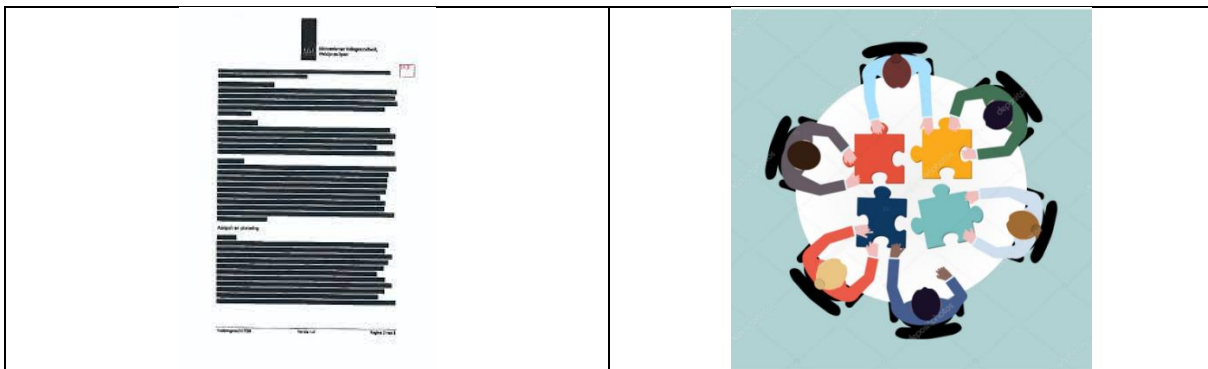


Schoolverzuim

Deel 1

Schoolweigeraars

Het perspectief van het onderwijsveld op thuiszitters



NIET ZO

MAAR ZO

Inleiding

De meeste leerlingen voelen zich voldoende gemotiveerd om naar school te gaan. Soms gaat het fout en verzuimt de leerling voor korte of langere tijd. Met name het langdurig verzuim blijft niet zonder gevolgen.

Jeugdigen die veelvuldig verzuimen of hun school niet afmaken presteren minder (Caroll, 2010) en hebben een verhoogd risico op werkloosheid (Attwood & Croll, 2006; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2009), problemen met de psychische gezondheid (Buitelaar, Van Andel, Duyx, & van Strien, 1994) en de sociale emotionele ontwikkeling (Garland, 2001) en belanden vaker in de criminaliteit (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2009). Het is daarom van belang schoolverzuim te voorkomen, dan wel passend te adresseren. (uit: *Schoolverzuim onder jeugdigen. Wat werkt.*)

In *Schoolverzuim onder jeugdigen. Wat werkt?*¹ wordt inzicht verschaft in de afspraken die in Nederland zijn gemaakt omtrent schoolverzuim, en -op basis van wetenschappelijk onderzoek- in de verschillende vormen die worden onderscheiden, de signalen en risicofactoren en in de oorzaken ervan. Die tekst geeft een overzicht van het speelveld waarin men verkeert als een willekeurig geval van schoolverzuim zich aandient.

Leren van schoolverzuim; Wat te doen? borduurt voort op dit overzicht, maar nu handelingsgericht en met zicht op de actoren in het speelveld van individuele verzuimgevallen, te weten de leerling, de verzorgers (thuissituatie), bij onderwijs betrokkenen (de school) en de overige betrokkenen (de omgeving). Door deze focus op de actoren kan de gepresenteerde aanpak worden gebruikt voor de eerste analyse en de monitoring van specifieke schoolverzuimgevallen waarin de verschillende hoofdverantwoordelijken tot een gedeelde visie proberen te komen. In elk geval wat betreft de te volgen aanpak, maar bij voorkeur ook wat betreft de oorzaken. Het verschil in schrijfstijl tussen beide documenten kan worden samengevat met de woorden 'kennisgericht' en 'toepassingsgericht' of met 'objectgericht' en 'actorgericht'. De documenten vullen elkaar daardoor aan.

Vier soorten verzuim

[Heijne en anderen](#)² verschaffen een indrukwekkend overzicht van de geschiedenis van het Angelsaksische wetenschappelijke denken over verschillende soorten schoolverzuim. Ze stellen voor vier soorten schoolverzuim te onderscheiden: spijbelen, weigeren, onthouden en uitsluiten. Ik citeer hieronder bijna letterlijk de tekst uit de conceptversie van *Schoolverzuim onder jeugdigen. Wat werkt?*:

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 (bijv. op het schoolplein in plaats van de klas);
2. de leerling afwezig is zonder toestemming van schoolautoriteiten;
3. de leerling het verzuim probeert te verbergen voor de ouders: jeugdigen die spijbelen missen lessen op school zonder toestemming en medeweten van hun ouders.

Weigeren, indien:

1 Concept Versie, auteurs: D. Heijne en NJI, 2019.

2 In: Differentiation between School Attendance Problems: Why and How?
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>

1. de leerling met tegenzin/weigert naar school gaat/ te gaan, 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), en als de leerling voorheen het schoolverzuim verborgen hield stopte de leerling 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.

Onthouden, indien:

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

Uitsluiten, indien

1. school de leerling uitsluit door ongepaste disciplinerende maatregelen (bijv. onwettige verwijdering/ uitzetting, interne schorsing voor het gemak van de school);
2. school niet in staat is, of wil niet voorzien in de fysieke, sociaal-emotionele, gedrags- of academische behoeften van de leerling (bijv. ouders van een leerling met een licht verstandelijke beperking wordt verteld om hun kind twee middagen per week op te halen omdat er geen onderwijsassistent beschikbaar is om de juiste ondersteuning te bieden);
3. school de leerling ontmoedigt 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).

– einde citaten.

Voor de volledigheid:

Voor elke categorie worden risicofactoren, effectieve interventies en aandacht voor preventie besproken. Bij de risicofactoren wordt onderscheid gemaakt tussen vier domeinen: kenmerken van de leerling; kenmerken van de thuissituatie; kenmerken van de omgeving en kenmerken van de school. Tenslotte volgt nog een reeks zinvolle aanbevelingen.

Dit is een goede poging het probleemgebied wetenschappelijk in kaart te brengen, een eenduidige terminologie te introduceren en handreikingen voor de praktijk te geven. Kijken we naar deze aanpak vanuit een actorperspectief, dan constateren we dat slecht één cruciaal element wordt vergeten, te weten dat de verschillende actoren regelmatig een verschil van mening over de juiste duiding van een verschijnsel hebben of eenzelfde duiding geheel anders waarderen. In *Schoolverzuim onder jongeren. Wat werkt?* blijkt dit uit de opmerking dat de benaming van de vier soorten van schoolverzuim soms negatieve connotaties oproept in de praktijk. Deze complicatie blijft helaas niet beperkt tot de aanduiding van de verzuimcategorieën, maar kan de hele discussie kleuren en bemoeilijken. Eén voorbeeld moet hier volstaan.

In een casus waaraan ik bijdroeg heeft de moeder een Hindoestaanse achtergrond. Haar zoon, op zesjarige leeftijd als hoogbegaafd gekenschetst na een WISC-test, valt uit het onderwijs. Op vijftienjarige leeftijd zit hij al bijna vier jaar thuis en op een WISC-test scoort hij inmiddels gemiddeld.

1^e complicatie

De ouders stellen dat de leerling zijn schoolomgeving *weigerde* omdat hij niet begrepen en gepest werd, dat de school vervolgens niet de juiste omgeving aanbood en dus de leerling *uitsloot*. De school verwijt de ouders dat ze de leerling onderwijs *onthouden*.

2^e complicatie

Dossieronderzoek wijst uit dat bij de eerste en de laatste WISC-test de discrepantie tussen verschillende sub-tests groot is (in beide gevallen laagste twee scores 5/6 hoogste 18, de rest boven 10, maar op de laatste test lager dan op de eerste), maar dat deze discrepantie steeds over het hoofd is gezien of weggeredeneerd. Een bijzondere gesteldheid van de leerling kan vermoed worden, wellicht voorlopig, bij gebrek aan beter, pdd-nos. Moeder vanuit haar achtergrond noemt haar zoon een 'oude ziel'. Op labelniveau is er een groot verschil. Opmerkelijk is dat tijdens een bijeenkomst, zodra het over de leerlingkenmerken gaat, er meer overeenstemming is over de eigenschappen van de leerling. Verschillen op labelniveau zijn overbrugbaar. Helaas geldt dit niet in dezelfde mate voor een meningsverschil over de te ondernemen interventie.

3^e complicatie

Het concept 'oude ziel' gaat ervan uit dat sprake is van reïncarnatie, dat 'oude zielen' in principe toegang hebben tot kennis van hun voorgangers in de keten van reïncarnatie. Dit lijkt op het Platonische gedachtegoed waarin kennis niet langs empirische weg wordt gewonnen, maar moet worden 'herinnerd'. De kloof met de gangbare empirisch georiënteerde onderwijsopvatting (je moet oefenen) is groot en moeilijker te overbruggen omdat het raakt aan fundamentele opvattingen over ons bestaan.

Het is omwille van dit soort complicaties dat in het analysestadium aandacht moet worden besteed aan de perspectieven van de actoren. Deze tekst bepleit een methodische aanpak en doet daartoe een voorstel.

De opbouw

Met behulp van een voorbeeld van een complex leerlingverzuim-proces wordt een verband gelegd tussen een model dat problemen ordent in 3 tiers (gebruikt in *Weten wat werkt*) en een model dat problemen onderscheidt in verschillende probleemttypen op basis van de handelingspatronen die kunnen worden ingezet bij de omgang met het probleem (het Cynefin-model). Vervolgens worden actoren geïntroduceerd met behulp van het procesbegrip en worden ze geordend op basis van het domein waarin ze functioneren: leerling, thuis, school en omgeving. Vanuit een actorperspectief blijken de verzuimcategorieën niet eenduidig en op zichzelf aanleiding voor discussie. Vandaar dat wordt voorgesteld de leerling centraal te stellen en de verschillende actorperspectieven op de leerling met elkaar te confronteren. Hiervoor wordt het [Knowledge in Formation](#)-procesmodel gebruikt. Dit KiF-model kan worden opgevat als een dynamische interpretatie van het Cynefin-model. Daarna wordt een beschrijving gegeven van het model in gebruik.

Leren van schoolverzuim I

Analyse

De ontwikkeling van een complex³ leerlingverzuim-proces

In *Schoolverzuim onder jeugdigen. Wat werkt?* wordt een 3-Tier-piramide geïntroduceerd waarmee de ernst van de problematiek kan worden getypeerd. Een leerling in Tier 1, de basis van de piramide, doorloopt de schoolcarrière zonder noemenswaardige problemen. In Tier 2 komt de leerling als zich problemen aandienen die specialistische inzet vanuit school nodig maakt. In Tier 3 komt de leerling als de schoolexpertise niet volstaat en specialistische hulp nodig .

De indeling in Tiers kan worden geprojecteerd op het Cynefin-model van D. Snowden, zie de figuur onder. Het voordeel van dit model is dat het werkt met een probleemtypologie en aanwijzingen bevat voor de omgang met de verschillende probleemttypen.

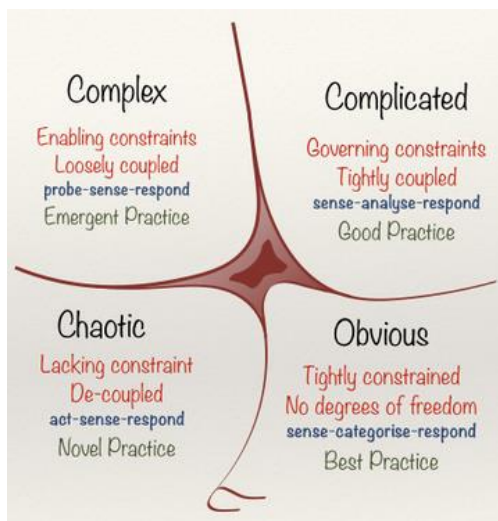
We beginnen bij een regulier begin. Het kind wordt geboren in een thuissituatie. Onder de hoede van de verzorgers komt het eerste contact met de omgeving tot stand (familie, kennissen, burens en dagverblijf). Op vijfjarige leeftijd wordt het kind leerling. De ouders praten met schoolvertegenwoordigers. Er is geen reden bekend om naar het speciaal onderwijs te gaan, dus wordt de leerling zonder meer toegelaten. De leerling zit in het Cynefin-domein 'Obvious' dat gekenmerkt wordt door de handelingsvolgorde sense-categorise-respond; Een gesprek (sense), het oordeel reguliere leerling (categorise), gevolgd door een toedeling aan een klas (respond). We zitten in Tier 1.

In de middenbouw gaan zich problemen aandienen. De leerresultaten verslechteren en deze leerling valt slecht in de groep, is kwetsbaar. Na overleg met docent en middenbouwbegeleider wordt besloten tot een SOVA-training. Nadat gebleken is dat de training geen oplossing biedt, wordt besloten tot extra ondersteuning voor taal. De ouders opperen het vermoeden dat de leerling beelddenker is. School deelt deze mening niet, maar laat wel testen op dyslexie. Daarvoor wordt geen bevestiging gevonden. De leerling is overgegaan van het domein 'Obvious' naar het domein 'Complex'. Er wordt een ingreep gepleegd (probe), het resultaat wordt geëvalueerd (sense), een nieuwe ingreep volgt (probe), wordt geëvalueerd (sense), etc. We zitten in Tier 2.

Intussen neemt het schoolverzuim verontrustende vormen aan en blijven de schoolresultaten lager dan de ouders hadden verwacht. Het repertoire aan ingrepen aan schoolzijde is uitgeput. Bovendien wordt het overleg tussen school en ouders moeizamer. Dat leerplicht betrokken raakt, zet het contact verder onder druk omdat de ouders zich geplaagd voelen in een dilemma. Enerzijds het door hen ervaren gebrek aan welbevinden bij hun kind op deze school en anderzijds de plicht hun kind naar school te sturen. Tijdens een overleg waar ook de directeur van de school bij betrokken is, wordt besloten de leerling bij een expertisecentrum te laten onderzoeken. Ouders en school vullen vragenlijsten in en worden uitgenodigd voor een gesprek, de leerling doet verschillende testen (sense), de resultaten worden verwerkt en geïnterpreteerd door een specialist (analyse). Na een

3 Een probleem is *complex* als er geen eenduidige oorzaak kan worden vastgesteld omdat een samenstel van factoren op meerdere oorzakelijke verbanden kan wijzen of een samenstel van oorzaken (lokaal) onbekend is. Zijn er elders specialisten bekend die het samenstel van factoren herkennen en een oplossing weten, dan heet een probleem *gecompliceerd*.

bespreking van het onderzoeksverslag en de aanbevelingen wordt door alle betrokkenen een nieuw plan getrokken (respond). Dit is het domein 'Complicated'. We zitten in Tier 3.



Figuur 1: Het Cynefin model van D. Snowden. Obvious ≈ Tier 1, Complex ≈ Tier 2, Complicated ≈ Tier 3 en Chaos ≈ Tier 0. Een 5e domein 'Disorder' zit in het centrum. Daarover in een volgende sectie meer.

Voor de volledigheid! Stel, dat ook deze laatste interventie niet het gewenste resultaat heeft, dat de leerling veel blijft verzuimen, de sfeer tussen school en ouders heel slecht wordt tot uiteindelijk de leerling uit het systeem valt en thuiszitter wordt. Is dit het geval dan komen de leerling en de ouders, voor zover het het leren betreft, op onbekend terrein: ze schuiven van 'Complex' naar het domein 'Chaotic'. Omdat binnen het Nederlandse onderwijsbestel geen ondersteuning is voor thuisonderwijs (Tier 0) moeten de ouders gaan improviseren: act, sense, respond.

Merk overigens op dat:

1. ook vanuit de domeinen 'Obvious' en 'Complex' leerlingen in het domein 'Chaotic' terecht kunnen komen;
2. het Cynefin-model, mits dynamisch geïnterpreteerd, een beeld geeft van leerprocessen. Een kind wordt geboren. De reflexen (bijv. zuigreflex, huilen bij honger) zijn hopelijk op orde (Obvious), maar voor het overige kan veilig gesteld worden dat de wereld de baby nog onbekend is (Chaotic). Op enig moment kan het vermoeden ontstaan dat huilen aandacht door de ouders oplevert, ook als er geen honger is. Er wordt een poging gedaan (Complex) en warempel het werkt. Een veelbelovende gewoonte is geboren (Obvious): misschien werkt dit wel voor elke aandrang? Na verloop van tijd merkt het kind dat de categorisering te grofmazig is. Het wordt teruggeworpen in het domein Complex, maar het blijft, daar waar effectief wel huilen (het domein Obvious). Nieuwe gewoonten ontstaan, etc. tot, op enig moment in het leven, het kind sommige gecompliceerde problemen aankan en gericht gaat leren;
3. ouders en school verantwoordelijk zijn voor het leren van het kind/de leerling. Bij voorkeur doen ze dat met zodanig verstand van zaken dat ze met betrekking tot kennis van de leerling in het domein 'Complicated' geplaatst moeten worden; ze helpen het kind met het vormen van gewoonten en het nuanceren (gedeeltelijk afbreken) ervan. Helaas is dit niet altijd het domein waarin we ons als ouders of school bevinden. De oorzaken moeten dan gezocht worden.

De actoren; een ordening van risico- en beschermende factoren

Een actor-perspectief roept de vraag op wat een actor is. Een actor is de rol die een persoon aanneemt als deze een handeling verricht en daarmee een proces beïnvloedt. Ouder/verzorger is een actor/rol, evenals leerkracht of intern begeleider. Eén persoon is aldus een samenstel van verschillende actoren, afhankelijk van het proces waarin de persoon handelingen verricht. Biologische ouders is een actor, samengesteld uit de sub-actoren moeder en vader. School is een actor die is samengesteld uit een Complex van sub-actoren (leiding, administratie, leerkrachten, secties, e.d.), die op hun beurt weer uit sub-actoren bestaan. Maar uiteindelijk zijn het personen die deze actorrollen vervullen.

Voordat dieper kan worden ingegaan op de kenmerken van actoren is een omschrijving van het begrip proces belangrijk.

Het procesbegrip en het onderscheid tussen risico- en beschermende factoren

'Proces' kan worden gedefinieerd als een doelgerichte handelingsopvolging. Dit wil zeggen dat een bepaalde toestand zodanig wordt bewerkt met invloeden (door actoren) dat een nagestreefd resultaat de uitkomst is. Wetenschappelijk gezien behoort slechts dat tot het proces wat een bijdrage levert aan het verwekelijken van het doel. In de praktijk van alledag liggen de zaken ingewikkelder omdat verschillende processen elkaar beïnvloeden en sub-processen onderdeel zijn van processen. Voor onderwijs en opvoeding is het proces 'Individu, Samenleving met als doel Socialisatie' het hoofdproces. Het schoolproces is daarvan een onderdeel.

Bij de inschrijving verkeert een leerling in een toestand (actor leerling), daarop worden invloeden uitgeoefend door de school van inschrijving (actor school) met als doel het leerresultaat dat wordt vastgesteld met een diploma (resultaat/doel). We schrijven dit samenstel van processen als:

Superproces: Individu, Samenleving → Socialisatie

Sub-proces: Leerling (toestand), School (effect) → Leerresultaat (doel).

Sub-sub-proces: Leerling, Klas → Leren

zie figuur 3 voor een diagram.

Die invloeden die een bijdrage leveren aan het resultaat van een proces zijn de bevorderende en beschermende factoren, die invloeden die het resultaat dwarsbomen de risicofactoren.

Kenmerken van actoren

Een kort overzicht vooraf. Kenmerken van een actor zijn:

- De actor is een persoon voor zover deze persoon een taak heeft in een bepaald proces.
- Een actor heeft voorzieningen ([affordances](#)) ter beschikking die nodig zijn voor het realiseren van het doel (bijv. voor een docent: de eigen opleiding, klaslokaal, (administratieve) ondersteunende diensten, etc.).
- Een persoon/actor heeft daarnaast voorzieningen beschikbaar die horen bij de andere processen waaraan een bijdrage wordt geleverd (vgl. bijv. een ouder die tevens docent is, schilder of onderwijsjurist).

- De visie of het perspectief van een actor wordt mede bepaald door de voorzieningen waarover de persoon beschikt en door de doelen waaraan wordt bijgedragen.⁴
- Een actor is moreel aanspreekbaar wanneer, tegen beter kunnen weten in, onvoldoende wordt bijgedragen aan het resultaat of wanneer ten nadele van het doel wordt gewerkt.

Bijvoorbeeld:

Een persoon vervult meerdere actorrollen. Ouders hebben beroepen en vervullen in de samenleving nog tal van andere rollen in een grote verscheidenheid van processen. Elk proces wordt getypeerd door zijn doel, zoals boven gesteld. Hierdoor kunnen spanningen ontstaan, zeker als de doelen in proces A (stel, het dienen van het eigen belang) een rol gaan spelen in de realisering van de doelen in proces B (stel, het dienen van de belangen waarvoor de persoon werkt). Een voorbeeld hiervan is het uitbundige bestedingsgedrag ten eigen bate door de voorzitter van de landelijke Politiedezegenschapsraad, zie [De Volkskrant](#).

Veelal liggen de zaken subtieler. Zoals in geval van een schooldirecteur, die een afweging moet maken tussen gunstige slaagcijfers en het belang van een paar leerlingen die er hopeloos voorstaan, weinig kans van slagen hebben en waarschijnlijk het slaagpercentage naar beneden bijstellen. Als lerarenbanen afhankelijk zijn van net wat meer aanmeldingen en kennis van het verleden uitwijst dat het uitmaakt wat de schoolresultaten zijn, dan heeft zij een dilemma. Een en dezelfde persoon heeft vanuit verschillende actorrollen verschillende perspectieven op één en dezelfde leerling. Voor het leren kennen van deze leerling zijn ze niet allemaal relevant. De zaak wordt nog complexer als we bedenken dat de verschillende andere actoren (ouders, leerkrachten en anderen), ook elk vanuit hun eigen complexe achtergrond en belangen een onvolledig beeld hebben van precies dezelfde leerling.

Dit vraagt om een ordening van de verschillende actorperspectieven om het beeld completer en de interventie effectiever te maken.

Een ordening van de verschillende soorten actoren

Berends en Van Diest (2014), maar ook anderen, hebben de risico- en beschermende factoren verbonden aan de verschillende betrokkenen (actoren).

In figuur 3 (onder) maak ik gebruik van hun ordening van de verschillende typen actoren⁵; de onderste helft van de ruit in de figuur is de piramide waarin zij de actoren ordenen,⁶ door mij op de kop gezet. Op de omgekeerde piramide heb ik een tweede geplaatst zodat dezelfde figuur ontstaat als het Cynefin-raamwerk. Let op! De leerling staat nu in het (vijfde) domein Disorder van het Cynefin model. Dat is precies de goede plaats, want volgens de achterliggende theorie is een probleem te lokaliseren in het domein Disorder als de actoren geen overeenstemming bereiken over het type probleem waarmee we te maken hebben. In mijn dynamische interpretatie van Cynefin ontstaat Disorder als de leerling in het proces 'Leerling, School -> Leerresultaat', niet tot het gewenste

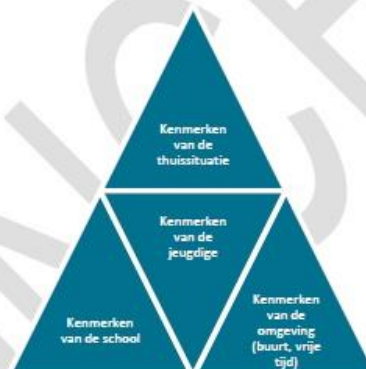
4 Precies hierop is mijn voorstel gericht: het bijeenbrengen van de perspectieven van de verschillende actoren op dezelfde leerling. Dat immers is de eerste stap die genomen moet worden als schoolverzuim problematische vormen gaat aannemen, maar liever al eerder wanneer de eerste risicofactoren worden waargenomen.

5 Voor de lijsten van factoren zelf verwijs ik naar Schoolverzuim onder jeugdigen. Wat werkt?

6 Gebaseerd op Schoolverzuim onder jeugdigen. Wat werkt.

resultaat komt en gaat verzuimen. Aldus staat ook op modelniveau de leerling centraal, en dan met name voor zover het de interactie met school, of beter het doel, de leerresultaten, betreft.⁷

Figuur 1 Risico- en beschermende factoren in relatie tot schoolverzuim



Bron: naar Berends en van Dies (2014)

Figuur 2: Overgenomen uit de conceptversie van 'Schoolverzuim onder jeugdigen. Wat werkt?'

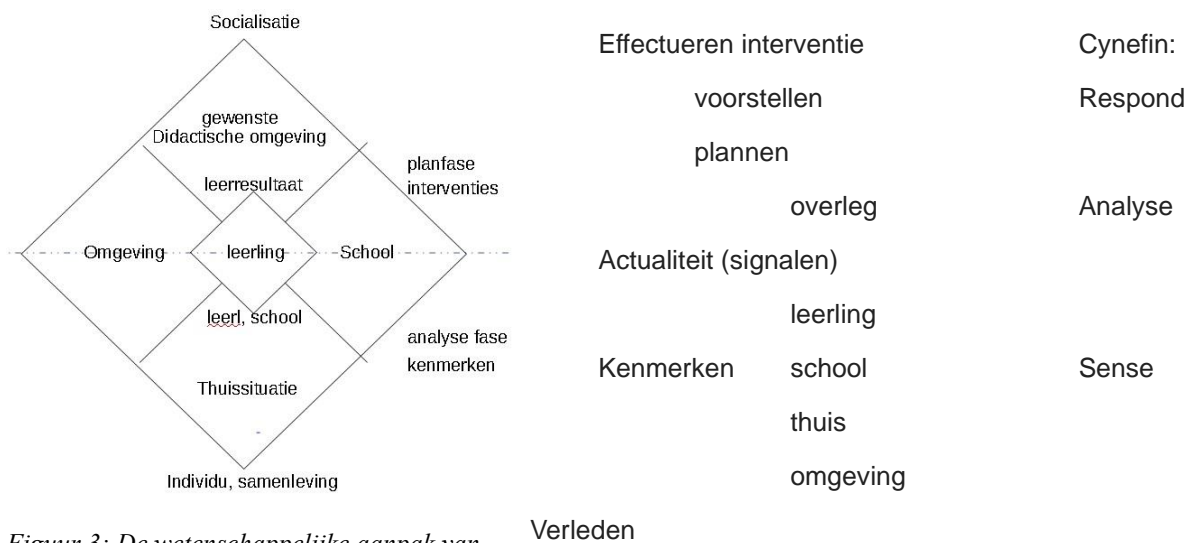
Hoe figuur 3 te lezen?

We beginnen onderaan als ware het een beginpunt. Uit de interactie tussen enig individu en 'de samenleving' wordt een kind geboren.⁸ Als het blijft leven heeft het een verzorger en dus een thuissituatie. Vanuit die thuissituatie komt het kind in contact met de (thuis)omgeving en niet veel later met de school. De beschermende en de risicofactoren, die de socialisatie van een kind (kunnen) beïnvloeden, zijn kenmerken van deze omgevingen. De variatie aan thuissituaties, omgevingen en scholen is groot. Dit wordt invoelbaar gemaakt in films als [De Magdalena Sisters](#) en [Not One Less](#).

In het centrum zijn de interacties geplaatst, die zodanig zijn verstoord dat het doel (leerresultaat, als onderdeel van het socialisatieproces.) niet wordt bereikt. De stagnatie, ofwel alarmerende signalen voor of van verzuim, wordt aangegeven met de stippellijn. Wat doet school? School belt ouders. De ouders zijn verbaasd, spreken met hun kind. Hun kind betuigt spijt en haalt de verloren tijd in. Qua Cynefin probleemtype was dit spijbelen een probleem in het domein Obvious (sense, categorise en respond). In de planfase (de piramide boven de streep) bleek een beschermende factor van school (onder de streep: bel de ouders bij verzuim) afdoende en de geplande interventie effectief.

⁷ Ouderinitiatieven zoals Tri-unity, Acato en vele andere zijn veelal uit persoonlijk ervaren nood geboren. Ze zouden moeten worden behandeld als novel practices want ondanks dat het op scholen niet kon, werken ze aan maatschappelijke doelen met de leerlingen, zoals: zelfredzaamheid, participatie en leren. Zie de rapportage '[leren van thuiszit initiatieven](#)'. In de praktijk wil het nog wel eens anders lopen en is er tegenwerking. Zie voor de ervaringen vanuit ouderperspectief [De Acato Affaire](#).

⁸ Sinds IVF is de geslachtsdaad geen noodzakelijke voorwaarde meer voor een geboorte. In theorie is zelfs een samenleving denkbaar waarin één instituut de genetische data van alle wereldburgers verzamelt, waarna met behulp van big data technieken en een eu(in het Grieks: goed) genetica (Gr: geboren) programma via [IVF](#), kunstbaarmoeders en opvoedings/scholings tehuizen alle voortplanting en vorming naar maatschappelijke behoefte door de planmakers wordt gereguleerd. Daarenboven is de thuissituatie al millennia niet per se een [nucleair gezin](#).



Figuur 3: De wetenschappelijke aanpak van een gecompliceerd probleem:

De denkbeeldige verticale lijn rechts van de figuur (tussen Verleden en Toekomst) symboliseert de levensloop van een individu. De lijn staat loodrecht (als een punt) op het centrum van de ruit 'individu, samenleving -> socialisatie' in het domein leerling. Die punt is het heden. Onder de streep een categorisering van de actoren die in het verleden een rol kunnen hebben gespeeld, met in een database daaraan gekoppeld de beschermende en risicofactoren per domein. Boven de streep de domeinen 'omgeving', 'school' en 'gewenste didactische omgeving'. Met daaraan gekoppeld in een database de interventies die effectief bleken bij bepaalde combinaties van kenmerken, als suggesties voor een geschikte leeromgeving. De strategie is: neem de risico- en beschermende kenmerken in de vier domeinen voor deze leerling waar (sense). Vergelijk ze met de kenmerken die uit onderzoek naar voren komen en zoek daarbij de passende interventies (analyse). Implementeer de meest veelbelovende (respond). Dit is de responsstrategie van het Cynefin-domein Complicated.

Maar stel dat de leerling het verzuim niet verborgen hield voor thuis, het alleen maar toeneemt en discussies ontstaan tussen school en ouders over de oorzaken en de interventies? In dat geval blijkt het een Complex probleem voor school te zijn waarbij de omgeving betrokken raakt (zoals Leerplicht, zorginstellingen, specialisten, klachtcommissies, gelijk gestemde ouders op internet e.d.). Als dit het geval is, is het verstandig extra expertise in te zetten en het verzuim te (laten) behandelen als een gecompliceerd probleem: sense, analyse, respond is dan geboden. De methode wordt bij figuur 2 besproken, zie boven. Mocht alsnog de interventie zonder succes zijn, dan hebben ook de experts te maken met een complex probleem en zit er niets anders op dan een nieuwe strategie te verzinnen. Voordeel is wel dat als een oplossing gevonden wordt, er een aanvulling op de database plaatsvindt die in de toekomst voor anderen behulpzaam kan zijn.

Aan tenminste één complicatie wordt voorbijgegaan in deze kennisgerichte benadering. In de kwantitatieve wetenschap wordt uitgegaan van de (potentieel) alwetende verteller, het perspectief is onpersoonlijk, de vertelinstantie is onbepaald en een neutraal en waar beeld van de wereld het doel. In de praktijk van alledag is de vertelinstantie altijd een bepaalde persoon met een door doelen, omstandigheden en mogelijkheden bepaalde visie, die slechts een deel van de waarheid ziet en zelfs dat niet zonder meer zuiver. Ook de wetenschapper ontkomt daaraan niet.

De verzuimcategorieën vanuit actorperspectief

Wetenschappers gebruiken graag een eenduidige terminologie omdat het de wetenschappelijke communicatie verbetert en het vergelijken van onderzoeksresultaten beter mogelijk maakt. Dat wordt van belang geacht omdat in meerdere studies beargumenteerd is dat een effectieve interventie begint bij het onderkennen van het soort verzuim. Dit omdat per soort andere interventies effectief blijken. (zie *Verzuim onder jeugdigen. Wat Werkt?* Paragraaf 1.2)

Aldus werken de verzuimcategorieën als een filter op de database van de risico- en beschermende factoren per domein in figuur 3. Je inventariseert de factoren, die spelen bij en rond de verzuimleerling (sense), stelt vast met welke verzuimcategorie je te maken hebt (categorise) en pleegt de bijbehorende effectief gebleken interventie (respond). In Cynefin-terminologie is dit de methode die past bij het domein 'Obvious'. Maar de leerling verkeert in Disorder en dat betekent volgens de theorie dat meningsverschil bestaat tussen de actoren over het domein waarin de leerling verkeert. Daarom is de stagnatie in het onderwijs opgetreden. Het probleem kan gecompliceerd zijn, maar evenzogoed Complex of Obvious. Eigenlijk hebben we daarover pas zekerheid als het resultaat van de interventie bekend is. Ten slotte dient nog opgemerkt dat we in een dynamische wereld leven waarin veranderende omstandigheden nieuwe hindernissen kunnen vormen en inzichten opleveren, die tot andere interventies aanleiding zouden moeten geven. Bovendien is het ontstaan en het verdere verloop van verzuimprocessen mede afhankelijk van allerlei toevallige omstandigheden. Bijvoorbeeld: twee hoogbegaafde leerlingen gaan verzuimen, maar blijven hoge punten halen. De leerkracht van de ene leerling heeft zelf een hoogbegaafde dochter. Deze spreekt met de leerling af dat het verzuim wordt geaccepteerd zolang de leerresultaten op niveau blijven en de leerling de besteding van zijn tijd thuis met de leerkracht bespreekt. De andere leerkracht beslist anders want de regels gelden voor iedereen en aanwezigheid is een plicht. In dit laatste geval zijn voortdurende strubbelingen en een toenemende tegenstelling niet denkbeeldig. Ofwel, problemen in het domein Complex zullen zich blijven aandienen enerzijds omdat de samenleving verandert en anderzijds omdat in elk individueel geval tal van toevallige omstandigheden het verloop mede bepalen.

Bij de verzuimcategorieën speelt een vergelijkbaar probleem als bij de probleemtypen. Waarom zouden de actoren instemmen met, of zich bewust zijn van, de wetenschappelijke beschrijvingen? Ouders, maar ook anderen, kunnen geneigd zijn verantwoordelijkheid centraal te stellen. Bij spijbelen is de leerling voor de wilsact verantwoordelijk en worden verantwoordelijkheden ontlopen. Bij weigeren is eveneens sprake van een wilsact door de leerling. Maar weigeren is reactief, gefundeerd in de interactie met school. De leerling is niet zonder meer verantwoordelijk te stellen. De didactische omgeving kan als te onveilig worden ervaren. Bij onthouding ligt de verantwoordelijkheid bij de ouders en bij uitsluiting bij school. Dit is niet slechts een andere opvatting over de verzuimcategorieën. Het maakt duidelijk dat naast zakelijke, inhoudelijke problemen (de interacties leerling – school) een tweede probleem speelt, te weten de vraag wie (welke actoren) aansprakelijk is (zijn) voor het verzuim. Deze discussie is een risicofactor op zichzelf.⁹

De leerling 'weigert om naar school te gaan.' Daarover zijn ouders en school het eens, maar daar houdt het soms op. Ouders menen dat school de leerling uitsluit van oplossingen, school meent dat ouders de leerling onderwijs onthouden door het weigeren te steunen. De aansprakelijkheidsproblematiek blijkt hier zelf oorzaak van tijdrovende procedures, want het enige wat rest zijn bezwaarprocedures door de ouders en een gang naar leerplicht door de school. Hoe gaat het dan

⁹ Het is daarom verstandig een indruk te krijgen van de verschillen van inzicht over de doelgerichtheid waarmee het overleg verloopt. Onder laat ik zien hoe dit kan.

met de leerling? Dat hangt helemaal af van de ouders. Hebben ze geld, dan lonkt het private onderwijs. Hebben ze dat niet, dan zijn ze op zichzelf aangewezen.

Betekent dit dat de wetenschappelijke, kennisgerichte benadering zinloos is? Nee, maar er moet wel een filter op dat verschillen van inzicht tussen de verschillende actoren zichtbaar maakt. Daarbij moeten we niet het type van verzuim centraal stellen, want dat is een theoretische discussie, maar de leerling, want die heeft ervaringen, die tot problematisch verzuim leiden.