogelijk leerlingen in het onderwijs succesvol zijn. Aanwezig zijn op school, hoe banaal dat op het eerste zicht ook lijkt, is daar een cruciale voorwaarde voor. Een omvangrijke literatuur toont het problematisch karakter van spijbelen. Spijbelaars hebben meer kans schoolvertraging op te lopen (Bex, Lips, & Van Proeyen, 2012; Henry & Huizinga, 2007; Henry, 2007; Wilson, Malcolm, Edward, & Davidson, 2008), over te zitten (Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006) en ongekwalificeerd uit te stromen (Attwood & Croll, 2006; De Witte & Csillag, 2012; Hammond, Linton, Smink, & Drew, 2007; Kearny, 2008a). Dat is in de meeste landen zo. Henry (2007) toonde dat in de Verenigde Staten iets meer dan 40% van de leerlingen die in the 10th grade cijfer D of lager behaalden, gespijbeld

hebben¹. De Witte en Csillag (2012) vonden dat spijbelen de kans op vroegtijdig schoolverlaten met 3,9 procent verhoogt na controle voor schoolmotivatie, sociaaleconomische achtergrond en schoolkenmerken. In die context wordt spijbelen soms omschreven als 'dropout in slow motion' (Fallis & Opatow 2003: 104).

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

De relevantie van spijbelen voor het welbevinden en de schoolloopbaan van individuele leerlingen, staat daarmee buiten elke discussie. Mede om die reden kan spijbelen al jaren rekenen op veel belangstelling van het beleid en de verschillende onderwijsverstrekkers (zie verder). Die aandacht contrasteert, ten tweede, met de vaststelling dat het officieel geregistreerde aantal problematische afwezigheden in Vlaanderen jaar na jaar toeneemt (Voor een overzicht zie AgODi, 2012). In absolute cijfers gaat het om een toename van 3677 in schooljaar 2002-2003 naar 7962 in schooljaar 2010-2011, in relatieve termen betekent dat meer dan een verdubbeling (van 0,8 naar 1,7 procent van de schoolbevolking)². Bovendien betreft het hier om een extreme vorm, het spreekwoordelijke topje van de ijsberg

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

² De gegevens hebben betrekking op zowel de leerplichtige als de niet-leerplichtige leerlingen. Voor leerlingen die leerplichtig zijn gaat het om een verschuiving van 3047 naar 5893 (van 0,8 naar 1,5 procent van de schoolbevolking). Cijfers afkomstig van AGODI.

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

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

De negatieve invloed van spijbelen beperkt zich, ten derde, niet tot de individuele spijbelaar. Spijbelaars hebben een hogere kans op ongekwalificeerd uitstromen, daardoor een hogere kans werkloos te worden en zo een beroep te moeten doen op de collectieve solidariteit van de sociale zekerheid (Baker, Sigmon, & Nugent, 2001; Finn & Owings, 2006; Heilbrunn, 2003; Henry & Huizinga, 2007). Daarnaast blijkt spijbelen ook ingebed te zijn in een breder patroon van antisociaal gedrag, probleemgedrag en de problematiek van hangjongeren (Farrington, 1980; Henry et al., 1999; Henry & Huizinga, 2007; Henry & Thornberry, 2010; Nouwen, 2008; Vettenburg & Huybregts, 2001; Weerman & van der Laan, 2006). In dat licht wordt spijbelen doorgaans als *symptoomgedrag* beschouwd (Vettenburg & Huybregts, 2001). In studies naar delinquent gedrag wordt spijbelen dan ook stevast als een risicokenmerk opgenomen. Leerlingen die regelmatig spijbelen hebben een hogere kans te stelen (Baker et al., 2001; Bronneman-Helmers, Herweijer, & Vogels, 2002; Henry & Huizinga, 2007), iets moedwillig te beschadigen (Baker et al., 2001; Bronneman-Helmers et al., 2002; Henry & Huizinga, 2007; Hawkins, Herrenkohl, Farrington, & Catalano, 1998) of betrokken te zijn bij alcoholmisbruik (Bronneman-Helmers et al., 2002; McAra, 2007; Mounteney, Haugland, &

Skutle, 2010). Al in 1944 omschreef Burt (1944: 455) spijbelen als *'the first step on the downward stair to crime'*. Spijbelen wordt binnen die gedachtegang beschouwd als een zogenaamd *statusdelict*. Een handeling die op zichzelf geen delict is maar dat wordt door de status van de betrokkene (in dit geval de minderjarige). Spijbelen is ernstiger dan normoverschrijdend gedrag op school (zoals brutaal zijn of de les storen) maar minder ernstig dan een delict (Enzmann et al., 2010). Op die manier vormt spijbelen niet alleen een gemakkelijk toegankelijke indicator voor meer algemeen probleemgedrag maar situeert het zich ook op de dunne grens tussen normoverschrijdend en crimineel gedrag. Spijbelen aanpakken, liefst zo vroeg mogelijk, wordt dan een middel om erger te voorkomen. Dat laatste geldt niet alleen voor de betrokkene zelf, maar ook voor de samenleving als geheel. Uit het voorgaande bleek al dat spijbelaars een hogere kans hebben een beroep te moeten doen op de collectieve solidariteit van de sociale zekerheid en ook een grotere kans hebben anderen te treffen door antisociaal en crimineel gedrag. Maar ook op een meer elementair niveau werd de negatieve impact van spijbelen herhaaldelijk getoond. Zo laat het vermeend zelfbestendigend karakter van spijbelen zich ook voelen op schoolniveau. Leerlingen hebben een grotere kans te spijbelen naarmate er in de school waarnaar ze gaan meer gespijbeld wordt, een vaststelling die we in alle databanken die we onderzochten ook maakten (zie deel secundaire analyses).

De invloed van de aanwezigheid van spijbelaars reikt verder dan de kans dat een individuele leerling spijbelt. Zo vond onderzoek dat scholen met meer spijbelaars minder goed presteren. Meer afwezigheden zorgen ervoor dat dezelfde zaken vaker moeten uitgelegd worden en verhoogt zo de instructietijd. De veelvuldige afwezigheden demotiveren bovendien ook de leerkrachten (Wilson et al., 2008). Leerlingen die wel regelmatig naar school gingen rapporteerden een zeker ressentiment ten opzichte van leerlingen die spijbelden omdat deze laatsten volgens hen teveel aandacht krijgen (zie ook Carroll, 2011): *"If I had my way, I'd give them the cane, stop their pocket money and make them catch up with all their work on Saturdays and Sundays (9-jarige jongen in Reid, 2002: 15)"*. In het verlengde daarvan vond ander onderzoek dat goed presterende leerlingen scholen met veel spijbelaars vaker verlaten (Nauer e.a. 2008). Op die manier draagt spijbelen bij aan de segregatie van het onderwijslandschap. De doorgaans sterke band tussen frequent spijbelen en antisociaal of delinquent gedrag plaatst beleidsmakers vaak ook voor het dilemma van het voeren van enerzijds een zorgbeleid dat aandacht heeft voor de oorzaken van spijbelen en anderzijds de verzuchting naar een harde en kortetermijn aanpak van normoverschrijdend en delinquent gedrag bij de publieke opinie (Steinhart, 1996).

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

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

Het werk dat binnen de contouren van het Vlaams Regeerakkoord 2004-2009 in de steigers werd gezet, werd verdergezet in de huidige Vlaamse regering. In dat kader stelde huidige onderwijsminister Pascal Smet het Spijbelactieplan in maart 2012 het "*Actieplan spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag*" voor. Daarin wordt onder meer beoogt samen met de Orde van Geneesheren een procedure op te stellen voor klachten over het voorschrijfgedrag van artsen en wordt een grondige evaluatie van een aantal proefprojecten voorzien. Verder worden de mogelijkheden van een persoonlijk leerlingendossier evenals schoolvervangende onderwijsprogramma's geëxploreerd. Blijvende aandacht gaat naar het beter registreren van afwezigheden. Specifieke doelgroepen krijgen maatregelen op maat. Ondertussen werd ook een *spijbelkijkwijzer* ontwikkeld waarmee scholen hun spijbelbeleid verder kunnen optimaliseren, werd een werkgroep voor ouderbetrokkenheid opgericht en werd binnen de administratie Onderwijs een spijbelteam opgericht. Deze maatregelen en initiatieven worden verder aangevuld met talloze kleinschaligere lokale initiatieven die scholen organiseren. Daarmee sluit Vlaanderen zich aan bij een internationale trend waarbij spijbelen steeds meer aandacht krijgt. Reid (2002) gewaagt in die context van een heus *initiative-itis* wat betreft spijbelen.

1.2 DIT ONDERZOEKSPROJECT: ONDERZOEKSVRAGEN EN VERANTWOORDING.

Het voorgaande maakt twee zaken heel helder. Spijbelen is ten eerste een zeer belangrijk fenomeen, zowel voor de spijbelaar zelf als voor zijn omgeving en de samenleving in het algemeen. Over spijbelen is ten tweede ook al heel wat geweten. Het groot aantal bestaande initiatieven steunt op een vrij omvangrijke nationale en internationale wetenschappelijke literatuur. In dit onderzoek steunen we op dat werk en een belangrijke doelstelling van het project is een actueel overzicht te geven van het bestaande onderzoek. Dat laatste zowel met betrekking tot de oorzaken en correlaten van spijbelen als met betrekking tot de evaluatie van de talloze initiatieven die genomen werden om spijbelen te voorkomen en frequente spijbelaars terug op regelmatige basis onderwijs te laten volgen. In dit tussentijds rapport is alleen het eerste deel aanwezig. Het tweede wordt verwerkt in het licht van alle onderzoeksbevindingen in het eindrapport. Tegen die achtergrond van een grondige literatuurstudie tracht dit onderzoek aan aantal bestaande leemtes weg te werken of bestaande kennis verder uit te diepen.

Ten eerste tracht dit onderzoek meer aandacht te besteden aan verschillende vormen van *occasioneel* spijbelen. Het gaat om de meest laagdrempelige vorm van spijbelen dewelke strikt genomen niet noodzakelijk geregistreerd wordt. Dat laatste is bijvoorbeeld het geval bij zogenaamd 'berekende' spijbelaars. Dat zijn leerlingen die zoeken naar de gaten en blinde vlekken in het door de school gehanteerde registratiesysteem voor afwezigheden. Het gaat bijvoorbeeld ook om het zogenaamd luxeverzuim waarbij leerlingen voor de officiële start van de schoolvakantie of na het officiële einde ervan op reis zijn. Over die twee types spijbelaars is relatief weinig geweten. Daarnaast gaat het om alle vormen van spijbelen die beperkt blijven tot een aantal dagen of uren. Dergelijke vormen van occasioneel spijbelen hebben totnogtoe in verhouding veel minder aandacht gekregen dan de meer problematische spijbelaars. Ook één van de directe aanleidingen voor dit onderzoek is de vaststelling dat in Vlaanderen de zeer problematische afwezigheden (minstens 30 B-codes³) over de tijd stelselmatig toenemen. Al in 1984 waarschuwden Coverty en collega's voor de exclusiviteit van die blik (vgl. ook Brown, 1983: 227). Er bestaat geen twijfel over het problematisch karakter van frequent spijbelen en dus de noodzaak veel aandacht te besteden aan dit fenomeen. Ook in dit onderzoek zullen we bijzondere aandacht aan deze groep besteden. Maar heel vaak leidt die focus tot het vergelijken van zeer problematische spijbelaars met een niet homogene groep van jongeren die ofwel alleen occasioneel spijbelen ofwel helemaal

³ Een B-code staat voor een problematische afwezigheid, d.w.z. een afwezigheid die als onwettig wordt beschouwd door de school.

nooit spijbelen. Het niet onderscheiden van de tussengroep van occasionele spijbelaars, duidt mogelijk op een aantal leemtes. Een ervan is de gespannen verhouding tussen enerzijds het advies dat een succesvolle spijbelaanpak kort op de bal dient te spelen door bij afwezigheden zo snel mogelijk contact met de leerlingen en/of ouders op te nemen en anderzijds de sterke dominantie van onderzoek naar zeer problematisch spijbelen. Uitgedrukt in termen van de frequentie van spijbelen gaat het om een spanning tussen een bottom-up aanpak (occasioneel spijbelen aanpakken) versus een top-down klemtoon in de studie van het fenomeen (veel onderzoek bij zeer frequente spijbelaars). De studie van zeer problematische spijbelaars kan verder ook slechts een partieel zicht geven op hoe een spijbelloopbaan zich ontwikkelt omdat het eindpunt vastligt. Het gaat per definitie om leerlingen waarbij spijbelen echt problematisch is. Om de wijze waarop die ontwikkeling zich voltrekt ten volle te kunnen vatten, dienen we ook te begrijpen welke kenmerken bij occasionele spijbelaars er toe leiden dat het bij occasioneel spijbelen blijft. Onderzoek in Antwerpen toont dat de meeste leerlingen met geregistreerde problematische afwezigheden niet meer dan 10 tot 20 halve dagen afwezig zijn (Centraal Meldpunt, 2007). Het is slechts een minderheid die effectief 30 halve dagen afwezig is. Om die minderheid te begrijpen, zou men de meerderheid beter moeten kennen.

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

Al deze elementen pleiten voor een meer gedetailleerde registratie van occasioneel spijbelen. Het bestuderen van occasioneel spijbelen zal ook helpen een belangrijke spanning binnen de literatuur op te lossen. In die literatuur wordt het inzicht dat spijbelen een bijzonder complex gegeven is gecombineerd met een zeer sterke klemtoon op de frequentie van het spijbelen. Ook bij de secundaire analyses kunnen we alleen een onderscheid maken tussen meer of minder spijbelen. Gegeven de vermeende complexiteit van spijbelen, zou men echter verwachten dat er meer aandacht wordt besteed aan andere kenmerken van het spijbelen zoals of de ouders op de hoogte zijn, waar de betrokkene de tijd doorbrengt die hij normaal op school moet zijn,... Het gaat om allemaal dimensies die samen met de frequentie van het

spijbelen het mogelijk moeten maken te onderzoeken of er bepaalde types spijbelaars bestaan en hoe deze zich dan vervolgens tot elkaar verhouden. Een cruciale vraag in die context, luidt hoe sterk de frequentie van het spijbelen de eventuele types spijbelaars van elkaar onderscheidt. Indien de frequentie een heel sterke drager blijkt, als het ware alle andere opgenomen kenmerken van het spijbelen ordent, dan is het zeer duidelijk dat dit de meeste aandacht verdient. Maar mocht blijken dat de frequentie van het spijbelen niet dominant is in de ordening van spijbelaars – we nemen aan dat de frequentie altijd belangrijk zal zijn – en dus dat de verschillende spijbelcategorieën zich op een meer kwalitatief verschillende wijze tot elkaar verhouden, dan is een focus op zeer vroege detectie mogelijk niet voldoende.

Bij het bestuderen van occasioneel spijbelen houden we steeds frequent spijbelen in het oog. Dat frequent spijbelen zelf wensen we ook uitgebreider te bestuderen. Daarvoor maken we gebruik van de gegevens verzameld door het Departement Onderwijs. Leerlingen die geen geldige reden hebben voor een afwezigheid krijgen per halve dag 1 B-code. Van zodra een leerling 30 B-codes verzamelt, is de school verplicht dit te melden aan het Departement Onderwijs. Dergelijke gegevens worden jaarlijks gepresenteerd door AGODI (AGentschap voor OnderwijsDIensten) en gerelateerd aan een aantal relevante kenmerken (geslacht, nationaliteit, leerjaar, enz.). Het gaat doorgaans echter over bivariate verbanden die een aantal vragen oproepen. Zo is een van de meest opvallende bevindingen uit dergelijke gegevens het zeer sterke verband met nationaliteit. Leerlingen met een niet-Belgische nationaliteit hebben een aanzienlijk hogere kans ooit als problematisch afwezig te worden geregistreerd, dat wil zeggen minstens 30 halve dagen ongewettigd afwezig te zijn. Maar vooral de enorme variatie naar gelang de specifieke nationaliteit valt daarbij op. Het aantal problematische afwezigheden ligt vooral hoog bij leerlingen met een Oost-Europese en Turkse nationaliteit. Leerlingen afkomstig uit de buurlanden en andere West- & Zuid-Europese landen scoren beduidend lager. Een dergelijk verband roept de vraag op hoe deze grote verschillen precies geïnterpreteerd dienen te worden. In welke mate, bijvoorbeeld, vloeien deze nationaliteitsverschillen voort uit de gemiddeld zwakkere sociaaleconomische positie van de gezinnen waarin deze jongeren opgroeien? Gelijkaardige vragen kunnen ook gesteld worden met betrekking tot geslacht en andere relevante socio-demografische kenmerken. Het is de bedoeling die verbanden verder uit te diepen door ze ook bij occasioneel spijbelen meer expliciet te onderzoeken.

De analyse van de kwantitatieve databanken wordt aangevuld met een 30-tal diepte-interviews. In de diepte-interviews kan dieper ingegaan worden op de achterliggende dynamieken die zich afspelen met betrekking tot problematisch spijbelgedrag. Het biedt antwoorden op vragen als 'Hoe ontwikkelde het spijbelgedrag van frequente spijbelaars zich doorheen hun schoolloopbaan?' of 'Hoe interpreteren en duiden jongeren hun eigen spijbelgedrag?'. Dat zal meer inzicht opleveren in welke vormen van occasioneel spijbelen een hoger of lager risico hebben zelf bestendigend te worden. Dergelijke interviews bieden

de mogelijkheid op een meer dynamische en genuanceerde wijze naar spijbelen te kijken dan grootschalig kwantitatief onderzoek toelaat. Zij laten, kortom, toe 'achter' de cijfers te kijken.

2 Literatuurstudie

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

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

2.1 SCHOOLVERZUIM

2.1.1 De leerplicht en schoolgaan

Elk kind geniet het recht zich via het onderwijs ten volle te ontplooiën. Om dat recht te garanderen hebben nagenoeg alle Europese landen een leerplicht. Leerplicht werd in België in 1914 geïntroduceerd voor kinderen tussen 6 en 12 jaar. Die bovengrens werd in 1953 eerst naar 15 jaar gebracht en in 1983 opgetrokken tot 18 jaar⁴. Kinderen in België zijn daarmee leerplichtig vanaf de eerste schooldag van het kalenderjaar waarin ze 6 worden tot de laatste schooldag van het kalenderjaar waarin ze 18 worden of tot hun 18^{de} verjaardag indien deze valt voor de laatste schooldag, tenzij ze reeds op vroegere leeftijd hun diploma

⁴ Dat is hetzelfde als in Nederland maar anders dan in landen als Frankrijk, Denemarken, het Verenigd Koninkrijk,... waar de leerplicht maar tot 16 jaar loopt.

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

Ouders zijn verantwoordelijk te zorgen dat hun kind aan de leerplicht voldoet. Men is echter niet verplicht de leerplicht te volbrengen in schoolverband. Ouders kunnen inderdaad ook zelf onderwijs organiseren en bekostigen via individueel huisonderwijs of collectief huisonderwijs. Die optie wordt echter niet aangemoedigd en slechts een zeer klein gedeelte van de leerlingen maakt ervan gebruik. In het schooljaar 2010-2011 ging het om 0,03%⁵ van de leerplichtigen met betrekking tot het individueel huisonderwijs secundair onderwijs (Bex et al., 2012). Dat betekent dat in Vlaanderen momenteel meer dan 99 procent van de jongeren aan zijn leerplicht dient te voldoen door naar school te gaan.

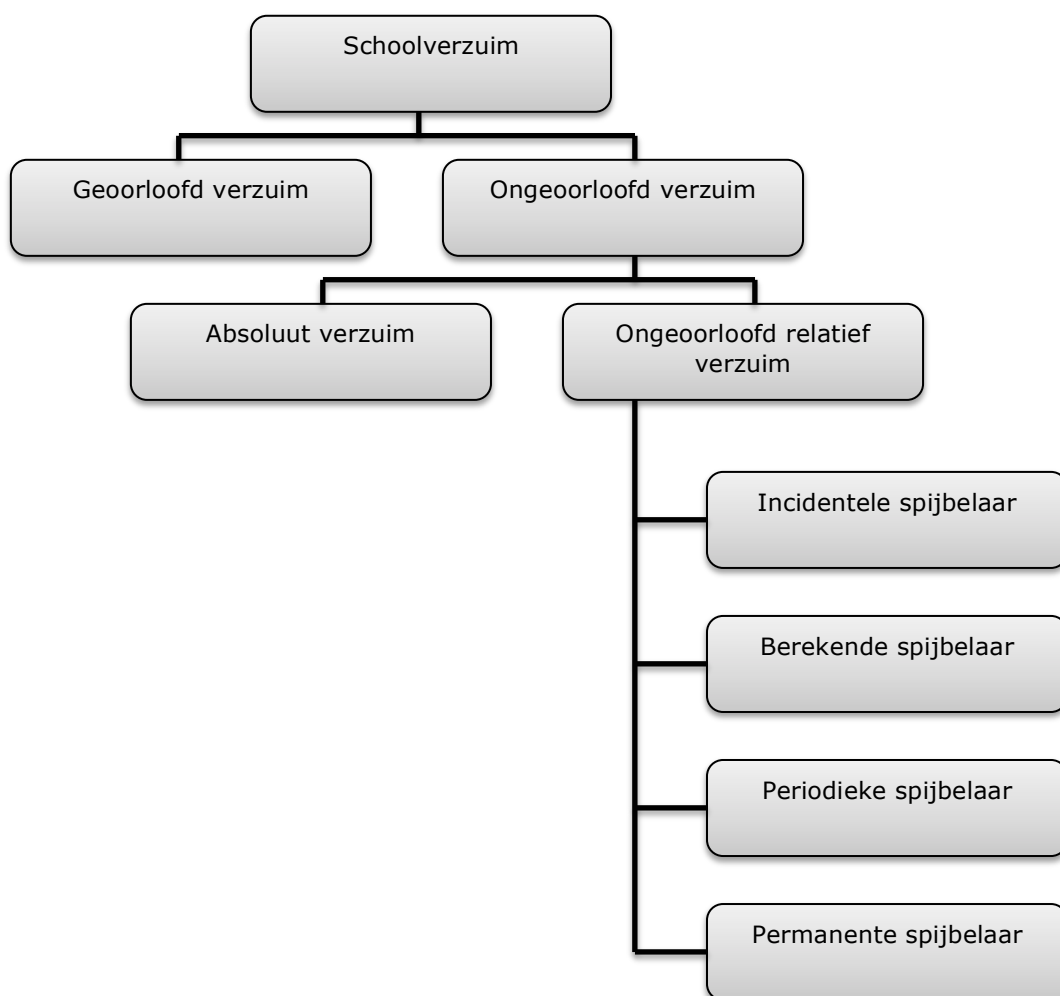
2.1.2 Een typologie van schoolverzuim: spijbelen gesitueerd

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

⁵ Dit heeft betrekking op de inschrijvingen in het individueel huisonderwijs.

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

FIGUUR 2.1: TYPOLOGIE VAN SCHOOLVERZUIM



BRON: (DEPARTEMENT ONDERWIJS, 1996)

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

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

Binnen het ongeoorloofd verzuim onderscheidt men *absoluut* en *relatief* verzuim. Het ongeoorloofd verzuim is absoluut als leerlingen niet ingeschreven zijn in een school en ook geen huisonderwijs volgen, kortom niet voldoen aan de leerplicht. In het schooljaar 2010-2011 ging het voor het Vlaams Onderwijs om 764⁶ jongeren. Deze groep wordt in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Wanneer leerlingen wel zijn ingeschreven maar zonder geldige reden les- of praktijktijd verzuimen, spreken we van een problematische afwezigheid. Leerlingen die bij de registratie afwezig blijken en geen geldig legitimatiebewijs voor hun afwezigheid kunnen binnen brengen, krijgen per halve dag één zogenaamde B-code. De B staat voor begeleiding (Vandenbroucke, 2006). Het zijn deze afwezigheden die doorgaans geclassificeerd worden als *spijbelen*.

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

⁶ Dit cijfer is een momentopname van de controle op inschrijvingen op de derde schooldag. Voor een uitgebreide toelichting van absoluut schoolverzuim in het secundair onderwijs in Vlaanderen verwijzen we naar Bex, Lips en Van Proeyen (2012).

spijbelproblematiek is vaak te verkiezen boven een centrale reactie vanuit de Vlaamse overheid, omwille van verschillende redenen: (1) Op lokaal niveau kent men beter de situatie en de achtergrond van de leerling en kan men dus beter inspelen op de concrete toestand met een aanpak op maat (2) Men kan sneller reageren en dus korter op de bal spelen. In een aantal steden bestond er reeds een nauwe samenwerking tussen scholen en politie. Vanuit het ministerie van Onderwijs & Vorming werden deze initiatieven steeds aangemoedigd. Daarnaast kunnen ook steden en gemeenten een rol spelen. Dit kan een taak zijn van de schepen van onderwijs, de dienst onderwijs of het gemeentepersoneel. Zij kunnen hiervoor beroep doen op de lokale partners, zoals het OCMW, de lokale politie of het LOP (Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming, 2009).

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

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

noteren, bijvoorbeeld bij een dicit-attest⁷ of een geantedateerd attest (Bex et al., 2012). Daarenboven bestaat de mogelijkheid dat geoorloofd spijbelen plaatsvindt met de goedkeuring van de leerkracht, maar zonder medeweten van de schooldirectie (Reid, 1999).

Spijbelen gelijkstellen aan geregistreerd ongeoorloofd relatief schoolverzuim heeft nog een vierde implicatie. Men kan spijbelen zonder dat men het weet. In bepaalde situaties heeft het krijgen van een B-code inderdaad weinig te maken heeft met het bewust door de jongere niet naar school gaan terwijl hij of zij daar wel de mogelijkheid toe had. Het gaat dan bijvoorbeeld om leerlingen die langer ziek zijn dan de periode waarvoor hun doktersbriefje geldig was⁸. Ongeoorloofde afwezigheid houdt inderdaad geen rekening met een bewustzijnscomponent noch bij de jongere zelf maar ook niet bij de ouders. Op die manier wordt spijbelen heel breed ingevuld. De mate waarin slechts van spijbelen gesproken kan worden indien hetzij de leerling hetzij de ouders er bewust voor kiezen niet naar school te gaan zonder geldige reden, is in de literatuur voorwerp van discussie (zie verder). Zo definieert (Galloway, 1985) spijbelen als een afwezigheid van school waarbij de leerling zelf beslist heeft om al dan niet ongeldig van school weg te blijven (zie ook Wilson et al., 2008). Dat verschilt van oudergemotiveerd schoolverzuim, waarbij de intentie voor de afwezigheid bij de ouders ligt. Het definiëren van spijbelen verschilt niet enkel naar intentie, maar ook naar perceptie. Malcolm, Wilson, Davidson en Kirk (2003) definiëren een ongeldige schoolafwezigheid enkel als spijbelen indien de leerlingen zelf vinden dat hun afwezigheid onverantwoord is. Andere vormen van ongeldig schoolverzuim kenmerken zich dan door afwezigheden die enkel door leerkrachten, schooldirectie of de leerplichtwet als onverantwoord worden gezien.

Voorgaande bespreking verduidelijkt dat in de literatuur niet elke vorm van ongeoorloofd schoolverzuim gelijkgesteld wordt aan spijbelen. Het onderscheid tussen oudergemotiveerd relatief schoolverzuim (niet-spijbelen) en leerlinggemotiveerd (wel spijbelen) is er één van. Sommige auteurs gaan nog verder en onderscheiden spijbelen van angst gerelateerde schoolafwezigheid (ook aangeduid als schoolfobie). Een angst gerelateerde schoolafwezigheid wordt dan gelijkgesteld aan elke vorm van schoolweigerend gedrag waar angst aan de basis ligt (Kearny, 2008b; Suveg, Aschenbrand, & Kendall, 2005). Spijbelen wordt dan *ofwel* gezien als elke niet-angstgerelateerde ongeldige schoolafwezigheid (Fremont, 2003; Kearny,

⁷ Een dicit-attest is een attest waarmee de arts een signaal doorgeeft aan de school dat hij geen ziekteverschijnselen heeft vastgesteld. Op deze wijze wordt de school geïnformeerd de leerling mogelijk met andere problemen kampt.

⁸ Een van de stakeholders wees erop dat achter die praktijk vaak een sociaal-economische realiteit schuilgaat. Opnieuw naar de dokter gaan, louter en alleen omdat men niet sneller geneest dan voor voorzien, betekent immers ook een extra visite betalen.

2008b) *ofwel* gezien als de overkoepelende categorie waarbinnen afwezigheid door schoolfobie een specifiek type spijbelen vormt (Coventry et al., 1984: 4).

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

2.1.3 Naar een typologie van spijbelen

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

zwaar onder de veelvuldige afwezigheid, hun storend gedrag en vaak grensoverschrijdend gedrag.

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

2.1.3.1 DE BETROKKENHEID VAN DE OUDERS

Naar school gaan vormt een van de belangrijkste structurerende factoren van de tijdsbesteding van jongeren. Leerlingen die niet naar school gaan terwijl ze dat eigenlijk wel zouden moeten hebben daardoor een vrij groot tijdsbestek in te vullen. Zeker indien lange periodes gespijbeld wordt is de vraag of ze hun spijbelgedrag kunnen verbergen. Een belangrijke dimensie van het spijbelen is daarmee of de ouders op de hoogte zijn.

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

Reid (1999) wijst er verder op dat er bij het oudergemotiveerd schoolverzuim een onderscheid dient gemaakt te worden tussen spijbelen met *medeweten* en met *toestemming* van de ouders. Oudergemotiveerd schoolverzuim impliceert een ongeldige afwezigheid met medeweten *én* toestemming van de ouders (Reid, 1999). Het initiatief voor het spijbelen ligt in die gevallen ook bij de ouders. Wanneer jongeren spijbelen met medeweten maar zonder toestemming van de ouders, zijn de ouders vaak niet bij machte om hun kinderen op school te houden. Deze vorm van afwezigheid wijst vaak op problematische opvoedingssituaties (Reid, 1999; Tyerman, 1968). In die context wordt ook wel gesproken van opvoedingsonmacht en onwil bij de ouders. Ouders wiens onregelmatige levensstijl de kinderen belet regelmatig naar school te gaan, ouders die hun gedemotiveerde pubers niet meer op school krijgen, ... (Vandenbroucke, 2006). Men spreekt soms ook van

signaalverzuim (Bex et al., 2012; Boekhoorn & Speller, 2004). Oudergemotiveerd schoolverzuim komt vaker voor bij meisjes en jongeren met een migratieachtergrond (Reid, 2002).

De relevantie van het al dan niet op de hoogte zijn en vooral het al dan niet goedkeuren van het spijbelen van jongeren door hun ouders, kan moeilijk overschat worden. Zo is het vooropstellen van sancties voor spijbelen door de school vaak maar effectief indien kinderen weten dat hun ouders hen bijkomend zullen straffen of althans het spijbelen zelf verder zullen opvolgen (Kinder & Wilkin in Reid, 2002: 143). Een spijbelaar heeft er doorgaans immers weinig bezwaar tegen te worden uitgesloten van lessen. Kinderen vinden het veel erger gestraft te worden door hun ouders dan door de school (Reid, 1985). Dat komt ten dele omdat de sancties die ouders geven – het intrekken van het zakgeld, de kinderen aan de schoolpoort afzetten, bepaalde vrijetijdsactiviteiten verbieden – de jongere veel meer treffen in bezigheden die ze graag doen en vooral buiten de schooltijd vallen.

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

Onderzoek naar de opvattingen van ouders over de aanwezigheid van hun kinderen op school in Groot-Brittannië, toont dat nagenoeg *alle ouders* het belang van de aanwezigheid van hun kinderen op school erkennen en het ook als hun verantwoordelijkheid beschouwen erop toe te zien dat hun kinderen effectief aanwezig zijn (Dalziel & Henthorne, 2005)⁹. De discussie begint op het ogenblik dat ingevuld dient te worden wat dat laatste precies inhoudt én als het over occasioneel spijbelen gaat. Zo vinden nagenoeg alle ouders het onaanvaardbaar dat hun kinderen zouden thuisblijven omdat een loodgieter langskomt (98%), hun kinderen geld zouden bijverdienen (97%), kinderen mee gaan shoppen (95%) of

⁹ Thierry Kochuyt (Kochuyt, 1999; Verhoeven & Kochuyt, 1997) deed in Vlaanderen onderzoek bij vierdewereldgezinnen. Ook hij stelde vast dat ouders, die zelf vaak een zeer problematische schoolloopbaan achter de rug hadden, van hun kinderen toch verwachten dat ze het goed zouden doen op school. Dat onderzoek toont vooral dat zelfs bij openlijk negatieve opvattingen over school, het te kort door de bocht is om deze opvattingen als een eenvoudig 'verzet' tegen het onderwijs te beschouwen.

geen zin hebben om naar school te gaan (94%)¹⁰. Tegelijk vindt 36% het aanvaardbaar dat kinderen niet naar school gaan om op vakantie te gaan, zogenaamd luxeverzuim. Ook als het kind gepest wordt, gaat 42% ermee akkoord het kind thuis te houden als het dat wenst. Daarbij blijkt het spijbelgedrag van de ouders zelf vaak doorslaggevend te zijn. Zo geeft 81% van de ouders die zelf nooit spijbelde aan dat 'af en toe een les skippen' onaanvaardbaar is tegenover 19% indien de ouders zelf wel eens spijbelden. Spijbelen wordt daarmee waarschijnlijk tot op zekere hoogte intergenerationeel doorgegeven. Reid (2000, 2005) spreekt zelfs van 'the generational truancy syndrome' maar biedt voor die claim geen empirisch bewijs. Longitudinaal onderzoek naar antisociaal gedrag toont alvast sterke overeenkomsten in antisociaal gedrag van ouders en hun kinderen (o.a. Smith & Farrington, 2004; Thornberry, Freeman-Gallant, & Lizotte, 2003).

Dalziel en Henthorne (2005) tonen verder ook dat ouders slechts ten dele op de hoogte zijn van het spijbelgedrag van hun kinderen. Terwijl 85 procent van de ouders denkt dat zijn kind nooit een dag spijbelde, zegt maar 65 procent van de jongeren nooit een dag te spijbelen¹¹. Een aanzienlijk gedeelte van de ouders weet dus niet dat zijn of haar dochter/zoon spijbelt. Zelfs als het spijbelen vrij intensief is, reageert dan ook een gedeelte van de ouders verrast wanneer zij door de school ingelicht wordt over de afwezigheid van hun kind (Reid, 2006), een verschijnsel dat de stakeholders waarmee we spraken voor Vlaanderen bevestigden.

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

¹⁰ Daarbij dient uiteraard de kanttekening gemaakt te worden dat deze paar procenten in absolute aantallen uiteraard een aanzienlijke groep leerlingen vertegenwoordigt.

¹¹ Voor de overige categorieën zijn de verschillen ouders-kinderen respectievelijk 9-16% (losse dag), 2-7% (losse les), 1-6% (minstens 1 dag per week), 3-4% (minstens een dag per maand).

de school aangeduid (AgODi, 2012)¹². In 17,8 procent van de gevallen is er geen of een verstoord contact tussen de ouders en de school.

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

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

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

¹² Het gaat om de redenen die scholen aankruisen indien zij melding maken bij het Departement Onderwijs. Scholen kunnen uit de 20 categorieën meer dan één reden aanduiden. De gegevens dienen met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden aangezien onderzoek toont dat scholen en leerkrachten vaak naar ouders verwijzen als verantwoordelijke. Omgekeerd verwijzen ouders en jongeren vaak naar de school (Reid, 2006).

veiligheid van hun kind. Zij verzinnen vele excuses om hun kind niet naar school te sturen. Het is de situatie waar het initiatief voor de afwezigheid nagenoeg volledig bij de ouders ligt. De angstige of wanhopige ouders kunnen beschouwd worden als een subgroep van een bredere groep aan *kwetsbare ouders* die hun kinderen om pragmatische redenen thuishouden. Tot deze groep behoren ook de ouders die niet bang zijn om hun kinderen naar school te sturen maar wiens gezinssituatie (veel kinderen, een precaire economische situatie) hen naar de idee leidt dat op sommige momenten kinderen nuttiger werk kunnen doen dan naar school gaan. Bij de problematische afwezigheden wordt een problematische gezinssituatie in 34 procent van de gevallen aangeduid door de school (AgODi, 2012)¹³.

In het empirisch onderzoek, en dan in bijzonder in de nieuwe bevraging, vragen we leerlingen of hun ouders op de hoogte zijn van eventueel spijbelgedrag en zo ja, of ze het goedkeuren. We vragen ook aan leerlingen in welke mate ouders op de hoogte zijn van hun tijdsbesteding buiten de school, hoe hun ouders staan tegenover de school, of ze actief betrokken zijn bij de school (bijvoorbeeld door naar de oudercontacten te komen), enz. We namen ook vragen op die expliciet peilen naar zogenaamd luxeverzuim en andere afwezigheden die door leerlingen mogelijk niet als spijbelen worden ervaren.

2.1.3.2 DE FREQUENTIE VAN SPIJBELLEN

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

The Department of Education and Skills (UK) definieert een frequente spijbelaar vanaf 46 halve dagen ongeldige afwezigheid in een lopend schooljaar. Het Departement Onderwijs Vlaanderen hanteert 30 halve dagen. Frequent spijbelen op deze manier ingevuld, legt de lat om van frequente spijbelaars te spreken heel hoog. In Vlaanderen bijvoorbeeld, gaat het om iets minder dan 2 procent van de leerlingen. Doorgaans zijn de definities afkomstig van administraties strenger dan de criteria die leraars en zorgverleners op het terrein hanteren¹⁴.

¹³ Een problematische gezinssituatie verwijst waarschijnlijk naar de brede kwetsbaarheid van jongeren en niet alleen naar die situaties waar kinderen door ouders thuishouden worden.

¹⁴ Deze drempelwaarde biedt bovendien de mogelijkheid tot sanctioneren. Zo kunnen in Vlaanderen leerlingen die twee schooljaren na elkaar minstens 30 B-codes verzamelen, gedwongen worden hun studiebeurs terug te betalen.

In deze studie zullen we geen vaststaande drempelwaardes opleggen, maar veeleer vertrekken vanuit de gegevens die leerlingen rapporteren.

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

2.1.3.3 DE CONCRETE VORM VAN HET SPIJBELLEN

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

Een in de literatuur vaak aangehaald onderscheid betreft of de leerling al dan niet volledige dagen dan wel tijdens specifieke lessen of bij specifieke leerkrachten afwezig is. De twee laatste elementen worden doorgaans samengenomen. "*Specific lesson truancy*" beschrijft Reid (1999) als "*the chronic skipping of a specific subject area due to content or the instructor*". Het verzuimen van specifieke lessen is in de eerste plaats het vermijden van bepaalde *triggers* zoals de lesinhoud¹⁵ of de leerkracht. Dergelijke vorm van spijbelen kan verschillende oorzaken hebben. Volgens Reid (1999) geeft de kwaliteit van het lesgeven en de houding van de leerkracht vaker de doorslag dan de lesinhouden zelf (Reid, 1999). Ander onderzoek lijkt dit te bevestigen (Attwood & Croll, 2006; Sälzer, Trautwein, Lüdtke, & Stamm, 2012). Dat laatste wordt tegengesproken door kwalitatief onderzoek waarin jongeren vooral de inhoud van de lessen en niet zozeer de leerkracht aanduiden als reden voor hun spijbelen (Macdonald & Marsh, 2004). Onvoldoende overeenstemming tussen de studiehoud van de leerling en diens persoonlijke interesses is een belangrijke oorzaak in het spijbelen tijdens specifieke lessen. Deze discussie is voor onze doeleinden minder relevant. Wat de voorbeelden van Reid gemeen hebben is de idee dat een mismatch tussen de interesses en noden van leerlingen en het gegeven onderwijs samenhangt met spijbelen.

¹⁵ Brits onderzoek waarbij ook gepeild wordt naar tijdens welke lessen er specifiek gespijbeld werd, levert verschillende resultaten op. Reid (1999) geeft aan dat leerlingen vooral spijbelen tijdens lessen in exacte wetenschappen, wiskunde, moderne talen en godsdienst. Daarnaast zouden vooral meisjes tijdens de les lichamelijke opvoeding spijbelen. O'Keefe en Stoll (1995) wijzen naar lichamelijke opvoeding, Frans en godsdienst. Een surveyonderzoek uitgevoerd door Rathbonen (2011) wijst op lichamelijke opvoeding en wiskunde.

Eigenlijk wordt in al deze gevallen aangenomen dat mocht deze mismatch er niet zijn, de leerling niet zou spijbelen. Niet alle vormen van selectief spijbelen voldoen aan dat criterium, zogenaamd 'post-registration truancy' is er één van.

"*Post-registration truancy*" verwijst naar spijbelen dat systematisch plaatsvindt na het registratiemoment op school (Reid, 1999). Het gaat om spijbelaars die systematisch sancties omzeilen door het klaslokaal of schoolgebouw pas te verlaten na het registratiemoment. Spijbelen tijdens bepaalde lessen heeft in dat geval weinig te maken met de inhoud van de les, de kwaliteit van de lesgever of de relatie tussen de lesgever en de leerling, maar alles met de timing van de les. Overigens hoeven spijbelaars in dit geval niet noodzakelijk het schoolgebouw te verlaten (O'Keefe, 1993). Dikwijls zijn leerlingen die gedurende bepaalde lessen spijbelen ook postregistratie spijbelaars waarbij leerlingen in het begin van de dag als aanwezig worden geregistreerd, maar voor een bepaalde les het klaslokaal verlaten (Kinder e.a., 1996). Zowel "specifieke les spijbelaars" als "post-registratie spijbelaars" verdienen in de spijbelproblematiek de nodige aandacht omdat deze spijbelaars een grotere kans hebben door de traditionele meetinstrumenten niet te worden gedetecteerd (Reid, 1999).

Wanneer spijbelaars onderverdeeld worden naargelang het tijdstip of de duur van het spijbelen, dient ook een ruimer tijdsbestek in acht genomen te worden zoals de maand, het semester, de dag van de week, of al dan niet voor of na schoolvakanties. In de meest recente "*Wie is er niet als de schoolbel rinkelt, schooljaar 2011-2012*" valt op dat de frequente spijbelaars reeds vroeg in het schooljaar beginnen met spijbelen. Meer dan 60% van de frequente spijbelaars¹⁶ heeft reeds in september zijn eerste B-code ontvangen. Bijna de helft van de frequente spijbelaars heeft in november 10 B-codes ontvangen en bijna 30% van de frequente spijbelaars kreeg in december reeds 30 B-codes. Opvallend is dat er in juni in verhouding minder bijkomende spijbelaars met minimum 30 B-codes worden geregistreerd (Bex, Lips & Van Proeyen, 2012). Spijbelen zou ook vaker voorkomen aan het einde dan aan het begin van de week (Billington, 1978). Het tijdstip van het spijbelen is bovendien ook relevant met betrekking tot het zogenaamd luxeverzuim dat vooral net voor of net na een schoolvakantie valt.

Naast de duur en de periodiciteit van het spijbelen, vormt het al dan niet in groep spijbelen een tweede belangrijke factor die vorm geeft aan het spijbelen. Het merendeel van het spijbelen vindt in groep plaats, volgens Reid (1999) zo'n 70% tot 80%. Het al dan niet in groep spijbelen wordt ook verbonden met andere oorzaken (zie verder). Zo wordt geïsoleerd spijbelen vaak geassocieerd met angst gerelateerd gedrag en psychologische problemen (Kearny, 2008; Reid, 1999), terwijl spijbelen in groep in een aanzienlijk aantal gevallen een

¹⁶ Frequentie spijbelaar: spijbelaar met minstens 30 B-codes.

gevolg is van groepsdruk en machogedrag (Attwood & Croll, 2006; Eccles & Barber, 1999; Fritsch, Caeti, & Taylor, 1999; Kinder, Wakefield, & Wilkin, 1996; Reid, 1999).

Een derde relevant onderscheid met betrekking tot de vorm die spijbelen aanneemt, heeft betrekking op de locatie waar de spijbeltijd wordt doorgebracht. Vuijk, Heyne en Van der Noll (2008) onderscheiden thuis spijbelen en in het openbaar spijbelen. Leerlingen die thuis spijbelen, verzuimen vaak school met toestemming van de ouders. Thuis spijbelen wordt ook dikwijls geassocieerd met angst gerelateerde factoren (Kearny & Silverman, 1996; Tyerman, 1968). Binnen de groep openbare spijbelaars zijn het vooral de jongens die op straat spijbelen en de meisjes die in winkelcentra spijbelen (Reid, 1999). Het is vooral het op straat-spijbelen dat geassocieerd wordt met antisociale gedragsprofielen en een problematische schoolloopbaan (Fremont, 2003; Nouwen, 2008). Thuis spijbelen daarentegen wordt meer geassocieerd met hetzij individuele psychologische problemen maar ook met problematische gezinssituaties zoals kinderen die moeten instaan voor de zorg van kleine kinderen.

2.2 SPIJBELLEN GEDUID

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

vervolg twee algemene theoriën. Zij zijn vooral afkomstig uit de meer brede literatuur over delinquentie, maar worden geregeld aangehaald in de studie van spijbelen. Tegen die achtergrond belichten we vervolgens onderzoek naar specifieke kenmerken van het spijbelen.

2.2.1 Algemene theoretische benaderingen voor spijbelen

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

2.2.1.1 ZELFCONTROLETHEORIE

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

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

aanwezigheid van activiteiten en bezigheden die jongeren op bepaalde momenten aantrekkelijker lijken omdat ze op korte termijn meer voldoening bieden.

Gottfredson en Hirschi (1990) verbinden de ontwikkeling van een lagere weerstand tegen directe verleidingen met de socialisatieprocessen in de kindertijd. Een opvoedingspatroon waarin kinderen door onvoldoende belonen en straffen niet geleerd wordt bepaalde behoeften uit te stellen, zal veel meer resulteren tot jongeren die impulsief en snel beïnvloedbaar zijn. Bourdieu (1984) komt langs een enigszins andere weg tot dezelfde uitkomst. Volgens hem heeft het hanteren van een korter tijdsperspectief een sociaal economische basis. Mensen die opgroeien in een gezin waar schaarste reëel is, worden veel meer gedwongen in het hier en nu te leven. Zij zullen om die redenen veel vatbaarder zijn voor de verleidingen die op korte termijn plezier opleveren. Waar de zelfcontroletheorie fundamenteel afwijkt van bijvoorbeeld de bindingstheorie die verderop wordt besproken is dat spijbelen tot op zekere hoogte beschouwd wordt als een gevolg van een hogere aantrekkelijkheid van andere ruimtes veeleer dan een onaantrekkelijkheid van de schoolomgeving. De afwezigheid van zelfcontrole leidt ook onmiddellijk naar de vraag wat de rol van controle door relevante anderen, in dit geval vooral de ouders en het onderwijzend personeel, is.

2.2.1.1.1 Opvoedingsstijl

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

Het verband tussen een disciplinaire opvoedingsstijl en spijbelen wordt in de literatuur echter op een belangrijk punt genuanceerd. Zowel een te strenge als een te losse opvoedingsstijl hangen sterk samen met spijbelen (Pellerin, 2005; Tyerman, 1968). Smith (2004) vond wel een verband tussen schoolaanwezigheid en een opvoedingsstijl waarbij controle gecombineerd wordt met autonomie¹⁷. Ander onderzoek bevestigt dit. Jongeren die een *gezaghebbende* veeleer dan autoritaire opvoedingsstijl genieten, spijbelen minder. Een gezaghebbende opvoedingsstijl combineert veeleisendheid en discipline met responsiviteit.

¹⁷ Autonomie werd geoperationaliseerd op basis van de mate waarin het kind rapporteert dat het in discussie kan treden met zijn ouders, zelf kan beslissen welke kledij het draagt of naar welke tv programma's het kijkt en de mate waarin de ouders vertrouwen hebben in het nakomen van beloftes van hun kinderen (Smith, 2004).

Een grote mate van discipline wordt enkel aanvaard indien jongeren een grote mate van responsiviteit ervaren. Responsiviteit zorgt ervoor dat jongeren het gezag van volwassenen als legitiem ervaren, waardoor ze sneller geneigd zijn aan de eisen te voldoen (Pellerin, 2005; Dalziel & Henthorne, 2005).

De analyses van Smith (2004) tonen bovendien het belang van de omgeving waarin jongeren opgroeien. In meer kansarme omgevingen blijkt een gezaghebbende opvoedingsstijl minder effectief terwijl de negatieve gevolgen van een strenge disciplinaire opvoedingsstijl minder zwaar doorwegen. Dit suggereert dat het effect van opvoeding op spijbelen gemedieerd wordt door de sociaaleconomische status.

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

2.2.1.1.2 Spijbelbeleid

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

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

Belangrijk lijkt verder dat er duidelijke sancties worden vooropgesteld en dat deze daadwerkelijk worden toegepast, waarbij gewerkt wordt met zowel straffen *als* belonen. Onderzoek toont dat alleen repressieve maatregelen niet voldoende zijn om spijbelen tegen te gaan (Claes, Hooghe & Reeskens, 2009). Hardnekkige spijbelaars hebben nood aan opvolging, bij voorkeur door dezelfde persoon die de geschiedenis van de betrokkene kent en ook als vertrouwenspersoon kan optreden (de Baat, 2010). Een vaak gesignaleerd probleem op dit punt is een gebrek aan duidelijkheid over de grens tussen sanctioneren en begeleiden. Spijbelen, net zoals veel antisociaal gedrag, vloeit vaak voort uit een gebrek aan structuur en houvast. Een vage grens tussen sanctioneren en begeleiden die bovendien varieert naar gelang de persoon met wie de jongere in contact komt (directie, CLB, leerlingenbegeleider,...), is op dat punt erg onwenselijk (Thys & Dupont, 2001). Zo toonde een onderzoek van Malcolm en collega's (2002) dat schoolhoofden verschillen in hun bereidheid om afwezigheden te rechtvaardigen. Scholen accepteren ook heel verschillende bewijsvoeringen voor het wettigen van afwezigheden, van verbale boodschappen van broers of zussen tot doktersbriefjes.

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

Tinga en collega's (2008) onderzochten in welke mate spijbelen voorspeld kon worden door zelfcontrole wanneer andere factoren, waaronder verschillende bindingselementen (emotionele binding aan ouders en leerkrachten en morele binding aan regels), mee worden opgenomen in de analyses.¹⁸ Ze concludeerden dat de zelfcontrole geen onafhankelijke invloed heeft omdat het samenhangt met de bindingselementen (zie volgende sectie). Spijbelen lijkt dus een direct gevolg van een gebrek aan sociale bindingen en een indirect gevolg van een gebrek aan zelfcontrole.

In recente jaren zijn de theorieën meer opgeschoven van een strikte focus op het individu naar de rol van zogenaamde 'significante anderen', dat zijn mensen uit de directe omgeving

¹⁸ De emotionele binding aan de ouders werd gemeten aan de hand van twee schalen die de mate waarin de kinderen menen affectie van hun beide ouders te ontvangen vat. De emotionele binding werd gemeten met een schaal voor de hoeveelheid affectie die kinderen van hun leerkracht en klasgenoten ontvangen. De houding t.o.v. de regels werd gemeten door twee items afgenomen bij de leerkrachten, nl. 'Houdt rekening met het belang van andere kinderen' en 'Biedt excuses aan als er iets misloopt'.

van de betrokkene waarmee hij of zij een emotionele band onderhoudt voor zelfregulering (Veenstra et al., 2010b). Dat laatste niet alleen omdat zij de betrokkenen ervan kunnen weerhouden delinquent gedrag te stellen, maar door hun opvattingen het stellen van dergelijk gedrag ook minder aantrekkelijk wordt.

2.2.1.2 BINDINGSTHEORIE

De uitbreiding van zelf-controletheorie naar de rol van significante anderen, zet een stap in de richting van een klassieke verklaringspiste voor deviant gedrag. Deviant gedrag, of preciezer de afwezigheid van deviant gedrag, wordt heel vaak verklaard vanuit de *bindingstheorie* (Hirschi, 1969). Centraal in deze theorie staat de idee dat vier types sociale banden het individu weerhouden, in dit geval te spijbelen (Agnew, 1985; Junger-Tas, 1992; Veenstra et al., 2010a). Anders dan de zelfcontroletheorie, kijkt de bindingstheorie dus vooral in de richting van de aantrekkelijkheid van de school.

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

Klassiek worden vier types bindingen onderscheiden. De eerste is verbondenheid of gehechtheid (*attachment*), dewelke verwijst naar de affectie en het respect dat individuen hebben tegenover significante anderen zoals ouders, leerkrachten en peers¹⁹. Het is in dit geval de verwachte afkeuring van deze significante anderen die jongeren ervan weerhoudt delinquent of spijbelgedrag te stellen. De bindingstheorie gaat er op dat punt vanuit dat significante anderen de jongeren aanzetten geen deviant gedrag te stellen. Dat is natuurlijk niet altijd het geval, in het bijzonder niet in geval van spijbelen²⁰. In dat geval kan er een spanning bestaan tussen de verwachtingen van de relevante anderen, iets wat Hirschi later

¹⁹ Sommige auteurs voeren daar ook de *attachment* met de school als institutie toe (Krohn & Massey, 1980). In de klassieke formulering heeft attachment alleen op natuurlijk personen betrekking.

²⁰ Deze problematiek is niet afwezig bij delinquent gedrag (in het bijzonder niet in geval van peers) maar speelt er waarschijnlijk wel een iets minder belangrijke rol dan bij spijbelen.

ook erkende. Al vroeg werd het aantal vrienden dat betrokken was in deviant gedrag als een zelfstandige factor beschouwd die de kans op deviant gedrag vergroot (Krohn & Massey, 1980). We komen hier in sectie 2.2.1.2.9 uitgebreid op terug. In empirisch onderzoek werd deze dimensie voornamelijk geoperationaliseerd aan de hand van kenmerken die verwijzen naar de relaties met ouders en leerkrachten, in het bijzonder de mate waarin deze betrokken zijn bij de onderwijsloopbaan van de jongere. Bij dat laatste wordt geregeld een onderscheid gemaakt tussen de mate waarin de ouders op de hoogte zijn van het reilen en zeilen van hun kind en de mate waarin kinderen in hun ouders een vertrouwenspersoon vinden. Het eerste element verwijst eigenlijk naar de zogenaamd 'psychologische aanwezigheid' van de ouder, de leraar of peers. Het tweede mechanisme werkt veeleer als een versterker. Kinderen die een goede band hebben met hun ouders zullen ook meer vatbaar zijn voor de directe en indirecte controle van de ouders op hun tijdsbesteding.

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

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

Beliefs of morele verbondenheid, tenslotte, drukt de mate van geloof in de geldigheid van de maatschappelijke regels en conventies uit. Het geloof in de waarde van een succesvolle schoolloopbaan versterkt de mate van verbondenheid met de school (Hirschi, 1969 in Tinga et al. 2008). Er geen reden om die morele verbondenheid heel beperkt in te vullen. Interessant in die context is onderzoek door onder meer Pelleriaux (2001) en Van Houtte en Stevens (2008, 2010) dat toont dat leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen verschillen in de mate waarin zij dragers zijn van gevoelens van futiliteit of demotie. Het gaat om de overtuiging dat mensen zoals 'wij' niet moeten hopen op een goede job en bijhorende rooskleurige toekomst. Demotie verwijst naar een toekomstbeeld waarin men gedoemd is tot het leiden van een ploeterbestaan waarbij het zware en vuile werk steeds tot zijn deel behoort. In die hoedanigheid drukt sociale demotie een vermeende achterstelling

uit. Van Houtte en Stevens (2008; 2010), daarbij voortbouwend op het werk van Brookover en collega's (1979), verwijzen grotendeels naar dezelfde houding maar hanteren een meer enge empirische operationalisatie door vooral te verwijzen naar de school. *The sense of futility* echoot een gevoel van machteloosheid gericht op omstandigheden waar men meent geen vat op te hebben. Dergelijke opvattingen hebben de neiging zichzelf te realiseren doordat ze jongeren leiden naar smaken, opvattingen en gedragingen die haaks staan op wat binnen het onderwijs verwacht wordt (Demanet & Van Houtte, 2011; Pelleriaux, 2001; Van Houtte & Stevens, 2008, 2010). Gevoelens van demotie en futiliteit zijn zelf een gevolg van mislukkingen, een zwakke sociale achtergrond maar ook van de meer algemene appreciaties die in onze samenleving circuleren over de verschillende onderwijsvormen. Spruyt (2012) toonde dat demotie, na uitgebreide controle voor andere kenmerken, voor een aanzienlijk gedeelte ingegeven wordt door het gevoel dat andere mensen neerkijken op de gevolgde studierichting. Gegevens verzameld in 2009 bij een steekproef van leerlingen uit het vierde jaar secundair onderwijs, die we later nog zullen gebruiken, tonen dat 22,4 procent van de leerlingen uit het BSO dat gevoel heeft tegenover 11,5 procent in het ASO. Die vaststelling suggereert eigenlijk dat het verschil in maatschappelijke waardering tussen de onderwijsvormen ook een aantal reële gevolgen heeft die niet beperkt blijven tot het keuzegedrag van een studierichting²¹.

Van de vier types banden werden de rol van *attachment* en *beliefs* het meest onderzocht (Tinga et al., 2008). De kracht van de bindingstheorie zit vooral in het feit dat aangenomen wordt dat elk element een zelfstandige invloed kan hebben. Op die manier wordt ruimte gelaten voor heel diverse oorzaken van spijbelen zonder daarbij een duidelijk beeld van wanneer de kans op spijbelen vergroot te verliezen. Als men de contexten en actoren waarmee een jongere in contact komt voorstelt als cirkels, dan zegt de bindingstheorie eigenlijk dat de kans op spijbelen afneemt naarmate die cirkels minder op elkaar vallen. Een jongere wiens ouders heel nauw betrokken zijn bij het schoolgaan van hun kind, die ingaan op de contactmomenten met de leerkrachten, die een vlotte schoolloopbaan kent waarbij zijn klasgenoten ook zijn vrienden zijn, die betrokken is bij de activiteiten van de school en die het gevoel heeft dat onderwijs volgen investeren in zijn toekomst is, zal volgens die logica een kleine kans hebben te spijbelen. De bindingstheorie voorziet op dat punt een algemeen kader waaruit specifieke verwachtingen kunnen worden afgeleid. Zo verwacht men bijvoorbeeld dat bij gelijkblijvende omstandigheden een leerling wiens belangrijkste vrienden niet in dezelfde school les volgen een grotere kans heeft te spijbelen in vergelijking met een leerling die zijn belangrijkste vrienden op zijn eigen school ontmoet. In het laatste geval

²¹ In beleidsteksten worden deze waarderingsverschillen vaak aangehaald als verklaring waarom sommige leerlingen voor het Algemeen Secundair Onderwijs kiezen terwijl een meer technische richting hen eigenlijk beter zou liggen.

vormen de vrienden een bindend element, in het eerste niet. Vrienden hebben die spijbelen, zal volgens de bindingstheorie, de kans op spijbelen vergroten, enz. Op die manier ontstaat als het ware een web van push en pull factoren. De empirische uitdaging bestaat er dan uit (a) het soortelijk gewicht van elk van deze elementen te onderzoeken maar (b) ook oog te hebben voor het samengaan van deze factoren.

Aan de bindingstheorie kunnen vervolgens ook heel concrete discussies worden opgehangen. Een ervan heeft betrekking op de rol van gender (waarop verderop dieper ingegaan wordt) en draait rond de vraag of de rol van sociale bindingen genderspecifiek is. Dat laatste zou een logisch gevolg zijn van de nog steeds bestaande genderrollen. Daardoor zouden voor mannen prestatiegerelateerde kenmerken een betere voorspeller zijn voor deviant gedrag, terwijl voor vrouwen de relatie met ouders, bijvoorbeeld ook de invloed van scheiding, belangrijker zou zijn (voor een overzicht zie: Krohn & Massey, 1980). Gelijkaardige redeneringen kunnen opgebouwd worden voor andere kenmerken zoals etniciteit, ...

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

2.2.1.2.1 Stabiele gezinssituaties

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

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

2.2.1.2.2 Betrokkenheid door de ouders

Een lage mate van ouderbetrokkenheid verhoudt zich sterk met spijbelen. McNeal (1999) onderzocht de invloed van ouderlijke betrokkenheid op schoolprestaties en schoolgedrag en onderscheidt daarbij vier elementen: de ouder-kind discussie, de ouder-leerkracht/schooldirectie relatie, monitoring en de directe betrokkenheid bij het onderwijsproces zoals het controleren van schoolprestaties en huiswerk. Doorgaans blijkt de ouder-kind discussie de belangrijkste beïnvloedende factor. Ouders die veel met hun kinderen praten, brengen hun eigen verwachtingen en bezorgdheden beter over, kunnen het belang van onderwijs beter verduidelijken maar kennen hun kind ook gewoon beter waardoor ze afwijkend gedrag en problemen sneller herkennen. Het belang van ouders gaat verder dan de directe controle die ze uitoefenen. Bij kinderen met een goede relatie en vertrouwensband met de ouders oefenen deze laatste vaak ook een indirecte controle uit. Deze kinderen zijn eenvoudigweg beter op de hoogte van de zorgen en bekommernissen van hun ouders, weten beter waarom ouders bepaalde gedragingen afkeuren en hechten aan die opvattingen ook meer belang. Daardoor zal de zogenaamde 'psychologische aanwezigheid' van de ouders als kinderen alleen zijn bij deze jongeren sterker zijn.

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

Ook de houding van de ouders tegenover de school is vanzelfsprekend van groot belang. Leerlingen die over ouders beschikken die waarden en doelen vooropstellen die ook in het onderwijs als wenselijk worden gezien, hebben een kleinere kans te spijbelen (Rumberger et al., 1990). De kans op spijbelen zonder goedkeuring van de ouders vergroot ook indien de leerling reeds ongeoorloofd van school is weggebleven met de goedkeuring van de ouders (Tyerman, 1986). In termen van de bindingstheorie kan gesteld worden dat de opvattingen van de ouders in overeenstemming moeten zijn met deze van de school. Is dat niet het geval dan kan de gehechtheid (attachment) met de ouders mogelijk spijbelen in de hand werken.

Zoals eerder aangehaald zijn er heel weinig ouders die openlijk negatief staan tegenover school en onderwijs in het algemeen. Die algemene opvatting blijkt echter geen garantie voor opvattingen over concrete situaties.

2.2.1.2.3 Klasklimaat en schoolklimaat

Naast het gezin fungeert ook de school als belangrijke socialiserende eenheid. Spijbelaars ervaren het klasklimaat en het schoolklimaat als negatiever en spijbelaars blijken het meest voor te komen in scholen die gekenmerkt worden door een zeer slechte of zelfs vijandige relatie tussen de leerlingen en de leerkrachten (Epstein & Sheldon, 2002; Pomeroy, 1999; Reid, 1999). Herhaaldelijk werd aangetoond dat positieve leerling-leerkracht relaties positief bijdragen tot zowel cognitieve als niet-cognitieve uitkomsten (Van Houtte, 2003). Een positief schoolklimaat draagt bij tot gevoelens van verbondenheid met de school en de leerkrachten (Kearney, 2008).

Leerlingen op scholen met een positief informeel klas- en schoolklimaat spijbelen minder. Jongeren blijken in grotere mate de regels na te leven indien ze nauw betrokken werden bij de opmaak ervan. Bovendien spijbelen leerlingen minder in scholen die participatie aanmoedigen en een ondersteunend klimaat aanbieden. Voorbeelden zijn de studiekeuze- en leerlingenbegeleiding, de organisatie van activiteiten in de pauzes, de participatiemogelijkheden, Daarbij is niet enkel de participatie van de leerlingen belangrijk, ook ouderlijke participatie op school blijkt spijbelen te remmen (Claes, Hooghe & Reeskes, 2009 ; Hetherington et al., 1993 ; De Groof & Smits, 2008).

Net zoals een gezaghebbende opvoedingsstijl van ouders het meest effectief blijkt in het tegengaan van spijbelen, blijken scholen met een gezaghebbende schoolstijl het minste problemen te hebben met schoolverzuim. Pellerin (2005) paste de classificatie van opvoedingsstijlen van Baumrind toe op de school en vond gelijkaardige resultaten. Op basis van de twee dimensies 'responsiviteit'²² en 'veeleisendheid' kunnen vier schoolstijlen worden ingedeeld: gezaghebbend, autoritair, tolerant en onverschillig.²³

Gezaghebbende scholen stellen hoge eisen maar houden tegelijkertijd rekening met de behoeften van de leerlingen. Op deze scholen is er ruimte voor onderhandeling en kan samen gezocht worden naar een manier om aan de gestelde eisen tegemoet te komen (bv. in een leerlingenraad waar leerlingen inspraak hebben in beslissingen of het schoolreglement). Dit zorgt ervoor dat de leerlingen het gezag van de school als legitiem

²² Responsiviteit is gevoelig zijn voor de behoeften van het kind/de leerling.

²³ De Engelse termen zijn: authoritative (gezaghebbend), authoritarian, indifferent en permissive

beschouwen en aanvaarden. In tolerante scholen liggen de eisen ten aanzien van de leerlingen vrij laag. Er wordt gestreefd naar responsieve relaties met de leerlingen waarin de nadruk ligt op ondersteuning. Hierdoor is er niet veel onderhandeling nodig. Een autoritaire school streeft discipline na door enkel ongewenst gedrag te bestraffen zonder responsiviteit. Jongeren ervaren het gezag er als arbitrair en illegitiem. Onverschillige scholen scoren zowel laag op responsiviteit als veeleisendheid. Er is een minimale inzet voor responsieve relaties op te bouwen met de leerlingen en er worden geen hoge eisen gesteld voor het gedrag en de prestaties. In deze scholen heerst een zekere gelatenheid. Het gaat vaak om scholen met een achtergesteld leerlingpubliek waar het gevoel heerst tegen windmolens te vechten. Na verloop van tijd probeert men er het beste van te maken door de weg van de minste weerstand te volgen. Gezaghebbende scholen hebben de beste resultaten en de onverschillige de slechtste wat betreft te laat komen en afwezigheden (Pellerin, 2005).

2.2.1.2.4 Schoolomgeving

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

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

2.2.1.2.5 Leerlingensamenstelling

Wat betreft de rol van samenstelling werd herhaaldelijk getoond dat een hoger percentage leerlingen van allochtone afkomst vaak gepaard gaat met hogere afwezigheidscijfers (Finn & Voelkl, 1993; Rothman, 2001). Daarenboven spijbelen de autochtone leerlingen in scholen met veel allochtonen meer in vergelijking met scholen waar hoofdzakelijk autochtone leerlingen les volgen (Finn & Voelkl, 1993). Uit het onderzoek van Rothman bleek dat voor elke percentage van de totale schoolbevolking dat van allochtone afkomst was, het

gemiddelde afwezigheidscijfer van de school steeg met 0,5% (Rothman, 2001). In de door ons onderzochte databanken met informatie over zelfgerapporteerd spijbelen vonden we geen steun voor die stellingen (zie verder).

Ook de proportie leerlingen met een lage SES hebben mogelijk een invloed op de aanwezigheidscijfers van de school. Uit het onderzoek van Jacobs en Rea (2011), dat keek naar studieprestaties en opvattingen rond het leren, op basis van de PISA-data van 2009 blijkt dat de impact van het profiel van de schoolbevolking (met name de gemiddelde SES) hoger is dan de rechtstreekse impact van de individuele thuissituatie. In scholen met een hoge concentratie leerlingen met een lage SES hebben leerlingen een meer negatieve attitude ten aanzien van de school en meer weerstand tegen de typische middenklassewaarden die gelden in het onderwijs. Leerkrachten hebben daarenboven de neiging leerlingen met een lage SES minder krediet te verlenen met betrekking tot schoolprestaties (Van Houtte, 2002).

2.2.1.2.6 Schoolgrootte

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

2.2.1.2.7 Participatie

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

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

2.2.1.2.8 De tijdsbesteding

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

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

Deze bevindingen werden niet altijd bevestigd. Zo blijkt een bijbaan van een beperkt aantal uren zich positief te verhouden met schoolprestaties en negatief met schooluitval (Marsh & Kleitman, 2005; Warren & Lee, 2003). Jongeren zouden vooral hun vrijetijdsactiviteiten en niet studeertijd opofferen voor een bijbaan (Schoenhals, Tienda, & Schneider, 1998). Bovendien onderscheidt de groep leerlingen die een aanzienlijk aantal uren in de schoolweek werken zich in een aantal individuele achtergrondkenmerken. Zo houden leerlingen met een intensieve bijbaan er een negatievere attitude ten opzichte van de school op na en percipiëren ze een succesvolle schoolloopbaan minder als een garantie op een goedbetaalde job in de toekomst. Deze groep leerlingen zijn vooral jongens met een zwakke sociaaleconomische achtergrond, met slechte schoolresultaten en een onregelmatige schoolloopbaan (Warren, 2002).

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

2.2.1.2.9 De invloed van peers

Jongeren die hun vrije tijd invullen met ongestructureerde en commerciële activiteiten (rondhangen op straat of in een jeugdhuis, tv kijken) spijbelen meer dan jongeren die participeren in gestructureerde en extra curriculaire activiteiten (Eccles & Barber, 1999; Mahoney & Stattin, 2000; Steinberg, 1996). Volgens Steinberg (1996) komt spijbelen vooral voor bij jongeren die geregeld op straat rondhangen met vrienden, vaak uitgaan en bij dat alles ook ander grensoverschrijdend gedrag stellen. Het belang van het verband tussen

spijbelen en (ander) antisociaal gedrag uit zich ook in het versterkend effect tussen beiden. Het vertonen van een bepaald antisociaal gedrag (bijvoorbeeld spijbelen) verhoogt het risico voor de ontwikkeling van andere school gerelateerde problemen (bijvoorbeeld vandalisme en druggebruik) en omgekeerd (Choi, Harachi, Gilmore, & Catalano, 2005; Henry & Thornberry, 2010; Henry, 2007).

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

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

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

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

schoolmotivatie delen. Deze netwerken zouden bovendien redelijk stabiel zijn, ondanks verandering van lidmaatschap van leerlingen (Kindermann, 1993; Eccles & Barber, 1999).

2.2.1.2.10 Het verband tussen spijbelen en een negatieve schoolloopbaan

Spijbelen hangt sterk samen met negatieve schooluitkomsten. Ook dat verband kan gemakkelijk begrepen worden vanuit de bindingstheorie. Mensen gaan op zoek naar succeservaringen en trachten mislukkingen te vermijden. Spijbelers scoren vaker slechter op school dan niet-spijbelers en in vergelijking met de totale schoolbevolking bevat de groep spijbelaars meer leerlingen met schoolachterstand. Bovendien vergroot voor spijbelaars de kans om vroegtijdig definitief de school te verlaten (Attwood & Croll, 2006; De Witte & Csillag, 2012; Henry, 2007). Over het oorzakelijk verband is echter zeer weinig bekend en het beperkte longitudinaal onderzoek toont geen eenduidig beeld (zie bijvoorbeeld (Finn & Owings, 2006; ter Bogt, van Lieshout, Doornwaard, & Eijkemans, 2009). Het probleem is hier ook niet alleen methodologisch van aard. Binnen de bindingstheorie wordt binding veeleer gezien als een continuüm dan als een categorisch onderscheid, iets wat ook geldt voor studieprestaties. Spijbelen wordt daarbinnen gezien als het product van een onthechttingsproces waarbij het veel waarschijnlijker is dat binding en prestaties zich in een relatie van wederzijdse aanpassing bevinden dan in een oorzakelijk verband. Het is natuurlijk mogelijk dat er bepaalde drempels bestaan, bijvoorbeeld op het moment dat mindere schoolprestaties gesanctioneerd wordt aan de hand van een B- of C-attest. Om de oorzakelijke invloed daarvan te onderzoeken zijn echter zeer gedetailleerde gegevens waarbij leerlingen over lange tijd gevolgd worden nodig. Dergelijke gegevens zijn vandaag niet beschikbaar.

Over het verband tussen spijbelen en schoolprestaties zelf, bestaat geen discussie. Zo heeft in Vlaanderen ongeveer 65% van de frequente spijbelaars ten minste één jaar schoolachterstand opgelopen. Dit ligt beduidend hoger in vergelijking met de totale schoolbevolking in het voltijds secundair onderwijs. Daar heeft ongeveer 27% minstens één jaar schoolachterstand opgelopen (Cijfers op basis van het schooljaar 2010-2011; Bex, Lips, & Van Proeyen, 2012).

Bovendien zijn er in Vlaanderen grote verschillen tussen de onderwijsvormen. De grootste problemen situeren zich in het deeltijds beroeps secundair onderwijs (DBSO). Deze groep leerlingen bestaat uit ongeveer 30% hardnekkige spijbelaars (= minstens 30 codes B). Binnen het voltijds secundair onderwijs bevinden zich verhoudingsgewijs²⁴ het meest aantal hardnekkige spijbelaars in het BSO (3,5%), het modulair onderwijs (3,1%) en de onthaalklassen (7,8%). Het ASO en het TSO zijn de onderwijsvormen met het minste aantal

²⁴ De percentages worden steeds berekend ten opzichte van de totale schoolbevolking.

hardnekkige spijbelaars, met respectievelijk 0,1% en 0,4%. Dit zijn enkel cijfers voor de tweede graad, maar voor leerlingen uit de eerste graad zien we gelijkaardige verschillen. Het aantal hardnekkige spijbelaars bedraagt voor de A-stroom 0,2% en voor de B-stroom 2,9%. Als we specificeren naar studiegebied, bevinden de meest hardnekkige spijbelaars zich in de studiegebieden juwelen, decoratieve technieken en lichaamsverzorging (Cijfers op basis van het schooljaar 2010-2011; Bex, Lips & Van Proeyen, 2012).

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

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

2.2.1.2.11 Leeftijd

Binnen de literatuur bestaat er nagenoeg consensus dat het aantal spijbelaars sterk toeneemt met de leeftijd. Over het algemeen blijkt dat jongeren in hogere leerjaren frequenter spijbelen dan jongeren uit lagere leerjaren (zie bijvoorbeeld Attwood & Croll, 2006; Bowen & Bowen, 1999; Galloway, 1985; O'Keefe, 1993; Tinga, Veenstra, & Lindeberg, 2008). Zolang de leerplicht geldt, vertaalt dat patroon zich rechtstreeks in hogere percentages spijbelen. In de hogere leerjaren echter, worden de hogere spijbelcijfers verhult door een selecte ongekwalificeerde uitstroom.

Ook als we kijken naar de problematische afwezigheden in de Vlaamse scholen zien we een toename van het aantal problematische spijbelaars met de leeftijd. In het schooljaar 2010-2011 bedroeg het aantal problematisch spijbelende leerlingen ouder dan zeventien (geboren voor 1994) 3,1% tegenover de totale schoolbevolking. Dit percentage neemt geleidelijk af naarmate de leerlingen jonger zijn en bedraagt voor de leerlingen jonger dan dertien jaar 0,2% (geboren in 1998 of later) (Bex, Lips & Van Proeyen, 2012).

2.2.1.2.12 Cumulatief effect van leeftijd op spijbelen ?

In het verklaren van dit leeftijdseffect wordt in de eerste plaats gewezen op een cumulatief effect van leeftijd. Men suggereert dat het aantal frequente spijbelaars sterk stijgt naarmate leerlingen ouder worden doordat de intensiteit van het spijbelen toeneemt met de leeftijd.

Occasionele spijbelaars worden frequente spijbelaars (Galloway, 1985; O'Keefe, 1993; Reid, 2005; Wilson et al., 2008). In de meeste gevallen wordt die conclusie echter afgeleid uit het feit dat nagenoeg alle frequente spijbelaars als occasionele spijbelaars begonnen. Onderzoek dat deze conclusie met meer geschikte data onderzoekt – waarbij leerlingen doorheen de tijd gevolgd worden, is schaarser. Attwood & Croll (2006) deden de oefening voor Groot-Brittannië. *The British Household Panel Survey* is een jaarlijks panelonderzoek met ongeveer 10.000 respondenten in Engeland. In eerste instantie bevestigen ze een toename van het aantal spijbelaars met de leeftijd. Deze toename vindt hoofdzakelijk plaats vanaf 13-jarige leeftijd. Bij de 13-jarigen is het aandeel spijbelaars zeer klein. Het aantal leerlingen dat begint te spijbelen verdubbelt echter tussen leeftijd 13 en 14 jaar, en verdrievoudigt tussen leeftijd 14 en 15 jaar. Binnen dat algemeen patroon blijken er bovendien belangrijke geslachtsverschillen op te treden. Voor de leeftijd van 13 jaar is de groep frequent spijbelende jongens groter dan de groep frequent spijbelende meisjes. Binnen de leeftijdscategorie van elfjarigen zijn er driemaal zoveel frequent spijbelende jongens tegenover frequent spijbelende meisjes; binnen de leeftijdscategorie twaalfjarigen zijn er dubbel zoveel frequent spijbelende jongens tegenover frequent spijbelende meisjes. Vanaf de leeftijd van 13 jaar rapporteren Attwood en Croll echter een sterke stijging bij de meisjes, waarbij de groep frequent spijbelende meisjes de groep frequent spijbelende jongens inhaalt. Deze toename zet zich bovendien verder voor de leeftijdscategorieën 14- en 15-jarigen. Het is één van die bevindingen die maken dat hoewel doorgaans wordt vastgesteld dat de geslachtsverschillen qua spijbelen doorgaans bescheiden of onbestaande lijken indien bekeken over de totale groep leerlingen secundair onderwijs, er zich opvallende verschillen aftekenen in de aard van het spijbelen tussen de geslachten (zie verder).

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

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

die frequent beginnen met spijbelen hebben over het algemeen het jaar voordien niet gespijbeld.

Het continu effect van spijbelen wordt ook voor Vlaanderen bevestigd. Ongeveer 25% van de leerlingen die 30 codes B ontvingen in het schooljaar 2010-2011, ontvingen die ook voor het schooljaar 2009-2010. Bijna 12% ontving zowel in het schooljaar 2008-2009 als 2009-2010 en 2010-2011 30 codes B (Bex, Lips & Van Proeyen; 2012).

2.2.1.2.13 Continuüm van schoolweigerend gedrag

De vaststelling dat spijbelgedrag niet noodzakelijk intensifieert, gebruikt Kearny (2008) om spijbelen te zien als een onderdeel van een continuüm van school weigerend gedrag. School weigerend gedrag verwijst naar het moeilijk hebben een hele dag op school aanwezig te blijven (Kearny & Silverman, 1996; Kearny, 2008a). Binnen die visie worden verschillende intensiteiten van spijbelen veeleer gezien als verschillende strategieën in functie van het vermijden van school gerelateerde negatieve stimuli en in functie van het beogen van niet-school gerelateerde positieve stimuli (Kearney, Pursell, & Alvarez, 2001; Kearny, 2003). Hoewel niet helemaal strikt gescheiden van voorgaande benaderingen benadrukt de theorie over school weigerend gedrag het sterkst de idee dat spijbelen gemotiveerd wordt vanuit een negatieve perceptie van school en schoolervaringen. Binnen deze theorie zijn het echt elementen van de schoolomgeving en het onderwijsgebeuren zelf die kinderen ervan weerhoudt onderwijs te volgen.

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

FIGUUR 2.2 CONTINUÛM VAN SCHOOL WEIGEREND GEDRAG.



BRON: (KEARNY, 2008A).

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

De eerste conditie, het vermijden van school gerelateerde stimuli die negatieve gevoelens of algemene angst en depressie oproepen, is voornamelijk van toepassing op jongere kinderen die moeilijk de oorzaak van hun problemen op school kunnen aanwijzen. De tweede conditie, het ontsnappen aan aversieve sociale en/of evaluatieve situaties op school, is typisch voor oudere kinderen en adolescenten die moeilijkheden hebben bij het omgaan met leeftijdsgenoten en die moeilijkheden ervaren met evaluaties, zoals examens en voordrachten. Kearny situeert op dat punt ook de problemen geassocieerd met het behoren tot een minderheidsgroep. De derde conditie, het najagen van aandacht van significante anderen, is vaak van toepassing voor jongere kinderen die school weigeren om thuis te kunnen blijven bij de ouders. De vierde conditie, het najagen van tastbare versterkers buiten de school, past vooral bij oudere kinderen en adolescenten die school weigeren om meer aantrekkelijke activiteiten buiten de school te doen. Kearny ziet de ontwikkeling van de verschillende vormen van school weigerend gedrag niet cumulatief. Naargelang de samenhang tussen de vier condities en de gezinssituatie, het schoolklimaat en ouderlijke betrokkenheid stellen leerlingen een andere vorm van school weigerend gedrag (Kearny, 2003, 2008a).

2.2.1.2.14 Angst en depressie

De eerste conditie van Kearny verklaart school weigerend gedrag vanuit het vermijden van school gerelateerde stimuli die negatieve gevoelens of algemene angst en depressie oproepen. De tweede conditie verklaart school weigerend gedrag vanuit het ontsnappen aan

aversieve sociale en/of evaluatieve situaties op school. Literatuur wees reeds op het verband tussen spijbelen en academische angst of faalangst.

Spijbelen wordt vaak gerelateerd aan angstgerelateerde factoren. Binnen de psychologische vakliteratuur wordt angstgerelateerde schoolweigering zelfs als een aparte typologie beschreven. "*Angst gerelateerde schoolweigering is de weigering van een kind om de school te bezoeken of het moeilijk te vinden er een hele dag te blijven*" (Kearny & Silverman, 1996 in Vuijk, Heyne, & Van der Noll, 2008: 6). Jongeren die spijbelen uit angst verhullen deze angstgevoelens vaak met lichamelijke klachten en blijven dikwijls thuis met medeweten van de ouders. Egger, Costello en Angold (2003) onderzochten op basis van *The Child and Adolescent Psychiatric Assessment* 165 jongeren die spijbelden wegens angst gerelateerde factoren. Van deze 165 jongeren werd ongeveer 14% gediagnostiseerd met een depressieve stoornis, ongeveer 11% met een angststoornis, bijna 6% met een oppositioneel opstandige stoornis en 5% met een gedragsstoornis²⁵.

In de context van het verband tussen spijbelen en angst wordt gewezen op schoolfobie. Schoolfobie is een extreem psychologische toestand van angst gerelateerd aan school gebonden factoren zoals pesten, waardoor een leerling weigert naar school te gaan (Reid, 1999; Tyerman, 1968). Daarbij wordt ook gewezen op academische angst en faalangst. Het behalen van slechte schoolresultaten kan leiden tot faalangst en uiteindelijk schoolverzuim. Prestatiedruk en twijfels aan het eigen kunnen (academisch zelfconcept) liggen hier vaak mee aan de basis. Corville-Smith (1998) vergeleek vaak afwezige leerlingen met niet-afwezige leerlingen en vond significante verschillen voor het academisch zelfbeeld in het nadeel van de afwezigen. De afwezigen scoorden ook hoger op de maat voor algemene angst.²⁶ Bovendien vertoonden de spijbelaars met academische angst symptomen die leiden naar neuroticisme (Reid, 1984).

2.2.1.2.15 Gepest worden

De tweede conditie wijst op het ontsnappen aan aversieve sociale situaties op school (Brewster & Railsback, 2001; de Baat, 2010). Binnen die visie verwacht men dat gepest worden naar meer spijbelgedrag leidt. Die relatie blijkt echter niet eenduidig te zijn. Volgens Reid (1999) varieert de relatie tussen gepest worden en spijbelen sterk tussen scholen. Waar in de ene school onderzoek een sterk significant verband constateert, is het in een andere school irrelevant. De inconsistentie van het verband tussen spijbelen en gepest worden,

²⁵ Voor een definitie en beschrijving van de diagnostische criteria verwijzen we naar de DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000).

²⁶ Deze maat peilt naar angst in een reeks verschillende situaties.

wordt ook duidelijk in onderzoek van Attwood en Croll (2006). Het verband tussen spijbelen en gepest worden werd niet bevestigd op basis van analyses op *The British Household Panel Survey*. Maar bij de diepte-interviews bij hardnekkige spijbelaars die binnen hetzelfde onderzoeksproject werden uitgevoerd, bleek gepest worden weldegelijk vaak aangehaald te worden als reden voor het spijbelen. Het is op dat punt niet duidelijk of het hier ging om poging tot het rationaliseren van het eigen gedrag, dan wel dat surveyonderzoek niet in staat was het gepest worden voldoende goed te vatten. Ander onderzoek toonde dat jongeren met minder sociale vaardigheden een hogere mate van schoolverzuim hebben (Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Southworth, 1992).

2.2.1.3 HET VERBAND TUSSEN SPIJBELLEN EN ANTISOCIAAL EN RISICOVOL GEDRAG

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

Een tweede veelbesproken verband dat eerder reeds meermaals aan bod kwam, is datgene tussen spijbelen en antisociaal gedrag. Spijbelaars worden niet altijd even graag gezien door andere leerlingen, liegen vaker, zijn vaker ongehoorzaam, hebben problemen met discipline en autoriteit en stelen vaker (Barnes & Farrell, 1992; Franklin & Streeter, 1995; Reid, 1999: 77). Amerikaans onderzoek bij 1500 jongeren toont dat 68% van de jongeren die ernstige gewelddadige feiten²⁷ pleegt ook spijbelt, 54% van de ernstige vermogensdaders²⁸ spijbelt, 41% van de jongeren met lichte delinquente feiten spijbelt en 20% van de niet-delinquenten (Huizinga & Jakob-Chien, 1998 in Weerman & van der Laan, 2006).

Het verband tussen spijbelen en antisociaal gedrag komt ook tot uiting in het karakteriseren en meten van antisociaal gedrag. Antisociaal gedrag wordt doorheen de literatuur op verschillende manieren geoperationaliseerd, maar spijbelen vormt er nagenoeg steeds een onderdeel van. De Groof en Smits (2008) ondervroegen Vlaamse jongeren tussen 14 en 18 jaar (Elchardus & Smits, 2003). Op basis van een clusteranalyse delen ze antisociaal gedrag op naar vijf dimensies: verbaal en indirect probleemgedrag (pesten, roddelen, ...), rebels gedrag (joints roken, spijbelen,...), kleine criminaliteit (vechten, vandalisme,...), diefstal en grotere delinquentie (dealen, gebruik van harddrugs,...). Vettenbrug en Huybregts (2001) delen antisociaal gedrag op naar fysiek geweld (bv. bedreigingen), delinquent gedrag (bv druggebruik & diefstal, statusdelicten (bv. spijbelen) en schoolgebonden norm overtredend

²⁷ Hiermee verwijzen (Huizinga & Jakob-Chien, 1998) naar moord, verkrachting, diefstal, zware mishandeling en ontvoering.

²⁸ Dader van een misdrijf ten nadele van andermans goederen.

gedrag (bv. les storen). Ook Boroughs, Massey en Armstrong (2005) zien spijbelen als een factor binnen antisociaal gedrag, naast drank- en drugsgebruik, geweld, opstandig gedrag in de klas en wangedrag op de schoolbus. Bovendien verhoogt het vertonen van spijbelen het risico voor de ontwikkeling van andere antisociale gedragingen en omgekeerd (Choi et al, 2005 ; Henry, 2007 ; Henry, 2010). Dit wijst op een versterkend effect tussen spijbelen en andere schoolgerelateerde antisociale problemen (bijvoorbeeld vandalisme en druggebruik). Het voorgaande toont in de eerste plaats dat spijbelen doorgaans ingebed is in een ruimer profiel van antisociale gedragingen. Dat houdt een aantal implicaties in.

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

2.2.1.4 GEMAKKELIJK TOEGANKELIJKE INDICATOREN

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

2.2.1.4.1 Geslacht

Traditioneel komen in onderzoek naar delinquent- en probleemgedrag jongens meer dan meisjes als meest frequente daders naar voren (Cops, 2011). In het geval van spijbelen zijn het vooral de oudere studies die een dergelijk genderverschil tonen. Onderzoek van bijvoorbeeld Coventry en collega's (1984), Galloway (1985), Kinder, Wakefield, & Wilkin (1996) of Tyerman (1968) rapporteert een significant groter deel spijbelende jongens tegenover spijbelde meisjes. In het meer recent onderzoek naar de frequentie van spijbelen

gaat, blijken genderverschillen minder consistent. Naargelang het onderzoek²⁹ worden er al dan niet genderverschillen gevonden maar over het algemeen gaat men er van uit dat meisjes meer spijbelen in vergelijking met twintig tot dertig jaar geleden (Attwood & Croll, 2006; Finlay, 2005; Malcolm et al., 2003; Reid, 2011). Dit kan een van de redenen zijn waardoor genderverschillen in de frequentie van spijbelen op de dag van vandaag beperkt zijn. Zo stellen we in Vlaanderen voor het aantal meldingen van problematische afwezigheden quasi geen verschillen vast tussen jongens en meisjes in het voltijds secundair onderwijs. Het percentage meisjes dat als problematisch afwezig werd geregistreerd bedroeg voor het schooljaar 2010-2011 0,8% tegenover de totale schoolbevolking, het percentage jongens bedroeg 0,9%. In absolute cijfers worden er wel verschillen vastgesteld, er zijn meer jongens dan meisjes afwezig³⁰. In het deeltijds en het buitengewoon onderwijs worden wel verschillen naar geslacht vastgesteld. Daar spijbelen meer meisjes dan jongens (Bex et al., 2012). Ook in Nederland werd dit vastgesteld (Den Boer, Eimers, & Visser, 2006).

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

²⁹ Voorbeelden van recent onderzoek met een grotere proportie spijbelende jongens zijn bijvoorbeeld Baker, Sigmon, en Nugent (2001), Chapple, McQuillan, en Berdahl (2005a), Darmody, Smyth, & McCoy (2008b) en Weden en Zabin (2005).

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

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

De veronderstelling dat er zich verschillen afspelen in de aard van het spijbelen tussen jongens en meisjes stemt overeen met de meer algemene theorieën over jeugddelinquentie en sociale binding. Zo wordt geregeld de stelling geponeerd dat sociale binding genderspecifiek is (Chapple, McQuillan, & Berdahl, 2005). Jongens zouden bijvoorbeeld een grotere voorkeur voor risico's hebben (Hagan, Gillis, & Simpson, 1987). Verklaringen voor genderverschillen in spijbelen die vertrekken vanuit een grotere voorkeur voor risico's bij jongens kunnen gezien worden in termen van machohoudingen onderdeel uitmakend van een machocultuur. Door gedifferentieerde socialisatieprocessen tussen jongens en meisjes leunen bepaalde typisch mannelijke houdingen minder aan bij de schoolcultuur. Ten gevolge van een voorkeur voor meer problematische houdingen (zoals bijvoorbeeld stoerdoenerij) zouden jongens meer de neiging hebben zich (risicovol) te gedragen³¹ (Derks & Vermeersch, 2001, 2002).

2.2.1.4.2 Etniciteit

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

In Vlaanderen bevat de groep leerlingen met een niet-Belgische nationaliteit meer meldingen van problematische afwezigheid tegenover de groep leerlingen met een Belgische nationaliteit. Binnen de groep met een Belgische nationaliteit is 1,2% tegenover de totale schoolbevolking ongeldig afwezig geweest. Binnen de groep met een niet-Belgische nationaliteit bedraagt dit percentage 6,1% (cijfers schooljaar 2010-2011). Als dat cijfer uitgesplitst wordt naar nationaliteit zien we dat binnen de groep leerlingen met een Oost-Europese nationaliteit zich procentueel gezien de meeste problematische afwezigheden bevinden. Leerlingen uit Slovakije, Bulgarije, Roemenië en Servië vertonen daarbij de

³¹ Dit beantwoordt aan gesprekken met stakeholders die ervan uitgaan dat spijbelen bij jongens meer deel uit maakt van geëxternaliseerd machogedrag en spijbelen bij meisjes meer verband houdt met geïnternaliseerd gedrag.

hoogste afwezigheidscijfers. Daarnaast scoren ook leerlingen uit Turkije en Afghanistan hoog (Bex, Lips & Van Proeyen; 2012). Belangrijk is wel van hierbij op te merken dat deze cijfers gebaseerd zijn op basis van nationaliteit, en niet etniciteit. Onderzoek van Thys en Dupont (2001) suggereert dat minderheden niet alleen meer spijbelen, maar er ook vroeger aan beginnen.

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

Een eerste verwijst naar het verschil in hulpbronnen. Kinderen met een migratiegeschiedenis leven in gezinnen die gemiddeld genomen lager opgeleid zijn, een lagere sociaaleconomische status hebben, over minder cultureel kapitaal beschikken en over een beperkter sociaal netwerk beschikken (Duquet, Glorieux, Laurijssen, & Van Dorsselaer, 2006). In dat geval is niet zozeer de etniciteit van belang als wel de levensomstandigheden waarin jongeren in families met een migratiegeschiedenis opgroeien. Spijbelen vanuit deze visie zou dus te verklaren zijn door de lage sociaaleconomische achtergrond waartoe zij behoren en het algemeen niveau van achterstelling van de buurten waarin hoofdzakelijk allochtonen wonen. Men noemt dit ook wel de achterstandshypothese. In de mate dat de initieel vastgestelde verschillen naar etniciteit toe te schrijven zijn aan achterstellingsfactoren, dienen ze in sterke mate te verkleinen eens gecontroleerd wordt voor deze kenmerken. Bovendien kunnen we dan verwachten dat autochtonen die in een vergelijkbare achterstandssituatie verkeren gelijkaardig spijbelgedrag vertonen. Studies naar verschillen in onderwijsuitkomsten tussen allochtonen en autochtonen suggereren dat dit inderdaad het geval is (Herweijer, 2006; Jacobs & Rea, 2011). Vlaamse spijbelgegevens wijzen in dezelfde richting. Ongeacht de grote groep leerlingen met een vreemde etniciteit binnen de groep spijbelaars, zien we een oververtegenwoordiging (ongeveer 50%) van leerlingen met een laagopgeleide moeder (Bex, Lips & Van Proeyen, 2012). Dat laatste is strikt genomen geen empirisch bewijs maar alleen een suggestie die vooral tot voorzichtigheid aanmaant voor het presenteren van bivariate verschillen.

Verschillen in lichte criminaliteit en schooluitkomsten tussen autochtonen en allochtonen zijn zo groot dat de achterstandshypothese mogelijk onvoldoende toereikend is (Bailey & Dziko, 2008). Etnische verschillen in spijbelgedrag kunnen ook toe te schrijven zijn aan factoren die rechtstreeks te maken hebben met etniciteit. Op dat vlak zijn er verschillende mogelijkheden. Zij kunnen, ten eerste, een gevolg zijn van culturele vooroordelen in het onderwijssysteem (Frey, 2000; Teasly, 2004). Studenten behorende tot een etnische minderheid kunnen zich geïsoleerd of vervreemd voelen. Dit is vaak het geval wanneer culturele verschillen en taalverschillen niet worden erkend in de pedagogische praktijken of in de lesinhoud (Teasly, 2004). Vanuit een criminologisch perspectief zouden we dan kunnen

spreeken van een discriminatiehypothese. Jongeren van allochtone origine zijn oververtegenwoordigd in de spijbelstatistieken doordat zij meer blootstaan aan bepaalde selectiemechanismen, discriminatie en racisme van het onderwijspersoneel (Bailey & Dziko, 2008). Daarnaast kunnen leerkrachten ook etnische gedragingen en ontwikkelingsnormen verkeerd interpreteren. Wanneer de verwachtingen van de leerkracht in conflict zijn met het gedrag in de klas kan dat leiden tot autoritaire eisen van de leerkracht tegenover zijn leerlingen. Dit ontmoedigt leerlingen en staat positieve uitkomsten in de weg (Logan et al. 1990 in Teasly, 2004).

Een derde mogelijkheid bestaat erin dat ongelijke onderwijskansen deel uit maken van een onvolmaakt integratieproces. Zo is het mogelijk dat bepaalde verwachtingspatronen uit de herkomstcultuur botsen met de cultuur van het gastland. Naarmate allochtonen zich meer gaan richten op de cultuur van het gastland zouden onderwijsuitkomsten naar etnische origine meer in evenwicht moeten komen (Duquet et al., 2006). Deze verklaring licht in lijn met de bindingstheorie van Hirschi (1969) (zie deel 2.2.1.2). Het zich eigen maken van de conventionele waarden en normen verloopt sneller dan het integratieproces met kerninstituten, zoals bijvoorbeeld het onderwijs (Bovenkerk, Van Boone, Broekhout van Solinge, & Korf, 2004). Recent onderzoek op basis van grootstedelijke JOP-monitor Antwerpen en Gent (2012) rapporteert echter geen verschillen naar schoolwaardering tussen autochtonen en allochtonen (Van Droogenbroeck, 2013). Het frequenter spijbelgedrag van allochtonen op school is waarschijnlijk dan ook niet te wijten aan een lagere schoolwaardering.

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

2.2.1.4.3 De specifieke problematiek van romakinderen

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

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

hanteren vaak een overlevingslogica met korte termijndoelstellingen die botsen met de lange termijndoelstelling van het onderwijs.

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

Doorheen hun eeuwenlange geschiedenis van uitsluiting en discriminatie ontwikkelde zich bij Roma een culturele identiteit gebaseerd op het onderscheid tussen Roma en niet-Roma³². Hierdoor wordt de relatie tussen beide in belangrijke mate beheerst door wederzijds wantrouwen. Bij een aantal Romagroepen wordt school bijgevolg negatief geassocieerd met de burgersamenleving. 'School belangrijk vinden en uw kinderen daarin aanmoedigen' wordt in sommige kringen zelfs misprijzend gezien als gadje³³-gedrag, waardoor ze sociale erkenning binnen de Roma-gemeenschap kunnen verliezen. Sommige families verkiezen dan ook hun kinderen een eigen opvoeding te geven binnen de grenzen van hun eigen realiteit en cultuur.

2.2.1.5 SOCIAALECONOMISCHE STATUS

Jongeren uit gezinnen met een laag sociaal-economische achtergrond spijbelen meer, hardnekkige spijbelaars komen vaker uit kansarme gezinnen met moeilijke sociale omstandigheden. Jongeren met een kansarme achtergrond verzuimen ook vaker de school met goedkeuring van de ouders (bijvoorbeeld om te helpen in het huishouden of mee uit te werken) (Attwood & Croll, 2006; Levine, Metzendorf, & Vanboskirk, 1986; Li, Stanton, & Feigelman, 2000; Reid, 1999; Reid, 2005). Zhang (2003) meet de sociaal-economische achtergrond van leerlingen in het basisonderwijs aan de hand van het al dan niet opnemen

³² Een recente bevraging van jongeren in Antwerpen, Brussel en Gent toont aan dat jongeren de grootste sociale afstand percipiëren met Bulgaren, Koerden en Roma-zigeuners (Siongers, 2011, 2013)

³³ Gadje betekent in het Romani letterlijk 'boeren' of 'niet-zigeuners'

van gratis maaltijden op school. Het opnemen van gratis maaltijden op school correleerde sterk met het aantal meldingen van ongeoorloofde afwezigheid.

Ook in Vlaanderen spijbelen jongeren uit kansarme gezinnen meer. De rapporten leerplichtcontrole van het Departement Onderwijs in Vlaanderen meten de sociaal-economische achtergrond aan de hand van de kansarmoede-indicatoren (niet-Nederlandstalige thuistaal³⁴, laag opleidingsniveau van de moeder³⁵, trekkende leerling³⁶, thuisloosheid en het ontvangen van een studietoelage³⁷).

Binnen de groep met minstens één problematische afwezigheid zijn leerlingen met een niet-Nederlandstalige thuistaal, een laag opleidingsniveau van de moeder en behorende tot de trekkende bevolking oververtegenwoordigd. De groep leerlingen die minstens eenmaal problematisch afwezig zijn geweest bestaat voor bijna 26% uit leerlingen afkomstig uit een niet-Nederlands thuis milieu. Dit percentage bedraagt voor de totale schoolbevolking ongeveer 10%. De groep leerlingen die minstens eenmaal problematisch afwezig zijn geweest bestaat voor ongeveer 50% uit leerlingen wiens moeder over een laag opleidingsniveau beschikt. Dit percentage bedraagt voor de totale schoolbevolking 23%. Voor trekkende leerlingen en voor thuislozen zien dezelfde verhoudingen. Tussen de leerlingen die wel of geen studietoelage ontvingen zien we minder verschil, verhoudingsgewijs ontvingen de spijbelaars zelfs iets minder een studietoelage tegenover de totale schoolbevolking (Betreffende schooljaar 2010-2011 ; Bex, Lips & Van Proeyen ; 2012).

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

2.2.1.6 WOONPLAATS

Het aantal spijbelaars hangt samen met de verstedelijkingsgraad, hardnekkige spijbelaars wonen vaker in verstedelijkt gebied. Voor Vlaanderen wonen het grootste aantal hardnekkige spijbelaars in de grootsteden Brussel, Antwerpen en Gent. Ongeveer 4% van de hardnekkige spijbelaars wonen in deze grootsteden, tegenover 2% voor regionale centrumsteden, 1,4%

³⁴ Een leerling tikt aan op de indicator thuistaal indien niemand ofwel een minderheid van de gezinsleden Nederlands spreekt. Siblings tellen als één eenheid (Bex, Lips & Van Proeyen, 2012).

³⁵ Een leerling tikt aan op de indicator laag opleidingsniveau van de moeder indien de moeder hoogstens over een diploma lager secundair onderwijs beschikt (Bex, Lips & Van Proeyen, 2012).

³⁶ Een trekkende leerling behoort tot de trekkende bevolking (=binnenschippers, circusartiesten of woonwagenbewoners) (Bex, Lips & Van Proeyen, 2012).

³⁷ Indien een leerling door teveel problematische afwezigheden zijn studietoelage verloren heeft, wordt dit toch meegeteld als indicator (Bex, Lips & Van Proeyen, 2012).

voor kleine steden en amper 0,8% voor het platteland (Betreffende schooljaar 2010-2011; Bex, Lips & Van Proeyen, 2012).

2.3 BESLUIT LITERATUURSTUDIE

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

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

Een tweede benadering, die de eerste overigens niet uitsluit, vertrekt van het belang aan binding. Spijbelen wordt onwaarschijnlijk als alle betrokken actoren – de leerlingen, de vrienden, de ouders, de leerkrachten en de directie – op eenzelfde positieve lijn ten opzichte van onderwijs staan. Alle elementen die daarvan afwijken verhogen de kans op spijbelen. De bindingstheorie gaat uit van het belang van intrinsieke motivatie. Een leerling moet niet alleen naar schoolgaan omdat het moet, maar omdat hij het zelf wil. Als de school voor deze

leerlingen een succeservaring biedt, een ontmoetingsplaats voor vrienden vormt, een veilige omgeving voorziet waarin ook naar hen geluisterd wordt en waar zij mee kunnen aan bouwen, dan is de kans zeer klein dat leerlingen zullen spijbelen.

Een efficiënt spijbelbeleid zal, afgaande op de bestaande literatuur, die twee elementen combineren. Dat is wat men bedoeld als gesproken wordt over een autoritatieve opvoeding- of schoolstijl nl. de combinatie van duidelijke verwachtingen die leerlingen uitdagen en tegelijk de ruimte bieden zodanig dat de leerling echt betrokken wordt bij het onderwijsproces.

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

3 Secundaire analyses: algemene bespreking

3.1 INLEIDING

Dit deel steunt op secundaire analyses, dat is de heranalyse van bestaande databanken in het licht van een probleemstelling waarvoor die databanken oorspronkelijk niet bedoeld zijn. Vergeleken met nieuw onderzoek heeft dit vooral het grote voordeel dat we over meerdere databanken kunnen beschikken, zes in het totaal. Dat laat in de eerste plaats toe (een gedeelte van de) bevindingen op basis van één databank te repliceren aan de hand van een andere databank. Die werkwijze verkleint de kans dat toevallige steekproeffluctuaties de substantiële conclusies beïnvloeden. Een tweede, en in dit geval mogelijk belangrijker voordeel, is dat door het verschil in gehanteerde methodologie de databanken elkaar in belangrijke mate aanvullen. Tabel 3.1 vergelijkt de gebruikte databanken voor een aantal relevante kenmerken. We bespreken deze eerst kort. Een meer uitgebreide bespreking per databank wordt in een volgend hoofdstuk gepresenteerd.

De verschillende databanken werden tijdens het afgelopen decennium op verschillende momenten verzameld. De oudste dateert van 2002, de meest recente gegevens werden in het voorjaar van 2012 verzameld³⁸. Door de verschillen in methodologie, regionale dekking en specifieke vraagverwoording tussen deze databanken is het met deze gegevens niet mogelijk een evolutie van zelfgerapporteerd spijbelen te schatten.

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

³⁸ Het JeugdOnderzoeksPlatform organiseert een nieuwe bevraging in het voorjaar van 2013. Indien mogelijk, en mits toestemming tot het vrijgeven van de data, zullen deze gegevens eveneens in het eindrapport verwerkt worden.

het moment van de bevraging door ziekte of een andere reden afwezig waren. Op die manier slagen we er doorgaans beter in jongeren uit een meer achtergesteld milieu te bereiken. Specifiek met betrekking tot de hier behandelde problematiek stelt zich wel het probleem dat frequente spijbelaars uiteraard een hogere kans hebben niet aanwezig te zijn op het ogenblik van de bevraging.

Om dat laatste element gedeeltelijk te ondervangen worden ook twee databanken gebruikt waarbij respondenten individueel aangeschreven werden ongeacht of ze effectief naar school gaan (JOP2008 en MPJ2002)³⁹. Concreet werd in dat geval uit het rijksregister een steekproef van jongeren geselecteerd. Zij werden vervolgens maximaal vier keer aangeschreven met de vraag mee te werken aan het onderzoek. In één databank (MPJ2002) werden respondenten gecontacteerd door een interviewer dewelke aan de betrokkene de vragen van de enquête stelde⁴⁰. In alle andere gevallen vulde de respondent de vragenlijst alleen in.

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

³⁹ Dat is slechts een gedeeltelijke oplossing aangezien de kans bestaat dat leerlingen die vaak spijbelen ook niet bereid zijn deel te nemen aan de bevraging.

⁴⁰ Face to face interviews hebben het voordeel om doorgaans een hogere respons te behalen. Het nadeel van deze methode is een grotere gevoeligheid voor sociaal wenselijke antwoorden (Dillman, 2007).

in kaart te brengen. In de afgelopen jaren verzamelden de onderzoekers van het JeugdOnderzoeksPlatform gegevens in Brussel, Antwerpen en Gent.

Alle databanken bevatten kenmerken die peilen naar de thuissituatie (bv. opleidingsniveau of het beroep van de ouders). Aangezien spijbelen heel vaak het gevolg is van problemen op het thuisfront is dat in deze context een belangrijke problematiek. In de meeste databanken steunen we op de antwoorden van de jongeren om de thuissituatie in te schatten. In één databank vulden echter zowel één van de ouders als de jongere een vragenlijst in. Dat levert meer gedetailleerde en ook iets betrouwbaardere gegevens op.

Tot slot werden in alle databanken gegevens verzameld over de vier grootste onderwijsvormen: het Algemeen secundair onderwijs, het Technisch secundair onderwijs, het Beroepssecundair onderwijs en het Kunstsecundair onderwijs. Het Kunstsecundair onderwijs is een heel kleine onderwijsvorm, in het schooljaar 2011-2012 goed voor 1,50% procent van de leerlingen uit het secundair onderwijs (Departement Onderwijs, 2012). Omdat te kleine categorieën bij de analyse schattingsproblemen geven, werden leerlingen die deze onderwijsvorm volgen samengenomen met leerlingen uit het Algemeen secundair onderwijs. Uit de jaarlijkse statistieken van zeer problematische afwezigheden weten we dat spijbelen zeer vaak voorkomt in het Deeltijds Beroepsonderwijs (Bex et al., 2012). In de gebruikte scholendatabanken werden deze leerlingen echter niet bevraagd. In de andere databanken gebeurde dat wel maar is hun aantal zo klein dat deze leerlingen niet als een afzonderlijke categorie in de analyses kunnen worden opgenomen. Zij worden daarom samengenomen met het voltijds Beroepsonderwijs.

TABEL 3.1 OVERZICHT VAN DE DATABANKEN GEBRUIKT VOOR SECUNDAIRE ANALYSES.

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

De voorgaande paragraaf verduidelijkt hoe de verschillende databanken elkaar aanvullen. Samen laten ze toe een genuanceerd en gedetailleerd beeld te schetsen van zelfgerapporteerd spijbelen in Vlaanderen. We blijven daarbij ook de nadelen van een secundaire analyse meedragen. Zo beschikken we niet over één databank waarin alle relevante variabelen aanwezig zijn en waarin we hun relatief belang tegenover elkaar kunnen afwegen. Dat pijnpunt wordt opgelost door de nieuwe dataverzameling die in het voorjaar van 2013 wordt afgenomen. Een tweede probleem vloeit voort uit het feit dat slechts een minderheid van de leerlingen rapporteert te spijbelen (zie verder). De scheve verdeling van dat kenmerk, houdt een aantal beperkingen in wat betreft de analysemogelijkheden. Een derde, veeleer praktische beperking, is dat we de afweging moeten maken tussen de veelheid aan informatie voorkomende uit de verschillen databanken en de overzichtelijkheid van het presenteren van de resultaten. We hebben niet alleen zes verschillende databanken. Per databank worden ook verschillende modellen geschat. Om te vermijden dat de lezer door de bomen het bos niet meer ziet, werd gekozen voor de volgende aanpak. In dit deel bespreken we de algemene conclusies die op basis van de analyses op de afzonderlijke databanken naar voor komen. We organiseren dat rond een beperkt aantal thema's. Het gaat

niet zozeer om een samenvatting als wel om een vergelijking van de bevindingen tussen de databanken en een exploratie van de substantiële betekenis ervan. Een afzonderlijke beschrijving van de analyse voor elke databank met alle cijfers presenteren we in het volgende hoofdstuk. We hebben dergelijke beschrijvingen voor de verschillende databanken zoveel mogelijk gestandaardiseerd. Elke beschrijving start met een bespreking van de technische specificaties van elke databank gevolgd door een beschrijving van de operationalisatie van de voor de betrokken databank gebruikte variabelen. Deze wordt gevolgd door een beschrijving van de specifieke analyses dewelke de onderbouw vormt voor de algemene bespreking die hierna volgt.

3.2 ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELLEN.

In de databanken wordt steeds gewerkt met *zelfgerapporteerde* gegevens over spijbelen. Het is de jongere zelf die aangaf of hij al dan niet spijbelde. Er bestaat discussie over zowel de betrouwbaarheid van de verkregen cijfers als de kans op onderschatting van het probleem omdat delinquente jongeren – spijbelen wordt beschouwd als een statusdelict – minder geneigd zijn mee te werken aan deze enquêtes (Bruinsma, 1991, 1994; Heijden, Sijtsma, & 't Hart, 1995)⁴¹. We erkennen die beperkingen maar zien zelfgerapporteerde spijbelgegevens als een noodzakelijke aanvulling op de geregistreerde spijbelcijfers omdat (a) we weten dat een belangrijk gedeelte van (het berekend) spijbelen niet geregistreerd wordt en (b) we slechts beschikken over de geregistreerde gegevens van spijbelaars die zeer vaak (minstens 30 halve dagen) ongewettigd afwezig waren.

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

3.3 ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELLEN IN VLAANDEREN: EEN SITUERING

In de verschillende databanken werden leerlingen gevraagd of ze het afgelopen jaar wel eens weggebleven waren van school terwijl ze er eigenlijk hadden moeten zijn (vergelijkbare vragen werden gebruikt in o.a. Attwood & Croll, 2006; Malcolm, Wilson, Davidson, & Kirk, 2003). Bij de precieze invulling van 'er eigenlijk hadden moeten zijn' werd geen bijkomende uitleg gegeven. In het licht van de eerdere discussie over de afbakening van spijbelen

⁴¹ Deze discussie heeft zich echter voornamelijk afgespeeld met betrekking tot delicten die aanleiding geven tot een veel strengere bestraffing dan spijbelen.

impliceert dit dat leerlingen hun afwezigheid zelf moeten percipiëren als spijbelgedrag. Bepaalde vormen van oudergemotiveerd spijbelen worden daardoor mogelijk iets onderschat. Voor de antwoordmogelijkheden werden twee indelingen gebruikt: een onderscheid tussen nooit, een, twee, drie of meer dan drie keren en een andere gaande van nooit tot heel vaak. In onderstaande tabel wordt de frequentieverdeling per databank weergegeven. Voor de steden maken we een uitsplitsing naar Antwerpen en Gent hoewel deze gelijktijdig bevraagd werden.

TABEL 3.2: FREQUENTIEVERDELING ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELLEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN IN ZES DATABANKEN.

	MPJ2002	LPP2002	ICCS2009	
Doelgroep	2 ^{de} jaar – 6 ^{de} jaar SO	2 ^{de} jaar & 4 ^{de} jaar SO	4 ^{de} jaar SO	
Nooit	65,9%	77,7%	65,5%	
Bijna Nooit	18,6%	11,1%	15,9%	
Soms	11,6%	7,5%	11,7%	
Vaak	3,1%	2,0%	3,0%	
Heel vaak	0,9%	1,7%	0,6%	

	JOP 2	JOP Brussel	JOP Antwerpen	JOP Gent
Doelgroep	12 – 30 jaar	1 ^{ste} – 6 ^{de} jaar SO	1 ^{ste} – 7 ^{de} jaar SO	1 ^{ste} – 7 ^{de} jaar SO
Nooit	80,7%	64,6%	65,3%	67,2%
1 keer	10,6%	13,7%	14,0%	14,8%
2 keer	3,2%	5,7%	7,8%	6,5%
3 keer	2,6%	4,3%	2,9%	2,6%
Meer dan 3 keer	2,9%	11,7%	9,9%	8,9%

Deze frequentieverdeling leidt naar drie algemene besluiten. *Ten eerste* wordt duidelijk dat zelfs in die databanken waarin relatief veel spijbelaars voorkomen een ruime meerderheid van de jongeren aangeeft nooit te spijbelen. Als we daaraan de categorie toevoegen die zegt slechts één keer of bijna nooit te hebben gespijbeld, vatten we voor Vlaanderen tussen de 80 en 90 procent van de leerlingenpopulatie⁴². Daar dient, *ten tweede*, meteen aan toegevoegd te worden dat de proportie leerlingen die wel eens spijbelt vele keren groter is dan de groep die finaal minstens 30 B-codes verzamelt⁴³. Dat is op zichzelf logisch, maar houdt wel twee implicaties in namelijk dat de spijbelproblematiek duidelijk veel ruimer is dan de

⁴² Die regulier secundair onderwijs volgen, en wat betreft de scholendatabanken voltijds onderwijs.

⁴³ De groep leerlingen met minstens 30 B-codes is kleiner dan 2% van de totale schoolbevolking met betrekking tot het secundair onderwijs in Vlaanderen.

registratiegegevens suggereren maar daardoor ook dat het spijbelgedrag van een aanzienlijke proportie van de spijbelaars zich nooit ontwikkelt tot zeer problematische proporties. Dat laatste blijkt ook uit onderzoek op basis van de registratiegegevens in Antwerpen. Zij stelden vast dat de meeste geregistreerde spijbelaars tussen de 10 en 20 B-codes krijgen (Centraal Meldpunt, 2007). Het is op basis van deze gegevens onmogelijk uit te maken of dit een gevolg is van het kort op de bal spelen van scholen dan wel dat leerlingen uit eigen beweging zichzelf op het rechte pad houden. Onderzoek naar de effecten van de implementatie van programma's gericht op het reduceren van spijbelen, toonde echter wel dat spijbelcijfers weldegelijk afnamen naarmate scholen korter op de bal speelden en een totaalaanpak voor spijbelen volgden (Centraal Meldpunt, 2007). Dat ondersteunt de al eerder aangehaalde stelling dat een efficiënt en effectief spijbelbeleid vooral ook een preventiebeleid is.

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

In de onderzoeken in steden werd naast de vraag of men ooit gespijbeld ook gevraagd of er ooit een proces-verbaal voor het spijbelgedrag werd opgesteld. Die vraag peilt naar een ingrijpende gebeurtenis⁴⁴. Ze impliceert immers dat het spijbelen ontdekt werd, de politie erbij betrokken werd en dat er effectief werd overgegaan tot het maken van een proces-verbaal. Het verwondert dan ook niet dat het aantal leerlingen dat aangeeft dat zijn spijbelgedrag geverbaliseerd werd erg laag is. In Antwerpen, Gent en Brussel gaat het om respectievelijk 3,9 procent, 4,8 procent en 5,5 procent. Toch zijn de antwoorden interessant omdat in de literatuur steeds vaker wordt opgeroepen tot een nauwere samenwerking tussen gemeente- en politiediensten enerzijds en de school anderzijds.

Het voorgaande bood een eerste zicht op het zelfgerapporteerd spijbelgedrag in Vlaanderen. Maar hoe dienen voorgaande cijfers precies geïnterpreteerd te worden? Die vraag kan het

⁴⁴ De vraag werd gesteld in het kader van andere delicten zoals diefstal, vandalisme, het gebruik van wapens, enz. Telkens werd net zoals bij spijbelen gevraagd of de respondenten hierbij betrokken waren en of er in dat geval een proces-verbaal werd opgesteld.

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

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

Land	Hoeveel keer heb je tijdens de voorbije twee schoolweken gespijbeld?			
	Geen enkele keer	1 of 2 keer	3 of 4 keer	Meer dan 5 keer
België	91,40%	6,20%	1,00%	1,40%
Vlaanderen ⁴⁵	95,20%	3,90%	0,30%	0,60%
Nederland	82,85%	12,85%	2,33%	1,95%
Frankrijk	90,48%	7,34%	1,10%	1,07%
Duitsland	87,60%	9,37%	1,39%	1,62%
Verenigd Koninkrijk	90,21%	7,53%	1,27%	0,96%
Verenigde Staten	80,72%	14,02%	2,73%	2,51%
Japan	95,78%	2,95%	0,66%	0,58%
Spanje	51,24%	34,56%	8,01%	6,16%
OECD gemiddelde ⁴⁶	81,52%	13,68%	2,70%	2,08%
OECD totaal ⁴⁷	82,85%	12,85%	2,33%	1,95%

BRON: PISA 2000, OECD.

Samengevat lijken er, ten eerste, weinig redenen om aan te nemen dat spijbelen in Vlaanderen en België vaker voorkomt dan in andere sterk ontwikkelde landen. Integendeel zelfs. Dat betekent uiteraard niet dat de spijbelproblematiek onbelangrijk is. Het suggereert wel dat de specificiteit van ons onderwijssysteem, met bijvoorbeeld een vroege en strakke differentiatie in het secundair onderwijs, geen extra spijbelgedrag produceert⁴⁸. Deze gegevens tonen, ten tweede, ook dat de overgrote meerderheid van de leerlingen in de OESO-landen niet of nauwelijks spijbelt. Ook dat relativeert het belang van spijbelen op

⁴⁵ Met dank aan Nele Warlop, wetenschappelijk medewerker PISA aan UGent voor het berekenen van de gegevens voor het Vlaams onderwijs (met inclusie van de Nederlandstalige scholen in Brussel).

⁴⁶ Percentage voor het gemiddelde over alle OESO landen heen, waarbij elk land op gelijkwaardige wijze bijdraagt tot het gemiddelde.

⁴⁷ Percentage voor het gemiddelde waarbij per land rekening wordt gehouden met de proportie ingeschreven 15-jarigen.

⁴⁸ Om die stelling echt te toetsen hebben we nood aan multivariaat landenvergelijkend onderzoek. Daarvoor beschikken we niet over de juiste gegevens.

zichzelf niet, maar heeft wel een belangrijke methodologische implicatie. De scheve verdeling zorgt ervoor dat we de spijbelindicator niet als een continue indicator in de modellen kunnen invoeren⁴⁹. Daarom werd in de analyses steeds gewerkt met het onderscheid tussen wel of niet gespijbeld te hebben. Dat onderscheid verwijst naar de laagste drempel, een drempel waarvan het overschrijden een zekere moed en durf vereist (Reid, 2002) die men kan bestuderen wat betreft spijbelen. Bij de nieuwe dataverzameling werden ook vragen opgenomen die het mogelijk maken te onderzoeken hoeveel leerlingen ooit overwogen te spijbelen zonder het ook effectief te doen. Een vergelijking van hun kenmerken met deze van jongeren die wel effectief spijbel(d)en zal meer inzicht verschaffen over de factoren die het zetten van deze eerste stap beïnvloeden.

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

3.4 DE ONGELIJKHEID IN HET SCHOLENLANDSCHAP

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

⁴⁹ De schending van de regressieassumpties zou er in dat geval voor zorgen dat de parameterschattingen niet correct zijn.

TABEL 3.4 VERDELING VAN DE MAAT VOOR SPIJBELLEN OP SCHOOLNIVEAU.

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

BRON: LPP 2002, ICCS 2008, JOP BRUSSEL 2010, JOP ANTWERPEN EN GENT (2012).

In de gemiddelde Vlaamse school rapporteerde in 2002 ongeveer 22 procent van de leerlingen minstens één keer gespijbeld te hebben. Bij vierdejaars bedroeg dat percentage in 2009 ongeveer 33 procent. Zoals ook op basis van de gegevens op individueel niveau kon opgemaakt worden, ligt dat percentage hoger in de steden. In de gemiddelde Nederlandstalige Brusselse school rapporteerde in 2010 ongeveer 38 procent van de leerlingen minstens één keer gespijbeld te hebben, in Antwerpen en Gent bedroeg dat percentage in 2012 respectievelijk 35 en 33 procent. Die cijfers tonen dat de meeste scholen met een aanzienlijke spijbelproblematiek geconfronteerd worden. Hun aantal neemt ook toe. Het Agentschap voor Onderwijsdiensten berekende dat het aantal scholen dat minstens één problematische afwezigheid meldt aan het Departement onderwijs in het laatste decennium (2001-2011) groeide van 48,6 naar 60,9 procent (Bex et al., 2012:61).

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

In de databanken Leerlingenparticipatie (2002), ICCS (2008) en JOP Brussel (2010) ligt het gemiddelde spijbelgedrag hoger dan de mediaan. Dat wijst op een verdeling die rechtsscheef

is. Concreet betekent dit dat een beperkt aantal scholen met zeer hoge spijbelcijfers het gemiddelde omhoog trekken. De ongelijkheid wat betreft spijbelen is met andere woorden niet alleen groot. De verdeling toont ook dat een aantal scholen met echt veel spijbelen geconfronteerd worden. In zekere zin is dat ook wat men zou verwachten indien spijbelen een zelfbestendigend karakter heeft. Weten dat medeleerlingen spijbelen, vooral als dat niet ontdekt wordt, inspireert mogelijk andere leerlingen.

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

3.5 SPIJBELLEN GEDUID

3.5.1 Algemene modelopbouw

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

Tabel 3.5 geeft per databank een overzicht van de bivariate associaties tussen de verschillende kenmerken en spijbelen. Zij biedt een beschrijving bij welke leerlingen spijbelen meer of minder voorkomt, een profielschets dus. Deze tabel wordt gevolgd door een tabel waarin de resultaten van de multivariate analyses worden getoond. Dat betekent dat voor elk kenmerk de associatie werd uitgezuiverd voor de overlap met andere kenmerken. Dat multivariate model kwam tot stand door in een aantal geneste modellen

steeds meer kenmerken aan de regressievergelijking toe te voegen. De afzonderlijke modellen per databank worden in hoofdstuk 4 gegeven en besproken.

TABEL 3.5 BELANGRIJKE BIVARIATE EFFECTEN PER DATABANK NAAR SPIJBELEN

	LPP	MPJ	JOP2	ICCS	JOP BXL	JOP ANT	JOP GENT
Het thuismilieu							
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	+++	++	++	+++		+	+++
Opleidingsniveau ouders (0: geen van beide ouders hoogopgeleid)	---	--	--	--		--	---
Thuis taal (0: Nederlands)	/	/	/	+++		+++	+++
Positieve financiële situatie	/		---	-		-	---
Ouders wonen niet meer samen (0: ouders wonen nog samen)	+++	+++	++	+	+++	+++	+++
Relatie met de ouders	---	---	---		---	---	---
Opvolging door de ouders	---	---		---		---	---
Belang onderwijs voor de ouders	/	/	/	/	/	-	
Het individu							
Geslacht (0: meisje)	+++	++		+++		+	
Leerjaar	+++	+++	/	/	+++	+++	+++
Leeftijd	/	/	+++	/	/	/	/
Onderwijsvorm (0: ASO)	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
B-attest	+++	+++	/	+++	+++	+	+++
C-attest	+++	/	+++	+++	+++	+++	+++
Laag zelfbeeld	+		+++				
Hoog zelfbeeld	+						
Negatief toekomstperspectief		+	+++	+++		+	+++
Bijjob of vakantiejob tijdens de schoolweek (0: geen bijjob of tijdens schoolvakantie)	+++	+++	/	++	/	/	/
Antisociaal gedrag	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Commerciële & ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding	+++	+++	/	+++	/	/	/
Tijdsintensief verenigingsleven (aantal uur in de week)	/	+++ ⁵⁰	/	/	/	/	/
Aantal verenigingen actief lid	/	+++ ⁵¹			/	/	
Slachtofferschap	---	++					/
Hoge mate van onveiligheidsgevoelens	/	/	--	+++			
Niet-gelovig (0: Christen)	/	/	/	/	+++	+	+++
Moslim (0: Christen)	/	/	/	/			+++

⁵⁰ Leerlingen die meer dan vijf uur per week naar een vereniging gaan, spijbelen meer dan leerlingen die tussen de één en de vijf uur per week naar een vereniging gaan. Leerlingen die minder dan 1 uur participeren aan het verenigingsleven spijbelen ook meer.

⁵¹ Ook hier komt het U-verband terug.

De school							
Leermotivatie / academisch zelfconcept / schoolwaardering	---	/	---	--	---	---	---
Positieve relatie met medeleerlingen	-	/	/	/	/	/	/
Participatief klas- & schoolklimaat	---	/	/	-	/	/	/
Authoritatieve schoolstijl	---				/	/	/
Proportie jongens in de school	+++	/	/				
Proportie leerlingen van vreemde oorsprong in de school	+	/	/	+++			++
Proportie spijbelaars in de school	+++	/	/	+++	+++	+++	+++
Vrienden							
Beste vriend zit op dezelfde school (0: beste vriend zit niet op dezelfde school)	---	---	/	/	/	/	/
Peerpressure delinquentie	/	/	/	/	/	+++	+++
De samenleving							
Sociale demotie	/	/	/	+++	/	/	/
Anomie	/	/	/	+++	/	/	/
Futiliteit	/	/	/	/	/	+++	+++

BRON: LPP (2002), MPJ (2002), JOP 2 (2008), ICCS (2009), JOP BRUSSEL (2010), JOP A&G (2012)

LEGENDE: - = NEGATIEF EFFECT ; + = POSITIEF EFFECT ; / = NIET GEMETEN IN DE DATABANK, BLANCO = GEEN EFFECT.

P≤,001 = +++ OF --- ; P≤,01 = ++ OF -- ; P≤,05 = + OF - ; P≤,10 = (+) OF (-).

TABEL 3.6 BELANGRIJKE MULTIVARIATE EFFECTEN PER DATABANK NAAR SPIJBELEN

	LPP	MPJ	JOP2	ICCS	JOP BXL	JOP A&G
Het thuismilieu						
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	+		+			(+) ⁵²
Opleidingsniveau ouders (0: geen van beide ouders hoogopgeleid)				++		
Thuis taal (0: Nederlands)	/	/	/			
Positieve financiële situatie	/			(-)		
Ouders wonen niet meer samen (0: ouders wonen nog samen)					(+)	+++
Relatie met de ouders					---	
Opvolging door de ouders	(-)	--		-		
Belang onderwijs voor de ouders	/	/	/	/	/	
Het individu						
Geslacht (0: meisje)	-					--
Leerjaar	+++	+++	/	/	+++	+++
Leeftijd	/	/	+++	/	/	/
Onderwijsvorm (0: ASO)		++				
B-attest		+++	/			
C-attest	+++	/	(+)		+	+++
Laag zelfbeeld						
Hoog zelfbeeld						
Negatief toekomstperspectief						
Bijjob of vakantiejob tijdens de schoolweek (0: geen bijjob of tijdens schoolvakantie)	(+)		/		/	/
Antisociaal gedrag	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Commerciële & ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding	+	+++	/	+++	/	/
Tijdsintensief verenigingsleven (aantal uur in de week)	/	(+) ⁵³	/	/	/	/
Aantal verenigingen actief lid	/				/	/
Slachtofferschap	(-)					
Hoge mate van onveiligheidsgevoelens	/	/				
Niet-gelovig (0: Christen)	/	/	/	/		
Moslim (0: Christen)						
De school						
Leermotivatie / academisch zelfconcept / schoolwaardering	-	/	--			---
Positieve relatie met medeleerlingen	-	/			/	/

⁵² Het effect van de restcategorie wordt niet wegverklaard ***⁵³ Enkel tijdsintensieve verenigingsparticipatie is licht significant (*)

Participatief klas- & schoolklimaat	/	/	/	/
Authoritatieve schoolstijl			/	/
Proportie jongens in de school	/	/		
Proportie leerlingen van vreemde oorsprong in de school	/	/		
Proportie spijbelaars in de school	+++	/	/	+++ +++
Vrienden				
Beste vriend zit op dezelfde school (0: beste vriend zit niet op dezelfde school)	(-)	/	/	/
Peerpressure delinquentie	/	/	/	+++
De samenleving				
Sociale demotie	/	/	/	/
Anomie	/	/	/	/
Futiliteit	/	/	/	/

BRON: LPP (2002), MPJ (2002), JOP 2 (2008), ICCS (2009), JOP BRUSSEL (2010), JOP A&G (2012)

LEGENDE: - = NEGATIEF EFFECT ; + = POSITIEF EFFECT ; / = NIET GEMETEN IN DE DATABANK, BLANCO = GEEN EFFECT.

P≤,001 = +++ OF --- ; P≤,01 = ++ OF -- ; P≤,05 = + OF - ; P≤,10 = (+) OF (-).

Bij de opbouw van de modellen werd volgende logica gevolgd. In een eerste model voegen we de gemakkelijk toegankelijke indicatoren in. Het gaat om kenmerken die ofwel heel eenvoudig verzameld kunnen worden (zoals de leeftijd, de onderwijsvorm en het geslacht) ofwel door de overheid reeds verzameld worden, bijvoorbeeld in het kader van maatregelen rond onderwijsachterstelling. Daarbij maakten we wel gebruik van zoveel mogelijk beschikbare informatie, veeleer dan de indeling die binnen de administratie gehanteerd wordt over te nemen. Zo operationaliseren we de opleidingscontext waarbinnen een kind opgroeit aan de hand van informatie over beide ouders (indien van toepassing) en niet alleen het opleidingsniveau van de moeder⁵⁴. De relevantie van deze GTI's schuilt vooral in de signaalfunctie die ze vervullen. Een efficiënt en effectief (spijbel)beleid is maar mogelijk indien aan twee voorwaarden wordt voldaan. Ten eerste is een grondig inzicht vereist in de dynamiek van de problematiek die men wil aanpakken. Dat vereist zeer gedetailleerde gegevens die verduidelijken in welke gedrags- en opvattingenpatronen spijbelen is ingebed. Maar ten tweede zijn er ook indicatoren nodig die toelaten op een relatief eenvoudige wijze de problematiek te herkennen. Een beleid heeft nood aan ankerpunten, kenmerken waarvan we weten dat ze een aanvaardbare voorspellingskracht hebben met betrekking tot de bestudeerde problematiek. De GTI's situeren zich in de context van dat laatste. Ze bieden weinig inzicht op waarom een bepaalde jongere spijbelt, maar laten wel toe risicoprofielen af te bakenen. In de literatuur wordt regelmatig gesuggereerd dat scholen of overheden het profiel van een leerling in kaart zouden moeten brengen om spijbelgedrag op een gepaste

⁵⁴ Het al dan niet krijgen van een studiebeurs werd in de verschillende databanken niet bevraagd. De kans is immers zeer reëel dat leerlingen hierover niet of onvoldoende op de hoogte zijn.

wijze te kunnen beantwoorden. In Groot-Brittannië wordt gewerkt met een soort verkeerslichtensysteem waarbij leerlingen afhankelijk van hun afwezigheidsgeschiedenis een kleur krijgen (Reid, 2003). Afhankelijk van de specifieke categorie waarin zij zich bevinden wordt op elke bijkomende afwezigheid anders gereageerd. Dat vormt de meest elementaire vorm van actie waarbij men rekening houdt met het spijbelprofiel, namelijk de frequentie van het spijbelen.

In het tweede model worden andere individuele kenmerken, waarvan uit de literatuur bleek dat ze mogelijk relevant zijn voor het duiden van spijbelen, ingevoerd. Voor iedere databank werd steeds de beschikbare informatie maximaal uitgeput. Het is dus niet zo dat we alleen kenmerken opnemen die in alle databanken beschikbaar zijn. In een volgend model worden de contextkenmerken van de school ingevoerd. Ze geven een antwoord op de vraag of de kans op spijbelen van een leerling varieert naargelang de kenmerken van de school waar men onderwijs volgt. In een laatste model nemen we kenmerken op die verwijzen naar anti-sociaal of normovertredend gedrag en de vrijetijdsbesteding. In overeenstemming met de idee dat spijbelen een risicokenmerk is voor normoverschrijdend gedrag, vinden we in elke databank een sterke samenhang met spijbelen. Sterker, een principale componentenanalyse op de verschillende vormen van anti-sociaal en normoverschrijdende gedragingen levert voor elke databank slechts één dimensie op⁵⁵. Het in een breder gedragspatroon ingebed zijn van spijbelen, houdt ook sterk verband met de smaken en voorkeuren van jongeren wat betreft de vrijetijdsbesteding. Afhankelijk van de betrokken databank werd deze laatste lichtjes anders geoperationaliseerd. Maar de gemene deler onderscheidt vooral of de jongere een meer commerciële op amusement gerichte vrijetijdsbesteding verkiest (bijvoorbeeld 'op café gaan', 'langs gaan bij vrienden' of 'naar de film gaan'). We beschouwen de kenmerken van het smaak- en gedragspatroon van jongeren als indicatoren voor de culturele ruimtes waarin jongeren zich bewegen. Het is ook langs die culturele kenmerken dat we verwachten dat schoolcontexteffecten hun invloed laten gelden. Als dat het geval is zouden deze contexteffecten na controle voor de culturele kenmerken moeten verkleinen. Daarom voeren we deze kenmerken pas in een laatste model in. Het is de sterkte en significantie van de overblijvende effecten in dat model die in voorgaande tabel worden gerapporteerd.

Men dient het finale model echter goed te interpreteren. Het is met de hier beschikbare data onmogelijk om wat betreft de relatie tussen het antisociaal gedrag en de voorkeuren in de vrijetijdsbesteding enerzijds en spijbelen anderzijds oorzaak en gevolg van elkaar te onderscheiden. Dat maakt het niet onwaarschijnlijk dat een aantal van de effecten van de andere kenmerken in het finale model niet significant worden bevonden omdat ze een effect

⁵⁵ Voorbeelden van anti-sociale en normoverschrijdende gedragingen zijn kleine criminaliteit, vandalisme, gewelddadig gedrag en druggebruik. Voor de analyses werd telkens een samengestelde indicator geconstrueerd waarin spijbelen uiteraard niet opgenomen werd.

hebben op antisociaal gedrag in zijn geheel. Het controleren voor de metadimensie zorgt er dan voor dat de kenmerken niet langer significant worden, terwijl ze eigenlijk wel relevant zijn. Een voorzichtige interpretatie ziet de kenmerken die in het voorlaatste model significant zijn als relevant. Onderhavige tekst bespreekt deze dan ook. Kenmerken die zelfs na controle voor de voorkeur voor vrijetijdsbesteding en antisociaal gedrag nog significant samenhangen met spijbelen, hebben via dezelfde redenering een bijzondere relevantie.

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

Zoals reeds eerder aangegeven, worden we geconfronteerd met een scheve verdeling. Dit brengt met zich mee dat er veel meer relaties werden geschat dan dewelke we hier presenteren. De kenmerken die noch bivariaat noch multivariaat een effect hadden en het effect van andere kenmerken ook niet medieerde, tonen we niet. Zo vonden we in de meeste databanken geen relevantie van het zelfbeeld, subjectieve populariteit, angstgerelateerde schoolafwezigheid en gepest worden. We nemen deze kenmerken wel mee in de analyses van de nieuwe databank. Zelfs na die selectie worden in de verschillende modellen veel kenmerken ingevoerd. Dat is een logisch gevolg van de complexiteit van het fenomeen spijbelen. Met de scheve verdeling van de dichotome spijbelmaat loopt die werkwijze echter het risico een gebrek aan statistische power te hebben en dus te snel tot de conclusie te komen dat een effect niet significant is. In deze context is het mogelijk interessant in een volgende stap te zoeken naar een beperkt aantal meta-dimensies, waarbij we een beperkt aantal kenmerken invoegen. Dat wordt momenteel gedaan. De resultaten ervan zijn dan ook nog niet aanwezig in dit rapport. De scheve verdeling is waarschijnlijk ook verantwoordelijk voor het vaak niet vinden van random-effecten⁵⁶ en interacties. Deze worden in de literatuur veelvuldig gesignaleerd, weliswaar vaak op basis van kwalitatief onderzoek, maar we vonden hiervoor weinig steun. Dat probleem wordt mogelijk opgelost met de nieuwe bevraging waarin normaal gezien meer spijbelaars aanwezig zijn.

3.5.2 Significante anderen: Familie, vrienden en leerkrachten

Jongeren die secundair onderwijs in de tweede of derde graad volgen, beschouwen we als adolescenten. Ze bevinden zich een fase tussen de kindertijd en de volwassenheid. Jongeren van die leeftijd zijn volop bezig zichzelf en hun grenzen te verkennen. Het maakt hen vaak

⁵⁶ Daarmee bedoelen we dat de relatie tussen een kenmerk en spijbelen varieert over de scholen.

gevoelig, soms wispelturig en vooral vatbaar voor groepsdruk. Ter vergelijking: in 2012 ging 30,5 procent van de jongeren die in Antwerpen of Gent onderwijs volgen akkoord met de stelling 'met mijn vrienden doe ik vaker iets wat niet mag, dan wanneer ik alleen ben'⁵⁷. De vatbaarheid voor de opvattingen van significante anderen, vergroot de rol van die bindingen. De bindingstheorie gaat ervan uit dat de kans op spijbelen het laagst zal zijn als alle significante anderen een schoolbevorderende houding aannemen. Voor de ouders en de leerkrachten kan dat eenvoudig in kaart gebracht worden door de aard en kwaliteit van de relatie te bekijken. Het spreekt voor zich dat leerkrachten leerlingen zullen aanmoedigen naar school te komen. Voor ouders ligt dat mogelijk niet altijd zo eenvoudig maar in het algemeen weten we dat de overgrote meerderheid van de ouders principieel het belang van school en onderwijs erkent (zie bijvoorbeeld Dalziel & Henthorne, 2005). Voor de vrienden licht die relatie complexer. Uit de literatuurstudie bleken verschillende voorbeelden waarbij (frequente) spijbelaars vaak een eigen cultuur ontwikkelen en vriendschapsrelaties met andere spijbelaars opbouwen. In de verschillende databanken werden de relaties met de significante anderen uitgebreid bevraagd.

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

Vanuit een vrij gelijkaardigere redenering zijn twee andere verbanden interessant: de relatie met vrienden en de relatie met de leerkrachten. In twee databanken hebben we informatie over of de beste vriend al dan niet op dezelfde school zit als de jongere die bevraagd werd.

⁵⁷ Dit item werd niet in andere databanken bevraagd.

Jongeren waarvoor dat niet het geval is, hebben afhankelijk van de bestudeerde databank respectievelijk 9,7 (LLP 2002) procentpunten en 13,8 (MPJ2002) procentpunten meer kans ooit te spijbelen. Slechts bij één databank blijft dat effect significant in het finale model (LLP2002). Het is op dat punt dus niet het feit dat de beste vriend niet op dezelfde school zit zelf die een rol speelt, wel het feit dat jongeren wiens beste vriend niet op de school zit waar hij zoveel tijd doorbrengt, andere opvattingen en gedragingen stellen die spijbelen in de hand werken. Een indicatie daarvoor wordt gevonden in de vaststelling dat leerlingen die aangeven dat zij onder invloed van hun vrienden wel eens iets doen wat niet mag of wat zij strikt genomen niet zouden doen, een grotere kans hebben ooit te spijbelen. Als we leerlingen ordenen en vervolgens in drie gelijke groepen indelen naar gelang zij meer of minder peer pressure rapporteren, dan bedraagt het verschil tussen de groep die het hoogst en laagst scoort bij de 20 procentpunten. Interessant daarbij is de sterke toename in de categorie meer dan 3 keer spijbelen naarmate leerlingen meer groepsdruk rapporteren. Occasioneel spijbelen is in zekere mate een collectieve aangelegenheid⁵⁸. Mensen verwerven een identiteit en eigenheid in dialoog met anderen. Occasioneel spijbelen kan daarbij beschouwd worden als een manier om de eigen grenzen af te toetsen.

TABEL 3.7 BIVARIATE ASSOCIATIE ANTISOCIAAL GEDRAG EN PEERPRESSURE NAAR SPIJBELLEN

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

BRON: JOP ANTWERPEN & GENT (2012)

Naast de ouders en de vrienden vormen leerkrachten de derde groep significante anderen die vrij rechtstreeks bij de schoolloopbaan van de jongere betrokken zijn. Leerkrachten hebben met ouders gemeen dat zij zich in een ongelijke relatie tot elkaar verhouden. Die ongelijkheid wordt niet noodzakelijk aanvaard, maar anders dan bij vrienden gaat het in principe wel steeds om anderen die de omgeving zal erkennen als een voor de jongere hiërarchische meerdere. Op dat punt verschillen zij van vrienden, wiens invloed mogelijk groter is maar niet via een door de omgeving erkende ongelijkheid tot stand komt. In de

⁵⁸ Enige voorzichtigheid is op dit punt aangewezen gegeven de zeer ruwe spijbelindicator én de bestaande literatuur die toont dat de veralgemening in het geval van spijbelen moeilijk is.

manier waarop leerkrachten en ouders invloed hebben op het spijbelgedrag, zo tonen de analyses, verschillen ze echter. Terwijl bij ouders vooral een directe vorm van controle van invloed is op het spijbelgedrag van jongeren speelt bij leerkrachten veel meer de invloed van een vertrouwensrelatie een rol (resultaten op basis van LLP2002; niet afzonderlijk getoond). Het belang van een sterke vertrouwensrelatie tussen de leerling en de leerkracht bevestigt eerder onderzoek (zie bijvoorbeeld (Attwood & Croll, 2006; Reid, 1999; Sälzer, Trautwein, Lüdtke, & Stamm, 2012). Vooral de mate van verbondenheid met de leerkrachten, een teken van gezag, zal de jongeren ervan weerhouden spijbelgedrag te stellen.

3.5.3 De schoolloopbaan

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

We beschikken in de databanken over drie relevante kenmerken van de schoolloopbaan. Namelijk het leerjaar, de gevolgde onderwijsvorm en de mate waarin slechte prestaties gesanctioneerd werden met een B- of C-attest⁵⁹.

In overeenstemming met de literatuur komt spijbelen vaker voor in de hogere leerjaren. In dit project wordt vooral gekeken naar de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. In een aantal databanken hebben we echter ook gegevens over leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs. Spijbelen komt er gevoelig minder voor in vergelijking met de hogere jaren. Ongeveer 15 procent van de leerlingen uit de eerste graad geeft aan ooit gespijbeld te hebben. Dat percentage ligt zes (Antwerpen en Gent) tot tien procentpunten (Brussel) hoger in de steden. Ook wordt duidelijk dat spijbelen in het tweede leerjaar secundair onderwijs reeds gevoelig vaker voorkomt (6 tot 13 procentpunten) dan in het eerste leerjaar secundair onderwijs. Het bevestigt een patroon dat ook in de hogere jaren

⁵⁹ Voor de ICCS databank is het leerjaar constant aangezien alleen leerlingen van het 4^{de} leerjaar bevraagd werden. In MPJ wordt het B- en het C-attest niet bevraagd; in JOP-2 wordt het B-attest niet bevraagd.

verder gevolgd wordt: in hogere leerjaren wordt meer gespijbeld. Het percentage spijselaars loopt op zodat in het zesde jaar gemiddeld ongeveer de helft van de leerlingen ooit gespijbeld heeft. Die cijfers stellen de problematiek mogelijk nog te rooskleurig voor. Dat komt omdat de meest frequente spijselaars, in het bijzonder diegenen die ook (veel) schoolvertraging hebben opgelopen, een hogere kans hebben ongekwalificeerd uit te stromen en dus nooit de hoogste leerjaren van het secundair onderwijs bereiken.

TABEL 3.8 RIJPERCENTAGES VAN LEERJAAR VAN DE LEERLINGEN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS NAAR SPIJBELN.

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
MPJ 2002 (N=1669, MISSINGS=100)						
Tweede leerjaar	84,2%	7,0%	6,6%	1,9%	0,3%	316
Derde leerjaar	73,2%	14,9%	8,0%	2,1%	1,9%	377
Vierde leerjaar	64,4%	17,8%	12,9%	4,1%	0,8%	365
Vijfde leerjaar	56,0%	24,7%	15,1%	3,9%	0,3%	332
Zesde leerjaar	47,0%	29,7%	18,3%	3,9%	1,1%	279
Totaal	65,5%	18,5%	11,9%	3,2%	0,9%	1669
$X^2 = 127,483$ (df=16), $p < 0,001$						
LPP 2002 (N=3410, MISSINGS=27)						
Tweede leerjaar	85,6%	7,8%	4,1%	1,0%	1,4%	1756
Vierde leerjaar	69,3%	14,5%	11,1%	3,1%	2,1%	1654
Totaal	77,7%	11,1%	7,5%	2,0%	1,7%	3410
$X^2 = 139,051$ (df=4), $p < 0,001$						
ICCS 2009 (N=1918, MISSINGS=64)						
Vierde leerjaar	67,7%	16,5%	12,1%	3,1%	0,6%	1918
Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Leeftijd JOP 2 2008 (N=1401, MISSINGS=27)						
12 – 14 jaar	92,3%	5,7%	1,2%	0,2%	0,5%	418
14 – 16 jaar	88,0%	6,4%	2,0%	1,7%	2,0%	357
16 – 17 jaar	73,1%	14,4%	5,3%	4,4%	2,7%	450
18 + jaar	58,0%	20,5%	5,1%	5,7%	10,8%	176
Totaal	80,7%	10,6%	3,2%	2,6%	2,9%	1401
$X^2 = 147,079$ (df=12), $p < 0,001$						
Leerjaar JOP Brussel 2010 (N=2290, MISSINGS=226)						
Eerste leerjaar	81,8%	8,5%	3,7%	2,5%	3,5%	401
Tweede leerjaar	68,8%	14,9%	4,4%	2,6%	9,3%	343
Derde leerjaar	67,2%	12,3%	5,0%	4,6%	10,9%	439
Vierde leerjaar	59,4%	14,8%	5,6%	5,1%	15,1%	392
Vijfde leerjaar	44,1%	19,5%	9,5%	6,7%	20,2%	401
Zesde leerjaar	47,1%	15,9%	9,5%	6,7%	20,2%	401
Totaal	61,9%	14,2%	6,4%	4,4%	13,2%	2290
$X^2 = 183,665$ (df=20), $p < 0,001$						
Leerjaar JOP Antwerpen & Gent 2012 (N=3808, MISSINGS=70)						
Eerste leerjaar	82,4%	9,5%	4,1%	1,2%	2,7%	483
Tweede leerjaar	76,1%	10,1%	5,0%	2,5%	6,3%	476
Derde leerjaar	76,6%	9,9%	4,2%	1,9%	7,5%	697
Vierde leerjaar	58,7%	18,1%	8,6%	3,3%	11,3%	630
Vijfde leerjaar	64,9%	16,3%	7,6%	3,1%	8,0%	734
Zesde leerjaar	52,4%	19,2%	11,2%	3,5%	13,6%	572

Zevende leerjaar	36,6%	18,1%	13,4%	5,1%	26,9%	216
Totaal	66,2%	14,3%	7,2%	2,8%	9,5%	3808
$\chi^2 = 302,506$ (df=24), $p < ,001$						

In alle onderzochte databanken komt spijbelen vaker voor in het Beroepsonderwijs dan het Technisch secundair onderwijs. In het Algemeen secundair onderwijs wordt het minst gespijbeld. Afhankelijk van de betrokken databanken bedraagt het verschil tussen het ASO en BSO tussen de 17,5 en 23,2 procentpunten. Alleen in JOP 2 is het verschil gevoelig kleiner maar ook dan bedraagt het nog steeds meer dan 11 procentpunten. In relatieve zin is de proportie die zegt ook gespijbeld te hebben in het BSO ongeveer 1,3 keer groter dan in het ASO. Interessant is ook dat de relatieve verschillen tussen de verschillende onderwijsvormen betrekkelijk groot zijn voor de categorieën die zeggen meer dan 3 keer te spijbelen⁶⁰. Zoals eerder gemeld laten de hier gebruikte databanken niet toe het Deeltijds Beroepsonderwijs als een afzonderlijke categorie te onderscheiden. In de finale modellen is het verband tussen de gevolgde onderwijsvorm en spijbelen grotendeels wegverklaard. Dat is belangrijk omdat auteurs als Reid (2002) relatief vaak verwijzen naar de rol van het curriculum. Volgens Reid, vooral op basis van gespreken met intensieve spijbelaars, loopt de ontwikkeling van die curricula vaak teveel achter op een veranderende maatschappij. Een mogelijk resterend verband tussen de onderwijsvorm en spijbelen, wat evenwel niet gevonden wordt, zou langs die weg (deels) geïnterpreteerd kunnen worden. Het is echter veel plausibeler dat de door Reid bevroegde leerlingen vooral een verkeerde studiekeuze maakten.

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

Een verminderde studiebetrokkenheid, een laag academisch zelfconcept of een laag schoolwelbevinden blijken allemaal een voedingsbodem te zijn voor spijbelgedrag. Tekenend

⁶⁰ Zoals eerder verduidelijkt werd dit slechts in twee databanken op deze manier bevroegd. In de andere vraagverwoording is de uiterste categorie zo dun bevolkt dat geen stabiele verhouding kan berekend worden.

in dat opzicht zijn de verschillen voor leermotivatatie. Als we leerlingen ordenen en vervolgens indelen in drie gelijke groepen naar gelang de leermotivatatie, dan bedraagt de kans ooit te spijbelen in de groep die het hoogst scoort 9,1 procent. Dat is 28 procentpunten of meer dan 4 keer lager dan bij de groep die het laagst scoort voor leermotivatatie. Als we op eenzelfde wijze kijken naar de schoolbetrokkenheid, dan bedraagt de kans ooit te spijbelen in de groep die het hoogst scoort 18,2 procent. Dat is 29 procentpunten of meer dan 4 keer lager dan bij de groep die het laagst scoort voor schoolbetrokkenheid.

Interessant is ook dat deze effecten in zekere mate in het multivariate model overeenind blijven⁶¹. Dat betekent dat het wel degelijk zin heeft rechtstreeks op deze kenmerken te werken. Dat is goed nieuws voor scholen en leerkrachten aangezien het kenmerken zijn die rechtstreeks verwijzen naar de kern van hun opdracht *en* waar op individuele basis aan gewerkt kan worden. Dat laatste is niet onbelangrijk. De maatregelen die in de literatuur doorgaans voorgesteld worden ter bestrijding van spijbelen hebben met elkaar gemeen dat ze allen uitgaan van een zogenaamd 'geïntegreerde' aanpak. Dat betekent dat meerdere maatregelen worden genomen dewelke binnen de school breed gedragen zijn. Vaak betreft de school er ook externe partners bij zoals de jeugdbrigade van de politie. Een dergelijke totaalaanpak is sterk afhankelijk van de algemene organisatie van de school. In die zin biedt ze weinig handelingsruimte voor individuele leerkrachten en ander onderwijzend personeel⁶². Het vastgestelde rechtstreekse verband tussen schoolsucces en spijbelgedrag, biedt die ruimte wel. We weten dat kenmerken als studiemotivatatie, academisch zelfbeeld en dergelijke vrij sterk samenhangen met studieprestaties (Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker, & Onghena, 2004). Veel inzetten om alle leerlingen over de lat te krijgen, kan op die manier ook een middel zijn om als individuele leerkracht spijbelen tegen te gaan.

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

⁶¹ Dat is het geval voor schoolbeleving in JOP2, leermotivatatie in LLP2002; schoolbeleving in JOP Antwerpen en Gent.

⁶² Leerkrachten klagen er in die context overigens vaak over dat de toegenomen complexiteit in de registratie van spijbelaars, in het bijzonder het gebruik van elektronische registratie, hen als eerstelijnsbetrokkene enigszins buiten spel zetten (Malcolm, Wilson, Davidson, & Kirk, 2003: 52).

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

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

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

Een groot probleem in de huidige onderwijsorganisatie is dat leerlingenstromen een eenrichtingsverkeer zijn die vloeien van het Algemeen naar het Technisch en het Beroepsonderwijs. Een proces dat institutioneel verankerd is in het bestaan van het B-

attest⁶³. Op die manier wordt er veel probleemgedrag gekanaliseerd in een onderwijsvorm die sowieso al gekenmerkt wordt door een sterkere aanwezigheid van leerlingen met een zwakke sociale achtergrond, een hogere kans op schoolproblemen, kortom, leerlingen met een verhoogd risico op spijbelen. Het Beroepsonderwijs importeert ook veel spijbelgedrag. Een import die op zijn beurt weer bijdraagt aan de maatschappelijke beeldvorming van de onderwijsvormen en op die manier een zelf bestendigend karakter krijgt. Vandaag wordt in onderwijsmiddens vaak gesproken over de herwaardering van het Beroepsonderwijs. Hoe kan een dergelijke herwaardering ooit plaatsvinden zolang systemen gehandhaafd blijven die de *inhoud* van het onderwijs (algemeen vormend of vakspecifieke vaardigheden en kennis) vermengen met het *niveau* van dat onderwijs? Het gaat er daarbij niet over dat er altijd leerlingen zullen zijn die te hoog mikken en dus de mogelijkheid moeten krijgen een studierichting te kunnen volgen die beter aansluit bij hun leerniveau. Het gaat er wel over dat er geen enkele goede reden is om aan te nemen dat algemeen vormende kennis moeilijker of complexer zou zijn dan vakspecifieke kennis en vaardigheden, zoals het gebruik van het B-attest wel suggereert.

3.5.4 Tijd

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

In de betrokken databanken hebben we twee indicatoren die verwijzen naar de tijdsbesteding van de jongeren: (1) de tijd dat ze wekelijks spenderen aan het verenigingsleven en (2) of leerlingen al dan niet een bijbaan hebben. Voor de bijbaan hebben we geen gegevens over de precieze kenmerken van het bijbaantje (zoals het aantal uren, de tijdstippen waarop deze uren gepresteerd werden)⁶⁴. We kunnen wel een onderscheid maken tussen jongeren die niet, alleen in de schoolvakanties of tijdens het schooljaar werken.

⁶³ Het feit dat het krijgen van een B-attest, indien bekeken over alle databanken, toch een minder grote impact heeft dan het krijgen van een C-attest ontkracht die stelling uiteraard niet.

⁶⁴ In de literatuur wordt een negatieve invloed verwacht indien er zeer veel uren gewerkt wordt en/of deze uren laat 's avonds of 's nachts worden gepresteerd.

De bivariate associaties bieden steun voor de idee dat een drukke tijdsbesteding gepaard gaat met meer spijbelen. Zowel jongeren met een bijbaantje tijdens de schoolweek⁶⁵ als jongeren die veel tijd besteden aan het verenigingsleven, hebben inderdaad een hogere kans te spijbelen (MPJ2002). Wat betreft de tijd doorgebracht in het verenigingsleven, blijkt meer dan vijf uur een drempelwaarde te zijn. De relatie met de tijdsbesteding aan het verenigingsleven is echter niet-lineair waarbij ook leerlingen die niet of nauwelijks tijd aan het verenigingsleven spenderen eveneens een hogere kans hebben te spijbelen. Waarschijnlijk gaat het hier om twee types spijbelaars waarbij diegene die niet deelnemen aan het verenigingsleven minder sociaal bekabeld zijn en op die manier minder gebonden zijn aan de school. Jongeren die daarentegen veel tijd aan het verenigingsleven spenderen zijn mogelijk net te sterk sociaal bekabeld en komen op die manier in tijdsnood of raken oververmoeid. Dit komt tot uitdrukking als we de categorie heel vaak spijbelen in rekenschap brengen. Frequente spijbelaars⁶⁶ bevinden zich hoofdzakelijk binnen het type spijbelaars die niet deelnemen aan het verenigingsleven. Als we het verenigingstype gaan onderverdelen naar intensieve tijdsbesteding valt het op dat hoofdzakelijk ontspanningsverenigingen (bijvoorbeeld sportverenigingen en hobbyclubs) en jeugdwerk en culturele verenigingen (bijvoorbeeld jongerenbeweging en jeugdatelier) een hoge tijdsbesteding vragen.

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

⁶⁵ Er is geen verschil in de kans ooit te spijbelen tussen jongeren die een bijbaan hebben tijdens de vakanties en jongeren die geen bijbaan hebben.

⁶⁶ Enige voorzichtigheid is hierbij aangewezen gegeven de ruwe spijbelindicator.

3.5.5 Maakt de school het verschil?

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

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

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

Als het gaat over registratie of detectie wordt scholen onder meer aangeraden slechts één in- en uitgang te hebben, eventueel elektronisch te registreren, en indien dat niet mogelijk is zoveel mogelijk variatie te leggen in de registratieprocedure voor afwezigheden. Die detectie blijft overigens niet beperkt tot de school zelf. Via zogenaamde *truancy sweeps* wordt in Groot-Brittannië controle uitgevoerd bij jongeren die tijdens de schooluren in shoppingcentra of nabijgelegen cafés aanwezig zijn. Bij detectie gaat het doorgaans vooral om de aanwezigheid. Een stap verder is het eerder aangehaalde systeem waarbij ook de afwezigheidsgeschiedenis in kaart wordt gebracht. Meestal worden leerlingen dan ingedeeld in een groep met kleurcode naar gelang hun afwezigheid (Reid, 2003). Onder het motto

voorkomen is beter dan genezen, zetten scholen zwaar in op preventie. Sommige scholen organiseren competities tussen klassen of tussen leerlingen waarbij een hoge aanwezigheid beloond wordt. Soms wordt daarbij een absolute standaard gehanteerd (bijvoorbeeld 90 procent aanwezigheid). In andere gevallen worden alleen de beste leerlingen of klassen beloond. Nog andere scholen spelen rechtstreeks in op binding door het organiseren van schoolclubs of schoolontbijten. Maatregelen die onder *remediëring* vallen, kunnen verder onderverdeeld worden in drie groepen. Het betrekken van externe instanties is er één van. In Engeland ondersteunt de *Educational Welfare Service* scholen bij specifieke problemen. Andere scholen maken aangepaste lessenroosters voor de re-integratie van zeer problematische spijbelaars, gebruiken een mentorsysteem of organiseren ophaaldiensten indien de ouders niet in staat zijn om het kind naar school te brengen. Soms zijn die maatregelen bijzonder groots opgezet. In Engeland bestaan bijvoorbeeld projecten waarbij teams van 'spijbelbestrijders' van school naar school trekken om specifieke probleemsituaties aan te pakken. In andere gevallen zijn de maatregelen beperkter. Heel veel wordt er vandaag ingezet op zogenaamd 'early detection'. Hierbij neemt de school zelfs bij een kortstondige afwezigheid contact op met de jongere of zijn ouders. In Gent wordt momenteel geëxperimenteerd met een systeem waarbij ouders per sms op de hoogte worden gebracht indien hun kind afwezig is. Over de precieze effectiviteit van die maatregelen is weinig geweten. Wel zijn er een aantal studies die heel specifieke en groot opgezette interventieprogramma's, zogenaamde schemes, evalueren (zie bijvoorbeeld Claes, Hooghe, & Reeskens, 2009; Eastman, Cooney, O'Connor, & Small, 2007; Epstein & Sheldon, 2002; Reid, 2003, 2011).

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

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

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

Interessant is dat alle verbanden verklaard worden van zodra gecontroleerd wordt voor het aantal spijbelaars in een school⁶⁷. Die bevinding heeft twee belangrijke implicaties. Ten eerste wordt duidelijk dat een leerling *onafhankelijk* van zijn eigen kenmerken een hogere kans heeft te spijbelen als er in zijn school meer gespijbeld wordt. Omdat het hier gaat om een laagdrempelige vorm van spijbelen dient dit contexteffect waarschijnlijk begrepen te worden vanuit de vaststelling dat spijbelen een zekere moed en durf vraagt (Reid, 2002). In scholen waar meer gespijbeld wordt zullen leerlingen vaker vaststellen dat 'onopgemerkt' spijbelen lukt en daardoor mogelijk ook meer in de verleiding komen om zelf te spijbelen. Het is niet uitgesloten dat jongeren in dergelijke scholen door medeleerlingen ook vaker aangezet worden tot spijbelen. Het vermeend zelfversterkend karakter van spijbelen waarover zo vaak gesproken wordt in de context van de spijbelloopbaan van een individuele leerling, krijgt op dat punt een bijkomende dimensie. Die vaststelling biedt verdere steun voor het verder investeren in een efficiënt en effectief spijbelbeleid. Met een dergelijk beleid wint een school immers twee keer door zowel de reductie van spijbelen bij individuele leerlingen als door het wegnemen van een belangrijke stimulans op meer spijbelen. Uiteraard geldt echter ook de omgekeerde conclusie dat scholen die meer leerlingen hebben met risicokenmerken op spijbelen dubbel kwetsbaar zijn. Zij hebben immers niet alleen een hogere kans dat leerlingen spijbelen, de aanwezigheid van spijbelaars werkt het spijbelen van die andere leerlingen verder in de hand.

De vaststelling dat het effect van alle schoolkenmerken wegvalt na controle voor het aantal spijbelaars betekent, ten tweede, dat een schoolbeleid zijn effect ook vooral langs die weg laat voelen⁶⁸. Dat biedt scholen in principe een uitstekende want zeer toegankelijke houvast om de effectiviteit van zijn eigen spijbelbeleid af te meten. In de literatuur rond oplossingen voor spijbelen wordt heel vaak de idee geopperd dat scholen meer moeten halen uit de data die ze zelf verzamelen. Op die manier zouden ze sneller zicht krijgen op wat er in hun school gebeurt, daardoor korter op de bal kunnen spelen en daardoor ook met meer eenvoudige problematieken geconfronteerd worden. Voor scholen is dat echter geen eenvoudige opgave

⁶⁷ Zie tabel 6.1 in Bijlage 6.

⁶⁸ Alleszins wat betreft het laagdrempelige spijbelen.

omdat vaak zowel de technisch knowhow als de mankracht voor het verzamelen en gedetailleerd analyseren van gegevens ontbreekt. Dat vormt ook één van de motiverende factoren waarom steden als Antwerpen en Gent scholen bijstaan in het monitoren van het spijbelen. Onze gegevens uit vier databanken tonen echter dat de oefening relatief eenvoudig is waardoor ook scholen die geen beroep kunnen doen op die ondersteuning aan de slag kunnen.

3.5.6 Maatschappijbeelden.

Kenmerkend aan gevoelens van demotie (Laurijssen & Spruyt, 2012; Pelleriaux, 2000) of futiliteit (Demanet & Van Houtte, 2011; Van Houtte & Stevens, 2008) is dat zij een negatief toekomstbeeld koppelen aan een vage groepsidentificatie (mensen zoals wij). In die hoedanigheid gelden ze als een vorm van relatieve deprivatie (Runciman, 1966). Gevoelens van deprivatie worden vaak gezien als een uiting van een copingstrategie (Elchardus & Spruyt, 2012). De vage groepsidentificatie geldt dan als een retorisch middel om zijn ervaringen te depersonaliseren, voor te stellen als een gevolg van een (maatschappelijke) situatie waar het individu geen vat op heeft. Dat is het punt waarop dergelijke gevoelens het meest fundamenteel afwijken van opvattingen die meer exclusief betrekking hebben op de private levenssfeer, zoals de in onderzoek vaak gebruikte indicatoren voor welbevinden (bijvoorbeeld academisch zelfbeeld, schoolwelbevinden en persoonlijk zelfbeeld). Door dergelijke opvattingen aan te nemen, verlegt het individu met andere woorden de verantwoordelijkheid voor de eigen situatie. Tegelijk is het precies ook de groepsidentificatie die ervoor zorgt dat gevoelens van relatieve deprivatie, futiliteit of demotie een voedingsbodem worden voor cultuurwerk, er politiek op gemobiliseerd worden en meer algemeen het voorwerp worden van groepsgedrag (Pelleriaux, 2001). Eerder onderzoek toonde ook dat die gevoelens de neiging hebben zichzelf te realiseren (Laurijssen & Spruyt, 2012). Er bestaat in de literatuur discussie over hoe dergelijke opvattingen theoretisch precies begrepen dienen te worden.

Bekeken vanuit de bindingstheorie gaat het om een opvatting die niet alleen wijst op een gebrek aan binding, maar zelfs op het zich afzetten tegen een als onrechtvaardig ervaren situatie. Een dergelijk verzet is binnen de onderwijssociologie ruim gedocumenteerd maar tegelijk ook controversieel⁶⁹. Bourdieu zou deze gevoelens interpreteren als een internalisatie van het eigen falen en daarbij vooral verwijzen naar de vaagheid en onbepaaldheid van deze gevoelens. Paul Willis (1977), daarentegen, zou dergelijke opvattingen veel meer koppelen aan het hebben van concreet zicht op de sociale verhoudingen. Ook bij Willis neemt dat

⁶⁹ De woordkeuze op dat punt is misleidend aangezien het 'verzet' in dit geval juist een situatie bestendigt. Waar het om gaat is dat de jongeren die deze opvattingen dragen in andere domeinen status zoeken en daarbij zich expliciet trachten te distantiëren van school en onderwijs.

uiteraard niet de vorm aan van een politieke verzetsbeweging. Kenmerkend voor het wangedrag van de 'lads' in *Learning to Labour* was wel dat het erop gericht was ontdekt te worden. Zo werken ze zich nog danig in de nesten precies een dag voor ze uiteindelijk zouden afstuderen. Die werkwijze valt veel moeilijker te begrijpen vanuit een theoretisch kader dat alleen focust op de praktische niet-discursieve kennis. Beiden hebben met elkaar gemeen dat ze aannemen dat dergelijke opvattingen gevolgen hebben voor het handelen van jongeren. Beiden verwachten ook dat deze gevolgen veeleer indirect verlopen. Mensen zijn statuszoekers. Indien de status niet op school gevonden kan worden, zal zij gezocht worden in andere contexten en ruimtes.

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

Gevoelens van demotie en futiliteit werden in twee databanken bevraagd (ICCS, 2009 en JOP Antwerpen en Gent, 2012). Demotie wordt er gemeten met items als "een mooie carrière dat is niet voor ons soort mensen" en "mensen als mijn ouders en ik hoeven geen mooie toekomst te verwachten". De operationalisatie van futiliteit bevat een aantal items die peilen naar een negatief toekomstbeeld (bijvoorbeeld: "de kans is groot dat ik later werkloos zal blijven"). De groepsidentificatie is er aanwezig via items als "mensen als ik mogen nog zo hun best doen, ze verliezen altijd".

De resultaten tonen dat er inderdaad een verband is tussen demotie/futiliteit en de kans ooit te spijbelen. Als we leerlingen ordenen en vervolgens in drie gelijke groepen verdelen naar gelang de aanwezigheid van demotie of futiliteit, dan ligt de kans ooit te spijbelen in de groep die het laagst scoort voor demotie 9,8 procentpunten lager dan bij de leerlingen die het hoogst scoren en voor futiliteit 15,6 procentpunten lager dan bij de leerlingen die het hoogst scoren. Dat verband blijft alleen voor futiliteit bestaan indien ook gecontroleerd wordt voor een reeks kenmerken die verwijzen naar de achtergrond, schoolloopbaan en meer private opvattingen⁷⁰. Die bevinding maakt duidelijk dat in de context van spijbelen het ook gerechtvaardigd is aandacht te besteden aan de meer algemene voorstellingen die leerlingen hebben van het onderwijs en de samenleving waarin ze les volgen en leven. Zoals verwacht verdwijnt dit verband wanneer ook indicatoren voor de smaken en voorkeuren van leerlingen worden opgenomen. Dat toont dat deze maatschappijbeelden het voorwerp worden van cultuurwerk.

⁷⁰ Voor demotie wordt het effect niet langer significant.

3.6 GENDERVERSCHILLEN

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

Onderzoek in Engeland toont dat meisjes op dit vlak een inhaalbeweging hebben gemaakt en nu zelfs vaker spijbelen dan jongens (Reid, 2002). Als het gaat over problematisch spijbelen (30 B-codes) vindt men in Vlaanderen bivariaat geen verschil⁷¹. In de zelfgerapporteerde databanken vinden we wel altijd een verschil en blijken jongens consistent meer te spijbelen dan meisjes. Gelijkaardig onderzoek komt tot eenzelfde conclusie (zie bijvoorbeeld Baker, Sigmon, & Nugent, 2001; Chapple, McQuillan, & Berdahl, 2005; Darmody, Smyth, & McCoy, 2008b; Weden & Zabin, 2005). In vier databanken is dat verschil ook statistisch significant (tabel 5.11). Voor drie databanken zijn de verschillen aanzienlijk (MPJ, LLP, ICCS) en zijn er voor elke 100 meisjes die spijbelen tussen de 108 en 110 jongens aangeven het afgelopen schooljaar te hebben gespijbeld.

In de literatuur worden voor die vaststelling verschillende verklaringen gegeven waarvan de gemene deler gevormd wordt door machogedrag. De kern van dergelijk machogedrag bestaat zowel uit algemeen normoverschrijdend gedrag (iets doen wat niet mag), maar ook uit het bewust afzetten tegen het conformistisch element van schoolgaan (zie '*Studeren is voor mietjes*' cfr. Derks & Vermeersch, 2002). Een grotere voorkeur voor risico's en machogedrag bij jongens zou voor hen de kans op spijbelen vergroten. In elk van de databanken hebben we indicatoren voor die kenmerken⁷². Als we daarvoor controleren zien we inderdaad dat het initieel meer spijbelen van jongens volledig verdwijnt. Jongens zoeken vaker risico's op en vertonen vaker machogedrag en spijbelen vormt daar een onderdeel van. Voor drie databanken draait het effect zelfs om en spijbelen meisjes na controle voor kenmerken die wijzen op een machocultuur meer dan jongens. Dat fenomeen is het sterkst uitgesproken in JOP Antwerpen en Gent, maar doet zich in mindere mate ook voor bij andere databanken. Dat is een belangrijke vaststelling omdat zij tot op zekere hoogte suggereert

⁷¹ Eigen analyses tonen dat na controle voor een aantal relevante kenmerken er weldegelijk verschillen zijn naar gender en jongens vaker problematisch afwezig zijn dan meisjes.

⁷² De specifieke operationalisatie per databank kan in het deel gevonden worden waar per databank een bespreking wordt gegeven.

dat spijbelen bij jongeren veel meer past binnen onschuldig machogedrag of geëxternaliseerd probleemgedrag terwijl bij meisjes veeleer geïnternaliseerde en persoonlijke problemen spijbelgedrag ingeven. Om die hypothese verder te exploreren onderzochten we in welke mate spijbelgedrag genderspecifiek is, dat wil zeggen de mate waarin de relaties tussen relevante kenmerken en spijbelen voor meisjes anders ligt dan voor jongens. Om daarbij ook zicht te krijgen op de kleine en niet significante interacties werden alle modellen afzonderlijk voor jongens en meisjes geschat. Dat is de meest eenvoudige manier om genderspecifieke verschillen te vinden.

TABEL 3.8 : DE RELATIE TUSSEN GENDER EN ZELFGERAPPORTEERD SPIJBELLEN IN VLAANDEREN

	MPJ		LLP2002		ICCS2009	
	V	M	V	M	V	M
Nooit	69,5%	62,0%	82,3%	73,1%	72,5%	62,6%
Bijna nooit	17,8%	18,9%	8,7%	13,3%	13,8%	18,9%
Soms	9,4%	14,0%	6,9%	8,1%	10,1%	14,4%
Vaak	2,3%	4,1%	1,3%	2,8%	3,0%	3,5%
Heel vaak	0,9%	1,0%	0,8%	2,7%	0,6%	0,6%
P verschil	0,003		0,000		0,000	

	JOP2		JOP Brussel		JOP Antwerpen		JOP Gent	
	V	M	V	M	V	M	V	M
Nooit	81,7%	79,8%	57,1%	54,7%	62,5%	55,0%	64,0%	66,3%
1	10,0%	11,2%	13,9%	15,7%	15,3%	14,8%	17,9%	14,3%
2	2,9%	3,4%	7,7%	7,8%	8,8%	8,6%	7,2%	6,5%
3	2,6%	2,7%	5,3%	5,5%	2,7%	4,1%	2,0%	3,3%
Meer dan 3	2,8%	2,9%	15,9%	16,3%	10,6%	17,5%	8,8%	9,6%
P verschil	0,918		0,882		0,001		0,289	

In het algemeen blijken de verschillen klein te zijn en ook statistisch niet significant⁷³. Dat alles wijst erop dat hoewel we wel enkele interessante en theoretisch betekenisvolle

⁷³ De significantie werd getoetst via interactietermen tussen gender en de relevante kenmerken in een model voor de volledige databank. Een strenge interpretatie van die testen leidt tot het besluit dat er eigenlijk geen noemenswaardige interacties zijn. Gegeven de scheve verdeling voor spijbelen én het feit dat er al veel kenmerken in de modellen opgenomen worden, lijkt ons de kans reëel dat de analyses kampen met een gebrek aan statische power. Bovendien blijkt er achter de kleine verschillen weldegelijk een theoretisch plausibele systematiek te schuilen. Die systematiek doet zich bovendien in verschillende databanken voor en wordt in die zin gecrossvalideerd. Die elementen maken dat we het verantwoord vinden ze te bespreken.

verschillen vinden, spijbelen bij jongens en meisjes tot op grote hoogte eenzelfde logica volgt.

Er zijn wel een aantal verschillen. Deze zijn niet groot, maar doen zich wel voor verschillende databanken voor. Ze ondersteunen de stelling dat spijbelen bij meisjes mogelijk iets sterker bepaald wordt door persoonlijke problemen of problemen in de directe omgevings sfeer van de jongere. Specifiek op het niveau van de afzonderlijke databanken krijgen we volgend beeld⁷⁴.

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

In de verschillende databanken doen zich twee regelmaten voor. Spijbelen hangt bij meisjes iets sterker samen met een instabiele gezinssituatie en een vreemde afkomst. Bovendien vinden we ook een sterker verband tussen spijbelen en leeftijd. Spijbelen bij jongens is meer schoolgebonden. Het verband tussen een onregelmatige schoolloopbaan en spijbelen is sterker bij de jongens en in sommige databanken is het verband tussen spijbelen en een technische- of beroepsopleiding sterker. In de literatuur wordt gesuggereerd dat spijbelen bij meisjes meer voorkomt in moeilijke gezinssituaties. We kunnen verwachten dat meisjes sneller -al dan niet oudergemotiveerd- een dag ongeldig van school afwezig zijn om te helpen in het huishouden⁷⁵. Mogelijk is dit verband meer uitgesproken in gezinnen van

⁷⁴ Zie tabellen 6.2 tot 6.7 in bijlage 6.

⁷⁵ We moeten hierin voorzichtig zijn. Op basis van de secundaire databanken kunnen we ons hierover niet uitspreken.

vreemde afkomst. Indien dit zo is betekent dit dat we een interactie-effect moeten vinden tussen het geslacht en de buitenlandse nationaliteit, waarbij de combinatie tussen meisje en buitenlandse nationaliteit versterkend werkt. In de LPP databank (2002) is die interactie ook statistisch significant⁷⁶.

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

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

3.7 NATIONALE ORIGINE

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

⁷⁶ Zie tabel 6.8 in bijlage 6

te klein. Onderstaande tabel beschrijft voor alle databanken de verschillen naar het al dan niet hebben van een migratieachtergrond⁷⁷. Afhankelijk van de betrokken databank bedraagt het verschil tussen jongeren van Belgische origine en jongeren van niet-Belgische origine tussen de 5,5 en 13,2 procentpunten. Met betrekking tot de databank JOP Brussel is dit verschil niet significant, maar dit kan te wijten zijn aan het grote aantal missings waarmee deze bevraging te kampen had (n:806 met betrekking tot de nationaliteit van de ouders).

⁷⁷ In de secundaire analyses operationaliseren we iemand van Belgische origine indien beide ouders van Belgische origine zijn. In de verschillende databanken wordt dit criterium niet op eenduidige wijze bevraagd. In de MPJ en de LPP wordt gepeild naar de herkomst aan de hand van de vraag: 'van welke nationale herkomst is je moeder/vader?'. In de ICCS hanteert men: 'in welke land is je moeder/vader geboren?'. In JOP 2 wordt de nationaliteit van de ouders geoperationaliseerd aan de hand van de vraag: 'waar komt je moeder/vader oorspronkelijk vandaan?'. In JOP Brussel en JOP Antwerpen en Gent hanteert men: 'van welke afkomst is je moeder/vader?'. Het is belangrijk dit mee te nemen bij de interpretatie van de resultaten.

TABEL 3.9 RIJPERCENTAGES VAN DE NATIONALITEIT VAN DE OUDERS VAN LEERLINGEN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN NAAR SPIJBELLEN.

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

De cijfers bevestigen onderzoek dat herhaaldelijk toonde dat leerlingen met een migratiegeschiedenis een aanzienlijk hogere kans hebben ooit te spijbelen. Interessanter is daarom de vraag hoe dat komt? Voor het trachten te beantwoorden van die vraag werd in eerste instantie in de modelopbouw getracht enkele alternatieve verklaringen te toetsen. Zo

weten we dat jongeren met een migratieachtergrond een grotere kans hebben op te groeien in een gezin met weinig hulpbronnen. Laagopgeleide ouders, ouders met financiële problemen, een problematische schoolloopbaan,... hangen op hun beurt sterk samen met de kans dat een leerling spijbelt. Dat suggereert dat een initieel verband tussen nationaliteit en spijbelen in meerdere of mindere mate toegeschreven kan worden aan deze sociaaleconomische en schoolloopbaangebonden factoren. Die verklaring, hoe plausibel ze ook lijkt, wordt door onze gegevens verworpen. De controle voor deze toch uitgebreide set kenmerken kan het initiële verschil nauwelijks weg verklaren. In twee databanken gebeurt zelfs het omgekeerde en nemen de initiële verschillen nog toe. Dat impliceert dat in het geval van nationaliteitsverschillen er duidelijk meer aan de hand is dan alleen een sociaaleconomische problematiek. Waar het dan wel mee te maken heeft kan op basis van deze gegevens niet hard gemaakt worden. Het is strikt genomen mogelijk dat een meer nauwkeurige meting van de sociaaleconomische kenmerken een verklaring biedt, maar heel groot achten we die kans niet. Wel heel belangrijk is de thuistaal. De band tussen de thuistaal en al dan niet hebben van een migratiegeschiedenis is echter zo sterk⁷⁸ dat onmogelijk uitgemaakt kan worden of de thuistaal zelf het verschil maakt dan wel dat het een proxy is voor andere culturele verschillen. In het Vlaams onderwijsbeleid wordt de relevantie van de thuistaal erkend door het al dan niet thuis spreken van het Nederlands als een onderwijsachterstellingsindicator te beschouwen. De redenering in dat geval luidt dat als de instructietaal op school niet overeenstemt met de thuistaal, de leerling een bijkomende hindernis dient te overwinnen. Dat is niet louter een technische aangelegenheid. Het vlot spreken van de taal is ook een voorwaarde om zijn eigen bekommernissen over te kunnen brengen en om met zelfvertrouwen aan het onderwijsproces deel te nemen. In dat opzicht kan de thuistaal ook vanuit de bindingstheorie bekeken worden. Een interessante vraag is of de problematiek van jongeren met een migratieachtergrond volledig tot het element taal te herleiden is. Dat lijkt onwaarschijnlijk⁷⁹, maar met de hier beschikbare gegevens kunnen we dat niet rechtstreeks toetsen.

De heterogene categorie 'niet Belgische origine' in de voorgaande databanken toont slechts een zeer partieel beeld. De databanken verzameld in Antwerpen en Gent laten toe met een meer fijne indeling te werken. In onderstaande tabel wordt voor Antwerpen en Gent de relatie tussen spijbelen en een meer fijnmazige indeling van de nationaliteit van de moeder

⁷⁸ In veel onderzoek wordt vandaag de thuistaal gebruikt als een proxy voor het hebben van een migratiegeschiedenis. In de modellen is het niet mogelijk om de thuistaal en de indicator voor nationale herkomst samen als twee afzonderlijke indicatoren op te nemen.

⁷⁹ Analyse op basis van de databank problematische afwezigheden toont dat de thuistaal een zelfstandig effect blijft hebben na controle voor nationaliteit. Beide factoren blijven een netto-effect behouden indien gecontroleerd wordt voor de andere factor.

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

Met betrekking tot dat laatste en vooruitlopend op de analyses op de databank problematische afwezigheden, stelt zich nog een vraag. Het zou de moeite lonen te onderzoeken hoeveel dagen bepaalde leerlingen effectief niet aanwezig zijn. Vandaag weten we alleen of ze al dan niet 30 halve dagen afwezig zijn. De kans is reëel dat sommige jongeren zodanig vaak afwezig zijn, dat men de vraag moet stellen of het nog redelijk is ze te beschouwen als leerlingen. Daarmee bedoelen we het volgende. Zoals gezegd wordt de term absoluut verzuim binnen de administratie gehanteerd voor jongeren die niet ingeschreven zijn in een de school en ook geen thuisonderwijs volgen. Men zou echter ook van *praktisch absoluut verzuim* kunnen spreken en die term hanteren voor jongeren die in de praktijk nauwelijks onderwijs volgen terwijl ze toch ingeschreven zijn. Het gaat dan om jongeren die af en toe nog op school belanden, bijvoorbeeld indien de school externe instanties ingeschakeld heeft, maar geen enkele binding met school meer hebben en zoveel achterstand opgelopen hebben dat ze nauwelijks les kunnen volgen. Zoiets is meer dan een discussie over definities. Veel van de maatregelen die voorgesteld worden om spijbelen in te dijken gaan uit van een centrale rol voor de school. Scholen kunnen hun invloed echter maar laten gelden op die momenten dat jongeren aanwezig zijn⁸⁰. Dat is mogelijk problematisch voor leerlingen die extreem vaak afwezig zijn. De relevantie voor de problematiek met betrekking tot de nationaliteit is daarbij meteen duidelijk. De aanzienlijke verschillen, samen met het niet volledig kunnen wegverklaren van het verband, leiden naar een aanpak die veel meer gericht is op de rol van nationaliteit zelf. Binnen de groep van zeer problematische spijbelaars zijn jongeren uit de MOE-landen oververtegenwoordigd (Bex et al., 2012). Mocht

⁸⁰ Scholen hebben uiteraard wel de mogelijkheid om contact op te nemen met de leerlingen en zijn ouders. Hier bedoelen we dat een school veel minder greep heeft op het moment dat leerlingen niet aanwezig zijn.

blijken dat deze leerlingen zich echter vooral onderscheiden door een extreem hoge graad van afwezigheid, praktisch absoluut verzuim, dan veronderstelt dat een andere aanpak waarbij de school wel belangrijk is maar misschien niet de centrale speler kan zijn.

TABEL 3.10 MAAT VOOR SPIJBELN VAN DE LEERLINGEN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN ANTWERPEN EN GENT NAAR NATIONALITEIT VAN DE MOEDER.

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

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

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

BRON: JOP-MONITOR ANTWERPEN & GENT (2012)

Vervolgens hebben we de verdere indeling naar nationaliteit ook multivariaat getoetst. Leerlingen afkomstig uit een MOE-land scoren nog wel duidelijk hoger, maar het verschil is niet langer statistisch significant. Opvallend is dat eenmaal we rekening houden met zowel sociaaleconomische achtergrondkenmerken, de schoolloopbaan en individuele houdingen het effect van de Turkse nationaliteit vermindert. Dit is echter niet het geval voor leerlingen uit andere EU-landen. We merken dat de culturele kenmerken verschillen in nationaliteit niet kunnen wegverklaren. Eenmaal gecontroleerd voor het interactie-effect tussen geslacht en buitenlandse nationaliteit worden de effecten van nationaliteit wel grotendeels wegverklaard. Dit impliceert dat we op basis van onze analyses voornamelijk het effect van de allochtone meisjes niet kunnen wegverklaren⁸¹.

⁸¹ Zie 6.10 in bijlage 6.

Tot slot hebben we onderzocht in welke mate spijbelpatronen specifiek zijn naar nationaliteit⁸². Daarvoor hebben we de analyses afzonderlijk gedaan voor jongeren met de Turkse nationaliteit, de Belgische nationaliteit en de Marokkaanse nationaliteit⁸³. Dat leverde geen grote verschillen op. Wel zijn er tekenen dat het verband tussen een allochtone schoolcontext en spijbelen sterker is voor leerlingen met de Turkse en Marokkaanse nationaliteit. Opvallend is daarbij ook het minder sterke effect van het aantal spijbelaars in de school. Deze verschillen zijn echter klein, mede door de kleine steekproefgroottes. Dat betekent dat aangenomen kan worden dat spijbelen op een sterk vergelijkbare wijze bij jongeren met een verschillende nationale herkomst ingebed is.

⁸² Zie tabel 6.11 in bijlage 6.

⁸³ Multilevel analyses bij leerlingen met een MOE-nationaliteit en uit de restcategorie worden niet geschat wegens de te kleine steekproefgrootte.

3.8 EEN VOORLOPIG EN TUSSENTIJD'S BESLUIT

In het voorgaande werden de algemene conclusies van de secundaire analyses op zes databanken besproken in het licht van de bestaande literatuur rond spijbelen. De bespreking per databank alsook alle cijfers worden in het volgende deel gepresenteerd. Zij moeten beschouwd worden als voorlopig en zullen verder verfijnd en uitgebreid worden in het licht van de bevindingen uit de andere fases van het onderzoek. In deze sectie brengen we de meest belangrijke besluiten beknopt bij elkaar.

De secundaire analyses focussen op het onderscheid tussen wel of niet gespijbeld te hebben gedurende het afgelopen (school)jaar. Dat is de laagst mogelijke drempel van spijbelen die bevestigd kan worden, en een drempel die bovendien relatief weinig bestudeerd wordt. In de literatuur focust veel meer onderzoek zich op de zeer problematische vorm van spijbelen. Dat is opmerkelijk omdat zelfs de laagste drempel door de meerderheid van de leerlingen niet overschreden wordt. Dat neemt niet weg dat Vlaanderen geconfronteerd wordt met een aanzienlijke spijbelproblematiek, alleszins vele malen hoger dan de cijfers van de zeer problematische afwezigheden. Als we die cijfers in perspectief plaatsen, zien we dat Vlaanderen althans in 2000 in vergelijking met andere landen relatief goed scoort⁸⁴. Dat minimaliseert de spijbelproblematiek vanzelfsprekend niet. Het suggereert wel dat de uitdagingen wat betreft spijbelen in Vlaanderen niet groter zijn dan in andere sterk ontwikkelde Westerse regio's.

Het bestrijden van spijbelen vereist veel middelen, tijd en energie. Uit de literatuur blijkt stevast dat die inzet slechts matig beloond wordt. De secundaire analyses tonen (1) waarom dat zo is en (2) wat de praktische gevolgen ervan zijn. We verduidelijken beide elementen.

Spijbelen is een complex fenomeen waar naast de jongere zelf, ook de ouders, de vrienden, de school en het onderwijzend personeel bij betrokken zijn. Als men de analyses bij elkaar legt, dan stelt men inderdaad vast dat elk van deze actoren relevant is. Het mechanisme lijkt daarbij eenvoudig. Jongeren hebben een grotere kans te spijbelen als de binding met de school om welke redenen dan ook minder sterk is. Die redenen kunnen heel divers zijn, gaande van beste vrienden die niet naar dezelfde school gaan, het ervaren van peerpressure met betrekking tot het stellen van normoverschrijdend gedrag, gescheiden ouders, ouders die onvoldoende op de hoogte zijn van het doen en laten van de jongere, leerkrachten die

⁸⁴ Het gaat uiteraard om relatief oude gegevens. Tegelijk denken we dat er wat betreft de verschillen tussen landen weinig structurele verschuivingen hebben plaatsgevonden en de data in die zin niet verouderd zijn. Zeker weten doen we dat niet.

minder gelden als vertrouwenspersoon en problemen bij de schoolloopbaan. Een dergelijke patroon maakt spijbelen een fenomeen waar moeilijk grip op te krijgen is, onder meer omdat het plausibel is dat al deze kenmerken elkaar wederzijds beïnvloeden. Zo ontstaat een web van relaties waarvan de mate van 'binding' de basis vormt, de mate waarin een leerling zich betrokken voelt bij het onderwijs, dat onderwijs als een investering ziet, het gevoel heeft er inspraak op te hebben, enz. In die zin dient volgens ons de sterke relatie tussen spijbelen, normoverschrijdend gedrag en de kenmerken van de vrijetijdbesteding geïnterpreteerd te worden. Spijbelen is daarmee duidelijk een sterk ingebed fenomeen. Een praktische consequentie daarvan is dat het moeilijk wordt een 'specifiek spijbelbeleid' te vormen in de betekenis van een beleid dat enkel en alleen focust op spijbelen. Er bestaat geen discussie over het belang van directe controle en het kort op de bal spelen, maar het is duidelijk dat dat op zichzelf nooit voldoende kan zijn. Binding generen is veel moeilijker dan het optimaliseren van controle. Tekenend in die context is de vaststelling dat kenmerken die verwijzen naar schoolmotivatie of het algemeen schoolwelbevinden in sommige databanken ook na uitgebreide controle voor andere kenmerken nog een netto-verband blijven hebben met de kans op spijbelen. Dat suggereert dat inzet in functie van het optimaliseren van intrinsieke motivatie om onderwijs te volgen wel degelijk loont. Dergelijke motivatie vermindert de aantrekkingskracht van spijbelen en bindt de leerling sterker aan de school.

Het complexe en sterk ingebedde karakter van spijbelen heeft nog een tweede gevolg. Als het gaat over spijbelen kan men niet anders dan besluiten dat de zwakste schouders de zwaarste last dragen. Spijbelen komt meer voor in steden, in het beroepsonderwijs en bij jongeren met een sociaal zwakkere achtergrond. Kortom, op al die plaatsen en bij al die leerlingen waarvan we weten dat de uitdaging voor scholen en leerkrachten om de jongeren de beoogde doelstellingen te laten halen van bij de start al groter zijn. Daar komt nog bij dat louter de aanwezigheid van spijbelaars een autonome invloed heeft op de kans dat een individuele leerling spijbelt. Meer nog, alle schooleffecten, dewelke in de onderzochte databanken overigens bescheiden waren, lieten hun invloed gelden via de aanwezigheid van spijbelaars op school. Samengenomen maken voorgaande factoren het waarschijnlijk dat de inspanningen die een school moet leveren een exponentiële functie zijn van de mate waarin zij geconfronteerd wordt met spijbelen. Wat betreft dat laatste tonen de geaggregeerde gegevens hoe groot de verschillen in het Vlaams onderwijslandschap zijn. Een beleid kan op dat punt twee sporen volgen. Het bieden van ondersteuning aan scholen vormt er één van. Bij het toewijzen van middelen, van welke aard dan ook, dient volgens ons best rekening gehouden te worden met het feit dat de uitdagingen voor scholen exponentieel groter worden naarmate zij met meer spijbelaars geconfronteerd worden. Dat is meteen ook het beste argument om te blijven inzetten op het verbeteren van de detectie van afwezigheden en het zeer kort op de bal spelen bij afwezigheden. Dat laatste niet alleen voor de individuele leerling, maar ook voor de school in zijn geheel. Het moet, ten tweede, echter ook gezegd worden dat de manier waarop in de huidige onderwijsorganisatie leerlingen die mislukken via een B-attest in dezelfde richting gekanaliseerd worden een aantal zeer negatieve

bijwerkingen heeft. Niet alleen institutionaliseert men op die manier waarderingsverschillen tussen onderwijsvormen, verschillen waarvan leerlingen zich bewust zijn. Bovendien dreigt op die manier, althans wat betreft de spijbelproblematiek, het beroepsonderwijs structureel extra belast te worden. Op dat vlak kan volgens ons alleen vooruitgang geboekt worden door de *aard* van het onderwijs minder dan nu het geval is los te koppelen van het *niveau* van dat onderwijs.

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

Binnen de spijbelproblematiek hebben genderverschillen altijd een vooraanstaande plaats bekleed. Spijbelen kwam daarbij altijd vaker voor bij jongens dan bij meisjes. Pas recent zou de inhaalbeweging van meisjes ervoor gezorgd hebben dat zij nagenoeg evenveel spijbelen als jongens. Wat betreft het zelfgerapporteerd spijbelen is dat zeker niet het geval en hebben jongens nog steeds een grotere kans te spijbelen. We vonden duidelijke aanwijzingen dat dat een gevolg is van het feit dat jongens meer dan meisjes vatbaar zijn voor het stellen van risico- en machogedrag. Eens gecontroleerd voor die gevoeligheid vinden we geen genderverschillen meer of draait de richting van het verband om en spijbelen meisjes vaker dan jongens. Vooral dat laatste is een intrigerende vaststelling die suggereert dat spijbelen bij meisjes anders ingebed is in vergelijking met spijbelen bij jongens. Die onderzoekspiste zullen we in het vervolg van het project verder uitdiepen. Steun ervoor vonden we alvast wanneer we de modellen voor meisjes en jongens afzonderlijk schatten. Daarbij vonden we voorzichtige steun voor de idee dat spijbelen bij meisjes sterker ingebed is in onstabiele of problematische gezinssituaties.

Ook het hebben van een migratiegeschiedenis wordt in de literatuur duidelijk gelinkt aan spijbelen. Jongeren met een migratiegeschiedenis zouden meer spijbelen, en onze gegevens bevestigen dit. Twee vaststellingen zijn daarbij interessant en dienen verder onderzocht te worden. In de eerste plaats stellen we vast dat verschillen naar migratiegeschiedenis slechts

in geringe mate toe te schrijven zijn aan de sociaal-economische problematiek waar minderheden vaak mee te kampen hebben. We stellen vast dat zelfs na uitgebreide controle voor kenmerken die verwijzen naar die achtergrond de verschillen naar nationale herkomst nauwelijks verkleinen. Dat geeft uiteraard geen antwoord op de vraag waaraan de spijbelverschillen wel toe te schrijven zijn. Ten tweede blijken, wat betreft de drempel tussen het wel of niet gespijbeld te hebben, leerlingen uit de Midden en Oost-Europese landen niet bijzonder hoog te scoren. We vinden zeker niet de verschillen die bij de zeer problematische afwezigheden wel gevonden worden. Dat kan te maken hebben met twee zaken: (1) de beperkte focus van de secundaire databanken waar bijvoorbeeld geen BUSO maar ook geen DBSO aanwezig was en (2) de mogelijkheid dat de spijbelverschillen naar nationaliteit zich vooral manifesteren bij de zeer problematische afwezigheden. We diepen dit verder uit in het vervolg van het project maar willen ter afronding een onderzoeksbevinding meegeven.

Een deel van het project bestaat uit de analyse van de administratieve databank met problematische afwezigheden verzameld door het Departement Onderwijs. Daarvan analyseren we twee versies: een databank met alle gegevens van de leerlingen uit het schooljaar 2010-2011 en een databank waarin de cohorte van 2005 gedurende zes schooljaren gevolgd wordt. Dat laatste laat toe om de kans te modelleren dat een leerling *ooit* 30 B-codes krijgt. Als we die kans modelleren vinden we zelfs na controle voor andere achterstellingsindicatoren een veel grotere kans voor jongeren uit Turkije en de Oost-Europese landen om ooit minstens één keer 30 B-codes te krijgen. Dat bevestigt de bivariate gegevens die jaarlijks worden gegeven. Bekijkt men die gegevens alleen voor leerlingen die starten in de A-stroom van het aso dan valt dat verschil compleet weg. We moeten ons afvragen onder welke condities wij die jongeren in de A-stroom van het aso laten starten. Nemen we ze niet te snel en te onvoorbereid op in het reguliere onderwijssysteem? Wordt vervolgd.

TABEL 3.11: LOGISTISCHE REGRESSIEANALYSE OP HET AL DAN NIET MINSTENS ÉÉN SCHOOL ALS PROBLEMATISCH AFWEZIG GEREgistREERD WORDEN IN VLAANDEREN

Kenmerken	Cohorte 2005 (n: 72352)				Alleen leerlingen die starten in 1A (n: 60543)	
	Model 1		Model 2		Model 2b	
	Odds (ratio)	p	Odds (ratio)	p	Odds (ratio)	p
Constate	0,025	0,000	0,021	0,000	0,006	0,000
Gender (0: meisje)	1,176	0,000	1,172	0,000	1,283	0,000
Leeftijd (10-12 jaar)		0,000		0,000		0,000
- 13 jaar	1,531	0,000	1,512	0,000	2,288	0,000
- 14 jaar	1,485	0,000	1,462	0,000	2,562	0,000
- Ouder dan 14 jaar	1,078	0,651	1,075	0,665	3,490	0,002
Onderwijsvorm start SO (0: BuSo)		0,000		0,000		
- 1A	0,328	0,000	0,349	0,000		
- 1B	1,020	0,750	1,077	0,244		
Buurtindicator	2,059	0,000	2,083	0,000	2,118	0,000
Taal niet Nederlands (0: wel Nederlands)	1,559	0,000	1,590	0,000	1,543	0,000
Nationaliteit (0: Belg)		0,000		0,000		0,372
- Oost-Europa	2,872	0,000	2,776	0,000	0,916	0,673
- Buurlanden België	0,942	0,592	0,921	0,464	1,335	0,056
- Andere Europese landen	1,368	0,114	1,352	0,127	1,507	0,120
- Restgroep	1,472	0,001	1,393	0,004	0,943	0,755
- Vluchteling	2,474	0,002	2,354	0,003	1,354	0,633
- Marokko	1,212	0,207	1,262	0,126	1,157	0,559
- Turkije	2,114	0,000	2,124	0,000	0,731	0,451
Opleiding moeder (0: Hoger onderwijs)						
- Hoger secundair	2,181	0,000	2,312	0,000	2,472	0,000
- Lager secundair of minder	4,958	0,000	6,173	0,000	6,300	0,000
Krijgt studiebeurs (0: geen studiebeurs)	1,040	0,334	2,320	0,000	2,644	0,000
Interactietermen						
- Moeder hoger secundair *studiebeurs		0,000	0,594	0,001	0,595	0,003
- Moeder max. lager secundair *studiebeurs			0,366	0,000	0,366	0,000
Nagelkerke R ²	0,205		0,207		0,132	

BRON: DATABANK DEPARTEMENT ONDERWIJS; EIGEN BEWERKINGEN

4 Secundaire analyses: bespreking per databank

4.1 INLEIDING

In de volgende hoofdstukken wordt per databank een gedetailleerde beschrijving gegeven van de analyses. Deze analyses worden uitgevoerd op de zes databanken waarin zelfgerapporteerd spijbelen werd geregistreerd en die door onderzoeksgroep TOR verzameld zijn. Het betreft gegevens die de voorbije tien jaar werden verzameld via verschillende registratiemethoden (face to face, post- en schoolenquêtes). De bespreking van elke specifieke databank start met een korte bespreking van doelgroep en thematiek met betrekking tot de relevante spijbelkenmerken. Voor een uitgebreide beschrijving van het opzet en doelstellingen, de sampling, de realisatie, weging en uitwerking van de zes enquêtes, refereren we naar de technische verslagen (zie bibliografie).

Om de verschillende analyses zo overzichtelijk mogelijk te houden, hebben we de structuur van de modelopbouw tussen de verschillende databanken zoveel mogelijk gestandaardiseerd. In de eerste plaats geven we per databank een beschrijving van de bivariate associaties, waarbij de operationalisatie van de gekozen onafhankelijke variabelen waar nodig wordt verduidelijkt. In de tweede plaats beschrijven we de multivariate toetsing van de gevonden bivariate verschillen. Deze worden stapsgewijs ingevoerd. Er wordt telkens gestart met de gemakkelijk toegankelijke indicatoren. Dit zijn kenmerken die eenvoudig verzameld kunnen worden zoals het geslacht, het leerjaar, de onderwijsvorm, de oorsprong, het opleidingsniveau van de ouders en de sociaaleconomische situatie. Vervolgens wordt het effect van deze indicatoren getoetst naar enkele relevante persoons- en gezinsgerelateerde kenmerken. Indien mogelijk controleren we ook voor enkele schoolkenmerken. In het laatste model voegen we de culturele kenmerken toe. We gaan er van uit dat de culturele kenmerken, zoals antisociaal gedrag en vrijetijdsbesteding, het effect van de eerder ingebrachte kenmerken grotendeels wegverklaren.

4.2 ANALYSES OP DE MPJ DATA

4.2.1 Beschrijving van de databank

De studie Maatschappelijke Participatie Jongeren is eenmalig in het jaar 2002 georganiseerd vanuit de onderzoeksgroep TOR in opdracht van de Afdeling Jeugd & Sport van de Vlaamse Gemeenschap. Het doel van dit project bestond uit het in kaart brengen van de maatschappelijke participatie van jongeren op basis van face-to-face enquêtes bij jongeren. Meer specifiek omvat de vragenlijst vraagstellingen met betrekking tot de sociale achtergrond, de relatie en betrokkenheid met de ouders, sociale participatie, persoonlijk welbevinden, antisociaal gedrag en vrijetijdsbesteding. Dit maakt deze databank voor ons uiterst geschikt om het spijbelgedrag te onderzoeken. Daarenboven bevroeg men ook bij de ouders de sociale achtergrond, de relatie met de kinderen en de maatschappelijke participatie. Men bakte de onderzoekspopulatie met betrekking tot de face to face enquête bij de jongeren af tot alle inwoners van het Vlaamse Gewest van 14 tot 18 jaar. Aan de hand van clustersampling werden 75 gemeenten getrokken. Uit deze 75 gemeenten werden face-to-face enquêtes afgenomen bij 1769 jongeren. Daarenboven nam men postenquêtes af bij 1212 ouders. De totale bruto respons voor de jongeren bedroeg 64,4% (1769/2747). De respons van de postenquête betreffende de ouders komt neer op 68,5%. De leerlingengegevens werden gewogen naar geslacht, leeftijd en onderwijsvorm (Smits, 2003).

4.2.2 De verdeling van de bivariaten in de dataset

De data verzamelt voor het project Maatschappelijk Participatie Jongeren (2002) biedt ons de mogelijkheid spijbelen, naast de gestandaardiseerde kenmerken die in de meeste secundaire data voorkomen, te onderzoeken in functie van de intensiteit van verenigingsparticipatie. Bovendien werd in functie van dit project ook een bevraging georganiseerd bij de ouders waardoor we over een betrouwbaardere inschatting beschikken van de financiële gezinssituatie. Onderstaande tabel geeft de beschrijving van de bivariate kenmerken voor deze kenmerken.

TABEL 4.1 RIJPERCENTAGES VAN DE RELEVANTE KENMERKEN VAN DE LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS VAN 14 TOT 18 JAAR IN HET VLAAMS GEWEST NAAR SPIJBELLEN.

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Geslacht						
Meisjes	69,5%	17,8%	9,4%	2,3%	0,9%	858
Jongens	62,0%	18,9%	14,0%	4,1%	1,0%	908
Totaal	65,6%	18,4%	11,8%	3,2%	1,0%	1766
$X^2 = 15,950$ (df=4), $p < 0,01$						
Leerjaar						
Eerste leerjaar	74,1%	22,2%	1,9%	1,9%	0,0%	54
Tweede leerjaar	84,8%	7,2%	6,5%	1,4%	0,0%	277
Derde leerjaar	73,7%	14,4%	7,9%	2,2%	1,9%	369
Vierde leerjaar	65,7%	18,3%	11,7%	3,7%	0,6%	350
Vijfde leerjaar	55,7%	24,4%	15,1%	4,2%	0,6%	332
Zesde leerjaar	48,9%	29,3%	18,1%	3,6%	0,0%	276
Zevende leerjaar	50,0%	0,0%	25,0%	0,0%	25,0%	4
DBSO	51,5%	18,2%	15,2%	3,0%	12,1%	33
Modulair	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	3
Andere	64,6%	12,3%	15,4%	6,2%	1,5%	65
Totaal	65,7%	18,4%	11,8%	3,1%	1,0%	1763
$X^2 = 223,733$ (df=36), $p < 0,001$						
Nationaliteit van de ouders						
Allebei Belgische nationaliteit	66,9%	18,1%	11,3%	3,0%	0,7%	1551
Minstens 1 ouder van buitenlandse nationaliteit	56,7%	19,7%	15,3%	5,7%	2,5%	157
Totaal	65,9%	18,3%	11,7%	3,2%	0,9%	1708
$X^2 = 13,210$ (df=4), $p < 0,010$						

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Opleidingsniveau van de ouders						
Maximum 1 ouder hoogopgeleid	63,2%	19,2%	12,9%	3,9%	0,9%	1011
Beide ouders hoogopgeleid	72,4%	17,6%	8,2%	1,6%	0,2%	427
Totaal	65,9%	18,7%	11,5%	3,2%	0,7%	1438
$\chi^2 = 16,407$ (df=4), $p < 0,010$						
Onderwijsvorm						
ASO	72,5%	17,6%	7,9%	1,9%	0,1%	801
TSO	64,7%	20,2%	12,3%	2,3%	0,6%	481
BSO	55,0%	18,2%	17,6%	6,5%	2,7%	444
Totaal	65,8%	18,5%	11,6%	3,2%	0,9%	1726
$\chi^2 = 80,399$ (df=8), $p < 0,001$						
Netto maandinkomen van het huishouden bevraagd bij de ouders						
Minder dan 1500	65,5%	15,3%	14,0%	3,8%	1,3%	235
1500€ tot 2000€	64,9%	16,8%	16,3%	1,5%	0,5%	202
Meer dan 2000€	71,9%	15,7%	9,0%	2,4%	1,0%	668
Totaal	69,2%	15,8%	11,4%	2,5%	1,0%	1105
$\chi^2 = 14,241$ (df=8), $p = 0,076$						
Gescheiden ouders						
Neen, mijn ouders wonen (nog) samen	68,3%	18,1%	10,5%	2,5%	0,6%	1414
Ja, mijn ouders zijn gescheiden / wonen apart	55,5%	19,3%	16,6%	5,9%	2,7%	337
Totaal	65,8%	18,3%	11,7%	3,2%	1,0%	1751
$\chi^2 = 38,034$ (df=4), $p < 0,001$						
Relatie met de ouders						
Slecht	57,3%	22,6%	14,1%	4,9%	1,1%	532
Gemiddeld	63,6%	20,1%	13,3%	2,6%	0,4%	571
Goed	74,2%	13,6%	8,3%	2,4%	1,4%	660
Totaal	65,7%	18,4%	11,7%	3,2%	1,0%	1763
$\chi^2 = 47,690$ (df=8), $p < 0,001$						
Opvolging door de ouders						
Laag	49,2%	25,9%	16,7%	6,1%	2,2%	594
Gemiddeld	69,0%	18,7%	10,2%	2,1%	0,0%	625
Hoog	80,0%	9,9%	8,1%	1,3%	0,7%	545
Totaal	65,7%	18,4%	11,7%	3,2%	1,0%	1764
$\chi^2 = 141,711$ (df=8), $p < 0,001$						

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Slachtofferschap						
Laag	71,8%	15,7%	9,8%	1,8%	0,8%	611
Gemiddeld	64,3%	19,4%	12,7%	2,9%	0,8%	624
Hoog	60,5%	20,4%	12,6%	5,3%	1,1%	524
Totaal	65,8%	18,4%	11,7%	3,2%	0,9%	1759
$X^2 = 24,220$ (df=8), $p < 0,010$						
Toekomstperspectief						
Positief	69,8%	16,3%	10,3%	2,7%	0,9%	633
Neutraal	66,2%	19,0%	11,6%	2,6%	0,7%	606
Negatief	59,9%	20,3%	13,9%	4,6%	1,3%	526
Totaal	65,6%	18,4%	11,8%	3,2%	1,0%	1765
$X^2 = 15,778$ (df=8), $p < 0,050$						
Bijjob gedurende schooljaar tijdens week of in het weekend						
Heeft geen bijjob of wel een bijjob maar niet tijdens schooljaar	68,3%	17,2%	10,8%	2,8%	0,9%	1518
Heeft een bijjob gedurende schooljaar tijdens week of in het weekend	49,8%	25,7%	17,6%	5,3%	1,6%	245
Totaal	65,7%	18,4%	11,7%	3,2%	1,0%	1763
$X^2 = 32,898$ (df=4), $p < 0,001$						
Beste vriend op school of buiten de school						
Beste vriend buiten de school	56,9%	21,9%	15,9%	3,6%	1,7%	635
Beste vriend op school	70,7%	16,4%	9,5%	2,9%	0,4%	1121
Totaal	65,7%	18,4%	11,8%	3,1%	0,9%	1756
$X^2 = 40,477$ (df=4), $p < 0,001$						
Aantal uren in de week naar vereniging						
Minder dan 1 uur	59,3%	20,4%	13,2%	4,5%	2,7%	447
1 tot 5 uur	71,2%	16,2%	9,4%	2,9%	0,3%	722
Meer dan 5 uur	64,0%	20,0%	12,9%	2,7%	0,4%	450
Totaal	65,9%	18,4%	11,4%	3,3%	1,0%	1619
$X^2 = 35,175$ (df=8), $p < 0,001$						
Aantal verenigingen actief lid						
Geen enkele	60,3%	19,1%	13,8%	4,7%	2,0%	549
1 tot 2	69,4%	16,9%	11,0%	2,2%	0,4%	899
Meer dan 2	65,9%	20,3%	9,8%	3,3%	0,7%	305
Totaal	65,9%	18,2%	11,7%	3,2%	1,0%	1753
$X^2 = 25,219$ (df=8), $p < 0,001$						

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Antisociaal gedrag						
Laag	83,1%	11,0%	5,2%	0,5%	0,1%	746
Gemiddeld	66,4%	19,9%	10,9%	2,3%	0,5%	396
Hoog	44,3%	26,2%	20,2%	7,1%	2,2%	623
Totaal	65,7%	18,4%	11,8%	3,2%	1,0%	1765
$X^2 = 249,416$ (df=8), $p < 0,001$						
Commerciële vrijetijdsbesteding						
Laag	84,3%	9,7%	4,8%	1,2%	0,0%	587
Gemiddeld	67,9%	18,7%	10,0%	2,7%	0,7%	599
Hoog	44,3%	27,0%	20,7%	5,7%	2,3%	574
Totaal	65,7%	18,4%	11,8%	3,2%	1,0%	1760
$X^2 = 220,005$ (df=8), $p < 0,001$						

BRON: MAATSCHAPPELIJKE PARTICIPATIE JONGEREN (2002)

Op basis van bovenstaande tabel zien we dat spijbelen varieert naargelang de relevante gemakkelijk toegankelijke indicatoren. Jongens spijbelen meer dan meisjes, maar dit verschil zet zich niet door binnen de categorie die aangeeft heel vaak te spijbelen. Daarnaast komt spijbelen meer voor naarmate men in een hoger leerjaar zit, bij leerlingen van vreemde afkomst, bij leerlingen met laagopgeleide ouders, bij jongeren uit financieel gedepriveerde gezinnen en bij leerlingen uit het TSO en het BSO. Opvallend is dat voor een aantal van deze kenmerken - zoals vreemde afkomst - de verschillen tussen de spijbelcategorieën zich pas duidelijk manifesteren bij frequenter spijbelen.

We peilen naar de gezinssituatie aan de hand van het nog samenwonen van de ouders en de schalen relatie met de ouders en opvolging door de ouders. De relatie met de ouders geeft de mate weer waarin het kind aangeeft dat er een vertrouwensband aanwezig is (bijvoorbeeld: 'als ik ergens over pieker of verdrietig ben, dan begrijpen mijn ouders wat er aan de hand is'). De opvolging door de ouders bestaat uit enkele variabelen die aangeven in welke mate ouders het doen en laten van hun kind opvolgen (bijvoorbeeld: 'mijn ouders weten waar ik ben na schooltijd'). Er wordt meer gespijbeld door leerlingen wiens ouders niet meer samenwonen, door leerlingen die weinig worden opgevolgd door hun ouders en door leerlingen die een slechte vertrouwensrelatie met hun ouders rapporteren.

Naast de gezinsgerelateerde factoren nemen we ook een aantal persoonsgerelateerde factoren mee. Negatief toekomstperspectief peilt naar het toekomstbeeld (bijvoorbeeld: 'mij lijkt de toekomst vaak hopeloos'). Slachtofferschap geeft de mate weer waarin jongeren het slachtoffer zijn geweest van zowel interpersoonlijk probleemgedrag als criminaliteit (bijvoorbeeld: 'bedreigd geweest door anderen'). De variabele bijjob gaat na of de leerling gedurende het schooljaar tijdens de week of in het weekend werkt. De variabelen aantal uren in de week naar de vereniging en aantal verenigingen actief lid peilen zowel naar rol

van verenigingsparticipatie als naar de intensiteit van deze participatie. De variabele beste vriend geeft weer of de leerling zijn beste vriend op dezelfde school of op een andere school zit. Als we kijken naar het toekomstbeeld zien we dat er meer gespijbeld wordt door leerlingen die hun toekomst negatief tegemoet zien. Daarnaast zijn spijbelaars meer het slachtoffer van interpersoonlijk probleemgedrag en criminaliteit. Met betrekking tot de verenigingsparticipatie is het opvallend dat er meer gespijbeld wordt door zowel leerlingen die weinig of niet participeren als leerlingen die intensief participeren. Daarbij lijkt vijf uur participatie in de week de drempelwaarde⁸⁵. Ten slotte geven spijbelaars vaker aan dat hun beste vriend niet op dezelfde school zit en hebben spijbelaars vaker een vast bijbaantje gedurende het schooljaar.

Tot slot worden twee culturele kenmerken meegenomen. Antisociaal gedrag werd geconstrueerd aan de hand van een uitgebreide lijst aan problematische gedragingen (bijvoorbeeld: 'cannabis gebruikt (jointje gerookt)' of 'gespiekt of afgekeken bij een toets'). Commerciële vrijetijdsbesteding peilt naar jongeren die vaak gebruik maken van het commerciële vrijetijdsaanbod en veel met vrienden omgaan (bijvoorbeeld: 'op café gaan' of 'vrienden bezoeken'). Tegenover de niet-spijbelaars rapporteren spijbelaars meer probleemgedrag. Spijbelaars besteden ook meer hun vrije tijd aan commerciële activiteiten.

⁸⁵ Binnen het type vereniging waarvan de leerlingen lid zijn, worden weinig significante verschillen in spijbelen waargenomen. Wel zien we opvallende verschillen voor leerlingen die lid zijn van doelgroep specifieke jeugdwerkinitiatieven, losse engagementen en jeugdwerken culturele verenigingen. In de eerste plaats varieert spijbelen opvallend naargelang het participeren aan doelgroep specifieke jeugdwerkinitiatieven. Bijna 34% van de leerlingen die niet participeren aan doelgroep specifieke jeugdwerkinitiatieven hebben gespijbeld tegenover meer dan 52% van de leerlingen die wel participeren aan doelgroep specifieke jeugdwerkinitiatieven. Voorbeelden van doelgroep specifieke jeugdwerkinitiatieven zijn studentenverenigingen, Vormingsinitiatieven werkende/werkloze jongeren, Initiatieven Kansarme Jeugd, Zelforganisaties allochtone jongeren, KVG-jongeren en VVKSM-AKABE-groepen. In de tweede plaats varieert spijbelen opvallend naargelang het participeren aan losse engagementen. Ongeveer 31% van de leerlingen die niet participeren aan losse engagementen hebben gespijbeld tegenover ongeveer 44% van de leerlingen die wel participeren aan losse engagementen. Voorbeelden van losse engagementen zijn verenigingen verbonden aan een café, buurt- of wijkwerking, jeugthuizen & jeugdclubs, tijdelijke organisaties en fanclubs. Ten slotte varieert spijbelen significant naargelang het participeren aan jeugdwerken & culturele verenigingen. Ongeveer 38% van de leerlingen die niet participeren aan jeugdwerken & culturele verenigingen hebben gespijbeld tegenover 30,5% van de leerlingen die wel participeren aan jeugdwerken & culturele verenigingen. Voorbeelden van jeugdwerken & culturele verenigingen zijn jeugdateliers, jeugdgroepen kunst, culturele verenigingen, gemeentelijk jeugdwerk (exclusief jeugthuizen), jeugdbewegingen, jongerenbewegingen en jeugdraden en kindergemeenteraden.

4.2.3 Multivariate toetsing

We maken gebruik van logistische analyse om bovenstaande bivariate associaties multivariaat te toetsen. Onderstaande tabel geeft deze resultaten weer. De structuur van de analyse is als volgt opgebouwd. In het eerste model schatten we de gemakkelijk toegankelijke indicatoren. Daarna controleren we het effect van deze indicatoren voor enkele persoons- en gezinsgerelateerde factoren. Daarbij voegen we ook het hebben van een bijjob en de verenigingsparticipatie toe. In het laatste model toetsen we het effect van deze kenmerken na controle voor de culturele factoren. Daarbij verwachten we dat deze culturele factoren een groot deel van de eerder ingebrachte relevante kenmerken wegverklaren.

TABEL 4.2 MULTIVARIATE ANALYSES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS VAN 14 TOT 18 JAAR IN HET VLAAMS GEWEST.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,12***	0,12***	0,17***	0,17***
GTI				
Geslacht (0:meisje)	1,23	1,10	0,78	0,86
Leerjaar (0: tweede leerjaar)				
Derde leerjaar	1,36	1,17	1,23	1,22
Vierde leerjaar	2,57***	1,83*	1,43	1,43
Vijfde leerjaar	3,24***	2,50**	2,09*	2,10*
Zesde leerjaar	5,42***	4,02***	3,29***	3,31***
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,32	1,35	1,59	1,60
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	1,06	1,06	1,09	1,09
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	1,39(*)	1,46(*)	1,33	1,33
BSO of b-stroom	2,66***	2,82***	2,18**	2,20**
Netto maandinkomen van het huishouden (0: 1500 tot 2000 €)				
Minder dan 1500€	1,11	0,93	0,66	0,66
Meer dan 2000€	0,81	0,86	0,72	0,72
Andere kenmerken				
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)		1,21	1,43	1,41
Opvolging door de ouders		0,57***	0,72**	0,72**
Relatie met de ouders		1,02	1,01	1,01
Negatief toekomstperspectief		1,04	0,98	0,98
Slachtofferschap		1,00	0,91	0,92
Bijjob (0: Geen bijjob of bijjob enkel tijdens schoolvakanties)		1,73*	1,39	1,39
Beste vriend (0: Beste vriend buiten de school)		0,87	1,13	1,13
Aantal uren in de week naar vereniging (0: 1 tot 5 uur)				
Minder dan 1 uur		1,32	1,45	1,45
Meer dan 5 uur		1,54*	1,45(*)	1,46(*)
Culturele kenmerken				
Antisociaal gedrag			2,19***	2,34***
Commerciële vrijetijdsbesteding			1,62***	1,62***
Interactie-effect				
Geslacht*antisociaal gedrag				0,98
R ²	13%	21%	35%	35%
N	913	855	854	854

BRON: MAATSCHAPPELIJKE PARTICIPATIE JONGEREN (2002), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

Na het toevoegen van de culturele kenmerken kunnen we 35% van de variantie in spijbelen verklaren. Dit toont het sterk ingebedde karakter van spijbelen in deze gedragingen en voorkeuren. Daarenboven zien we dat deze culturele kenmerken een groot deel van het effect van een aantal relevante kenmerken –zoals leerjaar, onderwijsvorm, opvolging door de ouders en bijjob- wegverklaren.

Bij het toevoegen van de gezinsgerelateerde en persoonsgerelateerde factoren (model 2) zien we een afname in het effect van leerjaar. Dit is voornamelijk een gevolg van het toevoegen van bijjob. Dit betekent mogelijk dat jongeren naarmate ze in een hoger leerjaar zitten een bijbaantje uitoefenen om bepaalde vrijetijdsbestedingen te bekostigen. Dit impliceert dat het effect van bijjob wegverklaard zal worden eenmaal gecontroleerd voor de vrijetijdsbesteding. We zien dat na controle voor de gezinsgerelateerde en persoonsgerelateerde factoren spijbelen voornamelijk voorkomt bij leerlingen uit een hoger leerjaar, bij leerlingen uit het beroepsonderwijs, bij leerlingen die amper worden opgevolgd door hun ouders, bij leerlingen die een bijbaantje hebben tijdens het schooljaar en bij leerlingen die op intensieve wijze participeren in het verenigingsleven.

Na het invoegen van de culturele kenmerken (model 3) worden de effecten van bovenstaande kenmerken in grote mate wegverklaard. We zien een afname in de effecten van leerjaar, onderwijsvorm, opvolging door de ouders en bijjob. Dit toont het ingebedde karakter van spijbelen in bepaalde gedragingen en voorkeuren aan. Bovendien verandert het effect van geslacht van richting. Niettegenstaande het interactie-effect tussen geslacht en antisociaal gedrag niet significant is, kunnen we verwachten dat spijbelgedrag bij meisjes andere vormen aanneemt in vergelijking met spijbelgedrag bij jongens.

4.3 ANALYSES OP DE LPP DATA

4.3.1 Beschrijving van de databank

De studie 'Leerlingenparticipatie' was een Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek (OBPWO 00.01) in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming en uitgevoerd door de onderzoeksgroep TOR. Via de schriftelijke bevraging van 3452 leerlingen uit het tweede en vierde jaar secundair onderwijs, 486 leerkrachten en 59 schoolhoofden schetste men een beeld van de leerlingenparticipatie en van de mogelijke effecten ervan op de schoolbeleving, de leermotivatie en het sociaal gedrag van de leerlingen. Meer specifiek omvat de jongerenvragenlijst vraagstellingen met betrekking tot de sociale achtergrond, de relatie met de ouders, de visie op onderwijs en academische vlijt, participatie en inspraak op school, academisch zelfconcept en academisch welbevinden, het klas- en schoolklimaat, antisociaal gedrag en vrijetijdsbesteding. In 2002 bevraagde LPP eenmalig het spijbelgedrag van de leerlingen. De leerlingengegevens werden gewogen naar onderwijsnet, onderwijsvorm en onderwijsleerjaar (De Groof & Siongers, 2003).

4.3.2 De verdeling van de bivariaten in de dataset

De data van het kwantitatief onderzoek bij leerlingen naar leerlingenparticipatie (2002) bevat een uitgebreide set van variabelen die peilen naar het schoolklimaat. Dat laat ons toe het verband te onderzoeken tussen de perceptie en evaluatie van de schoolstijl en spijbelen. In deze paragraaf geven we de operationalisatie van de meegenomen kenmerken. In de daaropvolgende paragraaf gaan we dieper in op deze schoolstijl. Onderstaande tabel geeft de beschrijving van de bivariate verdeling van de relevante kenmerken.

TABEL 4.3 RIJPERCENTAGES VAN DE RELEVANTE KENMERKEN VAN DE LEERLINGEN IN HET TWEDE EN VIERDE LEERJAAR IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN NAAR SPIJBELLEN.

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Geslacht						
Meisjes	82,3%	8,7%	6,9%	1,3%	0,8%	1685
Jongens	73,1%	13,3%	8,1%	2,8%	2,7%	1716
Totaal	77,7%	11,0%	7,5%	2,1%	1,7%	3401
$X^2 = 54,002$ (df=4), $p < 0,001$						
Leerjaar						
Tweede leerjaar	85,6%	7,8%	4,1%	1,0%	1,4%	1756
Vierde leerjaar	69,3%	14,5%	11,1%	3,1%	2,1%	1654
Totaal	77,7%	11,1%	7,5%	2,0%	1,7%	3410
$X^2 = 139,051$ (df=4), $p < 0,001$						
Nationaliteit van de ouders						
Allebei Belgische nationaliteit	79,3%	10,4%	6,9%	1,9%	1,4%	2905
Minstens 1 ouder van buitenlandse nationaliteit	68,2%	14,5%	11,1%	2,8%	3,4%	503
Totaal	77,7%	11,0%	7,5%	2,1%	1,7%	3408
$X^2 = 34,646$ (df=4), $p < 0,001$						

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Onderwijsvorm						
ASO	84,2%	9,0%	4,9%	1,0%	0,9%	1715
TSO	74,5%	12,0%	8,2%	3,3%	1,9%	997
BSO	66,2%	14,6%	12,9%	2,9%	3,4%	699
Totaal	77,7%	11,0%	7,5%	2,1%	1,7%	3411
$X^2 = 118,548$ (df=8), $p < 0,001$						
Reeds een B-attest ontvangen						
Nee	81,0%	9,9%	6,1%	1,4%	1,5%	2695
Ja	65,0%	15,4%	12,6%	4,4%	2,6%	697
Totaal	77,7%	11,1%	7,5%	2,1%	1,7%	3392
$X^2 = 92,373$ (df=4), $p < 0,001$						
Reeds een C-attest ontvangen						
Nee	80,3%	10,5%	6,4%	1,8%	1,0%	2792
Ja	65,8%	13,5%	12,4%	3,3%	5,0%	599
Totaal	77,7%	11,0%	7,5%	2,1%	1,7%	3391
$X^2 = 91,163$ (df=4), $p < 0,001$						
Gescheiden ouders						
Neen, mijn ouders wonen (nog) samen	69,6%	13,6%	9,7%	4,0%	3,0%	698
Ja, mijn ouders zijn gescheiden / wonen apart	79,8%	10,4%	6,9%	1,6%	1,4%	2695
Totaal	77,7%	11,0%	7,5%	2,1%	1,7%	3393
$X^2 = 43,215$ (df=4), $p < 0,001$						
Opvolging door de ouders						
Laag	63,4%	15,3%	13,8%	3,8%	3,6%	1097
Gemiddeld	82,4%	9,7%	5,1%	1,5%	1,3%	983
Hoog	87,3%	7,6%	3,8%	0,9%	0,4%	1123
Totaal	77,6%	10,9%	7,6%	2,1%	1,8%	3203
$X^2 = 219,462$ (df=8), $p < 0,001$						
Relatie met de ouders						
Slecht	69,0%	14,1%	11,1%	3,2%	2,6%	1007
Gemiddeld	79,8%	11,2%	6,5%	1,6%	0,9%	1125
Goed	83,3%	8,3%	5,3%	1,6%	1,6%	1136
Totaal	77,7%	11,1%	7,5%	2,1%	1,7%	3268
$X^2 = 75,650$ (df=8), $p < 0,001$						
Zelfbeeld						
Laag	77,0%	11,4%	7,6%	2,1%	1,9%	1015
Gemiddeld	80,5%	10,9%	5,8%	1,4%	1,4%	1109
Hoog	75,1%	10,3%	9,5%	3,0%	2,0%	976
Totaal	77,7%	10,9%	7,5%	2,1%	1,7%	3100
$X^2 = 19,603$ (df=8), $p < 0,050$						

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Leermotivatatie						
Laag	62,9%	15,5%	13,3%	4,8%	3,5%	1124
Gemiddeld	80,3%	11,8%	6,7%	0,6%	0,6%	1000
Hoog	90,9%	5,0%	2,7%	0,8%	0,5%	956
Totaal	77,2%	11,0%	7,9%	2,2%	1,6%	3080
$X^2 = 274,143$ (df=8), $p < 0,001$						
Relatie met medeleerlingen						
Negatief	77,3%	11,6%	7,7%	1,6%	1,8%	1165
Neutraal	77,6%	12,6%	7,0%	1,7%	1,1%	1235
Positief	78,4%	8,6%	7,8%	3,0%	2,3%	1012
Totaal	77,7%	11,0%	7,5%	2,1%	1,7%	3412
$X^2 = 19,183$ (df=8), $p < 0,050$						
Bij-job gedurende schooljaar tijdens week of in het weekend						
Heeft geen bij-job of wel een bij-job maar niet tijdens schooljaar	83,5%	9,2%	5,0%	1,3%	1,0%	2124
Heeft een bij-job gedurende schooljaar tijdens week of in het weekend	59,7%	13,4%	16,8%	4,2%	5,9%	119
Totaal	82,2%	9,4%	5,6%	1,5%	1,3%	2243
$X^2 = 64,798$ (df=4), $p < 0,001$						
Beste vriend zit op dezelfde school						
Beste vriend zit niet op dezelfde school	70,9%	13,2%	9,6%	3,1%	3,1%	954
Beste vriend zit in dezelfde klas of school	80,6%	10,1%	6,7%	1,5%	1,1%	2392
Totaal	77,8%	11,0%	7,6%	2,0%	1,7%	3346
$X^2 = 47,952$ (df=8), $p < 0,001$						
Slachtofferschap						
Laag	74,4%	10,1%	10,4%	3,3%	1,9%	796
Gemiddeld	78,8%	12,4%	5,9%	1,5%	1,5%	1093
Hoog	78,5%	11,2%	6,6%	2,4%	1,3%	1027
Totaal	77,5%	11,4%	7,4%	2,3%	1,5%	2916
$X^2 = 25,791$ (df=8), $p < 0,001$						
Antisociaal gedrag						
Laag	92,2%	5,1%	2,1%	0,4%	0,2%	1005
Gemiddeld	82,3%	9,3%	6,9%	0,9%	0,7%	1016
Hoog	60,4%	17,2%	13,4%	4,6%	4,4%	1017
Totaal	78,2%	10,5%	7,5%	2,0%	1,8%	3038
$X^2 = 344,404$ (df=8), $p < 0,001$						

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Commerciële vrijetijdsbesteding						
Laag	91,3%	5,5%	2,6%	0,4%	0,4%	1098
Gemiddeld	79,2%	11,8%	6,7%	1,3%	1,0%	1038
Hoog	61,0%	15,5%	14,5%	5,0%	4,0%	1020
Totaal	77,5%	10,8%	7,8%	2,2%	1,7%	3156
$X^2 = 317,603$ (df=8), $p < 0,001$						

BRON: LEERLINGENPARTICIPATIE (2002)

Het eerste wat tabel 4.3 duidelijk maakt is dat spijbelen bij leerlingen varieert naar de relevante gemakkelijk toegankelijke indicatoren. Spijbelen komt meer voor bij jongens, bij leerlingen uit het vierde jaar secundair onderwijs, bij leerlingen uit het TSO en BSO, en bij leerlingen waarvan minstens één ouder over de buitenlandse nationaliteit beschikt. Ook leerlingen die reeds een B-attest of een C-attest ontvingen spijbelen meer.

Naar de gezinssituatie wordt gepeild aan de hand van het nog samenwonen van de ouders en de schalen opvolging door de ouders en relatie met de ouders. De opvolging door de ouders peilt naar de mate waarin de ouders op de hoogte zijn van het doen en laten van hun kinderen op school en in hun vrije tijd. De relatie met de ouders bestaat uit enkele variabelen die aangeven in welke mate er een vertrouwensband aanwezig is tussen de ouders en het kind (bijvoorbeeld: 'ik kan ontzettend goed met mijn vader praten'). Leerlingen uit onstabiele gezinssituaties spijbelen meer. Leerlingen wiens ouders niet meer samenwonen, weinig worden opgevolgd door hun ouders en een slechte vertrouwensrelatie onderhouden met hun ouders rapporteren meer spijbelgedrag.

Naast de gezinsgerelateerde kenmerken worden enkele persoongerelateerde kenmerken meegenomen. Het zelfbeeld van de leerlingen werd geoperationaliseerd aan de hand van variabelen die peilen naar het persoonlijk zelfconcept (bijvoorbeeld 'over het geheel genomen ben ik tevreden met mezelf'). Hoe hoger men scoort, hoe positiever het zelfbeeld. De leermotivatie werd geoperationaliseerd op basis van variabelen die peilen naar zowel het academisch belang (bijvoorbeeld 'iets bijleren is belangrijk voor mij') als de academische vlijt (bijvoorbeeld: 'ik zet mij volledig in voor mijn studies'). De leermotivatie handelt over de bereidheid van leerlingen om zich in te zetten voor hun studies en het belang dat leerlingen hechten aan de school. De schaal relatie met de medeleerlingen bestaat uit negen items (bijvoorbeeld: 'ik voel me op mijn gemak bij mijn klasgenoten'). Hoe hoger men scoort, hoe positiever de relatie met de medeleerlingen. De variabele bijjob gaat na of de leerling gedurende het schooljaar tijdens de week of in het weekend werkt. Het gaat ons hier vooral om de intensiteit van een bijjob. De variabele beste vriend gaat na of de leerling zijn beste vriend op dezelfde school of op een andere school zit. Ten slotte onderzoekt slachtofferschap in welke mate leerlingen al het slachtoffer zijn geweest van probleemgedrag (bijvoorbeeld:

'ben je dit schooljaar al eens gepest door andere leerlingen'). Als we kijken naar het zelfbeeld valt het op dat zowel leerlingen met een hoog zelfbeeld als leerlingen met een laag zelfbeeld meer spijbelen dan de middencategorie. Daarnaast spijbelen leerlingen met een lage leermotivatie meer. Spijbelers geven daarnaast ook aan dat hun beste vriend niet op dezelfde school zit. Ten slotte zijn spijbelaars in vergelijking met de niet-spijbelers minder het slachtoffer van probleemgedrag. Het is opmerkelijk dat spijbelaars over het algemeen aangeven zich goed in hun vel te voelen en niet noodzakelijk meer het slachtoffer zijn van probleemgedrag in vergelijking met niet-spijbelers. Daar tegenover geven spijbelaars duidelijk aan dat ze veel minder gemotiveerd zijn om succesvol te presteren op school.

Tot slot worden twee culturele kenmerken meegenomen. Antisociaal gedrag neemt enkele problematische gedragingen mee op (bijvoorbeeld: 'heb je dit schooljaar als eens leerkrachten uitgemaakt of uitgedaagd'). Commerciële vrijetijdsbesteding werd geconstrueerd aan de hand van negen items (bijvoorbeeld: 'naar een fuif gaan'). Spijbelers rapporteren in vergelijking met niet-spijbelers meer problematisch gedrag. Daarnaast besteden spijbelaars hun vrije tijd meer aan commerciële en ongeorgansieerde activiteiten.

4.3.2.1 DE PERCEPTIE EN EVALUATIE VAN DE SCHOOLSTIJL

Onderstaande tabel geeft de beschrijving van de bivariate verdeling van enkele variabelen die de perceptie en de evaluatie van de schoolstijl meten in functie van het spijbelen. Ter verkenning bespreken we deze variabelen in eerste instantie biviaat op het individuele niveau.

TABEL 4.4 RIJPERCENTAGES VAN DE PERCEPTIE EN EVALUATIE VAN DE SCHOOLSTIJL VAN DE LEERLINGEN IN HET TWEEDE EN VIERDE LEERJAAR IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN NAAR SPIJBELN.

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Informeel klasklimaat						
Laag	72,9%	12,6%	8,9%	2,9%	2,8%	907
Midden	76,1%	12,6%	8,2%	2,2%	1,0%	1049
Hoog	82,7%	8,4%	5,9%	1,4%	1,6%	929
Totaal	77,2%	11,2%	7,7%	2,1%	1,7%	2885
$X^2 = 35,464$ (df=8), $p < 0,001$						
Informeel schoolklimaat						
Laag	69,4%	12,4%	11,3%	3,9%	3,0%	870
Midden	78,2%	11,7%	7,4%	1,3%	1,4%	1250
Hoog	83,8%	9,0%	4,6%	1,5%	1,1%	964
Totaal	77,5%	11,1%	7,6%	2,1%	1,8%	3084
$X^2 = 75,333$ (df=8), $p < 0,001$						
Perceptie van de regelgeving						
Unfair	71,2%	13,1%	9,9%	3,2%	2,6%	1221
Gemiddeld	77,9%	12,3%	7,1%	1,1%	1,5%	1111
Fair	85,6%	6,9%	5,0%	1,9%	,7%	1025
Totaal	77,8%	11,0%	7,5%	2,1%	1,7%	3357
$X^2 = 81,092$ (df=8), $p < 0,001$						
Relatie met de leerkracht als didacticus						
Negatief	70,8%	14,1%	10,0%	2,4%	2,7%	1118
Gemiddeld	77,6%	12,3%	7,1%	1,7%	1,2%	916
Positief	83,5%	7,7%	5,6%	1,9%	1,3%	1353
Totaal	77,7%	11,1%	7,5%	2,0%	1,7%	3387
$X^2 = 64,181$ (df=8), $p < 0,001$						
Relatie met de leerkracht als vertrouwenspersoon						
Negatief	70,3%	13,5%	10,1%	2,9%	3,2%	1367
Gemiddeld	77,2%	12,6%	7,2%	1,9%	1,1%	917
Positief	87,3%	6,6%	4,5%	1,1%	,5%	1109
Totaal	77,7%	11,0%	7,5%	2,0%	1,8%	3393
$X^2 = 116,107$ (df=8), $p < 0,001$						
Relatie met de leerkracht als vriend						
Negatief	72,6%	13,4%	9,3%	2,1%	2,6%	1213
Gemiddeld	78,9%	11,3%	6,1%	2,2%	1,4%	1190
Positief	83,1%	7,4%	6,6%	1,7%	1,1%	979
Totaal	77,9%	10,9%	7,4%	2,0%	1,7%	3382
$X^2 = 43,848$ (df=8), $p < 0,001$						

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Ingesteldheid van de leerkrachten						
Positief	84,2%	8,0%	5,5%	1,5%	0,7%	1555
Neutraal	76,6%	12,0%	8,4%	1,8%	1,2%	833
Negatief	67,8%	15,7%	10,0%	3,0%	3,5%	910
Totaal	77,7%	11,2%	7,5%	2,0%	1,6%	3298
$X^2 = 102,949$ (df=8), $p < 0,001$						
Evaluatie van de werking van de leerlingenraad						
Negatief	72,1%	13,3%	8,8%	2,9%	2,8%	714
Gemiddeld	77,3%	12,1%	7,7%	1,8%	1,1%	726
Positief	84,7%	8,2%	4,8%	1,3%	1,0%	772
Totaal	78,2%	11,1%	7,1%	2,0%	1,6%	2212
$X^2 = 40,848$ (df=8), $p < 0,001$						
Evaluatie van de verbondenheidskanalen op school						
Negatief	73,0%	12,9%	9,7%	2,1%	2,2%	1213
Gemiddeld	78,7%	12,6%	6,3%	1,9%	0,5%	587
Positief	84,2%	7,7%	5,6%	1,6%	1,0%	900
Totaal	78,0%	11,1%	7,6%	1,9%	1,4%	2700
$X^2 = 46,838$ (df=8), $p < 0,001$						
Evaluatie van de vertrouwenskanalen op school						
Negatief	67,6%	14,9%	12,3%	2,9%	2,3%	478
Gemiddeld	78,7%	11,3%	7,0%	1,6%	1,4%	441
Positief	82,6%	8,1%	6,4%	1,2%	1,7%	344
Totaal	75,5%	11,8%	8,9%	2,0%	1,8%	1263
$X^2 = 29,973$ (df=8), $p < 0,001$						

BRON: (LEERLINGENPARTICIPATIE, 2002)

Bovenstaande tabel maakt duidelijk dat spijbelaars het klimaat op hun school negatiever percipiëren en evalueren. Daarbij is het opvallend dat frequente spijbelaars⁸⁶, in vergelijking met occasionele spijbelaars, het klimaat op hun school niet noodzakelijk negatiever beoordelen. In de eerste plaats hebben we het informeel klasklimaat en het informeel schoolklimaat meegenomen. Het informeel klasklimaat verwijst naar de mate waarin leerlingen het gevoel hebben dat er naar hun mening geluisterd wordt in klasverband door de leerkrachten (bijvoorbeeld: 'in onze klas kunnen leerlingen openlijk hun mening geven, zelfs als hun mening met die van de leerkrachten verschilt'). Het informeel schoolklimaat peilt naar de mate waarin leerlingen aangeven dat er door alle schoolfactoren rekening wordt gehouden met hun mening (bijvoorbeeld: 'de directie houdt rekening met de meningen en

⁸⁶ Met deze term dient, wegens de gehanteerde operationalisering van spijbelen in deze databank, voorzichtig omgesprongen te worden.

voorstellen van leerlingen). Daarnaast nemen we ook een schaal mee die peilt naar de aard en de hoeveelheid van de regels (bijvoorbeeld: 'de leerkrachten zijn veel te streng op deze school'). Ongeveer 30% van de spijbelaars beoordeelt dat ze te weinig inspraak ervaren in de klas en op school en vindt daarnaast de regelgeving op hun school unfair.

In de tweede plaats worden vier schalen meegenomen die aangeven in welke mate leerlingen de relatie met hun leerkrachten evalueren. Dit laat ons toe te kijken in welke mate spijbelaars de kwaliteiten van hun leerkrachten als didacticus, vriend en vertrouwenspersoon evalueren en in welke mate spijbelaars de algemene ingesteldheid van hun leerkrachten percipiëren. De algemene ingesteldheid van de leerkrachten verwijst bijvoorbeeld naar de mate waarin leerlingen vinden dat hun leerkrachten tegen hun zin of op een kinderlijke manier lesgeven. Ook hier zien we dat ongeveer 30% van de spijbelaars de algemene ingesteldheid van hun leerkrachten negatief beoordelen, net als de kwaliteiten van hun leerkracht als lesgever, vriend en vertrouwenspersoon.

Ten slotte nemen we ook enkele schalen mee die peilen naar de evaluatie van de werking van de leerlingenraad en naar enkele semi-formele participatiekanalen. De evaluatie van deze semi-formele participatiekanalen wordt opgedeeld naar verbondenheidskanalen (bijvoorbeeld schooluitstappen en schoolreizen) en vertrouwenskanalen (bijvoorbeeld leerlingenbegeleiding). Ongeveer 30% van de spijbelaars evalueren de werking van de leerlingenraad en de semi-formele participatiekanalen op hun school als negatief. In de volgende paragraaf gaan we multivariaat na in welke mate deze schalen op schoolniveau zwaarder doorwegen met betrekking tot het spijbelen.

4.3.3 Multivariate toetsing

Om de determinanten beschreven in de twee bovenstaande paragrafen na te gaan maken we gebruik van logistische multilevel analyse. Onderstaande tabel geeft de resultaten weer van de logistische multilevel analyse op zelfgerapporteerd spijbelen. De structuur van de analyse is als volgt opgebouwd. In de eerste plaats schatten we het effect van de gemakkelijk toegankelijke indicatoren op spijbelen (model 1). Vervolgens controleren we ook persoons- en gezinsgerelateerde kenmerken (model 2). In een derde fase voegen we de kenmerken op schoolniveau toe (modellen 3, 4 en 5). Aangezien we hier vooral het effect van de schoolstijl willen toetsen hebben we de variabelen die peilen naar de perceptie en evaluatie van de schoolstijl aan de hand van een principale componentenanalyse kunnen herleiden tot één factor (Eigenwaarde: 2,652 ; R^2 : 66,30). Deze factor bestaat zowel uit schalen die peilen naar responsieve schoolstijl (bijvoorbeeld: 'we kunnen met de meeste leerkrachten overleggen op welke dagen toetsen afgenomen worden of taken binnengebracht moeten worden' als naar een veeleisende schoolstijl (bijvoorbeeld: 'de leerkrachten leggen ons uit

hoe we de leerstof van hun vak moeten studeren')⁸⁷. Vervolgens controleren we voor de schoolcontext aan de hand van het percentage jongens, het percentage allochtonen en het percentage spijbelaars (modellen 4 en 5). Tot slot voegen we de culturele kenmerken toe (model 5). Dit laat ons toe te toetsen in welke mate de meegenomen kenmerken wegverklaard kunnen worden door deze culturele kenmerken.

⁸⁷ De combinatie van een responsieve en veeleisende schoolstijl, in de literatuur een autoritatieve schoolstijl genoemd, biedt de beste garantie op positieve gedragssuitkomsten op school (zie sectie 2.2.1.1.1 opvoedingsstijl in de literatuurstudie).

TABEL 4.5 MULTIVARIATE ANALYSES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET TWEEDE EN VIERDE LEERJAAR IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,09***	0,08***	0,09***	0,06***	0,04***	0,03***	0,03***
GTI							
Geslacht (0: meisje)	1,37**	1,12	1,09	0,92	0,96	0,65*	0,98
Leerjaar (0: 2 ^{de} leerjaar 4 ^{de} leerjaar)	2,56***	2,34***	2,32***	2,32***	1,71***	2,22***	2,22***
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,51***	1,62*	1,58*	1,55*	1,55*	1,58*	1,60*
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,79(*)	0,80	0,79	0,81	0,85	0,90	0,90
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)							
TSO of a-stroom met technische vorming	1,54***	1,16	1,11	0,98	0,90	0,94	0,93
BSO of b-stroom	2,15***	1,29	1,26	1,12	0,95	0,92	0,91
Andere kenmerken							
B-attest (0: geen B-attest)		0,96	0,95	0,96	0,96	1,00	1,02
C-attest (0: geen C-attest)		1,41(*)	1,41(*)	1,43(*)	1,33	1,28	1,29
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)		1,15	1,16	1,17	1,17	1,29	1,31
Opvolging door de ouders		0,72***	0,73***	0,73***	0,74***	0,82(*)	0,82(*)
Relatie met de ouders		0,89	0,89	0,88	0,88	0,96	0,96
Leermotivatie		0,55***	0,55***	0,55***	0,56***	0,77*	0,77*
Zelfbeeld (ref: midden)							
Laag zelfbeeld		1,16	1,17	1,17	1,15	1,25	1,26
Hoog zelfbeeld		1,27	1,26	1,28	1,27	1,04	1,05
Bij-job (0: Geen bij-job of bij- job enkel tijdens schoolvakanties)		1,95*	1,94*	1,88*	1,84*	1,74(*)	1,75(*)
Een negatieve relatie met medeleerlingen		1,03	1,02	1,03	1,05	1,22*	1,22*
Beste vriend (0: beste vriend zit niet op dezelfde school)		0,79	0,80	0,79	0,80	0,72(*)	0,72(*)
Slachtofferschap		0,99	0,99	0,99	0,97	0,86(*)	0,85(*)
Kenmerken op schoolniveau							
Authoritatieve schoolstijl			0,82(*)	0,90	1,00	0,99	0,99
% jongens				1,01*	1,00	1,00	1,00
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse				1,00	0,99	1,00	1,00

nationaliteit							
% spijbelaars					1,03***	1,03***	1,03***
Culturele kenmerken							
Antisociaal gedrag						2,43***	2,84***
Commerciële vrijtijdsbesteding						1,26*	1,26*
Interactie-effect							
Geslacht * Antisociaal gedrag							0,98
Rho	0,07	0,05	0,04	0,03	0,00	0,00	0,00
N	3115	1828	1828	1828	1828	1744	1744

BRON: LEERLINGENPARTICIPATIE (2002), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,010 = **$; $p \leq 0,050 = *$; $p \leq 0,100 = (*)$

Het eerste wat in het oog springt is dat het effect van enkele van de gemakkelijk toegankelijke indicatoren wordt wegverklaard na controle voor enkele persoonlijke en gezinsgerelateerde kenmerken. We zien ook dat de effecten van de schoolkenmerken worden wegverklaard na controle voor het aantal spijbelaars in de school. Ten slotte zien we dat na controle voor de twee culturele kenmerken, sterke verbanden zoals de opvolging door de ouders en de leermotivatatie worden wegverklaard. We bespreken deze dynamieken nu voor elk model afzonderlijk.

Bij de invoeging van enkele persoons- en gezinsgerelateerde kenmerken (model 2) zien we dat de effecten van geslacht en onderwijsvorm worden wegverklaard. Het wegverklaren van het effect van jongen op spijbelen is voornamelijk het gevolg van de invoeging van de opvolging door de ouders en de leermotivatatie. Dit toont aan dat het verschil tussen jongens en meisjes in spijbelen onder andere verklaard kan worden door een geringere vorm van opvolging door de ouders bij jongens en een hogere mate van leermotivatatie bij de meisjes. Het wegverklaren van de verschillen in spijbelen tussen de onderwijsvormen is vooral te wijten aan het invoegen van het C-atteest en bijjob. Proportioneel bevinden zich in het beroepsonderwijs veel meer leerlingen die reeds een C-atteest hebben ontvangen. Daarnaast kan het mediërend effect van bijjob betekenen dat vooral voor jongeren uit het beroepsonderwijs een bijbaantje tijdens de week als een versterkend onthechttingsproces van de school gezien kan worden. Tot slot zien we dat na controle voor de persoonlijke- en gezinsgerelateerde kenmerken spijbelen voornamelijk voorkomt bij leerlingen met weinig leermotivatatie en bij leerlingen die weinig worden opgevolgd door hun ouders.

Bij de invoeging van de schoolstijl (model 3) merken we dat het effect van een autoritatieve schoolstijl nipt wordt wegverklaard. Dit is te wijten aan de leermotivatatie. De invloed van de schoolstijl op spijbelen is minder efficiënt indien de leerling al dan niet gemotiveerd is om er op school het beste van te maken. De variabelen die peilen naar de schoolstijl zoals beschreven in de vorige paragraaf hebben we niet afzonderlijk mee opgenomen in het multivariaat model. We kunnen hier wel vermelden dat op schoolniveau een faire regelgeving

en een vertrouwensrelatie met de leerkrachten het belangrijkste effect uitoefenen op spijbelen. Een vertrouwensrelatie met de leerkracht en een faire regelgeving verklaren de overige effecten weg. Vooral scholen met een faire regelgeving waar de leerkrachten met een positieve ingesteldheid lesgeven en daarbij een vertrouwensrelatie opbouwen met de leerlingen, hebben een gunstige invloed op spijbelen. In een volgende fase voegen we twee contextuele variabelen toe (model 4). We zien dat er meer gespijbeld wordt in scholen met proportioneel veel jongens. Opvallend is dat het effect van de schoolstijl en het percentage jongens volledig worden wegverklaard eenmaal onder controle van het aantal spijbelaars (model 5). We zien bovendien dat het aantal spijbelaars in een school de variantie op zelfgerapporteerd spijbelen tussen scholen volledig wegverklaard. Dit toont aan dat een leerling onafhankelijk van zijn individuele kenmerken een grotere kans maakt om te spijbelen als er in zijn school veel gespijbeld wordt.

Bij de invoeging van de culturele kenmerken (model 6) zien we dat de effecten van de opvolging door de ouders, de leermotivatie en een bijjob bijna volledig worden wegverklaard. Bovendien merken we een versterkend effect van deze culturele kenmerken op het geslacht, een negatieve relatie met de medeleerlingen, beste vriend op een andere school en slachtofferschap. Dit toont het ingebedde karakter van spijbelen in bepaalde voorkeuren en vrijetijdsbestedingen. Het interactie-effect tussen geslacht en antisociaal gedrag is niet significant, maar verklaart de verschillen tussen jongens en meisjes wel terug weg. Dit impliceert dat spijbelgedrag bij meisjes mogelijk problematischer is dan spijbelen bij jongens.

Met betrekking tot de schoolstijl onthouden we een positief effect van zowel responsieve als veeleisende factoren. Daarbij is vooral de relatie met de leerkracht van belang, maar zien we dat een spijbelcontext dit effect wegverklaart. We zien dat spijbelen zich sterk verhoudt met bepaalde voorkeuren die tegenovergesteld zijn aan de schoolcultuur. Spijbelen verhoudt zich naast leerjaar en oorsprong van de ouders grotendeels met het aantal spijbelaars op de school, een negatieve relatie met de medeleerlingen, antisociaal gedrag en een commerciële vrijetijdsbesteding.

4.4 ANALYSES OP DE JOP-2 DATA

4.4.1 Beschrijving van de databank

De JOP-monitor werd ontwikkeld door het JeugdOnderzoeksPlatform⁸⁸ als instrument om periodiek en systematisch de leefomstandigheden van jongeren in Vlaanderen te onderzoeken. In functie van het verklaren van spijbelen maken we gebruik van de meest recente versie, de JOP-monitor 2. Deze omvat informatie van Nederlandstalige jongeren tussen 12 en 30 jaar oud⁸⁹ in Vlaanderen. De bevraging vond plaats in 2008 aan de hand van een postenquête. In de enquête bevroegde men zowel de subjectieve beleving van de leefwereld als de objectieve leefomstandigheden en de gedragingen. Meer specifiek omvat de huidige vragenlijst vraagstellingen met betrekking tot de sociale achtergrond, de relatie met de ouders, het belang van onderwijs, maatschappelijke participatie, vrijetijdsbesteding, maatschappelijke attitudes, levensloopperspectieven, het persoonlijk en schoolwelbevinden, antisociaal gedrag, enz... . Dit maakt deze databank voor ons uiterst geschikt om het spijbelgedrag te onderzoeken. 3710 respondenten vulden de postenquêtes in, waarvan 1428 leerlingen uit het secundair onderwijs. Over de hele groep heen, werden 462 vragenlijsten opgehaald van de 12- tot 13 jarigen, en 3248 uit de leeftijdscategorie 14- tot 30 jaar. De totale bruto respons bedroeg uiteindelijk 46,38 %. De respons van de monitor lag 10% hoger bij de leeftijdsgroep 12 tot 13 jarigen (54,9%) dan bij de leeftijdsgroep 14 tot 30 jarigen (45,4%). Voor onze analyses selecteren we enkel de 1428 leerlingen die in het secundair onderwijs les volgen. De leerlingengegevens werden gewogen naar leeftijd, geslacht en opleidingsniveau (JOP, 2009).

⁸⁸ Sinds 2007 maakt het JeugdOnderzoeksPlatform deel uit van het Steunpunt Jeugd, Cultuur en Sport

⁸⁹ Omwille van de jonge leeftijd kregen jongeren van 12 tot 13 jaar een aangepaste vragenlijst die niet volledig identiek is aan deze voor jongeren van 14 tot 30 jaar.

4.4.2 De verdeling van de bivariaten in de dataset

De data van de JOP-2 monitor biedt ons de mogelijkheid spijbelen te onderzoeken naar enkele relevante kenmerken op basis van een steekproef die representatief is voor jongeren in het secundair onderwijs in Vlaanderen. In deze paragraaf beschrijven we de bivariate associaties van enkele relevante kenmerken naar spijbelen. De daaropvolgende paragraaf toetst de gevonden verbanden multivariaat. Onderstaande tabel geeft de beschrijving van de bivariate verdeling van de relevante kenmerken.

TABEL 4.6 RIJPERCENTAGES VAN DE RELEVANTE KENMERKEN VAN DE LEERLINGEN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN NAAR SPIJBELEN.

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Geslacht						
Meisjes	81,7%	10,0%	2,9%	2,6%	2,8%	690
Jongens	79,8%	11,2%	3,4%	2,7%	2,9%	713
Totaal	80,8%	10,6%	3,1%	2,6%	2,9%	1403
$X^2 = 0,948$ (df=4), $p=0,918$						
Leeftijd						
12 – 14 jaar	92,3%	5,7%	1,2%	0,2%	0,5%	418
14 – 16 jaar	88,0%	6,4%	2,0%	1,7%	2,0%	357
16 – 17 jaar	73,1%	14,4%	5,3%	4,4%	2,7%	450
18 + jaar	58,0%	20,5%	5,1%	5,7%	10,8%	176
Totaal	80,7%	10,6%	3,2%	2,6%	2,9%	1401
$X^2 = 147,079$ (df=12), $p<0,000$						
Buitenlandse nationaliteit ouders						
Allebei Belgisch	81,5%	10,1%	3,2%	2,8%	2,3%	1197
Minstens 1 ouder van buitenlandse oorsprong	75,0%	14,3%	3,6%	0,6%	6,5%	168
Totaal	80,7%	10,6%	3,2%	2,6%	2,9%	1365
$X^2 = 15,30$ (df=4), $p<0,01$						
Opleidingsniveau ouders						
Maximum 1 ouder hoogopgeleid	80,8%	10,0%	2,8%	2,9%	3,5%	780
Beide ouders hoogopgeleid	82,4%	10,1%	4,7%	1,4%	1,4%	444
Totaal	81,4%	10,0%	3,5%	2,4%	2,7%	1224
$X^2 = 13,184$ (df=4), $p<0,01$						

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Onderwijsvorm						
ASO	86,5%	8,4%	2,5%	1,6%	1,0%	825
TSO	72,0%	16,0%	4,5%	4,5%	2,9%	243
BSO	75,1%	12,5%	2,7%	3,1%	6,6%	257
Totaal	81,7%	10,6%	2,9%	2,4%	2,4%	1325
$X^2 = 54,191$ (df=8), $p < 0,001$						
Kan jouw gezin rondkomen met het inkomen?						
Zeer moeilijk	69,0%	10,3%	0%	6,9%	13,8%	29
Moeilijk	69,8 %	11,1%	1,6%	9,5%	7,9%	63
Eerder moeilijk	74,6%	14,2%	4,6%	3,6%	3,0%	197
Eerder gemakkelijk	83,2%	8,7%	4,5%	1,5%	2,1%	333
Gemakkelijk	81,8%	9,7%	2,8%	2,8%	2,8%	527
Zeer gemakkelijk	86,3%	10,4%	1,1%	0,5%	1,6%	183
Totaal	80,9%	10,3%	3,2%	2,7%	3,0%	1332
$X^2 = 51,211$ (df=20), $p < 0,001$						
Ooit C-attest behaald						
Nee	83,8%	9,9%	2,6%	1,7%	2,0%	1157
Ja	59,8%	16,0%	7,2%	8,8%	8,2%	194
Totaal	80,4%	10,7%	3,3%	2,7%	2,9%	1351
$X^2 = 81,231$ (df=4), $p < 0,001$						
Gescheiden ouders						
Neen, mijn ouders wonen (nog) samen	82,7%	9,5%	3,2%	2,0%	2,6%	1057
Ja, mijn ouders zijn gescheiden / wonen apart	74,1%	13,9%	3,1%	4,9%	4,0%	324
Totaal	80,7%	10,5%	3,2%	2,7%	3,0%	1381
$X^2 = 16,541$ (df=4), $p < 0,01$						
Relatie met de ouders						
Slecht	71,9%	13,0%	4,5%	4,5%	6,1%	491
Gemiddeld	83,5%	11,0%	2,3%	1,9%	1,3%	472
Goed	87,4%	7,4%	2,7%	1,4%	1,1%	443
Totaal	80,7%	10,6%	3,2%	2,6%	2,9%	1406
$X^2 = 55,021$ (df=8), $p < 0,001$						
Opvolging door de ouders						
Laag	77,4%	11,5%	3,1%	4,2%	3,8%	477
Gemiddeld	81,8%	9,7%	4,1%	1,4%	3,0%	434
Hoog	83,8%	9,9%	2,1%	1,8%	2,4%	333
Totaal	80,6%	10,5%	3,2%	2,6%	3,1%	1244
$X^2 = 13,699$ (df=8), $p = 0,090$						

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Negatief toekomstperspectief						
Positief	84,4%	9,9%	1,8%	2,8%	1,1%	649
Neutraal	82,7%	10,2%	2,8%	1,7%	2,6%	422
Negatief	70,8%	12,9%	6,3%	3,5%	6,6%	318
Totaal	80,8%	10,7%	3,2%	2,6%	2,8%	1389
$\chi^2 = 46,389$ (df=8), $p < 0,001$						
Persoonlijk welbevinden						
Laag	73,7%	14,1%	3,6%	3,2%	5,5%	505
Gemiddeld	83,1%	9,9%	2,7%	3,1%	1,2%	485
Hoog	87,1%	7,4%	3,2%	0,7%	1,5%	403
Totaal	80,8%	10,7%	3,2%	2,4%	2,9%	1393
$\chi^2 = 42,161$ (df=8), $p < 0,001$						
Schoolbeleving						
Laag	75,0%	13,3%	4,0%	3,8%	4,0%	607
Gemiddeld	80,3%	9,8%	3,9%	2,2%	3,7%	356
Hoog	89,3%	7,6%	,9%	1,2%	0,9%	422
Totaal	80,7%	10,7%	3,0%	2,6%	3,0%	1385
$\chi^2 = 38,238$ (df=8), $p < 0,001$						
Onveiligheidsgevoelens						
Laag	75,6%	13,1%	3,7%	3,0%	4,5%	464
Gemiddeld	81,5%	9,3%	3,1%	3,3%	2,8%	508
Hoog	85,9%	9,4%	2,6%	1,2%	1,0%	417
Totaal	80,8%	10,6%	3,2%	2,6%	2,8%	1389
$\chi^2 = 22,448$ (df=8), $p < 0,01$						
Antisociaal gedrag						
Nee	88,1%	7,8%	1,7%	1,1%	1,2%	994
Ja	62,5%	17,3%	6,8%	6,3%	7,1%	411
Totaal	80,6%	10,6%	3,2%	2,6%	2,9%	1405
$\chi^2 = 135,798$ (df=4), $p < 0,001$						

BRON: JOP-MONITOR 2 (2008)

Spijbelen varieert bij leerlingen naar enkele gemakkelijk toegankelijke indicatoren. Spijbelen komt meer voor bij de oudere leeftijdsgroepen, bij leerlingen van vreemde afkomst, bij leerlingen waarvan de ouders laagopgeleid zijn, in het TSO en BSO en in financieel achtergestelde gezinnen. We merken geen verschillen tussen jongens en meisjes. Daarnaast valt het op dat de verschillen in spijbelen naar vreemde afkomst en financiële deprivatie zich pas laten voelen bij het frequenter spijbelgedrag. Tot slot komt spijbelen ook vaker voor bij leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan. Zestig procent van de leerlingen die ooit een C-attest hebben behaald, geven aan gespijbeld te hebben.

We peilen naar de gezins- en opvoedingssituatie aan de hand van het al dan niet gescheiden zijn van de ouders en de schalen relatie met de ouders en opvolging door de ouders. De relatie met de ouders bestaat uit acht items en meet de vertrouwensrelatie tussen de leerling en zijn ouders (bijvoorbeeld: 'als het niet zo goed gaat met mij, dan lukt het mijn vader om mij te troosten'). De opvolging door de ouders peilt naar de mate waarin de ouders op de hoogte zijn van de bezigheden van hun kind (bijvoorbeeld: 'mijn ouders willen weten wie mijn vrienden zijn'). Spijbelen komt meer voor bij leerlingen uit onstabiele gezinssituaties en bij leerlingen die een slechte vertrouwensband met hun ouders rapporteren. Opvallend genoeg varieert spijbelen niet significant naar de mate van opvolging door de ouders.

Naast de gezinsgerelateerde kenmerken onderzoeken we ook enkele persoonlijke houdingen. We nemen het toekomstperspectief, het persoonlijk welbevinden, de schoolbeleving en onveiligheidsgevoelens mee op. Het negatief toekomstperspectief werd geoperationaliseerd aan de hand van vier items (bijvoorbeeld: 'het lijkt alsof ik in mijn leven geen doel heb'). Het persoonlijk welbevinden peilt naar het zelfbeeld en de mate van tevredenheid met het leven (bijvoorbeeld: 'ik vind dat ik trots kan zijn op wie ik ben' of 'ik ben tevreden met mijn fysieke conditie'). De schoolbeleving werd geconstrueerd aan de hand van vijf items (bijvoorbeeld: 'ik vind de meeste lessen saai'). De onveiligheidsgevoelens peilen naar subjectieve gevoelens van onveiligheid (bijvoorbeeld: 'uit angst dat mij iets overkomt, durf ik 's avonds niet meer alleen op straat komen'). Er wordt meer gespijbeld door leerlingen die de toekomst negatief tegemoet zien, met een laag persoonlijk welbevinden, met een negatieve schoolbeleving en met hoge subjectieve gevoelens van onveiligheid.

Tot slot voegen we het antisociaal gedrag toe. Deze schaal werd geconstrueerd op basis van vier items (bijvoorbeeld: 'hoe vaak heb je het laatste jaar iets gepikt of gestolen?'). Leerlingen die antisociaal gedrag stellen, spijbelen meer. Ongeveer zes van de tien leerlingen die het laatste jaar zich antisociaal gedragen hebben, geven aan ook gespijbeld te hebben.

4.4.3 Multivariate toetsing

Om de determinanten van spijbelen multivariaat te toetsen, maken we gebruik van multivariate logistische analyse. Onderstaande tabel geeft de resultaten weer. De structuur van de modellen is als volgt opgebouwd. Model 1 schat het effect van de gemakkelijk toegankelijk indicatoren. Vervolgens wordt in model 2 het effect van deze indicatoren gecontroleerd voor enkele persoonlijke en gezinsgerelateerde kenmerken. Tot slot voegen we in model 3 het antisociaal gedrag toe. Hierbij verwachten we dat het antisociaal gedrag enkele relevante kenmerken wegverklaard en een significante bijdrage levert aan de variantie in zelfgerapporteerd spijbeldgedrag.

TABEL 4.7 MULTIVARIATE ANALYSES NAAR SPIJBELN BIJ DE LEERLINGEN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,09***	0,09***	0,12***	0,11***
GTI				
Geslacht (0:meisje)	1,14	0,91	0,74	0,94
Leeftijd (0: 12 – 13 jaar)				
14 – 15 jaar	1,42	1,23	1,22	1,24
16 – 17 jaar	4,00***	2,98***	2,93***	3,05***
18 jaar en ouder	6,09***	3,38***	3,27***	3,44***
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,69*	1,85*	1,79*	1,80*
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	1,41(*)	1,57*	1,41	1,39
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	0,97	0,87	0,80	0,82
BSO of b-stroom	1,44	1,57(*)	1,40	1,35
Subjectief inkomen	0,88	0,90	0,80	0,88
Andere kenmerken				
Reeds een C-attest behaald (0: nog geen C-attest behaald)		1,36(*)	1,53(*)	1,47
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)		1,30	1,36	1,32
Relatie met de ouders		0,90	0,97	0,99
Opvolging door de ouders		1,03	1,00	1,00
Negatief toekomstperspectief		1,17	1,14	1,16
Persoonlijk welbevinden		0,95	1,05	1,07
Schoolbeleving		0,74***	0,78**	0,77**
Onveiligheidsgevoelens		0,86	0,94	0,95
Culturele kenmerken				
Antisociaal gedrag			1,77***	2,52***
Interactie-effect				
Geslacht*antisociaal gedrag				0,96*
R ²	13,8%	17,6%	23,9%	24,5%
N	1096	1016	1016	1016

BRON: JOP-MONITOR 2 (2008), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

Het eerste wat opvalt is dat de totale verklaringskracht van onze modellen als zeer goed beschouwd kan worden aangezien we bijna 25% van de variantie in spijbelen verklaren. Als we kijken naar het model met de gemakkelijk toegankelijke indicatoren (model 1) zien we dat de bivariate associaties tussen de onderwijsvormen en het subjectief inkomen zijn wegverklaard. Het wegverklaren van het effect van TSO en BSO is het gevolg van de invoeging van de leeftijd. Dit is een indicatie dat de verschillen tussen de onderwijsvormen verklaard kunnen worden door leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan. Het effect

van het subjectief inkomen wordt voornamelijk wegverklaard door de leeftijd en de onderwijsvormen. Dit is een indicatie dat onze onderwijsvormen gesegregeerd zijn naar de sociaaleconomische status van het gezin.

Bij de invoeging van de persoons- en gezinsgerelateerde factoren valt de daling in het effect van leeftijd op. Deze daling is voornamelijk te wijten aan het invoegen van het C-attest en bevestigt het vermoeden dat het effect van leeftijd gedeeltelijk verklaard kan worden door leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan. Het valt op dat een groot deel van de persoonlijke houdingen wegverklaard zijn. Een deel van deze kenmerken verklaren elkaar weg. Het effect van persoonlijk welbevinden verklaart het effect van een negatief toekomstbeeld weg. Het effect van de opvolging door de ouders verklaart het effect van de relatie met de ouders weg. Na controle voor de persoons- en gezinsgerelateerde kenmerken komt spijbelen voornamelijk voor bij leerlingen met een lage mate van schoolbeleving en bij leerlingen van 16 jaar en ouder.

Tot slot voegen we het antisociaal gedrag toe. We zien dat de verklaarde variantie in vergelijking met het vorige model stijgt met 7%. Dit toont het sterk ingebedde karakter van spijbelen in antisociaal gedrag aan. Bovendien is het interactie-effect tussen geslacht en antisociaal gedrag significant. Dit toont aan dat het effect van antisociaal gedrag nog sterker is voor meisjes in vergelijking met jongens. Mogelijk neemt het spijbelgedrag bij de meisjes problematischere vormen aan, waar spijbelen bij jongens meer deel uit maakt van stoerdoenerij.

4.5 ANALYSES OP DE ICCS DATA

4.5.1 Beschrijving van de databank

"The international Civic and Citizenship Education Study" is een internationale studie naar burgerschapseducatie georganiseerd door de "International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)" georganiseerd in 38 landen of regio's (waarvan 25 in Europa). Deze studie is gericht op leerlingen uit het tweede jaar secundair onderwijs maar werd in Vlaanderen uitgebreid met een module voor leerlingen uit het vierde jaar secundair onderwijs. Beide modules werden in het voorjaar van 2009 afgenomen. In totaal namen 115 van de 154 scholen die deelnamen aan het luik voor 14-jarigen ook deel aan het luik voor het vierde jaar regulier secundair onderwijs, goed voor 1965 leerlingen. Aangezien enkel de module voor de vierdejaars spijbelen bevraagt, selecteren we voor onze analyses enkel de 1965 leerlingen uit het vierde jaar. De vragenlijst voor de vierdejaars omvat vraagstellingen met betrekking tot de sociale achtergrond, burgerzin, participatie en inspraak op school, academisch zelfconcept en academisch welbevinden, klas- en schoolklimaat, antisociaal gedrag en vrijetijdsbesteding. De gegevens werden gewogen naar onderwijsnet, onderwijsvorm en provincie. De totale respons van de scholen bedroeg 94,9%⁹⁰, van de leerlingen binnen de scholen voor het vierde leerjaar 95,2%, van de leerkrachten 69,9% en van de schooldirectie 92,2% (Franck, De Groof, Kavadias, & Elchardus, 2011).

⁹⁰ Dit is de respons na ook rekening te hebben gehouden met de vervangsteekproef. De respons op de originele steekproef bedroeg 72,9%.

4.5.2 De verdeling van de bivariaten in de dataset

Dit hoofdstuk geeft de analyses weer op basis van de ICCS-data (2009). Bij deze bevraging werden naast de klassieke kenmerken, ook een aantal schalen mee opgenomen die peilen naar het maatschappelijk onbehagen. Daarnaast onderzoeken we het verband tussen spijbelen en participatie en inspraak op school. Onderstaande tabel geeft de bivariate associaties weer van de relevante kenmerken.

TABEL 4.8 RIJPERCENTAGES VAN DE RELEVANTE KENMERKEN VAN DE LEERLINGEN IN VIERDE LEERJAAR HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN NAAR SPIJBELN.

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Geslacht						
Meisjes	72,5%	13,8%	10,1%	3,0%	0,6%	948
Jongens	62,6%	18,9%	14,4%	3,5%	0,6%	946
Totaal	67,5%	16,4%	12,2%	3,2%	0,6%	1894
$X^2 = 21,973$ (df=4), $p < 0,001$						
Nationaliteit van de ouders						
Allebei Belgisch	70,8%	16,0%	10,5%	2,4%	0,3%	1522
Minstens 1 ouder van buitenlandse oorsprong	57,6%	16,0%	18,8%	6,5%	1,1%	356
Totaal	68,3%	16,0%	12,1%	3,1%	0,5%	1878
$X^2 = 43,022$ (df=4), $p < 0,001$						
Opleidingsniveau van de ouders						
Maximum 1 ouder hoogopgeleid	66,5%	15,4%	14,0%	3,6%	0,6%	1178
Beide ouders hoogopgeleid	69,4%	18,9%	8,7%	2,3%	0,8%	663
Totaal	67,5%	16,6%	12,1%	3,1%	0,7%	1841
$X^2 = 15,817$ (df=4), $p < 0,010$						
Onderwijsvorm						
ASO	76,4%	15,1%	5,9%	2,4%	0,2%	870
TSO	65,2%	15,8%	15,0%	3,2%	0,8%	621
BSO	53,2%	20,6%	20,8%	4,4%	0,9%	427
Totaal	67,6%	16,5%	12,1%	3,1%	0,6%	1918
$X^2 = 95,517$ (df=8), $p < 0,001$						
Arbeidsstatuut van de ouders						
Geen van beide ouders werkloos	69,5%	16,3%	10,7%	3,0%	0,5%	1285
Minstens 1 ouder werkloos	47,6%	26,2%	23,8%	2,4%	0,0%	42
Totaal	68,8%	16,7%	11,2%	2,9%	0,5%	1327
$X^2 = 11,669$ (df=4), $p < 0,050$						

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Thuis taal						
Nederlands	69,7%	16,6%	10,6%	2,7%	0,4%	1688
Vreemde taal	55,6%	15,6%	20,0%	6,8%	2,0%	205
Totaal	68,2%	16,5%	11,6%	3,1%	0,6%	1893
$X^2 = 36,927$ (df=4), $p < 0,001$						
Reeds een B- attest ontvangen						
Nee	73,4%	14,8%	8,5%	2,6%	0,7%	1322
Ja	54,8%	20,3%	20,3%	4,2%	0,3%	595
Totaal	67,7%	16,5%	12,2%	3,1%	0,6%	1917
$X^2 = 80,226$ (df=4), $p < 0,001$						
Reeds een C-attest ontvangen						
Nee	69,6%	15,8%	11,3%	2,8%	0,5%	1737
Ja	48,4%	23,6%	19,8%	6,0%	2,2%	182
Totaal	67,6%	16,5%	12,1%	3,1%	0,6%	1919
$X^2 = 37,046$ (df=4), $p < 0,001$						
Gescheiden ouders						
Neen, mijn ouders wonen (nog) samen	69,3%	16,3%	11,4%	2,6%	0,4%	1360
Ja, mijn ouders zijn gescheiden / wonen apart	63,7%	16,7%	14,2%	4,5%	0,9%	551
Totaal	67,7%	16,4%	12,2%	3,1%	0,6%	1911
$X^2 = 10,632$ (df=4), $p < 0,050$						
Opvolging door de ouders						
Laag	51,5%	20,4%	21,0%	5,8%	1,2%	582
Gemiddeld	73,4%	16,2%	7,3%	2,8%	0,2%	425
Hoog	84,5%	6,9%	7,8%	0,0%	0,9%	116
Totaal	63,2%	17,5%	14,4%	4,1%	0,8%	1123
$X^2 = 88,011$ (df=8), $p < 0,001$						
Academisch zelfconcept						
Laag	62,7%	18,5%	14,8%	3,3%	0,7%	826
Gemiddeld	67,3%	17,7%	11,4%	2,9%	0,7%	447
Hoog	74,3%	13,0%	9,1%	3,1%	0,5%	638
Totaal	67,7%	16,5%	12,1%	3,1%	0,6%	1911
$X^2 = 24,626$ (df=8), $p < 0,010$						
Toekomstbeeld						
Positief	73,1%	15,7%	9,0%	1,9%	0,3%	587
Neutraal	65,5%	20,5%	10,6%	3,0%	0,4%	464
Negatief	61,7%	17,4%	15,9%	3,9%	1,0%	609
Totaal	66,8%	17,7%	12,0%	3,0%	0,6%	1660
$X^2 = 29,006$ (df=8), $p < 0,001$						

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Ik voel me veilig op mijn school						
Helemaal niet akkoord	46,4%	19,6%	19,6%	10,7%	3,6%	56
Niet akkoord	71,1%	18,6%	5,2%	4,1%	1,0%	97
Tussen beide	62,0%	17,9%	16,0%	3,9%	0,2%	487
Akkoord	69,9%	16,5%	10,7%	2,5%	0,3%	997
Helemaal akkoord	72,1%	13,0%	10,8%	2,6%	1,5%	269
Totaal	67,6%	16,6%	12,1%	3,2%	0,6%	1906
$X^2 = 53,551$ (df=16), $p < 0,001$						
Participatief klas- & schoolklimaat						
Laag	58,5%	21,9%	14,8%	4,3%	0,5%	627
Gemiddeld	68,2%	16,0%	11,4%	4,4%	0,0%	569
Hoog	77,3%	11,6%	8,9%	1,3%	0,9%	541
Totaal	67,5%	16,8%	11,9%	3,4%	0,5%	1737
$X^2 = 57,708$ (df=8), $p < 0,001$						
Werken tegen betaling (ook babysitten)						
Nooit of maximum een aantal keer per maand	68,9%	16,3%	11,3%	2,9%	0,6%	1716
Meermaals per week	57,4%	17,9%	19,5%	4,7%	0,5%	190
Totaal	67,8%	16,4%	12,1%	3,1%	0,6%	1906
$X^2 = 14,921$ (df=4), $p < 0,010$						
Sociale demotie						
Laag	71,1%	15,5%	9,4%	3,2%	0,7%	678
Gemiddeld	71,7%	17,2%	9,1%	1,9%	0,2%	618
Hoog	61,3%	16,3%	18,2%	3,5%	0,7%	545
Totaal	68,4%	16,3%	11,9%	2,9%	0,5%	1841
$X^2 = 37,287$ (df=8), $p < 0,001$						
Anomie						
Laag	72,5%	14,8%	9,7%	2,1%	0,8%	863
Gemiddeld	73,1%	14,7%	9,3%	2,6%	0,3%	312
Hoog	60,4%	19,1%	16,1%	4,0%	0,3%	669
Totaal	68,2%	16,4%	12,0%	2,9%	0,5%	1844
$X^2 = 36,783$ (df=8), $p < 0,001$						

Spijbelen	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak	N
Antisociaal gedrag						
Laag	88,6%	8,2%	2,9%	0,2%	0,2%	613
Gemiddeld	71,8%	18,4%	7,4%	2,4%	0,0%	418
Hoog	39,4%	25,2%	26,0%	7,8%	1,6%	616
Totaal	65,9%	17,1%	12,7%	3,6%	0,7%	1647
$X^2 = 374,285$ (df=8), $p < 0,001$						
Commerciële vrijetijdsbesteding						
Laag	81,4%	10,9%	5,9%	1,6%	0,3%	580
Gemiddeld	72,0%	15,9%	9,7%	2,1%	0,4%	528
Hoog	51,0%	22,1%	19,9%	5,7%	1,3%	628
Totaal	67,5%	16,5%	12,1%	3,2%	0,7%	1736
$X^2 = 144,098$ (df=8), $p < 0,001$						

BRON: ICCS (2009)

Bovenstaande tabel toont aan dat er zich verschillen optekenen in spijbelen naargelang de gemakkelijk toegankelijke indicatoren. Spijbelen komt meer voor bij jongens, bij leerlingen van vreemde afkomst, bij leerlingen met laagopgeleide ouders, bij leerlingen uit het TSO en BSO, bij leerlingen waarvan minstens één ouder werkloos is en bij leerlingen waar er thuis een vreemde taal wordt gesproken. Opmerkelijk zijn de grote verschillen in frequenter spijbelen tussen autochtonen en allochtonen en tussen leerlingen die thuis Nederlands spreken versus leerlingen die thuis een vreemde taal spreken. Dit betekent dat we voor een mogelijke verklaring van het spijbelgedrag van deze doelgroep de spijbelindicator verder moeten opdelen⁹¹.

We onderzoeken de gezinssituatie aan de hand van het nog samenwonen van de ouders en de mate van opvolging door de ouders. De opvolging door de ouders peilt naar de mate waarin ouders op de hoogte zijn van het doen en laten van hun kinderen op school en in de vrije tijd (bijvoorbeeld: 'mijn ouders weten welk huiswerk ik krijg' of 'mijn ouders weten waar in mijn geld aan uitgeeft'). Leerlingen waarvan de ouders gescheiden zijn en leerlingen die weinig worden opgevolgd spijbelen meer.

Bovenop deze gezinsgerelateerde kenmerken nemen we enkele persoonsgerelateerde kenmerken mee. Deze onderzoeken onder andere de schoolloopbaan en daarmee verbonden houdingen. Het academisch zelfbeeld peilt naar het beeld dat leerlingen hebben over hun leerstof en de schoolresultaten (bijvoorbeeld: 'ik behaal meestal goede punten op school').

⁹¹ De scheve verdeling van de spijbelindicator laat ons niet toe spijbelen verder op te delen naar occasioneel en frequent spijbelgedrag.

Werken tegen betaling gaat of na de leerlingen meermaals per week werken tegen betaling (inclusief babysitten). Als we kijken naar de schoolloopbaan zien we dat leerlingen die reeds een B-attest of C-attest hebben gekregen meer spijbelgedrag rapporteren. Opvallend is dat meer dan de helft van de leerlingen die reeds een C-attest ontvingen ook aangeven te spijbelen. Daarnaast spijbelen leerlingen met een laag academisch zelfbeeld meer. Ook leerlingen die zich onveilig voelen op hun school spijbelen meer. Ten slotte hebben spijbelaars in vergelijking met niet-spijbelers vaker een intensief bijbaantje tijdens de week.

Bovenop deze kenmerken biedt de ICCS-databank ons de mogelijkheid enkele specifieke houdingen te meten. Het toekomstbeeld bestaat uit enkele variabelen die weergeven hoe leerlingen de toekomst tegemoet zien (bijvoorbeeld: 'er wachten jongeren nog een mooie toekomst' of 'de toekomst ziet er slecht uit'). Hoe hoger men scoort, hoe negatiever men de toekomst tegemoet ziet. Sociale demotie bestaat uit items die peilen naar meer algemene voorstellingen die leerlingen hebben van het onderwijs en de samenleving waarin ze les volgen en leven (bijvoorbeeld: 'mensen als mijn ouders en ik hoeven geen mooie toekomst te verwachten' of 'een mooie carrière dat is niet voor ons soort mensen'). Anomie onderzoekt het gevoel van vervreemding van de samenleving (bijvoorbeeld: 'ik voel me door de samenleving in de steek gelaten' of 'ik voel me niet gewaardeerd door de samenleving'). Hoe hoger men scoort op beide schalen, hoe hoger de gevoelens van demotie en anomie. Leerlingen met een negatief toekomstperspectief spijbelen meer. Daarenboven zien we dat spijbelaars in vergelijking met niet-spijbelers in hogere mate gevoelens van sociale demotie en vervreemding rapporteren.

We onderzoeken ook het belang van de inspraak en participatie op school. Het participatief klas- & schoolklimaat werd geconstrueerd aan de hand van dertien items (bijvoorbeeld: 'onze leerkrachten letten er op dat elke leerling werkelijk zijn/haar mening kan uiten' of 'we krijgen genoeg informatie over wat er allemaal in de school gebeurt'). Leerlingen die onvoldoende inspraak ervaren op school spijbelen meer.

Ten slotte worden antisociaal gedrag en vrijetijdsbesteding meegenomen. Antisociaal gedrag peilt naar enkele problematische gedragingen op school (bijvoorbeeld: 'heb je dit school iemand gepest op school' of 'ben je dit schooljaar dronken of stoned geweest op school'). Commerciële vrijetijdsbesteding werd geconstrueerd aan de hand van zeven items (bijvoorbeeld: 'hoe vaak hang je rond op straat' of 'hoe vaak spreek je af met je lief'). Spijbelers rapporteren in vergelijking met niet-spijbelers meer antisociaal gedrag op school. Maar liefst 60% van de leerlingen die aangeven zich problematisch te hebben gedragen op school hebben gespijbeld. Spijbelers besteden hun vrije tijd ook meer aan commerciële en ongeorganiseerde activiteiten. Ongeveer de helft van de leerlingen met een voorkeur voor deze vrijetijdsbesteding hebben gespijbeld.

4.5.3 Multivariate toetsing

We maken gebruik van logistische multilevel analyse om de determinanten beschreven in de voorgaande paragraaf te toetsen. Onderstaande tabel geeft de resultaten weer van deze analyse. De structuur is als volgt opgebouwd. We starten met het schatten van het effect van de gemakkelijk toegankelijke indicatoren. (model 1). Vervolgens controleren we voor de gezins- en persoongerelateerde factoren. Hierbij nemen we ook houdingen zoals sociale demotie en anomie mee op (model 2). In een derde fase voegen we enkele schoolkenmerken toe (model 3). Hiervoor hebben we het participatie klas- en schoolklimaat geaggregeerd op schoolniveau. Daarnaast voegen we enkele contextuele kenmerken toe, zoals het percentage jongens en het percentage allochtonen. In modellen 4 en 5 controleren we de ingebrachte kenmerken voor het aantal spijbelaars in de school, het antisociaal gedrag en de vrijetijdsbesteding. We verwachten enkele relevante kenmerken uit de vorige modellen te kunnen wegverklaren na het toevoegen van deze culturele factoren.

TABEL 4.9 MULTIVARIATE ANALYSES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET VIERDE LEERJAAR SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,16***	0,14***	0,36	0,03***	0,03***
GTI					
Geslacht (0:meisje)	1,85***	1,69***	1,63**	1,64**	1,12
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,91**	1,62*	1,50(*)	1,55(*)	1,33
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	1,26	1,39*	1,39*	1,44*	1,63**
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)					
TSO of a-stroom met technische vorming	1,84**	1,45(*)	1,39	0,88	0,71
BSO of b-stroom	2,64***	1,81*	1,77*	0,78	0,64
Arbeidsstatuut ouders (0: geen van beide ouders werkloos)	2,36*	1,86	1,89	1,96(*)	2,05(*)
Thuis taal (0: Nederlands)	1,30	1,07	1,02	0,90	1,09
Andere kenmerken					
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)		1,09	1,09	1,14	1,27
Opvolging door de ouders		0,62***	0,63***	0,62***	0,77*
B-attest (0: geen B-attest)		1,73**	1,69**	1,42*	1,27
C-attest (0: geen C-attest)		1,22	1,21	0,99	0,87
Academisch zelfconcept		0,84*	0,83*	0,82*	0,86
Onveiligheidsgevoel op school		1,00	0,98	1,01	0,94
Bij-job (0: nooit tot hoogstens maandelijks)		1,14	1,13	1,14	0,78
Toekomstperspectief		1,05	1,06	1,02	1,02
Sociale demotie		0,96	0,96	0,91	0,88
Anomie		1,04	1,04	1,08	0,96
Kenmerken op schoolniveau					
Participatief schoolklimaat			0,98	1,00	1,01
% jongens			1,00	0,99	0,99
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit			1,00	0,99	0,99
% spijbelaars				1,05***	1,05***
Culturele kenmerken					
Antisociaal gedrag					3,03***
Commerciële vrijetijdsbesteding					1,52***
Rho	0,10	0,09	0,08	0,00	0,00
N	1255	1190	1190	1190	1189

BRON: ICCS (2009), $P \leq 0,001 = ***$; $P \leq 0,01 = **$; $P \leq 0,05 = *$; $P \leq 0,10 = (*)$

We zien in de eerste plaats dat enkele van de gemakkelijk toegankelijke indicatoren worden wegverklaard na het inbrengen van de persoonlijke en gezinsgerelateerde kenmerken. Daarnaast zien we dat de variantie in spijbelen tussen scholen volledig wordt wegverklaard na controle voor het percentage spijbelaars in de school. Ten slotte zien we dat na controle voor de culturele kenmerken, effecten van het geslacht, de opvolging door de ouders, B-atteest en het academisch zelfconcept in grote mate worden wegverklaard. We gaan hier in de volgende paragraaf dieper op in.

Na het invoegen van de persoons- en gezinsgerelateerde kenmerken zien we een afname van de effecten van de onderwijsvormen en van de sociaal-economische status. Het verband tussen spijbelen en de onderwijsvormen enerzijds en tussen spijbelen en een lage sociaal-economische achtergrond anderzijds wordt gemedieerd door onder meer minder opvolging door de ouders, een onregelmatige schoolloopbaan, een lager academisch zelfconcept en het hebben van een bijbaantje. Het is opmerkelijk dat vooral de combinatie van deze kenmerken het effect tussen de onderwijsvormen en de sociaal-economische achtergrond wegverklaard. De effecten van een negatief toekomstperspectief, sociale demotie en anomie oefenen geen effect uit op spijbelen. Reeds na controle voor enkele achtergrondkenmerken worden de gevonden bivariate associaties uit de vorige paragraaf wegverklaard. We zien dat na controle voor de persoonlijke- en gezinsgerelateerde kenmerken spijbelen meer voorkomt bij leerlingen die weinig worden opgevolgd door hun ouders, reeds een B-atteest ontvingen en laag scoren op academisch zelfconcept.

Bij het invoegen van de kenmerken op schoolniveau zien we dat het effect van een participatief schoolklimaat is wegverklaard. Dit is te wijten aan het academisch zelfconcept. Jongeren die een slecht gevoel hebben met betrekking tot hun leerstof en hun schoolprestaties zijn minder beïnvloedbaar door een participatieve schoolstijl. Daarnaast zien we dat het inbrengen van het aantal spijbelaars op de school de variantie van zelfgerapporteerd spijbelen tussen scholen volledig wegverklaard. Onafhankelijk van bepaalde achtergrondfactoren heeft een leerling een grotere kans om te spijbelen als er ook andere leerlingen op zijn school spijbelen.

Tot slot hebben we de culturele kenmerken toegevoegd. We zien dat de effecten van relevante factoren zoals het geslacht, de opvolging door de ouders, vreemde afkomst, B-atteest en academisch zelfconcept grotendeels of volledig worden wegverklaard. Het verband tussen spijbelen en bepaalde achtergrondkenmerken wordt gemedieerd door het ingebedde karakter van spijbelen in probleemgedrag en een voorkeur voor commerciële en ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding. Na controle voor deze culturele kenmerken verhoudt spijbelen zich voornamelijk sterk met het percentage spijbelaars in de school, probleemgedrag op school en een ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding.

4.6 ANALYSES OP DE JOP STEDEN DATA

4.6.1 Beschrijving van de databanken

De JOP-monitor werd ontwikkeld door het JeugdOnderzoeksPlatform als instrument om periodiek en systematisch de leefomstandigheden van jongeren in Vlaanderen te onderzoeken. Naast het bevragen van Nederlandstalige jongeren tussen 12 en 30 jaar oud via een postenquête in Vlaanderen in 2008, nam men ook een scholenonderzoek af specifiek gericht naar Brusselse jongeren in 2010 en jongeren uit Antwerpen en Gent in 2012. Deze vragenlijsten omvatten vraagstellingen omtrent de sociale achtergrond, de relatie met de ouders, persoonlijk welbevinden, schoolbeleving, schoolloopbaan, de relatie met de leerkrachten en antisociaal gedrag. Omwille van de jonge leeftijd kregen jongeren uit de eerste graad een aangepaste vragenlijst die niet volledig identiek is aan deze voor jongeren uit de tweede en de derde graad.

De onderzoekspopulatie van de JOP-stedenmonitor Brussel bestaat uit Nederlandstalige Brusselse jongeren tussen de 12 en 20 jaar oud in het secundair onderwijs. Alle scholen die Nederlandstalig onderwijs aanbieden in het secundair onderwijs zaten in de steekproef, behalve het buitengewoon onderwijs en de onthaalklassen voor anderstaligen. In totaal werden 42 scholen aangeschreven om mee te werken aan het onderzoek waarvan er in uiteindelijke 32 scholen effectief leerlingen werden bevraagd. De totale responsrate op schoolniveau bedroeg 76,2%. In totaal zaten 2837 leerlingen in de steekproef, hiervan hebben 2513 leerlingen effectief een vragenlijst ingevuld. Van de 2513 ingevulde vragenlijsten werden er uiteindelijk 2502 weerhouden (840 van de eerste graad en 1662 van de tweede en derde graad). De leerlingengegevens werden gewogen naar geslacht, onderwijsvorm en onderwijsnet (Elchardus, Roggemans, & Siongers, 2011:43).

De onderzoekspopulatie van de JOP-stedenmonitor Antwerpen en Gent bestaat uit jongeren in het secundair onderwijs te Antwerpen en Gent. In totaal werden 52 scholen aangeschreven waarvan er uiteindelijk 33 scholen meewerkten. Dit brengt de totale respons rate op schoolniveau op 63,5%. Per school werd er een random selectie gemaakt op basis van het studiejaar en de onderwijsvorm van de klassen die bevraagd zouden worden. In totaal werden 3867 jongeren bevraagd, waarvan 2156 uit Antwerpse scholen en 1711 uit Gentse scholen. De totale respons op klasniveau bedroeg 88% (Roggemans, Cops, & Kolijn, 2013:39).

De data uit het scholenonderzoek van de JOP-monitor van Brussel (2010) en Antwerpen en Gent (2012) stellen ons in staat spijbelen te onderzoeken in een grootstedelijk context. Dit laat ons toe eventuele contextuele verschillen tussen deze steden bloot te leggen. Bovendien laat de grotere allochtone populatie in de Jop Antwerpen en Gent steekproef toe verschillen in spijbelen verder op te delen naar vreemde oorsprong. In dit hoofdstuk stellen we de bivariate verdeling van Brussel, Antwerpen en Gent afzonderlijk van elkaar voor. Vervolgens

worden de gevonden bivariate verschillen multivariaat getoetst voor de databank Brussel enerzijds en de databank Antwerpen en Gent anderzijds.

4.6.2 De verdeling van de bivariaten in de dataset voor Brussel

Onderstaande tabel geeft de beschrijving van de bivariate verdeling van enkele relevante kenmerken naar spijbelen voor leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel.

TABEL 4.10 RIJPERCENTAGES VAN DE RELEVANTE KENMERKEN VAN DE LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN BRUSSEL NAAR SPIJBELN.

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Geslacht						
Meisjes	63,5%	13,2%	6,4%	4,2%	12,7%	1105
Jongens	61,6%	14,1%	6,4%	4,9%	13,0%	938
Totaal	62,7%	13,6%	6,4%	4,5%	12,8%	2043
$X^2 = 1,235$ (df=4), $p=0,872$						
Leerjaar						
1 ^{ste} leerjaar	81,8%	8,5%	3,7%	2,5%	3,5%	401
2 ^{de} leerjaar	68,8%	14,9%	4,4%	2,6%	9,3%	343
3 ^{de} leerjaar	67,2%	12,3%	5,0%	4,6%	10,9%	439
4 ^{de} leerjaar	59,4%	14,8%	5,6%	5,1%	15,1%	392
5 ^{de} leerjaar	44,1%	19,5%	9,5%	6,7%	20,2%	401
6 ^{de} leerjaar	47,1%	15,9%	10,8%	4,5%	21,7%	314
Totaal	61,9%	14,2%	6,4%	4,4%	13,2%	2290
$X^2 = 183,655$ (df=20), $p<0,001$						
Nationaliteit van de ouders						
Allebei Belgische nationaliteit	60,7%	16,4%	7,4%	4,4%	11,1%	542
Minstens 1 ouder van buitenlandse nationaliteit	64,8%	11,8%	6,1%	4,7%	12,6%	1168
Totaal	63,5%	13,3%	6,5%	4,6%	12,1%	1710
$X^2 = 8,632$ (df=16), $p=0,071$						

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Opleidingsniveau van de ouders						
Maximum 1 ouder hoogopgeleid	58,4%	13,0%	6,5%	5,8%	16,3%	584
Beide ouders hoogopgeleid	61,3%	14,2%	7,2%	4,1%	13,3%	811
Totaal	60,1%	13,7%	6,9%	4,8%	14,6%	1395
$X^2 = 5,218$ (df=4), $p=0,266$						
Onderwijsvorm						
ASO	65,3%	14,2%	6,3%	4,1%	10,1%	1520
TSO	50,4%	17,1%	8,7%	5,6%	18,3%	252
BSO	57,4%	13,0%	5,4%	4,3%	20,0%	516
Totaal	61,9%	14,2%	6,3%	4,3%	13,2%	2288
$X^2 = 50,004$ (df=8), $p<0,001$						
Financiële ruimte in gezin?						
Nee	59,6%	14,6%	7,5%	6,5%	11,9%	371
Ja	62,4%	14,7%	5,9%	4,1%	12,8%	1215
Totaal	61,7%	14,7%	6,3%	4,7%	12,6%	1586
$X^2 = 5,148$ (df=4), $p=0,272$						
Thuis taal						
Nederlands	62,3%	16,8%	7,5%	3,5%	9,9%	345
Vreemde taal	62,9%	12,9%	5,7%	4,7%	13,8%	1584
Totaal	62,8%	13,6%	6,0%	4,5%	13,1%	1929
$X^2 = 8,965$ (df=4), $p=0,062$						
Reeds een B-attest ontvangen						
Nee	66,4%	12,5%	6,3%	4,9%	9,8%	1152
Ja	48,4%	18,8%	6,8%	4,6%	21,4%	500
Totaal	61,0%	14,4%	6,5%	4,8%	13,3%	1652
$X^2 = 63,529$ (df=4), $p<0,001$						
Reeds een C-attest ontvangen						
Nee	65,7%	15,0%	6,0%	4,5%	8,8%	1117
Ja	50,1%	14,1%	7,2%	5,0%	23,6%	483
Totaal	61,0%	14,8%	6,4%	4,6%	13,3%	1600
$X^2 = 70,640$ (df=4), $p<0,001$						
Religie						
Niet-gelovig / vrijzinnig	51,9%	17,5%	9,0%	5,0%	16,6%	457
Christen	67,3%	14,3%	5,0%	3,2%	10,2%	462
Moslim	66,6%	11,9%	5,5%	4,1%	11,9%	764
Totaal	62,8%	14,1%	6,3%	4,1%	12,7%	1683
$X^2 = 35,642$ (df=8), $p<0,001$						

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Gescheiden ouders						
Neen, mijn ouders wonen (nog) samen	66,7%	11,9%	6,1%	3,7%	11,6%	1418
Ja, mijn ouders zijn gescheiden / wonen apart	52,3%	17,7%	6,9%	6,7%	16,4%	549
Totaal	62,7%	13,5%	6,4%	4,5%	12,9%	1967
$\chi^2 = 38,622$ (df=4), $p < 0,001$						
Relatie met de ouders						
Slecht	50,9%	16,1%	9,2%	5,9%	17,8%	589
Gemiddeld	64,3%	14,3%	5,5%	4,0%	11,9%	530
Goed	73,5%	11,5%	3,7%	2,9%	8,4%	620
Totaal	63,1%	13,9%	6,1%	4,3%	12,7%	1739
$\chi^2 = 73,1143$ (df=8), $p < 0,001$						
Opvolging door de ouders						
Laag	58,6%	15,6%	6,6%	4,4%	14,7%	544
Gemiddeld	63,5%	12,6%	6,5%	5,5%	12,0%	509
Hoog	66,2%	13,6%	5,4%	3,3%	11,4%	690
Totaal	63,1%	13,9%	6,1%	4,3%	12,6%	1743
$\chi^2 = 11,626$ (df=8), $p = 0,169$						
Toekomstbeeld						
Positief	63,4%	14,7%	5,3%	4,3%	12,3%	876
Gemiddeld	65,1%	12,5%	6,5%	3,4%	12,4%	614
Negatief	58,0%	14,6%	7,6%	4,8%	15,0%	747
Totaal	62,0%	14,1%	6,4%	4,2%	13,2%	2237
$\chi^2 = 12,432$ (df=8), $p = 0,133$						
Schoolwelbevinden						
Laag	54,3%	11,8%	9,4%	5,6%	19,0%	374
Gemiddeld	62,4%	15,9%	6,2%	4,3%	11,2%	694
Hoog	67,5%	13,4%	4,4%	4,3%	10,4%	633
Totaal	62,5%	14,1%	6,2%	4,6%	12,6%	1701
$\chi^2 = 35,440$ (df=8), $p < 0,001$						
Schoolwaardering						
Laag	57,1%	13,7%	9,1%	4,8%	15,4%	482
Gemiddeld	59,7%	15,2%	4,5%	6,6%	14,0%	559
Hoog	65,9%	14,2%	6,1%	3,1%	10,8%	621
Totaal	61,3%	14,4%	6,4%	4,8%	13,2%	1662
$\chi^2 = 25,579$ (df=8), $p < 0,001$						
Antisociaal gedrag						
Nee	74,6%	12,2%	4,1%	2,5%	6,7%	1142
Ja	48,6%	16,6%	8,4%	6,3%	20,1%	1128
Totaal	61,7%	14,4%	6,3%	4,4%	13,3%	2270
$\chi^2 = 183,152$ (df=4), $p < 0,001$						

BRON: JOP BRUSSEL (2010)

Bij het interpreteren van bovenstaande bivariate associaties moeten we enige voorzichtigheid aan de dag leggen aangezien de bevraging in Brussel te kampen kreeg met veel missings. Zo zien we bijvoorbeeld dat enkele achtergrondkenmerken zoals de nationaliteit en het opleidingsniveau van de ouders en de financiële gezinssituatie respectievelijk 806, 1121 en 930 missings tellen ten opzichte van een steekproef van 2516 leerlingen.

Als we kijken naar de gemakkelijk toegankelijke indicatoren, komt spijbelen meer voor bij leerlingen uit de hogere leerjaren en bij leerlingen uit het TSO en BSO. Opvallend is dat meer dan de helft van de leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar minstens één keer gespijbeld hebben en dat ongeveer één leerling op vijf uit het BSO meer dan drie keer gespijbeld heeft. Daarnaast wordt er meer gespijbeld door leerlingen die reeds een B-attest of een C-attest hebben ontvangen. Ongeveer de helft van de leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan hebben gespijbeld, en één leerling op vijf met een onregelmatige schoolloopbaan heeft meer dan drie keer gespijbeld. Tot slot wordt er meer gespijbeld door leerlingen die aangeven niet-gelovig te zijn ten opzichte van christenen en moslims.

Naar de gezinssituatie wordt gepeild aan de hand van het nog samenwonen van de ouders en de schalen opvolging door de ouders en relatie met de ouders. De relatie met de ouders peilt naar de mate waarin de ouders betrokken zijn bij problemen, verwachtingen en gevoelens van hun kinderen (bijvoorbeeld: 'als ik ergens over pieker of verdrietig ben, dan begrijpen mijn ouders wat er aan de hand is'). De opvolging door de ouders operationaliseert de pedagogische controle van de ouders (bijvoorbeeld: 'mijn ouders vragen waar ik mijn geld aan uitgeef'). Leerlingen wiens ouders niet meer samenwonen en die een slechte vertrouwensrelatie met hun ouders hebben, rapporteren meer spijbelgedrag.

Daarnaast onderzoeken we enkele persoonlijke houdingen. Het toekomstbeeld van de leerlingen werd geoperationaliseerd aan de hand van drie items (bijvoorbeeld: 'ik zie mijn toekomst vaak somber in'). Hoe hoger men scoort, hoe negatiever de toekomstperspectieven. Het schoolwelbevinden werd geconstrueerd aan de hand van drie items (bijvoorbeeld: 'ik zou graag van school veranderen'). De schoolwaardering peilt naar het belang dat leerlingen hechten aan het behalen van een diploma (bijvoorbeeld: 'naar school gaan is nuttig omdat het je latere kansen op werk vergroot'). Er wordt meer gespijbeld door leerlingen die hun toekomst negatief tegemoet zien en door leerlingen met een lage schoolwaardering en een laag schoolwelbevinden.

Ten slotte nemen we het antisociaal gedrag mee op. Het antisociaal gedrag werd geconstrueerd aan de hand van acht items (bijvoorbeeld: 'heb je het laatste jaar wel eens drugs verkocht met winst?' of 'heb je het laatste jaar wel eens iemand lastig gevallen of bedreigd op straat?'). Meer dan de helft van de leerlingen die antisociaal gedrag gesteld hebben, rapporteren spijbelgedrag.

4.6.3 De verdeling van de bivariaten in de dataset voor Antwerpen

Onderstaande tabel geeft de beschrijving van de bivariate verdeling van enkele relevante kenmerken naar spijbelen voor leerlingen in het secundair onderwijs in Antwerpen.

TABEL 4.11 RIJPERCENTAGES VAN DE RELEVANTE KENMERKEN VAN DE LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN ANTWERPEN NAAR SPIJBELN.

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Geslacht						
Meisjes	66,3%	14,4%	7,7%	2,5%	9,1%	1231
Jongens	62,1%	12,9%	8,0%	3,4%	13,5%	874
Totaal	64,6%	13,8%	7,8%	2,9%	10,9%	2105
$\chi^2 = 12,747$ (df=4), $p < 0,050$						
Leerjaar						
1 ^{ste} leerjaar	81,0%	9,7%	4,9%	2,0%	2,4%	247
2 ^{de} leerjaar	78,5%	9,9%	5,1%	1,8%	4,7%	274
3 ^{de} leerjaar	71,1%	9,9%	4,7%	2,2%	12,1%	363
4 ^{de} leerjaar	59,4%	18,2%	8,9%	2,9%	10,7%	347
5 ^{de} leerjaar	64,8%	15,5%	7,6%	4,0%	8,1%	420
6 ^{de} leerjaar	54,5%	17,8%	11,5%	3,8%	12,2%	286
7 ^{de} leerjaar	33,9%	14,4%	13,9%	3,9%	33,9%	180
Totaal	64,6%	13,8%	7,7%	3,0%	10,9%	2117
$\chi^2 = 219,321$ (df=24), $p < 0,001$						
Nationaliteit van de moeder						
Autochtoon	64,5%	15,3%	8,6%	2,9%	8,7%	1001
Turk	58,1%	17,6%	8,1%	3,7%	12,5%	136
Marokkaan	72,6%	11,0%	5,9%	2,4%	8,1%	409
Niet-Belg uit MOE-landen	65,4%	12,3%	7,4%	1,2%	13,6%	81
Niet-Belg uit restcategorie	60,9%	13,0%	8,1%	3,2%	14,8%	284
Totaal	65,3%	14,1%	7,8%	2,8%	9,9%	1911
$\chi^2 = 26,694$ (df=16), $p < 0,050$						
Opleidingsniveau van de ouders						
Maximum 1 ouder hoogopgeleid	60,1%	16,4%	7,4%	2,8%	13,3%	907
Beide ouders hoogopgeleid	68,0%	14,7%	8,3%	2,1%	7,0%	387
Totaal	62,4%	15,9%	7,7%	2,6%	11,4%	1294
$\chi^2 = 13,569$ (df=4), $p < 0,010$						

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Onderwijsvorm						
ASO	75,9%	12,3%	5,6%	1,9%	4,3%	929
TSO	60,5%	14,4%	9,4%	2,4%	13,4%	382
BSO	54,3%	13,7%	10,0%	4,1%	17,9%	702
Totaal	65,4%	13,2%	7,8%	2,8%	10,8%	2013
$X^2 = 121,856$ (df=8), $p < 0,001$						
Kan jouw gezin rondkomen met het beschikbare inkomen						
Zeer moeilijk	56,5%	13,0%	0,0%	0,0%	30,4%	23
Moeilijk	69,0%	8,6%	13,8%	3,4%	5,2%	58
Nogal moeilijk	58,4%	14,0%	12,8%	1,6%	13,2%	243
Nogal gemakkelijk	61,1%	15,8%	7,6%	3,2%	12,4%	476
Gemakkelijk	66,7%	13,1%	7,0%	3,2%	10,0%	840
Zeer gemakkelijk	66,1%	14,3%	7,2%	2,6%	9,8%	428
Totaal	64,3%	13,9%	8,0%	2,9%	11,0%	2068
$X^2 = 34,317$ (df=20), $p < 0,050$						
Thuistaal						
Nederlands	65,2%	14,3%	8,0%	2,8%	9,6%	1704
Vreemde taal	61,0%	11,1%	7,5%	3,0%	17,4%	333
Totaal	64,5%	13,8%	8,0%	2,8%	10,9%	2037
$X^2 = 18,051$ (df=4), $p < 0,001$						
Reeds een B-attest ontvangen						
Nee	67,2%	13,3%	7,8%	2,5%	9,3%	1501
Ja	58,8%	16,1%	9,0%	4,1%	12,0%	466
Totaal	65,2%	13,9%	8,1%	2,8%	10,0%	1967
$X^2 = 12,346$ (df=4), $p < 0,050$						
Reeds een C-attest ontvangen						
Nee	70,8%	13,4%	6,7%	2,6%	6,4%	1372
Ja	53,0%	14,9%	10,8%	3,4%	17,9%	619
Totaal	65,3%	13,9%	8,0%	2,9%	10,0%	1991
$X^2 = 88,037$ (df=4), $p < 0,001$						
Religie						
Niet-gelovig / vrijzinnig	60,1%	15,0%	10,5%	3,9%	10,5%	667
Christen	67,8%	12,9%	7,0%	1,8%	10,5%	612
Moslim	66,2%	12,2%	6,7%	3,0%	11,9%	731
Totaal	64,7%	13,3%	8,1%	2,9%	11,0%	2010
$X^2 = 18,598$ (df=8), $p < 0,050$						
Gescheiden ouders						
Neen, mijn ouders wonen (nog) samen	68,5%	12,8%	6,5%	2,5%	9,7%	1412
Ja, mijn ouders zijn gescheiden / wonen apart	56,5%	16,2%	10,6%	3,9%	12,8%	593
Totaal	64,9%	13,8%	7,7%	2,9%	10,6%	2005
$X^2 = 28,439$ (df=4), $p < 0,001$						

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Relatie met de ouders						
Slecht	50,8%	17,3%	11,6%	3,8%	16,4%	687
Gemiddeld	67,4%	14,0%	6,3%	3,3%	9,0%	665
Goed	75,2%	10,4%	5,1%	2,0%	7,3%	703
Totaal	64,5%	13,9%	7,7%	3,0%	10,9%	2055
$\chi^2 = 101,231$ (df=8), $p < 0,001$						
Opvolging door de ouders						
Laag	50,6%	18,2%	11,5%	3,6%	16,1%	670
Gemiddeld	66,4%	14,2%	7,6%	3,7%	8,1%	779
Hoog	79,0%	9,6%	4,4%	1,4%	5,6%	658
Totaal	65,3%	14,0%	7,8%	2,9%	9,9%	2107
$\chi^2 = 129,464$ (df=8), $p < 0,001$						
Belang onderwijs voor de ouders						
Laag	60,4%	15,5%	9,1%	2,8%	12,2%	748
Gemiddeld	68,8%	12,7%	7,4%	3,5%	7,7%	663
Hoog	67,7%	13,6%	6,6%	2,6%	9,6%	656
Totaal	65,4%	14,0%	7,7%	3,0%	9,9%	2067
$\chi^2 = 17,838$ (df=8), $p < 0,050$						
Toekomstbeeld						
Positief	68,4%	11,7%	7,0%	2,6%	10,3%	862
Gemiddeld	63,5%	15,5%	9,0%	3,0%	9,0%	698
Negatief	59,1%	15,0%	7,9%	3,8%	14,2%	479
Totaal	64,5%	13,8%	7,9%	3,0%	10,8%	2039
$\chi^2 = 19,949$ (df=8), $p < 0,050$						
Futiliteit						
Laag	70,6%	11,8%	7,5%	1,9%	8,2%	778
Gemiddeld	66,7%	14,3%	8,1%	3,0%	7,9%	657
Hoog	57,1%	16,6%	8,0%	4,0%	14,3%	622
Totaal	65,2%	14,0%	7,8%	2,9%	10,0%	2057
$\chi^2 = 37,869$ (df=8), $p < 0,001$						
Schoolbetrokkenheid						
Laag	51,0%	18,6%	9,3%	4,7%	16,4%	623
Gemiddeld	63,5%	14,4%	8,7%	2,3%	11,0%	598
Hoog	79,6%	9,0%	4,1%	1,7%	5,7%	636
Totaal	64,8%	13,9%	7,3%	2,9%	11,0%	1857
$\chi^2 = 117,959$ (df=8), $p < 0,001$						

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Antisociaal gedrag						
Laag	70,7%	11,3%	7,5%	2,1%	8,4%	716
Gemiddeld	68,6%	15,0%	6,2%	1,6%	8,6%	580
Hoog	53,6%	15,5%	10,0%	5,0%	15,9%	698
Totaal	64,1%	13,8%	8,0%	3,0%	11,1%	1994
$X^2 = 68,198$ (df=8), $p < 0,001$						
Peerpressure delinquentie						
Laag	73,1%	10,7%	6,9%	1,7%	7,7%	757
Gemiddeld	66,2%	14,6%	6,8%	2,8%	9,6%	355
Hoog	52,1%	17,5%	9,7%	4,3%	16,4%	647
Totaal	64,0%	14,0%	7,9%	2,9%	11,3%	1759
$X^2 = 73,139$ (df=8), $p < 0,001$						

BRON: JOP ANTWERPEN & GENT (2012)

Het eerste dat de bovenstaande tabel duidelijk maakt is dat spijbelen met betrekking tot de leerlingen in Antwerpen meer voortkomt bij jongens, in de hogere leerjaren, bij leerlingen afkomstig uit Turkije, de MOE-landen en de overige landen, bij leerlingen met laagopgeleide ouders, in het TSO en BSO en bij leerlingen die thuis een vreemde taal spreken. Voor heel wat van deze kenmerken wordt duidelijk dat de verschillen nog groter worden voor de categorie die aangeeft meer dan drie keer gespijbeld te hebben. We zien dat ongeveer één leerling op drie in het zevende leerjaar meer dan drie keer gespijbeld heeft. Dezelfde verhouding vinden we voor leerlingen uit financieel achtergestelde gezinnen. Ook leerlingen die reeds een B-attest of een C-attest ontvingen spijbelen meer.

De gezinssituatie wordt onderzocht aan de hand van het al dan niet nog samenwonen van de ouders en de schalen relatie met de ouders en de opvolging door de ouders. De relatie met de ouders peilt naar de mate waarin er een vertrouwensrelatie aanwezig is tussen de ouders en het kind (bijvoorbeeld: 'als ik met mijn ouders over mijn problemen praat, dan helpen ze mij echt'). De opvolging door de ouders geeft weer of de ouders weet hebben van het doen en laten van hun kinderen (bijvoorbeeld: 'mijn ouders weten waar ik naartoe ga als ik uitga'). We nemen ook een schaal mee die peilt naar het belang dat ouders hechten aan onderwijs. Deze schaal wordt geconstrueerd aan de hand van vijf items (bijvoorbeeld: 'mijn ouders wijzen me vaak op het belang van studeren'). Leerlingen waarvan de ouders gescheiden zijn spijbelen meer, net als leerlingen die geen vertrouwensrelatie hebben opgebouwd met hun ouders en leerlingen die amper worden opgevolgd door hun ouders. Ook leerlingen wiens ouders het belang van ouders niet inzien spijbelen meer.

Er worden ook enkele persoonsgerelateerde factoren meegenomen. Het toekomstbeeld werd geoperationaliseerd aan de hand van vijf items (bijvoorbeeld: 'het lijkt alsof ik in mijn leven

geen doel heb'). Hoe hoger de score, hoe negatiever het toekomstperspectief. De schoolbetrokkenheid peilt naar de mate van schoolwaardering en academische motivatie (bijvoorbeeld: 'ik vind huiswerk maken nuttig' of 'ik zet mij volledig in voor mijn studies'). Futiliteit peilt naar een gevoel van subjectieve deprivatie ten opzichte van toekomstperspectieven (bijvoorbeeld: 'mensen zoals ik mogen nog zo hun best doen, zij verliezen altijd' of 'het loont niet de moeite dat ik hard werk op school, ik krijg later toch nooit een goede job'). We nemen ook de geloofsopvatting van de leerlingen meer. Deze variabele werd geoperationaliseerd naar drie categorieën, (1) niet gelovigen of vrijzinnigen, (2) christenen, (3) moslims. Bovenstaande tabel laat zien dat leerlingen met een negatief toekomstbeeld meer spijbelen. Daarnaast hebben bijna de helft van de spijbelaars futiliteitsgevoelens. Ook leerlingen met een lage schoolbetrokkenheid spijbelen meer. Ten slotte rapporteren niet-gelovigen of vrijzinnigen meer spijbelgedrag tegenover de christenen en de moslims.

Tot slot worden twee culturele kenmerken meegenomen. Peerpressure delinquentie werd geoperationaliseerd aan de hand van zes items (bijvoorbeeld: 'met mijn vrienden doe ik vaker iets wat niet mag, dan wanneer ik alleen ben' of 'mijn vrienden zouden het stom vinden als ik iets niet durf'). Antisociaal gedrag neemt enkele problematische gedragingen mee op (bijvoorbeeld: 'heb je het laatste jaar wel eens iets gepikt of gestolen dat meer dan vijf euro waard was'). Spijbelers geven in vergelijking met niet-spijbelers meer aan zich antisociaal te gedragen en onder groepsdruk bepaald gedrag te stellen dat ze anders niet zouden doen.

4.6.4 De verdeling van de bivariaten in de dataset voor Gent

Onderstaande tabel geeft de beschrijving van de bivariate verdeling van enkele relevante kenmerken naar spijbelen voor leerlingen in het secundair onderwijs in Gent. Aangezien de verdeling van de bivariate associaties voor Antwerpen en Gent aan de hand van dezelfde enquête bevraagd zijn, verwijzen we voor de operationalisatie van de schalen voor Gent naar bovenstaande paragraaf met betrekking tot Antwerpen.

TABEL 4.12 RIJPERCENTAGES VAN DE RELEVANTE KENMERKEN VAN DE LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN GENT NAAR SPIJBELLEN.

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Geslacht						
Meisjes	67,5%	16,1%	6,5%	1,8%	8,1%	868
Jongens	69,4%	13,4%	5,9%	2,9%	8,5%	803
Totaal	68,4%	14,8%	6,2%	2,3%	8,3%	1671
$X^2 = 4,415$ (df=4), $p=0,353$						
Leerjaar						
1 ^{ste} leerjaar	83,6%	10,2%	3,1%	0,4%	2,7%	225
2 ^{de} leerjaar	72,8%	10,4%	5,0%	3,5%	8,4%	202
3 ^{de} leerjaar	80,4%	10,4%	3,3%	1,5%	4,5%	336
4 ^{de} leerjaar	61,9%	16,2%	6,8%	4,2%	10,9%	265
5 ^{de} leerjaar	64,0%	18,6%	8,4%	1,6%	7,5%	322
6 ^{de} leerjaar	55,8%	20,2%	9,0%	2,6%	12,4%	267
7 ^{de} leerjaar	37,7%	21,3%	13,1%	6,6%	21,3%	61
Totaal	68,4%	14,8%	6,3%	2,4%	8,2%	1678
$X^2 = 122,141$ (df=24), $p<0,001$						
Nationaliteit van de moeder						
Autochtoon	71,7%	14,5%	6,2%	2,3%	5,3%	1131
Turk	52,6%	17,5%	9,0%	4,3%	16,7%	234
Marokkaan	56,4%	17,9%	7,7%	0,0%	17,9%	39
Niet-Belg uit MOE-landen	60,7%	19,7%	6,6%	3,3%	9,8%	61
Niet-Belg uit restcategorie	66,0%	8,8%	5,4%	3,4%	16,3%	147
Totaal	67,6%	14,7%	6,6%	2,7%	8,4%	1612
$X^2 = 71,921$ (df=16), $p<0,001$						
Opleidingsniveau van de ouders						
Maximum 1 ouder hoogopgeleid	58,5%	18,2%	8,4%	3,5%	11,4%	598
Beide ouders hoogopgeleid	76,4%	12,6%	4,9%	1,6%	4,4%	546
Totaal	67,0%	15,6%	6,7%	2,6%	8,0%	1144
$X^2 = 45,285$ (df=4), $p<0,001$						
Onderwijsvorm						
ASO	75,5%	13,0%	5,1%	1,4%	5,0%	957
TSO	61,6%	19,7%	7,2%	2,9%	8,6%	279
BSO	57,2%	14,9%	7,3%	4,5%	16,1%	397
Totaal	68,7%	14,6%	6,0%	2,4%	8,3%	1633
$X^2 = 79,766$ (df=8), $p<0,001$						

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Kan jouw gezin rondkomen met het beschikbare inkomen						
Zeer moeilijk	37,5%	12,5%	12,5%	12,5%	25,0%	8
Moeilijk	51,0%	18,4%	18,4%	6,1%	6,1%	49
Nogal moeilijk	60,1%	17,5%	5,6%	3,5%	13,3%	143
Nogal gemakkelijk	61,7%	18,3%	7,7%	2,0%	10,3%	300
Gemakkelijk	71,7%	14,7%	6,1%	1,6%	5,9%	743
Zeer gemakkelijk	72,2%	11,3%	4,4%	3,2%	8,8%	407
Totaal	68,2%	14,8%	6,3%	2,4%	8,2%	1650
$X^2 = 55,119$ (df=20), $p < 0,001$						
Thuis taal						
Nederlands	70,4%	14,8%	6,1%	2,1%	6,5%	1370
Vreemde taal	55,6%	15,5%	7,1%	4,0%	17,9%	252
Totaal	68,1%	14,9%	6,3%	2,4%	8,3%	1622
$X^2 = 43,616$ (df=4), $p < 0,001$						
Reeds een B-attest ontvangen						
Nee	69,4%	13,9%	6,7%	2,3%	7,7%	1258
Ja	56,6%	17,4%	6,3%	4,7%	14,9%	316
Totaal	66,8%	14,6%	6,6%	2,8%	9,1%	1574
$X^2 = 27,849$ (df=4), $p < 0,001$						
Reeds een C-attest ontvangen						
Nee	71,8%	14,2%	6,2%	2,2%	5,6%	1255
Ja	48,4%	17,1%	8,0%	4,7%	21,8%	339
Totaal	66,8%	14,8%	6,6%	2,8%	9,0%	1594
$X^2 = 108,703$ (df=4), $p < 0,001$						
Religie						
Niet-gelovig / vrijzinnig	68,7%	16,4%	6,3%	2,7%	5,8%	633
Christen	76,6%	12,0%	5,2%	1,0%	5,2%	577
Moslim	57,2%	15,7%	6,9%	3,7%	16,5%	376
Totaal	68,9%	14,6%	6,1%	2,3%	8,1%	1586
$X^2 = 68,260$ (df=8), $p < 0,001$						
Gescheiden ouders						
Neen, mijn ouders wonen (nog) samen	72,1%	13,2%	5,7%	1,9%	7,1%	1133
Ja, mijn ouders zijn gescheiden / wonen apart	60,5%	18,6%	7,2%	3,6%	10,1%	473
Totaal	68,7%	14,8%	6,2%	2,4%	8,0%	1606
$X^2 = 22,195$ (df=4), $p < 0,001$						
Relatie met de ouders						
Slecht	58,1%	17,2%	9,4%	4,1%	11,1%	540
Gemiddeld	68,8%	15,6%	5,6%	1,9%	8,1%	571
Goed	78,1%	11,0%	3,8%	1,1%	5,9%	526
Totaal	68,3%	14,7%	6,3%	2,4%	8,4%	1637
$X^2 = 56,413$ (df=8), $p < 0,001$						

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Opvolging door de ouders						
Laag	53,3%	17,8%	8,9%	4,5%	15,5%	484
Gemiddeld	67,2%	16,7%	6,0%	2,1%	8,0%	664
Hoog	79,4%	9,8%	5,0%	1,5%	4,3%	540
Totaal	67,1%	14,8%	6,5%	2,6%	8,9%	1688
$X^2 = 93,282$ (df=8), $p < 0,001$						
Belang onderwijs voor de ouders						
Laag	63,6%	16,5%	7,3%	3,0%	9,6%	674
Gemiddeld	67,2%	14,1%	7,4%	2,0%	9,3%	539
Hoog	71,4%	12,7%	4,8%	2,9%	8,2%	441
Totaal	66,9%	14,7%	6,7%	2,7%	9,1%	1654
$X^2 = 10,240$ (df=8), $p = 0,249$						
Toekomstbeeld						
Positief	75,0%	12,8%	5,6%	1,3%	5,3%	680
Gemiddeld	70,3%	13,1%	6,5%	2,0%	8,1%	556
Negatief	54,2%	20,7%	7,2%	4,3%	13,6%	391
Totaal	68,4%	14,8%	6,3%	2,3%	8,2%	1627
$X^2 = 60,193$ (df=8), $p < 0,001$						
Futiliteit						
Laag	72,0%	13,0%	5,4%	2,0%	7,7%	614
Gemiddeld	69,8%	15,1%	6,3%	2,2%	6,5%	583
Hoog	56,4%	16,9%	8,1%	4,1%	14,4%	443
Totaal	67,0%	14,8%	6,5%	2,6%	9,1%	1640
$X^2 = 40,595$ (df=8), $p < 0,001$						
Schoolbetrokkenheid						
Laag	53,5%	18,2%	9,3%	5,0%	14,1%	561
Gemiddeld	67,8%	18,1%	6,0%	1,6%	6,6%	487
Hoog	85,2%	7,8%	3,1%	0,7%	3,3%	459
Totaal	67,8%	15,0%	6,3%	2,6%	8,4%	1507
$X^2 = 134,522$ (df=8), $p < 0,001$						

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Antisociaal gedrag						
Laag	77,2%	13,0%	4,6%	0,9%	4,4%	569
Gemiddeld	70,2%	13,2%	7,2%	3,5%	5,8%	484
Hoog	56,5%	18,5%	7,5%	3,2%	14,3%	531
Totaal	68,1%	14,9%	6,4%	2,5%	8,1%	1584
$\chi^2 = 76,127$ (df=8), $p < 0,001$						
Peerpressure delinquentie						
Laag	79,0%	10,1%	4,3%	1,3%	5,4%	467
Gemiddeld	67,2%	17,4%	6,4%	2,3%	6,8%	311
Hoog	59,2%	16,2%	9,3%	3,6%	11,7%	581
Totaal	67,8%	14,3%	6,9%	2,5%	8,4%	1359
$\chi^2 = 53,287$ (df=8), $p < 0,001$						

BRON: JOP ANTWERPEN & GENT (2012)

Het is opmerkelijk dat spijbelen bij leerlingen uit Gent op verschillende wijze varieert naar enkele relevante kenmerken tegenover de leerlingen uit Antwerpen en Brussel. Zo zien we voor de leerlingen uit Gent en Brussel in vergelijking met de leerlingen uit Antwerpen geen verschil in het spijbelgedrag tussen jongens en meisjes. Daar tegenover zien we dat moslims in Gent vaker spijbelen tegenover moslims in Antwerpen en Brussel. Iets minder dan de helft van de moslims in Gent heeft minstens één keer gespijgeld. Ten slotte merken we een sterker verschil in financiële deprivatie tussen wel en niet-spijbelers in Gent tegenover Antwerpen en Brussel.

Als we kijken naar de gemakkelijk toegankelijke indicatoren zien we voor de Gentse leerlingen dat er meer gespijgeld wordt in de hogere leerjaren, door leerlingen afkomstig uit Turkije, Marokko, de MOE-landen en de overige landen, door leerlingen met laagopgeleide ouders, in het TSO en BSO, door leerlingen uit financieel achtergestelde gezinnen en door leerlingen die thuis een vreemde taal spreken.

Met betrekking tot de gezinsgerelateerde kenmerken wordt er meer gespijgeld door leerlingen waarvan de ouders gescheiden zijn, door leerlingen die een slechte relatie met hun ouders rapporteren en door leerlingen die amper worden opgevolgd door hun ouders. Opvallend is dat we voor de Gentse leerlingen geen verschil vinden in spijbelen tussen leerlingen waarvan de ouders veel of weinig waarde hechten aan het onderwijs.

Daarnaast zien we dat er meer gespijgeld wordt door leerlingen met een B-attest of een C-attest, door leerlingen met weinig schoolbetrokkenheid, door leerlingen met een negatief toekomstbeeld en door leerlingen met futiliteitsgevoelens. Ten slotte wordt er meer

gespijbeld door leerlingen die onder groepsdruk sneller overgaan tot problematisch gedrag en door leerlingen die zich het voorbije jaar antisociaal gedragen hebben.

4.6.5 Multivariate toetsing

Om de determinanten van spijbelen na te gaan werd gebruik gemaakt van logistische multilevel analyse. We bespreken hier de modelopbouw voor zowel de bevraging in Brussel als de bevraging in Antwerpen en Gent. In eerste instantie brengen we de gemakkelijk toegankelijke factoren in. Vervolgens controleren we het effect van deze factoren door het toevoegen van de persoons- en gezinsgerelateerde kenmerken. In een derde fase voegen we enkele schoolkenmerken toe. Daarbij onderzoeken we voor de dataset Antwerpen en Gent ook eventuele verschillen tussen beide locaties. In modellen vier en vijf worden het percentage spijbelaars op schoolniveau, het antisociaal gedrag en peerpressure⁹² toegevoegd. We verwachten dat deze factoren een groot deel van de tevoren ingebrachte kenmerken wegverklaren.

4.6.5.1 JOP BRUSSEL

Onderstaande tabel geeft de beschrijving van de multivariate analyse van enkele relevante kenmerken naar spijbelen voor leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel.

⁹² De schaal peerpressure delinquentie is enkel aanwezig in de dataset Antwerpen en Gent.

TABEL 4.13 MULTIVARIATE ANALYSES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN BRUSSEL

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,23***	0,09***	0,10***	0,03***	0,04***	0,04***
GTI						
Geslacht (0:meisje)	1,24	1,08	1,07	1,08	0,73	0,76
Leerjaar (0: 1 ^{ste} leerjaar)						
2 ^{de} leerjaar	1,47	1,79	1,81	1,91	2,64*	2,59*
3 ^{de} leerjaar	1,91*	2,45*	2,51*	2,26*	3,17*	3,14*
4 ^{de} leerjaar	2,79***	2,91**	2,95**	2,94**	4,15**	4,11**
5 ^{de} leerjaar	5,56***	5,97***	6,07***	5,88***	8,94***	8,87***
6 ^{de} leerjaar	4,05***	3,99***	4,05***	4,06***	5,78***	5,74***
Nationaliteit ouders (0: beide ouders zijn Belg)	0,78	0,98	0,99	0,94	0,85	0,84
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	1,11	1,10	1,09	1,07	0,96	0,96
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)						
TSO of a-stroom met technische vorming	1,52*	1,37	1,39	1,33	1,34	1,34
BSO of b-stroom	1,83**	1,80*	1,84*	1,37	1,21	1,21
Financiële ruimte (0: geen financiële ruimte)	0,66*	0,75	0,74	0,74	0,75	0,76
Thuis taal (0: Nederlands)	1,35	1,17	1,18	1,14	1,17	1,18
Andere kenmerken						
B-attest (0: geen B-attest)		1,36(*)	1,36(*)	1,31	1,21	1,22
C-attest (0: geen C-attest)		1,63**	1,63**	1,49*	1,55*	1,55*
Religie (0: Christen)						
Niet-gelovig / vrijzinnig		1,80**	1,79**	1,52(*)	1,45	1,45
Moslim		1,18	1,20	1,29	1,30	1,30
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)		1,57*	1,56*	1,45(*)	1,43(*)	1,43(*)
Relatie met de ouders		0,72***	0,72***	0,71***	0,71***	0,71**
Opvolging door de ouders		1,12	1,12	1,08	1,04	1,04
Toekomstperspectief		0,93	0,94	0,94	0,87	0,87
Schoolwelbevinden		0,88	0,88	0,85(*)	0,86	0,86
Schoolwaardering		0,97	0,97	0,97	1,07	1,07
Kenmerken op schoolniveau						
% jongens			1,00	0,99	0,99	0,99
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit			0,99	1,00	0,99	0,99
% spijbelaars				1,03***	1,03***	1,03***
Culturele kenmerken						

Antisociaal gedrag						2,30***	2,54***
Interactie-effect							
Geslacht X antisociaal gedrag							0,99
Rho	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
N	897	773	773	773	767	767	767

BRON: JOP-MONITOR BRUSSEL (2010), $P \leq 0,001 = ***$; $P \leq 0,01 = **$; $P \leq 0,05 = *$; $P \leq 0,10 = (*)$

Bovenstaande tabel maakt duidelijk dat het toevoegen van de persoons- en gezinsgerelateerde factoren de effecten van onderwijsvorm en financiële gezinssituatie grotendeels wegverklaren. Het wegverklaren van het effect van TSO en het verminderen van het effect van BSO zijn het gevolg van de invoeging van B-attest en C-attest. Er bevinden zich proportioneel meer leerlingen met een onregelmatige schoolloopbaan in het technisch en beroepsonderwijs. Het sanctioneren van schoolprestaties hangt mogelijk samen met het onthechttingsproces van de school. Het wegverklaren van het effect van financiële deprivatie is het gevolg van het inbrengen van het al dan niet gescheiden zijn van de ouders en is een indicatie dat eenoudergezinnen vaak moeilijkheden hebben om financieel rond te komen. Mogelijk spijbelen leerlingen uit deze gezinnen om te helpen het gezin draaiende te houden. We zien dat na controle voor de persoonlijke en gezinsgerelateerde kenmerken spijbelen meer voorkomt naarmate leerlingen in een hoger leerjaar zitten, in het BSO zitten, een onregelmatige schoolloopbaan hebben, niet-gelovig zijn, uit een onstabiel gezin komen en een slechte vertrouwensrelatie met de ouders hebben.

Bij het toevoegen van de schoolkenmerken valt het op dat de effect van BSO wordt wegverklaard. Dit is het gevolg van het inbrengen van het percentage spijbelaars in de school. Scholen uit het BSO tellen proportioneel meer spijbelaars. Dit toont het versterkend effect van de aanwezigheid van medespijbelaars aan. De kans op spijbelen stijgt sterk voor leerlingen die naar een school gaan weer er veel gespijeld wordt.

Tot slot voegen we het antisociaal gedrag toe. Opvallend is het omkeren van het effect van geslacht wat impliceert dat de omstandigheden waarin spijbelgedrag plaatsvindt variëren naargelang het geslacht. Het interactie-effect tussen geslacht en antisociaal gedrag is niet significant, wat er op wijst dat het verband tussen geslacht en spijbelen niet rechtstreeks gemedieerd wordt problematisch gedrag. Daarnaast is het opvallend dat het toevoegen van antisociaal gedrag het effect van leerjaar versterkt. Naarmate men in een hoger leerjaar zit, stijgt de kans tot antisociaal gedrag.

4.6.5.2 JOP ANTWERPEN EN GENT

Onderstaande tabel geeft de beschrijving van de multivariate analyse van enkele relevante kenmerken naar spijbelen voor leerlingen in het secundair onderwijs in Antwerpen en Gent.

TABEL 4.14 MULTIVARIATE ANALYSES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN ANTWERPEN EN GENT.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,23***	0,06***	0,06***	0,02***	0,02***	0,02***
GTI						
Geslacht (0:meisje)	1,11	0,89	0,90	0,90	0,66**	0,63**
Leerjaar (0: 1 ^{ste} leerjaar)						
2 ^{de} leerjaar	1,27	1,52	1,52	1,48	1,52	1,51
3 ^{de} leerjaar	1,20	1,41	1,40	1,32	1,40	1,40
4 ^{de} leerjaar	2,50***	2,55**	2,55**	2,32**	2,42**	2,40**
5 ^{de} leerjaar	2,28***	2,42**	2,42**	2,22**	2,47**	2,44**
6 ^{de} leerjaar	3,96***	4,30***	4,28***	3,84***	4,69***	4,64***
7 ^{de} leerjaar	6,07***	7,31***	7,26***	6,55***	9,21***	9,15***
Nationaliteit moeder (0: autochtoon)						
Turk	1,59*	1,76(*)	1,76(*)	1,71(*)	1,83(*)	1,82(*)
Marokkaan	0,98	1,08	1,08	1,08	1,04	1,04
Niet-Belg uit MOE-landen	1,16	1,31	1,30	1,32	1,49	1,50
Niet-Belg uit restcategorie	1,69**	1,83**	1,82**	1,91**	2,03***	2,02***
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,87	0,91	0,91	0,94	0,91	0,90
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)						
TSO of a-stroom met technische vorming	1,37*	1,15	1,15	0,90	0,86	0,86
BSO of b-stroom	1,33(*)	1,36	1,36	1,06	1,05	1,05
Subjectief inkomen	0,99	1,01	1,01(*)	1,01*	1,00	1,00
Thuis taal (0: Nederlands)	0,99	1,01	1,01	0,99	1,01	1,01
Andere kenmerken						
B-attest (0: geen B-attest)		1,06	1,05	1,04	1,00	1,00
C-attest (0: geen C-attest)		1,78***	1,78***	1,66***	1,68***	1,68***
Religie (0: Christen)						
Niet-gelovig / vrijzinnig		0,96	0,96	0,97	1,02	1,02
Moslim		1,10	1,10	1,07	1,11	1,11
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)		1,76***	1,76***	1,73***	1,70***	1,70***
Relatie met de ouders		1,01	1,01	1,00	1,03	1,03
Opvolging door de ouders		0,79**	0,79**	0,80**	0,89	0,89
Belang onderwijs door de ouders		1,10	1,10	1,12(*)	1,09	1,09
Toekomstperspectief		1,08	1,08	1,08	1,07	1,07
Futiliteit		1,13(*)	1,12(*)	1,13(*)	1,07	1,07
Schoolbetrokkenheid		0,59***	0,59***	0,59***	0,66***	0,66***
Kenmerken op schoolniveau						
Locatie (0:Antwerpen)			1,00	0,92	0,93	0,93

% jongens	0,99	1,00	1,00	1,00	1,00
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	1,00	0,99	0,99		0,99
% spijbelaars		1,03***	1,03***		1,03***
Culturele kenmerken					
Antisociaal gedrag			1,54***		1,44**
Peerpressure			1,36***		1,36***
Interactie-effect					
Geslacht X antisociaal gedrag					1,00
Rho	0,07	0,05	0,02	0,00	0,00
N	2107	1805	1805	1805	1796

BRON: JOP ANTWERPEN & GENT (2012), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

Het eerste wat opvalt is dat het inbrengen van de persoons- en gezinsgerelateerde factoren de effecten van de gemakkelijk toegankelijke indicatoren voor een deel wegverklaren. Wanneer we de culturele kenmerken toevoegen zien we daarentegen dat het effect van enkele van deze gemakkelijk toegankelijke indicatoren versterkt. Dit is voornamelijk het geval voor leerjaar en nationaliteit. Het effect van geslacht verandert bovendien van richting. Daarnaast zien we dat het inbrengen van het aantal spijbelaars op schoolniveau de variantie tussen scholen van zelfgerapporteerd spijbelgedrag volledig wegverklaart. Dit is een effect dat ook in de overige analyses waar schoolkenmerken zijn meegenomen tot stand komt.

Bij de invoeging van de persoons- en gezinsgerelateerde kenmerken (model 2) merken we dat het effect van onderwijsvorm wordt wegverklaard. Het wegverklaren van het effect van de verschillen tussen de onderwijsvormen is voornamelijk het gevolg van de invoeging van futiliteit en een onregelmatige schoolloopbaan. Jongeren uit het technisch en beroeps onderwijs hebben in hogere mate te kampen hebben met gevoelens van futiliteit en deze gevoelens van subjectieve deprivatie oefenen een medierende invloed uit op de relatie tussen de hogere spijbelcijfers in het TSO en BSO. Daarnaast merken we dat het sanctioneren van jongeren op hun schoolprestaties mogelijk spijbelen in de hand werkt. Dit sanctioneringsproces versterkt mogelijk een onthechttingsproces ten opzichte van de school. Na controle voor de persoons- en gezinsgerelateerde kenmerken zien we dat spijbelen meer voorkomt naarmate leerlingen in een hoger leerjaar zitten, reeds een C-attest hebben gekregen, zich in een onstabiele gezinssituatie bevinden, amper worden opgevolgd door hun ouders, zich minder betrokken voelen tot hun school en gevoelens van futiliteit rapporteren.

Bij de invoeging van de schoolkenmerken (model 3) merken we dat met betrekking tot Antwerpen en Gent individueel spijbelgedrag niet verschilt naar het aantal jongens of het aantal leerlingen van vreemde afkomst. Daarnaast oefent het invoegen van de lokatievariabele geen invloed uit op de gemakkelijk toegankelijke indicatoren en de persoon- en gezinsgerelateerde kenmerken. Wanneer we in model 4 het aantal spijbelaars in de school

toevoegen wordt de variantie op zelfgerapporteerd spijbelen tussen scholen volledig wegverklaard. Leerlingen maken een grotere kans om zelf ook te spijbelen indien ze naar een school gaan waar veel medeleerlingen spijbelen.

Ten slotte voegen we het antisociaal gedrag en de peerpressure toe. In de eerste plaats merken we dat het inbrengen van deze culturele kenmerken de effecten van de opvolging door de ouders en futiliteit volledig wegverklaren. Daarnaast merken we een versterking van leerjaar en zien we een sterk effect van meisje. Dit impliceert dat spijbelgedrag bij meisjes mogelijk onder andere omstandigheden plaatsvindt in vergelijking met het spijbelgedrag bij de jongens. Het interactie-effect van geslacht met antisociaal gedrag is niet significant, wat betekent dat het effect van probleemgedrag op spijbelen niet varieert naargelang het geslacht. Ten slotte vallen de sterke effecten van het aantal spijbelaars in de school en peerpressure op. De kans op spijbelen stijgt voor leerlingen die naar een school gaan waar er veel gespijbeld wordt en waar er groepsdruk aanwezig is tot stoerdoenerij. Dit toont het versterkende effect van een spijbelomgeving op individueel spijbelgedrag aan.

5 Bibliografie

Agnew, R. (1985). Social Control Theory and Delinquency: A Longitudinal Test. *Criminology*, 23(1), 47–61.

AgODi. (2012). *Wie is er (niet) als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2010-2011*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Washington: Author.

Atkinson, M., Halsey, K., Wilkin, A., & Kinder, K. (2000). *Raising Attendance* (Vol. Bk. 1: Working Practices and Current Initiatives within the Educational Welfare Services). Slough: National Foundation for Educational Research.

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

Bailey, M., & Dziko, T. (2008). *A plan to close the achievement gap for African American students*. Washington.

Baker, M., Sigmon, M., & Nugent, M. (2001). *Truancy reduction: Keeping students in school*. Washington: Office of juvenile justice and delinquency prevention.

Barnes, G., & Farrell, M. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviour. *Journal of marriage and the family*, 54, 763–776.

Bernstein, G. A., Warren, S. L., Massie, E. D., & Thuras, P. D. (1999). Family dimensions in anxious-depressed school refusers. *Journal of anxiety disorders*, 13, 513–528.

Bex, P., Lips, A., & Van Proeyen, L. (2012). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2010 - 2011*. Brussel: Vlaamse Ministerie van onderwijs en vorming: Agentschap voor onderwijsdiensten.

Billington, B. J. (1978). Patterns of Attendance and Truancy: a study of attendance and truancy amongst first-year Comprehensive School pupils. *Educational Review*, 30(3), 221–225.

Boekhoorn, P., & Speller, T. (2004). *Interventies bij schoolverzuim: inventarisatie van justitiële maatregelen bij spijbelgedrag*. Nijmegen: Bureau Boekhoorn Sociaal-

Wetenschappelijk Onderzoek.

Boroughs, M., Massey, O., & Armstrong, K. (2005). Socioeconomic status and behavior problems: addressing the context for school safety. *Journal of school violence*, 4 (4).

Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.

Bovenkerk, F., Van Boone, M., Broekhout van Solinge, T., & Korf, D. (2004). *Loverboys of modern pooierschap in Amsterdam*. Utrecht: Willem Pompe Instituut voor Strafrechtswetenschappen.

Bowen, N., & Bowen, G. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behaviour and performance of adolescents. *Journal of adolescent research*, 14, 319–342.

Brewster, C., & Railsback, J. (2001). *Schoolwide prevention of bullying*. Portland,: Northwest Regional Educational Laboratory.

Bronneman-Helmers, H. M., Herweijer, L. J., & Vogels, H. M. G. (2002). *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: Sociaal en cultureel planbureau.

Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, Parents, and Youth Violence: A Multilevel, Ecological Analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(4), 504–514.

Brown, D. (1983). Truant, families and schools: a critique of the literature on truancy. *Educational Review*, 35(3), 225–235.

Burt, C. (1944). *The youth delinquent* (4th ed.). London: University of London Press.

Bye, L., Alvarez, M., Haynes, J., & Sweigart, C. (2010). *Truancy prevention and intervention. A practical guide*. Oxford: Oxford University Press.

Carroll, H. C. M. (Tim). (2011). The peer relationships of primary school pupils with poor attendance records. *Educational Studies*, 37(2), 197–206.

Centraal Meldpunt. (2007). *Jaarrapport Centraal Meldpunt: schooljaar 2006-2007*. Antwerpen: Centraal Meldpunt.

- Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of a country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35, 123–142.
- Chapple, C. L., McQuillan, J. A., & Berdahl, T. A. (2005). Gender, social bonds, and delinquency: a comparison of boys' and girls' models. *Social Science Research*, 34(2), 357–383.
- Choi, Y., Harachi, T., Gilmore, M., & Catalano, R. (2005). Applicability of the social development model to urban ethnic minority youth: examining the relationship between external constraints, family socialization, and problem behaviors. *Journal of research on adolescence*, 15.
- Cops, D. (2011). Delinquent gedrag bij Vlaamse jongeren. Een seksspecifieke benadering. *Panopticon*, 32, 6–20.
- Corville-Smith, J. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: the combined influence of personal, family and school factors. *Journal of youth and adolescence*, 27, 629–640.
- Cotton, K. (1996). School size, school climate, and student performances. *School improvement researcher series*.
- Coventry, G., Cornish, G., Cooke, R., & Vinall, J. (1984). *Skiping school. An examination of truancy in Victorian secondary schools*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.
- Dalziel, D., & Henthorne, K. (2005). *Parents' / carers' attitudes towards school attendance*. (No. RR618). Nottingham: TNS Social Research.
- Darmody, M., Smyth, E., & McCoy, S. (2008a). Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary schools. *Educational Review*, 60(4), 359–373.
- De Baat, M. (2010). *Beschermende en risicofactoren voor schoolverzuim*.
- De Groof, S., & Siongers, J. (2003). Leerlingenparticipatie nader bekeken: Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school. Technisch verslag. Brussel: Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.

De Groof, S., & Smits, W. (2002). Solitaire of tikkerke kus? Over formele participatie bij jongeren. In *De symbolische samenleving* (pp. 109–126). Tielt: Lannoo.

De Groof, S., & Smits, W. (2008). Rebel with(out) a cause? Een poging tot duiding van antisociaal gedrag bij jongeren. In I. Weijers & C. Eliaerts (Eds.), *Jeugdcriminologie. Achtergronden van jeugdcriminaliteit* (pp. 51–68). Den Haag: Boom juridische uitgevers.

De Groof, S., Elchardus, M., Kavadias, D., Siongers, J., Stevens, E., Van Aerden, K., ... Stevens, F. (2012). Maatschappelijke baten en kosten van onderwijs en leerervaring. Een micro-benadering. Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming, Onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel en Universiteit Antwerpen.

De Groof, S., Elchardus, M., & Stevens, F. (2001). Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Technisch verslag: beschrijving van de schalen. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

De Witte, K., & Csillag, M. (2012). De invloed van spijbelen op vroegtijdig schoolverlaten. *T.O.R.B.*, 152.

Demanet, J., & Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31(2), 224–256.

Dembo, R., & Gullede, L. M. (2009). Truancy intervention programs: challenges and innovations to implementation. *Criminal Justice Policy Review*, 20(4), 437–456.

Den Boer, P., Eimers, T., & Visser, K. (2006). Voortijdig schoolverlaten: Stadsportretten.

Departement Onderwijs. (1996). *Spijbelen*. Brussel: Departement Onderwijs.

Departement Onderwijs.(2012). *Vlaams onderwijs in cijfers 2011-2012*. Brussel: Departement Onderwijs.

Derks, A., & Vermeersch, H. (2001). *Gender en schools presteren: Een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs* (No. OBPWO 99.05). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Departement Onderwijs.

Derks, A., & Vermeersch, H. (2002). Studeren is voor mietjes! "Een analyse van de genderverschillen in schools presteren". In *De symbolische samenleving* (pp. 215–240). Tielt: Lannoo.

Dillman, D. A. (2007). *Mail and internet surveys: the tailored design method*. New York: Wiley.

Dupont, C. (1998). *Spijbelen, het topje van de ijsberg. Een synthese van onderzoeksgegevens en werking van het Brussels preventieproject*. Brussel: Departement Onderwijs.

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.

Eastman, G., Cooney, S., O'Connor, C., & Small, S. (2007). *Finding effective solutions to truancy*. Winconsin: University of Winconsin.

Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14.

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

Elchardus, M., Roggemans, L., & Siongers, J. (2011). De Brusselse jeugd onderzocht. In Jong in Brussel. Bevindingen uit de JOP-monitor Brussel. Leuven / Den Haag: ACCO.

Elchardus, M., & Spruyt, B. (2012). The contemporary contradictions of egalitarianism: an empirical analysis of the relationship between the old and the new left/right alignments. *European Political Science Review*, 4(2), 217–239.

Elchardus, M., & Smits, W. (2003). *Bedreigd, kwetsbaar en hulpeloos: onveiligheidsgevoel in Vlaanderen, 1998-2000* (p. 55–136). Brussel: Vlaamse Gemeenschap.

Enzmann, D., Marshall, I. H., Killias, M., Junger-Tas, J., Steketee, M., & Gruszczynska, B. (2010). Self-reported youth delinquency in Europe and beyond: First results of the Second International Self-Report Delinquency Study in the context of police and victimization data. *European Journal of Criminology*, 7(2), 159–183.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of educational research*, 95.

Fallis, R.K. & Opatow, S. (2003) Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59 (1), 103-119.

Farrington, D. P. (1980). Truancy, delinquency, the home, and the school. In *out of school; modern perspectives in truancy and school refusal*. Chichester: Wiley.

Finlay, K. (2005). *Gender differences among truant youth*. Denver: National Center for School Engagement.

Finn, J. D., & Voelkl, F. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *the journal of negro education*, 62, 249-268.

Finn, J., & Owings, J. (2006). *The adult lives of at-risk students, the roles of attainment and engagement in high school, statistical analysis report*. U.S. department of education.

Franck, E., De Groof, S., Kavadias, D., & Elchardus, M. (2011). *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) Vlaams Technisch Rapport*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming: Agentschap voor Onderwijs & Vorming.

Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: school, psychological and family correlates. *Children & youth services review*, 17, 433-448.

Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68, 1555-1561.

Frey, A. (2000). Educational placement for children with behavioral and/or emotional disorders: Overlooked variables contribution to placements in restrictive settings. *Journal of school social work*, 11(1), 51-66.

Fritsch, E. J., Caeti, E. J., & Taylor, R. W. (1999). Gang suppression through saturation patrol, aggressive curfew and truancy enforcement: a quasi experimental-test of the Dallas anti-gang initiative. *Crime & delinquency*, 45, 122-139.

Galloway, D. (1985). *Schools and persistent absentees*. London: Pergamon Press.

Geurts, K., Naegels, N., & Daele, N. V. den. (2010). Roma kinderen op de schoolbanken. *Welwijs*, 21, 11-16.

Gorman, A. H., Kim, J., & Schimmelbush, A. (2002). The attributes adolescents associate with peer popularity and teacher preference. *Journal of school Psychology*, 40, 143-165.

Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford university press.

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483–496.

Hagan, J., Gillis, A. R., & Simpson, J. (1987). Class in the household: a power-control theory of delinquency. *American Journal of Sociology, 92*(4), 788–816.

Hallfors, D., Vevea, J. L., Iritani, B., Cho, H., Khatapoush, S., & Saxe, L. (2002). Truancy, grade point average, and sexual activity: a emta-analysis or risk indicators for youth substance use. *Journal of School Health, 72*, 205–211.

Halsey, K., Bedford, N., Atkinson, M., White, R., & Kinder, K. (2004). *Evaluation of fast track to prosecution for school non-attendance*. London: DfES.

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: a technical report*. Clemson: National Dropout prevention Center.

Hawkins, J., & Weis, J. (1985). The social development model: an integrated approach to delinquency prevention. *journal of primary education, 6*.

Hays, R. D., & Ellickson, P. L. (1996). Associations between drug use and deviant behavior in teenagers. *Addictive behaviour, 21*, 291–302.

Heilbrunn, J. Z. (2003). *The costs and benefits of three intensive interventions with Colorado truants: a report to the division of criminal justice*. Denver: The Colorado foundation for families and children.

Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., & Silva, P. A. (1999). Staying in School Protects Boys with Poor Self-regulation in Childhood from Later Crime: A Longitudinal Study. *International Journal of Behavioral Development, 23*(4), 1049–1073.

Henry, K. (2007). Who's skipping school: characteristics of truants in 8th and 10th grade. *journal of school health, 77*, 29.

Henry, K. L., & Huizinga, D. (2007). School-related risk and protective factors associated with truancy among urban youth placed at risk. *The journal of primary prevention, (6)*, 505–519.

Henry, K. L., & Thornberry, T. P. (2010). Truancy and escalation of substance use during adolescence. *Journal of studies on alcohol and drugs*.

Hersov, L. (1990). School refusal: An overview. In C. Chiland & J. G. Young (Eds.), *Out of*

school. Wiley & Sons.

Herweijer, L. (2006). Gestruikeld voor de start. De school verlaten zonder startkwalificatie.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.

Huizinga, D., & Jakob-Chien, C. (1998). The contemporaneous co-occurrence of serious and violent juvenile offending and other problem behaviors. In R. & L. & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions* (pp. 47–67). Sage Publications.

Hawkins, Herrenkohl, T., Farrington, D. P., & Catalano, R. (1998). A review of predictors of youth violence. In *Serious and violent juvenile offenders*. Sage.

Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

Janoski, T., & Wilson, J. (1995). Pathways to voluntarism: Family socialization and status transmission models. *Social Forces*, 1(74), 271–292.

JOP. (2009). Technisch verslag JOP-monitor 2.

Junger-Tas, J. (1992). An empirical test of social control theory. *Journal of Quantitative Criminology*, 8(1), 9–28.

Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349–359.

Kearney, C., Pursell, C., & Alvarez, K. (2001). Treatment of school refusal behavior in children with mixed functional profiles. *Cognitive and behavioral practice*, 8.

Kearny, C. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: overview and suggestions for consensus. *professional psychology: research and practice*, 34, 57–65.

Kearny, C. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257–282.

Kearny, C. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451–471.

Kearny, C., & Silverman, W. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 339–354.

Kendall, S., White, R., & Kinder, R. (2003). *School attendance and the prosecution of parents: perspectives from Education Welfare Service Management*. Slough: NfER.

Kendall, S., White, R., Kinder, R., Halsey, K., & Bedford, N. (2004). *School attendance and the prosecution of parents: Effects and effectiveness*. Slough: NfER.

Kinder, K., Wakefield, A., & Wilkin, A. (1996). *Talking Back: Pupil views on Disaffection* (p. 38). England & Wales: National Foundation for Educational Research.

Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: the case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970–977.

Kochuyt, T. (1999). *Over een ondercultuur. Een cultuursociologische studie van de relatieve deprivatie van arme gezinnen*. KULeuven, Sociologie, Leuven.

Krohn, M. D., & Massey, J. L. (1980). Social control and delinquent behavior: an examination of the elements of the social bond. *The Sociological Quarterly*, 21(3), 529–543.

Laurijssen, I., & Spruyt, B. (2012). Niet voor ons soort mensen? Een panelstudie naar de relatie tussen gevoelens van sociale demotie en arbeidsmarktstatus bij jongvolwassenen in Vlaanderen. *OverWerk*, (3), 101–106.

Leerlingenparticipatie. (2002). *Leerlingenparticipatie en leefwereld van jongeren 2001-2002*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Levine, R., Metzendorf, D., & Vanboskirk, K. (1986). Runaway and throw away youth: a case for early intervention with truants. *social work in education*, 8, 93–106.

Li, X., Stanton, B., & Feigelman, S. (2000). Perceived parental monitoring and health risk behaviors among urban low-income African-American children and adolescents. *Journal adolescent health*, 27, 43.

Lindsay, P. (1982). The Effect of High School Size on Student Participation, Satisfaction, and Attendance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, 57–65.

Macdonald, R., & Marsh, J. (2004). Missing School Educational Engagement, Youth Transitions, and Social Exclusion. *Youth & Society*, 36(2), 143–162.

Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113–127.

Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). *Absence from school: a Study of its Causes and Effects in Seven LEAs*. Nottingham: DfES.

Marsh, H., & Kleitman, S. (2005). Consequences of employment during high school: Character building, subversion of academic goals, or a threshold? *American Educational Research Journal*, (42), 331–369.

McAra, L. (2007). *Truancy, school exclusion and substance misuse: The Edinburgh study of youth transitions and crime* (No. 4).

McNeal, R. B. (1997). Are students being pulled out of high school? the effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, 3(70), 206–220.

Mounteney, J., Haugland, S., & Skutle, A. (2010). Truancy, alcohol use and alcohol-related problems in secondary school pupils in Norway. *Health education research*.

Nouwen, W. (2008). *Hangjongeren in Limburg. Wie zijn ze? Wat doen ze? En vooral, wat drijft hen? Een kwantitatieve studie naar het (anti)sociaal karakter van rondhangen als vrijetijdsbesteding*. Ongepubliceerde master thesis, Leuven.

O'Keefe, D. (1993). *Truancy in English Secondary Schools*. London: DfES.

O'Keefe, D., & Stoll, P. (1995). *Truancy in English Secondary Schools*. London: Department for Education.

Pelleriaux, K. (2000). De invloed van de schoolloopbaan op demotie.

Pelleriaux, K. (2001). *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*. Brussel: VUBpress.

Pellerin, L. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: Toward a middlerange theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34, 283–303.

Pittman, R. B., & Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 337– 343.

Rathbone. (2011). *truancy survey - executive summary*.

Reid, K. (2000). *Tackling truancy in schools: A practical manual for primary and secondary*

schools. New York: Routledge.

Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy. An analytical review. *Research in Education*, 74, 59–82.

Reid, K. (1999). *Truancy and schools*. London & New York: Routledge.

Reid, K. (1985). *Truancy and school absenteeism*. Trinity Press International.

Reid, K. (2002). *Truancy. Short and long-term solutions*. London: Routledge.

Reid, K. (2003). Strategic approaches to tackling school absenteeism and truancy: the traffic lights (TL) scheme. *Educational Review*, 55(3), 305–321.

Reid, K. (2006). An evaluation of the views of secondary staff towards school attendance issues. *Oxford Review of Education*, 32(3), 303–324.

Reid, K. (2011). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational Review*, 64(2), 211–222.

Roggemans, L., Cops, D., & Koliijn, S. (2013). De Gentse en Antwerpse jeugd onderzocht. In Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent. Leuven / Den Haag: ACCO.

Rothman, S. (2001). School absence and student background factors: A multilevel analysis. *International Education Journal*, 2, 59–68.

Runciman, W. R. (1966). *Relative deprivation and social justice: a study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*. Harmondsworth: Penguin Books.

Sälzer, C., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Stamm, M. (2012). Predicting adolescent truancy: the importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and instruction*, (22), 311–319.

Schoenhals, M., Tienda, M., & Schneider, B. (1998). The educational and personal consequences of adolescent employment. *Social Forces*, 2(77), 723–761.

Siongers, J. (2011). Brusselse scholieren over andere culturen: van vijand tot lief? In *Jong in Brussel. Bevindingen uit de JOP-monitor Brussel* (pp. 217–238). Leuven: Acco.

- Siongers, J. (2013). Bruggen bouwen in Vlaamse grootsteden: op zoek naar verklaringen voor sociale afstanden tussen verschillende culturen bij Antwerpse en Gentse jongeren. In *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent*. Leuven: Acco.
- Smet, K. (2012). *Actieplan spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag*. Brussel: Kabinet Smet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming.
- Smith, C., & Farrington, D. (2004). Continuities in antisociaal behavior and parenting across three generations. *Journal of child psychology and psychiatry*, 2(45), 230–247.
- Smith, M. (2004). *Edinburgh Study of Youth Transitions and Crime*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Smits, W. (2003). Maatschappelijke participatie van jongeren. Technisch verslag I: Veldwerk, responsanalyse and weging. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Southworth, P. (1992). Psychological and social characteristics associated with persistent absence among secondary aged school children with special reference to different categories of persistent absence. *Personality and Individual Differences*, 13, 367–376.
- Spijbelteam. (2008). *Spijbelkijkwijzer voor scholen in het secundair onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Spruyt, B. (2012). *Living apart together? Over de gevolgen van opleidingsverschillen in de symbolische samenleving*. Vrije Universiteit Brussel, Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, Brussel.
- Spruyt, B. (2008). Ongelijkheid en segregatie in het onderwijslandschap: effecten op etnocentrisme. *Tijdschrift voor Sociologie*, 29(1), 60–89.
- Spruyt, B., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2009). Kiezen en verliezen. Een analyse van de keuze na het krijgen van een B-attest in het Vlaams secundair onderwijs als een replicatie van Kloosterman en De Graaf (2009). *Mens en Maatschappij*, 84(3), 279–299.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Steinhart, D. J. (1996). Status offenses. *Future of Children*, 6(3), 86–99.

Stoll, P. (1990). Absent pupils who are officially present. *Education today*, 40, 22.

Sutherland, E. H. (1947). *Principles of criminology*. Philadelphia: J.B. Lippincott.

Suveg, C., Aschenbrand, S., & Kendall, P. (2005). Separation anxiety disorder, panic disorder, and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 773–795.

Teasly, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: risk, protection and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, 26, 117–128.

Ter Bogt, T., Van Lieshout, M., Doornwaard, S., & Eijkemans, Y. (2009). *Middelengebruik en voortijdig schoolverlaten: Twee onderzoeken naar de actuele en gepercipieerde rol van alcohol en cannabis in relatie tot spijbelen, schoolprestaties, motivatie en uitval*. Utrecht: Universiteit Utrecht & Trimbos instituut.

Thomas, J. M. (2011). *An examination of the effectiveness of an realy truancy intervention for reducing chronic absenteeism amongst at-risk students through the use of regression discontinuity analysis*. The University of Akron, Louisiana.

Thornberry, T. P., Freeman-Gallant, A., & Lizotte, A. J. (2003). Linked Lives: The Intergenerational Transmission of Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 171–184.

Thys, G., & Dupont, C. (2001). Spijbelen voorkomen en bestrijden. Een zorg voor schoolleiders en onderwijsbeleid. *Impuls*, 31, 135–146.

Tinga, F., Veenstra, R., & Lindeberg, S. (2008). Spijbelen aan het einde van het basisonderwijs en het begin van het voortgezet secundair onderwijs: de invloed van sociale bindingen en zelfcontrole. *Pedagogische Studietoën*, 85, 59–75.

Tyerman, M. (1968). *Truancy*. London: University of London.

Van Damme, J., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Opdenakker, M.-C., & Onghena, P. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.

Van den Broek, A., Bronneman-Helmers, R., & Veldheer, V. (2010). *Wisseling van de wacht: generaties in Nederland*. Den Haag: Sociaal en cultureel planbureau.

Van Droogenbroeck, F. (2013). Aan motivatie geen gebrek. De academische motivatie en waardering voor de school bij autochtonen en allochtonen. In *Jong in Antwerpen en Gent*.

Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent (pp. 79–94). Leuven / Den Haag: Acco.

Van Houtte, M. (2002). *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. UGent, Gent.

Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2008). Sense of futility: the missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth and Society*, 40(2), 245–264.

Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23–43.

Van Liere, A. (2011). *Onderzoek naar schoolverzuim van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Open Universiteit Nederland.

Vandenbroucke, K. (2006). *Een sluitende aanpak voor spijbelen en schoolverzuim*. Brussel: Kabinet Vandenbroucke Vlaams minister van Onderwijs en Vorming.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: the influence of social bonds and self-control - the TRAILS study. *International journal of behavioral development*, 34, 302–310.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, J. (2010a). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control— the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 302–310.

Verhoeven, J. C., & Kochuyt, T. (1997). Over de blinde vlekken van de reproductiethese in de onderwijssociologie: een kijk vanuit kwalitatief onderzoek. *Tijdschrift voor Sociologie*, 18(1-2), 209–231.

Vettenburg, N., & Huybregts, I. (2001). *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*. Leuven: KULeuven, Faculteit rechtsgeleerdheid.

Vuijk, P., Heyne, A., & Van der Noll, C. (2008). *Een studie naar de prevalentie en etiologie van verschillende typen schoolweigerend gedrag in het Rotterdamse basisonderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden, afdeling ontwikkelingspsychologie.

Warren, J. R. (2002). Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: A new theory and better data. *Youth and Society*, (33), 366–393.

Warren, J. R., & Lee, J. C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research*, (32), 98–128.

Weden, M. M., & Zabin, L. S. (2005). Gender and Ethnic Differences in the Co-occurrence of Adolescent Risk Behaviors. *Ethnicity & Health, 10*(3), 213–234.

Weerman, F. M., & Van der Laan, P. H. (2006). Het verband tussen spijbelen, voortijdig schoolverlaten en criminaliteit. In *Spijbelers en drop-outs*. Meppel: WODC, Boom Juridische uitgevers.

Wilson, P. R. (1977). School, truancy and delinquency. In *Delinquency in Australia: a critical appraisal*. St Lucia: University of Queensland Press.

Wilson, W., Malcolm, H., Edwards, S., & Davidson, J. (2008). Bunking off: the impact of truancy on pupils and teachers. *British Educational Research Journal, 34*, 1–17.

Wolbers, M. H. J. (2008). Scholieren met een bijbaantje: de gevolgen voor hun schoolprestaties. *Mens en Maatschappij, 83*(3), 239–257.

Yeide, M., & Kobrin, M. (2009). *Truancy literature review*. Washington: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention

6 Bijlage

TABEL 6.1 HET EFFECT VAN AUTHORITATIEVE SCHOOLSTIJL EN HET PERCENTAGE SPIJBELAARS NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET TWEEDE EN VIERDE LEERJAAR IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	Model 1	Model 2
	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,11***	0,05***
GTI		
Leerjaar (0: 2 ^{de} leerjaar)		
4 ^{de} leerjaar	2,53***	1,84***
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,49**	1,45**
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,79(*)	0,85
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)		
TSO of a-stroom met technische vorming	1,54***	1,19
BSO of b-stroom	2,14***	1,52***
Kenmerken op schoolniveau		
Authoritatieve schoolstijl	0,82*	1,01
% jongens		1,00
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit		0,99
% spijbelaars		1,04***
Rho	0,07	0,00
N	3123	3123

BRON: LEERLINGENPARTICIPATIE (2002), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,010 = **$; $p \leq 0,050 = *$; $p \leq 0,100 = (*)$

TABEL 6.2. MULTIVARIATE ANALYSES TUSSEN JONGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN ANTWERPEN EN GENT.

	Jongens		Meisjes	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,07***	0,04***	0,08***	0,02***
GTI				
Leerjaar (0: 1 ^{ste} leerjaar)				
2 ^{de} leerjaar	1,48	1,23	1,62	1,81
3 ^{de} leerjaar	1,58	1,37	1,32	1,28
4 ^{de} leerjaar	3,05*	2,18	2,44*	2,32*
5 ^{de} leerjaar	2,37(*)	1,90	2,50*	2,70*
6 ^{de} leerjaar	4,84**	4,48**	4,07***	4,54***
7 ^{de} leerjaar	6,08**	6,48**	8,29***	11,57***
Nationaliteit moeder (0: autochtoon)				
Turk	1,34	1,36	2,29(*)	2,21(*)
Marokkaan	0,56	0,46	1,52	1,76
Niet-Belg uit MOE-landen	1,04	1,32	1,58	1,53
Niet-Belg uit restcategorie	1,91*	2,06*	1,55	1,84*
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,73	0,68(*)	1,07	1,14
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	1,40	1,03	1,02	0,83
BSO of b-stroom	1,68(*)	1,31	1,15	0,93
Subjectief inkomen	1,00	0,99	1,01(*)	1,01*
Thuis taal (0: Nederlands)	0,97	0,86	0,95	1,03
Andere kenmerken				
B-attest (0: geen B-attest)	1,28	1,13	0,97	0,90
C-attest (0: geen C-attest)	2,06***	1,93**	1,70**	1,55*
Religie (0: Christen)				
Niet-gelovig / vrijzinnig	0,92	0,95	1,09	1,07
Moslim	1,59	1,65	0,86	0,84
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	1,61*	1,40	1,84***	1,87***
Relatie met de ouders	1,15	1,13	0,94	0,95
Opvolging door de ouders	0,72**	0,82	0,83	0,91
Belang onderwijs door de ouders	0,91	0,96	1,20*	1,18(*)
Toekomstperspectief	1,14	1,12	1,05	1,06
Futiliteit	1,11	1,08	1,12	1,05
Schoolbetrokkenheid	0,64***	0,66***	0,59***	0,66***
Kenmerken op schoolniveau				
Locatie (0: Antwerpen)	1,07	0,97	0,86	0,90
% jongens	1,00	1,00	0,99*	0,99
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	1,00	0,99	1,00	0,99
% spijbelaars		1,03***		1,03***
Culturele kenmerken				
Antisociaal gedrag		1,61***		1,45**
Peerpressure		1,26*		1,39***
Rho	0,02	0,00	0,02	0,00
N	779	774	1040	1036

BRON: JOP ANTWERPEN & GENT (2012), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

TABEL 6.3. MULTIVARIATE ANALYSES VAN JONGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN BRUSSEL.

	Jongens		Meisjes	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,06**	0,01***	0,18*	0,10
GTI				
Leerjaar (0: 1 ^{ste} leerjaar)				
2 ^{de} leerjaar	1,68	3,75(*)	1,95	1,87
3 ^{de} leerjaar	2,55	3,73(*)	2,57	2,64
4 ^{de} leerjaar	2,14	3,66(*)	4,42*	4,77*
5 ^{de} leerjaar	5,67**	10,74***	6,88***	7,84***
6 ^{de} leerjaar	5,55**	9,89***	3,61*	4,04*
Nationaliteit ouders (0: beide ouders zijn Belg)	1,12	0,92	0,94	0,81
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	1,33	1,19	1,04	0,93
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	1,27	1,49	1,47	1,27
BSO of b-stroom	2,55*	1,34	1,48	1,15
Financiële ruimte (0: geen financiële ruimte)	0,81	0,84	0,65	0,70
Thuis taal (0: Nederlands)	0,77	0,72	1,74(*)	1,73(*)
Andere kenmerken				
B-attest (0: geen B-attest)	2,12**	1,85*	0,86	0,85
C-attest (0: geen C-attest)	1,50	1,34	1,80*	1,72*
Religie (0: Christen)				
Niet-gelovig / vrijzinnig	1,38	1,09	2,27**	1,81(*)
Moslim	1,50	1,49	1,18	1,37
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	1,52	1,32	1,71*	1,64(*)
Relatie met de ouders	0,69*	0,63**	0,73*	0,76(*)
Opvolging door de ouders	1,26	1,16	1,00	0,96
Toekomstperspectief	1,06	0,92	0,83	0,82
Schoolwelbevinden	0,82	0,81	0,89	0,89
Schoolwaardering	1,00	1,24	0,89	0,90
Kenmerken op schoolniveau				
% jongens	1,00	0,99	0,99	0,99
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	1,00	1,00	0,99	0,99
% spijbelaars		1,03**		1,02**
Culturele kenmerken				
Antisociaal gedrag		2,28***		2,62***
Rho	0,00	0,00	0,00	0,00
N	340	337	433	430

BRON: JOP-MONITOR BRUSSEL (2010), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

TABEL 6.4. MULTIVARIATE ANALYSES BIJ JONGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET VIERDE LEERJAAR SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	Jongens		Meisjes	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,20	0,01***	0,90	0,05*
GTI				
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,30	1,20	1,62	1,29
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	1,58*	1,64*	1,07	1,47
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	2,19**	1,08	0,84	0,44*
BSO of b-stroom	2,04(*)	0,56	1,44	0,56
Arbeidsstatuut ouders (0: geen van beide ouders werkloos)	1,25	1,42	3,11*	3,41*
Thuis taal (0: Nederlands)	1,03	0,93	1,16	1,58
Andere kenmerken				
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	1,46(*)	1,60*	0,71	0,99
Opvolging door de ouders	0,61***	0,74*	0,60***	0,78
B-attest (0: geen B-attest)	1,42	1,10	1,77*	1,31
C-attest (0: geen C-attest)	1,26	1,07	0,83	0,41
Academisch zelfconcept	0,94	1,01	0,71**	0,74*
Onveiligheidsgevoel op school	1,08	1,04	0,80	0,76
Bij-job (0: nooit tot hoogstens maandelijks)	1,41	0,97	0,99	0,86
Toekomstperspectief	1,08	1,01	1,08	1,08
Sociale demotie	0,96	0,91	1,00	0,84
Anomie	1,09	1,03	0,96	0,99
Kenmerken op schoolniveau				
Participatief schoolklimaat	0,99	1,03(*)	0,97	1,01
% jongens	0,99	0,99	0,99	0,99
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	1,00	0,99	1,00	1,00
% spijbelaars		1,05***		1,05***
Culturele kenmerken				
Antisociaal gedrag		2,59***		3,85***
Commerciële vrijetijdsbesteding		1,42**		1,43*
Rho	0,08	0,00	0,13	0,00
N	611	610	601	601

BRON: ICCS (2009), $P \leq 0,001 = ***$; $P \leq 0,01 = **$; $P \leq 0,05 = *$; $P \leq 0,10 = (*)$

TABEL 6.5 MULTIVARIATE ANALYSES TUSSEN JONGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN BIJ DE LEERLINGEN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN.

	Jongens		Meisjes	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,16**	0,23*	0,03***	0,03***
GTI				
Leeftijd (0: 12 – 13 jaar)				
14 – 15 jaar	0,96	0,91	1,78	1,90
16 – 17 jaar	2,25*	1,95(*)	5,01***	5,89***
18 jaar en ouder	3,40*	2,98*	4,29**	4,76**
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,16	1,03	3,35***	3,51***
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	1,37	1,20	1,88*	1,68
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	0,96	0,87	0,71	0,77
BSO of b-stroom	1,85	1,59	1,42	1,18
Subjectief inkomen	0,87	0,82	0,97	0,96
Andere kenmerken				
Reeds een C-attest behaald (0: nog geen C-attest behaald)	1,08	1,37	2,21(*)	1,84
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	0,48*	0,51(*)	3,44***	3,39***
Relatie met de ouders	0,93	0,99	0,90	1,03
Opvolging door de ouders	1,01	0,98	0,99	0,93
Negatief toekomstperspectief	1,07	1,04	1,32	1,37(*)
Persoonlijk welbevinden	1,02	1,17	0,88	0,98
Schoolbeleving	0,65**	0,70*	0,80	0,81
Onveiligheidsgevoelens	0,91	1,03	0,76(*)	0,83
Culturele kenmerken				
Antisociaal gedrag		1,67***		2,41***
R ²	18,3%	25,8%	25,8%	31,1%
N	485	485	531	531

BRON: JOP-MONITOR 2 (2008), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

TABEL 6.6 MULTIVARIATE ANALYSES TUSSEN JOGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS VAN 14 TOT 18 JAAR IN HET VLAAMS GEWEST.

	Jongens		Meisjes	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,15***	0,18**	0,10***	0,12****
GTI				
Leerjaar (0: tweede leerjaar)				
Derde leerjaar	1,37	1,54	0,86	0,80
Vierde leerjaar	1,48	1,09	2,30(*)	1,80
Vijfde leerjaar	2,93**	2,45*	2,11(*)	1,76
Zesde leerjaar	3,75**	2,99*	4,16***	3,47*
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	1,29	1,06	1,40	2,21
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,78	0,69	1,44	1,64
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	1,54	1,25	1,47	1,41
BSO of b-stroom	2,74**	1,55	2,91*	2,88**
Netto maandinkomen van het huishouden (0: 1500 tot 2000 €)				
Minder dan 1500€	1,10	0,67	0,89	0,72
Meer dan 2000€	0,88	0,71	0,85	0,71
Andere kenmerken				
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	0,54	0,82	2,15*	1,95(*)
Opvolging door de ouders	0,56***	0,79	0,58***	0,66*
Relatie met de ouders	1,15	1,08	0,93	0,95
Negatief toekomstperspectief	1,19	1,09	0,93	0,92
Slachtofferschap	1,01	0,85	1,02	1,03
Bijjob (0: Geen bijjob of bijjob enkel tijdens schoolvakanties)	2,32*	1,78	1,54	1,23
Beste vriend (0: Beste vriend buiten de school)	0,74	1,02	1,04	1,31
Aantal uren in de week naar vereniging (0: 1 tot 5 uur)				
Minder dan 1 uur	1,60	1,70	1,31	1,35
Meer dan 5 uur	1,90*	1,46	1,32	1,51
Culturele kenmerken				
Antisociaal gedrag		2,22***		2,25***
Commerciële vrijetijdsbesteding		1,79***		1,60**
R ²	24,8%	39,8%	22,7%	34,1%
N	447	446	408	408

BRON: MAATSCHAPPELIJKE PARTICIPATIE JONGEREN (2002), $p \leq 0.001 = ***$; $p \leq 0.01 = **$; $p \leq 0.05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

TABEL 6.7 MULTIVARIATE ANALYSES TUSSEN JOGENS EN MEISJES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET TWEEDE EN VIERDE LEERJAAR IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	Jongens		Meisjes	
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,09***	0,04***	0,02***	0,01***
GTI				
Leerjaar (0: 2 ^{de} leerjaar)				
4 ^{de} leerjaar	1,49***	2,19***	2,98***	2,69***
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders	0,74	0,98	1,86(*)	2,42**
Belgische nationaliteit)				
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder	0,64	1,08	0,58(*)	0,71
hoogopgeleid)				
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming	0,64	1,00	0,88	0,87
BSO of b-stroom	1,01*	1,62	0,57	0,51(*)
Andere kenmerken				
B-attest (0: geen B-attest)	0,68	1,07	0,83	0,84
C-attest (0: geen C-attest)	0,99(*)	1,41	1,22	1,13
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	0,91	1,50	0,90	1,15
Opvolging door de ouders	0,58**	0,87	0,67**	0,70*
Relatie met de ouders	0,72	1,00	0,89	0,96
Leermotivatie	0,45***	0,66(*)	0,49***	0,76
Zelfbeeld (ref: midden)				
Laag zelfbeeld	0,78	1,03	1,15	1,58(*)
Hoog zelfbeeld	0,61	0,66(*)	2,78***	2,66**
Bij-job (0: Geen bij-job of bij-job enkel tijdens	0,77	1,49	1,96(*)	1,80
schoolvakanties)				
Een negatieve relatie met medeleerlingen	0,89	1,23(*)	0,95	1,23
Beste vriend (0: beste vriend zit niet op dezelfde school)	0,43*	0,59*	1,19	1,06
Slachtofferschap	0,78	0,88	1,16	0,82
Kenmerken op schoolniveau				
Authoritatieve schoolstijl	0,69	0,97	0,83	0,94
% jongens	0,99	1,00	1,01**	1,00
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse	0,98	0,99	1,00	1,00
nationaliteit				
% spijbelaars		1,03***		1,04***
Culturele kenmerken				
Antisociaal gedrag		2,28***		2,86***
Commerciële vrijetijdsbesteding		1,36*		
Rho	0,02	0,00	0,08	0,02
N	888	841	944	907

BRON: LEERLINGENPARTICIPATIE (2002), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,010 = **$; $p \leq 0,050 = *$; $p \leq 0,100 = (*)$

TABEL 6.8. MULTIVARIATE ANALYSES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET TWEEDE EN VIERDE LEERJAAR IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	Model 1
	Exp(B)
Constant	0,03***
GTI	
Geslacht (0: meisje)	0,77
Leerjaar (0: 2 ^{de} leerjaar)	
4 ^{de} leerjaar	2,27***
Buitenlandse nationaliteit ouders (0: beide ouders Belgische nationaliteit)	2,57**
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,91
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)	
TSO of a-stroom met technische vorming	0,94
BSO of b-stroom	0,94
Andere kenmerken	
B-attest (0: geen B-attest)	1,00
C-attest (0: geen C-attest)	1,28
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	1,26
Opvolging door de ouders	0,82(*)
Relatie met de ouders	0,97
Leermotivatie	0,78*
Zelfbeeld (ref: midden)	
Laag zelfbeeld	1,28
Hoog zelfbeeld	1,04
Bij-job (0: Geen bij-job of bij-job enkel tijdens schoolvakanties)	1,69(*)
Een negatieve relatie met medeleerlingen	1,22*
Beste vriend (0: beste vriend zit niet op dezelfde school)	0,72(*)
Slachtofferschap	0,87
Kenmerken op schoolniveau	
Authoritatieve schoolstijl	0,99
% jongens	1,00
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	1,00
% spijbelaars	1,03***
Culturele kenmerken	
Antisociaal gedrag	2,43***
Commerciële vrijetijdsbesteding	1,29**
Interactie-effect	
Geslacht * buitenlandse nationaliteit	0,36*
Rho	0,00
N	1744

BRON: LEERLINGENPARTICIPATIE (2002), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,010 = **$; $p \leq 0,050 = *$; $p \leq 0,100 = (*)$

TABEL 6.9 MULTIVARIATE ANALYSES NAAR SPIJBELEN BIJ LEERLINGEN IN HET TWEEDE EN VIERDE LEERJAAR IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,46***	0,03***	0,03***	0,03***
GTI				
Geslacht (0:meisje)		0,98	0,73*	0,81
Leerjaar (0: 1 ^{ste} leerjaar)				
2 ^{de} leerjaar		1,31	1,45	1,44
3 ^{de} leerjaar		1,15	1,33	1,34
4 ^{de} leerjaar		2,23**	2,59**	2,55**
5 ^{de} leerjaar		2,18**	2,71***	2,70**
6 ^{de} leerjaar		3,79***	4,83***	4,83***
7 ^{de} leerjaar		6,19***	9,48***	9,45***
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)		0,99	0,98	1,00
Nationaliteit moeder (0: autochtoon)				
Turk	1,51***	1,89*	1,96*	1,62
Marokkaan	0,78(*)	1,19	1,19	1,09
Niet-Belg uit MOE-landen	1,08	1,33	1,49	1,20
Niet-Belg uit restcategorie	1,27*	2,06***	2,07***	1,72*
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)				
TSO of a-stroom met technische vorming		0,92	0,88	0,89
BSO of b-stroom		1,00	0,95	0,97
Armoedeperceptie		0,83	0,81	0,83
Thuis taal (0: Nederlands)		1,07	0,99	1,06
Andere kenmerken				
B- of C-attest (0: regelmatige schoolloopbaan)		1,40**	1,45**	1,43**
Religie (0: Christen)				
Niet-gelovig / vrijzinnig		0,95	0,99	0,99
Moslim		1,05	1,04	0,93
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)		1,82***	1,79***	1,74***
Relatie met de ouders		0,92	0,91	0,87
Toekomstperspectief		0,92	1,06	1,10
Schoolbetrokkenheid		0,58***	0,66***	0,66***
Kenmerken op schoolniveau				
% jongens		1,00	1,00	1,00
% spijbelaars		1,03***	1,03***	1,03***
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit		0,99	0,99	0,99
Culturele kenmerken				
Antisociaal gedrag			1,27***	1,29**
Peerpressure			1,37***	1,35***
Interactie-effect				
Meisje*allochtoon				1,36
Rho	0,14	0,00	0,00	0,00
N	3523	1837	1817	1817

BRON: JOP ANTWERPEN & GENT (2012), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = (*)$

TABEL. 6.10 MULTIVARIATE ANALYSES TUSSEN JONGEREN MET DE BELGISCHE, MAROKKAANSE EN TURKSE NATIONALITEIT NAAR SPIJBELEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN ANTWERPEN EN GENT.

	Belgische nationaliteit	Marokkaanse nationaliteit	Turkse nationaliteit
	Model 1	Model 2	Model 3
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constant	0,02***	0,04*	0,04*
GTI			
Geslacht (0: meisje)	0,72(*)	0,81	0,90
Leerjaar (0: 1 ^{ste} leerjaar)			
2 ^{de} leerjaar	1,76	1,04	1,18
3 ^{de} leerjaar	1,19	1,04	2,27
4 ^{de} leerjaar	1,82	1,63	2,74
5 ^{de} leerjaar	2,17	1,62	2,05
6 ^{de} leerjaar	4,18**	3,98(*)	5,79**
7 ^{de} leerjaar	10,11***	3,21	4,28(*)
Opleidingsniveau ouders (0: maximum 1 ouder hoogopgeleid)	0,97	0,98	0,93
Onderwijsvorm (0: ASO/KSO of a-stroom)			
TSO of a-stroom met technische vorming	0,67(*)	1,15	0,94
BSO of b-stroom	0,81	1,78	0,79
Subjectief inkomen	1,01*	1,00	1,01
Thuis taal (0: Nederlands)	2,14(*)	1,26	0,94
Andere kenmerken			
B-attest (0: geen B-attest)	1,27	0,92	1,09
C-attest (0: geen C-attest)	1,81***	1,66	1,72(*)
Religie (0: Christen)			
Niet-gelovig / vrijzinnig	1,11	1,08	0,82
Moslim	1,40	0,61	0,68
Gescheiden ouders (0: ouders wonen nog samen)	1,53*	2,53*	1,72
Relatie met de ouders	1,01	0,97	0,79
Opvolging door de ouders	0,83	0,98	1,59*
Belang onderwijs door de ouders	1,01	1,33(*)	1,06
Toekomstperspectief	1,00	1,08	1,33
Futiliteit	0,96	0,97	0,93
Schoolbetrokkenheid	0,64***	0,62**	0,49***
Kenmerken op schoolniveau			
Locatie (0: Antwerpen)	0,93	0,32*	0,38*
% jongens	0,99	0,99	0,99
% leerlingen met minstens 1 ouder met de buitenlandse nationaliteit	1,00	1,02*	1,01(*)
% spijbelaars	1,04***	1,02	1,03(*)
Culturele kenmerken			
Antisociaal gedrag	1,59***	1,34*	1,22
Peerpressure	1,39***	1,06	1,48*
Rho	0,00	0,03	
N	1176	297	274

BRON: JOP ANTWERPEN & GENT (2012), $p \leq 0,001 = ***$; $p \leq 0,01 = **$; $p \leq 0,05 = *$; $p \leq 0,10 = ($ *)