

# Schoolweigering

Nele VAN DRIESSCHE, Gino AMEYE en Griet DE NYS

*“Ik zou wel naar school willen gaan maar het lukt gewoon niet. Al 2 f\*cking jaar niet. Trouwens, ik ben mijn motivatie ondertussen ook al een beetje kwijt. Er gaat me later niemand vragen wat de cosinus is van dat stuk Camembert dat ik net heb gekocht.”  
(Lina, bijna 17 jaar)*

Schoolweigering is voor velen een gekend fenomeen. Vooral mensen binnen het onderwijs en de hulpverlening kennen het beeld van de jongere die blokkeert aan de schoolpoort, fysieke klachten heeft waar de huisarts geen blijf mee weet, niet uit de auto geraakt, ... en geen antwoord heeft op de vraag wat er precies aan de hand is. Deze jongeren herkennen zich niet in de term ‘schoolweigering’. Ze willen wel naar school, maar het lukt niet. De emotionele ontred-dering is te groot.

Wanneer jongeren een belangrijke ontwikkelingstaak, zoals schoollopen, niet kunnen vervullen komt hun hele omgeving onder druk te staan. Ouders van schoolweigerers voelen zich gefrustreerd en machteloos en worden geconfronteerd met het lijden en onvermogen van hun kind, zonder er antwoorden op te kunnen vinden. Vaak ontstaat ook onenigheid en conflict tussen de ouders over de aanpak naast spanningen tussen ouders en kind rond het schoolverzuim. Ook de andere kinderen in het gezin lijden hieronder. Naast de emotionele en relationele gevolgen zijn er ook praktische besommeringen.

In het boek *Schoolweigering. Als schoollopen niet meer lukt* bespreken we een aantal casussen die de gezinsdynamieken en worstelingen bij schoolweigering goed illustreren. Vanuit de praktijk zien we dat separatie, grenzen, conflict, veiligheid, vermijding en ziekte winst nauw met elkaar verweven thema's zijn die spelen binnen de thuiscontext. Als ouder en als hulpverlener is het belangrijk om hiervoor oog te hebben binnen het traject. Vaak zijn de schoolweigering en de gezinsdynamiek met elkaar verstrengeld en beïnvloeden ze elkaar wederzijds.

Schoolweigering komt niet vaker voor bij gezinnen in kwetsbare situaties. Vanuit onze klinische praktijk merken we wel op dat deze gezinnen speciale

aandacht vragen. We denken hierbij aan kansarmoede, psychische moeilijkheden bij de ouders en ingrijpende levensgebeurtenissen zoals verlieservaringen. Ze vinden vaak moeilijker de weg naar hulpverlening, onder andere door obstakels zoals schaamte, financiële beperkingen en angst voor uithuisplaatsing van hun kinderen. De ervaring leert ons dat de behandeling van schoolweigering een nog actievere rol van de scholen en meer aanklappende en laagdrempelige hulpverlening vergen. Het werkmodel dat in het boek wordt voorgesteld, biedt een mooi kader om ook met deze moeilijker bereikbare gezinnen aan de slag te gaan. ...

## Een werkmodel met wederzijds begrip als basis

Een rode draad in de aanpak van schoolweigering is de samenwerking tussen de verschillende actoren. We stellen vast dat zulks niet altijd van een leien dakje loopt en dat de jongere, de ouders, de school en de hulpverleners elkaar niet altijd goed begrijpen.

De mens is een betekeniswezen. Als er iets misloopt willen we weten wat er aan de hand is. Schoolweigering is geen diagnose en



  
@steventekent

geen eenduidig fenomeen. Dit leidt tot veel onbegrip, in de brede zin van het woord.

Begrepen worden blijkt een van de belangrijkste factoren (Ameje et al., 2019). We kunnen dat tweeledig interpreteren: begrijpt ('weet') iedereen wat er aan de hand is? Maar ook: is er begrip (of onbegrip) voor de klachten, de paniek, de fysieke en andere ongemakken, de situatie? Het gaat verder dan de ouder-kindrelatie; onbegrip vinden we ook terug in de verhalen tussen ouders en school, school en hulpverlening, enz. Het is moeilijk om begrip te tonen voor zaken die we niet begrijpen.

Het werkmodel vertrekt vanuit het idee van 'Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment' (AMBIT). AMBIT biedt een goed kader omdat het verbinding, samenwerking en mentaliseren centraal zet op het niveau van de jongere, het gezin, de school en het hulpverleningsnetwerk.

Zich begrepen voelen vanuit de ander, is een fundamentele basis in onze menselijke verbondenheid. We kunnen dit plaatsen onder de noemer 'mentaliseren' (Bateman et al., 2013). Het is de typische menselijke capaciteit om onszelf en anderen te begrijpen in termen van mentale toestanden zoals gevoelens, gedachten, verlangens, wensen, attitudes en doelen (Luyten et al. 2020). We hebben ze nodig om te kunnen navigeren in de complexe sociale wereld waarin we leven, maar zij komt onder druk te staan in stresserende situaties. Als gevolg daarvan beroepen we ons op meer rudimentaire modi, waarbij de focus verschuift naar het observeerbare doelgerichte gedrag. Dit veroorzaakt onbegrip of interpretatieve ruis tussen de actoren. We verliezen de voeling met de binnenkant van de ander en dat leidt tot discussies in termen van 'Die wil niet naar school' versus 'Die kan niet naar school' (Luyten et al. 2020).

Mentaliseren is belangrijk om 'epistemic trust' te installeren (Fonagy et al, 2014). Dat is het vertrouwen dat ons in staat stelt te 'leren' (in de brede zin van het woord). Toegepast op schoolweigering is dat het vertrouwen dat nodig is om een dynamiek te creëren en stappen te zetten. Dat vertrouwen kan zich nestelen vanuit de relatie tussen jongere en leerkracht of medewerker van het secretariaat, maar ook tussen ouder en directie. Als we in een situatie van 'epistemic mistrust' verzeild raken, dan komen we niet tot sociale (en andere) leerprocessen (Fonagy et al, 2014).

AMBIT biedt ons dus een model dat de afstemming tussen de systemen faciliteert, met aandacht voor het mentaliseren van en tussen de actoren. Het 'Ambit Wheel' (Bevington et al. 2017) illustreert en instrueert hoe we tot een model van zorg kunnen komen, met aandacht voor het werken met de cliënt, het team en het netwerk en leren op/via het werk.

### **De keyworker als sleutelfiguur**

Bij schoolweigering zien we dat hulp vaak wordt geweigerd, want het lijden neemt af door af te houden wat niet lukt. Door in te zetten op de vertrouwensband tussen alle betrokkenen en de *keyworker* (de verbindende persoon tussen alle actoren) creëren we de voorwaarden voor 'epistemic trust' en dus de mogelijkheid om te groeien.

Daarnaast is er weinig vertrouwen in de hulpverlening en ontstaat vaak de klacht dat niet duidelijk is wie wat doet. Een vaste referentiepersoon, iemand die het geheel "containt" en voeling heeft

met de mentale toestand van jongere en ouders, is een belangrijke houvast. De *keyworker* waakt over de communicatie en afspraken tussen het gezin en betrokken partners. Het benoemen van rollen is niet evident, maar creëert duidelijkheid vanuit collectieve verantwoordelijkheid.

### **Werken met je cliënt**

De positieve relatie met de jongere en diens context is een voorwaarde voor elk veranderingsproces. Het is zoeken hoe te (blijven) communiceren, zeker als er stappen gezet worden. Enerzijds is de mentaliserende houding essentieel, anderzijds is een zekere doortastendheid nodig. Dit is een moeilijk evenwicht, waarbij betrokkenheid en ondersteuning van een team noodzakelijk is.

### **Werken met het team**

Als hulpverlener werk je binnen AMBIT altijd samen met of in een team. Ongetwijfeld komt de hulpverlener onder druk te staan. Kunnen terugvallen op het team is nodig. Het is navigeren in een spanningsveld tussen de individuele relatie van de *keyworker* met de cliënt en de verbondenheid van de *keyworker* met het team.

Binnen het team is het belangrijk dat er rollen afgesproken zijn, met duidelijk leiderschap en verantwoordelijkheid, waardoor teamleden zich ondersteund voelen. AMBIT installeert het mentaliseren in teams door onder andere specifieke technieken (zoals *thinking together*) of intervisie/supervisie. Houdingen en ingesteldheid binnen een team die daartoe bijdragen zijn: nieuwsgierigheid en interesse in elkaar, openstaan voor fouten, leren uit feedback, reflecteren op specifieke gebeurtenissen, een beroep doen op elkaar door zichzelf in vraag te stellen, collega's bevragen in het betekenis geven aan het gedrag van de cliënt en de eigen ervaring, enz.

### **Werken met het netwerk**

De centrale klacht bij de schoolweigering is: "Ze begrijpen mij niet". Iedereen heeft een eigen mening over wat er aan de hand is en wat er moet gebeuren. Dat gebeurt vaak met de nodige vingerwijzing: "als ouder kan je wel wat dwingender zijn", "de school komt beloftes niet na", ... Het is dan zoeken naar gedeelde taal en het gemeenschappelijk kompas.

Een belangrijk element van AMBIT is dat de *keyworker verantwoordelijkheid neemt voor de integratie* van de hulpverlening en zo spraakverwarring tussen de verschillende actoren ondervangt. Dit is wat Bevington de des-integratie noemt. En hij stelt daarbij een des-integratieraster voor (Bevington et al., 2017) om het werken met het netwerk te faciliteren. Hierbij verwoorden alle betrokkenen wat hun gevoelens, cognities, beleving, verwachtingen, doelstellingen en verlangens zijn en er wordt gezocht naar gemeenschappelijkheid om van daaruit vast te leggen wie wat doet.

### **Leren op/via het werk**

Het netwerk fungeert als lerende omgeving waarin *good practices* worden gedeeld. Binnen AMBIT zien we het leren op het werk als iets permanents en niet exclusief vanuit een professioneel kader. Er wordt gekeken naar leren vanuit twee perspectieven: respect voor de lokale praktijk en respect voor de evidentie.

De opgebouwde expertise in de lokale praktijk is het fundament van de werking. We kunnen vooral leren van elkaars ideeën, ervaringen, ergernissen, enz.

## Schoolweigering en jeugdhulp

Ook binnen de jeugdhulpvoorzieningen is schoolweigering een gekende problematiek. Kinderen en jongeren in een gezinsvervangend milieu hebben een grotere kwetsbaarheid voor vroegtijdige schooluitval. De complexiteit van het netwerk en de kwetsuren bij de jongere vragen extra aandacht en betrokkenheid. Voorbij het 'weigeren' schuilt vaak een groot lijden.

*Aaron wordt op tienjarige leeftijd geplaatst in een jeugdhulpvoorziening naar aanleiding van een verontrustende thuis-situatie. Hij doorloopt de lagere school in het buitengewoon onderwijs, type 3, wegens emotionele problemen. Hij wordt er therapeutisch goed omkaderd en krijgt logopedie en psychotherapie. Hij is een goede leerling en verwerkt leerstof snel. Aaron heeft een fijne band met de leerkrachten en het ondersteunend personeel. Op de speelplaats is hij vaak hevig en heeft hij snel conflicten met schoolgenoten. De eerste jaren in de voorziening verlopen relatief vlot, hoewel Aaron zijn mama mist en de thuiscontext woelig blijft.*

*Bij de overgang naar de middelbare school loopt het mis. Aaron haakt na vier weken in het regulier onderwijs helemaal af. Aanvankelijk blijft hij stil in bed liggen en klaagt hij over een zeurende hoofdpijn. Hij vertoont symptomen van depressie en kan niet benoemen wat er is. De begeleiders proberen hem met zachte hand te motiveren naar school te gaan. Wanneer dat niet helpt, zetten ze meer druk en proberen ze Aaron via straffen en belonen weer op de schoolbanken te krijgen. Op dit punt verschuift er iets in de dynamiek tussen Aaron en de begeleiding van de voorziening. Aaron stelt zich defensief en agressief op. Hij schreeuwt en scheldt, dreigt met fysieke agressie en zet de leefgroep op stelten. Hij maakt een opsplitsing tussen de begeleiders. Er zijn enkele mensen door wie hij zich nog enigszins laat bijsturen. Ten aanzien van andere begeleiders is hij ronduit kwetsend en gemeen. Zijn positie in de groep komt onder druk te staan. Er is vaak conflict met de andere jongeren en hij vindt geen aansluiting meer. Aaron slaagt er nog één keer in naar school te gaan, wanneer zijn mama belooft hem op te halen na school en met hem samen naar de voorziening te wandelen. Ze komt niet opdagen en de volgende dag blijft Aaron opnieuw in bed liggen.*

*Wanneer de situatie volledig vastloopt, wordt Aaron aangemeld op De Kaap, dienst kinder- en jeugdpsychiatrie, voor de dagbehandelingsgroep voor schoolweigeraars. "Hij is op oorlogspad.", valt te horen. En: "Het is duidelijk onwil." "Vroeger was hij wel beleefd, hij kan het dus, hij hangt het gewoon uit om zijn zin te krijgen.", zo luidt de interpretatie van het team. De onmacht van Aaron en van het team zijn even groot. In het team heerst er geen eensgezindheid meer over de aanpak van de moeilijkheden.*

*Wanneer we met Aaron en zijn begeleiders de start van de schoolweigering in kaart brengen, komen heel wat factoren naar boven die ons helpen de schoolweigering te begrijpen. Op relationeel vlak zijn er de bezorgdheid van Aaron over de veiligheid en het welzijn van zijn mama, verwarrend sms-verkeer met zijn papa en moeilijke contacten op sociale media. We mer-*

*ken ook op dat de veiligheid van het warme en therapeutische schoolklimaat is weggefallen, nu Aaron naar een nieuwe school gaat. De psychotherapie is gestopt en de vertrouwde gezichten zijn verdwenen.*

Het effect van schoolweigering op een team is te vergelijken met het effect op een gezin. Dezelfde thema's spelen een rol. Toch zijn er ook verschillen. De situatie is nog complexer. Het gaat vaak om jongeren met een geschonden basisvertrouwen. Bij spanning en emotionele onrust, eigen aan schoolweigering, komen de relaties fors onder druk te staan. De relatie tussen de volwassenen en de jongere is fundamenteel anders. Het gaat hier niet om een ouder-kind-relatie, maar om een werkre relatie waarbij zorg van de ander niet onvoorwaardelijk en continu aanwezig is. Er zijn bovendien meer opvoedende mensen in een voorziening dan in een gezin. Er zijn dus meer meningen, visies en verschillende interactiestijlen. Er kan verdeeldheid ontstaan in het team. Daarnaast zijn ook de praktische implicaties van een schoolweigeraar in een voorziening groot. De structuur en uurroosters zijn opgemaakt in de veronderstelling dat alle jongeren overdag naar school zijn.

De impact op de jongere is groot. Het is alweer een faalervaring. Er is vaak weinig motivatie, omdat er geen "stok achter de deur" meer is. De jongere lijkt ervan uit te gaan dat hij weinig te verliezen heeft: "Mijn leven is toch al om zeep."

Het afhaken op school is nefast voor het zelfbeeld van de jongere en heeft een bijzonder negatieve invloed op de verdere ontwikkelingskansen en identiteitsvorming.

### Het AMBIT-model in de jeugdhulp

Het AMBIT-model is heel bruikbaar voor jongeren binnen een voorziening. We benoemen hier enkele belangrijke aspecten.

Activatie van de **jongere** is de eerste stap, zowel in de voorziening (dagelijkse taken doen, blijven uitnodigen voor leefgroepsactiviteiten en maaltijden, meehelpen met de tuinman, enz.) als buiten de voorziening (vrijtijdsbesteding, alternatieve dagbesteding, enz.). Het komt erop aan de jongere te blijven uitnodigen om actief te zijn, om aan te sluiten, enz., ook al is de kans groot dat je een "neen" krijgt. Door verwachtingen te uiten, geef je de jongere bestaansrecht en spreek je impliciet je geloof in de jongere uit dat het kan lukken. Straffen en beloningen koppelen aan schoollopen helpt niet, net zoals het afnemen van bezoekmomenten, weekends thuis of privileges. Schoolweigering gaat gepaard met emotionele ontreddering en emoties laten zich niet sturen door sancties of beloningen. Grenzen stellen is wel nodig.

*Aaron is bijzonder moeilijk te activeren. Het is een hele zoektocht naar iets wat hij wel verlangt. Uiteindelijk komt Aaron in beweging via de leertuin op De Kaap, waar hij interesse toont in de moestuin. Dit wordt een hefboom naar een dagbestedingsproject (groene zorg) dat als brug naar school kan fungeren.*

Daarnaast is het nodig erkenning te blijven geven voor het lijden, zelfs bij forse gedragsproblemen. Het agerend gedrag maskeert soms veel angst en onzekerheid. Het is belangrijk als hulpverlener het perspectief van de jongere in kaart te brengen en daarvoor begrip te tonen. Uitspraken van Aaron zijn bijvoorbeeld "Ik pas niet in de maatschappij." Of: "Ik heb toch geen toekomst." Of: "Ik word

later gewoon drugsverslaafde. Ik heb geen diploma nodig." Het is belangrijk dat de begeleider hier luistert en erover in gesprek gaat. Proberen te begrijpen is een voorwaarde om tot 'epistemic trust' te komen.

*Op De Kaap lukt dit goed, omdat Aarons gedrag daar 'binnen de perken' blijft. In de voorziening is dat een pak moeilijker. Ofwel stelt Aaron zich agressief/defensief op, ofwel blijft hij stilzwijgend en onbereikbaar in bed liggen. Er wordt tussen de Kaap en de voorziening afgesproken te proberen het gedrag van Aaron te markeren.*

Markeren van gedrag betekent dat je een kind laat weten welk gedrag je ziet en dit niet accepteert binnen een bepaalde situatie. Niet vanuit een machtspositie, wel vanuit verbinding.

Het is raadzaam de intensiteit van het contact met de jongere te verdelen over het hele **team**. Afwisselen in wie de jongere wekt in de ochtend, wie een activiteit doet met de jongere, enz., zorgt voor verdeelde draaglast en voorkomt dat de jongere bepaalde mensen viseert. Teamondersteuning van buitenaf kan helpen om de draagkracht van het team te vergroten.

*In het traject van Aaron ondersteunde Radar Crosslink het team van de leefgroep door te luisteren en de verschillende perspectieven op het onbegrepen gedrag te kaderen, met als doel de onderlinge afstemming te verbeteren.*

Bij schoolweigerings is er altijd een **netwerk**: opvoedingscontext, de school, het CLB, soms een consultant, wanneer wenselijk een therapeut. Dit netwerk activeren en versterken is een taak voor de *keyworker*, die alle perspectieven samenbrengt om het mentaliseren te bevorderen en rollen te verduidelijken. Daarvoor werd een desintegratierooster opgesteld (zie *summiere weergave in bijlage*).

*Bij Aaron plaatsen we het CLB in een actieve positie in de zoektocht naar alternatieve trajecten en een naadloos flexibel traject (NAFT). De voorziening organiseert individuele therapie. Zo komt Aaron in een stabiele weekstructuur die veiligheid geeft. Dat was nodig voordat hij weer school kon lopen. De zorgleerkracht van de school maakt zich opnieuw aanwezig door af en toe een berichtje naar Aaron te sturen. De verbinding tussen Aaron en de school herstellen is cruciaal. Zo wordt toegewerkt naar een warm onthaal voor wanneer er ruimte is bij Aaron om de rol van scholier weer op te nemen.*

## Schoolweigerings is een leerrijk fenomeen

Schoolweigerings is een moeilijk gegeven, dat is duidelijk. Het is een bron van frustratie, leidt tot onvermogen van en onmacht bij de jongere, de context, inclusief de school en de hulpverlening. Een

receptenboek bestaat niet, spanningen tussen de verschillende betrokkenen stapelen zich op en toch is het een zoektocht die we collectief – met alle betrokkenen – moeten aanvatten, op zoek naar een perspectief, een metafoor van hoop. Het is op dit punt dat AMBIT als werkmodel houvast kan bieden.

**Nele VAN DRIESSCHE\***, **Gino AMEYE\*\*** en **Griet DE NYS\*\*\***

\* **Nele van Driessche**, master in de klinische psychologie, werkt op De Kaap, dienst kinder- en jeugdpsychiatrie van Karus. Ze is teamcoördinator van de dagbehandelingsgroep die zich richt op jongeren met schoolweigerings. (Nele.Van.Driessche@karus.be)

\*\* **Gino Ameye** is master in de klinische psychologie en therapeutisch directeur in Karus. Hij heeft ruime ervaring in het werken met jongeren met schoolweigerings. Hij werkte mee aan het onderzoek 'Angst voor de schoolpoort' van HOGENT. (Gino.Ameye@karus.be)

\*\*\* **Griet De Nys** is master in de Pedagogische Wetenschappen. Ze is lector en studiebegeleider aan de lerarenopleiding van HOGENT en werkte mee aan het onderzoek 'Angst voor de schoolpoort' van HOGENT. (Griet.denys@hogent.be)

In het boek *Schoolweigerings. Als schoollopen niet meer lukt*. belichten de auteurs het fenomeen vanuit de verschillende perspectieven van de betrokkenen: de jongere, de ouders, de school en de hulpverlening. Elk hoofdstuk vertrekt vanuit een ander perspectief. De auteurs gaan hierbij uit van het werkveld en de vakliteratuur. Het boek biedt concrete handvatten en een ruimer werkmodel voor de aanpak van schoolweigerings.

<https://gompel-svacina.eu/product/schoolweigerings/>



## REFERENTIES

- Ameye, G., Biltris, A., De Nys, G., De Stercke, N., Van Drongelen, F. & Walleghem, P. (2019). Angst voor de schoolpoort, Gent, HOGENT.
- Bateman A.W., Fonagy P., eds. (2012). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. Washinton, DC. Am. Psychiatr. Publ.
- Bevington D., Fuggle P. (2017). *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment*. Oxford University Press.
- Fonagy P., Allison E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy*, 51(3), 372–380. <https://doi.org/10.1037/a0036505>
- Luyten P., Campbell C., Allison E., Fonagy P. (2020). *The Mentalizing Approach tot Psychopathology: State of the Art en Future Directions*, Annual Review of Clinical Psychology.
- Vanheule, S. (2015). *Psychodiagnostiek anders bekeken: kritieken op de DSM*. Leuven: LannooCampus.
- Verhulst, F. C., Verheij, F., en Danckaerts, M. (2014). *Kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.