

Schoolweigering. Waarover spreken we?

Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek
'Angst voor de schoolpoort'

Auteurs

**Gino Ameye, Agnès Biltris, Nadine De Stercke, Griet De
Nys, Francisca Van Drongelen & Peter Wallegem**

**HO
GENT**

Inleiding

Hoewel schoolafwezigheid (*school non-attendance*), zoals onder andere spijbelen en schoolweigering, als maatschappelijke bezorgdheid aansluit bij onze tijdsgeest¹, is het thema schoolweigering niet nieuw. Al in de jaren dertig van de vorige eeuw werden kinderen beschreven in termen van wat wij nu schoolweigering noemen (Broadwin, 1932). Sinds het invoeren van de leerplicht² is er een groep kinderen en jongeren die niet beantwoorden aan de maatschappelijke verwachting om volgens de door de wet voorgeschreven richtlijn onderwijs te genieten en/of op school te zijn. Meer zelfs, voor sommigen brengt dit heel wat emotionele onrust met zich mee. Het loont bijgevolg de moeite om schoolweigering, als deel van de schoolafwezigheden, onder de loep te nemen. Het leert ons schoolweigering in een historisch perspectief te plaatsen en laat ons toe het als begrip en als fenomeen beter af te bakenen.

In ons kwalitatief onderzoek werden zowel jongeren van 10-17 jaar gehoord die middenin een moeilijk schoolperiode zaten, als 17-plussers die terugkijken op een moeilijkere schoolperiode uit hun jeugd. Aan de hand van interviews met de jongere én hun omgeving werden verschillende perspectieven op de problematiek in kaart gebracht met als doel de betrokken instanties en het beleid te inspireren en te sensibiliseren³.

1 Schoolweigering: het begrip

1.1 Geen nieuw verhaal

Broadwin (1932)⁴ beschrijft twee casussen in een artikel over spijbelen waarbij ze opmerkt dat het niet echt om spijbelen gaat. Het betreft een schoolafwezigheid over een lange periode met medeweten van de ouder(s). De reden voor de afwezigheid is zowel voor de ouders als de school onduidelijk. Eens thuis is het kind zorgenvrij. Op weg naar school is het kind angstig, wanhopig en wil het terug naar huis. Het begint plots, ondanks de voortreffelijke schoolse voorgeschiedenis. Broadwin (1932) beklemtoont de obsessies van het kind die vooral op de moeder gericht zijn ('er zal met moeder iets gebeuren'). Via kinderanalyse worden de onbewuste driften en fantasieën bewust gemaakt.

Johnson et al. (1941) hanteren de term *schoolfobia*. Ze zien de schoolafwezigheid als een emotionele stoornis, gepaard gaande met een grote angst die het kind moeilijk onder woorden kan brengen. Dit maakt het voor ouders en leerkrachten heel onbegrijpelijk. Johnson et al. (1941) bespreken een studie van acht kinderen met als gemeenschappelijke factor een acute angst, bepalend in het ontluiken van de fobie, vaak voorafgegaan door een organische ziekte of een emotioneel conflict. Dit gaat samen met een stijging van het angstniveau bij de moeder, mede bepaald door economische deprivatie, relatie- en

¹ Cf. Actiedagen tegen schooluitval: <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/start-en-actiedagen-samen-tegen-schooluitval>

² In België geldt de leerplicht voor alle kinderen van 6 tot 18 jaar. Vanaf 1 september 2020 geldt de leerplicht vanaf 5 jaar. Leerplicht is geen schoolplicht. Leren kan op school en via huisonderwijs. <https://www.vlaanderen.be/leerplicht-en-schoolplicht>

³ Bijzondere en oprechte dank aan de moedige jongeren en hun omgeving die we tijdens dit interview mochten bevragen.

⁴ Cf. Gallé-Tessonneau, Doron, & Grondin (2017).

andere problemen. Aan de basis ligt een niet doorgewerkte vroegkinderlijke afhankelijkheidsrelatie tussen moeder en kind. De behandeling bestaat uit een collaboratieve dynamische benadering van moeder en kind, wat niet wegneemt dat ook vader kan betrokken worden. Volgens de studie slagen zeven van de acht jongeren erin terug school te lopen (Johnson et al., 1941).

In de overzichtsliteratuur over schoolweigeren wordt aan beide artikels geregeld gerefereerd zonder meer. Opvallend en enigszins verrassend in beide artikels is de beschrijving van het fenomeen op zich: angst, paniek, emotionele onrust in het vooruitzicht van schoollopen, met schoolafwezigheid tot gevolg en met medeweten van de ouders. Het kunnen evengoed schoolweigerers anno nu zijn. Het betekent dat schoolweigeren niet zomaar een recent fenomeen van onze tijd is, maar als entiteit met een zekere constante doorheen de geschiedenis mag benaderd worden. Dit pleit voor verdere uitdieping en maakt het onderzoek zowel maatschappelijk als wetenschappelijk relevant.

Een opvallende rode draad doorheen de literatuur is de moeizame zoektocht naar een exacte terminologie. Broadwin (1932) spreekt van een vorm van spijbelen, Johnson et al (1941) spreken van schoolfobie. Hersov (1960) spreekt in zijn casestudy met 50 jongeren van *refusal to go to school*. In de daaropvolgende decennia wordt *school refusal* – schoolweigeren – de meest gangbare term. Schoolweigeren blijft tot op heden de meest gehanteerde term. Autoriteiten zoals Kearney (2008) hebben het ook over *school refusal behaviour* – schoolweigeringsgedrag waarmee hij het concept verbreedt. Het voorgaande heeft implicaties voor de manier waarop naar de problematiek wordt gekeken. Deze zoektocht naar de best passende terminologie blijft een discussiepunt wat de onduidelijkheid rond de term allesbehalve wegneemt.

In een volgend hoofdstuk geven we een overzicht van de gebruikte termen en de keuzes die we vanuit het onderzoek maakten, rekening houdend met de wetenschappelijke literatuur. De terminologische discussie maskeert een belangrijk debat: horen we bij de studie van het construct schoolweigeren alle vormen van schoolafwezigheid te nemen of moeten we het eerder als een apart fenomeen benaderen (King & Bernstein, 2001)? Anders geformuleerd, is er voldoende evidentie om schoolweigeren als apart fenomeen te bestuderen? Wat vooral opvalt bij onze interviews, is dat jongeren met een schoolweigeringsproblematiek zich nauwelijks in de term schoolweigeren herkennen. Dit heeft mogelijks ook wel te maken met de wat ongelukkige Nederlandstalige vertaling van *school refusal*: schoolweigeren. ‘Weigeren’ accentueert nogal het voluntaristische aspect, wat helemaal niet strookt met de beleving van de jongere én van de ouders (Ameye, 2017).

“Schoolweigeren. Ja, een zeer lelijk woord. Daar mag je in je onderzoek een nieuwe naam voor zoeken (lacht). Het is een vertaling uit het Engels. Ik weet dat, maar ik vind het toch echt absurd. Omdat dat woord ook weer het gevoel geeft dat hij er zelf iets kan aan doen. Dat hij er zelf voor kiest, en hij kiest er níet voor.” – Moeder van J, 13 jaar.

1.2 Definitie volgens Berg

Bij de beschrijving en de afbakening van het concept schoolweigeren was Berg (Berg et al., 1969 in 1996) erg bepalend. Voor Berg waren de begrippen schoolfobie en schoolweigeren aanvankelijk inwisselbaar. Later houdt hij het bij schoolweigeren. Berg (1996) schuift vier kenmerken naar voor met de duidelijke waarschuwing er niet te rigide mee om te gaan:

1. *“Het kind blijft thuis met medeweten van de ouders”.*
Berg maakt een onderscheid met de situatie van de spijbelaar waarbij de ouders overwegend niet op de hoogte zijn en de jongere noch op school, noch thuis is. Dat de spijbelaar niet thuis zit en ouders niet op de hoogte zijn, weerlegt Keppens et al. (2014).
2. *“Ernstig antisociaal gedrag ontbreekt”.*
Ook hier maakt Berg het onderscheid met spijbelen dat vaak wordt geassocieerd met antisociaal gedrag.
3. *“Ouders doen aanzienlijke pogingen om het kind op school te krijgen”.*
Dit verschilt van situaties waarbij ouders instemmen of bepalend zijn in de schoolafwezigheid, zoals bij schoolonthouding of luxeverzuim.
4. *“Er is emotionele onrust bij het vooruitzicht naar school te moeten gaan”.*
Dit kan zowel bij het vertrekken thuis, het binnenwandelen van de schoolpoort als soms ook op school zijn. De manier hoe dit tot uiting komt is heel divers.

Voor elk van deze kenmerken zijn bemerkings, toevoegingen of aanpassingen mogelijk, wat uit onze literatuurstudie zal blijken. Maar als leidraad bij het definiëren en differentiëren van het begrip schoolweigeren is Bergs omschrijving algemeen richtinggevend, wat ook voor ons onderzoek geldt. Ondanks het dubbel gebruik van de termen schoolweigeren en schoolfobie reikt Berg ons de verduidelijking aan waarom schoolfobie de lading niet dekt: eens het kind op school is, stopt vaak de emotionele ontredde, wat niet wegneemt dat de weigeren de dag erop zich opnieuw kan voordoen. Deze vaststelling valt niet te rijmen met wat we doorgaans als een fobie beschouwen, waarbij de angst in aanwezigheid van het te vrezen object of situatie net escaleert. Daarnaast is het vanuit onze klinische vaststelling net heel moeilijk, zo niet onmogelijk, om de angst in relatie tot het schoollopen te definiëren in termen van objecten, personen of ruimtes. De keuze van de titel van ons onderzoek ‘Angst voor de schoolpoort’, zien we als metafoer voor de schoolweigeren en valt geenszins letterlijk te interpreteren, hoewel de schoolpoort als drempel significant is voor het fenomeen.

“De school, de weg naar school, de schoolomgeving, alles was lastig. De weg ernaar toe, mama bracht mij, mama stapte uit en ik bleef zitten. Binnen stappen kon ik niet. Soms vertrok ik te voet. Ik vertrok en verstopte mij in een kotje tot 16 uur. Zo ver ging ik. Er waren momenten dat ik wist: “Ik ga niet”. Even gaan en toch naar huis. Soms was ik in paniek op school, in de klas, dit was heel eng. Niet zozeer de speelplaats of zo. Het in de klas zijn – ik moest kunnen ontsnappen en terug naar huis gaan.” – L, 21 jaar.

Berg (1996) beschrijft eveneens de link tussen schoolweigeren en een aantal achtergrondkenmerken, zoals geslacht, sociale achtergrond, broers en zussen, intelligentie en leeftijd. Zo geeft hij aan dat er nagenoeg geen verschil is tussen jongens of meisjes, dat het vaker voorkomt in de beginnende tienerjaren, er geen duidelijke link is

met sociale achtergrond, intelligentie en leerprestaties. Enige kinderen niet meer in aanmerking komen dan kinderen met broers en zussen, al zou er wel een link zijn dat de jongste in de kinderrij vatbaarder is voor schoolfobie (Berg et al., 1972 in Berg, 1996). Ook de ontstaanswijze, geleidelijk of plots, omwille van ziekte, na een vakantie of na een schoolverandering en de uitingswijze, geheel of gedeeltelijk, bij het betreden van de school, worden uitvoerig beschreven.

Uiteraard is er nood aan duidelijke criteria om schoolweigering te definiëren. Doch is éénduidigheid in de literatuur ver te zoeken. Met de kenmerken van Berg, die met kleine variaties gebruikt worden, kunnen we schoolweigering onderscheiden van spijbelen en in zekere zin ook van schoolonthouding. De definiëring van schoolweigering vanuit het verschil lijkt eenvoudiger dan een omschrijving van het concept op zich. Schoolweigering is niet als een separate stoornis opgenomen in DSM (Verheij, 2009) maar krijgt wel een aparte plaats in de literatuur en het klinische werkveld. Kearney ontwikkelt een eigen visie.

1.3 Functioneel model volgens Kearney

In de oorspronkelijke artikels van Broadwin (1932), Johnson et al. (1941) en Berg (Berg et al., 1969 in Berg, 1996), krijgen we vooral een beschrijving van een beeld en aansluitend een poging om dit te begrijpen en/of te verklaren. Kearney (2007b) staat voor een functionele en gedragsmatige benadering van schoolweigering. Niet zozeer de oorzaken en omstandigheden zijn belangrijk om schoolweigering te definiëren, maar wel de functie of reden van de schoolafwezigheid. Kearney maakt een onderscheid tussen 'kind-gemotiveerde' afwezigheid en 'ouder-gemotiveerde' afwezigheid.

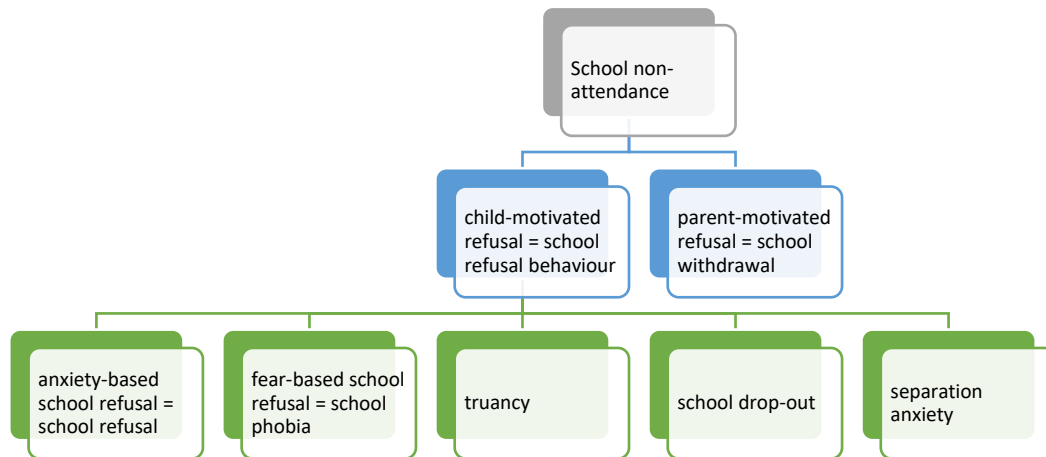
Hij vertrekt vanuit een breder kader voor schoolafwezigheid of absenteïsme. Absenteïsme kan gelegitimeerd zijn, vanuit een ziekte of een ongeval, of vanuit een begrijpelijke familiale of religieuze keuze, of vanuit een beslissing van school (bv. een schorsing), of andere te verrechtvaardigen omstandigheden (Kearney, 2008). Niet gelegitimeerde afwezigheden kunnen zowel ouder- als kind-gemotiveerd zijn. Rond de term 'legitimeren' kan verwarring heersen. Andere auteurs (Thambirajah, Grandison, & De-Hayes, 2008; Verheij, 2009) gebruiken 'geautoriseerd'. De verwarring kan ontstaan door legitimeren of autoriseren te koppelen aan wettelijke verplichtingen, *in casu* gewettigde of ongewettigde afwezigheid. In Vlaanderen spreken we over (on)gewettigde afwezigheden of (on)geoorloofd verzuim⁵.

Bij de ouder-gemotiveerde afwezigheid, i.e. wanneer ouders vanuit eigen overweging het kind thuis houden, spreken we van schoolonthouding (*schoolwithdrawal*). Dit kan vanuit economische overweging of vanuit een eigen al dan niet psychiatrische problematiek. Sommige ouders zijn angstig en willen hun kroost beschermen tegen een onveilige buitenwereld, *in casu* de school. Vechtscheidingen kunnen ook een aanleiding zijn of ouders kunnen op een moeilijk te verantwoorden wijze kiezen voor thuisonderwijs.

Bij de kind-gemotiveerde afwezigheid kan het gaan over spijbelen, schoolweigering, schoolfobie of school drop-out. Dit laatste staat voor vroegtijdig schoolverlaten, i.e. nog voor een diploma behaald is. Het onderscheid tussen spijbelen en schoolweigering blijft bij Kearney (2007a, 2007b) inhoudelijk overeind, maar met veel bedenkingen. Spijbelen wordt gezien als een niet gelegitimeerde en illegale vorm van absenteïsme of verzuim. Schoolweigering definieert Kearney als angst-gebaseerd absenteïsme. Daarnaast

⁵ We bespreken dit verder bij onderdeel 1.4. Soorten schoolafwezigheden.

beschrijft hij schoolfobie als vrees-gebaseerde afwezigheid, waarbij er sprake is van een specifieke vrees gerelateerd aan school⁶. Kearney (2008) raadt af de term schoolfobie te gebruiken, om verwarring te vermijden.



Kearney & Silverman (1999) stellen de overkoepelende term '*schoolweigeringsgedrag*' (*school refusal behaviour*) als kind-gemotiveerde weigering voor, gedefinieerd als het weigeren door het kind om naar school te gaan en/of het moeilijk hebben om in de klas te blijven gedurende een volledige schooldag. Ook spijbelen valt daaronder maar schoolonthouding niet, want dit is ouder-gemotiveerde weigering. Kearney ziet een continuüm in de afwezigheid, gaande van schoollopen met veel tegenzin tot volledige afwezigheid over een langere periode.

Aangezien problematische afwezigheid, zowel bij spijbelen als bij schoolweigering, geen diagnose is, blijft definiëring of classificatie moeilijk, aldus Kearney (2008b). Vandaar stelt hij voor om te vertrekken vanuit de reden van het moeilijk schoollopen, i.e. de functionaliteit. Daarbij maakt hij een onderscheid tussen een aantal proximale variabelen met een direct effect op het gedrag en de bredere risicofactoren, contextueel of cross-cultureel. We verduidelijken de vier functies van *schoolweigeringsgedrag* of *school refusal behaviour*.

Twee functies zijn vooral gericht op het vermijden van negatieve ervaringen:

1. Het vermijden van school-gerelateerde stimuli die negatieve affectiviteit teweegbrengen.
2. Het ontsnappen aan een aversieve sociale en/of evaluatieve situatie op school.

“Vooral de faalangst heeft me kapot gekregen, zeggen van: het gaat niet lukken, ik ga dat niet kunnen, 8/10 was niet goed genoeg, dat was al falen voor mij. Thuis heel veel huilen, ik huilde dan meestal in mijn kamer. Als ze dan naar mijn kamer kwamen, mijn ouders, dan kreeg ik niets uit mij. Ik wou alles wel vertellen maar dat ging niet, dat was heel raar, maar ik zweeg” – P, 22 jaar.

“Andere zomers was ik de eerste helft bezig met tot rust te komen en de andere helft had ik stress omdat de school er

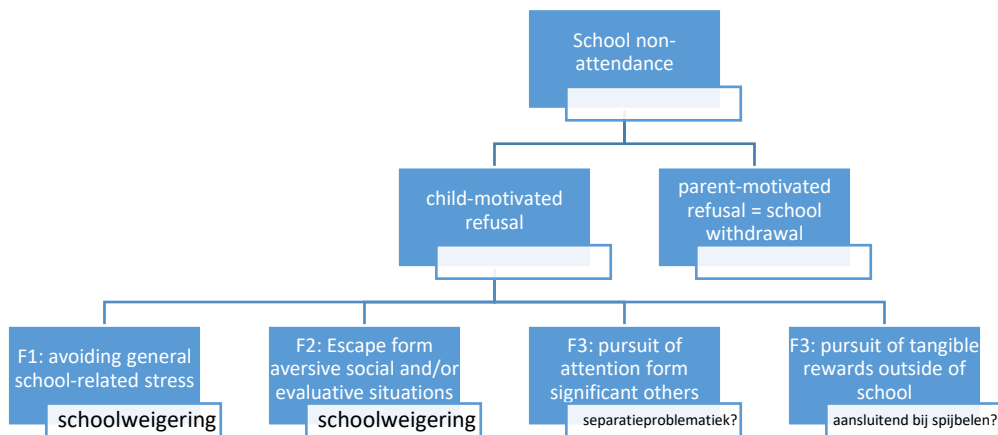
⁶ Vaak wordt een onderscheid gemaakt tussen angst en vrees. Angst heeft een meer algemeen karakter, terwijl vrees gericht is op een bepaald object en een concrete inhoud heeft, bv. watervrees (van Deth (2015)).

weer aan kwam. En tijdens de dagen dat ik ziek was, was dat hetzelfde, ik was super paniekerig en ziek. We beslisten dat ik thuis mocht blijven, dan was dat oké, de avond voordat ik weer naar school moest was ik weer... ik ben afwezig geweest, en ik moet dat weer allemaal inhalen, je kan dat niet allemaal inhalen, ondanks wat ze zeggen.” – N, 23 jaar.

Twee functies hebben tot doel het verwerven van een positieve ervaring:

3. Het nastreven van aandacht van significante anderen.
4. Het op zoek gaan naar leuke bekrachtigers buiten de schoolse omgeving.

“Ja, maar ik vind gewoon, ... , allez, voor mijn vrienden wil ik sowieso naar school blijven gaan dat is ook tijdens de pauze en zo. Maar in de les zitten dat was zo saai, allez ja, ik zat daar gelijk niets te doen en daarmee houdt mij dat tegen. Ge kunt gelijk zoveel doen en als je dan in de les zit, zo pak je een deel van uw leven weg. Allez, van uw vrije tijd.”— H, 15 jaar.



Haight, Kearney, Hendron, & Schafer (2011) ontwierpen de School Refusal Assessment Scale – Revised (SRAS – R), i.e. een meetinstrument om de vier functies te onderscheiden. Heyne, Vreeke, Maric, Boelens, & Van Widenfelt (2016) ontwikkelden een Nederlandstalige versie van de vragenlijst, SRAS-R. Kearney’s model overstijgt het klinisch verhaal maar neemt de schoolweigerig mee in een breder denkkader over schoolafwezigheid. Kearney’s angst-gebaseerde afwezigheid stemt overeen met wat wij schoolweigerig noemen. We plaatsen hier wel een kritische noot daar het moeilijk is om angst als enige discriminerende factor te beschouwen in de definiëring van schoolweigerig. Dit zal blijken wanneer we het beeld verder uitdiepen. Het neemt niet weg dat de functionele opdeling een meerwaarde kan hebben in de aanpak van schoolweigerig. In navolging van Kearney zijn er andere auteurs die ook vanuit een functioneel model werken, zij het met enige variatie (Dube & Orpinas, 2009).

Heyne, Sauter, Van Widenfelt, Vermeiren, & Westenberg (2011) maken gebruik van Kearney’s model maar conceptualiseren schoolweigerig volgens de criteria van Berg (1997). Differentiatie tussen types schoolafwezigheid – spijbelen, schoolonthouding, schoolweigerig – helpt processen, dynamieken, kwetsbaarheden en sterktes in kaart te brengen en is indicatief voor de aanpak en de behandeling. Het onderscheid tussen schoolweigerig en spijbelen komt, met een zekere evidentie en consensus, stevast

terug in de literatuur (Egger, Costello, & Angold, 2003; Heyne, Rollings, King, & Tonge, 2002).

Wanneer we een reeks termen die vrij gelijkend maar toch verschillend zijn googelen, merken we dat alles onder de grotere noemer 'schoolafwezigheden' sorteert. Tijd om alle termen naast elkaar te plaatsen en te duiden welke betekenis wij in ons onderzoek hanteren.

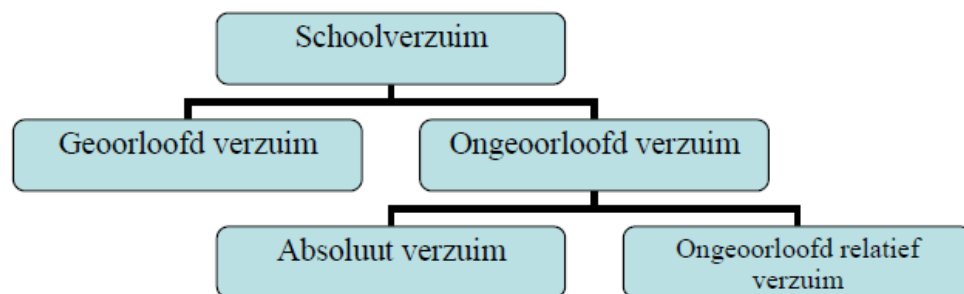
1.4 Soorten schoolafwezigheid (school non-attendance)

In de voorgaande delen hadden we het over spijbelen, schoolweigering, schoolfobie, schoolonthouding, luxeverzuim, schooluitsluiting, geautoriseerd verzuim, gelegitimeerd verzuim, en zoveel meer. Een hele reeks termen waar men in de literatuur geen eenduidig antwoord op geeft, en die in verschillende landen ook een andere connotatie kennen. Tijd om de Vlaamse context en terminologie voor dit onderzoek te duiden.

School non-attendance wordt vertaald met schoolafwezigheid, schoolabsenteïsme of schoolverzuim. De termen zijn synoniemen al kleeft er in het woord verzuim een nalatigheid aan de afwezigheid. Dit aspect weerleggen we met klem in onze definitie van schoolweigering. We opteren daarom voor de term 'schoolafwezigheid'. We spreken over schoolafwezigheid wanneer het gaat over gewettigde en ongewettigde, gelegitimeerde én niet gelegitimeerde, geautoriseerde én niet geautoriseerde, geoorloofde en ongeoorloofde afwezigheden op school. Al deze termen worden in verschillende landen door elkaar gebruikt. In Vlaanderen geldt dat een afwezigheid van een jongere op school wordt gezien als gewettigd of ongewettigd.

Vandenbroucke (2006) maakt het onderscheid tussen geoorloofd en ongeoorloofd verzuim. Geoorloofd verzuim is verzuim met een geldige reden zoals ziekte. Verzuim zonder geldige reden is ongeoorloofd verzuim, zoals spijbelen.

Bij geoorloofd verzuim maakt



Vandenbroucke het onderscheid tussen absoluut verzuim, waarbij de jongere niet is ingeschreven in een onderwijsinstelling en geen onderwijs geniet, en ongeoorloofd relatief verzuim, waarbij een jongere ingeschreven is in onderwijs maar zonder geldige reden verzuimt. We kunnen deze redenering van Vandenbroucke gelijk stemmen met gewettigde en ongewettigde afwezigheden. Het gaat om de wettiging die de school toekent aan de afwezigheid van de jongere door een attest dat door een ouder/voogd of medicus werd toegeschreven aan de jongere als motivatie voor de afwezigheid. Indien dit attest ontbreekt is de afwezigheid ongewettigd en bijgevolg ongeoorloofd.

Alle vormen die worden besproken sorteren onder de term 'schoolafwezigheden'. Het betreft jongeren die er niet of moeilijk in slagen om dagelijks naar school te gaan, om welke reden dan ook. We maken een onderscheid tussen de onderstaande vormen van schoolafwezigheid: spijbelen, schoolweigering (soms schoolfobie genoemd), schoolonthouding en schooluitsluiting (*school exclusion*) (Heyne et al, 2019).

schoolafwezigheid

spijbelen

schoolweigering

schoolonthouding

schooluitsluiting

Het onderscheid tussen spijbelen en schoolweigering is belangrijk om schoolweigering echt te begrijpen en de aanpak erop af te stemmen. In scholen worden schoolweigerers na verloop van tijd ook vaak als spijbelaars benaderd. Net daarom willen we dit verschil duiden omdat schoolweigering een specifieke aanpak vraagt.

Fremont (2003) onderscheidt spijbelen (*truancy*) en schoolweigering (*school refusal*) op de volgende manier:

Table 1.1 Features distinguishing school refusal and truancy

<i>School refusal</i>	<i>Truancy</i>
Severe emotional distress about attending school; may include anxiety, physical symptoms or temper tantrums	Lack of excessive anxiety or fear about attending school
Parents are aware of the absence; child often tries to persuade parents to allow him or her stay at home	Child often attempts to conceal absence from school; parents are usually unaware of the child's whereabouts
Absence of significant antisocial behaviours such as aggressive behaviours and fighting	Frequently shows behaviour problems such as disruptive acts (e.g. stealing, fighting, lying), often in the company of antisocial peers
During school hours, the child stays at home because it is considered a safe and secure environment	During school hours, child usually does not stay at home
Child expresses willingness to do schoolwork and complies with completing work at home	Lacks interest in school work and is unwilling to conform to academic and behaviour expectations

In de eerste kolom volgt Fremont (2003) de definitie die Berg vooropstelt over schoolweigering. Het fundamentele onderscheid tussen schoolweigering en spijbelen zit in het uitblijven van emotionele onrust bij (de gedachte van) het naar school (moeten) gaan. Bij aanvang van de schoolweigeringsproblematiek is het onderscheid tussen spijbelen en schoolweigering relatief duidelijk te

maken. Bij een schoolweigering die al enkele jaren gaande is, is het best mogelijk dat deze jongeren zich norm overschrijdend en defensief zullen gedragen, dat ze andere oorden opzoeken dan het veilige thuisfront en vluchten in andere zaken, dat er een totale desinteresse en soms zelfs een diepe afkeer ontstaat tegenover alles dat met school wordt geassocieerd. Bij eerder chronische langdurige schoolweigering kunnen deze grenzen sterk vervagen en kan men deze schoolafwezige jongeren gaan beschouwen als en dus verwarren met spijbelaars. Daarom kunnen we stellen dat bovenstaande criteria voor schoolweigering of *school refusal* van toepassing zijn bij aanvang van de schoolafwezigheid bij schoolweigerers.

Er zijn verscheidene gangbare definities van spijbelen. Wij volgen de definitie van Keppens, Spruyt & Roggemans (2014). Een spijbelaar behoort tot de groep die ongeoorloofd verzuimt. Daarover bestaat internationaal consensus. Dit gegeven staat ook centraal in de definitie die het onderwijsbeleid in Vlaanderen gebruikt. Daarnaast zijn er diverse elementen die verschillende vormen van spijbelen

definiëren, hoewel het eerder verschillende dimensies betreft, en er geen strikt onderscheid kan gemaakt worden. Dit toont tegelijk ook de complexiteit van het spijbelgedrag. Scholen registreren de aan- en afwezigheden van leerplichtige leerlingen. Een leerling die om eender welke reden niet op school is, en daarbij ongewettigd of ongeoorloofd afwezig is, is in theorie een spijbelaar. Een afwezigheid kan gewettigd worden, doorgaans met een attest door een arts of ouder. Indien de afwezigheid niet gewettigd wordt met een attest is de afwezigheid ongeoorloofd en spreken we van ongeoorloofd verzuim. Het gaat hier om een administratieve indeling aangezien voornamelijk wordt gekeken of het juiste legitimatiebewijs al dan niet op het secretariaat van de school is ingediend, los van de werkelijke reden achter de afwezigheid! Elk jaar kan een ouder X-aantal briefjes schrijven voor een tot drie opeenvolgende kalenderdagen ter legitimering van de afwezigheid van de jongere. Het aantal wordt door de school bepaald, en kan daarom ook verschillend zijn van school tot school. Indien er meer afwezigheden zijn en bijgevolg niet meer kan gelegitimeerd worden door de ouders, is de afwezigheid ongeoorloofd (los van de werkelijke reden) (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014).

Bij absoluut verzuim zijn jongeren niet ingeschreven in een school en genieten ze ook geen andere onderwijsvorm. Deze jongeren voldoen niet aan de leerplicht en behoren tot de zogenaamde groep van NEET-jongeren, *not in employment, training or education*⁷.

Het onderscheid tussen schoolweigeren en schoolfobie kent een historiek zoals eerder beschreven. Wij opteren in ons onderzoek voor schoolweigeren en niet voor schoolfobie.

We spreken over schoolonthouding wanneer de jongere door de ouders thuis wordt gehouden om bijvoorbeeld te helpen in het huishouden, de zorg op te nemen voor familie of om te werken.

Luxeverzuim kan ook als schoolonthouding worden beschouwd aangezien de leerplichtige jongere zonder toestemming van school wegblijft vanwege extra vakantie of familiebezoek met medeweten en toestemming van de ouders (Vlaanderen, 2018).

Bij schooluitsluiting (*school exclusion*) is de schoolafwezigheid een gevolg waarbij de school beslist om de jongere niet langer toe te laten op school (Heyne et al., 2019). In Vlaamse termen spreekt men van schorsing.

Vandenbroucke (2006) spreekt over signaalverzuim, een term die wij verder niet gebruiken, wanneer er achterliggende problemen aan de oorzaak liggen waarom de leerling niet goed op school kan functioneren, maar ook wanneer er geoorloofd (gewettigd) verzuim is (bv. veelvuldige korte ziekteperiodes). Aanvankelijk lijkt er geen reden te zijn om zich zorgen te maken maar het verzuim neemt toe of verergert waardoor het voor de jongere alsmaar moeilijker wordt om naar school te gaan waardoor een succesvolle schoolloopbaan in het gedrang komt. Doelt Vandenbroucke hiermee ook op schoolweigeraars? In zijn opdeling wordt schoolweigeren in elk geval niet benoemd.

Dit alles kan leiden tot vroegtijdig schoolverlaten en schooluitval. Een Europees probleem waar ook een EU2020-doelstelling⁸ over gaat. Deze doelstelling werd op Vlaams niveau geconcretiseerd in de Conceptnota *Samen tegen schooluitval*⁹, opgesteld door de

⁷ Cf. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/neet-jongeren>

⁸ Europa 2020-strategie (2010). https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_nl

⁹ Conceptnota 'Samen tegen schooluitval' (2015). <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/conceptnota-samen-tegen-schooluitval>

Vlaamse Minister van Onderwijs, de Vlaamse Minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, en de Vlaamse Minister van Werk, Economie, Innovatie en Sport die op 26 juni 2015 werd goedgekeurd door de Vlaamse regering.

Tijdens interviews kwam de term schoolmoeheid af en toe aan bod in de verhalen van jongeren en/of ouders. Deze term wordt niet in een 'officiële' indeling opgenomen, net als schoolweigering.

1.5 Schoolweigering is ...

In onze literatuurstudie botsen we op de onduidelijkheid in de terminologie en de conceptualisatie van schoolweigering. Een internationaal aanvaarde definitie ontbreekt (Verheij, 2009). Toch kunnen we stellen dat schoolweigering als term de laatste decennia algemeen ingang vond en dat het fenomeen schoolweigering een universeel karakter heeft (Gallé-Tessonneau et al., 2017). Het is niet louter een actueel tijdsgebonden fenomeen. De verklaring van dit probleem kunnen we niet onmiddellijk linken aan het huidige onderwijssysteem of de opvoeding, gezien de historische schets waarin schoolweigering als fenomeen al meer dan vijftig jaar wordt beschreven.

Het is een complex fenomeen dat tot op heden sterk vanuit klinisch psychologische of psychiatrische hoek is benaderd (Thambirajah et al., 2008). Havik, Bru, & Ertesvag (2015) die de schoolse omgeving als aspect op de voorgrond plaatsen, zijn hierop een uitzondering. De heterogeniteit, zowel op etiologisch als fenomenologisch vlak, is een argument om schoolweigering ruimer dan als een louter klinisch fenomeen te benaderen. Vandaar dat in dit onderzoek cases werden opgenomen waarbij niet vertrokken wordt vanuit een klinisch oogpunt, en jongeren bevraagd werden die niet gediagnosticeerd zijn.

De definiëring van wat schoolweigering in ons onderzoek precies omvat is gebaseerd op de omschrijving van Heyne et al. (2011), aansluitend bij de visie van Berg (1996). In tegenstelling tot de benadering van Kearney vertrekken we niet vanuit een causaal denken en voegden we daarom een element toe waarin staat dat het uitblijven van een verklaring kenmerkend is. Uit interviews met jongeren en hun nabije omgeving bleek dat deze definiëring nog onvoldoende de lading dekt, en daarom sturen we ook enkele bestaande criteria bij.

Schoolweigering is:

-
1. Het vooruitzicht om naar school te gaan brengt (of bracht in het verleden) grote emotionele onrust te weeg. Deze klachten verminderen/verdwijnen als de jongere thuis mag blijven.
 - o Mogelijke kenmerken zijn stress, spanning, paniek, onrust
 - o Het kan plots ontstaan of geleidelijk, deels of volledig, maar is meestal progressief wat kan leiden tot een volledige schoolafwezigheid (soms van lange duur).
 - o De weigering kan voorafgegaan worden door bv. een schoolafwezigheid omwille van ziekte, een gebeurtenis in de omgeving, maar is geen voorwaarde.
 - o De problematiek kan zich uitbreiden op andere domeinen (bv. vrije tijd), maar is geen voorwaarde.

2. De moeilijkheden vertalen zich in klachten bij het vooruitzicht naar school te moeten gaan. Deze klachten verminderen/verdwijnen wanneer de jongere thuis mag blijven:
 - o lichamelijke klachten (buikpijn, hoofdpijn, misselijkheid)
 - o angstreacties gaande van het niet meer loslaten van de verzorgingsfiguur, angst voor alles wat met school te maken heeft (sociaal of prestatiegericht) en/of paniekaanvallen.
 - o Mogelijks hevig verzet bij verdere aandrang tot schoollopen
 - o Mogelijks een negatieve en gelaten stemming, lusteloosheid, zich futloos voelen, het gevoel 'op' te zijn, sociaal isolement.
 3. De jongere is overwegend thuis en de ouders zijn over het algemeen op de hoogte van de (aanhoudende) tegenzin of weigering om naar school te gaan of te blijven.
 4. Jongere en ouders hebben/hadden (initieel) de (onderliggende) wil om naar school te gaan maar het lukt niet. Er is onvermogen.
 5. Er is geen sprake van ernstig antisociaal gedrag zoals stelen of vandalisme buiten de weerstand van de jongere tegen de pogingen om naar school te gaan.
 6. Er is geen sluitende verklaring op dit onrustige moment waarom deze jongere niet naar school kan, zeker niet bij aanvang van de problematiek.
-

We spreken liever niet over criteria, maar over elementen of kenmerken die een totaalbeeld weergeven van hoe we schoolweigering kunnen herkennen. Het is geen afvinklijst waarbij moet voldaan worden aan elk kenmerk om van schoolweigering te kunnen spreken. Door het lange traject dat de jongere doormaakt en de evolutie in de uiting van schoolweigering is het vaak zeer moeilijk om schoolweigering eenduidig te definiëren. Schoolweigering kan daarom het best begrepen worden als een totaalconcept, gedefinieerd vanuit bovenstaande elementen maar, zoals Berg aangeeft, te hanteren met de nodige soepelheid. Als concept kan het maar begrepen worden als we het 'beeld' van het ontredderde kind of jongere erbij plaatsen. In het volgende hoofdstuk diepen we dit verder uit.

Wanneer deze elementen van schoolweigering in het verleden bij de jongere herkenbaar waren, maar de uiting ervan doorheen de jaren afzwakte en eerder ontwikkelde in de richting van passiviteit of gelatenheid van de jongere (en soms ook van de ouders), spreken we nog altijd van schoolweigering. Dit laatste beschouwen scholen vaak als spijbelen wegens de gelatenheid van de jongere. De onderliggende emotionele onrust (punt 1), al dan niet uit het verleden, blijft toch een belangrijk verschilpunt tussen schoolweigeraars en spijbelaars.

Wat niet opgenomen is binnen de criteria van Berg is de 'interesse in het schoolwerk', *supra* (Fremont, 2003) als discriminerende factor in het onderscheid tussen schoolweigering en spijbelen. Doorgaans is er de 'wil' om naar school te gaan, dus ook om met schoolse inhoud bezig te zijn, maar is het 'onvermogen' om dit te doen te groot. Dit kan zich vertalen in een aversie tegenover alles wat met school te maken heeft, inclusief de schoolse inhoud.

"Ik was onrustig. Precies een soort van conditionering dat school nooit positief is, altijd negatief. Een lichamelijke reactie telkens op school. Door alle negatieve ervaringen, samen met mijn faalangst en het altijd goed willen doen... school is veeleisend. Alles is een wedstrijd op school." – E, 23 jaar.

De 'duur van de afwezigheid' ontbreekt bij Berg. Gaat het om schooljongeren die niet op school zijn, deeltijds op school zijn, op school maar niet in de klas zijn, bepaalde vakken of lessen overslaan of met grote tegenzin naar school gaan? In onze benadering willen we niet te restrictief zijn. We stellen het 'lijden' van de jongere centraal, niet de vastgestelde afwezigheid.

Uit ons onderzoek stellen we vast dat de jongere en zijn omgeving in aanvang vaak geen uitgesproken of sluitende verklaring hebben voor de schoolafwezigheid. Dit gegeven is van kapitaal belang want in de onderlinge communicatie en de aanpak van de schoolweigering leidt dit tot onbegrip waardoor de situatie vaak muurvast loopt. De 'waarom-vraag' of 'hoe-komt-het-vraag' is een voor de hand liggende vraag maar blijft in het geval van schoolweigering maar al te vaak onbeantwoord. Vandaar dat we dit in onze beschrijving van schoolweigering opnemen en het als zesde element toevoegen.

"Ik denk niet dat er een oorzaak is, dus ik denk dat niemand mij dat kan zeggen. Ik denk niet dat er 1 antwoord is, maar dat het een samenloop is. Ik denk niet dat iemand dat antwoord kan geven, maar het zou wel fijn zijn moest het er zijn. Ik denk het wel. Maar ik denk dat dat bijna onmogelijk is omdat ik het nu nog altijd niet kan benoemen, omdat ik denk dat het niet 1 element is maar een samenloop van alles: faalangst, alles goed willen doen, niemand teleur willen stellen, perfect willen zijn, en dan die stress en die buikpijn." – E, 23 jaar.

Deze zes elementen toetsten we af bij onze casussen, om een totaalbeeld van schoolweigering te verkrijgen dat zowel voor school, maar vooral voor de jongere en het gezin een draagvlak creëert om begrip en een passende aanpak te kunnen realiseren.

2 Schoolweigering: het beeld

Hoe moeizaam we ook tot een sluitende conceptuele uitwerking komen, toch kunnen we spreken van een prototypisch beeld van een schoolweigeraar (Verheij, 2009). Dit wordt bevestigd door casuïstiek uit de literatuur en ons onderzoek die opvallend gelijkend zijn en de verhalen van mensen uit het werkveld. Een schets van dit beeld is dan ook een noodzakelijke aanvulling om schoolweigering echt te begrijpen. Een descriptieve eerder dan een etiologische benadering strekt tot aanbeveling, gezien het heterogene beeld en de multifactoriële bepaaldheid. De schoolweigering zoals die zich presenteert kunnen we begrijpen vanuit predisponerende factoren (sterktes en kwetsbaarheden), uitlokkende factoren en in standhoudende elementen.

“Bij negatieve commentaar voelde ik me altijd persoonlijk aangesproken. Ik ben gezakt naar voeding - verzorging. een klas met echt gemene meisjes. Dat was een ambetant jaar en toen ben ik minder en minder naar school beginnen jaar. Ik denk dat de stress van de vorige jaren en de stress te moeten zakken, dat dat de reden was. Ik vond ook de richting niet zo leuk, of lag het aan de groep, ik weet het niet. Dat was lastig. Dan ben ik minder en minder naar school beginnen gaan. Dat was echt het dieptepunt. Bij de vorige jaren had ik dat ook wel soms, eens buikpijn ofzo, maar hier was dat ook meer hyperventileren en flauwvallen op de bus. En dan mijn mama al wenend bellen of mijn papa die mij al wenend naar school voert. Het dieptepunt was dat mijn papa me uit de auto meesleurde naar school. Hij vond dat ik naar school moest gaan en dat ik niet mocht opgeven. Maar dat was echt met goeie bedoelingen want mijn papa is een super gevoelige lieve mens. Ik denk dat het voor hem ook even te veel was. En toen zat ik bij de directrice en dat was zo gênant. Ik vond dat echt ... ja... dat was zo echt falen voor mij. (...) Ik wou eigenlijk gewoon, dat alles gewoon was. Daar was het zo wat te laat voor. Ik kon zo niet meer terug. Ik wou gewoon naar school gaan en normaal doen. (...) Ok, het waren stomme klasgenoten en ik kwam er niet mee overeen. Dat was niet echt dé reden, maar ik keek naar mezelf. Ik vond dat ik er zelf iets kon aan doen.” – E, 23 jaar.

2.1 Descriptieve verbreding van het beeld met illustraties vanuit de cases van schoolweigering

2.1.1 Emotionele onrust of spanning bij (de gedachte aan) schoollopen zonder duidelijke verklaring

Broadwin (1932) beschrijft twee kinderen die onmogelijk op school kunnen blijven. Ze lopen terug naar huis, of zus of moeder moeten bij het kind op de schoolbanken zitten. Eens thuis is het kind voorbeeldig. De kinderen zijn bang om naar school te gaan, maar het is onduidelijk waarom. Johnson et al. (1941) spreken van een intense terreur die ontstaat in associatie met het op school zijn. Het kind kan niet verwoorden wat er aan de hand is. Het is niet altijd duidelijk of de klachten gelinkt zijn aan het vertrekken thuis of aan het betreden van de school; soms vertrekken ze naar school, soms slagen ze er niet in op te staan (Berg, 1996). In ieder geval is de klachtenexpressie gelieerd met het schoolse gebeuren: bij vertrek thuis, op weg naar school, de schoolpoort, de klas (Lamotte, Doncker, & Goëb, 2010).

We kunnen stellen dat, met het schoollopen in het vooruitzicht, er een 'ernstige emotionele onrust of ontredde'ring' ontstaat, conform de criteria van Berg, die zich op verschillende wijzen kan uiten. Angst en fysieke klachten zijn daar doorgaans een onderdeel van (Berg, 1996). Maar ook depressieve klachten of gedragsproblemen kunnen een deel van het beeld uitmaken. De onrust verdwijnt (vrij snel) eens de beslissing genomen is niet naar school te gaan. Ook in vakantieperiodes is er een mate van 'normaliteit' zichtbaar. De hevigheid van de onrust kan ook afnemen, zelfs verdwijnen, eens het kind of de jongere in de klas is. Voor de ouders of de school is dit soms moeilijk te begrijpen. We beschrijven de verschillende klachten, niet met de bedoeling ze als criteria te hanteren, maar wel om het beeld scherper te stellen.

"Toen de problemen begonnen uitte zich dat in het niet naar school gaan, en ergens in een bushokje zitten. Ik kreeg 3 uur later telefoon van school dat ze niet op school was. Als ik haar belde zei ze: 'ik kan niet naar school, het gaat niet.' Dit kwam door stress, de leerkrachten die druk zetten, leerlingen die haar verkeerd aanpakken, de stress werd alsmaar groter en groter en ze bleef meer en meer weg. Tot we echt hebben gezegd samen met de psycholoog 'dit kan niet'. Ook niet voor ons als ouder." – moeder K., 17 jaar.

"Alles wat te maken had met school gaf een ambetant gevoel, ook de weg naar huis. Eens ik thuis door het poortje stapte voelde ik me beter." – K, 17 jaar.

"School was nooit 'leuk, leuk'. In de vakantie zeiden mijn ouders altijd dat ze een totaal ander kind hadden. Vanaf de tweede maand van de vakantie begon dat terug slecht te gaan. In de weekends ook op zaterdag ging dat, maar op zondag begon je terug te denken aan maandag. In de lagere school ook al." – E, 23 jaar.

2.1.2 Ouders op de hoogte

Ouders zijn doorgaans op de hoogte en betrokken bij de weigering van de jongere om naar school te gaan (Berg, 1997). Dit brengt op zijn minst lastige en ambivalente gevoelens teweeg bij ouders. Ze willen hun kind op school, maar tegelijkertijd nemen ze het kind vaak in bescherming tegen negatieve reacties van de school of eventueel onbegrip van anderen. Hier spelen verschillende factoren mee: het wettelijk in orde zijn van het kind gezien de leerplicht, gevoelens van schaamte of onmacht omdat ze er niet in slagen hun kind op school te krijgen.

“Ik belde de school en zei dat het me niet lukte om hem naar school te krijgen. Ik had beter gewoon gezegd dat hij ziek was, dan kreeg ik minder vragen.” – Vader X., 13 jaar.

“Ze was vaak thuis. Ongeveer een dag per week, maar dat hing er wat vanaf omdat we echt bleven proberen van ‘toe, ga naar school’. We probeerden echt wel.” – Moeder K., 17 jaar.

“Ik zat elke dag op het secretariaat en ging 4 à 5 uren in de week die ik koos naar de les. Ik ging dus wel naar school, maar zat altijd op het secretariaat. Ik vond dat ook zeer moeilijk, maar ik deed dat voor mijn ouders omdat die anders in de problemen zouden geraken.” – K, 17 jaar.

“Soms ging ik naar school, maar nam ik meteen dezelfde bus terug. Soms was mijn mama nog thuis, maar mijn oma en opa wonen naast ons dus die wisten daar van. Die zagen me meteen thuiskomen. Ik stuurde ook altijd een berichtje als ik terug naar huis ging.” – E, 23 jaar.

2.1.3 Onderliggende wil van de jongere om naar school te gaan

De term ‘schoolweigering’ klinkt zeer verwarrend daar de jongere er niet voor kiest om niet naar school te gaan: “Ik wou wel naar school, maar ik kan niet”.

Ook heerst er maar al te vaak spraakverwarring tussen de school en de ouders: ‘Hij wil maar kan niet (ouders)’ versus ‘Hij kan maar wil niet (school)’.

Het is duidelijk dat de schoolweigeraar er niet voor kiest om niet naar school te gaan. Dit betekent niet dat de jongere na verloop van tijd uiteindelijk nog echt naar school wil. Na een resem tegenslagen wil de jongere ook daadwerkelijk niet meer naar school gaan.

2.1.4 Angstreacties

Vaak is bij schoolweigering angst aanwezig, wat niet wegneemt dat het moeilijk is de vinger erop te leggen. Kinderen hebben het soms moeilijk om zich van de ouder te verwijderen en hebben de neiging de ouder (soms letterlijk) vast te houden. Dergelijke scenario's van huilende kinderen die hun moeder of vader niet willen loslaten, behoren tot het courante beeld aan de poort van de kleuterschool. Op kleuterleeftijd beschouwen we separatieangst, naast angst voor het onbekende (het feit dat een school een vreemde

plaats is met onbekende mensen) als een normaal ontwikkelingsgegeven (N. King et al., 1998; N. J. King et al., 1998), bij een twaalfjarige is dit veel moeilijker te vatten. De angst om te scheiden van een hechtingsfiguur, vaak de moeder, neemt soms buitengewone proporties aan. Vandaar dat we bij de inschatting of separatieangst problematisch wordt, we steeds de leeftijdsadequaatheid van het gedrag moeten in rekening brengen.

Het is moeilijk uit te maken of een moeilijke separatie de aanleiding of het gevolg is in het verloop van de schoolweigering. In de literatuur refereert men ook aan een angst die verwijst naar een bezorgdheid over de moeder (Broadwin, 1932). We gaan niet dieper in op de etiologische discussie, onderliggend aan het moeilijk loslaten van de ouderfiguur, maar zijn ons bewust van een complexe relationele dynamiek tussen ouder en kind binnen de context van schoolweigering.

Daarnaast kunnen school-gerelateerde angsten deel uitmaken van de vrees om naar school te gaan, zoals de leerkracht, de speelplaats, de drukte, de peers, de leerstof, de lessen. Als het kind al iets kan aangeven waarmee de angst te maken heeft, wat vaak niet het geval is, dan nog kan dit een vorm van 'secundaire rationalisatie' zijn, om het voor zichzelf (be)grijpbaar te maken (Desombre, Fournieret, Revol, & De Villard, 1999). Veel kinderen ervaren de situatie als een onduidelijke bedreiging of diffuse angst (Thambirajah et al., 2008). Ondanks de vaak positieve ingesteldheid tegenover het leren op zich, slagen ze er niet in de angst te overstijgen (Gaspard, Brandibas, & Fouraste, 2007). De schoolweigeraar vervalt in een vermijdingspatroon dat verschillende gradaties kan aannemen: gaande van het al dan niet nog gedeeltelijk op school geraken, het vermijden van de schoolse omgeving, afhouden van schoolse taken tot het vermijden van sociale contacten, vergelijkbaar met een uitdijende olievlek.

"Aan leeftijdsgenoten had ik op dat moment niet echt veel. Ik zat op dat moment natuurlijk ook wel in een 'opsluitfase'. Ik blijf wel thuis. En dan zie je iets meer volwassenen." – O, 20 jaar.

Separatieangst komt meer voor bij jongere kinderen, terwijl angst voor (vooral beoordelende) sociale situaties binnen de adolescentie meer aanwezig is (Holzer & Halfon, 2006).

Angst kan zich ook manifesteren in paniek, met heftige emoties en lichamelijke klachten (bv. hyperventilatie). Paniekaanvallen hebben een ingrijpende impact op kind en context, want snel ontstaat er angst voor de paniek, i.e. anticipatieangst, wat de situatie ernstig compliceert.

2.1.5 Lichamelijke klachten

Lichamelijke klachten maken vaak deel uit van het beeld van de schoolweigeraar: gastro-intestinale klachten zoals buikpijn, misselijkheid, overgeven, diarree; maar ook fysiologische klachten zoals zweten, hartkloppingen, duizeligheid, beven, hyperventilatie, allemaal signalen die er op duiden dat er iets ernstigs aan de hand is (Fremont, 2003). Ook klachten zoals hoofdpijn in diverse vormen (Fujita et al., 2009) kunnen behoren tot het fysieke ongemak dat gepaard gaat met het vooruitzicht van schoollopen. Slaapproblemen wijzen op de innerlijke onrust bij het kind. Zo kan de zondagavond emotioneel beladen zijn. Vooral ouders begrijpen moeilijk wat er aan de hand is: 'Is mijn kind ziek?, Wat scheelt er?' Medische inschatting is noodzakelijk, soms met een resem lichamelijke onderzoeken. Pas als alle medische risico's uitgesloten zijn, wordt meer aandacht besteed aan het

emotionele aspect van de klachten. Of luidt het verdict : 'Het zit tussen de oren'. Ondertussen bleef de tijd niet stilstaan, met een (te) lange schoolafwezigheid tot gevolg. De verwevenheid met de lichamelijke klachten noodzaakt vaak een medische benadering die een meer integrale benadering in de weg kan staan.

Een term die bij de bovenstaande problematiek aansluit is SOLK, de zogenaamde somatisch onvoldoende verklaarde lichamelijke klachten.

"Ja, ik had een maagvliesontsteking dachten ze toen. Allez, denk ik wel dat het dat was. Met die maagvliesontsteking moest ik dan medicatie nemen, toen was ik thuis, en had ik nog geen problemen met school ofzo maar dan ging ik naar school, dat ging, voor een paar uurkes maar, en dan werd ik weer kei ongemakkelijk. Waarschijnlijk nog wat ziek. Dan de volgende dag proberen maar dat ging dan ook niet. Thuis, en dan een paar dagen thuis, en dan vrijdag eens proberen maar dat ging ook niet goed, en dan eens een halve dag, ben ik weer naar huis gekomen denk ik, en dan de week daarna ben ik maandag en dinsdag niet naar school geweest want dan was ik ook ziek. En dan ben ik wel woensdag geweest naar school, op donderdag geprobeerd, maar dat ging ook niet denk ik. Dan was ik ook ongemakkelijk en dan de dag erna ging ik terug maar een halve dag, en dan was ik duizelig en ongemakkelijk." – X, 12 jaar.

"Ik voelde me vooral energieloos. Geen zin om... ik zegde ook de vrijetijdsdingen, de leuke dingen af. Ik had geen zin meer om dingen te doen. Er was echt een tijd dat ik in de zetel lag en gewoon wou tv kijken, gewoon rust en niets doen. Dat ligt totaal niet in mijn aard, toen niet en nu ook niet. Voor mij was dat vooral energieloos en futloos. En ik denk ook wel een stuk, maar dat was heel vaag en ik denk ook een stuk onderbewust, het gevoel te hebben dat je alleen bent op de wereld die weg wil van school en niet aardt in het systeem. En je denkt dan 'voor die andere 300 op school lukt dat wel, en voor mij lukt dat niet. Terwijl er sowieso ook waren bij wie het moeilijk ging." – O, 20 jaar.

"We zijn mij gaan inschrijven en ik heb mijn jaar uitgemaakt, omdat ik ook zei tegen mezelf, dit jaar wil ik halen. Ik wil mijn tweede graad diploma, dat moet ik gewoon hebben. [...] en dan naar een andere school. En ik was eigenlijk heel tevreden dat ik ben veranderd. En toen het school, allez, toen het eraan kwam begon ik meer en meer stress te krijgen wat dat normaal is. [...] in de grote vakantie deed ik amper iets, ik bleef altijd thuis. Ik was stil en ik voelde mij slecht in mijn vel en mijn mama en papa zeiden uiteindelijk van, zo kan het niet meer verder, wat is dat met u? en dan ben ik helemaal beginnen wenen. En dan zei ik dat dat nog allemaal te maken heeft met wat er is gebeurd. En dan hebben we

gezegd dat we het toch gingen proberen, dan ben ik de eerste september gegaan, een uurtje. [...] en ik dacht van dit houd ik echt geen jaar vol en ik zat in die klas en het ging al zo snel, we moesten dingen in onze agenda invullen en dat lukte toen al niet en dan de vierde september [...] dat was zeer lastig en op het einde van de dag dan kwamen we terug in de klas en iedereen was daar plezier aan het maken en ik zat daar uitgeput te zuchten van vermoeidheid. Toen de bel ging ben ik naar buiten gegaan en ik kon niet meer. Ik heb gezegd tegen mijn papa en mama dat ik niet meer kon. Dat ik niet meer naar school wou. Dat ik gewoon te moe was, moe van alles.” – L, 17 jaar.

2.1.6 Gedragsproblemen – geen norm overschrijdend gedrag

Gedragsproblemen kunnen een onderdeel vormen van het gedragspatroon van de schoolweigeraar, weliswaar met de nodige omzichtigheid te begrijpen. De openlijke gedragsproblemen, zoals driftbuien, kaderen eerder binnen het verzet om school te lopen. Die kunnen best hevig zijn en spelen zich vooral af binnen de gezinscontext: ouders die hun kind, soms met fysieke overmacht, proberen op school te krijgen (Heyne et al., 2011). Buiten die context tonen ze geen antisociale tendensen, zoals liegen, stelen, destructiviteit of rondhangen (Berg, 1996). Bij sommige schoolweigeraars kunnen op lange termijn meer multiple externaliserende gedragingen voorkomen (Heyne et al., 2011).

2.1.7 Depressieve klachten

Wat deed je zelf om naar school te gaan? Wat doe je op zo'n moment dat je naar school moet?

“Je ligt natuurlijk met jezelf in de knoop. Maar langs de andere kant voel je je zo slecht. Ik weet het niet. Mijn mama verplichtte me dan wel om 's middags naar school te gaan. Puur omdat ik heel hard schuldgevoel had. Echt uit schuldgevoel naar mijn ouders. Omdat ik iets had 'in de paasvakantie gaat het wel, en nu niet'. Die maandag was ik gewoon kapot en ging het niet. Ik ben wel 2uur naar school geweest en ik kwam thuis, ik ben keilang in de zetel gaan liggen omdat ik gewoon niet meer kon.” (O, 20 jaar)

“Die periode ging ik misschien 1 dag per week wel naar school. Dat was niet bewust een bepaalde dag. Dat was elke ochtend een strijd. Soms ging ik naar school, maar nam ik meteen dezelfde bus terug. (...). Ik zat regelmatig alleen. Tv kijken en in de zetel liggen. Ik sliep heel veel. Ik voelde me toen ook wel wat depressief dus ik sliep heel veel. Ik wou alleen maar slapen en gewoon niet meer wakker worden. Dagen voorbij geslapen. Ik kon 's nachts niet slapen. Dan zei

ik altijd dat ik CVS had: “je moet dat testen”. Ik stak dat altijd daar op. Ik heb dat eigenlijk nooit toegegeven dat ik echt depressief was en dat het daaraan lag. Ik ben getest geweest en het kwam dan uit dat ik depressief was, maar ik zei dat dat niet waar was. Ik zei toen dat dat niet kon kloppen. Ik wou ook niet dat dat klopte. Achteraf heb je wel door dat het wel zo was, maar op dat moment... En toen was ik er ook echt van overtuigd dat ik gewoon moe was. Dat ligt aan mijn lichaam en daar kon ik zagezegd niets aan doen. Het zat altijd wel in mijn hoofd dat dat mijn eigen schuld was.” – E, 23 jaar.

Depressieve klachten, in de vorm van apathie, lusteloosheid, vermoeidheid worden vaak in verband gebracht met de angstklachten. In de negatieve cyclus van de angst, met verdere isolatie, verliest het kind elk zelfvertrouwen en voelt het zich neerslachtig (Thambirajah et al., 2008).

Het ligt niet in onze bedoeling een exhaustieve beschrijving te geven. Wel vinden we het belangrijk de heterogeniteit van de klachten te schetsen. Zowel het kind als zijn omgeving begrijpen moeilijk wat er aan de hand is. Men wordt meegesleurd in een rollercoaster van emoties en gedragingen eigen aan de schoolweigering. Hoewel de klachten zich hoofdzakelijk bij het kind manifesteren, ben je als ouder, school, behandelaar een onderdeel van die rollercoaster. Het wordt een zoektocht naar begrijpen en afstemmen tussen de betrokkenen.

“Maar op den duur zat ik al zo diep dat het me eigenlijk niets kon schelen. Dus, ik ging naar die nieuwe school en ik zei: “We zien wel”. Dat was een periode dat ik zo ‘dom’ was, dat ik bij het oversteken van de straat niet omkeek. Als ze me omver reden was dat ook maar zo. Ik zou nooit mezelf iets aangedaan hebben ofzo, maar moest dat dan gebeuren, was dat gemakkelijk geweest. Ik dacht niet verder na, het leed dat ik dan iemand anders zou aan doen. Ik was passief en onverschillig in mijn emoties” – E, 23 jaar.

2.1.8 Er is geen sluitende verklaring op dit onrustige moment waarom deze jongere niet naar school kan.

In de beleving van jongeren en ouders brengt het zopas geschetste beeld heel wat onzekerheid met zich mee door de heersende onduidelijkheid. Schoolweigering heeft geen voorspelbaar verloop, waar gaat het naartoe, tot wat kan dit leiden? Dit onvoorspelbare en ondefinieerbare gegeven maakt schoolweigering zo lastig. Vandaar de duidelijke link met ons zesde kenmerk ‘er is geen sluitende verklaring...’

“Ik hoor je vaak zeggen ‘toen had ik dat nog niet door dat het aan het schoolsysteem lag’. Is dat voor jou de grootste ‘oorzaak’?” – interviewer.

“Ja ja, het systeem van hoe het onderwijs in elkaar zit en het idee dat het niet anders kan. Ik heb iemand leren kennen, die had hetzelfde als ik: ge moet op school zitten van 8 tot 4, ge wekt niet de interesse op die je zelf wil. Die wilde ook echt

niet weg van school en heeft met haar directie gepraat van 'kan ik niet weg van school, zijn er geen alternatieven of een flexibel traject'. Die had ook voorstellen uitgewerkt maar die directie stond er niet voor open. Dus dat ook voor een stuk. Bij mij was het echt het schoolsysteem van naar school gaan van 8 tot 4, iemand die vooraan alles uitlegt, en je studeert, en je hebt dan een toets en het leven gaat verder. Voor mij was het echt het schoolsysteem, maar op dat moment wist ik dat echt nog niet. Het is pas toen ik echt bezig was met de examencommissie dat ik dat zag." – O, 20 jaar.

"Dat is net het probleem, hé. Vanwaar komt dat? Je wil een oorzaak ofzo. Ik weet het niet zo goed. Ik weet zelf niet vanwaar dat komt. Dat is zo langzaam gekomen van faalangst en .. ja. (...). Mja, maar ik denk niet dat er een oorzaak is, dus ik denk dat niemand mij dat kan zeggen." – E, 23 jaar.

2.2 Het verloop – Traject

"Van halverwege maart van dat 4^{de} middelbaar begon het echt slecht te gaan. Dat was puur lichamelijk. Ik voelde me heel erg moe, heel hard uitgedoofd zagezegd. De paasvakantie kwam er aan dus je plaatst dat als 'je hebt gewoon nood aan vakantie'. Toen was ik voor die paasvakantie wel 2 weken ziek. In de paasvakantie was ik beter en die maandag na de paasvakantie dacht ik 'ik ga gewoon opstaan en naar school gaan', maar dat was een heel akelig moment. Ik werd wakker op die maandag en ik was echt niet ok. Twee weken daarvoor in de paasvakantie werd je wakker en je bent ok, en op die maandag niet. Nu denk ik echt dat dat komt omdat ik in mijn hoofd wist dat ik toen opnieuw 3 maanden naar school moest gaan en ik moet van 8 tot 4 achter die schoolbanken zitten en moet iets doen wat compleet tegen mijn goesting is, en ik doe dat al van in het eerste leerjaar. Toen was dat niet bewust, nu wel. Maar toen heb ik dat heel hard geplaatst als iets medisch, en moe zijn. Ik hoopte ook heel hard dat ik Lyme had, of dat ik CVS had, want dan wist ik wat ik had of dat ze een virus zouden vinden. Dan zou ik medicatie krijgen en was het opgelost. Het was zeer wreed want ik wilde toen echt naar school gaan. Dat klopt totaal niet, maar dat was wel zo want je wil gewoon een normaal leven lijden. Je wil van 8 tot 4 aan die banken zitten en niet gewoon van 8 tot 4 en daarna plat in de zetel liggen omdat je gewoon echt niet meer kan." – O, 20 jaar.

In dit onderzoek bekeken we ook het parcours van de school weigerende jongere. Het kind geraakt plots niet meer op school, onverwachts en niet altijd duidelijk van waaruit. Of geleidelijk begint het kind een weerstand voor schoollopen te ontwikkelen, met nu en

dan een dag afwezigheid, progressief ontwikkelend tot een volledige weigering. Beide scenario's of een mix van beide zijn mogelijk.

Schoolweigering kan zich heel plots of gradueel ontwikkelen. In de studie van Hersov (1960) van 50 casussen, is er bij 18 gevallen een plotse weigering, vaak na een weekend, vakantie of na een ziekte. Bij de overige 32 is er graduele weigering.

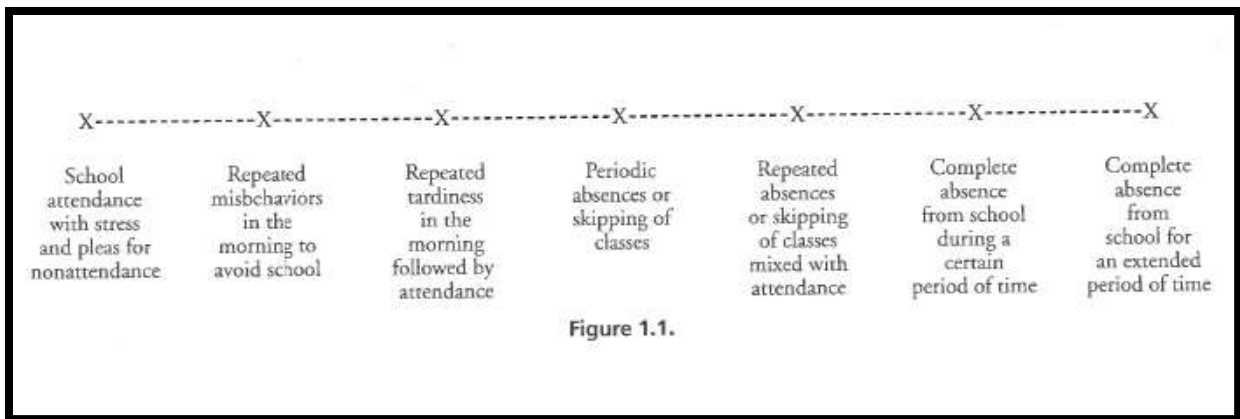
Los van het feit of het nu plots of gradueel is, merken we vaak een moment (wat we hier als 'breekpunt' definiëren) waarbij de schoolweigering ten volle tot uiting komt. We zien dit moment als een trigger – een moment van mentaal loslaten – om de problematiek naar boven te laten komen. Dit kan een lichamelijke ziekte zijn, maar ook een banale val met de fiets. Er zijn precipiterende factoren die het proces uitlokken of versnellen: overgangen, zoals na het weekend, vakantie, of van lager naar het secundair onderwijs; een ziekte of een chirurgische ingreep; een verandering van of in de school; elementen in de peergroep, een vriend die vertrekt, pesten. Ook binnen het gezin kunnen veranderingen bepalend zijn: ziekte van een ouder, geboorte, scheiding, verhuis of een conflictueuze gezinscontext (Holzer & Halfon, 2006).

“Van zodra een jongere niet op school geraakt en dit al langer dan een aantal dagen duurt – dat is moeilijk in te schatten – kan je heel goed zien bij jongeren die het zelf al wat moeilijk hebben en plots niet tot school geraken dat je al wat kunt aanvullen van dit kan al wat langer duren. De jongere geeft zelf aan ‘Ik heb er geen zin in, Ik wil er niet geraken’. Dan zie je zowel wat signalen van dat gaat hier langer duren dan voorzien waardoor er ook wel wat gekeken wordt of dat voor veel druk zorgt en hoe we kunnen zorgen dat het vermindert. Maar bij sommigen zie je het niet aankomen, een klein incident waardoor ze blokkeren en niet meer gaan.” –
Psycholoog.

Hersov suggereert dat het plots ontstaan van schoolweigering meer voorkomt bij de jongere schoolweigeraar (Heyne et al., 2011). De uitlokkende factor is niet altijd duidelijk, zeker niet voor de jongere zelf, wat het moeilijk maakt om er woorden aan te geven.

De schoolweigering kan volledig maar ook gedeeltelijk zijn, bij vertrek van thuis of bij het betreden van de school. Sommige vertrekken maar komen niet aan; andere weigeren te vertrekken (Fremont, 2003). Soms zijn ze op school, maar heeft dit ontzettend veel moeite gekost. Kearney (2008) plaatst dit in een continuüm, gaande van schoollopen met stress tot een volledige afwezigheid van school gedurende een aanzienlijke tijd.

Schema uit '*Helping school refusing children and their parents: A guide for school-based professionals*' (Kearney, 2008):



Kunnen we spreken over schoolweigering indien iemand geregeld op school is? In de literatuur is daar allesbehalve eenduidigheid over. Schoolweigering geconcipieerd als continuüm impliceert dat iedereen potentieel of in realiteit wel een beetje schoolweigeraar is, want welke jongere is niet eens met een 'bedenklijke' ziekte thuis gebleven? De vraag die zich opwerpt is eerder: wanneer is het problematisch?

Kearney (2003) spreekt van problematische afwezigheid indien de jongere in de voorbije twee weken meer dan de helft van de schooltijd gemist heeft; en/of de voorbije twee weken moeilijkheden had om op school te geraken. Vanuit het perspectief van de aan- of afwezigheid kunnen we stellen, in navolging van Kearney, dat de subjectieve beleving bepalend is binnen de schoolweigering. Als de ouder iedere ochtend buitengewone inspanningen moet leveren om de jongere op school te krijgen, of de jongere iedere ochtend moet braken alvorens de deur uit te gaan, dan is school lopen wel problematisch. Het is alleen moeilijk detecteerbaar en objectiveerbaar als de jongere wel op school geraakt. In de meeste gevallen is er sprake van gedeeltelijke of gehele schoolafwezigheid. De frequentie van afwezigheid is niet bepalend voor onze kenmerken van schoolweigering in functie van het onderzoek, maar nemen we wel mee in de beschrijving van de schoolweigering rekening houdend met de implicaties voor de aanpak.

Kearney (2001, in Haarman, 2009) onderscheidt daarnaast drie gradaties van schoolweigering:

1. De zelf-correctieve schoolweigering waarbij het absentisme zich herstelt binnen de 2 weken;
2. de acute schoolweigering gaande van 2 weken tot een kalenderjaar;
3. de chronische schoolweigeraar waarbij de afwezigheid zich spreidt over twee schooljaren of meer dan een jaar afwezig is.

Acuut en chronisch is, in deze opdeling, niet echt een meerwaarde bij de begripsomschrijving. De beleving van acuut valt moeilijk te rijmen bij een afwezigheid van een kalenderjaar. Wat in literatuur en interviews naar voor komt is dat de verschijningsvorm van langdurige schoolweigering in de loop der tijd wijzigt. Daarnaast zijn we er ons terdege van bewust dat de duur van de afwezigheid implicaties heeft voor de aanpak.

2.2.1 De kenmerken van de jongere

Er zijn een aantal predisponerende factoren die al dan niet bepalend zijn in de ontwikkeling van de schoolweigeringsgedrag. Dan denken we uiteraard aan de leeftijd, geslacht, intelligentie, sociale achtergrond; factoren die min of meer objectiveerbaar zijn, maar de meeste factoren correleren niet significant met de schoolweigeringsgedrag. Er wordt bijgevolg geen onderscheid vastgesteld tussen de geslachten, sociale achtergrond (socio-economische status), intelligentie in de prevalentie van schoolweigeringsgedrag. Hooguit is merkbaar dat bij meisjes de schoolweigeringsgedrag meer op angst gebaseerd is en dat bij jongens meer oppositioneel gedrag voorkomt (King & Bernstein, 2001). Maar ook dat is eerder een algemeen vastgestelde tendens gezien meisjes bij psychische, emotionele spanningen eerder internaliserend gedrag stellen en bij jongens eerder externaliserend gedrag voorkomt.

Schoolweigeringsgedrag kan zich voordoen op alle leeftijden, hoewel de vroege tienerjaren het meest kwetsbaar zijn (Berg, 1996). Vaak zien we dat de overgang van het lager naar het secundair onderwijs een belangrijke factor is, maar ook rond de leeftijd van 10-11 jaar is schoolweigeringsgedrag een vaak voorkomend fenomeen. Transitie momenten, zoals een schoolverandering of wijzingen in de leefomgeving, zijn precipiterende factoren. De ernst van de schoolweigeringsgedrag neemt toe met de leeftijd (Gallé-Tessonneau et al., 2017). Bij kinderen van de lagere schoolleeftijd zijn het vermijden van negatieve effecten of het verkrijgen van extra aandacht in standhoudende factoren, terwijl bij de 12 tot 17-jarigen sociale en evaluatieve situaties of leuke alternatieven doorslaggevend zijn (Kearney & Albano, 2007a, 2007b).

Veel complexer want moeilijker meetbaar wordt het om meer persoonsgerichte (bv. perfectionisme), gezinsgerichte (bv. de overbezorgde moeder en/of afwezige vader) of schoolgerichte (bv. prestatiegerichte school) factoren, of de dynamiek tussen de verschillende actoren (bv. relatiepatroon tussen school en ouder) in overweging te nemen. In de literatuur is daar maar beperkt aandacht voor.

Hersov (1960) maakt een onderscheid tussen drie soorten ouder-kindrelaties:

- de overbezorgde moeder met een passieve vader en een kind dat in de buitenwereld timide maar in de thuiscontext eisend is
- de strenge moeder en de passieve vader met een passief kind thuis dat angstig is in de buitenwereld
- de controlerende vader en overbezorgde moeder die een sterke binding heeft met het (eisende) kind dat vriendelijk in de buitenwereld overkomt

Kearney en Silverman (Haarman, 2009) onderscheiden 6 types gezinnen bij de schoolweigeringsgedrag:

- het verstikkende gezin, met een gebrek aan grenzen en erg beschermende ouders
- het conflictueuze gezin, waar het kind als bliksemafleider fungeert
- het onthechte gezin, met weinig betrokkenheid op elkaar
- het geïsoleerde gezin
- het gezonde gezin
- een combinatie van hierboven beschreven factoren

Schoolweigeringsgedrag wordt, naast de kind-factor die een eerder klinische insteek is, vaak benaderd vanuit een gezinsdynamiek. Welke variabelen er binnen een gezin en meer specifiek in de onderlinge relaties bepalend of beïnvloedend zijn is niet altijd duidelijk, laat staan objectiveerbaar. Studies over bijvoorbeeld hechtingsstijl en schoolweigeringsgedrag zijn er

niet. Maar in de aanpak en behandeling wordt wel veel aandacht besteed aan een gezingsgerichte benadering.

Veel minder aandacht is er voor de schoolcultuur. Wanneer scholen erkenning hebben voor het aspect schoolweigering, is er ook meer betrokkenheid en preventie (Archer, Filmer-Sankey, & Fletcher-Campbell, 2003). Binnen de schoolse context zijn er zowel risico- als protectieve factoren die invloed hebben op de schoolweigering, zoals het veiligheidsgevoel, pestbeleid maar ook de schoolbinding is een belangrijk element. Het schoolklimaat correleert significant met schoolafwezigheid (Kearney & Albano, 2007b). Havik et al. (2015) stellen dat vier schoolse dimensies relevant zijn in de schoolweigering: de verwachtingen van school, ondersteuning van de leerkrachten, ondersteuning van de peers op school, andere ondersteunende factoren op school. Volgens Gallé-Tessonnet al. (2017) is vooral op minder gestructureerde momenten ondersteuning van leerkrachten heel belangrijk.

“De directeur heeft een persoonlijk intakegesprek gehad voordat ik op school kwam. Oprecht, uit interesse, om goed te doen, omdat ik problemen had gehad op de vorige school. Ik heb alles verteld, ik zag oprecht dat die mens onder de indruk was van wat ik had meegemaakt enzo. Hij zei, dat is de bedoeling niet, we willen niet dat dat hier verder gaat, je bent superwelkom. Heeft mij voorgesteld aan de leerlingenbegeleidster, dat was zo oprecht. Dat was het moment dat ik besepte, oké, ik wist wel dat ik iets mee had gemaakt, maar toe besepte ik, ik ben 12, de thuissituatie, ik was totaal niet uitgerust om daar mee om te gaan, niemand moet dat meemaken. Je kan dan nog zeggen dat je er sterker van wordt, en je hebt een verhaal om te vertellen, maar ik wilde echt niet dat dat gebeurt bij iemand. Dat was het moment dat ik een volwassene oprecht uiting zag geven aan gevoelens die over mij gingen die goed bedoeld waren. Dat voelde niet als commentaar, of oordeel, of om iets te bereiken. Dat was de eerste keer dat ik dacht, dat is een volwassene die het goed voor heeft met mij.” – N, 21 jaar.

“In het vierde middelbaar ging het niet altijd even goed maar ik heb veel leerkrachten gehad, die zeiden van, en daar heb ik veel aan gehad, we zien dat je wel wilt, en je best doet, maar we zien dat het niet altijd lukt. En veel leerkrachten hebben tijd genomen om me te helpen en om gewoon te luisteren, ook over hoe gaat het buiten school. Een leerkracht is wel belangrijk, want je hebt daar een band mee, maar toch heeft die een bepaalde afstand, en dat maakt het gemakkelijker om daar bepaalde dingen aan te vertellen. En soms had ik dan wel dingen waarvan ik dacht, dat zou ik zo graag eens kwijt willen aan iemand, maar die ik toen niet kwijt kon, en die in mij bleven zitten eigenlijk. Maar ik heb daar zeker veel hulp van gehad.” – L, 23 jaar.

2.2.2 Wat weerhouden we bij het beeld...

De uitgebreidheid van onze schets heeft voornamelijk tot doel een goede 'voeling' (dit is geen wetenschappelijke maar wel een belangrijke term) te krijgen met wat schoolweigerering inhoudt, ter aanvulling van onze begripsdefiniëring. Want de perceptie van de buitenwereld, zoals een studie binnen de schoolse context aantoont (Torrens Armstrong, McCormack Brown, Brindley, Coreil, & McDermott, 2011), zal bepalend zijn voor de gebruikte methodes en strategieën die nodig zijn om preventie, taxatie en aanpak uit te werken.

2.3 Prevalentie & gevolgen

Epidemiologie, prevalentie en schoolweigerering vormen een moeilijk huwelijk, en wel om verschillende redenen. In Vlaanderen zijn er geen cijfers beschikbaar omdat er geen epidemiologisch onderzoek voorhanden is.

Er is vooreerst de onduidelijkheid en onbekendheid van het begrip schoolweigerering. Als schoolweigerering niet als separate problematiek erkend wordt, dan kunnen we er ook geen cijfers op plakken. Dit leert ons ook een studie van Archer et al. (2003), waar slechts 48 van de 280 ondervraagde scholen in Groot-Brittannië schoolweigerering onderscheiden van andere vormen van schoolafwezigheid. Binnen de pro-diagnostiek gehanteerd als leidraad voor het CLB (Centrum voor Leerlingenbegeleiding) is dit onderscheid er wel, maar de vraag stelt zich of deze checklist voldoende is om schoolweigerering te traceren¹⁰.

Moeizame detectie is eigen aan schoolweigerering. Benaderen we het vanuit het afwezigheidsbeleid, dan zien we dat veel schoolweigeraars zowel gewettigd als onwettig afwezig kunnen zijn. De registratie leert ons iets over de schoolafwezigen (al dan niet gewettigd) maar biedt geen mogelijkheid om te differentiëren tussen spijbelen en schoolweigerering of schoolweigerering en ziekte. Zeker in het laatste geval wordt, terecht, het voordeel van de twijfel gegeven. Eens terug op school, ook al is daar een lijdensweg aan vooraf gegaan, dan is de schoolweigerer vaak opvallend onopvallend. Geen vuiltje aan de lucht. Dus zowel de perceptie (taxatie) als de registratie schieten te kort om de prevalentie te bepalen. Daarbij komt dat de jongere maar ook de ouders heel moeilijk rapporteren over de problematiek. Voor de jongere is erover spreken lastig, voor de ouders leeft er een gevoel van falen of schaamte. We botsten ook op deze ervaring in onze zoektocht naar participanten voor het onderzoek.

Ook vanuit de invalshoek van de psychopathologie valt schoolweigerering moeilijk te traceren. Het is geen psychiatrische diagnose en aldus niet opgenomen in de DSM-5, maar de schoolweigerering maakt vaak deel uit van een andere diagnose zoals separatieangststoornis, gegeneraliseerde angststoornis (GAS), specifieke fobie (enkelvoudige fobie), sociale angststoornis (sociale fobie), paniekstoornis, obsessieve-compulsieve stoornis (OCS), posttraumatische stressstoornis (PTSS), majeure depressie episode, disruptieve-stemmingsdisregulatiestoornis (DMDD), oppositionele opstandige stoornis (ODD), normoverschrijdend gedragsstoornis, encopresis en enuresis, aandachtsdeficiëntie-/hyperactiviteitsstoornis (ADHD), autisme spectrumstoornis (ASS), leerstoornissen en aanpassingsstoornis (Verheij, 2009; Haarman, 2012).

¹⁰ Checklist Schoolweigerering van Prodia - http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/GEDRAG%20EN%20EMOTIE_Bijlage%203_Checklist%20schoolweigerering.pdf

We beroepen ons op gegevens uit het buitenland en weerhouden vooral dat het gebrek aan cijfers heel significant is voor de problematiek op zich. De cijfers die we in de andere landen terug vinden schommelen ergens tussen de 1 en 5% (Fremont, 2003); 1 à 2 % (Egger et al., 2003; Heyne et al., 2011; Verheij, 2009). In een klinische populatie zijn die cijfers hoger, tot 5% van de aanmeldingen (Treffers, 2005 in Verheij, 2009), tussen 5 en 16 % (Heyne & King, 2004). We kunnen er vanuit gaan dat die cijfers ook voor onze regio in die grootteorde te begrijpen vallen.

Hoewel de prevalentie relatief beperkt is, mogen we de impact en de gevolgen voor de ontwikkeling en het welzijn van de jongere niet onderschatten (Maynard et al., 2015). Er is de impact op korte termijn voor de jongere, zoals Thambirajah et al. (2008) dit in een vicieuze cirkel beschrijven: "De schoolafwezigheid leidt tot schoolse achterstand, wat op zich terug stress (angst, depressie) teweegbrengt, dit gepaard gaande met een verlies aan vrienden en verdere isolatie verhoogt de kwetsbaarheid en versterkt de schoolweigering, met een groot risico op langdurige afwezigheid. De emotionele onrust waarmee dit gepaard gaat, de fysieke ongemakken, edm. laten sporen na bij het kind en in het gezinssysteem"¹¹.

De gevolgen blijven dus niet uit. Uiteraard zijn die direct voelbaar voor de schoolse (academische) ontwikkeling, met een vroegtijdige schooluitval en alle gevolgen van dien op de arbeidsmarkt. Er zijn daarnaast de problemen binnen het gezin en de peer-relaties.

"Vorig semester had ik wat problemen op de hogeschool, dat heeft ergens te maken met vroeger. Ik had teveel hooi op mijn vork genomen tijdens de examenperiode. Vorig semester gepanikeerd, gestresseerd, waardoor ik 2 inhaalexamens had, waar ik dan niet naar toe ben geweest. Dat was voor mij een klik om hulp te vragen op de hogeschool en 5 sessies bij een psycholoog. Ik moet de grens vinden tussen een schop onder mijn gat en effectief hulp nodig hebben. Ik liep wat depressief en geambeteerd vorig semester. Vorige week had ik een inhaalexamen, ik had vier dagen om te leren, ik ben de dag van het examen opgestaan met buikgriep waardoor ik niet gegaan ben, maar ik vraag mezelf nu nog altijd af of dat wel echt buikgriep was, of dat het stress was, of heb ik het mij ingebeeld. Maar ik heb wel geleerd om het dan aan te pakken. (...). Dat heeft nog altijd veel invloed, tot op de dag van vandaag, maar ik heb meer zelfkennis nu." – N. 21 jaar.

De gevolgen op lange termijn blijven ook niet uit: de ontwikkeling van sociale problemen en een verhoogd risico op een psychiatrische problematiek (King & Bernstein, 2001). Follow-up studies weerhouden een risico voor geestelijke gezondheidsproblemen in de late adolescentie en de volwassenheid (Heyne et al., 2011). Een Zweeds follow-up onderzoek van Flakierska-Praquin, Lindström, & Gillberg, (1997) over een periode van 29 jaar toont dat de schoolweigeraar significant meer psychiatrische hulp nodig heeft op volwassen leeftijd en dat 14% op de leeftijd van 34 jaar nog bij hun ouders wonen. Ze hebben zelf opvallend minder kinderen. We dienen er hier wel rekening mee te houden dat schoolweigering hier samen met een separatieangststoornis gediagnosticeerd wordt.

¹¹ Eigen vertaling.

We kunnen stellen dat schoolweigering een belangrijk signaal en risico kan zijn voor de ontwikkeling van verdere psychologische of psychiatrische problemen.

Conclusie

Schoolweigering is een vorm van schoolafwezigheid met een grote impact op de jongere en zijn omgeving. De literatuurstudie leert ons dat schoolweigering geen nieuw fenomeen is en dat dit voorkomt zowel bij jongens als meisjes ongeacht hun sociaaleconomische status. Overgangsfases in de ontwikkeling zijn daarbij kritische momenten (zoals de overgang naar het secundair onderwijs). Er is voldoende evidentie om schoolweigering als een apart fenomeen te beschrijven met een eigen aanpak of benadering. Met de criteria van Berg hebben we alvast een leidraad om schoolweigering als dus danig te benaderen, weliswaar rekening houdend met de verwevenheid met de psychopathologie. Ouders en school zijn bij de aanpak van schoolweigering bepalend terwijl de literatuur vooral focust op de klinische benadering. We kunnen hier spreken van een hiaat in de benadering van schoolweigering. Om dat hiaat te suppleren, ontwikkelde ons onderzoeksteam een tool voor de school 'Angst voor de schoolpoort'¹².

Referenties

- Ameye, G. (2017). Workshop: Moeizaam schoollopen... Schoolweigering. Is dagbehandeling een antwoord? In *11e Vlaams Congres Kinder- en Jeugdpsychiatrie*. Gent, Oost-Vlaanderen, België.
- Ameye, G., Biltris, A., De Nys, G., De Stercke, N., Van Drongelen, F. & Wallegghem, P. (2019), *Angst voor de schoolpoort*, Gent, HOGENT.
- Archer, T., Filmer-Sankey, C., & Fletcher-Campbell, F. (2003). *School phobia and school refusal: Research into causes and remedies*: National Foundation for Educational Research.
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*: American Psychiatric Pub.
- Berg, I. (1996). School avoidance, school phobia, and truancy. *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook*, 2, 1104-1110.
- Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of disease in childhood*, 76(2), 90-91.
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253.
- Desombre, H., Fournerey, P., Revol, O., & De Villard, R. (1999). Le refus anxieux de l'école. *Archives de pédiatrie*, 6(1), 97-101.
- Dube, S. R., & Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools*, 31(2), 87-95.
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807.
- Flakierska-Praquin, N., Lindström, M., & Gillberg, C. (1997). School phobia with separation anxiety disorder: a comparative 20-to 29-year follow-up study of 35 school refusers. *Comprehensive Psychiatry*, 38(1), 17-22.
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555-1560.
- Fujita, M., Fujiwara, J., Maki, T., Shibasaki, K., Shigeta, M., & Nii, J. (2009). Pediatric chronic daily headache associated with school phobia. *Pediatrics International*, 51(5), 621-625.

¹² Ameye, G., Biltris, A., De Nys, G., De Stercke, N., Van Drongelen, F. & Wallegghem, P. (2019), *Angst voor de schoolpoort*, Gent, HOGENT

- Gallé-Tessonneau, M., Doron, J., & Grondin, O. (2017). Des critères de repérage aux stratégies de prise en charge du refus scolaire: une revue de littérature internationale systématique. *Pratiques Psychologiques, 23*(1), 1-19.
- Gaspard, J.-L., Brandibas, G., & Fouraste, R. (2007). Refus de l'école: les stratégies thérapeutiques en médecine générale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 55*(7), 367-373.
- Haarman, G. (2009). School refusal behavior: Effective techniques to help children who can't or won't go to school. In.
- Haight, C., Kearney, C. A., Hendron, M., & Schafer, R. (2011). Confirmatory analyses of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Replication and extension to a truancy sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 33*(2), 196-204.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvag, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education, 18*(2), 221-240. doi:10.1007/s11218-015-9293-y
- Hersov, L. A. (1960). Refusal to go to school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1*(2), 137-145.
- Heyne, D., & King, N. J. (2004). Treatment of school refusal. *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment, 243-272.*
- Heyne, D., Rollings, S., King, N., & Tonge, B. (2002). *School refusal: BPS Blackwell Oxford.*
- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R., & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of anxiety disorders, 25*(7), 870-878.
- Heyne, D. A., Vreeke, L. J., Maric, M., Boelens, H., & Van Widenfelt, B. M. (2016). Functional Assessment of School Attendance Problems: An Adapted Version of the School Refusal Assessment Scale-Revised. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 1063426616661701.*
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). *Differentiation between school attendance problems: Why and how? Cognitive and Behavioral Practice, 26, 8-34.*
- Holzer, L., & Halfon, O. (2006). Le refus scolaire. *Archives de pédiatrie, 13*(9), 1252-1258.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry, 11*(4), 702.
- Kearney, C. (2008). *Helping school refusing children and their parents: A guide for school-based professionals: Oxford University Press.*
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology Research and Practice, 34*(1), 57-65.
- Kearney, C. A. (2007a). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of child psychology and psychiatry, 48*(1), 53-61.
- Kearney, C. A. (2007b). *Getting your child to say "Yes" to school: A guide for parents of youth with school refusal behavior: Oxford University Press, USA.*
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2007a). *When children refuse school: A cognitive-behavioral therapy approach: Oxford University Press.*
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2007b). *When Children Refuse School: A Cognitive-Behavioral Therapy Approach Therapist Guide: Oxford University Press.*
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1999). Functionally based prescriptive and nonprescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior. *Behavior Therapy, 30*(4), 673-695.
- Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen. *Brussels: Vrije Universiteit Brussel.*
- King, N., Ollendick, T. H., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., . . . Myerson, N. (1998). School refusal: An overview. *Behaviour Change, 15*(1), 5-15.
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(2), 197-205.
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., . . . Ollendick, T. H. (1998). Cognitive-behavioral treatment of school-refusing children: A controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 37*(4), 395-403.
- Lamotte, F., Doncker, E., & Goëb, J.-L. (2010). Les phobies scolaires à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 58*(4), 256-262.
- Maynard, B. R., Brendel, K., Bulanda, J. J., Heyne, D., Thompson, A., & Pigott, T. (2015). Psychosocial interventions for school refusal with primary and secondary school students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 11*(12).

- Nienhuis, B. (2012). *Schoolangst en schoolweigering bij kinderen*: Lannoo.
- Swanborn, P. G. (1996). Case study's: wat wanneer; hoe?
- Thambirajah, M., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*: Jessica Kingsley Publishers.
- Torrens Armstrong, A. M., McCormack Brown, K. R., Brindley, R., Coreil, J., & McDermott, R. J. (2011). Frequent fliers, school phobias, and the sick student: School health personnel's perceptions of students who refuse school. *Journal of School Health, 81*(9), 552-559.
- Vandenbroucke, F. (2006). Een sluitende aanpak voor spijbelen en schoolverzuim. *Brussel: Kabinet Vandenbroucke Vlaams minister van Onderwijs en Vorming*.
- Van Deth, R. (2015), *Psychiatrie. Van diagnose tot behandeling*, Houten, Bohn Stafleu van Loghum.
- Verheij, F. (2009). *Kinder-en jeugdpsychiatrie*: Uitgeverij Van Gorcum.
- Vlaanderen, O. (Producer). (2018, 06 01). Spijbelen en schoolverzuim. www.Onderwijs.Vlaanderen.be. Retrieved from <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/spijbelen-en-schoolverzuim>