

SES en spijbelgedrag: de school doet ertoe!

De invloed van SES op spijbelgedrag volgens de sociaaleconomische schoolsamenstelling

Lennart Van Eycken^{*1}

Samenvatting

Spijbelgedrag is in bijna elke school aanwezig. Het aantal spijbelaars blijft al jaren stabiel of kent zelfs een lichte stijging, ondanks de actieplannen door regeringen en scholen. Spijbelgedrag brengt de nodige risico's mee voor jongeren. Het is een voorspeller van latere mislukkingen zoals criminaliteit en werkloosheid. Onderzoek heeft ons al veel geleerd over mogelijke oorzaken van spijbelgedrag, maar is het er niet altijd over eens welke factoren doorslaggevend zijn. Deze studie onderzoekt enerzijds welke invloed de sociaaleconomische status (SES) van de leerling en de sociaaleconomische samenstelling van de school hebben op het spijbelgedrag van de leerling. Anderzijds wordt er ook nagegaan of het effect van de SES van de leerling gemodereerd wordt door de sociaaleconomische samenstelling van de school. Hiervoor wordt gebruikgemaakt van data van het Vlaams Leerlingen Onderzoek (VLO) die verzameld werden in het schooljaar 2004-2005 bij 11.872 leerlingen in 85 Vlaamse secundaire scholen. Hoewel de multilevelanalyse aantoont dat de SES van de leerling geen direct effect heeft op het spijbelgedrag en de sociaaleconomische samenstelling van de school deze relatie niet modereert, heeft de school wel een opmerkelijke invloed. Scholen met veel leerlingen met een hoge sociaaleconomische status krijgen minder te maken met spijbelgedrag. Het is opvallend dat de individuele sociaaleconomische status van de leerling geen rol blijkt te spelen om spijbelgedrag te vertonen, maar de sociaaleconomische samenstelling van de school wel. De schoolomgeving en het schoolnet blijken eveneens een belangrijke rol te spelen.

Kernwoorden

SES, spijbelgedrag, schoolsamenstelling, onderwijs

* Lennart.VanEycken@UGent.be

1 Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent

Inleiding

Spijbelgedrag is een fenomeen waar elke school mee te maken krijgt. Het is de bewuste beslissing van een leerling om een les niet mee te volgen of niet op te dagen op school, uitgezonderd bij ziekte (Sälzer, Trautwein, Lüdtke & Stamm, 2012). Aanwezig zijn in het secundair onderwijs is belangrijker dan het lijkt. Spijbelgedrag is een zeer betrouwbare voorspeller voor onder andere werkloosheid, armoede en criminaliteit (Baker, Sigmon & Nugent, 2001; Henry, 2007; Henry & Huizinga, 2007; Malcolm, Thorpe & Lowden, 2004; Rothman, 2001; Veenstra & Lindenberg, 2010).

Hoewel de oorzaken van spijbelgedrag vaak gekend zijn, blijft spijbelgedrag toch hardnekkig aanwezig in de scholen (Henry, 2007; Keppens, Spruyt & Roggemans, 2014; Malcolm et al., 2004). Het is bijvoorbeeld geweten dat meisjes minder spijbelen dan jongens (Attwood & Croll, 2006). We weten ook dat leerlingen die zich sterk betrokken voelen in een school en bovendien sterk betrokken ouders hebben, minder kans hebben om spijbelgedrag te vertonen (Demanet & Van Houtte, 2012b; Dornbusch, Erickson, Laird & Wong, 2001; Havik, Bru, Ertesvåg & Ertesvag, 2015; McNeal, 1999). De sociaal-economische status (SES) van de leerling blijkt eveneens een belangrijke factor te zijn bij het voorspellen van spijbelgedrag. Enkele onderzoeken vinden een verband tussen een lage SES en spijbelgedrag (Considine & Zappalà, 2002; Rothman, 2001; Veenstra & Lindenberg, 2010), al is dit verband niet bij elk onderzoek even sterk (Baxter, Royer, Hardin, Guinn & Devlin, 2011; Sälzer et al., 2012). Onderzoekers zijn het er grotendeels wel over eens dat een lagere SES de kans op spijbelgedrag vergroot (Considine & Zappalà, 2002; Veenstra & Lindenberg, 2010).

In Vlaanderen zijn er aanpassingen doorgevoerd in het onderwijsbeleid om spijbelgedrag te voorkomen (DISCIMUS, 2013; Vandenbroucke, 2006), maar desondanks tonen studies en statistieken aan dat het aantal spijbelaars stabiel blijft of zelfs licht stijgt (Janssens et al., 2014; Keppens et al., 2014; Van der Eycken, Van Damme, Bex, Brueneel & Van Proeyen, 2015). In de meeste studies wordt er echter enkel toegespitst op individuele kenmerken van leerlingen die spijbelgedrag zouden kunnen veroorzaken, terwijl ook de ruimere omgeving van de school een mogelijke risicofactor zou kunnen zijn (Portes & MacLeod, 1996; Sälzer et al., 2012). In functie van het voorkomen van spijbelgedrag is het optimaliseren van scholen zelfs eenvoudiger dan te trachten om individuele leerlingkenmerken aan te passen. Zo geven Demanet en Van Houtte (2013) aan dat schoolfactoren niet opzij geschoven mogen worden bij het bestuderen van schooldeviant gedrag in het algemeen. Op die manier kan het verrijkend zijn om de school zelf onder de loep te nemen. De sociaaleconomische samenstelling van de hele klas of de school speelt namelijk een rol bij het voorkomen van spijbelgedrag (Demanet & Van Houtte, 2013; Havik et al., 2015; Henry & Huizinga, 2007). Scholen met veel leerlingen met een hoge SES krijgen opmerkelijk minder te maken met spijbelgedrag (Jenkins, 1997; Sälzer et al., 2012). De studie van Rothman (2001) ondersteunt deze stelling met de bevinding dat scholen meer te maken krijgen met spijbelaars wanneer het aandeel van leerlingen uit een gezin met een lage SES toeneemt.

Toch vindt niet elk onderzoek het directe effect van de individuele SES terug. Dit kan te wijten zijn aan de leerlingensamenstelling van de school die als normatieve referentiegroep functioneert, waarbij leerlingen met een lagere SES gevoeliger zouden zijn voor invloeden van de referentiegroep (Caldas & Bankston, 1997; Hanushek, Kain, Markman & Rivkin, 2003; Portes & MacLeod, 1996; Rumberger & Palardy, 2005; Zeidner & Schleyer, 1999). Deze studies verwijzen hierbij naar zogenaamde “*peer effects*”, waarbij peers als referentiegroep dienen. Leerlingen met een lage SES zijn gevoeliger voor invloeden van hun peers, waardoor Caldas en Bankston (1997) en Rumberger en Palardy (2005) stellen dat de sociaaleconomische samenstelling van de school de relatie tussen de SES van de leerling en zijn/haar studieresultaten modereert.

Er is echter weinig geweten over hoe spijbelgedrag concreet varieert volgens sociaaleconomische schoolsamenstelling (Stewart, 2003). Dit onderzoek wil daarom nagaan of deze “*peer effects*” eveneens bij spijbelgedrag aanwezig zijn. Onderzoek naar de specifieke verschillen tussen scholen kunnen nieuwe inzichten blootleggen om bepaalde factoren van spijbelen te begrijpen en kan daarenboven een bijdrage leveren aan het onderwijsbeleid. Dit onderzoek gaat na hoe de invloed van SES op spijbelgedrag varieert volgens de sociaaleconomische schoolsamenstelling met behulp van een multilevelanalyse.

Achtergrond

Het concept spijbelen

Er bestaan verschillende definities voor het begrip ‘spijbelen’, maar een eenduidige definitie is in de literatuur niet terug te vinden (Gentle-Genitty, Karikari, Chen, Wilka & Kim, 2015). De meeste studies definiëren spijbelen als afwezig zijn zonder geldige reden (Baker et al., 2001; Garry, 1996; Teasley, 2004; Veenstra & Lindenberg, 2010). Andere studies definiëren spijbelen als de afwezigheid van de leerling waarvan de leerling zelf aangeeft dat de afwezigheid onaanvaardbaar zou zijn voor de leerkracht (Gentle-Genitty et al., 2015; Sälzer et al., 2012). Op die manier wordt geoorloofd verzuim uitgesloten. Geoorloofd verzuim is afwezig zijn op school met een geldige reden zoals ziekte (Vandenbroucke, 2006). Verder splitst Vandenbroucke (2006) ongeoorloofd verzuim op in absoluut verzuim (leerling is niet ingeschreven in onderwijsinstelling) en relatief verzuim (ingeschreven leerling die de lessen niet bijwoont). De studie van Vandenbroucke (2006) onderscheidt vier soorten spijbelaars: de incidentele spijbelaar, de berekende spijbelaar, de periodieke spijbelaar en de permanente spijbelaar. Deze soorten zijn geordend volgens de mate van ernst van spijbelen. Zo spijbelt een incidentele spijbelaar zeer weinig (eens een les ‘brosen’), een berekende spijbelaar zal systematisch lessen overslaan, een periodieke spijbelaar blijft hele periodes weg van school en een permanente spijbelaar gaat

helemaal niet naar school hoewel hij/zij wel ingeschreven is (Vandenbroucke, 2006). In dit onderzoek wordt deze opdeling bewust niet toegepast, aangezien het niet eenvoudig is een leerling binnen een van deze categorieën te plaatsen. Daarenboven is de kans groot dat wanneer een leerling al licht spijbelt (incidentele tot berekende spijbelaar), deze later overgaat naar meer ernstige vormen van spijbelen (Keppens et al., 2014; Leerplichtteam, 1996), waardoor het nut van de indeling deels verloren gaat.

Spijbelgedrag bij leerlingen komt in internationaal onderzoek steeds meer naar voren door de mogelijke ernstige gevolgen die spijbelen met zich kan meebrengen, als aanzet tot andere problemen in het verdere leven (Baker et al., 2001; Garry, 1996; Reid, 2005). Spijbelen wordt vaak beschreven als een belangrijke voorspeller van vroegtijdig stoppen met school, druggebruik, alcoholmisbruik en zelfs criminaliteit (Baker et al., 2001; Keppens et al., 2014; Teasley, 2004). Garry (1996) voegt hieraan toe dat niet enkel de leerling, maar ook de samenleving hiervoor een grote prijs betaalt. Dit kan zowel letterlijk als figuurlijk geïnterpreteerd worden. Ten eerste zorgen spijbelaars elk jaar voor aanzienlijke kosten voor scholen en scholengemeenschappen (Garry, 1996; Reid, 2005). Garry (1996) verklaart deze kost door te stellen dat scholen (in de Verenigde Staten) subsidies mislopen van de overheid door spijbelende leerlingen. Die subsidies zijn gebaseerd op de aanwezigheidscijfers van de scholen. Ten tweede betaalt de leerling een grotere prijs op het vlak van onderwijs en de leerprocessen die ermee gepaard gaan. Hij/zij mist zijn/haar onderwijs en alle leerprocessen die hiermee samengaan, waardoor stoppen met school aangenamer lijkt dan de achterstand in te halen (Garry, 1996). Ook Fantuzzo, Grim, en Hazan (2005) en Henry (2007) duiden op de riskante gevolgen van spijbelgedrag. Zij stellen dat zowel op individueel niveau als op niveau van de hele samenleving, spijbelgedrag problemen kan opleveren. Op individueel niveau wijzen ze op een verband tussen spijbelgedrag en emotionele problemen, druggebruik en tienerzwangerschappen. Ook individuele schoolse factoren lijken een link te hebben met spijbelgedrag van leerlingen, namelijk slechte schoolresultaten en gehele stopzetting van hun onderwijs. Op niveau van de hele samenleving stellen Fantuzzo en collega's (2005) en Henry (2007) dat hoge criminaliteitscijfers gelinkt zijn aan het aantal systematische spijbelaars. Ze dringen aan op een structurele aanpak van spijbelgedrag.

Er moet dus met zorg omgegaan worden met spijbelgedrag. Er zijn aanzienlijke gevolgen aan verbonden en de cijfers liegen er niet om: spijbelgedrag blijft zowel in Vlaanderen (Janssens et al., 2014; Van der Eycken et al., 2015) als in andere landen hardnekkig aanwezig (Baker et al., 2001; Garry, 1996; Henry, 2007; Sälzer et al., 2012). In Vlaanderen geven de jaarrapporten van het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi) al sinds 2003 hetzelfde weer: het aantal spijbelaars blijft elk jaar stijgen (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2017). Ook dit jaar halen de rapporten van het Agentschap voor Onderwijsdiensten weer de populaire media met het nieuws dat het aantal spijbelaars blijft stijgen. De vraag blijft welke factoren spijbelgedrag in de hand werken.

Voorspellers van spijbelgedrag

De oorzaken van spijbelgedrag zijn complex. Vaak is het een combinatie van veel verschillende factoren (Reid, 2005). De meest onderzochte voorspellers zijn geslacht van de leerling en zijn/haar schoolprestaties (Considine & Zappalà, 2002; Sälzer et al., 2012). Naast deze voorspellers wordt SES vaak in verband gebracht met algemeen deviant gedrag van de leerling (Considine & Zappalà, 2002; Demanet & Van Houtte, 2011), al zijn er ook studies die SES meenemen bij het voorspellen van spijbelgedrag (Sälzer et al., 2012; Veenstra & Lindenberg, 2010).

SES van herkomst

SES en algemeen deviant gedrag zijn al vaak het onderwerp geweest van onderzoek (Bradley & Corwyn, 2002; Fergusson, Swain-Campbell & Horwood, 2004). Deze studies vinden dat een lage SES samengaat met meer deviant gedrag. Bradley en Corwyn (2002) stellen dat een lage SES verschillende effecten kan hebben op kinderen, zoals gezondheidsproblemen, socio-emotionele problemen, maar ook problemen op school. Daarnaast zijn er studies die dieper ingaan op spijbelgedrag als een vorm van deviant gedrag. De SES van de leerling lijkt in enkele studies de kans op spijbelgedrag te bepalen. Leerlingen met een lagere SES zouden meer kans hebben om ooit weleens te spijbelen (Considine & Zappalà, 2002; Reid, 2005; Veenstra & Lindenberg, 2010). Reid (2005) stelt dat leerlingen uit gezinnen met veel kinderen een grotere kans hebben om spijbelgedrag te vertonen en dat dit vaker gezinnen zijn uit een lagere sociale klasse. De kans op spijbelen vergroot eveneens wanneer de woonst van het gezin van slechtere kwaliteit is. Meestal gaat het hierbij om ouders met een laag inkomen (Reid, 2005).

De algemene thuissituatie kan het gedrag van jongeren op verschillende manieren beïnvloeden. Crosnoe, Erickson en Dornbusch (2002) vinden dat een ondersteunende thuissituatie de kans op deviant gedrag van jongeren verkleint. Teasley (2004) kijkt specifiek naar de ouders en het spijbelgedrag van hun kinderen. Ouders met een hoge SES zouden hun kinderen cognitief beter ondersteunen en stimuleren dan ouders met een lage SES (Teasley, 2004). Dit heeft niet enkel een positief effect op hun schoolprestaties, maar zorgt ook voor een positief effect op de aanwezigheid van het kind op school. Daarnaast geven Van der Eycken en collega's (2015) aan dat jongeren die spijbelen beduidend hoger scoren op kansarmoede-indicatoren, vooral wanneer er thuis geen Nederlands gesproken wordt en/of als de ouders een laag opleidingsniveau hebben (andere kansarmoede-indicatoren: laag maandinkomen, werkloosheid, laag stimulatie-niveau, huisvesting en gezondheid) (Kind en Gezin, 2018).

Het is tegelijk wel opvallend dat niet alle studies een even duidelijk direct effect vinden van SES op het spijbelgedrag. Zo is er de studie van Sälzer en collega's (2012) en de studie van Baxter en collega's (2011) die het directe effect van SES op spijbelgedrag onderzochten. Zij vonden geen direct effect. Deze inconsistentie doet het vermoeden groeien dat er mogelijk een derde factor inspeelt op de relatie tussen SES en spijbelgedrag.

Sociaaleconomische samenstelling van de school

De schoolomgeving heeft ongetwijfeld een zeer grote invloed op de leerling (Bronfenbrenner, Morris, Damon & Lerner, 1998; Caldas & Bankston, 1997; Perry & McConney, 2010). Vele studies vinden een direct verband tussen de sociaaleconomische samenstelling van de school en de schoolresultaten, waarbij een school met veel leerlingen met een lage SES mindere schoolresultaten kent (Caldas & Bankston, 1997; Perry & McConney, 2010; Rumberger & Palardy, 2005; Sellström & Bremberg, 2006; van Ewijk & Slegers, 2010). Perry en McConney (2010) stellen dat de sociaaleconomische samenstelling van de school er wel degelijk toe doet.

Hier kan de link gelegd worden met de referentiegroeptheorie, waarbij zogenaamde “peer effects” het gedrag van de leerling sturen, wat in dit geval resulteert in betere punten halen (Demanet & Van Houtte, 2013; Merton, 1968; Perry & McConney, 2010; Rumberger & Palardy, 2005). De leerlingen met een hoge SES, die goed presteren op school, worden als leidraad genomen (normatieve referentiegroep) voor eigen normen en/of gedrag van de leerling (Demanet & Van Houtte, 2013; Merton, 1968). Op die manier kan de (sociaaleconomische) samenstelling van de school individueel gedrag van de leerling sturen, los van hun eigen individuele kenmerken. Sellström en Bremberg (2006) en Rumberger en Palardy (2005) vinden dezelfde resultaten, al formuleren Rumberger en Palardy (2005) hun besluit iets anders: leerlingen in scholen met veel leerlingen met een hoge SES leren meer bij dan leerlingen in scholen met veel leerlingen met een lage SES.

Naast het directe effect van de sociaaleconomische samenstelling van de school op de prestaties van de leerlingen, lijkt er ook een direct effect te bestaan op het welbevinden van de leerling (De Fraine, Van Landeghem, Van Damme & Onghena, 2005; George & Thomas, 2000; Sellström & Bremberg, 2006). Leerlingen voelen zich beter in scholen met een hoge SES, los van individuele effecten op hun welbevinden.

Het directe effect van de sociaaleconomische samenstelling van de school op spijbelgedrag is minder onderzocht. De studies die dit wel onderzocht hebben, vinden dat de sociaaleconomische samenstelling van de hele school/klas een directe invloed heeft op het spijbelgedrag (Claes, Hooghe & Reeskens, 2009; Rothman, 2001; Sälzer et al., 2012). Zo zal een school met veel leerlingen met een lage SES meer te maken krijgen met spijbelgedrag. Naast Rothman (2001) geven ook Claes en collega’s (2009) aan dat de gehele school een belangrijke rol speelt in het voorkomen van spijbelgedrag. Zij stellen dat de sociaaleconomische samenstelling van de school een van de vele factoren is die het spijbelgedrag beïnvloeden. Demanet en Van Houtte (2011) en Sellström en Bremberg (2006) bekijken het breder door te kijken naar probleemgedrag van leerlingen in het algemeen. Deze studies vinden een samenhang tussen de sociaaleconomische samenstelling van de school en het probleemgedrag van de leerlingen, waarbij scholen met veel leerlingen met een lage SES vaker te maken hebben met probleemgedrag van leerlingen (Demanet & Van Houtte, 2011; Sellström & Bremberg, 2006).

Onderzoek toont dus dat de sociaaleconomische samenstelling van de school een invloed kan uitoefenen op de studieresultaten en het welbevinden van de leerling

(Caldas & Bankston, 1997; De Fraine et al., 2005; George & Thomas, 2000; Perry & McConney, 2010; Sellström & Bremberg, 2006) en enkele studies bewijzen eveneens de invloed op het spijbelgedrag van de leerling (Claes et al., 2009; Rothman, 2001). De vraag of de sociaaleconomische samenstelling van de school de relatie tussen de SES van de leerling en spijbelgedrag modereert, blijft tot nu toe grotendeels onbeantwoord.

De referentiegroep en de moderatie

Er zijn studies die aantonen dat de sociaaleconomische samenstelling van de school, het individuele effect van SES van de leerling op studieresultaten modereert (Caldas & Bankston, 1997; Griffin & Alexander, 1978; Perry & McConney, 2010; Portes & MacLeod, 1996; Rumberger & Palardy, 2005). Het modererend effect van deze sociaaleconomische samenstelling is echter zo goed als uitsluitend onderzocht bij het voorspellen van schoolresultaten. De studie van Rumberger en Palardy (2005) stelt expliciet dat leerlingen met een lage SES in een school met veel leerlingen met een lage SES, een aanzienlijk nadeel ervaren op het vlak van studieresultaten. Rumberger en Palardy (2005) stellen hierbij dat de negatieve relatie tussen SES en schoolprestaties versterkt wordt wanneer de leerling op een school zit met veel leerlingen met een lage SES. Daarnaast bevestigen Portes en MacLeod (1996) een studie van Griffin en Alexander (1978) waarbij ze stellen dat de algemene schoolcontext de sterkte van het effect van SES op verschillende factoren kan beïnvloeden. Hierbij wordt er enkel gefocust op de schoolresultaten van de leerlingen, maar ze vinden wel dat de invloed van SES op schoolresultaten sterk beïnvloed kan worden door de sociaaleconomische samenstelling van de school (Portes & MacLeod, 1996). Hanushek, Kain, Markman, en Rivkin (2003) vinden dat peers een belangrijke invloed kunnen uitoefenen op leerlingen. Dit fenomeen is gekend als “peer effects”, wat aansluit bij de referentiegroepentheorie (Merton, 1968; Rumberger & Palardy, 2005).

De concrete invulling van dit effect gaat als volgt: een leerling zal andere leerlingen op zijn/haar school als leidraad nemen voor het bepalen van eigen normen en/of gedrag (Demanet & Van Houtte, 2013; Merton, 1968). Wanneer de school vooral leerlingen met een lage SES telt, worden deze leerlingen ook als leidraad genomen. Ze dienen als een normatieve referentiegroep. Aangezien leerlingen met een lage SES slechter presteren op school, bestaat de kans dat leerlingen in een school met veel leerlingen met een lage SES slecht presteren als normaal zullen beschouwen (Considine & Zappalà, 2002; Demanet & Van Houtte, 2013; Perry & McConney, 2010; Zeidner & Schleyer, 1999). Wanneer hierbij de logica van Rumberger en Palardy (2005) gevolgd wordt, zijn vooral leerlingen met een lage SES hier het slachtoffer van. Leerlingen met een lage SES zijn namelijk gevoeliger voor invloeden van hun referentiegroep, waardoor het negatieve effect van een lage SES op hun studieresultaten versterkt wordt. Ze gaan nog slechter presteren (Rumberger & Palardy, 2005; Zeidner & Schleyer, 1999). Indien deze leerlingen naar een school gaan met veel leerlingen met een hoge SES,

zal het negatief effect van hun eigen SES op hun resultaten afgezwakt worden. Op die manier zou het voor leerlingen met een lage SES net gunstiger zijn naar een school te gaan met veel leerlingen met een hoge SES, aangezien de leerlingen met een hoge SES, die beter scoren, als leidraad genomen worden (Caldas & Bankston, 1997; Demanet & Van Houtte, 2013; Perry & McConney, 2010; Portes & MacLeod, 1996; Sellström & Bremberg, 2006).

Het is niet duidelijk of een gelijkaardige logica toegepast kan worden op spijbelgedrag. Omdat leerlingen met een lagere SES gevoeliger zijn voor invloeden van de referentiegroep (Rumberger & Palardy, 2005), kan het modererend effect van deze referentiegroep ook aanwezig zijn bij spijbelgedrag. Een leerling kan andere leerlingen als leidraad nemen voor zijn/haar eigen normen en/of gedrag (Demanet & Van Houtte, 2013; Merton, 1968). Wanneer een school vooral leerlingen telt met een lage SES, worden deze leerlingen als leidraad genomen (normatieve referentiegroep) en het zijn net leerlingen met een lage SES die vaker spijbelgedrag vertonen (Considine & Zappalà, 2002; Reid, 2005; Veenstra & Lindenberg, 2010). Wanneer spijbelgedrag als normaal gezien wordt, bestaat de kans dat vooral leerlingen met een lage SES dit gedrag zullen overnemen, want leerlingen met een lage SES zijn gevoeliger voor invloeden van hun referentiegroep (Rumberger & Palardy, 2005). Dit effect mag niet onderschat worden, aangezien leerlingen zich meer verbonden voelen met leeftijdsgenoten dan met ouderen zoals hun ouders of leerkrachten (Rumberger & Palardy, 2005; Zeidner & Schleyer, 1999). Het gedrag van die “*peer group*”, hun leeftijdsgenoten, wordt dan ook makkelijker als voorbeeld genomen (Chimwamurombe, 2011; Craeynest, 2005). Het negatieve effect van een lage SES op spijbelgedrag zou in dit geval versterkt worden door de samenstelling van de school, namelijk veel leerlingen met een lage SES (Demanet & Van Houtte, 2013; Merton, 1968; Rumberger & Palardy, 2005). Leerlingen met een lage SES zouden dan makkelijker verleid worden om te spijbelen.

Dit modererend effect is, voor zover we weten, nog niet eerder empirisch onderzocht bij spijbelgedrag. Het is echter wel te vinden bij andere uitkomsten zoals studieresultaten, waarbij de referentiegroeptheorie een mogelijke verklaring biedt. Verdere analyse zal uitwijzen of deze assumptie evenzeer opgaat bij spijbelgedrag.

Individuele factoren en schoolgerelateerde invloeden

De focus van dit onderzoek ligt op de relatie tussen de individuele SES en spijbelgedrag en hoe deze relatie beïnvloed wordt door de sociaaleconomische samenstelling van de school. Er zijn echter nog vele andere factoren die een rol spelen bij het stellen van spijbelgedrag die niet genegeerd kunnen worden.

Een vaak onderzochte factor die invloed heeft op spijbelgedrag is geslacht. De meeste studies die onderzoek doen naar oorzaken van spijbelgedrag vinden een verband met het geslacht van de leerling (Attwood & Croll, 2006; Sälzer et al., 2012; Veenstra & Lindenberg, 2010), en concluderen dat jongens vaker spijbelen dan meis-

jes, al kan er variatie bestaan naargelang de leeftijd van de leerling (Crosnoe et al., 2002; Keppens et al., 2014; Rothman, 2001).

Naast geslacht lijkt de leeftijd van de leerling een rol te spelen. Henry (2007) vond dat vooral jongere leerlingen aangeven nog nooit gespijbeld te hebben. Algemeen kan er gesteld worden dat leerlingen in hogere leerjaren meer spijbelen dan leerlingen uit lagere leerjaren (Attwood & Croll, 2006; Veenstra & Lindenberg, 2010). Keppens en collega's (2014) stellen hierbij dat het aantal problematische spijbelaars in Vlaamse scholen toeneemt met de leeftijd.

Dat andere leerlingen een grote invloed hebben op het (deviant) gedrag van de individuele leerling werd ook al opgemerkt (Chimwamurombe, 2011; Craeynest, 2005). Toch tonen verschillende studies aan dat ook de school en de leerkracht een zeer grote rol kunnen spelen. Zo stellen Havik, Bru, en Ertesvåg (2015) dat een goede relatie tussen de leerkracht en de leerling een doorslaggevende rol kan spelen bij het voorkomen van deviant gedrag zoals spijbelen. Door een goede relatie met de leerkracht wordt de band met de gehele school ook beter. Hallinan (2008) vindt dat leerlingen die graag naar school gaan, en zich dus thuis voelen op school, beter presteren en vooral minder deviant gedrag vertonen zoals spijbelgedrag. De verbondenheid met de school wordt in de studie van Hallinan (2008) gemeten aan de hand van de relatie met de leerkrachten. Hierbij gaat ze zelfs zo ver dat de band met de leerkracht (en de school) een van de belangrijkste voorspellers is voor het al dan niet voorkomen van afwijkend gedrag. Wanneer er een slechte band is met de leerkracht en de school, kan dit een indicator zijn voor spijbelgedrag (Jenkins, 1997; Whiteside-Mansell et al., 2014). Veenstra en Lindenberg (2010) stellen dat een goede relatie met de leerkrachten in de school de kans op spijbelen sterk verkleint, terwijl Sälzer en collega's (2012) en Reid (2005) aangeven dat een slechte relatie met de leerkracht de kans op spijbelen vergroot. Demanet en Van Houtte (2012b) stellen dat wanneer de leerlingen het gevoel hebben dat de leerkracht hen onvoldoende ondersteunt en wanneer ze zich niet betrokken voelen met de gehele school, de kans op wangedrag van de leerling sterk vergroot.

Naast de school en de leerkracht spelen de ouders een grote rol. Garry (1996) stelt dat kinderen van ouders die weinig belang hechten aan onderwijs een grotere kans hebben om ooit weleens te spijbelen. Ook de studie van McNeal (1999) bewijst dat kinderen van minder betrokken ouders een grotere kans hebben om spijbelgedrag te vertonen. Sheldon en Epstein (2004) vinden dat jongeren minder spijbelen in een gunstige thuissituatie waar ouders een sterke band hebben met hun kinderen. Dornbusch, Erickson, Laird en Wong (2001) bekijken het iets ruimer en stellen dat een sterke ouderbetrokkenheid de kans op deviant gedrag in het algemeen sterk kan verminderen.

Er zijn ook enkele factoren op schoolniveau die een bepalende rol kunnen spelen bij het voorspellen van spijbelgedrag. Zo lijkt spijbelgedrag te verschillen tussen de schoolnetten (Claes et al., 2009; Considine & Zappalà, 2002). In Vlaanderen lijkt de meest relevante vergelijking die tussen vrije scholen en officiële scholen, aangezien dit de grootste spelers zijn in het Vlaamse onderwijslandschap. Deze twee spelers trekken,

niet alleen in Vlaanderen, leerlingen aan met een verschillende sociaaleconomische achtergrond (Brutsaert, 1993; Claes et al., 2009; Perry & McConney, 2010). Zo tellen officiële scholen meer leerlingen met een lagere SES dan scholen uit het vrij onderwijs (Brutsaert, 1993; Claes et al., 2009; Perry & McConney, 2010). Daarnaast hebben leerkrachten gemiddeld gezien een hogere SES (in beide schoolnetten) en dit heeft een invloed op de manier waarop leerkrachten omgaan met leerlingen met een lagere SES. Zo stellen Brophy (1983), Cooper (1979) en Jussim en Harber (2005) dat leerkrachten een slechtere band hebben met leerlingen met een lagere SES. Dit heeft implicaties voor de band die leerlingen ervaren met de leerkracht en de gehele school (Demanet & Van Houtte, 2012b; Hallinan, 2008; Havik et al., 2015). Bourdieu (1973) en Lareau (1987) verklaren dit door het verschil in cultureel kapitaal tussen de leerling en de leerkracht, waardoor de voeling met elkaars leefwereld deels verloren gaat. Op die manier kan dus ook het schoolnet waartoe de school behoort een rol spelen in het al dan niet voorkomen van spijbelgedrag. Considine en Zappalà (2002) en Claes en collega's (2009) vonden dat er meer gespijbel wordt in het officieel onderwijs dan in het private onderwijs (vrij onderwijs). Het privaat onderwijs in andere landen verschilt echter sterk met het private onderwijs in Vlaanderen (Demanet & Van Houtte, 2012a). De vraag die hierbij gesteld kan worden, blijft of Vlaamse leerlingen in officiële scholen vaker zullen spijbelen dan in scholen uit het vrij onderwijs. Er is echter weinig Vlaams onderzoek dat op zoek gaat naar verschillen in spijbelgedrag tussen vrije scholen en officiële scholen.

Naast het schoolnet speelt de buitenschoolse omgeving een rol bij het voorkomen van spijbelgedrag. Stadsscholen zouden vaker te maken krijgen met spijbelgedrag dan plattelandsscholen (Jacobs & Kritsonis, 2007; Teasley, 2004; Walls, 2003), met als verklaring dat stadsscholen meer diverse leerlingen aantrekken dan plattelandsscholen, waardoor stadsscholen meer leerlingen van een andere etnische herkomst aantrekken of meer leerlingen met een lagere SES. Ruimere schoolkenmerken, zoals de schoolomgeving, worden echter zeer weinig opgenomen in voorgaande onderzoeken.

Data en methoden

Onderzoeksopzet

De literatuurstudie geeft een direct effect aan van de individuele SES op het vertonen van spijbelgedrag, al zijn er enkele studies die geen effect vinden (Baxter et al., 2011; Considine & Zappalà, 2002; Reid, 2005; Sälzer et al., 2012; Teasley, 2004; Veenstra & Lindenberg, 2010). Wanneer er gezocht wordt naar een modererende factor die de relatie tussen SES en spijbelgedrag beïnvloedt, kan de literatuur geen sluitend antwoord bieden (Bradley & Corwyn, 2002; Caldas & Bankston, 1997; Perry & McConney, 2010; Portes & MacLeod, 1996). Hier kan de referentiegroep van de leerling gedeeltelijk een antwoord bieden.

Hieruit volgt de onderzoeksvraag: Welke invloed heeft SES op spijbelgedrag in het secundair onderwijs en hoe varieert deze relatie naargelang de sociaaleconomische sa-

menstelling van de school? Aan de hand van de literatuur en de onderzoeksvraag kunnen er enkele hypothesen opgesteld worden. Enerzijds wordt er verwacht dat er een direct effect gevonden zal worden van SES op spijbelgedrag, waarbij een lage SES samengaat met een grotere kans om spijbelgedrag te vertonen (hypothese 1). Daarnaast wordt verwacht dat een leerling in een school met veel leerlingen met een hoge SES minder spijbelgedrag zal vertonen dan een leerling in een school met veel leerlingen met een lage SES (hypothese 2). Over een mogelijk modererend effect van de sociaaleconomische samenstelling van de school op spijbelgedrag biedt bestaand onderzoek geen uitsluitsel. Toch wordt er een effect verwacht gelijkaardig aan het modererend effect bij SES en schoolprestaties. Er wordt verwacht dat leerlingen met een lage SES een nog grotere kans op spijbelgedrag zullen hebben in scholen met veel leerlingen met een lage SES dan leerlingen met een hoge SES in dezelfde school (hypothese 3), het effect zou dus versterkt worden. Deze laatste hypothese steunt zowel op hypothese 1 waarbij leerlingen met lage SES meer zullen spijbelen, als op het feit dat leerlingen met een lage SES gevoeliger zijn voor invloeden van hun peers dan leerlingen met een hoge SES (Chimwamurombe, 2011; Henry & Huizinga, 2007; Rumberger & Palardy, 2005).

Data

De data die gebruikt worden voor de analyse zijn afkomstig uit het Vlaams Leerlingen Onderzoek (VLO). Deze data werden verzameld in Vlaanderen in het schooljaar 2004-2005 waarbij 85 secundaire scholen bevestigd werden (Van Houtte, Stevens, Sels, Soens & Van Rossem, 2005). De dataverzameling maakte gebruik van een getrapte steekproef, waarbij eerst “*proportional-to-size*” postcodes geselecteerd werden. Postcodes van grotere gemeenten, waar ook meer scholen voorkomen, hadden meer kans om geselecteerd te worden dan postcodes van kleinere gemeenten. Deze info werd verkregen door het Vlaamse Ministerie van Onderwijs. Zo werden in totaal 48 van de 240 Vlaamse postcodes geselecteerd. In deze gemeenten werden alle scholen bevestigd die een derde en vijfde jaar secundair onderwijs aanboden en geen deel uitmaakten van het Buitengewoon Secundair Onderwijs. Het resultaat van deze bevestiging was een respons van 31 procent. Deze lage respons is te verklaren door de overbevestiging van Vlaamse scholen. Scholen kiezen onderzoeken die zich het eerst aanbieden. Er is geen vertekening op de data: de 85 participerende scholen zijn representatief voor de Vlaamse context (Van Houtte et al., 2005). Nadien werden alle leerlingen uit het derde en vijfde jaar klassikaal bevestigd in de scholen die uiteindelijk toestemden om deel te nemen aan het onderzoek. De leerlingen vulden de vragenlijst in in hun klaslokaal, waarbij een leerkracht en één of twee leden van het onderzoeksteam aanwezig waren. Hier was enige non-respons door ziekte, afwezigheid of klasuitstappen die op hetzelfde moment van de bevestiging vielen. De respons van de leerlingen uit het derde jaar was hierdoor 90 procent en voor de leerlingen in het vijfde jaar 86 procent. Voor de totale steekproef bedroeg de respons 88 procent. Er werden uiteindelijk 11.872 leerlingen bevestigd. Analyses werden altijd uitgevoerd op anonieme data.

Tabel 1. Afhankelijke en onafhankelijke variabelen: aantallen (N), gemiddelden (Gem.), standaardafwijkingen (SD) en F-waarden uit de t-test (F) – vergelijking van geslacht, schoolnet en schoolomgeving via t-test

Variabelen	N level 1 (level2)	Gem.	SD	Gem. op spijbelgedrag (SD)	F (t-test)
Leerlingenniveau					
Spijbelgedrag	11.432	5,033	1,936		
SES	11.137	5,200	2,102		
Verbondenheid school	11.543	61,105	9,418		
Ouderbetrokkenheid	11.529	31,358	5,396		
Leeftijd	11.803	16,448	1,305		
Geslacht	11.843				99,336***
<i>Jongen</i>	5.745			5,135 (2,085)	
<i>Meisje</i>	6.098			4,933 (1,778)	
Schoolniveau					
Sociaaleconomische samenstelling	11.872 (85)	5,152	1,063		
Schoolnet	11.872 (85)				321,952***
<i>Vrij onderwijs</i>	6.770 (42)			4,748 (1,687)	
<i>Officieel onderwijs</i>	5.102 (43)			5,416 (2,171)	
Omgeving	11.872 (85)				13,718***
<i>Kleinstedelijk/platteland</i>	3.459 (25)			4,893 (1,841)	
<i>Grootstedelijk</i>	8.413 (60)			5,091 (1,972)	

Opmerking: referentiecategorie voor geslacht = jongen, schoolnet = vrij onderwijs, omgeving = kleinstedelijke en plattelandsscholen; *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

Variabelen op leerlingenniveau

In het model worden vijf variabelen opgenomen die zich op het leerlingenniveau bevinden en drie variabelen die zich op het schoolniveau bevinden (tabel 1).

De afhankelijke variabele spijbelgedrag wordt als somschaal opgenomen in het model. Deze schaal bestaat uit drie items: (Hoe vaak ben/heb jij) “te laat gekomen op school”, “lessen overgeslagen” en “de hele dag gespijbel”. Deze items zijn afkomstig uit een schaal, geïnspireerd op die van Stewart (2003), bestaande uit 17 items, die algemeen deviant gedrag op school nagaat. Enkel de items die specifiek peilen naar spijbelgedrag werden uitgekozen. Het item “te laat komen op school” lijkt in eerste instantie niet te peilen naar spijbelgedrag, maar wordt toch meegenomen bij het opstellen van deze schaal, aangezien systematisch te laat komen ook een vorm is van spijbelgedrag (Claes et al., 2009; Gentle-Genitty et al., 2015). De leerlingen beantwoordden deze items aan de hand van een vijfpuntenschaal, gaande van *nooit* (1) tot *zeer vaak* (5). Het gaat hier over afwijkend gedrag dat de leerling zelf aangeeft. Sommige studies

geven aan dat dit niet steeds de ideale manier is om afwijkend gedrag op school te meten (Crosnoe et al., 2002), maar het is nog altijd de meest gebruikte methode (Stewart, 2003). Er werd een factoranalyse uitgevoerd met één factor als resultaat (tabel 2). De laagste lading op deze items bedraagt ,52 waardoor het mogelijk is alle items op te nemen in de somschaal. De eigenwaarde bedraagt 1,80 met een verklaarde variantie van 60,07 procent. Voor spijbelgedrag werd een somschaal aangemaakt waarbij de leerlingen minimum 3 en maximum 15 scoren. De gemiddelde score bedraagt 5,03 (SD = 1,936, n = 11.432) (tabel 1). De meerderheid van de leerlingen scoort dus laag op de schaal, en vertoont minder vaak spijbelgedrag. Deze scheve verdeling is wel vaker terug te vinden bij deviant gedrag in het algemeen, maar dit zorgt niet voor vertekeningen in de resultaten (Crosnoe et al., 2002; Stewart, 2003).

Tabel 2. Factoranalyse voor items afhankelijke variabele: spijbelgedrag

Items spijbelgedrag	Factorladingen
Te laat komen op school	,520
Lessen overslaan	,752
Hele dag spijbelen	,635
Eigenwaarde	1,802
Verklaarde variantie (%)	60,067

De onafhankelijke variabele SES wordt als metrische variabele opgenomen in het model met een minimumscore van 1 en een maximumscore van 8 (n = 11.137). De SES van het gezin van de leerling werd gemeten aan de hand van het beroep van de vader en de moeder (Demagnet, 2013; Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979). In het geval van werkloosheid werd het laatste uitgeoefende beroep als referentie genomen (1 = ongeschoolde handenarbeid; 2 = gespecialiseerde handenarbeid; 3 = geschoolde handenarbeid; 4 = bediende lager middelbaar; 5 = zelfstandige ambachtstlui en landbouwers; 6 = lager middenkader; 7 = hoger middenkader; 8 = vrije beroepen, professionelen en bedrijfsleiders). Deze variabele lijkt uit acht categorieën te bestaan, maar wordt hier toch als een continue variabele opgenomen. Dit kan onder bepaalde voorwaarden (zie Appendix - SES), en aan deze voorwaarden werd ook voldaan. Leerlingen scoren gemiddeld 5,20 (SD = 2,102) op SES waarbij 6 de meest voorkomende waarde is. Dit wil zeggen dat de meeste leerlingen ouders hebben die behoren tot het lager middenkader (tabel 1).

Voor de variabele “verbondenheid met de school” (n = 11.543) wordt een somschaal gehanteerd, gebaseerd op de “*Psychological Sense of School Membership*”-schaal van Goodenow (1993), die gebruikmaakt van de mate waarin de leerling zich thuis voelt in de school (“*sense of belonging*”). Op basis van de studies van Demagnet (2008, 2013) worden er voor de variabele in deze studie 18 items meegenomen die vooral peilen naar het gevoel naar de school toe. Voorbeelden van deze items zijn: “Ik heb het gevoel dat ik echt deel uitmaak van deze school”, “Ik kan mezelf zijn op school” of “Ik ben trots dat ik op deze school zit”. Deze items beantwoordden de leerlingen aan de hand van een vijfpuntenschaal van “helemaal niet akkoord” tot “helemaal akkoord”.

Om een globale schaal te verkrijgen, werden alle items samengenomen. Een confirmatorische factoranalyse geeft aan dat de items minstens ,330 laden, met uitzondering van een item dat ,288 laadt (“Ik neem deel aan verschillende activiteiten op school”). Verdere itemanalyse toont echter aan dat de schaal niet substantieel verbetert indien dit item weggelaten zou worden. De Cronbach’s alpha (0,83) toont aan dat deze som-schaal betrouwbaar is. Leerlingen scoren minstens 21 op deze schaal en maximaal 89. De leerlingen scoren hierbij gemiddeld 61,11 (SD = 9,418).

Ouderbetrokkenheid werd gemeten door gebruik te maken van een schaal bestaande uit 7 items (Brutsaert, 2001; Demanet & Van Houtte, 2012b; Rumberger, 1995). Voorbeelden van deze items zijn “Als ik iets wil vertellen aan mijn ouders, doen ze alsof ze mij niet horen” of “Ik denk niet dat mijn ouders geloven dat ik iets goed kan doen” (Demanet & Van Houtte, 2012b). Bij de factoranalyse laden de items minstens ,537. Er kan een somschaal van ouderbetrokkenheid opgesteld worden waar leerlingen minstens 10 en maximaal 45 op scoren. De leerlingen scoren gemiddeld 31,36 (n = 11.529; SD = 5,396) op deze schaal.

De leeftijd varieert in deze dataset van 13 jaar tot 20 jaar. De gemiddelde leeftijd is 16,45 (n = 11.803; SD = 1,305). Daarnaast zijn de leerlingen in deze dataset vrij gelijk verdeeld wat geslacht betreft (n = 11.843). De dataset telt 5.745 jongens (48,5%) tegenover 6.098 meisjes (51,5%).

Variabelen op schoolniveau

De sociaaleconomische samenstelling van de school werd berekend door de gemiddelde SES van de leerlingen per school te nemen (Demanet & Van Houtte, 2012b; Rumberger & Palardy, 2005). De school met de laagste sociaaleconomische samenstelling scoort 2 op deze variabele, en de school met de hoogste sociaaleconomische samenstelling scoort 6,72. Gemiddeld gezien scoren scholen 5,15 (n = 85; SD = 1,063) op sociaaleconomische samenstelling.

Voor het schoolnet waartoe de school behoort, werden de categorieën “vrij katholiek”, “gemeenschapsonderwijs”, “officieel gemeente”, “officieel provincie”, “vrij niet confessioneel” ondergebracht in twee categorieën. Er werd een onderscheid gemaakt tussen scholen in het officieel onderwijs, georganiseerd door of in opdracht van de overheid (Vlaamse overheid, provincies, steden en gemeenten) en scholen die niet door een overheid opgericht zijn, het vrij onderwijs (Vlaamse Overheid, 2017). De dataset telt 42 scholen uit het vrij onderwijs en 43 scholen uit het officieel onderwijs (n = 85). Daarnaast telt de dataset 6.770 leerlingen uit scholen uit het vrij onderwijs (57%) en 5.102 leerlingen uit scholen uit het officiële onderwijs (43%).

Om scholen op te delen in kleinstedelijke of plattelandsscholen en grootstedelijke scholen, werd gebruikgemaakt van de plattelandsafbakening volgens de Administratie Planning en Statistiek (APS). Deze plattelandsafbakening gebruikt een combinatie van het Ruimtelijk Structuurplan Vlaanderen (RSV) en het Strategisch Plan Ruimtelijke Economie (SPRE) die zowel het RSV evalueert als het orderingsbeleid afstemt op de

economische structuur (Sonia, Lauwers, Vervloet & Kerselaers, 2005). Op die manier kan er een betrouwbare opsplitsing gemaakt worden tussen scholen die gelegen zijn in kleinstedelijke of plattelandsgebieden en grootstedelijke gebieden aan de hand van de postcode van de scholen. Kleinstedelijke scholen en plattelandsscholen werden samengenomen aangezien de dataset, volgens de opdeling van APS, slechts één school telde in het platteland. De dataset telt 25 scholen die zich in kleinstedelijke gebieden of plattelandsgebieden bevinden en 60 scholen uit grootstedelijke gebieden, waarbij 3.459 leerlingen uit scholen in kleinstedelijke gebieden of het platteland (29,1%) en 8.413 leerlingen uit grootstedelijke scholen (70,9%).

Analytische strategie

De bivariate analyses werden uitgevoerd aan de hand van t-tests (tabel 1) en Pearson's correlaties (tabel 3). Omdat de dataset geclusterd is, met leerlingen die genest zijn in scholen, is het noodzakelijk om gebruik te maken van een multilevelanalyse (Demanet & Van Houtte, 2012b; Pong, 1997; Raudenbush & Bryk, 2002). Hiervoor werd gebruikgemaakt van het softwarepakket R dat gebruikmaakt van een “*maximum likelihood estimation*” (ML).

De analyse wordt opgebouwd uit vier modellen (tabel 4), waarbij model 0 het nulmodel weergeeft om de onverklaarde variantie te onderzoeken op zowel leerlingen- als op schoolniveau. Aangezien de literatuur een direct effect suggereert van SES op spijbelgedrag, wordt deze toegevoegd in model 1 (hypothese 1). In dit model wordt ook gecontroleerd voor de verbondenheid met de school, ouderbetrokkenheid, leeftijd en geslacht. De literatuur suggereert ook een effect van de sociaaleconomische samenstelling. Daarom wordt er gekeken of de gehele sociaaleconomische samenstelling van de school een rol speelt in model 2, waarbij er gecontroleerd wordt voor het schoolnet en de schoolomgeving (hypothese 2). In model 3 wordt het cross-level interactie-effect toegevoegd om te testen of de sociaaleconomische samenstelling van de school het effect van SES op spijbelgedrag modereert (hypothese 3).

Alle metrische variabelen werden gestandaardiseerd. SES werd nadien nog gecentreerd rond het groepsgemiddelde (van de school), aangezien SES sterk vasthangt aan de school en een “*group mean centering*” in dit geval een meer accurate schatting oplevert (Enders & Tofighi, 2007).

Resultaten

Bivariaat

Wanneer de bivariate samenhang nagegaan wordt tussen de verschillende variabelen, wordt duidelijk dat elke variabele een significante samenhang vertoont met het spijbelgedrag van de leerling (tabel 3). Er bestaat een negatieve samenhang tussen spij-

belgedrag en de individuele SES van de leerling ($r = -,092$; $p \leq ,01$): een lage SES gaat samen met meer spijbelgedrag. Naast de SES van de leerling blijkt de verbondenheid met de school een negatieve samenhang te vertonen met spijbelgedrag ($r = -,208$; $p \leq ,01$). Leerlingen die vaak spijbelen, voelen zich minder thuis op school. Ouderbetrokkenheid vertoont eveneens een negatieve samenhang met spijbelgedrag ($r = -,277$; $p \leq ,01$). Leerlingen met ouders die sterk betrokken zijn bij het schoolgebeuren, spijbelen dus minder. Leeftijd daarentegen vertoont een positieve samenhang met spijbelgedrag ($r = ,306$; $p \leq ,01$). Oudere leerlingen vertonen meer spijbelgedrag.

Daarnaast is er een significant verschil tussen het spijbelgedrag bij jongens en meisjes (tabel 1). Jongens scoren gemiddeld 5,14 op spijbelgedrag, waarbij meisjes 4,93 scoren. De t-test toont aan dat dit verschil significant is ($F = 99,336$; $p \leq ,001$). Dit wil zeggen dat jongens gemiddeld meer spijbelen dan meisjes.

Leerlingen in het officieel onderwijs scoren gemiddeld hoger op spijbelgedrag dan leerlingen in het vrij onderwijs. Gemiddeld scoren leerlingen 5,42 op spijbelgedrag in het officieel onderwijs, waarbij leerlingen in het vrij onderwijs 4,75 scoren. De t-test toont aan dat dit verschil significant is ($F = 321,952$; $p \leq ,001$). Leerlingen in het officieel onderwijs spijbelen gemiddeld dus meer dan leerlingen in het vrij onderwijs.

Tot slot bestaat er ook een verschil tussen leerlingen uit kleinstedelijke of plattelandsscholen en leerlingen uit grootstedelijke scholen. Zo scoren leerlingen uit kleinstedelijke of plattelandsscholen gemiddeld 4,89 op spijbelgedrag, waarbij leerlingen uit grootstedelijke scholen 5,09 scoren. Dit verschil is significant ($F = 13,718$; $p \leq ,001$), wat wil zeggen dat leerlingen in grootstedelijke scholen gemiddeld gezien meer spijbelen dan leerlingen in kleinstedelijke of plattelandsscholen.

Tabel 3. Correlatiematrix

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Spijbelgedrag	1				
2. SES	-,092**	1			
3. Verbondenheid school	-,208**	,077**	1		
4. Ouderbetrokkenheid	-,277**	,120**	,282**	1	
5. Leeftijd	,306**	-,116**	-,093**	-,235**	1

*** $p \leq ,001$, ** $p \leq ,01$, * $p \leq ,05$

Multilevelanalyse

Model 0 (tabel 3) geeft aan dat de onverklaarde variantie op het schoolniveau ,121 bedraagt ($SE = ,020$; $p \leq ,001$). De onverklaarde variantie op het leerlingenniveau bedraagt ,906 ($SE = ,012$; $p \leq ,001$). Op die manier kan de intraclasscorrelatie (ρ) berekend worden: 11,8 procent van de totale variantie bevindt zich op het schoolniveau. Dit is een eerste indicator dat een multilevelanalyse aangewezen is. De loglikelihood (-2LL) bedraagt 31.540,256.

Model 1 geeft weer dat de focale variabele SES geen significant effect uitoefent op spijbelgedrag, wanneer er gecontroleerd wordt voor de individuele kenmerken “verbondenheid met de school”, “ouderbetrokkenheid”, “leeftijd” en “geslacht”. Deze controlevariabelen oefenen wel een significant effect uit op spijbelgedrag, met uitzondering van geslacht. Zo zal een leerling die zich meer thuis voelt op school, en zich dus meer verbonden voelt met de school, minder spijbelgedrag vertonen ($\beta = -,134$; $SE = ,009$; $p \leq ,001$). Een leerling met sterk betrokken ouders zal eveneens minder spijbelgedrag vertonen ($\beta = -,151$; $SE = ,010$; $p \leq ,001$). Leeftijd heeft ook een invloed op spijbelgedrag, waarbij oudere leerlingen meer zullen spijbelen ($\beta = ,166$; $SE = ,007$; $p \leq ,001$). Deze uitkomsten sluiten aan bij de bivariate resultaten en de eerdere bevindingen uit de literatuurstudie. Het niet-significante effect van geslacht ligt echter niet in lijn met de bivariate resultaten en spreekt de literatuur tegen. Model 1 geeft dus aan dat jongens niet vaker zouden spijbelen dan meisjes.

Door het toevoegen van de variabelen op leerlingenniveau daalt de loglikelihood significant ($-2LL = 26.954,641$). Het model is dus significant verbeterd. Door het toevoegen van deze variabelen daalt de onverklaarde variantie op het leerlingenniveau naar ,767 ($SE = ,011$). De onverklaarde variantie op het schoolniveau daalt naar een waarde van ,055 ($SE = ,010$). Deze waarde is echter nog significant ($p \leq ,001$), waardoor de multilevelanalyse nog altijd relevant blijft, ook na het toevoegen van de variabelen op leerlingenniveau. Er bevindt zich namelijk nog 6,7 procent van de totale variantie op het schoolniveau ($\rho = ,067$).

In model 2 zien we dat de sociaaleconomische samenstelling een significant effect uitoefent op spijbelgedrag. Scholen met veel leerlingen met een hoge SES krijgen minder te maken met spijbelaars ($\beta = -,097$; $SE = ,020$; $p \leq ,001$). Dit stemt overeen met de bevindingen uit de literatuur waarbij scholen met veel leerlingen met een hoge SES, minder spijbelaars tellen. Ook de controlevariabelen oefenen een significant effect uit op spijbelgedrag en deze volgen de voornaamste bevindingen uit de literatuur. Zo blijkt dat er in scholen uit het officieel onderwijs meer spijbelgedrag voorkomt dan in scholen uit het vrij onderwijs ($\beta = ,224$; $SE = ,043$; $p \leq ,001$). Daarnaast lijken stadsscholen meer vatbaar te zijn voor spijbelgedrag dan scholen in kleinstedelijke gebieden of op het platteland ($\beta = ,087$; $SE = ,045$; $p \leq ,05$). De variabelen op het leerlingenniveau houden stand en blijven zo goed als ongewijzigd. Het toevoegen van de variabelen op het schoolniveau zorgt voor een significante verbetering van het model. De loglikelihood daalt significant ($-2LL = 26.898,933$). Door het toevoegen van deze variabelen blijft de onverklaarde variantie op het leerlingenniveau logischerwijs ongewijzigd. De onverklaarde variantie op het schoolniveau daalt wel naar een waarde van ,09 ($SE = ,019$). Zo daalt ook het percentage van de totale variantie die zich op het schoolniveau bevindt naar 3,2 procent.

Tot slot levert de toevoeging van de interactieterm geen significante resultaten op. De loglikelihood is niet significant gedaald, wat aangeeft dat het model niet verbeterd is ($-2LL = 26.895,753$). Hypothese 1, die stelde dat leerlingen met een lage SES meer zouden spijbelen, kan verworpen worden. Het rechtstreekse effect van de sociaaleconomische samenstelling van de school is echter wel significant, waardoor we hypothese

2, die stelde dat scholen met meer leerlingen met een hoge SES minder te maken krijgen met spijbelgedrag, kunnen aanvaarden. Hypothese 3 kunnen we echter niet aanvaarden na de analyses, aangezien het interactie-effect geen significante resultaten oplevert. Het is dus ook niet zo dat het effect van SES gemodereerd wordt door de sociaaleconomische samenstelling van de school.

Tabel 4. Multilevelanalyse – spijbelgedrag

	Model 0 β (SE)	Model 1 β (SE)	Model 2 β (SE)	Model 3 β (SE)
	N = 11.432	N = 10.411	N = 10.411	N = 10.411
Intercept	,072 (,040)	,046 (,039)	-,151*** (,044)	-,151*** (,044)
<i>Leerlingenniveau</i>				
SES		,007 (,010)	,007 (,010)	,009 (,010)
Verbondenheid school		-,134*** (,009)	-,132*** (,009)	-,133*** (,009)
Ouderbetrokkenheid		-,151*** (,010)	-,150*** (,010)	-,150*** (,010)
Leeftijd		,166*** (,007)	,163*** (,007)	,163*** (,007)
Geslacht		-,019 (,019)	-,019 (,019)	-,018 (,019)
<i>Schoolniveau</i>				
Sociaaleconomische samenstelling			-,097*** (,020)	-,097*** (,020)
Schoolnet			,224*** (,043)	,224*** (,043)
Omgeving			,087* (,045)	,087* (,045)
SES*Sociaaleconomische samenstelling				,018 (,010)
σ^2_{u0}	,121*** (,020)	,055*** (,010)	,025*** (,005)	,025*** (,005)
σ^2_{e0}	0,906*** (,012)	,767*** (,011)	,766*** (,011)	,766*** (,011)
σ^2_{u1}				,000 (,000)
σ^2_{u01}				,000 (,000)
-2LL	31.540,256	26.954,641 [Δ]***	26.898,933 [Δ]***	26.895,753 [Δ]
ρ	,118	,067	,032	

Opmerking: referentiecategorie voor geslacht = jongen, voor schoolnet = vrij onderwijs, voor omgeving = kleinste-delijkste en plattelandsscholen; [Δ] aanduiding of loglikelihood significant verschilt met vorige model;

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Besluit en discussie

In deze studie werd de invloed van SES nagegaan op spijbelgedrag en werd bekeken of de relatie tussen de SES van de leerling gemodereerd wordt door de sociaaleconomische samenstelling van de school. Er werd verwacht dat de SES en de sociaaleconomische samenstelling van de school een directe invloed zouden hebben op spijbelgedrag, en dat de sociaaleconomische samenstelling van de school de invloed van SES op spijbelgedrag zou modereren. De resultaten bevestigen slechts een deel van deze verwachtingen.

Uit de multilevelanalyse blijkt dat de SES geen directe invloed uitoefent op spijbelgedrag. Dit directe effect werd wel vooropgesteld in de eerste hypothese, waarbij een lage SES zou samengaan met een grotere kans op spijbelgedrag. Deze hypothese kan dus verworpen worden. Deze resultaten gaan in tegen vorig onderzoek waar het directe effect van SES op spijbelgedrag wel aanwezig was (Considine & Zappalà, 2002; Veenstra & Lindenberg, 2010). De resultaten sluiten daarentegen wel aan bij de studies van Baxter en collega's (2011) en Sälzer en collega's (2012), die geen direct effect vonden van SES op spijbelgedrag.

Naast het directe effect van SES op spijbelgedrag, werd er een direct effect verwacht van de sociaaleconomische samenstelling van de school op spijbelgedrag. De tweede hypothese stelde dat leerlingen in een school met veel leerlingen met een hoge SES minder spijbelgedrag zouden vertonen. Deze hypothese wordt bevestigd in de resultaten, waarbij scholen met veel leerlingen met een hoge SES minder te maken krijgen met spijbelgedrag. Deze resultaten sluiten aan bij vorig onderzoek met gelijkaardige resultaten (Claes et al., 2009; Rothman, 2001; Sellström & Bremberg, 2006). De normatieve referentiegroep kan hierbij effectief een rol spelen, waarbij leerlingen met een hoge SES (die minder spijbelen), als leidraad genomen worden voor eigen gedrag van de leerling (Demanet & Van Houtte, 2013; Merton, 1968; Rumberger & Palardy, 2005). Dit zou dan resulteren in minder spijbelgedrag op scholen met veel leerlingen met een hoge SES. De derde hypothese wordt daarentegen ontkracht. Deze hypothese stelde dat leerlingen met een lage SES meer beïnvloed zouden worden door de sociaaleconomische samenstelling van de school dan leerlingen met een hoge SES. De resultaten kunnen deze verwachting niet bevestigen. Uit enkele studies bleek dat leerlingen met een lage SES gevoeliger waren om deviant gedrag over te nemen (Chimwamurombe, 2011; Henry & Huizinga, 2007; Rumberger & Palardy, 2005), en dit modererend effect werd wel gevonden wanneer er gekeken werd naar studieresultaten (Caldas & Bankston, 1997; Griffin & Alexander, 1978; Perry & McConney, 2010; Portes & MacLeod, 1996; Rumberger & Palardy, 2005). Voor spijbelgedrag lijkt het dat leerlingen met een lage SES niet gevoeliger zijn om dit over te nemen. Er werd geen interactie-effect teruggevonden.

Daarnaast leunen de verdere resultaten wel aan bij vorig onderzoek waar leerlingen met sterk betrokken ouders en leerlingen die zich thuis voelen op school minder spijbelen (Hallinan, 2008; Havik et al., 2015; Veenstra & Lindenberg, 2010; Whiteside-

Mansell et al., 2014). De resultaten uit eerder onderzoek zijn ook gelijkaardig voor de leeftijd van de leerling, waarbij jongere leerlingen minder spijbelgedrag vertonen dan oudere leerlingen (Attwood & Croll, 2006; Henry, 2007; Keppens et al., 2014; Veenstra & Lindenberg, 2010). Het is wel opmerkelijk dat de resultaten van deze studie over de invloed van geslacht op spijbelgedrag niet aansluiten bij eerdere onderzoeksresultaten. Vele studies vinden namelijk dat jongens meer zouden spijbelen dan meisjes (Crosnoe et al., 2002; Keppens et al., 2014; Rothman, 2001; Van der Eycken et al., 2015). Bivariaat ging deze bewering wel op, maar na het toevoegen van de andere variabelen werd dit effect weg verklaard.

De belangrijkste bijdrage van deze studie is de vaststelling dat de school er wel degelijk toe doet. Vorig onderzoek focuste vooral op individuele factoren van leerlingen en betrokken minder de schoolcontext (Claes et al., 2009; Considine & Zappalà, 2002; Sälzer et al., 2012; Veenstra & Lindenberg, 2010). Verschillende onderzoekers geven aan dat vorig onderzoek te veel focust op individuele factoren en te weinig focust op effecten die te wijten zijn aan de samenstelling van de school (Demagnet & Van Houtte, 2013; Sälzer et al., 2012). Zowel de effecten van sociaaleconomische samenstelling van de school, als het schoolnet, als de schoolomgeving houden stand in de analyse. De analyse geeft duidelijk weer dat ten eerste de sociaaleconomische schoolsamenstelling een belangrijke factor is bij het voorkomen van spijbelgedrag. Op het vlak van preventie van spijbelgedrag kan er gesteld worden dat scholen met een grote concentratie aan leerlingen met lage SES, ongunstige effecten hebben op onder andere het spijbelgedrag van leerlingen op deze school. Dit kan een signaal zijn naar het onderwijsbeleid om in te zetten op een betere sociale mix van leerlingen in scholen. Ten tweede speelt het schoolnet ook een belangrijke rol, los van de sociaaleconomische samenstelling van de school. De resultaten kunnen hierbij een signaal zijn naar het officieel onderwijs om spijbelgedrag in de gaten te houden en preventief op te treden, aangezien dit schoolnet er meer kwetsbaar voor lijkt. Ten derde is de schoolomgeving een factor die er toe doet. Stadsscholen krijgen vaker te maken met spijbelgedrag. Dit resultaat kan grotere steden er bewust van maken dat scholen in een grootstedelijke context meer vatbaar zijn voor spijbelgedrag. Wanneer dit geweten is, kan er preventief gewerkt worden om escalerend spijbelgedrag te voorkomen.

Natuurlijk is kwantitatief onderzoek te beperkt om een volledig beeld te scheppen over de oorzaken van spijbelgedrag. De leerling zelf is namelijk niet aan het woord gekomen. Een kwalitatieve studie die op zoek gaat naar de oorzaken en de redenen die leerlingen zelf aangeven om te spijbelen, kan hierbij opmerkelijke bijdragen leveren, al is de meerwaarde van deze kwantitatieve benadering dat algemene mechanismen belicht worden. Een aanvullend kwalitatief onderzoek kan deze bevindingen dan toetsen. Door gebruik te maken van een beperkte set aan variabelen in de multilevelanalyse is het daarnaast mogelijk dat andere variabelen, waarvoor niet gecontroleerd werd, het resultaat beïnvloed hebben. Zo kunnen er mogelijk andere interactie-effecten aanwezig zijn bij de overige predictoren. Vervolgonderzoek kan op zoek gaan naar deze mogelijke interacties, indien hier empirische evidentie voor is. Onderzoek over spijbelgedrag is bovendien vrij beperkt. Er is meer onderzoek nodig naar spijbelgedrag om

mogelijke oorzaken te duiden en om spijbelgedrag ook effectief aan te pakken. Deze studie kan hierbij een (kleine) bijdrage leveren om mogelijke oorzaken van spijbelgedrag te begrijpen. Zonder de oorzaken bloot te leggen en te begrijpen, kan er immers geen actie ondernomen worden. Daarnaast kan deze studie geen uitspraken doen over de causaliteit. Een longitudinale studie zou meer uitsluitsel kunnen bieden. Bovendien werd in de data gebruikgemaakt van zelfgerapporteerd spijbelgedrag, waardoor enige vertekening altijd mogelijk is (Crosnoe et al., 2002). De data zijn ook al meer dan tien jaar oud, al hoeft dit geen implicaties met zich mee te brengen. De focus ligt in dit onderzoek op algemene verbanden en mechanismen en die zijn in deze tijdspanne nog niet gewijzigd. Daarnaast kan het relevant zijn om het effect van SES op schoolprestaties te nuanceren. Dit effect werd besproken bij het theoretisch kader over de sociaaleconomische samenstelling van de school. Vele studies vinden inderdaad dat een hoge SES leidt tot betere schoolprestaties (Caldas & Bankston, 1997; Perry & McConney, 2010; Sellström & Bremberg, 2006), al zijn er ook studies die dit effect nuanceren (van Ewijk & Slegers, 2010). Er zijn ook andere factoren die de studieresultaten kunnen beïnvloeden, bijvoorbeeld de individuele cognitieve kenmerken, maar hier werd niet verder op ingegaan om de focus van deze studie te behouden. Deze studie wil de nadruk leggen op sociaaleconomische factoren die een effect hebben op spijbelgedrag.

Samengevat, heeft deze studie duidelijk kunnen maken dat de schoolcontext niet vergeten mag worden bij het voorkomen van spijbelgedrag. Het is moeilijk te verantwoorden schooleffecten links te laten liggen bij onderzoek naar spijbelgedrag of preventie van spijbelgedrag. De eindconclusie van dit onderzoek luidt dat de school ertoe doet, aangezien de schoolkenmerken duidelijk een belangrijke rol spelen bij het voorkomen van spijbelgedrag.

Woord van dank

Ik wil graag Mieke Van Houtte bedanken voor haar uitgebreide feedback en steun om dit artikel mee vorm te geven.

Bibliografie

- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2017). Publicaties - Leerplicht. Geraadpleegd op 11 april 2017, <http://www.agodi.be/publicaties-leerplicht>.
- Attwood, G. & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467-484.
- Baker, M. L., Sigmon, J. N. & Nugent, M. E. (2001). Truancy reduction: Keeping students in school. *Juvenile Justice Bulletin*, (September), 1-14.
- Baxter, S. D., Royer, J. A., Hardin, J. W., Guinn, C. H. & Devlin, C. M. (2011). The relationship of school absenteeism with body mass index, academic achievement, and socioeconomic status among fourth-grade children. *The Journal of School Health*, 81(7), 417-23.

- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. *Culture: Critical Concepts in Sociology*, 3(63).
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A., Damon, W. & Lerner, R. M. (1998). The ecology of developmental processes. In *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development* (5th ed.) (pp. 993-1028). Hoboken.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Brutsaert, H. (1993). School, gezin en welbevinden: zesdeklassers en hun sociale omgeving. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Brutsaert, H. (2001). Co-educatie: Studiekansen en kwaliteit van het schoolleven. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Caldas, S. J. & Bankston, C. (1997). Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277.
- Chimwamurombe, M. (2011). The influence of peer pressure on adolescent misbehaviour in schools. University of the Western Cape.
- Claes, E., Hooghe, M. & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123-142.
- Considine, G. & Zappalà, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38(2), 129-148.
- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion Grows Up: A Model for Teacher Expectation Communication and Performance Influence. *Review of Educational Research*, 49(3), 389-410.
- Craeynest, P. (2005). Psychologie van de levensloop: Inleiding in de ontwikkelingspsychologie (10^e druk). Leuven/Den Haag: Acco.
- Crosnoe, R., Erickson, K. & Dornbusch, S. (2002). Protective functions of family relationships and school factors on the deviant behavior of adolescent boys and girls reducing the impact of risky friendships. *Youth & Society*, 33(4), 515-544.
- De Fraine, B., Van Landeghem, G., Van Damme, J. & Onghena, P. (2005). An Analysis of WellBeing in Secondary School with Multilevel Growth Curve models and Multilevel Multivariate Models. *Quality & Quantity*, 39(3), 297-316.
- Demanet, J. (2008). Populair of verstoeten? Een netwerkanalytische studie naar de sociale kenmerken van pesters in het Vlaamse secundaire onderwijs. *Tijdschrift voor Sociologie*, 4, 397-423.
- Demanet, J. (2013). We don't need no education! A multilevel inquiry into the compositional and cultural school determinants of school misconduct. Universiteit Gent.
- Demanet, J. & Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: Does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31(2), 224-256.
- Demanet, J. & Van Houtte, M. (2012a). Does grade retention invoke student misbehavior in adolescence? A multilevel approach. 18th European Conference on Educational Research (ECER 2012).
- Demanet, J. & Van Houtte, M. (2012b). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.
- Demanet, J. & Van Houtte, M. (2013). Schools wangedrag in Vlaamse secundaire scholen: een kijk op compositie-effecten. *Welwijs* (Leuven), 24(2), 28-31.

- DISCIMUS. (2013). DISCIMUS: Een toekomstgerichte manier om leerlingengegevens uit te wisselen. Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Onderwijsdiensten.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J. & Wong, C. (2001). The Relation of Family and School Attachment to Adolescent Deviance in Diverse Groups and Communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396-422.
- Enders, C. K. & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12(2), 121-138.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.
- Fantuzzo, J., Grim, S. & Hazan, H. (2005). Project start: An evaluation of a community-wide school-based intervention to reduce truancy. *Psychology in the Schools*, 42(6), 657-667.
- Fergusson, D., Swain-Campbell, N. & Horwood, J. (2004). How does childhood economic disadvantage lead to crime? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 956-966.
- Garry, E. M. (1996). Truancy: First Step to a Lifetime of Problems. *Juvenile Justice Bulletin*, (October), 1-7.
- Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E. & Kim, J. (2015). Truancy: A Look At Definitions in the US and Other Territories. *Educational Studies*, 41(1-2), 62-90.
- George, R. & Thomas, G. (2000). Victimization among middle and high school students: A multi-level analysis. *The High School Journal*, 84(1), 48-57.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Griffin, L. J. & Alexander, K. L. (1978). Schooling and socioeconomic attainments: High school and college influences. *American Journal of Sociology*, 84(2), 319-347.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M. & Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527-544.
- Havik, T., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Ertesvag, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240.
- Henry, K. L. (2007). Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77(1), 29-35.
- Henry, K. L. & Huizinga, D. H. (2007). School-related Risk and Protective Factors Associated with Truancy among Urban Youth Placed at Risk. *The Journal of Primary Prevention*, 28(6), 505-519.
- Jacobs, K. D. & Kritsonis, W. A. (2007). An Analysis of Teacher and Student Absenteeism in Urban Schools: What the Research Says and Recommendations for Educational Leaders. Online Submission.
- Janssens, G., Van Damme, K., Van der Eycken, M., Vandeveldel, K., Van Proeyen, L. & Van Bever, F. (2014). Wie is er niet, als de schoolbel rinkelt? Agentschap voor onderwijsdiensten (AgODi). Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming.
- Jenkins, P. (1997). School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 337-367.
- Jussim, L. & Harber, K. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.

- Keppens, G., Spruyt, B. & Roggemans, L. (2014). Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelers en de invloed van school en omgeving op spijbelen. Vrije Universiteit Brussel.
- Kind en Gezin. (2018). Cijfers en rapporten, kansarmoede. Geraadpleegd op 19 februari 2018, <https://www.kindengezin.be/cijfers-en-rapporten/cijfers/kansarmoede/>.
- Knapp, T. R. (1990). Treating ordinal scales as interval scales: an attempt to resolve the controversy. *Nursing Research*, 39(2), 121-123.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Leerplichtteam. (1996). Spijbelen. Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs, Brussel.
- Malcolm, H., Thorpe, G. & Lowden, K. (2004). Understanding truancy: links between attendance, truancy and performance. Research in Education. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe Ill.: Free Press.
- Perry, L. B. & McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socio-economic Status and Student Achievement Using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137-1162.
- Pong, S.-L. (1997). Family structure, school context, and eighth-grade math and reading achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 734-746.
- Portes, A. & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69(4), 255-275.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol. 1). Sage Publications.
- Reid, K. (2005). The Causes, Views and Traits of School Absenteeism and Truancy An Analytical Review. *Research in Education*, 74, 59-83.
- Rothman, S. (2001). School absence and student background factors: A multilevel analysis. *International Education Journal*, 2(1), 59-68.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W. & Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- 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(5), 311-319.
- Sellström, E. & Bremberg, S. (2006). Is there a "school effect" on pupil outcomes? A review of multilevel studies. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(2), 149-55. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.036707>.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2004). Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal*, 14(2), 39.
- Sonia, L., Lauwers, L., Vervloet, D. & Kerselaers, E. (2005). Afbakening van het Vlaamse platteland, een statistische analyse. Brussel.
- Stewart, E. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604.

- Tacq, J. (1997). *Multivariate analysis techniques in social science research: From problem to analysis*. Sage Publications.
- Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, 26(2), 117-128.
- Torra, V., Domingo-Ferrer, J., Mateo-Sanz, J. M. & Ng, M. (2006). Regression for ordinal variables without underlying continuous variables. *Information Sciences*, 176(4), 465-474.
- Van der Eycken, M., Van Damme, K., Bex, P., Bruneel, S. & Van Proeyen, L. (2015). Wie is er niet, als de schoolbel rinkelt? Agentschap voor onderwijsdiensten (AgODi). Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming.
- van Ewijk, R. & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.
- Van Houtte, M., Stevens, P., Sels, A., Soens, K. & Van Rossem, R. (2005). De invloed van structurele en compositorische schoolkenmerken op prestaties en welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs: een verklaring via cultuur. Eerste Verslag, Verloop En Stand Onderzoek Met Financieel Overzicht (Niet Gepubliceerd). Project Ten Laste van de Dotatie 2004 van de Provincie Oost-Vlaanderen, 1-34.
- Vandenbroucke, F. (2006). Spijbelen en schoolverzuim: Een sluitende aanpak voor spijbelen en schoolverzuim. Vlaamse Overheid.
- Veenstra, R. & Lindenberg, S. (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(4), 302-310.
- Vlaamse Overheid. (2017). Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en -koepels - Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 8 april 2017, <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>.
- Walls, C. (2003). New Approaches to Truancy Prevention in Urban Schools. *Eric Digests*, 186.
- Whiteside-Mansell, L., Weber, J. L., Moore, P. C., Johnson, D., Williams, E. R., Ward, W. L., ... Phillips, B. A. (2014). School Bonding in Early Adolescence: Psychometrics of the Brief Survey of School Bonding. *The Journal of Early Adolescence*, 35(2), 245-275.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. (1999). The Big-Fish-Little-Pond Effect for Academic Self-Concept, Test Anxiety, and School Grades in Gifted Children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305-329.

Abstract

Truancy is a concept almost every school has to deal with. Over the years, the number of truants stays quite stable or even increases, despite programs of governments and schools to counter it. Truancy is not innocent, as it is a predictor of failures of adolescents in later life, like unemployment or involvement in crime. Research has already shown some causes of truancy, but it is not always clear which factors are the decisive ones. This study tries to understand how the socioeconomic status (SES) of the student and the socioeconomic composition of the school affects truancy. At the same time, this study will examine whether or not the effect of SES on truancy is moderated by the socioeconomic composition of the school. A multilevel analysis was used on data gathered in 2004-2005 from 11.872 students in a representative sample of 85 secondary schools in Flanders (Belgium). Although the results show that the SES of the students does not affect truancy and it is not moderated by the socioeconomic composition of the school, the school itself has a remarkable influence. Schools with more students with a high SES show less truancy. The school environment and the educational network of the school show an effect as well.

Keywords

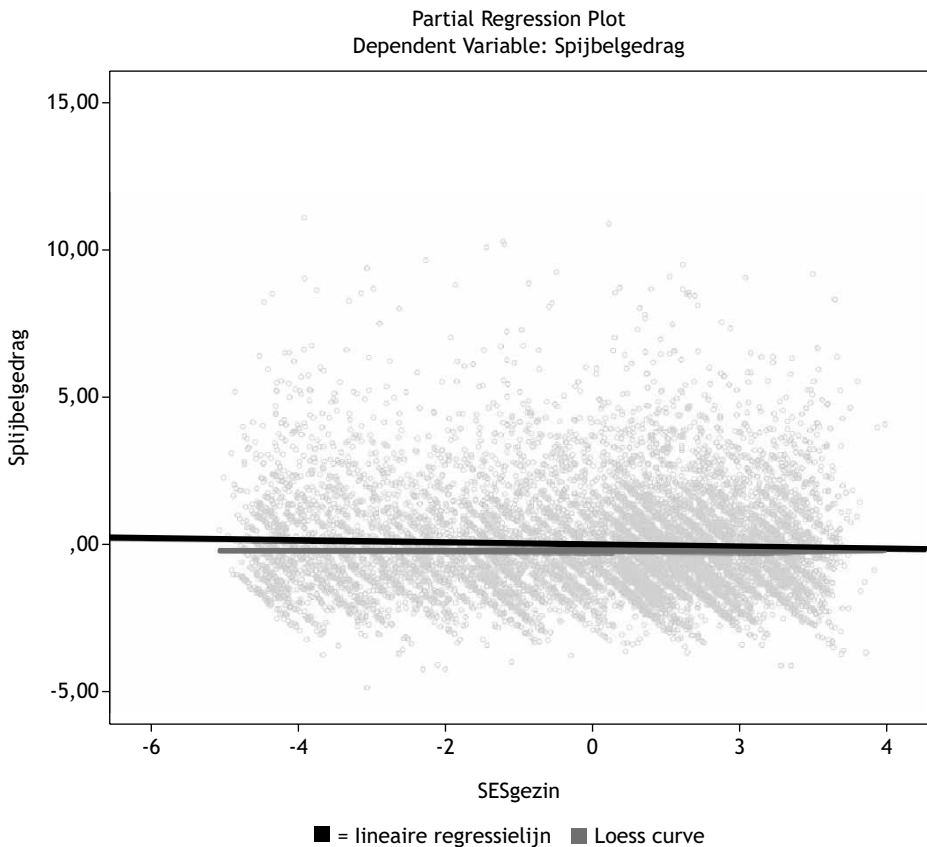
SES, truancy, school composition, education

Appendix – SES

De variabele SES wordt in het model opgenomen als een metrische variabele, maar bestaat eigenlijk uit acht categorieën. De redenering die hieronder wordt uitgewerkt is grotendeels gebaseerd op de methode die gebruikt wordt in de doctoraatstudie van Demanet (2013), die gebruik maakt van dezelfde dataset, waarbij eveneens wordt nagegaan of SES als metrische variabele mag worden opgenomen in het model. Demanet (2013) baseerde zich hierbij op de inzichten van Knapp (1990), Tacq (1997) en Torra, Domingo-Ferrer, Mateo-Sanz en Ng (2006).

Onder twee voorwaarden mag SES als metrische variabele opgenomen worden in lineaire modellen. Enerzijds moet de variabele bij voorkeur meer dan vijf categorieën tellen (Demanet & Van Houtte, 2013; Knapp, 1990; Torra et al., 2006). Aangezien SES acht categorieën bevat, wordt aan deze eerste voorwaarde voldaan. Anderzijds moet SES ook effectief een lineair verband vertonen met spijbelgedrag (Demanet & Van Houtte, 2013; Tacq, 2007). Om na te gaan of SES een lineair verband vertoont met spijbelgedrag werd een meervoudige lineaire regressie uitgevoerd. Spijbelgedrag werd opgenomen als afhankelijke variabele, waarbij SES als onafhankelijke variabele werd opgenomen en werd gecontroleerd voor de variabelen verbondenheid met de school, ouderbetrokkenheid, leeftijd en geslacht. In grafiek A wordt een “*partial regression*

plot” getoond voor SES. In deze grafiek wordt zowel de lineaire regressierechte weergegeven als de Loess curve. De Loess curve werd toegevoegd om na te gaan of er effectief sprake is van een lineair verband tussen SES en spijbelgedrag. Wanneer deze lijn nauw aansluit bij de lineaire regressierechte kan er gesproken worden van een lineair verband (Demagnet, 2013). Grafiek A toont dat de Loess curve nauw aansluit bij de lineaire regressierechte. Er kan dus gesproken worden over een - weliswaar vrij klein - lineair verband. Op die manier voldoet SES aan beide voorwaarden en kan SES opgenomen worden als een metrische variabele.



Grafiek A: Partial regression plot voor SES en spijbelgedrag, gecontroleerd voor schoolband, ouderbetrokkenheid, leeftijd en geslacht