

**Spijbelen aan het einde van het basisonderwijs
en het begin van het voortgezet onderwijs.**

**De invloed van sociale bindingen, zelfcontrole
en doelverschuivingen.***

Frank Tinga

Augustus 2006

Doctoraalscriptie Sociologie

Rijksuniversiteit Groningen

Begeleider: dr. D.R. Veenstra

Referent: prof. dr. S.M. Lindenberg

* Deze doctoraalscriptie is gebaseerd op TRacking Adolescents' Individual Lives Survey (TRAILS). Deelnemende instellingen aan TRAILS zijn verscheidene disciplinegroepen van de Rijksuniversiteit Groningen, het Erasmus Medisch Centrum Rotterdam, de Radboud Universiteit Nijmegen, de Universiteit Leiden en het Trimbos instituut. TRAILS wordt financieel ondersteund door NWO (GB-MW 940-38-011, GB-MAGW 480-01-006, GB-MAGW 457-03-018, GB-MAGW 175.010.2003.005, ZonMw 100-001-001 Geestkracht Programma, ZonMw 60-60600-98-018), het Ministerie van Justitie (WODC) en de deelnemende instellingen.

Voorwoord

In deze afstudeerscriptie doe ik verslag van een onderzoek naar vroegtijdig spijsbelen bij een groep kinderen die vanaf het einde van het basisonderwijs tot het begin van het voortgezet onderwijs gevolgd is.

Dit voorwoord wil ik gebruiken om diverse mensen te bedanken die in het proces van afstuderen een rol hebben gespeeld. Omdat dit proces op zijn zachtst gezegd nogal over de tijd is gespreid, is het niet verwonderlijk dat ik me verplicht voel om veel mensen bij naam te noemen.

In eerste instantie wil ik mijn ouders bedanken. Op hun onvoorwaardelijke steun heb ik altijd kunnen rekenen. Het is moeilijk om bondig uit te drukken wat jullie allemaal voor mij hebben betekend en betekenen, maar ik denk dat dit een goed teken is.

Drie jaar geleden kreeg ik een relatie met mijn vriendin Marjan. Destijds was ik naast mijn werkzaamheden voor het ABCG ook al met afstuderen bezig. Ik fietste regelmatig van haar ouderlijk huis in Bedum naar Groningen om weer eens met mijn scriptie bezig te gaan. Het was een lange tocht. Marjan, ik wil je bedanken voor je liefde en geduld en ben heel erg blij met je. Ook je ouders wil ik danken voor hun goed gedoseerde interesse. Hetzelfde geldt voor mijn broers Eelco en Vincent, plus Anke natuurlijk.

De keuze voor het onderwerp van mijn scriptie berust niet op toeval. Enkele jaren geleden kwam ik via Rie Bosman in de gelegenheid om stage te lopen bij de Evaluatiegroep voor het onderwijs van het ABCG. Daar heb ik bij mijn eerste onderzoek naar spijsbelen ontzettend aardige en behulpzame mensen en inmiddels ex-collega's leren kennen. Het gaat om Jacqueline, Els, Lianne en Anja. Zelfs toen ik niet meer met hen werkte kon ik nog bij hen op de kamer terecht, en waren ze altijd bereid om mee te denken over het scriptiegebeuren. Ik ga jullie missen. Anja, jou wil ik speciaal nog even bedanken voor je 'supervisie'.

Adrik, Arjen, Bram, Michel, Michiel en Henk wil ik bedanken voor het nodige vertier dat we elke donderdagavond hebben gehad en hopelijk nog lang zullen hebben. Ik hoop dat die flauwe scriptiegrapjes voortaan wel achterwege blijven, maar ben bang dat jullie me er mijn hele leven mee blijven achtervolgen. ("Aaaahh, whatever!")

Ten slotte wil ik een aantal personen van de Vakgroep Sociologie noemen.

René Veenstra is als scriptiebegeleider erg belangrijk geweest. Hij was positief en opbouwend, leverde een aanzienlijke bijdrage aan het structureren van het geheel en hielp mee om bepaalde knopen door te hakken. Bovendien viel me op dat hij zelf ook wel eens een mailtje stuurde om te vragen hoe het ging en mailtjes van mijn kant altijd heel snel en duidelijk beantwoordde.

Rie Bosman en Sietske Waslander wil ik bedanken voor de leuke colleges die zij verzorgden de vele malen dat wij in eerder traject gesprekken voerden.

Het laatste overgebelevende dank gaat uit naar mijn referent Siegwart Lindenberg. Hij dacht mee over de onderzoeksopzet, was een goede mee-lezer en droeg zorg voor een zekere mate van theoretische verfijning. Ik heb het ook gewaardeerd dat ik vlak voor de afronding nog even bij hem terecht kon.

Augustus 2006,

Frank Tinga

Inhoudsopgave

Voorwoord		V
1 Inleiding		1
2 Theorie		7
	2.1 Controlebenadering:bindingstheorie en zelfcontrole theorie	7
	2.2 Doelverschuivingsperspectief	9
3 Methode		13
	3.1 Steekproefselectie en gegevensverzameling	13
	3.2 Meetinstrumenten	14
	3.3 Analyses	17
4 Resultaten		19
	4.1 Prevalentie en ontwikkeling van spijbelen	19
	4.2 Controlebenadering: univariate analyses	19
	4.3 Controlebenadering: multinomiale logistische regressie analyse	21
	4.4 Het doelverschuivingsperspectief en discontinuïteiten in spijbelen	23
5 Discussie		27
Literatuur		31

1 Inleiding

Spijbelen mag niet. Evenals in veel andere landen schrijft de Nederlandse Leerplichtwet (1969) voor dat alle kinderen die in Nederland wonen naar school moeten gaan. Kort samengevat motiveert de overheid deze regel door te stellen dat het voor jongeren van belang is dat zij zich optimaal ontwikkelen, terwijl ook de samenleving baat heeft bij zoveel mogelijk goed opgeleide en op de arbeidsmarkt voorbereide burgers (zie: Inspectie van het onderwijs, 2004; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 1999). Kinderen moeten naar school op de eerste dag van de nieuwe maand na hun vijfde verjaardag. De volledige leerplicht duurt tot en met het schooljaar waarin jongeren zestien worden. Het daaropvolgende schooljaar zijn zij partieel leerplichtig en moeten zij -enkele gevallen uitgezonderd- minimaal twee dagen per week onderwijs volgen. Het niet volgen van onderwijs (schoolverzuim) is ongewenst, maar wordt onder bepaalde voorwaarden (ziekte, belangrijke gebeurtenissen) toegestaan. Soms besluiten leerlingen om zonder geldige reden uit lessen weg te blijven; er is dan sprake van spijbelen.

Spijbelen is een politiek thema dat sinds de jaren negentig steeds meer prioriteit lijkt te hebben gekregen. Dat komt mede door de toegenomen aandacht voor de aanpak van voortijdig schoolverlaten (zie: Dekkers, 2003: 11). Van voortijdig schoolverlaten is sprake wanneer een jongere niet meer naar school gaat en niet in het bezit is van een startkwalificatie. De leerplicht is voor het Ministerie van OCW (1999) een belangrijk instrument om schooluitval onder jongeren te voorkomen; zelfs zo belangrijk dat de ministerraad onlangs heeft ingestemd met een maatregel waarbij de volledige leerplicht voor jongeren zonder startkwalificatie vanaf 1 augustus 2007 wordt verlengd tot de achttiende verjaardag (Rijksvoorlichtingsdienst, persbericht 28 april 2006). Spijbelen kwam de afgelopen jaren geregeld in het nieuws. Sinds 2004 wordt jaarlijks een 'Dag van de Leerplicht' georganiseerd om spijbelen en voortijdig schoolverlaten onder de aandacht van gemeenten, scholen, ouders en jongeren te brengen. Het NOS Journaal berichtte op 8 november 2005 over een voorstel van PvdA-kamerlid Wolfsen om speciale rechters aan te stellen die hardnekkige spijbelaars binnen een maand zouden moeten bestraffen. Dit zou moeten leiden tot minder voortijdig schoolverlaten en wellicht ook minder jeugdcriminaliteit. Ook de Inspectie van het Onderwijs gaat in het Onderwijsverslag (2005) herhaaldelijk op het thema in.

Of de prevalentie van spijbelen tegelijk met de belangstelling voor het verschijnsel is toegenomen, is moeilijk aan te geven. Het SCP (2003) rapporteert over het 'Scholierenonderzoek' waarbij de spijbelfrequentie sinds 1990 met een tweejaarlijkse interval bij 12-18-jarigen is gemeten. Op grond van de cijfers lijkt het aantal incidentele en hardnekkige spijbelaars tot 2001 geleidelijk te zijn gestegen. Toch is het opmerkelijk dat volgens gegevens van het CBS (2003) slechts 13 procent van de 12-17-jarigen de afgelopen twee maanden had gespijbeld, terwijl het SCP een percentage van 29 procent over enkel de voorafgaande maand vond. De vraag naar een toegenomen prevalentie kan in

nog mindere mate met cijfers aangaande relatief verzuim (Ministerie van OCW, 2004) worden beantwoord. Van relatief verzuim is sprake als een leerplichtige wel bij een school staat ingeschreven, maar zonder geldige reden les- of praktijktijd mist. Het sinds 1995-1996 toegenomen aantal bij gemeenten *gemelde* gevallen van relatief verzuim (waaronder hardnekkig spijbelen, maar ook luxe verzuim) is namelijk voor een onbekend deel het gevolg van extra nadruk op het handhaven van de leerplicht. Bovendien hebben de cijfers betrekking op aantallen en worden geen percentages ten opzichte van de leerplichtige populatie gehanteerd.

Uit talrijke studies uit diverse landen is gebleken dat spijbelen gedurende de hogere leerjaren van het voortgezet onderwijs steeds meer voorkomt en dan geen ongewoon verschijnsel meer is (Farrington, 1980; Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1995; Inspectie van het Onderwijs, 2005; Jones, & Francis, 1995; NIPO, 2002; SCP, 2003; Tinga, Knuver, & Brandsma, 2005; Wagner, Dunkake, & Weiß, 2004). Naarmate leerlingen meer spijbelen neemt de kans op ander probleemgedrag toe. Hardnekkig spijbelen hangt bovendien samen met lagere schoolprestaties en geldt als een voorspeller van voortijdig schoolverlaten en (jeugd)delinquentie (Dijksterhuis & Nijboer, 1984; Farrington, 1980; Fergusson e.a., 1995; Uerz, Portengen en Dekkers, 1999). Uerz en anderen constateerden dat zeer vroegtijdige schoolverlaters in hun laatste schooljaar beduidend meer spijbelden dan niet-schoolverlaters. Van de blijvers spijbelde 3 procent regelmatig tot zeer vaak, tegenover bijna 25 procent van de drop-outs.

Verscheidene onderzoekers hebben getracht om de voorspellers van spijbelen (of absenties) te inventariseren, het gaat hierbij vrijwel altijd om het verzuim van adolescenten (Bos, Ruijters, & Visscher, 1992; Corville-Smith, Ryan, Adams, & Dalicandro, 1998; Duarte, & Escario, 2006; Fergusson e.a., 1995; Fergusson, Horwood, & Shannon, 1986; Lounsbury, Steel, Loveland, & Gibson, 2004; Petrides, Chamorro-Premuzic, Frederickson, & Furnham, 2005; Wagner e.a., 2004). Daarbij valt op dat deze pogingen vooral exploratief van aard zijn en minder theoriegestuurd (zie voor een uitzondering: Wagner e.a., 2004). Hoewel de onderzoeken zich vaak op één of combinaties van diverse domeinen (achtergrond-, persoonlijke en omgevingskenmerken) richten, ontstaat het beeld dat spijbelen veroorzaakt wordt door een samenspel van factoren uit verschillende domeinen (Corville-Smith e.a., 1998; Wagner e.a., 2004).

Zo veel publicaties er over spijbelen in het voortgezet onderwijs zijn, zo weinig zijn er die ingaan op het basisonderwijs. Zeijl, Keuzenkamp en Beker (2004) stellen vast dat in Nederland amper informatie voorhanden is. Volgens cijfers van het Ministerie van OCW (2004) bedroeg het aantal uit het (speciaal) basisonderwijs afkomstige meldingen van relatief verzuim 3.431. Hoewel gevallen van luxe verzuim (zonder toestemming met vakantie) van dit aantal meldingen zijn uitgesloten, is niet bekend in hoeveel gevallen het specifiek om spijbelen ging. Van Veen en Berdowski (2000) telden het verzuim in groep 7/8 van het Amsterdamse basisonderwijs en stelden vast dat ongeveer twee procent van de leerlingen op één of meer van de zes teldagen ongeoorloofd afwezig (exclusief te laat) was geweest.

In Engeland volgde Farrington (1980) de ontwikkeling van spijbelen bij 8-jarige jongens uit een Londense arbeiderswijk. Bijna 6 procent van de onderzoeksgroep werd in het basisonderwijs als spijbelaar betiteld. Het aandeel jongens dat dit etiket later in het voortgezet onderwijs kreeg opgeplakt was ongeveer driemaal zo groot. Farrington vond sterke aanwijzingen dat spijbelen in het basisonderwijs zich bij een deel van de kinderen volhardt in het voortgezet onderwijs. Moffitt (1993: 679) onderscheidt in haar taxonomie van antisociaal gedrag persistent en adolescentiegebonden antisociaal gedrag. Zij beschouwt spijbelen in de preadolescentie als een mogelijke manifestatie van levenslang antisociaal gedrag.

Met deze studie willen we allereerst beschrijven in hoeverre spijbelen aan het einde van het basisonderwijs voorkomt en wat twee tot drie jaar later de stand van zaken is. Daartoe behandelen we de volgende beschrijvende onderzoeksvragen:

- [1] Wat is de prevalentie van spijbelen bij twaalfminners?
- [2] Welk aandeel van hen spijbelt tweeënehalf jaar later nog steeds, welk aandeel is gestopt? Welk aandeel van de kinderen die op 10-11-jarige leeftijd niet spijbelden is daar op 13-14-jarige leeftijd mee gestart?
- [3] Neemt de prevalentie van spijbelen tussen het einde van het basisonderwijs en het begin van het voortgezet onderwijs toe?

Daarnaast willen we verklaren hoe spijbelen vanaf het einde van het basisonderwijs (kinderen van 10-11 jaar) tot stand komt en zich eventueel verder ontwikkelt. Dat doen we aan de hand van twee benaderingswijzen, de controlebenadering en het perspectief van doelverschuivingen.

Binnen de controlebenadering leiden we hypothesen af uit sociale controle theorie oftewel de bindingstheorie (Hirschi, 1969) en de zelfcontrole theorie (Gottfredson en Hirschi, 1990). De *bindingstheorie* schrijft een verhoogde kans op regelovertredend gedrag toe aan zwakke of verbroken bindingen aan vertegenwoordigers (personen, groepen, instituties) van conventionele normen en waarden. Daarmee liggen de verwachte voorspellers van spijbelen voornamelijk in een disfunctionele wisselwerking tussen jongere en omgeving. Hoe meer deze theorie door onze onderzoeksresultaten wordt ondersteund, hoe groter de kans dat vroegtijdig spijbelen kan worden voorkomen als jongeren een goede band met hun ouders en school ontwikkelen en zij in moreel opzicht aan de samenleving gebonden zijn. Het is aannemelijk dat een reactie op spijbelen zich dan moet richten op het herstellen of verstevigen van deze sociale bindingen. Bijvoorbeeld door hulp te geven bij het verbeteren van de relatie met ouders of het tegengaan van schoolproblemen (zie ook: Weerman, 2001: 152). In tegenstelling tot de bindingstheorie reikt de *zelfcontrole theorie* één individueel kenmerk aan als belangrijkste voorspeller: jongeren met een lage zelfcontrole grijpen sneller de gelegenheid aan om hun behoeften te bevredigen op een wijze waarbij de regels niet worden nageleefd. Hoe meer deze

theorie wordt ondersteund, hoe meer de aandacht op kind en gezin moet worden gericht. De ontwikkeling van zelfcontrole zou namelijk vooral in het gezin plaatsvinden en na de kindertijd tot stilstand komen. Ouders zouden voortdurend zicht moeten hebben op, en aandacht hebben voor het gedrag van hun kinderen en consequent reageren op regelovertredingen. Wanneer dat niet gebeurt, zou bijvoorbeeld opvoedingsondersteuning een uitkomst kunnen bieden (zie ook: Weerman, 2001: 152).

Onze intentie is om niet alleen na te gaan in welke mate univariate analyses steun geven aan de aan de bindingstheorie en de zelfcontrole theorie, maar ook welke theorie in een multivariate analyse het sterkst van invloed is op spijbelen. In zijn behandeling van de controlebenadering geeft Weerman (2001) namelijk aan dat onderzoek heeft uitgewezen dat kenmerken van zelfcontrole verschillen in crimineel gedrag voor een kleiner deel kunnen verklaren dan sociale bindingen. We zijn benieuwd of dat ook voor spijbelen het geval is, want Gottfredson en Hirschi beweren dat hun zelfcontrole theorie een volledige verklaring is die andere theorieën overbodig maakt. We willen tevens nagaan tot op welke hoogte kenmerken als sekse, socio-economische status, gezinscompositie en familiale kwetsbaarheid een rol spelen bij spijbelen, en of zij in een multivariaat model met kenmerken uit de controlebenadering een voorspellende waarde hebben.

Met betrekking tot de afhankelijke variabele (spijbelen) beschikken we over informatie aan het einde van het basisonderwijs en aan het begin van het voortgezet onderwijs. Daarom kunnen we een indeling maken in jongeren die tweemaal spijbelaar waren (persistenten), die geen van beide keren spijbelaar waren, die hier na de basisschool mee gestopt zijn en die hier na de basisschool juist mee gestart zijn. Met betrekking tot de onafhankelijke variabelen uit de controlebenadering beschikken we bij deze studie echter slechts over gegevens die aan het einde van het basisonderwijs zijn gemeten. We toetsen dus niet in hoeverre discontinuïteiten (stoppen of starten) in spijbelen een gevolg zijn van versterkte danwel verzwakte sociale bindingen of een toegenomen danwel afgenomen zelfcontrole (voor zover een afname in zelfcontrole überhaupt mogelijk is). In paragraaf 2.1 presenteren we de aan de bindingstheorie en de zelfcontrole theorie ontleende hypothesen. Bij elk van deze hypothesen verwachten we dat de grootste verschillen zich voordoen tussen persistente spijbelaars en niet-spijbelaars. Tussen gestopte en niet-spijbelaars zullen de verschillen kleiner zijn, tussen gestarte en niet-spijbelaars nog kleiner. Deze verwachting is gestoeld op het feit dat alle onafhankelijke variabelen in de preadolescentie zijn gemeten. We denken dat zij daarom beter voorspellen of kinderen in het basisonderwijs spijbelen dan of zij twee tot drie jaar later spijbelen. De rol van beide theorieën uit de controlebenadering staat bij deze eerste verklarende onderzoeksvraag centraal:

- [4] In hoeverre kan het onderscheid tussen niet-spijbelaars en respectievelijk persistente, gestopte en gestarte spijbelaars verklaard worden door sociale bindingen en zelfcontrole?

Praktische redenen verhinderen dat nagegaan kan worden of verschillen in sociale bindingen en zelfcontrole discontinuïteiten in spijbelen (van niet spijbelen in het basisonderwijs naar wel in het

voortgezet onderwijs, en andersom) kunnen verklaren. We introduceren daarom een perspectief dat eerder met enig succes is aangehaald om te trachten te duiden waarom sommige kinderen na de overgang naar de middelbare school gestopt danwel begonnen zijn met het vertonen van veel antisociaal gedrag (Veenstra, Lindenberg, Verhulst, & Ormel, ingediend). De auteurs vonden indirect bewijsmateriaal voor de veronderstelling dat doelverschuivingen aan deze discontinuïteiten ten grondslag liggen.

Stoppers kunnen als gevolg van leermoeilijkheden (mede veroorzaakt door een ongunstig temperament en ongunstige gezinsomstandigheden) op de basisschool in een vicieuze cirkel terechtkomen. In dit proces leidt schoolfalen tot een verschuiving in doelen, waarbij de focus op gepast gedrag en goed meekomen op school verandert in een focus op verliesgevende doelen, vijandigheid en daarmee gepaard gaand gedrag. De uitvloeiselen van deze doelverschuiving leiden op hun beurt tot (meer) afwijzing, falen en antisociaal gedrag. Beredeneerd wordt dat stoppers uit deze cirkel geraken na hun overgang naar de middelbare school, omdat een gewijzigde schoolcontext hen de kans heeft geboden om met een schone lei te beginnen en hun doelen als gevolg van minder falen en afwijzing verschoven zijn in de richting van gepast gedrag en goed meekomen op school.

Starters kunnen in de vroege jaren van het voortgezet onderwijs in een soortgelijke vicieuze cirkel terechtkomen. Verondersteld wordt dat zij op basis van hun temperament en gezinsomgeving tevens ietwat kwetsbaar zijn, maar dat met name negatief ervaren gebeurtenissen (zoals gezinsbreuk en gevallen van ziekte en overlijden) en vroegtijdige lichamelijke volwassenwording een aanleiding vormen tot schoolfalen. Dit falen kan er toe leiden dat zij in een vicieuze cirkel van doelverschuiving, afwijzing en antisociaal gedrag terechtkomen.

We zijn benieuwd in hoeverre dit perspectief van doelverschuiving een verklaring kan bieden voor discontinuïteiten in vroegtijdig spijbelen. Veenstra en anderen (ingediend) zien in hun uiteenzetting ook een rol weggelegd voor temperament en gezinsomgeving, met name als het om continuïteit in antisociaal gedrag gaat. Kinderen die veel antisociaal gedrag blijven vertonen zouden als gevolg van ongunstige omstandigheden niet alleen kwetsbaarder zijn om in een vicieuze cirkel te belanden, maar daardoor ook minder in staat zijn om zich hieruit te bevrijden. Kinderen die weinig tot geen antisociaal gedrag blijven vertonen en niet in een vicieuze cirkel belanden, zouden juist worden beschermd door een onproblematisch temperament (ze beschikken bijvoorbeeld over voldoende zelfcontrole) en zijn in hun gezinsomgeving bevoordeeld op het gebied van socio-economische status, gezinsstabiliteit, ouderlijke psychopathologie, ouderlijke stress en de opvoedingspraktijken van hun ouders. Diverse van deze kenmerken zullen bij onze analyse van de relatie tussen de controlebenadering en spijbelen aan bod komen. Daarom formuleren we bij onze behandeling van het doelverschuivingsperspectief geen expliciete hypothesen om de continuïteit in spijbelen te duiden, maar enkel hypothesen die zich op een verklaring van discontinuïteit richten. De volgende twee verklarende vragen worden in paragraaf 2.2 uitgewerkt tot enkele hypothesen:

- [5] Sommige jongeren stoppen na de overgang naar het voortgezet onderwijs met spijbelen, anderen blijven spijbelen. In welke mate biedt het doelverschuivingsperspectief een verklaring?
- [6] Sommige jongeren starten na de overgang naar het voortgezet onderwijs met spijbelen, anderen houden zich nog steeds afzijdig van spijbelen. In welke mate biedt het doelverschuivingsperspectief een verklaring?

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen maken we gebruik van de eerste twee metingen van TRAILS (TRacking Adolescents' Individual Lives Survey). TRAILS is een prospectieve cohortstudie waarbij preadolescenten in Noord-Nederland met een tweejaarlijkse interval gevolgd worden totdat zij minstens 25 jaar oud zijn. Het onderzoek beoogt de ontwikkeling van de geestelijke gezondheid en de sociale ontwikkeling vanaf de preadolescentie tot in de volwassenheid te beschrijven en verklaren.

Drie voordelen kunnen aan het gebruik van TRAILS worden toegeschreven. Ten eerste kan de tot dusver geringe kennis over de prevalentie van spijbelen op jongere leeftijd worden aangevuld. Ten tweede biedt het prospectieve karakter de mogelijkheid om dezelfde groep jongeren over de tijd te volgen, en daarmee ook de ontwikkeling van spijbelen. Enkele uitzonderingen daargelaten (zie o.a.: Farrington; 1980; Fergusson e.a., 1995; Fogelman, Tibbenham & Lambert, 1980) berust het gros van de eerdere publicaties op cross-sectioneel onderzoek. Ten derde maakt TRAILS gebruik van informatie van verschillende informanten: zelfrapportages, ouders en docenten. Net als andere regelovertrekende gedragingen, die eenmaal geconstateerd tot sancties kunnen leiden, is spijbelen betrekkelijk moeilijk meetbaar. Daarom is het een voordeel dat tijdens beide metingen aan alle drie informanten is gevraagd in hoeverre spijbelen van toepassing was. Vrijwel alle eerdere studies zijn gebaseerd op één of hooguit twee bronnen.

2 Theorie

Alvorens tot de onderzoeksmethodiek over te gaan, worden de in de inleiding aangehaalde theorieën in dit hoofdstuk uitvoeriger beschreven. Op grond van zowel de controlebenadering (2.1) als het doelverschuivingsperspectief (2.2) worden hypothesen geformuleerd.

2.1 Controlebenadering: bindingstheorie en zelfcontroletheorie

Hoewel de controlebenadering oorspronkelijk gericht was op een verklaring van jeugddelinquentie, is zij later ook toegepast op andere vormen van criminaliteit en afwijkend gedrag (Weerman, 2001). Uitgangspunt is niet zozeer de vraag waarom mensen maatschappelijke regels overtreden, maar waarom zij zich daar juist aan houden. Gesteld wordt dat zij door bepaalde mechanismen worden geremd (gecontroleerd) in hun gedrag. De Amerikaanse criminoloog Hirschi is de belangrijkste vertegenwoordiger van de controlebenadering. Hij introduceerde de bindingstheorie (Hirschi, 1969), die volgens Weerman (2001) uitgroeide tot één van de populairste verklaringen van crimineel gedrag. Desondanks heeft dit Hirschi niet weerhouden om zijn ideeën grondig te herzien en met Gottfredson een nieuwe theorie te ontwikkelen: de zelfcontrole theorie (Gottfredson en Hirschi, 1990).

Bindingstheorie

Uit de bindingstheorie zijn verscheidene hypothesen afleidbaar omdat Hirschi (1969: 10) het concept 'binding aan de samenleving' uitlegt aan de hand van vier bindingselementen. Zwakkere gebondenheid op deze elementen zorgt voor minder binding aan de samenleving, waardoor vrijheid ontstaat om af te wijken van de regels. Ter verklaring van vroegtijdig spijbelen hebben we uit twee bindingselementen hypothesen afgeleid. Bij twee bindingselementen hebben we dat niet gedaan omdat geschikte meetinstrumenten niet voorhanden waren of we vonden dat zij minder op de levensfase van de kinderen van toepassing waren.

'Attachment' heeft betrekking op de *emotionele binding* aan ouders, leerkrachten en leeftijdsgenoten. Verondersteld wordt dat hierdoor gevoeligheid voor de opinies en wensen van deze personen ontstaat. Als zij de normen en waarden van de samenleving vertegenwoordigen, wordt het plegen van overtredingen afgeremd, omdat jongeren dan weten dat bepaald gedrag tot teleurgestelde en afkeurende reacties kan leiden. De kans op spijbelen neemt volgens dit uitgangspunt toe naarmate:

- H1a: de emotionele binding aan ouders zwakker is;
- H1b: de emotionele binding aan docenten zwakker is;
- H1c: de emotionele binding aan klasgenoten zwakker is.

'Commitment' (*toewijding*) duidt op de mate waarin jongeren zich toelagen op maatschappelijke levensdoelen en loopbanen, en de mate waarin zij in dit opzicht iets hebben bereikt. De TRAILS-

dataset biedt weinig aanknopingspunten om tot een operationalisatie van maatschappelijke aspiraties en verworvenheden te komen. Bovendien vermoeden we dat deze zaken geen of een zeer geringe rol spelen in de beleving van basisschoolkinderen. Besloten is om geen hypothesen uit dit bindingselement af te leiden.

'Involvement' (*maatschappelijke participatie*) heeft betrekking op de mate waarin jongeren betrokken zijn bij conventionele, maatschappelijk gerichte activiteiten. Hirschi (1969: 21) stelt dat zij hierdoor gebonden zijn aan onder meer tijden, afspraken en plannen, en geen tijd overhouden om de regels te overschrijden. Niet alleen Hirschi zelf, maar ook andere wetenschappers zijn het meest kritisch als het om dit bindingselement gaat (zie: Weerman, 2001). Hirschi zegt dat het erg lastig is om regelovertrekend op basis van involvement uit te kunnen sluiten, volgens hem biedt iedere minuut waarin iemand zich niet met conventionele bezigheden inlaat de mogelijkheid om de regels te overtreden. Critici stellen dat iemands maatschappelijke participatie hem of haar soms juist in de gelegenheid kan stellen om bepaalde regels te overtreden en verwijzen naar witteboordencriminaliteit. De tijdsbesteding aan conventionele activiteiten blijkt in veel onderzoek niet samen te hangen met het plegen van delicten (Weerman, 2001). In ons geval leidt de toepassing van dit bindingselement tot de cirkelredenering dat het niet naar school gaan van kinderen (de voornaamste conventionele activiteit op die leeftijd) een verklaring van spijbelen is. We hebben daarom besloten om dit element buiten beschouwing te laten.

'Belief' heeft betrekking op het geloof in de geldigheid van de maatschappelijke regels. Het concept behelst de *morele binding aan de regels*. Volgens Hirschi (1969: 25) zijn mensen die de regels overtreden zich van deze regels bewust, maar voelen zij zich niet moreel verplicht tot gehoorzaamheid.

H2: De kans op spijbelen neemt toe naarmate jongeren in moreel opzicht zwakker zijn gebonden aan de maatschappelijke regels.

Zelfcontrole theorie

Uit de zelfcontrole theorie is één hypothese afleidbaar. De verklaring die Gottfredson en Hirschi (1990) voor regelovertrekend gedrag geven, berust namelijk slechts op één controlemechanisme. De auteurs leiden het belang van zelfcontrole af uit de kenmerken van regelovertrekend gedrag. Op grond daarvan stellen zij dat mensen die de regels niet naleven meer gericht zijn op het hier en nu, minder volhardend zijn, en avontuurlijk en fysiek zijn ingesteld. Bovendien zijn ze minder geïnteresseerd in (en bereid tot) investeringen in de toekomst en hoeven ze niet over vaardigheden te beschikken waarvoor langdurige inzet is vereist. Ten slotte neigen regelovertrekkers volgens hen naar egoïsme en zijn ze onverschillig of ongevoelig ten opzichte van de (geschade) belangen van anderen (Gottfredson

en Hirschi, 1990: 89). Dit soort kenmerken komt vaak tegelijkertijd voor, waarbij er van wordt uitgegaan dat een lage zelfcontrole de grondslag vormt. Oorzaken van een lagere ontwikkeling van zelfcontrole zouden zijn gelegen in de aanleg of in de kindertijd en resulteren in een beperkter vermogen om weerstand te bieden aan verleidingen op de korte termijn. Gottfredson en Hirschi beschouwen lage zelfcontrole als een tamelijk stabiele karaktereigenschap die mede wordt veroorzaakt door een verkeerd opvoedingspatroon dat kinderen niet leert om de bevrediging van hun behoeften uit te stellen. Naast het gezin zou ook de school van invloed zijn op de ontwikkeling van deze eigenschap.

Vanuit het perspectief van de zelfcontrole theorie kan gesteld worden dat spijbelen op korte termijn allerlei gemakkelijke beloningen oplevert, zoals vrije tijd, spanning en het ontlopen van verplichtingen. De beloning van niet spijbelen worden pas op de langere termijn uitgekeerd. Te denken valt aan betrokkenheid bij de school, goede prestaties en vertrouwen van anderen. Dit leidt tot het formuleren van de volgende hypothese:

H3: De kans op spijbelen neemt toe naarmate jongeren over minder zelfcontrole beschikken.

2.2 Doelverschuivingsperspectief

Waarom blijven sommige kinderen spijbelen terwijl anderen er mee stoppen? En omgekeerd: waarom besluit het ene deel van de groep niet-spijbelers na twee jaar wel lessen over te slaan en het andere deel niet? Wellicht biedt het perspectief van verschoven doelen een bevredigend antwoord. Hoewel het niet mogelijk is om dit perspectief in directe zin te toetsen, kunnen we wel enkele hypothesen opstellen die een indicatie geven van hoe het zich tot de empirie verhoudt.

Het perspectief kenmerkt zich door twee vertrekpunten. Het eerste vertrekpunt is dat bepaalde gebeurtenissen een cumulatieve ontwikkeling in werking kunnen zetten, zoals de initiatie van spijbelen en de volharding daarvan. Spijbelers kunnen toekomstig spijbelen en ander regelovertrekend gedrag stimuleren omdat het de handelingsmogelijkheden kan inperken (na het missen van lesstof zal het meer moeite vergen om 'bij te blijven'), maar ook omdat het de verstandhouding met de omgeving (bijvoorbeeld met docenten en medeleerlingen) kan verstoren. Ergens in dit proces verandert de focus op gepast gedrag en goed meekomen op school in een focus op verliesgevende en korte termijn doelen. Een dergelijke cumulatieve ontwikkeling kan in gang worden gezet door zogenaamde 'cascading constraints' (Granic & Patterson, 2006; Lewis, 1997). Hieronder worden gebeurtenissen verstaan die de beschikbare interactiepatronen specificeren en daarmee de toekomstige richting van de ontwikkeling inperken, zoals echtscheiding door ouders of blootstelling aan deviante peers. Het tweede vertrekpunt is dat discontinuïteiten in regelovertrekend gedrag als spijbelen kunnen ontstaan door een wijziging in overkoepelende 'focal goals' (een 'goal-framing effect', zie: Lindenberg, 2006). Deze hoofddoelen kunnen sterk van invloed zijn op de situaties waar mensen in terechtkomen, op hoe zij deze waarnemen en interpreteren, en op hoe zij vervolgens handelen (Gollwitzer & Moskowitz, 1996; Klinger, 1975).

We richten ons op wisselwerkingen tussen schoolfalen en afwijzing als veroorzakers van een verschuiving in overkoepelende doelen. Onlangs is aangetoond dat falen en afwijzing de focus van mensen kunnen verleggen naar korte termijn doelen en doelen die het eigenbelang schaden (Baumeister, Dewall, Ciarocco, & Twenge, 2005). We verwachten dat gebeurtenissen, die in voor het kind belangrijke omgevingen tot falen en afwijzing leiden, een vicieuze cirkel in werking kunnen zetten. Daarbij zien we spijbelen als een mogelijke reactie op falen en afwijzing in de schoolomgeving die deze zaken niet zozeer afzwakt, maar die juist tot meer falen en afwijzing leidt. Van gebeurtenissen die het gevoel van falen en afwijzing sterk verminderen verwachten we dat zij de vicieuze cirkel juist kunnen doorbreken, doordat er een verschuiving plaatsvindt naar overkoepelende doelen die meer op de lange termijn zijn gericht. Deze verschuiving leidt op haar beurt tot minder afstomping en agressie (zie: Veenstra, Lindenberg, Verhulst, & Ormel, ingediend); we verwachten dat deze verschuiving tevens de kans vergroot dat jongeren stoppen met spijbelen.

Bij kinderen die in de vroege adolescentie stoppen met spijbelen, verwachten we dat bepaalde kenmerken van het temperament (zoals lage zelfcontrole) en nadelige gezinsomstandigheden op de basisschool tot leermoeilijkheden kunnen leiden, met veelvuldige ervaringen van schoolfalen als consequentie. Deze ervaringen verhogen op hun beurt de kans dat kinderen zich meer op de korte termijn gaan richten en meer vanuit zelfbescherming gaan handelen, wat tot een reactie van afwijzing door leerkrachten en peers leidt. Deze afwijzing voedt een verdere verschuiving naar verliesgerelateerde doelen, waardoor de kans op regelovertrekend gedrag toeneemt, met meer falen en afwijzing als gevolg, enzovoorts. Spijbelen kan in dit proces gezien worden als een reactie die het kind op de korte termijn verlost van schoolfalen en afwijzing, maar deze zaken op langere termijn juist voedt en daardoor tot meer spijbelen kan leiden.

Maar hoe kan deze vicieuze cirkel dan worden doorbroken? Bij de overgang van de basisschool naar de middelbare school bestaat de kans dat sommige van deze kinderen in hun nieuwe omgeving aan minder falen en afwijzing worden blootgesteld. Minder gevoelens van falen omdat zij wellicht in een leerweg terecht zijn gekomen die meer bij hun vaardigheden past en omdat niveauverschillen binnen de klas in vergelijking met de basisschool misschien kleiner kunnen zijn geworden. Minder afwijzing omdat de middelbare school een nieuwe omgeving met nieuwe leerkrachten en klasgenoten kan bieden. Als deze kinderen enkele succesvolle schoolprestaties ervaren en aan weinig afwijzing worden blootgesteld, is het mogelijk dat de focus van hun overkoepelende doelen langzamerhand terugkeert naar conventioneel gedrag en prestaties op de langere termijn. Dit verhoogt de kans op betere schoolprestaties en kan een omgekeerd proces in werking zetten waarbij kinderen uiteindelijk stoppen met spijbelen.

Bij kinderen die in de vroege adolescentie beginnen met spijbelen verwachten we dat zij na de overgang naar het voortgezet onderwijs in een soortgelijk verstrikkend proces terecht kunnen komen

als de vicieuze cirkel waar gestopte spijbelaars zich juist uit hebben losgemaakt. Waarschijnlijk lopen deze kinderen een enigszins verhoogd risico op problemen door een problematisch temperament en ongunstige gezinsomstandigheden. Maar welke factoren zetten het proces dat tot spijbelen leidt in werking? Ons vermoeden is dat stressvolle gebeurtenissen en vroegtijdige lichamelijke volwassenheid een belangrijke rol spelen. Verscheidene onderzoeken hebben aangetoond dat kinderen die meer stress ervaren een grotere kans op aanpassingsproblemen lopen (Hoffmann & Cerbone, 1999; McCullough, Huebner, & Laughlin, 2000; Roosa et al., 2005; Smith & Prior, 1995; Van Lier & Crijnen, 2005). We denken daarom dat stressvolle gebeurtenissen die vrij recentelijk hebben plaatsgevonden, zoals verbroken relaties, ernstige ziekte van de ouders of een overlijden in de familie, eveneens een vicieuze cirkel van falen en afwijzing in gang kunnen zetten.

Ook vroegtijdige lichamelijke volwassenwording kan dit proces in werking zetten. Moffitt beredeneert (1993) dat kinderen in de loop van de twintigste eeuw steeds vroeger lichamenlijk volwassen zijn geworden, terwijl zij in sociaal opzicht juist steeds langer hebben moeten wachten op bepaalde volwassen privileges. Zo is er een ondergrens ingesteld voor de leeftijd waarop men mag beginnen met werken, is de leerplichtige leeftijd verlengd en zijn weggebruik, alcoholgebruik en drugsgebruik verbonden aan leeftijdsgrenzen. Vooral kinderen die fysiek vroeg volwassen zijn, zijn volgens Moffitt kwetsbaar voor regelovertredend gedrag omdat zij ondanks hun fysieke volwassenheid nog lang geen beroep mogen doen op bepaalde privileges die alleen voor sociaal volwassenen zijn weggelegd.

Om een indicatie te krijgen van de mate waarin de hierboven beschreven mechanismen door de praktijk worden ondersteund, vergelijken we stoppers met persistente spijbelaars en starters met niet-spijbelaars. Dit leidt tot de volgende hypothesen:

- H4: Net als persistente spijbelaars presteren stoppers in het basisonderwijs minder goed en worden zij vaker door peers afgewezen, maar aan het begin van het voortgezet onderwijs neemt voor hen de mate van schoolfalen en afwijzing af, terwijl dat niet het geval is voor persistente spijbelaars;
- H5: Net als niet-spijbelaars presteren starters in het basisonderwijs goed en worden zij minder vaak door peers afgewezen, maar aan het begin van het voortgezet onderwijs neemt voor hen de mate van schoolfalen en afwijzing toe, terwijl dat niet het geval is voor niet-spijbelaars;
- H6: Starters zijn verder in hun lichamenlijke volwassenwording dan niet-spijbelaars;
- H7: Starters hebben recentelijk meer stressvolle gebeurtenissen meegemaakt dan niet-spijbelaars.

3 Methode

In dit hoofdstuk beschrijven we welke stappen zijn genomen om de gestelde onderzoeksvragen te beantwoorden. Eerst behandelen we de steekproefselectie en gegevensverzameling (3.1), vervolgens presenteren we de instrumenten die gebruikt zijn om bepaalde begrippen of kenmerken te meten (3.2). Hierbij beginnen we met de afhankelijke variabele van ons onderzoek; we zetten uiteen op welke gronden iemand in deze studie tot spijbelaar wordt gerekend. De volgorde van presentatie van de onafhankelijke variabelen is identiek aan de volgorde waarin de diverse begrippen eerder in de theoretische uiteenzetting zijn aangehaald. Het hoofdstuk wordt besloten met het analyseplan (3.3).

3.1 Steekproefselectie en gegevensverzameling

Om de ontwikkeling van spijbelen te beschrijven en te verklaren is gebruik gemaakt van de eerste (T1: maart 2001-juli 2002) en tweede (T2: oktober 2003-oktober 2004) meting van TRAILS. TRAILS is een prospectieve cohortstudie waarbij preadolescenten met een tweejaarlijkse interval gevolgd worden totdat zij minstens 25 jaar oud zijn. De steekproef richtte zich op preadolescenten woonachtig in vijf Noord-Nederlandse gemeenten. Deze variëren in urbanisatiegraad (De Winter e.a., 2005; Oldehinkel, Hartman, De Winter, Veenstra & Ormel, 2004).

Van alle 3,145 kinderen die voor deelname aan de studie benaderd zijn (geselecteerd door de gemeenten en ingeschreven bij 122 tot deelname bereide scholen, 90.4 procent van alle benaderde scholen), werd 6.7 procent uitgesloten vanwege handicaps of taalproblemen. Van de overgebleven 2,935 kinderen werd 76.0 procent opgenomen in de onderzoeksgroep, inhoudend dat zowel kind als ouder instemde tot deelname. Dit leverde $N = 2,230$ op (gemiddelde leeftijd: 11.09, $SD = 0.55$; 50.8 procent meisjes). Mits de ouders hiervoor toestemming gaven, is bij leerkrachten informatie verzameld over de non-respons groep. Er werd voor de aanwezigheid van psychopathologie (waaronder regelovertrekend gedrag) geen afwijking ten gevolge van non-respons gevonden. Jongens, kinderen afkomstig uit lagere sociale klassen en kinderen met slechte schoolprestaties waren iets oververtegenwoordigd in de non-respons groep. Verder rapporteerden de leerkrachten bij de non-respons groep iets minder vaak spijbelen dan bij de respons groep. Er was geen sprake van een significant verschil. Op de uitkomstmaat van dit onderzoek lijkt de initiële respons dus niet selectief te zijn.

Van de 2,230 deelnemers aan de eerste meting nam 96.4 procent ($N = 2,149$; gemiddelde leeftijd: 13.56 jaar, $SD = 0.53$; 51.0 procent meisjes) opnieuw deel aan de tweede meting. Deze vond twee tot drie jaar later plaats (gemiddeld aantal maanden = 29.44, $SD = 5.37$, bereik 16.69 - 48.06).

Bij 2147 jongeren beschikten we bij beide metingen over informatie over spijbelen, bij 83 niet. Eenzijdige t -toetsing en chi-kwadraattoetsing wijzen uit dat deze uitvallers gemiddeld een lagere socio-economische status hadden, $t(2186) = -4.63$, $p < .001$; het op de basisschool minder goed deden (prestaties en inzet), $t(1923) = -4.02$, $p < .001$; vaker kind waren van ouders met een niet-Nederlandse

ethniciteit, $\chi^2(1, N = 2230) = 33.71, p < .001$; en van geboorte tot preadolescentie minder vaak bij beide ouders hadden gewoond, $\chi^2(1, N = 2230) = 7.35, p < .01$. Er is geen sprake van verschillen in sekse, leeftijd (T1) en ouderlijke psychopathologie aangaande externaliserend (verslaving, antisociaal gedrag) en internaliserend (depressie, angst) probleemgedrag.

Op verschillende manieren zijn bij verschillende informanten gegevens verzameld. Goed geïnstrueerde interviewers namen tijdens de eerste meting bij de ouders thuis een interview af (bij voorkeur bij de moeder: 95.6 procent). Onderwerpen waren onder meer de ontwikkelingsgeschiedenis en de lichamelijke gezondheid van het kind en de psychopathologie en het zorggebruik van de ouders. De ouder werd tevens verzocht een vragenlijst in te vullen. De kinderen vulden onder toezicht van TRAILS-medewerkers klassikaal vragenlijsten in. Intelligentie en een aantal biologische en neurocognitieve kenmerken werden individueel gemeten (ook op school). In klassen met meer dan negen TRAILS-deelnemers werden eveneens peer nominaties (onder andere omtrent afwijzing) gemeten. De leerkrachten werd gevraagd een korte vragenlijst in te vullen voor alle TRAILS-kinderen in hun klas. Met uitzondering van het ouderinterview zijn tijdens de tweede meting op een soortgelijke wijze gegevens verzameld.

3.2 Meetinstrumenten

Spijbelen (meting 1 en 2). Volgens onze definitie is er sprake van spijbelen wanneer een kind besluit om zonder geldige reden lessen te verzuimen. Aan kind, ouder en leerkracht is gevraagd in welke mate het kind volgens hen spijbelde. Ten eerste konden de kinderen binnen de Youth Self Report (Achenbach, 1991a) aangeven in hoeverre de gedraging “Ik sla lessen over of spijbel van school” op hen van toepassing was (0 = helemaal niet, 1 = een beetje of soms, 2 = duidelijk of vaak). Evenals bij de oudervraag en leerkrachtvraag ging deze vraag niet gepaard met een definitie van spijbelen. Aan het kind is ook gevraagd hoe vaak het stiekem buiten de ouders om van school is weggebleven. Het betreft een item binnen een op Moffitt en Silva (1988) gebaseerde schaal voor antisociaal gedrag. Aan de ouder is binnen de Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991b) gevraagd aan te geven in hoeverre de stelling “Spijbelt, blijft weg van school” op hun kind van toepassing was (zelfde antwoordopties als bij de eerste kindvraag). Aan de leerkrachten is gevraagd hoe vaak de leerling afwezig was geweest door spijbelen (onderdeel van een door TRAILS ontworpen leerkrachtvragenlijst). Met uitzondering van de tweede kindvraag moesten alle informantent terugblikken op de voorgaande zes maanden.

Besloten is om de vier afzonderlijke spijbelvragen per meting te combineren tot één overkoepelende spijbelmaat. Spijbelen is een moeilijk meetbaar begrip en we wilden met zoveel mogelijk geldige waarden werken en zo eenduidig mogelijk rapporteren. Door het geringe aantal spijbelaars vonden we het bovendien minder wenselijk om met verscheidene kleine groepen te werken. Per vraag zijn de antwoordopties in eerste instantie gedichotomiseerd in niet (0) of wel (1)

spijbelen. Hiervoor is gekozen omdat niet bij alle vragen geïnformeerd is naar de spijbelfrequentie. Beide gedichotomiseerde kindvragen zijn vervolgens gecombineerd in een submaat. Deze vertegenwoordigt de vraag of op minstens één van beide vragen spijbelen werd gerapporteerd. Twee ontbrekende waarden resulteerden in een ontbrekende waarde op de submaat. De overkoepelende spijbelmaat werd gevormd door deze submaat samen te voegen met de leerkracht- en oudervragen. De spijbelmaat vertegenwoordigt de vraag of door minimaal één van de informanten spijbelen werd gerapporteerd. Alleen drie ontbrekende waarden resulteerden in een ontbrekende waarde op de uiteindelijke maat.

Evenals bij andere studies met verscheidene informanten (Farrington, 1980; Fergusson e.a., 1995; Fogelman e.a., 1980) blijkt er geringe overeenstemming tussen kind, ouder en leerkracht te bestaan. In 10 procent van de gevallen waarin bij de eerste meting spijbelen wordt gerapporteerd, wordt dit door een andere informant ondersteund. Dit percentage bedraagt bij de tweede meting 22 procent, waarbij het spijbelen in 4 procent van de gevallen door beide andere informanten wordt ondersteund. Voor beide metingen geldt dat kinderen het vaakst spijbelen rapporteren (T1: 0.09; T2: 0.15). Het aandeel leerkrachten dat dit doet is kleiner (T1: 0.03; T2: 0.09) en onder ouders is het aandeel het kleinst (T1: 0.01; T2: 0.02). Fogelman en anderen (1980) sommen diverse redenen op voor de verschillen in rapportages. We hebben er bij de constructie van de uiteindelijke spijbelmaat voor gekozen om mild te zijn bij het benoemen van spijbelaars, wat vermoedelijk tot een overschatting van het aantal spijbelaars heeft geleid.

Controlebenadering: onafhankelijke variabelen

Emotionele binding (meting 1). Ter operationalisatie van de emotionele binding aan *ouders* is gebruik gemaakt van twee affectieschalen die gebaseerd zijn op de Sociale Productie Functie Theorie (Nieboer, Lindenberg, Boomsma, en Van Bruggen, 2004). Het gaat om de affectie die kinderen van hun ouders menen te ontvangen. De SPF-lijst hanteert een vijfpuntsschaal met antwoordopties van 1 (nooit) tot 5 (altijd). Affectie van moeder ($\alpha = .78$) en vader ($\alpha = .84$) werd met 4 items gemeten, waaronder “hij/zij vindt het fijn om bij me te zijn” en “ik kan hem/haar echt vertrouwen”. Omdat de scores op beide schalen sterk correleerden ($r = .68$) is gekozen om ze te combineren ($\alpha = .76$). We gebruikten de SPF-lijst tevens om de emotionele binding aan *school* te meten. Het betreft een schaal die meet hoeveel affectie (4 soortgelijke items) kinderen van hun leerkracht ontvangen ($\alpha = .78$). De emotionele binding aan *klasgenoten* is gemeten met de SPF-affectieschaal voor klasgenoten ($\alpha = .84$).

Morele binding aan de regels (meting 1). TRAILS bevat een leerkrachtvragenlijst om te meten in hoeverre de leerlingen prosociaal gedrag vertonen (Tremblay, Vitaro, Gagnon, & Piche, 1992). Bij gebrek aan betere alternatieven hebben we de houding jegens de regels tamelijk indirect gemeten aan de hand van twee gedragsitems uit die lijst. Het betreft de items “houdt rekening met de belangen van andere kinderen” en “biedt excuses aan als er iets misloopt” ($r = .68$).

Zelfcontrole (meting 1). Een bruikbare operationalisatie van zelfcontrole is de schaal voor 'effortful control', gemeten met de ouder- en kindversie van de Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised (EATQ-R) (Ellis, 2002; Putnam, Ellis & Rothbart, 2001). Vanwege een betere factorstructuur gebruikten we de ouderversie (Oldehinkel e.a., 2004). De schaal meet het vermogen om gedrag en aandacht vrijwillig aan te passen of te controleren en bestaat uit 11 items ($\alpha = .86$). Voorbeelden van items zijn "stelt dingen uit tot het laatste moment", "doet eerst een tijdje iets leuk voordat hij/zij aan klusjes of schoolwerk begint, zelfs als dat niet de bedoeling is", en "gaat voordat een bezigheid is afgerond al iets anders doen".

Sekse en gezinsomstandigheden (meting 1)

De onderzoeksgroep bestond voor 50.8 procent uit meisjes en voor 49.2 procent uit jongens. De TRAILS database bevat verscheidene variabelen ter bepaling van de socio-economische status (SES): inkomen, opleidingsniveau van vader en moeder en het beroep van beide ouders, ingedeeld naar de 'International Standard Classification for Occupations' (Ganzeboom, & Treiman, 1996). Deze vijf variabelen zijn na standaardisatie gecombineerd tot een schaal ($\alpha = .84$). Deze bindt 61.2 procent van de variantie in de vijf items. Ontbrekende waarden, bijvoorbeeld bij eenoudergezinnen, hadden geen invloed op de associatie van SES met andere schalen. Het percentage kinderen dat van geboorte tot preadolescentie bij beide ouders had gewoond was 76.3 procent. Kinderen voor wie dit niet het geval is hadden altijd bij één ouder gewoond (2.4 procent), hadden een scheiding meegemaakt en woonden sindsdien bij een van de ouders (12.9 procent), of hadden een scheiding meegemaakt en bij een stiefouder gewoond (8.4 procent). Gezamenlijk kregen laatstgenoemde drie categorieën het etiket 'gezinsbreuk'.

Verslaving en antisociaal gedrag van ouders zijn tijdens een vraaggesprek met ouders gemeten met de Brief TRAILS Family History Interview. Beide syndromen werden geïntroduceerd door een uitgebreide beschrijving van de belangrijkste symptomen, gevolgd door een aantal vragen over duur, verloop, behandeling en medicatie. De scores voor beide syndromen leverden samen een index op voor familiäre kwetsbaarheid voor externaliserend probleemgedrag.

Doelverschuivingsperspectief: onafhankelijke variabelen

Schoolfalen (meting 1 en 2). Schoolfalen is gemeten met een door TRAILS ontwikkelde leerkrachtschaal. Deze bevat vijf items over inzet en schoolprestaties (taal en rekenen). De interne consistentie bedraagt .85 bij T1 en .90 bij T2.

Afwijzing door peers (meting 1 en 2). In klassen met ten minste tien TRAILS-deelnemers is aan alle leerlingen gevraagd medeleerlingen te nomineren die zij helemaal niet leuk vonden. Het aantal nominaties dat TRAILS-deelnemers van hun klasgenoten ontvingen is gebruikt ter indicatie van de afwijzing door peers. De maat omvat het opgetelde aantal dyadische nominaties dat de kinderen van anderen hebben ontvangen en is daarom naar verwachting zeer betrouwbaar en valide (Weerman, &

Smeenk, 2005). Om rekening te houden met verschillen in klassengrootte hebben we percentages berekend, waardoor de scores van 0 tot 1 lopen.

Lichamelijke volwassenheid (meting 1 en 2). Tijdens beide metingen is aan ouders gevraagd in welke fase van lichamelijke volwassenwording hun kind zich bevond. Dit vond plaats aan de hand van figuren met de vijf standaardfasen van Tanner (Marshall, & Tanner, 1969; 1970). Dit instrument ontvangt brede erkenning als het om het vaststellen van de lichamelijke volwassenheid gaat en krijgt goede beoordelingen op het gebied van betrouwbaarheid, validiteit en overeenstemming tussen ouder en kind (Dorn, Susman, Nottelman, Innof-Germain, & Chrousos, 1990). Ouders (meestal de moeder) kregen tweemaal een figuur met vijf seksespecifieke tekeningen te zien, waarbij telkens gevraagd werd de tekening uit te kiezen die het meest op hun kind van toepassing was. Op grond hiervan werden de kinderen ingedeeld in adolescentiefasen, van 'kinderlijk' (fase 1) tot 'volledige puberteit' (fase 5) (Tanner, & Whitehouse, 1982). Naast het instrument van Tanner werden tijdens de tweede meting zelfrapportages verzameld met de 'Pubertal Development Scale' (Williams, & Dunlop, 1999). Deze schaal bevat vragen over groeispuurt, schaamhaar en huidveranderingen, aangevuld met seksespecifieke vragen over stemverandering en baardgroei voor jongens en borstgroei en menstruatie voor meisjes. De schalen voor beide seksen omvatten zes items (jongens: $\alpha = .78$; meisjes: $\alpha = .74$). Om een score voor alle kinderen te berekenen hebben we eerst de scores per sekse gestandaardiseerd.

Stressvolle gebeurtenissen (meting 2). De kinderen hebben een vragenlijst met 34 'life events' ingevuld. Hieruit selecteerden we 22 mogelijk stressvolle gebeurtenissen in de directe omgeving van het kind, zoals een scheiding, een nieuwe partner in het gezin, een ernstige ziekte in het gezin, het overlijden van een ouder, een ruzie die tot verwijdering heeft geleid, het uitgaan van een verkering, en slachtofferschap. Bij elk van deze gebeurtenissen werd gevraagd of zij de afgelopen twee jaar hadden plaatsgevonden. Als dat het geval was, moesten de kinderen op een vierpuntsschaal aangeven hoe zij de gebeurtenis hadden ervaren, variërend van 'niet naar' tot 'heel erg naar'. De optelsom van de eventuele scores op deze vierpuntsschaal vormden de totale score voor stressvolle gebeurtenissen.

3.3 Analyses

Bij de analyses is telkens gebruik gemaakt van de overkoepelende spijbelmaat. Allereerst is met behulp van eenzijdige *t*-toetsing nagegaan of spijbelen bij de tweede meting vaker voorkomt dan bij de eerste meting.

Ter beantwoording van de overige onderzoeksvragen gebruikten we een afhankelijke variabele die een onderscheid maakt in vier groepen adolescenten: *persistente spijbelaars* (beide keren gespijbeeld), *stoppers* (in het voortgezet onderwijs gestopt met spijbelen), *starters* (in het voortgezet onderwijs begonnen met spijbelen) en *niet-spijbelers* (beide keren niet gespijbeeld). Om univariate verschillen tussen de vier groepen te bestuderen zijn chi-kwadraat toetsen en variantieanalyses (met post hoc Scheffé tests) uitgevoerd. Ter illustratie van de eventuele verschillen tussen de groepen zijn de scores op alle continue variabelen gestandaardiseerd ($M = 0$; $SD = 1$) weergegeven in figuren.

Om de gezamenlijke relatie van sociale bindingen, zelfcontrole, sekse en gezinsomstandigheden met spijbelen te onderzoeken hebben we een multinomiaal logistisch model (MNLM) gebruikt (Long, 1997).

Om een aanwijzing te krijgen van de mate waarin doelverschuivingen discontinuïteiten in spijbelen kunnen verklaren, hebben we diverse vergelijkingen tussen enerzijds gestopte en persistente spijbelaars en anderzijds gestarte en niet-spijelaars uitgevoerd. Om onze hypothesen te toetsen gebruikten we eenzijdige *t*-toetsen. Groepsscores hebben we wederom gestandaardiseerd in figuren weergegeven.

Voor ontbrekende waarden gebruikten we op itemniveau 'corrected-item-mean (CIM) imputation (Huisman, 2000).

4 Resultaten

4.1 Prevalentie en ontwikkeling van spijbelen

Spijbelen op 13-14-jarige leeftijd komt vaker voor dan op 10-12-jarige leeftijd. Op grond van de gecombineerde kind-, ouder- en leerkrachtrapportages bedraagt het percentage spijbelaars tijdens de eerste meting (T1) 13 procent. Na de overstap naar het voortgezet onderwijs (twee tot drie jaar later) is de prevalentie bij de tweede meting (T2) 19 procent. Tussen beide metingen is sprake van een significant verschil in prevalentie, $t(2146) = -6.60$, $p < .001$.

Spijbelen bij T1 en spijbelen bij T2 zijn niet onafhankelijk van elkaar, $\chi^2(1, N = 2147) = 83.71$, $p < .001$. Minder dan een vijfde (16 procent) van de kinderen die op 10-12-jarige leeftijd niet spijbelden, is daar twee tot drie jaar later mee begonnen. Tweevijfde van de spijbelaars bij T1 (40 procent) spijbelt opnieuw bij T2. De rechterkolom van Tabel 1 toont dat 73 procent van de kinderen tot dusver nog nooit heeft gespijbeld (de groep *niet-spijbelaars*). De resterende 27 procent valt uiteen in een groep die beide keren heeft gespijbeld (*persistente spijbelaars*, 5 procent), een groep die bij de tweede meting is gestopt met spijbelen (*stoppers*, 8 procent) en een groep die bij de tweede meting is begonnen (*starters*, 14 procent). De tabel toont tevens dat meisjes en jongens niet gelijkmatig over de vier groepen zijn verdeeld, $\chi^2(3, N = 2147) = 29.87$, $p < .001$. Jongens zijn relatief oververtegenwoordigd in de groep persistenten (6 procent versus 4 procent) en de stoppers (10 procent versus 5 procent), meisjes vooral in de groep niet-spijbelaars (76 procent versus 69 procent).

Tabel 1

Frequentieverdeling vier spijbelcategorieën naar sekse en totaal

	Jongens	%	Meisjes	%	Totaal	%
Niet-spijbelaars	732	69.4	834	76.3	1566	72.9
Starters	146	13.9	161	14.7	307	14.3
Stoppers	110	10.4	55	5.0	165	7.7
Persistenten	66	6.3	43	3.9	109	5.1

$\chi^2(3, N = 2147) = 29.87$, $p < .001$

4.2 Controlebenadering: univariate analyses

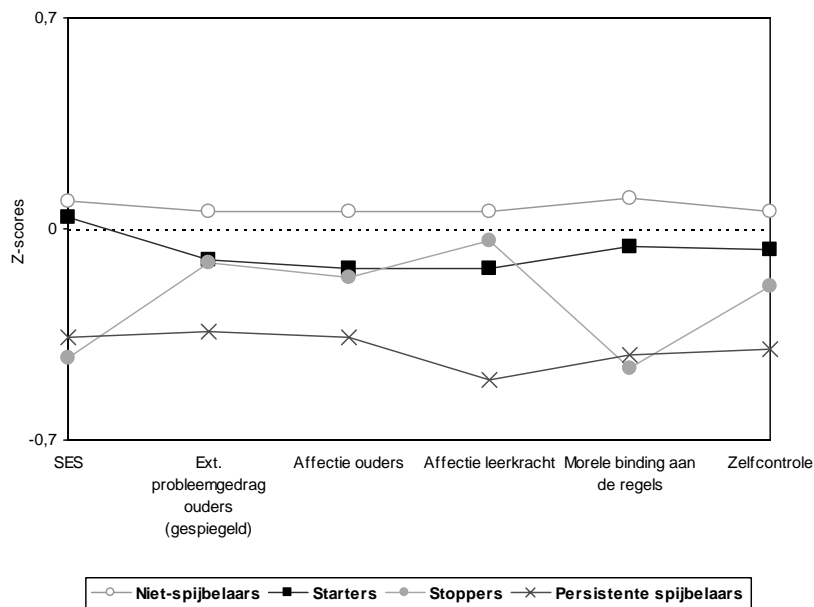
In deze paragraaf staan verschillen tussen de vier groepen spijbelaars uit de voorgaande sectie centraal. Voor verscheidene gezinsomstandigheden en de kenmerken uit de bindingstheorie (hypothese 1 en 2) en de zelfcontrole theorie (hypothese 3) worden de resultaten van de univariate analyses beschreven. Voor alle kenmerken geldt dat ze tijdens de eerste meting zijn vastgesteld.

Figuur 1 is een weergave van de verschillen in socio-economische status, $F(3, 2110) = 19.17$, $p < .001$; familiale kwetsbaarheid voor externaliserend probleemgedrag, $F(3, 2087) = 7.87$, $p < .001$; van ouders ontvangen affectie, $F(3, 2104) = 10.14$, $p < .001$; van de basisschoolleerkracht ontvangen affectie, $F(3, 2098) = 12.77$, $p < .001$; morele binding aan de regels, $F(3, 1847) = 20.53$, $p < .001$; en

zelfcontrole, $F(3, 1921) = 8.77, p < .001$. Tussen de vier groepen werden geen verschillen gevonden voor de van klasgenoten ontvangen affectie, $F(3, 2096) = 1.09, p = .35$.

Figuur 1

Z-Scores vier groepen spijbelaars op gezinsomstandigheden en aspecten uit de controlebenadering (allen T1)



Post hoc tests wezen uit dat de ouders van de groepen niet-spijelaars en starters gemiddeld een significant hogere SES hadden dan die van de persistente en gestopte spijelaars. De ouders van de groep niet-spijelaars hadden een significant lagere score op externaliserend probleemgedrag dan die van de persistenten. De groep niet-spijelaars gaf aan meer affectie van ouders te ontvangen dan de drie groepen spijelaars. Op ontvangen affectie van de basisschoolleerkracht scoorden de persistente spijelaars lager dan alle overige groepen; de groep starters scoorde op haar beurt tevens lager dan de groep niet-spijelaars. Aan zowel de niet-spijelaars als de starters werd een terughoudender houding ten opzichte van het overtreden van de regels (meer morele binding) toebedeeld dan aan de persistente spijelaars en de stoppers. Tot slot dichtten de leerkrachten meer zelfcontrole toe aan de groep niet-spijelaars dan aan de persistente en gestopte spijelaars. Ook de starters hadden meer zelfcontrole dan de persistente spijelaars.

Kinderen die in een gebroken gezin opgroeiden, waren minder gunstig over de vier groepen verdeeld dan kinderen bij wie dat niet het geval was, $\chi^2(3, N = 2147) = 74.95, p < .001$. De gezinsbreukverhouding voor persistente spijelaars was 3.50, wat betekent dat de kans om tot deze groep te behoren drieënhalve maal groter was voor kinderen die in een gebroken gezin waren opgegroeid. Deze verhouding bedraagt voor de stoppers 1.43, voor de starters 1.42, en voor de niet-spijelaars 0.79. Dit betekent dat de kans om tot de laatstgenoemde groep te behoren voor kinderen die tot de eerste meting bij beide ouders waren opgegroeid 1.27 keer zo groot was.

Samengevat geven de univariate analyses steun voor zowel de bindingstheorie (met uitzondering van hypothese 1c over de emotionele binding aan klasgenoten) als de zelfcontroletheorie. Gezinsomstandigheden zoals een relatief lage SES, verslaving en antisociaal gedrag van ouders en gezinsbreuk lijken ook een rol te spelen. Zoals verwacht worden vooral verschillen tussen niet-spijbelaars en persistente spijbelaars zichtbaar. Starters en stoppers verschillen soms van niet-spijbelaars, een enkele keer verschillen zij van persistente spijbelaars. In de volgende sectie gaan we na welke van de twee theorieën uit de controlebenadering in een multivariate analyse het sterkst van invloed is op spijbelen.

4.3 Controlebenadering: multinomiale logistische regressie analyse

Met multinomiale logistische regressie (MNL) op de classificatie in vier groepen spijbelaars hebben we een basismodel met sekse, SES, familiale kwetsbaarheid voor externaliserend probleemgedrag en gezinsbreuk geschat. Het verschil met het model dat slechts een constante bevatte was 95.46 met 12 vrijheidsgraden, wat een significante verbetering op .001 niveau betekende. Vervolgens voegden we de uit de bindingstheorie afgeleide kenmerken aan het model toe: de mate van affectie van achtereenvolgens ouders, basisschoolleerkracht en klasgenoten, en de morele binding aan de regels. De afname in chi-kwadraat ten opzichte van het basismodel was 42.44 met 12 vrijheidsgraden, wat significant was op .001 niveau. Tot slot voegden we zelfcontrole toe aan het model. Ditmaal verbeterde het model niet (3.50 met 3 vrijheidsgraden, $p = .32$). Zelfcontrole bleek in de multivariate analyse dus niet significant gerelateerd te zijn aan de classificatie in vier groepen spijbelaars.

Dit is ook te zien in Tabel 2, waarin alle negen onafhankelijke variabelen uit het laatst behandelde model zijn opgenomen. De hypothese dat een onafhankelijke variabele niet van invloed is op de uitkomst van de afhankelijke variabele kan getoetst worden met een 'likelihood ratio test'. Met deze test wordt per variabele het verschil in chi-kwadraat tussen een volledig en beperkt model geschat. Het beperkte model wordt gevormd door het effect van de betreffende onafhankelijke variabele te schrappen uit het volledige model. Uit de tabel blijkt dat zelfcontrole (naast familiale kwetsbaarheid voor externaliserend probleemgedrag en affectie van klasgenoten) niet van invloed is op de indeling in één van de vier groepen spijbelaars. Sekse, SES, gezinscompositie en affectie van de basisschoolleerkracht zijn het duidelijkst van invloed op deze indeling; de effecten zijn significant op .01 niveau. De van ouders ontvangen affectie is van invloed op .10 niveau.

Tabel 2

Multinomiale logistische regressie op vier spijbelcategorieën: resultaten van de Likelihood ratio tests (N=1666)

Effect	χ^2	df	p
Constante	931.4	3	.000
Sekse (1 = jongen)	14.7	3	.002
SES	11.9	3	.008
Familiaire kwetsbaarheid voor ext. probleemgedrag	2.0	3	.581
Gezinscompositie (1 = niet bij beide ouders opgegroeid)	21.3	3	.000
1 a Affectie van ouders	7.0	3	.072
b Affectie van basisschoolleerkracht	11.4	3	.010
c Affectie van klasgenoten	2.6	3	.456
2 Morele binding aan de regels	13.8	3	.003
3 Zelfcontrole	3.5	3	.320

In tabel 3 worden de parameterschattingen voor de MNLM met achtergrondkenmerken, bindingen en zelfcontrole weergegeven. Met vier uitkomsten en negen onafhankelijke variabelen kunnen 27 unieke kansverhoudingsparameters worden onderscheiden. Jongeren die bij beide metingen niet spijbelden (*niet-spijbelers*) vormen de referentiecategorie.

De linkerkolom in de tabel heeft betrekking op een vergelijking tussen persistente spijbelaars en niet-spijbelaars. De kans om in plaats van tot de persistente tot de niet-spijbelaars te behoren neemt toe wanneer kinderen bij beide ouders opgroeien ($Exp [B] = 3.32$); meer affectie van de basisschoolleerkracht ontvangen ($Exp [B] = 1.40^{-1}$); meer affectie van de ouders ontvangen ($Exp [B] = 1.19^{-1}$); van het vrouwelijk geslacht zijn ($Exp [B] = 1.76$); en in moreel opzicht meer aan de regels gebonden zijn ($Exp [B] = 1.24^{-1}$). Alleen bij dit onderscheid blijkt zelfcontrole ook een rol te spelen: met iedere hogere schaal eenheid zelfcontrole neemt de kans om tot de niet-spijbelaars te behoren versus de kans om tot de persistenten te behoren met 23% toe ($Exp [B] = 1.23^{-1}$).

Tabel 3

Multinomiale logistische regressie op vier spijbelcategorieën: parameterschattingen (N=1666)

Effect	persistenten		stoppers		starters	
	vs.		vs.		vs.	
	niet-spijbelers		niet-spijbelers		niet-spijbelers	
	$Exp (B)$	p	$Exp (B)$	p	$Exp (B)$	p
Constante	---		---		---	
Sekse (1 = jongen)	1.76	.016	1.96	.000	1.00	.495
SES	1.13 ⁻¹	.192	1.43 ⁻¹	.000	1.02	.387
Familiaire kwetsbaarheid voor ext. probleemgedrag	1.07	.257	1.08	.204	1.10	.110
Gezinscompositie (1 = niet bij beide ouders opgegroeid)	3.32	.000	1.08	.378	1.49	.015
1 a Affectie van ouders	1.19 ⁻¹	.007	1.22 ⁻¹	.023	1.15 ⁻¹	.041
b Affectie van basisschoolleerkracht	1.40 ⁻¹	.004	1.01 ⁻¹	.478	1.22 ⁻¹	.008
c Affectie van klasgenoten	1.21	.077	1.08	.227	1.06	.255
2 Morele binding aan de regels	1.24 ⁻¹	.048	1.42 ⁻¹	.000	1.03 ⁻¹	.337
3 Zelfcontrole	1.23 ⁻¹	.049	1.08 ⁻¹	.225	1.07 ⁻¹	.187

p-waarden berusten op eenzijdige toetsing

De middelste kolom handelt over de vergelijking tussen gestopte spijbelaars en niet-spijbelaars.

Meisjes lopen in dit opzicht minder kans om stopper te worden, ($Exp [B] = 1.96$). Hetzelfde geldt voor

kinderen van ouders met een hogere SES ($Exp [B] = 1.43^{-1}$), die sterker aan de regels gebonden zijn ($Exp [B] = 1.42^{-1}$), en die meer affectie van hun ouders ontvangen ($Exp [B] = 1.22^{-1}$).

In de rechterkolom is te zien dat affectie van de basisschoolleerkracht, ouderlijke affectie en gezinscompositie differentiëren tussen starters en niet-spijbelaars. Kinderen die meer affectie van hun basisschoolleerkracht ($Exp [B] = 1.22^{-1}$) krijgen, die meer affectie van hun ouders krijgen ($Exp [B] = 1.15^{-1}$) en die bij beide ouders opgroeien ($Exp [B] = 1.49$) lopen minder kans om in het voortgezet onderwijs te beginnen met spijbelen.

Samengevat hebben sociale bindingen wel en zelfcontrole geen invloed op spijbelen in de MNLM. Van de bindingselementen hebben attachment (affectie van ouders en leerkrachten – hypothese 1a en 1b) en belief (morele binding aan de regels – hypothese 2) een effect op spijbelen. Dat geldt in de MNLM niet voor de van klasgenoten ontvangen affectie. Hierdoor kunnen hypothese 1c (attachment aan klasgenoten) en 3 (zelfcontrole) worden verworpen. De bevindingen zijn wel in lijn met de overige hypothesen uit de bindingstheorie. Spijbelen lijkt dus met name het gevolg van een gebrek aan sociale binding te zijn. Onafhankelijk van deze sociale binding blijken jongens, kinderen uit lagere sociale milieus en kinderen die niet bij beide biologische ouders opgroeien vaker tot een van de spijbelcategorieën te behoren. Ook deze factoren zijn dus van invloed op spijbelen.

4.4 Het doelverschuivingsperspectief en discontinuïteiten in spijbelen: geven de univariate resultaten steun aan hypothese 4, 5, 6 en 7?

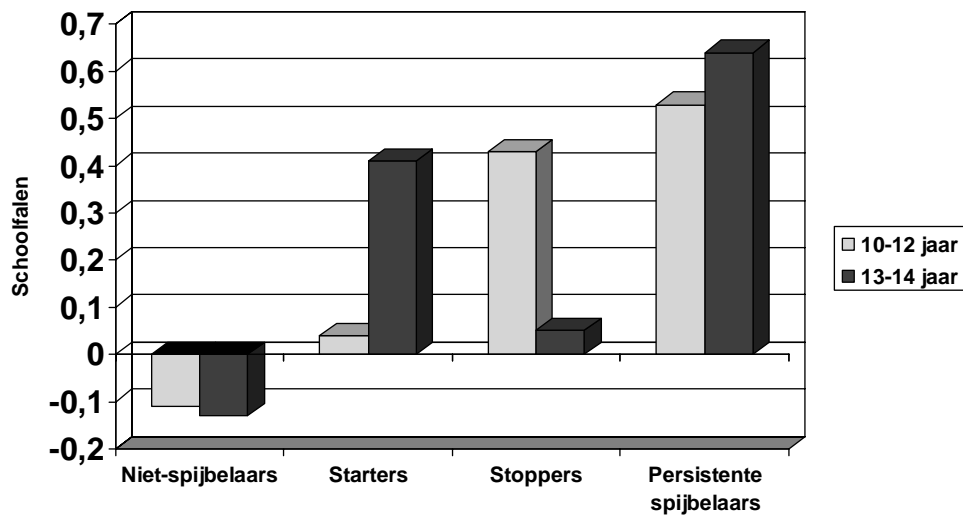
Vanuit het doelverschuivingsperspectief zijn hypothesen geformuleerd die een verklaring trachten te bieden voor het feit dat sommige jongeren na de overgang naar de middelbare school zijn gestopt met spijbelen, terwijl anderen hier juist mee zijn begonnen.

Vicious circle van schoolfalen en afwijzing door peers: toetsing van hypothese 4 en 5

We verwachtten dat de schoolprestaties van gestopte spijbelaars in het basisonderwijs onder het gemiddelde niveau liggen en dat deze na de overgang naar het voortgezet onderwijs zijn toegenomen richting het gemiddelde. Voor gestarte spijbelaars verwachtten we dat de mate van schoolfalen tussen T1 en T2 juist is toegenomen. In figuur 2 is te zien dat de mate van schoolfalen bij persistente spijbelaars tamelijk stabiel is gebleven. Bij T1 scoorden zij 0.53 standaarddeviatie boven het gemiddelde, bij T2 0.64. Daarentegen is de mate van schoolfalen voor gestopte spijbelaars tussen T1 (0.43) en T2 (0.05) significant afgenomen, $t(97) = -2.56, p = .006$. Tevens is te zien dat de niet-spijbelaars tamelijk stabiel onder het gemiddelde zijn blijven scoren, ongeveer 0.1 standaarddeviatie. De mate van schoolfalen nam bij gestarte spijbelaars echter wel sterk toe, $t(187) = 4.42, p = .000$, van 0.04 bij T1 naar 0.41 bij T2.

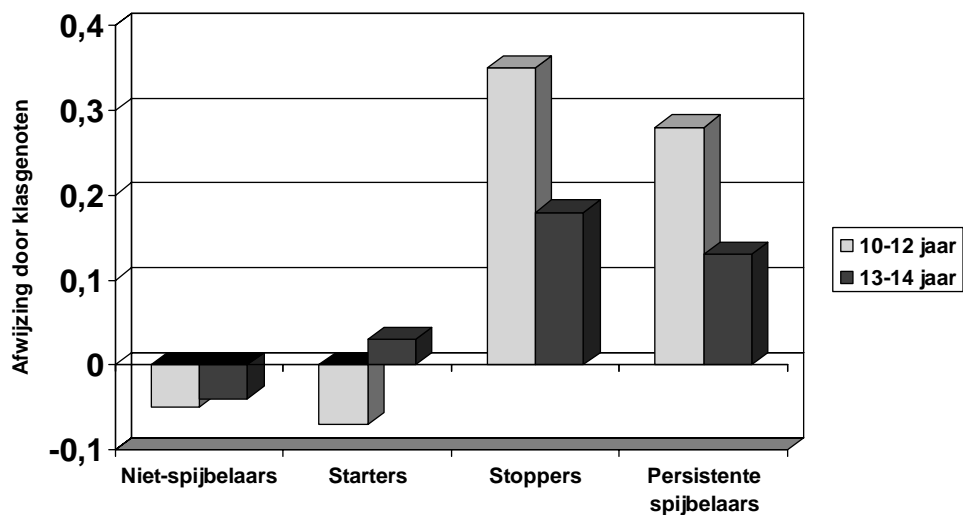
Figuur 2

Z-Scores vier groepen spijbelaars op schoolfalen (T1 & T2)



Figuur 3

Z-Scores vier groepen spijbelaars op afwijzing door klasgenoten (T1 & T2)



Verder verwachtten we dat gestopte spijbelaars in het basisonderwijs sterk worden afgewezen door hun klasgenoten, maar dat de mate van afwijzing na de overgang naar het voortgezet onderwijs is afgenomen. Voor gestarte spijbelaars verwachtten we dat de mate van afwijzing tussen T1 en T2 juist is toegenomen. In figuur 3 is te zien dat de relatieve mate van afwijzing bij persistente spijbelaars iets lijkt te zijn afgenomen, van 0.28 tot 0.13 standaarddeviatie. Er is echter geen sprake van een significante afname. Ook bij de gestopte spijbelaars lijkt de mate van afwijzing tussen T1 (0.35) en T2 (0.18) te zijn afgenomen. We beschikten over longitudinale gegevens van slechts 44 van de 165 stoppers. Voor deze subgroep was geen sprake van een significant verschil. Zowel tijdens T1 als tijdens T2 worden de niet-spijelaars het minst afgewezen. Nam de relatieve mate van afwijzing voor starters na de overstap naar het voortgezet onderwijs wel toe? Hoewel de standaardafwijking van -.07

naar .03 is toegenomen, blijkt dit verschil niet significant te zijn. Bovendien scoren de starters bij T2 gemiddeld beduidend lager dan stoppers en persistenten.

Hypothese 4 en 5 lijken tot op enige hoogte gesteund te worden door onze bevindingen. Volgens verwachting is het schoolfalen van gestopte spijbelaars op de middelbare school afgenomen, terwijl het schoolfalen van gestarte spijbelaars is toegenomen. Stoppers worden op de basisschool meer dan gemiddeld afgewezen en starters minder dan gemiddeld. Maar bewijs voor een significante afname in afwijzing bij stoppers na de overstap naar de middelbare school kon niet worden geleverd. Evenmin was dat het geval voor een eventuele toename in afwijzing bij starters. De verschillen in afwijzing tussen de vier groepen lijken op 13-14-jarige leeftijd overigens wel te zijn afgenomen.

Verschillen in lichamelijke volwassenwording: toetsing van hypothese 6

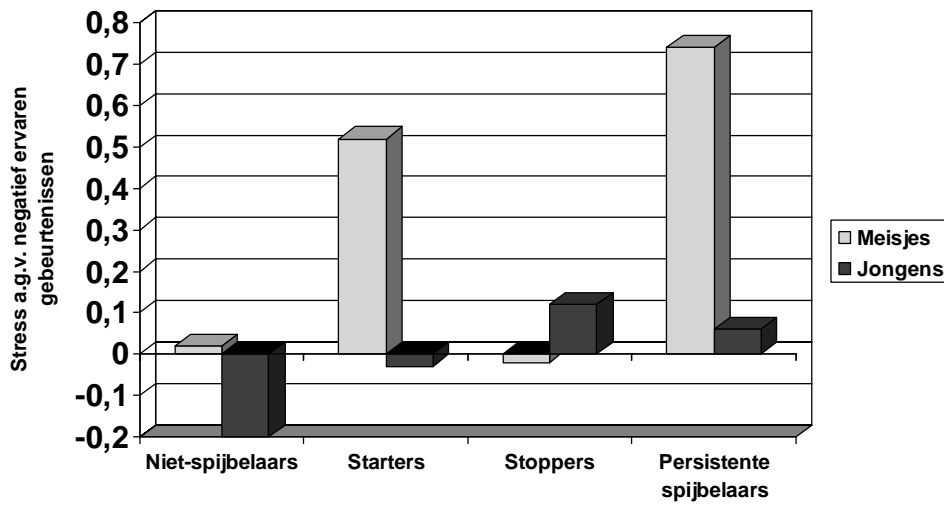
Hoe verhoudt de vroegtijdige ontwikkeling van lichamelijke geslachtskenmerken zich tot de ontwikkeling van spijbelen? In onze zoektocht naar de veroorzakers van spijbelen aan het begin van het voortgezet onderwijs toetsten we de hypothese dat starters zich ten opzichte van niet-spijbelers lichamelijk sneller ontwikkelen. Een vergelijking tussen beide groepen liet zien dat starters volgens de ouders verder in hun lichamelijke ontwikkeling zijn dan niet-spijbelers, zowel tijdens T1: $t(1788) = -1.86, p < .05$; als T2: $t(1318) = -3.60, p < .001$. Een zelfde resultaat werd gevonden op basis van de kindrapportages (alleen bij T2 gemeten): $t(1822) = -5.18, p < .001$. Ook tussen persistente spijbelaars en stoppers vonden we verschillen: eerstgenoemde groep was volgens de ouders telkens verder in hun lichamelijke ontwikkeling, T1: $t(255) = 3.51, p = .001$; T2: $t(158) = 1.56, p < .1$. Met kinderen als informant (T2) was dat ook het geval: $t(261) = 3.12, p = .001$. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met onze hypothese.

Stressvolle gebeurtenissen: toetsing van hypothese 7

Welke rol spelen stressvolle gebeurtenissen in verhouding tot de ontwikkeling van spijbelen? Onze hypothese luidde dat starters meer stressvolle gebeurtenissen hebben ervaren dan niet-spijbelers. In figuur 4 is te zien dat de vier spijbelgroepen in verschillende mate stressvolle gebeurtenissen hebben ervaren. Meisjes die na T1 met spijbelen zijn begonnen hebben gemiddeld meer van deze gebeurtenissen ervaren dan niet-spijbelende meisjes, $t(974) = -4.83, p < .001$. Voor jongens geldt hetzelfde, hoewel het verschil kleiner lijkt te zijn: $t(848) = -2.18, p < .05$. Meisjes die na T1 met spijbelen zijn gestopt hebben gemiddeld minder van deze gebeurtenissen ervaren dan persistente spijbelende meisjes, $t(93) = 3.19, p = .001$. Dit geldt niet voor jongens. Onder hen lijken de stoppers juist gemiddeld meer stressvolle gebeurtenissen meegemaakt te hebben dan de persistente spijbelaars. Er is echter geen sprake van een significant verschil.

Figuur 4

Z-Scores vier groepen spijbelaars op stress als gevolg van negatief ervaren gebeurtenissen (T2)



We kunnen concluderen dat stressvolle gebeurtenissen vooral voor meisjes van belang zijn als het om discontinuïteiten in spijbelen gaat. Meisjes waarbij spijbelen zich heeft doorgezet of die er mee begonnen zijn hebben meer stressvolle gebeurtenissen meegemaakt dan meisjes die er mee gestopt zijn of die zich tot en met de tweede meting niet met spijbelen hebben ingelaten. Bij jongens werd een dergelijk verschil alleen zichtbaar tussen gestarte en niet-spijelaars.

5 Discussie

Deze studie naar spijbelen is gebaseerd op een grote steekproef van meer dan tweeduizend jongens en meisjes, combineerde informatie uit de preadolescentie en de vroege adolescentie (overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs) en maakte gebruik van verscheidene informanten (kind, ouder, en leerkracht). Doel was om meer inzicht te bieden in de mate waarin spijbelen op betrekkelijk jonge leeftijd voorkomt en na te gaan in hoeverre dit risicogedrag voorspeld kan worden door sociale bindingen (Hirschi, 1969) en zelfcontrole (Gottfredson, & Hirschi, 1990). Beide theorieën behoren tot de controlebenadering. Het was niet mogelijk om na te gaan in hoeverre eventuele na de eerste meting ontstane verschillen in sociale bindingen en zelfcontrole van invloed waren op discontinuïteiten in spijbelen. We konden vanuit het doelverschuivingsperspectief wel hypothesen formuleren over de zaken die er toe leiden dat jongeren na de overgang naar het voortgezet onderwijs stoppen of starten met spijbelen.

Aan het einde van het basisonderwijs werd bij 13 procent van de kinderen gerapporteerd dat zij wel eens spijbelden. Het ging om kinderen bij wie minstens één van de informanten dit aangaf. Twee tot drie jaar later werd bij 19 procent van de deelnemers spijbelen gerapporteerd. Op basis van talrijke studies mag verwacht worden dat spijbelen na de volgende TRAILS-meting (einde leerplichtige leeftijd) bij een aanzienlijk groter deel van de deelnemers voorkomt (zie o.a.: Farrington, 1980; Fergusson e.a., 1995; Inspectie van het Onderwijs, 2005). Fergusson en anderen (1995) merken op dat het aandeel spijbelaars gedurende de middelbare schooltijd bijna exponentieel groeit en trekken een parallel met middelengebruik, jeugddelinquentie en geestelijke gezondheidsproblemen.

Meldingen door jongeren werden slechts in geringe mate door andere informanten ondersteund, vooral tijdens de eerste meting. Deze bevinding is in overeenstemming met die van andere studies met verscheidene informanten (Farrington, 1980; Fergusson e.a., 1995; Fogelman e.a., 1980).

Farrington vond een sterke indicatie dat spijbelen in het basisonderwijs bovengemiddeld vaak gevolgd wordt door spijbelen in het voortgezet onderwijs. Deze stelling wordt door onze data met vrijwel dezelfde percentages bevestigd. Tweevijfde van de kinderen bij wie in het basisonderwijs spijbelen werd gerapporteerd bleek op latere leeftijd opnieuw als spijbelaar te worden aangemerkt. Van de kinderen die in eerste instantie niet spijbelenden is slechts eenzesde begonnen met spijbelen.

Door de informatie van beide metingen te combineren konden 2147 TRAILS-deelnemers worden verdeeld over vier categorieën: *niet-spijbelers* (73 procent), *starters* (14 procent), *stoppers* (8 procent), en *persistente* (5 procent). Jongens behoorden vaker tot de groepen persistente en gestopte spijbelaars dan meisjes, die op hun beurt iets vaker tot de starters en veel vaker tot de niet-spijbelers behoorden. Hieruit is af te leiden dat spijbelen, net als antisociaal gedrag (Veenstra e.a., 2005), in het basisonderwijs vooral onder jongens voorkomt.

Vervolgens zijn verschillen in sociale bindingen, zelfcontrole en diverse gezinsomstandigheden aan de hand van univariate analyses bestudeerd. Deelnemers met zwakkere bindingen aan de samenleving (minder affectie van ouders en school en minder morele binding) en minder zelfcontrole behoorden volgens verwachting vaker tot de jongeren die tot dusver hadden gespijbeld. De persistente spijselaars wijken in dit opzicht het duidelijkst af van de niet-spijselaars, gevolgd door de deelnemers die na het basisonderwijs geen lessen meer hebben overgeslagen. Starters onderscheidden zich in mindere mate van de niet-spijselaars; op zelfcontrole en enkele bindingselementen verschilden zij juist in positieve zin van de persistenten. De vier groepen verschilden overigens niet van elkaar in van klasgenoten ontvangen affectie. Verder bleek dat kinderen die tot de preadolescentie bij beide ouders hadden gewoond, die ouders met een hogere SES hadden en wiens ouders minder externaliserend probleemgedrag vertoonden, relatief vaker deel uitmaakten van de groep niet-spijselaars. In afnemende mate bevinden zich onder de persistenten, stoppers en starters relatief meer kinderen met een minder gunstige gezinsachtergrond.

Met een multivariaat model hebben we gelijktijdig de invloed van de verschillende uit de controlebenadering afgeleide voorspellers onderzocht. In het model hebben we tevens sekse en diverse gezinsomstandigheden opgenomen. De belangrijkste bevinding is dat zelfcontrole, wanneer het tegelijk met diverse bindingselementen in het model wordt opgenomen, geen voorspellende invloed heeft op de afhankelijke variabele met vier spijselcategorieën. De twee in het model opgenomen bindingselementen, attachment (affectie van ouders en leerkrachten) en beliep (morele binding aan de regels), hebben onafhankelijk van elkaar een effect op spijselen. Los hiervan komen gezinscompositie, sekse en SES in het model eveneens als voorspellers naar voren, allen in de richting die op basis van de univariate analyses verwacht kon worden.

Ondanks de univariate bevinding dat persistente en gestopte spijselaars over minder zelfcontrole beschikken, lijkt deze eigenschap geen onafhankelijke rol te spelen in een multinomiaal logistisch regressiemodel waarin ook achtergrondkenmerken en bindingskenmerken zijn opgenomen. In overeenstemming met Wagner en anderen (2004) speelden diverse bindingselementen wel een rol in de multivariate analyse. In het model dat zij gebruikten ter voorspelling van hardnekkig spijselen in het voortgezet onderwijs bleek sekse echter geen onafhankelijke factor te zijn, terwijl onze resultaten in de richting van een rol van sekse wijzen als het gaat om kinderen die alleen in het basisonderwijs hebben gespijbeld (vaker jongens). De emotionele binding van kinderen aan hun ouders en basisschoolleerkrachten en houding ten opzichte van het overtreden van de regels (morele binding) blijken bindingselementen van waarde te zijn. In relatie tot deze constatering kan een overzicht van empirische studies naar de bindingstheorie van Weerman (2001) worden aangehaald. De auteur concludeert dat er vrijwel altijd een verband tussen attachment en delinquent gedrag wordt gevonden. Morele overtuigingen zouden ook met regelovertrekend gedrag samenhangen, al wisselt volgens Weerman de sterkte van het verband.

Na toevoeging van sociale bindingen en zelfcontrole blijven achtergrondkenmerken als sekse, gezinscompositie en SES van belang bij de voorspelling of kinderen tot de niet-spijbelaars of tot een van de drie spijbelcategorieën zullen behoren. In een studie naar absenties in het basisonderwijs kwamen Fergusson en anderen (1986) tot een soortgelijke bevinding: onafhankelijk van enkele gezondheidsindicatoren bleken kinderen met een minder voordelige sociale achtergrond bovengemiddeld vaak tot de groep met veel absenties te behoren. Deze kinderen liepen een groter risico om op school minder goed te gedijen (schoolprestaties en gedragsproblemen), leidend tot de stellingname van de auteurs dat de leerlingen die op school de meeste aandacht behoeften tegelijkertijd degenen waren die het minst kwamen opdagen.

We hebben vanuit het doelverschuivingsperspectief verwachtingen geformuleerd omtrent de zaken die er toe leiden dat jongeren na de overgang naar het voortgezet onderwijs stoppen of starten met spijbelen. Zijn er aanwijzingen te vinden dat de groep gestopte spijbelaars na de overstap naar de middelbare school uit een vicieuze cirkel van schoolfalen, afwijzing en regelovertrekend gedrag zijn geraakt? En in hoeverre komen gestarte spijbelaars na de eerste meting in een soortgelijke vicieuze cirkel terecht, en welke rol spelen vroegtijdige lichamelijke volwassenwording en bepaalde stressvolle gebeurtenissen daarbij? Onze hypothesen over het losbreken van of het terechtkomen in een vicieuze cirkel van falen en afwijzing (indicatief voor een verschuiving in overkoepelende doelen die niet alleen tot de initiatie van spijbelen, maar ook tot meer spijbelen kan leiden) worden tot op zekere hoogte gesteund. Volgens verwachting is het schoolfalen van gestopte spijbelaars op de middelbare school afgenomen, terwijl het schoolfalen van gestarte spijbelaars is toegenomen. Stoppers worden op de basisschool meer dan gemiddeld afgewezen en starters minder dan gemiddeld. Maar bewijs voor een significante afname in afwijzing bij stoppers na de overstap naar de middelbare school kon niet worden geleverd. Evenmin was dat het geval voor een eventuele toename in afwijzing bij starters.

Of gestarte spijbelaars in een vicieuze cirkel terechtkomen is dus niet geheel duidelijk. Wellicht blijkt bij een volgende meting dat spijbelen en afwijzing zich in wisselwerking met schoolfalen hebben doorontwikkeld. Duidelijk is wel dat doorgezet of geïnitieerd spijbelen in de vroege leerjaren van het voortgezet onderwijs samenhangt met vroegtijdige volwassenwording. Moffitt (1993) stelt dat kinderen die eerder fysiek volwassen worden meer kans op regelovertrekend gedrag lopen, omdat zij ondanks hun lichamelijke volwassenheid nog geen toegang hebben tot bepaalde aan leeftijd verbonden sociale privileges. Stressvolle gebeurtenissen spelen tevens een rol bij spijbelen op 13-14-jarige leeftijd, vooral bij meisjes. Meisjes waarbij spijbelen zich heeft doorgezet of die er mee begonnen zijn hebben meer stressvolle gebeurtenissen meegemaakt dan meisjes die er mee gestopt zijn of die zich er tot op heden niet mee hebben ingelaten. Bij jongens werd een dergelijk verschil alleen zichtbaar tussen gestarte en niet-spijbelaars.

Een aantal beperkingen van onze studie verdient vermelding. Ten eerste hebben we een mild criterium gehanteerd om deelnemers als spijbelaar te benoemen, wat vermoedelijk tot een overschatting van het aantal spijbelaars heeft geleid. Met het oog op eventuele toekomstige vergelijkingen hebben we wel vermeld welk aandeel per informantgroep spijbelen heeft gerapporteerd. Een tweede beperking heeft betrekking op de groep deelnemers van wie we geen informatie over spijbelen tot onze beschikking hadden. Deze non-respons groep beschikte meer dan gemiddeld over kenmerken die in de multivariate analyse als voorspeller naar voren kwamen. Het is dus mogelijk dat zich binnen deze groep meer spijbelaars bevonden dan binnen de respons groep. Een derde beperking is dat we genoodzaakt waren om de morele binding aan de regels tamelijk indirect te meten. Ter indicatie van de houding die kinderen ten opzichte van de regels innemen hebben we een instrument gebruikt dat gedrag meet.

Ondanks dat er enige beperkingen zijn, biedt TRAILS unieke mogelijkheden om het gedrag en de positie van kinderen die bij spijbelen betrokken zijn over langere tijd te blijven volgen. Bij de volgende meting bevinden onze respondenten zich in de eindfase van het voortgezet onderwijs en zal uitgebreid worden gevraagd naar de frequentie waarmee zij spijbelen. Het zal dan mogelijk zijn om de stabiliteit van spijbelen bij de vier groepen te bestuderen en na te gaan wat de langere termijn uitkomsten van spijbelen zijn. Zo kan bekeken worden in welke mate spijbelen in de preadolescentie een manifestatie van persistent antisociaal gedrag is, zoals door Moffit (1993) verondersteld wordt.

Literatuur

Achenbach, T. M. (1991a). *Manual for the Youth Self Report and 1991 Profile*. Burlington VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach T.M. (1991b). *Manual for the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 Profile*. Burlington VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Baumeister, R. F., Dwall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). *Social exclusion impairs self-regulation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 589-604.

Bos, K. Tj., Ruijters, A. M., & Visscher, A. J. (1992). Absenteeism in secondary education. *British Educational Research Journal*, 18 (4), 381-395.

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2003). *Jeugd 2003, cijfers en feiten*. Voorburg /Heerlen: CBS.

Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: the combined influence of personal, family and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (5), 629-640.

Dekkers, H. P. J. M. (Red.). (2003). *Voortijdig schoolverlaten*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

De Winter, A. F., Oldehinkel, A. J., Veenstra, R., Brunnekreef, J. A., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Evaluation of non-response bias in mental health determinants and outcomes in a large sample of preadolescents. *European Journal of Epidemiology*, 20, 173-181.

Dijksterhuis, F. P. H., & Nijboer, J. A. (1984). Spijbelen en delinquent gedrag. De signaalwaarde van spijbelen. *Tijdschrift voor criminologie*, 26 (1), 32-46.

Dorn, L. D., Susman, E. J., Nottelmann, E. D., Inoff-Germain, G., & Chrousos, G. P. (1990). Perceptions of puberty: Adolescent, parent, and health care personnel. *Developmental Psychology*, 26, 322-329.

Duarte, R., & Escario, J. J. (2006). Alcohol abuse and truancy among Spanish adolescents: a count-data approach. *Economics of Education Review*, 25, 179-187.

Ellis, L. K. (2002). *Individual differences and adolescent psychosocial development*. University of Oregon: Unpublished doctoral dissertation.

Farrington, D. (1980). Truancy, delinquency, the home, and the school. In: L. Hersov, & I. Berg (Eds.), *Out of school: modern perspectives in truancy and school refusal* (pp. 49-63). Chichester/New York/Brisbane/Toronto: John Wiley & Sons.

Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Shannon, F. T. (1986). Absenteeism amongst primary school children. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 21 (1), 3-12.

Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood, L. J. (1995). Truancy in adolescence. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 30 (1), 25-37.

Fogelman, K. Tibbenham, A., & Lambert, L. (1980). Absence from school: findings from the National Child Development Study. In: L. Hersov, & I. Berg (Eds.), *Out of school: modern perspectives in truancy and school refusal* (pp. 49-63). Chichester/New York/Brisbane/Toronto: John Wiley & Sons.

Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.

Gollwitzer, P. M., & Moskowitz, G. B. (1996). Goal effects on action and cognition. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology. Handbook of Basic Principles* (pp. 361-399). London: Guilford.

Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Granic, I., & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review*, 113, 101-131.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkely – Los Angeles – London: University of California Press.

Hoffmann, J. P., & Cerbone, F. G. (1999). Stressful life events and delinquency escalation in early adolescence. *Criminology*, 37, 343-373.

Huisman, M. (2000). Imputation of missing item responses: Some simple techniques. *Quality and Quantity*, 34, 331-351.

Inspectie van het onderwijs. (2005). *Onderwijsverslag 2003/2004*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het onderwijs. (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jones, S. H., & Francis, L. J. (1995). The relationship between Eysenck personality-factors and attitude towards truancy among 13-15 year olds in England and Wales. *Personality and Individual Differences*, 19 (2), 225-233.

Klinger, E. (1975). Consequences of commitment to and disengagement from incentives. *Psychological Review*, 82, 1-25.

Leerplichtwet 1969. Wet van 30 mei 1968, Stb. 303, houdende vaststelling Leerplichtwet 1969, zoals deze laatstelijk is gewijzigd en/of aangevuld bij de wet van 17 december 2003, Stb. 17.

Lewis, M. D. (1997). Personality self-organization: Cascading constraints on cognition-emotion interaction. In A. Fogel, M. C. D. P. Lyra, & J. Valsiner (Eds.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 193-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lindenberg, S. (2006). Prosocial behavior, solidarity, and framing processes. In D. Fetchenhauer, A. Flache, A. P. Buunk, & S. Lindenberg (Eds.), *Solidarity and Prosocial Behavior. An integration of sociological and psychological perspectives* (pp. 23-43). Berlin: Springer.

Long, J. S. (1997). *Regression models for categorical and limited dependent variables*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lounsbury, J. W., Steel, R. P., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (5), 457-466.

Marshall, W. A., & Tanner, J. M. (1969). Variations in pattern of pubertal changes in girls. *Archives of Disease in Childhood*, 44, 291-303.

Marshall, W. A., & Tanner, J. M. (1970). Variations in pattern of pubertal changes in boys. *Archives of Disease in Childhood*, 45, 13-23.

McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 281-290.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2004). *Kwantitatieve gegevens toezicht op de leerplicht*. Kamerbrief. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (1999). *Voortijdig schoolverlaten. Plan van aanpak*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-coursepersistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674-701.

Moffitt, T. E. & Silva, P. (1988). Self-reported delinquency. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 21, 227-240.

Nieboer, A., Lindenberg, S., Boomsma, A., & Van Bruggen, A. C. (2005). Dimensions of well-being and their measurement: the SPF-IL scale. *Social Indicators Research*, 73 (3), 1-45.

NIPO. (2002). *Schoolverzuim in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: NIPO.

Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., De Winter, A. F., Veenstra, R., & Ormel, J. (2004). Temperament profiles associated with internalizing and externalizing problems in preadolescence. *Development and Psychopathology*, 16, 421-440.

Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 239-255.

Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. In A. Elias & A. Angleitner (Eds.), *Advances/proceedings in research on temperament* (pp. 165-182). Germany: Pabst Scientist Publisher.

Roosa, M. W., Deng, S., Ryu, E., Lockhart Burrell, G., Tein, J.-Y., Jones, S. et al. (2005). Family and child characteristics linking neighborhood context and child externalizing behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 67, 515-529.

SCP. (2003). *Rapportage Jeugd 2002*. Den Haag: SCP.

Smith, J., & Prior, M. (1995). Temperament and stress resilience in school-age-children: A within-families study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 168-179.

Tanner, J. M., & Whitehouse, R. H. (1982). *Atlas of children's growth: Normal variation and growth disorders*. London/New York: Academic.

Tinga, F. S., Knuver, J. W. M., & Brandsma, H. P. (2005). *Schoolverzuim in het voortgezet onderwijs in Groningen. Dieptestudie 3 bij 'Evaluatie vrijblijvendheid voorbij'*. Groningen: ABCG, Evaluatiegroep voor het onderwijs.

Tremblay R.E., Vitaro F., Gagnon C., & Piche C. (1992) A prosocial scale for the Preschool Behaviour Questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15 (2), 227-245.

Uerz, D., Portengen, R., & Dekkers, H. P. J. M. (1999). *Zonder diploma van school? Een cross-sectionele studie naar zeer voortijdig schoolverlaten*. Nijmegen: ITS.

Van Lier, P. A. C., & Crijnen, A. A. M. (2005). Trajectories of peer-nominated aggression: Risk status, predictors and outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 99-112.

Van Veen, D., & Berdowski, Z. (2000). *Preventie van schoolverzuim en zorg voor risicoleerlingen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (ingediend). *Starting, desisting and persisting in offending and their correlates*.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). *Prosocial and antisocial behavior in preadolescence*. Beschikbaar via <http://www.gmw.rug.nl/~veenstra>.

Wagner, M., Dunkake, I., & Weiß, B. (2004). Schulverweigerung. Empirischen Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56 (3), 457-489.

Weerman, F. M., & Smeenk, W. (2005). Peer similarity in delinquency for different types of friends: a comparison using two measurement methods. *Criminology*, 43, 499-523.

Weerman, F. M. (2001). Controlebenaderingen. In E. Lissenberg, S. van Ruller, & R. van Swaaningen (Red.), *Tegen de regels IV. Een inleiding in de criminologie* (pp. 135-152). Nijmegen: Ars Aequi Libri.

Williams, J. M., & Dunlop, L. C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 157-171.

Zeijl, E., Keuzenkamp, S., & Beker, M. (2004). *Voorstel voor de toekomstige ontwikkeling van de landelijke jeugdmonitor*. Den Haag: SCP.