

Spijbelen en schoolbeleving in het voortgezet onderwijs

J. P. C. JASPERS, H. A. W. SCHUT, A. DE KEIJSER, J. W. GUNNINK, F. A. H. HÜSKEN
*Subfaculteit Sociale Wetenschappen
Leeuwarden*

Samenvatting

In dit artikel worden omvang, aard en achtergronden van spijbelen en de relatie met schoolbeleving van volledig leerplichtige leerlingen geschetst. Twee opvattingen over spijbelen worden beschreven: spijbelen als signaal van afstoting uit het onderwijs, d.w.z. als risicofactor in het proces voorafgaande aan voortijdig schoolverlaten, en spijbelen als beheersingsstrategie van de leerling.

Verslag wordt gedaan van een enquête afgenomen bij 1745 volledig leerplichtige leerlingen van 28 scholen voor voortgezet onderwijs in Leeuwarden. Ook de scholen is gevraagd naar hun visie. Van de leerlingen zegt 54% nooit te spijbelen, 33% incidenteel en 14% min of meer regelmatig. Deze laatste groep verschilt van beide andere met betrekking tot ouderlijk milieu, schoolloopbaan en schoolbeleving. Gevraagd naar de achtergronden van spijbelen noemen leerlingen vooral aspecten van school, de scholen daarentegen leggen de nadruk op leerlingkenmerken en ouderlijk milieu. Multipel regressie analyse wijst uit dat negatieve schoolbeleving en veelvuldig spijbelen grotendeels door dezelfde factoren worden bepaald.

1 Inleiding

In de maatschappelijke discussie over het voortgezet onderwijs wordt steeds vaker de aandacht gevraagd voor problemen zoals gebrek aan motivatie en inzet van de leerlingen, spijbelen en voortijdig schoolverlaten.

In de Volkskrant van 1 februari 1984 startte Bingel met een ingezonden stuk een levendige discussie. Hij juicht spijbelen en voortij-

dig schoolverlaten van harte toe, omdat het onderwijs toch niet zou deugen en de school niets te bieden zou hebben. Niet iedereen deelt deze mening. De staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen, drs. N. J. Ginjaar-Maas, zei in een toespraak bij het in ontvangst nemen van een rapport over schoolverzuim op 25 september 1984 het volgende: 'Ontscholers à la Illich, zullen ongetwijfeld zeggen dat dat schoolverzuim logisch en ook prima is, want dat je nergens zoveel leert als op straat, in huis etc. Het zal u niet verbazen dat ik die mening niet deel. Integendeel, voor mij en vele anderen is het schoolverzuim steeds meer een voorwerp van aanhoudende zorg.'

In dit rapport, 'Schoolverzuim... ons een zorg', worden geen gegevens over omvang en aard van schoolverzuim gepresenteerd: deze gegevens zijn niet voorhanden. Over oorzaken en achtergronden van schoolverzuim is nog minder bekend. Niettemin worden veralgemenisering van het onderwijs, diploma-inflatie, geen perspectief op werk na school in dit verband vaak genoemd.

Ten aanzien van voortijdig schoolverlaten wordt de laatste jaren op tal van plaatsen in Nederland onderzoek gedaan (zie Andries en Vogels, 1981; Berdowski, 1983; Van Calcar, Frieling en Mastik, 1984; Van den Dool en Koppen, 1984; Hermans, 1983; Jager en Verhoeven, 1983; Mooij, 1979; Vonk, Van Splunter, Mintjes, Spanjaard en Van der Wal, 1984). In bijna al deze onderzoeken beperkt men zich tot voortijdig schoolverlaten en laat men het probleem van ongeoorloofd schoolverzuim buiten beschouwing. Wel wordt nogal eens geconstateerd dat veelvuldig spijbelen kenmerkend is voor de schoolloopbaan van voortijdig schoolverlaters.

Eén van de redenen van het ontbreken van systematische gegevens over ongeoorloofd schoolverzuim is het gebrek aan registratie of, zo men wil, de gebrekkige registratie ervan, zowel op school-, gemeentelijk als op landelijk niveau.

In het kader van een breed opgezet onderzoek naar de problematiek van voortijdig schoolverlaten in de gemeente Leeuwarden is een enquête gehouden onder volledig leer-

plichtige leerlingen in het voortgezet onderwijs¹. Hierin zijn o.a. vragen opgenomen over spijbelen, schoolloopbaan, schoolbeleving, e.d.

Op grond van de resultaten van deze enquête zal in dit artikel een antwoord worden gegeven op de vraag naar de omvang, aard en achtergronden van ongeoorloofd schoolverzuim van volledig leerplichtige leerlingen in de gemeente Leeuwarden. Van belang is dat de enquête zich niet beperkt tot vragen over spijbelen en motieven hiervoor, maar dat ook naar allerlei andere kenmerken en opvattingen van de leerlingen is gevraagd. Hierdoor is het mogelijk empirische relaties aan te geven tussen bijvoorbeeld milieufactoren, schoolloopbaan, schoolbeleving en spijbelen.

Veel meer dan het verkennen van deze empirische relaties kan bij de huidige stand van zaken betreffende de theorieontwikkeling niet worden verwacht. Theorieën over of verklaringen voor spijbelen zijn nauwelijks uitgewerkt.

2 Theorieën

2.1 *Spijbelen als signaal van afstoting*

Spijbelen wordt meestal in samenhang genoemd met andere problemen van of met leerlingen, zoals demotivatie, faalangst, les- ondergravend gedrag, agressie, vandalisme, antischoolcultuur en voortijdig schoolverlaten. De genoemde problemen worden wel beschouwd als mogelijke elementen van het proces van vervreemding van of afstoting uit het onderwijs. Een proces dat al vroeg in de schoolloopbaan kan beginnen en kan resulteren in voortijdig schoolverlaten.

Oorzaken of verklaringen werden aanvankelijk voornamelijk bij de leerlingen gezocht en bij het ouderlijk milieu. Later kreeg men ook oog voor de rol die de school in dit proces kan spelen. Mooij (1984) bijvoorbeeld spreekt van 'demotivatie als systeemeigenschap'. In het leerstof jaarklassensysteem dat het Nederlandse onderwijs kenmerkt, is de evaluatie van leerprestaties gebaseerd op relatieve vergelijking van de prestaties. Dit betekent dat steeds een deel van de leerlingen het predikaat 'onvoldoende' krijgt. Het systeem staat er garant voor dat steeds een (bepaald) percentage van de leerlingen faalt, aldus Mooij.

In deze visie is ongeoorloofd schoolverzuim dan ook een onderdeel van 'een langdurig proces dat zich afspeelt tussen leerlingkenmerken en onderwijskenmerken, waarin als het ware de "afstoting" van de leerling(e) tot stand komt via een cumulatieve van leerlingproblemen' (Mooij, 1984, pag 74). Deze sombere opvatting, waarbij voortijdig schoolverlaten wordt gezien als laatste stap in het negatieve proces van afstoting en spijbelen als een voorbode hiervan, wordt niet door iedereen gedeeld. Andries en Vogels (1981) wijzen erop dat voortijdig schoolverlaten niet altijd een negatieve keuze hoeft te zijn. Ook Groothuis en Mildert (1984) leggen er de nadruk op, dat de aantrekkingskracht van de wereld buiten de school zo groot kan zijn, dat voortijdig schoolverlaten hierdoor in ieder geval medebepaald wordt.

Zoals voortijdig schoolverlaten door verschillende factoren wordt beïnvloed en er verschillende vormen van voortijdig schoolverlaten zullen bestaan (zie Vonk et al., 1984), zo is ook bij spijbelen enige nuanceering op zijn plaats. Niet alleen zijn vele vormen van spijbelen te onderscheiden (variërend van incidenteel 'uitslapen', herhaaldelijk wegblijven bij bepaalde vakken tot weken achtereenvolgend niet op school verschijnen), ook de motieven of oorzaken kunnen zeer verschillend zijn.

2.2 *Spijbelen als beheersingsstrategie*

Dat spijbelen niet in alle gevallen negatieve gevolgen voor de leerlingen hoeft te hebben, komt ook naar voren in de benadering van Bijlsma, Wilders, Rienks, Woldberg en Hut (1984).

Bijlsma et al. hebben met 58 spijbelaars open gesprekken gevoerd over hun spijbelcarrières, de spijbelaars werden benaderd via buurthuizen. De redenering van Bijlsma et al. is dat leerlingen op school worden geconfronteerd met een ruilaanbod: beloningen (goede cijfers, overgaan, diploma) tegenover acceptatie van een reeks voorwaarden waaronder op school dient te worden geleerd: aanwezigheidsplicht, rooster, beoordeling, bepaald leerkrachtgedrag etc. Tegen deze schoolse voorwaarden voor leren zullen leerlingen weerstanden ontwikkelen, omdat die voorwaarden als strijdig worden ervaren met hun eigen belangen, in het bijzonder hun zelfbeschikking (bijvoorbeeld over je eigen

tijd beschikken, zeggen wat je denkt e.d.).

Weerstand door spijbelaars verwoord hebben o.a. betrekking op: het verplichte lesrooster en de aanwezigheidsplicht, de huiswerkverplichting, de leerstof en de vorm waarin toetsing ervan plaatsvindt, de relatie docent-leerling, de frontale manier van lesgeven, gedragsregels op school, het ontbreken van invloed van de leerlingen, onduidelijkheid bij beoordeling en willekeur bij straftoekenning.

De leerling zal van de ene kant een goede schoolse identiteit willen verwerven en behouden, waarvoor hij afhankelijk is van leerkrachten en zich moet conformeren aan de schoolse voorwaarden voor leren, van de andere kant zal hij zijn autonomie willen bewaren. Tussen deze beide, de schoolse identiteit en de autonomie, zal de leerling een evenwicht moeten zien te vinden. Hiervoor kan hij gebruik maken van verschillende 'beheersingsstrategieën'. Bijlsma et al. (1984) noemen in dit verband zowel veilige als onveilige strategieën. Een veilige strategie is bijvoorbeeld onderhandelen met de leraar (over huiswerk, beoordeling etc.). Een onveilige strategie is bijvoorbeeld geen huiswerk maken. Ook spijbelen is een onveilige strategie, vooral wanneer het in combinatie met andere onveilige strategieën wordt gehanteerd.

Bijlsma et al. onderscheiden op basis van hun onderzoek vier vormen van spijbelen:

1. Spijbelen als onderdeel van een succesvolle cijferstrategie: spijbelen bij vakken die onbelangrijk zijn voor het examen of vakken waar de leerling goed in is.
2. Spijbelen bij een maskerende cijferstrategie: hier wordt juist gespijbeld om te verhullen dat huiswerk of een proefwerk niet is geleerd.
3. Maskering: deze spijbelaars hebben grote weerstanden tegen de school. Ze spijbelen zonder rekening te houden met schoolresultaten, maar proberen het spijbelen wel te verhullen.
4. Openlijk spijbelen: deze spijbelaars ervaren de ruil die de school biedt als negatief, zij verwachten niets meer van de school en zouden het liefst meteen van school gaan.

Bovenstaande vormen variëren van veilig naar zeer onveilig, waarbij volgens Bijlsma et al. alleen in het eerste geval geen sprake is van 'kwaad tot erger'.

Het verschil tussen de benadering van spijbelen als strategie en die als vorm van afstoting bestaat vooral uit de opvatting van Bijlsma et al. dat spijbelen niet altijd problematisch hoeft te zijn, zelfs als dat min of meer regelmatig gebeurt, nl. als spijbelen een onderdeel vormt van een succesvolle cijferstrategie.

Overigens ontlopen beide benaderingen elkaar weinig voor zo ver het gaat om de dreiging die er van spijbelen uitgaat voor de schoolloopbaan. Op grond van beide benaderingen zou verondersteld kunnen worden dat een negatieve schoolbeleving en (veelvuldig) spijbelen samengaan. Vanuit de eerste benadering zal vooral op demotivatie worden gewezen ter verklaring van deze relatie, vanuit de tweede benadering vooral op de weerstanden van leerlingen tegen de schoolse voorwaarden voor leren.

In het Leeuwarder onderzoek zijn aan de leerlingen zowel vragen over spijbelen als over verschillende aspecten van school en schoolbeleving gesteld, zodat de relatie tussen deze variabelen verder kan worden geëxploreerd.

3 Werkwijze

3.1 De metingen

In het kader van het in de inleiding genoemde onderzoek naar het proces van voortijdig schoolverlaten in Leeuwarden is een vragenlijst ontwikkeld die afgenomen kon worden bij volledig leerplichtige leerlingen in het voortgezet onderwijs. De vragen hebben betrekking op biografische gegevens, ouderlijk milieu, schoolloopbaan, sociale contacten, schoolbeleving, spijbelen, geluk en tevredenheid en toekomstplannen en -verwachtingen. Bij de selectie van specifieke vragen is uitgegaan van in de literatuur relevant geachte factoren met betrekking tot het proces van afstoting uit het onderwijs en voortijdig schoolverlaten (o.a. Andries en Vogels, 1981; Groothuis en Van Mildert, 1984; Hermans, 1983; Venema en Zuure, 1975). Hieronder worden per onderwerp kort de belangrijkste variabelen genoemd.

Biografische gegevens: naast leeftijd en sekse is ook vastgelegd in welke stadswijk de leerling woont.

Ouderlijk milieu: gevraagd is naar de

opleiding, werk en beroep van de ouders, gezinssamenstelling, het al of niet voortijdig schoolverlaten van broers/zussen, het contact met de ouders, de interesse van de ouders voor de school en de woonsituatie.

Schoollooptaan: gevraagd is naar doubleten in lager en voortgezet onderwijs, wisseling van school en redenen hiervoor.

Sociale contacten: vragen zijn gesteld over contacten met leerkrachten en medeleerlingen of leeftijdgenoten, in verband met school(werk) en spijbelen.

Geluk en tevredenheid: enkele algemene vragen naar levensgeluk en tevredenheid met hun situatie.

Toekomstplannen en -verwachtingen: gevraagd is naar algemene toekomstvisie en specifiek naar scholing en diploma's.

Schoolbeleving: de elf vragen die hierover gesteld zijn kunnen worden onderverdeeld in: algemene houding ten aanzien van school, opvatting over eigen schoolprestaties en motivatie voor school.

Spijbelen: de 12 vragen die hierop betrekking hebben zijn onder te verdelen in: vragen naar frequentie en duur van het spijbelen, de strategie van de leerling ten aanzien van school en de reactie van de school, motieven om te spijbelen, activiteiten en contacten van de leerling tijdens het spijbelen.

3.2 De steekproefprocedure

Uit het registratiesysteem van de afdeling Onderwijs van de gemeente Leeuwarden is een steekproef getrokken. Alle 28 scholen voor voortgezet onderwijs, die bezocht worden door volledig leerplichtige leerlingen, zijn in het onderzoek betrokken.

Het totale aantal leerlingen van deze scholen afkomstig uit de gemeente Leeuwarden was op de steekproefdatum (26-3-'84) 6980. De ruwe steekproef werd getrokken op basis van een computeruitdraai met willekeurige cijfers. Deze betrof 2287 leerlingen. Na zuivering, op grond van steekproefdatum resteerde een groep van 1812 (= 79,2%) volledig leerplichtige leerlingen. Wanneer de 79,2% volledig leerplichtigen wordt gegeneraliseerd naar het steekproefkader zijn van deze groep in totaal 5584 jongeren volledig leerplichtig. De zuivere steekproef hieraan gerelateerd geeft aan dat 32,4% van de volledig leerplichtigen is vertegenwoordigd in de steekproef.

De beperking tot de volledig leerplichtige leerlingen vloeit voort uit de onderzoeksoptocht. De grote omvang van de steekproef is te verklaren uit de opzet van de onderzoekers op deze wijze een redelijk aantal voortijdig schoolverlaters te lokaliseren, waarmee in een latere fase van het onderzoek gesprekken worden gehouden.

3.3 Procedure bij afname

In principe bezochten de onderzoekers in de eerste twee weken van mei iedere school twee maal. Ter wille van de uniformiteit is vooraf aan de afname steeds een standaard mondelinge instructie gegeven en werden onderwijsgevenden en directie verzocht de afname-ruimte te verlaten. De 132 steekproefleerlingen, die na twee afnamen op de school niet aangetroffen werden, zijn thuis bezocht. In principe hebben de onderzoekers drie pogingen gedaan iemand thuis te benaderen, waarna de steekproefleerling als non-respons is opgevoerd. Getracht is zoveel mogelijk de leerling zelf thuis aan te treffen. Lukte dit niet dan werd de vragenlijst in een enveloppe afgegeven aan huisgenoten.

3.4 Het bereik

Van de 1812 jongeren heeft ruim 90% (90,7%) de vragenlijst op school ingevuld. Naast verzuim heeft ook het tijdstip van afname hierop invloed uitgeoefend. De afname vond namelijk plaats in de examentijd. Met uitzondering van weigeringen en administratiefouten is de totale groep jongeren die na de schoolafnamen nog geen vragenlijst hadden ingevuld thuis benaderd. Van deze 132 hebben uiteindelijk 102 jongeren (= 77,3%) alsnog een vragenlijst ingevuld.

Van de totale steekproef hebben uiteindelijk 1745 jongeren (96,3%) een vragenlijst ingevuld.

Van de resterende 67 jongeren (3,7%) hebben 23 expliciet geweigerd, 13 bleken niet meer op het ons bekende adres te wonen, 19 behoorden bij nader inzien niet tot de onderzoekspopulatie en in 7 gevallen was sprake van administratiefouten van de zijde van de onderzoekers. De overige 5 bleken onbereikbaar. Hieruit blijkt dat in totaal 26 jongeren ten onrechte in de steekproef zijn opgenomen. Wanneer we dit aantal aftrekken van het steekproefaantal, ontstaat een responspercentage van 97,7.

4 Resultaten, beschrijving

4.1 Frequentie en duur van het spijbelen

De vraag: 'Hoe vaak spijbel je?' heeft de volgende antwoordmogelijkheden: nooit, een enkele keer per jaar, elke maand, week, dag wel een keer. Naar het preciese aantal gespijbelde uren en dagen in het schooljaar 1983/1984 is wel gevraagd, maar deze vragen zijn nogal onnauwkeurig ingevuld.

Ruim de helft (54%) van de Leeuwarder volledig leerplichtige leerlingen in het voortgezet onderwijs zegt nooit te spijbelen. Ongeveer een derde (33%) is een enkele keer per jaar ongeoorloofd afwezig. Eén op de tien spijbelt elke maand wel een keer, 3,7% elke week en 0,2% dagelijks. Er is geen significant verschil tussen jongens en meisjes, wel zijn er aanzienlijke verschillen in leeftijd en schoolsoort (zie Tabel 1).

Wordt een onderscheid gemaakt tussen incidenteel spijbelen (een enkele keer per jaar) en structureel spijbelen (elke maand, week of dag wel een keer), dan valt op dat beide vormen van spijbelen het minst voorkomen in het LBO en het meest in het HAVO/VWO. Zijn de verschillen naar schoolsoort al opmerkelijk, de leeftijdsverschillen zijn nog

groter. In vergelijking met de jongste jaargroep zijn er onder de oudste groep ongeveer twee maal zo veel incidentele spijbelaars (19,4 tegenover 39,1%). Bij de structurele spijbelaars is het verschil nog groter: 3,1% in de jongste groep tegenover 34,7% in de oudste groep volledig leerplichtigen.

Zoals bij verdere analyse in de volgende paragraaf blijkt zijn er significante verschillen tussen leerlingen die niet, incidenteel of structureel spijbelen. Om een eerste indruk te geven worden hieronder enkele kenmerken van structurele spijbelaars genoemd:

- ze komen vaker uit onvolledige gezinnen (bij 28% van de structurele spijbelaars, tegenover 17% bij incidentele en 14% bij niet-spijbelers);
- ze hebben vaker een broer of zus die het onderwijs voortijdig verlaten heeft (resp. 16%, 10% en 10%);
- ze doubleren vaker in het voortgezet onderwijs (34%, 21% en 10%);
- ze veranderen in het voortgezet onderwijs vaker van school. De motieven hiervoor zijn voornamelijk te hoog of te laag schoolniveau, of er wordt expliciet gesproken van verkeerde schoolkeuze (22%, 13% en 9%);

Tabel 1 Regelmaat spijbelen onderverdeeld naar schoolsoort en leeftijd

schoolsoort	Regelmaat spijbelen										
	nooit		jaarlijks		maandelijks		wekelijks		dagelijks		totaal
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	
L.B.O.	63.0	379	25.9	156	7.6	46	3.2	19	0.3	2	602
M.A.V.O.	56.6	337	31.1	185	10.1	60	2.0	12	0.2	1	595
HAVO/VWO	40.5	219	41.0	222	12.2	66	6.1	33	0.2	1	541
Totaal	53.8	935	32.4	563	9.9	172	3.7	64	0.2	4	1738

leeftijd	Regelmaat spijbelen										
	nooit		jaarlijks		maandelijks		wekelijks		dagelijks		totaal
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	
geb. jaar '71	77.5	200	19.4	50	2.3	6	0.8	2	0	0	258
geb. jaar '70	66.7	276	27.1	112	5.8	24	0.5	2	0	0	414
geb. jaar '69	48.9	221	37.4	169	10.4	47	3.1	14	0.2	1	452
geb. jaar '68	36.1	203	39.1	220	16.5	93	7.7	43	0.5	3	562
Totaal	53.4	900	32.7	551	10.1	170	3.6	61	0.2	4	1686*

* van de leerlingen van één school zijn de leeftijden niet bekend

- ze vinden de school vaker niet leuk (25%, 12% en 7%);
- indien ze niet meer leerplichtig zouden zijn, zouden ze vaker de huidige school verlaten (50%, 42% en 41%), maar ze willen niet significant vaker het onderwijs geheel de rug toekeren (13%, 12% en 19%).

Aan de leerlingen die zeggen wel eens te spijbelen is tevens gevraagd naar de langste periode die men achter elkaar ongeoorloofd van school is weggebleven. Hoewel van de meeste spijbelaars geldt dat zij slechts korte tijd achtereen afwezig zijn - slechts een kwart van de spijbelaars is wel eens langer dan één dag ongeoorloofd afwezig geweest - komt langdurig spijbelen nog al eens voor: vijf procent van de spijbelaars is wel eens langer dan een week van school gebleven.

4.2 Motieven om te spijbelen

In de vragenlijst konden de respondenten kiezen uit tien voorgedrukte motieven voor het spijbelen en één open antwoordmogelijkheid. Van deze laatste mogelijkheid is veel gebruik gemaakt. Hierbij zijn overwegend antwoorden genoemd zoals 'geen zin', 'balen van de school' en 'hekel aan gym'. De leerlingen konden de drie belangrijkste redenen aangeven. De meest genoemde reden om te spijbelen is desinteresse voor bepaalde vakken. Daarna wordt het hebben van tussenuren veel genoemd, waardoor de leerling niet op school wil blijven.

Totaal beschouwd heeft ongeveer twee derde van de genoemde motieven te maken met schoolkenmerken en de overige met

meer individuele en/of praktische zaken (zie Tabel 2).

Tussen motieven die incidentele en structurele spijbelaars noemen bestaan geen significante verschillen.

4.3 Activiteiten en contacten van spijbelaars

Aan de leerlingen is gevraagd waar zij het vaakst naar toe gaan als ze spijbelen. Ook hierbij konden drie antwoord-categoriën worden onderstreept. In tegenstelling tot wat men wellicht verwacht, blijken spijbelaars meestal gewoon thuis te zijn. Meer dan de helft van de leerlingen (54%) geeft dit als eerste keus aan bij de vraag waar men het vaakst heen gaat als men spijbelt (zie Tabel 3). Ook afgezien van de rangorde van de antwoorden blijkt dit de plaats die het meest wordt genoemd: ongeveer één van de vier maal.

Maar ook door de stad zwerven, de tijd op straat doorbrengen wordt vaak genoemd: ruim één van de vijf keer. In mindere mate brengt men de tijd door bij vrienden thuis of gaat men winkelen of de markt op. Dagdisco's of café's worden relatief weinig bezocht, jongerencentra nog minder.

Dat men vaak naar huis gaat als men spijbelt betekent nog niet dat men thuis ook op de hoogte is van het ongeoorloofd schoolverzuim. Op de vraag 'Aan wie vertel je dat je spijbelt?' geeft ongeveer één van de vijf spijbelaars te kennen dit aan niemand te vertellen. Deze 'stille spijbelaars' zijn overwegend LBO-leerlingen. Vooral vrienden of vriendinnen worden in vertrouwen genomen: door twee van de drie spijbelaars. Klasgeno-

Tabel 2 Redenen spijbelen (eerste, tweede en derde keuze)

Redenen spijbelen	aantal keer genoemd	1ste keuze	2e keuze	3e keuze
1. desinteresse sommige vakken	490	16,9% (135)	26,7% (214)	17,6% (141)
2. zelf genoemde reden*	437	35,1% (281)	9,5% (76)	10,0% (80)
3. niet willen wachten i.v.m. tussenuren	302	11,6% (93)	14,1% (113)	12,0% (96)
4. 'school soms net een gevangenis'	272	16,7% (134)	7,5% (60)	9,8% (78)
5. slecht contact met leraren	218	4,1% (33)	11,0% (88)	12,1% (97)
6. te druk met andere dingen	210	8,5% (68)	10,4% (83)	7,4% (59)
overigen	176	6,3% (54)	7,8% (63)	7,4% (59)
geen antwoord	296	0,4% (3)	13,0% (104)	23,7% (189)
	2401	100 % 801	100 % 801	100 % 799

* De zelf genoemde redenen bestaan voornamelijk uit: 'geen zin', 'lekker uitslapen', 'balen van school', 'hekel aan gym'.

Tabel 3 Lokatie spijbelen (1ste, 2de en 3de keuze)

Lokatie spijbelen	aantal keren genoemd	1ste keuze	2e keuze	3e keuze
1. naar huis	572	54.2% (432)	9.4% (75)	8.2% (65)
2. de stad in, de straat op	498	15.8% (126)	29.2% (233)	17.5% (139)
3. naar vrienden thuis	244	7.1% (57)	14.4% (115)	9.1% (72)
4. markt/winkel	199	3.4% (27)	10.8% (86)	10.8% (86)
5. anders*	166	8.9% (71)	5.1% (41)	6.8% (54)
6. op school blijven	141	4.0% (32)	5.0% (40)	8.7% (69)
7. disco/café	138	4.8% (38)	6.4% (51)	6.2% (49)
8. de stad uit	34	0.6% (5)	4.0% (8)	2.6% (21)
9. naar 't Vliet**	23	0.8% (6)	0.6% (5)	1.5% (12)
10. naar het JOL**	10	0.0% (0)	0.5% (4)	0.8% (6)
geen antwoord	363	0.5% (4)	17.4% (139)	27.7% (220)
	2388	100 % (798)	100 % (797)	100 % (793)

* bij 'anders' worden uiteenlopende lokaties genoemd zoals: naar 'familie', 'op vakantie' en namen van bepaalde winkels of personen

** jongerencentra in Leeuwarden

ten in mindere mate (door één van de drie), broers/zussen en moeder of vader nog minder (achtereenvolgens door 24,22 en 12%). Leraren worden slechts bij hoge uitzondering op de hoogte gesteld (door 0,5% van de leerlingen).

Verreweg de meeste spijbelaars spijbelen alleen (60%) of met klasgenoten (33%). Slechts in enkele gevallen spijbelt men samen met scholieren of vrienden van een andere klas of school (6%).

4.4 Strategie van de leerling ten aanzien van school en de reactie van school

De leerling staat voor de keuze al of niet een reden voor zijn/haar afwezigheid te geven. Is de kans op ontdekking van het verzuim zeer gering dan kan de leerling het risico nemen ongemeld afwezig te zijn. In ongeveer twee derde van de gevallen geven spijbelaars een reden op voor hun afwezigheid, één op de drie keer gebeurt dit niet.

Als een reden voor afwezigheid wordt gegeven is die volgens de leerling in ongeveer een derde van de gevallen de werkelijke reden, twee op de drie keer wordt ongeoorloofd verzuim gemaskeerd. Structurele spijbelaars maskeren vaker dan incidentele spijbelaars.

Volgens de leerlingen weet de school slechts één van de acht keer het spijbelen te ontdekken. Bij ontdekking volgt in twee derde van de gevallen straf, bijvoorbeeld een

vrije middag terugkomen, in 16% van de gevallen reageert de school volgens de leerlingen niet, in één van de vijf gevallen toont de school begrip.

Opvallend is dat LBO-scholen vaker reageren op spijbelen dan AVO-scholen: er volgt vaker straf, maar er is ook vaker begrip, zo zeggen de leerlingen. Ongeveer de helft van de spijbelaars zegt niet te weten of ongeoorloofd verzuim op school administratief wordt bijgehouden, 43% denkt van wel, 5% denkt van niet.

In de tweede fase van het onderzoek zijn de hier gerapporteerde gegevens over spijbelen aan de scholen voorgelegd en zijn naar aanleiding hiervan ook aan de scholen vragen gesteld over spijbelen en hun reactie op het spijbelen van hun leerlingen.

De scholen verschillen aanzienlijk in registratiesystemen van verzuim en in hun reactie op ongeoorloofd schoolverzuim. Sommige scholen reageren snel, andere pas na enkele dagen. Elk registratiesysteem kent hiaten, daarvan zijn niet alleen de leerlingen maar ook de scholen zich bewust. Al menen de scholen dat zij spijbelen vaker ontdekken dan de leerlingen zeggen.

Incidenteel spijbelen wordt door de meeste scholen niet als problematisch ervaren. Bij ontdekking blijft het meestal bij een gesprek en/of straf. Overigens wordt in de lagere klassen vaker op spijbelen gereageerd dan in de hogere. Naarmate de leerling ouder is

wordt hij/zij zelf meer verantwoordelijk gesteld voor het aan- en afwezig zijn. L.B.O.-scholen reageren vaker op spijbelen dan AVO/VWO-scholen, deze laatste leggen meer de nadruk op de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen en de ouders.

Bovenstaande gegevens doen veronderstellen dat de in 4.1 geconstateerde verschillen in frequentie van spijbelen mede bepaald worden door de houding en reactie van scholen.

Vrijwel alle scholen wijzen erop dat structureel spijbelen het onderwijsleerproces verstoort, hetgeen resulteert in slechtere schoolprestaties. Dit kan weer aanleiding zijn tot spijbelen. Wat oorzaak en wat gevolg is blijkt niet altijd duidelijk: leerproblemen en slechte prestaties worden ook vaak als oorzaak van spijbelen genoemd.

Het is opvallend dat de oorzaken van structureel spijbelen door de scholen hoofdzakelijk bij de leerlingen en/of de thuissituatie worden gelegd, schoolfactoren zijn weinig genoemd. Het is duidelijk dat de perceptie van de scholen radicaal afwijkt van die van de spijbelaars, die als motieven voor spijbelen vooral aspecten van de school noemen, zie 4.2.

5 Resultaten, verdere analyse

5.1 Inleiding

In de vorige paragraaf zijn bij de beschrijving van omvang en aard van het spijbelen al enige achtergronden ervan geschetst.

Zoals in paragraaf 2 vermeld, wordt spijbelen, evenals voortijdig schoolverlaten, wel beschouwd als een vorm van afstoting uit het onderwijs. Verklaringen hiervoor worden niet langer uitsluitend gezocht bij de leerlingen, bijvoorbeeld een tekort aan motivatie of intelligentie, ook kenmerken van de school worden ter verklaring genoemd (o.a. Berdowski, 1984). Deze kenmerken van de school zullen mede bepalen hoe positief of negatief de leerling de school beoordeelt en beleeft. In deze visie op afstoting uit het onderwijs liggen negatieve schoolbeleving en spijbelen in elkaars verlengde. De determinanten ervan zouden dan ook goeddeels dezelfde moeten zijn. Hieronder worden de determinanten van schoolbeleving en spijbelen met behulp van multiple regressieanalyse beschreven.

De keuze voor multiple regressieanalyse is op verschillende overwegingen gebaseerd. Aangezien een aantal van de in de analyse opgenomen variabelen strikt genomen ordinaal van aard is, had ook gekozen kunnen worden voor meervoudige kruistabellen of logit-analyse. Hoewel het aantal respondenten de laatstgenoemde analyse zeker tot een aantrekkelijk alternatief maakt, is het grote aantal variabelen dat bij deze exploratieve verdere analyse is opgenomen hierbij duidelijk een bezwaar. Verder is aangetoond, o.a. in studies van Labovitz (1967), dat de invloed van het meetniveau van de variabelen niet moet worden overschat. Dit neemt niet weg dat bij gebruik van ordinaal gemeten variabelen in multiple regressieanalyse de proportie verklaarde variantie enigszins in negatieve zin kan worden beïnvloed.

Tevens kan zich bij multiple regressieanalyse het probleem voordoen dat onafhankelijke variabelen hoog met elkaar correleren. Zeker als deze variabelen ongeveer even sterk met de afhankelijke variabele correleren, kan dit tot gevolg hebben dat de variabele met de iets hogere correlatie een groot gewicht krijgt en de andere als niet significante voorspeller wordt aangemerkt.

Bij een andere steekproef zouden de resultaten precies omgekeerd kunnen zijn. Dit risico is in dit onderzoek gering omdat hoge correlaties tussen de onafhankelijke variabelen ($> .50$) niet voorkomen. Bovendien is een dergelijke omkering bij het grote aantal respondenten onwaarschijnlijk. De doorgaans lage correlaties tussen de onafhankelijke variabelen maakt het ook niet wenselijk bepaalde variabelen samen te voegen (somscore of principale component), maar pleit ervoor de interpretatie te geven in termen van de afzonderlijke variabelen.

Niettemin zou het interessant zijn voor een LISREL-analyse te kiezen. Hiervan is afgezien mede op basis van de overweging dat hierbij het materiaal nog aan strengere criteria zou moeten voldoen dan bij multiple regressieanalyse.

5.2 Schoolbeleving en spijbelen

In de eerste regressieanalyse is als criterium variabele voor schoolbeleving vraag 25 uit de lijst genomen (Wat vind je van deze school?). Als predictoren zijn de volgende variabelen gebruikt: leeftijd, geslacht,

schooltype, opleidingsniveau vader en moeder, relatie met ouders, schoolinteresse ouders, doublures in lager- en voortgezet onderwijs, schoolwisseling in voortgezet onderwijs, tevredenheid, geluk, voornemen de school af te maken, belang van diploma's en toekomstvisie.

Van de vijftien predictoren blijken negen een significante bijdrage te leveren aan de voorspelling van schoolbeleving. Samengevat zijn de resultaten als volgt weer te geven: naarmate de leerling gelukkiger is, meer belang ziet van diploma's, jonger is, een betere relatie met zijn ouders heeft, meer het voornemen heeft school af te maken, een meisje is in plaats van een jongen, niet gedoubleerd heeft in v.o., meer tevreden is, ouders heeft die meer geïnteresseerd zijn in school, beleeft hij/zij de school positiever. Deze negen predictoren geven een multiple correlatie van .35 met schoolbeleving. In Tabel 4, kolom 1, zijn de beta-gewichten vermeld. Deze geven een indruk van het relatieve belang van de verschillende predictoren: hoe hoger de waarde des te meer draagt de betreffende predictor bij aan de voorspelling. Bovenstaande volgorde van de predictoren is

die waarin deze bij de stapsgewijze procedure in de analyse zijn betrokken.

Opmerkelijk is dat zeer uiteenlopende variabelen van invloed zijn op schoolbeleving. In een tweede analyse zijn, naast bovengenoemde predictoren, ook variabelen betreffende de school en sociale contacten opgenomen: de mate waarin de leerling zich serieus genomen voelt door medeleerlingen enerzijds en leraren en directie anderzijds, de mate waarin inspraak wordt ervaren, het eigen oordeel over de capaciteiten om de opleiding af te maken, de houding t.a.v. slechte schoolprestaties, de aandacht van school door de leerling ervaren, het eigen oordeel over al of niet meekunnen op school en de inzet op school (hard werken).

Bij deze analyse blijken elf van de 23 predictoren als significante voorspeller van schoolbeleving naar voren te komen, de multiple correlatie is .47.

Van de negen predictoren uit de eerste analyse zijn er vijf ook hier significant: leeftijd, belang van diploma's, geluk, relatie met de ouders en doublures in het voortgezet onderwijs. De overige predictoren hebben te maken met de school en het functioneren van

Tabel 4 Resultaten regressie-analyses

predictor	afhankelijke variabele	school- beleving		spijbe- len	
		1	2	1	2
leeftijd		.12	.08	-.31	-.27
seks		.07		-.06	
schooltype				.18	.17
relatie met ouders		-.10	-.07	.15	.11
schoolinteresse ouders		-.05		.08	
doubluren in v.o.		.08	.06	-.10	-.06
tevredenheid		.08			
geluk		.09	.08		
voornemen school af te maken		-.09			
belang van diploma's		.12	.09	-.10	
<hr/>					
serieus genomen door leraren/directie		×	-.10	×	.06
inspraak op school		×	.19	×	.08
inzet op school		×	-.10	×	.18
houding t.a.v. slechte schoolprestaties		×	-.08	×	.09
meekunnen op school		×	-.07	×	
aandacht van school		×	-.17	×	.05
<hr/>					
het leuk vinden op school		×	×	×	-.10

× = predictor niet in analyse opgenomen. Verder zijn alleen de Beta-gewichten opgenomen van de variabelen die een significante bijdrage aan de voorspelling leveren.

de leerling op school. Van deze laatste predictoren zijn de resultaten als volgt weer te geven: naarmate de leerling meer aandacht krijgt van school, meer inspraak heeft op school, zich meer inzet (harder werkt), meer serieus genomen wordt door leraren/directie, meer bezorgd is over slechte schoolprestaties, meer het gevoel heeft mee te kunnen op school, beleeft hij/zij de school positiever (zie Tabel 4, kolom 2).

Als criteriumvariabele voor spijbelen is de vraag genomen, waarmee is vastgesteld hoe regelmatig de leerling spijbelt. Als predictoren zijn dezelfde variabelen gebruikt als in de eerste analyse voor schoolbeleving. Samenget: naarmate de leerling ouder is, een slechtere relatie heeft met zijn ouders, een 'hoger' schooltype bezoekt, minder het belang ziet van diploma's, gedoubleerd heeft in het v.o., ouders heeft die minder geïnteresseerd zijn in school, een jongen is in plaats van een meisje, spijbelt hij/zij vaker (zie Tabel 4, kolom 3).

Deze zeven predictoren geven een multiple correlatie van .45. Evenals bij schoolbeleving valt op dat zeer uiteenlopende variabelen van invloed zijn op spijbelen.

Dat schoolbeleving en andere aspecten van school ook van belang zijn blijkt uit de tweede regressieanalyse. Hierbij zijn dezelfde predictoren gebruikt als in de tweede analyse van schoolbeleving. Ook de algemene vraag naar schoolbeleving (vraag 25) is als predictor opgenomen.

In deze regressieanalyse komen tien significante predictoren naar voren, die een multiple correlatie van .51 met spijbelen te zien geven.

Aan de eerste analyse voor spijbelen is nog toe te voegen: naarmate een leerling zich minder inzet (minder hard werkt), het minder leuk vindt op school, minder bezorgd is over slechte schoolprestaties, meer inspraak heeft op school, minder serieus genomen wordt door leraren/directie, minder aandacht krijgt van school, spijbelt hij/zij vaker (zie Tabel 4, kolom 4).

5.3 *Vergelijking schoolbeleving en spijbelen*

Het is instructief de resultaten met betrekking tot schoolbeleving en spijbelen nader te vergelijken. Een eerste constatering is de grote overeenkomst in resultaten. In de eerste

analyse komen zowel voor schoolbeleving als spijbelen de volgende significante predictoren naar voren: leeftijd, geslacht, relatie met ouders, schoolinteresse ouders, doublures in v.o. en belang van diploma's. In de tweede analyse komen grotendeels dezelfde aspecten naar voren als belangrijke voorspellers. Bovendien is de richting van de samenhang steeds dezelfde met uitzondering van de variabele 'inspraak op school'. Kortom, negatieve schoolbeleving en veelvuldig spijbelen worden voor een groot deel door dezelfde factoren beïnvloed.

Toch zijn er ook verschillen. Tevredenheid en geluk zijn wel van invloed op schoolbeleving maar niet op spijbelen. Schooltype is niet van invloed op schoolbeleving wel op spijbelen. Het gevoel mee te kunnen op school en het voornemen de school af te maken is wel van invloed op schoolbeleving, niet op spijbelen. Dit zou erop kunnen wijzen dat spijbelen meer door sociaal-emotionele aspecten van school wordt beïnvloed dan door waargenomen cognitieve tekorten.

6 *Discussie*

In paragraaf 4 is geconstateerd dat spijbelaars en scholen aanzienlijk verschillen in de motieven of oorzaken die zij voor spijbelen aangeven. Spijbelers noemen voornamelijk aspecten van school, de scholen wijzen vooral op leerlingkenmerken en milieufactoren. Ook Berdowski (1983) stelde in haar onderzoek bij 101 scholen voor voortgezet onderwijs in Amsterdam de vraag naar oorzaken van spijbelen, schoolwisseling en uitval in het onderwijs. Bijna alle scholen (99%) noemen leerlingfactoren, ongeveer twee derde (62%) noemt milieufactoren en slechts ruim een derde (38%) noemt schoolkenmerken. Berdowski stelt dan ook dat scholen sterk de neiging hebben de problematiek te individualiseren. Dit blijkt bijvoorbeeld duidelijk uit het gegeven dat demotivatie door 59% van de scholen als leerlingkenmerk wordt genoemd, terwijl slechts 11% van de scholen van mening is dat het leerstofaanbod demotiverend werkt.

Dergelijke verschillen in perceptie zijn in de sociale psychologie bekend als 'de fundamentele attributiefout' (bij het toeschrijven

van oorzaken zal eerder de persoon verantwoordelijk worden gesteld voor zijn gedrag dan de omgeving of de omstandigheden waaronder het gedrag optreedt) en 'actor-observer' verschillen in attributie processen (de persoon zelf zal juist zijn gedrag eerder aan de situatie of de omstandigheden toeschrijven dan aan zichzelf).

Ook al zijn deze vertekeningen wel te verklaren, dat neemt niet weg dat er consequenties aan verbonden worden. De scholen noemen bij de vraag naar oplossingen voor de problematiek nauwelijks veranderingen in het onderwijs. Het meeste succes verwachten scholen van leerlingbegeleiding, dit geldt zowel voor de scholen in het Leeuwarder onderzoek als in het onderzoek van Berdowski.

In paragraaf 5 wordt een beeld geschetst van de mogelijke oorzaken van spijbelen: zowel leerling-, milieu-, als schoolkenmerken blijken van belang. Wel dient opgemerkt dat, inherent aan de wijze van onderzoek, de schoolkenmerken indirect zijn gemeten. Het betreft hier de perceptie van de leerlingen van verschillende aspecten van school. Anderzijds kan worden verondersteld dat niet zo zeer de objectieve schoolkenmerken, maar juist de subjectieve waarneming ervan van invloed zal zijn op het gedrag van de leerling.

In 5.3 is reeds gewezen op de grote overeenkomst in determinanten van spijbelen en schoolbeleving. Indien zou blijken dat dezelfde determinanten eveneens van invloed zijn op voortijdig schoolverlaten, dan zou enige steun gevonden zijn voor de opvatting dat spijbelen en voortijdig schoolverlaten onderdeel zijn van hetzelfde afstotingsproces (zie 2.1).

Het recente onderzoek in Nederland naar voortijdig schoolverlaten is in dit verband van belang. Hieruit blijkt dat evenals bij spijbelen zowel leerling-, milieu- als schoolkenmerken van invloed zijn. Voortijdig schoolverlaters komen vaker uit een onvolledig gezin dan leerlingen die niet voortijdig van school gaan (Bot en Sluys, 1975; Venema en Zuure, 1975 en Andries en Vogels, 1981). Voortijdig schoolverlaters hebben ook vaker broers of zussen die ongediplomeerd van school zijn gegaan (o.a. Groothuis en Van Mildert, 1984). De schoolloopbaan van voortijdig schoolverlaters verloopt

minder voorspoedig dan die van de reguliere leerlingen; zij doubleren vaker in het lager en voortgezet onderwijs en veranderen vaker van schooltype, meestal betekent dit 'afstromen' naar een 'lager' schooltype (Mooij, 1979; Andries en Vogels, 1981). Schoolbeleving en de beoordeling van het eigen functioneren op school blijken eveneens van belang. Hermans (1983) wijst erop dat voortijdig schoolverlaters een negatiever beeld van hun eigen bekwaamheid hebben en zich minder vaak in staat achten de huidige school af te maken. Tot slot wordt vaak vermeld dat voortijdig schoolverlaters toen zij nog op school zaten veelvuldig spijbelden (o.a. Berdowski, 1983; Groothuis en Van Mildert, 1984 en Vonk et al., 1984).

Het is duidelijk dat de hiervoor beschreven leerlingen die frequent spijbelen veel kenmerken met voortijdig schoolverlaters gemeen hebben. Vergaande conclusies kunnen op grond van deze constatering echter niet getrokken worden. Hiervoor zijn de empirische gegevens te fragmentarisch. Longitudinaal schoolloopbaanonderzoek waarin uitvoerig aandacht wordt geschonken aan frequentie, aard en achtergronden van spijbelen en voortijdig schoolverlaten is dan ook zeer gewenst. Op basis van dergelijk onderzoek zou tevens gepoogd kunnen worden een onderscheid te maken tussen vormen van spijbelen die wel en die niet bedreigend zijn voor de schoolloopbaan. Er blijken immers ook verschillen te zijn tussen voortijdig schoolverlaters en leerlingen die veelvuldig spijbelen. De hierboven door Hermans genoemde factoren blijken wel op schoolbeleving en niet op spijbelen (zie 5.2) van invloed. Ook andere factoren, bijvoorbeeld beroeps- en opleidingsniveau van de ouders, zijn waarschijnlijk meer van invloed op voortijdig schoolverlaten dan op spijbelen. Niet geheel duidelijk is welke invloed schoolkenmerken in dit verband hebben. Dat bijvoorbeeld de reactie van school belangrijk is blijkt o.a. uit de in 4.4 beschreven resultaten. Bijlsma et al. (1984) hebben tenminste één vorm van structureel spijbelen beschreven die niet bedreigend voor de schoolloopbaan behoeft te zijn (zie 2.2). Ook het incidenteel spijbelen, dat bij een derde van de Leeuwarder volledig leerplichtige leerlingen voorkomt, lijkt weinig problematisch te zijn.

Verder onderzoek zou zich ook kunnen

richten op de vraag waarom sommige leerlingen wel en andere niet spijbelen. Want al blijkt spijbelen redelijk te voorspellen (zie 5.2), veel variantie blijft onverklaard. Het is dan ook jammer dat Bijlsma et al. geen vergelijkingsgroep niet-spijbelers hebben onderdvaard. Nu blijft onduidelijk of er verschillen zijn in de weerstanden tegen de schoolse voorwaarden voor leren tussen spijbelaars en niet-spijbelers of dat zij verschillend reageren op of omgaan met deze weerstanden.

Noten

1. Het onderzoek is door de Subfaculteit Sociale Wetenschappen Leeuwarden uitgevoerd in opdracht van de door B & W van de gemeente Leeuwarden ingestelde Werkgroep Voortijdig Schoolverlaten. Het onderzoek is gefinancierd door het Füns Universitaire Festiging Fryslân. Doel van het onderzoek is het ontwikkelen van praktische richtlijnen, maatregelen en voorzieningen (of aanbevelingen hiertoe) die het voortijdig schoolverlaten van leerplichtige jongeren zo veel mogelijk kunnen beperken en die een samenhangend beleid met betrekking tot voortijdig schoolverlaters in Leeuwarden mogelijk maken (zie ook Jaspers et al. 1984).

Literatuur

- Andries, F. & T. Vogels, *Zonder diploma van school, voortijdig schoolverlaters in de Leidse regio*. Leiden: Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg, 1981.
- Berdowski, Z., *Afstoting uit het Amsterdamse onderwijs*. Amsterdam: Afdeling 'Bestuursinformatie van de gemeente Amsterdam, 1983.
- Bot, B. W. & J. P. Sluys, *Een onderzoek naar de achtergronden van leerlingen voor wie een ont-heffing is aangevraagd ingevolge art. 3 lid 3a van de leerplichtwet*. Rotterdam: G.G. en G.D., 1975.
- Bijlsma, K., F. Wilders, J. Rienks, H. Woldberg & R. Hut, *Spijbelen en discipline in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: vakgroep Verzorgings-sociologie, Sociologisch Instituut, Universiteit van Amsterdam, 1984.
- Bijlsma, K. & T. Wilders, 'Ik zorg er wel voor dat het niet te zwaar wordt'. Spijbelen en andere strategieën van leerlingen. *Jeugd en samenleving*, 1985, 15, 37-48.
- Calcar, C. van, T. Frieling & J. Mastik (red.), *De school, een wissel tussen leven en werk, opstellen over voortijdig schoolverlaters*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.
- Dool, P. C. van den & J. K. Koppen, *Voortijdig schoolverlaten in Rijnmond*. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijs-research, 1984.
- Groothuis, H. J. J. & J. C. van Mildert, Push- en pullfactoren bij voortijdige schoolverlaters uit het middelbaar onderwijs. In: C. van Calcar, T. Frieling & J. Mastik (red.), *De school, een wissel tussen leven en werk, opstellen over voortijdig schoolverlaters*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.
- Hermans, J. J., *Niet-voortgezet onderwijs, voortijdig schoolverlaten in het Algemeen Voortgezet Onderwijs, omvang, aard en voorspelbaarheid*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Jager, H. B. & M. G. Verhoeven, *Uitgeschreven..! afgeschreven..? Aard en aanpak van het tussentijds schoolverlaten*. Assen: Stichting Vakonderwijs Drenthe, 1983.
- Jaspers, J. P. C., H. A. W. Schut, A. de Keijser, J. W. Gunnink & F. A. H. Hüsken, Van school gaan. *Verslag van een onderzoek in Leeuwarden naar de problematiek rondom het voortijdig schoolverlaten in het voortgezet onderwijs. Deelverslag 1*. Leeuwarden: Subfaculteit Sociale Wetenschappen, 1984.
- Labovitz, S., Some observations on measurements and statistics. *Social Forces*, 1967, 56.
- Mooij, T., *Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het LBO, MAVO, HAVO en VWO*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1979.
- Venema, E. & J. A. C. Zuure, *Dropouts, een empirische studie naar het voortijdig schoolverlaten*. Groningen: Sociologisch Instituut, 1975.
- Vonk, G. J. M., J. M. van Splunter, H. A. L. Mintjes, H. J. M. Spanjaard & U. J. van der Wal, *Voortijdig schoolverlaten in de gemeente Groningen*. Groningen: Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, 1984.
- Zijlstra, M. (red.), *Schoolverzuim... ons een zorg. Een rapport over schoolverzuim en wat je eraan kunt doen*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 1984.

Curricula vitae

- J. P. C. Jaspers (1949), studie psychologie Universiteit van Amsterdam, promotie 1980. Sinds 1980 verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen, werkzaam bij de Subfaculteit Sociale Wetenschappen Leeuwarden. Verricht onderzoek naar voortijdig schoolverlaten.
- H. A. W. Schut (1957), A. de Keijser (1958), studie welzijnsvraagstukken Rijksuniversiteit Groningen. Sinds 1984 verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen, werkzaam bij de Subfaculteit Sociale Wetenschappen Leeu-

warden. Verricht onderzoek naar voortijdig schoolverlaten.

J. W. Gunnink (1958),

F. A. H. Hüsken (1960), studie welzijnsvraagstukken Rijksuniversiteit Groningen. Was in 1984 als stagiaire verbonden aan het onderzoek naar voor-

tijdig schoolverlaten in Leeuwarden.

Adres: Subfaculteit Sociale Wetenschappen Leeuwarden, Rengerslaan 10, 8917 DD Leeuwarden.

Manuscript aanvaard 27-8-'85

Summary

Jaspers, J. P. C., H. A. W. Schut, A. de Keijser, J. W. Gunnik, F. A. H. Hüsken. 'Truancy and evaluation of secondary school'. *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, 61-73.

In this paper frequency, motives and other aspects of truancy and its relationship to evaluation of school by pupils of secondary schools are described. Two views on truancy are distinguished: truancy as a signal of alienation from secondary education, i.e. truancy as a precursor of early school-leaving, and truancy as a coping mechanism used by pupils.

Questionnaires are completed by 1745 pupils, age 12 to 16, in the provincial town Leeuwarden. The opinions of 28 schools are asked for too.

54% of the pupils never plays truant, 33% occasionally and 14% regularly. Pupils regularly absent differ from the others with respect to family backgrounds, schoolcareer, and evaluation of school. Asked for the causes of truancy, pupils mostly mention causes, which refer to the school; the schools emphasize characteristics of the pupils and family backgrounds. Multiple regression shows that a negative evaluation of the school and truancy are determined by the same predictors.