



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

VAN OCCASIONELE TOT REGULIERE SPIJBELAAR: BELEIDSSAMENVATTING

OBPWO 11.03

Gil Keppens
Bram Spruyt
Lilith Roggemans

Met medewerking van Filip Van Droogenbroeck

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

Promotor: Bram Spruyt



1 Inleiding

Deze beleidssamenvatting reflecteert over de resultaten van een van de eerste grootschalige onderzoeken naar spijbelen in Vlaanderen. De interesse voor het spijbelfenomeen wordt vooral aangewakkerd door het toenemend aantal problematische spijbelaars en de ermee verbonden toegenomen aandacht en concrete initiatieven op het terrein. Tegen die achtergrond en vanuit het besef dat om problematisch spijbelen beter te doorgronden ook een beter begrip nodig is van meer laagdrempelige vormen van spijbelen, werd in dit project zowel onderzoek naar occasioneel als problematisch spijbelen uitgevoerd.

In totaal werden acht survey-databanken verzameld in de periode 2002-2013 met gegevens over zelfgerapporteerd spijbelen, samen goed voor in totaal 25871 Vlaamse leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs, geanalyseerd. Het ging daarbij zowel om bevestigingen afgenomen in scholen, maar evenzeer om post-enquêtes waarbij jongeren op hun thuisadres werden aangeschreven. In sommige databanken was bovendien extra informatie beschikbaar over de ouders of de schooldirectie. Deze zelfgerapporteerde gegevens werden aangevuld met de analyse van registratiedata uit de databank secundair onderwijs van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. In deze populatiedata stond het al dan niet minstens 30 halve dagen van ongeoorloofd afwezig zijn centraal. 28 diepte-interviews met niet-spijbelaars, occasionele spijbelaars en problematische spijbelaars, ten slotte, leverden extra duiding en inzicht op in de mechanismen die schuilgaan achter de kwantitatief vastgestelde verbanden en toonden verder hoe spijbelaars hun eigen spijbelen ervaren en interpreteren.

In dit project onderzochten we niet alleen (de verschillende types en gradaties van) spijbelen zelf, maar ook de mate waarin leerlingen ooit overwogen te spijbelen, welk beeld niet-spijbelende leerlingen hebben van spijbelen, hoe directies spijbelen en afwezigheid in hun school percipiëren en in welke mate die perceptie overeenstemt met deze van de leerlingen uit dezelfde scholen. Die brede focus doet recht aan de complexiteit van het spijbelfenomeen. Samen geven deze gegevens een algemeen beeld van het voorkomen en de aard van spijbelen in Vlaanderen.

Deze beleidssamenvatting streeft twee objectieven na. Ten eerste, geven we een beknopte synthese van de belangrijkste bevindingen en inzichten uit dit rapport. Aangezien elk van de afzonderlijke hoofdstukken van het eindrapport reeds een besluit bevat, doen we dat niet chronologisch maar wel thematisch zodat bevindingen uit verschillende hoofdstukken samengelegd kunnen worden. Dat betekent ook dat niet alle vaststellingen aan bod komen. Het is vanuit die synthese dat, ten tweede, concrete aandachtspunten of aanbevelingen voor het beleid worden geformuleerd. Die aanbevelingen zijn soms heel concreet, maar soms ook meer algemeen van aard. In Vlaanderen is het inzicht gegroeid dat haar secundair onderwijs

niet meer voldoende aangepast is aan een veranderende samenleving. Doorheen dit project werd dat op een aantal punten duidelijk geïllustreerd en we achten het dan ook wenselijk daar de aandacht op te vestigen, zelfs indien dergelijke problemen niet onmiddellijk opgelost kunnen worden. Als het onderzoek naar spijbelen immers één inzicht oplevert, is het wel aandacht te hebben voor het ruimere kader waarin een bepaald fenomeen past.

2 Het ongrijpbare spijbelen

Spijbelen wordt vaak omschreven als een 'complexe' problematiek (Hoofdstuk 1). In het licht van onze bevindingen zouden we spijbelen ook omschrijven als een 'ongrijpbare' problematiek. Die term vat beter (1) de bestaande ambivalentie rond het concept niet alleen in de literatuur, maar ook bij leerlingen, leerkrachten en directeurs en (2) de reeks paradoxen waarbinnen het spijbelen zich bevindt.

De ambivalente houding ten aanzien van spijbelen wordt meteen zichtbaar door de afwezigheid van een algemeen aanvaarde definitie van spijbelen. Noch in de literatuur, noch bij leerlingen zelf bestaat eensgezindheid over de precieze afbakening van het concept¹. Concrete discussiepunten hebben vooral betrekking op (1) wie het initiatief neemt voor het spijbelgedrag en (2) de mate waarin een afwezigheid als ongeoorloofd wordt beschouwd. Vooral in de literatuur wordt vaak de idee geopperd dat om van spijbelen te kunnen spreken, het initiatief volledig bij de leerling moet liggen. Oudergemotiveerde afwezigheid, waaronder bijvoorbeeld luxeverzuim, wordt dan niet als spijbelen beschouwd. Dat onderscheid lijkt ons niet alleen praktisch niet onhoudbaar, het wordt door leerlingen zelf ook niet gemaakt. Het is praktisch moeilijk houdbaar omdat in dezelfde literatuur er op gewezen wordt dat het vaak onduidelijk is bij wie nu precies het initiatief lag. Bovendien, en belangrijker, wekt de vraag bij wie het initiatief lag sterk de indruk dat spijbelen steeds het gevolg is van een bewust genomen keuze. Het sterk ingebedde karakter van spijbelen – waarop we verderop terugkomen – maakt duidelijk dat dat een al te eenvoudige voorstelling van het fenomeen is. Het belangrijkste onderscheid dat leerlingen maken voor het onderscheiden van spijbelen en niet spijbelen, heeft niet te maken met bij wie het initiatief ligt maar wel bij de motivatie of reden voor de afwezigheid. Leerlingen zijn geneigd de term spijbelen voor te behouden voor leerlingen die niet naar school gaan wegens 'geen zin'. Dat verklaart ook waarom vele spijbelaars hun eigen afwezigheid niet als spijbelen beschouwen. Leerlingen die hun spijbelen duiden tegenover een interviewer, gebruiken vooral verantwoordingstrategieën. Dat wil

¹ Het feit dat in beleidsdocumenten zelf nieuwe termen zoals 'luxeverzuim' gelanceerd worden, draagt verder bij tot de begripsverwarring rond spijbelen.

zeggen dat ze de verantwoordelijkheid volledig bij zich leggen. Het zijn zij en zij alleen die de beslissing namen afwezig te blijven. Maar, zo voegen ze eraan toe, ze hadden daar goede redenen voor (hoofdstuk 10). Schoolmoeheid, een intensieve vrijetijdsbesteding of bijjob of psychosociale problemen, zijn de meest aangehaalde redenen.

De spijbelliteratuur wordt achtervolgd door het beeld van leerlingen die op een mooie lentedag beslissen dat schoolgaan voor hen vandaag even niet hoeft. Dat beeld, zo toont dit rapport heel duidelijk, dekt slechts een fractie van het spijbelen. Tegelijk is dat beeld ruim verspreid en heeft het daardoor reële gevolgen. Zo vormt het al dan niet wegblijven van school wegens 'geen zin' voor leerlingen zelf het belangrijkste onderscheid om al dan niet van spijbelen te spreken. Als spijbelaars gevraagd worden waarom ze hun gedrag niet als spijbelen zien, antwoorden ze omdat het niet gedreven werd door gewoon geen zin in school te hebben. Ook niet-spijbelaars maken vooral dat onderscheid. Vertrekkende van dat onderscheid komt men automatisch bij de vraag hoe jongeren kijken naar spijbelen. In het kwantitatieve luik van dit onderzoek werd daarom het beeld over spijbelaars bij niet-spijbelaars bestudeerd. De achterliggende idee was dat de manier waarop niet-spijbelaars reageren op het spijbelen van hun medeleerlingen een invloed kan hebben op de gevolgen van dat spijbelen. Op basis van de idee dat jongeren volop bezig zijn met het aftasten van grenzen en de potentiële gevolgen van een occasionele keer spijbelen beperkt blijven, kan verwacht worden dat spijbelen een zekere aantrekkingskracht op jongeren uitoefent. Die aantrekkingskracht bleek echter gering te zijn. Slechts weinig jongeren vinden spijbelen stoer. Bij die leerlingen die wel eens occasioneel spijbelden was wel te horen dat het 'spannend' was. In het algemeen benadrukken jongeren echter toch vooral dat spijbelen onverstandig en nefast is voor de eigen toekomst. De idee dat spijbelaars bij hun niet-spijbelende collega's veel indruk wekken door hun gedrag, lijkt dan ook weinig plausibel. De diepte-interviews toonden in feite dat niet-spijbelende jongeren spontaan doorgaans geen uitgesproken mening hebben over spijbelen en spijbelaars. Spijbelen was voor de meesten een ver-van-hun-bed gebeuren. Nagenoeg alle jongeren kenden wel iemand die spijbelde, maar ze hadden er niet veel over te vertellen en wisten er weinig van. De idee, vooral aanwezig in de Britse literatuur, dat spijbelaars door niet-spijbelaars gezien worden als een soort outgroup, kan voor Vlaanderen evenmin niet overtuigend bevestigd worden. Specifiek in interviews met (problematische) spijbelaars rapporteerden wel een aantal leerlingen negatieve reacties van medeleerlingen maar dat was veeleer uitzondering dan regel. Bovendien was het in die gevallen waar het wel gebeurde onduidelijk of het spijbelen zelf dan wel het gedrag dat ermee gepaard ging, aanleiding vormde voor de negatieve reacties. In het algemeen blijkt het dialoog-gehalte van spijbelen en althans wat betreft de relatie tussen spijbelaars en niet-spijbelaars relatief laag te zijn. We vonden duidelijke aanwijzingen dat dit een gevolg is van het feit dat spijbelaars minder prominent 'aanwezig' zijn in hun klas dan vaak gedacht. Spijbelaars zijn vaker afwezig, hebben vaker wat oudere vrienden, zijn doorgaans zelf iets ouder omdat ze een jaar overgezeten hebben of komen uit een andere richting waar ze mislukten (hoofdstuk 2). Dat zijn allemaal kenmerken die ertoe bijdragen

dat zij minder sociaal bekabeld zijn in de klas waarmee ze de meeste tijd doorbrengen. Dat maakt de kans dat ze uitgesproken negatief benaderd worden door medeleerlingen kleiner, maar impliceert tegelijk ook dat de binding met de klas lager is.

Het ongrijpbare van spijbelen heeft waarschijnlijk altijd bestaan (Verheyen, 1997). Het heeft echter een aantal concrete gevolgen zowel met betrekking tot de studie van het fenomeen als met betrekking tot de aanpak en remediëring ervan. Ten eerste bereiken veel van de acties tegen spijbelen niet de jongeren die ze beogen. Het hanteren van een gelijke praktische invulling van wat onder spijbelen wordt verstaan, lijkt een basisvoorwaarde om er effectief en efficiënt over te kunnen communiceren. Ten tweede leidt de bestaande begripsverwarring onvermijdelijk tot het 'marginaliseren' van spijbelaars. De idee dat het louter 'geen zin' hebben de drijvende kracht is achter de afwezigheid, verklaart waarom niet-spijbelen leerlingen vaak teruggrijpen naar (harde) sancties indien ze gevraagd worden hoe spijbelen aan te pakken. Zo ontstaat een spanningsveld waarbij we enerzijds vaststellen dat spijbelen doorgaans sterk ingebed is in problemen en probleemgedrag (zie verder) en anderzijds de perceptie dat het in essentie een gemakskeuze is. Heel veel van de problematische spijbelaars kampen met een sterk gevoel niet gehoord of begrepen te worden. Het is ook precies daarom dat individuele begeleiding met een vertrouwenspersoon juist vaak goed werkt bij deze jongeren. Tegelijk dient ook beklemtoond te worden dat er weldegelijk jongeren zijn die afwezig zijn omdat ze geen zin hadden om naar school te gaan, omdat ze aangetrokken werden door het buiten de lijnen lopen, enz. Het is die complexiteit die bijdraagt aan het ongrijpbare van de spijbelproblematiek. Het is ook die eigenschap die uiteindelijk impliceert dat wat betreft spijbelen *massamaatregelen* – maatregelen die gericht zijn op alle leerlingen en die vooral homogeniteit veronderstellen in het fenomeen waarop ze zich richten – waarschijnlijk snel op hun limieten botsten. We komen op dat punt verderop terug.

Alles bij elkaar genomen moet de vraag gesteld worden of 'spijbelen' een bruikbaar concept is. In beleids- of overheidsdocumenten zelf, wordt het relatief weinig gebruikt. De term 'problematische afwezigheid' dekt inderdaad veel beter de lading. En dat is ook de invulling van spijbelen die wij doorheen dit rapport hebben gehanteerd: 'een afwezigheid op school, terwijl men er eigenlijk wel moest zijn'. Dat is niet hetzelfde als een ongeoorloofde afwezigheid aangezien de meeste jongeren juist vinden dat hun afwezigheid een goede reden had.

Een van de manieren om spijbelen grijpbaar te maken bestaat erin verschillende types te onderscheiden. Vaak gebeurt dat louter op basis van a priori criteria. Een van de doelstellingen van dit project bestond er dan ook in te onderzoeken in welke mate we op empirische gronden zicht konden krijgen op de relevantie van bepaalde dimensies van het spijbelen alsook het eventueel afbakenen van types spijbelaars. Het onderzoek leverde inderdaad een aantal nieuwe inzichten op betreffende courant gemaakte onderscheiden in

het spijbelen en toonde ook dat afgaande op een aantal kenmerken van het spijbelen zich zelfs binnen een groep van occasionele spijbelaars verschillende patronen aftekenen. Op basis van zes kenmerken werd een spijbeltypologie geconstrueerd: (1) de spijbelduur, (2) het medeweten van de ouders, (3) de spijbelplaats, (4) alleen spijbelen versus in groep spijbelen, (5) het tijdstip van de beslissing om te gaan spijbelen, en (6) de spijbelintentie (hoofdstuk 6).

Als we kijken naar deze algemene kenmerken van het spijbelen dan vallen twee zaken op. *Ten eerste* dat binnen de totale verzameling ongeoorloofde afwezigheden er toch wel een groot aantal zijn waarbij de ouders minstens op de hoogte zijn. Iets meer dan de helft van de occasionele spijbelaars geeft aan dat hun ouders op de hoogte waren van hun ongeoorloofde afwezigheid. Spijbelen gebeurt veel minder heimelijk dan men op het eerste zicht zou denken. Het feit dat ouders op de hoogte zijn betekent uiteraard niet dat zij het gedrag ook goedkeuren, maar het legt wel een paradox bloot. Terwijl in de literatuur het vroeg detecteren van spijbelen sterk beklemtoond wordt, bemoeilijkt een van de meest opvallende kenmerken van het spijbelen in Vlaanderen precies dat (aangezien de ouders de afwezigheid van hun kinderen legitimeren). Het verwondert dan ook niet echt dat maar liefst 60% van de jongeren die aangeeft al eens gespijbeld te hebben, zegt dat het nooit ontdekt werd. Veel van wat leerlingen zelf aangeven als spijbelen kan niet als ongeoorloofde afwezigheid geregistreerd worden omdat er eenvoudigweg een geldige legitimatie wordt voor afgeleverd. Het beleid beseft dat ook en de recent genomen maatregelen rond ongeoorloofde afwezigheden voor of na een vakantie trachten daarop in te spelen. In onze data geeft ongeveer de helft van de spijbelaars aan reeds voor of na een schoolvakantie gespijbeld te hebben, 11 % van de spijbelaars ging gedurende deze periode op vakantie. Over de strijd tegen dergelijk luxeverzuim wordt soms schamper gedaan. Het wordt dan afgedaan als een pestbeleid gericht op een niet-prioritair thema. Onze data tonen echter dat luxeverzuim vooral voorkomt bij jongeren die reeds een zwakkere binding met de school hebben en een hogere kans hebben op het stellen van ander norm overschrijdend gedrag. De strijd tegen luxeverzuim dient dus niet alleen gevoerd te worden vanuit de idee dat het een slecht signaal geeft over onderwijs in het algemeen. Ook op individueel niveau zien we dat leerlingen met luxeverzuim een groter risico lopen andere vormen van verzuim en norm overschrijdend gedrag te stellen. Spijbelen blijkt trouwens slechts één vorm van afwezigheid te zijn. Leerlingen die spijbelen hebben ook een hogere kans om andere, vaak geoorloofde, redenen afwezig te zijn (zie verder). Het detecteren van potentiële spijbelaars begint bij het bestuderen van de afwezigheden van jongeren.

Met dat element in het achterhoofd dient gesteld te worden dat de recent genomen maatregel waarbij leerlingen tijdens de dagen voor of na de vakantie alleen met een doktersbriefje afwezig kunnen zijn, niet zaligmakend is. Die regeling verschuift immers (1) de verantwoordelijkheid naar artsen en vormt daarbij een potentiële bedreiging voor de vertrouwensrelatie met de patiënt en (2) activeert bovendien economische ongelijkheden.

Ouders die voldoende vermogend zijn, zullen sneller geneigd zijn langs de dokter te gaan. Die problematiek is reëel aangezien we weten dat vandaag al een deel van de B-codes betrekking hebben op leerlingen die langer ziek zijn dan het ziektebriefje dekt, maar waarbij de ouders niet nog eens extra langs de dokter gingen. Zo bekeken is de term luxeverzuim nog nooit zo passend geweest als met de huidige regeling. Daaruit dient niet besloten te worden dat de nieuwe reglementering volstrekt onwenselijk is. Het toont wel goed de paradoxale situatie waarin scholen en onderwijsbeleid zich wat betreft spijbelen vandaag bevinden. Deze laatsten zouden mogen verwachten dat ouders meewerken, ook als de afstand van die ouders tot de school groot is en de drempels hoog. Hoe men het draait of keert, de school kan het niet alleen. Er zijn gewoon te veel ongeoorloofde afwezigheden waarvan de ouders perfect op de hoogte zijn. Een eenrichtingsbeleid, hoe repressief ook, is echter gedoemd tot mislukken. Eén van de treffende vaststellingen in dit onderzoek is dat enerzijds in de literatuur voortdurend benadrukt wordt hoe moeilijk het effectief en efficiënt aanpakken van spijbelen wel is en anderzijds de vaststelling dat vele problematisch spijbelende leerlingen aangeven dat hun school of leerkrachten de problemen niet zien of zelfs gewoon negeren. Een dergelijke tegenstelling wijst op een fundamentele mismatch in de informatiestromen en benadrukt dat de leerlingen zelf verwachten dat de school hen niet loslaat.

De roep op een streng sanctioneringsbeleid ten aanzien van spijbelaars wordt vaak gemotiveerd vanuit de idee dat het potentiële spijbelaars zou afschrikken. Een dergelijke redenering overschat de impact van een afschrikbeleid. Sanctioneringsmogelijkheden worden efficiënter naarmate mensen een sterkere onderlinge band hebben en dat geldt voor de school en zijn leerlingen net zozeer. Vrienden kunnen elkaar bijzonder efficiënt en effectief sanctioneren, zonder dat zij ooit één straf moeten gebruiken. Sterker, het effectief sanctioneren verbreekt dikwijls een reeds verzwakte band. Als we niet-spijbelers die wel ooit overwogen te spijbelen vragen waarom zij toch niet spijbelden dan antwoorden ze steevast 'uit angst om betrapt te worden'. De sancties spelen in dat verhaal slechts een secundaire rol. Bovendien is de angst om betrapt te worden sterker bij leerlingen die weinig of nooit spijbelen. Het is juist op het ogenblik dat de angst om betrapt te worden verzwakt door veel te spijbelen en dus het moment dat wij in het huidige beleid denken aan 'sancties', dat het leerlingen nog weinig uitmaakt of ze ook effectief betrapt worden. Zeker het financieel sanctioneren, door het terugvorderen van de studiebeurs, richt zich op jongeren die zich er niet door laten afschrikken en die er financieel echt door in de problemen komen.

Dat laatste illustreert meteen ook één van de cruciale kenmerken waaraan men een problematische spijbelaar kan herkennen, namelijk de mate waarin hij onverschillig staat

tegenover zijn afwezigheid op school². Die onverschilligheid is niet hetzelfde als het miskennen van het belang van onderwijs. Dat laatste komt veel minder voor dan vaak wordt voorgesteld³. Het is veel meer een indicatie van een totaal gebrek aan binding met het schoolgebeuren.

We ontkennen noch minimaliseren het feit dat sommige, vaak kwetsbare, ouders zeer moeilijk bereikbaar zijn. Maar de oplossing voor die problematiek bestaat zeker niet uit het zelfs niet meer ondernemen van een poging tot contact. De mate waarin de school contact heeft met de ouders, dient een cruciaal element te zijn in de concrete reactie van de school op spijbelgedrag. We zien dat vele scholen, zelfs indien er geen enkel contact met de ouders is, wachten tot 10 B-codes bereikt worden om actie te ondernemen. Zo gaat kostbare tijd verloren. Het is ook maar de vraag of de school in dat geval *zelf* moet blijven het initiatief nemen dan wel dat er een externe instantie bij betrokken wordt. We denken dat scholen op dat punt met een last opgezadeld worden waar ze noch de middelen noch de draagkracht voor hebben. Daardoor slepen problematieken aan en escaleren ze.

De beschrijving van de verschillende kenmerken van het spijbelen leidt, *ten tweede*, onvermijdelijk tot de vraag welke combinaties mensen precies maken. Welke types van spijbelen kunnen dan onderscheiden worden en hoe verhouden zij zich tot elkaar. Clusteranalyses op de verschillende kenmerken leverde drie duidelijk te onderscheiden types op: (1) de thuisblijvers, (2) de traditionele spijbelgroep, en (3) de ouder gedoogde sociale spijbelaars. Misschien nog belangrijker dan de precieze kenmerken, illustreert het vinden van die types spijbelaars de heterogeniteit binnen de groep spijbelaars.

Spijbelaars behorend tot de spijbelgroep van de thuisblijvers spijbelen grotendeels thuis en alleen. De ouders zijn meestal wel op de hoogte van het spijbelen. Jongeren uit deze groep zijn vaak jongeren met een migratie-achtergrond, die thuis een vreemde taal spreken, uit een gedepriveerde gezinssituatie komen en waarvan de ouders gescheiden zijn. Spijbelaars behorend tot de traditionele spijbelgroep zijn jongeren die bijna nooit thuis, maar in groep spijbelen, en vaak op de dag zelf pas beslissen om te spijbelen. Dikwijls zijn de ouders daarvan niet op de hoogte. Net als de spijbelgroep van de thuisblijvers komt dit type spijbelaars grotendeels uit een gedepriveerde gezinssituatie. In vergelijking tot de twee

² Op dat patroon is één uitzondering namelijk jongeren die door angst of psychosociale problemen zeer problematisch afwezig zijn. Die jongeren zijn echter relatief makkelijk herkenbaar.

³ Dat blijkt onder meer uit de vaststelling dat leerlingen doorgaans een vrij duidelijk onderscheid maken tussen het belang van onderwijs (of het belang een diploma te behalen) en het belang van naar school gaan. Aangezien voor de overgrote meerderheid van de Vlaamse scholieren het volgen van onderwijs gelijk valt met het naar school gaan, is het des te opvallender dat jongeren dat onderscheid maken.

andere spijbeltypes, scoren traditionele spijbelaars het hoogst op antisociaal gedrag. Ouder gedoogde sociale spijbelaars spijbelen vaak in groep. Het aantal spijbelaars binnen dit type dat thuis spijbelt, is ongeveer even groot als het aantal spijbelaars dat op een andere locatie spijbelt. De ouders zijn meestal op de hoogte van het spijbelen. Deze spijbelaars zijn vaak autochtone jongeren uit de middenklasse.

Belangrijker dan de exacte types lijkt vooral het inzicht dat de frequentie van het spijbelen zelf zeker niet het enige relevante onderscheid is tussen de onderscheiden types. Dat is cruciaal aangezien de huidige registratiewijze wel enkel rekening houdt met de frequentie. Het versterkt het beeld dat de wijze waarop vandaag met spijbelen wordt omgegaan toch nog vooral opgezet is vanuit een sanctioneringsoptiek veeleer dan vanuit een remediëringsoptiek. Die laatste stelling doet enigszins onrecht aan de vele initiatieven die genomen worden op het terrein om jongeren te helpen. Het is echter precies de spanning tussen het bestaan van die initiatieven en de soms eenzijdige administratieve registratie en documentatie anderzijds, waarop we de aandacht willen vestigen. Vandaag wordt die spanning doorgeschoven naar de scholen zelf en dat bedreigt de eenduidigheid van het spijbelbeleid. Scholen zouden hun spijbelbeleid ook in hun registraties moeten kunnen verduidelijken. Dat is nu niet het geval.

3 De geringe prevalentie van spijbelen

Een van de grote paradoxen in de hedendaagse literatuur over spijbelen is dat er enerzijds een duidelijk groeiende bezorgdheid aanwezig is en anderzijds een groot gebrek aan betrouwbare data. Dat geldt niet alleen voor Vlaanderen, maar gaat ook op voor een groot gedeelte van de West-Europese landen⁴. Het blijkt bijzonder moeilijk data te verzamelen over hetzij zelfgerapporteerd dan wel problematisch spijbelen die toelaten Vlaanderen te situeren binnen de West-Europese context. In hoofdstuk 3 werd toch een voorzichtige poging daartoe ondernomen. Indien men de verschillende gegevens bij elkaar legt en alle beperkingen inzake vergelijkbaarheid van data in acht neemt, komt uit die vergelijking een duidelijke conclusie naar voren: er is in feite geen reden om aan te nemen dat de spijbelproblematiek in Vlaanderen meer problematische proporties aanneemt in vergelijking

⁴ Overigens werd gedurende dit project substantiële vooruitgang geboekt op dit punt. Het zogenaamd DISCIMUS-systeem zal op termijn toelaten alle afwezigheden te registreren in een centrale databank. Dat biedt een groot aantal opportuniteiten voor onderzoek naar afwezigheden in het algemeen en spijbelen in het bijzonder. Vlaanderen heeft op dit punt een unieke kans om binnen Europa een van de meest geavanceerde databanken op te bouwen rond de hier behandelde problematiek.

met andere relevante landen. Als er al een verschil is, dan is deze in het voordeel van Vlaanderen. Dat impliceert dat er eigenlijk geen grote reden is om de koers die enkele jaren geleden ingezet werd fundamenteel te wijzigen. Die bevinding doet uiteraard niets af van het spijbelprobleem zelf, maar is wel vermeldingswaardig. Het Vlaams secundair onderwijs kampt met een aantal structurele problemen waarvan het vroegtijdig en strak differentiëren er een van is. Van dergelijke sterk gedifferentieerde onderwijssystemen weten we dat ze kampen met een grotere sociale ongelijkheid in onderwijsuitkomsten (voor een overzicht Pfeffer, 2008). Precies daarom lijkt het plausibel voor zo'n onderwijssysteem ook een pay-off in termen van spijbelen te verwachten. Daar komt voor Vlaanderen nog bij dat we een relatief lange leerplicht hebben. Jongeren die echt afhaken dienen in Vlaanderen langer op de schoolbanken te blijven in vergelijking met andere landen. Ook op die basis verwacht men hogere spijbelcijfers voor Vlaanderen. We hebben echter zoals gezegd geen duidelijke indicaties gevonden die daarop wijzen. Dat heeft waarschijnlijk alles te maken met een andere vaststelling, namelijk dat problematisch spijbelen al bij al een vrij marginaal fenomeen blijft.

Ondanks de duidelijke algemene toename van het hardnekkig spijbelen (hoofdstuk 9) en de vaststelling dat ongeveer 20 % van de leerlingen aangeeft in het voorbije schooljaar minstens een keer ongeoorloofd van school afwezig te zijn geweest, is dat inderdaad de conclusie: de overgrote meerderheid van de jongeren spijbelt nooit. Deze geringe prevalentie botst uiteraard wel op de vaststelling dat het aantal problematische afwezigheden (minimum 30 B-codes) jaar na jaar toeneemt. Toch denken we dat ook in die context voorzichtigheid geboden is. Ook hier gaat het in absolute cijfers slechts over een zeer bescheiden aantal. We benadrukken dit, omdat die vaststelling enerzijds nieuwe vragen oproept en anderzijds een aantal duidelijke implicaties heeft voor het te voeren spijbelbeleid.

Een eerste, evidente, vraag luidt waar die lage prevalentie haar oorsprong vindt. Hoe komt het dat al bij al slechts een minderheid van de jongeren effectief spijbelt? Om op die vraag een antwoord te bieden, moeten verschillende mechanismen in rekening worden gebracht. Ten eerste keurt een meerderheid van de leerlingen in het secundair onderwijs spijbelen af. Zij beschouwen spijbelen als dom, een teken van luiheid en nefast voor de toekomstkansen. Slechts een beperkt deel van deze jongeren vindt spijbelen ook aantrekkelijk. Ten tweede gaat de eerste keer spijbelen gepaard met het overschrijden van een drempel. De eerste keer spijbelen vergt moed en durf. Niet-spijbelende leerlingen erkennen dat ook, ongeveer 20% van de niet-spijbelers ziet spijbelen als een teken van durf. Dat brengt ons, ten derde, bij de vraag waarom bepaalde leerlingen daadwerkelijk de stap naar effectief spijbelen zetten. Deze vraag werd onderzocht in hoofdstuk 6, waar spijbelaars met overwogen spijbelaars worden vergeleken. Twee factoren zijn daarbij relevant: een verlies aan binding en de mate waarin een leerling met spijbelaars in zijn vriendengroep of op school met spijbelaars in contact komt. De kans op spijbelen wordt groter naarmate de binding met de school om welke reden dan ook minder sterk is. Vooral

een gebrek aan schoolwelbevinden hangt sterk samen met het zetten van de stap naar de eerste keer spijbelen. Daarnaast stijgt de kans op effectief spijbelen naarmate er zich meer spijbelaars bevinden op school of in de vriendengroep. Slechts een beperkt aantal leerlingen rapporteren een gebrek aan binding met de school. Dat is niet zo verwonderlijk, aangezien scholen vandaag reeds veel investeren om binding op school te genereren (De Groof & Siongers, 2003).

De belangrijkste implicatie van de lage prevalentie van spijbelen heeft betrekking op de limieten van een massabeleid. Bekijkt men de onderwijsgeschiedenis dan is dat er een *massaficatie*. Gedurende de afgelopen honderd jaar kregen steeds bredere lagen van de bevolking toegang tot onderwijs. Ook de tijd die zij er in doorbrengen nam sterk toe. Dat alles werd begeleid door een overheid die de organisatie en inhoudelijke focus van het onderwijs steeds meer bepaalde. Dat gebeurde in hoofdzaak via massamaatregelen – regels en gebruiken die voor alle of zeer grote groepen leerlingen van toepassing waren. Spijbelen is één van die problematieken die aantoont dat een dergelijke massa-aanpak ook grenzen kent.

Er bestaat een vrij omvangrijke literatuur die talloze projecten gericht op het verminderen van (vooral problematisch) spijbelen analyseert (Bell, Rosen, & Dynlacht, 1994; Bye, Alvarez, Haynes, & Sweigart, 2010; Corville-Smith, 1998; Kearny, 2008; Klima, Miller, & Nunlinst, 2009; Maynard, McCrea, Pigott, & Kelly, 2012; Reid, 2002; Sutphen, Janet, & Flaherty, 2010; Teasly, 2004). Het gaat vaak om vrij indrukwekkende projecten die doorgaans gedragen worden door zeer grote, intern sterk gesegregeerde, steden. In dergelijke, vooral Amerikaanse steden, wordt vaak vertrokken van een gemeenschapsaanpak. Zo'n steden kennen wij in Vlaanderen niet waardoor het maken van de vertaalslag naar de Vlaamse context niet eenvoudig is. Het bestuderen van die initiatieven leert wel welke principes werken en welke veel minder. Twee elementen komen vaak terug: (1) kort op de bal spelen zonder het criminaliseren van het gedrag en (2) samenwerkingsovereenkomsten tussen de school, ouders en leerlingen. Een aantal leerlingen krijgt in Vlaanderen een gedragscontract. Dat betekent dat zij zich gedurende een bepaalde periode aan een aantal afspraken dienen te houden en er zeer duidelijke sancties overeengekomen worden over wat er gebeurt indien de leerling zich niet aan zijn contract houdt. In de Verenigde Staten worden in het kader van bepaalde projecten contracten afgesloten tussen ouders, leerlingen en de school. Ouders en kinderen verbinden zich er dan toe om gedurende minstens 90 dagen deel te nemen aan het programma. Het voordeel van het afsluiten van zo'n contract schuilt in de helderheid én in het feit dat de ouders integraal deel uitmaken van het contract. Het verleden wordt als het ware vergeten en de afspraken worden opnieuw gemaakt. Dat maakt de kans op misverstanden kleiner en laat net daarom toe om ook duidelijke sancties in het vooruitzicht te stellen indien men dat wenst. Tijdens dat programma worden verschillende sporen gevolgd afhankelijk van de concrete situatie. Gemeenschappelijk aan al deze projecten echter is de intense opvolging van de spijbelaar.

Daarbij volgt een begeleider gedurende de volledige periode op dagelijkse basis de aanwezigheid van het kind op en ontmoet hem meerdere keren per week gedurende de eerste 30 dagen van het contract. Opvallend is dat de aangevoelde noodzaak bij scholen of ouders het afsluiten van zo'n contract bepaalt en niet een absoluut aantal afwezigheden. Dergelijke maatregelen kunnen mooie resultaten voorleggen zowel voor de betrokken leerling zelf, maar ook voor de samenleving in zijn geheel. Zo stelde men bijvoorbeeld ook een substantiële reductie van de inbraken gedurende de dag vast.

Het is heel duidelijk dat problematische afwezigheden nefast zijn voor de schoolloopbaan. Slechts een kwart van de jongeren met minstens 30 B-codes slaagt in het jaar waarin men minstens 30 B-codes kreeg. Zij hebben daarnaast ook een zeer grote kans het volgende schooljaar niet te slagen. Bovendien weten we dat jongeren die voor de eerste keer problematisch spijbelen vaak al één of meerdere jaren van schoolse vertraging achter de rug hebben. De combinatie van al deze factoren maakt dat deze jongeren erg vaak, eens ze meerderjarig zijn, kiezen voor de ongekwalificeerde uitstroom.

Dit project heeft bijgedragen tot een beter begrip van het problematisch spijbelen door meer multivariate analyses te gebruiken en beter te duiden hoe die 30 B-codes passen binnen de scholen. Het is echter duidelijk dat er nog een lange weg te gaan is en in de toekomst zullen er ook veel meer mogelijkheden zijn om dergelijke studies in groter detail uit te voeren dan tot nog toe mogelijk is. Verder lijkt het ons nuttig dat in de jaarlijkse rapporten van Agodi de cijfers worden besproken zowel voor als na controle voor achterstellingskenmerken. In het hoofdstuk over problematische afwezigheden werd in die context nagegaan of de toename mogelijk zeer specifiek is bij bepaalde scholen. Dat blijkt echter niet het geval te zijn. We stellen vast dat het problematische spijbelen in de meeste regio's en de meeste onderwijsvormen duidelijk toeneemt, zij het niet altijd aan hetzelfde tempo. De toename is dus waarschijnlijk niet hyper-specifiek. Die conclusie sluit uiteraard niet uit dat een meer algemene veranderende leerlingenpopulatie in termen van een toegenomen aanwezigheid van risicokenmerken op spijbelen verantwoordelijk is voor de toename in de problematische spijbelaars. Zeker voor een fenomeen dat zo zeldzaam is als problematisch spijbelen kan dat niet uitgesloten worden. Het nagaan daarvan is (1) relatief eenvoudig en (2) belangrijk voor het interpreteren van de algemene tendens. Een toenemend aantal leerlingen dat problematisch spijbelt kan nooit positief zijn. Maar indien die tendens gevoed wordt door een sterkere aanwezigheid van het aantal leerlingen met risicokenmerken op problematisch spijbelen, heeft dat andere implicaties dan wanneer problematische spijbelaars uit een bredere groep gerekruteerd worden. In het eerste geval blijft het mechanisme hetzelfde maar krijgt het meer input. In het tweede geval verandert het mechanisme zelf. Het onderscheiden van beide lijkt ons cruciaal voor het verwerven van een beter begrip van het problematisch spijbelen in Vlaanderen.

4 De spijbelende leerling

Een van de belangrijkste objectieven van dit project was het schetsen van een profiel van spijbelaars. Zo'n profielschets heeft alleen maar zin indien ook iets gezegd kan worden over de mechanismen die ertoe leiden dat bepaalde leerlingen een grotere of kleinere kans hebben te spijbelen. Gegeven de complexiteit van het spijbelfenomeen, heeft het weinig zin een nauwkeurig afgebakende lijst kenmerken op te sommen die samengaan met een hogere kans op spijbelen (zie hoofdstuk 1 en 2). In dit project hebben we voornamelijk gewerkt vanuit de idee dat spijbelen wijst op een gebrek aan binding. Binding heeft in de eerste plaats te maken met de aantrekkingskracht van scholen. De kans op spijbelen zal binnen die visie toenemen indien de banden om welke reden dan ook verzwakken of zelfs helemaal verdwijnen.

Spijbelen is bijna altijd een 'ingebed' fenomeen. Dat bleek in dit rapport uit verschillende zaken. Ten eerste is duidelijk dat spijbelen past binnen een breder patroon van 'afwezigheid'. Leerlingen die occasioneel spijbelen zijn ook vaker geoorloofd afwezig. De grens tussen spijbelen en afwezig zijn is op sommige punten flinterdun. Dat is een duidelijk handvat dat scholen kunnen gebruiken voor het detecteren van potentiële spijbelaars. Leerlingen die vaak afwezig zijn, vormen een risicogroep met betrekking tot spijbelen. Ten tweede zien we een duidelijke samenhang met antisociaal gedrag, verschillende vormen van norm overschrijdend gedrag en de ermee geassocieerde problemen. In die zin vormt spijbelen een goede signaalindicator voor andere problemen.

Toch dient ook opgemerkt te worden dat de sociaal demografische en andere profielverschillen tussen de in hoofdstuk 7 onderscheiden spijbeltypes aanzienlijk kleiner zijn dan de verschillen tussen spijbelaars en niet-spijbelaars. Occasionele spijbelaars verschillen onderling vooral in migratie-achtergrond, thuistaal, sociaaleconomische status, en gezinssituatie. Deze verschillen zijn echter klein. Dat impliceert dat er veel meer leerlingen zullen zijn met risicokenmerken die *niet* spijbelen dan leerlingen die *wel* spijbelen. Een doorgedreven beleid waarbij leerlingen proactief gescreend worden in termen van risicokenmerken lijkt bij zeldzame fenomenen zoals spijbelen meer nadelen dan voordelen te hebben. Het risico bepaalde leerlingen onterecht te labelen waarbij die labels ook de interpretatie van hun gedragingen beïnvloedt (Bouverne-De Bie, Roose, Maeseele, & Vandenbroeck, 2012), is te groot.

De jongeren in POT-trajecten gaven stuk voor stuk aan dat ze onderwijs belangrijk vinden. Onderwijs wel, maar school niet. En daar knelt het schoentje. Er is een beperkte groep jongeren die moeite heeft met de conventionele manier waarop onderwijs georganiseerd wordt. De redenen daarvoor zijn erg divers. In ieder geval te divers om één standaardpakket met oplossingen te verwachten.

Spijbelen hangt duidelijk samen met de gevolgde onderwijsvorm. Binnen het voltijds secundair onderwijs komt spijbelen het vaakst voor in het bso, minder vaak in tso en aso. Dat geldt evenzeer voor het occasioneel als voor het meer problematisch spijbelen. Die verschillen vaststellen is één zaak. Ze verklaren is een andere uitdaging. Wat dit project op dat vlak aantoont, is dat de idee dat vaker spijbelen in bepaalde onderwijsvormen uitsluitend teruggebracht kan worden tot een verschil in aanwezigheid van 'risicokenmerken', onhoudbaar is. Bij het problematisch spijbelen blijkt zelfs het omgekeerde en nemen de verschillen in spijbelen tussen de onderwijsvormen toe na controle voor de achterstelling van de leerlingen. Dat dwingt ons op zoek te gaan naar alternatieve verklaringen voor de sterkere prevalentie van spijbelen in bepaalde onderwijsvormen.

Als men het belang van binding ernstig neemt, dan erkent men ook dat onderwijsvormen veel meer zijn dan een louter administratieve indeling van studierichtingen. Het zijn ook labels waaraan bepaalde verwachtingen gekoppeld zijn dewelke gekend zijn en gebruikt worden in sociale interactie. Er zijn een aantal goede redenen waarom jongeren uit technisch of beroepsonderwijs zich minder sterk verbonden kunnen voelen met hun onderwijs. De analyses van de origine van die waarderingsverschillen is hier niet het voorwerp van onderzoek (zie Spruyt, 2012: Hoofdstuk 10), maar vast staat dat 20% van de leerlingen uit het tso en bso het gevoel heeft dat er wordt neergekeken op de gekozen studierichting. Een dergelijk gevoel kan niet bevorderlijk zijn voor de binding met de school en het genoten onderwijs. Het belang van de waardering van onderwijsvormen geldt nog meer voor het dbso die het imago heeft van het onderwijs van de laatste kans. Uit het te verschijnen onderzoek uitgevoerd door het JeugdOnderzoeksPlatform blijkt heel duidelijk dat leerlingen uit het dbso zich identificeren als *werknemer*, niet als scholier (Van Droogenbroeck et al., 2014). Het heeft geen zin grote vooruitgang te verwachten als bepaalde institutioneel verankerde vormen van hiërarchisering niet aangepakt worden.

Het re-integreren van problematische spijbelaars blijkt in de praktijk vaak bijzonder moeilijk. Spijbelaars financieel sanctioneren vormt daarbij een soort ultieme stok achter de deur. Het intrekken van de studiebeurs bij jongeren die twee schooljaren na elkaar minstens 30 B-codes krijgen toebedeeld, heeft echter weinig te maken met het trachten te re-integreren van jongeren in de onderwijs. Het is veeleer het materialiseren van het opgeven van een jongere door te zeggen 'wij investeren niet langer in jou'. Het is niet duidelijk wat het doel van dergelijke sanctie precies is. Voor de jongere en zijn ouders die erdoor getroffen worden, levert het uiteraard niets op. 30 halve dagen afwezigheid komt bij ongeveer 1,5 % van de jongeren voor. Daarvan haalt meer dan 60 % slechts één keer 30 B-codes. Of anders gezegd: alleen een extreem kleine minderheid haalt twee schooljaren na elkaar minstens 30 B-codes. Alleen uitzonderlijke omstandigheden kunnen dergelijke situatie verklaren. Het is zeer onwaarschijnlijk dat dreigen met financiële sancties dergelijke jongeren helpt. Bekeken vanuit de optiek van de betrokken leerlingen, dient het terugvorderen van de studiebeurs geen ander doel dan het louter straffen. Men zou kunnen zeggen dat dat terecht is.

Onderwijs wordt nu eenmaal niet alleen gegeven, maar ook genomen. Een samenleving die zoveel investeert in het in stand houden van uitstekend onderwijs, zo gaat de redenering dan, mag van zijn burgers vragen dat zij de kansen grijpen die hen aangereikt worden. Dat is allemaal waar. Alleen, die jongeren verdwijnen natuurlijk niet. Zij blijven deel van de samenleving, zijn doorgaans slechts uitgerust om zich zelfredzaam te bewegen op de arbeidsmarkt en kampen met allerlei problemen. Het leven van de problematische spijbelaars die wij interviewden was eigenlijk gewoon een puinhoop met als enige uitweg het aanbieden van structuur en individuele begeleiding, kortom, meer en andere investeringen veeleer dan minder en steeds dezelfde.

Het is volstrekt onduidelijk op welke manier het terugvorderen van de studiebeurs ook maar een begin van een oplossing biedt voor deze jongeren. Ook duidelijk is dat geen enkele van de problematische spijbelaars die we spraken verwees naar de mogelijke gevolgen in termen van het terugvorderen van de studiebeurs. We hebben daarentegen wel leerlingen gesproken die werkten tijdens het spijbelen en een deel van de inkomsten afstonden om de maandelijkse facturen te betalen.

Men zou de functie van het terugvorderen van schooltoelagen echter ook kunnen zien in termen van het afschrikkende effect dat het oplevert voor jongeren die niet of minder problematisch spijbelen. Dat is vrij cynisch: een maatregel hanteren waarvan we weten dat de getroffen er niet mee geholpen wordt om leerlingen die een zeer kleine kans hebben in dezelfde situatie te komen af te schrikken. Het afschrikkende effect lijkt ook zeer gering te zijn. Bivariaat is er bijvoorbeeld nagenoeg geen noemenswaardig verband tussen het krijgen van een studiebeurs en problematisch spijbelen (hoofdstuk 9). Multivariaat wordt dat effect wel gevonden, maar dat lijkt vooral een selectie-effect te zijn. Steun voor een potentieel afschrikkende effect werd ook op geen enkele wijze bevestigd in ons kwalitatief onderzoek. Jongeren verwezen er nooit naar. Waar ze wel naar verwezen, althans de occasionele spijbelaars, is angst om betrapt te worden. Met spijbelen is het zoals met de meeste vormen van norm overschrijdend gedrag: een hoge pakkans is veel belangrijker dan een zware sanctie.

5 Wat kunnen scholen doen ?

In dit rapport kwamen we meermaals en langs verschillende wegen tot dezelfde vaststellingen. Scholen starten, *ten eerste*, ongelijk in hun strijd tegen spijbelen. Zij worden gekenmerkt door een verschillende instroom aan risicokenmerken op spijbelen, en die verschillen in sociale mix hebben bovendien een autonoom effect bovenop de kenmerken van individuele leerlingen. Achterstelling op schoolniveau is niet de optelsom van het aantal achtergestelde leerlingen. De uitdagingen voor scholen nemen niet lineair maar exponentieel toe naarmate hun publiek uit meer sociaal achtergestelde gezinnen afkomstig is. Bovendien

houdt die samenstelling relatief weinig verband met de schoolstijl-effecten. Het zijn met andere woorden compositie-effecten waar de school zelf relatief weinig vat op lijkt te hebben en die vooral betrekking hebben op het elkaar rechtstreeks aanzetten tot spijbelen bij leerlingen. De vastgestelde schooleffecten zijn niet zeer sterk. Bovendien vonden we daarbij duidelijke indicaties dat de school vooral voor leerlingen met een zwakke achtergrond het verschil maakt (hoofdstuk 8). Bij leerlingen met een sterkere sociale achtergrond vormt het gezinsmilieu een veel sterkere buffer en hebben de schoolkenmerken – vooral de sociale mix – een minder grote impact.

De binding met de school is, *ten tweede*, de cruciale factor in het verklaren van spijbelen. Als scholen ergens het verschil kunnen maken is het op dat punt. Spijbelaars en zeker problematische spijbelaars worden gekenmerkt door een gebrek aan binding met de school. Zelfs na controle voor een hele reeks aan relevante kenmerken blijft spijbelen (hoofdstuk 2) en de verschillende gradaties van het spijbelen van elkaar onderscheiden (overwogen, occasioneel, meer frequent; zie hoofdstuk 5) door het schoolwelbevinden. We vonden ook duidelijke indicaties dat als de school ergens vat op heeft dat het dan heel vroeg is, meer bepaald op het al dan niet overwegen te spijbelen. In die zin wordt de term 'spijbelbeleid' enigszins misleidend. Het is juist het ingebedde karakter van spijbelen dat een totaalaanpak die veel vroeger ingrijpt dan het moment waarop er gespijbeld wordt of op het punt om het effectief spijbelen te verhinderen. Vooral een *autoritatieve* schoolstijl lijkt vruchten af te werpen. Het gaat om een schoolstijl die ambitie ademt voor leerlingen en waarbij discipline en veeleisendheid gekoppeld worden aan responsiviteit, aan het op een ernstige manier open staan voor de grieven en bekommernissen van leerlingen. *Binding* is een eigenschap van een relatie, niet van mensen. Eenrichtingsverkeer of zelfs de afwezigheid van betekenisvolle communicatie is nooit bevorderlijk voor relaties. Het belang van dat laatste blijkt ook uit de diepte-interviews met problematische spijbelaars. Daarin wordt courant verwezen naar een gebrek aan vertrouwen, aan echte luisterbereidheid of zelfs het de ogen sluiten van leerkrachten en ander onderwijspersoneel. Opvallend in die context is vooral dat de problematische spijbelaars die vaak vele scholen versleten hebben, doorgaans de minst strenge school waarin ze zaten als slechtste aanwijzen. Jonathan (17), bijvoorbeeld, is een jongen die zeer problematisch spijbelde. Op de vraag wat hij van zijn POT-traject vindt, antwoordt hij *"De sfeer in de groep vooral, is zo, lijk in de klas zit je allemaal op een rij, zit je kweetnie hoe stil, vergeleken met hier. Hier zijn we nu aan het koken, op het gemak iets aan het doen, en hier, ge krijgt van de eerste keer vertrouwen, en ja als je het schendt, schendt je het maar, maar op een school moet je eerst uw vertrouwen en uw respect verdienen, en hier krijg je dat."* Twee dingen vallen aan dat citaat op: (1) Een duidelijke link met het type activiteit. (2) Vooral het belang van respect en vertrouwen. Dit is een goed voorbeeld van wat onder binding precies dient verstaan te worden. Het hebben van vertrouwen. Het gaat ook over het *recht op vergeten*. Op de vraag wat de school waar hij veel spijbelde had kunnen doen, antwoordt Jonathan: *"Nieuwe kansen moet ik niet zeggen, want ge krijgt veel nieuwe kansen. Maar toch, ze kijken toch nog altijd terug. Ge krijgt een*

nieuwe kans, maar toch zitten ze nog altijd in hun achterhoofd van 'die heeft dat en dat gedaan...'. (Jonathan, 17 jaar, problematische spijbelaar).

Het is, *ten derde*, ook heel duidelijk dat de kans om betrapt te worden, veel meer dan de angst voor de sanctie, een groot aantal leerlingen ervan weerhoudt te spijbelen. In die zin is de aandacht die scholen vandaag hebben voor registratie en detectie zeker geoorloofd. In de literatuur wordt vaak gewezen op zaken die vandaag al een ruime verspreiding hebben. Vaak gaat het om louter technische zaken zoals het hebben van één centrale in- en uitgang. Alle scholen werken vandaag al met elektronische registratie. Het is ook niet ondenkbaar dat op termijn registratiesystemen gebruik maken van de mogelijkheden die ICT-toepassingen bieden. Maar los van die technische aspecten, denken we dat de beste registratiemethodiek nog steeds steunt op sociale controle. In die context moet gezegd worden dat de praktijk waarbij leerlingen bij afwezigheid van de leerkracht vroeger de school mogen verlaten of waarbij om een andere reden de start en het einde van de schooldag voor verschillende groepen leerlingen varieert, erg onwenselijk is. Het creëert immers een situatie waarbij het normaal is dat leerlingen in- en uit de school lopen en waardoor het voor het schoolpersoneel nagenoeg onmogelijk is daar een zicht op te houden. In een school waar de start en het einde van de schooldag voor alle leerlingen gelijk is, valt het veel sterker op als een leerling stiekem de school tracht te verlaten. We spraken ook leerlingen die politieagenten probleemloos konden voorliegen dat zij op het moment dat ze opgemerkt werden niet op school hoefden te zijn. Indien scholen die in elkaars buurt liggen allemaal een gelijkaardige start en einde van de lesdag hebben, zou dat laatste veel minder mogelijk zijn. We begrijpen dat sommige scholen uit noodzaak leerlingen vroeger of later laten starten of naar huis laten gaan indien de leerkracht ziek is, maar bekeken vanuit de optiek van spijbelen is dat geen wenselijke situatie.

Het is, *ten slotte* maar verbonden met de voorgaande elementen, boeiend vast te stellen dat scholen variëren in de mate waarin de perceptie van de directie over het voorkomen van spijbelen en het algemeen schoolklimaat overeenstemt met het beeld dat hun leerlingen ervan hebben. De gebeurlijke discrepantie blijkt bovendien een voorspellingskracht te hebben voor de aanwezigheid van occasionele spijbelaars. Scholen waar zeer veel gespijbeld wordt, worden gekenmerkt door een onderschatting van de directie van het aantal spijbelaars op school, en een overschatting door de directie van de mate van responsiviteit op school. Zo bekeken zou een hogere graad van responsiviteit – die onvermijdelijk gepaard gaat met echte communicatie en interactie – ook voor directies veel nuttige informatie kunnen opleveren en ertoe leiden dat een vooropgesteld beleid ook meer dan vandaag een gerealiseerd beeld wordt.

6 Algemene aanbevelingen en discussiepunten

De grote uitdaging met beleidsinitiatieven is steeds dezelfde: coherentie en afstemming. Dat geldt in het bijzonder voor spijbelen. Nogal wat maatregelen hebben op zichzelf veel potentieel maar blijken toch ineffectief omdat ze niet passen in een coherent geheel. Eigenlijk is dat ook de problematiek die jongeren zelf aankaarten indien ze verduidelijken hoe makkelijk het soms is om de registratiemethoden te omzeilen, om vervalste briefjes van ouders binnen te brengen, enz. Het gaat altijd om hetzelfde probleem: een gebrek aan informatiedoorstroming. Als we dat vanop een wat grotere afstand bekijken stemt dit onderzoek ook tot nadenken over de positie van de leerkracht.

Wie het lerarenberoep en de evoluties daarin overschouwt, ziet een proces van differentiatie en intensificatie (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006). De massificatie van het onderwijs, het toegenomen belang van een diploma op de arbeidsmarkt, heeft voor een spectaculaire professionalisering van het onderwijs gezorgd. Samenlevingen beseften dat de toegenomen heterogeniteit onder de leerlingenbevolking en de bijhorende uitdagingen onmogelijk alleen door de leerkracht kon opgevangen worden. Een uitgebreid zorgbeleid met bijhorende diensten en professionelen dienen vandaag de leerkracht te ondersteunen bij zijn taak. In het beter omkaderen van de leerkracht moet vooral gewaakt worden over het feit dat de leerkracht de centrale contactpersoon tussen de leerling en school blijft. Het is de leerkracht die veel tijd doorbrengt met de leerling. Het is de leerkracht die de leerling het best kent. Het is de leerkracht die een vertrouwensband kan opbouwen en signalen het snelst en het makkelijkst kan oppikken. Vandaag staat de invulling van het lerarenberoep ter discussie. Leerkrachten hebben een sterke verzuchting terug te keren naar de essentie van hun beroep. Bij velen leeft het gevoel ver van die essentie te zijn afgedreven. Tegelijk zijn de uitdagingen waarvoor zij staan waarschijnlijk ook groter dan ooit tevoren. Om die uitdagingen het hoofd te bieden, wordt nagedacht over verdere versterking en ondersteuning van het lerarenberoep. We denken dat dit project aan het debat daaromtrent een belangrijk inzicht kan toevoegen. Differentiatie van taken – gezien als het louter uitbesteden van taken die eens door leerkrachten vervuld werden aan professionelen – vormt een belangrijke potentiële bedreiging.

We hebben nood aan een versterking van de positie van de leerkracht, veeleer dan het ontnemen van taken. Een sterke differentiatie schept enorm veel problemen van integratie en dreigt ook de centrale rol van de leerkracht als aanspreekpunt en vertrouwenspersoon verloren te gaan. In alle discussies rond de taakomschrijving van leerkrachten zou dan ook goed voor ogen moeten worden gehouden dat de essentie van het leraar zijn niet 'lesgeven' is maar wel 'het begeleiden van het leerproces van de lerende'. Die laatste omschrijving doet

recht aan het belang van het relationele, aan het feit dat leren maar geschiedt indien aan een aantal randvoorwaarden voldaan is. Tegen die achtergrond is het geven van de les maar één schakel en waarschijnlijk de laatste in de ketting van het leerproces.

Indien men vanuit dat inzicht terugblijkt naar de diversiteit van onderzoek uit dit rapport, dan wordt men getroffen door de consistentie van de bevindingen. Zo gaven sommige leerlingen zelf aan dat ondanks het feit dat hun school een toegankelijk secretariaat heeft, leerlingbegeleiders allerhande en leerkrachten, eigenlijk niemand een goed overzicht heeft van wat er precies in hun school gebeurt. *"Moesten ze van alle leerlingen een mapje bijhouden ..."*, zo begon Ayra (occasionele spijbelaar) haar verhaal over waarom spijbelen zo eenvoudig was op haar school. Het is echter waarschijnlijk dat nagenoeg alle scholen *weldegelijk* zo'n mapje bijhouden. Het verzamelen van die gegevens zelf lijkt ons een veel minder groot probleem, dan wat men er al dan niet mee doet. Andere leerlingen gingen nog verder en verweten scholen hun ogen dicht te doen. Waarschijnlijk worden die afzonderlijke taken in de meeste scholen efficiënter en effectiever dan ooit tevoren vervuld. Waar scholen in verschillen is de mate waarin ze die integreren tot een geheel. Het is op dat punt dat de meeste winst kan geboekt worden. Die conclusie wordt, ten tweede, gesteund door de vaststelling dat scholen verschillen in de bestaande discrepantie tussen de perceptie van de spijbelproblematiek en het algemene schoolklimaat bij directie en leerkrachten. Een significant deel van het leidinggevend schoolpersoneel onderschat het aantal spijbelaars op hun school, en overschat de mate van vertrouwen en responsiviteit in het aanwezige schoolklimaat. Niet toevallig worden de scholen van deze directeurs ook gekenmerkt als de scholen waar er het meest gespijbeld wordt.

Dat leidt tot de conclusie dat leerkrachten vaak de belangrijkste rol spelen voor spijbelaars om het op school vol te houden. Leerkrachten die tegen een leerling die de voorgaande les(sen) afwezig was zeggen *"ik heb je vorige keer gemist"* is om verschillende redenen waarschijnlijk veel effectiever dan welke administratieve opvolging dan ook. Dat eenvoudige zinnetje vat immers de essentie van binding.

7 Gender en spijbelen

Vooraf in de literatuur wordt vaak verwezen naar de inhaalbeweging die meisjes ten opzichte van jongens maakten op het vlak van spijbelen. In een aantal landen spijbelen meisjes vandaag al evenveel of zelfs meer dan jongens. In Vlaanderen echter hebben jongens nog steeds consistent een grotere kans te spijbelen dan meisjes. Dat patroon tekent zich zowel voor het occasionele als voor het meer problematisch spijbelen af. Die conclusie dient echter op een aantal punten genuanceerd te worden.

Ten eerste, zijn de verschillen ook in Vlaanderen veeleer bescheiden. In het bijzonder voor het occasioneel spijbelen. *Ten tweede*, heeft de hogere prevalentie van spijbelen bij jongens een duidelijke oorzaak. Jongens voelen zich meer dan meisjes aangetrokken tot allerlei vormen van norm overschrijdend gedrag – waaronder ook vandalisme, pesten, agressief gedrag, middelengebruik, diefstal en spijbelen. Er zijn ook indicaties dat de band tussen spijbelen en ander norm overschrijdend gedrag sterker is voor jongens dan voor meisjes. Dat jongens met andere woorden niet alleen vaker spijbelen dan meisjes omdat ze vaker norm overschrijdend gedrag stellen, maar dat de spill-over effecten van norm overschrijdend gedrag naar spijbelen voor jongens ook sterker zijn in vergelijking met meisjes. Het is in ieder geval zo dat na controle voor dat ander norm overschrijdend gedrag meisjes even vaak of zelf vaker spijbelen dan jongens.

Het is ook die band die volgens ons verklaart waarom in het dbso meisjes opvallend vaker spijbelen dan jongens. Norm overschrijdend gedrag is externalistisch, wordt sneller opgepikt en vaker geproblematiseerd. Via allerlei selectiemechanismen en het feit dat dbso pas laat in de secundaire onderwijs gevolgd kan worden, maakt dit dat de meest problematische spijbelende jongens al eerder het onderwijs verlaten hebben. We weten bovendien dat meisjes veel minder geneigd zijn het onderwijs ongekwalificeerd te verlaten (zie bijvoorbeeld Van Landeghem, De Fraine, Gielen, & Van Damme, 2013). De hogere prevalentie bij dbso-meisjes is dan ook vooral een gevolg van selectie-effecten.

Alles welbeschouwd lijkt spijbelen niet in die mate genderspecifiek dat er geen eengemaakt spijbelbeleid zou gevoerd kunnen worden. Maar er zijn wel duidelijke accentverschillen die de aandacht verdienen. Het zijn inderdaad vaak meisjes die vanuit persoonlijk en vaak psychosociale problemen tot spijbelen komen. Het is op dat punt dat het verschil tussen spijbelen en afwezigheid wegens ziekte klein wordt. In de diepte-interviews spraken we meisjes die naar school vertrokken, vervolgens bang werden, naar huis gingen en een volledige dag in hun bed bleven. Het is ook op dat punt dat alle betrokken partijen baat hebben bij het op de hoogte zijn van de precieze aard van de situatie.

8 Literatuur

Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209–229.

Bell, A., Rosen, L., & Dynlacht, D. (1994). Truancy intervention. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 203–211.

Bouverne-De Bie, M., Roose, R., Maesele, T., & Vandenbroeck, M. (2012). De tragiek van het preventiedenken. In M. De Bie, R. Roose, & M. Vandenbroeck (Eds.), *Maatschappelijk engagement: een besef van kwetsbaarheid* (pp. 277–294). Gent: Academia Press.

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

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.

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.

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

Klima, T., Miller, M., & Nunlinst, C. (2009). *What works? Targeted truancy and dropout programs in middle and high school*. Washington: Washington State Institute for Public Policy.

Maynard, B., McCrea, K., Pigott, T., & Kelly, M. (2012). Indicated truancy interventions for chronic truant students: A Campbell systematic review. *Research on Social Work Practice*, 00(0), 1–17.

Pfeffer, F. T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, 24(5), 543–565.

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

Spruyt, B. (2012). *Living apart together? Over de gevolgen van opleidingsverschillen in de symbolische samenleving*. Vrije Universiteit Brussel, Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, Brussel.

Sutphen, D., Janet, P., & Flaherty, C. (2010). Truancy interventions: A review of the research literature. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 161–171.

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

Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S., & Van Damme, J. (2013). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen in 2010*. Brussel: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

Verheyen, T. (1997). *Spijbelen in de eerste helft van de 20ste eeuw*. KULeuven, Leuven.