

Op weg naar positieve verandering

Een eerste verkenning van digitale onderwijsarrangementen en wat deze voor leerlingen mogelijk maken

Oktober 2026

Ton Klein, Pauline van Eck, Anke Suijkerbuijk, Deniz Parlayan (Oberon)

Timon de Boer, Laura Smulders, Niels Groeneveld (Dialogic)

Karen Paardekooper-Lim (O21)

dialogic

O21 adviesbureau onderwijs & digitalisering

Oberon onderzoek | advies

Inhoudsopgave

1 Inleiding ... 3
1.1 Leeswijzer ... 4
2 Achtergrond ... 5
2.1 Subsidieregeling Digitale School ... 5
2.2 Functies en doeldomeinen van onderwijs ... 6
2.3 Eerder onderzoek ... 7
3 Onderzoeksopzet ... 8
3.1 Vraagstelling ... 8
3.2 Backward mapping ... 8
3.3 Casestudies ... 8
4 Casusbeschrijvingen ... 10
4.1 Coalitie Oost-Brabant ... 10
4.2 Coalitie Noord-Holland Noord ... 12
4.3 Coalitie Zeeland ... 16
4.4 Coalitie Zuid-Holland Zuid ... 20
4.5 Agora Underground ... 22
5 Synthese van bevindingen ... 26
Conclusie ... 26
5.1 Synthese volgens backward mapping ... 26
5.1.1 . Positieve veranderingen ... 27
5.1.2 . Onderwijsontwerp en dynamiek ... 28
5.1.3 . Uitgangssituatie ... 30
5.2 Doeldomeinen ... 30
5.3 Samenvattende conclusies ... 31

1 Inleiding

Voor u ligt de opbrengst van een eerste verkenning naar digitale onderwijsarrangementen en wat deze voor leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs mogelijk maken. De rapportage is opgesteld in het kader van het *Actieprogramma Digitale School*, waarin het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en Kennisnet samenwerken om digitaal afstandsonderwijs mogelijk te maken voor leerlingen die (ziek) thuis zitten of dreigen uit te vallen. In de Kamerbrief 'Kaders en uitgangspunten afstandsonderwijs in het reguliere onderwijs' (OCW, 2022) wordt afstandsonderwijs omschreven als 'onderwijs dat online op afstand, zonder fysieke aanwezigheid van een docent in de nabijheid van de student(en) en leerling(en) wordt verzorgd en niet op de school, instelling of praktijklocatie plaatsvindt'. Deze omschrijving is echter gericht op de inzet van afstandsonderwijs in een reguliere situatie. Voor sommige kinderen en jongeren is het echter niet goed mogelijk om onderwijs op een school te volgen. Vormen van digitaal onderwijs en afstandsonderwijs kunnen in die situatie een oplossing bieden.

In de afgelopen decennia is in Nederland ruime ervaring opgedaan met digitaal afstandsonderwijs voor leerlingen die tijdelijk niet naar school kunnen of thuis moeten blijven. De verschillende mogelijkheden van digitaal afstandsonderwijs, bijvoorbeeld voor kinderen en jongeren die niet het volledig (afgesproken) onderwijsprogramma (kunnen) volgen, zijn echter nog weinig in de praktijk verkend.[1] Hoewel de schattingen over het aantal 'thuiszittende' kinderen en jongeren uiteenlopen, moet er rekening mee worden gehouden dat mogelijk 70.000 leerlingen thuiszitten zonder onderwijsprogramma en zonder uitzicht op snelle terugkeer naar de eigen, fysieke school (KBA Nijmegen, 2025).

Een van de onderdelen van het Actieprogramma Digitale School is de subsidieregeling *Digitale School 2024*. Deze regeling is bedoeld om de ontwikkeling van een landelijk dekkend netwerk van scholen die gespecialiseerd zijn in digitaal afstandsonderwijs te stimuleren. Het gaat hierbij om bestaande scholen die, naast hun reguliere onderwijsaanbod, maatwerk op afstand bieden aan een specifieke doelgroep in hun regio. Deze voorzieningen worden aangeduid als 'digitale schoolvoorzieningen' met een aanbod van 'digitale onderwijsarrangementen'. Onder een digitale schoolvoorziening verstaan we een organisatorische structuur op instellingsniveau (school, samenwerkingsverband) om digitaal (afstands)onderwijs mogelijk te maken. Onder een digitaal onderwijsarrangement verstaan we een pedagogisch-didactische en inhoudelijke opzet van een leer- en ontwikkeltraject. Hybride vormen zijn daarbij ook mogelijk. De subsidie kon aangevraagd worden door 'coalities' die een digitale schoolvoorziening wilden opzetten of uitbreiden. Een coalitie is een samenwerking tussen het bevoegd gezag van een school en twee nabijgelegen samenwerkingsverbanden passend onderwijs, eventueel aangevuld met andere partners zoals scholen voor regulier of gespecialiseerd onderwijs, gemeenten of jeugdzorg.

De rapportage bouwt voort op twee tussenrapportages over digitale schoolvoorzieningen die in het najaar van 2025 en het voorjaar van 2026 zijn verschenen. De tussenrapportages zijn gebaseerd op de analyse van de subsidieplannen van de coalities en het volgen van de uitvoering van subsidieactiviteiten. Om na te gaan wat digitale onderwijsarrangementen mogelijk maken voor leerlingen, hebben we in de periode april – augustus 2026 bij een deel van de in totaal zestien coalities gesproken met leerlingen, ouders en professionals. Het gaat om vier coalities (en een initiatief dat voorafgaand aan het actieprogramma veel ervaring heeft opgedaan met digitaal afstandsonderwijs) waarbij digitale onderwijsarrangementen positieve veranderingen bij leerlingen teweeg hebben gebracht. De inzichten die we met deze verkenning hebben verkregen, vormen de basis voor het vervolg van het onderzoek naar de digitale schoolvoorzieningen binnen alle coalities. Dit rapport is daarmee een bouwsteen binnen het bredere praktijkonderzoek dat verder loopt tot en met 2028.

[1] Dit is de definitie die is gekozen in recent onderzoek naar thuiszittende kinderen en jongeren (KBA Nijmegen, 2025. Beter zicht op verzuim). De auteurs gaven aan dat ze geen een passende en dekkende term hebben gevonden, maar dat deze definitie de meeste steun had. Hoewel de term 'thuiszitter' vaak als belastend wordt ervaren, is er nog geen passend alternatief. Voor de leesbaarheid gebruiken we in deze rapportage daarom toch de term 'thuiszitters' en 'thuiszittende. Daarmee bedoelen we de leerlingen die niet het volledig (afgesproken) onderwijsprogramma (kunnen) volgen .

1.1 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk geven we meer informatie over de subsidieregeling, de functies en doeldomeinen van onderwijs en de uitkomsten van eerder onderzoek. Vervolgens zullen we in hoofdstuk 3 de opzet van de verkenning toelichten, waarbij we uitgebreid ingaan op het backward mapping. Hoofdstuk 4 bevat vijf uitgebreide casusbeschrijvingen waarin onder meer de positieve veranderingen bij leerlingen en de invulling van de digitale onderwijsarrangementen binnen enkele coalities aan bod komen. In hoofdstuk 5 sluiten we af met een synthese van de bevindingen.

2 Achtergrond

2.1 Subsidieregeling Digitale School

De subsidie Digitale School 2024 kon aangevraagd worden door 'coalities' die een digitale schoolvoorziening wilden opzetten of uitbreiden. Een coalitie bestaat minimaal uit het bevoegd gezag van een school en twee nabijgelegen samenwerkingsverbanden passend onderwijs en kan worden aangevuld met andere partners zoals scholen voor regulier of gespecialiseerd onderwijs, gemeenten of jeugdzorg. Een samenwerkingsverband mag slechts aan één coalitie deelnemen. Binnen de coalitie treedt de penvoerder op namens het bevoegd gezag van de school. In totaal dienden zestien coalities verdeeld over Nederland een plan van aanpak in voor de inzet van de subsidieregeling Digitale School in hun regio. Gezamenlijk vertegenwoordigen zij het grootste deel van het land, waarbij sommige coalities ook onderling samenwerken. In Figuur 2 is de geografische spreiding van de coalities visueel weergegeven.

Figuur 2. Geografische verdeling van coalities. Bron: Kennisnet



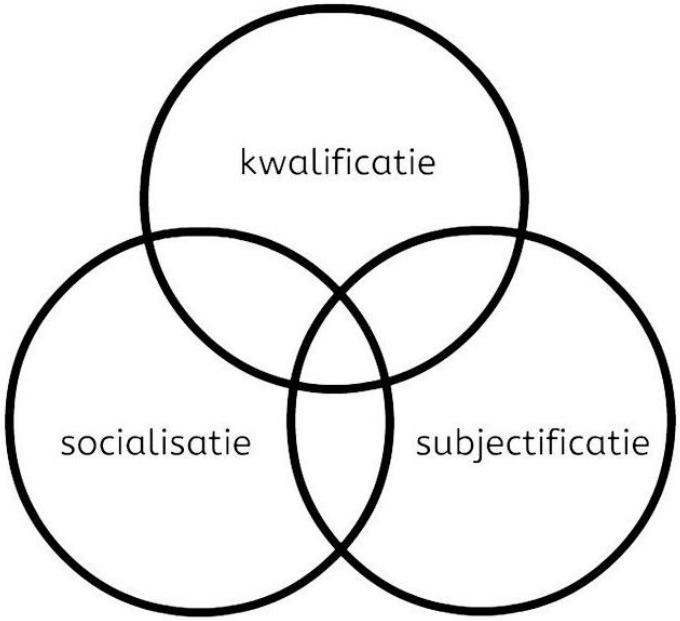
De subsidie kon worden ingezet voor zowel de oprichting als de uitbreiding van een digitale voorziening. De exacte invulling is aan de coalities, mits deze zich richt op vier kernprincipes: (1) les op afstand, (2) deelname aan een groep, (3) perspectief op terugkeer, en (4) maatwerk. Ook hybride vormen zijn daarbij mogelijk. Tussen augustus en september 2024 kregen coalities de gelegenheid om zich te vormen en een subsidieaanvraag in te dienen. In december volgde het besluit over de aanvragen en werd het eerste deel van de subsidie uitgekeerd. Vervolgens zijn

de coalities gestart met het schrijven van een plan van aanpak. De officiële kick-off vond plaats in juni 2025, waarna alle coalities konden beginnen met het uitvoeren van hun aanpak.

2.2 Functies en doeldomeinen van onderwijs

Met de subsidieregeling Digitale School wordt toegewerkt naar een situatie waarin digitaal afstandsonderwijs onderdeel wordt van het reguliere onderwijsaanbod. Dit betekent dat digitaal afstandsonderwijs moet voldoen aan eisen voor regulier onderwijs, zodat ook leerlingen die thuiszitten goed onderwijs krijgen. Om dit te borgen in de plannen van de coalities is het werken aan de drie functies en doeldomeinen van onderwijs - *kwalificatie*, *socialisatie* en *subjectificatie* - opgenomen in de subsidievoorwaarden. Biesta spreekt van *functies* omdat onderwijs in deze drie gebieden opereert. Hij spreekt ook van *doeldomeinen* omdat er in de vormgeving en de uitvoering van onderwijs aandacht voor deze gebieden moet zijn. Het gaat om domeinen (en niet om doelen) omdat in ieder van de domeinen verschillende visies geformuleerd kunnen worden over wat wenselijk is. De drie domeinen staan niet los van elkaar, maar zijn met elkaar verweven: ze vullen elkaar aan en hangen nauw samen (zie Figuur 2). Gezamenlijk geven zij richting aan het onderwijs (Biesta, 2012).

Figuur 3. De drie functies en doeldomeinen van het onderwijs



Kwalificatie gaat over de rol van het onderwijs in het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen (kennen en kunnen). Daarbij gaat het over manieren waarop het onderwijs personen kwalificeert en hen in staat stelt iets te doen, 'de toerusting' die nodig is.

Socialisatie gaat over de manier waarop men leerlingen wegwijs maakt in de wereld en de oriëntatie die hen hierbij geboden wordt. De functie heeft te maken met de manieren waarop leerlingen via onderwijs deel worden van bepaalde sociale, culturele en politieke ordes. Bij algemeen vormend onderwijs gaat het om oriëntatie op het toekomstige leven in de samenleving, wat altijd het persoonlijk leven, het werkleven en het maatschappelijk leven omvat; in het beroepsonderwijs staat hier allereerst oriëntatie op de beroepspraktijk centraal.

Subjectificatie draait om het uitdagen van leerlingen en het aanmoedigen om een volwassen rol in de wereld te willen innemen. Het gaat om het ondersteunen en bevorderen van de 'volwassen zelfstandigheid' (of zelfstandige volwassenheid) van de leerling en student, zodat deze zelf blijft oordelen, kritische vragen blijft stellen en

verantwoordelijkheid wil en kan nemen voor het eigen handelen. Subjectificatie betreft daarmee *"een scala aan persoonlijke kwaliteiten die niet alleen gericht zijn op wie het individu is, maar ook op wat het individu is en hoe het individu is; een kwestie die altijd ook betrekking heeft op de relaties tussen het individu en de ander''* (Biesta, 2011). Biesta stelt dat kwalificatie en socialisatie ten dienste staan van subjectificatie. Dit is het principe van het 'flipped curriculum' (Biesta, 2018).

2.3 Eerder onderzoek

Begin 2024 is door Oberon, Dialogic en Serendips een onderzoek naar de toepasbaarheid van (digitaal) afstandsonderwijs voor (dreigend) thuiszittende kinderen en jongeren verschenen. Het onderzoek heeft de vorm van een literatuurstudie en geeft inzicht in wat er bekend is over de inzet, randvoorwaarden en opbrengsten van digitaal afstandsonderwijs voor (dreigend) thuiszittende kinderen en jongeren. Hieruit blijkt dat niet alle leerlingen in gelijke mate van digitaal afstandsonderwijs profiteren. De meeste leerlingen leren bij afstandsonderwijs zelfs minder dan bij regulier onderwijs op school. Een uitzondering hierop zijn (groepen) leerlingen met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften die zich op hun school minder goed voelen. Het gaat bijvoorbeeld om leerlingen met kenmerken van (meer- en hoog) begaafdheid, leerproblemen, gedragsproblemen en/of prikkelgevoeligheid die voor verschillende ontwikkelingsgebieden meer baat lijken te hebben bij afstandsonderwijs dan onderwijs op school (zie ook Bakx et al., 2020).

Voor leerlingen die gedeeltelijk of helemaal niet meer naar school gaan, zou digitaal afstandsonderwijs dus een (tijdelijke) oplossing kunnen zijn. Tegelijkertijd is er nog veel onbekend over wanneer en voor wie digitaal afstandsonderwijs nieuwe mogelijkheden zou kunnen bieden. Uit het onderzoek naar de toepasbaarheid van onderwijs op afstand blijkt dat er geen aanwijzingen zijn voor één aanpak die 'het beste werkt' voor thuiszittende kinderen en jongeren. Daarvoor zijn de kenmerken en behoeften van deze groep te divers. Ook zijn er maar weinig initiatieven met een 'curatieve' inzet van digitaal afstandsonderwijs voor kinderen en jongeren die niet het volledig (afgesproken) onderwijsprogramma (kunnen) volgen. Om beter zicht te krijgen op de mate waarin de verschillende aanpakken voor digitaal afstandsonderwijs doeltreffend zijn in de ondersteuning van deze kinderen en jongeren, is een van de aanbevelingen uit het onderzoek naar de toepasbaarheid van onderwijs op afstand om praktijkinitiatieven op dit gebied te flankeren met opbrengstgericht onderzoek. Op die manier kunnen scholen, samenwerkingsverbanden en onderzoekers in samenwerking bijdragen aan verdere kennisontwikkeling over digitaal afstandsonderwijs voor deze doelgroep.

Binnen de subsidieregeling Digitaal School zijn de zestien coalities, na goedkeuring van hun subsidieaanvraag, begonnen met het uitvoeren van hun plannen. In de twee tussenrapportages van Oberon, Dialogic en O21 (najaar 2025, voorjaar 2026) over deze coalities is in detail te lezen hoe zij dat hebben gedaan. Een van de bevindingen is dat de meeste coalities zich nog in de pilotfase bevinden, wat betekent dat ze nog aan het experimenteren zijn met hun aanpak bij, in de meeste gevallen, de eerste leerlingen. Hierdoor was een grootschalig (deels kwantitatief) onderzoek naar veranderingen die digitaal afstandsonderwijs teweeg kan brengen bij leerlingen nog niet zinvol. Daarom is gekozen voor een exploratief onderzoek in de vorm van backward mapping, een analysemethode met als uitgangspunt de gerealiseerde uitkomsten in de praktijk (meer hierover in Hoofdstuk 3). In dit rapport leest u de uitkomsten van dit exploratieve onderzoek.

3 Onderzoeksopzet

3.1 Vraagstelling

In het bredere onderzoek naar de digitale schoolvoorzieningen binnen de zestien coalities kijken we naar de manier waarop de context, inhoud en uitvoering van digitale onderwijsarrangementen van betekenis zijn voor thuiszittende kinderen en jongeren. De onderzoeksvraag behorende bij de eerste verkenning formuleren we als volgt:

Hoe kan deelname aan een digitale schoolvoorziening bijdragen aan een betekenisvolle, positieve verandering bij leerlingen die niet het volledig (afgesproken) onderwijsprogramma (kunnen) volgen?

Om deze vraag te beantwoorden zijn we (een-op-een) in gesprek gegaan met leerlingen die hebben deelgenomen aan een digitale schoolvoorziening, hun ouders en betrokken leraren en mentoren. In deze gesprekken keken we samen terug op de situatie voor deelname aan de digitale schoolvoorziening en bespraken we hoe de digitale onderwijsarrangementen bijdragen of hebben bijgedragen aan positieve ontwikkeling bij leerlingen die eerder niet of nauwelijks meer aan onderwijs konden deelnemen. Deze manier van 'terug redeneren' wordt ook wel *backward mapping* genoemd. We lichten deze methode hieronder nader toe.

3.2 Backward mapping

Het backward mapping is een analysemethode die in onderzoek, beleidsontwikkeling of onderwijsontwerp kan worden ingezet om vanuit het uiteindelijke doel 'achterwaarts terug te redeneren' naar voorgaande stappen en interventies (Wiggings et al., 1998). Het uitgangspunt wordt gevormd door de gerealiseerde uitkomsten in de praktijk. Vanuit die uitkomsten wordt systematisch teruggeredeneerd naar wat daaraan heeft bijgedragen (Elmore, 1979). Het uitgangspunt is de vraag: 'hoe is dit resultaat tot stand gekomen?' en niet: 'is dit resultaat bereikt zoals gepland?' Daarbij is de aandacht niet alleen gericht op wat er is gedaan, maar ook op waarom en onder welke omstandigheden (Shaw et al., 2018).

Backward mapping leent zich goed voor situaties waarin de relatie tussen interventie en uitkomst complex is (Beutel, Tangen & Carrington, 2023). In het kader van het onderzoek naar de Digitale School gebruiken we het backward mapping om na te gaan hoe een 'bepaalde opbrengst tot stand is gekomen'. We gaan na hoe deelname aan een vorm van digitaal afstandsonderwijs heeft geleid tot of heeft bijgedragen aan uitkomsten bij leerlingen die hier baat bij hebben. Het startpunt is de leerling. Wat is er bereikt en (hoe) heeft de vormgeving en uitvoering van het onderwijs (gericht op kwalificatie, socialisatie en subjectificatie) een rol gespeeld? Het doel hiervan is enerzijds een antwoord te geven op vragen rond de meerwaarde van digitale schoolvoorzieningen voor leerlingen die niet (meer) naar school gaan, en anderzijds een basis te leggen voor een instrument waarmee onderzoek op grotere schaal - binnen alle coalities die gebruik maken van de subsidie Digitale School - kan plaatsvinden.

3.3 Casestudies

Op basis van het backward mapping en aan de hand van gesprekken (in de periode april – augustus 2026) met leerlingen, ouders en professionals (begeleiders) hebben we voor zeven leerlingen in kaart gebracht hoe zij de digitale schoolvoorziening (hebben) ervaren en wat dit voor hen mogelijk maakt. Daarnaast hebben we een korte beschrijving van de betreffende coalitie in elke casebeschrijving opgenomen.

Voor de selectie van leerlingen hebben we koploperregio's benaderd. Dit zijn coalities waarbinnen al ervaring is opgedaan met digitale onderwijsarrangementen en waar al leerlingen een positieve verandering hebben doorgemaakt. We hebben met leerlingen, ouders en professionals gesproken binnen de coalities Oost-Brabant, Noord-Holland Noord, Zeeland en Zuid-Holland Zuid. Hiernaast hebben we vanuit Agora Underground met een leerling en een professional gesproken. Agora Underground is onderdeel geweest van de Coalitie Oost-Brabant,

maar maakt geen onderdeel meer uit van het Actieprogramma Digitale School. Agora Underground is opgenomen in dit onderzoek omdat het een van de eerste initiatieven van afstandsonderwijs in Nederland betreft. Het is daarmee geen coalitie binnen de subsidieregeling, maar een initiatief dat al voorafgaand aan het actieprogramma ervaring heeft opgedaan met digitaal afstandsonderwijs.

In de gesprekken hebben we gevraagd naar de uitgangssituatie van de leerling voor deelname aan de digitale schoolvoorziening, de veranderingen sinds of na deelname, het onderwijsontwerp en de dynamiek (uitgesplitst per doeldomein) en de toekomst. Dynamiek verwijst hier naar de manier waarop het onderwijsontwerp in de praktijk tot werking komt: dus niet alleen uit *welke* onderdelen het onderwijsontwerp bestaat, maar vooral *hoe* deze onderdelen op elkaar inwerken en samen een positieve verandering bij de leerling in gang zetten. Daarnaast hebben we gesproken over het 'nulscenario': hoe zou de situatie van de leerling eruitzien als hij of zij niet had kunnen deelnemen aan het digitale onderwijsarrangement?

In totaal zijn er zeven casestudies uitgevoerd, elk gericht op een leerling die een positieve verandering heeft doorgemaakt tijdens deelname aan een digitaal onderwijsarrangement binnen een coalitie. Daarnaast hebben we een beknopte analyse uitgevoerd van beschikbare documenten, zoals het ontwikkelingsperspectiefplan (OPP) van de leerling, en interviews en documenten van aanpalend onderzoek naar de coalities. Het niet (meer) deel kunnen nemen aan onderwijs heeft vaak een complexe achtergrond waarin veel factoren een rol spelen. Om enig onderscheid te maken hebben we binnen de casestudies rekening gehouden met omstandigheden waarin een fysieke oorzaak op de voorgrond een rol speelt en met omstandigheden waarin het mentaal welbevinden van de leerlingen een grote rol speelt. Per casus werd onderzocht welke factoren en activiteiten hebben geleid tot een positieve verandering bij de leerling. Ook werd gekeken naar de manier waarop in de vorm en de uitvoering van het digitale onderwijsarrangement invulling is gegeven aan de drie eerder genoemde doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.

Er is een beperkt aantal casestudies uitgevoerd. De selectie binnen deze cases bestaat uit leerlingen in de voortgezet onderwijs-leeftijd (er zijn op het moment van onderzoek nog weinig initiatieven in het primair onderwijs die digitale onderwijsarrangementen aanbieden waaraan leerlingen al hebben deelgenomen). Dit betekent dat de bevindingen die we in deze rapportage presenteren niet te generaliseren zijn naar alle leerlingen die deelnemen aan een digitale schoolvoorziening.

4 Casusbeschrijvingen

In dit hoofdstuk schetsen we op basis van de gesprekken met leerlingen, ouders en professionals in zeven casusbeschrijvingen de uitgangssituatie van de leerling, de positieve veranderingen, het onderwijsontwerp en de dynamiek van het digitale onderwijsarrangement, en het 'nulscenario': hoe zou de situatie van de leerling eruitzien als de leerling niet had deelgenomen aan het digitale onderwijsarrangement?

4.1 Coalitie Oost-Brabant

Binnen de coalitie Oost-Brabant is er brede expertise aanwezig op het gebied van digitaal afstandsonderwijs en de begeleiding van kinderen en jongeren die niet het volledige (afgesproken) onderwijsprogramma (kunnen) volgen. Er zijn diverse partijen betrokken bij de coalitie, die vooral ervaring hebben met het gespecialiseerd onderwijs.

De aanpak van de coalitie is volledig gericht op maatwerk. Allereerst wordt in kaart gebracht wat er speelt bij de leerling, bij voorkeur tijdens een huisbezoek. Op basis van de uitkomsten wordt een persoonlijk plan opgesteld. Elke leerling volgt vervolgens een individueel leerprogramma, afgestemd op persoonlijke behoeften, mogelijkheden en ambities. Iedere zes tot acht weken is er een evaluatiemoment door middel van een huisbezoek. Er wordt momenteel geen gebruik gemaakt van één digitaal middel, maar vooral Teams wordt gebruikt. De 'digitale docent' fungeert als primair aanspreekpunt.

In veel gevallen is er daarnaast al jeugdhulp betrokken, die zich vooral richt op de individuele situatie. Het (afstands)onderwijs sluit hierbij aan, met regelmatige overlegmomenten tussen de digitale schoolvoorziening en jeugdhulp. Daarnaast wordt een ingroeiplan opgesteld, waarmee leerlingen stapsgewijs kunnen terugkeren naar het reguliere onderwijs.

De coalitie onderzoekt momenteel hoe onderlinge ontmoeting en gezamenlijke activiteiten tussen leerlingen binnen de Digitale School kunnen worden vormgegeven. Dit is nog geen onderdeel van het bestaande digitale aanbod. Daarnaast is het versterken van socialisatie een belangrijk ontwikkeldoel binnen de huidige aanpak.

Leerling R1
Uitgangssituatie
[Leerling R1] is 19 jaar en volgde twee jaar onderwijs bij de digitale schoolvoorziening. [Leerling R1] begon in havo/vwo 1, ging daarna naar havo 2 en vervolgens naar vmbo-t. Bij de digitale schoolvoorziening is [Leerling R1] haar vmbo-t-traject aan het afronden. Voor de digitale schoolvoorziening heeft [Leerling R1] een periode thuisgezeten waarin zij alleen naar school ging om toetsen te maken. In de situatie van de leerling speelde dat [Leerling R1] ontevreden was over haar zelfbeeld, faalangst had en niet naar school durfde. Daarbij speelde vooral het sociale aspect een rol: zij durfde niet meer naar buiten en raakte geïsoleerd van haar omgeving. Zij pakt thuis al veel zelfstandig op omdat ze vaak alleen thuis is. Haar moeder is daarnaast erg betrokken. Naast de digitale schoolvoorziening heeft [Leerling R1] externe thuisbegeleiding, die haar helpt bij spannende activiteiten zoals boodschappen doen en reizen met de bus.
Positieve verandering

Leerling en leraar noemden in totaal 11 positieve veranderingen die [Leerling R1] heeft doorgemaakt sinds haar deelname aan de digitale schoolvoorziening.

De belangrijkste positieve verandering van [Leerling R1] die werd genoemd door de leerling zelf is dat zij **onderwijs kon blijven volgen** terwijl fysiek onderwijs door haar angst nog niet passend was. Leerling en leraar geven beiden aan dat door de digitale schoolvoorziening zij daadwerkelijk **aan leren toe kwam**. In een reguliere klas zou zij te veel bezig zijn geweest met het sociale aspect. Zo benoemde zowel leerling als leraar als positieve verandering dat [Leerling R1] **voldoendes haalt** voor haar vakken en **fysiek heeft deelgenomen aan examenmomenten en bijeenkomsten** op externe locaties. Deze fysieke examenmomenten dragen volgens de leerling bij aan het behalen van haar diploma, mede omdat andere leerlingen haar ook de lesstof konden uitleggen. Leraar geeft aan dat [Leerling R1] haar vmbo-t-traject in etappes afrondt, met de verwachting dat zij haar **diploma behaalt**. Ondersteuning vanuit haar externe begeleiding buiten de digitale schoolvoorziening was hierbij niet voldoende geweest volgens de leraar.

Zowel leerling als leraar benoemt dat [Leerling R1] **meer zelfvertrouwen** heeft ontwikkeld. Ze heeft geleerd om vragen te stellen wanneer zij iets niet weet, durft beter aan te geven waar ze tegenaan loopt en is sterker geworden in het aangeven van haar grenzen, bijvoorbeeld bij stress. Ook heeft ze meer zelfvertrouwen gekregen in het leren van lesstof.

De leerling geeft daarnaast als positieve verandering aan dat zij **meer inzicht in haar eigen sociale behoeften** heeft gekregen. Zij ontdekte dat ze socialer is dan ze dacht. Ook gaf de leraar aan dat haar **angst in sociaal contact is verminderd**. [Leerling R1] durft de deur weer uit en doet meer sociale contacten op.

Verder benoemt zowel leerling als leraar dat [Leerling R1] **zelfstandiger** is geworden. Ze heeft geleerd actiever deel te nemen aan gesprekken tijdens huisbezoeken en neemt meer initiatief. Twee jaar geleden was dat nog niet denkbaar. Waar eerst vooral haar ouders aan het woord waren tijdens huisbezoeken, nam [Leerling R1] later zelf het gesprek over. De leerling benoemt dat zij open dagen heeft bezocht en zich heeft **ingeschreven voor een mbo vervolgopleiding**. Ze geeft aan bewust te hebben gekozen voor een vervolgopleiding waar begeleiding of een vertrouwenspersoon beschikbaar is, waarbij zij sterk is gegroeid in het maken van eigen keuzes volgens haar leraar.

Tot slot geeft [Leerling R1] aan dat zij **meer motivatie richting school en toekomst** heeft. Zij kreeg meer zin om naar school te gaan, deed dit schooljaar haar best en kijkt met meer motivatie naar de vervolgstap in regulier onderwijs.

Onderwijsontwerp en dynamiek

Leerling en leraar noemden in totaal 4 activiteiten binnen de digitale schoolvoorziening die bijdragen aan de positieve veranderingen.

- Zo benoemt zowel leraar als leerling dat [Leerling R1] twee keer per week **digitaal les** had van ongeveer een uur, en de rest van de week zelfstandig werkte aan huiswerk en volgde ze het curriculum van het reguliere onderwijs. De afwezigheid van sociale druk in reguliere lessen hielp haar zich op schoolwerk te richten. Tijdens deze digitale lessen was er ruimte om te bespreken hoe het ging, waar ze hulp bij nodig had en maakte ze toetsen. Ze werkte met een dagplanning die zij samen met de leerkracht maakte.
- Deze **vaste een-op-een momenten** met haar leerkracht droegen bij aan het durven vragen stellen. Ze had één vertrouwd aanspreekpunt waardoor zij zich gezien en gehoord voelde. Binnen de digitale voorziening lag de nadruk vooral op individuele begeleiding en leren op afstand. Daardoor gaf de leerling aan dat zij merkte dat zij, in contact met mensen buiten haar vertrouwde omgeving, sociale contacten had gemist. Dit hielp haar ontdekken dat zij socialer is dan ze zelf dacht.

- De leraar benoemt dat eens in de zes weken er een **huisbezoek** plaats vond, waarbij [Leerling R1] heeft geleerd actiever deel te nemen aan gesprekken in een vertrouwde setting.
- Daarnaast benoemt de leraar dat [Leerling R1] ongeveer een keer per maand **fysiek naar school** ging. Dit (fysieke) contact met haar leraar en school draagt bij aan haar zelfstandigheid, het opbouwen van sociale contacten en voorbereiding op terugkeer richting regulier onderwijs. De komende zes maanden blijft er sprake van (minimale) nazorg met korte lijnen met haar leerkracht.

Daarnaast droegen in totaal 2 activiteiten die buiten de digitale schoolvoorziening plaatsvonden ook bij aan haar positieve veranderingen.

- Zo benoemde zowel leraar als leerling dat [Leerling R1] **externe thuisbegeleiding** had die haar hielp bij spannende activiteiten zoals boodschappen doen, reizen met de bus en de kennismaking bij haar stage. [Leerling R1] kwam ongeveer een keer in de maand fysiek naar school onder begeleiding van haar externe thuisbegeleiding. Dit droeg bij aan sociale zelfredzaamheid en het verminderen van haar angst in sociaal contact. Volgens de leraar was ondersteuning vanuit de externe begeleiding alleen niet voldoende geweest, omdat [Leerling R1] ook vertrouwen in zichzelf en in haar theoretische niveau nodig had.
- De **stage** die ze volgde bij een kleinschalige onderneming vormde een doorbraak volgens de leraar. [Leerling R1] ging na de begeleide kennismaking zelfstandig naar stage, legde zelf contacten, belde zelf mensen en durfde initiatief te nemen. De stage droeg daarmee bij aan zelfstandigheid en inzicht in haar sociale behoeften.

Nulscenario

Als [Leerling R1] niet had deelgenomen aan de digitale schoolvoorziening, had het volgens de leerling waarschijnlijk langer geduurd voordat zij weer op haar huidige onderwijsniveau was gekomen. Zowel de leerling als de leraar geeft aan dat zij zonder de digitale voorziening thuis zou hebben gezeten en geen onderwijs zou hebben gevolgd. De leraar geeft aan dat reguliere ondersteuning te beperkt zou zijn geweest. In regulier onderwijs zou zij wisselende contacten hebben gehad en sneller buiten beeld zijn geraakt.

4.2 Coalitie Noord-Holland Noord

De aanpak van de coalitie Noord-Holland Noord is gericht op leerlingen bij wie terugkeer naar regulier fysiek onderwijs wenselijk is, of bij wie uitval dreigt. De aanpak richt zich op het stapsgewijs versterken van sociale en cognitieve vaardigheden die daarvoor nodig zijn.

De coalitie Noord-Holland Noord ontwikkelt een voorziening waarin leerlingen via een digitale leeromgeving kunnen deelnemen aan onderwijs. Daarnaast biedt de voorziening de mogelijkheid om elkaar fysiek te ontmoeten op een locatie buiten het schoolgebouw om deelnemers tegemoet te komen. De coalitie start met een fysieke locatie in Hoorn. Daarmee wil zij het netwerk lokaal organiseren en leerlingen stimuleren om buitenshuis naar een leerplek te gaan. De eerste groep leerlingen komt bij voorkeur uit de directe omgeving, in lijn met de thuisnabij-gedachte. Als de eerste locatie goed functioneert, wil de coalitie uitbreiden naar een tweede en derde locatie. Waar deze locaties komen, is nog niet vastgesteld; bij de keuze wordt rekening gehouden met de geografische ligging in de regio. De coalitie kiest daarbij voor een stapsgewijze opbouw, waarbij eerst wordt ingezet op kwaliteit voordat het aantal locaties wordt uitgebreid. De digitale basis wordt ingericht in Teams, met een dagstart om 9.00 uur en een dagafsluiting om 14.45 uur. Tussen deze momenten werken leerlingen in de digitale of fysieke leeromgeving. Iedere leerling wordt gekoppeld aan een coach, die de leerling begeleidt en individuele coachgesprekken voert.

Leerling R14

Uitgangssituatie

[Leerling R14] is 15 jaar en startte in februari 2026 bij de digitale schoolvoorziening. Voor zij begon bij de digitale schoolvoorziening zat zij in het derde leerjaar van de vmbo-gl. Vanaf november 2025 zat zij drie maanden thuis.

In de situatie van [Leerling R14] speelde dat zij lichamelijk ziek was door een ijzertekort en een vitamine D-tekort en weinig energie had. Daarnaast speelde een verleden met pestgedrag mee. De ondersteuningsbehoefte van [Leerling R14] lag bij het herstellen en bewaken van haar energieniveau, het versterken van haar zelfvertrouwen en sociale weerbaarheid en het verkrijgen van perspectief op uitstroom naar vervolgonderwijs. Naast de digitale schoolvoorziening heeft ze wekelijks therapie, waaronder EMDR, voor het verwerken van nare ervaringen en haar pestverleden. Daarnaast vonden huisartsbezoeken, bloedonderzoek en behandeling met medicatie plaats voor het op peil brengen van haar energie.

Positieve verandering

Leerling en ouders noemden in totaal 6 positieve veranderingen die [Leerling R14] heeft doorgemaakt sinds deelname aan de digitale schoolvoorziening.

De belangrijkste positieve verandering volgens de leerling en ouders is dat [Leerling R14] een **hogere belastbaarheid** heeft gekregen. Zij kon onderwijs blijven volgen op een manier die aansloot bij haar energieniveau. Daarbij hielp de flexibele planning om per dag te kijken wat haalbaar was en overbelasting te voorkomen. Zij voelde zich beter en een vast ritme met een duidelijke dagstart en -afsluiting hielp om balans te vinden tussen uitdaging en ontspanning. De digitale schoolvoorziening speelde hierin een positieve rol, omdat zij weer bezig kon zijn met dingen die zij leuk vond.

Volgens haar ouders kwam haar **motivatie terug** voor school en de toekomst door de goede klik met haar coach en de flexibele invulling van het onderwijs. Zij zagen een meisje dat uitgeput was snel opklimmen tot een meisje dat weer zin kreeg in het leven en in school. Waar zij in het regulier onderwijs tegenzin had, vertelde zij tijdens deelname aan de digitale schoolvoorziening enthousiast over wat zij die dag had gedaan. Dat bracht haar in een ‘positieve flow’. Omdat ze weer invulling had van haar dag verveelde ze zich minder.

Ook benoemen zowel leerling als ouders dat [Leerling R14] daarnaast **meer zelfvertrouwen en sociale weerbaarheid** ontwikkelde. De digitale schoolvoorziening gaf haar ruimte om grenzen aan te geven. Zo vond ze de fysieke bijeenkomsten met leeftijdsgenoten aanvankelijk spannend. Maar door afspraken te maken met haar coach, bijvoorbeeld over waar zij zich kon terugtrekken, werd de stap kleiner. Het contact met leerlingen in vergelijkbare situaties voelde voor haar herkenbaar en veilig.

Daarnaast noemt de leerling dat zij **zelfstandiger** is geworden. Zij heeft meer ritme in haar dag en heeft geleerd om beter te plannen. Door samen met haar coach aan een weekplanning te werken, kon zij haar activiteiten beter organiseren en zich daaraan houden. Ze heeft ook zelfstandig leren keuzes maken over haar vervolgopleiding. Zo noemt de leerling dat zij kan **starten met een mbo vervolgopleiding**. Ze heeft bewust voor deze vervolgopleiding gekozen omdat zij hier extra begeleiding en extra vakken krijgt, zoals sociale weerbaarheid. Ze wist van tevoren al welke vervolgopleiding ze wilde doen, maar dat beeld werd duidelijker doordat ze hierover met haar coach in gesprek ging. Daardoor kon ze deze stap bovendien een jaar sneller zetten dan anders het geval zou zijn geweest.

Onderwijsontwerp en dynamiek

Leerling en ouders noemden in totaal 5 activiteiten binnen de digitale schoolvoorziening die bijdragen aan de positieve veranderingen.

- Zowel leerling als ouders benoemen dat [leerling R14] dagelijks een **digitale dagstart en -afsluiting** met alle leerlingen en coaches had. Tijdens de dagstart kwamen wisselende onderwerpen, quizzen en presentaties aan bod. Doordat antwoorden niet als goed of fout werden benaderd, ervoer [Leerling R14] minder onderlinge vergelijking dan in haar reguliere klas. Dit hielp haar om balans te vinden tussen uitdaging en ontspanning en droeg bij aan het op peil krijgen van haar energieniveau.
- De leerling benoemt dat zij op maandag en woensdag digitaal een **een-op-een coachgesprek** van een uur had. Hierin werkte ze met een doelenschema en maakte ze samen met haar coach een weekplanning. De coach toonde volgens de ouders oprechte interesse, vroeg hoe het met haar ging en hielp haar verder. De vaste een-op-een begeleiding en de mogelijkheid om de coach bij vragen te bellen, droegen bij aan vertrouwen, motivatie en het aangeven van grenzen. Het leren plannen droeg bij aan haar zelfstandigheid.
- Zowel ouders als leerling benoemen dat aan de start van de digitale schoolvoorziening een **huisbezoek** plaatsvond. Dit huisbezoek droeg bij aan de persoonlijke benadering.
- [Leerling R14] benoemt dat zij deelnam aan **fysieke bijeenkomsten** (één keer per week) met gezamenlijke activiteiten en kennismaking met leeftijdsgenoten. Volgens de leerling voelde dit meer als een reguliere school. Vooraf werden afspraken gemaakt over een plek om zich terug te kunnen trekken als het te veel werd. De leerling geeft aan dat ze deze fysieke bijeenkomsten erg waardevol vond binnen de digitale schoolvoorziening omdat deze bijdroegen aan haar sociale weerbaarheid, meer verbondenheid en het opbouwen van sociale contacten.
- Daarnaast benoemt de leerling dat de **flexibele planning** en afstemming op haar energieniveau bijdroegen aan haar hogere belastbaarheid. Op vermoeide dagen kon zij haar grenzen aangeven en werd samen gekeken welke activiteiten passend waren; op betere dagen kon zij extra activiteiten oppakken. Zij werkte in haar schoolboeken vanuit het regulier onderwijs en kon zelf bepalen waaraan zij werkte.

Daarnaast droegen in totaal 3 activiteiten die buiten de digitale schoolvoorziening plaatsvonden ook bij aan haar positieve veranderingen.

- Zo benoemen de ouders dat [Leerling R14] **medische begeleiding** had. Deze medische begeleiding bestond uit meerdere huisartsenbezoeken, bloedonderzoek en medicatie voor het op peil brengen van haar energieniveau. Dit droeg bij aan haar herstel, haar hogere belastbaarheid en zorgde ervoor dat zij zich beter voelde.
- Daarnaast benoemen de ouders dat [Leerling R14] **therapie** heeft gehad, met wekelijks een gesprek van een uur. EMDR, een traumabehandeling, heeft geholpen bij het verwerken van nare ervaringen en haar pestverleden. Dit droeg bij aan sociale weerbaarheid.
- De ouders benoemen dat in **samenwerking met de gemeente, de leerplichtambtenaar en de digitale schoolvoorziening** is gekeken naar een oplossing voor een vervolgopleiding voor [Leerling R14]. [Leerling R14] mocht, in verband met haar leeftijd, alleen met hoge uitzondering starten in een mbo Entree opleiding door deze nauwe afstemming met de gemeente.

Nulscenario

Als [Leerling R14] niet had deelgenomen aan de digitale schoolvoorziening, was zij volgens haar ouders niet naar school gegaan en had zij het schooljaar moeten overdoen. Het alternatief om de achterstand van de resterende maanden in te halen zou dagelijkse fysieke aanwezigheid hebben gevraagd. Door haar lage energieniveau, de reistijd en de sociale belasting van de reguliere klas was dit naar verwachting niet haalbaar geweest. Zij had haar onderwijsdoelen dan waarschijnlijk slechts gedeeltelijk kunnen behalen.

Leerling R15

Uitgangssituatie

[Leerling R15] is 16 jaar en viel rond januari in mavo 2 uit in het reguliere onderwijs, omdat haar fysieke veiligheid daar niet kon worden gegarandeerd. Zij startte anderhalf jaar later aan de digitale schoolvoorziening.

In de situatie van [Leerling R15] speelde dat dat zij tegen een burn-out aan zat en zij erg vermoeid was. De ondersteuningsbehoefte van [Leerling R15] lag bij het herstellen van haar energieniveau en het verkrijgen van perspectief op uitstroom met een mavodiploma of doorstroom naar een mbo-opleiding. Naast de digitale schoolvoorziening vonden huisartsbezoeken en bloedonderzoek plaats. Er is geen verdere medische behandeling ingezet voor het herstellen van haar energieniveau. Een ontwikkeling in haar thuissituatie was dat zij verhuisde naar een ander dorp waar zij nieuwe vriendschappen had opgebouwd bij de voetbalclub en daarna weer is terugverhuisd.

Positieve verandering

Leerling en ouder noemden in totaal 5 positieve veranderingen die [Leerling R15] heeft doorgemaakt sinds deelname aan de digitale schoolvoorziening.

De belangrijkste positieve verandering is dat [Leerling R15] een **hogere belastbaarheid** heeft gekregen. De ouder beschreef haar als een 'zielig vogeltje' dat rond half twee uit bed kwam en rond half drie weer naar bed ging. In eerste instantie ging het niet om school, maar vooral om de vraag waar zij weer energie uit kon halen. Voor de start van de digitale schoolvoorziening had zij al wat energie teruggekregen door o.a. stage en haar lidmaatschap bij een voetbalclub. Samen met de digitale schoolvoorziening gaf dit haar ritme en structuur.

De leerling geeft aan dat zij **meer motivatie voor school** heeft gekregen. Zij is inmiddels een 'enthousiaste student' geworden. Zij geeft aan dat zij achteraf meer schoolwerk had aangekund omdat haar belastbaarheid dit toeliet. Ook benoemt de ouder dat [Leerling R15] aantoonbaar is **gegroeid in haar niveau** voor schoolvakken als rekenen, Engels en Nederlands. Voor de start van de digitale schoolvoorziening maakte de leerling een instaptoets; ook bij de inschrijving voor de vervolgopleiding moest zij een instaptoets maken. Hierin was te zien dat zij vooruitgang had geboekt.

Daarnaast benoemt de ouder dat [Leerling R15] **meer zelfvertrouwen** heeft gekregen: 'zij is nu meer een jonge puber van 16 jaar, met vrienden en gezelligheid om zich heen'. Dit was een half jaar geleden nog niet zo. De ouder geeft aan dat haar stage hier ook een grote rol in heeft gespeeld. De stage leverde positieve feedback op.

Tot slot benoemen zowel ouder als leerling dat zij is **gestart met een mbo 4 vervolgopleiding**. Verschillende opties zijn verkend, maar de huidige opleiding is het meest passend voor haar situatie. [Leerling R15] heeft daarvoor een studiekeuzedag in Utrecht bezocht. De ouder geeft aan dat het prettig is dat de digitale schoolvoorziening het gesprek met de vervolgopleiding kon voeren. Deze vervolgopleiding denkt mee over de mogelijkheid om het onderwijs anders te volgen en houdt rekening met haar belastbaarheid.

Onderwijsontwerp en dynamiek

Leerling en ouder noemden in totaal 5 activiteiten binnen de digitale schoolvoorziening die bijdragen aan de positieve veranderingen.

- Zowel leerling als ouder benoemen dat [leerling R15] dagelijks een **digitale dagstart en -afsluiting** met alle leerlingen en coaches had. Tussen de dagstart en -afsluiting werkte zij zelfstandig aan school. Dit bracht ritme en droeg bij aan haar hogere belastbaarheid.
- De leerling benoemt dat zij **een-op-een begeleiding van een vaste coach** kreeg. Op maandag kwam de coach een uur op **huisbezoek** en op donderdag kreeg zij een uur online les. De lessen richtten zich vooral op de hoofdvakken, zoals Nederlands, rekenen en maatschappijleer, met als doel de doorstroom naar het mbo te vergemakkelijken. [Leerling R15] geeft aan dat de coaching heeft bijgedragen aan haar motivatie voor school en haar vooruitgang in niveau van schoolvakken. Zowel

leerling als ouder geeft aan dat zonder de huisbezoeken het contact met de coach waarschijnlijk minder goed zou zijn geweest.
- Ook benoemt zowel ouder als leerling dat de **flexibele planning** en afstemming op haar energieniveau bijdroegen aan haar hogere belastbaarheid. Zo was er op stagedagen geen dagstart en -afsluiting en op vrijdag waren er geen onderwijsactiviteiten omdat zij een rustdag nodig had.
- De leerling geeft aan dat zij de wekelijkse **fysieke bijeenkomsten** op donderdag twee keer heeft meegemaakt omdat deze later zijn ingevoerd. Zij sprak haar leeftijdsgenoten verder nauwelijks en had ook geen sterke behoefte aan contact met andere leerlingen.

Daarnaast droegen in totaal 2 activiteiten die buiten de digitale schoolvoorziening plaatsvonden ook bij aan haar positieve veranderingen.
- De leerling benoemt dat zij op dinsdag en woensdag **stage** liep op de basisschool in groep 1 en 2. Deze stage was vanuit een transitiecoach geregeld vóór de start van de digitale schoolvoorziening. De stage bracht volgens [leerling R15] ritme, werkervaring en positieve feedback. Volgens de ouder was de stage een eerste stap die bijdroeg aan haar hogere belastbaarheid: de digitale schoolvoorziening bouwde hier als tweede stap op voort. De stage was volgens de ouder een belangrijke factor in haar ontwikkeling.
- Zowel leerling als ouder benoemt dat [Leerling R15] **lid werd van de voetbalclub** in het nieuwe dorp na de verhuizing en zij nieuwe vrienden leerde kennen. Hierdoor kwam haar sociale ontwikkeling weer op gang, kreeg zij meer zelfvertrouwen en deed zij sociale vaardigheden op die haar helpen in nieuwe situaties.

Nulscenario

Als [Leerling R15] niet had deelgenomen aan de digitale schoolvoorziening, was zij volgens de ouder waarschijnlijk langer vermoeid, verlegen en stil gebleven. De ouder acht het mogelijk dat uiteindelijk een vergelijkbare vervolgstap was gevonden, mede doordat herstel, stage en sociale ontwikkeling al voor of buiten de digitale schoolvoorziening op gang waren gekomen. Echter, zonder digitale schoolvoorziening was het voor [Leerling R15] moeilijker geweest om passend onderwijs te volgen.

4.3 Coalitie Zeeland

De coalitie Zeeland is een voorloper omdat verschillende partijen in de regio al langer samenwerken op het gebied van digitaal afstandsonderwijs. In augustus 2023 zijn de partners gestart met de digitale schoolvoorziening, een hybride bovenschoolse voorziening voor leerlingen die niet het volledige afgesproken onderwijsprogramma kunnen volgen. De betrokken partijen bestaan uit de Zeeuwse samenwerkingsverbanden voor het primair en voortgezet onderwijs en Stichting OZEO.

De aanpak van de coalitie is gericht op hybride maatwerk. Iedere leerling volgt een eigen leerroute, bestaande uit fysieke en/of online ontmoetingen en leermomenten. Daarbij wordt gebruikgemaakt van digitale leermiddelen, zoals IVIO en Jojo School, en van de lesmethoden van het reguliere voortgezet onderwijs. In het huidige schooljaar zijn de mogelijkheden en momenten om digitaal aan te sluiten uitgebreid. Leerlingen kunnen volledig digitaal deelnemen of digitaal en fysiek onderwijs combineren. Ook worden digitale groepslessen aangeboden, onder meer rond burgerschap. Vaste mentoren bieden structuur en persoonlijke begeleiding, met aandacht voor kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Per traject wordt samen met de leerling, ouders en eventuele zorgverleners een doel vastgesteld en vastgelegd in het ontwikkelingsperspectiefplan. Leerlingen stromen vaker door naar het mbo dan terug naar het reguliere voortgezet onderwijs. Daarnaast wordt een werkgroep opgericht om digitaal onderwijs ook in het primair onderwijs te ontwikkelen, in eerste instantie vooral in de vorm van consultatie. Vanwege bekostigingsproblematiek is een leerlingenstop ingesteld en staan twaalf leerlingen op de wachtlijst.

Leerling R8

Uitgangssituatie

[Leerling R8] is 19 jaar en zat twee tot drie jaar bij de digitale schoolvoorziening. Daarvoor volgde hij voortgezet onderwijs op havoniveau, maar in de laatste twee jaar vóór zijn instroom ging hij helemaal niet meer naar school. Na zijn diagnose is samen met de middelbare school, de gemeente en de digitale schoolvoorziening gezocht naar een passende onderwijsvoorziening. Bij de start bij de digitale schoolvoorziening was zijn belastbaarheid beperkt. Hij begon daarom met één tot twee online lessen per week.

In de situatie van [Leerling R8] speelden autisme, angst, prikkelgevoeligheid en grote vermoeidheid als gevolg van psychische belasting een rol. De eerdere onderwijssetting sloot volgens [Leerling R8] onvoldoende aan bij zijn ondersteuningsbehoefte. Zijn ouders waren betrokken en hadden veel geprobeerd om hem weer naar school te krijgen, maar gaven hem tegelijkertijd ruimte om bepaalde keuzes zelf te maken. Ook volgde hij voor de start van de digitale schoolvoorziening enkele jaren dagbesteding. De dagbesteding was belangrijk voor zijn motivatie. Verder gebruikt hij medicatie.

Positieve verandering

Leerling, ouder en mentor noemden in totaal 12 positieve veranderingen die [Leerling R8] heeft doorgemaakt sinds de digitale schoolvoorziening.

De leerling, mentor en ouder benoemen dat [Leerling R8] **havo-certificaten heeft behaald**. Volgens de mentor, leerling en ouder gaat het om de havo-certificaten Nederlands en Engels. Ook heeft [Leerling R8] volgens de mentor fysiek examens kunnen maken. Dit was eerder niet vanzelfsprekend.

De leerling benoemt als belangrijke positieve verandering dat hij **minder spanning ervaart**. Door de afwezigheid van prikkels waren zijn spanningen volgens hem veel minder. Ook heeft hij na een periode van thuiszitten zijn **onderwijsritme teruggekregen**. Waar hij eerder niets deed en thuiszat, heeft de digitale schoolvoorziening hem naar eigen zeggen weer ritme gegeven. Daarnaast voelde hij zich **meer begrepen**. De digitale schoolvoorziening had meer begrip voor zijn situatie en speelde beter in op zijn gevoelens en gedrag. De leerling en mentor geven ook aan dat hij **meer vertrouwen heeft gekregen**. De mentor benoemt eveneens dat de stappen die hij heeft gezet en het behalen van zijn certificaten hem vertrouwen hebben gegeven.

Verder geeft de leerling aan dat hij **meer weet en begrijpt van de leerstof en examens**. Hij heeft meer kennis van de lesstof opgedaan en weet beter hoe examens werken. Ook heeft hij geleerd zijn **kennis actiever toe te passen door andere leerlingen te helpen**. Volgens de leerling kon hij dit eerder al, maar heeft hij bij de digitale schoolvoorziening geleerd om het ook daadwerkelijk te doen. Zowel de leerling als de mentor benoemt dat [Leerling R8] **start met een mbo-4-opleiding**. Volgens de mentor heeft hij daarnaast **meer zin in school**, wat blijkt uit het starten met deze opleiding en het behalen van zijn certificaten.

Volgens de mentor is ook **de belastbaarheid van [Leerling R8] richting onderwijsdeelname toegenomen**. Aanvankelijk kon hij nog geen dertig minuten in de auto zitten, terwijl hij later fysiek examens heeft gemaakt. De mentor zag daarnaast dat hij **zichtbaarder aanwezig werd binnen de onderwijssetting.** Waar hij zich eerst onder zijn capuchon verschool en nauwelijks zichtbaar was, deed hij later zijn capuchon naar achteren en was hij volgens de mentor meer aanwezig. Tot slot denkt de leerling dat de digitale schoolvoorziening **verdere mentale achteruitgang heeft voorkomen**. Zonder de digitale schoolvoorziening zou hij naar eigen zeggen niets meer met school hebben geprobeerd en mentaal verder achteruit zijn gegaan.

Onderwijsontwerp en dynamiek

Leerling, ouder en mentor noemden in totaal 3 activiteiten binnen de digitale schoolvoorziening die bijdroegen aan de positieve veranderingen van [Leerling R8].

- Zowel de leerling als de mentor benoemt de **geleidelijke opbouw van online naar fysiek onderwijs**. [Leerling R8] begon met digitaal afstandsonderwijs en bouwde zijn deelname op naar twee fysieke dagen en één online les per week. De online start zorgde volgens de leerling voor minder prikkels en spanning en hielp hem na twee jaar thuiszitten zijn onderwijsritme terug te krijgen. Volgens de mentor kon hij hierdoor ook zijn belastbaarheid opbouwen. Waar hij aanvankelijk nog geen dertig minuten in de auto kon zitten, kon hij later fysiek examens maken. Het online en fysieke onderwijs droeg daarnaast bij aan het behalen van zijn havo-certificaten.
- De leerling en mentor benoemen de **kleinschalige en passende onderwijssetting**. Het fysieke onderwijs vond plaats met maximaal vijf leerlingen, waardoor [Leerling R8] volgens de leerling minder prikkels en spanning ervoer. De professionals speelden bovendien beter in op zijn gevoelens en gedrag, waardoor hij zich meer begrepen voelde en meer vertrouwen kreeg. Volgens de mentor droeg de beperkte sociale druk eraan bij dat hij zich minder terugtrok en zichtbaarder aanwezig werd binnen de onderwijssetting.
- De leerling en ouder benoemen de **individuele begeleiding door de mentor en docenten**. [Leerling R8] kon bij hen terecht met vragen over vakken, examens en zijn vervolgopleiding. Dit hielp hem de leerstof en examens beter te begrijpen en ondersteunde hem bij het behalen van zijn havo-certificaten. Zijn mentor was ook buiten schooltijd bereikbaar en hielp bij de aanvraag van een ondersteuningsplan bij Scalda. Ook bood de mentor aan aanwezig te zijn bij gesprekken over zijn vervolgopleiding.

Daarnaast noemt de leerling 2 activiteiten buiten de digitale schoolvoorziening die voor hem van betekenis waren.

- De leerling geeft aan dat het **terugkeren naar het christelijk geloof** hem heeft geholpen om rustiger te worden.
- De leerling geeft aan dat zowel de digitale schoolvoorziening als de **dagbesteding** die hij enkele jaren heeft gehad bijgedragen hebben aan zijn motivatie om andere leerlingen te gaan begeleiden. De dagbesteding was strenger dan de mentor bij de digitale schoolvoorziening en had meer invloed volgens de leerling.

Nulscenario

Als [Leerling R8] niet had deelgenomen aan de digitale schoolvoorziening, had hij naar eigen zeggen waarschijnlijk nog steeds thuisgezeten en niets meer met school geprobeerd. Hij zou dan niet zijn begonnen aan zijn mbo-4-opleiding en verwacht dat hij er mentaal verder op achteruit was gegaan. De leerling geeft daarbij aan dat niet alleen de digitale schoolvoorziening, maar ook medicatie en andere hulp van betekenis waren voor zijn mentale situatie.

Leerling R9

Uitgangssituatie

[Leerling R9] is 20 jaar en was sinds 2020 uitgevallen uit het reguliere onderwijs. Zij had voordat zij bij de digitale schoolvoorziening begon enkele jaren dagbesteding gevolgd en kreeg in 2021 ontheffing van de leerplicht. Zij zat ongeveer drie jaar thuis, waarvan zij twee jaar vanwege een zware depressie grotendeels in bed doorbracht. In deze periode had zij een vrijstelling van onderwijs. Bij [Leerling R9] speelden autisme, ADD en depressieve klachten. Voordat zij bij de digitale schoolvoorziening begon, was zij al gestart met medicatie.

In het reguliere onderwijs ervoer [Leerling R9] veel prikkels doordat zij de hele dag op school aanwezig moest zijn. Zij en haar ouder wilden op haar vorige school veel tijd aan het schoolwerk besteden. Deze

overvraging droeg eraan bij dat [Leerling R9] thuis kwam te zitten. In deze periode keek zij steeds minder naar de toekomst, was zij sterk op zichzelf gericht en was haar leefwereld klein.

[Leerling R9] wilde via de digitale schoolvoorziening alsnog haar havodiploma behalen. Zij had behoefte aan een onderwijssetting met minder prikkels, waarin zij in haar eigen tempo kon werken. Haar ouder had aanvankelijk zelfstandig afstandsonderwijs via LOI overwogen, maar vond juist de persoonlijke begeleiding vanuit de digitale schoolvoorziening belangrijk. Vanuit haar vrijstelling begon [Leerling R9] daarom aan een havo-traject bij de digitale schoolvoorziening.

Positieve verandering

Leerling, mentor en ouder noemden in totaal 14 positieve veranderingen die [Leerling R9] heeft doorgemaakt sinds de digitale schoolvoorziening.

De leerling, mentor en ouder benoemen dat [Leerling R9] **haar havodiploma heeft behaald**. Vanuit een vrijstelling behaalde zij eerst havo-certificaten en daarna binnen twee schooljaren haar diploma met mooie cijfers. Dit was haar belangrijkste doel bij de digitale schoolvoorziening. Volgens de leerling en ouder kreeg zij hierdoor ook **meer daginvulling**. Ook voelde zij zich volgens de leerling en ouder **meer onderdeel van de maatschappij,** omdat zij weer een duidelijke structuur had en een concrete stap in haar onderwijsloopbaan zette.

Volgens de leerling leerde [Leerling R9] **zelfstandiger werken en plannen**. Zij ging zelf onderzoek doen wanneer zij iets niet begreep en leerde haar dagen en schoolwerk beter indelen. De leerling benoemt daarnaast dat zij **beter zicht kreeg op waar haar grenzen liggen**: zij wist beter wat voor haar wel en niet werkte, plande activiteiten bewuster en nam pauze wanneer dat nodig was. Doordat de digitale schoolvoorziening minder prikkelend was dan het reguliere onderwijs, kreeg zij volgens de leerling bovendien **meer energie voor haar schoolwerk en zichzelf**.

De leerling en ouder benoemen dat [Leerling R9] **positiever naar school en haar toekomst is gaan kijken**. Zij zat minder in haar hoofd, had minder angst voor de toekomst en kreeg beter zicht op wat zij zou kunnen doen. De positieve ervaring bij de digitale schoolvoorziening hielp haar om eerdere negatieve schoolervaringen meer achter zich te laten. Volgens de leerling en mentor vond zij daarnaast een **passende studie- en beroepsrichting**, onder meer via een beroepskeuzetest en gesprekken over de uitkomsten.

Volgens de leerling, mentor en ouder is [Leerling R9] aan een **hbo-opleiding begonnen** en zet zij deze succesvol voort. Zij heeft haar eerste jaar afgerond en haar propedeuse behaald. Volgens haar ouder zou zij zonder de digitale schoolvoorziening waarschijnlijk niet aan een hbo-opleiding zijn begonnen. Volgens de leerling, mentor en ouder verliep de **overgang naar het hbo minder stroef door de nazorg**: de mentor bleef betrokken, dacht mee over passende ondersteuning en zorgde ervoor dat de opleiding vóór de start met [Leerling R9] in gesprek ging. Volgens de leerling verminderde dit veel spanning rond de start.

Volgens de leerling en mentor ging [Leerling R9] buiten school **meer ondernemen**. Zij ging onder meer uit, sprak af met vrienden, reisde met de trein naar steden waar zij eerder niet naartoe durfde en ging in het weekend naar een concert. De ouder benoemt dat zij **zekerder is geworden van zichzelf**. Volgens de mentor heeft zij ook **haar wilskracht gevonden**; uit de beschikbare informatie blijkt niet nader hoe dit zich in haar gedrag uitte. Tot slot denkt de leerling dat zij door de digitale schoolvoorziening **mentaal beter af** is: zonder de digitale schoolvoorziening zou zij naar eigen inschatting nog bij een dagbesteding zitten, minder motivatie hebben en mentaal slechter in haar vel zitten.

Onderwijsontwerp en dynamiek

Leerling, mentor en ouder noemden in totaal 5 activiteiten binnen de digitale schoolvoorziening die bijdroegen aan de positieve veranderingen van [Leerling R9].

- De leerling en mentor benoemen het **volgen van digitaal onderwijs**. Na enkele jaren zonder regulier onderwijs kon [Leerling R9] via de digitale schoolvoorziening weer onderwijs volgen. Hierdoor behaalde zij binnen twee schooljaren haar havo-certificaten en havodiploma. Het diploma maakte vervolgens haar doorstroom naar het hbo mogelijk. Volgens de leerling droegen de digitale schoolvoorziening, de structuur van school en het behalen van haar diploma er ook aan bij dat zij zich mentaal beter voelde en zich meer onderdeel van de maatschappij voelde.
- De leerling benoemt de **vrijheid om zelfstandig en in eigen tempo te werken**. Zij kon zelf bepalen wanneer en waaraan zij werkte en vulde haar dagen zelfstandig in met schoolwerk. Hierdoor leerde zij zelfstandig doorwerken, zelf informatie opzoeken wanneer zij iets niet begreep en haar schoolwerk beter plannen. De vrijheid om haar tijd zelf in te delen hielp haar daarnaast om haar grenzen beter te leren kennen en op tijd pauze te nemen.
- De leerling benoemt de **rustige en minder prikkelrijke onderwijssetting**. Anders dan in het reguliere onderwijs hoefde zij niet de hele dag fysiek op school aanwezig te zijn. Daardoor ervoer zij minder prikkels en hield zij meer energie over voor haar schoolwerk en zichzelf. De positieve schoolervaring en behaalde successen hielpen haar volgens de leerling en ouder ook om onderwijs weer positiever te ervaren en eerdere negatieve schoolervaringen meer achter zich te laten.
- De leerling en ouder benoemen de **persoonlijke een-op-een begeleiding en betrokkenheid van de mentor**. De mentor besprak met [Leerling R9] haar planning, voortgang en wat wel en niet lukte. Ook hielp zij bij haar studiekeuze en bleef zij betrokken bij de overstap naar een vervolgopleiding. Zij dacht mee over passende ondersteuning en zorgde ervoor dat hierover vóór de start gesprekken plaatsvonden. Volgens de leerling luisterde de mentor goed en bood zij passende begeleiding. Haar ouder geeft aan dat de mentor zich goed kon inleven, rekening hield met [Leerling R9] en haar op een positieve manier stimuleerde. Deze begeleiding droeg volgens hen bij aan meer structuur en zelfvertrouwen, een positievere ervaring met onderwijs en minder spanning rond haar toekomst en de start van haar vervolgopleiding.

Nulscenario

Als [Leerling R9] niet had deelgenomen aan de digitale schoolvoorziening, had zij naar eigen zeggen waarschijnlijk opnieuw dagbesteding gevolgd. Zonder de digitale schoolvoorziening zou zij naar eigen zeggen mentaal slechter in haar vel zitten, minder motivatie hebben en in het algemeen slechter af zijn. Zowel [Leerling R9] als haar ouder denkt dat zij zonder de digitale schoolvoorziening geen vervolgopleiding zou zijn gestart. Haar ouder benadrukt daarbij dat zelfstandig afstandsonderwijs mogelijk een alternatief was geweest, maar dat daarbij de persoonlijke begeleiding en structuur van de digitale schoolvoorziening zouden hebben ontbroken.

4.4 Coalitie Zuid-Holland Zuid

De coalitie Zuid-Holland Zuid is geen voorloper. Stichting BOOR is penvoerder en de projectleiding ligt bij Yulius Onderwijs. Daarnaast zijn verschillende samenwerkingsverbanden, schoolbesturen en scholen in de provincie Zuid-Holland betrokken. De coalitie richt zich op leerlingen in het primair, voortgezet en gespecialiseerd onderwijs die tijdelijk niet fysiek naar school kunnen of vanwege hun belastbaarheid geen regulier onderwijs kunnen volgen.

De aanpak van de coalitie is gericht op digitaal en hybride maatwerk. Binnen een coalitiebreed kader kunnen scholen en besturen zelf onderwijsplannen ontwikkelen en aanvragen indienen voor innovatie, implementatie of scholing. Een stuurgroep en projectgroep beoordelen de aanvragen en verdelen de beschikbare middelen. In totaal zijn zeven initiatieven gehonoreerd. Zo is een uitleenconstructie voor AV1-robots opgezet met een centrale afstandscoördinator en zijn samenwerkingsvoorzieningen ontwikkeld waarin meerdere scholen een robotvoorziening delen. Ook zijn de digitale klas en virtual classroom verder ontwikkeld. B!TS, het IVIO-traject en de

'online dag' van het Heer Bokel College dienen hierbij als inspiratie. Via een expertiseplatform voor onlineonderwijs, onder meer met B!TS en de IT-campus, worden kennis en praktijkervaringen gedeeld. Hiermee werkt de coalitie aan regionale opschaling en duurzame inbedding van digitaal afstandsonderwijs.

Leerling R12

Uitgangssituatie

[Leerling R12] is 12 jaar, hoogbegaafd en volgt havo-onderwijs. Hij sloeg groep 8 over en begon in de brugklas met een aangepast rooster. Op de basisschool ging hij vanwege zijn beperkte belastbaarheid alleen halve dagen naar school. Digitaal onderwijs was daar niet mogelijk, waardoor hij veel lessen miste. Bij zijn huidige school begon hij met één vaste dag per week online onderwijs. Gedurende het schooljaar werd fysieke deelname steeds moeilijker. Rond de meivakantie viel hij uit in het fysieke onderwijs, waarna hij alleen nog op maandag en vrijdagmiddag digitaal deelnam.

In de situatie van [Leerling R12] speelden prikkelgevoeligheid, angst en spanning een rol. Hij ervoer de klas als druk en chaotisch en voelde zich gedurende het schooljaar steeds minder veilig. De spanning uitte zich in lichamelijke klachten, waaronder flauwvallen en andere lichamelijke uitvalsverschijnselen. Daarnaast werd hij zowel op de basisschool als aan het begin van de middelbare school gepest. [Leerling R12] woont met zijn moeder, die nauw betrokken is bij zijn onderwijs en ondersteuning. Vanuit school waren zijn mentor en een orthopedagoog betrokken. Daarnaast kreeg hij begeleiding van een psycholoog.

Positieve verandering

Leerling, ouder en mentor noemden in totaal 10 positieve veranderingen die [Leerling R12] heeft doorgemaakt sinds zijn deelname aan de digitale schoolvoorziening.

De leerling, ouder en mentor benoemen dat [Leerling R12] **regulier onderwijs kan blijven volgen**. Door de lagere prikkelbelasting en het wegvallen van de reis naar school kan hij de lessen beter volhouden. De leerling geeft aan dat hij meer onderwijs kan volgen dan voorheen. Zijn ouder denkt dat hij zonder de mogelijkheid om online deel te nemen waarschijnlijk meer had thuisgezeten of minder onderwijs had gevolgd.

De leerling en ouder geven aan dat [Leerling R12] tijdens het online onderwijs een **lagere prikkelbelasting** ervaart. Hij hoeft niet voortdurend aanwezig te zijn in de klas, die hij als druk en chaotisch ervaart, en houdt daardoor meer energie over om de lesstof te leren. Daarnaast benoemen de ouder en mentor dat hij **minder stress en lichamelijke klachten** ervaart. De mentor geeft aan dat hij meer rust ervaart en minder lichamelijke uitvalsverschijnselen heeft. Ook is volgens de mentor zijn **belastbaarheid toegenomen**, waardoor hij het onderwijs beter kan volhouden.

De leerling en ouder benoemen dat [Leerling R12] **meer zelfvertrouwen heeft gekregen**. Hij durft beter voor zichzelf op te komen dan op de basisschool en kan beter aangeven wat hij nodig heeft. Ook ervaart hij **meer veiligheid**. De afstand tot de drukte en sociale spanning in de klas draagt hieraan bij. De leerling vindt het daarnaast prettig wanneer een docent op de hoogte is van zijn situatie en hij deze docent kan vertrouwen.

De leerling en mentor geven aan dat [Leerling R12] **goede onderwijsresultaten behaalt**. De leerling benoemt dat hij goede cijfers haalt en de lessen goed kan volgen. Volgens de mentor heeft hij tot nu toe al zijn vakken behaald. De leerling en mentor benoemen daarnaast dat hij **zelfstandiger en zelfredzamer** is geworden. Hij reist zelfstandig met de taxi, stuurt zelf e-mails naar docenten, stelt vragen en neemt verantwoordelijkheid voor het tijdig afronden van zijn schoolwerk.

Volgens de ouder is [Leerling R12] **communicatief sterker** geworden. Hij communiceert meer, vooral met zijn mentor. Het vertrouwen in de mentor is gegroeid doordat deze meer moeite deed om hem te begrijpen. Tot slot benoemt de leerling dat hij **meer toekomstperspectief** heeft gekregen. Waar aanvankelijk vooral naar kortetermijndoelen werd gekeken, denkt hij inmiddels ook na over mogelijke beroepen voor later.
Onderwijsontwerp en dynamiek
Leerling, ouder en mentor noemden in totaal 4 activiteiten binnen de digitale schoolvoorziening die bijdragen aan de positieve veranderingen. • De leerling, ouder en mentor benoemen de **online deelname aan reguliere lessen**. [Leerling R12] volgde aanvankelijk één vaste dag per week alle lessen vanuit huis. Nadat fysieke deelname rond de meivakantie moeilijker werd, volgde hij op twee momenten per week online onderwijs. Hierdoor had hij afstand tot de drukke klas, hoefde hij niet naar school te reizen en begon hij de dag rustiger. Dit zorgde voor minder prikkels, stress en lichamelijke klachten en een hogere belastbaarheid. Daardoor kon hij meer onderwijs blijven volgen, zijn vakken behalen en op fysieke schooldagen meer opgeladen naar school gaan. • Daarnaast waren **duidelijke online gedragsregels** van belang voor een veilige en werkbare online omgeving. De leerling en ouder benoemen dat leerlingen elkaar via de chat konden storen, nare berichten konden sturen, geluid konden uitzetten of iemand uit de online omgeving konden zetten. Zulke incidenten konden zijn vertrouwen en concentratie verstoren. Regels over online gedrag en de mogelijkheid voor de docent om in te grijpen wanneer leerlingen zich niet aan de afspraken hielden, droegen eraan bij dat online deelname voor [Leerling R12] beter uitvoerbaar bleef. • De leerling en ouder benoemen het **een-op-een contact en de betrokkenheid van de mentor en andere professionals**. [Leerling R12] besprak regelmatig met zijn mentor hoe de online lessen verliepen, hoe het met hem ging en wat hij nodig had. De mentor leerde zijn situatie beter begrijpen en dacht samen met onder meer zijn ouder en de orthopedagoog mee over passende ondersteuning. Ook was een tweede mentor op de hoogte van zijn situatie. In deze contacten voelde [Leerling R12] zich veilig genoeg om te vertellen wat er speelde. Dit droeg bij aan zijn vertrouwen, communicatie en vermogen om beter voor zichzelf op te komen. • De ouder en mentor benoemen **een groep met gelijkgestemde leerlingen**. Tijdens de KWT-momenten was minder chaos en binnen de groep voor hoogbegaafde leerlingen vond [Leerling R12] meer aansluiting bij gelijkgestemden. Deze momenten boden hem rust en droegen eraan bij dat hij het schooljaar kon volhouden.
Nulscenario
Als [Leerling R12] niet had deelgenomen aan de digitale schoolvoorziening, had hij naar eigen zeggen waarschijnlijk thuisonderwijs gevolgd en in ieder geval niet volledig fysiek aan het onderwijs kunnen deelnemen. Zowel de leerling als de mentor geeft aan dat vijf dagen fysiek onderwijs niet haalbaar zou zijn geweest. De prikkels in de klas en de reis naar school zouden zwaarder hebben doorgewerkt, terwijl hij zich in de klas onveilig voelde en lichamelijke uitvalsverschijnselen ervoer. Digitaal afstandsonderwijs betekende voor hem minder prikkels, geen reis naar school en een rustiger begin van de dag. Hierdoor kon hij onderwijs blijven volgen in een voor hem veiligere omgeving.

4.5 Agora Underground

Agora Underground is onderdeel geweest van de Coalitie Oost-Brabant, maar maakt geen onderdeel meer uit van het Actieprogramma Digitale School. Agora Underground is opgenomen in dit onderzoek omdat het een van de eerste initiatieven van afstandsonderwijs in Nederland betreft. Het is daarmee geen coalitie binnen de subsidieregeling, maar een initiatief dat al voorafgaand aan het actieprogramma ervaring heeft opgedaan met digitaal afstandsonderwijs. Agora Underground was verbonden aan Agora Wings in Roermond.

De aanpak van Agora Underground was gericht op maatwerk en het voorzichtig opbouwen van contact. Leerlingen konden, afhankelijk van hun behoeften en belastbaarheid, volledig digitaal deelnemen of gebruikmaken van een

fysieke locatie naast het schoolgebouw. De voorziening werkte niet met reguliere lessen of vaste vakken, maar met een flexibele daginvulling waarin leerlingen zelfstandig aan creatieve lesprojecten werkten. De digitale omgeving bood een gezamenlijke online ruimte waarin leerlingen met een eigen avatar (digitale, visuele representatie van de persoon) aanwezig konden zijn en met elkaar en met coaches konden overleggen. Daarnaast waren er gezamenlijke opstart- en afsluitmomenten, inspiratiesessies en activiteiten rondom bijvoorbeeld stellingen of specifieke thema's. Sommige leerlingen werkten toe naar staatsexamens, maar dat was geen verplicht onderdeel van het traject.

Leerling R5

Uitgangssituatie

[Leerling R5] is 20 jaar en volgde vanaf 2021, toen zij 15 jaar was, ongeveer vijf jaar begeleiding bij de digitale schoolvoorziening. Na de basisschool begon zij op het gymnasium, waar zij binnen haar eerste jaar is overgestapt naar het voortgezet speciaal onderwijs. Na negen maanden voortgezet speciaal onderwijs keerde zij terug naar het regulier onderwijs, waar zij nog twee jaar atheneum heeft gevolgd. Haar deelname aan regulier onderwijs nam geleidelijk af, ondanks aanpassingen zoals geen huiswerk en uitstel van toetsweken. Uiteindelijk viel zij volledig uit en zat zij negen maanden thuis zonder onderwijsdeelname.

In de situatie van [Leerling R5] speelde dat er sprake was van een lage belastbaarheid en een ASS-diagnose. Volgens haar coach vertoonde zij daarnaast veel kenmerken van hoogbegaafdheid. Volgens haar coach was zij sterk gesloten: zij kon alleen in het Engels met haar coach praten over specifieke interesses en was nog niet toe aan het expliciteren van onderwijsdoelen. De belastbaarheid was volgens haar coach zo hoog dat onderwijs met eindtermen voor deze leerling geen passend doel was, maar de focus lag op executieve en metacognitieve vaardigheden. De leerling geeft aan dat zij voordat zij uitviel een GGZ-traject is gestart. Dit traject volgde zij gedurende de maanden dat zij thuis heeft gezeten en tijdens haar periode bij de digitale schoolvoorziening. Aanvankelijk kreeg zij ambulante begeleiding en later therapie. Een ontwikkeling in haar thuissituatie was het scheiden van haar ouders. De negatieve gevolgen hiervan bleven echter beperkt.

Positieve verandering

Leerling en coach noemden in totaal 10 positieve veranderingen die [Leerling R5] heeft doorgemaakt sinds haar deelname aan de digitale schoolvoorziening.

De belangrijkste positieve verandering die zowel de leerling als de coach noemt, is haar **hogere belastbaarheid**. Zij heeft haar belastbaarheid geleidelijk kunnen opbouwen. Haar coach omschrijft dit als het oprekken van haar 'window of tolerance'. Zij kon vaker deelnemen aan activiteiten en hield onder meer haar bijbaan bij een kleinschalige onderneming vol.

De leerling benoemt daarnaast dat zij **zelfstandiger** is geworden. Zij kan beter voor zichzelf opkomen, haar mening uiten en ervaart zelfstandigheid bij haar bijbaan. Daarnaast geeft de leerling aan dat zij **meer inzicht heeft in haar eigen behoeften**. Zij kan haar eigen doelen bepalen en keuzes maken die bij haar passen, ook wanneer die niet overeenkomen met wat anderen als de gebruikelijke route zien. Een voorbeeld is haar bewuste keuze om geen vervolgonderwijs te volgen.

Een andere positieve verandering die wordt genoemd door haar coach is **toename in haar maatschappelijke deelname**. [Leerling R5] begon met haar bijbaan, nam deel aan een creatieve wedstrijd en bezocht een bijeenkomst van een politieke partij. Binnen de digitale schoolvoorziening zette zij samen met haar coach een creatief-culturele route op. Daarmee nam zij voor het eerst zelf **initiatief** en ervaarde zij dat zij iets kon organiseren dat voor anderen betekenis had.

De coach benoemt bovendien een **sterkere sociale rol**. Toen de digitale voorziening hybride werd, had [Leerling R5] volgens hem een stabiliserende en kalmerende werking op de groep. Later werd zij gezien als de groepsoudste en de 'voice of reason': zij hield rekening met de behoeften en gevoelens van anderen en bracht met humor andere perspectieven in gesprekken.

Haar coach benoemt dat [Leerling R5] **beter leerde omgaan met angsten**, mede vanwege het GGZ traject waar zij in zat. Ook noemt de coach dat zij meer **veerkracht** heeft ontwikkeld. De coach merkte groei aan haar manier van spreken: zij sprak vrijer, kon over meer onderwerpen praten en liet vaker toe dat pijnlijke of spannende thema's werden besproken.

Tot slot is geeft de leerling aan dat haar **toekomstperspectief** is veranderd sinds deelname aan de digitale schoolvoorziening. Bij de start kon zij zich geen toekomst voorstellen: nu voelt zij zich bij het denken aan de toekomst positief gespannen en geïnspireerd. Haar coach beschreef dit als: '[Leerling R5] kende [Leerling R5] nog niet' bij de start. Zij heeft volgens haar coach **meer zelfvertrouwen** in de manier waarop zij haar leven wil inrichten. Haar bijbaan geeft daarbij ruimte om zich bezig te houden met haar eigen ideeën over wereldverbetering.

Onderwijsontwerp en dynamiek

Leerling en coach noemden in totaal 5 activiteiten binnen de digitale schoolvoorziening die bijdragen aan de positieve veranderingen.

- Zo benoemen zowel de leerling als de coach dat [Leerling R5] vier dagen per week deelnam aan een korte **digitale dagstart en -afsluiting** van 15 tot 30 minuten, waarin leerlingen en coaches informeel met elkaar spraken over niet-onderwijsgerelateerde onderwerpen. Deze laagdrempelige, terugkerende contactmomenten boden 'iedere dag een beetje contact'. De digitale dagstart- en afsluiting verminderden prikkels en druk en droegen bij aan het opbouwen van haar belastbaarheid.
- Naast de dagstart en -afsluiting benoemt [Leerling R5] dat zij een **autonome en vrijblijvende daginvulling** had. Buiten de gezamenlijke contactmomenten koos zij zelf wanneer en waaraan zij tijd besteedde, bijvoorbeeld het volgen van cursussen over toneel en kunst. Volgens de leerling lag de betekenis van het onderwijsontwerp vooral in wat de digitale schoolvoorziening juist niet deed: zij hoefde niet elke dag onderwijs te volgen, niet elke dag fysiek naar school en werd minder getrokken of geduwd, maar kon haar eigen behoeften volgen. Hierdoor voelt ze zich vrijer om activiteiten op te zoeken die bij haar passen en heeft zij meer inzicht in haar eigen behoeften.
- Leerling en coach benoemden daarnaast de **individuele coaching**, waarbij eerst voorzichtig en authentiek contact centraal stond; pas nadat vertrouwen was opgebouwd, kwamen toekomst, zorg en pijnlijke onderwerpen aan bod. [Leerling R5] had wekelijks een (online of fysiek) gesprek met haar coach en in totaal heeft zij vier verschillende coaches gehad. Hierbij was sprake van maatwerk. Deze individuele coaching droeg bij aan haar veerkracht en aan het openstaan voor zorg.
- [Leerling R5] **bezocht de fysieke locatie** van de digitale schoolvoorziening meestal één dag per week, en gedurende een periode drie dagen per week, afhankelijk van wat zij aankon. Haar coach gaf aan dat [Leerling R5] ook op de fysieke locatie op de bank kon rusten of slapen. De fysieke ruimte droeg bij aan haar maatschappelijke deelname, het nemen van initiatief bij het opzetten van de creatief-culturele route en aan haar sterkere sociale rol in de groep.
- De leerling benoemt dat de digitale schoolvoorziening haar de mogelijkheid gaf om **in contact te komen met andersdenkende mensen**. Volgens de leerling hielp het contact met mensen die andere keuzes maken en anders naar de wereld kijken haar te ervaren: 'zo kan het ook'. Zij zag hen dan ook als rolmodellen. Dit droeg bij aan haar toekomstperspectief en zelfvertrouwen.

Daarnaast droegen in totaal 4 activiteiten die buiten de digitale schoolvoorziening plaatsvonden ook bij aan haar positieve veranderingen.

- De coach geeft aan dat de **therapie** van [Leerling R5] bijdroeg aan het leren omgaan met angsten. De bijdrage is echter deels verbonden met de digitale schoolvoorziening: door de digitale schoolvoorziening bouwde ze eerst vertrouwen op.
- De coach geeft aan dat de digitale schoolvoorziening een **bijbaan** bij een kleinschalige onderneming heeft aangemoedigd, nadat de leerling hier op eigen initiatief interesse in toonde. Dit is volgens de coach een succesfactor geweest. Omdat [Leerling R5] door de digitale schoolvoorziening meer inzicht kreeg in haar eigen behoeften, nam [Leerling R5] ook deel aan **de Kunstbende**. Dit was voor haar een kwetsbare stap omdat zij naar buiten trad door haar eigen kunst te laten zien. Daarnaast heeft [Leerling R5] een **bijeenkomst van een politieke partij bijgewoond** omdat zij graag politiek betrokken wilde zijn. Deze activiteiten vonden buiten de digitale schoolvoorziening plaats maar versterkten haar belastbaarheid, maatschappelijke deelname, zelfstandigheid en zelfvertrouwen.

Nulscenario

Als [Leerling R5] niet had deelgenomen aan de digitale schoolvoorziening, verwacht zij zelf dat haar ontwikkeling moeilijker zou zijn verlopen. De coach geeft aan dat hij verwacht dat alle groei van [Leerling R5] er niet zou zijn geweest en dat zij nog steeds het ‘dichtgeklapte meisje’ zou zijn dat hij vijf jaar geleden ontmoette.

5 Synthese van bevindingen

In dit hoofdstuk brengen we de bevindingen uit de casusbeschrijvingen samen. Net als bij het beschrijven van de cases gebruiken we hierbij het backward mapping om casus-overstijgend in kaart te brengen hoe deelname aan een digitaal onderwijsarrangement tot positieve veranderingen kan leiden bij leerlingen die niet of nauwelijks meer naar school gaan.

Conclusie
Uit de onderzochte casussen komt naar voren dat het digitale (afstands)onderwijs een onderdeel is van een breder *digitaal onderwijsarrangement* dat binnen de digitale schoolvoorziening wordt aangeboden. Hierin wordt digitaal onderwijs (op afstand) gecombineerd met intensieve persoonlijke begeleiding, maatwerk en eventueel ook fysieke contactmomenten met de begeleider en of andere leerlingen. De positieve veranderingen zijn daarmee niet uitsluitend toe te schrijven aan een specifiek onderwijsontwerp binnen het digitale (afstands)onderwijs zelf, maar ook aan een pedagogisch arrangement dat leerlingen vasthoudt, een gevoel van veiligheid geeft en ruimte biedt om opnieuw 'present' te zijn. Daarnaast kunnen verschillende omstandigheden en interventies buiten de digitale schoolvoorziening, zoals therapie, sport, stage, werk, dagbesteding en medicatie een rol spelen.

Uit de casussen komt naar voren dat de leerlingen die niet aan het (volledige) reguliere onderwijsprogramma kunnen deelnemen dit fysieke onderwijs vaak als belastend ervaren door een overmaat aan prikkels en/of angst in sociaal contact. Intensieve persoonlijke begeleiding is voor deze leerlingen niet toereikend. Tegelijkertijd zou digitaal (afstands)onderwijs zonder intensieve persoonlijke begeleiding voor hen 'te smal' zijn geweest. Juist de combinatie van rust en flexibiliteit (door de digitale component) en een vaste coach of mentor (de pedagogische component) maakt positieve verandering mogelijk. Door deze aanpak gaan leerlingen opnieuw zin en betekenis ervaren, waardoor zij ruimte krijgen om met het onderwijsaanbod aan de slag te willen en kunnen gaan.

Deze verkenning laat zien dat deelname aan de digitale onderwijsarrangementen positieve veranderingen teweeg kan brengen bij leerlingen in de casussen. Tegelijkertijd geeft zij nog geen volledig beeld van de meerwaarde van en ervaringen met de digitale schoolvoorzieningen binnen de coalities. De inzichten uit deze verkenning bieden daarvoor wel aanknopingspunten. Ook kan op basis van de casusbeschrijvingen niet worden vastgesteld in hoeverre de coalities nieuw onderwijs ontwikkelen of bestaande onderwijspraktijken voortzetten. Het vervolg van het meerjarig onderzoek zal zich daarom richten op een meer systematische uitvraag bij alle coalities die de subsidie Digitale School 2024 ontvangen.

5.1 Synthese volgens backward mapping

In deze paragraaf brengen we casus-overstijgend in kaart hoe deelname aan een digitaal onderwijsarrangement tot positieve veranderingen kan leiden bij leerlingen die niet of nauwelijks meer naar school gaan. Daartoe brengen we de zeven casussen samen en gebruiken we de methode backward mapping: we beginnen bij de positieve veranderingen die leerlingen doormaken en redeneren vervolgens terug naar de onderdelen van het onderwijsontwerp en de begeleiding die daaraan bijdragen. Daarna plaatsen we deze samenhang tegen de uitgangssituatie waarin de leerlingen vóór deelname verkeerden. Zo maken we zichtbaar welke veranderingen terugkeren, hoe het onderwijsontwerp daarop aansluit en waarom bepaalde onderdelen voor deze leerlingen betekenisvol zijn.

5.1.1 Positieve veranderingen

De zeven casussen laten zien dat de onderwijsarrangementen van de digitale schoolvoorzieningen leerlingen in staat stellen om weer meer 'present' te zijn. Zij ervaren opnieuw **zin en betekenis**, waardoor zij ruimte krijgen om met het onderwijsaanbod aan de slag te willen en kunnen gaan. Voor leerlingen die langdurig thuiszaten of zich in een crisissituatie bevonden, vormt het **doorbreken van stilstand** en het opnieuw deelnemen een betekenisvolle verandering op zichzelf. Terugkeer naar onderwijs (waarbij leerlingen fysiek aanwezig zijn) kan daarvan een gevolg zijn, maar is niet het enige doel. De positieve verandering ligt vaak juist in die eerste beweging. Belangrijk is dat leerlingen vanuit een voor hen passende positie en haalbaar vertrekpunt weer met onderwijs aan de slag kunnen en willen.

Bepaalde arrangementen of situaties in het reguliere onderwijsprogramma maken het moeilijk of onmogelijk voor een leerling om 'present' te zijn. Binnen de digitale schoolvoorziening maakt het onderwijsarrangement het mogelijk om voor deze leerlingen minder prikkels te ervaren dan in het reguliere onderwijsprogramma. De mogelijkheid om vanuit huis te beginnen, minder te reizen en de drukte van een reguliere klas te vermijden, zorgt volgens de respondenten voor meer **fysieke** en/of **psychologische veiligheid** bij leerlingen. Flexibiliteit in tempo en planning helpt hen bovendien om inspanning en herstel beter in **balans** te brengen. In de casussen zien we dat bij leerlingen weer ruimte ontstaat voor onderwijs, stage en sociale activiteiten. Een leerling die aanvankelijk nog geen half uur in de auto kon zitten, maakte later examens op locatie. Wat klein begint, kan uitgroeien tot een wezenlijke verandering.

De veiligheid die leerlingen ervaren, gaat in de casussen samen met het hervatten en blijven volgen van onderwijs, en stappen zetten richting vervolgonderwijs en/of de maatschappij. De positieve verandering bestaat dus niet uitsluitend uit 'zichtbare resultaten', zoals een diploma of een vervolgopleiding. Deze ligt vooral in de **beweging** die daaraan voorafgaat: van thuiszitten naar deelnemen, van overbelasting naar grip en van onzekerheid over de toekomst naar het zetten van een volgende stap. Juist daarom vraagt het herkennen van positieve verandering om een brede blik, zoals een leerling verwoordt:

"De digitale schoolvoorziening is voor mij heel erg een succeservaring geweest, maar voor anderen lijkt dat van buitenaf misschien niet zo. Het hangt ervan af waar je dat aan meet."
- Leerling

In zes van de zeven casussen noemen respondenten herstel van **houvast** als een belangrijke positieve verandering. Dit uit zich in psychologische veiligheid die de leerlingen weer ervaren. Voor leerlingen die langere tijd thuiszaten, betekent dit dat hun dag weer richting en betekenis krijgt. Zij ervaren meer houvast, hebben meer **zin in het leven** en hun toekomst. Respondenten beschrijven dat spanningen afnemen, leerlingen weer uit bed komen, meer grip krijgen op hun dagelijks leven en opnieuw ruimte ervaren om deel te nemen aan onderwijs en/of andere activiteiten. Een leerling vat deze verandering samen als:

"De digitale schoolvoorziening heeft mij vertrouwen en ritme gegeven."
- Leerling

Professionals benadrukken dat deze positieve verandering zich laat zien in kleine, maar betekenisvolle verschuivingen. Een leerling wordt zichtbaarder aanwezig, durft meer te vertellen of neemt weer deel aan activiteiten. Zulke veranderingen worden door professionals in verband gebracht met groeiende psychologische veiligheid en worden gezien als een belangrijke basis voor verdere onderwijsdeelname.

Daarnaast groeit in vijf van de zeven casussen de **zelfstandigheid** van leerlingen. Het digitale onderwijsarrangement maakt het voor leerlingen mogelijk om te leren plannen, vragen te stellen en verantwoordelijkheid te nemen voor hun schoolwerk. Ook worden zij zich meer bewust van hun eigen behoeften en grenzen. Dit **zelfinzicht** stelt hen beter in staat om op tijd rust te nemen, duidelijker aan te geven wat zij nodig hebben en keuzes te maken die bij hen passen. Een leerling die eerst haar ouders het woord liet voeren tijdens huisbezoeken, nam later zelf het gesprek

over. Een andere leerling stuurde zelfstandig e-mails naar docenten en bewaakte zelf de voortgang van zijn schoolwerk.

In vijf van de zeven casussen herstellen of behouden leerlingen hun onderwijsdeelname. Sommige leerlingen keren na een periode van thuiszitten terug naar onderwijs. Andere leerlingen blijven via online deelname verbonden aan hun reguliere lessen. Voor twee van deze leerlingen is dat aangehaakt blijven zelf al een belangrijke opbrengst, omdat de digitale mogelijkheid verdere uitval voorkomt. Bij andere leerlingen gaat de hernieuwde deelname samen met goede cijfers, certificaten of een diploma. Digitaal onderwijs vormt in de casussen daarmee soms een eerste stap en soms een blijvende, passende toegang tot onderwijs. Bij vier van de zeven leerlingen mondt deze ontwikkeling uit in een concrete stap richting vervolgonderwijs. Zij verkennen een passende opleiding, maken een bewuste keuze of beginnen aan een mbo- of hbo-opleiding.

De digitale schoolvoorziening biedt leerlingen een passende mogelijkheid om onderwijs te volgen. In de casussen zien we dat het onderwijsarrangement een prikkelarme omgeving voor leerlingen mogelijk maakt, waardoor deelname mogelijk wordt, dat onderwijs zin en betekenis geeft en dat zin en betekenis leerlingen ruimte geven om weer vooruit te kijken.

5.1.2 Onderwijsontwerp en dynamiek

De zeven casussen laten zien dat de kracht van digitale schoolvoorzieningen ligt in de combinatie van maatwerk, persoonlijke begeleiding en een prikkelarme omgeving. De digitale component is een middel (of een voorwaarde) om een veilig, flexibel en passend onderwijsarrangement te creëren voor leerlingen die vastlopen in het reguliere systeem. Dit lukt alleen in combinatie met de vaste begeleiding, maatwerk, structuur en afstemming met de bredere omgeving. Daarbij stemmen professionals het onderwijs af op wat de leerling aankan en geven de leerling een vast aanspreekpunt. Terugkerende contactmomenten dragen volgens respondenten bij aan houvast in de dag of week. In de casussen zien we dat deze kenmerken elkaar versterken. Een prikkelarme omgeving gaat daarbij samen met een lagere drempel om deel te nemen, en een vertrouwde professional met het betrokken blijven van de leerling.

Met maatwerk bedoelen we dat professionals steeds zoeken naar de juiste balans tussen structuur bieden en de leerling uitnodigen om verder te komen. De kracht lijkt daarmee niet in één aanpak of instrument te liggen, maar in de manier waarop de verschillende onderdelen elkaar versterken en bijdragen aan positieve veranderingen bij leerlingen. In alle zeven casussen vormt maatwerk de basis van het onderwijsontwerp. Professionals stemmen de deelname af op wat de leerling nodig heeft, op de doelen en behoeften van de leerling. Dat maatwerk krijgt per casus een andere invulling. Leerlingen kunnen later op de dag beginnen en per dag bepalen wat haalbaar is. Afhankelijk van de situatie krijgen zij ruimte om zelf keuzes te maken over hun planning en werken zij met een vaste structuur die samen met een professional wordt vormgegeven. Ook de inhoud van de begeleiding beweegt mee. Leerlingen werken aan reguliere schoolvakken, examens of doorstroom naar vervolgonderwijs, terwijl tegelijkertijd aandacht is voor het opbouwen van een daginvulling.

Continuïteit in persoonlijke begeleiding zorgt voor **relationele veiligheid** en **emotionele veiligheid.** In alle zeven casussen noemen respondenten een mentor, coach of docent als vast aanspreekpunt. Deze professional kent de situatie van de leerling, bespreekt hoe het gaat en ondersteunt bij schoolwerk, planning en vervolgstappen. Mentoren en coaches helpen bijvoorbeeld ook bij een studiekeuze of het contact met een vervolgopleiding. Leerlingen ervaren dat iemand naar hen luistert. Een mentor beschrijft wat dit voor leerlingen kan betekenen:

“Ze krijgen het gevoel dat ze ertoe doen: ik ben hier, iemand luistert naar mij, ik kan lachen, ik kan uit bed komen en ik krijg structuur in mijn dag.”
- Mentor

Ook stemmen mentoren en coaches af met ouders, orthopedagogen en andere zorgprofessionals, gemeenten en leerplichtambtenaren. Zo blijft er iemand betrokken wanneer de leerling een volgende stap binnen of buiten de digitale schoolvoorziening zet. Een ouder vatte die beschikbaarheid kernachtig samen:

"De mentor stond altijd aan."
- Ouder

Vaste contactmomenten vormen in zes van de zeven casussen een belangrijk onderdeel voor het creëren van een vast ritme en het ondersteunen van de zelfstandigheid van leerlingen. In deze casussen brengen digitale dag-starts en dag-afsluitingen, coachgesprekken, lessen of huisbezoeken structuur aan in de dag of week. Deze momenten bieden houvast zonder direct deelname aan een volledige reguliere schooldag van de leerling te vragen. De frequentie en vorm verschillen per leerling. De ene leerling heeft vier dagen per week kort contact, terwijl een andere leerling werkt met een weekplanning. Binnen deze structuur krijgen leerlingen ruimte om hun werk zelf in te delen. De professional helpt bij de planning, beantwoordt vakinhoudelijke vragen en bewaakt samen met de leerling de voortgang. Een leerling verwoordde deze balans als volgt:

"Ik wilde zelf kunnen kiezen of en wanneer ik deelnam, maar toch nog wel iets hebben: iedere dag een beetje contact."
- Leerling

Een prikkelarme leeromgeving is in zes van de zeven casussen essentieel om onderwijsdeelname haalbaar te maken. In deze casussen beperken de digitale lessen de reistijd, drukte van een klas, sociale spanning en andere prikkels van een reguliere schooldag. Leerlingen kunnen vanuit hun eigen omgeving beginnen en hoeven niet direct een volledige schoolweek vol te houden. Wanneer leerlingen fysiek naar een locatie van de digitale schoolvoorziening gaan, kan het helpen om hen in kleine groepen bijeen te brengen. Zo ontstaat ruimte voor contact met gelijkgestemden. Een overzichtelijke, kleinschalige setting waarin jongeren vergelijkbare ervaringen delen, verlaagt de drempel om zichzelf en meer 'aanwezig' te zijn. Dit hangt samen met **sociale veiligheid**. Verder helpen duidelijke afspraken over online gedrag om de digitale omgeving werkbaar te houden. In de casussen zien we dat de 'digitale afstand' samengaat met mogelijkheden om weer contact te maken en onderwijs te volgen. Een mentor verwoordde dit als volgt:

"Voor een jongere is die afstand juist prettig, omdat dingen daardoor dichterbij kunnen komen."
- Mentor

Vanuit deze flexibele leeromgeving behouden leerlingen waar mogelijk de aansluiting op het reguliere curriculum. Leerlingen werken met schoolboeken van hun oorspronkelijke school, volgen online lessen van hun eigen klas of richten zich op vakken die nodig zijn voor examens en doorstroom. Binnen sommige voorzieningen kunnen zij vakken op verschillende niveaus volgen en zelf kiezen wanneer zij examen doen. Digitaal onderwijs vormt daarmee geen afzonderlijke onderwijsroute, maar biedt leerlingen een aangepaste manier om aan onderwijs te blijven deelnemen.

Tegelijkertijd reiken de activiteiten die samengaan met positieve veranderingen verder dan alleen de digitale schoolvoorziening. In vijf van de zeven casussen gaan activiteiten buiten de digitale schoolvoorziening samen met positieve veranderingen die leerlingen doormaken. Het gaat bijvoorbeeld om stages, bijbanen, therapie, medische begeleiding, sport of culturele activiteiten. Deze activiteiten maken deel uit van de ontwikkeling van leerlingen om zich weer 'present' te voelen en betekenis te ervaren en vinden plaats naast de stappen die zij binnen de digitale schoolvoorziening zetten. De onderwijsvoorziening organiseert deze activiteiten niet altijd zelf. De interesses van de leerling bieden daarbij een vertrekpunt. Een coach vat dit principe samen als:

"De interesses van de leerling zijn leidend in de zoektocht naar een haakje met de samenleving."

- Coach

5.1.3 Uitgangssituatie

De zeven casussen laten een vergelijkbare uitgangssituatie zien. Hoewel de problemen, thuissituaties en ondersteuningsbehoeften verschillen, konden de leerlingen voorafgaand aan hun deelname aan de digitale schoolvoorziening niet volledig aan het reguliere onderwijs deelnemen. Zij waren uitgevallen, of volgden nog maar beperkt onderwijs. De bestaande onderwijsomgeving sloot onvoldoende aan bij hun ondersteuningsbehoeften, terwijl de wens om te leren vaak nog aanwezig was. Een leerling verwoordde deze spanning treffend:

"Ik wil weer leren, maar niet daar."
- Leerling

Een prikkelrijke omgeving vormt de gemene deler. Een omgeving rijk aan prikkels maakt een volledige schooldag voor deze leerlingen moeilijk haalbaar. Respondenten beschrijven dat de drukte in de klas, het reizen en de sociale verwachtingen vaak zoveel energie vragen dat leerlingen overprikkeld raken en zich steeds verder uit het onderwijs terugtrekken. Psychische klachten, ontwikkelingskenmerken en sociaal-emotionele moeilijkheden spelen volgens de respondenten daarbij een rol. Negatieve ervaringen en onvoldoende begrip kunnen daarnaast samengaan met minder vertrouwen in school en de toekomst. Een leerling beschreef hoe ver dat kon gaan:

"Ik had geen veranderingen verwacht, omdat ik me op dat punt überhaupt geen toekomst kon voorstellen."
- Leerling

Bij de start van de digitale schoolvoorziening staat het onderwijs daarom zelden op zichzelf. Ouders, professionele begeleiders en zorgverleners zijn vaak al betrokken en zoeken samen met de leerling naar een passende vorm van ondersteuning. Ouders onderhouden contact met school, ondersteunen hun kind thuis en proberen te regelen wat nodig is om weer in beweging te komen. Psychologen, therapeuten en thuisbegeleiders dragen vanuit hun eigen rol bij aan herstel. De digitale schoolvoorziening bouwt daarmee voort op de ondersteuning die al rond de leerling aanwezig is en stemt het onderwijs af met ouders, zorgverleners en andere begeleiders.

5.2 Doeldomeinen

In de casusbeschrijvingen komen de drie doeldomeinen (kwalificatie, socialisatie en subjectificatie) van het onderwijs nog beperkt naar voren. Uit de casussen blijkt dat er weinig onderwijs in beeld is gebracht en vooral zicht is verkregen op de betekenisvolle organisatie van de situatie voor leerlingen zodat deelname voor deze leerlingen aan onderwijs weer mogelijk wordt. De onderwijsarrangementen van de digitale schoolvoorzieningen stellen leerlingen in staat om weer meer 'present' te zijn. Zij ervaren opnieuw zin en betekenis, waardoor zij ruimte krijgen om met het onderwijsaanbod aan de slag te willen en kunnen gaan. Leerlingen kunnen in een prikkelarme omgeving weer deelnemen aan onderwijs. Het onderwijsarrangement biedt hun fysieke, psychologische, sociale, emotionele en relationele veiligheid.

In de casussen zien we dat leerlingen weer zin krijgen in het leven, school en de toekomst. Het 'present' kunnen zijn hangt in de casussen samen met dat leerlingen zich gezien, geaccepteerd en verbonden voelen, wanneer zij ruimte ervaren om zelf keuzes te maken en verantwoordelijkheid te nemen, en wanneer zij merken dat zij iets kunnen, vooruitgang boeken. Zo blijven leerlingen aangehaakt bij onderwijs, behalen zij vakken, certificaten of diploma's en zetten zij stappen richting vervolgonderwijs. Daarnaast bouwen leerlingen, afhankelijk van hun situatie, opnieuw deelname op aan schoolse, sociale of maatschappelijke contexten, bijvoorbeeld via fysieke bijeenkomsten, stage, werk of sportclubs.

Digitaal afstandsonderwijs is in deze casussen ingericht als maatwerk, waarin veiligheid, rust, flexibiliteit en persoonlijke begeleiding centraal staan. Een (nieuw) curriculum of een uitgewerkte vakdidactische aanpak ontbreekt vaak. Het curriculum wordt veelal ontleend aan regulier onderwijs en aangepast in vorm of tempo, terwijl een visie op goed digitaal (afstands)onderwijs mist. Daarbij lijken de positieve veranderingen in de casussen vooral voort te komen uit de optie om niet fysiek naar school te hoeven in combinatie met een breder pedagogisch en ondersteunend arrangement. Dit biedt ruimte om onderwijsdeelname opnieuw mogelijk te maken. Er is minder sprake van een specifiek onderwijsontwerp.

5.3 Samenvattende conclusies

De uitkomsten van deze verkenning laten zien dat de digitale onderwijsarrangementen binnen onderzochte digitale schoolvoorzieningen mogelijkheden bieden voor leerlingen om op een andere manier aanwezig te zijn en zich met het onderwijs te engageren. Het gaat om leerlingen die niet aan het (volledige) reguliere onderwijsprogramma kunnen deelnemen. Alle leerlingen binnen de casussen ervaren positieve veranderingen, waarbij moet worden opgemerkt dat er weinig variatie is in leeftijden en ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen. Op basis van de casusbeschrijvingen kan niet worden vastgesteld in hoeverre de coalities nieuw onderwijs ontwikkelen of bestaande onderwijspraktijken voortzetten. In de gesprekken is niet duidelijk geworden of en in hoeverre coalities met een (nieuw) curriculum of een uitgewerkte vakdidactische aanpak werken. Met de verkenning is vooral zicht verkregen op de organisatie van de situatie voor leerlingen zodat deelname voor aan een vorm van onderwijs weer mogelijk is. De pedagogische kwaliteit van de wijze waarop het onderwijs voor deze leerlingen wordt georganiseerd, is daarbij van groot belang. Dit sluit aan bij het Onderwijsraadsrapport over welzijn, waarin onderwijs mogelijkheden biedt voor zingeving en een beschermende rol kan spelen in de omgang met maatschappelijke druk. De raad benadrukt daarbij dat welzijn niet alleen een voorwaarde is, maar ook een opbrengst van onderwijs (Onderwijsraad, 2026a).

De digitale onderwijsarrangementen binnen de casussen hebben verschillende kenmerken:

- In vrijwel alle casussen speelt een **vaste coach, mentor of docent** een centrale rol. Deze professional biedt structuur, volgt hoe het met de leerling gaat, stemt het onderwijs af op wat haalbaar is en blijft betrokken wanneer zorg of vervolgonderwijs een rol spelen. Dit laat zien een digitaal onderwijsarrangement meer is dan ‘digitaal les geven’. De leerling is en blijft goed in beeld. Dit hangt in de casussen samen met emotionele en relationele veiligheid. Dit sluit aan bij eerder onderzoek waarin leerlingen individuele begeleiding en begeleiding bij de overgang naar vervolgonderwijs als ‘beschermende factor’ noemen (Suijkerbuijk et al., 2024).

- Een tweede aspect van de digitale onderwijsarrangementen is het **verminderen van overvraging**. In de casussen was fysiek onderwijs voor leerlingen vaak niet haalbaar door een prikkelrijke omgeving, sociale spanning, reistijd, vermoeidheid of een combinatie daarvan. Binnen de digitale schoolvoorziening maakt het onderwijsarrangement het mogelijk om voor deze leerlingen vanuit huis of in een kleinschalige setting te kunnen deelnemen. Zo kunnen leerlingen hun energieniveau beter bewaken en onderwijs volgen zonder voortdurend blootgesteld te worden aan de drukte van een reguliere klas. Leerlingen beschrijven dat zij zich in een online omgeving veiliger voelen, omdat ze les krijgen in kleinere groepen en dan meer ruimte voelen om zich in gesprekken te mengen. Dit hangt samen met fysieke, psychologische en sociale veiligheid.

- Een derde onderdeel is **maatwerk in tempo, vorm en belasting**. Enkele online momenten per week zorgen voor een mogelijkheid om onderwijs flexibel te organiseren rondom de behoefte van de leerling. Dit biedt leerlingen rust en kan bijdragen aan psychologische veiligheid. Rust komt in de casussen naar voren als een voorwaarde voor leren en contact maken. Dit sluit aan bij de literatuur, waarbij een effectieve pedagogisch-didactische aanpak een combinatie bevat van o.a. het organiseren van structuur en rust (Suijkerbuijk et al., 2024).

- Een vierde onderdeel is het **bijeenbrengen van leerlingen in kleine groepen met gelijkgestemden**. Doordat leerlingen zich in een vergelijkbare situatie bevinden en ieder aan een eigen doel werkt, is er volgens de respondenten minder sprake van onderlinge vergelijking. Dit kan bijdragen aan herkenning, aansluiting en sociale veiligheid. Een kleinschalige onderwijssetting met gelijkgestemden kan daarmee ondersteunen dat leerlingen zich voldoende veilig en gezien voelen en gemakkelijker contact aangaan.

- Een vijfde onderdeel is het **aansluiten bij de interesses van de leerling**. Een autonome en vrijblijvende daginvulling kan hieraan bijdragen, doordat leerlingen ruimte ervaren om activiteiten te verkennen die bij hen passen. Dit kan het inzicht in de eigen behoeften vergroten en het mogelijk maken voor leerlingen om weer zin en betekenis te ervaren. Het aansluiten bij interesses kan zo een aanknopingspunt bieden voor bredere deelname aan de samenleving.

Casus-overstijgend komt hiermee een duidelijk beeld naar voren: digitaal (afstands)onderwijs maakt steeds onderdeel uit van een breder ondersteunend arrangement dat de leerling vasthoudt, overvraging vermindert, maatwerk biedt, contact met gelijkgestemden mogelijk maakt en aansluit bij persoonlijke interesses. Daarbij staat de digitale schoolvoorziening niet los van de bredere omgeving van de leerling. Ouderlijke steun, therapie, stage, sport, werk, medicatie en andere vormen van begeleiding spelen vaak tegelijkertijd een rol. Dit alles zet een beweging in gang, waarbij de digitale onderwijsarrangementen leerlingen in staat stellen om beter te herkennen wat zij nodig hebben, waar hun grenzen liggen, welke keuzes bij hen passen en welke vervolgstap haalbaar is. Zij ervaren opnieuw zin en betekenis, waardoor zij ruimte krijgen om met het onderwijsaanbod aan de slag te willen en kunnen gaan. Daarbij wordt positieve ontwikkeling niet alleen zichtbaar in diploma's of certificaten, maar vooral in de beweging van stilstand naar deelname, van overbelasting naar grip en van onzekerheid naar toekomstperspectief.

Bronnen

Bakx, A., Samsen-Bronsveld, E., Hornstra, T., Diepstraten, I., Speetjens, P., Van den Bergh, L., & Van der Ven, S. (2020). *Het welbevinden en motivatie van middelbare scholieren tijdens onderwijs op school en afstandsonderwijs: de visie van ouders.* POINT-onderwijsonderzoekswerkplaats en Nederlands Jeugdinstituut.

Beutel, D., Tangen, D., & Carrington, S. (2023). Backward mapping from outcomes: Using a realist evaluation lens to evaluate an international aid program. *Evaluation and Program Planning 97.*

Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *VELON*, *32*(3).

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma.

Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf van onderwijs, opleiding en vorming.* Universiteit voor Humanistiek.

Subsidieregeling Digitale School 2024. Dienst Uitvoering Subsidies aan Instellingen.

Dyer, C. (1999). Researching the Implementation of Educational Policy: A Backward Mapping Approach. *Comparative Education, 35*(1), 45-61

Elmore, R.F. (1979). Backward mapping: Implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly, 94*(4), 601-616. [doi.org]

Klein, T., Van Eck, P., Vleeskens, M., Parlayan, D., De Boer, T., Kleter, S., Smulders, L. & Paardekooper-Lim, K. (2025). *Opbrengsten van digitaal afstandsonderwijs. Tussenrapportage November 2025.*

Klein, T., Van Eck, P., Vleeskens, M., Parlayan, D., De Boer, T., Kleter, S., Smulders, L., Boelens, D. & Paardekooper-Lim, K. *Opbrengsten van digitaal afstandsonderwijs. Tweede tussenrapportage Juni 2026*.

OCW (2022). *Kaders en uitgangspunten afstandsonderwijs [Kamerbrief].* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Onderwijsraad (2026a). *Verkenning Welzijn en onderwijs.*

Passend onderwijs. Informatie- en communicatietechnologie (ICT). Tweede Kamer, vergaderjaar 2023–2024, 31 497, nr. 471.

Roelofs, M., Kennis, R., Kersten, G., Vermeulen, H., Beurskens, K. (2025). Beter zicht op verzuim. KBA Nijmegen.

Shaw, J., Gray, C. S., Baker, G. R., Denis, J. L., Breton, M., Gutberg, J., Embuldeniya, G., Carswell, P., Dunham, A., McKillop., A., Kenealy, T., Sheridan, N., & Wodchis, W. (2018). Mechanisms, contexts and points of contention: operationalizing realist-informed research for complex health interventions. *BMC Medical Research Methodology, 18*(1), 1–12.

Suijkerbuijk, A., Deppe, K., Ten Brummelhuis, A. & Klein, T. (2024). *De toepasbaarheid van onderwijs op afstand. Literatuuronderzoek (digitaal) afstandsonderwijs voor (dreigende) thuiszittende kinderen en jongeren.* Oberon, Dialogic & Serendips.

Wiggins, Grant, and Jay McTighe (1998). *Understanding by Design*. Expanded 2nd Edition. Alexandria, VA: ASCD, 2005.

Oberon

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht
t 030 230 60 90 | f 030 230 60 80
info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, oktober 2026
In opdracht van Kennisnet