

De Dunne Lijn; perspectieven verbinden

Deze studie is mijn theoretische vervolg op [De Dunne lijn tussen naar school en thuiszitten](#). Op basis van ongeveer vijftig verhalen over leerlingen waarvoor schoolgaan problematisch was geworden en mijn eerdere werk aan het Knowledge in Formation onderzoeksprogramma (zie [KiF-project](#)) ontwierp ik het model dat in deze studie wordt beschreven. In twee casussen is het model vervolgens aan een test onderworpen. De eerste keer als extra middel, de tweede keer als sturend instrument.

De casusbeschrijvingen zelf maken geen onderdeel uit van dit verslag omdat zo'n beschrijving de discussie verplaatst van *het leren van de leerling*, naar *het onvermogen van de instanties* of, in reactie op gesignaleerde feiten van de betreffende instanties, *de vooringenomenheid van ouders*. De ervaring leert dat een dergelijke verplaatsing van het brandpunt van de discussie een oplossing voor de betreffende leerling niet dichterbij brengt. Terwijl nu juist de bedoeling van het KiF-model is de aandacht te richten op het eigenlijke probleem: het leerproces van de leerling.¹

Voor vragen over het KiF-model of de werkwijze bij de behandeling van casussen: info@Kif-advies.nl

Het vertelpunt [De Dunne Lijn](#) is ons (Top Innosense en KiF-advies) praktische vervolg. In feite is dit vertelpunt de combinatie van ons vertelpunt ten behoeve van De Dunne Lijn tussen naar school en thuiszitten met het KiF-model en de op basis van dat model gedefinieerde Visueel Analoge Sensoren.

Voor informatie over grootschalig luisteren info@top-innosense.nl

Auke van Breemen, 14 oktober 2013



¹ De beschrijving van de casussen zal slechts dan publiek worden gemaakt als het dienstig is voor het realiseren van een goede oplossing voor de betreffende leerling of voor een rechtzaak en als de ouders akkoord gaan.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
1. Het KiF-model	3
Duidingselementen	5
2. Werkwijze.....	7
3. Reflectie op de casussen en oplossingsrichtingen	8
Verbinden: de meerwaarde van verschillende perspectieven op één doel.....	8
Thuiszitten: procedures en leren	9

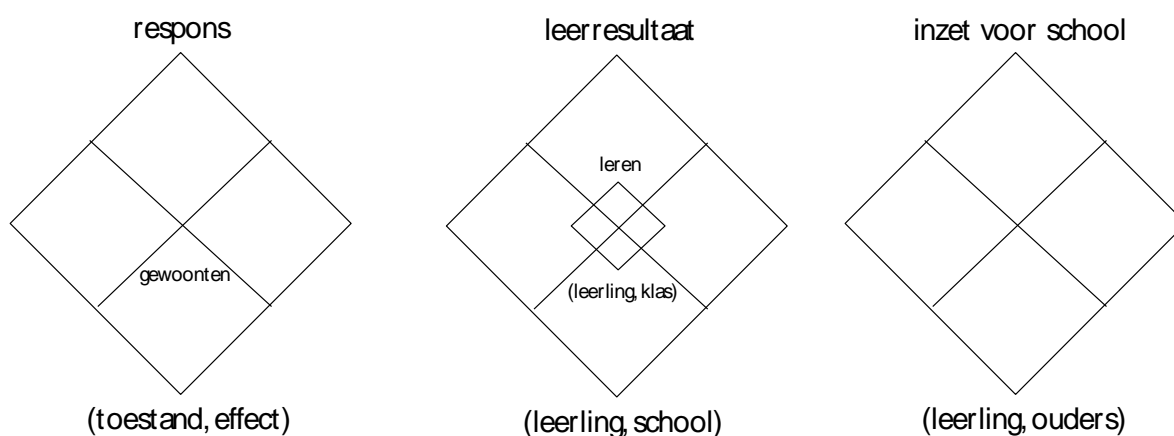
Lijst van figuren

Figuur 1: Het procesmodel	3
Figuur 2: Samenleving, het meest omvattende proces voor ons onderwerp	4
Figuur 3: De onderwerpen voor de duidingselementen	5
Figuur 4: De VAS bij de vraag: Hoe is de leerling geneigd te reageren?	6
Figuur 5: De VAS-duidingselementen in het proces <i>leerling-school->leerresultaat</i>	6

1. Het KiF-model²

Als er geïnterpreteerd wordt, dan verkeert een interpreterend systeem in een bepaalde *Toestand* waarop een *Effect* wordt uitgeoefend of, geformuleerd in de menselijke maat: de geest wordt opgevat als verkerend in een bepaalde toestand waarin een indruk is aangebracht. Beide zijn, bij aanvang van het proces, nog niet van elkaar onderscheiden. Een *Respons* is nog niet mogelijk. Als er een respons komt, dan zal die respons afhangen van de toestand waarin het systeem verkeert, de mogelijkheden en gewoonten tot respons die het systeem heeft en de aard van het effect, zie figuur 1, de linker ruit.

Wij zijn in dit onderzoek geïnteresseerd in processen waarin het interpreterend systeem 'leerling' centraal staat. We beginnen met de *leerling* als toestand. *School* is het effect, de respons is het *leerresultaat*. De respons is op een geordende wijze aan de interactie tussen toestand en effect gerelateerd. Men zou kunnen verwachten dat niet *school* als effect wordt gekozen, maar *klas*. De praktijk echter leert dat naarmate de problemen serieuzer worden, de context van de klas uit zicht raakt. Anders gesteld, het proces, waarin *leerling* de toestand is, *klas* het effect en *leren* de respons, is een subproces van het *leerling-school*proces, zie figuur 1, de middelste ruit.³



Figuur 1: Het procesmodel

Als de problemen zoveel serieuzer zijn geworden dat de focus is opgerekt van het leerling-klas proces naar het leerling-school proces, dan raken vaak andere instanties en specialisten betrokken, zoals leerplicht, consultants, orthopedagogen, psychologen, artsen, bureau jeugdzorg, rechters, etc. Regelmatig ontstaat dan verschil van mening omtrent de vraag in welk systeem de herkomst van de problemen gezocht moet worden: is de school handelingsverlegen of zijn het de ouders in het proces *kind-ouders* (of verzorgers) met als respons *inzet voor school*? Zie figuur 1, de rechter ruit.

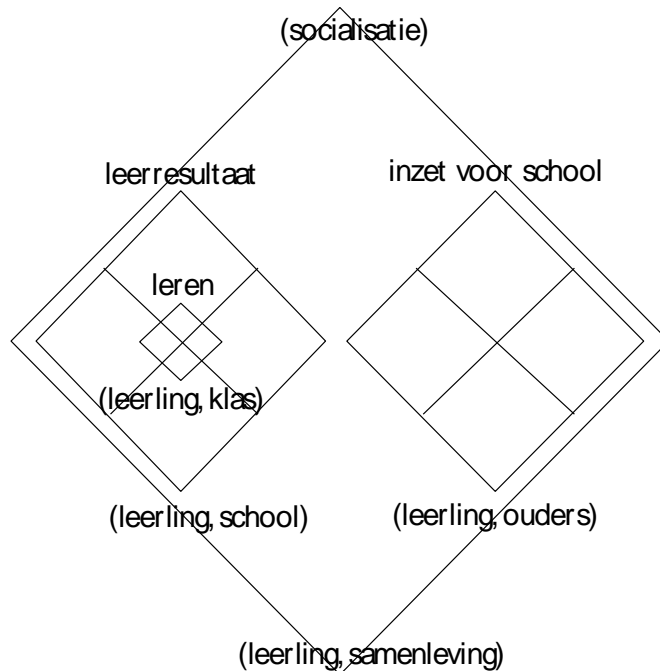
Voordat we ingaan op de vraag hoe we met duidingselementen zicht proberen te krijgen op de waarden die de afhankelijkheidsrelaties kunnen hebben in afzonderlijke casussen, is het nuttig eerst verder uit te zoomen. De reden hiervoor is dat niet altijd de oorsprong van de moeilijkheden gezocht moet worden bij school en/of ouders. Buiten de invloedssfeer van ouders en school kan misbruik of andere mishandeling plaatsvinden of kan een kind slachtoffer worden van een verkeersongeval of andere pech, zoals een verkeerde diagnose door een specialist. Dit wijst in de richting van een omvattend proces. In het meest omvattend proces relevant voor ons onderzoek

² Degenen die geïnteresseerd zijn in de theorie achter het KiF-model kunnen het best Knowledge in Formation lezen (J.J. Sarbo, J.I. Farkas, A.J.J. van Breemen, *Knowledge in Formation; a computational theory of interpretation*. Springer-Verlag, Series: Cognitive Technologies, 220 pages. 2011). Hier volstaan we met een informele introductie in KiF na op te merken dat de theorie claimt de aspecten die universeel aanwezig zijn in interpretatieprocessen te identificeren in een afhankelijkheidsstructuur. Of het interpreterend systeem een mens, een dier, een computer, een organisatie of samenleving is, maakt niet uit voor zover het de gemeenschappelijke aspecten betreft.

³ Uiteraard is het mogelijk de aandacht te richten op de school als interpreterend systeem en de kwaliteit van het onderwijs als respons. Dit is het perspectief van de onderwijsinspectie en, als het een goed bestuur betreft, van het schoolbestuur. Helaas worden schoolbesturen door het overheidsbeleid in toenemende mate gedwongen tot een verschuiving in de balans tussen kwaliteit en efficiency ten gunste van het laatste.

Eindverslag De Dunne Lijn - Perspectieven verbinden

is *leerlingen* de toestand, *samenleving* het effect en *socialisatie* de respons. De processen *leerling-school*->*leerresultaat* en *kind-ouders*->*inzet voor school* zijn hiervan subprocessen, en ten opzichte van elkaar zijn het parallelle processen. Het proces *leerling-klas*->*leren* is een subproces van het *school*-proces, zie figuur 2.

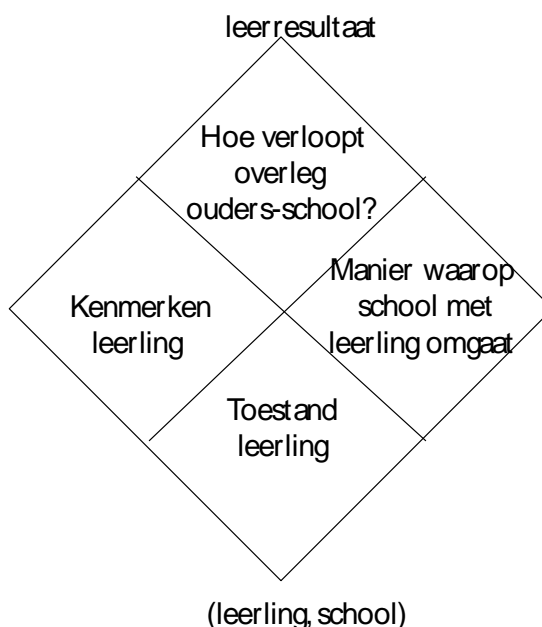


Figuur 2: Samenleving, het meest omvattende proces voor ons onderwerp

Met figuur 2 is het decor voor de duidingselementen af. Er kunnen meer processen onderscheiden worden, zoals *ouders-leerplicht*->*aanwezigheid op school* of *leerling-psycholoog*->*leerbaarheidsonderzoek*, maar dat is voor de huidige doeleinden niet nodig en het is niet wenselijk. Het is niet nodig omdat dergelijke, aanvullende processen lang niet bij elke casus aanwezig zijn en als ze aanwezig zijn, dan zijn het niet steeds hetzelfde type processen. Het is niet wenselijk omdat het de focus van de aandacht verstrooit, terwijl nu juist een van de grote voordelen van het model is dat het de aandacht richt op het primaire doel: het leren van de leerling.

Duidingselementen⁴

Processen in KiF worden naar hun doel gedefinieerd en met duidingselementen naar hun bestanddelen geanalyseerd. Als een auto stuk gaat in een garage, dan begin je met te kijken naar de auto. Vervolgens zoek je uit wat de garage met de auto heeft gedaan. Pas als dit niets oplevert, ga je kijken naar de manier waarop de eigenaar met de auto omsprong. Het is verstandig de verschillende *invalshoeken* apart te bekijken: 1. de auto op zichzelf, 2. De manier waarop de garage met auto's omgaat, en 3. De manier waarop eigenaar en de garage uitzoeken hoe is omgesprongen met de auto door de garage. Maar eerst wordt tegenwoordig de boordcomputer uitgelezen om te achterhalen hoe de instellingen staan. Met leerlingen en scholen werkt het niet anders, zie figuur 3.

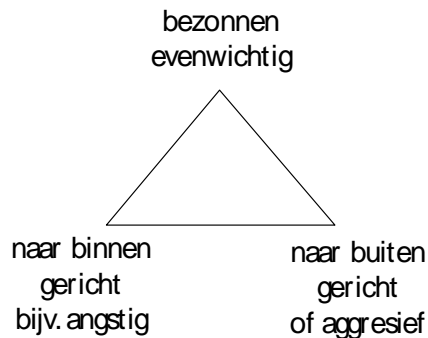


Figuur 3: De onderwerpen voor de duidingselementen

Een analyse van het proces *leerling-school*->*leerresultaat* in ons model begint met een inschatting van de *toestand* waarin een leerling zich bevindt. Dit is van belang omdat het veel uitmaakt of een leerling geneigd is zich schuw terug te trekken, zonder beleid te reageren op wat zich aandient of planmatig om te gaan met zichzelf en wat zich aandient. Hier komen de duidingselementen, de Variabele Analoge Sensoren (VAS's), in het spel (zie figuur 4). Wij gebruiken het triadische VAS-type omdat steeds drie *aspecten* kunnen worden onderscheiden bij de verschillende invalshoeken. In de appendix meer over de rol hiervan in de verhaalomgeving, hier beperken we ons tot de VAS's die we onderscheiden.

⁴ Het intellectueel eigendom van deze categorisch georganiseerde duidingselementen in combinatie met het KiF-proces berust bij KiF-advies. Voor de toepassing bij het grootschalig luisteren berust het eigendom bij de combinatie KiF-advies en Top Innosense. Ouders hebben het recht zonder vergoeding gebruik te maken van dit model ten behoeve van hun eigen kinderen. Voor professioneel gebruik bij casussen zijn rechten verschuldigd aan KiF-advies, Top-Innosense.

Eindverslag De Dunne Lijn - Perspectieven verbinden



Figuur 4: De VAS bij de vraag: Hoe is de leerling geneigd te reageren?

Omdat we alle vertellers vragen om een punt te zetten in de driehoek in overeenstemming met de eigen inschatting, wordt met behulp van een VAS snel duidelijk of er verschillen van inzicht zijn. Een kennismaking met de VAS in de casusbeschrijvingen geeft een beter inzicht in de betekenis ervan voor ons onderzoek, dan een theoretische uiteenzetting over de achterliggende systematiek. Vandaar dat we in figuur 5 de VAS's, inclusief de promptingsvragen, die we gebruiken in het proces *leerling-school->leerresultaat* afbeelden zonder verdere toelichting.



Figuur 5: De VAS-duidingselementen in het proces *leerling-school->leerresultaat*

Het ontwikkelen van VAS's voor het ingebede *klas*-proces en het parallelle *ouder*-proces behoorde niet tot de doelstelling van dit project.

2. Werkwijze

Ons onderzoek drijft op verhalen. In deze paragraaf vertel ik over de wijze waarop de verhalen zijn verzameld in de twee casussen.

Na 9 juni 2012 bleven de verhalen binnendruppelen, ondanks het staken van de wervingsactiviteiten. In december 2012 was het aantal verhalen voldoende groot en gevarieerd om een 'definitief' ontwerp te kunnen maken voor de zachte duidingsvragen (VAS).

In januari diende zich de eerste casus aan. Dit verhaal verkeerde in een besluitvoorbereidend stadium van ontwikkeling. Toen we de vader belden vroeg hij om advies. Ik besloot gebruik te maken van deze buitenkans de participierend observerende methode in de variant van het actieonderzoek toe te passen in een diepteonderzoek. In de rol van aan de ouder vertrouwde persoon kon ik het volledige dossier raadplegen en aanwezig zijn bij alle gesprekken die vader voerde. Inhoudelijke bemoeienis van de onderzoeker met zijn onderzoeksobject, stelt eisen aan de bewijslast. Het is vandaar dat van de gesprekken op de school verslagen zijn gemaakt en de onderzoeker er daarenboven voor zorgde dat de overige contacten zo goed mogelijk zijn gedocumenteerd. Dit resulteerde in ruim 450 mails. Voor zover dit materiaal (of materiaal van de andere casussen) wordt gebruikt, worden de teksten geanonimiseerd. Een bijeenkomst van alle betrokkenen bleek niet zinvol omdat de twee betrokken onderwijsconsulenten en de directeur niet mee wilden werken aan dit onderzoek, de overige betrokkenen elkaar tijdens bijeenkomsten al hadden ontmoet en een gecombineerde bijeenkomst voor de bespreking van casus 1 en casus 2 door de veelheid aan deelnemers niet kon worden gerealiseerd.

In maart diende zich in dezelfde regio een ouder aan van een leerling van ongeveer dezelfde leeftijd als de leerling van casus 1. Dit werd casus 2. Omdat net een onderzoek naar het leren van de leerling was uitgevoerd door de school waar hij was aangemeld en de onderzoekers van school nog een aantal vragen open hadden staan, bood deze casus een uitstekende gelegenheid ons model uit te proberen tijdens een bijeenkomsten (van vertegenwoordigers van alle betrokken perspectieven). Daarnaast had ik inzage in een klein deel van de teksten in het omvangrijke dossier en vooraf en achteraf contact met diverse betrokkenen.

Al snel bleek dat de betrokken leerplichtmedewerkers niet zouden meewerken aan een bijeenkomst; de manager van deze dienst wilde per se een strafrechtelijke procedure omdat hij de ouders in het geheel niet vertrouwt. Dat het wantrouwen wederzijds is, moge blijken uit het feit dat de vader van de betreffende leerling geluidsopnamen had gemaakt van telefoongesprekken met de leerplichtambtenaar. Ik sprak met de betreffende manager, kreeg een aantal van de opgenomen gesprekken te horen en inzage in een deel van het mailverkeer tussen beide partijen. Ik concludeerde uit die gegevens, in combinatie met het inzicht dat ik had verworven in de situatie van de leerling, dat er geen enkel excuus kan worden opgevoerd voor het gedrag van de betreffende leerplichtambtenaar en haar manager. Temeer daar deze functionarissen een maatschappelijke taak hebben en gefinancierd worden uit gemeenschapsgeld; dit schept morele verplichtingen waaraan in het geheel niet werd voldaan. Ik zegde daarop mijn hulp toe aan de ouders in de strafzaak die tegen hen werd voorbereid. In de ongeveer 50 verhalen die we tot dusver ophaalden is vaak sprake van een negatief oordeel over leerplicht door ouders.

Aan een vervolgbijeenkomst met als doel de gewenste leersituatie voor de betreffende leerling in kaart te brengen, werkte leerplicht wel mee, mogelijk dat bij deze beslissing de casusbeschrijving die ik toestuurde een rol speelde. Ook inhoudelijk werd de bijdrage van leerplicht zonder meer constructief. De ouders zegden het vertrouwen in mij op toen concreet de vraag voorlag welke vakken gevolgd zouden worden bij het weer op gang brengen van het leerproces van hun zoon.

3. Reflectie op de casussen en oplossingsrichtingen

Kwalitatief onderzoek leidt tot kennis waarvan niet gezegd kan worden in welke mate deze representatief is voor een hele populatie. Daar staat tegenover dat het een dieper inzicht geeft in de dynamiek van individuele levensgeschiedenissen dan statistische methoden. Mijn conclusies zijn gebaseerd op twee casussen en op wat we leerden in eerdere fasen van ons onderzoek, toen we ongeveer vijftig verhalen ophaalden, een bijeenkomst organiseerden en contact legden met de vertellers van die verhalen om meer details te achterhalen. Het zou onverstandig zijn te veronderstellen dat we een representatief beeld geven van de gehele populatie thuiszitters. Daarvoor zijn verschillende redenen op te voeren:

Het merendeel van de verhalen waarop we ons baseren, is ingebracht door ouders die menen in een fuik te zijn gezwommen of door de mazen van het net geglipt. Met betrekking tot deze groep denken we een benadering van een representatief beeld te schetsen. Maar, als het gaat om de vraag hoe het toegaat wanneer het thuiszitten uitsluitend is veroorzaakt door 'het laten afweten' van de ouders, dan liggen de zaken anders. Daarop hebben we geen zicht.

Het is redelijk te veronderstellen dat voor de groep van minstens 16.000 leerlingen een normaalverdeling kan worden gemaakt waarbij het midden de demarcatie is tussen enerzijds 'ouders laten het afweten' en anderzijds 'school laat het afweten'. Alles tussen de verste einden van de curve is gradatie.

Dus, in de reeks van subgroepen leerlingen: alle leerplichtige leerlingen, alle thuiszitters, alle thuiszitters in een segment van de normaalverdeling aan de zijde 'ouders menen dat school het laat afweten', betreffen onze gegevens die laatste, kleine groep. Dit is de stand van zaken in ons onderzoek voor zover het de representativiteit betreft⁵.

Ons hoofddoel echter is niet een waar beeld van de problematiek te ontwikkelen; met slechts een toename van inzicht bij de onderzoekers schieten de betrokkenen niet veel op. Ons hoofddoel is het ontwikkelen van een gereedschap dat betrokkenen bij individuele casussen in de gelegenheid stelt om, in overleg met anderen, beredeneerde beslissingen te nemen (zie de paragraaf verbinden) en op een zo doelgericht mogelijke wijze te gaan handelen (zie de paragraaf thuiszitten).

Verbinden: de meerwaarde van verschillende perspectieven op één doel

De twee casusbeschrijvingen zijn experimenten. De aard van de experimenten laat zich het gemakkelijkst met een beeld verduidelijken. De ontwikkeling en het op de markt brengen van een nieuwe auto biedt de goede aanknopingspunten. De casussen 1 en 2 horen bij het ontwikkeltraject. De ontwerpers hebben hun werk op hoofdlijnen gedaan en willen op het testcircuit de nieuwe auto tot aan zijn grenzen testen zodat ze eventuele gebreken kunnen verhelpen. In casus 1 is de carrosserie nog niet aangebracht; de aandacht gaat vooral naar de motor en constructie. Bij casus 2 is de carrosserie wel aangebracht zodat ook de weerstand in de windtunnel kan worden gemeten.

Casus 1 is in tien pagina's chronologisch beschreven. Het had gemakkelijk omvangrijker gekund, maar niet goed veel korter omdat dan de onderbouwing te veel zou ontbreken. De analyse van het proces en van het probleem lopen door elkaar heen. Op verschillende plaatsen blijkt dat proceskenmerken, zoals irritatie en de schuldvraag (school of ouder?), een zuivere analyse van het probleem in de weg staan.⁶ In deze casus werden het KiF-model en de VAS-elementen gebruikt om het onderzoek toe te lichten, niet om het gesprek te sturen.

⁵ Het hier toegepaste KiF/VAS/narratieve raamwerk levert per casus dus nuttige informatie, maar de VAS informatie is niet statistisch representatief over 2 casussen gemeten. Bij grote aantallen zal dit wel het geval zijn. Daarom is ons kwalitatief/kwantitatieve raamwerk in potentie geschikt voor het evalueren van beleidsimpact op lokale, domein-specifieke en landelijke niveaus/doorsneden.

⁶ De directeur is de enige die met een Salomonsoordeel bemiddelde tussen de leerling/ouder (deze school is ongeschikt) en het direct betrokken schoolpersoneel (deze leergroep op deze school is geschikt) toen hij opmerkte dat wellicht de HAVO-groep uitkomst zou kunnen bieden. Helaas liet hij slechts de leerling spreekbuis zijn van deze mening. Bij mensen die deze leerling typeren als iemand met een verkeerd zelfbeeld, zonder doorzettingsvermogen en zonder zicht op oorzaak-gevolgrelaties, een weinig kansrijke strategie.

Eindverslag De Dunne Lijn - Perspectieven verbinden

In casus 2 werd ons model sturend gebruikt. Daardoor was het mogelijk een analyse van het probleem te presenteren in vijf pagina's. Daaraan is in een aparte sectie nog een aantal pagina's toegevoegd over het Leerplichtproces dat ten tijde van het onderzoek speelde. De VAS-elementen met een breder toepassingsbereik dan slechts het proces *leerling-school-leerresultaat*, t.w. "Wat is de toestand van het interpreterend systeem?" en "Hoe kan de samenwerking getypeerd?" kunnen gebruikt worden voor zowel de bijeenkomst als de leerplichtperikelen. Opvallend is dat de bijeenkomst getypeerd kan worden als doelgericht, terwijl het proces met leerplicht in de eerste fase een score oplevert ergens tussen *doelloze samenwerking* en *ernstig conflict* in. De rechtvaardiging van dit oordeel is simpel. De KiF-bijeenkomst leerde veel over de verschillende posities die worden ingenomen door de rolvertegenwoordigers met betrekking tot het leren van deze leerling; de betrokkenen leverden een bezonnen bijdrage. Het gehakketak met leerplicht leerde ons iets over het gehakketak met leerplicht, maar niets over het eigenlijke probleem. Tegelijk scoort dit proces niet bij bezonnen houding, maar in de buurt van angst of agressie. Hier tonen zich duidelijk de voordelen van het KiF-model.

Dat wil niet zeggen dat het testbaantraject geen verbeterpunten heeft opgeleverd.⁷ Eén correctie is al aangebracht na casus 1. In die casus vroegen we slechts de ouder en schoolvertegenwoordigers om een score in de VAS-elementen. De achtergrond hiervoor was dat we meenden dat aan de meningen ervaringen uit de eerste hand ten grondslag zouden behoren te liggen. Toen bleek dat de schoolvertegenwoordigers dergelijke ervaringen niet hebben, maar desalniettemin, net als de niet van schoolwege betrokkenen, op basis van meningen conclusies kunnen trekken en ernaar handelen, beseften we onze fout. Het is vandaar dat we in casus 2 alle betrokkenen vroegen een score te maken. Alleen als de verschillende perspectieven bekend zijn en kritisch met elkaar worden vergeleken, kan het gebeuren dat een effectieve aanpak wordt gevonden anders dan bij toeval of willekeur.

Wij deden nog tal van kleine ontdekkingen waarvoor hier geen plaats is. Op slechts één technisch punt willen we hier wat dieper ingaan. Uit casus 2 leerden we dat een score op een VAS-element niet altijd een punt hoeft te zijn. Het komt voor dat een verandering is waargenomen. Hieraan konden we drie conclusies verbinden:

1. (technisch) Het is nodig de verteller de keuze te geven tussen één of twee punten. (de moeder)
2. (technisch) Het is nodig om na te gaan hoe ver in het verleden het contact tussen verteller en leerling plaatsvond. (de als eerste betrokken orthopedagoog)
3. (inhoudelijk) Als een verhalendossier wordt bijgehouden voor individuele gevallen, dan kan met de VAS-elementen op een erg efficiënte manier de voortgang in het proces worden gevolgd, als met intervallen de actuele toestand wordt gescoord. Indien nodig kan worden ingezoomd op de achterliggende verhalen.

Thuiszitten: procedures en leren

Wouter en Mithra zitten nu al geruime tijd zonder onderwijs. Als Wouter voor 1 oktober wordt aangenomen heeft hij een jaar achterstand. Voor Mithra liggen de zaken een stuk lastiger. Hier wreekt zich een kenmerk van ons onderwijsbestel. Door het jaarlaagsysteem wordt het erg moeilijk om thuiszitters weer op een school geplaatst te krijgen. Nu kunt u denken "Maar in het speciaal onderwijs wordt het jaarlaagsysteem toch niet gebruikt, daar kunnen ze toch terecht?" Inderdaad, maar in het speciaal onderwijs wordt beslist op basis van zorg. Kun of wil je niet aangeven wat de zorgbehoefte is, dan is er geen toegang. Pas nadat de zorgvraag is geregeld, wordt er te vaak vanaf het laagst denkbare niveau langzaam naar boven gewerkt. Tenminste, als de leerling niet uit het zorgtraject valt. Dit is vreemd als we bedenken dat het kernprobleem het uitvallen uit het onderwijs is en niet het uitvallen uit het gezin of een zorgstructuur. Bovendien heeft de overheid niet voor niets ingezet op passend onderwijs.

Het is vandaar dat we de volgende aanbevelingen doen:

⁷ Terzijde: dat was ook niet de verwachting. Wij staan pas aan het begin van de ontdekking van de mogelijkheden van dit researchprogramma.

Eindverslag De Dunne Lijn - Perspectieven verbinden

Zorg ervoor dat leerlingen die thuis komen te zitten zo snel als mogelijk opgenomen worden in een systeem van gespecialiseerd afstandsonderwijs.⁸ Dit voorkomt dat ze de aansluiting missen. Als deze leerlingen gewone vorderingen maken bij thuisonderwijs, dan hoeft niet een kostbaar apparaat ingezet te worden om de ouders achter de broek te zitten. Ga intussen op zoek naar mogelijkheden om de leerling weer aan het systeem te laten deelnemen, maar zorg ervoor dat binnen de samenwerkingsverbanden, als onderdeel van reguliere scholen, afdelingen worden ingericht voor leerlingen die (tijdelijk) uit het jaarlaagsysteem vallen en/of behoefte hebben aan kleinere groepen omdat hun leren meer begeleiding vergt in een fase van de ontwikkeling.⁹ Zorg er daarbij voor geen internaliserende en externaliserende leerlingen zonder reden met elkaar te combineren zoals nu te doen gebruikelijk in cluster 4. Immers, stille, regelgevoelige leerlingen vallen uit omdat ze kopje ondergaan in de drukke groep. Drukke leerlingen, die zich aan weinig regels houden vallen uit omdat ze de groep en docent te veel last bezorgen. De praktijk om stille leerlingen bij drukke leerlingen te plaatsen is tegen deze achtergrond niet slechts onbegrijpelijk.

Wij begrijpen dat de restricties op thuisonderwijs gehandhaafd worden omdat gevreesd wordt dat iedere ouder maar wat gaat doen. Als er een goed monitoringsysteem wordt opgezet, bijvoorbeeld d.m.v. een KiF-dossier voor elke casus, dan kan de controle worden uitgeoefend die elk systeem nodig heeft. Bovendien ontstaat dan geleidelijk een casuïstiek die eraan bijdraagt dat telkens vroeger signalen worden ontdekt die uitval voorkomen. Intussen wordt zo ook voor de ouders transparant een toegankelijk verslagsysteem gebouwd. Leerplicht, waar thuiszitten het eerst wordt gesignaleerd, speelt van nature een centrale rol, maar moet de ruimte krijgen om, bij gebleken vorderingen bij thuis/afstand-onderwijs, de school aan te spreken op de bekostiging ervan vanaf het moment van thuisblijven.¹⁰ In de periode daarvoor is bekostiging uit algemene middelen wenselijk.

De casuïstiek kan gebruikt worden in het onderwijs zodat aankomend docenten, leerplichtambtenaren, e.a. inzicht krijgen in de problematiek. Bij de casussen zelf kunnen aankomend docenten in het kader van hun scholing stage gaan lopen bij de instellingen die het thuisonderwijs verzorgen. Bij stages op scholen is er weinig gelegenheid inzicht te krijgen in de individuele aspecten van het leren; de groepsdynamiek en de lesvoorbereiding vragen alle aandacht. Door in het kader van een stage één-op-één-begeleiding te verzorgen (thuis of bij kleine groepen waarin individueel onderwijs plaatsvindt) krijgen de studenten inzicht in leerhindernissen opgeworpen door de eigenaardigheden in de informatieverwerking van leerlingen. Soms ook in fouten in de lesmethodes. Fouten die in de moderne digitale middelen tussentijds gerepareerd kunnen worden zodat niet een hele generatie tegen dezelfde onbegrijpelijkheden oploopt.

⁸ Het IVIO heeft hierin ervaring opgedaan in het kader van de *Miep-is-ziek* constructie.

⁹ De afdeling De Monnikskap van het Dominicuscollege te Nijmegen is hiervoor een uitstekend voorbeeld.

¹⁰ Leerplicht zou daarnaast een KiF gestuurde dossiervorming kunnen initiëren en bij taaie problemen een onderwijsconsulent of sparring partner als procesbegeleider kunnen inschakelen.