

**Regulier onderwijs impliceert handicap van cognitief
hoogbegaafde leerlinge. Casus ‘wet gelijke behandeling op grond
van handicap of chronische ziekte’ bij College voor de Rechten
van de Mens**



Foto: Fleur Terpstra

Em. prof. dr. T. Mooij en mw. mr. F.M. Terpstra

Juni 2021

Copyright © 2021 Em. prof. dr. T. Mooij en mw. mr. F.M. Terpstra

Auteurs: Em. prof. dr. T. Mooij en mw. mr. F.M. Terpstra

Jaar van uitgave: 2021

Uitgever: Terpstra Legal

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar worden gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op welke wijze dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de uitgever.

Regulier onderwijs impliceert handicap van cognitief hoogbegaafde leerlinge. Casus ‘wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte’ bij College voor de Rechten van de Mens

Em. prof. dr. T. Mooij en mw. mr. F.M. Terpstra

Juni 2021

Een casus van een cognitief hoogbegaafde leerlinge illustreert sociaal-emotionele, cognitieve, somatische en gedragsproblemen in een reguliere basisschool. Haar recht op ononderbroken ontwikkelingsprocessen wordt niet gerealiseerd. De niet eerder beantwoorde onderzoeksvraag luidt: hoe wordt juridisch en onderwijswetenschappelijk bewezen dat cognitieve hoogbegaafdheid in regulier onderwijs een ‘handicap’ is? Juridisch zijn relevant: wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte; Verdrag inzake rechten van personen met een handicap; eerste protocol Europees Verdrag Rechten van de Mens; Wet Primair Onderwijs; Internationaal Verdrag Rechten van het Kind; jurisprudentie van het College voor Rechten van de Mens (CvdRM). Onderwijswetenschappelijk gezien blokkeert het leerstofjaar-systeem de continue leerlingontwikkeling. Met deze bewijsvoering hebben ouders ten aanzien van school én samenwerkingsverband een oordeel gevraagd van het CvdRM.

1. Inleiding

Leerlingen dienen in het Nederlandse onderwijs een ononderbroken ontwikkelingsproces te kunnen doorlopen. Dit werd al gesteld bij invoering van de Lager Onderwijswet in 1920 en weer benadrukt in de huidige Wet op het Primair Onderwijs (WPO).¹ Bij de totstandkoming van deze wet in de jaren '70 van de vorige eeuw werd duidelijk dat hier individualiserend, gedifferentieerd onderwijs wordt bedoeld. Ook in de Memorie van Toelichting (MvT) blijkt dat de wetgever scholen de opdracht heeft gegeven in de keuze van middelen en methoden aan te sluiten op de specifieke ontwikkeling en geaardheid van het individuele kind.²

¹ Artikel 8 lid 1 WPO.

² MvT Wet op het basisonderwijs, Tweede Kamer der Staten Generaal, 14 428, nrs. 1-4, p. 28-29 en p. 42.

In de schoolpraktijk wordt artikel 8 lid 1 WPO slechts deels gerealiseerd. Dit blijkt bijvoorbeeld in de jaarlijkse rapportages van de onderwijsinspectie over *De staat van het onderwijs*.³ Vooral de van het gemiddelde ‘afwijkende’ leerlingen zijn ‘risicoleerlingen’ die velerlei problemen als demotivatie en leer- en gedragsproblemen ervaren. Deze schoolproblemen beginnen al bij schoolintrede, op vierjarige leeftijd.⁴ Deze risicoleerlingen ervaren soms schrijnende, langdurige probleemsituaties in school.

In dit artikel presenteren wij eerst een casus van een naar boven afwijkende, cognitief hoogbegaafde leerlinge. In een reguliere basisschool krijgt zij steeds toenemende sociale, emotionele, cognitieve, somatische en gedragsproblemen. De ouders en externe deskundigen proberen het onderwijs voor dochter in school passender te (laten) maken, maar dit wordt hen door school en samenwerkingsverband niet in dank afgenomen. De leerlinge heeft in de reguliere school recht op ononderbroken ontwikkelingsprocessen, maar krijgt deze ook na herhaald aandringen niet. Onze niet eerder onderzochte vraag voor onderzoek luidt daarom: *hoe wordt juridisch en onderwijswetenschappelijk bewezen dat cognitieve hoogbegaafdheid in het reguliere onderwijs een ‘handicap’ is?*

Wij beantwoorden deze vraag door eerst een samenvatting te geven van de schoolervaringen van leerlinge. Vervolgens behandelen wij relevante juridische aspecten: de Wet Gelijke Behandeling op grond van handicap of chronische ziekte; het Verdrag inzake rechten van personen met een handicap; het eerste protocol Europees Verdrag Rechten van de Mens; de Wet Primair Onderwijs; en het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind alsook jurisprudentie van het College voor de Rechten van de Mens (oordeel 2017-123). Vervolgens wordt aandacht gegeven aan onderwijswetenschappelijke feiten die aan de orde zijn.

Met behulp van deze juridische en onderwijswetenschappelijke bewijsvoering hebben ouders tegen school én samenwerkingsverband een discriminatieklacht voorgelegd aan het College voor de Rechten van de Mens. Zij willen voor hun kind, en vele andere leerlingen in vergelijkbare schoolsituaties, de erkenning dat hoogbegaafdheid in het reguliere onderwijs

³ Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs 2019*, 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2019.

Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs 2020*, 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2020.

Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs 2021*, 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2021.

⁴ J. Hermanns, F. Öry & G. Schrijvers, *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoed- en opgroei problemen*, Utrecht: Julius Centrum 2005.

T. Mooij, ‘Onderwijsdifferentiatie en leerlingproblemen in Nederland, 1916-2015. Review van probleemanalyses, onderzoeken en effecten van beleidsmaatregelen’, *Mens en Maatschappij* 2016, 91(3), p. 235-269.

een handicap is. Met zo'n erkenning kunnen óók deze 'risicoleerlingen' hun recht op doeltreffende aanpassingen, en daarmee op ononderbroken ontwikkelingsprocessen in de schoolpraktijk, realiseren.

2. Casus

Onderstaande feiten zijn geselecteerd uit de volledige (geanonimiseerde) casusbeschrijving. Extra toelichting of interpretatie staat tussen enkelvoudige akkoladen, {bijvoorbeeld}. Drie puntjes tussen dubbele akkoladen {{...}} geven aan dat tekstdelen zijn weggelaten.

De leerlinge gaat vanaf haar vierde verjaardag (schooljaar 2013-2014) naar groep 1 van een reguliere basisschool. In schooljaar 2016-2017 zit zij in groep 4.

2.1. Jaar 2016

Ouders merken dat dochter thuis in toenemende mate intens, heftig en lastig (bij) te sturen gedrag laat zien. Zij is moeilijk te motiveren iets te leren en geeft snel op. Op school wordt dochter gezien als een normale, sociale en opgewekte leerling. Vanwege de problemen thuis nemen ouders in september 2016 contact op met de integratieve kinder- en jeugdtherapeut en tevens specialist hoogbegaafdheid (i.o.) M.. Kindertherapeut M. spreekt na een intakegesprek en enkele sessies met dochter het vermoeden uit dat dochter hoogbegaafd is. M. vermoedt dat het gedrag van dochter voortkomt uit te weinig uitdaging en gedwongen onderpresteren op school (dochter scoort in de laagste twee categorieën van de Cito-toetsen en weigert op school te lezen). Dochter kampt al enkele jaren met psychosomatische klachten. Uitgebreid onderzoek door de kinderarts resulteerde in de diagnose 'Prikkelbare Darm Syndroom', waarschijnlijk als gevolg van stress.

Op 28 november 2016 vertellen ouders in een 10-minuten gesprek aan leerkracht A. van dochter dat het thuis niet goed gaat met haar en dat zij hulp hebben ingeschakeld van kindertherapeut M.. Ouders informeren de leerkracht over de vermoedelijke hoogbegaafdheid van dochter. Ouders vragen of school open staat voor een gesprek met de kindertherapeut. Hierop verzucht leerkracht A. dat iedereen tegenwoordig maar hoogbegaafd is, maar dat zij het gaat bespreken. Later stemmen leerkracht A. en leerkracht V. van dochter in met een gesprek na de feestdagen.

2.2. Jaar 2017

{{...}} 15 februari 2017: bij dochter is een IQ-test (WISC-III) afgenomen door een bevoegde psycholoog / orthopedagoog. Dochter blijkt uitzonderlijk hoogbegaafd (IQ 145+) met disharmonisch profiel (verbale IQ significant hoger dan performale IQ).

27 februari 2017: eerste gesprek tussen leerkrachten A. en V., Intern Begeleider (IB-er) G., kindertherapeut M. en ouders. IB-er en leerkrachten stellen de hoogbegaafdheid niet te hebben verwacht en zeggen alles te willen doen om dochter passend onderwijs te bieden.

7 maart 2017: {{...}} Omdat het onderwijs op school niet is veranderd en de situatie van dochter verslechtert, stelt kindertherapeut M. op verzoek van ouders aan IB-er G. voor dat M. weektaken voor dochter maakt tot school in staat is maatwerk aan dochter te bieden.

14 maart 2017: IB-er G. laat weten dat school graag de consulente van het samenwerkingsverband (SWV), mevrouw S. (consulent S.), wil inschakelen. Ouders worden uitgenodigd voor een multidisciplinair overleg (MDO) op 30 maart waarbij ook hoogbegaafdheidsspecialist L. van SWV aanwezig zal zijn. Diezelfde dag laat IB-er G. aan kindertherapeut M. weten geen prijs te stellen op een weektaak voor dochter en evenmin op inbreng van ‘externe instanties’.

20 maart 2017: overleg op school tussen kindertherapeut M., Talentbegeleider G., IB-er G., leerkracht V. en ouders. Afsproken wordt toch een weektaak te laten maken door kindertherapeut M. zodat dochter op korte termijn ‘passender’ onderwijs krijgt. Ook wordt besproken dochter te versnellen naar groep 5. Ouders stellen vast dat een handelingsdeel / ontwikkelingsperspectief (OPP) voorwaarde is voor versnellen. Een OPP bevat een omschrijving van de individuele begeleiding van een leerling die extra ondersteuning nodig heeft.⁵

29 maart 2017: kindertherapeut M. stuurt de eerste weektaak naar school. De kosten worden gedragen door ouders. Op 30 maart vindt een MDO plaats met ouders, kindertherapeut M., IB-er G., consulent S., hoogbegaafdheidsspecialist L. en leerkracht V.. De ernst van de problematiek van dochter wordt nogmaals door ouders benadrukt. School stelt voor een ‘versnellingswenselijkheidslijst’ in te vullen en, op verzoek van ouders, wordt gestopt met doortoetsen. Genoemde lijst hebben ouders nooit van school ontvangen. (Later blijkt dat doortoetsen voor dochter traumatiserend was omdat het werd gebruikt om bewijs te

⁵ Artikel 40a WPO.

zien van haar hoogbegaafdheid (daarmee ook volledig voorbijgaand aan haar eigenlijke onderwijsbehoeften.)

3 april 2017: ouders informeren of de weektaak is opgepakt. Dit blijkt niet het geval; tegen alle afspraken in is school weer begonnen met doortoetsen. Ook tegen de afspraken in blijkt op 4 april dat school met extra werk voor dochter bezig is. De situatie verontrust ouders. Zij vragen op 5 april aan school wat het handelingsdeel / OPP voor dochter is en wanneer dit zal worden uitgevoerd. De wettelijke termijn voor opstellen bedraagt zes weken vanaf inschrijving of het moment dat duidelijk is dat een leerling extra ondersteuning nodig heeft.⁶ Ouders verzoeken school – op hun kosten – een ‘ik-leer-anders’ traject te starten.⁷ Op deze e-mail ontvangen ouders geen reactie. Mondeling wordt meegedeeld dat de ‘versnellingswenselijkheidslijst’ slechts een formaliteit betreft en dochter los daarvan versneld zal worden naar groep 5.

6 april 2017: gesprek tussen ouders en schooldirecteur V.. De directeur laat, op persoonlijke titel, tot grote verbazing van ouders weten dat school niet overtuigd is van de hoogbegaafdheid van dochter. Hij trekt de kwaliteit van het onderzoeksbureau en het advies van kindertherapeut M. openlijk in twijfel. Schooldirecteur V. laat weten dat deze twijfels worden veroorzaakt door ‘geluiden uit het SWV’. Schooldirecteur V. zegt ook dat ‘vier doorgewinterde leerkrachten niets van hoogbegaafdheid hebben gezien’. Als zij het bij dochter gemist zouden hebben, zou dat bij meer kinderen het geval moeten zijn en dat is onmogelijk {sic!}. Ook vertelt hij ouders dat, in tegenstelling tot de gemaakte afspraken, leerkrachten niets met de weektaak willen doen omdat deze niet duidelijk genoeg zou zijn. Na dit gesprek sturen ouders diezelfde dag een e-mail naar het SWV met de vraag of zij zich in het door schooldirecteur V. geschetste beeld herkennen. Ouders schrijven tevens dat zij zich oriënteren op mogelijke alternatieven en vragen of het SWV meer informatie heeft over scholen voor hoogbegaafde kinderen. Consulent S. van SWV laat weten niet te kunnen oordelen over ingeschakelde deskundigen.

2.3. Samenvatting verdere feiten 2017 tot en met begin 2020

De spanningen tussen enerzijds ouders (in verband met de steeds slechter wordende situatie van dochter) en anderzijds school en SWV nemen geleidelijk toe. Dochter wordt ziek en ook op school ziek gemeld. Inschakeling van de leerplichtambtenaar door school helpt niet omdat

⁶ Artikel 40a lid 3 WPO.

⁷ Dit traject is uiteindelijk door de school betaald.

de situatie voor dochter in school hiermee niet verbetert. Wel wordt hierdoor de complexiteit, inclusief de juridische, rondom dochter vergroot. School definieert dat ouders een opvoedingsprobleem hebben en wil dat laten onderzoeken. Wederzijds lopen de spanningen méér op, ondanks de vele extra vergaderingen op school en inzet van andere deskundigen. Uiteindelijk verlaat dochter de school voortijdig. Hier is nog belangrijk te vermelden dat jurist D. van het schoolbestuur op 21 maart 2018 aan de door ouders ingezette ECHA-specialist L. schrijft dat school het voorstel voor een handelingsdeel / OPP overneemt. Deze jurist schrijft echter ook:

‘Ik wil nog opmerken dat de school regulier onderwijs biedt en dat nog onduidelijk is of de school aan de onderwijsbehoeften van dochter kan voldoen wanneer ze weer beter is. De school wil het herstel van dochter niet in de weg staan en wil het in ieder geval op deze manier volgens het maatwerkvoorstel proberen. De school verwacht wel van ouders dat zij begrip hebben voor het feit dat op dit moment niet aangesloten kan worden bij de onderwijsbehoeften en ondersteuningsbehoeften. Ook is het zo dat de lessen die dochter gaat volgen reguliere klassikale lessen zijn.

Wanneer dochter weer beter is, dienen op dat moment de onderwijsbehoeften en ondersteuningsbehoeften van haar in kaart gebracht te worden en dient gekeken te worden of de school wel of niet aan die behoeften kan voldoen. Mocht dat niet het geval zijn, zal uiteraard met het SWV gekeken worden naar hoe dochter passend onderwijs kan ontvangen.’

{De jurist stelt dus dat de school, als aanbieder van regulier onderwijs, niet weet of zij kan voldoen aan de onderwijsbehoeften van dochter. Dit wordt geschreven nadat dochter deze school al bijna vijf jaar heeft bezocht! School stelt ook dat zij, 13 maanden nadat de cognitieve hoogbegaafdheid is vastgesteld, nog steeds niet weet welke de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van dochter zijn en dat zij in school de reguliere klassikale lessen dient te volgen. }

3. Juridisch kader

3.1. Direct en indirect onderscheid (WGBH/CZ)

De wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte (hierna: WGBH/CZ) bepaalt in artikel 1 sub a dat onder onderscheid wordt verstaan: *direct en indirect onderscheid, alsmede de opdracht daartoe*. Van direct onderscheid is sprake *indien een persoon op grond van handicap of chronische ziekte op een andere wijze wordt behandeld dan een ander in een vergelijkbare situatie wordt, is of zou worden behandeld*.⁸ Van indirect onderscheid is sprake *indien een ogenschijnlijk neutrale bepaling, maatstaf of handelwijze personen met een handicap of chronische ziekte in vergelijking met andere personen bijzonder treft*.⁹ Uit jurisprudentie van het Europees Hof voor de Rechten van de Mens (EHRM) volgt dat het verbod van discriminatie ook de verplichting omvat om bij de behandeling rekening te houden met relevante verschillen tussen personen.¹⁰

3.2. Onderscheid is ook intimidatie (WGBH/CZ)

In artikel 1a WGBH/CZ is bepaald dat het verbod van onderscheid ook een verbod van intimidatie omvat. Met intimidatie wordt bedoeld al het gedrag dat verband houdt met de handicap of chronische ziekte en dat tot doel of gevolg heeft dat de waardigheid van de persoon wordt aangetast en dat een bedreigende vijandige, beledigende, vernederende of kwetsende omgeving wordt gecreëerd.¹¹ Dat de WGBH/CZ ook van toepassing is binnen het onderwijs volgt uit artikel 5b lid 1 sub c WGBH/CZ.¹²

3.3. Doeltreffende aanpassingen (WGBH/CZ)

Het verbod van onderscheid houdt mede in dat degene, tot wie dit verbod zich richt, gehouden is naar gelang de behoefte doeltreffende aanpassingen te verrichten, tenzij deze voor hem een onevenredige belasting vormen.¹³ Een doeltreffende of redelijke aanpassing is:

⁸ Artikel 1 sub b WGBH/CZ.

⁹ Artikel 1 sub c WGBH/CZ.

¹⁰ EHRM (GK) 6 april 2000, nr. 34369/97, ECLI:CE:ECHR:2000:0406JUD003436997 (Thlimmenos t. Griekenland), «EHRC» 2000/45 m.nt. Gerards, NJCM-Bulletin 2000, p. 1095, m.nt. Hendriks en Loenen.

¹¹ Artikel 1a lid 2 WGBH/CZ

¹² *'het aanbieden van of verlenen van toegang tot goederen of diensten en bij het sluiten, uitvoeren of beëindigen van overeenkomsten ter zake, alsmede bij het geven van loopbaanoriëntatie en advies of voorlichting over school- of beroepskeuze, indien dit geschiedt (...) door instellingen die werkzaam zijn op het gebied van volkshuisvesting, welzijn, gezondheidszorg, cultuur of onderwijs'*.

¹³ Artikel 2 lid 1 WGBH/CZ.

*'een noodzakelijke en passende wijziging of aanpassing die in een specifiek geval nodig is om te waarborgen dat iemand met een beperking op voet van gelijkheid met anderen zijn of haar mensenrechten kan genieten en uitoefenen.'*¹⁴

Deze aanpassingen moeten binnen een redelijke termijn worden geboden.¹⁵

Van een onevenredige belasting kan pas sprake zijn nadat daadwerkelijk is onderzocht of een redelijke aanpassing mogelijk is. Van belang is dan dat men ook in gesprek is gegaan met de leerling en/of zijn ouders. De onderzoeksplicht ligt dus bij de onderwijsinstelling.¹⁶

3.4. Verdrag inzake rechten van personen met een handicap

In artikel 1 van het Verdrag staat wanneer sprake is van een handicap. Het moet gaan om:

'langdurige fysieke, mentale, intellectuele of zintuigelijke beperkingen die in wisselwerking met diverse drempels de betrokkenen kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving.'

De Nederlandse overheid heeft ook verplichtingen als het gaat om personen met een handicap in het onderwijs vanwege artikel 24 van het Verdrag inzake rechten van personen met een handicap. Dit artikel luidt:

'De Staten die Partij zijn erkennen het recht van personen met een handicap op onderwijs. Teneinde dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, waarborgen Staten die Partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren en wel met de volgende doelen:

- a. de volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel en het gevoel van waardigheid en eigenwaarde en de versterking van de eerbiediging van mensenrechten, fundamentele vrijheden en de menselijke diversiteit;*
- b. de optimale ontwikkeling door personen met een handicap van hun persoonlijkheid, talenten en creativiteit, alsmede hun mentale en fysieke mogelijkheden, naar staat van vermogen;*

¹⁴ Artikel 2 Verdrag inzake rechten van personen met een handicap.

¹⁵ CRM, Oordeel 2020-9, 11 februari 2020.

¹⁶ VN-comité handicap, CRPD/C/GC/4, § 30 en Kamerstukken II 2013/14, 33990, nr. 3. Zie bijvoorbeeld CRM, Oordeel 2019-36, 19 april 2019.

- c. het in staat stellen van personen met een handicap om effectief te participeren in een vrije maatschappij.*
- 2. Bij de verwezenlijking van dit recht waarborgen de Staten die Partij zijn dat:*
- a. personen met een handicap niet op grond van hun handicap worden uitgesloten van het algemene onderwijssysteem, en dat kinderen met een handicap niet op grond van hun handicap worden uitgesloten van gratis en verplicht basisonderwijs of van het voortgezet onderwijs;*
- b. personen met een handicap toegang hebben tot inclusief, hoogwaardig en gratis basisonderwijs en tot voortgezet onderwijs en wel op basis van gelijkheid met anderen in de gemeenschap waarin zij leven;*
- c. redelijke aanpassingen worden verschaft naar gelang de behoefte van de persoon in kwestie;*
- d. personen met een handicap, binnen het algemene onderwijssysteem, de ondersteuning ontvangen die zij nodig hebben om effectieve deelname aan het onderwijs te faciliteren;*
- e. doeltreffende, op het individu toegesneden, ondersteunende maatregelen worden genomen in omgevingen waarin de cognitieve en sociale ontwikkeling wordt geoptimaliseerd, overeenkomstig het doel van onderwijs waarbij niemand wordt uitgesloten.*
- 3. De Staten die Partij zijn stellen personen met een handicap in staat praktische en sociale vaardigheden op te doen, teneinde hun volledige deelname aan het onderwijs en als leden van de gemeenschap op voet van gelijkheid te faciliteren. Daartoe nemen de Staten die Partij zijn passende maatregelen, waaronder:*
- a. het faciliteren van het leren van braille, alternatieve schrijfwijzen, het gebruik van ondersteunende en alternatieve communicatiemethoden, -middelen en -vormen, alsmede het opdoen van vaardigheden op het gebied van oriëntatie en mobiliteit en het faciliteren van ondersteuning en begeleiding door lotgenoten;*
- b. het leren van gebarentaal faciliteren en de taalkundige identiteit van de gemeenschap van doven bevorderen;*
- c. waarborgen dat het onderwijs voor personen, en in het bijzonder voor kinderen, die blind, doof of doofblind zijn, plaatsvindt in de talen en met de communicatiemethoden en -middelen die het meest geschikt zijn voor de desbetreffende persoon en in een omgeving waarin hun cognitieve en sociale ontwikkeling worden geoptimaliseerd.*

4. *Teneinde te helpen waarborgen dat dit recht verwezenlijkt kan worden, nemen de Staten die Partij zijn passende maatregelen om leerkrachten aan te stellen, met inbegrip van leerkrachten met een handicap, die zijn opgeleid voor gebarentaal en/of braille, en leidinggevend en medewerkers op te leiden die op alle niveaus van het onderwijs werkzaam zijn. Bij deze opleiding moeten de studenten worden getraind in het omgaan met personen met een handicap en het gebruik van de desbetreffende ondersteunende communicatie en andere methoden, middelen en vormen van en voor communicatie, onderwijstechnieken en materialen om personen met een handicap te ondersteunen.*
5. *De Staten die Partij zijn waarborgen dat personen met een handicap, zonder discriminatie en op voet van gelijkheid met anderen, toegang verkrijgen tot algemeen universitair en hoger beroepsonderwijs, beroepsonderwijs, volwasseneneducatie en een leven lang leren. Daartoe waarborgen de Staten die Partij zijn dat redelijke aanpassingen worden verschaft aan personen met een handicap.'*

3.5. Artikel 2 EP EVRM

Op grond van artikel 2 Eerste protocol van het 'Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens' (EP EVRM) mag niemand de toegang tot onderwijs worden ontzegd. Desondanks ervaren hoogbegaafde leerlingen vaak dat zij geen gebruik kunnen maken van dit recht, of niet de noodzakelijke aanpassingen krijgen. Uit jurisprudentie van het EHRM in de zaak G.L. tegen Italië volgt dat hierbij niet als verweer kan worden gevoerd dat een staat niet beschikt over de middelen voor de gevraagde aanpassing.¹⁷

3.6. Hoogbegaafdheid als handicap

Noch in de WGBH/CZ, noch in de bijbehorende Memorie van Toelichting (MvT), wordt een definitie van handicap gegeven. Op pagina 9 van de MvT lezen we:

'Handicap en chronische ziekte worden in het wetsvoorstel niet nader gedefinieerd. De richtlijn nr. 2000/78/EG noch het concept-wetsvoorstel strafbaarstelling van discriminatie wegens handicap bevatten een definitie. Met deze keuze volgt dit

¹⁷ EHRM, 10 september 2020, ECLI:CE:ECHR:2020:09105975115 (G.L. t. Italië) m.nt. prof. mr. A.C. Hendriks, geraadpleegd via <https://www.ehrc-updates.nl/commentaar/210973?skip_boomportal_auth=1>

wetsvoorstel dan ook de richtlijn. Een sluitende definitie van de begrippen handicap of chronische ziekte is in het kader van gelijkebehandelingswetgeving nodig noch wenselijk. Of iemand belemmeringen ondervindt wegens zijn handicap of ziekte is immers ook afhankelijk van de context waarbinnen iemand functioneert.'¹⁸

Een sluitende definitie van de begrippen handicap of chronische ziekte is door de wetgever noch nodig noch wenselijk geacht. Wat belangrijk is, is of er sprake is van *situationeel bepaalde beperkingen op grond van een handicap of een chronische ziekte, en niet om nauw te omschrijven eigenschappen van een persoon.*¹⁹

Algemene handvatten voor een begripsbepaling zijn er wel: handicaps en chronische ziekten kunnen fysiek, verstandelijk of psychisch van aard zijn. Een handicap is voorts in beginsel onomkeerbaar. Een chronische ziekte is dat soms niet, maar is in ieder geval langdurig van aard.²⁰ Al deze omschrijvingen zijn kenmerkend voor de cases die beschreven worden in de literatuur in verband met gedwongen onderpresteren van cognitief hoogbegaafde leerlingen.²¹ In dit kader kan ook worden verwezen naar jurisprudentie van het Hof van Justitie van de EU. In de zaak *Kaltoft* werd aan het Hof van Justitie van de EU gevraagd of obesitas een 'handicap' kan betekenen in de zin van Richtlijn 2000/78/EG (Kaderrichtlijn). Het Hof van Justitie oordeelde dat obesitas als zodanig geen handicap is, maar wel onder 'handicap' kan vallen indien ze leidt tot een langdurige beperking die in wisselwerking met diverse drempels de persoon kan beletten volledig, daadwerkelijk en op voet van gelijkheid met andere werknemers aan het beroepsleven deel te nemen.²²

3.7. Oordeel 2017-123 van College

Er is tot op heden slechts één klacht aan het College voorgelegd met betrekking tot hoogbegaafdheid in het onderwijs. In deze zaak vraagt een vader het College te beoordelen of

¹⁸ MvT Gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte, 28169, nr. 3, p. 9.

¹⁹ Vgl. P.J.J. Zoontjens, *Onderwijsrecht, Eenheid in verscheidenheid*, Den Haag: Boom Juridisch 2019, p. 415-416.

²⁰ CRM 1 april 2011, 2011-45.

²¹ G. Fransen, 'Het verhaal van Jan, een hoogbegaafd kind', *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie* 1988, 13, p. 101-110.

F.J. Mönks & I.H. Ypenburg, 'Hoogbegaafde kinderen op de basisschool', *School* 1987, 15(3), p. 31-45.

T. Mooij, *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*, Muiderberg: Coutinho 1991.

P. Span, 'Onderpresteren op school door hoogbegaafde leerlingen. Een 'geval'', *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 1988, 13, p. 121-129.

²² HvJ EU 17 juli 2014, C-354/13, ECLI:EU:C:2014:2106 (*Kaltoft v. K.L.*).

de school verboden onderscheid op grond van handicap of chronische ziekte had gemaakt door onvoldoende doeltreffende aanpassingen te verrichten. De man heeft twee zonen: ten tijde van de behandeling ter zitting is de oudste zoon acht jaar oud. Hij heeft groep 1 en groep 4 overgeslagen en zit in schooljaar 2017-2018 in groep 6/7. De jongste zoon is ten tijde van de behandeling ter zitting 6 jaar, heeft groep 1 overgeslagen en zit in het schooljaar 2017-2018 in groep 4. De vader stelt dat de school jegens zijn zonen verboden onderscheid op grond van handicap of chronische ziekte maakt door hen niet in een hogere groep te plaatsen. Volgens hem zijn de kinderen hoogbegaafd en worden zij, zonder de juiste aanpassingen in het (reguliere) onderwijs, belemmerd in hun ontwikkeling.

De school betwist dat er sprake is van verboden onderscheid omdat hoogbegaafdheid geen handicap of chronische ziekte in de zin van de WGBH/CZ is. Volgens de school is hoogbegaafdheid geen beperking maar 'iets extra's'.

Het College oordeelt in deze zaak dat de school een onderwijsinstelling is zoals bedoeld in artikel 5b WGBH/CZ, zodat aan deze bepaling kan worden getoetst. Het begrip handicap wordt door het College uitgelegd in lijn met het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap.²³

Het College oordeelt dat nu de kinderen een bepaalde onderwijsbehoefte hebben, dit nog niet betekent dat zij als gevolg van hun bovengemiddelde intelligentie belemmeringen ondervinden bij het deelnemen aan het onderwijs. Volgens het College is *in casu* niet gebleken dat sprake is van een beperking waardoor de kinderen worden belet volledig, effectief en op voet van gelijkheid met anderen aan het onderwijs deel te nemen. Deze conclusie wordt onder meer gebaseerd op het gegeven dat de kinderen volgens de school goed presteren en zij met plezier naar school gaan. Dit wordt bevestigd door een psychologisch rapport. Volgens de school en de psycholoog zijn er eveneens voldoende mogelijkheden om tegemoet te komen aan de cognitieve uitdaging die de kinderen nodig hebben. Het College is van oordeel dat in dit geval niet is gebleken van een handicap in de zin van de WGBH/CZ. Aldus oordeelt het College niet over de vraag of voldoende doeltreffende aanpassingen zijn verricht.

3.8. Verboden onderscheid

²³ Artikel 1 Verdrag inzake de rechten van Personen met een handicap.

Voordat kan worden beoordeeld of er sprake is van verboden onderscheid, dient eerst de prealabele vraag naar geschiktheid te worden beantwoord. Van ongeschiktheid is pas sprake als een leerling of student niet in staat is te voldoen aan alle eisen van de opleiding. Dit oordeel moet berusten op zorgvuldig onderzoek en objectieve feiten. Van ongeschiktheid kan sprake zijn als de aard en zwaarte van de handicap van de leerling of student in relatie tot de eisen die de opleiding stelt, geen andere conclusie toelaat of als de leerling niet voldoet aan de voor een opleiding gestelde toelatingseisen en dit middels een test wordt vastgesteld.

Of sprake is van verboden onderscheid, kan worden beoordeeld indien:

- Er geen sprake is van één van de wettelijke uitzonderingen van artikel 3 WGBH/CZ.
- Het verzoek om doeltreffende aanpassingen niet ziet op de inhoud van het onderwijs. Het College is namelijk niet bevoegd te oordelen over kwesties aangaande de inhoud van het onderwijs.
- Het verrichten van doeltreffende aanpassingen geen onevenredige belasting vormt voor het instellingsbestuur.

3.9. Doeltreffende aanpassing

Het college heeft bepaald dat een aanpassing doeltreffend is als zij gericht is op het wegnemen van belemmeringen voor het gelijkelijk deelnemen aan het onderwijs.²⁴ Onder onderwijs moeten ook buitenschoolse activiteiten worden verstaan.²⁵ Een aanpassing is niet doeltreffend als zij geen relatie onderhoudt met de organisatie, inrichting of andere wijze waarop het onderwijs is geregeld. Ook kan geen aanpassing worden geëist als daarmee het feitelijke nadeel van deelname van betrokkene aan het onderwijs onvoldoende afneemt of niet wordt opgeheven.²⁶ Een onderwijsdeelnemer, of zijn of haar ouders, dient om een aanpassing te vragen of de noodzaak daartoe moet in redelijkheid aan het school- of instellingsbestuur kenbaar zijn.²⁷ Of een aanpassing doeltreffend en noodzakelijk is, dient aan de hand van objectieve criteria te worden vastgesteld. Als doeltreffende aanpassingen in het onderwijs worden onder meer gezien:

- Gebruik van een digitaal woordenboek of voorleesprogramma voor dyslectische

²⁴ CRM 29 juni 2006, 2006-132.

²⁵ CRM 12 maart 2013, 2013-27, CRM 27 juni 2013, 2013-74.

²⁶ P.J.J. Zoontjens, 'Toelating en verwijdering van zorgleerlingen', in: P.W.A. Huisman en P.J.J. Zoontjens (red.), *Selectie bij toegang tot het onderwijs. Een juridische studie over toelating en verwijdering van onderwijsdeelnemers per thema en onderwijssector*, Deventer: Kluwer 2009, p. 185.

²⁷ CRM 21 juli 2015, 2015-85; CRM 21 januari 2016, 2016-6, CRM 27 juni 2016, 2016-59; CRM 3 november 2017, 2017-127.

leerlingen.²⁸

- Vrijstelling van bepaalde lessen voor een studente in een rolstoel en een trippelstoel.²⁹
- Een aangepast rooster, aangepaste toetsmomenten en een vaste begeleider bij een leerling met het Toxic Shock Syndroom in het voortgezet onderwijs.

Een school of instellingsbestuur dient zorgvuldig onderzoek te doen naar de mogelijkheden om een aanpassing te treffen met betrekking tot de individuele situatie van de onderwijsdeelnemer. Het College oordeelde al meermalen dat algemene standpunten of stellingnamen die getuigen van een vooringenomenheid die ontwikkelingen belemmeren niet toelaatbaar zijn.³⁰ Afwijking van vast beleid kan daarbij zijn geboden.³¹ Het school- of instellingsbestuur dient voorts met betrekking tot de noodzakelijke aanpassing voortvarend te handelen. Op de enkele grond dat er onvoldoende voortvarendheid wordt betracht, kan strijd met de WGBH/CZ worden aangenomen.³²

Van een onevenredige belasting ten aanzien van de gewenste aanpassing is enkel sprake als deze een te groot beslag legt op de onderwijsorganisatie, bijvoorbeeld door een te individuele benadering die daarbij in het onderwijs wordt gevegd,³³ of door de kosten in verhouding tot de omvang van de school of instelling³⁴ of de te grote inbreuk die daarmee op de organisatie van het onderwijsproces plaatsvindt.³⁵ Overigens is maar de vraag of deze uitzondering in stand kan blijven gelet op de uitspraak van het EHRM in de zaak G.L. tegen Italië, waarin voorbij werd gegaan aan het argument dat een staat niet beschikt over de middelen voor de gewenste aanpassing.³⁶

4. Onderwijswetenschappelijk kader

²⁸ CRM 27 maart 2014, 2014-37, CRM 10 april 2015, 2015-33, CRM 16 januari 2013, 2013-3, CRM 8 oktober 2013, 2013-126.

²⁹ CRM 27 november 2012, 2012-179.

³⁰ CRM 23 december 2010, 2010-190; CRM 28 december 2010, 2010-196; CRM 2 mei 2011, 2011-72; CRM 5 augustus 2011, 2011-126.

³¹ CRM 8 februari 2012, 2012-29 en CRM 9 juni 2016, 2016-49.

³² CRM 5 maart 2013, 2013-25; CRM 7 mei 2013, 2013-58; CRM 18 juni 2013, 2013-69; CRM 21 januari 2016, 2016-6.

³³ CRM 27 september 2011, 2011-144; CRM 8 januari 2013, 2013-1; CRM 21 december 2017, 2017-151, ABRvS 13 december 2017, ECLI:NL:RVS: 2017:3434.

³⁴ CRM 29 december 2016, 2016-145.

³⁵ CRM 25 juli 2013, 2013-98.

³⁶ EHRM 10 september 2020, 59751/15, ECLI:CE:ECHR:2020:09105975115 (G.L. t. Italië).

Om de vraag te kunnen beantwoorden of cognitieve hoogbegaafdheid als handicap in de zin van de WGBH/CZ moet worden aangemerkt, gaan wij eerst dieper in op de wetenschappelijke kennis over hoogbegaafdheid en het onderwijs.

4.1. Definitie van hoogbegaafdheid

Vele wetenschappers hebben zich gebogen over (de definitie van) ‘hoogbegaafdheid’.³⁷ Het cognitieve deel hiervan wordt vaak uitgedrukt in een ‘intelligentie-quotiënt’ (IQ). In een normaalverdeling van een leeftijdgebaseerde populatie leerlingen verdelen ‘cognitief minder begaafden of beperkten’ en ‘cognitief hoogbegaafden’ zich min of meer rond een gemiddeld IQ dat veelal 100 is. Daarnaast worden andere persoonskenmerken ook gezien als kenmerkend voor ‘hoogbegaafdheid’. Kieboom bijvoorbeeld onderkent een cognitief deel zoals IQ in combinatie met specifieke andere kenmerken zoals perfectionisme, rechtvaardigheidsgevoel, hoogsensitiviteit en kritische instelling.³⁸ Dąbrowski omschrijft vijf ‘overprikkelbaarheden’ die hoogbegaafdheid indiceren: psychomotorische, zintuiglijke, intellectuele, verbeeldende en emotionele functionaliteiten.³⁹ In meer praktijkgebaseerde situaties, zoals persoonlijkheidsonderzoek, opvoeding en onderwijs, wordt over ‘hoogbegaafdheid’ gesproken bij een IQ-score van 130 of meer.⁴⁰

³⁷ H. Bartenwerfer (red.), *Besondere Begabungen in der normalen Schule. Forschung, Beratung, pädagogischer Auftrag*, Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1988.

N. Colangelo, S.G. Assouline & M.U.M. Gross, *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students (Volumes I and II)*, Iowa City, IA: The University of Iowa, International Center for Gifted Education and Talent Development 2004.

J.J. Gallagher, *Teaching the gifted child*, Boston: Allyn and Bacon 1975.

J.W. Gardner, *Excellence. Can we be equal and excellent too?*, New York: Harper 1961.

M.U.M. Gross, ‘The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity’, *Gifted Child Quarterly* 1992, 36(2), p. 91-99.

T. Kievit, J.A. Tak & J.D. Bosch (red.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*, Utrecht: De Tijdstroom 2008, p. 401 en p. 271.

W.C.M. Resing (red.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik*, Amsterdam: Pearson Assessment and information 2015, p. 55.

G. Révész, *Talent und Genie. Grundzüge einer Begabungspsychologie*, Bern: Francke 1952.

R.J. Sternberg & E.L. Grigorenko, ‘The theory of successful intelligence as a basis for gifted education’, *Gifted Child Quarterly* 2002, 46(4), p. 265-277.

J.R. Whitmore, *Giftedness, conflict and underachievement*, Boston (Mass.): Allyn & Bacon 1980.

³⁸ T. Kieboom, *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een Einstein is*, Amsterdam: Lannoo 2015.

³⁹ K. Dąbrowski, *Positive disintegration*, Boston: Little Brown & Co 1964. Geraadpleegd op 12-12-2020 via: <<http://www.positivedisintegration.com/index.html>>

⁴⁰ J. Kertai, G. Maes-Van Buiten, W. Vriezen, C. Buist-Veurink & M. Heek-Veldhuizen, ‘De WISC-V-NL bij hoogbegaafde kinderen. Kijk naar indexscores in plaats van het TIQ’, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 2020, 59(5), p. 22-26.

Kievit, Tak & Bosch (red.) 2008 (*supra* noot 39).

J.T. Webb, E.A. Meckstroth & S.S. Tolan, *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen. Een praktische gids voor ouders en andere opvoeders*, Assen: Van Gorcum 2002, p. 3.

4.2. Het reguliere onderwijs

In de Nederlandse onderwijswetgeving wordt gesteld dat het onderwijs dient te zijn afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen: zij dienen *een ononderbroken ontwikkelingsproces* te doorlopen.⁴¹ Velerlei onderzoek bewijst echter dat deze eis de afgelopen 100 jaar niet wordt gerealiseerd.⁴² Dit komt met name omdat de reguliere onderwijssystematiek vanaf schoolbegin is afgestemd op leeftijdsgroepen leerlingen die per schooljaar een min of meer identiek speel-/leeraanbod dienen te verwerken: het 'leerstofjaarsysteem'.⁴³ Vierjarige kinderen beginnen veelal in groep 1 van het reguliere basisonderwijs. Tussen hen bestaan dan al grote verschillen in ontwikkelingsniveaus.⁴⁴ In elke groep bestaan globaal drie subgroepen leerlingen: een grote middengroep met ongeveer gemiddelde ontwikkelingsniveaus; een subgroep relatief minder ontwikkelde of leerlingen met beperkingen; en een subgroep relatief méér ontwikkelde of (hoog)begaafden.

De grote middengroep is gediend met het leerstofjaarsysteem. Maar leerlingen met relatieve achterstanden of voorsprongen op taalgebied, sociale of emotionele ontwikkeling, of cognitief gebied, lopen direct bij schoolintrede al verhoogde risico's op een pedagogisch-didactisch verkeerd aanbod inclusief inferieure speel-/leerprocessen. Bij (cognitief) hoogbegaafde leerlingen betreffen deze risico's: sociale isolatie; demotivatie voor school; zich niet op juist pedagogisch-psychologisch niveau kunnen ontwikkelen en niet kunnen leren; gedwongen zijn tot aanpassingsgedrag en binnen enkele schoolmaanden of schooljaren

⁴¹ Artikel 8 WPO.

⁴² K. Doornbos & L.M. Stevens, *De groei van het speciaal onderwijs. Beeldvorming over beleid en praktijk*, 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij 1988.

K. Doornbos & L.M. Stevens (red.), *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*, 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij 1987.

Inspectie van het Onderwijs 2019 (*supra* noot 3).

Inspectie van het Onderwijs 2020 (*supra* noot 3).

Inspectie van het Onderwijs 2021 (*supra* noot 3).

P. Kohnstamm, *Persoonlijkheid in wording* (4e druk), Haarlem: Tjeenk Willink 1963.

Mooij 2016 (*supra* noot 4).

W.J. Nijhof, *Interne differentiatie als een innovatie*, 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij 1981.

H. Parkhurst, *Education on the Dalton Plan*, New York: Dutton 1922.

D. van Vuuren & K. van der Wiel, *Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs*, Den Haag: Centraal Planbureau 2015.

⁴³ K. Doornbos, *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij 1969.

Doornbos & Stevens 1988 (*supra* noot 42).

Doornbos & Stevens (red.) 1987 (*supra* noot 42).

⁴⁴ P.P.M. Leseman, *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode: trends en nieuwe vragen*, Den Haag: NWO / PROO 2002.

T. Mooij & E. Smeets, *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*, Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS 1997.

verscherpt internaliseren van problematisch sociaal-emotioneel gedrag (vooral meisjes) of ook discipline- en gedragsproblemen (vooral jongens).⁴⁵

In pedagogische, onderwijspsychologische en onderwijskundige theorie en onderzoek wordt gesteld dat aangeboren cognitieve (en andere) functies van een persoon, thuis en in school, continu worden beïnvloed via wisselwerkingen tussen deze functies, andere persoonskenmerken, en omgevingskenmerken zoals die van school.⁴⁶ Het ‘gedwongen onderpresteren’ van een cognitief hoogbegaafde leerling in een reguliere school, inclusief de bijkomende motivationele, sociaal-emotionele en prestatie- en gedragsproblemen, is aldus te verklaren en ook te voorspellen.⁴⁷ Analyse van de blokkades tijdens de schoolloopbaan van de relatief minst en meest gevorderde leerlingen in elke groep of klas met leerstofjaarsysteem resulteert in de onderkenning van diverse ‘valkuilen’ die de doorlopende ontwikkelingsprocessen van deze leerlingen verhinderen.⁴⁸ Belangrijke valkuilen zijn:

1. Schoolintredevalkuil: bij schoolintrede van vierjarigen gebeurt groepering (slechts) op basis van leeftijd in plaats van op grond van actuele ontwikkelingsniveaus.
2. Didactische aanbodvalkuil: de afstemming van het speel-/leeraanbod in de groep is gebaseerd op het leeftijdgemiddelde.
3. Beoordelingsvalkuil: evaluatie of beoordeling van niveau en vorderingen van de individuele leerling is afgestemd op het groepsgemiddelde.
4. Toetsingsvalkuil: deze betreft de ‘kloof’ tussen dagelijks speel-/leeraanbod en de toetsing daarvan via bijvoorbeeld het Cito-leerlingvolgsysteem. Adequate toetsing vereist onder meer dat de getoetste speel-/leerstof bij de leerling geheel en juist aan de

⁴⁵ Fransen 1988 (*supra* noot 21).

L. Kerpel & J. van de Leur, ‘Voorschools lezen: een institutioneel probleem’, *Mededelingen dr. Binet-stichting*, 1988, (31), 14-16.

Mönks & Ypenburg 1987 (*supra* noot 21).

Mooij 1991 (*supra* noot 21).

Span 1988 (*supra* noot 21).

⁴⁶ H. Heckhausen, *Motivation und Handeln: Lehrbuch der Motivationspsychologie*, Berlin: Springer 1980.

Hermanns, Öry & Schrijvers 2005 (*supra* noot 4).

D. Magnusson & V.L. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective*, New York: Academic Press 1983.

⁴⁷ T. Mooij, Begaafd (onder)presteren in groep of klas; ontwikkeling van een interactionele multi-niveau theorie. In A. Collot d'Escury-Koenigs, T. Engelen-Snaterse, & L. Tjihuis (red.), *Gelukkig op school? Emotionele stoornissen en het functioneren op school*, Amsterdam / Lisse: Swets & Zeitlinger 1991, p. 163-182.

T. Mooij, ‘Predicting (under)achievement of gifted children’, *European Journal for High Ability*, 1992, 3, p. 59-74.

⁴⁸ Doornbos 1969 (*supra* noot 43).

Doornbos & Stevens 1988 (*supra* noot 42).

Doornbos & Stevens (red.) 1987 (*supra* noot 42).

Kohnstamm 1963 (*supra* noot 42).

T. Mooij, ‘Valkuilen van het leerstofjaarsysteem. Minst en meest gevorderde leerlingen de dupe’, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 2021, 60(3), 37-43.

orde is geweest. Realisatie hiervan, èn adequate controle hierop, zijn in de huidige reguliere schoolpraktijk weinig of niet gangbaar en, zonder goede voorbereiding en deskundigheid, in actuele schoolsituaties moeilijk of niet uitvoerbaar.

5. Herplaatsingsvalkuil: herplaatsing van een leerling vanwege een relatief te laag of te hoog ontwikkelings- of leerniveau gebeurt via zittenblijven of versnellen naar een andere groep of klas. Zo'n herplaatsing leidt mogelijk wel tot (tijdelijke) individuele verbetering, maar op groepsniveau en ook in volgende schooljaren blijft de systeemgebaseerde, negatieve leerlingselectie van de van het gemiddelde 'afwijkende' leerlingen via de aanbod- en beoordelingsvalkuilen bestaan (voor dezelfde of andere leerlingen).

Op groeps- of klasniveau hebben maatregelen ter reductie van de schoolproblemen voor risicoleerlingen, zoals interne differentiatie, achterstanden- of gelijke kansenbeleid, zittenblijven, versnellen, passend onderwijs, en afstromen naar een lager onderwijstype, vanwege de herplaatsingsvalkuil geen blijvende effecten.⁴⁹ Deze maatregelen kunnen vanwege de voortdurende negatieve leerlingselectie per groep of klas ook geen blijvende effecten hebben, maar kosten jaarlijks wel € 3,5 miljard extra.⁵⁰ Werken volgens het leerstofjaarsysteem suggereert dat wordt gewerkt aan 'gelijke onderwijskansen', maar analyse van de onderzoeksfeiten bewijst dat dit systeem de ongelijke onderwijskansen van risicoleerlingen eerder vergroot dan verkleint. Een en ander blijkt mede in de hardnekkigheid van de schoolproblemen voor de minst en meest gevorderde leerlingen waarover de onderwijsinspectie jaarlijks steeds weer rapporteert.⁵¹

4.3. Onderwijs en leerlingproblemen vanwege cognitieve hoogbegaafdheid

Sinds 1980 is in Nederland steeds meer aandacht ontstaan voor de intense, vaak schrijnende en in de schoolpraktijk vaak verkeerd geïnterpreteerde sociale, emotionele, (meta)cognitieve, motivationele en gedragsproblemen die cognitief hoogbegaafde leerlingen (kunnen) opdoen in

⁴⁹ G. Driessen, 'The evidence for the effectiveness of family- and center-based early childhood education programs', *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies* 2020, 7(1), 106-115.

Mooij 2021 (*supra* noot 48).

Van Vuuren & van der Wiel 2015 (*supra* noot 42).

⁵⁰ Driessen 2020 (*supra* noot 49).

Mooij 2021 (*supra* noot 48).

Van Vuuren & van der Wiel 2015 (*supra* noot 42).

⁵¹ Inspectie van het Onderwijs 2019 (*supra* noot 3).

Inspectie van het Onderwijs 2020 (*supra* noot 3).

Inspectie van het Onderwijs 2021 (*supra* noot 3).

leeftijdgebaseerde jaargroepen.⁵² Longitudinaal cohortonderzoek in het Primair Onderwijs (PRIMA), dat is uitgevoerd bij 600 basisscholen en 60.000 leerlingen in groepen 2, 4, 6 en 8, toont dat cognitief hoogbegaafde leerlingen ten opzichte van de overige leerlingen relatief achteruitgaan qua schoolvorderingen taal en rekenen in de periode groep 2-4.⁵³

Ook in het proefschrift *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs* worden deze schoolproblemen geconstateerd voor hoogbegaafde leerlingen.⁵⁴ Tevens wordt geconcludeerd dat het onderwijs in het algemeen zeer beperkt is aangepast aan de kenmerken van hoogbegaafde leerlingen. Versnellen wordt minimaal toegepast en verrijking van lesstof is over het algemeen slechts kwantitatief van aard. Uit dit onderzoek blijkt voorts dat de schoolomgeving van hoogbegaafde leerlingen meestal niet positief en begrijpend is ingesteld. Veel leerlingen ontvangen geen of onvoldoende persoonlijke ondersteuning en begeleiding, terwijl zij dit juist wel nodig hebben.

Deze onderzoeksgegevens stemmen overeen met die van de onderwijsinspectie.⁵⁵ In 2020 meldt deze (...) ‘Dit duidt erop dat in het basisonderwijs aan een gemeenschappelijk basaal niveau voor alle leerlingen gewerkt wordt, maar dat aandacht nodig is voor de verdere ontwikkeling van betere lezers’ (p. 20). Wat betreft rekenen wordt gemeld: ‘Het Nederlandse onderwijs lijkt vooral bij rekenen goed voor leerlingen die onder het gemiddelde presteren, maar daagt de gemiddelde en bovengemiddelde leerlingen te weinig uit’ (p. 58).

4.4. Optimaliserend onderwijs

Met invoering van de Wet Passend Onderwijs in 2014 is in het reguliere onderwijs een extra accent gekomen op het bieden van zorg en ondersteuning voor fysieke en andere beperkingen. Dit heeft de urgentie van individualiserende aanpassingen in de sociale en pedagogisch-didactische onderwijskenmerken nog vergroot. Vereist is een consistente systematiek van stimulerend onderwijs voor elke leerling. Dit ‘Optimaliserend Onderwijs’ wordt gedefinieerd als *onderwijs dat elk kind of elke leerling aantoonbaar continu en optimaal ondersteunt in*

⁵² Fransen 1988 (*supra* noot 21).

Kerpel & Van de Leur 1988 (*supra* noot 45).

Mönks & Ypenburg 1987 (*supra* noot 21).

Mooij 1991 (*supra* noot 21).

Span 1988 (*supra* noot 21).

⁵³ T. Mooij & G. Driessen, ‘Differential ability and attainment in language and arithmetic of Dutch primary school pupils’, *British Journal of Educational Psychology* 2008, 78(3), p. 491-506.

⁵⁴ W. de Heer, *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*, Leiden: Universiteit Leiden 2017.

⁵⁵ Inspectie van het Onderwijs 2020 (*supra* noot 3).

*belangrijke ontwikkelings- en leerprocessen, van begin tot en met het (voorlopige) eind van zijn of haar schoolloopbaan.*⁵⁶ Essentiële kenmerken hiervan ondervangen tevens de valkuilen van het regulier onderwijs volgens het leerstofjaarsysteem. Bijvoorbeeld: bepaling van ontwikkelingsniveaus van elk kind bij schoolintrede; directe benutting hiervan in het speel-/leeraanbod; een beperkt landelijk ‘kerncurriculum’ ter doorlopende ondersteuning van de individuele ontwikkelings- en leerniveaus; een vrij schoolcurriculum met eigen schoolaccenten en eigen activiteiten van leerlingen; spelen en leren in subgroepen leerlingen; voorbereide speel-/leersituaties ter realisatie van doorlopende leerlijnen; vergroting van verantwoorde zelfregulatie van leerlingen; formatieve ofwel doorlopende evaluatie van leerlingvorderingen (zowel individueel als vergelijkend); zittenblijven en versnellen zijn overbodig geworden; fixatie van de overgang naar een volgende groep of klas op één moment tijdens het schooljaar, eindtoets PO en eindexamen VO zijn eveneens overbodig (geworden).

4.5. Optimaliserend onderwijs maakt doeltreffende aanpassingen overbodig

Optimaliserend Onderwijs is ontwikkeld en beproefd in pilotprojecten.⁵⁷ Gebleken is dat eventuele leerproblemen tijdig kunnen worden ondervangen en dat Optimaliserend Onderwijs positieve schoolervaringen oplevert voor de betrokken leerlingen, ouders en leerkrachten. Vanwege de individualiserende benadering maakt Optimaliserend Onderwijs doeltreffende aanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen (grotendeels) overbodig.

5. Regulier onderwijs impliceert handicap van hoogbegaafde leerling

5.1. Reikwijdte WGBH/CZ: ook van toepassing op samenwerkingsverbanden

Instellingen die werkzaam zijn op het gebied van onderwijs mogen geen onderscheid op grond van handicap of chronische ziekte maken bij het aanbieden van of verlenen van

⁵⁶ T. Mooij, ‘Cognitief hoogbegaafde leerlingen en ‘Optimaliserend Onderwijs’’ In: H. Brouwers (red.), *Het recht van het kind te zijn zoals het is*, Gorinchem: Narratio 2013, p. 111-134.

T. Mooij, ‘Optimaliserend Onderwijs’ voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling’, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 2016, 55(10), p. 459-483.

⁵⁷ Mooij 2013 (*supra* noot 56).

Mooij 2016 (*supra* noot 56).

T. Mooij, *Schoolontwikkeling ‘Optimaliserend Onderwijs’ voor elke leerling. Handleiding voor leerkrachten / docenten, begeleiders en ouders*. Leiden: Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden 2021.

toegang tot goederen of diensten en bij het sluiten, uitvoeren of beëindigen van een overeenkomst ter zake.⁵⁸

Op een basisschool is de WGBH/CZ van toepassing. Ook het betrokken SWV is een instelling werkzaam op het gebied van onderwijs en valt dus onder de reikwijdte van artikel 5b WGBH/CZ. Hoewel het SWV niet zelf onderwijs aanbiedt, heeft het een sleutelpositie in de toegang tot passend onderwijs en doeltreffende aanpassingen.

Hoogbegaafdheid is een handicap in de zin van de WGBH/CZ

Gelet op het geschetste onderwijswetenschappelijke kader, kan hoogbegaafdheid worden aangemerkt als handicap in de zin van WGBH/CZ.

De begrippen handicap en chronische ziekte zijn in de wet en de wetsgeschiedenis niet gedefinieerd. Handicaps en chronische ziekten kunnen fysiek, verstandelijk of psychisch van aard zijn. Een handicap is in beginsel onomkeerbaar. Een chronische ziekte is soms wel omkeerbaar, maar in ieder geval langdurig van aard. Het begrip handicap of chronische ziekte in de WGBH/CZ dient in lijn met het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap te worden uitgelegd. In artikel 1 van het Verdrag staat dat bij een handicap of chronische ziekte sprake is van langdurige fysieke, mentale, intellectuele of zintuiglijke beperkingen die in wisselwerking met diverse drempels de betrokkenen kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving.

In de geschetste casus, welke exemplarisch is voor de schoolloopbaan van een hoogbegaafde leerling, vormt de hoogbegaafdheid een handicap omdat sprake is van langdurige fysieke, mentale, intellectuele of zintuiglijke beperkingen. Deze beperkingen worden veroorzaakt door het onderwijssysteem gebaseerd op leerstofjaargroepen, welke het kind jarenlang beletten om volledig, effectief en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in het onderwijs. De leerlinge heeft in de context van een reguliere school preventieve, zeer vergaande aanpassingen nodig om op voet van gelijkheid met anderen deel te nemen aan het onderwijs. Deze aanpassingen zijn door de school niet geboden. Daarmee heeft het onderwijspersoneel een voor de leerlinge belemmerende situatie gecreëerd waarin zij haar hoogbegaafdheid niet kon demonstreren.

Hoewel de hoogbegaafdheid van een kind onder de juiste condities juist leidt tot het tegenovergestelde van een handicap (in het Engels spreekt men over 'gifted'), is hoogbegaafdheid binnen de context van regulier onderwijs juist wel een handicap. Het is,

⁵⁸ Artikel 5b, eerste lid, WGBH/CZ.

zoals sinds 1980 in veel onderwijsonderzoek wordt aangetoond (zie wetenschappelijk kader), voor een hoogbegaafde persoon niet mogelijk zich aan deze reguliere setting aan te passen vanwege de langdurige fysieke, mentale, intellectuele dan wel zintuiglijke beperkingen. Indien de hoogbegaafde persoon zich wel aanpast, resulteert het ontbreken van doeltreffende aanpassingen onder andere in uitingen van gedwongen onderpresteren inclusief de sociale, emotionele, somatische en gedragsproblemen. De schoolse beperkingen leiden ertoe dat kinderen worden belet om volledig, effectief, en op voet van gelijkheid, met anderen aan het onderwijs deel te nemen. Vaak ontstaan er ook klachten die te maken hebben met een schoolgerelateerd trauma (zoals fysiek verkrampen in de buurt van de school) waardoor kinderen lange tijd niet kunnen deelnemen aan het onderwijs.

5.2. Intimidatie

Artikel 1a WGBH/CZ bepaalt dat het verbod van onderscheid ook het verbod van intimidatie omvat. Met intimidatie wordt bedoeld al het gedrag dat verband houdt met de handicap of chronische ziekte en dat tot doel of gevolg heeft dat de waardigheid van de persoon wordt aangetast en dat een bedreigende vijandige, beledigende, vernederende of kwetsende omgeving wordt gecreëerd.⁵⁹

In veel gevallen wordt een omgeving gecreëerd waarin de hoogbegaafdheid van het kind stelselmatig ontkend wordt, soms letterlijk: door ondanks het bewijs van een intelligentieonderzoek te blijven volhouden dat men niets merkte van de hoogbegaafdheid, en indirect, door langdurig te weigeren aanpassingen te doen. Dit gebeurde ook in de geschetste casus. Deze gedragingen leiden veelal tot een vernederende, kwetsende omgeving voor het kind. Zo heeft de leerkracht van het kind gezegd toen bekend werd dat zij hoogbegaafd was: *'ja, ze zijn tegenwoordig allemaal hoogbegaafd'*. Enkele andere voorbeelden van vooroordelen in de huidige case zijn:

- Hoogbegaafdheid moet je eerst bewijzen door goede resultaten {in een schoolomgeving die dat op voorhand onmogelijk heeft gemaakt}.
- Schoolpersoneel meent dat ouders hun kind pushen {een hoogbegaafd kind hoeft dit niet en reageert hierop vaak zelfs averechts}.
- Hoogbegaafde kinderen halen altijd goede resultaten op school {ontbrekend inzicht in gedwongen onderpresteren en de gevolgen hiervan}.

⁵⁹ Artikel 1a lid 2 WGBH/CZ.

- Hoogbegaafde kinderen hebben juist minder begeleiding nodig; zij zijn ‘slim’ en redden zich toch wel {hoe kun je jezelf in school ontwikkelen waar niets is wat je nodig hebt?}.
- Versnellen (een klas overslaan) is dé oplossing {na jaren gedwongen onderpresteren is dit een volgende garantie voor het opdoen van didactische lacunes}.

Mede vanwege deze en andere vooroordelen wordt niet geanalyseerd wat er bij dochter aan de hand is en wat zij nodig heeft. Daardoor wordt zij geschaad in ontwikkeling en welzijn. De intimidatie blijkt ook in andere uitingen, zoals het vormen van één front door de leerplichtambtenaar, school en SWV richting ouders. Hierbij wordt aangestuurd op ontheffing van de leerplichtwet op grond van artikel 5 onder a Lpw (lichamelijke of psychische ongeschiktheid) waarbij een leerling feitelijk het leerrecht wordt ontnomen. Een andere veelvoorkomende vorm van intimidatie in deze casus is het delen van vertrouwelijke informatie tussen genoemde partijen zonder dat hiervoor een wettelijke grondslag bestaat.

5.3. Verboden onderscheid

In de geschetste casus is van verboden onderscheid sprake omdat het bestuur van de school geen doeltreffende aanpassingen heeft geboden en evenmin voortvarend heeft gehandeld. Met de komst van de Wet Passend Onderwijs valt hoogbegaafdheid binnen de basisondersteuning welke elke school behoort te bieden. In de casus zijn de verplichtingen die de wet aan de school en het SWV geeft, niet nagekomen. School en/of samenwerkingsverband hebben:

- Geen op overeenstemming gericht overleg gevoerd teneinde een handelingsdeel / OPP vast te stellen.
- Geen doeltreffende aanpassingen geboden zoals: top-down onderwijs, compacten, verrijken, aangepast toetsen.
- Geweigerd de door ouders opgestelde overeenkomst voor flexi-onderwijs te ondertekenen.
- Geweigerd het volledige leerlingdossier te verstrekken en tevens een schaduw dossier bijgehouden.
- Telkens maanden gewacht met het nemen van stappen zoals het aanvragen van IVIO-onderwijs.
- Onterechte verzuimmeldingen gedaan en de leerplichtambtenaar aangezet tot handhaving op basis van onvolledige en onjuiste informatie waardoor ouders in problemen kwamen.
- De hoogbegaafdheid van het kind stelselmatig ontkend.

- Het doortoetsen van het kind laten plaatsvinden terwijl velerlei uitingen van gedwongen onderpresteren herkenbaar waren, en ook doorgetoetst zonder doeltreffende aanpassingen, met als doel bewijs te zien van haar hoogbegaafdheid. Dit is voor het kind traumatiserend geweest.
- Geweigerd te reageren op verzoeken van ouders om de begeleiding die zij als noodgreep zelf hebben ingezet, te financieren.
- Nauwelijks interesse of medeleven getoond richting dochter.

Het enkele feit dat niet voortvarend is gehandeld, kan ertoe leiden dat sprake is van verboden onderscheid.⁶⁰ Wat in de casus opvalt, is dat er door ouders veel inspanningen zijn verricht om doeltreffende aanpassingen te realiseren en dat zij deze ook grotendeels zelf hebben bekostigd. In totaal hebben ouders meer dan € 67.076,60 betaald aan het realiseren van doeltreffende aanpassingen, een en ander ten gevolge van het niet-handelen van school en SWV.

5.4. Overige relevante bepalingen

Om vast te stellen of het regulier onderwijs ertoe leidt dat hoogbegaafdheid een handicap vormt, zijn naast de eerder genoemde bepalingen ook de bepalingen uit de Wet op het Primair Onderwijs van belang. In het bijzonder artikel 8 lid 1 dat bepaalt dat elk kind recht heeft op een ononderbroken ontwikkelingsproces en op onderwijs dat wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen. Zoals uit de aangehaalde onderwijswetenschappelijke literatuur blijkt, is er voor cognitief hoogbegaafde leerlingen binnen het huidige reguliere onderwijssysteem systematisch nooit sprake van een ononderbroken ontwikkelingsproces. Evenmin wordt het reguliere onderwijs afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de cognitief hoogbegaafde leerling. Wanneer vanaf schoolintrede geen doeltreffende aanpassingen worden geboden, schaadt dit de naar beneden of naar boven ‘afwijkende’ leerlingen in hun ontwikkelingsproces zoals aantoonbaar gebeurde bij dochter.⁶¹ Ook artikel 8 lid 4 WPO is van belang. Hierin wordt bepaald dat leerlingen die extra ondersteuning behoeven, recht hebben op individuele begeleiding welke is afgestemd op de behoeften van de leerling. Deze bepaling kan worden gezien als uitwerking van de verplichting tot het bieden van doeltreffende aanpassingen.

⁶⁰ CRM 5 maart 2013, 2013-25; CRM 7 mei 2013, 2013-58; CRM 18 juni 2013, 2013-69; CRM 21 januari 2016, 2016-6.

⁶¹ Vgl. ook artikel 29 IVRK.

Artikel 40a WPO regelt de totstandkoming van het ontwikkelingsperspectief: een document dat wordt gebruikt om – na op overeenstemming overleg te hebben gevoerd met ouders – de begeleiding en aanpassingen in het onderwijsprogramma vast te leggen. Voorheen werd dit document ook handelingsdeel genoemd. In de praktijk wordt voor hoogbegaafde leerlingen vaak geen handelingsdeel / OPP opgesteld omdat de betreffende school betoogt dat hoogbegaafdheid valt binnen de basisondersteuning. Deze redenering gaat niet op wanneer een leerling – ondanks eventuele basisondersteuning – extra ondersteuning of aanpassingen nodig heeft. In de geschetste casus vond géén op overeenstemming gericht overleg plaats nadat was gebleken dat de basisondersteuning niet adequaat was.

Een andere relevante verdragsrechtelijke bepaling vinden we in artikel 3 IVRK. Hieruit volgt dat, bij alle beslissingen die genomen worden over kinderen, het belang van het kind de eerste overweging vormt. Deze verplichting geldt niet alleen voor ouders maar ook voor leerkrachten en andere medewerkers van onderwijsinstellingen. Op grond van dit artikel moet onder *belang van het kind* in ieder geval worden verstaan: het belang om zich te kunnen ontwikkelen door te kunnen leren of spelen. Daarbij dient het kind zelf ook aan te kunnen geven wat het belangrijk vindt.⁶² In de geschetste casus werden de adviezen van deskundigen en de ervaringen van het kind en de ouders genegeerd. Daarmee kan worden geconcludeerd dat het belang van het kind niet de eerste overweging heeft gevormd bij het nemen van beslissingen.

6. Conclusies

Onze eerste conclusie betreft de beantwoording van de onderzoeksvraag. Deze luidt: *hoe wordt juridisch en onderwijswetenschappelijk bewezen dat cognitieve hoogbegaafdheid in het reguliere onderwijs een 'handicap' is?* In bovenstaande tekst hebben wij met behulp van relevante juridische artikelen uit internationale wetgeving en verdragen en Nederlandse onderwijswetgeving, en tevens onderwijswetenschappelijke informatie, gedemonstreerd dat de cognitieve hoogbegaafdheid van leerlinge, in een basisschool met regulier onderwijs, kan worden gedefinieerd als een handicap in de zin van de WGBH/CZ. Aanvullend is geconstateerd dat er sprake kan zijn van verboden onderscheid omdat school en/of samenwerkingsverband:

⁶² General comment nr. 14, VN-Kinderrechtencomité, geraadpleegd via: <http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/1_Global/CRC_C_GC_14__7202_E.doc>

- a. zich schuldig hebben gemaakt aan intimidatie;
- b. niet voortvarend handelen;
- c. geen doeltreffende aanpassingen bieden.

Ten tweede concluderen wij dat de maatschappelijke relevantie van deze casus en de juridische en onderwijswetenschappelijke informatie groot is. Klagers, en met hen vele ouders en leerlingen die deze zaak steunen, ervaren dat in Nederland niet wordt voldaan aan artikel 24 van het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Leerlingen worden gediscrimineerd omdat zij cognitief hoogbegaafd zijn, of omdat daarentegen hun hoogbegaafdheid niet wordt onderkend en zij in school jarenlang worden gedwongen tot onderpresteren. Cognitief hoogbegaafde leerlingen verkeren in een onderwijssysteem waarvan al meer dan 100 jaar, in velerlei onderzoek, is bewezen dat dit het tegenovergestelde is van inclusief (zie onderwijswetenschappelijk kader). Al die tijd ervaren zij, van schoolbegin af aan, vaak op zeer schrijnende wijzen dat zij niet kunnen zijn wie zij zijn – en dat zij ook niet mogen zijn hoe zij zijn. Zij kunnen zich niet (optimaal) ontwikkelen en velen van hen kunnen later ook niet goed participeren in de maatschappij.⁶³

Op grond van artikel 24 van het Verdrag moet de Nederlandse overheid waarborgen dat bepaalde kinderen / leerlingen niet worden uitgesloten van het onderwijssysteem en dat allen toegang krijgen tot inclusief, hoogwaardig, en gratis basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Tevens dienen er redelijke aanpassingen te worden verschaft naar gelang de behoefte van het kind / de leerling én moet ondersteuning worden geboden om effectieve deelname aan het onderwijs te faciliteren. In het huidige leerstofjaarsysteem is de weg naar inclusief onderwijs een illusie, zoals ook blijkt in de jaarlijkse rapportages van de onderwijsinspectie (zie wetenschappelijk kader). In de oren van vele ouders van cognitief hoogbegaafde kinderen in Nederland klinken de waarborgen vanuit het Verdrag als een wereldvreemde utopie. Het rapport ‘Thuiszitters tellen’ van oudervereniging Balans spreekt bijvoorbeeld over 15.000 kinderen in Nederland – een topje van de ijsberg.⁶⁴

⁶³ Vgl. G. de Beco, ‘The right to inclusive education according to article 24 of the UN Convention on the rights of persons with disabilities: background, requirements and (remaining) questions’, *Netherlands Quarterly of Human Rights* 2014, 32/3, p. 263–287.

⁶⁴ Oudervereniging Balans, *Thuiszitters tellen*, 1 oktober 2020 geraadpleegd via: < <https://balansdigitaal.nl/wp-content/uploads/2020/09/Thuiszitters-Tellen.pdf> >.