



# (W)elk kind heeft recht op onderwijs?

Een onderzoek naar de betekenis van recht op onderwijs voor kinderen in Nederland, specifiek gericht op thuisonderwijs, thuiszitters en Roma kinderen

M.J. Hopman

# (W)elk kind heeft recht op onderwijs?

Een onderzoek naar de betekenis van recht op onderwijs voor kinderen in Nederland, specifiek gericht op thuisonderwijs, thuiszitters en Roma kinderen

Door Marieke Hopman

Adviseurs rapport:

A. Barendsen, T. Hofstee, D. de Jong, C. van Os, W. Tang, I. de Witte, P.J.J. Zootjens

Promotor:

Prof. Dr. R.M. Letschert

Adviseurs Promotieonderzoek:

Dr. P. Clark, Em. Prof. Dr. J. Pronk

# Inhoudsopgave

<b>1. Voorwoord</b> .....	<b>4</b>
1.1 Leeswijzer .....	6
<b>2. Hoe is het onderzoek opgezet?</b> .....	<b>10</b>
2.1 Waar is informatie gezocht? .....	10
2.2 Met wie is gesproken? .....	10
2.3 Hoe verliep een gesprek? .....	12
<b>3. Recht op onderwijs in Nederland (5-18 jaar)</b> .....	<b>18</b>
3.1 Recht op onderwijs in de Nederlandse wet.....	18
3.2 Het onderwijslandschap: de norm en wie daarbuiten valt .....	19
3.3 De beslissers .....	23
3.4 Recht op onderwijs? Je moet! .....	25
3.5 Op wat voor onderwijs hebben kinderen recht? .....	30
<b>4. Onderwijs in het grijze gebied: thuisonderwijs, thuiszitters en Roma</b> .....	<b>34</b>
4.1 Thuisonderwijs .....	36
4.2 Thuiszitters.....	41
4.3 Roma kinderen .....	48
<b>5. Sociale ontwikkeling van kinderen die niet naar school gaan</b> .....	<b>57</b>
<b>6. Wat kunnen we verbeteren (en hoe)?</b> .....	<b>61</b>
6.1 Wetgevers .....	61
6.2 Leerrechtambtenaar .....	64
6.3 Jeugdwelzijnswerkers .....	66
6.4 Scholen.....	68
6.5 Ouders .....	70
6.6 Wetenschappers .....	72
<b>7. Conclusie</b> .....	<b>73</b>
<b>8. Bronnen</b> .....	<b>76</b>
<b>9. Donateurs</b> .....	<b>82</b>
Colofon .....	84

# 1. Voorwoord

Het rapport dat voor u ligt vormt een deel van een lopend promotieonderzoek naar de rechten van kinderen, momenteel onder de werktitel 'looking at law through children's eyes'.<sup>1</sup> De publicatie van het totale onderzoek wordt verwacht in 2019. Dit rapport is het resultaat van de eerste casus die in dit kader is onderzocht, namelijk het recht van kinderen in Nederland op onderwijs.

Het uitgangspunt van het promotieonderzoek en dus ook dit rapport, is het kindperspectief. Mijn hypothese is dat wanneer wij schendingen van kinderrechten willen begrijpen, we daarbij moeten kijken naar de situatie door de ogen van kinderen. Wie zijn de partijen die de beslissingen maken? Wat vindt het kind hier zelf van? Hoe ervaart het kind zijn<sup>2</sup> situatie, hoe geeft hij betekenis aan de situatie en waar droomt hij van?<sup>3</sup>

De vraag die in dit deelonderzoek centraal staat is: Wat betekent recht op onderwijs voor kinderen in Nederland, en specifiek voor kinderen die thuisonderwijs krijgen, thuiszitters en Roma kinderen?

Het rapport is het resultaat van 51 gesprekken die in de afgelopen maanden zijn gevoerd met 24 kinderen (4-25 jaar)<sup>4</sup> en 27 volwassenen (25-62 jaar). Deze gesprekken gingen over het recht van deze kinderen op onderwijs. Daarbij is, naast onderzoek in het regulier onderwijs, gefocust op drie speciale groepen waarvan er signalen waren dat in deze situaties het recht van kinderen op onderwijs mogelijk geschonden zou worden: thuisonderwijs, thuiszitters en Roma kinderen. Al deze cases zullen in dit rapport belicht worden vanuit kindperspectief, aangevuld of gecontrasteerd met geluiden van volwassenen: ouders, leraren, politici, leerplichtambtenaren, onderwijsinspectie, gemeente medewerkers, jeugd-welzijnswerkers en wetenschappers.

De afgelopen maanden ben ik veel bij mensen op bezoek geweest om gesprekken met hen te voeren. Door alle deelnemers aan het onderzoek ben ik altijd zeer vriendelijk behandeld. Meer dan eens heb ik in de middag bij gezinnen aan mogen schuiven voor de gezamenlijke boterham. Alle mensen die met mij hebben gesproken, hebben het lef gehad om hun persoonlijke ervaringen en visies met mij

1 Voor meer informatie, zie [www.kinderrechtenonderzoek.nl](http://www.kinderrechtenonderzoek.nl)

2 Overall waar 'hij', 'zijn' en 'hem' staat, gelieve 'hij/zij', 'zijn/haar' en 'hem/haar' te lezen.

3 Voor meer over het kindperspectief in wetenschappelijk onderzoek, zie bv. M Grahn-Farley, 'A Child Perspective on the Juvenile Justice System' (2002) 6 Journal of Gender Race & Justice 297-336. Zie ook bronnen in voetnoot 5.

4 Er is voor gekozen om de groep t/m 25 jaar als "kind" aan te merken, omdat zodoende de jong volwassenen meegenomen konden worden die terugkijken op hun recente ervaring als kind met bepaalde onderwijsvormen, zoals thuisonderwijs, afstandsonderwijs e.d.

te delen, ook wanneer deze pijnlijk en/of onconventioneel waren. Ik merkte ook dat ik op veel plekken welkom was, omdat ik aangaf het kind centraal te stellen in mijn onderzoek.

Alle volwassenen die ik heb gesproken, hadden zonder uitzondering het beste voor met het kind, en dat is ook altijd de drijfveer achter de besluiten die zij maken voor kinderen en hun onderwijs. Desondanks zouden er in dit rapport dingen kunnen staan die sommige volwassenen niet graag willen lezen. Dit komt met name doordat volwassenen die ik sprak vaak heel zeker dachten te weten wat het beste was voor het kind en dat het kind hier ook zo over dacht, terwijl een gesprek met het kind vervolgens (soms) een ander beeld opleverde.

In dit rapport staat de stem van het kind centraal. Wanneer kinderen soms dingen zeggen die we niet willen horen, hebben we de neiging om te zeggen 'het zijn maar kinderen'. Maar kinderen zijn niet gek. Vanaf zeer jonge leeftijd zijn zij in staat om te reflecteren op hun directe omgeving, om te denken over hun eigen leven en om te bedenken wat ze wel en niet willen.<sup>5</sup> Ik zeg niet dat kinderen het altijd beter weten, maar wel dat we kinderen moeten horen om (samen) te beslissen wat het beste is voor het kind. Volwassenen hebben de neiging om dat zelf, of met elkaar te bedenken.

In bijna alle gevallen van schooluitval zijn er verschillende volwassenen die met elkaar in strijd raken om de vraag: wat is in het belang van het kind? Jeugdzorg zegt A, onderwijsinspectie zegt B, school zegt C, ouders zeggen D. Hierbij wordt het kind vaak niet gehoord, terwijl hij hier volgens art. 12 van het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind (hierna: IVRK) recht op heeft.<sup>6</sup>

---

5 Zie o.a. Susan Danby and Ann Farrell, 'Opening the research conversation' in Ann Farrell (ed), *Ethical research with children* (Ethical research with children, Open University Press 2005) 49; Jacqueline Scott, 'Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods' in Pia Christensen and Allison James (ed), *Research with Children: Perspectives and Practices* (Research with Children: Perspectives and Practices Routledge 2008) 88; Pia Christensen and Allison James, 'Introduction: Researching Children and Childhood Cultures of Communication' in Pia Christensen and Allison James (eds), *Research with Children: Perspectives and Practices* (Research with Children: Perspectives and Practices, second edition edn, Routledge 2008) 6; Priscilla Alderson, 'Research by Children: Rights and Methods' (2001) 4 *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice* 139-53, 9.

6 Art. 12 IVRK: Staten verzekeren het kind dat in staat is zijn of haar eigen mening te vormen, het recht die mening vrijelijk te uiten in alle aangelegenheden die het kind betreffen, waarbij aan de mening van het kind passend belang wordt gehecht in overeenstemming met zijn of haar leeftijd en rijpheid.

Dat kinderen buiten spel staan, geldt ook voor heel veel wetenschappelijke onderzoek naar kinderrechten.<sup>7</sup> Zie bijvoorbeeld de nationale en internationale onderzoeken naar thuisonderwijs (§ 4.1, 5). Deze zijn bijna zonder uitzondering gebaseerd op door volwassen bepaalde en gemeten resultaten, en gesprekken van volwassen onderzoekers met de ouders van kinderen. Niemand vraagt iets aan de kinderen zelf.

Daarin ligt dan ook de meerwaarde van dit onderzoeksrapport: hier is het kind gehoord. Er zullen dingen in staan die u nog niet wist, misschien zelfs niet van uw eigen kind, uw leerlingen en/of de kinderen over wie u beleid maakt. Ik hoop dat u dit met een open houding en interesse zult lezen. Want als we willen bepalen wat het beste is voor onze kinderen, waarom zouden we dat alleen aan volwassenen vragen, en niet aan het kind zelf?<sup>8</sup>

### 1.1 Leeswijzer

In verband met de toegankelijkheid en duidelijkheid van het rapport is ervoor gekozen om zo min mogelijk moeilijk, wetenschappelijk taalgebruik te gebruiken. Zo is bijvoorbeeld gekozen voor een hoofdstuktitel 'hoe het onderzoek is opgezet' in plaats van 'methodologie'. Ook is er daarom voor gekozen om veel afbeeldingen en citaten toe te voegen. Hopelijk is het rapport zo leesbaar voor een grote groep mensen. Het rapport is geschreven voor alle mensen in Nederland die te maken hebben met onderwijs. Het is ook door de gemeenschap gefinancierd; financiële middelen voor het onderzoek zijn opgehaald door middel van fundraising (crowdfunding) en daardoor mede mogelijk gemaakt door 179 donateurs.

Het rapport bestaat uit 9 verschillende secties. Na het voorwoord vindt u onder sectie 2 de onderzoeksopzet verder toegelicht. Hier wordt besproken waar de informatie vandaan komt (§2.1), met wie gesproken is (§2.2) en hoe deze gesprekken verliepen, inclusief de bijbehorende ethische overwegingen (§2.3).

Onder sectie 3 vindt u een algemeen overzicht van hoe recht op onderwijs in

---

7 Volgens O'Kane, "[s]ince the late 1980s there has been an increasing interest in listening to children's experiences and viewpoints, as separate to, and different from adults. Changes reflect an acknowledgment of children's rights to participate as promulgated by the United Nations Convention on the Rights of the Child" (Claire O'Kane, 'The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children's Views about Decisions Which Affect Them' in Pia Christensen and Allison James (eds), *Research with Children: Perspectives and Practices* (Routledge 2008) 125). Zie ook: Mary Ann Powell and Anne B Smith, 'Children's participation rights in research' (2009) 16 *Childhood* 124-42, 125; Christensen and James, 'Introduction: Researching Children and Childhood Cultures of Communication' 2; Priscilla Alderson, *Young Children's Rights: Exploring Beliefs* (Jessica Kingsley Publishers 2008) 155, Virginia Morrow, 'Ethical issues in collaborative research with children' (2005) 12 *Ethical research with children* 150-65, 151.

8 Dit gaat vooral in de eerste plaats over wetenschappers en politici. Ik doe met deze vraag niet direct recht aan een heel groot aantal volwassenen dat wél met kinderen praat, zoals ouders en docenten. Aan de andere kant kan de persoonlijke relatie tussen ouder-kind of juf-kind soms open communicatie in de weg zitten. Dat kwam in dit onderzoek soms heel duidelijk naar voren; als jouw moeder bijvoorbeeld een conflict met je juf heeft, durf jij dan nog thuis te zeggen dat jij de juf en de klas eigenlijk wél leuk vindt?

Nederland eruit ziet. Deze sectie begint met de kaders van recht op onderwijs in Nederland: zowel vanuit nationale wetgeving (§3.1) als in relatie tot wie de beslissingen maakt in de praktijk (§3.2-3.3). Vervolgens wordt toegelicht hoe volgens respondenten het recht op onderwijs eruit ziet in de dagelijkse praktijk (§3.4-3.5).

In sectie 4 wordt verder ingegaan op wat in dit onderzoek 'het grijze gebied van het onderwijsveld' genoemd wordt; onderwijssituaties die buiten regulier en speciaal onderwijs vallen. Hier is gefocust op thuisonderwijs (§4.1), thuiszitters (§4.2) en Roma kinderen (§4.3). De analyse is opgedeeld aan de hand van de vorm van onderwijs die kinderen in deze groepen krijgen (thuisonderwijs of geen onderwijs) en aan de hand van de persoon die de keuze voor deze vorm maakt (ouders, school of kind zelf).

Sectie 5 is een algemene reflectie op de sociale ontwikkeling van kinderen die niet naar school gaan. Onder sectie 6 vindt u een lijst van aanbevelingen, ingedeeld per geadresseerde; wetgevers (§6.1), leerrechtambtenaar (§6.2), jeugdwelzijnswerkers (§6.3), scholen (§6.4), ouders (§6.5) en wetenschappers (§6.6).

Het rapport eindigt met een conclusie (sectie 7), bronvermelding (sectie 8) en een lijst van donateurs (sectie 9).

---

## Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK); New York, 20 november 1989

*Fragmenten voor zover van belang voor dit onderzoek*

De volgende artikelen uit het IVRK zijn van toepassing op het hier gerapporteerde onderzoek:

De Staten die partij zijn bij dit Verdrag zijn overeengekomen dat een ieder recht heeft op alle rechten en vrijheden die [in dit verdrag] worden beschreven, zonder onderscheid van welke aard ook. Overwegende dat het kind volledig dient te worden voorbereid op het leiden van een zelfstandig leven in de samenleving. Zijn [zij] het volgende overeengekomen:

Onder een kind [wordt] verstaan ieder mens jonger dan achttien jaar (art. 1)

Staten eerbiedigen en waarborgen de in het Verdrag beschreven rechten voor ieder kind onder hun rechtsbevoegdheid zonder discriminatie van welke aard ook, ongeacht ras, godsdienst, politieke of andere overtuiging, nationale, etnische of maatschappelijke afkomst, handicap (art. 2)

Bij alle maatregelen betreffende kinderen vormen de belangen van het kind de eerste overweging (art. 3)

Staten eerbiedigen de verantwoordelijkheden, rechten en plichten van de ouders voor het voorzien in passende leiding en begeleiding bij de uitoefening door het kind van de in dit Verdrag erkende rechten, op een wijze die verenigbaar is met de zich ontwikkelende vermogens van het kind (art. 5)

Staten waarborgen in de ruimst mogelijke mate de mogelijkheden tot overleven en de ontwikkeling van het kind (6)

Staten verzekeren het kind dat in staat is zijn of haar eigen mening te vormen, het recht die mening vrijelijk te uiten in alle aangelegenheden die het kind betreffen, waarbij aan de mening van het kind passend belang wordt gehecht in overeenstemming met zijn of haar leeftijd en rijpheid (art. 12)

Staten eerbiedigen het recht van het kind op vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst (art. 14)

Staten erkennen dat een geestelijk of lichamelijk gehandicapt kind een volwaardig en behoorlijk leven dient te hebben, in omstandigheden die de waardigheid van het kind verzekeren, zijn zelfstandigheid bevorderen en zijn actieve deelneming aan het gemeenschapsleven vergemakkelijken (art. 23)



Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs, en teneinde dit recht geleidelijk en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, verbinden zij zich er met name toe: a) primair onderwijs verplicht te stellen; e) maatregelen te nemen om regelmatig schoolbezoek te bevorderen en het aantal kinderen dat de school vroegtijdig verlaat, te verminderen (art. 28)

De Staten die partij zijn, komen overeen dat het onderwijs aan het kind dient te zijn gericht op: a) de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind; d) de voorbereiding van het kind op een verantwoord leven in een vrije samenleving, in de geest van begrip, vrede, verdraagzaamheid, gelijkheid van geslachten, en vriendschap tussen alle volken, etnische, nationale en godsdienstige groepen en personen behorend tot de oorspronkelijke bevolking.

2. Geen enkel gedeelte van dit artikel of van artikel 28 mag zo worden uitgelegd dat het de vrijheid aantast van individuele personen en rechtspersonen, onderwijsinstellingen op te richten en daaraan leiding te geven [onder] vereiste dat het aan die instellingen gegeven onderwijs voldoet aan de door de Staat vastgestelde minimumnormen (art. 29)

In die Staten waarin etnische of godsdienstige minderheden, taalminderheden of personen behorend tot de oorspronkelijke bevolking voorkomen, wordt het kind dat daartoe behoort niet het recht ontzegd tezamen met andere leden van zijn of haar groep zijn of haar cultuur te beleven, zijn of haar eigen godsdienst te belijden en ernaar te leven, of zich van zijn of haar eigen taal te bedienen (art. 30)

De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op rust en vrije tijd, op deelneming aan spel en recreatieve bezigheden passend bij de leeftijd van het kind (art. 31)

---

## 2. Hoe is het onderzoek opgezet?

### 2.1 Waar is informatie gezocht?

Om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van het recht van kinderen op onderwijs in Nederland, zijn zo veel mogelijk verschillende bronnen gebruikt. Naast het lezen van boeken, artikelen en gerechtelijke uitspraken,<sup>9</sup> heb ik met 51 mensen gesproken op de manier die hieronder is uitgelegd. Daarnaast heb ik ook nog deelgenomen aan (en aantekeningen gemaakt n.a.v.) een aantal activiteiten:

- Aanwezig bij een thuisonderwijscafé, georganiseerd door de NVvTO
- Discussie over “recht op onderwijs: homeschooling” met kinderrechtenspecialisten
- Volgen van verschillende social media van groepen thuisonderwijzers en thuiszitters
- Bijwonen van de studiedag georganiseerd door Ministerie van Veiligheid en Justitie in samenwerking met het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid “Werk in uitvoering: Programma Aanpak Uitbuiting Roma Kinderen” (18 februari 2016)

### 2.2 Met wie is gesproken?

Van de 51 mensen die hebben deelgenomen aan de onderzoeksgesprekken, was de jongste 4 en de oudste 62 jaar oud. 45% is man/jongen, 55% is vrouw/meisje. Deelnemers wonen verspreid over Nederland.

De deelnemers zijn benaderd en geworven via verschillende kanalen. Een aantal is benaderd via-via (snowball sampling). Een aantal is benaderd via social media (met name thuisonderwijzers en thuiszitters). Een aantal mensen nam zelf contact op, omdat ze van het onderzoek hadden gehoord, bijvoorbeeld via de website ([www.kinderrechtenonderzoek.nl](http://www.kinderrechtenonderzoek.nl)). Tot slot hebben verschillende instanties, zoals gemeenten, kinderrechtenorganisaties en scholen, geholpen met het werven van respondenten.

In principe mochten alle kinderen meedoen, al is er wel gezocht naar een balans tussen de kinderen die regulier onderwijs volgen en de specifieke focusgroepen (thuisonderwijs, thuiszitters, Roma). Volwassenen mochten meedoen als zij een rol hadden als beslisser (zie §3.2) met betrekking tot het onderwijs van kinderen. Ouders die in gesprek wilden, maar die niet wilden dat hun kind ook een gesprek zou voeren, of wier kind niet kon of wilde meedoen aan het onderzoek, werden

---

<sup>9</sup> Voor een overzicht van bestudeerde 31 rechtszaken en 7 uitspraken van de geschillencommissie passend onderwijs en geschillencommissie onderwijs, zie: <http://kinderrechtenonderzoek.nl/rechtszaken-en-overige-uitspraken-over-recht-op-onderwijs-in-nederland/>

uitgesloten van deelname.<sup>10</sup>

De verschillende mensen met wie voor het onderzoek is gesproken kunnen worden opgedeeld aan de hand van hun rol in relatie tot recht op onderwijs, en aan de hand van de omstandigheden waarmee zij directe ervaring hebben. Hieronder een overzicht van de deelnemers aan de hand van deze twee categorieën. Het totaal komt boven het totaal aantal deelnemers (n=51) uit, omdat mensen vaak dubbele rollen hebben; zoals bijvoorbeeld een moeder wiens zoon eerder op school zat, thuiszitter werd en die vervolgens over is gestapt op thuisonderwijs.

Rol (a)\ervaring	Regulier onderwijs	Speciaal onderwijs	Thuiszitters	Thuisonderwijs	Geen onderwijs	Roma	Fysieke beperking	Psychische beperking (b)	TOTAAL (rollen)
Kind (0-25) (c)	21	7	7	12	8	5	2	10	24
Ouder/verzorger	18	9	13	12	13	4	4	13	18
Leraar (d)	6	3	3	4	4	-	3	3	6
Gemeente medewerker (e)	5	4	3	3	5	3	3	4	5
Politicus (nationaal)	2	2	2	2	2	-	2	2	2
Onderwijsinspectie	1	1	1	1	1	-	1	1	1
Onderwijsspecialist (f)	2	2	2	2	1	-	1	1	2
Wetenschapper op gebied onderwijs	2	2	2	2	1	-	1	1	2
Totaal (ervaringsgebied)	57	30	33	38	35	12	17	35	60

Abbeelding 1.

Voetnoten tabel:

a Uiteraard hebben mensen ook dubbele rollen, zo is bv. een politicus ook soms ouder van een schoolgaand kind. Wanneer er sprake was van dubbele rollen, is deze in dit schema alleen dubbel ingevuld wanneer beide rollen een rol speelden in het gesprek. Bijvoorbeeld met een jeugdzorgmedewerker die met Roma kinderen werkte, en zelf moeder was van een thuiszitter, is over beide onderwerpen uitgebreid gesproken. Zij is dus dubbel in dit schema opgenomen.

b 'Beperking' duidt hier, zoals gebruikelijk in alledaags taalgebruik, op sterk afwijkend gezien vanuit 'de norm'. Hieronder valt in dit overzicht ook 'hoogbegaafd', 'snel(ler) lerend' en juist 'zwakbegaafd' of 'langzaam lerend', omdat dit vaak in relatie tot onderwijs als een psychische beperking wordt ervaren; een

<sup>10</sup> Om deze reden heeft de NwTO, de grootste Nederlandse organisatie voor thuisonderwijs, besloten om niet mee te werken aan dit onderzoek. Zij gaven aan niet te staan achter de gekozen onderzoeksmethode "waarbij je kinderen wil afscheiden van hun ouders om ze alleen te kunnen ondervragen. Daaruit spreekt een wantrouwen naar ouders toe die op geen enkele manier past in onze realiteit of zorgvuldigheid waarmee we met onze kinderen omgaan". Ook met ouders van thuiszitters is er gediscussieerd over het niet opnemen van ouders in het onderzoek van wie niet met de kinderen kon worden gesproken. Toch is deze voorwaarde gebleven, om redenen verder in dit rapport zijn uitgelegd.

geestelijke factor maakt jou anders dan de rest van de groep. Dyslexie valt hier niet onder, omdat van de respondenten die dyslexie hadden (of ouders van), geen dit ervaarde als een beperking in relatie tot onderwijs (wellicht omdat in Nederland de voorzieningen voor dyslexie in het onderwijs zo goed zijn dat op dit niveau compleet maatwerk wordt geleverd).

c Zie voetnoot 4: Er is voor gekozen om de groep t/m 25 jaar als 'kind' aan te merken, omdat zodoende de jong volwassenen meegenomen konden worden die terugkijken op hun recente ervaring als kind met bepaalde onderwijsvormen, zoals thuisonderwijs, afstandsonderwijs e.d.

d Hierbij is geteld iedereen met een afgeronde docenten opleiding, en/of iemand die lesgeeft op school (dus niet ongediplomeerde thuisonderwijzers), inclusief remedial teachers.

e Voor zover relevant voor dit onderzoek. Hieronder vallen: leerplichtambtenaar, beleidsmedewerker onderwijs, medewerker proeftuin 'aanpak uitbuiting Roma kinderen', medewerker van jeugdzorg of andere kind- of gezinsondersteunende organisatie.

f Hieronder vallen: adviseur onderwijs, onderwijsjurist.

## 2.3 Hoe verliep een gesprek?

Alle gesprekken die gevoerd zijn waren individuele gesprekken, die plaatsvonden tussen de onderzoeker en de respondent.<sup>11</sup> De opzet van het gesprek was een combinatie van onderzoekend leren met de filosofische dialoog. Er is voor een combinatie gekozen omdat deze twee vormen elkaar aanvullen; onderzoekend leren is een basis didactische vorm waarbij een concrete invulling gegeven wordt aan het samen onderzoeken van een centrale vraag, de filosofische dialoog biedt concrete handvatten voor het verdiepen van het onderzoeksgesprek door middel van het stellen van filosofische vragen. Onderzoeker en respondent deden samen onderzoek naar de vraag 'wat betekent recht van het kind op onderwijs (in Nederland)?'. Dit was dan ook de enige vraag die vaststond. De opzet van het gezamenlijk onderzoek was daarin vrij en gelijkwaardig,<sup>12</sup> onderzoeker en respondent onderzochten samen deze vraag en beiden konden vragen stellen en beantwoorden. Centraal stond de persoonlijke ervaring van de respondent en de visie van de respondent wat betreft recht op onderwijs.

---

11 Hierop is één uitzondering gemaakt: een moeder wilde niet dat er individueel met haar jonge kinderen werd gepraat, en dus heeft als compromis een gesprek plaatsgevonden met twee kinderen tegelijk. Hier zag je eigenlijk dat de kinderen elkaar snel gingen napraten en dus is het bij één uitzondering gebleven.

12 Conform het achterliggende idee dat kinderen ook handelende subjecten zijn die iets te zeggen hebben over hun eigen leven, die keuzes maken en betekenis toekennen aan gebeurtenissen. Zoals o.a. geformuleerd door Christensen & James; to engage in "research *with*, rather than, on children, in our desire to position children as social actors who are subjects, rather than objects of inquiry" (Christensen and James, 'Introduction: Researching Children and Childhood Cultures of Communication' 1).



Afbeelding 2.

### **Onderzoekend leren**

De didactiek van onderzoekend leren stelt de leerling centraal. De leerling neemt tijdens de les de positie in van onderzoeker. In plaats van dat de docent als autoriteit boven de leerlingen staat en kennis overdraagt, wordt samen met de leerling een bepaald thema onderzocht. In dit geval was het thema gekozen door de volwassen onderzoeker (namelijk, recht op onderwijs) en gingen de volwassen onderzoeker en respondent deze vraag samen onderzoeken. In onderzoekend leren wordt vaak de onderstaande 'onderzoekend leren cirkel' gebruikt.<sup>13</sup> Zo verliep het onderzoeksgesprek ook; we begonnen bij het thema 'recht op onderwijs' (daarbij de vraag: wat is dat?, of: hoe denk jij daar over?). Een respondent gaf een antwoord, wat respondent en onderzoeker vervolgens samen verder onderzochten.

### **De filosofische dialoog**

De filosofische dialoog heeft veel gemeenschappelijke elementen met het onderzoekend leren. Het is een gezamenlijk zoeken naar waarheid, naar een antwoord, in een dialoogvorm. Het is dus geen discussie; het is een gesprek, waarbij het stellen van kritische vragen en het geven van tegenvoorbeelden tot doel hebben om de waarheid naar boven te krijgen.

<sup>13</sup> Voor literatuur over onderzoekend leren, een didactiek die steeds meer toegepast wordt in het primair- en voortgezet onderwijs, o.a. ook in Nederland, zie: Daphne D. Minner and others, 'Inquiry-Based Instruction - What Is It and Does It Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002' (2010) 47 *Journal of Research in Science Teaching* 474-96; Teresa Cremin and others, 'Creative Little Scientists: exploring pedagogical synergies between inquiry-based and creative approaches in Early Years science' (2015) 43 *Education* 404-19; Carolyn W. Keys and Lynn A. Bryan, 'Co-Constructing Inquiry-Based Science with Teachers: Essential Research for Lasting Reform' (2001) 38 *Journal of Research in Science Teaching* 631-45; Mike Watts and others, 'Prompting Teacher's Constructive Reflection: Pupil's Questions as Critical Incidents' (1997) 19 *International Journal of Science Education* 1025-37.

De gelijkwaardigheid tussen onderzoeker en respondent is hier essentieel; een onderzoeker moet namelijk in contact gaan met de respondent vanuit een niet-wetende houding. Een filosofische dialoog aangaan betekent het loslaten van zekere kennis, en betwijfelen of er überhaupt iets bestaat als 'het goede antwoord'.<sup>14</sup> Hierdoor ontstaat er veel ruimte voor de respondent om vanuit zichzelf, open te vertellen – een ruimte die in onderzoeksgesprekken doorgaans nog wel eens ontbreekt i.v.m. een autoriteitspositie die een onderzoeker toch soms inneemt, in de ogen van de respondent.<sup>15</sup>

De open houding is door Matthew Lipman als volgt omschreven:

---

*"If you think you already know all the answers, if you think you have a direct line to the truth, then it will be rather hard for you to respect children's opinions (or adult opinions for that matter) should they differ from your own. However, if you realize that you are still searching for more comprehensive answers in all of the educational disciplines as well as in your own personal life, and further, if you realize that knowledge itself is endlessly being created by human beings to explain the world they live in, then you will be more apt to listen to all people, including children, for ideas that might lead to more comprehensive and meaningful explanations than you now possess."<sup>16</sup>*

---

### **Het gesprek en analyse van data**

Respondenten werd van tevoren kort uitgelegd dat het de bedoeling was om samen onderzoek te doen. Zij werden ook uitgenodigd om tijdens het gesprek een onderzoeksverslag te maken in de vorm van een woordelijk of getekend verslag, waarvoor een schetsblok en stiften beschikbaar waren.

Door de omschreven manier van met elkaar in gesprek gaan vervaagden de klassieke rollen van onderzoeker en respondent; er was minder hiërarchie, er werd gewerkt onder het mom van 'we gaan samen op zoek naar een antwoord' (zoals bij de filosofische dialoog en de didactiek van onderzoekend leren gebruikelijk is). Dit betekende dat onderzoeker en respondent beiden vragen konden stellen, en beiden konden mogelijke antwoorden uitwisselden.

---

14 Voor literatuur over de filosofische dialoog, zie o.a.: N Vansielegem and D Kennedy, 'What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?' 45 Journal of Philosophy of Education 171-82; M Lipman and others, *Philosophy in the classroom* (West Caldwell, NJ: Universal Diversified Services 1977); John Dewey, *Experience & Education* (Touchstone 1997); Matthew Lipman, *Thinking in education* (Cambridge University Press 2003); Gareth B Matthews, *Filosofie van de kinderejaren* (Lemniscaat 1995).

15 Zie bv. Steinar Kvale, 'Dominance through interviews and dialogues' (2006) 12 Qualitative inquiry 480-500; Jeanette Hewitt, 'Ethical components of researcher—researched relationships in qualitative interviewing' (2007) 17 Qualitative health research 1149-59, 1151; Helen Richards and Carol Emslie, 'The 'doctor' or the 'girl from the University'? Considering the influence of professional roles on qualitative interviewing' (2000) 17 Family Practice 71-75. Ook in de gesprekken die voor dit onderzoek zijn gevoerd zag je dit naar voren komen, met name bij volwassenen.

16 M. Lipman and others, *Philosophy in the classroom* 65.

Ook in de analyse van de resultaten is geprobeerd de gelijkwaardigheid zoveel mogelijk te bewaren, door respondenten mee te laten denken over de analyse van het gesprek. Ten eerste is dit gedaan door tijdens het gesprek af en toe tussendoor samen te vatten, en tussentijdse- en eindconclusies te bespreken. Ten tweede is naar respondenten die dat wilden een verslag van het gesprek opgestuurd, met daarbij een formulier waarop zij opmerkingen, verbeteringen of aanvullingen konden geven.

### **Afspraken rondom het onderzoeksgesprek**

Alle deelnemers zijn voor aanvang van het gesprek gevraagd of zij akkoord waren met opname van het gesprek voor eigen gebruik. Ook werd uitgelegd dat zij anoniem zouden blijven. In verband met de anonimiteit zijn in dit verslag namen veranderd (een aantal kinderen heeft zijn/haar eigen pseudoniem gekozen), alsook soms plaatsnamen, geslacht en leeftijd (met maximale afwijking van één jaar). Van elk gesprek is een audio opname gemaakt, op basis waarvan respondenten na afloop een verslag toegestuurd hebben gekregen.

Resultaten zijn tijdens het onderzoek gedeeld via de blog op de onderzoekswebsite. Na afronding zijn alle respondenten uitgenodigd voor een presentatie van het onderzoeksrapport. Er is zowel een presentatie voor kinderen als een presentatie voor volwassenen georganiseerd, waarbij met kinderen de speciale aanbevelingen voor deze groep is besproken. Voor iedereen is het onderzoeksrapport gratis online beschikbaar.

### **Ethische overwegingen**

Eén van de overwegingen in de opzet van het onderzoek was dat, als de intentie was om respondenten in het algemeen en kind-respondenten in het bijzonder niet als passieve studieobjecten maar als mede-onderzoekers te benaderen, zij ten minste actief zelf moeten toestemmen om deel te nemen aan het onderzoek. Zij moeten daarin een geïnformeerde beslissing maken. Het moet ook duidelijk zijn dat toestemming niet alleen geldt voor aanvang, maar dat de respondent bij elke gestelde vraag kan besluiten om daar wel of niet op te antwoorden, en ook dat hij elk moment met het gesprek kan stoppen.<sup>17</sup> Gelukkig bleek dit goed te zijn begrepen en dikwijls hebben respondenten (met name kinderen) verteld dat ze vonden dat het gesprek zo wel klaar was, of bij specifieke vragen gezegd dat ze die niet wilden beantwoorden.

---

17 Voor meer over geïnformeerde toestemming, inclusief de toestemming om deel te nemen aan onderzoek van kinderen, zie o.a.: Nigel Thomas and Claire O'Kane, 'The ethics of participatory research with children' (1998) 12 *Children & society* 336-48; Alderson, *Young Children's Rights: Exploring Beliefs*; Danby and Farrell, 'Opening the research conversation'; O'Kane 1998, Alderson 2005, Danby and Farrell 2008, Tricia David and others, 'Ethical aspects of power in research with children' in Ann Farrell (ed), *Ethical research with children* (Open University Press 2005); A. Graham and others, *Ethical Research Involving Children* (UNICEF Office of Research Innocenti 2013) 65-67.

Aangezien het onderzoek zo was opgezet dat er niet per se gevoelige zaken werden besproken, en ook dat alle respondenten anoniem bleven en zelf nog wat te zeggen hadden over de interpretatie van de data, was in de opzet besloten dat mondelinge toestemming van de respondent voldoende was voor een onderzoeksgesprek. In de praktijk bleek het echter onmogelijk om met kinderen te praten zonder de toestemming van een volwassene – niet altijd noodzakelijk de ouder, maar ten minste een volwassene; de zogenaamde ‘gatekeepers’ die beslissen wie er wel of niet bij hun kinderen in de buurt komt.<sup>18</sup> Aan de ene kant is het begrijpelijk dat er volwassenen zijn die kinderen beschermen tegen gesprekken met een vreemde. Aan de andere kant betekent dit automatisch dat volwassenen beslissen of kinderen wel of niet mee mogen doen aan onderzoek, en dus of zij wel of niet gehoord worden. Dit betekent ook automatisch dat de kans dat tussen de respondenten kinderen zitten van wie de ouders bijvoorbeeld de kinderen bewust onderwijs onthouden, zeer klein is.

Deze bias in dit onderzoek is geprobeerd te ondervangen door naar veel verschillende partijen te luisteren, via verschillende gatekeepers met kinderen in contact te komen (direct contact met oudere kinderen is ook gepoogd, maar stuitte altijd op volwassenen die dit tegenhielden). Ook zijn er enkele rechtszaken rondom recht op onderwijs waarin de kinderen ook gehoord zijn meegenomen in dit onderzoek. Desondanks moet er dus wel rekening gehouden worden met het feit dat de selectie van respondenten altijd via volwassenen is gelopen.

Een tweede ethisch dilemma was de vraag: wat doe je, wanneer er tijdens de gesprekken misstanden naar voren zouden komen, bijvoorbeeld wanneer ouders hun kind onderwijs onthouden (iets wat volgens het Nederlandse strafrecht zou kunnen vallen onder ‘educatieve mishandeling’)?

Voor het onderzoek was het cruciaal dat respondenten zich veilig konden voelen om vrij en open te spreken. Wanneer dat niet het geval zou zijn, zou de waarde van het onderzoek sterk verminderen en belangrijke informatie zou mogelijk niet boven water

---

<sup>18</sup> Adults often function as “gatekeepers”: they decide, allow or restrict, access to children. O’Kane, who chose to take as a principle of consent ‘that inclusion in the sample would depend on active agreement on the part of the caretaker’, argues that “[b]ecause of existing relationships of power and responsibility we had to accept that some children would be prevented from taking part because of adult concern [...]”. Kinderen blijken echter zeer goed in staat om te functioneren als eigen ‘gatekeepers’ wanneer het gaat om wetenschappelijk onderzoek: Graham and others, *Ethical Research Involving Children* 61; Glenda MacNaughton and Kylie Smith, ‘Transforming research ethics: The choices and challenges of researching with children’ in Ann Farrell (ed), *Ethical research with children* (Open University Press 2005) 119-20.



komen.<sup>19</sup> Bovendien zou een afspraak van anonimiteit en daarbij behorende geheimhouding anders neerkomen op een leugen, en afhankelijk worden van de subjectieve afweging van de onderzoeker. Daarom is ervoor gekozen om in geen enkel geval, zonder uitzondering, mogelijke misstanden te melden bij bevoegde autoriteiten.<sup>20</sup>

Uiteindelijk kan nog worden opgemerkt dat het samen onderzoeken vaak een zeer positieve ervaring was, zowel voor volwassenen als voor kinderen. Het is heel leuk om samen op filosofische wijze een vraag te onderzoeken die dicht bij jouw dagelijkse werkelijkheid staat. In het algemeen, maar specifiek voor kinderen, is voor mensen het feit dat zij gehoord worden, dat de waarde van hun persoonlijke ideeën en opvattingen worden erkend, een positieve en ‘empowering’ ervaring.<sup>21</sup>

---

19 Zoals beschreven door Roberts: “It was agreed that near the beginning of the interview, the researcher would say something like: ‘Sometimes a person might talk about a situation where they have been harmed by someone. If this happens, I may need to talk to someone else, especially if it is something awful which is still happening to you, or if the person who harmed you may still be harming someone else [...]’ ...The response of one young man to this was, ‘Well, that’s one part of my life I’m not going to talk to you about then, isn’t it? I’m not having you deciding who to go and talk to about me’ (Morris, 1998a: 55)” (H Roberts ‘Listening to Children: and Hearing Them’ in Christensen P and James A (eds), *Research with Children: Perspectives and Practices* (Routledge 2008) 237-38.

20 Voor een discussie over dit ethische dilemma in onderzoek, specifiek in relatie tot onderzoek met kinderen, zie Thomas and O’Kane, ‘The ethics of participatory research with children’ 339-40.

21 Dit blijkt ook in ander onderzoek, zie bv. Powell and Smith, ‘Children’s participation rights in research’ 131; Nigel Thomas and Claire O’Kane, ‘The ethics of participatory research with children’ (1998) 12 *Children & society* 336-48, 344; Harriot Beazley and others, ‘The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world’ (2009) 7 *Children’s Geographies* 365-78, 369.

### 3. Recht op onderwijs in Nederland (5-18 jaar)

Wie iets wil begrijpen van het recht van kinderen op onderwijs in Nederland, moet eerst het kader begrijpen, de realiteit waar deze kinderen en betrokken volwassenen zich in bevinden, en de betekenis die zij hieraan geven. Ik zal hieronder daarom na een korte uitleg van de juridische kaders (§3.1), eerst uitwerken vanuit welke kaders door de respondenten gedacht wordt met betrekking tot onderwijs in Nederland (§3.2-3.3). Vervolgens zal ik uitleggen hoe volgens respondenten het recht van kinderen op onderwijs in Nederland eruit ziet (§3.4-3.5). In het volgende hoofdstuk zal ik ingaan op de specifieke onderwijsvormen uit het grijze gebied (zie afbeelding 4).

#### 3.1 Recht op onderwijs in de Nederlandse wet<sup>22</sup>

De Nederlandse wet kent geen recht van kinderen op onderwijs.<sup>23</sup> Onder de Nederlandse wet geldt leerplicht en kwalificatieplicht, een plicht die zich ten eerste richt op ouders van kinderen in de leeftijd van 5-18 jaar. Wanneer ouders hun kind niet naar school sturen zijn zij strafbaar. Zij kunnen worden aangesproken door een leerplichtambtenaar. Deze kan een proces-verbaal opmaken wanneer hij van mening is dat er sprake is van onterecht schoolverzuim. Ouders moeten dan voor de rechter komen, wat vaak uitmondt in een geldboete van rond de € 250.<sup>24</sup> Vanaf 12 jarige leeftijd zijn kinderen ook zelf aansprakelijk (Leerplichtwet (hierna: LPW) 2.3, 26.2).<sup>25</sup>

Er zijn een aantal uitzonderingen op deze regel. Een kind hoeft niet naar school wanneer:

1. een kind op lichamelijke of psychische gronden niet geschikt is om tot een school of instelling te worden toegelaten, wat moet worden bewezen door een verklaring van een arts, pedagoog of psycholoog (LPW 5a, 7)
2. ouders tegen de richting van het onderwijs op alle binnen redelijke afstand van de woning of, indien zij geen vaste verblijfplaats hebben, op alle binnen

---

22 Hieronder volgt een beknopt overzicht van leerplicht volgens de Nederlandse wetgeving. Voor een uitgebreide analyse, zie bv. van der Aa, R. and others, *Onderwijs op een andere locatie dan de school* (2015).

23 Dit recht ligt echter wel vast in verschillende internationale verdragen en richtlijnen die ook door Nederland zijn ondertekend, zoals onder anderen het IVRK (1989: art. 28, 29), International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966: art. 13, 14), Convention against Discrimination in Education (1960), Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006: art. 24), Convention relating to the Status of Refugees (1950: art. 22), Convention relating to the Status of Stateless Persons (1954: art. 22), Handvest van de Grondrechten van de Europese Unie (2000: art. 14), Richtlijn 2000/43/EG van de Raad van 29 juni 2000 houdende toepassing van het beginsel van gelijke behandeling van personen ongeacht ras of etnische afstamming (art. 12), etc.

24 Zie overzicht rechtszaken; <http://kinderrechtenonderzoek.nl/rechtszaken-en-overige-uitspraken-over-recht-op-onderwijs-in-nederland/>

25 Vanuit gemeentemedewerkers heb ik tijdens dit onderzoek begrepen dat kinderen eigenlijk bijna nooit zelf voor de rechter komen vanwege spijbelen. Wel krijgen zij soms door de leerplichtambtenaar in samenwerking met het OM een taakstraf opgelegd.

- Nederland - gelegen scholen waarop de jongere geplaatst zou kunnen worden, overwegende religieuze of levensovertuigelijke bedenkingen hebben (LPW 5b, 8)
3. een kind onderwijs volgt op een school in het buitenland en deze school regelmatig bezoekt (LPW 5c, 9)
  4. een kind is geschorst of de school is gesloten (LPW 11a-c)
  5. een kind door ziekte de school niet kan bezoeken (LPW 11d, 12)
  6. een kind wegens vervulling van plichten voortvloeiend uit godsdienst of levensovertuiging verhinderd is de school onderscheidenlijk de instelling te bezoeken (LPW 11e, 13)
  7. ouders een specifiek beroep hebben en daarom toestemming krijgen om de kinderen mee op vakantie te nemen buiten de schoolvakanties om (LPW 11f, 13a)
  8. het kind door andere gewichtige omstandigheden verhinderd is de school of de instelling te bezoeken (LPW 11g)

Situaties 1 t/m 3 leiden hierbij tot een vrijstelling van de leerplicht, oftewel de ouder hoeft het kind helemaal niet meer naar school te sturen en de overheid bemoeit zich in principe niet meer met het onderwijs van het kind.<sup>26</sup> In situaties 4 t/m 8 gaat het over het algemeen eerder om een tijdelijke situatie, wanneer kinderen de school bijvoorbeeld door ziekte of een religieuze feestdag tijdelijk niet vijf dagen per week bezoeken.

Scholen hebben de plicht om kwalitatief goed onderwijs te geven, en sinds kort ook om passend onderwijs te geven. Wanneer een school het kind niet kan bieden wat het nodig heeft (school is 'handelingsverlegen') of wanneer school door een conflict het kind van school wil sturen, is school in overleg met een samenwerkingsverband van scholen in de regio verplicht om een vervangende school voor het kind te vinden.<sup>27</sup>

### **3.2 Het onderwijslandschap: de norm en wie daarbuiten valt**

Als we kijken naar het onderwijslandschap in Nederland wat betreft de leerplichtige kinderen (5-18 jaar),<sup>28</sup> dan ziet dit er volgens de cijfers van de Nederlandse overheid zo uit (zie volgende pagina):<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Voor uitleg over hoe dit juridisch gezien in strijd is met het recht van het kind op onderwijs, zie T Liefwaard, JE Doek and DS Verkroost, 'Vrijstelling van school en de rechten van het kind. Vrijstelling op grond van artikel 5 sub b Leerplichtwet bezien vanuit kinderrechtenperspectief' (2016) 6 Nederlands Juristenblad 380-86.

<sup>27</sup> Art. 40 Wet op het Primair Onderwijs, art. 27 Wet op het Voortgezet Onderwijs.

<sup>28</sup> Kinderen in Nederland vallen tot 16 jarige leeftijd onder de leerplicht, een verplichting die zich in eerste instantie richt op degene die het gezag over het kind uitoefent (LPW art. 2.1). Vanaf 16 jaar geldt de kwalificatieplicht: dit is leerplicht voor iedere jongere (<18) die geen startkwalificatie heeft behaald (namelijk een diploma van basisberoepsopleiding, vakopleiding, middenkaderopleiding, specialistenopleiding, een Havo of VWO diploma: LPW art. 1f), tenzij hij/zij een getuigschrift of schooldiploma praktijkonderwijs heeft behaald (LPW art. 4).

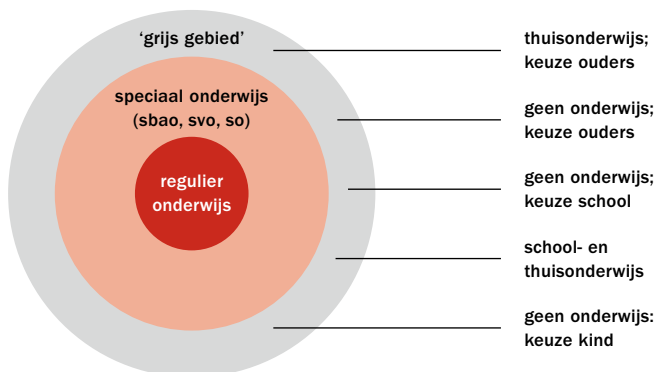
<sup>29</sup> Bron: Kamerbrief over cijfers leerplicht en aanpak thuiszitters, Kamerbrief 03-02-2016.

Leerplichtigen 5-18 jaar Nederland	
Regulier onderwijs ingeschreven	2.288.743
Speciaal onderwijs ingeschreven	71.861
Wel ingeschreven, geen onderwijs (langdurig relatief verzuim)	4.155
Totaal ingeschreven	2.364.759
Niet ingeschreven school (absoluut verzuim)	5.956
Vrijstelling 5a (geen onderwijs i.v.m. geestelijke/lichamelijke beperking)	5.077
Vrijstelling 5b (bezwaar ouders i.v.m. richting/geloof)	619
Totaal niet ingeschreven	11.652

Totaal potentieel leerplichtig	2.372.256
Krijgt les op regulier of speciaal onderwijs	2.356.449
Krijgt potentieel geen onderwijs (geen controle overheid)	15.807

Afbeelding 3. Onderwijslandschap in cijfers volgens de Nederlandse Overheid.

Vanuit gesprekken met respondenten ontstaat echter een ander beeld. Sommige kinderen staan bijvoorbeeld wel op een school ingeschreven, maar krijgen thuisonderwijs. Sommige scholen geven een leerling aan als aanwezig terwijl het kind thuis blijft en al langer geen onderwijs volgt. Het onderwijsland in Nederland ziet er volgens respondenten als volgt uit:



Afbeelding 4. Onderwijsland in Nederland volgens respondenten.

---

## Onderwijs in Nederland: het grijze gebied

### Thuisonderwijs: keuze ouders

Een aantal ouders in Nederland kiest ervoor om hun kinderen zelf thuis les te geven. Deze keuze wordt gemaakt door ouders, omdat ouders denken dat zij thuis beter onderwijs kunnen bieden dan hun kinderen op school krijgen. De reden hiervoor is dat ouders van mening zijn dat het systeem van regulier onderwijs (inclusief speciaal onderwijs) niet past bij hun kind, of hun gezinssituatie.

### Geen onderwijs: keuze ouders

Sommige ouders kiezen ervoor om het kind geen onderwijs te bieden. Soms kiezen ouders hiervoor omdat zij vinden dat hun kind niet goed functioneert in het schoolsysteem, waarop zij besluiten het kind thuis te houden. Bijvoorbeeld omdat het kind elke dag huilend naar school gaat. Zij bieden thuis dan echter geen vervangend onderwijs. Soms kiezen ouders hiervoor omdat zij vinden dat meisjes niet naar school hoeven (dit is met name bij Roma naar voren gekomen in dit onderzoek). Ook als het kind erg ziek is kunnen ouders ervoor kiezen om te focussen op herstel en onderwijs achterwege te laten.

In het geval van een fysiek of lichamelijk probleem kan een hulpverlener (jeugdarts, pedagoog of psycholoog) adviseren dat een kind geen onderwijs hoeft te volgen. Dit advies volgt op aanvraag van de ouder. Wanneer het gaat om een tijdelijke situatie, het kind ligt bijvoorbeeld in het ziekenhuis voor een operatie en kan daarna weer naar school, bepaalt de arts dat het kind tijdelijk geen onderwijs hoeft te volgen (soms probeert de school en/of de ouder nog wel te zorgen dat het kind blijft met ontwikkeling, maar vaak gebeurt dit ook niet). Soms gaat het om een ernstige lichamelijke of fysieke beperking en in dat geval kan een leerplichtambtenaar, op basis van het advies van een arts, ouders vrijstelling geven van de leerplicht (LPW 5a). Het kind krijgt dan dus geen onderwijs meer.

### Geen onderwijs: keuze school

Soms is het de school (bestuur) die beslist dat een kind geen onderwijs krijgt. De school kan bijvoorbeeld aangeven handelingsverlegen te zijn, vanwege een bepaalde beperking van het kind. De school is dan volgens de wet verplicht een vervangende school te zoeken voor het kind binnen het samenwerkingsverband.<sup>30</sup> Dit gebeurt echter niet altijd, of niet voldoende.

### School- en thuisonderwijs

Wanneer een kind uitvalt uit het schoolsysteem wordt er soms door de verschillende beslissers goed samengewerkt. In dat geval zie je weleens dat er een combinatie van school- en thuisonderwijs gerealiseerd wordt. Neem bijvoorbeeld een kind dat

---

30 Art. 40 Wet op het Primair Onderwijs, art. 27 Wet op het Voortgezet Onderwijs.

vanwege psychiatrische problemen thuis komt te zitten. School, ouders en arts werken samen aan een combinatie van behandeling, voorzichtige reïntegratie in de klas en voor de overige onderwijstijd geeft één van de ouders thuisonderwijs. Daarnaast wordt er een constructie opgezet waarbij het kind via een Skype verbinding regelmatig vragen over het schoolwerk kan stellen aan zijn schooldocent.

Deze vorm van onderwijs valt in het grijze gebied omdat het momenteel in Nederland juridisch gezien niet voldoende mogelijk is om vergelijkbare situaties zo op te lossen.

### **Geen onderwijs: keuze kind**

Dit gaat over wanneer een kind niet meer naar school wil en daarom niet gaat. In de groep thuiszitters komt dit regelmatig voor; echter lijkt het daar wel altijd de ouder te zijn die de beslissing neemt dat het kind thuisblijft, al dan niet op verzoek van het kind. Hieronder vallen ook de kinderen die op eigen initiatief niet naar school gaan, oftewel de spijbelaars.

---

Wanneer je dus vanuit mensen kijkt naar het onderwijsveld in Nederland, in plaats van vanuit de regels, krijg je een heel ander beeld. Belangrijk bij het indelen van het onderwijsveld is volgens respondenten met name degene die de keuze maakt voor een bepaalde vorm van onderwijs (de beslisser).<sup>31</sup>

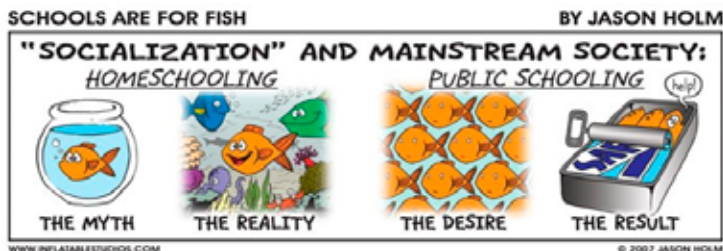
Wat opvalt in de onderzoeksgesprekken is dat er steeds het onderscheid tussen 'normaal' en 'gek' wordt aangehaald. Voor kinderen is het reguliere onderwijs de normale situatie, speciaal onderwijs wijkt daar vanaf (dan ben je *anders*). Als jouw onderwijs in het grijze gebied valt dan ben je duidelijk *anders*, met name in de ogen van leeftijdsgenoten, of zelfs gek. Kinderen die in het grijze onderwijsgebied vallen zien zichzelf over het algemeen ook zo: anders dan de rest.

Op volwassen niveau vindt eigenlijk dezelfde discussie plaats. Ouders wier kind onderwijs volgt in het grijze gebied hebben te maken met maatschappelijk stigma. Als je kind niet naar school gaat, dan ben je zeker niet *normaal* en dan voldoe je als ouder niet in de ogen van de maatschappij. Andersom keren ouders wier kinderen in het grijze gebied van onderwijsland vallen zich vaak af van wat zij 'de maatschappij' of 'het systeem' noemen. Soms is afkeuring van het reguliere schoolsysteem de reden waarom ouders ervoor kiezen om het kind thuis te houden, soms volgt de

---

31 De populaire term 'thuiszitters' is mijns inziens verwarrend. Deze term is een verzamelterm voor alle kinderen met langdurig relatief verzuim (wel ingeschreven op school maar langer dan 4 weken niet aanwezig) en absoluut verzuim (niet ingeschreven op school) (zie: kamerbrief over cijfers leerplicht en aanpak thuiszitters, 3 februari 2016). Als we het zo bekijken is niet duidelijk waarom deze kinderen thuis zitten en ook niet of zij wel of geen onderwijs krijgen. De cijfers vertekenen; zo zijn er bijvoorbeeld kinderen die wel staan ingeschreven op een school maar niet naar school gaan. Ook wordt de groep met geoorloofd verzuim niet meegenomen, terwijl hier misschien ook kinderen thuis zitten die geen onderwijs krijgen en niet op school hoeven te komen, bijvoorbeeld vanwege ziekte.

afkeuring pas na een conflict met school, of met autoriteiten in het algemeen. De discussie tussen verschillende partijen over wat het beste voor het kind is gaat in de kern vaak over: wie is hier gek? Is het de moeder die haar kind thuis wil onderwijzen, de vader die zijn dochter wil beschermen tegen de schoolse normen en waarden die niet passen binnen de eigen cultuur, of is het de maatschappij die het kind in een te nauw keurslijf dwingt door middel van schoolonderwijs, waar het zijn eigenheid kwijtraakt?<sup>32</sup>



Afbeelding 5. Afbeelding ontvangen van moeder die thuisonderwijs geeft. Een dergelijke visie op thuisonderwijs vs. schoolonderwijs kwam vaak naar voren in de verhalen van de ouders.

### 3.3 De beslissers

Om te begrijpen hoe het recht op onderwijs in Nederland is ingericht, is in dit onderzoek uitgegaan van verschillende rechtsordes die binnen één sociaal veld kunnen bestaan.<sup>33</sup> Als we het hebben over rechtsordes wordt er meestal gedacht aan de nationale rechtsorde, oftewel de rechtsorde van de Nederlandse staat (met wetboeken, politie, e.d.). Als je vanuit het kind naar het recht op onderwijs kijkt, zie je echter dat de ouders en de school een veel directere, beslissende rol hebben. Zij

32 Voor meer over (het bepalen van) de scheidslijn tussen gek en normaal in relatie tot de maatschappij, zie: Michel Foucault, *Madness and Civilization* (Routledge 2001). In dit werk schrijft Foucault: “[w]hat is constitutive is the action that divides madness [...] the caesura that establishes the distance between reason and non-reason; reason’s subjugation of non-reason, wrestling from it its truth as madness, crime, or disease, derives explicitly from this point [...] we shall have to speak of this act of scission, of his distance set, of this void instituted between reason and what is not reason [...]” (xii). De mens is een ‘man of reason’, daar tegenover wordt de ‘radical other’ gesteld; de irrationele gek die bovendien door toedoen van zijn irrationaliteit immoreel handelt. De gek onderscheidt zichzelf, historisch gezien, door zijn onvermogen “to follow the rhythms of collective life” (19, 54, 62, 235).

33 Het theoretische standpunt wat hier wordt ingenomen is opgezet vanuit een rechtspluralistisch perspectief (legal pluralism), wat er vanuit gaat dat er binnen een sociaal veld meerdere rechtsordes kunnen bestaan. Deze theorie heeft aanhangers en tegenstanders binnen rechtenonderzoek. De toepassing van deze theorie op kinderrechten wordt verder uitgewerkt in het eerdergenoemde PhD onderzoek, en is gebaseerd op o.a. de volgende werken: Eugen Ehrlich, *Fundamental principles of the sociology of law* (Arno Press 1975); Leopold Pospisil, ‘Legal levels and multiplicity of legal systems in human societies’ (1967) 11 *Journal of Conflict Resolution* 2-26; Sally Engle Merry, ‘Legal pluralism’ (1988) 22 *Law and society review* 869-96; Brian Z Tamanaha, ‘Understanding legal pluralism: past to present, local to global’ (2008) 30 *Sydney Law Review* 375-411; Sally Falk Moore, ‘Law and social change: the semi-autonomous social field as an appropriate subject of study’ (1973) 7 *Law & Society Review* 719-46; Boaventura de Sousa Santos, *Toward a New Legal Common Sense: law, globalization, and emancipation* (second edn, Cambridge University Press 2002).

maken de regels. Een ouder die beslist dat het kind niet meer naar school gaat, of een schooldirecteur die besluit om het kind te verwijderen, heeft direct invloed op het recht van het kind op onderwijs. Daarom is gekozen om in dit onderzoek te kijken naar ‘de beslissers’: de mensen die beslissen over het recht op onderwijs van het kind. Het idee is dat zo beter kan worden begrepen wanneer en waarom het recht van kinderen op onderwijs wordt geschonden.

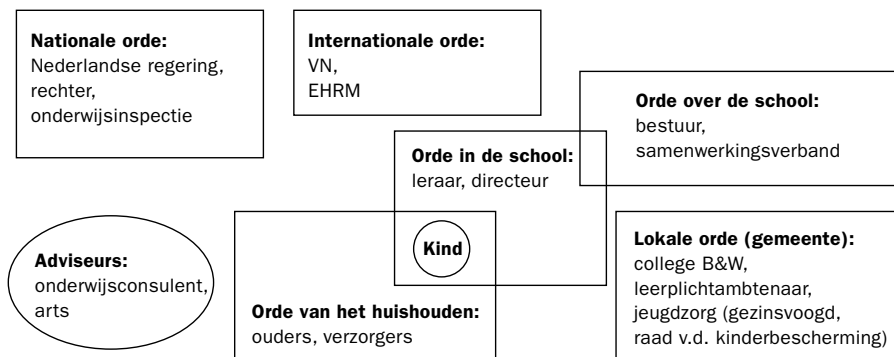
*Richard (14, thuiszitter): Je ouders hebben macht over je en school ook. [...] Het ligt ook heel erg aan leeftijd. Ik heb best wel mensen die denken dat ze beter dan jou zijn alleen omdat ze ouder zijn. Ik heb best wel leraren ontmoet die best wel dom zijn, niet weten waar ze het over hebben en toch geeft iedereen ze gelijk alleen omdat ze ouder zijn. Ik ga er wel tegenin, en soms al heb ik gelijk, geven mensen je nog geen gelijk, omdat je jonger bent. En daar houd ik niet van, ik houd niet van onrechtvaardigheid.*

*MH: Dus kind zijn is daar eigenlijk een soort handicap in?*

*R: Ja precies. Net zoals bv een zwarte huidskleur hebben, Marokkaan zijn, dat soort dingen. Chinees, Aziatisch zijn, kleiner, groter, in een rolstoel zitten. Dat is allemaal [...] dan kom je veel minder ver. Ook als je kind bent.*

Vanuit kindperspectief zijn de belangrijkste beslissers de ouders/verzorgers en de school (leraar + directeur). Heel af en toe heeft het kind ook contact met een gezinsvoogd, een leerplichtambtenaar, politicus, onderwijsinspecteur en/of een arts.

Wanneer we naar deze beslissers kijken, ontstaat het onderstaande beeld (zie afb. 6). Zoals op deze afbeelding te zien is, heeft het kind zelf vrij weinig te zeggen; niet alleen neemt hij/zij bijna nooit de uiteindelijke beslissing, in heel veel gevallen wordt het kind niet eens gehoord.



Afbeelding 6. Belangrijkste beslissers vanuit kindperspectief.



Zolang de beslissers het met elkaar eens zijn wordt in principe het recht op onderwijs van kinderen gerealiseerd, met de kanttekening dat ook in deze situatie weinig naar het kind geluisterd wordt (zie § 3.4). Dit betekent meestal dat ouders op 4-jarige leeftijd het kind op een school inschrijven, de school accepteert de inschrijving en het kind gaat naar school. Ook wanneer beslissers het met elkaar eens zijn dat een ander vorm dan regulier onderwijs het beste is voor het kind, verloopt deze overstap van onderwijs meestal goed.

De problemen beginnen echter wanneer verschillende beslissers het niet met elkaar eens zijn. Zeer vaak ontstaan er conflicten tussen verschillende beslissers, in het begin met name tussen ouders en school. Naarmate het conflict verder groeit raken er meer en meer partijen betrokken, waarbij het conflict plaatsvindt tussen allerlei verschillende beslissers. De arts zegt A, school zegt B, gemeente zegt C, jeugdzorg zegt D, ouders zeggen E. Dit soort conflicten komen vaak voor en los van wie er gelijk of ongelijk heeft, is er één partij die er *altijd* slecht vanaf komt: het kind.

### 3.4 Recht op onderwijs? Je moet!

Alle kinderen die aan het onderzoek meewerkten gaven aan dat ‘recht van kinderen op onderwijs’ in Nederland eigenlijk betekent dat je naar school moet. Veel vonden dat stom, omdat recht op onderwijs juist zou moeten betekenen dat je onderwijs mag krijgen. Kinderen ervaren naar school moeten als dwang, ook wanneer ze school leuk vinden. Ze moeten vaak dingen doen waarvan ze niet begrijpen waarom dat zo moet, en soms doen ze het dan maar gewoon omdat de juf het zegt.<sup>34</sup>

Handwritten text in Dutch: "recht op onderwijs is dat je naar school mag (maar als je niet gaat dan moet je MOET (stet) dan". The text is written in black ink on a white background, with some corrections and emphasis. The word "MOET" is written in all caps and is underlined. The word "stet" is written in parentheses and appears to be a correction or a note.

Afbeelding 7.

Anna (10): “recht op onderwijs is dat je naar school mag (maar als je niet gaat dan moet je je MOET dan)”

34 Dit komt ook naar voren in het onderzoek van het Platform 2032. Tijdens LAKS-leerlingcongressen zijn in 2015 ideeën van 294 leerlingen afkomstig van verschillende scholen verzameld. Het rapport vermeldt: “Leerlingen geven aan dat ze willen weten waarom ze iets leren. Ze hebben behoefte aan reflectie op de actualiteiten, achtergronden en ontwikkelingen in de wereld” (Platform onderwijs 2032, *Ons onderwijs2032: Eindadvies* (2016) 25). Overigens is het wel opvallend dat er voor het advies met meer dan 1000 leerlingen is gesproken, echter in het 65 pagina’s tellende rapport krijgt de stem van deze leerlingen slechts een halve pagina.

Voor kinderen die vastlopen in het systeem kan de schoolplicht dramatisch zijn, aangezien ze daardoor soms in een situatie komen waarin zij gedwongen worden om naar school te gaan terwijl ze daar juist op cognitief, sociaal en/of emotioneel vlak totaal vastlopen. In Nederland staat de schoolplicht, die ouders verplicht om hun kind naar school te sturen, op de voorgrond. Leerplicht, leerrecht en recht op onderwijs zijn hieraan ondergeschikt.

Alle partijen (kinderen, ouders en professionals) zijn het er over eens dat recht op onderwijs belangrijk is, dat het iets is waar kinderen recht op hebben en dat schoolplicht niet hetzelfde is als recht op onderwijs. Zij erkennen ook dat er bij een recht ook een plicht moet horen. Gebaseerd op alle gesprekken lijkt de beste optie om dit recht in de Nederlandse situatie te waarborgen:

- het afschaffen van de schoolplicht
- het instellen van een recht van kinderen op onderwijs/leerrecht
- het instellen van een leerplicht voor kinderen<sup>35</sup>

Onderwijs is een recht dat kinderen zouden moeten kunnen claimen. De plicht om onderwijs aan te bieden ligt bij overheid, scholen en ouders. Onderwijs hoeft niet per se op school plaats te vinden; de bepaling van de beste onderwijsplek voor het kind is afhankelijk van wat voor het individuele kind het beste is.<sup>36</sup> Kinderen van alle leeftijden kunnen daar zelf heel goed over meedenken, zoals bleek in de gevoerde gesprekken, en willen graag gehoord worden. Het gaat tenslotte om hun onderwijs en zij zijn de ervaringsdeskundigen.<sup>37</sup>

Alle respondenten pleitten voor onderwijs op niveau, waarbij voor het vinden van 'passend onderwijs' niet alleen gekeken moet worden naar de cognitieve competentie, maar naar alle verschillende vormen van intelligentie en bijbehorende

---

35 In de leerplichtwet staat nu: "De jongere die de leeftijd van 12 jaren heeft bereikt, is verplicht overeenkomstig de bepalingen van deze wet de school waaraan hij als leerling staat ingeschreven, geregeld te bezoeken" (LPW art. 2.3).

36 Dit is al eerder aangetoond in onderzoek van de Kinderombudsman, waar ook veel kinderen zijn gehoord. Zie: J. Stam and E.J.M. Vreeburg - Van der Laan, *Van Leerplicht naar Leerrecht* (2013).

37 Scott: "the best people to provide information on the child's perspective, actions and attitudes are children themselves" (Scott, 'Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods' 88). Bovendien hebben zij hier juridisch gezien recht op, zoals is vastgelegd in het kinderrechtenverdrag art. 12. Zie ook wetenschappelijk onderzoek, over het recht om gehoord te worden: Beazley and others, 'The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world' 369; Powell and Smith, 'Children's participation rights in research' 129-30, Roger A. Hart, 'Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children' in Alan Reid and others (eds), *Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability, Springer 2008). Over hoe we kinderen kunnen horen: Christensen and James, 'Introduction: Researching Children and Childhood Cultures of Communication' 6. Sommige wetenschappers pleiten zelfs voor een hoorrecht voor kinderen die (nog) niet verbaal kunnen communiceren, zoals Tangen die argumenteert dat "listening is not limited to the spoken (or written) word" Reidun Tangen, 'Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems' (2008) 23 *European Journal of Special Needs Education* 157-66, 159.

ontwikkeling van het kind. De boodschap is: kijk naar de talenten en de leerpunten van leerlingen, binnen een breed palet van intelligenties, zoals bijvoorbeeld ook de sociaal-emotionele intelligentie.<sup>38</sup> Een kind dat cognitief zeer sterk is, heeft misschien nog wel veel te leren op sociaal-emotioneel gebied.

De plicht om te leren ligt bij kinderen, in ruil voor (een recht op) passend onderwijs. Alle kinderen die aan dit onderzoek meewerkten gaven aan graag te willen leren. Ook gaf bijna iedereen aan dat het vervelend is wanneer zij gedwongen worden om iets te doen waarvan ze niet begrijpen waarom ze het moeten doen. De vraag is ook hoeveel zij hiervan leren. Het recht op onderwijs zou dus ook in moeten houden dat voor kinderen *het doel van onderwijs duidelijk moet zijn*. Waarom moet je toetsen maken? Waarom moet je eigenlijk goed leren spellen? Etc.<sup>39</sup>

---

*Sterre (11) zit op een reguliere basisschool, in groep 7. We gaan samen tellen en komen erachter dat zij ongeveer 72 toetsen per jaar maakt.*

*MH: Dus elk hoofdstuk krijg je een toets. En waar is dat dan voor?*

*S: Nou, dan, bijvoorbeeld, [...] je hebt 3 rapporten in het jaar, en dan in 1 periode heb je 3 toetsen van aardrijkskunde en dan, sommigen zijn een 9, sommige een 6 en dan rekenen ze het gemiddelde uit en dat komt dan op je rapport te staan.*

*MH: Maar waar is dat dan voor?*

*S: Weet ik ook niet.*

*MH: Van al die toetsen weet je dus eigenlijk niet waar het voor is, behalve dat je een cijfer krijgt en dat komt op je rapport?*

*S: [begint te lachen] Ja.*

*MH: Waarom vind je dat grappig?*

*S: Nou. Ik beseft nu pas dat ik niet weet waarom ik een toets maak! En ik heb vandaag nog van aardrijkskunde gemaakt!*

---

<sup>38</sup> Gardner beschrijft in zijn werk acht vormen van intelligentie. Zie: Gardner H, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (Basic Books 1983).

<sup>39</sup> Voor docenten kan het overigens ook geen kwaad om deze vraag regelmatig te stellen, aan zichzelf en aan leerlingen. In mijn werk als Pabo docent en ook tijdens lezingen of trainingen voor docenten, kom ik vaak genoeg leraren tegen voor wie het doel van hun eigen les niet helder is. Zoals laatst tijdens een docenten bijeenkomst over wetenschap en techniekvaardigheden werd geconcludeerd; je moet als docent het doel zien, de stip op de horizon, en welke weg je leerling neemt om daar te komen maakt dan minder uit.

---

## Is onderwijs noodzakelijk?

Hoewel de meeste kinderen en volwassenen het belang zien van het leren van onderwijs en daarbij het leren van basis maatschappelijke vaardigheden zoals lezen, schrijven en rekenen, geldt dat niet voor iedereen. Sommigen denken dat je van nature vanzelf wel leert wat je nodig hebt. Zoals Daaf (11): ‘Ik vind het jammer dat onderwijs verplicht is. Want de apen hebben geen onderwijs, en die volgen gewoon hun instinct en dan gaat alles goed [...] je hoeft niet per se geld [...] je kunt gaan vissen, eten zoeken en appels plukken. Of zaadjes zaaien.’ Er zijn ook ouders die er zo over denken, of die denken dat het leren van taal en rekenen op natuurlijke wijze vanzelf gebeurt en dat daar geen geïnstitutionaliseerd onderwijs voor nodig is.

Deze vraag is precies het dilemma van de filosoof Jean-Jacques Rousseau. Rousseau beschrijft de mens die in zijn natuurlijke, pure vorm in de natuur leefde, waar de wilde mens ‘door de bossen zwerft, geen arbeid verricht, geen taal en geen woning heeft, geen oorlog voert [...] die zijn soortgenoten niet nodig heeft en evenmin erop uit is hen schade te berokkenen’.<sup>40</sup> In de natuurtoestand is de mens gelukkig, want het enige wat hij verlangt is wat nodig is om te overleven.<sup>41</sup> Wanneer de mens echter samen begint te leven in maatschappelijk verband begint volgens Rousseau de ellende. Het idee van eigendom ontstaat, de behoeften van mensen gaan hun primaire behoeften overstijgen, de mens wil steeds meer hebben en er ontstaat ongelijkheid.<sup>42</sup>

Wij worden in de maatschappelijke toestand geboren, waar al taal bestaat, waar wetten en regels gelden. Het kind dat in deze toestand wordt geboren zal moeten leren om in de maatschappij te kunnen functioneren; “Émile [his student] is no savage to be banished to the desert, he is a savage who has to live in the town. He must know how to get his living in a town, how to use its inhabitants, and how to live among them, if not of them.”<sup>43</sup> Rousseau zelf betwijfelt of er ooit werkelijk een natuurtoestand heeft bestaan waarin de mens niet in sociaal verband leefde, maar mocht dat zo zijn, dan betwijfelt hij alsnog of we daar naar terug zouden kunnen keren – hij zelf zou in ieder geval zich “niet meer kunnen voeden met gras en eikels” en “het niet meer kunnen stellen zonder wetten en leiders” (de behoeften van mensen gaan hun primaire behoeften overstijgen, de mens wil steeds meer hebben en er ontstaat ongelijkheid.<sup>44</sup>

---

40 JJ Rousseau, *Vertoog over de ongelijkheid* (Uitgeverij Boom 1983) 87.

41 Ibid, 60, 67; RF Beerling, *Het cultuurprotest van Jean-Jacques Rousseau. Studies. over het thema pathos en nostalgie* (Van Loghem Slaterus 1977) 40.

42 JJ Rousseau, *Vertoog over de ongelijkheid* (1983) 88-99, 125.

43 JJ Rousseau, *Emile: or On Education* (New York: Basic Books 1979) 179.

44 JJ Rousseau, *Vertoog over de ongelijkheid* (1983) 142.

Hetzelfde argument werd eigenlijk gegeven door Harm (46), de vader van Anna (11). Zijn dochter is gediagnosticeerd met Asperger, en zoals haar vader “past zij ook niet in het onderwijs”. “Ze heeft moeite om ’s ochtends vroeg op te staan en naar school te gaan. Er zijn soms problemen op het schoolplein geweest, dan moet je haar eigenlijk iedere dag weer haar bed uit porren. Dan ervaar je maatschappelijke druk, hoe groot die is, dat je denkt: waar doe ik dit voor? Zal ik niet gewoon ergens in een grote [camper] in een weiland bij een boer gaan wonen en me onttrekken aan dit hele gebeuren?” Toch kiest hij ervoor om zijn dochter naar school te laten gaan, want “wat doe je je dochter aan als je zegt: “je gaat niet naar school”? Op een gegeven moment is ze 20 en dan geen diploma’s...daar liggen ook verwachtingen. Ik kan het wel heel erg niet eens zijn met die verwachtingen [van de maatschappij] [...] en er tegenaan willen schoppen, maar daar heeft mijn dochter niks aan.”

Hoe moeilijk het is om in de maatschappij te functioneren voor mensen die geen of weinig onderwijs hebben gevolgd, blijkt ook uit de ervaring van Ljiljana (30). Zij is als kind na een paar jaar onderwijs door haar vader van school gehaald, en op haar 14e uitgehuwelijkt aan haar man Šaban. Ze woont sindsdien in Nederland en heeft vier kinderen, haar man is in het buitenland. Ook in Nederland heeft zij destijds geen onderwijs meer gevolgd. Ljiljana: “School dat mis ik wel [...] ik heb niks geleerd, diploma niet gehaald, niet gewerkt [...] dat is wel een beetje balen.” Ze kan bijna niet lezen en schrijven en dat maakt het zich redden in de Nederlandse maatschappij, waar alles via brieven, formulieren e.d. gaat, zeer lastig. Zo heeft zij bijvoorbeeld een brief van de leerplichtambtenaar ontvangen:

L: [...] want ik heb bij de gemeente ook een afspraak staan, voor mijn oudste kind.

Waarvoor is dat [geeft brief]

MH: Absoluut verzuim.

L: Ja. En wat is dat?

MH: Eh, dat hij niet naar school gaat.<sup>45</sup>

L: Dat hij niet naar school gaat?

MH: Dat wist jij niet dus?

L: Nee.

MH: Absoluut verzuim betekent: hij komt niet op school

L: Ja, hij was niet op school, maar nou, ging hij op school, en daarna ik moest allemaal brieven ondertekenen, die hadden ze niet gegeven, en daarna nu heb ik alle brieven ondertekend, nou wachten zij op brieven. Ga ik de school even bellen.

---

45 In feite betekent absoluut verzuim dat een kind niet staat ingeschreven op een school.

### 3.5 Op wat voor onderwijs hebben kinderen recht?<sup>46</sup>

Volgens kinderen zelf hebben zij recht op onderwijs waarbij er een balans moeten zijn tussen wat je wilt doen of leren, en wat je nodig hebt voor later. Taal en rekenen zijn belangrijk om te leren, maar niet altijd leuk. Dus moet er een balans zijn, dat je ook af en toe wat leuks doet, zoals buitenspelen. Aan de andere kant hebben kinderen heel goede ideeën om de taal en rekenlessen leuker te maken, bijvoorbeeld door een rekenles te combineren met en dansles (“als er een som is, en dan is het antwoord van die som 74, is dit [dansbeweging 1] en iets anders, een ander getal, 13 is bijvoorbeeld dit [dansbeweging 2] en dan kan er dus een dans uit komen.”)

als ik zelf mag bepalen overschool dan.....

- begint om 11:00 tot 16:30
- leren op een leuke manier (zoals dansen en films)
- kleurrijk gebouw
- ook dansles sport dingen
- zelf bepalen vakken (taal en rekenen verplicht)

Afbeelding 8. Door Anna (10).

Goede begeleiding is daarbij belangrijk, vooral dat je een lieve leraar of lerares hebt. Kinderen willen respectvol en rechtvaardig behandeld worden; dat ze bij iemand terecht kunnen als ze een vraag hebben, dat er naar ze geluisterd wordt, dat over conflicten wordt gepraat.

<sup>46</sup> De resultaten in deze sectie komen grotendeels overeen met het rapport van de Onderwijsinspectie, 'de staat van de leerling 2016'. In dit rapport hebben 650 leerlingen uit het basisonderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs weergegeven wat hun droomschool zou zijn. Nadruk ligt voor de leerlingen op het hebben van inspraak, aansluiting van de les/school op de dagelijkse leefwereld, (ontwikkeling van) sociale intelligentie en meer bewegen (Inspectie van het Onderwijs, *De Staat van de Leerling 2016* (2016)).



---

*Fleur (24, kreeg thuisonderwijs en is nu docent): “mijn droom is [...] een juf die iedereen omarmt en iedereen neemt zoals die is en iedereen een liefdevolle plek geeft [...] en ik vind luisteren ook heel belangrijk. Luisteren naar het kind.”*

*Sanne (7, zit op regulier onderwijs): “Juffen mogen wel boos worden maar niet echt zo schreeuwen als juffrouw [naam]. Je mag best zeggen: “maar nou moet je wel echt werken”, maar niet “MAAR NOU MOET JE WEL ECHT WERKEN!””*

*Chris (19, kreeg thuisonderwijs van moeder): “mijn moeder was mijn docent, nouja, het is maar wat je docent noemt. Een docent heeft ervaring en kennis op een vakgebied. Niet beledigend bedoeld, maar zij had echt geen kennis van natuurkunde havo 4.”*

---

De inhoud van onderwijs zou nog wel beter kunnen, niet alleen door het doel uit te leggen van wat kinderen moeten leren (zie § 3.4), maar ook door het beter aan te laten sluiten op de dagelijkse werkelijkheid van kinderen. Chris (19): “ze zeggen vaak dat school voorbereidt op de maatschappij maar in de praktijk valt dat best wel mee. [Het zou beter zijn als school je zou] voorbereiden op wat je allemaal gaat zien. Dat zijn dingen zoals belastingen, je aangifte invullen. Dat zijn dingen waar volgens mij bijna iedere 18-jarige voor komt te staan, van, ja, en nu?”.

Belangrijk is ook dat kinderen op eigen tempo kunnen werken. Daarvoor hoeven ze niet uit de klas, maar differentiatie is fijn; de één kan dan wat meer uitleg krijgen terwijl een ander al met pluswerk bezig is. Ook samenwerken, waarbij wie sneller is degene die wat langzamer is kan helpen of uitleggen, wordt door kinderen vaak heel positief ervaren.

Het állerbelangrijkste van onderwijs is voor kinderen het sociale aspect. Je kunt pas leren als je je veilig voelt, en je voelt je pas veilig als je goed in de groep ligt. Je hoeft niet per se met iedereen vriendjes te zijn, maar je wilt wel dat andere kinderen aardig tegen jou zijn. Dit is het aspect van onderwijs waar de leerlingen eigenlijk het

meeste mee bezig zijn; wie zit waar in de klas, wie is lief, wie is stout, wie is verliefd op wie, wie is populair, etc. Dit aspect is daarentegen het meest onderbelicht in het Nederlandse onderwijs,<sup>47</sup> iets wat ook door veel ouders en professionals wordt gesignaleerd. Zoals Carla (49, onderwijsspecialist) aangeeft: “de meeste scholen hebben een ongelooflijk industrieel model. Die zijn geen gemeenschap, die zijn een fabriek [...] kwalificatie en selectie is overheersend in het model: we scheiden voortdurend de bokken van de schapen en dan zeggen we dat we willen dat ze samenleven.”



Afbeelding 10. Door Skye (10).

*Skye (10, regulier onderwijs): “Dit is onze school...allemaal kinderen met allemaal verschillende kleuren.” “Als je op school bent dan voel ik me daar ook heel gelukkig omdat ik daar heel veel vrienden om me heen heb, waarmee ik kan spelen [...] en als je je alleen voelt en je bent op school, dan voel je je eigenlijk helemaal niet meer alleen omdat er zoveel kinderen om je heen zijn. [Als ik gepest zou worden zou ik] nog steeds op school blijven zitten omdat, ik zou dan liever gepest willen worden dan om alleen met een broertje of helemaal alleen thuis te zitten. Omdat, het is vrijwel nooit zo dat echt de héle school je pest. Er is altijd wel iemand waarmee je kan praten.”*

47 Zie ook het rapport van de Inspectie van het Onderwijs: “De meeste scholen geven burgerschapsonderwijs en voldoen daarmee aan de minimumeisen die in de wet zijn vastgelegd. Ze borgen de kwaliteit van dit onderwijs echter vaak niet. Slechts een gering aantal scholen evalueert de kwaliteit en niet veel scholen hebben inzicht in de sociale en maatschappelijke competenties die leerlingen verwerven. **De inspectie stelt keer op keer vast dat het burgerschapsonderwijs op veel scholen weinig planmatig is, dat concrete leerdoelen ontbreken en dat onduidelijk is in hoeverre het onderwijs aansluit bij wat de leerlingen nodig hebben.**” (Inspectie van het Onderwijs, *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2014/2015* (2016) 16).



---

## Casus: recht op onderwijs in Denemarken

In Denemarken is het leren van ‘social skills and relations’ het meest belangrijke doel van onderwijs. Dit wordt gezien als zowel een voorwaarde voor het leren van cognitieve inhoud, alsmede een van de belangrijkste leerdoelen in het leven. Zoals Malene Nyenstad, rector van een reguliere school, aangeeft: “het is onmogelijk om te leren als je je sociale leven niet op orde hebt [...] uiteraard is het ook zeer belangrijk dat leerlingen weten hoe ze moeten lezen, rekenen en Engels spreken [...] maar als je niet weet hoe je om moet gaan met andere mensen, dan doet de rest er niet toe.”

In de praktijk betekent dit dat leerlingen tot en met hun 15e jaar bij elkaar in de klas zitten, zonder dat er gesorteerd wordt op cognitief niveau. Er blijft ook eigenlijk nooit iemand zitten, en er slaat eigenlijk nooit iemand een klas over. Dit omdat je het kind dan uit zijn vertrouwde sociale omgeving haalt, uit de klas waar zijn vrienden en vriendinnen zitten.

Volgens de Denen ontwikkelen kinderen zich op verschillend tempo, maar ook op verschillende gebieden. Wie snel is op cognitief gebied, is misschien minder snel op creatief of sociaal gebied. Verschillen in tempo worden opgelost door middel van differentiatie; wie sneller is, krijgt extra werk of gaat de anderen verder helpen. Wie langzamer is krijgt extra uitleg of hulp. Sociale problemen en vaardigheden worden zoveel mogelijk in groepsverband aangeleerd, o.a. door groeps gesprekken. Zo leren kinderen democratisch burgerschap.

Deze invulling van onderwijs wordt mogelijk gemaakt o.a. door een grote vrijheid van leraren. De leraar bepaalt wat er in zijn klas gebeurt. Een klas bestaat uit maximaal 27 leerlingen. Begeleiding van leerlingen met gedragsproblemen gebeurt zoveel mogelijk in de school; soms worden zij (tijdelijk) apart genomen in een zogenaamde ‘period class’, maar zij blijven bij hun eigen klas horen en doen bijvoorbeeld wel mee met gym en andere projecten in hun eigen klas.

Er zijn bijna geen vaste toets momenten en er wordt door docenten veel onderling overlegd over sociale aspecten van ontwikkeling. Er is een geen vast curriculum en daardoor is er een grote flexibiliteit. Zo vertelde een leraar: “de leerlingen waren het laatste uur heel druk vandaag. Ze zijn dan al vanaf 8 uur geconcentreerd bezig met schoolwerk en ze zijn 13 jaar oud, dus soms is dat wat veel. Daarom zijn we het laatste uur een wandeling gaan maken.”

*Door een Erasmus+ programma kreeg ik de kans om het Deense onderwijssysteem in de praktijk te bestuderen. Voor verslagen, zie: <http://kinderrechtenonderzoek.nl/category/right-to-education-2/right-to-education-in-denmark/?lang=en>.*

---

## 4. Onderwijs in het grijze gebied: thuisonderwijs, thuiszitters<sup>48</sup> en Roma

De kinderen en ouders van kinderen die zich in het grijze gebied van het onderwijsveld bevinden, zijn uiteraard zeer divers en dat geldt ook voor hun omstandigheden. Toch valt op dat de ouders van deze kinderen een aantal overeenkomsten vertonen. Omdat de gelijkenissen in sommige opzichten zo sterk en zo opvallend waren, noem ik ze hier.

- a. Alle (18) ouders die aan het onderzoek hebben meegewerkt, hebben het beste voor met hun kinderen en dat is dan ook de drijfveer voor hun handelen, o.a. op het gebied van onderwijs. Zij stoppen bijvoorbeeld met werken om thuis te kunnen zijn voor hun kind wat niet meer naar school gaat, ze gaan soms liever een paar dagen de gevangenis in dan dat ze hun kind naar een school sturen waar het kind geen onderwijs op maat krijgt, etc.
- b. Al deze ouders hebben zelf een negatieve tot zeer negatieve onderwijservaring.<sup>49</sup> Dit geldt voor zowel de ouders die kiezen om hun kinderen thuis te houden, als de ouders die liever zouden willen dat het kind naar school gaat. De ervaringen verschillen in duur en gradatie (van een paar jaar tot een hele onderwijs carrière, van 'het gevoel niet in het systeem te passen' tot ernstige vormen van fysieke en psychische mishandeling). Ouders beschrijven hun eigen onderwijservaring als rampzalig, belabberd, benauwend, etc.
- c. Bijna alle ouders zien een tegenstelling tussen wat zij 'het systeem' noemen, en hun kind. "Mijn kind is anders," wordt vaak gezegd, "hij past niet in het systeem." Wat er met 'het systeem' wordt bedoeld lijkt te verschillen; dit kan duiden op het onderwijssysteem tot en met het de hele Nederlandse maatschappij.<sup>50</sup>
- d. Ambivalente gevoelens over (bepaalde) autoriteiten en strijdlust zijn de laatste algemene factoren. Deze ouders gaan ver om hun kinderen te beschermen tegen wat zij zien als schadelijk voor hun kinderen. Ze voeren actie, zijn verwickeld in

---

48 Zoals eerder aangegeven, vormt het begrip thuiszitters een onduidelijke categorie. Omdat het echter een populaire term is, o.a. in de media, en veel respondenten zichzelf identificeren als thuiszitter, is deze terminologie toch overgenomen. Onder §4.2 wordt dit begrip en hoe het in dit onderzoek is opgevat verder toegelicht.

49 Met twee uitzonderingen: een Roma moeder die school zelf juist leuk vond, tot ze er vanaf werd gehaald door haar vader, en één ouder bij wie ik hier niet naar heb gevraagd.

50 Zie ook, in relatie tot thuisonderwijs, Kunzman: "Homeschoolers and their advocacy groups are generally resistant to state regulation" (Robert Kunzman, 'Understanding homeschooling A better approach to regulation' (2009) 7 Theory and Research in Education 311-30, 316). In relatie tot de Roma gemeenschap schrijft Jorna hierover: "de mate waarin men zich cultureel 'afsluit' van de omgeving [is verbonden] aan de mate waarin men negatief wordt gedefinieerd en bejegend door die omgeving. Dus een stereotype van Roma als een cultureel (onveranderlijk) afwijkende groep die niet wenst te integreren, dreigt een zelfvullende waarheid te scheppen." (P Jorna, 'Tussen eigenheid en aanpassing' (2014) 40 Justitiële Verkenningen 72-85, 81).

juridische processen, leven in angst omdat ze misschien zelf aangeklaagd kunnen worden, verhuizen soms naar het buitenland. Dit is een zeer emotionele en uitputtende strijd tussen ouders en andere beslissers, een strijd die door ouders als zeer zwaar wordt ervaren.

---

### **Als je kind ongelukkig wordt op school, terwijl hij van de rechter naar school moet**

Lianne (43) is de moeder van Alex (18), een jongen met een fysieke en mentale beperking. In principe kan hij functioneren in regulier onderwijs, mits met aanpassingen. Ze vertelt over zijn basisschoolperiode:

L: Alex zat in de klas letterlijk onder de tafel, soms de hele dag. Ik merkte dat hij niet meer naar school wilde, want hij begon mij letterlijk te slaan. En dan moest ik maar zien dat ik hem mee kreeg. Moeilijk hoor! En zo'n kind wordt sterker...

MH: Hoe ging dat dan?

L: Letterlijk onder de arm slaan. Achterop de fiets zetten en ondertussen je rug ingebeukt krijgen, en [hij] dan flink zitten schommelen zodat je niet meer kunt fietsen. Dan had ik hem op school, dan stond je op het schoolplein, en dan greep hij zich letterlijk vast aan de regenpijp. En alle kinderen gingen naar binnen en dan moest ik maar zien dat ik die handjes los kreeg en dat ik hem onder de arm meenam en hem binnen neerzette, van: hier heb je hem.

Nadat Alex een aantal keren van school is gewisseld, besluit Lianne uiteindelijk om haar zoon thuis te houden en hem thuis les te geven. Door de leerplichtambtenaar wordt daarom een proces verbaal opgemaakt en de rechter veroordeelt Lianne voor educatieve mishandeling. Hij legt een voorwaardelijke boete op. Er kan echter door de onderwijsconsulent geen passende school gevonden worden en Lianne gaat door met thuisonderwijs. Er komt een tweede rechtszaak, met de mogelijkheid om Alex uit huis te plaatsen.

L: En dat mocht niet gebeuren, want niemand neemt een autistische puber in huis. Die komt niet in een pleeggezin, die komt in jeugddetentie. En dat zou hij niet redden ... dat mocht niet gebeuren. Dus met de tweede rechtszaak toen de uitspraak werd gedaan heeft hij ondergedoken gezeten [...] wij hebben ook altijd geleefd met vlucht koffers op een veilige plek. Ik zou alles hebben achtergelaten. Als ze het geprobeerd zouden hebben en we zagen het op tijd aankomen, wij leefden continu met die angst, zouden we gevluht zijn. Uiteindelijk naar een ander land, maar het is heel moeilijk. Er zijn maar heel weinig landen die Nederlandse vluchtelingen accepteren. Er was geen goed plan, ik had geen reserve, geen financiële middelen [...] alleen koffers klaarstaan, iets geregeld voor spullen die konden worden achtergelaten, vertrekken met de auto en die zouden we snel

achterlaten want die kan je achterhalen, net zoals bankpasjes, bankrekening, dat zou je allemaal achter moeten laten en dan met een vals paspoort verder. En dan hopen dat je ergens... [...] dus zo hebben we altijd geleefd, met de angst om te vluchten.

---

## 4.1 Thuisonderwijs

In Nederland zijn er verschillende groepen die thuisonderwijs geven. Deze worden hieronder apart beschreven. Onder thuisonderwijs wordt hier verstaan: onderwijs wat de privéwoning als hoofdlocatie heeft en waarbij behalve broers en/of zussen geen andere leerlingen in de klas zitten.

### 4.1.1 Thuisonderwijs: keuze ouders voordat kinderen naar school zouden gaan

Sommige kinderen krijgen thuisonderwijs nadat hun ouders een vrijstelling van de leerplicht hebben gekregen, omdat zij tegen de richting van het onderwijs binnen redelijke afstand bezwaar hebben op basis van religieuze en/of levensbeschouwelijke redenen. Het gaat daarbij om de bezwaren van de ouders, niet van de kinderen. Dit betreft een relatief kleine groep in Nederland (619 kinderen), toch is dit de meest bediscussieerde en onderzochte groep.<sup>51</sup>

De kinderen die onder deze groep vallen, worden door hun ouders bewust buiten het onderwijssysteem gehouden. Zij zitten niet, zoals de meeste kinderen in Nederland, op school en in een klas met leeftijdsgenoten. Het stigma dat hun ouders ervaren, ervaren deze kinderen ook. Ze zijn per definitie 'anders' dan de andere kinderen.<sup>52</sup>

Hoewel juridisch gezien deze vorm van thuisonderwijs alleen mogelijk is op grond van religieuze en/of levensbeschouwelijke bezwaren van de ouders<sup>53</sup> (wat mogelijk in strijd is met 'het recht van het kind op vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst'),<sup>54</sup> is dit in de praktijk vaak niet de (hoofd)reden om vrijstelling aan te

---

51 In Nederland zijn er recent twee grote onderzoeken geweest naar deze groep: H. Blok and S. Karsten, *Vervangend onderwijs aan kinderen van ouders met een richtingbezwaar* (SCO-Kohnstamm Instituut 2008) en H. Blok en anderen, *Vervangend onderwijs aan kinderen van ouders met een richtingbezwaar: aanvullend onderzoek* (SCO-Kohnstamm Instituut 2010). De uitkomsten hiervan zijn zeer positief, het onderwijs zou van goede kwaliteit zijn, er wordt veel gedaan aan sociale ontwikkeling, etc. Deze onderzoeken zijn echter gebaseerd op contact met de ouders, er is niet met kinderen gesproken. Dit is over het algemeen ook het geval in internationaal onderzoek naar thuisonderwijs. Zie bv. Clery: "It is clear there is a lack of studies which have as a major focus examined the interpretation and understanding children have of their home learning experience" (Erica Clery, 'Homeschooling: The meaning that the homeschooled child assigns to this experience' (1998) 8 Issues in Educational Research 1-13, 3). Vervolgens spreekt zij in haar artikel zelf met 2 kinderen.

52 Zie ook Carrie Winstanley, 'Too cool for school? Gifted children and homeschooling' (2009) 7 Theory and Research in Education 347-62, 358.

53 LPW 5b.

54 IVRK art. 14.

vragen.<sup>55</sup> Voor wie ervan overtuigd is dat thuisonderwijs de beste onderwijsvorm is voor zijn/haar kinderen is dit de meest effectieve manier om vrijstelling van leerplicht te krijgen.<sup>56</sup>

---

### FB pagina ‘thuisonderwijs info voor geïnteresseerden’, bericht op 16 april 2016:

“Mijn zontje is nu 2,5. Ik lees steeds over een vrijstelling op basis van levensbeschouwing/geloofsovertuiging. Maar ik heb helemaal geen ‘bijzondere’ overtuiging, het gaat me a) om de manier van onderwijs en b) dat ik denk dat ik hem 1 op 1 echt meer kan leren/laten ervaren/beleven/uitvinden dan in een klas met 20 kinderen en 1 leerkracht [...] is het überhaupt mogelijk om in zo’n situatie een vrijstelling te krijgen, of moet ik dan een levensbeschouwing bedenken?”

Eerste reacties:

“Je hebt vast wel een goede levensovertuiging. Verdiep je eens in holisme bijvoorbeeld. Zo te lezen sluit dat wel een beetje bij jullie aan.”

“Weet je, ik dacht er voor ik me erin verdiepte ook ongeveer zo over. Toen ik eenmaal bezig was met het beschrijven van de richtingbezwaren tegen de scholen in mijn omgeving werd duidelijk wat echt mijn levensovertuiging is.”

---

Voorstanders van thuisonderwijs benadrukken vaak het hoge niveau van het thuisonderwijs, verwijzend naar de cognitieve inhoud van vakken. Ook uit internationaal onderzoek blijkt dat thuisonderwijs kinderen in dit opzicht hoog scoren, al wordt de validiteit van deze onderzoeken soms wel in twijfel getrokken.<sup>57</sup> Ouders verwerpen zich tegen regelmatige kritiek op het feit dat ze hun kinderen sociaal zouden isoleren; ze brengen hun kinderen immers naar sportclubjes, spreken met andere thuisonderwijs gezinnen af, gaan naar de kerk, etc.

De kinderen zelf zien dit deels anders. Over de inhoud van het onderwijs zijn zij meestal wel tevreden, of ten minste niet ontevredener dan schoolkinderen. Het grote voordeel van thuisonderwijs is de flexibiliteit: je kunt (soms) zelf bestuderen waar jij

---

55 Dit is in ieder geval niet de hoofdrede van de respondenten die ik heb gesproken, en ook op internet fora voor thuiszitters worden dergelijke redenen eigenlijk alleen genoemd in antwoord op de vraag “hoe kun je thuisonderwijs juridisch mogelijk maken?”. Desondanks zijn er wel signalen dat er ook wel degelijk ouders zijn die werkelijk vanuit religieuze en/of levensovertuigelijke redenen hun kinderen niet naar scholen in de omgeving willen sturen, zie bv. rechtszaak ECLI:NL:GHAMS:2016:410.

56 Wie dit wil kan gebruik maken van een voorgedrukte brief op de website van de Nederlandse Vereniging voor Thuisonderwijs (NVTO). Zie <http://www.thuisonderwijs.nl/juridisch/vrijstelling-op-basis-van-richtingbedenkingen/voorbeeldbrief-richtingbedenkingen-zonder-vermelding-richting/>, geraadpleegd op 18-04-2016.

57 Zie o.a. Lizebelle Van Schalkwyk and Cecilia Bouwer, ‘Homeschooling: Heeding the voices of learners’ (2011) 15 Education as Change 179-90, 179-80; Kunzman, ‘Understanding homeschooling A better approach to regulation’ 319.

interesse in hebt, je kunt op jouw eigen tempo werken, 's ochtends hoef je niet te vroeg te beginnen en de lesdagen zijn korter omdat het verwerken van de stof sneller gaat in een kleine setting. Je kunt veel spelen en je hebt altijd je knuffels in de buurt. Ook vindt een aantal kinderen het fijn om zoveel aandacht van de ouder(s) te krijgen.<sup>58</sup>

De beleving van thuisonderwijs lijkt minder positief te worden naarmate kinderen ouder worden, aangezien er bepaalde dingen van schoolonderwijs, en zeker voortgezet onderwijs, bijna niet te vertalen zijn naar een thuissetting. Denk bijvoorbeeld aan gym, scheikundeproefjes, samen muziek maken, alle vormen van samenwerken met klasgenoten (broer en zus zitten meestal niet op hetzelfde niveau en kunnen dus geen opdrachten samen maken), het niet kunnen leren van vaardigheden zoals presenteren, debatteren, discussiëren, het niet mee kunnen doen aan schoolprojecten zoals de schoolmusical of schooltoneel. Ook het zelfstandig worden, loskomen van je ouders, is vaak lastiger wanneer je moeder ook je docent is en je bijna altijd bij elkaar bent. Er wordt tot slot aangegeven dat het niveau van de ouders niet altijd voldoet, dat ouders bepaalde kennis niet in huis hebben en/of iets niet uit kunnen leggen.

Een belangrijk punt dat eigenlijk door alle kinderen in deze groep naar voren wordt gebracht, is de sociale isolatie. Alle kinderen die onder deze categorie vallen geven aan dat zij weinig vriendjes hebben. Sommigen voelen zich eenzaam. Oplossingen van de ouders, zoals sportclubjes, muzieklessen, afspreken met andere thuisonderwijs kinderen, voldoen niet.<sup>59</sup>

---

*Inge (7) krijgt thuisonderwijs. Ze is nog nooit op school geweest. Over haar situatie is ze heel positief, ze noemt veel voordelen van thuisonderwijs. Ze zit op muziekles, gaat naar de kerk en heeft leuke nichtjes. Als ik het onderzoeksgesprek afsluit ontstaat het volgende gesprek:*

*MH [aan het einde van het gesprek] Oké, dan is het klaar denk ik, dankjewel. I: Alleen, ik vind het best wel dom...mensen denken dat we geen vriendinnen of vrienden hebben, maar dat hebben we wel omdat er natuurlijk ook andere kinderen thuisonderwijs krijgen.*

*MH: Wie denkt dan dat je geen vrienden hebt?*

---

58 Het zou ook mogelijk zijn dat deze vorm van thuisonderwijs (o.b.v. vrijstelling onder LPW 5b) gegeven wordt door andere docenten dan de ouders, dit ben ik echter niet in de praktijk tegen gekomen.

59 Vergelijkbare data is gevonden door van Schalkwyk en Bouwer, één van de weinige andere wetenschappelijke onderzoeken naar thuisonderwijs waar met kinderen zelf is gesproken. Zij concluderen: "it might well be the case that many learners suffer in their homeschools and that their happiness as well as their development is being compromised in various fields, for the sake of their parents' discourses and goals – this despite the fact that the latter are indeed deserving of respect for their sacrifices and the results they achieve in homeschools." (Van Schalkwyk and Bouwer, 'Homeschooling: Heeding the voices of learners' 188).

*I: Nou...ik heb er niet heel veel. Nah. Maakt mij niet zoveel uit.*  
*MH: Heb je er minder denk je dan kinderen die naar school gaan?*  
*I: Ja dat denk ik wel.*  
*MH: Dat is misschien wel jammer dan, of niet?*  
*I: Niet zo héél erg.*  
*MH: Nee. Maar wie denkt er dan dat je geen vrienden of vriendinnen hebt?*  
*I: Dekkers... [Ze doelt hier op de staatssecretaris van onderwijs, Sander Dekker]*  
*MH: Ja?*  
*I: Ik geloof het in ieder geval wel.*  
*MH: Waarom denk je dat?*  
*I: Ik weet niet.*  
*MH: Heb je hem wel eens gesproken?*  
*I: Nee.*

---

Tegelijkertijd merk je dat deze kinderen goed op de hoogte zijn van de politieke discussie rondom thuisonderwijs en vaak zie je dus ook dat zij deze onderwijsvorm (en daarmee hun ouders) verdedigen.

#### **4.1.2 Thuisonderwijs: keuze ouders na schoolgang**

Een minder bekende groep thuisonderwijzers zijn de ouders die kiezen voor thuisonderwijs nadat de kinderen al een bepaalde periode naar school zijn geweest. Dit kunnen ouders zijn die een tijd in het buitenland gaan werken en hun kinderen meenemen<sup>60</sup> of ouders die zien dat hun kinderen vastlopen op regulier onderwijs en daarom besluiten over te stappen op thuisonderwijs.

Er zijn twee hoofdvormen van onderwijs die plaatsvinden binnen deze groep: de ouder ontwerpt en geeft het onderwijs zelf, of er wordt afstandsonderwijs gevolgd, met behulp van lespakketten (met name IVIO) en docenten op afstand. Soms komt er ook wel eens een externe docent thuis langs. In sommige gevallen is het thuisonderwijs een noodoplossing, zoals bij verblijf in het buitenland of omdat het kind zo ongelukkig is op school dat dit het beste alternatief lijkt. Vaak ook is het een idealistische keuze; een ouder ziet hoe de school met het kind omgaat en denkt: dat kan ik zelf beter. Deze twee motieven lopen bij deze groep regelmatig door elkaar. In de meeste gevallen loopt er al langer een conflict tussen ouder en school (vaak ook met meerdere partijen, zoals leerplicht, arts, samenwerkingsverband, e.d.). De keuze voor thuisonderwijs wordt door ouders dan ook op zeer verschillende momenten in de onderwijs carrière van het kind gemaakt. Sommige kinderen worden na een paar maanden in de kleuterklas al van school gehaald, terwijl sommige kinderen ach jaar en zes verschillende scholen later door ouders van school gehaald worden.

---

<sup>60</sup> Deze keuze kan ook gemaakt worden voor schoolgang, maar omdat deze kinderen in principe ook een deel van hun onderwijs carrière naar school gaan, is deze groep hier onder geschaard.

---

## Casus: de stem van een kind bij wie thuisonderwijs niet goed gaat

Onderzoek naar thuisonderwijs is vaak onderhevig aan kritiek omdat deelname geschiedt op vrijwillige basis. Ouders bij wie het thuis niet goed gaat zullen hun kinderen niet toestaan om mee te werken aan onderzoek en deze kinderen kunnen niet via school worden bereikt. Deze mogelijke zwakte geldt ook voor dit onderzoek. Om toch een stem van zo'n kind te laten horen verwijs ik naar een rechtszaak uit 2009.<sup>61</sup> Deze zaak ging over een jongen van wie de ouders steng gelovig (Zevende dag Adventisten) waren. Op basis van deze religieuze overtuiging gaven zij hun kinderen thuisonderwijs. In deze zaak is het kind uitgebreid en apart van ouders gehoord door de kinderrechter. Er moest echter heel wat gebeuren voor hij gehoord werd: deze jongen is drie keer van huis weggelopen. De tweede keer wilden de ouders hem niet meer ophalen bij de politie. Pas toen hij voor de derde keer weggelopen was en door de politie in het plantsoen werd aangetroffen, waar hij toen al elf dagen alleen woonde in een zelfgemaakt hutje, werd er ingegrepen.

“Standpunt van [het kind]

[het kind] vindt het fijn dat er een ondertoezichtstelling met uithuisplaatsing is verzocht en hoopt dat het verzoek wordt toegewezen. [het kind] wil graag gebruik maken van het reguliere onderwijs. Hij is recent aangenomen op het gymnasium en zijn prestaties tot nu toe, zijn goed. [het kind] geeft aan dat hij in de eerste klas zit, terwijl hij eigenlijk al in de derde klas had moeten zitten. Het thuisonderwijs was onvoldoende voor hem, hij kreeg vaak maar anderhalf uur per dag les. [het kind] heeft het tevens fijn in het jeugdhuis waar hij nu woont. Hij heeft geen contact meer gehad met zijn ouders. Hij hoorde pas twee weken na de geboorte van zijn zusje, dat zij geboren was. Hij heeft zijn ouders emailberichten gestuurd, maar kreeg pas laat een berichtje terug. [het kind] vindt het erg vervelend dat hij helemaal geen contact meer heeft met zijn zus(jes) en broertje. Ook vindt [het kind] het vervelend dat hij zijn spullen nog steeds niet heeft. Zijn ouders willen zijn kleding en pinpas niet afgeven en ook geen toestemming geven voor het aanvragen van een identiteitskaart. De schoolboeken heeft hij uiteindelijk via jeugdzorg gekregen. [het kind] vindt het heel erg dat zijn ouders zijn huisdieren hebben laten doodgaan.

[het kind] geeft aan dat hij, nadat hij uit huis vertrokken was, eerst een tijd buiten heeft geleefd [...] [het kind] wil zeker niet terug naar huis, wil graag weer contact met zijn broertje en zus(jes) en wil graag de beschikking over zijn spullen. [het kind] geeft voorts aan dat hij zich veel zorgen maakt over zijn broertje en zus(jes) en hij hoopt dat er ook naar hen onderzoek wordt gedaan.”

---

De voor- en nadelen van thuisonderwijs die onder §4.1 door kinderen genoemd werden, worden ook onder deze groep genoemd. Een verschil is de sociale

---

61 ECLI:NL:RBGRO:2009:BK2838



component van onderwijs, want onder deze groep bevinden zich ook kinderen die een dusdanig trauma hebben opgelopen op sociaal gebied dat zij zich liever helemaal niet meer aan anderen verbinden. Zo vond een meisje van 18 het ontbreken van klasgenoten bij thuisonderwijs juist een voordeel: “geen gedoe meer met andere mensen [...] na [de zelfmoord] van mijn moeder, [ben] ik een beetje naar binnen getrokken en heb ik zoiets van: als ik niet meer omga met anderen kunnen anderen me ook geen pijn meer doen”.

Anderen zouden wel weer naar school willen, als het daar sociaal gezien leuker wordt. Zoals Casper (6, thuisonderwijs):

---

*MH: Maar je vond [school] zelf als kind helemaal niet leuk. Waarom vond je het niet leuk?*

*C: Omdat er heel veel kinderen in de klas zitten die met mij ruzie maken [...] ik wil niet naar school, dacht ik toen.*

*MH: Want waarom dan niet? Omdat de kinderen niet leuk waren toch?*

*C: Nee. Omdat er geen vriendje bij zat.*

*MH: En stel nou dat je in een klas zat waar je wel allemaal vriendjes hebt?*

*C: Nou ik had maar 2 vriendjes op mijn school maar die zijn naar een andere school verplaatst.*

*MH: En waarom kon je dan niet vriendjes zijn met de andere kinderen?*

*C: Omdat die steeds met mij ruzie maken. Eerst hadden ze ruzie met mij, toen weer niet en toen weer wel. Elke 60 seconden maken ze met mij ruzie.*

*MH: Stel dat je allemaal vriendjes in de klas had, misschien wel 5. Zou het dan anders zijn, zou je dan wel naar school willen?*

*C: Ja. Dan vind ik het leuk.*

*MH: Dus het is eigenlijk belangrijk dat het heel gezellig is in de klas?*

*C: Ja.*

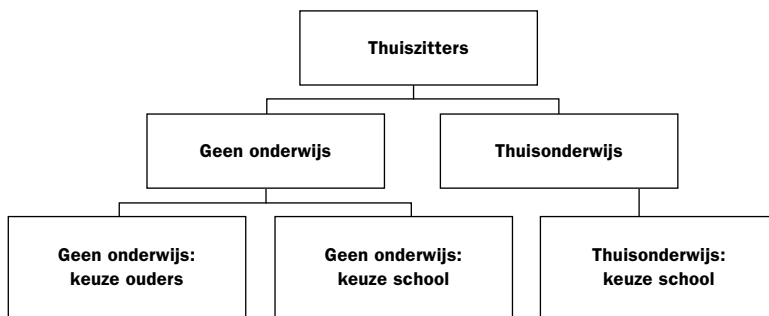
*MH: Dus als we zeggen, de perfecte klas daar is het heel gezellig en daar maakt niemand ruzie?*

*C: Dan vind ik het goed. Maar bij zo'n klas die ik net had gezegd, dan niet.*

---

## **4.2 Thuiszitters**

Zoals eerder aangegeven, vormt het begrip thuiszitters een onduidelijke categorie. In de gesprekken zie je dat de kinderen die zichzelf identificeren als thuiszitters, eigenlijk uiteenvallen in twee groepen: 1) de kinderen die geen enkele vorm van onderwijs krijgen, 2) de kinderen die thuisonderwijs krijgen maar eigenlijk liever naar school zouden gaan, waarbij dat niet gaat door een conflict met school. De eerste groep valt dan weer uiteen in twee subcategorieën; 1a) geen onderwijs als gevolg van een keuze van de ouder, en 1b) geen onderwijs al gevolg van een keuze van de school (zie schema volgende pagina).



Afbeelding 11. Schema thuiszitters.

Dit zijn echter ideaaltypen; in de praktijk is het niet zo makkelijk uit elkaar te houden omdat op verschillende momenten door verschillende partijen beslissingen worden genomen, zoals goed te zien is in het 'levensloop met schoolangst' schema waarin Boomsma, van Zee & Neuteboom de school/levensloopbaan van een inmiddels 14-jarige thuiszitter hebben weergegeven (zie p. 43-44). Een dergelijke loopbaan is voor leerlingen in deze groep niet uitzonderlijk.

Wat deze kinderen met elkaar gemeen hebben is dat zij op de een of andere manier afwijken van het gemiddelde. Dit kan zijn op sociaal vlak, op cognitief vlak, of door een fysieke of verstandelijke beperking. Ook hebben deze kinderen de pech dat zij een situatie tegenkomen waarbij er geen passende onderwijsoplossing voor hen is – of, beter gezegd, waarbij de verschillende beslissers het niet eens worden over wat die passende oplossing zou moeten zijn. Vaak lopen deze conflicten hoog op en is er uiteindelijk één van de twee partijen, ouders of school, die de knoop doorhakt en de schoolgang van het kind stopzet.

Ook hier geldt dat kinderen vaak de sociale contacten missen, met uitzondering van de kinderen die daar eerder dusdanige negatieve ervaringen mee hebben (met name gepest worden) waardoor ze zich liever terugtrekken. En toch willen die toch vaak wel weer terugkeren in de (school)maatschappij, zoals voormalig thuiszitter Richard (14): “mijn moeder heeft [thuisonderwijs] voor mij overwogen, maar dat heeft ze niet gedaan omdat ze sociaal heel belangrijk vindt. [...] ik begrijp haar wel. Ik denk ook wel dat ze gelijk heeft, maar ik wil het niet toegeven.”

Afbeelding 12. Schema levensloop met schoolangst (zie volgende pagina's).





#### 4.2.1 Geen onderwijs: keuze ouders

Wanneer ouders besluiten om hun kinderen niet meer naar school te laten gaan, is hier soms een lang proces van conflicten met school aan vooraf gegaan. Kinderen zijn hier echter niet altijd van op de hoogte en voor hen komt het vaak als een verassing. Zoals bij Chris (19): “Ik kwam op een dag thuis en ik kreeg te horen: morgen ga je niet meer naar school.” Voor andere kinderen echter komt het initiatief juist van hen uit.

Kinderen komen zo thuis te zitten met eigenlijk de hele dag niks te doen. Chris: “Ik had vrij weinig anders wat ik kon doen [dan tv kijken]. Het enige wat je kunt doen in zo’n situatie: niks doen. Ik wou wel wat doen, maar dat kon niet, helaas. Wachten tot er eindelijk een besluit werd genomen. Dat duurde bijna een jaar. [...] [Dat was] rustig. Saai.”

Er is in Nederland ook een grote groep kinderen die geen onderwijs krijgen op basis van een advies van een arts, aangevraagd door de ouder. In principe zijn dit de kinderen die dusdanig fysiek en mentaal beperkt zijn dat zij niet leerbaar zijn – voor deze kinderen krijgen ouders vrijstelling van leerplicht onder LPW artikel 5a. In Nederland waren dit in 2015 5.077 kinderen, een stijging van 14% ten opzichte van 2014.<sup>62</sup>

---

*Loes Ypma, Tweede Kamerlid en lid van commissie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap:*

*“5a wordt veel te snel gegeven. Alleen als je niet leerbaar bent zou je een ontheffing van de leerplicht moeten krijgen, bijvoorbeeld als je in coma ligt. Ik kom zelf op [...] scholen met ernstig beperkte kinderen, die echt in de box liggen en nauwelijks iets kunnen, die krijgen nog onderwijs.”*

---

#### 4.2.2 Geen onderwijs: keuze school

Aan de andere kant van het spectrum staan de kinderen die lichte beperkingen hebben (fysiek, sociaal, intellectueel, cognitief, e.d.) waarbij scholen zichzelf soms bestempelen als ‘handelingsverlegen’. Volgens de wet passend onderwijs moet sinds 2014 de school zelf met het samenwerkingsverband<sup>63</sup> een alternatief bieden wanneer zij aangeeft handelingsverlegen te zijn.<sup>64</sup> In de praktijk echter gebeurt dit niet altijd. Soms zijn er kinderen die niet meer naar school komen en wordt dit niet bij de leerplichtambtenaar aangegeven, bijvoorbeeld wanneer er een conflict is met de moeder, en moeder besluit uiteindelijk om het kind thuis te houden – dit wordt

62 Zie brief van Sander Dekker aan de tweede kamer van 3 februari 2016, over ‘cijfers leerplicht en aanpak thuiszitters’. Het aantal vrijstellingen onder LPW 5a stijgt overigens constant over de afgelopen jaren.

63 Een samenwerkingsverband van scholen in de regio, zie §3.1.

64 Zie art. 40 Wet op het Primair Onderwijs, art. 27 Wet op het Voortgezet Onderwijs.

dan niet altijd gemeld, of pas veel later. Ook verwijderen scholen soms leerlingen zonder een alternatief te bieden. In de voorbeelden die ik hiervan gezien heb lag hier altijd een langer slepend conflict met een ouder aan ten grondslag. Kinderen begrijpen niet waarom ze niet meer naar school mogen; “volgens mij vinden ze mijn moeder niet zo aardig” zeggen er meerdere. De reden om een kind te verwijderen lijkt dus vaak te maken te hebben met een conflict tussen ouder(s) en school; wanneer er wel een goede verstandhouding is, komen de partijen er vaak wel uit en wordt er een oplossing gevonden.

Wanneer school geen alternatief onderwijs biedt, is het enige wat ouders kunnen doen protest aantekenen bij de geschillencommissie passend onderwijs.<sup>65</sup> Deze commissie kan echter slechts een niet-bindend advies geven aan schoolbesturen. Bovendien wordt ‘wangedrag van de ouders’ gezien als een legitieme reden voor verwijdering. Oftewel: als jouw vader een conflict heeft met school, kun jij als kind daardoor van school worden verwijderd.<sup>66</sup>

Onder deze groep kinderen die geen onderwijs krijgen (mede) door een keuze van school, vallen ook de kinderen die door tijdelijke ziekte of beperking niet naar school kunnen, of slechts kortere dagen. Scholen gaan hier heel verschillend mee om. De ene school zet zich enorm in om het recht op onderwijs van het kind te garanderen, door bijvoorbeeld klasgenootjes langs te sturen met schoolwerk, contact te houden via e-mail of leerlingvolgsystemen, zieke leerlingen te laten participeren in de klas door middel van webcam onderwijs, etc. Andere scholen zijn hier helemaal niet actief in en dan gebeurt er vaak ook niet veel. Al lijkt de verantwoordelijkheid van het onderwijs in geval van ziekte van de leerling volgens de wet bij de school te liggen,<sup>67</sup> in de praktijk blijkt het niet duidelijk bij wie de verantwoordelijkheid ligt om onderwijs te bieden voor kinderen die tijdelijk niet op school aanwezig kunnen zijn.

---

*Maarten (29, docent regulier VO) was vroeger zelf een aantal maanden thuis vanwege een rugoperatie. Hij kreeg in die tijd geen onderwijs. “Daar zijn mijn ouders eigenlijk nooit mee bezig geweest. Ik zou wel zorgen dat mijn kind betrokken blijft bij het onderwijs. [...] Ik zie het nu ook bij mijn leerlingen. Ik heb een aantal die niet meer naar school kunnen of willen komen. Bijvoorbeeld A., die heeft kanker. Die moeder mailt mij dan, en die vraagt wat heeft ze deze week moeten leren? [...] Dat vind ik super goed eigenlijk, die moeder zit daar achteraan. Maar ik heb bijvoorbeeld ook F., en F., die zie je één keer in de twee weken, en dan is ze weer moe, moet ze weer naar bed. Dan denk ik van ja, die ouders leggen helemaal de verantwoordelijkheid bij mij als docent neer, dat ik*

65 Zie art. 43 Wet op het Primair Onderwijs, art. 27 Wet op het Voortgezet Onderwijs.

66 Zie bv. uitspraak 107137 Geschillencommissie Passend Onderwijs; <https://onderwijsgeschillen.nl/thema/verwijdering-leerling-van-school> (geraadpleegd op 27-04-2016).

67 Zie art. 8.10 en 9a Wet op het Primair Onderwijs, art. 6b, 18 Wet op het Voortgezet Onderwijs.

*contact met F. op ga nemen en zeggen wat ze dan heeft gemist enzo. En dat vind ik, ik vind dan wel de verantwoordelijkheid bij de ouders liggen.”*

---

### **4.2.3 Thuisonderwijs: keuze school**

In twee gevallen kan thuisonderwijs direct of indirect de keuze zijn van school. Ten eerste maakt school soms een onderlinge afspraak met ouders wanneer ouders thuisonderwijs willen geven. School belooft dan om het kind ingeschreven te laten staan en als aanwezig aan te vinken, terwijl het kind niet komt. Ten tweede besluiten sommige scholen om leerlingen de toegang tot school te weigeren, zonder dit aan te merken als een officiële verwijdering. Dit wordt niet gemeld bij de leerplichtambtenaar en er wordt geen alternatieve oplossing geboden.

Er zijn kinderen die in deze situatie tijdelijk thuisonderwijs gaan volgen, omdat ze hopen op deze manier niet teveel achter te komen te lopen op de klas, terwijl ze het liefst weer naar school zouden willen. Onder deze categorie vallen met name de kinderen voor wie de school niet bereid is om een passende oplossing te zoeken. Het kernbegrip is hier (ontbreken van) flexibiliteit. Waar sommige scholen in samenwerking met ouders en eventueel leerplichtambtenaar, arts, jeugdzorg, e.d. allerlei creatieve en flexibele oplossingen vinden voor leerlingen die door een beperking tijdelijk of permanent niet voltijd naar school kunnen, zijn sommige scholen daar niet toe bereid. Het is niet altijd duidelijk waar het pijnpunt in het conflict ligt – doet de school te weinig, of eisen de ouders teveel? -, maar in ieder geval zit het kind in zijn of haar eentje thuis de schoolstof door te werken, eventueel onder begeleiding van een ouder, terwijl hij liever naar school zou willen.

Aan de andere kant zijn er ook scholen die juist wel meewerken aan thuisonderwijs als onderdeel van een tijdelijke of permanente maatwerkoplossing (zie ook § 4.2.2). Voor langdurig zieken wordt in uitzonderlijke gevallen gewerkt met een Miep Ziek contract om het thuisonderwijs te kunnen bekostigen; een juridische/financiële constructie waarbij een contract wordt aangegaan tussen ouders, school (evt. samenwerkingsverband) en onderwijsinspectie, waarbij een deel van het geld wat de school ontvangt omdat de leerling op de school staat ingeschreven, wordt ingezet om thuisonderwijs materiaal en eventuele thuisdocenten te financieren.<sup>68</sup>

---

*Annelies (16) heeft een ernstige fysieke beperking en is chronisch ziek. Na het volgen van verschillende zware therapieën kan ze nu weer redelijk functioneren. Het liefste wil ze weer naar school, waarbij het volgen van halve dagen schoolonderwijs het hoogst haalbaar is. School is echter al een tijd lang*

---

68 Zie: Hoogeboom F, Roelofs E en Slump K, *Van Miep ziek naar Miep uniek* (2015); van der Aa, R. and others, *Onderwijs op een andere locatie dan de school* (2015) 49-50.

*met moeder in conflict; moeder staat op de rechten van haar kind, school werkt moeizaam mee. Zo weigert de school bijvoorbeeld de draaideur aan te passen zodat Annelies met haar scootmobiel naar binnen kan, terwijl hiervoor door de gemeente financiële middelen beschikbaar zijn gesteld. Op school weten ze ook niet hoe ze met Annelies om moeten gaan. Als zij op school komt om haar rapport te halen bijvoorbeeld: “De laatste dag van het schooljaar mocht ik niet de klas in bij mijn mentorklas. Dat zou verwarrend zijn, voor de leerlingen. Ik ben gewoon zo weggestuurd [...] Ik kreeg mijn rapport en ik mocht de klas niet in.” Het lukt ook niet om school zo ver te krijgen dat Annelies deel kan nemen aan het onderwijs via een webcam verbinding, terwijl dat voor een andere leerling wel mogelijk was. Annelies: “Dat vond ik wel echt keihard [...] ik weet dat van andere scholieren, die hebben er foto’s van gemaakt en naar mij gestuurd.”*

*Door haar ziekte en het conflict komt zij achter te lopen op de lesstof en daarom besluiten zij en haar moeder om afstandsonderwijs aan te schaffen. Annelies zelf hoopt dat ze weer parttime terug mag naar school. In januari 2016 ontvangen zij en haar moeder een brief van de rector, waarin hij onder anderen schrijft: “In de brief van [datum] wordt door ons gemeld dat het per [datum] beschreven – en voor ons nieuwe – plaatje inzake thuisonderwijs, zoals nu kennelijk bezig is zonder dat het [naam] College daaromtrent wordt geïnformeerd – laat staan wordt betrokken – niet iets is waarover het [naam] College eindverantwoordelijkheid kan nemen. [...] Op basis van al het bovenstaande, alsmede op basis van de gehele situatie zoals die sinds de start van het schooljaar 2015/2016 is ontstaan, deel ik u mede dat Annelies de school al zo lang niet heeft bezocht – zonder hiervoor toestemming te vragen aan mij als schoolhoofd – dat ik Annelies per onmiddellijk zal uitschreven als leerling van het [naam] College.”*

---

### **4.3 Roma kinderen**

Een laatste groep kinderen in het grijze gebied van het onderwijslandschap die in deze studie zijn meegenomen, zijn de Roma kinderen. Ook deze groep is geen vastomlijnde categorie. ‘Roma’ verwijst naar een etniciteit, een sub-groep binnen de zigeunergroep. Het is een volk zonder thuisland. Roma kunnen daarom verschillende nationaliteiten bezitten en zijn daarnaast vaak staatloos.<sup>69</sup> In dit onderzoek zijn in deze groep mensen meegenomen die door zichzelf en/of door gemeentemedewerkers als ‘Roma’ werden geïdentificeerd.

---

<sup>69</sup> Zie o.a. Henk Sollie en anderen, *Aanpak multi-problematiek bij gezinnen met een Roma-achtergrond* (Boom Lemma uitgevers 2013) 21-27; Usmany R, *Staatloosheid onder Roma in Nederland* (Universiteit van Tilburg 2010).



Ook over Roma kinderen zijn er twijfels over of hun recht op onderwijs wel altijd gerealiseerd wordt.<sup>70</sup> In tegenstelling tot de groep thuisonderwijs en thuiszitters, is over deze groep weinig kennis onder onderwijsprofessionals en beleidsmakers.<sup>71</sup> Hoeveel Roma kinderen er zijn in Nederland, en hoeveel kinderen daarvan wel of geen onderwijs volgen, is niet precies bekend omdat er niet mag worden geregistreerd op etniciteit. Bovendien heeft een deel van deze groep een illegale verblijfsstatus. Liégeois schat dat er tussen de 30.000 en 35.000 Roma in Nederland zijn,<sup>72</sup> volgens de monitor inclusie is naar schatting 50% van deze groep < 18 jaar.<sup>73</sup>

Een deel van de Roma kinderen gaat niet naar school. Sommigen gaan nooit, sommigen volgen alleen primair onderwijs (met name meisjes),<sup>74</sup> sommigen maken wel 'gewoon' hun school af en halen een diploma. Behalve verstoorde schooldeelname heeft deze groep, zoals ook de andere kinderen in het grijze gebied van onderwijsland, te maken met maatschappelijk stigma. Kinderen zijn per definitie anders dan de meerderheid – sowieso al door hun Roma achtergrond, maar met name wanneer ze geen deel nemen aan het onderwijs.

#### **4.3.1 Geen onderwijs: keuze kind**

Voor de Roma kinderen betekent naar school gaan vaak dat zij het idee hebben dat ze moeten kiezen tussen de Nederlandse of de Roma cultuur. Zodra ze op school komen bestaat de Roma cultuur niet meer, en thuis is het andersom. Thuis en op school worden er bijvoorbeeld twee verschillende talen gesproken. Sommigen kiezen daarbij om zich te identificeren als Nederlands, zoals Milosh (25): "Nederlanders zijn een beetje meer normaal, vind ik, zelfde [christelijke] geloof, zelfde uitstraling." Aan

---

70 Zie o.a.C. Van der Veen and others, *Roma en schoolverzuim* (Trimbos Instituut 2012); C.E. Dettmeijer-Vermeulen, L.B. Esser and F. Noteboom, *Zicht op kwetsbaarheid: Een verkennend onderzoek naar de kwetsbaarheid van kinderen voor mensenhandel* (Nationaal Rapporteur 2016) 70-72. Ook internationaal gezien geldt deze twijfel, zie o.a. Sinead Ni Shunear, 'Growing up as a Gypsy' in Sandro Costarelli (ed), *The Roma Education Resource Book* (The Roma Education Resource Book, UNICEF Innocenti Insights 1992).

71 De twee onderwijspecialisten, twee nationale politici, de onderwijsinspecteur en de twee wetenschappers met onderwijs als specialisme met wie is gesproken voor dit onderzoek, hadden überhaupt niet gehoord van een mogelijk probleem rondom het recht van Roma kinderen op onderwijs. Er werd hierbij wel gezegd dat het maar om een kleine groep ging, en dat ze er daarom niet over zouden weten. Opvallend is dan wel dat wel iedereen bekend was met de groep 'thuisonderwijs: keuze ouders voordat kinderen naar school zouden gaan', oftewel de 5b groep, terwijl het hier maar om 619 kinderen gaat. Een andere reden waarom deze groep geen grote bekendheid binnen het onderwijsveld geniet, zou kunnen zijn omdat 'de aanpak van de Roma problematiek' over het algemeen wordt aangestuurd vanuit het Ministerie van Veiligheid en Justitie en het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. Deze twee ministeries draaien al een aantal jaar in verschillende gemeenten een programma genaamd 'aanpak uitbuiting Roma Kinderen'. Zie voor de laatste stand van zaken 'Kamerbrief over stand van zaken programma 'Aanpak uitbuiting Roma kinderen' van 14-04-2015.

72 Zoals weergegeven in Henk Solлие en anderen, *Aanpak multi-problematiek bij gezinnen met een Roma-achtergrond* (Boom Lemma uitgeverij 2013) 31.

73 Movisie, *Monitor Inclusie: Nulmeting* (2013) 13.

74 Zie ook C. Van der Veen and others, *Roma en schoolverzuim* (2012) 2, 37.

de andere kant ervaren kinderen soms een verlies aan eigen cultuur door school.<sup>75</sup> School wordt vanuit de overheid ingezet om te leiden tot integratie.<sup>76</sup> Zoals een gemeentemedewerker uitlegt: “Wat je wilt volgens mij als samenleving is dat ze de Nederlandse normen en waarden omarmen. Dat zeggen wij nu ook tegen Syriërs en Eritreërs die als vluchtelingen binnenkomen.” Voor het kind is het daarom soms alsof de thuiscultuur niet op school mag bestaan.

---

*Sarokahn (9): ik leer lezen, rekenen, taal, spelling, klokkijken en verkeer.*

*MH: Je zei dat je niet je eigen taal leert op school, alleen Nederlands. Vind je dat we jou ook les zouden moeten geven in je eigen taal? Of alleen Nederlands?*

*S: Ja.*

*MH: Waarom?*

*S: Ik moet mijn eigen taal ook leren. Want ik was 5 jaar op de groep [uit huis geplaatst] en daar spreken we alleen maar Nederlands. En toen kon ik alleen maar Nederlands en [nu ik weer thuis woon] moet ik weer Bosnisch<sup>77</sup>, onze taal praten.*

*MH: En dat is moeilijk?*

*S: Een beetje. Ik versta wel alles maar ik kan dingen niet goed zeggen.*

*MH: En al die jaren heb je dus geen enkele...*

*S: ...woord gehoord.*

---

Kinderen vinden school vaak leuk, maar zien er niet altijd het nut van in. Het lijkt erop dat het cultureel anders-zijn in sommige gevallen leidt tot de beslissing van het kind om niet meer naar school te gaan. Zoals Syeira (44), die vroeger zelf koos om niet naar school te gaan en daar nu spijt van heeft: “Vooral omdat ik een Roma was dacht ik, ik ga nooit een diploma halen en ik zal nooit werk krijgen [...] [men] beschouwt Roma als nietsnutten, dieven en geen eigen land, en dat soort dingen. Niemand die mij werk gaat geven. Ik ga geen moeite doen voor een diploma, en dan, een diploma voor op de muur.”

Dat Roma te maken hebben met zware discriminatie en grote kansenongelijkheid wordt bevestigd door medewerkers van de gemeente.<sup>78</sup> Bovendien worden Roma

---

<sup>75</sup> Zie ook C. Van der Veen and others, *Roma en schoolverzuim* (2012) 44: Roma komen nauwelijks voor in het curriculum en lesmateriaal, Roma-kinderen voelen zich wat cultuur betreft ‘op school vaak tussen hun ouders en de leerkrachten instaan’, etc.

<sup>76</sup> Voor een uitgebreide en zeer goede analyse van dit proces, zie Erikson, die dit analyseert in relatie tot Amerikaanse publieke scholen en de Sioux indianen: Erikson EH, *Childhood and Society* (Paladin Grafton Books 1977) 102-49.

<sup>77</sup> De eigen taal van de Roma is Romanes, deze jongen identificeerde echter de Bosnische taal als eigen taal. Hij gaf later aan ook Romanes wel te verstaan maar niet te kunnen spreken.

<sup>78</sup> Van invloed hierbij is uiteraard wel dat het kwalificatieniveau van sommige Roma zeer laag is. Een combinatie van factoren leidt ertoe dat Nina (46, gemeentemedewerker) aangeeft: ‘de arbeidskansen voor deze mensen zijn nihil’.

kinderen disproportioneel vaak op speciaal onderwijs geplaatst,<sup>79</sup> wat ook niet altijd motiveert om naar school te gaan. Milosh werd geplaatst op een school voor kinderen met gedragsproblemen: “Ik voelde mij niet thuis met die kinderen. Die kinderen die schreeuwden, die zeiden rare dingen tegen de meester, rare dingen tegen, onderling, en ik voelde me daar gewoon niet thuis.” Ook hij besloot daarop om niet meer naar school te gaan.

Het verschil met de reguliere thuiszitters en/of etnisch-Nederlandse spijbelaars, is dat er voor Roma kinderen die besluiten om niet naar school te gaan relatief vaak weinig gedaan wordt door volwassenen. Zowel door ouders, school als vanuit de overheid volgt er vaak geen of weinig actie wanneer een Roma kind niet naar school gaat.<sup>80</sup> Ouders zijn vaak zelf niet naar school geweest of weinig, en zien niet altijd het belang van schoolonderwijs. Vanuit school kijkt men niet altijd verbaasd op wanneer een Roma kind niet meer op komt dagen – ze gaan er soms zelfs vanuit dat dat binnen afzienbare tijd zo zal gaan. Vanuit de (lokale) overheid gebeurt ook niet altijd evenveel voor Roma kinderen als voor Nederlandse kinderen. Anneke (46 jaar, gemeentemedewerker): “[Er was bij ons in de gemeente] nul schoolgang tot 2008 [...] er ontstond een moeheid in steeds proberen [de Roma]<sup>81</sup> te integreren, halverwege de jaren '90 zijn de inspanningen uitgedoofd.”

### 4.3.2 Geen onderwijs: keuze ouders

Er is een groep Roma ouders die hun kinderen bewust weghouden van school en in principe ook geen thuisonderwijs geven. Er zijn eigenlijk twee hoofdredenen waarom Roma ouders hun kinderen thuishouden. Ten eerste is er een groep ouders die hun kinderen niet naar school stuurt omdat deze kinderen worden ingezet om te werken (al is niet altijd duidelijk of degenen die zich hier als ‘ouders’ presenteren ook daadwerkelijk de ouders zijn). Kinderen worden door deze volwassenen op pad gestuurd om muziek te maken, dingen te stelen of te bedelen en moeten de inkomsten bij de ‘familie’ inleveren. Een tweede reden is dat meisjes vanaf een

79 Van alle Roma kinderen die ik ben tegengekomen tijdens dit onderzoek gingen er 7 naar speciaal onderwijs, 1 naar regulier onderwijs en 1 volgde thuisonderwijs. Uit onderzoek onder 34 Roma op VO niveau blijkt dat van deze groep 21% speciaal basisonderwijs en 3% speciaal onderwijs heeft gevolgd, tegenover 2,4% SBO en 2,0% SO landelijk. Van deze groep zat meer dan 1 op de 10 (11,8%) op het Voortgezet Speciaal onderwijs, tegenover 2,5% landelijk, en 25,9% volgt praktijkonderwijs. De Roma kinderen doen het daarmee aanzienlijk ‘slechter’ dan woonwagenkinderen (Timmermans R, *Onderwijs aan kinderen van Woonwagenbewoners, Roma en Sinti* (KPC Groep 2013) 10-13). Zie ook C. Van der Veen and others, *Roma en schoolverzuim* (2012) 40, 48; Ashley Terlouw, *De weg naar (het recht op) school voor Romakinderen* (2014) 6-7. Op Europees niveau heeft het EHRM geoordeeld in de zaak DH. t. Tsjechië dat de Tsjechische regering zich schuldig had gemaakt aan discriminatie door een groep van 18 Romaleerlingen naar speciaal onderwijs te sturen, ondanks dat dit gedaan was met toestemming van de ouders en op basis van een psychologische test (zie Zoontjens PJJ, ‘Toelating en verwijdering van zorgleerlingen’ in Zoontjens PJJ en Huisman PWA (eds), *Selectie bij toegang tot het onderwijs: Een juridische studie over toelating en verwijdering van onderwijsdeelnemers per thema en onderwijssector* (Kluwer 2010) 7-9). Zie ook Shunear, ‘Growing up as a Gypsy’ 213.

80 Uiteraard zijn hier ook juist gevallen waarbij zowel ouders, scholen als lokale overheid die zich met man en macht inzetten om een passende plek voor een Roma kind te vinden.

81 In het gesprek had Anneke het hier over ‘ze’. Met name over Roma zie je dat professionals vaak praten over ‘wij’ en ‘zij’.

bepaalde leeftijd, meestal vanaf hun twaalfde, niet naar school mogen. Dit heeft te maken met de culturele waarde dat meisjes moeten worden beschermd. Soms hangen deze twee redenen ook samen; een meisje dat maagd is kan worden uitgetrouwde en levert een bruidsschat op. Als zij al gezien is met andere jongens, vermindert haar waarde.

---

*MH: Je ziet in Nederland ook dat veel ouders toch wel zeggen, vooral bij meisjes, zij hoeven niet naar school.*

*Ljiljana (Roma moeder): Ja klopt ja.*

*MH: Zie je dat ook om je heen?*

*L: Ja.*

*MH: En wat vind je daarvan?*

*L: Ja ik heb één [dochter] ze mag wel naar school van mij, tot die tijd, tot 15, 16 dan gaat ze wel met school stoppen. Omdat bij ons in de cultuur is, meisjes mogen niet te vaak naar school gaan. Niet te lang naar school. Als ze een jaar of 16 dan komt de pubertijd, dan willen ze uitgaan, gaan meisjes haar uitlokken, kom we gaan naar de disco, dat hoeven wij niet. Misschien gaat zij ergens verkeerd, op verkeerde adres. Dan gaat iets gebeuren met haar, of ...*

*MH: Dus je moet haar beschermen?*

*L: Ja.*

*MH: Maar aan de andere kant zeg je ik vind het wel jammer zelf dat ik geen diploma heb.*

*L: Ja.*

*MH: Aan de andere kant vind je dan dat jouw dochter..*

*L: Ze kan wel thuis doen. Via internet kan ze wel doen.*

*MH: Dus als ze maar veilig is voor..*

*L: Ja. [...] Na 16 kan zij klaar met school, ze kan dan alle boeken, ga ik voor haar alles halen, alle boeken wat zij nodig heeft, gewoon thuis. Een beetje zitten, met de laptop [...]*

*MH: En zou er eventueel een leraar thuis kunnen komen of zoiets? Want u kunt haar als leraar natuurlijk niet zo heel goed helpen denk ik, aangezien u zelf niet..*

*L: Ik kan wel voor haar regelen. Ik zeg niet nee, dat kan.*

*MH: En de jongens?*

*L: O die gaan allemaal naar school.*

*MH: En als die naar de disco gaan geen probleem?*

*L: Nee*

*MH: Waarom dan! Wat is dan het verschil?*

*L: Omdat het jongens zijn he. Meisjes zijn iets anders. Meisjes zijn gevoeliger dan jongens.*

---

Ook hier zie je dat er vanuit de overheid vaak niet wordt ingegrepen. De kinderen blijven vaak een tijd thuis zitten, er wordt een keer gedreigd met een ondertoezichtstelling, uithuisplaatsing en/of proces verbaal vanwege niet volgen van onderwijs. Wanneer ouders daadwerkelijk voor de rechter komen, krijgen ze een voorwaardelijke boete, later misschien een keer een echte boete en als ze dan niet betalen moeten ze een paar dagen de cel in. Tegen de tijd dat dit proces is doorlopen zit het kind al een paar jaar thuis en ziet niemand eigenlijk nog een mogelijkheid om het kind te plaatsen in het schoolsysteem, in verband met de opgelopen achterstand. Sommige leerplichtambtenaren hebben het daarom over het “trekken aan een dood paard”.

Als kinderen dan uiteindelijk toch naar school gaan zie je dat ze al snel weer uitvallen, zij worden dan bijvoorbeeld door de ouders ziek gemeld.

---

*Nina (gemeentemedewerker): Wij hebben hier in Nederland afgesproken dat ieder kind recht heeft op onderwijs, en deze [Roma] kinderen dus ook.*

*MH: En dan, als ze niet naar school gaan?*

*N: Dan heb je dus leerplicht die gaat handhaven, en vervolgens doe je richting jeugdzorg of sociaal team [een melding] [...] Dan kijk je welke situatie er is, is er al een OTS [ondertoezichtstelling] dan ga je met de gezinsvoogd om tafel, van je hebt een kind wat niet naar school gaat.*

*MH: En dan?*

*N: Dan is het dus aan jeugdzorg hoe ze daarmee omgaan. Wij gaan daar niet over.*

*MH: Hoe gaat dat meestal?*

*N: Meestal doen ze niet zoveel.*

*MH: Oké, weet je waarom?*

*N: Daar hoor je verschillende verhalen over. [...] waar moet je met zulke kinderen naartoe?*

*MH: Van je kunt ze niet [uit huis] plaatsen?*

*N: Ja. [...] uiteindelijk [...] zou je, naar mijn idee, het kind [uit de situatie] kunnen halen. Maar dat gebeurt niet in het hele land overall hetzelfde.*

*MH: Hoe gebeurt dat hier?*

*N: Hier gebeurt het niet.*

*MH: Helemaal niet?*

*N: Nee, ik heb in de afgelopen 3 jaar niet meegemaakt dat er kinderen uit huis werden geplaatst, terwijl er al wel langere tijd sprake was van absoluut schoolverzuim, een OTS en geen toegang van de gezinsvoogd.*

*MH: En de Raad voor de Kinderbescherming?*

*N: Ja...[zucht] ik heb het idee dat ik het belang van het kind eerder voorop stel dan dat de raad dat doet. Ik vind gewoon dat er vaak... instanties als de Raad en jeugdbescherming, zijn naar mijn idee, die luisteren veel meer naar [...] de*

*ouders dan naar [...] het kind. Als het kind uit het zicht wordt gehouden door ouders, dan houdt het een beetje op.*

---

### **4.3.3 Geen onderwijs: keuze school**

Ook zijn er Roma kinderen die door school niet worden ingeschreven of die worden verwijderd zonder dat scholen een alternatieve school zoeken. Roma ouders zijn vaak niet op de hoogte van de regels, formulieren, wetten e.d. en kunnen daarom niet effectief protesteren. Ook begrijpen ze het verschil niet altijd tussen regulier en speciaal onderwijs. Scholen weten dat ook en maken daar soms misbruik van.

Zo had jeugdzorg voor Danny (12) een VSO-school gevonden. Hij is hier een paar weken naartoe geweest, maar hij werd toen naar huis gestuurd omdat moeder nog formulieren moest invullen om hem officieel in te schrijven. Zij heeft deze formulieren inmiddels ingevuld, maar deze moeten nog bekeken worden door de gemeente en dan pas wordt duidelijk of Danny ook daadwerkelijk naar deze school mag gaan. Ondertussen zit hij thuis.

Een andere casus hoorde ik van leerplichtambtenaar Bas: er was recent een Roma jongen van 13 die zich in wilde schrijven op een praktijkschool in de gemeente. Een paar ouders van Roma meisjes die ook op die school zouden beginnen, hadden gezien dat deze jongen daar werd aangemeld. Zij zeiden: als die jongen hier op school komt, dan gaan mijn kinderen hier niet naar school. En de school is daarin meegegaan, “die hebben het jongetje geweigerd [...] en daar waren de hulpverleners, maar ook jeugdbescherming en ik, dus leerplicht, zó boos om. Dat slaat gewoon nergens op. *[fluistertoon]* Dat is discrimineren wat je doet. Ze hadden gewoon geluisterd naar de Roma meisjes. Er lopen zoveel Nederlandse jongens op die school! Te gek voor woorden.”

#### 4.3.4 Geen onderwijs: samenloop van omstandigheden

Soms lijkt het niet volgen van onderwijs door Roma kinderen het gevolg te zijn van een optelsom van omstandigheden. Een aantal Roma leeft in erbarmelijke omstandigheden en zijn daardoor meer gefocust op overleven (op korte termijn) dan dat zij waarde hechten aan meer lange termijn doelen zoals het halen van een schooldiploma.<sup>82</sup> Als je niet weet hoe je je kinderen te eten kunt geven, dan komt onderwijs qua prioriteit al snel op de tweede plaats. Dit geldt zeker voor de Roma die geen verblijfsvergunning hebben en/of staatloos zijn, aangezien zij geen opleiding hebben, geen werk en ook geen uitkering krijgen. Ook voor de kinderen staan andere, zwaardere en/of meer directe problemen soms een concentratie op schoolwerk in de weg.



Ik wil dat mijn vader  
niet gezocht wordt  
en mijn moeder is met  
5 kinderen en zij heeft  
geen geld  
en dat wij ergens naartoe  
kunnen op vakantie

Afbeelding 13. Door Sharokahn (9, speciaal basisonderwijs).

MH: [na gesprek over problemen en over dit rapport] Weet je wat je kunt doen, als je wilt. Als ik nou straks naar de burgemeester ga. Als jij een boodschap voor de burgemeester schrijft. Schrijf maar op, en dan laat ik het zien.

T: Wij zitten ook met heel veel problemen.

MH: Ja misschien kan je een brief schrijven?

T: Ik wil dat mijn vader niet gezocht wordt en gewoon kan met de politie praten. Nou kunnen we nergens naartoe. Als mijn vader niet gezocht wordt dan kan hij geld regelen. En mijn moeder heeft 5 kinderen en zij heeft geen geld. En dat wij ergens naartoe kunnen op vakantie. Want mijn vriend van school gaat, als het grote vakantie is dan gaat hij naar [..].

82 Zie Geurts: "Vanuit een groepsgerichte overlevingslogica reiken de ambities van veel Roma niet verder dan het kunnen vervullen van de basale overlevingsbehoeften [...] de overlevingslogica [is] deel geworden van hun culturele identiteit." (Koen Geurts, 'Met één achterste kan je niet op twee paarden zitten', *Handboek Leerlingenbegeleiding twee* (Handboek Leerlingenbegeleiding twee, Uitgeverij Plantyn 2010) 2.2.1).

---

## Casus: een 17 jarige Roma moeder zonder verblijfsstatus

Nadya (17) komt uit Servië. In haar thuisland heeft ze 3 of 4 jaar les gehad, totdat ze op school werd verkracht. Haar vader heeft haar toen van school gehaald, omdat ze geen maagd meer was. Ze mocht geen aangifte doen en moest gaan werken, bedelen en criminele activiteiten. “Ik had altijd niet een goed leven bij mijn vader. Ik moest bedelen bij hem, flesjes verzamelen om te geven bij andere mensen voor beetje geld, dat moest ik aan mijn vader geven, hij heeft alcohol van gekocht voor dat geld, gedronken.” Op haar 14e ontmoette ze Tobar, zijn familie vroeg om haar hand en ze mocht met hem mee naar Nederland. Er is geen bruidsschat voor haar betaald, maar de schoonfamilie heeft wel voor een maand boodschappen betaald, een nieuwe parketvloer laten leggen, etc. In Nederland doet ze “eigenlijk niks”. Ze heeft van haar schoonmoeder en schoonzussen leren koken en spreekt goed Nederlands. Ze denkt dat ze niet naar school kan, omdat ze geen papieren heeft.

Toen haar ouders merkten dat ze geen geld opstuurde vanuit Nederland hebben ze Nadya bij de autoriteiten aangegeven als vermist. De Nederlandse politie heeft haar vervolgens gevonden terwijl ze zich had verstopt achter een kliko. Ze was op dat moment al zwanger en heeft vervolgens 9 weken in vreemdelingendetentie gezeten. N: “In detentie was er wel een vrouw die deed tekenen, beetje les [...] ik kon niets doen want ik was aan het huilen.”

Inmiddels loopt er een asielpcedure. Via een pastoor die ook leraar is, krijgt ze les. Hij geeft haar boeken en papieren, en kijkt haar werk na. Als haar kindje wat ouder is wil ze graag naar school en dan werken, bijvoorbeeld iets met koken. Maar vooral is ze bang dat ze naar Servië terug zal moeten als ze geen verblijfsvergunning krijgt. “Ik ben heel erg bang dat ik terug ga, dan ga ik weer verkocht worden en mijn kind ook, ik wil niet weer daarheen. Liever ga ik dood dan dat. [...] dan gaan ze mijn kind afbreken zijn benen, zijn handen, dan gaan ze bedelen, mij gaan ze weer [verkopen], dan moet ik stelen en criminele dingen doen [...] Ik doe dat hier niet. Wij [Nadya en haar schoonfamilie] gaan twee keer per week [naar de kerk]. Ik ben ook gedoopt in de naam van Jezus Christus en mijn man ook. Wij gaan naar de kerk. [Mijn schoonfamilie] houdt heel veel van mij, ik ook van hun.”

---



## 5. Sociale ontwikkeling van kinderen die niet naar school gaan

Aangezien kinderen zelf aangeven dat het sociale aspect van school voor hen het allerbelangrijkst is,<sup>83</sup> zelfs voorop komt op het inhoudelijke, cognitieve aspect (leren lezen, schrijven, rekenen, etc.) en ook gezien de vele zorgen van volwassenen over de sociale ontwikkeling van kinderen die niet naar school gaan, wil ik op dit aspect kort ingaan. Sociale ontwikkeling zou mogelijk bij alle drie de focusgroepen problematisch kunnen zijn; zowel kinderen die thuisonderwijs volgen, als thuiszitters en Roma kinderen missen (vaak) een schoolklas met leeftijdsgenoten waarin een deel van de sociale ontwikkeling plaats zou kunnen vinden. Of kan het ontwikkelen van sociale vaardigheden en relaties<sup>84</sup> ook zonder schoolklas?



Afbeelding 14. Door Erik (7, regulier onderwijs).

*Erik (7, regulier onderwijs): "Wat ik op school doe: voetballen in de pauzes, tikkertje en ook wel in combinatie met verstopper. In de lessen doe ik taal en rekenen. Na het rekenen is het pauze, dan gaan we naar buiten met mijn vrienden. En ik heb heel veel vrienden."*

*Op de tekeningen zie je Erik in de toekomst, als voetballer bij Ajax.*

Er is redelijk wat (internationaal) onderzoek gedaan naar de sociale vaardigheden van kinderen die niet naar school gaan, en dan met name bij kinderen die thuisonderwijs krijgen. Uit verschillende onderzoeken<sup>85</sup> blijkt dat er eigenlijk geen

83 Ook in het rapport van de onderwijsinspectie 'De Staat van de Leerling 2016' komt dit naar voren. Zo hebben 7 van de 9 tips van kinderen voor de minister betrekking op de sociale intelligentie: jezelf zijn, samenwerken, vrede, gezelligheid, vertrouwen, lol en vrienden (p. 11). De overige twee zijn onderwijs en ontdekken).

84 Doorgaans wordt in onderzoek met name verwezen naar 'sociale vaardigheden'. Gardner legt echter uit dat het ontwikkelen van sociale intelligentie een samenspel is van jezelf sociaal ontwikkelen en jezelf ontwikkelen in relatie tot anderen. De basis is volgens Gardner een combinatie van het ontwikkelen van je eigen gevoelsleven en deze gevoelens, ideeën e.d. herkennen bij anderen. Het is dus een wisselwerking, vandaar dat ik ervoor heb gekozen om te spreken over 'sociale vaardigheden en relaties' (zie Gardner H, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (Basic Books 1983) 251-69).

85 Voor een overzicht, zie Richard G Medlin, 'Homeschooling and the question of socialization revisited' (2013) 88 *Peabody Journal of Education* 284-97.

verschil is tussen sociale vaardigheden van kinderen die thuis blijven en kinderen die naar school gaan, en als er al een verschil is, dan zie je dat thuis onderwezen kinderen hoger scoren op sociale vaardigheden. Dit sluit ook aan bij wat veel thuisonderwijzers (ouders) aangeven in onderzoeksgesprekken; zij zien dat hun kinderen juist sociaal vaardiger zijn dan schoolkinderen. Deze kinderen pesten niet, maken minder ruzie, zijn aardiger, luisteren beter, etc. De kinderen geven echter vaak zelf aan toch wel eenzaam te zijn, weinig vriendjes te hebben en niet bij de groep te horen. Hoe kan dit verschil worden verklaard?

Ten eerste moeten we kijken naar hoe sociale vaardigheden in de eerder genoemde onderzoeken getest worden. Wat vaak gedaan wordt is dat er een test wordt afgenomen, een vragenlijst zoals de 'Social Skills Rating System (SSRS)'.<sup>86</sup> Deze vragenlijst wordt bij een groep jongeren afgenomen die thuisonderwijs krijgen, en ook bij een vergelijkbare groep jongeren die naar school gaan. De score die uit deze test komt wordt vervolgens vergeleken, en dan zie je dat thuis onderwezen kinderen gelijk of hoger scoren in vergelijking met schoolgaande kinderen. Ook wordt vaak aan ouders gevraagd om een vragenlijst over de sociale vaardigheden van hun kind in te vullen, ter controle. Ook daar zie je dat thuisonderwijzers hun kinderen hogere sociale vaardigheden toedichten dan ouders van schoolgaande kinderen.

Hoe verklaren we dat kinderen die relatief minder met leeftijdsgenoten omgaan, hoger scoren op sociale vaardigheidstesten? Mijns inziens kan dit verklaard worden door te kijken naar de opzet van de vragenlijst(en). De sociale vaardigheden die in de SSRS vragenlijst als belangrijk worden gezien, zijn sociale vaardigheden die gelden in een cultuur van volwassenen, maar niet per se in een cultuur van kinderen. Het zijn duidelijk volwassenen die de test hebben gemaakt, zonder daarbij kinderen om advies te vragen. Je ziet dus dat kinderen hoog scoren op sociale vaardigheden als ze 'heel vaak' invullen bij de stelling 'Ik vraag volwassenen om hulp wanneer andere kinderen mij proberen te slaan of me duwen' (item 2). Terwijl het onder een groep van leeftijdsgenoten, binnen de kind-cultuur dus, vaak juist niet sociaal slim is om te gaan klikken bij een volwassene. Dit geldt voor veel meer stellingen van de vragenlijst, zoals bijvoorbeeld 'Ik luister naar volwassenen als zij met mij praten', 'Ik negeer klasgenoten die de clown uithangen in de klas', 'Ik maak mijn huiswerk op tijd', 'Ik accepteer straf van volwassenen zonder boos te worden', etc. Van de 39 stellingen zijn er zo 17 waarbij een hoge score juist zou kunnen duiden op een lage sociale score in de ogen van leeftijdsgenoten.

Dit is ook wat Fleur heeft ervaren. Zij heeft van 6 tot 10 jarige leeftijd thuisonderwijs gehad in verband met verblijf in het buitenland. Dit heeft ze altijd als zeer positief ervaren. Naast het onderwijs speelde ze altijd op de compound met andere kinderen. Ook dat was fantastisch. Toen ze terug in Nederland kwam en naar een reguliere basisschool ging was dit echter niet zo makkelijk. F: "Ik vond die overgang

---

86 Gresham FM en Elliott SN, *Social Skills Rating System* (American Guidance Service 1990).

verschrikkelijk [...] dan hadden ze het over de Spice Girls, ik had geen flauw idee wat het was [...] dus ik sloot totaal niet aan met de kinderen. Dus ik werd heel erg gepest. En omdat ik in zo'n gesloten community ben opgegroeid, daar was het gewoon: iedereen is aardig [...] dus toen ik terugkwam [...] ik begreep die groepsdynamiek he-le-maal niet. Toen ben ik ook heel erg van een open kind naar een gesloten kind gegaan." Fleur werd vanaf groep 7 tot en met de middelbare school veel gepest. Zij denkt zelf dat dit komt omdat ze bepaalde sociale vaardigheden niet voldoende heeft geleerd. Ondanks dat ze altijd heel veel met andere kinderen speelde. "Nou, samen spelen, dan kies je. Ik had altijd één goed vriendje en daar deed ik alles mee [...] maar als je samenwerkt [aan een schoolopdracht] dan word je geplaatst in een groep en moet je samenwerken en moet je maar accepteren dat jij samenwerkt met degene met wie je samenwerkt [...]." "Sociaal gewenst. Nou dat zou ik, als je mij toen hier zo neer zou zetten, zou ik dat keurig doen allemaal, maar zet mij naast een vreemd kind en ik zou gewoon niet zo goed weten hoe ik me staande moest houden."

Gardner legt in zijn werk over meervoudige intelligentie uit dat sociale intelligentie ontwikkeld wordt in relatie tot cultuur. Je begrijpt sociale interactie omdat je een bepaald interpretatieschema hanteert, en dat interpretatieschema is cultureel. Waar Nederlanders het spugen op de grond bijvoorbeeld zien als onbeleefd, is dat in de Chinese cultuur normaal. De Nederlander en de Chinees interpreteren dezelfde handeling dus verschillend.<sup>87</sup> Het is de sociale groep waardoor we deze interpretatieschema's aanleren en dit is ook hoe we onze plek leren ten opzichte van anderen.<sup>88</sup> Dit hangt weer direct samen met het kennen van jezelf en het ontwikkelen van je eigen identiteit.<sup>89</sup> Gebaseerd op de verhalen van kinderen, zou je kunnen concluderen dat kinderen onderling, en zeker een klas en/of een school, een (culturele) gemeenschap vormen. Kinderen luisteren hun eigen muziek, hebben hun eigen kledingstijl, spreken hun eigen taal (lees maar eens de whatsapp berichten),<sup>90</sup> kijken andere films, etc.

Binnen de gemeenschap kun je jezelf leren kennen, en daarbij ook jezelf als deel van de groep. Daarom vinden we pesten ook zo pijnlijk; het kind (of de volwassene) leert zichzelf kennen ten opzichte van de groep als iemand die niet voldoet, iemand die niet normaal is. Vanwege het belang van de groep in relatie tot het vormen van je eigen identiteit, is het anders-zijn, het niet leren van het interpretatieve schema van de groep van leeftijdsgenoten en dus er niet bij horen, zo lastig voor kinderen die niet naar school gaan.

---

87 Gardner H, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* 251-56.

88 Ibid, 262.

89 Ibid, 268, 289.

90 Zie bv. het promotieonderzoek van Lieke Verheijen: <http://cls.ru.nl/whatsapptaal/>, geraadpleegd op 28 april 2016.

Dit zou het verschil in opvatting over sociale ontwikkeling van kinderen die niet naar school gaan kunnen verklaren; kinderen die niet naar school gaan, leren dus wel bepaalde sociale vaardigheden die door volwassenen als 'goed' worden gezien. Ze missen echter een deel sociale vaardigheden (en bijbehorende relaties) die bij de kind-cultuur horen.<sup>91</sup> Deels wordt dit opgevangen door deelname aan sportclubs e.d., of door schooldeelname in deeltijd, maar dit is toch relatief weinig ten opzichte van kinderen die elke dag naar school gaan.<sup>92</sup>

Dat betekent niet dat alle kinderen naar school moeten, maar wel dat kinderen die om welke reden dan ook niet naar school gaan een belangrijk deel in hun sociale ontwikkeling mislopen – een deel waarvan kinderen zelf aangeven dat dit voor hen het allerbelangrijkste onderdeel van onderwijs vormt.<sup>93</sup>

---

91 Voor een overzicht van wetenschappelijk onderzoek naar de rol van cultuur in sociale ontwikkeling bij kinderen, zie: Sara Harkness, 'Culture and Social Development: Explanations and Evidence', in Smith PK and Hart CH (eds), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (Blackwell Publishers Ltd 2002).

92 Dit zou ook kunnen verklaren waarom in een recente discussie op het Facebook forum voor thuisonderwijzers bijna alle ouders herkenden dat hun kind niet klikte met [kinderen van] de eigen leeftijd, maar wel met jong volwassenen, opa's en oma's. Iemand reageerde: "Ik ken wel een aantal gevallen. Bij 2 was het zo dat de kinderen veel verder in hun ontwikkeling waren en verbaal op het niveau van volwassen zaten. 1 daarvan bevond zich voornamelijk tussen volwassenen en ging dat overnemen. Bij 3 anderen was het zo dat deze kinderen zich niet veilig voelde bij leeftijdsgenoten. Ze werden niet begrepen omdat ze 'anders' waren, werden gepest en de ouders hebben hun kinderen niet geleerd om zich te verweren, maar binnengehouden waardoor de wereld en dus ook leeftijdsgenoten een 'enge' plek werden. Volwassen zorgde in hun geval voor 'veiligheid'." (dd. 8 april 2016).

93 Voor onderzoek naar de rol van vriendschappen in relatie tot ontwikkeling en algemeen welbevinden, zowel voor kinderen als volwassenen, zie bv. WW Hartup and N Stevens, 'Friendships and Adaption in the Life Course' (1997) 121 *Psychological Bulletin* 355-70.

## 6. Wat kunnen we verbeteren (en hoe)?

Max Weber stelt dat het niet aan de wetenschapper is om normatieve oordelen te vellen. Het doel van dit rapport is dan ook om sociale actie (gedefinieerd door Weber als “the action of an individual to which he attaches subjective meaning, and in this subjective meaning he takes into account the behavior of others, by which the action is oriented in its course”)<sup>94</sup> van verschillende actoren in relatie tot het recht van kinderen in Nederland op onderwijs, te begrijpen. Om het sociale handelen van de verschillende partijen te kunnen begrijpen, moeten we dus ook begrijpen welke subjectieve waarde zij hechten aan hun eigen keuzes, in relaties tot hun ideeën over het handelen van anderen.<sup>95</sup> De bevindingen hiervan zijn weergegeven in sectie 3 t/m 5 van dit rapport.

Ondanks dat de wetenschapper dus geen normatief oordeel kan vellen, zijn er uit het onderzoek wel een aantal mogelijke aanbevelingen naar voren gekomen. De onderstaande aanbevelingen nemen opnieuw het kindperspectief als uitgangspunt, eventueel aangevuld met observaties, commentaar e.d. van volwassenen. De onderstaande aanbevelingen zijn daarom gebaseerd op 1) aanbevelingen die kinderen direct hebben gedaan over hun recht op onderwijs, en 2) problemen die kinderen signaleerden in relatie tot hun recht op onderwijs, en mogelijke oplossingen hiervoor die vanuit andere bronnen (gesprekken met ouders, professionals, literatuurstudie) naar voren kwamen. Aanbevelingen van volwassenen die niet direct gerelateerd waren aan het kindperspectief (zoals veel ideeën ter verbetering of afschaffing van het schoolsysteem) zijn hieronder niet weergegeven.

### 6.1 Wetgevers

Zoals aangegeven onder § 3.3 en zoals ook al in eerdere onderzoeken<sup>96</sup> en in de Tweede Kamer aangegeven,<sup>97</sup> zou volgens kinderen, ouders en professionals de nationale wetgeving het recht van kinderen op onderwijs moeten vastleggen in plaats van, zoals nu, de plicht van ouders om hun kinderen naar school te sturen. Uit dit onderzoek blijkt dat dit idee door professionals, ouders en kinderen breed gedragen wordt.

Uiteraard zullen ook aan een recht op onderwijs plichten verbonden zijn, plichten die dan voor alle beslissers gelden, inclusief het kind, zoals bijvoorbeeld een plicht voor

94 Max Weber, *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (University of California Press 1978) 4.

95 Zie o.a. Max Weber, ‘Objectivity in social science and social policy’ in Shils EAF (ed), *The methodology of the social sciences* (The Free Press 1949) 76). Voor de relatie van dit idee tot empirisch veldonderzoek zoals hier is uitgevoerd, zie: *ibid.*, 74, 78, 89.

96 O.a. J. Stam and E.J.M. Vreeburg - Van der Laan, *Van Leerplicht naar Leerrecht* (2013).

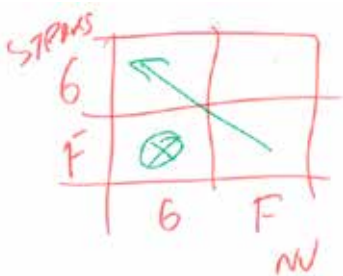
97 O.a. Nr. 47 motie van het lid van Meenen C.S., dd. 29-10-2015.

het kind om te leren, een plicht van ouders en school om passend onderwijs voor het kind te zoeken en het kind voldoende te begeleiden, een plicht voor de overheid om erop toe te zien dat het kind krijgt waar het recht op heeft.

Het belangrijkste van een overstap naar een wettelijk recht op onderwijs, is misschien wel de achterliggende cultuurverandering. Als we het recht van kinderen op onderwijs centraal stellen in de wetgeving, stellen we het kind centraal.<sup>98</sup>

Daarbij moet er door de wetgever goed nagedacht worden over wie er beslissingsbevoegd wordt wanneer het gaat over het recht van het kind op onderwijs, en hoe ver die bevoegdheid gaat. Hierbij kan de volgende overweging van Arnold Jonk, hoofdinspecteur primair onderwijs en speciaal onderwijs, wellicht worden meegenomen. Hij vermoedt dat ouders na aankomende beleidswijzigingen meer beslissingsbevoegdheid zullen krijgen wanneer het gaat om het onderwijs van hun kinderen. Hij zegt daarover:

Afbeelding 15. Door hoofdinspecteur primair- en speciaal onderwijs.



*“Wat mijn probleem altijd is bij dit soort dingen [...] Mensen hebben de neiging om beleid te maken over dingen die nu fout gaan en straks dan goed. Maar dit, wat gaat nu goed en straks fout, dat is je blinde vlek. Dan denk ik aan: wat nu goed gaat, is dat kinderen die in de knel komen ook een signaal zijn voor school, om ze te verbeteren. [...] En als ouders hun kinderen thuishouden, kom je door interventies soms ook achter slechte situaties in dat gezin. [...] We werken samen*

*met andere inspecties als er iets helemaal is misgegaan met een kind, bv. een kind is komen te overlijden [door een onnatuurlijke oorzaak]. Dan komt er altijd een soort crisisteam van ons, en van een paar andere inspecties, die gaan reconstrueren: wat is er nou in het leven van dat kind gebeurd totdat het misging? En onderdeel van het patroon is bijna altijd het mijden van professionals. Dus het mijden van de school, het mijden van de zorg. Ineens heel vaak gaan verhuizen. Dus op het moment dat mensen van de radar verdwijnen, dan gaan de alarmbellen af. Er zitten nu dingen in het systeem die*

<sup>98</sup> Zie ook het rapport van de Kinderombudsman ‘van leerplicht naar leerrecht’. In de beschouwing schrijft Marc Dullaert: “Er dient in Nederland een omslag te worden gemaakt in het denken over onderwijs. Een omslag van leerplicht naar leerrecht, waarbij allereerst vanuit het perspectief van het kind wordt gedacht.” (J. Stam and E.J.M. Vreeburg - Van der Laan, *Van Leerplicht naar Leerrecht* (2013) ongenummerd). In de aanbeveling stellen de auteurs: “De leerplichtwet is in het leven geroepen om het recht op onderwijs te beschermen en mag hiertoe geen belemmering zijn”, zoals nu wel gebeurt wanneer deze wet maatwerk in het onderwijs tegenwerkt (ibid, 3).

*signaleren, er daardoor worden ook kinderen gevonden. Als dat verdwijnt, denk ik: dat kan vaker gebeuren. De beleidsverandering wordt ingezet met die ouders in het oog voor wie deze kwesties natuurlijk niet spelen. Maar die anderen, die zijn er ook. Ik ben erg van het joodse gezegde: 'wie één kind redt, redt de hele wereld'."*

---

Genoemde aanbevelingen zijn:

- Vervang de schoolplicht door een recht van kinderen op onderwijs/leerrecht, gecombineerd met een leerplicht voor kinderen
- Stel een leerrechtambtenaar aan (zie hieronder)
- Laat het recht op onderwijs ingaan vanaf 4 jaar. Momenteel begint leerplicht vanaf 5 jaar, terwijl de meeste kinderen al vanaf 4 jaar naar school gaan. Kinderen die door ouders worden thuisgehouden tot ze 5 jaar oud zijn lopen hierdoor vaak al direct een achterstand op.
- Maatwerk in het onderwijs is moeilijk te realiseren voor docenten met overvolle klassen en voor jeugdzorg en leerplichtambtenaren met een overvolle caseload. Het feit dat scholen financieel worden afgerekend op aantal behaalde diploma's moedigt ook het opnemen van zorgleerlingen niet aan. Bovendien is er vaak beperkt budget voor remedial teaching en andere extra-curriculaire begeleiding, waardoor leerlingen sneller doorstromen naar speciaal onderwijs (wat uiteindelijk duurder is). Er zou daarom kritisch gekeken moeten worden naar de verdeling van onderwijsgeld in relatie tot het recht van kinderen op onderwijs.

---

*Vivianne (34) is remedial teacher (RT). Ze werkt met alle kinderen met een speciale zorgvraag; van hoogbegaafd tot zwakbegaafd, van externaliserende gedragsproblemen (zoals agressief gedrag) tot internaliserende gedragsproblemen (zoals depressie), taalstimulering, plusklas, etc. Op haar school is 1,5 fte RT beschikbaar voor 700 leerlingen. Vivianne: "Die extra handen, dat is eigenlijk, er is gewoon geen geld voor. Dat is het ergste. De formatie van school, volgend jaar moet er weer bekeken worden: wie komt er voor de klas, wie gaat extra taken doen, gaan we uren inzetten. Dat is elk jaar weer spannend. Zeker voor mijn taak; groep 5 moet er zijn. Mijn taak is net extra voor kinderen die iets extra nodig hebben. Dat maakt het net zo belangrijk, maar er wordt wel makkelijker op gekort [...] Er is veel RT wegbezuinigd. Als wij een studiedag hebben met de hele stichting zijn wij [V. en collega] de enige RTers, op 4 scholen. Het zijn allemaal geld kwesties. De werkdruk is hoog, je ziet ook mensen die daar heel erg tegenaan lopen. Als je een keer een weekend niks gedaan hebt dan voel je je schuldig, je stopt heel je tas vol als je op vrijdag naar huis gaat. Ik merk wel: die werkdruk wordt steeds hoger, je moet steeds meer met minder mensen gaan doen."*

---

## 6.2 Leerrechtambtenaar

Het recht van kinderen op onderwijs komt, zoals ik in dit rapport heb laten zien, in de verdrukking op het moment dat verschillende beslissers met elkaar in conflict komen. Wat eigenlijk alle partijen hierbij opmerken is dat er geen centraal punt is waar je met zo'n conflict naartoe kunt. Er zijn wel de onderwijsconsulenten, maar zij hebben geen gezag. De consulent gaat vaak met ouders op zoek naar een alternatieve onderwijsoplossing (en dat lukt lang niet altijd), maar zij kunnen niets afdwingen bijvoorbeeld tegenover scholen. De huidige leerplichtambtenaar heeft met name een strafrechtelijke opdracht, waarbij hij een proces-verbaal opmaakt tegen ouders die hun kinderen niet naar school sturen, en soms het OM verzoekt om halt-straffen uit te delen aan jongeren die spijbelen.

Gebaseerd op alle onderzoeksgesprekken komt het mij voor dat de beste oplossing voor de huidige problematiek zou zijn het instellen van een (gemeentelijke) leerrechtambtenaar, een functieverandering voor de huidige leerplichtambtenaar. De leerrechtambtenaar is er op gemeentelijk niveau verantwoordelijk voor dat het recht op onderwijs van alle kinderen in de betreffende gemeente wordt gerealiseerd. Op het moment dat er iets misloopt kunnen scholen, ouders en/of leerlingen zich melden bij de leerrechtambtenaar. Deze gaat dan op zoek naar een oplossing, in overleg met de betrokken partijen. Hij zal in veel gevallen ook advies bij professionals moeten inwinnen, zoals bijvoorbeeld van een arts (jeugdarts, pedagoog, psycholoog), het samenwerkingsverband, de onderwijsconsulent, de onderwijsinspectie en/of jeugdzorg – afhankelijk van de situatie.

Het voordeel van de gemeentelijke leerrechtambtenaar is dat de lijntjes kort zijn met alle partijen, waardoor het relatief makkelijk is om partijen op kantoor uit te nodigen. Ook heeft hij korte lijntjes tot financiering op gemeentelijk niveau (bv. leerlingenvervoer) en hij heeft de juridische positie en het gezag om verschillende partijen op hun verantwoordelijkheid aan te spreken, mochten ze echt niet mee willen werken.

---

### Voorbeeld: de leerrechtambtenaar in actie

In de casus van de 13 jarige Roma jongeren die door een school was geweigerd (zie §4.3.3), heeft het samenwerkingsverband een alternatieve school aangewezen in een andere gemeente. Leerplichtambtenaar Bas heeft een onderwijsconsulent ingeschakeld, die op zoek is gegaan naar een geschikte school in de eigen gemeente, maar heeft die niet kunnen vinden. Bas: "Omdat school ...er staat, met zijn status en zijn gebouw en zijn dingen. School heeft het besluit genomen, het bestuur van school heeft het besluit genomen in samenwerking met het samenwerkingsverband [...] En dan kan iedereen linksom of rechtsom van alles roepen, het kind gaat gewoon in [plaats 2] naar school, dat is het aanbod dus heeft [hij] 2 maanden thuis gezeten." Bas heeft ervoor gekozen geen verdere stappen



tegen de school te ondernemen: “Ik heb er nu voor gekozen om het kind op school te hebben, en ik heb daar al mijn energie in gestoken om het vervoer te regelen, wat dus niet uit de reguliere middelen kan dus ik heb niet van de voorzieningen leerlingvervoer gebruik kunnen maken. Ik heb gewoon links en rechts allerlei potjes bij de gemeente vandaan gehaald, en we bekostigen nu zijn vervoer [van het kind] twee maanden bijzondere bijstand, een stukje school/leerlingen vervoer, en nu zometeen een stukje leerlingzaken potje. Maar als je me vraagt wat ik allemaal overhoop heb moeten halen om dat voor elkaar te krijgen...gigantisch.”

---

Zoals uit het voorbeeld hierboven blijkt, zou de leerrechtambtenaar meer als opdracht en mogelijkheid moeten krijgen om ook scholen op hun verantwoordelijkheid aan te spreken, in het laatste geval door middel van een sanctie. Momenteel is dat niet mogelijk, en vanuit leerplicht hoor je dan ook dat scholen heel machtig en autoritair zijn. Leerplichtambtenaren hebben het idee dat ze tegenover scholen weinig tot niets te zeggen hebben; school maakt eigen regels. Door ouders wordt dit als zeer onrechtvaardig ervaren; wanneer zij in een conflict met school komen over passend onderwijs, kan leerplicht een proces verbaal opmaken tegen de ouders, maar tegen een school wordt niets gedaan. Leerplicht heeft momenteel de neiging om zich terug te trekken wanneer er sprake is van een conflictsituatie omdat ze met hun huidige juridische opdracht niet veel kunnen doen. Of, zoals een moeder van een potentiële thuiszitter aangaf:

---

*“Leerplicht heeft er wel mee te maken gehad maar daar hadden we geen ene zak aan [...] op dat moment kom je in een conflictsituatie, jullie [school] doen A en A is niet goed voor mijn dochter, dat weten jullie, dat onderschrijft ook de arts. [Mijn dochter] is niet in een thuissituatie terecht gekomen, dus de leerplicht is dan alleen maar een melding van goh dit gaan ouders doen en dan klaar. En op het moment dat we het geregeld hebben dan komt zij wel op de proppen van zorg voor papiertje A getekend, dat papiertje B getekend is en papiertje C [...]. Het was fijn geweest als ze ons meer hadden gesteund in schoolse zaken, en school laten zien waarom iets belangrijk is voor een kind.”*

---

Juridisch gezien kan de leerplichtambtenaar momenteel alleen ouders aanspreken, en alleen middels een strafrechtelijke procedure wat minstens een jaar duurt, waardoor kinderen in de tussentijd vaak thuis zitten en geen onderwijs krijgen. Wat misschien een effectievere manier zou kunnen zijn, is waar ze nu in de gemeente Ede mee experimenteren,<sup>99</sup> namelijk met het opleggen van een bestuursrechterlijke boete (Last Onder Dwangsom) aan ouders die hun kinderen thuishouden. Dit betekent dat na een aantal waarschuwingen de ouders een boete krijgen van

---

<sup>99</sup> De maatregel wordt ook door andere gemeenten ingezet.

€ 150 per kind per week, wat op kan lopen tot maximaal € 5000.<sup>100</sup> Je zou dit als stok achter de deur kunnen houden tegenover alle beslissers (dus óók school) wanneer een gemaakte afspraak, de passende onderwijsoplossing niet wordt nageleefd – oftewel, wanneer het recht van het kind op onderwijs wordt geschaad.

Wanneer partijen het niet met de uiteindelijke, onderbouwde beslissing van de leerrechtambtenaar eens zijn moeten zij de mogelijkheid hebben om in beroep te gaan, bijvoorbeeld via de geschillencommissie – die vervolgens een bindend, en geen vrijblijvend, advies moeten kunnen geven aan betrokken partijen.

Tot slot is het belangrijk dat de leerrechtambtenaar niet alleen de volwassen partijen hoort, maar ook het kind zelf. Naast dat het kind hier volgens het kinderrechtenverdrag recht op heeft,<sup>101</sup> geven kinderen ook vaak aan hoe vervelend het is dat zij door volwassenen niet serieus genomen worden. Het betekent niet dat wat het kind zegt per se doorslaggevend is in de beslissing, maar wel dat het wordt meegenomen in de overweging. Vergelijk het bijvoorbeeld met een teamvergadering; de leidinggevende beslist, maar de werknemers worden wel serieus gehoord en hun ideeën worden door de leidinggevende meegenomen in de beslissing. Alleen al de ervaring voor kinderen dat wat zij zeggen en hoe zij de situatie ervaren er blijkbaar toe doet, is vaak een hele positieve ervaring die uiteindelijk ook maakt dat kinderen eerder geneigd zijn om actief aan een oplossing mee te werken.

### **6.3 Jeugdwelzijnswerkers**

Voor jeugdwelzijnswerkers is het belangrijk dat wanneer zij in gesprek gaan met verschillende partijen, met name ouders en kinderen, zij hierbij een open houding aannemen (zoals de niet-wetende houding omschreven door Lipman onder § 2.3.2). Kinderen en ouders hebben vaak het idee dat ze niet gehoord worden, dat er niet geluisterd wordt. Ouders zijn ook vaak bang voor hulpverleners, want zij zouden weleens je kind af kunnen pakken. De volgende tip van een moeder van een thuiszitter, die zelf ook hulpverlener is, helpt hier wellicht bij. Nadat zij uitlegt hoe zij welzijnswerkers behandelt die bij haar thuis komen en concludeert “ik ben zo’n moeder waarover in teamvergaderingen wordt gepraat als ‘een moeder die niet wil meewerken”, schrijft zij het volgende:

---

<sup>100</sup> Zoals uitgelegd tijdens studiedag ‘Werk in uitvoering: Programma Aanpak Uitbuiting Roma Kinderen’ (18 februari 2016), georganiseerd door Ministerie van Veiligheid en Justitie in samenwerking met het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid .

<sup>101</sup> Art. 12 IVRK.

*“Ik [bezoekt] een congres voor maatschappelijk werkers. Een van de onderwerpen was ‘omgaan met moeders die niet willen meewerken’ [...] Ik zag mijn collega’s driftig knikken en bukken om hun etui en schrijfblok uit hun tas te halen, want ja, wat is het toch vermoeiend, werken met die wantrouwende moeders die met hun agressieve manier van communiceren het hele hulpverleningstraject verstoren [...] “Mag ik wat zeggen”, vroeg ik. “Ik heb hier vrijwel nooit last van”. Het viel stil. “Hoezo niet?”, vroeg een collega achterdochtig. “Omdat ik de hulpverlener ben en in mijn optiek wij degenen zijn die moeten meewerken”, antwoordde ik [...] “Zij hebben de vraag, wij zoeken samen met hen naar een passend antwoord. Als je je mening of oordeel al klaar hebt en hulp probeert op te dringen kun je een defensieve reactie verwachten.”<sup>102</sup>*

Uiteraard is er een grens en zijn er ouders die het belang van hun kind niet op één zetten. Nu zie je echter dat sommige welzijnswerkers het er maar bij laten zitten als ouders en/of andere instanties niet meewerken. Zo ben ik ook een gezin tegengekomen waar jeugdzorg juist zijn handen vanaf had getrokken, terwijl er vanuit leerplicht net een brief was uitgegaan vanwege absoluut verzuim en het gezin in grote armoede leefde. De kinderen gaven hier zelf ook aan dat er grote problemen waren in het gezin. Ook heb ik een verhaal gehoord van gemeentemedewerkers over een gezin waar allerlei problemen zijn, wat jeugdzorg niet doorheeft omdat zij aan de ouders vragen hoe het gaat, en de ouders zeggen ‘het gaat goed’. Terwijl in feite moeder en kind worden mishandeld door vader, vader nog gezocht wordt door politie voor criminele activiteiten, het kind geen onderwijs volgt en de woningbouw op het punt staat om het gezin het huis uit te zetten vanwege wanbetalingen.

Hier zou het wellicht kunnen helpen wanneer jeugdzorg ook met het kind zelf spreekt.



Afbeelding 16. Door Sterre (10, regulier onderwijs).

102 Blog “moeder wil niet meewerken”, zie: <http://moederwiltmeewerken.blogspot.nl/2016/03/moeder-wil-niet-meewerken-intro.html>, geraadpleegd op 05-05-2016. Overgenomen met toestemming van de auteur.

## 6.4 Scholen

Veel kinderen die ik heb gesproken zijn erg positief over school. Ze vinden het leuk, gaan er graag heen en als ze af en toe iets moeten doen wat saai is, is dat niet erg.

### **Sociale ontwikkeling**

Waar scholen wel meer aandacht aan zouden kunnen besteden is het sociale aspect. Leraren weten vaak niet wat ze moeten doen op het moment dat er een negatieve groepssfeer ontstaat in de klas, bijvoorbeeld wanneer er kinderen gepest worden. Wat kinderen aangeven dat ze het liefste zouden willen, is dat er in de groep open over gepraat wordt, waarbij alle partijen gehoord worden – en dus niet op de gang, maar met de hele klas. Soms is dat misschien even belangrijker dan de rekenles die gepland staat. Sommige kinderen hebben ook meer hulp (begeleiding) nodig met het sociale aspect en volgens kinderen hebben ze daar zelfs recht op. Sociale omgang is iets wat ze op school moeten leren en van nature is de een daar beter in dan de ander. Als de sociale ontwikkeling achterloopt is een interventie soms een goed idee – dan liever op groepsniveau dan op individueel niveau.

Wat hier niet bij helpt is om kinderen apart te zetten. Wanneer je dus een aparte taalklas maakt, of de kinderen die langzamer leren altijd bij elkaar zet, zul je zien dat er verschillende groepen in een groep ontstaan. Een kind dat een lager taalniveau heeft en daarom apart wordt gezet met andere kinderen met een lager taalniveau, leert ten eerste geen betere taal vanuit zijn omgeving en wordt ten tweede door de rest van de groep al snel gezien als ‘anders’. En kinderen willen niet anders zijn. Af en toe is hulp op niveau prettig, maar het moet niet ten koste gaan van de positie in de groep.

Een extra lastige positie hebben kinderen die nieuw in de school komen. Voor hen is het extra moeilijk om bij de groep te horen, want de groep bestaat al en zij vallen er bijna per definitie buiten. Het is belangrijk dat dit proces door school goed begeleidt wordt, bijvoorbeeld door het kind in de groep te introduceren, een schoolmaatje aan te wijzen dat het kind wegwijs kan maken, samenwerkopdrachten te geven, etc.

Uit onderzoek blijkt dat groepsactiviteiten op school erg kunnen helpen met de sociale cohesie. Bijvoorbeeld samenwerkingsopdrachten bij gym (terwijl kinderen zelf een team laten kiezen juist weer negatief effect heeft – iedereen kent ten slotte het klassieke voorbeeld van het kind dat altijd als laatste wordt gekozen), de schoolmusical, schooltoneel, etc. In feite doet elk project waarbij kinderen samen moeten werken in principe de groep goed.<sup>103</sup>

---

103 Zie bv. M Thompson and others, *Best Friends, Worst Enemies: Understanding the Social Lives of Children* (Ballantine Books 2002). Dit populair wetenschappelijke boek geeft niet alleen een goed overzicht van wetenschappelijke bevindingen op het gebied van sociale vaardigheden en relaties van kinderen, met name ook in een schoolsetting, maar geeft daarnaast ook veel praktische tips. Een aanrader voor iedereen die in het onderwijs werkt.

### **Omgaan met culturele diversiteit**

Ook aandacht voor anders-zijn kan prettig zijn wanneer er met respect mee wordt omgegaan en er ruimte voor is binnen de groep. Denk bijvoorbeeld aan een Roma kind dat in de klas over zijn/haar thuiscultuur mag vertellen. Wanneer dit los van het groepsproces wordt gedaan, wordt het kind apart gezet – als het echter deel vormt van een groepsproces (bijvoorbeeld een geschiedenisproject waarbij de kinderen iets leren over de geschiedenis van de Roma in Nederland), kan een kind anders zijn binnen de gemeenschap in plaats van erbuiten.

### **Maatwerk**

Voor het leveren van maatwerk aan kinderen met een (tijdelijke of permanente) zorgvraag is flexibiliteit vanuit de school noodzakelijk. In overleg met partijen (in eerste instantie kind en ouders) is vaak veel mogelijk. Kinderen die uitvallen zouden zeer gebaat zijn met maatwerk oplossingen zoals webcam onderwijs, leraren die af en toe thuis langsgaan, huiswerk doorgeven en nakijken en dergelijke. Juist voor deze kinderen is het heel erg belangrijk om te ervaren dat zij nog steeds deel uitmaken van de schoolgemeenschap.

Afbeelding 17. Door Erik (7, regulier onderwijs).



*Erik (7, regulier onderwijs): "Recht op onderwijs is: het moet veilig zijn, en goede pauzes, en elk kind heeft recht op een juf of meester. Je hebt ook recht op een plein met toestellen. Dat is belangrijk omdat een kind moet kunnen spelen."*

*Op de tekening zie je een onveilige school (het dak stort in) en een veilige school (stevig dak), een onveilig schoolplein (boom valt om) en een veilig schoolplein (boom valt niet om), een klas zonder juf (leeg voor het schoolbord) en een klas met juf, een schoolplein met en zonder toestellen.*

### **Overig**

Tot slot vinden kinderen het belangrijk dat zij op niveau kunnen werken (eigen tempo, volgens eigen leerbehoeften), dat de docent lief is en dat hen wordt uitgelegd wat het doel is van bepaalde dingen die op school worden gedaan.

## 6.5 Ouders

Veel ouders die ik heb gesproken gaan heel ver om hun kinderen te geven wat zij denken dat het beste is voor hun kind. Neem bijvoorbeeld de ouders die thuisonderwijs geven; nadat de kinderen hun schoolwerk hebben afgerond, zijn zij vaak in de avond nog uren bezig met het voorbereiden van de les voor de volgende dag. Ook Roma ouders die hun dochters willen beschermen tegen de invloeden van de samenleving, zijn soms bereid om hier een aantal dagen voor in de gevangenis te zitten. Toen ik tegen een thuisonderwijs moeder opmerkte dat ik wel respect heb voor ouders die zo ver gaan voor wat zij het beste achten voor hun kind, en dat deze moeders soms wel leeuwinnen lijken die hun welpen beschermen, zei zij: “Zo voelt het ook wel eens. Mijn kinderen zitten in een grote kooi en daar komt niemand bij.”

De neiging om je kind te willen beschermen tegen wat jij ziet als schadelijk voor je kind is een heel natuurlijke en logische neiging. Kinderen zijn echter niet hun ouders, zij zijn zelf mensen die steeds meer hun eigen identiteit ontwikkelen en hun eigen keuzes maken.<sup>104</sup> De neiging van ouders om bijvoorbeeld een kind dat op school gepest wordt van school te halen (en welke ouder heeft die neiging niet?) werkt vaak averechts.<sup>105</sup> Kinderen weten dat, daarom vertellen ze vaak thuis niet wanneer er op school iets niet lekker loopt, want stel je voor dat jouw moeder de moeders van andere kinderen op gaat bellen!

Het slechte nieuws is: kinderen groeien op in een maatschappij waar mensen niet altijd aardig tegen elkaar zijn. Ze groeien op tussen mensen met andere religieuze en levensbeschouwelijke overtuigingen dan ouders misschien hebben. En juist het

---

<sup>104</sup> Ouders die moeite hebben om het kind ruimte te geven voor eigen keuzes, een eigen (sociaal) leven, e.d. worden in de ontwikkelingspsychologie geclassificeerd als ‘overbeschermende ouders’. Kenmerken van een overbeschermende opvoeding zijn controle, veel ouder-kind contact, infantilisering en ontmoedigen van onafhankelijkheid. Ouders die overbeschermend zijn houden veel toezicht, zijn verhoogd waakzaam, hebben moeite met gescheiden zijn van hun kind, ontmoedigen onafhankelijk gedrag en zijn controlerend. Ouders van kinderen met een bepaalde beperking of ziekte hebben sneller de neiging om overbeschermend gedrag te laten zien. Uit onderzoek blijkt dat kinderen van ouders die deze opvoedstijl hanteren sneller last hebben van sociale angst en depressie, zij worden eerder gepest en hebben minder ontwikkelde sociale vaardigheden (Zie o.a. M Thomasgard and WP Metz, ‘Parental Overprotection Revisited’ (1993) 24 Child Psychiatry and Human Development 67-80; DG Perry and others, ‘Determinants of Chronic Victimization by Peers: A Review and a New Model of Family Influence’, in Juvonen J and Graham S (eds) *Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (The Guilford Press 2001) 83-86; M Spokas and RG Heimberg, ‘Overprotective Parenting, Social Anxiety, and External Locus of Control: Cross-sectional and Longitudinal Relationships’ (2009) 33 Cognitive Therapy and Research 543-51; WA Arrindell and others, ‘Cross-National Constancy of Dimensions of Parental Rearing Style: The Dutch Version of the Parental Bonding Instrument (PBI)’ (1989) 10 Personality and Individual Differences 949-56; MK Gere and others, ‘Overprotective parenting and child anxiety: The role of co-occurring child behavior problems’ (2012) 26 Journal of Anxiety Disorders 642-49).

<sup>105</sup> Hoe lijkt erop dat hoe meer de ouder het kind wil beschermen en de problemen van het kind op wil lossen (en hier ook naar handelt), hoe meer het kind zelf in de problemen komt – sociaal en persoonlijk. Er is sprake van een negatieve wisselwerking; stel dat bijvoorbeeld een kind angstig is, en de ouder reageert daar overbeschermend op. Het kind durft bijvoorbeeld niet naar school, en de ouder besluit daarom om het kind thuis te houden. Hoewel een hele natuurlijke reactie van de ouder, bevestigt dit de angst van het kind: zie je wel, school is eng. Het kind wordt angstiger, de ouder gaat zich dus nog sterker beschermend opstellen, etc. Zie voor een analyse van deze wisselwerking bv. MK Gere and others, ‘Overprotective parenting and child anxiety: The role of co-occurring child behavior problems’ (2012).

daarmee leren omgaan is iets wat cruciaal is om te leren, volgens kinderen zelf maar ook volgens jongvolwassenen die terugkijken op hun onderwijs carrière. Dit zie je bijvoorbeeld ook in het verhaal van Fleur (§5), die doordat zij een aantal jaren thuisonderwijs kreeg, het idee heeft dat zij bepaalde sociale vaardigheden nooit heeft geleerd, zoals zich 'in de groep staande te houden'. Later in haar leven is ze hier door middel van therapieën veel mee bezig geweest maar, zegt ze, "Ik vind het nu ook nog moeilijk. Ik vind groepen sowieso niet zo prettig. Ik moet heel erg bewust nadenken over dingen waardoor mijn reacties ook niet natuurlijk zijn."

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat ouders het genetische aspect van persoonsvorming stelselmatig overschatten. Oftewel: ouders denken vaak 'mijn kind zal wel zijn zoals ik', terwijl dat in feite helemaal niet zo is.<sup>106</sup> Bovendien toont onderzoek aan dat de sociale ontwikkeling<sup>107</sup> van kinderen veel sterker wordt gestuurd door leeftijdsgenoten dan door de opvoeding van de ouders.<sup>108</sup> Het goede nieuws is dus dat ouders slechts gedeeltelijk verantwoordelijk zijn voor hoe hun kind zich in dit opzicht ontwikkelt, het slechte nieuws is dat ouders die ontwikkeling ook lang niet altijd helemaal kunnen beïnvloeden.<sup>109</sup>

De situatie is door Khalil Gibran als volgt beschreven:

---

*Your children are not your children.  
They are the sons and daughters of Life's longing for itself.  
They come through you but not from you,  
And though they are with you, yet they belong not to you.*

*You may give them your love but not your thoughts.  
For they have their own thoughts.  
You may house their bodies but not their souls,*

---

106 Zie voor een overzicht: Alison Pike, 'Behavioral Genetics, Shared and Nonshared Environment', in Smith PK and Hart CH (eds), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (Blackwell Publishers Ltd 2002).

107 Sociale ontwikkeling wordt door onderzoekers verschillend gedefinieerd, met name afhankelijk van het wetenschappelijke discipline van waaruit naar sociale ontwikkeling wordt gekeken. Het gaat in de kern echter altijd om gedrag wat niet individueel is; gedrag wat betrekking heeft op anderen in de breedste zin.

108 Bjorklund en Pellegrini schrijven bijvoorbeeld: "Harris (1995), in her group socialization theory, further proposes that the peer group plays the critical role in socialization, with the effects of parents and teachers being filtered through the peer group. Although we do not mean to minimize the role that parents play in children's development [...] research has consistently documented the waning influence of the home environment on personality and intellectual development over the course of childhood" (DF Bjorklund and AD Pellegrini, 'Evolutionary Perspectives on Social Development', in Smith PK and Hart CH (eds), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (Blackwell Publishers Ltd 2002) 55. Zie ook Alison Pike, 'Behavioral Genetics, Shared and Nonshared Environment', in Smith PK and Hart CH (eds), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (Blackwell Publishers Ltd 2002) 35-36, verwijzend naar onderzoeken door Plomin & McClearn 1993, Plomin & Daniels 1987, McCartney, Harris & Bernieri, 1990 en anderen.

109 Niet meegenomen in deze onderzoeken zijn kinderen die door ouders in grotere mate thuis worden gehouden en daarmee minder dan andere kinderen met de reguliere samenleving in aanraking komen. Het lijkt waarschijnlijk dat hier de ouders meer invloed hebben op de sociale ontwikkeling van kinderen.

*For their souls dwell in the house of tomorrow  
which you cannot visit, not even in your dreams.  
You may strive to be like them, but seek not to make them like you.  
For life goes not backward nor tarries with yesterday.*

*You are the bows from which your children as living arrows are sent forth.*

---

Dit betekent echter niet dat ouders nooit hoeven in te grijpen wanneer het kind vastloopt in onderwijs. Met de beste bedoelingen lopen er immers nog steeds kinderen vast in het schoolsysteem, zelfs zodanig dat zij hier trauma's aan overhouden (zoals kinderen met schoolangst). Voor deze kinderen is professionele hulp noodzakelijk. Er zijn gelukkig veel instanties die in deze gevallen kunnen helpen. Ouders hebben een belangrijke rol in het signaleren van dergelijke problematiek, o.a. door goed te luisteren naar hun kinderen.

## **6.6 Wetenschappers**

Er is een aantal signalen van schendingen van het recht van kinderen op onderwijs in Nederland, en/of daaraan gerelateerde zaken (zoals de kwestie van de besteding van onderwijsfinanciën) die ik in dit onderzoek niet heb betrokken. Dit zouden onderwerpen kunnen zijn voor vervolgonderzoek:

- Recht op onderwijs voor kinderen van ouders zonder verblijfsvergunning (ondanks dat scholen deze kinderen zouden moeten opnemen als leerlingen, zijn er verschillende signalen dat dit niet (altijd) op de juiste manier gebeurt);
- Recht op onderwijs voor kinderen van asielzoekers
- Recht op onderwijs voor alleenstaande minderjarige asielzoekers
- Besteding van onderwijsfinanciën
- Hoorrecht van kinderen in juridische procedures rondom onderwijs
- Recht op onderwijs voor kinderen in het ziekenhuis
- Recht op onderwijs voor kinderen in detentie
- Recht op onderwijs voor kinderen in speciaal onderwijs (met name of zij op niveau kunnen werken, zoals in het geval van een hoogbegaafde leerling met een autisme stoornis die op speciaal onderwijs terecht is gekomen)
- Correcte aantallen: er zou onderzoek gedaan moeten worden naar het aantal kinderen dat momenteel werkelijk geen onderwijs krijgt, kinderen die deeltijd thuis en deeltijd schoolonderwijs krijgen, kinderen die 100% thuisonderwijs krijgen. De cijfers die momenteel door het ministerie van Onderwijs worden gehanteerd bieden onvoldoende inzicht in de situatie van kinderen in Nederland, wat betreft onderwijs.
- Visie van gedragswetenschappers op het leerrecht van kinderen.



## 7. Conclusie

Volgens het Internationale Verdrag inzake de Rechten van het Kind heeft ieder kind recht op onderwijs. Kinderen in Nederland hebben geen recht op onderwijs; in Nederland geldt de leerplicht, wat er op neerkomt dat ouders in principe verplicht zijn om hun kinderen vijf dagen per week naar school te sturen. Deze regeling blijkt onvoldoende om het recht van kinderen op onderwijs te realiseren. Duizenden kinderen in Nederland zitten thuis, zonder onderwijs of met onvoldoende passend onderwijs, omdat school, ouders en gemeente het niet eens kunnen worden over wat het beste onderwijs zou zijn voor het kind. In de praktijk zie je dat wanneer volwassenen het niet eens worden over wat geschikt onderwijs is, het kind met lege handen komt te staan. Een aantal van deze gevallen zijn in dit rapport expliciet beschreven.

In Nederland is er een aanzienlijke groep ouders die zich tegen het onderwijssysteem keren, soms na jarenlange strijd met scholen om passend onderwijs voor hun kind, soms omdat ze om verschillende redenen überhaupt niet willen dat hun kind naar school gaat. Zij besluiten om hun kind thuis te houden. Een deel van deze kinderen krijgt thuisonderwijs, een deel van deze kinderen krijgt helemaal geen onderwijs. Aan de andere kant zijn er scholen die het kind naar huis sturen, bijvoorbeeld vanwege een conflict met de ouders of omdat zij handelingsverlegen zijn, zonder vervangend onderwijs te regelen. Ook wanneer kinderen (tijdelijk) ziek zijn, laten scholen het wel eens afweten. Normaliter zou in bovengenoemde situaties de overheid moeten ingrijpen, gezien hun wettelijke plicht om onderwijs te bieden aan elk kind in Nederland (art. 23 GW, LPW, art. 28-29 IVRK). Die zorg van de overheid blijkt in de praktijk echter afhankelijk van in welke gemeente je woont. In de ene gemeente kunnen ouders gemakkelijk vrijstelling krijgen van de leerplichtambtenaar om vervolgens hun kinderen thuisonderwijs te geven (of geen onderwijs), in sommige gemeenten moeten kinderen juist naar school, ook als er geen passend onderwijs is. Over maatwerkoplossingen voor kinderen die tijdelijk niet vijf dagen per week naar school kunnen, wordt vaak niet meegedacht.

### ***Recht op onderwijs volgens kinderen zelf***

Kinderen zelf gaan over het algemeen het liefst naar school. Voor hen is het sociale aspect van onderwijs het allerbelangrijkst. Het is belangrijk om te leren hoe je met sociale relaties om moet gaan, voor nu maar ook voor in de toekomst. Het leren van sociale omgang met leeftijdsgenoten is anders dan de omgang met volwassenen. Dit aspect is tegelijkertijd het meest onderbelicht in het Nederlandse onderwijs, en dit ontbreekt volledig in het onderwijs voor kinderen die niet naar school gaan.

Als het aan kinderen zelf ligt, krijgen zij recht op onderwijs in ruil voor een plicht om te leren. Kinderen willen graag leren, maar ze willen niet gedwongen worden om iets te doen waarvan ze niet begrijpen waarom ze het moeten doen. Het doel van onderwijs moet duidelijk zijn. Waarom moet je bijvoorbeeld veel toetsen maken, of goed leren spellen?

Ook wanneer kinderen tijdelijk of langer niet voltijd naar school kunnen, bijvoorbeeld door ziekte of een fysieke en/of mentale beperking, blijkt dat het voor hen belangrijk is dat zij deel blijven uitmaken van de (school)gemeenschap. Ook dat hoort bij recht op onderwijs.

### **Onderwijs in het grijze gebied**

De kinderen die niet naar regulier of speciaal onderwijs gaan, vallen onder wat in dit onderzoek 'het grijze gebied van onderwijs' is genoemd. Dit zijn kinderen die thuisonderwijs krijgen, kinderen die geen onderwijs krijgen en kinderen die een mengvorm (school- en thuisonderwijs) krijgen. Dit is 'het grijze gebied', omdat deze onderwijssituaties momenteel onder de Nederlandse wet niet goed geregeld zijn, en omdat vanuit het kind gezien deze situatie betekent dat je per definitie anders bent dan de rest van de kinderen.

Ook ouders wier kind onderwijs volgt in het grijze gebied hebben te maken met maatschappelijk stigma. Als je kind niet naar school gaat, dan ben je zeker niet normaal en dan voldoe je als ouder niet in de ogen van de maatschappij. Andersom keren ouders wier kinderen in het grijze gebied van onderwijsland vallen zich vaak af van wat zij 'de maatschappij' of 'het systeem' noemen. Opvallend is dat op één na alle (17) ouders van deze kinderen die voor dit onderzoek zijn gesproken, zelf een negatieve schoolervaring hadden.

In het onderzoek ligt de focus op drie groepen waarvan kinderen grotendeels binnen dit grijze gebied vallen: thuisonderwijs, thuiszitters en Roma kinderen.

- i. **Thuisonderwijs.** Onderwijs dat thuis door ouders of externe docenten wordt gegeven, heeft voor kinderen voor- en nadelen. Voordelen zijn volgens kinderen de flexibiliteit en de aansluiting op het niveau en de interesse van de leerling. Het grootste nadeel is het ontbreken van de sociale (leer)omgeving van de schoolklas. In sommige gevallen kunnen kinderen niet naar school en dan kan thuisonderwijs een goede oplossing zijn. De kinderen komen echter vaak achter te lopen op het gebied van sociale vaardigheden en relaties, zeker in relatie tot leeftijdsgenoten.
- ii. **Thuiszitters.** Thuiszitters zijn kinderen die uitvallen uit het schoolsysteem, door een keuze van de ouders of van de school. Van deze kinderen krijgt een deel thuisonderwijs en een deel krijgt geen onderwijs. Deze situatie ontstaat meestal door een conflict tussen school en ouders. Kinderen die geen onderwijs kregen

gaven aan dat zij zich vervelen, ze hebben de hele dag niets te doen en leren niet of weinig.

- iii. **Roma kinderen.** Over Roma kinderen is weinig kennis onder onderwijsprofessionals en –beleidsmakers. Een relatief groot deel van de Roma kinderen gaat niet naar school of volgt alleen primair onderwijs. Ook volgen deze kinderen buitenproportioneel vaak speciaal onderwijs. Oorzaken zijn een combinatie van discriminatie door scholen, overheid en de maatschappij in het algemeen, en desinteresse of andere toekomstverwachtingen van ouders. In een aantal gevallen is er sprake van een opstapeling van problemen thuis, met name armoede, wat ook invloed heeft op het onderwijs van het kind.

### ***Wat kunnen we verbeteren?***

Onderwijs is noodzakelijk om te kunnen functioneren in onze ingewikkelde maatschappij. Elk kind zou recht moeten hebben op onderwijs, waar naast basisvaardigheden (taal, rekenen) het ontwikkelen van sociale vaardigheden en relaties een deel van uitmaakt. Wanneer kinderen geen onderwijs krijgen komen zij in een zeer moeilijke sociaal-maatschappelijke positie, zowel als kind als tijdens hun volwassen leven.

Wanneer het recht van kinderen op onderwijs wordt geschonden, zou er een centrale partij moeten zijn die conflicten tussen verschillende beslissers (scholen, ouders) op kan lossen en daarbij het belang van het kind centraal stelt. De suggestie die daarvoor in dit rapport is gedaan, is het aanstellen van een gemeentelijke leerrechtambtenaar. In plaats van dat onderling door volwassenen besloten wordt wat het beste is voor het kind, zouden kinderen hierbij zelf ook gehoord moeten worden. Kinderen kunnen goed aangeven wat zij willen en wat ze nodig hebben; ze zijn tenslotte zelf ervaringsdeskundigen.

Het belangrijkste van een overstap naar een (wettelijk) recht op onderwijs, is misschien wel de achterliggende cultuurverandering. Kinderen zijn aan alle kanten afhankelijk van volwassenen die voor hen beslissen of en zo ja wat voor onderwijs zij krijgen. Als we het recht van kinderen op onderwijs centraal stellen, stellen we het kind centraal.

## 8. Bronnen

Alderson P, 'Research by Children: Rights and Methods' (2001) 4 International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice 139-53

Alderson P, *Young Children's Rights: Exploring Beliefs* (Jessica Kingsley Publishers 2008)

Arrindell W, Hanewald GJFP and Kolk AM, 'Cross-National Constancy of Dimensions of Parental Rearing Style: The Dutch Version of the Parental Bonding Instrument (PBI)' (1989) 10 Personality and Individual Differences 949-56

Beazley H, Bessell S, Ennew J and Waterson R, 'The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world' (2009) 7 Children's Geographies 365-78

Beerling RF, *Het cultuurprotest van Jean-Jacques Rousseau. Studies over het thema pathos en nostalgie* (Van Loghem Slaterus 1977).

Bjorklund DF and Pellegrini AD, 'Evolutionary Perspectives on Social Development', in Smith PK and Hart CH (eds), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (Blackwell Publishers Ltd 2002)

Blok H and Karsten S, *Vervangend onderwijs aan kinderen van ouders met een richtingbezwaar* (SCO-Kohnstamminstituut 2008)

Blok H, Triesscheijn B and Karsten S, *Vervangend onderwijs aan kinderen van ouders met een richtingbezwaar: aanvullend onderzoek* (SCO-Kohnstamminstituut 2010)

Christensen P and James A, 'Introduction: Researching Children and Childhood Cultures of Communication' in Christensen P and James A (eds), *Research with Children: Perspectives and Practices* (Routledge 2008)

Clery E, 'Homeschooling: The meaning that the homeschooled child assigns to this experience' (1998) 8 Issues in Educational Research 1-13

Cremin T, Glauert E, Craft A, Compton A and Stylianidou F 'Creative Little Scientists: exploring pedagogical synergies between inquiry-based and creative approaches in Early Years science' (2015) 43 Education 404-19

Danby S and Farrell A, 'Opening the research conversation' in Farrell A (ed) *Ethical research with children* (Open University Press 2005)

David T, Tonkin J, Powell S and Anderson C, 'Ethical aspects of power in research with children' in Farrell A (ed) *Ethical research with children* (Open University Press 2005)

de Sousa Santos B, *Toward a New Legal Common Sense: law, globalization, and emancipation* (Cambridge University Press 2002)

Department of Health SSaPS, *Code of Practice on Protecting the Confidentiality of Service User Information*, 2012

Dettmeijer-Vermeulen CE, Esser LB and Noteboom F, *Zicht op kwetsbaarheid: Een verkennend onderzoek naar de kwetsbaarheid van kinderen voor mensenhandel* (Nationaal Rapporteur 2016)

Dewey J, *Experience & Education* (Touchstone 1997)

Ehrlich E, *Fundamental principles of the sociology of law* (Arno Press 1975)

Erikson EH, *Childhood and Society* (Paladin Grafton Books 1977)

Foucault M, *Madness and Civilization* (Routledge 2001)

Gardner H, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (Basic Books 1983)

Gere MK, Villabø MA, Torgersen S and Kendall PC 'Overprotective parenting and child anxiety: The role of co-occurring child behavior problems (2012) 26 *Journal of Anxiety Disorders* 642-49

Geurts K, 'Met één achterste kan je niet op twee paarden zitten' *Handboek Leerlingenbegeleiding Twee* (Uitgeverij Plantyn 2010)

Graham A, Powell M, Taylor N, Anderson D and Fitzgerald R, *Ethical Research Involving Children* (UNICEF Office of Research Innocenti 2013)

Grahn-Farley M, 'Child Perspective on the Juvenile Justice System, A' (2002) 6 *Journal of Gender Race & Justice* 297-336

Gresham FM en Elliott SN, *Social Skills Rating System* (American Guidance Service 1990)

Hart RA, 'Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children' in Reid A and others (eds), *Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (Springer 2008)

Hartup WW and Stevens N, 'Friendschips and Adaption in the Life Course' (1997) 121 *Psychological Bulletin* 355-70.

Hewitt J, 'Ethical components of researcher—researched relationships in qualitative interviewing' (2007) 17 *Qualitative health research* 1149-59

Hoogeboom F, Roelofs E en Slump K, *Van Miep ziek naar Miep uniek* (Coöperatie ouderkracht voor het kind 2015)

Inspectie van het Onderwijs, *De Staat van de Leerling 2016*, (2016)

Inspectie van het Onderwijs, *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2014/2015* (2016)

Jorna P, 'Tussen eigenheid en aanpassing' (2014) 40 *Justitiele Verkenningen* 72-85

Keys CW and Bryan LA, 'Co-Constructing Inquiry-Based Science with Teachers: Essential Research for Lasting Reform' (2001) 38 *Journal of Research in Science Teaching* 631-45

Kvale S, 'Dominance through interviews and dialogues' (2006) 12 *Qualitative inquiry* 480-500

Kunzman R, 'Understanding homeschooling A better approach to regulation' (2009) 7 *Theory and Research in Education* 311-30

Liefaard T, Doek J and Verkroost D, 'Vrijstelling van school en de rechten van het kind. Vrijstelling op grond van artikel 5 sub b Leerplichtwet bezien vanuit kinderrechtenperspectief' (2016) 6 *Nederlands Juristenblad* 380-86

Lipman M, *Thinking in education* (Cambridge University Press 2003)

Lipman M, Sharp A and Oscanyan F, *Philosophy in the classroom*. West Caldwell, NJ: *Universal Diversified Services* (Inc 1977)

MacNaughton G and Smith K, 'Transforming research ethics: The choices and challenges of researching with children' in Farrell A (ed) *Ethical research with children* (Open University Press 2005)

Matthews GB, *Filosofie van de kindjaren* (Lemniscaat 1995)

Medlin RG, 'Homeschooling and the question of socialization revisited' (2013) 88 *Peabody Journal of Education* 284-97

Merry SE, 'Legal pluralism' (1988) 22 *Law and society review* 869-96

Minner DD, Levy AJ and Century J, 'Inquiry-Based Instruction - What Is It and Does It Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002' (2010) 47 *Journal of Research in Science Teaching* 474-96

Moore SF, 'Law and social change: the semi-autonomous social field as an appropriate subject of study' (1973) 7 *Law & Society Review* 719-46

Morrow V, 'Ethical issues in collaborative research with children' (2005) 12 *Ethical research with children* 150-65

Movisie, *Monitor Inclusie: Nulmeting*, 2013

O'Kane C, 'The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children's Views about Decisions Which Affect Them' in Christensen P and James A (eds), *Research with Children: Perspectives and Practices* (Routledge 2008)

Perry DG, Hodges EVE and Egan SK, 'Determinants of Chronic Victimization by Peers: A Review and a New Model of Family Influence', in Juvonen J and Graham S (eds) *Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (The Guilford Press 2001)

Pike A, 'Behavioral Genetics, Shared and Nonshared Environment', in Smith PK and Hart CH (eds), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (Blackwell Publishers Ltd 2002)

Platform onderwijs 2032, *Ons onderwijs2032: Eindadvies* (2016)

Pospisil L, 'Legal levels and multiplicity of legal systems in human societies' (1967) 11 *Journal of Conflict Resolution* 2-26

- Powell MA and Smith AB, 'Children's participation rights in research' (2009) 16 *Childhood* 124-42
- Richards H and Emslie C, 'The 'doctor' or the 'girl from the University'? Considering the influence of professional roles on qualitative interviewing' (2000) 17 *Family Practice* 71-75
- Roberts H, 'Listening to Children: and Hearing Them' in Christensen PJ, A. (ed) *Research with children: Perspectives and practices* (Routledge 2008)
- Rousseau JJ, *Emile: or On Education* (Basic Books 1979).
- Rousseau JJ, *Vertoog over de ongelijkheid* (Uitgeverij Boom 1983)
- Scott J, 'Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods' in James PCaA (ed) *Research with Children: Perspectives and Practices* (Routledge 2008)
- Shunear SN, 'Growing up as a Gypsy' in Costarelli S (ed) *The Roma Education Resource Book* (UNICEF Innocenti Insights 1992)
- Sollie H and others, *Aanpak multi-problematiek bij gezinnen met een Roma-achtergrond* (Boom Lemma uitgevers 2013)
- Spokas M and Heimberg RG, 'Overprotective Parenting, Social Anxiety, and External Locus of Control: Cross-sectional and Longitudinal Relationships' (2009) 33 *Cognitive Therapy and Research* 543-51
- Stam J and Vreeburg - Van der Laan EJM, *Van Leerplicht naar Leerrecht*, (De Kinderombudsman 2013)
- Tamanaha BZ, 'Understanding legal pluralism: past to present, local to global' (2008) 30 *Sydney Law Review* 375-411
- Tangen R, 'Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems' (2008) 23 *European Journal of Special Needs Education* 157-66
- Terlouw A, *De weg naar (het recht op) school voor Romakinderen* (Nijmegen Migration Law Working Papers Series 2014/15, 2014)
- Thomas N and O'Kane C, 'The ethics of participatory research with children' (1998) 12 *Children & society* 336-48



- Thomasgard M and Metz WP, 'Parental Overprotection Revisited' (1993) 24 *Child Psychiatry and Human Development* 67-80
- Thompson M, O'Neill Grace C and Cohen L, *Best Friends, Worst Enemies: Understanding the Social Lives of Children* (Ballantine Books 2002)
- Timmermans R, *Onderwijs aan kinderen van Woonwagenbewonders, Roma en Sinti* (KPC Groep 2013)
- Usmany R, *Staatloosheid onder Roma in Nederland* (Universiteit van Tilburg 2010)
- Van der Aa R and others, *Onderwijs op een andere locatie dan de school* (ECORUS 2015)
- Van der Veen C and others, *Roma en schoolverzuim* (Trimbos Instituut 2012)
- Van Schalkwyk L and Bouwer C, 'Homeschooling: Heeding the voices of learners' (2011) 15 *Education as Change* 179-90
- Vansielegem N and Kennedy D, 'What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?' 45 *Journal of Philosophy of Education* 171-82
- Watts M, Alsop S, Gould G and Walsh A, 'Prompting Teacher's Constructive Reflection: Pupil's Questions as Critical Incidents' (1997) 19 *International Journal of Science Education* 1025-37
- Weber M, *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology* (Univ of California Press 1978)
- Weber M, 'Objectivity in social science and social policy' in Shils EAF, H.A. (ed) *The methodology of the social sciences* (The Free Press 1949)
- Winstanley C, 'Too cool for school? Gifted children and homeschooling' (2009) 7 *Theory and Research in Education* 347-62
- Zoontjens PJJ, 'Toelating en verwijdering van zorgleerlingen' in Zoontjens PJJ en Huisman PWA (eds), *Selectie bij toegang tot het onderwijs: Een juridische studie over toelating en verwijdering van onderwijsdeelnemers per thema en onderwijssector* (Kluwer 2010).

## 9. Donateurs

Dit rapport is mede mogelijk gemaakt de financiële bijdrage van onderstaande, en 67 anonieme donateurs. Ook vervolgonderzoek is afhankelijk van donaties. Mocht u een (kleine) bijdrage willen doen, dan kan dat via de website:

[www.kinderrechtenonderzoek.nl](http://www.kinderrechtenonderzoek.nl).

Aartie Kalpoe	Ingemarie Sam
Aldo de Moor	Jessica Hoogenboom & Sjors Nederlof
Alie Meyvogel	Joël van der Weele
Aniek Hoeijmans-Verhoeven	Jolanda Klop
Anne Meuwese	Judith de Bie
Annemarie Verstraeten	Judith Faes
Ans Pool	Karin Ammerlaan
Babette	Karl Wijngaarden
Bavo Hopman en Tilly de kruyf	Keimpe Zonneveld
Bregje de Laat	Kick Vergers
Brigitte Slenter	Kila van der Starre
Coen Pellemans	Laura van Waas
Derya Demircay	Lena Hillenga
Dineke Kolen	Liane Vissers van 't Hof
Doortje Kal	Lieke Lorea Gaminde Garcia
Dymph en Marinus Jansen	Linda Sontag
E.F.M. Naaijken	Lindsay Szilvasi
Elena en Miriam	Louis en Ingrid Siegenbeek van Heukelom
Elly Geven	Luca Stappers
Elly van Linschoten	M. van Bremen
Elrick Valette	Maaïke Moltzer
Erik-Jan Metselaar	Maaïke Tienkamp
Esther van den Bergh	Maarten Dolk
G. Wolters	Maarten Hopman
Gert-Jan van Heuzen	Maike van Damme
Gezy Schuurmans	Margret en Jeroen Hopman
Hans van Driel	Maria Brouwer en Wim Geenen
Harrie Baken	Marieke Hopman
Heleen Hartholt	Marijke Bos
Helena Keizer	Mario Schijven
Hermine van Praagh	Mark Patrick Roeling
Hilary van der Starre-Phillips	Marlo Coolen
Ineke Thierauf	Melis Gieterijen Tilburg
Inge Hopman	

Michiel van Nieuwenhuijzen  
Monica Meijzing  
Monique et Patrick Valette  
Myrthe van Veen  
Nico Blok  
Nicola  
Nicole van Dijk  
Olga Roos  
Paul van Kampen  
Per van der Wijst  
Peter en Monique Hoogenboom  
Phil Clark  
Roel Otten  
Rosina Hopman  
Sabine de Jong  
Saskia van de Graaf  
Sebastian Bertoli  
Siem v.d. Berg  
Sophie van der Spek  
Stefania Milan  
Stephanie Staats  
Terri Beens  
Tjeerd van de Laar  
Tom Robijn  
Ton Jorna  
Ton van Houtert  
Twan Jenniskens  
Vincent van Hak  
V.M.J. Hopman  
Wessel van Wanrooij  
Wil Oonk  
Willem de Lange  
Willem Krieger  
Wilma Smeenk  
Wiron Mostert  
Yakov Smit  
Yvette Dortu  
Zeynep Azar

## Colofon

### (W)elk kind heeft recht op onderwijs?

Een onderzoek naar de betekenis van recht op onderwijs voor kinderen in Nederland, specifiek gericht op thuisonderwijs, thuiszitters en Roma kinderen

Door M.J. Hopman

ISBN 978-90-74270-35-9

### Uitgave

M. J. Hopman, Tilburg University, International Victimology Institute Tilburg (INTERVICT)

### Adviseurs rapport:

A. Barendsen, T. Hofstee, D. de Jong, C. van Os, W. Tang, I. de Witte, P.J.J. Zootjens

### Promotor:

Prof. Dr. R.M. Letschert

### Adviseurs Promotieonderzoek:

Dr. P. Clark, Em. Prof. Dr. J. Pronk

### Disclaimer

Aan de informatie en de afbeeldingen, zoals die in deze publicatie worden weergegeven, kunnen geen rechten worden ontleend. Ondanks de voortdurende zorg en aandacht die zijn besteedt aan de samenstelling van de publicatie en de daarin opgenomen gegevens, geeft de uitgever geen garanties op de volledigheid, juistheid of voortdurende actualiteit van de gegevens, noch van websites die op enigerlei wijze met de publicatie zijn verbonden.

### Cover

Little girl writing on blackboard, Stockvault, Jack Moreh

### Ontwerp

Designink.nl

### Druk

Printgarden  
Oplage 200 ex.

### Contact

[M.J.Hopman@uvt.nl](mailto:M.J.Hopman@uvt.nl)

Deze uitgave is tot stand gekomen in samenwerking met Defence for Children.

---

Skye (10, regulier onderwijs): *“Als je op school bent dan voel ik me daar ook heel gelukkig omdat ik daar heel veel vrienden om me heen heb, waarmee ik kan spelen [...] en als je je alleen voelt en je bent op school, dan voel je je eigenlijk helemaal niet meer alleen omdat er zoveel kinderen om je heen zijn”.*

---

