



Nederlands  
Jeugdinstituut



# Schoolverzuim aanpakken

Een wetenschappelijke onderbouwing

© 2020 Nederlands Jeugdinstituut

### **Auteurs**

Willeke van Sleeuwen

David Heyne

### **Nederlands Jeugdinstituut**

Catharijnesingel 47

Postbus 19221

3501 DE Utrecht

Telefoon 030 - 230 63 44

Website [www.nji.nl](http://www.nji.nl)

E-mail [info@nji.nl](mailto:info@nji.nl)

# Inhoud

<b>Inleiding</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Definiëring schoolverzuim</b> .....	<b>6</b>
1.1 Melding van verzuim in Nederland .....	6
1.2 Soorten verzuim .....	7
<b>2 Risico- en beschermende elementen bij schoolverzuim</b> .....	<b>9</b>
2.1 Samenhang elementen.....	9
2.2 Schoolverzuim in kaart brengen .....	14
<b>3 Weigeren om naar school te gaan</b> .....	<b>17</b>
3.1 Risico-elementen .....	17
3.2 Belemmerende elementen voor effectiviteit interventies .....	20
3.3 Effectieve interventies en aandacht voor preventie .....	21
<b>4 Spijbelen</b> .....	<b>24</b>
4.1 Risico-elementen .....	24
4.2 Effectieve interventies en aandacht voor preventie .....	25
<b>5 Onthouden van schoolgang</b> .....	<b>27</b>
5.1 Risico-elementen .....	27
5.2 Effectieve interventies en aandacht voor preventie .....	28
<b>6 Uitsluiten van schoolgang</b> .....	<b>30</b>
6.1 Risico-elementen .....	30
6.2 Effectieve interventies en aandacht voor preventie .....	32
<b>7 Bevindingen en aanbevelingen</b> .....	<b>33</b>
<b>Literatuur</b> .....	<b>35</b>

# Inleiding

Jeugdigen die vaak afwezig zijn op school of die hun school niet afmaken, presteren minder goed (Carroll, 2010) en hebben een verhoogd risico op werkloosheid (Attwood & Croll, 2006; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2009), op problemen met hun psychische gezondheid (Buitelaar, Van Andel, Duyx, & Van Strien, 1994) en hun sociaal-emotionele ontwikkeling (Garland, 2001) en belanden vaker in de criminaliteit (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2009). Jeugdigen die daarentegen een diploma behalen, hebben een grotere kans op een baan, hebben een hoger salaris, hebben minder vaak ondersteuning nodig vanuit de overheid, en zijn minder vaak crimineel dan jeugdigen die hun school niet afmaken (Christenson & Thurlow, 2004).

Leren is een onderdeel van ontwikkeling, en daarom is aanwezigheid op school van belang. In het verlengde daarvan is het dus belangrijk om schoolverzuim te voorkomen, of dit zo snel en zo passend mogelijk aan te pakken. Inzicht in afspraken die er in Nederland gemaakt zijn over schoolverzuim en inzicht in de verschillende oorzaken van schoolverzuim kunnen daarbij helpen.

Schoolverzuim aanpakken is geschreven voor professionals en beleidsmakers die een aanpak ontwikkelen voor het voorkomen en verminderen van schoolverzuim, en die zich daarbij willen baseren op wetenschappelijk onderzoek daarover. In de loop van 2020 geven we ook een beknopte publieksversie uit van deze publicatie.

## *Opbouw*

In het eerste hoofdstuk zoomen we in op de definities van schoolverzuim zoals die in de internationale literatuur en specifiek in Nederland gebruikt worden. Vervolgens besteden we in hoofdstuk 2 aandacht aan de beschermende en risico-elementen van schoolverzuim die in literatuur over het onderwerp benoemd worden.

Om te bepalen welke interventies effectief zouden kunnen zijn, maken we een onderscheid tussen verschillende soorten schoolverzuim (hoofdstuk 3, 4, 5 en 6). Bij elk soort verzuim geven we aan welke preventieve maatregelen er genomen zouden kunnen worden. In het slothoofdstuk kijken we op onze bevindingen terug, en vatten we de werkzame aanpak van schoolverzuim kort samen.


Geraadpleegde bronnen zijn terug te vinden in een uitgebreide literatuurlijst aan het einde van de publicatie.

## *Gemaakte keuzes*

Voor de totstandkoming van deze publicatie voerden we met name literatuuronderzoek uit, waarbij we zowel internationale overzichtsstudies, als verschillende internationale en Nederlandse primaire studies gebruikten. We kijken in deze publicatie dus met name vanuit een wetenschappelijke invalshoek naar schoolverzuim.

Op basis van onze betrokkenheid bij casussen in het werkveld, hebben wij met praktijk- en ervaringskennis de wetenschappelijke bevindingen zoveel mogelijk vertaald naar gebruik in de Nederlandse praktijk.

Om aan te sluiten op gangbaar wetenschappelijk onderzoek en definities consequent te hanteren, volgen we de in (internationale) literatuur gebruikte terminologie. Waar mogelijk hebben we er wel voor gekozen om werkwoorden te gebruiken in plaats van zelfstandig naamwoorden. Met werkwoorden verwijzen we naar bepaald gedrag in een specifieke situatie, terwijl de in internationale literatuur gehanteerde zelfstandig naamwoorden de suggestie kunnen wekken dat naar het kind als geheel verwezen wordt.



Wij willen graag het gesprek in de praktijk ondersteunen, de complexe problematiek van schoolverzuim beter doorgronden en nader duiden, risico- en beschermende elementen beter in kaart brengen, en interventies en preventiemaatregelen concretiseren.

Deze publicatie maakt onderdeel uit van het themadossier *Voortijdig schoolverlaten en verzuim* en zal periodiek geactualiseerd worden op basis van nieuwe wetenschappelijke kennis en inzichten. Dit themadossier is te vinden op [www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voortijdig-schoolverlaten-en-verzuim](http://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voortijdig-schoolverlaten-en-verzuim).

# 1 Definiëring schoolverzuim

Met de term 'schoolverzuim' wordt in algemene zin aangegeven dat een jeugdige niet op school aanwezig is, terwijl hij of zij daar wel hoort te zijn. De Nederlandse Rijksoverheid heeft in wetgeving en in beleid vastgesteld wanneer er sprake is van schoolverzuim. Bij wet is vastgelegd dat alle kinderen tussen 5 en 16 jaar die in Nederland wonen leerplichtig zijn. Dit geldt ook voor kinderen met een andere nationaliteit en voor kinderen van asielzoekers en vreemdelingen.

Jongeren tussen 16 en 18 jaar die geen startkwalificatie hebben, hebben een kwalificatieplicht. Een startkwalificatie is (minimaal) een diploma havo, vwo of mbo (niveau 2 of hoger). Leerlingen die onderwijs hebben gevolgd in het uitstroomprofiel arbeidsmarktgericht of dagbesteding op het voortgezet speciaal onderwijs (vso), zijn niet meer kwalificatieplichtig.

Leerplicht houdt onder andere in dat jeugdigen verplicht naar school moeten, tenzij ze daar vrijstelling<sup>1</sup> voor hebben ontvangen. Ouders en jeugdigen vanaf 12 jaar zijn strafbaar als zij niet aan deze plicht voldoen. In Nederland spreken we van 'geoorloofd verzuim' wanneer de schoolleider en/of de leerplichtambtenaar op basis van een geldige wettelijke reden toestemming gegeven heeft voor afwezigheid op school. Wanneer die toestemming ontbreekt, spreken we van 'ongeoorloofd verzuim'.

In de rapporten die Marc Dullaert (2019) en René Peeters (2018) uitbrachten, pleiten zij ervoor het onderscheid tussen geoorloofd en ongeoorloofd verzuim af te schaffen. Zij geven aan dat alle verzuim onmiddellijke en doelgerichte aandacht vraagt, omdat het een symptoom is van onderliggende problematiek en een voorbode van een zich verergerende situatie.

## 1.1 Melding van verzuim in Nederland

Scholen in het mbo, voortgezet en primair onderwijs registreren (on)geoorloofd verzuim via hun leerlingenadministratiesysteem of administratiepakket.

In bepaalde situaties zijn scholen verplicht om het verzuim te registreren via het DUO Digitaal verzuimloket (een beveiligde website waar scholen op één adres en op één manier melden), namelijk indien:

- de leerling meer dan zestien uur ongeoorloofd afwezig is binnen een periode van vier weken. Elke keer wanneer deze zestien uur bereikt is, moet opnieuw een verzuimmelding gedaan worden. De einddatum is de laatste verzuimdag óf de dag dat de zestien uur is bereikt;
- de leerling langer dan vier weken ongeoorloofd afwezig is (langdurig relatief verzuim);
- de leerling zonder toegekend verlof buiten de schoolvakanties om op vakantie gegaan is (luxeverzuim);
- er twijfels zijn of er sprake is van geoorloofd ziekteverzuim. De school overlegt in dit geval met de jeugdarts en de leerplichtambtenaar. Na overleg met de leerplichtambtenaar kan de school dit melden als 'overig verzuim';<sup>2</sup>
- de leerling tussen de 18 en 23 jaar oud is, niet in het bezit is van een startkwalificatie en 28 kalenderdagen aaneengesloten de school niet heeft bezocht (in het kader van de Regionale Meld- en Coördinatiefunctie voortijdig schoolverlaten).

---

<sup>1</sup> Er kunnen verschillende redenen zijn waarvoor een vrijstelling voor onderwijs wordt afgegeven, zie [www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/vraag-en-antwoord/leerplicht-kind-niet-naar-school](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/vraag-en-antwoord/leerplicht-kind-niet-naar-school)

<sup>2</sup> In de praktijk blijkt deze bepaling discussie op te leveren over of scholen ziekteverzuim mogen of moeten melden (Ingrado, Stichting Halt, Openbaar Ministerie, & Raad voor de Kinderbescherming, 2017).

Schorsing van leerlingen valt niet onder deze meldingsplicht, maar moet apart gemeld worden bij de onderwijsinspectie ([www.onderwijsinspectie.nl](http://www.onderwijsinspectie.nl)).

De Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) is verantwoordelijk voor het Digitaal verzuimloket en zorgt ervoor dat een melding terechtkomt bij de leerplichtambtenaar van de woongemeente van de leerling. Daardoor kan de gemeente in actie komen ([duo.nl](http://duo.nl)).

Als het gaat om jongeren die niet langer leerplichtig, maar nog niet gekwalificeerd zijn voor de arbeidsmarkt, werken gemeenten regionaal samen in het kader van de Regionale Meld- en Coördinatiefunctie voortijdig schoolverlaten (RMC). Deze RMC-functie omvat de volgende drie taken ([www.ingrado.nl](http://www.ingrado.nl)):

- een sluitende melding en registratie van alle jongeren tussen 18 en 23 jaar die niet op school zitten en nog geen startkwalificatie behaald hebben;
- benaderen van jongeren die zijn uitgevallen, en zorg dragen voor hun begeleiding, gericht op terugleiden naar school, naar werk of een combinatie daarvan;
- coördineren en initiëren van samenwerking tussen alle belangrijke partijen die te maken hebben met deze jongeren en het onderhouden van dit netwerk.

Per regio coördineert één contactgemeente de melding en registratie van voortijdig schoolverlaters door scholen. Daarnaast organiseert de contactgemeente samenwerking met diverse partijen op het gebied van werk, zorg en onderwijs om een passend traject voor individuele jongeren aan te bieden. Soms krijgt deze samenwerking concreet vorm in een Jongerenloket ([www.ingrado.nl](http://www.ingrado.nl)).

Voor scholen is het verstandig om, naast de verplichte melding van ongeoorloofd verzuim, ook geoorloofd verzuim goed in beeld te brengen en te houden. Op die manier kunnen eventuele patronen in verzuimfrequentie en/of de aard van het verzuim ontdekt worden. Iedere vorm van verzuim vraagt aandacht van ouders en professionals (Tonge & Silverman, 2019).

## 1.2 Soorten verzuim

De term 'verzuim' op zichzelf geeft weinig informatie over *waarom* de jeugdige niet op school aanwezig is, of over de manier waarop het verzuim zich uit. In de literatuur en de praktijk worden aanduidingen gebruikt om het schoolverzuim nader te specificeren, zoals 'spijbelen', 'weigeren om naar school te gaan', 'schoolangst' en 'onthouden van schoolgang'. Deze aanduidingen worden nogal eens door elkaar gehaald (Heyne, Gren-Landell, Melvin, & Gentle-Genitty, 2019; Kearney, 2008a; Kearney & Graczyk, 2014; Lauchlan, 2003; Maynard, Tyson McCrea, Pigott, & Kelly, 2012). Het gebruik van de verschillende aanduidingen bemoeilijkt de communicatie en het (wetenschappelijk) onderzoek op dit thema; het maakt het moeilijk om onderzoeksresultaten te vergelijken (Kearney, 2003). Desalniettemin wordt in veel studies beargumenteerd dat een effectieve interventie begint met het herkennen en onderscheiden van 'het soort' verzuim (Heyne, Sauter, & Maynard, 2015; Ingul, Havik, & Heyne, 2019; Kearney, 2008a; Kearney & Graczyk, 2014). Per soort blijken namelijk andere interventies effectief.

In een poging begripsverwarring tegen te gaan, heeft Kearney (2008a) drie criteria opgesteld om te bepalen of er sprake is van *problematisch* schoolverzuim. Volgens zijn definitie is schoolverzuim problematisch wanneer een leerling:

- in een periode van twee weken 25 procent van de schooltijd heeft gemist;

- gedurende een periode van ten minste twee weken het heel moeilijk vindt om naar school te komen of te blijven en dit het gezinsleven en/of het welzijn van de leerling significant verstoort;
- voor ten minste tien dagen afwezig is in een periode van vijftien weken.

Wat opvalt aan deze opsomming (die dus afwijkt van de manier waarop we in Nederland verzuim registreren) is dat het hier gaat om een combinatie van tijdindicatieve criteria en inhoudelijke criteria.

Heyne en collega's (2019) hebben op basis van hun literatuurreview vier 'soorten' *problematisch* schoolverzuim in kaart gebracht:

- weigeren om naar school te gaan;
- spijbelen;
- onthouden van schoolgang;
- uitsluiten van schoolgang.

Deze indeling doet meer recht aan de diversiteit van de achterliggende problematiek die tot schoolverzuim leidt. Een indeling in soorten schoolverzuim kan helpen om de problematiek nader te duiden, risico- en beschermende elementen beter in kaart te brengen, en interventies en preventiemaatregelen te concretiseren. Door deze ordening krijgen we meer greep op 'wat werkt'.

In deze publicatie volgen we de indeling van Heyne en collega's (2019) als kapstok; in de hoofdstukken 3 tot en met 6 lichten we die nader toe. Daarmee beogen we een eenheid van taal te creëren, die ook de communicatie kan bevorderen tussen professionals onderling en tussen professionals, ouders en jeugdigen. We realiseren ons dat deze indeling gebaseerd is op internationaal onderzoek, en dus niet zonder meer in alle gevallen een-op-een toepasbaar is op de Nederlandse praktijksituatie.



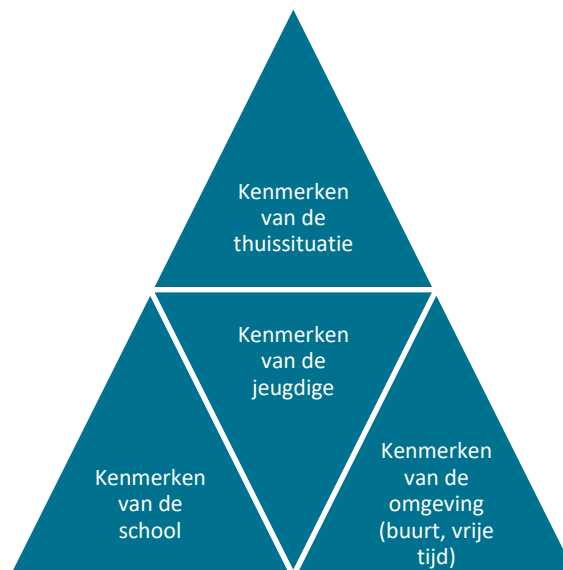
## 2 Risico- en beschermende elementen bij schoolverzuim

### 2.1 Samenhang elementen

Er zijn verschillende signalen en risico-elementen aan te wijzen die samenhangen met schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten. Hoewel schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten met elkaar te maken hebben, is het belangrijk ze van elkaar te onderscheiden. Het is immers niet zo dat iedere leerling die school verzuimt, de school ook voortijdig verlaat. In dit hoofdstuk maken we daarom onderscheid tussen risico- en beschermende elementen bij schoolverzuim enerzijds, en bij voortijdig schoolverlaten anderzijds.

Schoolverzuim of voortijdig schoolverlaten is niet met één specifiek risico-element te voorspellen. Het gaat bijna altijd om een complex samenspel van elementen. Causale verbanden zijn hierdoor moeilijk aan te tonen. Om schoolverzuim of voortijdig schoolverlaten te voorkomen, is het van belang dat risico-elementen snel worden gesignaleerd en dat er op een juiste manier op wordt ingespeeld (Maynard, Kjellstrand, & Thompson, 2014 (schoolverzuim); (Freeman & Simonsen, 2015 (voortijdig schoolverlaten)). Verschillende wetenschappers, waaronder Berends en Van Diest (2014) hebben de risico- en beschermende elementen verbonden aan de verschillende kenmerken die een rol spelen bij de schoolgang (zie figuur 1).

*Figuur 1 Risico- en beschermende elementen in relatie tot schoolverzuim*



*Bron: naar Berends en Van Diest (2014)*

## *Risico- en beschermende elementen die samenhangen met kenmerken van de jeugdige bij schoolverzuim*

Schoolverzuim lijkt meer voor te komen indien een leerling:

- psychische problemen heeft; zowel internaliserende problemen, zoals angst en depressie (Egger, Costello, & Angold, 2003; Kearney, 2008a, 2008b; Finning et al., 2019), als externaliserende problemen (Egger et al., 2003; Ingul, Klöckner, Silverman, & Nordahl, 2012);
- een lage zelfwaardering heeft (Kearney, 2008b), waarbij faalervaringen geweten worden aan het eigen handelen, en succeservaringen aan externe elementen (Kee, 2001);
- socialevaardigheidsproblemen heeft (Kearney, 2008b);
- lichamelijke klachten en/of een ziekte heeft (Egger et al., 2003; Finning et al., 2019; Ingul et al., 2012; Kearney, 2008a, 2008b);
- middelen gebruikt (Egger et al., 2003);
- slachtoffer is van kindermishandeling (Kearney, 2008a, 2008b);
- slachtoffer is van pesten (Attwood & Croll, 2006; Egger et al., 2003; Kearney, 2008a, 2008b; Lauchlan, 2003);
- niet goed kan meekomen met de lesstof en tegenvallende schoolprestaties heeft (Kearney, 2008b; Maynard et al., 2014);
- vrienden heeft die vaak verzuimen, in aanraking komen met politie of anderszins ongewenst gedrag vertonen (Kearney, 2008b; Lauchlan 2003);
- leeftijdsgenoten heeft die aanzetten tot spijbelen of druggebruik (Kearney, 2008b).

Een leerling lijkt minder te verzuimen van school als hij/zij:

- een concreet toekomstperspectief heeft (Dowrick & Crespo, 2005);
- waarde hecht aan goede schoolprestaties (Attwood & Croll, 2006) en vertrouwen heeft in zijn of haar schoolloopbaan (Dowrick & Crespo, 2005).

## *Risico- en beschermende elementen die samenhangen met kenmerken van de jeugdige bij voortijdig schoolverlaten*

Voortijdig schoolverlaten lijkt meer voor te komen bij leerlingen (die te maken hebben) met:

- psychische problemen (Esch et al., 2014);
- socialevaardigheidsproblemen (Esch et al., 2014);
- middelengebruik (Esch et al., 2014);
- delinquentie (Traag, 2012);
- een lage motivatie (Traag, 2012);
- moeite met de lesstof en tegenvallende schoolprestaties (Esch et al., 2014; Freeman & Simonsen, 2015; Traag, 2012);
- vrienden die vaak verzuimen, in aanraking komen met politie of anderszins ongewenst gedrag vertonen (Traag, 2012).

Zich gewaardeerd voelen door vrienden is een beschermende factor (Traag, 2012).

## *Kenmerken van de thuissituatie bij schoolverzuim*

De relatie die de leerling heeft met zijn of haar ouders is van invloed op de schoolgang.

Leerlingen zijn eerder geneigd te verzuimen wanneer zij:

- een afstandelijke relatie hebben met hun ouders (Chapman, 2003; Corville-Smith, Ryan, Adams, & Dalicandro, 1998; Kearney, 2008b);
- een te nauwe relatie hebben met hun ouders (Bell, Rosen, & Dynlacht, 1994; Chapman, 2003; Corville-Smith et al., 1998; Kearney, 2008b);
- weinig over hun gevoelens en gedachten kunnen praten met hun ouders (Kearney, 2008b);
- geen contact meer hebben met een van de of beide ouders (Van Veldhuizen, 2012);
- zich niet gesteund of aangemoedigd voelen door hun ouders (Kearney, 2008b);
- zich niet geaccepteerd voelen door hun ouders (Bell et al., 1994; Corville-Smith et al., 1998).

Uit onderzoek van Stoutjesdijk (2014) blijkt dat het functioneren van het gezin van invloed is op het probleemgedrag dat een leerling laat zien in de klas. Met name de relatie tussen ouders, de relatie tussen de ouders en het kind en de mate waarin ouders in staat zijn hun opvoeding aan te passen aan de behoefte van het kind, zijn hierin van belang. Naast het gezin als geheel vormt individuele problematiek van ouders, zoals psychische problemen (Kearney, 2008b), een risico (Berends & Van Diest, 2014).

Tot slot is het gebrek aan betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kind een risicofactor. Als ouders zich niet bekommeren om waar de jeugdige zich op school mee bezighoudt, om het maken van huiswerk of om het afstemmen met de school, dan is de kans groter dat de leerling gaat verzuimen (Attwood & Croll, 2006; Bell et al., 1994; Egger et al., 2003; Kearney, 2008b; Lauchlan, 2003).

Er is minder risico op schoolverzuim en/of voortijdig schoolverlaten indien:

- ouders het onderwijs belangrijk vinden, een stabiele baan en een hoge sociaal economische status (SES) hebben (Traag, 2012);
- ouders betrokken zijn bij het onderwijs dat de leerling volgt door toezicht te houden op het functioneren op school, hem of haar te ondersteunen bij het huiswerk, op de hoogte te blijven van waar hij/zij op school mee bezig is en hem/haar bij te sturen waar dat nodig is (Epstein & Sheldon, 2002; Traag, 2012).

### *Kenmerken van de school*

De kans op schoolverzuim lijkt groter indien:

- de school onvoldoende zicht heeft op verzuim (Kearney, 2008b);
- de school een hoog verzuimpercentage heeft onder de leerlingen (Lauchlan, 2003) en/of leerkrachten (Kearney, 2008b);
- de school een groot verloop van onderwijspersoneel heeft (Dowrick & Crespo, 2005);
- de school een te streng, te licht of inconsequent disciplinebeleid voor verzuim heeft (Attwood & Croll, 2006; Kearney, 2008b);
- de school onvoldoende aandacht heeft voor goed gedrag of goede prestaties van leerlingen (Kearney, 2008b);
- de school met grote klassen werkt (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006; Lauchlan, 2003);
- de school te weinig aandacht heeft voor diversiteit in culturele achtergrond (Kearney, 2008b). Leerlingen met een andere culturele achtergrond kunnen zich daardoor vervreemd voelen van de rest van de klas. Hierdoor raken zij minder betrokken, wat het risico op verzuim vergroot (Berends & Van Diest, 2014);
- er geen goed klassenmanagement bestaat, zoals orde houden en een ondersteunende omgeving creëren (Attwood & Croll, 2006);
- er te lage verwachtingen zijn van leerlingen (Baker, Sigmon, & Nugent, 2001);

- er een slechte relatie bestaat tussen een leerkracht en de leerling, bijvoorbeeld door te weinig betrokkenheid en onpersoonlijk contact (Lauchlan, 2003), door conflicten, of doordat de leerling het gevoel heeft dat de leerkracht erop uit is hem te straffen (Attwood & Croll, 2006);
- de lesstof niet goed aansluit bij de behoeften van de leerlingen en er tegenvallende schoolprestaties zijn (Kearney, 2008b; Maynard et al., 2014).

Voor voortijdig schoolverlaten komen de volgende risico-elementen naar voren:

- een hoog percentage laagopgeleiden, denk hierbij aan het gebied waar de school staat (lage SES) en het type onderwijs dat de school aanbiedt, bijvoorbeeld alleen vmbo (Traag, 2012);
- lesstof die niet goed aansluit bij de behoeften van de leerlingen en tegenvallende schoolprestaties (Esch et al., 2014; Freeman & Simonsen, 2015; Traag, 2012).

De kans op schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten lijkt kleiner wanneer een leerling:

- naar een school gaat met een positief schoolklimaat waarin de leerling zich betrokken, veilig, gewaardeerd en gesteund voelt, en waarbij wordt aangesloten bij de (onderwijs)behoeften van de leerling (Brookmeyer et al., 2006; Kearney, 2008a, 2008b; Traag, 2012);
- naar een school gaat met een goede ondersteuningsstructuur waarin problemen van de leerling tijdig worden gesignaleerd en waarop adequaat wordt gereageerd (Attwood & Croll, 2006; Claes, Hooghe, & Reeskens, 2009; Dowrick & Crespo, 2005; Kearney, 2008a; Traag, 2012);
- naar een school gaat met een goede verzuimregistratie, zodat men zicht heeft op het verzuim van een leerling (Dowrick & Crespo, 2005; Traag, 2012).

### *Wisselwerking tussen elementen bij voortijdig schoolverlaten*

Dupéré en anderen (2015) hebben onderzoek gedaan naar elementen die bijdragen aan schooluitval van leerlingen. De onderzoekers stellen dat het van belang is goed te achterhalen wat maakt dat leerlingen uitvallen op school. Volgens hen is dit een wisselwerking tussen de risico-elementen van de jeugdige zelf, en risico-elementen van de context (school, gezin, leeftijdsgenoten en wijk), interne en externe beschermende elementen en de zogenoemde stressoren en omslagpunten. Deze laatste categorie (stressoren en omslagpunten) markeren de onderzoekers als belangrijk en als elementen waar nog te weinig zicht op is. Denk hierbij bijvoorbeeld aan gepest worden, financiële problemen, mobiliteit, slechte leerprestaties, gezondheidsproblemen en conflicten. De combinatie van de risico-elementen, beschermende elementen en de stressoren maken dat een leerling uitvalt. Zo zijn er bijvoorbeeld de 'stille uitvallers'. Dit zijn leerlingen die ogenschijnlijk geen risico lopen, en door een omslagpunt afwezig blijven. Door beter zicht te krijgen op de stressoren kunnen leerlingen beter begeleid worden.

### *Aanpak schoolverzuim*

Interventies die worden ingezet moeten aansluiten bij de reden waarom de leerling verzuimt. Kearney (2007) omschrijft dat verzuim verschillende functies kan hebben voor jeugdigen. Zo kunnen jeugdigen van school verzuimen om negatieve prikkels op school te vermijden, bijvoorbeeld specifieke situaties of personen, of juist om positieve prikkels buiten school op te zoeken. Een leerling die verzuimt vanwege negatieve prikkels die hij of zij op school ervaart, is gebaat bij kindgerichte interventies (bij angst bijvoorbeeld cognitieve therapie) en stapsgewijze re-integratie in school. Een leerling die verzuimt vanwege positieve prikkels van buitenaf, is gebaat bij aandacht- en structuurgerichte interventies die goed gedrag stimuleren en ongewenst gedrag ontmoedigen.

## Aanpak voortijdig schoolverlaten

Naast onderzoek naar schoolverzuim is er ook onderzoek gedaan naar interventies tegen schooluitval. Volgens Freeman en Simonsen (2015) vergroot de aanwezigheid van meerdere risico-elementen op meerdere gebieden (de leerling zelf, de school en de thuissituatie) de kans op schooluitval. Een adequate aanpak moet dan ook gericht zijn op de veranderbare risico's en meerdere gebieden bestrijken, zoals het schoolklimaat, vaardigheden van de jeugdige en de thuissituatie (Esch et al., 2014; Freeman & Simonsen, 2015).

Uit een onderzoek waar Dupéré en anderen (2015) in hun artikel aan refereren, blijkt de effectiviteit van verschillende programma's tegen schooluitval min of meer gelijk te zijn. Er is niet één bepaalde aanpak aan te wijzen die er qua effectiviteit tussenuit springt. In het onderzoek zijn 167 verschillende studies bekeken. Dupéré en anderen pleiten er dan ook voor om een aanpak te kiezen die past bij de school en de leerlingen. Daarnaast pleiten ze ervoor de onvoorziene omstandigheden en *life events* mee te nemen in de aanpak van schooluitval.

## Preventie schoolverzuim

Kearney en Graczyk (2014) concluderen dat een multicomponentenaanpak, vroegtijdige signalering en interventies en strategieën om de schoolstructuur aan te pakken effectief zijn om schoolverzuim te voorkomen.

Uit onderzoek van Maynard en collega's (2012) blijkt dat verschillende typen interventies effectief zijn om schoolverzuim te voorkomen. Er is volgens de onderzoekers weinig verschil in effectiviteit te zien tussen interventies. Voorwaarden voor de effectiviteit is dat de interventie specifiek gericht is op het voorkomen van schoolverzuim (Kremer, Maynard, Polanin, Vaughn, & Sarteschi, 2015; Maynard et al., 2012). In onderzoek naar interventies tegen voortijdig schoolverlaten is ook weinig verschil in effectiviteit gevonden (Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry, & Morrison, 2011).

## Preventie voortijdig schoolverlaten

Freeman en Simonsen (2015) noemen in hun onderzoek richtlijnen van het instituut voor onderwijswetenschappen (The Institute for Educational Science) voor het voorkomen van schooluitval:

- Signaleer jeugdigen met een verhoogd risico op schooluitval.
- Organiseer zorg van mentoren voor leerlingen.
- Zorg voor onderwijsondersteuning.
- Implementeer programma's gericht op het bevorderen van positief gedrag en sociale vaardigheden.
- Draag zorg voor een gepersonaliseerde leeromgeving en een individuele aanpak.
- Draag zorg voor lesmethoden die de betrokkenheid van leerlingen vergroten.

## 2.2 Schoolverzuim in kaart brengen

Het *Response to Intervention* (Rtl)-model<sup>3</sup> is een instrument dat gebruikt kan worden om schoolverzuim en daarbij passende interventies in kaart te brengen. Het omvat een gelaagde aanpak om problemen bij jeugdigen in beeld te krijgen en daar adequaat op te reageren. Het model is vormgegeven in een driehoek met drie lagen (zie figuur 2).

Figuur 2. Bewerking van het Rtl-model



Bron: naar Kearney en Graczyk (2014)

Dit model kan toegepast worden voor de algemene ondersteuningsstructuur van een school, maar ook voor specifieke thema's zoals schoolverzuim. Kearney en Graczyk (2014) omschrijven uit welke activiteiten, aandachtspunten en valkuilen iedere laag van het model bestaat in de aanpak van schoolverzuim. Het model wordt inmiddels in verschillende landen ingezet en geniet ook in Nederland bekendheid, onder meer door de introductie van de methode *Positive Behavior Support* (PBS).

### Nadere uitleg Rtl-model

Laag 1 van het model is gericht op het inzetten van universele interventies om aanwezigheid op school te stimuleren. Het gaat dan om schoolbrede strategieën om alle leerlingen te stimuleren naar school te gaan en die helpen bij het signaleren van moeilijkheden. De interventies zijn preventief van aard. De interventies uit de eerste laag hebben in elk geval betrekking op de volgende onderwerpen:

- het schoolklimaat. De interventies zijn gericht op het stimuleren van goede onderlinge relaties en een stimulerende leeromgeving;
- veiligheid. De interventies zijn gericht op het borgen van de veiligheid binnen de school, bijvoorbeeld pesten voorkomen en aanpakken;

<sup>3</sup> Kearney, González, Graczyk en Fornander hebben dit model inmiddels verder doorontwikkeld zodat er ook een uitgebreidere driedimensionale variant beschikbaar is met meer variabelen (Kearney, González, Graczyk, & Fornander, 2019). Omdat dat model nog niet zo bekend is in Nederland gebruiken we in deze publicatie de minder uitgebreide variant uit 2014.

- lichamelijke gezondheid. Bijvoorbeeld aandacht voor hygiëne binnen de school, en gezond eten en drinken;
- psychische gezondheid. Bijvoorbeeld interventies om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te verbeteren;
- samenwerking met ouders. Bijvoorbeeld ouders stimuleren hun kind te ondersteunen bij het leren.

Daarnaast is het van belang extra aandacht te hebben voor overgangsmomenten, zoals de start van een nieuw schooljaar. Leerlingen kunnen ondersteund worden in het vasthouden van de vaardigheden en lesstof van het jaar daarvoor, waardoor een terugval wordt voorkomen. Naast activiteiten die ingezet kunnen worden om schoolverzuim te voorkomen, zijn het monitoren van schoolverzuim en het herkennen van dreigend schoolverzuim belangrijke elementen uit de eerste laag. Het succes van het model zit hem in het snel en adequaat signaleren en reageren, waardoor erger wordt voorkomen.

Interventies in laag 2 zijn bedoeld voor jeugdigen met dreigend of beginnend schoolverzuim, waarbij universele interventies onvoldoende soelaas bieden. De aanvullende ondersteuning door interventies uit de tweede laag moet in elk geval een concrete doelstelling hebben, die is bepaald in samenspraak met ouders.

De interventies zijn gericht op het stabiliseren en terugdringen van het verzuim en het analyseren van de oorzaak van het verzuim. Ouders zijn hierin een belangrijke partner. Er kan hierbij gedacht worden aan psychosociale en gedragsinterventies, en aan het raadplegen van andere professionals (Skedgell & Kearney, 2018).

Naast individuele interventies zijn er binnen de tweede laag ook bepaalde algemene activiteiten mogelijk. Deze komen overeen met activiteiten binnen de eerste laag, maar zijn van extra belang voor leerlingen in de tweede laag. De betrokkenheid van leerlingen bij de school is voor hen een belangrijke factor om naar school te blijven gaan.

Indicatoren voor betrokkenheid bij school zijn het leuk vinden op school, de lesstof interessant vinden, leergierigheid, het volgen van de regels op school en aanwezigheid bij schoolactiviteiten (Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008). Het is daarom van belang interventies in te zetten om de betrokkenheid van leerlingen te vergroten, bijvoorbeeld een maatjesprogramma waarbij een leeftijdsgenoot een maatje is voor de leerling en hem of haar ondersteunt in het leven op en met school.

In laag 2 is het monitoren en analyseren van schoolverzuim essentieel. Het is belangrijk dat de school de interventies die zij inzet combineert met structurele monitoring en analyse van het verzuim.

Laag 3 bevat interventies die worden ingezet bij leerlingen met ernstige en complexe problematiek, met langdurig verzuim. Zonder een intensieve aanpak is waarschijnlijk dat deze leerlingen niet teruggaan naar school. Bij de interventies in deze laag is het essentieel om samen te werken met ouders, de ontwikkeling van de leerling zo veel mogelijk te stimuleren, en de problematiek aan te pakken.

In deze laag is het mogelijk om jeugdigen in een andere setting onderwijs te bieden. Dit kan een andere setting binnen dezelfde school zijn, bijvoorbeeld in een speciale klas, of in een andere school of voorziening. Deze alternatieve settings kenmerken zich door onderwijs in kleinere groepen, en een individuele aanpak voor jeugdigen gericht op onder andere gedrag en onderwijs (zie bijvoorbeeld het *Link*-programma; Brouwer-Borghuis, Heyne, Sauter, & Scholte, 2019). In deze laag kunnen de interventies uit de tweede laag worden uitgebreid en geïntensiveerd. De uitbreiding bestaat uit de inzet van deskundigen, zoals een jeugdhulpverlener of jeugdverpleegkundige.

Het borgen van een goede samenwerking met ouders is belangrijk. Interventies uit de derde laag zijn altijd tweeledig: oudergericht en kindgericht. Bij oudergerichte interventies ligt de nadruk op het versterken van opvoedingsvaardigheden. Het kan nodig zijn om de relatie tussen ouders en school te verbeteren, omdat ouders het vertrouwen in school zijn verloren. Kindgerichte interventies zijn gericht op het psychisch welzijn en het gedrag van jeugdigen.

Het monitoren van verzuim is ook in de derde laag van groot belang. Bij deze laag is het nodig om het verzuim van leerlingen dagelijks te bekijken. Terugval is bij deze groep jeugdigen groot, daarom is het belangrijk dat een mogelijke terugval snel wordt gesignaleerd en onderdeel is van de aanpak.

### *Nederlandse context*

In de Nederlandse context vraagt de inzet van onderwijs gecombineerd met jeugdhulp om goede afstemming tussen de onderwijsinstelling (meestal vertegenwoordigd door een samenwerkingsverband) en de gemeente als verantwoordelijke voor de financiering van de jeugdhulp. Het samenwerkingsverband is verantwoordelijk voor een passend en dekkend onderwijsaanbod, gemeenten zijn verantwoordelijk voor het jeugdhulpaanbod. Afspraken tussen beide bestuurlijke gremia in het 'op overeenstemming gericht overleg' (OOGO) vormen de basis voor het aanbod van individueel maatwerk en onderwijszorgarrangementen. In Nederland zijn er grote regionale verschillen te zien in de gemaakte afspraken over een passend en dekkend onderwijs- en zorgaanbod.

Wanneer leerlingen thuiszitten, of dreigen thuis te zitten, is er altijd contact met de leerplichtambtenaar. De leerplichtambtenaar heeft tot taak er, in samenwerking met leerling, ouders, school, het samenwerkingsverband en hulppartners, voor te zorgen dat het thuiszitten wordt tegengegaan. De leerplichtambtenaar is verantwoordelijk voor onderlinge afspraken gericht op het terugkeren naar school, en ziet erop toe dat deze worden nagekomen. Plaatsing in een speciale setting kan daar onderdeel van uitmaken. De leerplichtambtenaar volgt de ontwikkeling en maakt waar nodig verzuim bespreekbaar.

### *Effectieve aanpak op basis van het model*

Voor een effectieve aanpak van het model als geheel beschrijven de onderzoekers een aantal kernelementen (Kearney & Graczyk, 2014):

- Maak een grondige analyse van de situatie om te bepalen wat de reden is van het verzuim.
- Maak gebruik van de kennis en expertise van jeugdhulp en de jeugdgezondheidszorg. Kennis en expertise van deze professionals zijn nodig om snel passende hulp te organiseren voor deze leerlingen.
- Monitor het verzuim bij alle leerlingen met regelmaat. Door het verzuim over een langere periode per leerling te bekijken, kan dreigend problematisch schoolverzuim sneller worden gesignaleerd en kan het wellicht voorkomen worden.
- Zet als school in op preventie. Investeer in interventies in de eerste laag waardoor de behoefte aan interventies in de tweede en derde laag afneemt.



## 3 Weigeren om naar school te gaan

Eerder hebben we geconstateerd dat er in de literatuur en in de praktijk verschillende typologieën en definities van het begrip 'schoolverzuim' gebruikt worden. Wij kiezen als kapstok voor de door Heyne en anderen ontwikkelde indeling in vier soorten schoolverzuim.

Gebruik van deze indeling en het eerder beschreven Rtl-model kan voor betrokkenen een krachtige manier zijn om meer inzicht en overzicht te creëren, de communicatie te verbeteren, en een integrale aanpak te bevorderen. De eerste soort schoolverzuim die we specifiek willen toelichten, is 'weigeren om naar school te gaan' (ofwel *school refusal* in Engelse literatuur).

Leerlingen die weigeren naar school te gaan, hebben door omstandigheden het gevoel dat ze niet naar school kunnen. Dit is een specifieke groep leerlingen met een aantal overeenkomstige kenmerken. In de indeling van Heyne en anderen wordt, gebaseerd op internationale literatuur, gesproken van 'weigeren om naar school te gaan' indien:

1. de leerling weigert naar school te gaan of met tegenzin naar school gaat, wat gepaard gaat met:
  - tijdelijke emotionele stress die duidt op een aversie tegen school (bijvoorbeeld overmatig angstig, woedeaanvallen, verdriet, onverklaarbare fysieke symptomen); of
  - chronische emotionele stress die het naar school gaan bemoeilijkt (bijvoorbeeld depressiviteit, slaapproblemen);
2. de leerling het verzuim niet (bewust) verborgen houdt voor zijn ouders (de leerling is bijvoorbeeld thuis en de ouders weten dit). Indien de leerling het schoolverzuim verborgen hield, stopte hij of zij hiermee op het moment dat het werd ontdekt;
3. de leerling daarbij geen antisociaal gedrag vertoont, behalve bij pogingen van ouders om de leerling weer naar school te krijgen;
4. ouders inspanning hebben geleverd, nu of in een eerder stadium van het verzuim, om de leerling weer naar school te krijgen. Of ouders uiten hun intentie om hun kind weer volledig naar school te krijgen.

In de volgende paragraaf omschrijven we de signalen en risico-elementen voor de situatie van 'weigeren om naar school te gaan', in paragraaf 3.2 benoemen we bekende belemmerende elementen. Vervolgens gaan we in paragraaf 3.3 na welke interventies effectief kunnen zijn in de aanpak en preventie van dit soort schoolverzuim.

### 3.1 Risico-elementen

Ingul en collega's (2019) hebben een literatuurstudie uitgevoerd naar de signalen en risico-elementen voor leerlingen die weigeren naar school te gaan. Hieronder staan de kenmerken beschreven die uit hun onderzoek naar voren komen, aangevuld met uitkomsten uit andere onderzoeken.

#### *Kenmerken van de jeugdige*

##### *Afwezigheid van school*

Jeugdigen komen bijvoorbeeld regelmatig te laat of zijn afwezig bij specifieke lessen of momenten, zoals toetsen of gymlessen. Hoe langer een jeugdige afwezig is van school door te weigeren om naar school te gaan, hoe moeilijker het voor de jeugdige wordt om weer naar school te gaan.

### *Emotionele problemen en met name angst en depressie*

Leerlingen die weigeren naar school te gaan, ervaren meer emotionele problemen dan jeugdigen die naar school gaan. Vooral angst en depressie komen veel voor (Egger et al., 2003; Heyne & Sauter, 2013; Jones & Suveg, 2015). Angst bij jeugdigen voor bijvoorbeeld school of sociale contacten kan zonder goede ondersteuning toenemen, waardoor jeugdigen niet meer naar school durven.

Ouders zijn geneigd de angstgevoelens van hun kind te onderschatten (Comer & Kendall, 2004; Jones & Suveg, 2015). Vooral scheidingsangst, sociale angst en paniek worden geassocieerd met weigeren om naar school te gaan.

### *Somatische klachten*

Somatische klachten gaan vaak gepaard met weigeren om naar school te gaan. Bij het merendeel (50 tot 80 procent) van de leerlingen die weigeren naar school te gaan, worden somatische klachten gerapporteerd (Berg, 1980; Honjo et al., 2001).

Angstige jeugdigen die niet naar school gaan, hebben vaker last van somatische klachten dan angstige jeugdigen die wel naar school gaan (Jones & Suveg, 2015). De combinatie van angst en somatische klachten lijkt daarom een goede indicator te zijn voor weigeren om naar school te gaan (Ingul et al., 2019).

### *Puberteit en overgangen*

Weigeren om naar school te gaan komt het meest voor in de puberteit. Tijdens de puberteit verandert er veel voor jeugdigen. Ze krijgen en willen meer autonomie, ze maken de overgang van de basisschool naar de middelbare school waardoor de sociale context, de school, de leerkrachten en de dagstructuur veranderen en daarnaast maakt hun lichaam ook een verandering door. Veranderingen en overgangsperiodes blijken kwetsbare momenten te zijn voor jeugdigen, die de kans op het weigeren om naar school te gaan vergroten. Sommige van deze veranderingen zijn te relateren aan leeftijdsfase (overgang van thuis/opvang naar basisschool en van basisschool naar de middelbare school), andere niet (denk aan een verhuizing; Ingul et al., 2019).

### *Problematische emotieregulatie*

Leerlingen die weigeren naar school te gaan, lijken situaties negatiever te ervaren dan andere leerlingen, maar dit is niet meteen aan hen te merken. De emotionele onrust is bijvoorbeeld niet aan hen te zien, waardoor het voor ouders en leerkrachten moeilijk is om hen adequaat te ondersteunen. Dit mechanisme speelt ook een rol bij op een juiste manier ondersteuning bieden bij angstgevoelens (Ingul et al., 2019).

### *Negatieve gedachten, laag zelfbeeld en een beperkt oplossend vermogen*

Jeugdigen met negatieve gedachten, een laag zelfbeeld en een beperkt oplossend vermogen hebben een groter risico op weigeren om naar school te gaan dan andere jeugdigen. Dit komt met name tot uiting wanneer zich op school een probleem voordoet waar de jeugdige zich geen raad mee weet. De jeugdige is dan onvoldoende in staat om zijn emoties te reguleren en tot een oplossing te komen. Hierdoor is hij of zij geneigd de situatie te vermijden en niet naar school te gaan (Ingul et al., 2019).

## *Kenmerken van de thuissituatie*

### *Psychische problemen ouders*

Bij ouders van jeugdigen die weigeren naar school te gaan, komen vaker angststoornissen en depressie voor dan bij andere ouders (Bahali, Tahiroglu, Avci, & Seydaoglu, 2011). Daarnaast hebben zij zelf ook vaker te maken gehad met weigeren om naar school te gaan (Last & Strauss, 1990). Door hun psychische problemen zijn ouders minder in staat om adequaat de signalen te zien en te reageren op de psychische problemen van hun kind. Dit is een risicofactor voor weigeren om naar school te gaan.

### *Overbescherming door ouders van jeugdigen*

Overbescherming komt naar voren als een factor, maar het is nog onduidelijk wat precies de impact ervan is op weigeren om naar school te gaan. Overbescherming op zichzelf lijkt weigeren om naar school te gaan niet in de hand te werken, maar overbescherming in combinatie met angst of depressie mogelijk wel (Ingul et al., 2019).

### *Problemen in de gezinssituatie*

Ten opzichte van andere gezinnen, blijken gezinnen van leerlingen die weigeren naar school te gaan vaker problemen te ervaren in de rolverdeling, de communicatie en het uiten van affectieve emoties. Daarnaast blijken gezinsleden moeilijk te kunnen omgaan met veranderingen en kunnen ze moeilijk inspelen op elkaars behoeften. Volgens Heyne en anderen (2015) ervaart ongeveer de helft tot een derde van deze gezinnen deze problemen in het gezinsfunctioneren.

## *Kenmerken van de school*

### *Problematische relatie tussen leerling en leerkracht*

De relatie tussen leerling en leerkracht kan een beschermende factor, maar ook een risicofactor zijn. Kenmerken van de relatie die een risico vormen, zijn: te weinig betrokkenheid, een conflict, onheuse bejegening volgens de leerling en angst bij de leerling voor de leerkracht (Ingul et al., 2019).

### *Gevoelens van onveiligheid in schoolstructuur*

De schoolomgeving kent voor leerlingen met angstgevoelens meerdere onveilige momenten of situaties. Bijvoorbeeld overgangsmomenten tussen lessen, het binnenkomen in de school, grote klassen, nieuwe docenten of leerlingen, en drukke pauzemomenten. Voor leerlingen met angst kunnen deze situaties moeilijk zijn, en leiden tot weigeren om naar school te gaan (Ingul et al., 2019).

### *Gepest worden, sociale isolatie en eenzaamheid*

Er is een sterke relatie tussen pesten en weigeren om naar school te gaan. Veel jeugdigen die weigeren naar school te gaan, worden gepest. Daarnaast is er een relatie tussen sociale isolatie en weigeren om naar school te gaan. Jeugdigen die weigeren naar school te gaan lijken meer verlegen in contacten met leeftijdsgenoten en lijken zich meer eenzaam te voelen dan jeugdigen die wel naar school gaan (Ingul et al., 2019).

### *Leerproblemen*

Het niet goed mee kunnen komen met de lesstof op school en de angst om dat niet te kunnen, zijn risico-elementen (Ingul et al., 2019).

### *Beperkte samenwerking tussen school en ouders*

Het merendeel van de ouders van leerlingen die school weigeren, zijn nauw betrokken bij het welzijn van hun kind. Zij zijn actief op zoek naar manieren om hun kind weer naar school te laten gaan. De samenwerking tussen school en ouders is bij deze groep een belangrijke kracht en tegelijk een risico. Als er geen samenwerking is, dan heeft dit een negatief effect op de schoolgang van de leerling (Ingul et al., 2019). Daarnaast geven ouders aan dat de samenwerking tussen beide partijen vanuit school vaak pas serieus wordt opgepakt op het moment dat de leerling gaat verzuimen (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014).

Brouwer-Borghuis, Heyne, Sauter en Scholte (2019) analyseerden de dossiers van dertig Nederlandse leerlingen van de tussenvoorziening *de Link* die weigerden naar school te gaan. De meeste leerlingen gingen voor een lange tijd niet naar school voordat zij meededen aan *de Link*. Opvallende kenmerken van de groep: een derde is gediagnostiseerd met een angststoornis of depressie, meer dan de helft is gediagnostiseerd met een autismespectrumstoornis, 43 procent van de leerlingen uit deze groep heeft suïcidale gedachten gehad, en minstens een derde van de leerlingen was gepest. De onderzoekers geven aan dat uit de Gezondheidsmonitor van 2016 blijkt dat 11 procent van de leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt gepest. Het hoge percentage gepeste jeugdigen onder leerlingen die deelnamen aan *de Link* geeft inzicht in de rol die pesten heeft in het ontstaan van weigeren om naar school te gaan. Om weigeren om naar school te gaan en terugval bij gere-integreerde leerlingen te voorkomen, pleiten de onderzoekers ervoor een positief schoolklimaat en interventies tegen pesten toe te passen op schoolniveau en op leerlingniveau (zoals verbeteren van assertiviteit en probleemoplossend vermogen).

## **3.2 Belemmerende elementen voor effectiviteit**

### **interventies**

De effectiviteit van interventies tegen het weigeren om naar school te gaan kan door bepaalde elementen belemmerd worden. In de literatuur worden de volgende belemmerende elementen genoemd:

#### *Ernst van het schoolverzuim*

Interventies die starten bij jongeren met een hoog verzuim zijn minder effectief dan dezelfde interventies bij jongeren met lager verzuim (Heyne et al., 2015).

#### *De duur van het verzuim*

Interventies die worden ingezet bij langdurig verzuim zijn minder effectief dan wanneer ze worden ingezet bij kortdurend verzuim (Heyne et al., 2015).

#### *Ernst van de psychische problemen*

Jeugdigen die na de interventies nog steeds last hebben van psychische problematiek zoals angst en depressie vallen vaker terug in verzuim dan jeugdigen bij wie de psychische problemen zijn afgenomen (Heyne et al., 2015).

#### *Complexiteit van de psychische problemen in de puberteit*

Psychische problemen bij jongeren komen in de puberteit op complexere wijze tot uiting dan in jongere leeftijdsfasen. Bij leerlingen die weigeren naar school te gaan zijn aan angst gerelateerde stoornissen en depressie veelvoorkomende problemen. Jongeren zijn bijvoorbeeld beter in staat dan kinderen om hun gevoelens te verbergen en gedrag bewust in te zetten om zo situaties waar ze tegenop zien te vermijden, zonder dat anderen dit opmerken. Dit maakt het moeilijker om

goed aan te sluiten op de behoeften van de jongeren (Heyne, Sauter, Ollendick, Van Widenfelt, & Westenberg, 2014).

#### *Puberteit*

De overgang naar de middelbare school valt min of meer samen met de komst van de puberteit. De combinatie van de nieuwe schoolomgeving en de eisen die dat aan de jeugdigen stelt enerzijds, en ontwikkelingsopgaven die de puberteit met zich meebrengt anderzijds, is risicovol. Dit verhoogt de kans op schoolverzuim en maakt interventies gericht op het terugbrengen van schoolverzuim minder effectief (Heyne et al., 2014).

#### *Onvoldoende aansluiting op behoeften van ouders en leerlingen*

Interventies die onvoldoende aansluiten op behoeften van ouders en jeugdigen zijn minder effectief. Ouders en jeugdigen hebben vaak al een hele zoektocht achter de rug naar een antwoord op de vraag hoe de jeugdige (weer) volledig naar school kan gaan. Het is belangrijk dat hier tijdens de interventie aandacht voor is, en dat de interventie aansluit op de ervaringen die ouders en jeugdigen al hebben gehad en het tempo waarin zij zich bewegen (Heyne et al., 2014).

### **3.3 Effectieve interventies en aandacht voor preventie**

Uit een review van Heyne, Sauter en Maynard (2015) komt een aantal aanwijzingen naar voren voor effectieve interventies bij weigeren om naar school te gaan. Voor jeugdigen met sociaal-emotionele problemen is cognitieve gedragstherapie een effectieve interventie om het schoolverzuim en de sociaal-emotionele problemen te doen afnemen. Voor leerlingen die weigeren naar school te gaan is het belangrijk dat hun sociale vaardigheden worden versterkt, dat ze beter in staat zijn relaties met leeftijdsgenoten aan te gaan en te onderhouden, dat pestgedrag van anderen wordt aangepakt, en dat de school zich aanpast aan de behoefte van de leerling, bijvoorbeeld door tijdelijke aanpassing van het lesmateriaal of extra ondersteuning bij sociaal uitdagende activiteiten.

Van die cognitieve gedragstherapie blijken er verschillende vormen effectief ingezet te kunnen worden om jeugdigen die school weigeren te motiveren weer terug naar school te gaan (Heyne & Rollings, 2002; Kearney & Albano, 2007). Heyne (2018) heeft vijf handleidingen voor cognitieve gedragstherapie naast elkaar gelegd. Daaruit komen de volgende aanwijzingen om de effectiviteit van interventies te verbeteren:

#### *Duur en frequentie van de interventie*

Cognitieve gedragstherapie die wordt ingezet bij leerlingen die weigeren naar school te gaan is doorgaans korter in tijd en frequentie dan een vergelijkbare therapie die wordt ingezet voor jeugdigen met angstproblemen in het algemeen. Uit de literatuur blijken interventies die langer duren effectiever te zijn voor jeugdigen met schoolverzuim.

#### *Aandacht voor sociale angst en andere sociale problemen*

Er is een sterke samenhang tussen sociale angst en weigeren om naar school te gaan. Jeugdigen die angst ervaren in sociale situaties zijn meer geneigd om thuis te blijven. Er is winst te behalen door in interventies meer aandacht te besteden aan en oog te hebben voor bijvoorbeeld vriendschappen en het verlagen van eenzaamheid. Groepstherapie of een combinatie van groepstherapie en individuele therapie kan mogelijk een uitkomst bieden.

### *Rol van ouders*

Naarmate jeugdigen ouder worden, verandert de rol die ouders hebben in het bijsturen van gedrag. Dit speelt ook bij het onderwerp 'weigeren om naar school te gaan'. Daarnaast reageren ouders verschillend op het schoolverzuim en eventuele angsten van hun kind.

Sommige ouders tonen zich nauwelijks betrokken, andere zijn erg beschermend. Dit vraagt aandacht in de samenwerking.

### *Ouder-kindcommunicatie*

De communicatie tussen ouders en hun kind is van invloed op het succes van de interventie.

Voor een langdurig positief effect van een interventie is het van belang dat ouders en kind goed met elkaar kunnen communiceren en dat zij in staat zijn problemen gezamenlijk op te lossen. In de therapie moet er dan ook aandacht zijn voor de onderlinge communicatie, en voor ondersteuning bij het verbeteren hiervan.

Voor jeugdigen die aanhoudend weigeren om naar school te gaan en die ernstige en chronische problemen in hun sociale ontwikkeling ervaren, kunnen aparte schoollocaties een weliswaar dure (in vergelijking met de reguliere bekostiging), maar efficiënte interventie zijn (Brouwer-Borghuis et al., 2019).

Ingul en collega's (2019) hebben voor professionals een raamwerk ontworpen voor het signaleren en aanpakken van weigeren om naar school te gaan. Zij stellen voor om op school een professioneel team samen te stellen dat zich hierop gaat richten. Zo bestaat een team in het voortgezet onderwijs idealiter uit de schooldirecteur, jaarcoördinatoren, de zorgcoördinator en de aan de school verbonden jeugdhulpverlener.

Het team houdt zich bezig met het implementeren van de schoolverzuimaanpak. Dit betekent dat leerlingen, ouders en professionals geïnformeerd worden over wat schoolverzuim is, wat eerste signalen zijn, en wat ieders rol hierin is. Het team is gericht op het (vroegtijdig) signaleren van weigeren om naar school te gaan en op (preventief) handelen bij risico-elementen. Ingul en anderen (2019) beschrijven in het raamwerk concreet op welke signalen en risico-elementen het team kan letten en geven tips om deze te identificeren en erop te reageren.

### *Uitwerking raamwerk teamactiviteiten*

In het raamwerk van Ingul en collega's (2019) zijn de volgende handvatten opgenomen voor vroegtijdig signaleren van weigeren om naar school te gaan:

- Houd afwezigheid van leerlingen in de gaten. Bekijk per leerling het liefst tweewekelijks de aanwezigheidsgegevens. Een kenmerk van weigeren om naar school te gaan is dat ouders van de afwezigheid op de hoogte zijn. Bespreek met ouders wat er aan de hand is en wees scherp op het signaleren van mogelijk achterliggende emotionele problemen die het motief zijn voor de afwezigheid.
- Let op signalen van angst voor specifieke situaties of momenten. Een belangrijk signaal van angst is vermijding. Wees alert als een leerling bijvoorbeeld tijdens bepaalde lessen afwezig is, tijdens de les geen antwoord geeft op vragen, vaak vraagt of hij of zij naar huis mag, et cetera.
- Let op signalen van depressie, zoals verlies van interesses, moeite met het opstarten van de les, somberheid. Het kan moeilijk zijn om signalen van depressie op te pakken. Gesprekken met ouders kunnen meer inzicht bieden.
- Let op somatische klachten. Bijvoorbeeld of een leerling vaak klaagt over fysieke klachten, het toilet frequent bezoekt of vaak ziekgemeld thuis is. Afstemming met ouders is nodig om de oorzaak van de klachten te achterhalen en medische oorzaken uit te sluiten.

In het team bespreken de professionals leerlingen die een groter risico hebben op weigeren om naar school te gaan, maar daar nog geen signalen van laten zien. Ingul en collega's (2019) geven de volgende tips:

- Besteed aandacht aan de overgang die leerlingen maken van de basisschool naar de middelbare school. Bespreek met de basisschool en de ouders waar u in de begeleiding van deze leerling extra aandacht aan kunt besteden om de overgang naar de middelbare school zo soepel mogelijk te laten verlopen.
- Heb aandacht voor veranderingen die grote impact kunnen hebben op leerlingen en besteed extra aandacht aan leerlingen die hiermee te maken hebben. Denk bijvoorbeeld aan een verhuizing van een goede vriend of vriendin of van de leerling zelf, scheiding van ouders, overlijden van een dierbare, wisseling van mentor, et cetera.
- Signaleer leerlingen die moeite hebben om hun emoties te tonen en te reguleren. Er zijn vragenlijsten beschikbaar die hier inzicht in geven.
- Signaleer een lage eigenwaarde, laag probleemoplossend vermogen en negatieve gedachten bij leerlingen. Daar zijn vragenlijsten voor beschikbaar, maar u kunt er ook zelf op letten door te kijken naar de verbale en non-verbale communicatie van leerlingen. Let bijvoorbeeld op leerlingen die zelden tevreden zijn met een geleverde prestatie, die na een geleverde prestatie boos zijn op zichzelf, of die het heel moeilijk vinden om besluiten te nemen.
- Besteed aandacht aan de onderlinge relaties tussen ouders, leerlingen en onderwijsprofessionals. Investeer in de relaties met leerlingen en ouders en draag zorg voor voldoende betrokkenheid bij hen vanuit het onderwijspersoneel. Moeilijkheden in de relaties dienen snel te worden gesignaleerd en aangepakt.
- Signaleer pestgedrag en reageer hier adequaat op. Besteed aandacht aan de gepeste leerling. Let op leerlingen die eenzaam zijn in de klas of weinig sociale contacten hebben binnen de school.
- Heb oog voor leerlingen die mogelijk last hebben van faalangst.
- Heb oog voor de thuissituatie van de leerlingen en let op het welzijn van ouders, het gezinsfunctioneren en mogelijke overbescherming. Dit laatste is met name van toepassing wanneer de leerling last heeft van scheidingsangst.

Om de risico-elementen en signalen goed op te pakken, zijn communicatie en samenwerking met ouders onmisbaar. Ouders zijn verantwoordelijk voor hun kind en hebben het ouderlijk gezag. Bij afwezigheid van leerlingen is het raadzaam om direct en zorgvuldig af te stemmen met hun ouders.

Voor het team is het onhaalbaar om ieder signaal of elke risicofactor te detecteren. Om wel zoveel mogelijk signalen op te pakken, is het belangrijk dat de betrokken professionals op de hoogte zijn van de signalen en risico-elementen, en weten waar ze op moeten letten en wat ze moeten doen als ze iets signaleren. De teamleden kunnen andere onderwijsprofessionals hierin ondersteunen. Ook een aan de school verbonden jeugdprofessional kan hierin, in afstemming met ouders, een ondersteunende rol spelen (Ingul et al., 2019).

## 4 Spijbelen

De tweede soort schoolverzuim die we specifiek toelichten, is 'spijbelen'. In de indeling van Heyne en anderen (2019) wordt, gebaseerd op internationale literatuur, gesproken van 'spijbelen' indien:

1. de leerling een deel van de dag of de hele dag niet op school is, of wel op school is maar niet op de juiste locatie (bijvoorbeeld op het schoolplein in plaats van in de klas);
2. de leerling afwezig is zonder toestemming van schoolautoriteiten;
3. de leerling het verzuim probeert te verbergen voor zijn of haar ouders: jeugdigen die spijbelen missen lessen op school zonder toestemming en medeweten van hun ouders.

In de volgende paragraaf omschrijven we bekende risico- en belemmerende elementen. Vervolgens gaan we in paragraaf 4.2 na welke interventies effectief kunnen zijn in de aanpak en preventie van spijbelen.

### 4.1 Risico-elementen

Uit onderzoek zijn specifiek voor 'spijbelen' verschillende risico-elementen te destilleren. Naast kenmerken van de jeugdige, de thuissituatie en de school worden in de literatuur ook specifieke omgevingskenmerken genoemd. We geven ze in deze paragraaf beknopt weer.

Kenmerken van de jeugdige:

- slechte schoolprestaties (Heyne et al., 2015; Mallet, 2016);
- terugval in cijfers (Mallet, 2016);
- ongeziene leerproblemen (Mallet, 2016);
- geen vrienden op school (Mallet, 2016);
- externaliserend probleemgedrag (Heyne et al., 2015; Mallet, 2016);
- middelengebruik (Mallet, 2016);
- lage betrokkenheid bij school (Heyne et al., 2015; Mallet, 2016);
- leeftijd; hoe ouder de jeugdige hoe groter de kans op terugval (Heyne et al., 2015);
- depressie: er is typisch spijbelgedrag te zien bij jeugdigen met depressie (Finning et al., 2019).

Kenmerken van de thuissituatie:

- armoede en financiële problemen (Egger et al., 2003; Heyne et al., 2015; Mallet, 2016);
- conflicten in het gezin (Mallet, 2016);
- kindermishandeling (Mallet, 2016);
- lage ouderlijke betrokkenheid (Egger et al., 2003; Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015; Mallet, 2016);
- houding van ouders jegens onderwijs (Heyne et al., 2015; Mallet, 2016).

Kenmerken van de school:

- onveilige leeromgeving (Heyne et al., 2015; Mallet, 2016);
- pesten (Corville-Smith et al., 1998, 2015; Mallet, 2016);
- geen of slecht verzuimbeleid (Mallet, 2016);
- streng disciplinerend verzuim, zoals schorsing en verwijdering (Latimer, Dowden, & Muise, 2005; Mallet, 2016).

Kenmerken van de omgeving:

- onveiligheid in de wijk waar de jeugdige woont (Heyne et al., 2015; Mallet, 2016);



- culturele verschillen in de omgeving, school en thuis (Mallet, 2016);
- gebrekkig sociaal netwerk (Heyne et al., 2015).


Verschillende onderzoekers stellen dat bij het tegengaan van spijbelen de focus te veel ligt op de kenmerken van de jeugdige, en te weinig op schoolelementen. Zo schrijft Harvey (2017, in Ekstrand, 2015) dat al een eeuw tevergeefs wordt geprobeerd om spijbelen tegen te gaan en dat de rol van school hierin onderbelicht blijft. Deze rol is volgens de onderzoeker nog onvoldoende onderzocht. Ook Lauchlan (2003) omschrijft dat interventies die uitsluitend gericht zijn op kenmerken van de jeugdige het probleem tekortdoen.

## 4.2 Effectieve interventies en aandacht voor preventie

Het aanbod van interventies tegen spijbelen is erg divers. Er is veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van interventies, maar daaruit komt niet één type interventie als meer of minder effectief naar voren (Maynard et al., 2012). Het is aannemelijk dat gezien de uiteenlopende kenmerken van spijbelaars ook verschillende interventies effectief zijn. De ene interventie zal beter aansluiten op de ene leerling dan op de andere (Heyne et al., 2015). Ook Ekstrand (2015) trekt op basis van haar review de conclusie dat er niet één specifieke methode, programma of activiteit is aan te wijzen als de meest effectieve aanpak van spijbelen. Een relatief kleine activiteit zoals het inzetten van een mentor kan dus net zo effectief zijn als het inzetten van een uitgebreid programma. Interventies zijn het meest effectief als het een schoolbrede aanpak betreft en ook gezinsgeoriënteerde activiteiten omvat.

Het is effectiever om risico's die wangedrag kunnen veroorzaken aan te pakken dan het specifieke wangedrag te straffen. Veel interventies om spijbelen tegen te gaan zijn erop gericht de betrokkenheid van leerlingen en ouders bij school te vergroten. Dit doen ze door de leerlingen en ouders te erkennen in de problemen die ze ervaren, en met hen te achterhalen wat de mogelijke oorzaken zijn. Hierdoor kunnen de problemen beter worden aangepakt. Als leerlingen inbreng hebben en hun autonomie wordt gewaardeerd, dan vergroot dat doorgaans hun betrokkenheid. Als ouders en leerlingen meer betrokken zijn bij school, dan nemen gedragsproblemen en schoolverzuim af en verbeteren de leerprestaties (Mallet, 2016).

Verschillende onderzoekers (Ekstrand, 2015; Mallet, 2016) geven de voorkeur aan schoolbrede aanpakken die gericht zijn op het verbeteren van het schoolklimaat en op adequaat handelen bij problemen. Concrete effectieve interventies die deze focus hebben, zijn de *Positive Behavioral Interventions and Support* (PBIS). Bij deze programma's ligt de focus op het leren van vaardigheden en gedragsmanagement met als doel probleemgedrag te voorkomen. De programma's worden vroeg in het schooljaar aangeboden aan alle leerlingen. De PBIS hanteert de drie lagen van het *Response to Intervention*-model, zoals we omschreven in paragraaf 2.2. De eerste laag is gericht op het belonen van positief gedrag en op bewustwording van de consequenties van ongewenst gedrag. De tweede laag is gericht op leerlingen met een verhoogd risico op probleemgedrag en op het doen afnemen van gedragsproblemen. De derde laag is gericht op leerlingen met ernstig probleemgedrag en behelst een meer individuele interventie waarbij ook de gezinnen en eventuele jeugdhulpverlening betrokken worden. Onderzoek laat zien dat door PBIS sociale en emotionele vaardigheden verbeteren, leerresultaten verbeteren, en gedragsproblemen afnemen (Muscott, Mann, Benjamin, Gately, Bell, & Muscott, 2004; Rosenberg & Jackman, 2003). Succesvolle programma-elementen zijn interactieve onderwijsvormen, mentorschap, groepsdiscussies, en actieve betrokkenheid van gezinnen bij buitenschoolse activiteiten (Person, Moiduddin, Hague-Angus, & Malone, 2009).



Een risicofactor van spijbelen is grensoverschrijdend gedrag. Bij grensoverschrijdend gedrag van een leerling in de klas of de school is het effectiever om dit gezamenlijk in de klas- of schoolgemeenschap aan te pakken, dan alleen de individuele leerling te straffen (Latimer et al., 2005). Deze gezamenlijke aanpak bestaat uit aandacht voor de slachtoffers en de schade die is berokkend, en aandacht voor de dader om hem of haar te helpen dit gedrag in de toekomst niet te vertonen. Een voorbeeld van deze gezamenlijke aanpak is het programma *Vreedzame School* waarbij leerlingen een mediërende rol hebben bij conflicten.

Vroegtijdig signaleren van risico-elementen en risicogedrag is heel belangrijk om spijbelen tegen te gaan. Interventies zijn het meest effectief wanneer ze vroegtijdig worden ingezet en gebaseerd zijn op beschermende elementen. Beschermende elementen zijn veelal gericht op het wegnemen of doen verminderen van de risico-elementen, bijvoorbeeld een onveilig schoolklimaat, slechte schoolresultaten, of slechte relaties met klasgenoten en docenten. Een goed spijbel- en preventiebeleid, samenwerking met professionals uit de omgeving, samenwerking met ouders en andere relevante professionals zoals de leerplichtambtenaar zijn ook essentieel. Daarnaast is het belangrijk om de aanpak breder te maken dan alleen de school en ook de thuissituatie erbij te betrekken. Allereerst moet goed in kaart worden gebracht wat de risico-elementen en de problemen zijn bij de specifieke jongere. Op basis daarvan wordt in samenspraak met de jongere en zijn of haar ouders een aanpak gekozen. De aanpak wordt uitgevoerd door een professional met kennis van de ontwikkeling van jeugdigen. Het liefst is de interventie ook gericht op de thuissituatie en omvat het onder andere ook de mentale gezondheid en eventuele trauma's (Ekstrand, 2015; Mallet, 2016).

Ekstrand (2015) houdt een pleidooi voor onderzoek naar elementen die het naar school gaan bevorderen. Volgens de onderzoekster is onderzoek te veel gericht op hoe uitval en spijbelen voorkomen kunnen worden. Het zou volgens haar beter zijn wanneer onderzoek en praktijk zich op elementen richten die helpen om jeugdigen succesvol naar school te laten gaan. Hierbij zouden de krachten van jeugdigen het uitgangspunt moeten zijn, niet hun zwaktes of risico-elementen. Er moet geïnvesteerd worden in een positief schoolklimaat, een goede band tussen leerlingen en volwassenen en de ontwikkeling van competenties. Leerlingen hebben goede relaties nodig met volwassenen, die hen respecteren, naar hen luisteren en hen uitdagen op sociale en educatieontwikkeling. Er zou meer aandacht moeten zijn voor vaardigheden die nodig zijn om te leren, namelijk voor zelfreflectie, houding, het behalen van goede schoolresultaten en een goede manier van communiceren. Andere aandachtspunten zijn: bouwen aan zelfvertrouwen, ontwikkelen van vaardigheden om te plannen, en invloed uitoefenen op het schoolwerk. Als deze elementen worden aangemoedigd, dan raken de leerlingen volgens de onderzoeker meer betrokken, gaan de leerresultaten omhoog en neemt het spijbelgedrag af.

## 5 Onthouden van schoolgang

De derde soort schoolverzuim die we specifiek willen toelichten is 'onthouden van schoolgang'. In de indeling van Heyne en anderen (2019) wordt, gebaseerd op internationale literatuur, gesproken van 'onthouden van schoolgang' indien:

1. het schoolverzuim niet voor de ouders wordt verborgen; en
2. is toe te schrijven aan ouderlijke inspanning om de jongere thuis te houden, of aan een gebrek aan ouderlijke inspanning om de jongere te activeren naar school te gaan.

Bij het 'onthouden van schoolgang' gaat een leerling niet naar school en zijn de ouders hiervan op de hoogte. De ouders doen moeite om de leerling thuis te houden of doen geen tot nauwelijks moeite om hun kind naar school te laten gaan. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de jeugdige thuishouden zodat hij of zij kan meehelpen met werk of met het verzorgen van familieleden, of vanwege de gemoedsrust van ouders. Ouders durven in het laatste geval bijvoorbeeld niet alleen te zijn of vrezen voor de veiligheid van hun kind wanneer hij of zij alleen van huis is.

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar 'onthouden van schoolgang'. Daardoor is er nog weinig informatie beschikbaar over risico- en beschermende elementen, effectieve interventies en preventie.

### 5.1 Risico-elementen

Het is belangrijk om bij ouders en leerlingen te achterhalen wat de oorzaak is van het verzuim. Let hierbij op signalen die erop duiden dat ouders moeite doen om de leerling thuis te houden of juist geen moeite doen om de leerling te activeren om naar school te gaan. Daarbij is het ook van belang te achterhalen welke redenen de ouders hiervoor hebben.

Reid (2002) omschrijft in zijn boek een aantal categorieën van schoolonthouding. Deze categorieën geven inzicht in het probleem. De onderzoeker benadrukt dat geen enkele vorm van schoolonthouding hetzelfde is (dus ook niet binnen een categorie) en dat er bij thuisblijven altijd meer oorzaken zijn aan te wijzen. De categorieën verwijzen naar de volgende mogelijke oorzaken voor schoolonthouding:

#### *Weerstand tegen onderwijs*

Ouders staan negatief tegenover het volgen van onderwijs. Zij hebben vaak zelf negatieve ervaringen en zijn laaggeschoold.

#### *Angst*

Ouders durven hun kind niet naar school te laten gaan. Ze houden hun kinderen thuis omdat ze denken dat ze daar veiliger zijn dan op school, of ze durven bijvoorbeeld juist zelf niet alleen te zijn en hebben daarom de aanwezigheid van hun kind nodig.

#### *Ondersteuning van het kind nodig*

Ouders laten hun kind niet of minder vaak naar school gaan omdat ze de ondersteuning van hun kind nodig hebben. Reid (2002) verdeelt deze categorie in twee groepen: a) ouders met een andere etnische achtergrond en b) jonge en/of alleenstaande ouders. Ouders kunnen onzeker zijn in hun rol als ouder in de maatschappij en daarbij op de ondersteuning van hun kind leunen.

Daarnaast kunnen ze bijvoorbeeld de hulp van hun kind nodig hebben bij het vertalen van belangrijke gesprekken of het invullen van formulieren.

Reid (2002) noemt ook twee oorzaken waarbij de ouder niet de initiatiefnemer is van verzuim, maar het verzuim wel in stand houdt:

- *Te weinig sturend*  
Ouders kunnen moeite hebben om confrontaties aan te gaan. Ze bewegen als het ware mee met hun omgeving en spreken hun kind noch de school tegen. Onbewust helpen ze hun kind het verzuim in stand te houden.
- *Ernstige bezorgdheid*  
Ouders kunnen zich ernstig zorgen maken over het gedrag van hun kind en het verzuim. Ze doen er alles aan om hun kind weer naar school te krijgen, en zijn hier zo ferm in dat onderlinge relaties eronder lijden. De acties die ouders ondernemen om het gedrag van hun kind te doen verbeteren lijken averechts te werken. De samenwerking met professionals verloopt niet goed. Ouders hebben een gebrek aan vertrouwen in de competenties van de professionals en zijn erg teleurgesteld. Ze hebben de neiging om het gebrek aan succes van hun activiteiten buiten zichzelf te plaatsen en hebben het gevoel dat het systeem faalt. Ze voelen zich machteloos.


## 5.2 Effectieve interventies en aandacht voor preventie

Bij alle typen verzuim is de samenwerking met ouders van groot belang. Bij het 'onthouden van schoolgang' is het van extra belang, omdat de ouders een oorzakelijke factor zijn in het schoolverzuim van de leerling (volgens de wetenschappelijke definiëring van dit type verzuim). Daamen (2017) omschrijft op basis van literatuur wat werkzame elementen zijn in de samenwerking met ouders in het onderwijs. Ondersteuning van het kind / de jongere door ouders is een belangrijke component in partnerschap tussen school en ouders. Hierin zijn drie aspecten van belang:

1. Ouders hebben behoefte aan door professionals aangereikte handvatten om hun kind thuis goed te kunnen ondersteunen. Ouders met een lage SES hebben hier een grotere behoefte aan dan ouders met een hoge SES.
2. Onderwijssocialisatie is een effectieve methode om de leerresultaten te bevorderen. Onder onderwijssocialisatie wordt verstaan: ouders hebben verwachtingen over de leerresultaten van hun kind, wakkeren ambities aan bij hun kind, bespreken leerstrategieën en plannen de studieloopbaan met hun kind. Er zou onderzocht moeten worden in hoeverre ouders behoefte hebben om dit met hun kind te doen en in hoeverre zij daar ondersteuning bij kunnen gebruiken.
3. Door partnerschap met de school weten ouders beter wat er van hun kind verwacht wordt. Dit stelt hen in staat hun kind thuis te ondersteunen. Daarnaast kennen ouders en de professionals elkaar beter, waardoor de aanpak op (voor)school en thuis op elkaar kunnen worden afgestemd.

De strategieën die Knopf en Swick (2007) hebben opgesteld vatten de werkzame elementen voor dit domein samen en geven handvatten voor de praktijk:

- Neem als uitgangspunt dat u een betekenisvolle relatie wilt opbouwen met alle ouders. Wanneer u zich dit voorneemt, zult u vaker contact willen opnemen met ouders en meer met



hen willen communiceren. Wanneer u vaak contact opneemt, laat u daarmee aan ouders zien dat u om hun kind geeft.

- Zorg ervoor dat u snel en positief contact hebt met ouders. De eerste interactie is belangrijk. Zorg ervoor dat u ouders snel ontmoet en niet pas wanneer er een probleem is. Wanneer er bij het eerste contact meteen al een probleem besproken wordt, associëren ouders het contact snel met negativiteit.
- Communiceer geregeld met ouders en gebruik hiertoe verschillende middelen.
- Deel kleine successen en waardevolle momenten van de leerling.
- Leer ouders en leerling hun individuele behoeften kennen en communiceer hoe u in deze behoeften kunt voorzien.
- Luister naar de zorgen van ouders en neem de zorgen serieus.
- Vraag ouders om hulp wanneer u dit nodig hebt. Ouders taken geven die er niet toe doen, werkt averechts. Draag de boodschap uit dat u ouders waardeert als de belangrijkste leraar van hun kind.

Jeugdhulp kan school, jongere en ouders ondersteunen met diverse preventieve interventies, gericht op alle betrokkenen. In Nederland ontstaan de laatste jaren steeds meer vormen van samenwerking.

## 6 Uitsluiten van schoolgang

De vierde soort schoolverzuim die we specifiek willen toelichten is 'uitsluiten van schoolgang'. In de indeling van Heyne en anderen (2019) wordt, gebaseerd op internationale literatuur, hiervan gesproken wanneer de jongere door toedoen van de school voor enige tijd afwezig is op school of bij specifieke schoolactiviteiten. In de praktijk zien we dat dit op verschillende manieren voorkomt:

1. De school sluit de leerling uit door ongepaste disciplinerende maatregelen (bijvoorbeeld: de leerling wordt onwettig van school gestuurd of intern geschorst voor het gemak van de school).
2. De school is niet in staat, of wil niet voorzien in de fysieke, sociaal-emotionele, gedrags- of academische behoeften van de leerling (bijvoorbeeld: ouders van een leerling die een lichte verstandelijke beperking heeft wordt verteld om hun dochter twee middagen per week op te halen omdat er geen onderwijsassistent beschikbaar is om de juiste ondersteuning te bieden).
3. De school ontmoedigt de leerling naar school te gaan, buiten de juridische aanvaardbaarheid van het schoolbeleid (bijvoorbeeld: een jongere die academisch worstelt / moeite heeft met leren, wordt gevraagd de dag thuis door te brengen om de docent te ontlasten).

Bij 'uitsluiten van schoolgang' wordt de wettelijke regelgeving voor het schorsen of van school sturen (verwijderen) van leerlingen vaak niet correct toegepast. Deze regels zijn voor het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs grofweg gelijk:

- Schorsingen:
  - Een leerling mag tot maximaal één week aaneengesloten geschorst worden.
  - Bij een schorsing van langer dan een dag moet de onderwijsinspectie worden ingelicht.
  - De school moet altijd de reden voor de schorsing opgeven aan de leerling en de ouders.
- Verwijderen:
  - Het schoolbestuur neemt de beslissing tot verwijdering en is verplicht hierbij te luisteren naar de ouders, de leerling en de leerkracht/docent.
  - De leerplichtambtenaar en de onderwijsinspectie moeten direct worden ingelicht.
  - Het schoolbestuur moet altijd een reden tot verwijdering aangeven.
  - Een leerling mag pas definitief van school gestuurd worden als het schoolbestuur aan zijn zorgplicht heeft voldaan, een alternatieve school heeft gevonden voor de leerling en deze school bereid is de leerling toe te laten.

Meer informatie over de regels voor het schorsen en van school sturen van leerlingen is te vinden op de website van de Inspectie van het Onderwijs ([www.onderwijsinspectie.nl](http://www.onderwijsinspectie.nl)).

### 6.1 Risico-elementen

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar 'uitsluiten van schoolgang'. Daardoor is er nog weinig wetenschappelijk informatie beschikbaar over risico- en beschermende elementen, effectieve interventies en preventie. Uit de praktijk weten we wel dat er soms problemen spelen, zoals onvoldoende beschikbare passende plekken.

We hebben wel een aantal artikelen gevonden over het van school sturen van leerlingen. Voordat daar verder op ingaan, omschrijven we eerst de huidige situatie in Nederland, volgens de officiële cijfers. Het gaat daarbij om schorsingen en verwijderingen die gemeld zijn bij de onderwijsinspectie. Het werkelijke aantal schorsingen en verwijderingen zou in de praktijk hoger kunnen zijn.

In maart 2018 heeft de Inspectie van het Onderwijs een aantal factsheets gepubliceerd over schorsingen en verwijderingen in het schooljaar 2016-2017 in het primair, voortgezet, en (voortgezet) speciaal onderwijs. In het primair onderwijs is een lichte stijging te zien van het aantal gemelde schorsingen ten opzichte van het schooljaar ervoor. Bij het merendeel van de schorsingen is de reden grensoverschrijdend gedrag jegens medeleerlingen of personeel. In het basisonderwijs gaat het om 0,03 procent van de leerlingen, in het speciaal basisonderwijs om 0,27 procent (Inspectie van het Onderwijs, 2018a). In het voortgezet onderwijs is het aantal meldingen van schorsingen en verwijderingen met 12 procent gedaald ten opzichte van het schooljaar ervoor. De meest genoemde redenen voor de schorsingen zijn fysiek geweld tegen medeleerlingen, verbaal geweld tegen personeel, en storend gedrag tijdens de lessen. De meest meldingen worden gedaan in het vmbo-B (2,1 procent van de leerlingen) en in het praktijkonderwijs (1,7 procent van de leerlingen) (Inspectie van het Onderwijs, 2018b). In het (voortgezet) speciaal onderwijs (SO) is de situatie ten opzichte van het jaar ervoor redelijk gelijk gebleven. Het merendeel van de meldingen wordt gedaan in het voortgezet speciaal onderwijs (VSO); 0,5 procent van de leerlingen in het SO en 2,1 procent van de leerlingen in het VSO. Gemiddeld duurt een schorsing in het SO wel langer dan in het VSO; vier à vijf dagen in het SO tegen drie à vier dagen in het VSO. De meest genoemde redenen zijn fysiek en verbaal geweld tegen personeel, en fysiek geweld tegen medeleerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2018c). Tot slot is het opvallend dat in alle gevallen (PO, VO en (V)SO) relatief de meeste meldingen uit de vier grote steden komen (Inspectie van het Onderwijs, 2018a, 2018b, 2018c).


*Figuur 5. Factsheet schorsingen en verwijderingen, schooljaar 2016-2017 in primair, voortgezet, (voortgezet) speciaal onderwijs*

	Aantal meldingen	Waarvan verwijderingen	% aantal leerlingen	% jongens	Gem. duur schorsing
<b>Primair onderwijs</b>	456	-	0,03	89	3 à 4 dagen
<b>Voortgezet onderwijs</b>	5.219	557	0,52	77	2 à 3 dagen
<b>(Voortgezet) Speciaal onderwijs</b>	929	11	1,4	86	4 dagen

*Bron: Inspectie van het Onderwijs (2018a, 2018b, 2018c)*

Uit de factsheets van de Inspectie van het Onderwijs komt naar voren dat externaliserend probleemgedrag de voornaamste aanleiding is tot het schorsen of van school sturen van leerlingen. Dit geeft aanwijzingen voor mogelijk effectieve interventies en preventieve maatregelen.

Minderheden in de samenleving zoals jeugdigen met een handicap, niet-heteroseksuele jeugdigen, jeugdigen met een lage SES en jeugdigen met een migratieachtergrond hebben een grotere kans om geschorst of van school gestuurd te worden (Cheng, 2019; Khalifa, Gooden & Davis, 2016; Theriot, Craun & Dupper 2010; Welsh & Little, 2018). Naast de achtergrond van de jeugdigen zelf heeft ook het schoolklimaat invloed op het aantal schorsingen en verwijdingen. De frequentie van schorsingen is daarbij de grootste voorspeller. Leerlingen die naar een school gaan waar leerlingen vaak worden geschorst, lopen een hoger risico om van school gestuurd te worden (Theriot et al., 2010). Het van school sturen van leerlingen is een harde disciplinaire maatregel die grote gevolgen kan hebben voor jeugdigen. Jeugdigen die hiermee te maken krijgen, bevinden zich vaak al in een kwetsbare situatie. Door van school gestuurd te worden bouwen zij een achterstand op in hun schoolwerk, wat integratie in een nieuwe school kan bemoeilijken. Daarnaast kunnen deze leerlingen last krijgen van het stigma 'een lastige jongere te zijn', waardoor de jongere anders wordt benaderd. Dit werkt probleemgedrag in de hand, wat



een nieuwe verwijdering kan veroorzaken (Theriot et al., 2010). Het risico op voortijdig schoolverlaten neemt toe en de kansen voor deze jeugdigen in de samenleving nemen af (Khalifa et al., 2016; Welsh & Little, 2018).

Uit een systematische review blijkt dat jeugdigen met een stoornis meer kans maken om van school te worden gestuurd (Parker et al., 2015). In het onderzoek zijn ADHD, depressie en (oppositieel) gedragsstoornissen meegenomen. Jeugdigen met deze stoornissen worden vaker van school gestuurd dan leerlingen die deze stoornissen niet hebben. De onderzoekers beschrijven dat de stoornissen bij deze leerlingen mogelijk niet als zodanig herkend worden, waardoor de leerlingen niet de juiste ondersteuning ontvangen. Dit verergert het probleemgedrag, wat de kans op verwijdering vergroot (Parker et al., 2015).

## **6.2 Effectieve interventies en aandacht voor preventie**

Om het van school sturen en schorsen van leerlingen tegen te gaan, is volgens de onderzoekers een tweesporenbeleid nodig: 1) interventies specifiek gericht op het terugbrengen van probleemgedrag bij leerlingen en 2) bouwen aan een positief schoolklimaat waarbij de school duidelijk beleid heeft en leerkrachten goede handvatten hebben voor het omgaan met en bijsturen van lastig gedrag. Door andere methoden te gaan toepassen dan het streng disciplineren van leerlingen kunnen schorsingen en verwijderingen voorkomen worden (Theriot et al., 2010).

Om te voorkomen dat leerlingen niet naar school kunnen gaan door besluiten van de school is het van belang dat de school: a) zicht heeft op de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen, b) zo veel mogelijk aan deze behoefte kan voldoen en c) weet hoe constructief om te gaan met lastig gedrag. Het creëren van een goed pedagogisch klimaat in de klas en op de school kan hieraan bijdragen.



## 7 Bevindingen en aanbevelingen

Naar school gaan en een diploma behalen hebben een grote positieve invloed op de ontwikkeling van jeugdigen en hun toekomstperspectief. Het is daarom van belang om schoolverzuim serieus aan te pakken en te voorkomen.

De term 'schoolverzuim' wordt veelvuldig gebruikt als containerbegrip, zowel in (internationaal) wetenschappelijk onderzoek als in de praktijk. Echter, de achterliggende aard van de problematiek die tot schoolverzuim leidt is divers.

*Schoolverzuim aanpakken* is geschreven met de intentie om een indeling en een model te introduceren uit internationale literatuur, die kunnen helpen de problematiek van schoolverzuim nader te duiden. Daarmee kunnen risico- en beschermende elementen beter in kaart worden gebracht en kunnen interventies en preventiemaatregelen geconcretiseerd worden. Daarnaast zou er meer eenheid in taal gecreëerd kunnen worden, wat de communicatie kan bevorderen tussen professionals onderling en tussen professionals, ouders en jeugdigen. Zo zouden we samen meer vat kunnen krijgen op 'wat werkt' in de aanpak van schoolverzuim.

Het *Response to Intervention* (RtI)-model (Kearney & Graczyk, 2014) geeft concrete handvatten voor het aanpakken van schoolverzuim in een gelaagde benadering. Allereerst is het van belang de basis, de onderste laag van de piramide, op orde te hebben. Bij een goed pedagogisch schoolklimaat zijn alle leerlingen gebaat. Een school die aansluit bij de behoeften van de leerlingen en oog heeft voor potentiële problemen, kan het schoolverzuim beperken. Vervolgens kunnen er meer gerichte interventies ontworpen worden voor leerlingen die dreigen te verzuimen of waarbij al sprake is van licht verzuim. Ten slotte kunnen meer intensieve interventies geïntroduceerd worden voor leerlingen die langdurig verzuimen. Door een gelaagde aanpak te hanteren wordt er geïnvesteerd in preventie en wordt er tegelijkertijd snel een passende aanpak geboden voor leerlingen die dreigen uit te vallen.

De risico- en beschermende elementen voor schoolverzuim zijn te koppelen aan kenmerken van betrokken elementen: kenmerken van de jeugdige, kenmerken van de thuissituatie en kenmerken van de school. Behalve overlap tussen de verschillende soorten schoolverzuim, bestaan er ook essentiële verschillen per soort. Zo zijn angstproblemen vaak een belangrijk kenmerk van jeugdigen die weigeren om naar school te gaan, en speelt externaliserend probleemgedrag van de jeugdige vaak een grote rol bij spijbelen.

Ook voor de geïnventariseerde effectieve interventies en preventiemaatregelen geldt dat er overlap bestaat voor de verschillende soorten schoolverzuim, maar dat er ook essentiële verschillen zijn. Wanneer hier oog voor is, kunnen deze van doorslaggevend belang zijn voor het slagen van een specifiek gekozen interventie.

In zeer algemene zin vatten we de werkzame aanpak bij alle soorten schoolverzuim als volgt samen:

- Investeer als school in het pedagogisch klimaat in de school en in de klassen. Leerlingen die zich gezien, ondersteund, veilig en uitgedaagd voelen, zijn eerder geneigd naar school te blijven gaan. Wanneer voldaan wordt aan hun ondersteuningsbehoeften kunnen allerlei problemen voorkomen worden, waaronder ook schoolverzuim.
- Investeer in het verzuimbeleid van de school. Het verzuimbeleid moet in elk geval de volgende elementen omvatten:
  - Monitor periodiek het verzuim voor alle leerlingen. Hierdoor worden bijvoorbeeld ook frequent geoorloofd verzuim en veranderingen in patronen sneller opgemerkt.

- Analyseer met ouders en leerlingen het verzuim. Ga na van welk type verzuim sprake is en hoe het gezin het beste kan worden ondersteund.
- Signaleer beginnende problemen en risico-elementen. Denk bijvoorbeeld aan overgangsmomenten, terugval in cijfers, veranderingen in de thuissituatie of pesten.
- Zet gerichte interventies in bij jeugdigen die verzuimen. Welke interventies het meest werkzaam zijn voor welke soort verzuim leest u in de hoofdstukken hiervoor, maar op hoofdlijnen lijkt het volgende te werken:
  - Bij weigeren om naar school te gaan is cognitieve gedragstherapie een effectieve interventie.
  - Bij spijbelen lijkt het inzetten op een positief schoolklimaat met een constructief beleid in het bijsturen van probleemgedrag van leerlingen een effectieve methode. Ook het zorgvuldig monitoren van spijbelgedrag kan leiden tot een afname van spijbelen.
  - Bij 'onthouden van schoolgang' is het van extra belang te investeren in de samenwerking met ouders.
  - Bij 'uitsluiten van schoolgang' is het van belang om als school te zorgen voor een positief pedagogisch klimaat en passende ondersteuning te bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Zo kunnen deze leerlingen onderwijs blijven ontvangen en kunnen schorsing en verwijdering bij leerlingen met lastig gedrag zoveel mogelijk worden voorkomen.
  - Blijf het verzuim en de gekozen aanpak voor leerlingen die verzuimen of verzuimd hebben periodiek evalueren zodat indien nodig tijdig kan worden bijgestuurd. Een 'schoolverzuimteam' kan deze taak bijvoorbeeld oppakken.

Tot nu toe is nog niet naar alle soorten schoolverzuim evenveel onderzoek gedaan. Hierdoor is de informatie die we kunnen geven over met name 'onthouden van schoolgang' en 'uitsluiten van schoolgang' nog beperkt.

### *Ten slotte*

Deze publicatie biedt handvatten voor een onderbouwde schoolverzuimaanpak. In de praktijk heeft de aanpak van schoolverzuim de laatste jaren veel aandacht gehad. Duidelijk is dat het om weerbarstige problematiek gaat. Voor het ontwikkelen van een preventieve aanpak zijn naast school meerdere partners nodig: samenwerkingsverbanden, gemeenten, leerplicht, ouderorganisaties, jeugdgezondheidszorg, wijkteams, jeugdhulp, en dergelijke. Daarbij vraagt de samenwerking in elke regio haar eigen accenten en aandachtspunten.

Meer (internationale) informatie rondom schoolverzuim kunt u vinden op de website van International Network for School Attendance (INSA): [www.insa.network](http://www.insa.network).

Het Nederlands Jeugdinstituut biedt, in samenwerking met de partners van het landelijk thuiszittersoverleg zoals Ingrado, ondersteuning bij het organiseren en ontwikkelen van een regionale aanpak zowel op uitvoerings-, beleids- als bestuurlijk niveau. Voor meer informatie: kijk op de website [www.nji.nl](http://www.nji.nl).


## Literatuur

- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers on Education, 21*, 467 – 484. <http://dx.doi.org/10.1080/02671520600942446>.
- Bahali, K., Tahiroglu, A. V., Avci, A., & Seydaoglu, G. (2011). Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents who exhibit school refusal. *East Asian Archives of Psychiatry, 21*, 164 – 169.
- Baker, M. L., Sigmon, J. N., & Nugent, M. E. (2001). *Truancy reduction: keeping students in school*. Washington, DC: U.S. Department of Justice and Delinquency Prevention.
- Bell, A., Rosen, L., & Dynlacht, D. (1994). Truancy intervention. *Journal of Research and Development in Education, 27*, 203 – 211.
- Berends, I., & Diest, H. van (2014). *Schoolverzuim verklaard: een overzicht van protectieve en risico-elementen*. Duivendrecht: PI Research.
- Berg, I. (1980). School refusal in early adolescence. In L. Hersov & I. Berg (Eds.), *Out of school: modern perspectives* (pp. 231 – 249). Chinchester, UK: Wiley.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, G. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: a multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescents Psychology, 35*, 504 – 514. [http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3504\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2).
- Brouwer-Borghuis, M. L., Heyne, D. A., Sauter, F. M., & Scholte, R. H. J. (2019). The Link: an alternative educational program in the Netherlands to reengage school-refusing adolescents with schooling. *Cognitive and Behavioral Practice*. [doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.08.001](https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.08.001).
- Buitelaar, J. K., Andel, H. van, Duyx, J. H. M., & Strien, D. C. van (1994). Depressive and anxiety disorders in adolescence: a follow-up study of adolescents with school refusal. *Acta paedopsychiatrica, 56*, 249 – 253.
- Caroll, H. C. M. (2010). The effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *School Psychology International, 31*, 115 – 131. [doi.org/10.1177/0143034310361674](https://doi.org/10.1177/0143034310361674).
- Chapman, M. V. (2003). Poverty level and school performance: using contextual and self-report measures to inform intervention. *Children and Schools, 5*, 5 – 17. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/25.1.5>.
- Cheng, D. A. (2019). Teacher racial composition and exclusion rates among black or African American students. *Education and Urban Society, 51*, 822 – 847. [doi.org/10.1177/0013124517748724](https://doi.org/10.1177/0013124517748724).
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 36 – 39. [doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x](https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x).
- Claes, E., Hooge, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school related problem: a comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year old's. *Educational studies, 35*, 123 – 142. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690802470258>.
- Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2004) A symptom-level examination of parent-child agreement in the diagnosis of anxious youths. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 43*(7), 878 – 886. [doi.org/10.1097/01.chi.0000125092.35109.c5](https://doi.org/10.1097/01.chi.0000125092.35109.c5).
- Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G.R., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: the combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 629 – 640. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022887124634>.
- Daamen, W. (2017). Partnerschap met ouders: wat werkt. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Dienst Uitvoering Onderwijs (z.d.). *Verzuim: hoe het werkt*. Geraadpleegd op 30 april 2019, van

- duo.nl/zakelijk/primair-onderwijs/verzuim/verzuim-digitaal-melden.jsp.
- Dowrick, P. W., & Crespo, N. (2005). School failure. In T. P. Gullotta & G. R. Adams (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: evidence based approaches to prevention and treatment* (pp. 589 – 610). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Dullaert, M., m.m.v. Gedragswerk (2019). *De kracht om door te zetten: hoe kunnen we de impasse rondom thuiszitters doorbreken?* [Z.p.].
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Cornoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: a stress process, life course framework. *Review of Educational Research, 85*, 591 – 629. doi.org/10.3102/0034654314559845.
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*, 797 – 807. doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79.
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review, 67*, 459 – 482. doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research, 95*, 308 – 318. http://dx.doi.org/10.1080/00220670209596604.
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., Fond-Hermant, L., & Anseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry, 14*, 237 – 250. http://dx.doi.org/10.1186/s12888-014-0237-4.
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielsson-Waters, D., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019). The association between child and adolescent depression and poor attendance at school: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 245*, 928 – 938. doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.055.
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: a systematic review of the literature. *Review of Educational Research, 58*, 205 – 248. doi.org/10.3102/0034654314554431.
- Garland, E. J. (2001). Rages and refusals: managing the many faces of adolescent anxiety. *Canadian Family Physician, 47*, 1023 – 1030.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties, 19*(2), 131 – 153. doi.org/10.1080/1363 2752.2013.816199.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education, 18*, 221–240. doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y.
- Heyne, D. (2018). *CBT for school refusal in Adolescence*. Leiden: Leiden University Institute of Psychology.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*. doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006.
- Heyne, D., & Rollings, S. (2002). *School refusal*. Oxford: BPS Blackwell.
- Heyne, D., & Sauter, F. M. (2013). School refusal. In C. A. Essau & T.H. Ollendick (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety* (pp. 471–517). Chichester, UK: Wiley.
- Heyne, D. A., Sauter, F. M., & Maynard, B. R. (2015). Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy. In M. Maric, P. Prins, J. Pier, & T. Ollendick (Eds.), *Moderators and mediators of youth treatment outcomes* (pp. 230 – 266). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/med:psych/9780199360345.003.0010.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., Widenfelt, B. M. van, & Westenbergh, P. M. (2014).

- Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescents school refusal: rationale and case illustration. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17, 191 – 215.
- Honjo, S., Nishide, T., Niwa, S., Sasaki, Y., Kaneko, H., Inoko, K., & Nishide, Y. (2001). School refusal and depression with school inattendance in children and adolescents: comparative assessment between the Children's Depression Inventory and somatic complaints. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 55(6), 629 – 634. doi.org/10.1046/j.1440-1819.2001.00916.x.
- Ingrado, Stichting Halt, Openbaar Ministerie, & Raad voor de Kinderbescherming (2017). *Methodische Aanpak Schoolverzuim (MAS) [Methodical Approach to School Absenteeism]* (2018 ed.). Utrecht.
- Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17, 93 – 100. http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x
- Ingul, J., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging school refusal. A school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, doi.org/10.1016/j.c.bpra.2018.03.005.
- Inspectie van het Onderwijs (2018a). *Factsheet schorsingen en verwijderingen. 2016/2017 Primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs (2018b). *Factsheet schorsingen en verwijderingen. 2016/2017 Voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs (2018c). *Factsheet schorsingen en verwijderingen. 2016/2017 Speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21 – 40. doi.org/ 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x.
- Jones, A.M., & Suveg, C. (2015). Flying under the radar: school reluctance in anxious youth. *School Mental Health*, 7, 212 – 223. doi.org/10.1007/s12310-015-9148-x.
- 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, 57 – 65. doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57.
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 53 – 61. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x.
- Kearney, C. A. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257 – 282. doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3.
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471. doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2007). *When children refuse school: a cognitive-behavioral therapy approach*. Therapist guide (2nd ed.). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/med:psych/9780195308303.001.0001.
- Kearney, C., González, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (part 1). *Frontiers in psychology*, 10, 2222. www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02222/full.
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43, 1 – 25. doi.org/ 10.1007/s10566-013-9222-1.
- Kee, T. T. S. (2001). Attributional style and truancy. *Early Child Development and Care*, 169, 21 – 38.

- <http://dx.doi.org/10.1080/0300443011690102>.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: a synthesis of the literature. *Review of Educational Research, 86*, 1272 – 1311. doi.org/10.3102/0034654316630383.
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal, 34*, 291 – 296. doi.org/10.1007/s10643-006-0119-6.
- Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalizing behaviors: a systematic review and meta-analysis. *Journal Youth Adolescents, 44*, 616 – 636. doi.org/10.1007/s10964-014-0226-4.
- Latimer, J., Dowden, C., & Muise, D. (2005). The effectiveness of restorative practices: a meta analysis. *Prison Journal, 85*, 127 – 144. <http://dx.doi.org/10.1177/0032885505276969>.
- Last, C. G., & Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29*, 31 – 35. doi.org/10.1097/00004583-199001000-00006.
- Lauchlan, F. (2003). Responding to chronic non-attendance: a review of intervention approaches. *Educational Psychology in Practice, 19*, 133–146. doi.org/10.1080/02667360303236.
- Mallet, C. A. (2016). Truancy: it's not about skipping school. *Child and Adolescent Social Work Journal, 33*, 337 – 347. doi.org/10.1007/s10560-015-0433-1.
- Maynard, B. R., Tyson McCrea, K. T., Pigott, T., & Kelly, M. (2012). Indicated truancy interventions: effects on school attendance among chronic truant students. *Campbell Systematic Reviews, 10*, 1 – 84. doi.org/10.4073/csr.2012.10.
- Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K., & Thompson, A. M. (2014). Effects of check and connect on attendance, behavior, and academics: a randomized effectiveness trial. *Research on Social Work Practice, 24*, 296 – 309. doi.org/10.1177/1049731513497804.
- Muscott, H. S., Mann, E., Benjamin, T. B., Gately, S., Bell, K. E., & Muscott, A. J. (2004). Positive behavioral interventions and supports in New Hampshire: preliminary results of a statewide system for implementing schoolwide discipline practices. *Education and Treatment for Children, 27*, 453 – 475.
- Parker, C., Whear, R., Ukoumunne, O. C., Bethel, A., Thompson-Coon, J., Stein, K., & Ford, T. (2015). School exclusion in children with psychiatric disorder or impairing psychopathology: a systematic review. *Emotional and Behavioural Difficulties, 20*, 229 – 251. doi.org/10.1080/13632752.2014.945741.
- Peeters, R., Zunderdorp Beleidsadvies en management (2018). *Mét andere ogen: advies voor versnelling en bestending van de samenwerking onderwijs-zorg-jeugd*. [Z.p.]
- Person, A. E., Moiduddin, E., Hague-Angus, M., & Malone, L. M. (2009). *Survey of outcomes measurement in research on character education programs*. Washington, DC: National Center for Educational Evaluations and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Reid, K. (2002). *Truancy: short and long-term solutions*. London: Routledge.
- Rosenberg, M. S., & Jackman, L. A. (2003). Development, implementation, and sustainability of comprehensive school-wide behavior management systems. *Intervention in School and Clinic, 39*, 10 – 21. <http://dx.doi.org/10.1177/10534512030390010201>.
- Skedgell, K., & Kearney, C. A. (2018). Predictors of school absenteeism severity at multiple levels: a classification and regression tree analysis. *Children and Youth Services Review, 86*, 236 – 245. doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.043.
- Stoutjesdijk, R. (2014). *Children with emotional and behavioral disorders in special education: placement, progress, and family functioning*. Leiden: Leiden University.
- Theriot, M. T., Craun, S. W., & Dupper, D. R. (2010). Multilevel evaluation of factors predicting

- 
- school exclusion among middle and high school students. *Children and Youth Services Review*, 32, 13 – 19. doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.06.009.
- Tonge, B. J., & Silverman, W.K. (2019). Reflections on the field of school attendance problems: for the times they are a-changing? *Cognitive and Behavioral Practice*. doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.004.
- Traag, T. (2012). *Early school-leaving in the Netherlands: a multidisciplinary study of risk and protective factors explaining early school-leaving*. The Hague: Statistics Netherlands.
- Veldhuizen, M. van (2012). Schoolverzuimers hebben al genoeg problemen. *PROCES*, 91, 183 – 189.
- Welsh, R. O., & Little, S. (2018). Caste and control in schools: a systematic review of the pathways, rates and correlates of exclusion due to school discipline. *Children and Youth Services Review*, 94, 315 – 339. doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.031.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2009). *Vertrouwen in de school: over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: effects on school completion and dropout among school-aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews* 2011:8. doi.org/10.4073/csr.2011.8.



Nederlands  
Jeugdinstituut

