

Schoolfobie; een uitgebreide gevalsstudie

door E. Depreeuw

Theoretische beschouwingen

Situering

Terwijl 'Schoolweigeren' in de Angelsaksische literatuur al van in de jaren vijftig ruim aan bod komt, vooral benaderd als 'schoolphobia', is het bij ons een eerder recent begrip. Dit wil geenszins zeggen dat oorzakelijke factoren die eraan ten grondslag liggen, slechts recent zouden ontstaan. Dikwijls bestaan oorzakelijke factoren en symptoomgedrag lange tijd naast mekaar, zonder dat men het verband doorziet. Deskundigen uit verschillende disciplines houden zich dan bezig met één van beide, of zelfs met beide, maar zonder tot oorzaak-symptoom-inzicht te komen. Een andere verklaring voor het plots verschijnen in de wetenschappelijke publicaties is dat de oorzakelijke factoren aanleiding geven tot nieuwe symptomen. Deze worden door klinici of onderzoekers gebeurlijk gemakkelijker opgemerkt dan vroegere symptomen en deze aangescherpte aandacht leidt dan soms naar de totale probleemsamenhang.

Verschiedende factoren pleiten ervoor om aan te nemen dat de oorzakenconstellatie voor schoolweigeren vroeger wel bestond. Maar o.a. door meer autoritaire gezinsverhoudingen was enerzijds het doorsnee kind meer gehard, anderzijds was thuisblijven misschien nog aversiever dan de schoolsituatie. Men mag bovendien met grote waarschijnlijkheid aannemen dat heel wat schoolweigeringsgedrag daardoor 'ingepakt' werd in een voor de omgeving meer aanvaardbare, beter 'begrepen' maar daarom nog niet op te lossen somatisering. Deze socio-culturele situering is van belang om de indruk te vermijden dat het hier om een 'nieuwe ziekte' zou gaan. Steeds kan men de constante, eventueel gelaagde, ondergrond van fundamentele, elkaar aanvullende causale factoren aanwijzen. Deze worden door het kind echter zelden of nooit *direct* geuit, en mede daardoor vaak door de volwassenen miskend. Wat echter wel opvalt, is een bepaalde symptoomkeuze die het hele gezin voor

Schrijver is psycholoog, verbonden aan de Dienst voor Studie-advies van de Katholieke Universiteit, Naamsestraat 63, 3000 Leuven.

een reëel, 'vastbaar' probleem plaatst. Zowel een chronische somatische klacht (bv. buik- of hoofdpijn) als een voor het milieu onbegrijpelijke schoolweigerings, stelt het gezin voor een moeilijke opgave. Een schijnbaar 'onschuldig', 'onverklaarbaar' of 'raar' symptoom, dat eventueel zonder verdere samenhang met iets anders voorkomt, kan uitgroeien tot een reële probleemsituatie, zowel voor de cliënt als voor zijn omgeving. Alle, soms steriele discussies rond 'oppervlakkige' versus 'diepgaande' probleembenadering terzijde gelaten, moet de hulpverlener een klacht op zich ernstig nemen en eraan tegemoet komen indien verdere complicaties dreigen. Langs deze weg kan men dan eventueel toegang krijgen tot 'diepere' probleemgebieden.

Beschrijving

Definitie en indeling – Men kan van *schoolweigerings* spreken wanneer een leerling of student gedurende langere tijd of frequent kortere perioden afwezig blijft op de school, zonder dat hiervoor een externe, materiële oorzaak of een primair organische ziekte aanwijsbaar is. Daarmee wordt de oorzaak voornamelijk in de leerling gesitueerd, en wel in zijn beleving van zichzelf in de hem omringende realiteit. Deze schoolweigerings wordt in het geval van schoolplichtigen aangerekend als een overtreding van de wet; voor anderen is ze meestal een overtreding van de schoolreglementen, terwijl hetzelfde gedrag in een minder gecontroleerd studiesysteem, zoals een universiteit, helemaal niet of minder opvalt en zich misschien eerst duidelijk zal manifesteren onder de vorm van examenangst of herhaaldelijk opgeven vóór of tijdens de examenperiode. Er is een grote overeenkomst tussen de onderliggende factoren bij bepaalde vormen van onaangepast studie- en examengedrag bij studenten enerzijds (Depreeuw, 1978b), en de hier beschreven schoolweigerings bij jongere leerlingen anderzijds. Een en ander heeft ook te maken met het beantwoorden aan een sociale rol of verwachtingspatroon.

Schoolweigeraars kunnen volgens Hersov (1960) onderverdeeld worden in twee, gemakkelijk te onderscheiden categorieën: de *spijbelaars* en de *schoolfobici*. De groep spijbelaars kan ruw gekenmerkt worden als klassiek psychopatisch, delinquent: vader frequent afwezig na 17 uur, inconsistente discipline thuis, enuresis nocturna, contact met jeugdrechtbank, liegen, zwerven, stelen. De differentiële diagnose van een schoolfobie valt meer in de neurotische area. De klemtoon ligt op angst: de ouders zijn zelden afwezig, er is overprotectie vanwege de moeder, gestoord eetgedrag, abdominale pijn en nausea, slaapstoornissen, neurotische klachten in de familiale anamnese. Naast een ziekelijke angst voor de school, frequente somatische klachten en een symbiotische relatie met de moeder, vermeldt Kennedy (1965) ook nog het conflict tussen de ouders en de school als vierde algemeen kenmerk van de schoolfobische situatie. Deze soort van schoolweigerings beantwoordt volledig aan de door Zwaan en De Wolf-Fernandusse (1975) geformuleerde definitie van een fobie: de fobicus voelt zich te geëmo-

tioneerd in een hem rolrelevante situatie en vermijdt die daarom. *Ontstaan en evolutie* – Yates (1970) onderscheid drie theorieën omtrent het ontstaan van schoolfobieën. De eerste is de algemene *psychodynamische benadering*: Een schoolfobie is het resultaat van een gestoorde persoonlijkheid in interactie met verstoorde familie-relaties. De Freudiaanse theorie verklaart de schoolangst als gevolg van de loskoppeling van moeder en kind (separatie-angst).

De tweede theorie bekijkt de schoolfobie als een kwaal *sui generis*. Het potentieel schoolfobische kind heeft een onrealistisch zelfbeeld van zijn prestatiemogelijkheden. Door competitie en vergelijking van de prestaties met die van de andere kinderen, wordt dit zelfbeeld bedreigd. Het kind beschikt over geen ander opvanggedrag (coping behavior) dan zich met de dekmantel van één of andere rechtvaardigende reden uit de situatie terug te trekken. Als parameters vermelden Leventhal en Sills (1964): overschatting van de eigen prestatiekracht in samenhang met grote onzekerheid hieromtrent, gevoeligheid voor bedreigingen van het zelfbeeld, het gebruik van hulpeloosheid (helplessness) om de vermindering van de bedreiging te vergemakkelijken, neiging om situaties op te zoeken die het zelfbeeld bevestigen (bv. omgang met jonge kinderen), het gebruiken van de moeder als bevestiging van het zelfbeeld. Opvallend is de overeenkomst van deze verklaring met de achtergronden van faalangst (Spiegelberger, Anton en Bedell, 1976; Depreeuw, 1977).

De derde verklaring is de *interactietheorie*, gebaseerd op leerprincipes. Separatiesituaties werden voor het kind beangstigend (klassieke conditionering). Wanneer op school geen sterke, vervangende bekrachtigers actief zijn, en daarentegen onaangename ervaringen moeten verwerkt worden, kan de separatie-angst zich ook vastzetten op de thuis-schoolverschillen. Zo is het te verklaren dat de schoolfobie eerst na enkele jaren lagere of middelbare school optreedt: door veranderingen in de schoolsituatie kan het evenwicht tussen angst en positieve bekrachtigers verbroken worden waardoor de fobie vorm krijgt. Toenemende prestatie-eisen, meer competitie of een nieuwe leraar zijn dikwijls de uitlokkende factoren. In deze verklaring zijn drie belangrijke componenten te onderscheiden: (a) de separatie-angst die leidt tot overafhankelijkheid van thuis als veilige toevlucht; (b) onvoldoende bekrachtigers of angstverwekkende ervaringen in de school; (c) eventuele traumatische ervaringen. Uitgebreide studies van stressfactoren op school, die kunnen leiden tot intense angst en eventueel fobisch gedrag, vinden we bij Phillips (1978) en Depreeuw (1978a).

Zoals te verwachten zijn de wit-zwart discussies over de prioriteit van de familiale problemen dan wel van de schoolfobie weinig vruchtbaar. Het schoolweigeringsgedrag is wel vaak geen geïsoleerde klacht of symptoom. Zo stelden Coolidge, Brodie en Feeney (1964) in een follow-up-studie over 10 jaar vast, dat aanzienlijke procenten van hun steekproef van schoolfobici nog andere fobische symptomen vertoonden, onderpresteerden en matige tot aanzienlijke aanpassingsproblemen vertoonden. Tot een evident causaal verband kwam men echter niet.

Behandeling

Naar gelang de opleiding en achtergrond van de therapeut worden andere verklaringen en dus ook andere behandelingsstrategieën gehanteerd. Van Oost (1978) opteert voor een 'multicausale opvatting over de problematiek, gekoppeld aan de detectie van die factoren die de actuele situatie in stand houden en naar een efficiënte behandelingsstrategie verwijzen'. Deze instandhoudende factoren zijn niet noodzakelijk de veroorzakende factoren. Ze onderscheidt biologische organisatievariabelen, onmiddellijke omgevingsinvloeden (geformuleerd in leerpsychologische termen), cognitieve en relationele variabelen. In een polyvalente intake zal men moeten oog hebben voor deze verschillende factoren en deze als uitgangspunt nemen voor de planning van een polyvalente behandeling.

Een frequent geciteerd probleem in de behandeling van de schoolfobie is of men het kind al dan niet zo snel mogelijk moet dwingen om naar de school terug te keren. Hoekstra (1975) meent dat *de mate van dwang* omgekeerd evenredig moet zijn met het aandeel van de angst: bij spijbelen kan men meer druk uitoefenen dan bij een schoolfobie. Extreem gesteld zijn er twee houdingen mogelijk (Kahn en Nursten, 1964): bij de overwegend fobische cliënt accepteert men de klachten en werkt, zonder pressie, aan alle problemen die het schoolgaan belemmeren, terwijl de uiteindelijke terugkeer naar school wel gepland is; bij de overwegend spijbelende leerling wordt direct schoollopen opgelegd en hulp sluit aan bij de aldaar ervaren problemen.

Garvey en Hegrenes (1966), die met successieve approximatie werken, leggen bijzondere nadruk op de positieve, en dus angstverminderende *relatie therapeut-fobisch kind*. Dit vindt men ook geconcretiseerd in de bespreking van een behandeling door Hoekstra (1975). Hij werkt met een vooropgestelde terugkeer, maar in kleine stappen, en zowel de co-therapeut als het onmiddellijke milieu spannen zich in om elke poging in de gewenste richting positief te bekrachtigen. Men werkt dus erg ondersteunend en beschermend.

Gevalsbespreking

In plaats van een theoretische uiteenzetting over behandelingsstrategieën, kozen we voor een uitgebreide casestudy. Bij de probleemanalyse maakten we gebruik van een polyvalent intakeschema, geïnspireerd door Van Oost (1978). Het laat toe om de diverse therapeutische interventies beter te doen aansluiten bij de probleembespreking.

Probleemanalyse

Omschrijving van de problematiek – Willy is een jongen van 13 jaar. Hij zit in het tweede jaar middelbaar onderwijs – type I, d.w.z. het Vernieuwd Secundair Onderwijs, met een programma dat vergelijkbaar is met de vroegere moderne humaniora (vroegere H.B.S. in Nederland). Door de psycholoog van het P.M.S.-centrum wordt

hij verwezen in de maand juni. Het centrale probleem is de afwezigheid op school sinds november, ongeveer 8 maanden. De zomervakantie treedt in en niets laat vermoeden dat Willy daarna wel terug naar de school zal willen gaan.

Vader is rond de vijftig en lagere beambte. Moeder is iets jonger en was vroeger schoonmaakster. Nu is ze huisvrouw. Er zijn twee dochters: één van 16 jaar en één van 8 jaar. Beiden lopen nog school. Het laatste half jaar is de spanning in het gezin onleefbaar geworden ten gevolge van het thuis blijven van Willy. Vader voelt zich onmachtig; hij wil dat zijn zoon algemeen vormend onderwijs volgt maar is niet bij machte hierop enige invloed uit te oefenen. Moeder is beschaamd en vlucht naar familie en kennissen. Willy is overgevoelig en afwisselend in zichzelf gekeerd of uitermate agressief. Zo schold hij moeder ooit uit voor 'hoer' en creëerde hij een griezelsituatie door zijn zus in het bijzijn van de andere familieleden enkele minuten met een mes te bedreigen. Niet te verwonderen dat deze mensen gemotiveerd waren om tweemaal per week naar de behandeling te komen, van op 50 km afstand.

Historiek van het probleem en vroegere behandeling – In het lager onderwijs was Willy een wat speelse maar toch schitterende leerling. Zonder inspanning was hij bij de eersten van de klas en genoot hierdoor een bijzondere positie, zowel thuis als in de klas. Bij de overgang naar het middelbaar onderwijs bevestigen de psychologische testen van het PMS-centrum de meer dan gemiddelde begaafdheid (T-scores tussen 53 en 69) en de keuze van de Latijnse taal wordt vooropgesteld. Op de PMTK (Hermans) behaalt Willy een eerder gemiddelde score op de prestatiemotivatie en positieve faalangst, maar een vrij hoge score op de negatieve faalangst. De sociometrie wijst op een zekere populariteit, en de klasgenoten vertrouwen hem. Hij kan verantwoordelijkheid aan en is vrij selectief in de keuze van kameraden.

Het eerste jaar middelbaar onderwijs start met aanpassingsmoeilijkheden, maar de uitslagen op 't einde van het schooljaar zijn vrij bevredigend en in het tweede jaar volgt Willy de Latijnse afdeling. In oktober gaat hij 'plots' niet graag meer naar de school. Als reden geeft hij de te zware lectuuropgaven voor het vak Nederlands. Ondanks het feit dat de leerkracht de opgave aanzienlijk reduceert, schakelt hij op eigen initiatief over naar de moderne afdeling, waar geen Latijnse taal op het programma staat en ook geen speciale lectuur voor Nederlands. In diezelfde week blijft hij ook voor de eerste maal uit de school weg en loopt een hele namiddag in de stad rond. Drie weken later blijft hij thuis. Zowel de directie als de psycholoog van het P.M.S.-centrum sporen de ouders aan niet te hard op te treden. Het zal volgens hen na korte tijd wel in orde komen. Door de P.M.S.-psycholoog wordt een niet-directieve gesprekstherapie gestart waarbij occasioneel ook met de ouders gewerkt wordt. Met medische attesten wordt de absentie voorlopig 'geregeld'.

De ouders proberen geduld op te brengen. Ze ondernemen wel regelmatig pogingen om Willy terug naar de school te sturen. Ge-

beurt dit met beloningen, dan geeft Willy toe, maar blijft ondanks beloften na korte tijd terug thuis. Wendt men dwang aan, dan loopt hij weg van de school, breekt thuis binnen en sluit zich op in zijn kamer, zelfs voor enkele dagen, voorzien van het nodige voedsel. Naarmate hij langer thuis is, slagen de ouders er minder in geduld op te brengen; de conflicten en spanningen nemen toe.

Enige lichamelijke en medische gegevens – Willy is opvallend klein en mager. Hij is zeer zenuwachtig en was dit ook reeds als kind. De eerste levensjaren was het een braaf, zelfs passief kind. Volgens moeder zat er 'te weinig leven' in. Veel oorontstekingen en slaapstoornissen ('s nachts liep hij dan rond). Opvallend is ook zijn gekruld rossig haar.

Leertheoretische benadering – Willy heeft een zelfbeeld waarin superioriteit boven de leeftijdsgenoten een belangrijke plaats inneemt. Deze superioriteit heeft zich tot hertoe vooral gemanifesteerd in de schoolse prestaties maar dit ging gewoon zonder bijzondere inspanningen. Waarschijnlijk compenseert hij hiermee zijn kleine gestalte en relatief geringere fysische mogelijkheden. Wanneer zijn 'intellectueel' image in 't gedrang komt, geraakt hij in paniek. Dit is telkens het geval bij ondervragingen en toetsen, vooral wanneer ze niet vooraf aangekondigd werden. Wanneer later de moeilijkheden voortduren, wil hij naar het technisch onderwijs en in een school zonder meisjes. Vooral van meisjes kan hij niet verdragen dat ze meer punten halen. Op lagere schoolcijfers of op kritiek reageert hij met agressie, zich terugtrekken of met overmatig kinderlijk huilen. Hij zoekt zijn vrienden bij kleinere en dus meestal jongere kinderen. De groteren boezemen hem angst maar ook bewondering in.

Hij heeft behoefte aan een goed georganiseerd schoolleven. Dit liet in zijn school nogal wat te wensen over door anomalieën bij het lerarencorps en door de recente invoering van ingrijpende onderwijsvernieuwingen. In de school is geen studiesfeer. De ouders laten uitvoerig hun ongenoegen hierover blijken in zijn aanwezigheid. Thuisgebleven van de school, wijst hij aversieve én angstverwekkende schoolse situaties door mekaar aan als oorzaken. Zowel de bedreigingen van zijn prestige, als gewoon minder prettige ervaringen (zoals wachten in de rij of een saaie les), worden aangegeven als reden, met nadruk op deze laatste.

De 'vlucht naar huis' heeft voor hem, ondanks de uiteindelijke positieve balans, toch ook haar aversieve kanten. De ouders reageren, vooral in 't begin, met geduld en bezorgdheid. Ze beloven en geven, om hem terug naar de school te doen gaan. Zo krijgt hij een bandopnemer, mag een carnavalsfeestje organiseren voor zijn vriendjes of krijgt de toestemming om zich met eigen spaarcenten één en ander aan te schaffen. De voorwaarde is telkens terugkeren naar de school, wat Willy wel belooft maar slechts korte tijd of helemaal niet doet, wanneer eenmaal het voorrecht verworven is. Hij trekt zich veel terug op zijn kamer en ontvlucht alles wat hem aan de school herinnert. Wel helpt hij zijn zussen met werk en lessen. Daartegenover staan de occasionele agressieve uitbarstingen, voor-

al van de vader, en de steeds toenemende spanning die zich uit in escalerende conflicten met de andere gezinsleden. Deze reacties zijn echter té emotioneel-ongericht om effect te kunnen hebben op zijn schoolgaan. Hij mag aanvankelijk ook het huis niet verlaten tijdens de schooluren maar moet wel samen met de anderen vroeg opstaan. Hij geraakt geïsoleerd van vrienden, die hij ook wil ontvluchten, en hij heeft nog weinig echte ontspanning. Na verloop van tijd moedigen de ouders hem echter aan om contact te zoeken met vrienden en mag hij allerlei huishoudelijke karweitjes opknappen voor moeder. Er wordt af en toe bedreigd met politie, jeugdrechtsbank of met werken gaan. Nochtans is de algemene sfeer eerder zo, dat men over het school lopen niet meer durft praten uit schrik voor zijn reactie.

Cognitieve benadering – Het zelfbeeld is conflictueus: enerzijds is dit overdreven positief, maar anderzijds ervaart hij mislukkingssituaties waarin hij hopeloos verstrikt geraakt en niets meer realiseert door zijn eigen onvermogen om te vechten en inspanningen te leveren. De hooggestemde verwachtingen t.a.v. zichzelf brengen hem ertoe alleen het perfecte (10/10!) als goed te coderen. Hij heeft niet het recht fouten te maken.

Het gezin als interactie-netwerk – In het gezin bekleedt Willy een belangrijke, dominerende positie t.o.v. de andere gezinsleden. Hij werd steeds geprezen om zijn volgzzaamheid en intelligentie. Hij gedraagt zich min of meer als een kleine volwassene, zonder echter die rol aan te kunnen. De hypothese van rivaliteit met vader (hem verdringen en vervangen) kan met reden gesteld worden. Hij verdringt ook zijn zussen. Separatie-angst is er wel geweest toen Willy klein was. Hij wilde niet slapen, weende als zijn ouders gingen slapen en eiste dan beurtelings van vader en moeder affectie en aandacht. Deze separatie-angst is echter situationeel geworden. Enkele jaren geleden is hij heel alleen op vakantie geweest in het zuiden van Frankrijk, zonder enige scheidingsangst. In tegendeel, hij was en is er fier over vermits dit zijn dominerende positie verstevigt (de anderen zijn er nog niet geweest). Hij pleegt ook chantage door zijn ouders te verwijten dat ze niet van hem houden.

Vader is een fysisch aanwezig maar psychisch afwezige figuur. Hij houdt zich weinig bezig met het gezin. Op hachelijke momenten wordt hij door moeder wel ter hulp geroepen en dan reageert hij impulsief, soms met fysisch geweld. Hij voelt zich daarna schuldig en probeert het te verantwoorden ('Het is uit vriendschap'). Hij wil dat Willy gezag en wetten leert respecteren maar is niet bij machte dit zelf bij zijn zoon te bewerkstelligen. Moeder leidt het huisgezin. Ze voert het woord en antwoordt gemakkelijk in de plaats van echtgenoot of zoon. Ze lijkt wel intelligent, alleszins intelligenter dan haar echtgenoot, en is open in het contact. Evenals Willy is ze erg zenuwachtig en stottert ze soms. Ze lijkt Willy erg te bewonderen en te bevestigen: 'Hij is bijzonder slim; hij is goed onder zich uit...'. Zoals we hoger de hypothese van rivaliteit met de vader stelden, zo kunnen we hier de stelling poneren dat de moeder hierin een complementaire rol vervult. Laat ze haar echtgenoot niet te

veel de kans om psychisch afwezig te blijven, terwijl ze een deel van haar niet ingeloste relatieverwachtingen op de zoon afstemt?

Behandeling

Gewaarschuwd door het falen van de niet-directieve aanpak en op basis van de indruk dat het gezin de vorige therapeut ingepalmd en geneutraliseerd had, besloten we de therapie erg gestructureerd en enigszins 'van op afstand' te houden. Een tweede bekommernis was de spanning in het gezin zo vlug mogelijk tot leefbare proporties terug te brengen en de oppositionele opstellingen te doorbreken. Dit lukte door de therapie eerst te laten starten na de gezinsvakantiereis in het buitenland. Ofschoon de toegemeten tijd voor het begin van het schooljaar daardoor erg krap werd, kon het gezin zich toch ontspannen. Willy was immers niet meer afwezig op school, vermits het verlof was, en na de reis zou men waarschijnlijk toch wel tot een oplossing komen dank zij de in het vooruitzicht gestelde therapie. Bovendien werd hij gespaard van de zeer waarschijnlijke, bijkomende beschuldiging dat de vakantie door/voor hem afgelast was. De ouders vonden immers dat ze al zoveel voor hem gedaan hadden.

Achtereenvolgens zullen we de verschillende aangrijpingspunten en gehanteerde technieken bespreken.

De relatie – Zoals gesteld werd nogal formeel gehandeld zonder daarom koel te zijn. Met de moeder verliep het contact van in 't begin vlot, de vader bleef op de achtergrond en Willy voelde zich duidelijk bedreigd en sloot zich op in zichzelf, pseudo-ongeïnteresseerd. Hij zei weinig, reageerde af en toe vinnig agressief. Gezien zijn leeftijd, houding en intelligentie werd besloten de therapie vooral rond hem en met hem op te zetten, met als doel een voor hem aanvaardbare en perspectievolle terugkeer naar school. Na een intake met vader, moeder en Willy samen, werd nog een bijzonder gesprek met hem gehouden. Daarin werd gesteld dat ik hem als 'een grote' zou behandelen maar dat hij zich dan ook moest inzetten als 'een grote'. Verder werd tegemoet gekomen aan zijn gevoel van bedreiging door de belofte dat geen informatie aan de ouders zou worden doorgegeven zonder zijn toestemming. Ook zou enkel contact genomen worden met de ouders met medeweten van hem. Hij zou dan wel niet vernemen wat de ouders verteld hadden, indien zij op hun beurt hiervoor geen toestemming gaven. Deze aanpak lukte en na enkele stugge gesprekken kwam hij los en werd zelfs vrij open en enthousiast rond de hele opzet.

Motivatie – Bijzonder veel aandacht werd besteed aan de bespreking van wat hijzelf eigenlijk met zijn eigen leven wilde aanvangen. Vermits hij beweerde officier te willen worden (en geen soldaat!) en mensen onder zich wilde, was studeren aangewezen . . . Er werd speciaal de nadruk op gelegd dat dit zijn eigen keuze was en dat hij alleen verantwoordelijk was voor de realisatie. Het niet-studeren werd daarbij aversief: hij wilde niet zoals vader alleen maar lagere beambte zijn; hij verloor nu tijd zonder iets op te schieten; misschien zou de jeugdrechtbank ingrijpen en hem ergens in een tehuis

plaatsen . . . Deze motivationele aanpak bleek later erg nuttig bij aarzelingen of vluchtpogingen. Ook de studiekeuze kon op deze motivatie aangrijpen om te vermijden dat hij uit angst naar te gemakkelijke richtingen zou grijpen (technisch of beroepsonderwijs). De eigenlijke besprekingen omtrent de keuze werden gevoerd met de P.M.S.-psycholoog, die daarvoor uiteraard beter geplaatst en geïnformeerd was. Er waren telefonische contacten met deze psycholoog, vooral om te vermijden dat al te gemakkelijk zou ingegaan worden op Willy's 'voorkeur' voor technisch onderwijs.

Relaxatie – De relaxatieprocedure volgens Jacobson werd voorgesteld als een soort yoga, die sommige studenten ook gebruiken om op een rustige manier examens af te leggen. De inbreng van deze concrete vaardigheid had de volgende voordelen: een rechtstreekse probleembenadering zou zijn defensie alleen maar versterkt hebben; hij kreeg aangepast opvanggedrag onder de vorm van een concrete, tastbare techniek (met de instructie op een cassette); de relaxatie had voor hem een aanzienlijke face-value. Hij oefende regelmatig en intens. Het mocht ook met muziekachtergrond, en later moest hij de transfer voorbereiden door zonder het instructiebandje te relaxeren. Zowel tijdens de gesprekken als daarbuiten was het hem aan te zien dat hij rustiger functioneerde.

Successieve approximatie in vitro – Het geleidelijk benaderen van angstverwekkende situaties in de verbeelding gebeurde niet volgens de klassieke systematische desensitisatieprocedure. Wel werd een aanpak gebruikt die enigszins in overeenstemming was met de gewijzigde desensitiseringsprocedure van Goldfried, beschreven door Burger (1976) en de Angst-Confrontatie-Techniek (Depreeuw, 1978b). Willy stelde met veel moeite een ruwe hiërarchie samen. Naast het feit dat hij een nogal tijdrovende vakantiejob had gekregen, en er dus minder tijd, energie en aandacht aan de behandeling werd besteed, vatte hij moeilijk het onderscheid tussen gewoon aversieve situaties en angstverwekkende stimuli. In de gehanteerde methode is dit echter niet zo'n probleem omdat men eerder met vloeiende, dynamische situaties werkt en niet met statische, geïsoleerde stimuli. De gebruikte hiërarchie bestond uit een tiental items die betrekking hadden op de schoolsituatie, met de eerste schooldag en een mislukte ondervraging als moeilijkste items. Bij de imaginair voorstelling of verbeelding van deze situaties tijdens de sessie, werd het fantasieproces niet onderbroken bij melding van spanning. Willy kreeg dan de instructie in de voorstelling te blijven maar intens te relaxeren. Daardoor treedt niet alleen desensitisatie op maar leren fobici ook hun nieuwe vaardigheid adequaat toepassen (Goldfried en Merbaum, 1975). Willy begreep dit systeem goed en werkte intens mee met voorstelling, angstmelding en relaxatie.

Successieve approximatie in vivo – Minder systematisch, mede door de vakantiejob, maar parallel aan de in-vitro-benadering, werden een aantal opdrachten geformuleerd als huiswerk. In 't begin was dit alleen naar de omgeving van de school gaan en tien minuten blijven kijken. Bij spanning diende Willy te relaxeren. De zich noodzakelijk opdringende bespreking met de ouders en de

P.M.S.-psycholoog i.v.m. zijn nieuwe keuze, werd eveneens in dit kader gesteld. De eerste schooldag lag uiteraard ook in dit verlengde maar was voordien in vitro geoefend. Bij deze opdrachten werd Willy nooit vergezeld door een cotherapeut of een andere helper.

Cognitieve benadering – De conflictuele lading in het zelfbeeld werd aangepakt met de vergelijking van een bokser die wil overwinnen maar ook wil wegllopen uit angst voor de pijn. De touwen van de boksring en het publiek verhinderen hem te vluchten en zijn verzorgers staan hem bij. Dit beeld was bijzonder duidelijk voor hem: hij moest ook leren vechten om echt iemand te worden, de omgeving (ouders, leraren, psycholoog) zou gevraagd worden t.a.v. zijn vluchtneigingen strenger en verhinderend op te treden, maar als hij vocht zou hij beloond worden en geholpen. Willy kon zich bijzonder goed inleven in dit beeld. Hij kwam er zelf herhaaldelijk op terug en vond er een mogelijkheid in tot identificatie met een sterke, 'vechtende' figuur. Deze toepassing van 'emotive imagery' volgens Lazarus en Abramovitz (1962) lijkt gunstig gewerkt te hebben.

De irrationele gedachten (Diekstra en Dassen, 1977) dat enkel de perfectie goed genoeg was en dat het hem niet toegestaan was om fouten te maken, wilde hij zijn eigenwaarde behouden, werden uitvoerig en herhaaldelijk besproken. Ook werd het lezen en herhalen van slogans als huistaak opgedragen (bv. Ik mag fouten maken; zelfs met enkele fouten kan het nog goed zijn).

Relationeel netwerk – Terwijl met Willy besproken was dat zijn ouders en leraren strenger zouden optreden bij vluchtpogingen, moest dit door de betrokkenen ook nog gerealiseerd worden op een constructieve wijze. Daarom werden met de ouders volgende concrete gedragswijzen overeengekomen:

- niet ingaan op uitdagingen of chantage ('Jullie zien me niet graag');
- duidelijk en consistent formuleren van eigen wensen en hiervan niet afwijken; indien de ouders een bepaald studieniveau verkiezen, moeten zij dit motiveren en eventueel doordruwen; Willy moet leren dat bepaalde beslissingen aangaande zijn leven door ouderen genomen worden, maar wel in samenspraak en zonder fysisch geweld; vooral vader moet vooraf duidelijker zijn mening kenbaar maken;
- de consistente houding moet ook gehanteerd worden t.a.v. vluchtpogingen;
- het maken van fouten moet minder aandacht krijgen en gerelativeerd worden; algemeen moet minder bekrachtiging gegeven worden bij de schoolse resultaten maar meer bij de geleverde inspanning; ook de niet-schoolse realisaties (zoals sport, jeugdbeweging of hobby's) moeten meer positieve aandacht krijgen zodat het zelfbeeld veelzijdig wordt;
- algemeen: eerder steunen en helpen i.p.v. stimuleren en ophemen.

Toevallige gebeurtenissen – Tijdens het verlof had Willy een vakantiejob die hem wat geld opbracht, hem uit zijn isolatie haalde en hem het gevoel gaf 'een grote' te zijn. Hij wilde zulk werk echter

niet heel zijn leven blijven doen zodat de keuze voor het verder studeren aantrekkelijker werd. De puberteitsgroei zette zich opvallend door en op enkele maanden ontplooidde hij zich tot een jonge man die brede schouders kreeg en in gestalte boven zijn vader uitstak.

Resultaten

In totaal waren er 10 zittingen van 1,5 uur met Willy en 3 zittingen van 1 uur met de ouders. Tussen de intake en de laatste ontmoeting lagen 3 maanden, de onderbreking wegens hun vakantie inbegrepen. Iets meer dan een maand na het starten van de eigenlijke therapie, werd het schoolbegin met succes doorgemaakt. Daar de wantoestanden in de vroegere school te ernstig waren, werd met de P.M.S.-psycholoog beslist dat Willy naar de school zou gaan waar zijn moeder vroeger nog gewerkt had. Hij volgde daar opnieuw het 2e jaar van het middelbaar onderwijs – type I. Er was niet ingegaan op zijn 'wens' voor (gemakkelijker) technisch onderwijs, hij volgde de moderne afdeling. Er waren de eerste weken wel spanningsmomenten (o.a. toetsen), waarop hij echter gepast zijn relaxatietraining gebruikte. Hij had soms nog neiging te vluchten (bv. maandagmorgen met aangekondigde toets).

Na het schoolbegin vertrok ik op vakantie en moest het gezin tot einde september 'op eigen krachten' verder. Een afspraak werd gepland voor einde september. Het bleek dat alles vrijwel vlot verliep. De behandeling werd toen onderbroken tot zich nieuwe moeilijkheden zouden voordoen. Drie redenen weerhielden mij ervan de betrokkenen té gerust te stellen, alsof alles achter de rug zou zijn. Vooreerst dubbelde Willy deze klas en had hij de leerstof van de eerste maanden reeds het jaar ervoor gehad. Hij was bij de sterkste leerlingen van de klas en ondervond weinig moeilijkheden. Het was bijgevolg moeilijk uit te maken hoe 'sterk' hij stond in confrontaties met reële bedreigingen van zijn zelfwaardegevoel. Vervolgens wezen o.a. de vluchtneigingen bij maandagtoetsen erop dat de angst zeker niet verdwenen was. Tenslotte was het schoolfobische gedrag het jaar ervoor ook maar acuut geworden in de loop van de maand oktober. Er werd overeengekomen dat de ouders of Willy zelf bij eventuele moeilijkheden onmiddellijk terug contact zouden opnemen om de behandeling verder voort zetten, indien nodig. Van dit aanbod moest nooit gebruik gemaakt worden. Twee maanden na het voorlopig beëindigen van de therapie meldde Willy zelf telefonisch dat alles vrij vlot verliep. Hij had zich bovendien toegelegd op zwemmen en beoefende deze hobby samen met vader. Op het einde van het schooljaar (d.w.z. een follow-up van 9 maanden) zond moeder de schoolrapporten. Willy had geen enkele negatieve beoordeling en was de eerste van de klas. Hij zou Sport en Wetenschappen gaan volgen om later leraar lichamelijke opvoeding te worden. Ook het nieuwe schooljaar werd probleemloos aangevangen. Na meer dan 12 maanden blijven de behaalde therapieresultaten minstens even sterk en is er geen melding gemaakt van een symptoomverschuiving.

Nabeschouwingen

We hebben met deze studie willen aantonen dat schoolfobisch gedrag op zich belangrijk genoeg is om door de therapeut voor behandeling 'aanvaard' te worden. Zowel voor het gezin als voor de leerling leidt het langdurig thuisblijven tot een impasse, waaruit men nog maar moeilijk op eigen krachten los komt. Ondanks mogelijke dieper liggende persoonlijkheids- en gezinsdysfuncties, moet men allereerst de 'blokkerende stressbron droogleggen' door het schoolfobische kind te helpen om zich zonder gezichtsverlies terug in te schakelen in het sociale leven en in het rolrelevante prestatieproces. We menen met voldoende waarschijnlijkheid aangetoond te hebben – het is immers slechts een single-case-study – dat een multicausale opvatting over de problematiek, vertaald langs een polyvalente intake naar een gedifferentieerde behandelingsstrategie, tot voldoende en blijvende resultaten kan leiden. Voor zover we konden nagaan is symptoomverschuiving in deze dus geen onontkoombaar iets, voor zover men aangepast opvanggedrag tegen angst en spanning aanleert en dit ook leert toepassen in de reële probleemsituaties. Als belangrijkste opvanggedrag beschouwen we: de relaxatie, de confrontatie met spanningsverwekkende situaties en de opbouw van een positief (cognitief) zelfbeeld. De belangrijkste hulpmiddelen daartoe zijn de relatie met de cliënt, de geleidelijke maar duidelijk gestructureerde benadering van het doelgedrag en gebeurlijke inschakeling van belangrijke figuren uit de omgeving van de cliënt. Terloops wensen we ook de aandacht te vestigen op de geslaagde toepassing van de Jacobson-relaxatiemethode bij deze dertienjarige jongen.

Regelmatig hoort men in therapeutische middens de opmerking dat men eigenlijk maar weinig zicht heeft op wat er tijdens de therapie werkelijk gebeurt. Ook uit deze therapie blijkt niet meteen het respectievelijk aandeel van de gehanteerde middelen. Welk is het relatieve therapeutische effect van de diverse technieken ten opzichte van mekaar? Men kan in deze studie eveneens terecht de vraag stellen naar het belang van de 'oncontroleerbare' therapievariabelen, zoals de puberteitsveranderingen, het vakantiewerk of gewoon de tijd. Zonder echter de inbreng van deze variabelen te ontkennen, menen we toch te moeten stellen dat ze niet alleen verantwoordelijk kunnen gesteld worden voor de belangrijkste veranderingen ten goede. Bij studenten aan de universiteit zagen we in geen enkel geval tot nu toe, ernstige faalangst 'spontaan' of gewoon door de tijdsinvloed verdwijnen. Integendeel, naarmate men langer moet presteren onder faalangst, neemt deze eerder toe dan af, tenzij vlucht- of vermijdingsgedrag gesteld wordt. In het behandelde geval is het fobische gedrag wél uitgedoofd, zonder vermijding of vlucht (aanzienlijke niveauverlaging van de studie).

Een laatste en vrij belangrijke beperking van deze studie is het gebrek aan duidelijkheid in de evolutie van de persoonlijkheids- en gezinsdysfuncties. Nochtans mogen we beweren dat er verre van een verslechtering of toenemend onevenwichtig opgetreden is door

het wijzigen van één onderdeel van het systeem. Er greep integendeel een gunstige evolutie plaats in het gezin. Niet alleen verminderden de relationele spanningen, er kwamen ook nieuwe en positieve interacties (o.a. tussen vader en zoon). We verwachten bovendien dat dit gezin bij nieuwe moeilijkheden gemakkelijker een hernieuwd beroep zal doen op therapeutische hulp, dan het probleemgezin waar de therapeut zich 'ongewenst en ongevraagd' vastbijt in de zogenaamde fundamentele moeilijkheden, en als zodanig de defensieve instelling van de betrokkenen oproept en/of versterkt.

Literatuur

- Burger, A. (1976), Systematische desensitisatie in vitro. Handleiding voor een SD-variant gebaseerd op de richtlijnen van Marvin Goldfried. *T. Psychother.*, 2, 253-277.
- Coolidge, J. C., R. D. Brodie & B. Feeney (1964), A ten-year follow-up study of sixty-six school-phobic children. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 34, 675-684.
- Depreeuw, E. (1977), *Faalangst bij intellectuele prestaties*. Leuven, Dienst voor Studie-advies K.U.L.
- Depreeuw, E. (1978a), Stress op school. *Pedag. Bijdragen voor techn. en beroepsd.*, 51, 11-23.
- Depreeuw, E. (1978b), Behandeling van faalangst bij intellectuele prestaties. *Leuven Bulletin LAPP*, 27, 365-375.
- Diekstra, R. F. & W. F. Dassen (1977), *Inleiding tot de rationele therapie*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam.
- Garvey, W. P. & J. R. Hegrenes (1966), Desensitisation techniques in the treatment of schoolphobia. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 37, 147-152.
- Goldfried, M. R., & M. Merbauw (Eds.) (1973), *Behavior change through self-control*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Hersov, L. A. (1960), Persistent nonattendance at school. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 1, 130-136.
- Hoekstra, F. (1975), Schoolfobie of schoolweigeren. *T. Psychother.*, 2, 45-53.
- Kahn, J. H., & J. P. Nursten (1964), *Unwillingly to school*. Pergamon, Oxford.
- Kennedy, W. A. (1965), School phobia: rapid treatment of fifty cases. *J. abnorm. Psychol.*, 70, 285-289.
- Lazarus, A. A., & A. Abramovitz (1962), The use of 'emotive imagery' in the treatment of children's phobias. *J. ment. Sci.*, 108, 97-105.
- Leventhal, T., & M. Sills (1964), Self-image in school phobia. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 34, 685-695.
- Phillips, B. (1978), *School, stress and anxiety. Theory, research and intervention*. Human Sciences Press, New York.
- Spielberger, C. D., W. D. Anton & J. Bedell (1976), The nature and treatment of test anxiety. In: Zuckerman, M., & C. D. Spielberger (Eds.), *Emotions and anxiety. New concepts, methods and applications*. John Wiley, New York, 317-345.
- Oost, P. van (1978), Gedragsmoeilijkheden op school: probleemidentificatie. *Informatiebulletin Belg. Ver. Psychol.*, 10, 9-31.
- Yates, A. J. (1970), *Behavior therapy*. John Wiley, New York.
- Zwaan, E. J., & M. N. de Wolf-Ferdinandusse (1975), *Leven met angst*. Van Gorcum, Assen.