

Kinderrechten moet je ‘doen’! Het rechtsbewustzijn van middelbare scholieren en de versterking daarvan middels kinderrechteneducatie

Carrie van der Kroon LL.M.

Suggested citation

Carrie van der Kroon LL.M., 'Kinderrechten moet je ‘doen’! Het rechtsbewustzijn van middelbare scholieren en de versterking daarvan middels kinderrechteneducatie', *Family & Law* January 2017, DOI: 10.5553/FenR/000031

1. Inleiding

“Nederlandse kinderen kennen hun rechten niet of nauwelijks”;¹ zij “weten niet hoe zij op kunnen komen voor hun rechten”² en “mensenrechten en kinderrechten hebben geen vaste plek in het Nederlandse onderwijs”.³ Scholen blijken geen structurele kinder- en mensenrechteneducatie te bieden. Zulks is nu afhankelijk van projecten, gastlessen van Ngo’s en enthousiaste docenten.⁴ Een structureel curriculum of beleid ontbreekt.⁵ Als leerlingen al over deze thema’s horen, is dit meestal via televisie⁶ en in veel mindere mate via school. Veel kinderen hebben zelfs nooit iets gehoord over kinderrechten op school.⁷ Europees gezien blijkt Nederland zeer laag te scoren: van alle Europese kinderen zijn de Nederlandse kinderen het slechtst op de hoogte van burgerschap en mensenrechten.⁸

Aandacht voor deze onderwerpen in het onderwijs is volgens professionals nodig, en zelfs voordelig;⁹ het zou de sociale veiligheid op school en het pedagogisch klimaat verrijken, en daarmee ten goede komen aan de leerresultaten.¹⁰ Ook zou het bijdragen aan de waarden- en identiteitsontwikkeling van leerlingen, waardoor zij sneller deze waarden zullen onderschrijven en zullen naleven:¹¹ ‘Educatie over kinderrechten en mensenrechten kan een belangrijke rol spelen bij het bespreekbaar maken van actuele thema’s, zoals discriminatie en radicalisering.’¹² Er wordt veel verwacht van kinderrechteneducatie.

UNICEF en de Queen’s University van Belfast (2015) zochten in de literatuur naar de impact van kinderrechteneducatie en hoewel er positieve effecten gemeten zijn, gaven zij aan dat het bewijs soms dun en niet generaliseerbaar was. Bovendien omvatte het onderzoek niet de beleving van kinderen zelf. Verschillende onderzoeken geven vooral aan dat door kinderrechteneducatie de kennis toeneemt, dat soms de sfeer verbetert en dat kinderen en jongeren zich beter gedragen.¹³ Of er minder kinderrechtschendingen waren en of kinderen het recht konden gebruiken om voor zichzelf op te komen, kwam daarbij niet naar voren.¹⁴ De assumptie dat door het vergroten van kennis

schendingen (deels) voorkomen kunnen worden en dat kinderen beter kunnen opkomen voor hun rechten, wordt wel soms expliciet gemaakt door professionals.¹⁵

Wat kinderen en jongeren zelf vinden, valt niet terug te lezen in de onderzoeken en beleidsvoorstellen. Een item van het Jeugdjournaal in 2015 gaf aan dat kinderen ‘wel iets wisten’, ondanks het feit dat ze er geen les over hadden gehad. Wat weten zij dan precies, hoe beleven zij hun rechten en kunnen zij hun rechten vertalen naar de schoolsituatie? Zitten kinderrechten in hun ‘harten en hoofden’, zogezegd?

In 2011-2012 onderzocht auteur het rechtsbewustzijn van leerlingen op middelbare scholen en op welke manieren kinderrechten volgens hen terugkwamen in de sociale praktijken op middelbare scholen. Deze bijdrage is gebaseerd op een onderzoek in het kader van een juridische onderzoeksmaster.¹⁶ Auteur is kritisch op assumpties over dat kinderen iets niet weten of niet begrijpen, ook wanneer het om hun rechten gaat. Kinderen en jongeren blijken heel goed hun mening te kunnen geven – mits volwassenen de juiste vragen stellen en goed luisteren.¹⁷ Daarnaast kan men kritisch zijn op de assumptie dat het onderbrengen van kinderrechten in het formele leren in het schoolcurriculum de ‘oplossing’ is. Vanuit de rechtssociologie is immers bekend dat het stellen van regels (alleen) niet voldoende is om sociale- of gedragsverandering teweeg te brengen.¹⁸

De centrale vraag in dit artikel is of kinderrechten worden gekend op scholen en of zij ‘aanwezig’ zijn in de hoofden en harten van kinderen. Welke kinderrechten kennen en noemen leerlingen, welke vinden zij relevant en welke invulling geven zij aan hun rechten in de context van de middelbare school? En als zij aanwezig zijn, kan het dan desondanks aanbeveling verdienen om deze aanwezigheid te versterken en, zo ja, op welke wijze?

Daar waar eerder onderzoek inging op het gebrek aan kennis bij leerlingen, het gat in het huidige onderwijs en gericht was op wat en hoe zij over deze thema’s moeten leren op school (het formele leren), draait deze bijdrage om de aanwezigheid van kinderrechten (als onderdeel van mensenrechten en burgerschap), in de beleving van leerlingen, in hun schoolomgeving. Leerlingen komen zelf aan het woord, om te achterhalen wat leerlingen daadwerkelijk weten, wensen en hoe kinderrechten terugkomen in deze sociale omgeving. Vervolgens kunnen wij zo het bestaande rechtsbewustzijn ten aanzien van hun kinderrechten construeren. Ook dat is nieuw. Wanneer men de kennis, gevoelens en ervaringen van mensen, in dit geval kinderen, met het recht bestudeert, ligt het voor de hand aan te sluiten bij het bestaande en uitvoerig beschreven rechtssociologische concept *‘legal consciousness’*, ofwel rechtsbewustzijn (zie verder hieronder). Het rechtsbewustzijn van kinderen is tot nog toe niet veel onderzocht.¹⁹ Dit bewustzijn wordt vervolgens geplaatst binnen de discussie van mensen- en kinderrechteneducatie.

In het onderzoek is een veelheid aan rechten besproken (zie tabel 3). In dit artikel wordt gereflecteerd op de empirische bevindingen ten aanzien van de volgende rechten: privacy, ‘veiligheid’ en het recht op vrije tijd, ontspanning en culturele activiteiten. Daarnaast komen de associaties van kinderen aan bod ten aanzien van het kinderrechtenkader, de betekenis van kinderrechten op school en hun meningen over het belang van kinderrechteneducatie. De bijdrage sluit af met de relevantie van deze data voor het rechtssociologische concept rechtsbewustzijn van kinderen (in de leeftijd van 12 tot 18 jaar) op middelbare scholen.

Alvorens toe te komen aan de empirische data, volgt een theoretisch, juridisch en beleidskader, alsmede omschrijving van de methodologie van het onderzoek

en de bezochte scholen.

2. Theoretisch kader: kinderrechten en kinderen over hun rechten

2.1 Kinderrechten

De rechten van kinderen zijn internationaal vastgelegd in verschillende documenten, waarvan het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind van de Verenigde Naties (hierna: het IVRK) van 1989 het meest complete en gezaghebbende op het gebied van kinderrechten is. De rechten genoemd in dit verdrag gelden voor personen tot achttien jaar.²⁰ Het IVRK is meer dan een herhaling van bestaande mensenrechten voor kinderen. Het schept specifieke en zelfstandige rechten, toegespitst op het kind-zijn,²¹ zoals bijvoorbeeld een recht op vrije tijd, ontspanning en culturele activiteiten (zie artikel 31), alsook rechten voor bijzonder kwetsbare groepen kinderen, zoals kinderen die in een instelling wonen, een handicap hebben of gevlucht zijn. Zo geeft het verdrag aan dat kinderen het recht hebben om (in beginsel) bij hun ouders op te groeien en ook herenigd moeten kunnen worden (zie de artikelen 9 en 10). Het IVRK gaat ook in op situaties waaraan voorheen nog geen aandacht was besteed, zoals die van slachtoffers van verschillende vormen van geweld.²² Daarnaast introduceert het IVRK participatierechten voor kinderen; het geeft aan dat de mening van kinderen betrokken moet worden bij beslissingen die hen aangaan.²³ Ook geeft het IVRK rechten aan kinderen inzake adoptie en jeugdstrafrecht, welke voor de totstandkoming van het IVRK slechts terug te vinden waren in niet-bindende regelingen.²⁴ Zo mogen kinderen bijvoorbeeld niet een levenslange gevangenisstraf opgelegd krijgen (zie artikel 37). Ten slotte introduceert het IVRK twee nieuwe, belangrijke concepten die niet in eerdere documenten ten aanzien van de rechten van kinderen teruggevonden konden worden, te weten die van het belang van het kind, dat in elke situatie centraal dient te staan en de notie dat de vermogens van het kind zich ontwikkelen.²⁵ De in het verdrag genoemde rechten zijn verder uitgewerkt in aanverwante (niet-bindende) documenten, zoals de Algemene Commentaren (*General Comments*) van het VN-Kinderrechtencomité en Richtlijnen van de Verenigde Naties. Deze instrumenten geven handvatten aan de lidstaten, non-gouvernementele organisaties, het maatschappelijk middenveld, professionals, ouders én aan kinderen zelf voor de implementatie van het verdrag. Het IVRK geeft namelijk een grote verantwoordelijkheid aan ouders, families, gemeenschappen en de nationale overheid in de zorg voor kinderen. Nederland heeft het IVRK in 1990 ondertekend en in 1995 geratificeerd.

In sommige gevallen kunnen kinderen voor daadwerkelijke effectuering vatbare rechten ontlenen aan het IVRK, op basis van de bewoordingen van de rechten, de bedoelingen van de opstellers van het verdrag en de Nederlandse wetgever, en toegekend door de rechtspraak.

Op basis van de bewoordingen kunnen aan vijf rechten in het IVRK rechtstreekse werking worden toegekend, omdat zij beginnen met de tekst als 'een kind heeft recht op'.²⁶ Dit is het geval bij artikel 10 lid 2 (contact met beide ouders), artikel 13 lid 1 (vrijheid van meningsuiting), artikel 16 (privacy) en artikel 20 lid 1 (kinderen zonder ouderlijke zorg).

In de Memorie van Toelichting bij de Goedkeuringswet IVRK is aangegeven dat het IVRK ook rechten betreft die ook in andere mensenrechtenverdragen staan en waaraan al rechtstreekse werking is toegekend of waarvan rechtstreekse werking mogelijk moet worden geacht.²⁷ Het gaat hierbij om de artikelen

genoemd in de volgende tabel:

Rechtstreekse werking IVRK-artikelen volgens de Memorie van Toelichting bij de Goedkeuringswet IVRK.

Artikelen IVRK	Vergelijkbare artikelen andere mensenrechtenverdragen
Artikel 7 lid 1 IVRK (het recht op registratie bij geboorte en op een naam)	Artikel 24 lid 2 IVBPR
Artikel 9 lid 2 (het recht op deelname aan procedures)	Artikel 14 IVBPR en artikel 6 EVRM
Artikel 9 lid 3 en lid 4 IVRK (het recht op contact met de ouders)	Artikel 23 lid 4 IVBPR en artikel 8 EVRM
Artikel 10 lid 1 IVRK (het recht zich vrijelijk te verplaatsen)	Artikel 12 IVBPR
Artikel 13 IVRK (het recht op vrijheid van meningsuiting)	Artikel 19 IVBPR en artikel 10 EVRM
Artikel 14 IVRK (het recht op vrijheid van godsdienst)	Artikel 18 IVBPR en artikel 9 EVRM
Artikel 15 IVRK (het recht op vrijheid van vereniging en vreedzame vergadering)	Artikel 21, artikel 22 IVBPR en artikel 11 EVRM
Artikel 16 IVRK (het recht op privacy)	Artikel 17 IVBPR en artikel 8 EVRM
Artikel 30 IVRK (het recht op beleving van de eigen cultuur, het belijden van de eigen godsdienst en de beoefening van de eigen taak door minderheden)	Artikel 27 IVBPR
Artikel 37 IVRK (het recht op bescherming tegen foltering en wrede, onmenselijke en vernederende behandeling en bestraffing)	Artikelen 7, 9 en 10 lid 2 IVBPR en artikelen 3 en 5 EVRM
Artikel 40 lid 2 IVRK (het recht op een rechtvaardige behandeling in strafzaken)	Artikelen 9, 14 en 15 IVBPR en artikelen 5, 6 en 7 EVRM

Daarnaast geeft de regering in dezelfde Memorie van Toelichting aan dat de rechter rechtstreekse werking (mogelijk) kan toekennen aan artikel 5 IVRK (rol van de ouders), artikel 8 lid 1 IVRK (het recht op behoud van identiteit) en artikel 12 lid 1 IVRK (het recht op participatie/ vrije meningsuiting in alle aangelegenheden die het kind betreffen).

Uiteindelijk is het aan de rechter om rechtstreekse werking toe te kennen, aan de hand van de bedoelingen van de wetgever en de bewoordingen van de bepalingen. Verschillende artikelen uit het verdrag worden regelmatig ingeroepen in rechtszaken, doch met zeer wisselend succes daar de rechter 'onterecht terughoudend en inconsequent' en 'onvoorspelbaar' oordeelt, zelfs ten aanzien van bepalingen uit het IVRK waar blijkens de Memorie van Toelichting al rechtstreekse werking aan kan worden toegekend.²⁸ Rechter neigen er ook vaak naar om zich niet uit te spreken over rechtstreekse werking.²⁹ Pulles (2011) stelt dat de Nederlandse rechter rechtstreekse werking toekent aan slechts de volgende drie artikelen van het IVRK:³⁰ artikel 2 IVRK (non-discriminatie); artikel 3 lid 1 IVRK (het belang van het kind); en artikel 9 lid 1 IVRK (het recht op omgang met de ouders). Dit is veelal onterecht, stellen Pulles & Wörst (2012), omdat de regering al ondubbelzinnig in de Memorie van Toelichting rechtstreekse werking heeft aanvaard van meerdere artikelen.³¹ In dit artikel ligt de focus op de beleving van kinderen van hun rechten en de uitwerking van het IVRK, wat onderdeel vormt van het bredere internationale mensenrechtenkader.³²

2.2 Kinderen over hun rechten: ‘rechtsbewustzijn’

Binnen welk kader moeten we de hiernavolgende uitspraken van de leerlingen over hun rechten zien? Gezocht is naar de kennis, gevoelens, ervaringen en ideeën van leerlingen ten aanzien van hun kinderrechten op school. Hoe definiëren en ervaren zij rechten? Zijn zij zich bewust van deze concepten en welke associaties hebben zij bij dit internationale kader? Welke sociale praktijken beschouwen zij als relevant voor het recht en is het voor leerlingen van belang om in deze termen te spreken? In rechtssociologische termen gesteld, staat het rechtsbewustzijn van leerlingen centraal. Dit begrip omvat niet alleen hun denken over rechten; Ewick & Silbey (1998) introduceerden deze term om de alledaagse ervaringen van mensen te bestuderen, alsook de wijze waarop zij hun rechten *leven en beleven*.³³ In dit artikel wordt ingegaan op de ‘ervaren rechten’ van kinderen, die al dan niet hun weerslag vinden in recht of wet, nationaal of internationaal (mensenrechtelijk).

Het recht wordt niet vaak als een domein voor kinderen en jongeren gezien, daar het om abstracte materie gaat. Men kan zich zelfs afvragen of kinderen en jongeren überhaupt een rechtsbewustzijn hebben en in hoeverre het relevant is om kinderen over hun rechten te bevragen. Wade (1994) geeft aan dat het voor kinderen jonger dan elf jaar moeilijk is om hun rechten te conceptualiseren en dat zij dat pas vanaf hun adolescentie kunnen.³⁴ Echter, ook geeft zij te kennen dat dat aan haar eigen lesgeven kon liggen als volwassene, en dat het niet zozeer een probleem was dat (jonge) kinderen rechten niet kunnen begrijpen. Volgens Liebel (2012) zijn kinderen vaak niet vertrouwd met het rechtenjargon. Volgens hem is dat niet verbazingwekkend, daar kinderen (vanzelfsprekend) niet gewend zijn in termen van het recht te spreken. Liebel’s onderzoek laat zien dat kinderen zelfs sceptisch kunnen zijn over het recht en er weinig interesse in kunnen hebben.³⁵ Kinderen zijn daar echter niet uniek in: volgens Merry zijn universele mensenrechtennormen ook voor volwassenen op lokaal niveau vaak een ver-van-mijn-bed-show.³⁶ Dit geldt niet alleen voor traditionele gemeenschappen in verre uithoeken van het zuidelijk halfrond, ook in Nederland blijken volwassenen ten opzichte van andere Europeanen ‘bar weinig’ te weten van mensenrechten.³⁷

Voor kinderen geldt daarbij specifiek dat rechten er vooral zijn om kinderen te beschermen en te begrenzen in wat zij wel en niet mogen of zouden kunnen.³⁸ Ook zou het recht voor hen niet altijd relevant zijn; kinderen kunnen alleen hun rechten waarderen, beargumenteert Liebel, als deze geïntegreerd zijn in hun leven en indien kinderen zelf met behulp van hun rechten voor zichzelf op kunnen komen.³⁹ Uit een studie van auteur onder inheemse, migrerende kinderen in Centraal-Amerika blijkt ook dat kinderen het jargon niet gebruiken. Dat is, gezien hun context, misschien ook niet vreemd. Echter, zij hebben wel degelijk rechtens relevante ideeën en gebruiken hun eigen terminologie, die er vooral één is van morele imperatieven: wat goed en fout is. Kinderen hebben daarmee wel degelijk een rechtsbewustzijn, waarbij de ideeën soms zeer verschillen van die van volwassenen.⁴⁰ Het is juist ook om die redenen belangrijk om kinderen en jongeren naar hun mening te vragen indien men beleid, onderwijs of wetten wil ontwerpen die deze groep betreffen; ter legitimatie, maar ook om te bezien of het gewenste effect bereikt kan worden.⁴¹ Dit geldt des te meer indien kinderen een andere mening zijn toegedaan dan beleidsmakers en/of de wetgever. Tot slot geeft het ons ook inzicht in hoe het rechtsbewustzijn versterkt zou kunnen worden. Indien men het rechtsbewustzijn van kinderen kent en begrijpt, kan men er beter bij aansluiten met passend beleid en interventies.⁴²

3. Het internationaalrechtelijk kader en het Nederlands beleidskader over kinderrechten-educatie

Artikel 29 lid 1 (b) IVRK bevat een directe verplichting voor het verzorgen van kinderrechteneducatie en geeft aan dat onderwijs mede gericht moet zijn op het bijbrengen van eerbied voor mensenrechten. Het VN-kinderrechtencomité heeft dit verder uitgewerkt in een Algemeen Commentaar en geeft aan dat elk land een nationale strategie op mensenrechten- en kinderrechteneducatie dient te hebben.⁴³ Ook in andere verdragen en internationale documenten is de verplichting vastgelegd om met het onderwijs bij te dragen aan mensenrechten, zie bijvoorbeeld artikel 13 lid 1 van het Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (IVESCR)⁴⁴ en artikel 7 van het Verdrag tegen Rassendiscriminatie.⁴⁵

Mensenrechteneducatie moet echter niet alleen informeren over de inhoud van verdragen. Kinderen dienen ook te leren over mensenrechten door deze in de praktijk geïmplementeerd te zien: thuis, op school of in hun gemeenschap. Het VN-kinderrechtencomité ziet mensenrechteneducatie als een levenslang leerproces, startend bij de reflectie op mensenrechtennormen in het dagelijks leven en bij de ervaringen van kinderen.⁴⁶

Nederland is om bovengenoemde redenen gehouden zich in te spannen om deze verplichtingen te volbrengen. De regering ziet mensenrechten- en kinderrechteneducatie als (mogelijk) onderdeel van het Nederlands burgerschapsonderwijs.⁴⁷ Het vormgeven van burgerschapsonderwijs is per 2006 een verplichting geworden voor scholen ingevolge de Wet Actief Burgerschap en Sociale Integratie.⁴⁸ Hierbij is weinig vastgelegd over de inhoud. Scholen hebben de ruimte gekregen om dit onderwijs zelf vorm te geven. Gebleken is dat scholen dit zeer uiteenlopend invullen en weinig scholen stellen doelen of evalueren dit onderwijs.⁴⁹ De Onderwijsraad gaf aan dat scholen te weinig houvast krijgen en vroeg om meer invulling van overheidswege.⁵⁰ Vanuit verscheidene hoek is de overheid in de afgelopen jaren gevraagd om kinder- en mensenrechten expliciet in de kerndoelen van het onderwijs te benoemen, het meest recentelijk door het Platform Onderwijs2032, de onafhankelijke commissie die op verzoek van staatssecretaris Dekker een advies uitbracht.⁵¹ Hierbij is een uitvoerige consultatie gehouden onder wetenschappers, maatschappelijke organisaties en onderwijsprofessionals.⁵²

Specifiek op het gebied van kinderrechten uitte het VN-kinderrechtencomité in 2015 haar zorgen omtrent het gebrek aan kennis over kinderrechten in Nederland onder beleidsmakers, het algemeen publiek en kinderen, alsmede het feit dat het IVRK geen onderdeel is van de systematische bewustwordingsactiviteiten, zoals schoolcurricula. Het Comité gaf daarom de concrete aanbeveling om het bewustzijn over het IVRK 'systematisch te vergroten' en een verplicht onderdeel te maken van het curriculum op alle scholen.⁵³ Dit was eerder al naar voren gebracht door het Nederlands Kinderrechtencollectief en de Kinderombudsman.⁵⁴

In reactie op het advies van Platform Onderwijs2032 heeft de staatssecretaris aangegeven dat burgerschap een prominentere positie in de vaste kern van het onderwijs moet krijgen en dat dit inclusief 'kennis van de betekenis van mensenrechten' dient te zijn.⁵⁵

4. Methodologie

In de periode december 2011 tot juni 2012 zijn drie middelbare scholen (klein,

middelgroot en groot) gedurende zes dagen in het regulier onderwijs onderzocht.⁵⁶ Eén bevond zich in de randstad, één in een dorp en één in een middelgrote stad buiten de randstad. Het type onderwijs, de geografische spreiding en de grootte van de scholen is divers.⁵⁷ Het verkrijgen van deze diversiteit had tot doel om zo veel mogelijk verschillende sociale praktijken te inventariseren en daarmee een zo divers mogelijk beeld te genereren.

De scholen zijn benaderd per brief, telefoon en e-mail. Gevraagd is om toegang tot de school, panelinterviews met leerlingen en een interview met de rector. Daarnaast is er op de eerste twee scholen een aankondiging verspreid voor de leerlingen.⁵⁸ De rectoren zijn apart geïnterviewd en ter afsluiting van de schoolbezoeken.⁵⁹

De eerste school is gedurende drie dagen bezocht, de tweede is, mede vanwege de beperkte omvang, slechts één dag bezocht en de derde school is twee maal een halve dag bezocht. Dit bleek voldoende. Op de eerste school kon het onderzoeksdesign uitgebreid getest worden en aangepast voor de volgende scholen, waarbij gericht gewerkt kon worden. Mede omdat deze scholen kleiner waren en omdat daar meerdere panelgesprekken werden georganiseerd, was minder tijd nodig om te observeren. Waar bij de ene school vooral geobserveerd werd en met twee panels is gesproken, is op de laatste twee scholen meer geïnterviewd en minder geobserveerd. De meeste informatie is daar gehaald uit de panelgesprekken. Dit sloot ook aan bij de wensen van de scholen zelf, waarmee rekening gehouden diende te worden, wilden zij auteur überhaupt in staat stellen om het onderzoek te verrichten.

Gegeven het feit dat het onderzoek plaatsvond op middelbare scholen, waren de geïnterviewde leerlingen in de leeftijd van 12 tot 18 jaar en zij hadden uiteenlopende sociaaleconomische, culturele en religieuze achtergronden.

5. Profielen van de drie bezochte scholen: de Appelschool, de Boomschool en de Citroenschool

5.1 De Appelschool⁶⁰

De Appelschool is een middelgrote school in een buitenwijk van een grote stad, gelegen in een woonwijk. De school biedt (versneld) VMBO, Havo en VWO aan zo'n zevenhonderd leerlingen, maakt onderdeel uit van een grotere scholengroep en is gehuisvest in een monumentaal pand. De school wordt getypeerd als typisch voor deze stad, multicultureel en leerlingen vinden het een veilige school met een fijne sfeer.

De leerlingen hebben uiteenlopende (culturele, religieuze, sociaaleconomische) achtergronden en vinden dat dit heel goed gaat op school; er wordt eigenlijk niet gepest of gediscrimineerd. Dat heeft volgens de leerlingen ook geen zin, omdat het zo een goede mix is en er geen enkele groep in de meerderheid is op school. Er zijn twaalf leerlingen van deze school in twee panelgesprekken geïnterviewd, verspreid over drie dagen.

5.2 De Boomschool

De Boomschool is een kleine groenschool in een dorp buiten de randstad en biedt VMBO Basis, Kader en Gemengde Leerweg aan 220 leerlingen. De school maakt onderdeel uit van een groter verbond van groenscholen. De school is gelegen in een woonwijk in een dorp. Leerlingen komen vanuit omliggende dorpen en zijn nagenoeg allemaal van autochtone afkomst, hebben vaak een Christelijke achtergrond, zeggen weinig tot niet in aanraking te komen met

mensen van een andere culturele, religieuze of sociaaleconomische achtergrond en deze school vormt daarmee een tegenpool van de Appelschool. Leerlingen vinden het een veilige en gezellige school. De sociale controle is sterk, iedereen kent elkaar. Volgens de leerlingen zijn er geen problemen als pesten en discriminatie omdat er “streng” wordt opgetreden en eigenlijk ook omdat er “geen allochtonen” op de school zitten. Verder komt dit volgens hen doordat de school niet divers zou zijn. Daardoor valt er namelijk, volgens de leerlingen, ook niet te discrimineren. In vier panelgesprekken zijn 29 leerlingen van deze school geïnterviewd, gedurende één dag.

5.3 De Citroenschool

De Citroenschool is een school met 1600 leerlingen aan de rand van een middelgrote stad en biedt onderwijs van VMBO-T tot Tweetalig VWO en *IB English*. Leerlingen komen meestal uit de stad zelf en geven aan dat het wel “een beetje kak” is, “niet heel rijk of zo, maar wel een stukje bovengemiddeld”. Om die reden en omdat de school volgens hen niet zo divers is, zijn er ook weinig problemen zoals discriminatie of pesten. En is het er veilig: “Er gebeurt gewoon niks”. Leerlingen komen zelfverzekerd, wereldwijs, ambitieus en bereid over. Naast de informele gesprekken en observaties zijn twee panels van elk zes leerlingen gesproken.

6. Paneldiscussies en informele observaties

Onder leerlingen is het empirisch materiaal verworven door middel van paneldiscussies, observaties binnen de scholen en informele gesprekken, bijvoorbeeld tijdens pauzes.⁶¹ Op de drie scholen zijn in totaal acht panelgesprekken gevoerd met 53 leerlingen en gedurende zes dagen in 2011 en 2012.⁶² De gesprekken duurden gemiddeld 45 minuten (een schooluur).⁶³ Leerlingen zijn benaderd door docenten en waren soms door hen uitgekozen.⁶⁴ Leerlingen wisten meestal niet precies wat hen te wachten stond, behalve dat ze het gingen hebben over “kinderrechten” of dat het ging om “een onderzoek van iemand van de Universiteit”. Sommigen hadden er aanvankelijk al veel of juist niet echt zin in, maar na afloop gaven alle leerlingen aan dat ze het leuk vonden om mee te doen, vaak uit zichzelf.

Bij de selectie van de leerlingen voor panelgesprekken is gelet op spreiding in de leerjaren, en leerrichtingen. Er is zo veel mogelijk gescheiden tussen onderbouw en bovenbouw, maar dat was niet altijd mogelijk. Jongere leerlingen leken echter niet erg onder de indruk van de ouderejaars te zijn en uitten hun mening. Soms zaten leerlingen bij elkaar in de klas, maar dit was niet bij alle panelgesprekken zo.

De panelgesprekken vonden op semigestructureerde wijze plaats.⁶⁵ Op voorhand zijn geen specifieke artikelen van het IVRK uitgelicht om te onderzoeken of om voor te leggen aan de leerlingen. Leerlingen zijn bevraagd naar wat zij weten, denken en vinden van rechten, welke zij kennen en wat deze rechten volgens hen betekenen in de schoolcontext. In die zin is er niets aan hen ‘voorgezegd’. Daarnaast is gewerkt met een topiclijst, welke aansluit bij het IVRK, indien leerlingen zelf geen inspiratie hadden en/of om later in het gesprek te introduceren.

Daarbij introduceerde auteur het topic, met vragen als: is dat een recht? Wat voor recht is dat, denken of vinden jullie? Wisten jullie dat dat een recht was? En wat betekent dat recht op school? Na afloop is het empirisch materiaal op onderwerp en later per artikel van het IVRK gerangschikt (zie tabel 3

verderop).

Een meerderheid van de geïnterviewde leerlingen kwam uit de onderbouw en van het VMBO. Dit komt tevens doordat op de Boomschool, een VMBO, meer leerlingen zijn geïnterviewd. Daarnaast gaven scholen aan de eindexamenklassen van extra zaken te willen ontzien. Relatief weinig havisten zijn gesproken.

Verdeling geïnterviewde leerlingen naar leerjaar

Jaar	Appelschool	Boomschool	Citroenschool	Totaal
1	2	7	4	13
2	2	17	1	20
3	2	3	1	6
4	4	2	6	12
5	2	n.v.t.	0	2
6	0	n.v.t.	0	0
Totaal	12	29	12	53

Verdeling geïnterviewde leerlingen naar onderwijsniveau

Niveau	Appelschool	Boomschool	Citroenschool	Totaal
VMBO Basis, Kader of Gemengde Leerweg	n.v.t.	29	n.v.t.	29
VMBO-T / Mavo	4, Mavo	n.v.t.	0	4
			Totaal VMBO	33
VMBO/Havo	n.v.t.	n.v.t.	2	2
Havo	4	n.v.t.	0	4
			Totaal Havo	6
Havo/VWO	n.v.t.	n.v.t.	2	2
Atheneum	4	n.v.t.	0	4
Gymnasium	n.v.t.	n.v.t.	1	1
Tweetalig VWO	n.v.t.	n.v.t.	7	7
International Baccalaureate (IB English)	n.v.t.	n.v.t.		
			Totaal VWO	14
Totaal	12	29	12	53

Het onderzoek had niet tot doel om tot generalisaties te komen of vergelijkingen te trekken tussen scholen. Doel was om een zo divers mogelijk beeld te genereren van het rechtsbewustzijn van leerlingen en de praktijken die zij noemen die duiden op een uitwerking van kinderrechten in de schoolomgeving

Naast de panelgesprekken zijn er informele praatjes aangeknoopt in de wandelgangen, aula, docentenkamer en kantine op de middelbare scholen met leerlingen en personeel. Deze gesprekken duurden maximaal enkele minuten en zijn niet meegenomen als formele interviews, maar dienden om een betere indruk te verkrijgen van de school, de sfeer en om interviews meer in een bredere context te kunnen plaatsen. Dit is een vorm van participerende observatie, met als doel het verkrijgen van inzicht in sociale realiteiten.⁶⁶

7. Besproken kinderrechten

Hieronder volgt een schema met de besproken rechten en onderwerpen. Sommige rechten zijn door leerlingen zelf benoemd en vervolgens is gevraagd wat hun betekenis is in de schoolcontext en op welke wijze deze terugkomen in de sociale praktijken van de schoolomgeving. Andere rechten zijn geïntroduceerd door de auteur, tevens met de vraag wat leerlingen denken dat dit betekent in de schoolcontext en wat voorbeelden zijn van uitwerkingen van dit recht op school. Hieronder is steeds aangegeven welke rechten zelf zijn genoemd en welke zijn geïntroduceerd. De laatste categorieën, aangeduid tussen aanhalingstekens zijn rechten die de leerlingen vinden dat zij die hebben, maar die niet als zodanig (zelfstandig) terug te vinden zijn in het IVRK.

Tabel 4. Schematische weergave van de besproken rechten en onderwerpen tijdens de panelgesprekken met leerlingen

Thema	Vindplaats IVRK	Indien besproken, geïntroduceerd door leerlingen?	Indien besproken, geïntroduceerd als onderwerp door auteur?
Non-discriminatie	Artikel 2	Nee, leerlingen hebben hier wel een duidelijke mening over en voorbeelden bij	X Altijd door auteur geïntroduceerd
Belang van het kind	Artikel 3	Nee, leerlingen hebben er geen duidelijk beeld en geen voorbeelden bij	X Altijd door auteur geïntroduceerd
Vrijheid van meningsuiting	Artikel 13	X Soms door henzelf genoemd, duidelijk beeld en voorbeelden bij	X Soms door auteur geïntroduceerd
Participatie	Artikel 12	X Soms genoemd onder vrijheid van meningsuiting maar niet als recht zodanig. Duidelijk beeld en voorbeelden bij.	X Soms door auteur geïntroduceerd
Vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst	Artikel 14	Op de Appelschool hebben leerlingen een duidelijker beeld en voorbeelden dan	X Altijd door auteur geïntroduceerd

		op de Boomschool	
Privacy	Artikel 16	Nee, leerlingen hebben hier wel een duidelijke mening over en voorbeelden bij	X Altijd door auteur geïntroduceerd
Informatie	Artikel 17	Nee, leerlingen hebben ook niet altijd duidelijk beeld. Wel werden enkele voorbeelden genoemd	X Altijd door auteur geïntroduceerd
Rechten van gehandicapte kinderen	Artikel 23	X Op de Boomschool specifiek genoemd vanwege leerling in rolstoel. Verder weinig beeld en voorbeelden bij genoemd	X Soms door auteur geïntroduceerd
Gezondheid en gezondheidszorg	Artikel 24	X Soms. Duidelijk beeld bij en veel voorbeelden	X Altijd door auteur geïntroduceerd
Onderwijs	Artikelen 28 en 29	X Vaak. Duidelijk beeld bij, “logisch”, niet veel uitleg	X Nagenoeg niet door auteur geïntroduceerd
Vrije tijd, ontspanning en culturele activiteiten	Artikel 31	Nee en verbazing	X Altijd door auteur geïntroduceerd
“Veiligheid”	Aanknopingspunten in de artikelen 11, 19, 32, 33, 34, 35 en 36	X Soms. Veel beelden, associaties en voorbeelden bij	X Soms door auteur geïntroduceerd
“Voedsel en water”	Aanknopingspunten in artikel 24 lid 2 sub c	X Altijd. Duidelijk beeld bij, “logisch”, niet veel uitleg	X Nooit, door leerlingen zelf bedacht
“Liefde, verzorging en een goede	Aanknopingspunten in de artikelen 3, 9, 18, 19 en 20	X Altijd. Verschillende beelden, associaties en	X Nooit, door leerlingen zelf bedacht

thuisituatie”		voorbeelden bij	
“Recht op veiligheid van je spullen”	Geen aanknopingspunten	X Op één school genoemd. Duidelijk beeld bij	X Nooit, door leerlingen zelf bedacht

Deze artikelen zien op de bescherming van kinderen tegen vormen van misbruik, verwaarlozing, geweld en verschillende vormen van uitbuiting.

8. Empirisch materiaal over het rechtsbewustzijn van leerlingen ten aanzien van kinderrechten in hun schoolomgeving

Welke kennis, gevoelens, ervaringen en ideeën hebben leerlingen omtrent kinderrechten op school, kortweg: wat is hun rechtsbewustzijn? Zijn zij zich bewust van en welke associaties hebben zij bij dit internationale kader? Welke sociale praktijken beschouwen zij als relevant voor het recht en is het voor leerlingen van belang om in deze termen te spreken?

In het navolgende wordt de vergaarde data omtrent drie thema's besproken, te weten: de associaties bij en kennis van mensen- en kinderrechten (1); de betekenis van kinderrechten op school (2); en het belang van leren over kinderrechten op school (3).

Vervolgens worden drie verschillende soorten 'rechten' toegelicht:

- Eén recht waarvan leerlingen het zelf niet als zodanig identificeerden, maar daar desgevraagd wel invulling aan konden geven en veel over te vertellen hadden (privacy);
- Eén recht dat door leerlingen zelf werd geïdentificeerd, maar wat niet als zodanig zelfstandig terug te vinden is in het IVRK (veiligheid); en
- Eén recht waar leerlingen geen of weinig invulling aan konden geven en wat bij uitstek een 'kinderrecht' is: het recht op vrije tijd, ontspanning en culturele activiteiten (artikel 31 IVRK).

8.1 Het rechtsbewustzijn van leerlingen: associaties bij en kennis van mensen- en kinderrechten

Bij de vraag waar leerlingen aan denken bij de term mensenrechten of kinderrechten, blijven zij vaak in eerste instantie stil, om vervolgens aan te geven dat het “nogal logisch is” en dat het gaat om de rechten van mensen of de rechten van kinderen. Leerlingen vinden het soms moeilijk om uit te leggen wat voor rechten dit zijn. Op de Boomschool bleef het stil, leerlingen gaven aan dat ze niet wisten wat mensenrechten zijn. Leerlingen associëren mensenrechten met organisaties als Amnesty International en UNICEF en geven aan dat het “basisrechten” zijn die voor iedereen gelden, en dat het gaat over “wat wel en niet mag”. Leerlingen associëren mensenrechten en kinderrechten met het verbod op kinderarbeid en mishandeling, pesten en discriminatie en op de Appelschool associeerden vrijwel alle leerlingen kinderrechten ook heel specifiek met respect. Ook *fair trade* chocolade, voedsel en water, vandalisme en het recht op een advocaat worden genoemd.

Over het algemeen weten leerlingen dat zij als kinderen allerlei rechten hebben. Dat vinden zij ook logisch.⁶⁷ Het IVRK als zodanig kennen zij niet en zij weten ook niet waar bepaalde normen vandaan komen.

Bij de vraag welke kinderrechten zij kunnen bedenken, noemen leerlingen veelal (niet) pesten, (het verbod op, toevoeging auteur) kinderarbeid, kindermishandeling en discriminatie; ook construeren zij rechten op veiligheid; onderwijs; gezondheidszorg; huisvesting/ onderdak; hygiëne; respect; en verzorging.

Zaken die leerlingen als kinderrechten identificeren en minder noemen, zijn de vrijheid van meningsuiting; de vrijheid van godsdienst; het recht op water en voedsel en de rechten van minderjarigen die met strafrecht in aanraking komen. Slechts één leerlinge noemde de laatste categorie en verwoordde dit door te zeggen “dat kinderen niet verantwoordelijk zijn voor bepaalde dingen, maar dat ouders dat zijn”, en “dat je recht hebt op een advocaat” en “om als kind behandeld te worden”. Sommige leerlingen vinden dat je een recht op hygiëne hebt en op liefde. Het valt hierbij op dat dit een lijstje aan kinderrechten oplevert dat niet geheel conform het IVRK is.

Rechten die kinderen over het algemeen niet uit zichzelf noemen, zijn: het recht op privacy; recht op vrije tijd en spelen; het recht op informatie; de rechten van gehandicapte kinderen; het belang van het kind; de rechten van kinderen in conflictgebieden; de rechten van minderjarige vluchtelingen; en de rechten van minderheden. Dit zijn rechten die wellicht verder van hun leefwereld af staan en waar zij niet direct mee te maken hebben of problemen mee hebben (gehandicapte kinderen, kinderen in conflictgebieden en kinderen die in aanraking komen met jeugdstrafrecht). Zij vinden het dan ook moeilijk om zich te verplaatsen in de situatie dat dit anders zou zijn en zien het makkelijker als zoiets normaal dat die rechten er zijn, dat ze er niet over nadenken. Maar deels gaat het hier ook om rechten die in principe niet ver van hun leefwereld af staan, zoals het belang van het kind (een voor hen abstracte notie); het recht op vrije tijd en spelen; en het recht op privacy en informatie, maar ook bijvoorbeeld het recht op sociale voorzieningen en een adequate levensstandaard. Rectoren geven aan dat kinderen en hun ouders goed weten wat hun rechten zijn – en dat deze ook regelmatig geclaimd worden.

8.2 Het rechtsbewustzijn van leerlingen t.a.v. kinderrechten op school

Wanneer leerlingen eenmaal op gang kwamen met waar zij aan dachten bij kinderrechten, konden zij de link met de schoolomgeving desgevraagd maken en velerlei voorbeelden bedenken van de relevantie van kinderrechten op school. Kinderrechten op school hebben volgens de leerlingen te maken met het feit dat er regels zijn op school, dat je niet te lang op school mag zitten, dat je niet te veel huiswerk mag hebben, dat je niet mishandeld mag worden en dat het eten goed moet zijn en dat de school je helpt met het onthouden van je medicijnen of je een aspirine geeft als je niet lekker bent. Het is belangrijk dat je pauzes krijgt en naar de wc mag. Het is ook belangrijk dat je verschillende dingen doet op school: dat je gymnastiek hebt, creatieve dingen doet, zoals tekenen, en niet alleen in de les zit. Je mag ook niet twee repetities op een dag hebben, vinden de leerlingen. Eén leerling noemde het Kinderwetje van Van Houten: “Toen werden de kinderrechten beter op school. Kinderen mochten niet werken voor hun veertiende of vijftiende jaar, vond Van Houten. En daar heeft hij voor gewerkt.”

Leerlingen noemen dat er weleens dingen gebeuren op school die in strijd zijn met kinderrechten: leraren die bijvoorbeeld leerlingen niet goed behandelen, of

dat leerlingen onderling vechten, pesten of discrimineren.⁶⁸ Het is wel belangrijk om het daar over te hebben, want “Als je op school zit en er gaat iets fout, dan moet je weten wie er fout zit en hoe je het op kunt lossen”.

8.3 De betekenis van kinderrechten op school

Hierna volgt een inblikje in de beleavingswereld van de leerlingen ten aanzien van drie specifieke, al dan niet bestaande kinderrechten.

8.3.1 Recht op privacy (artikel 16)

Hoewel leerlingen dit niet zelf noemden als kinderrecht op school, kunnen zij daar desgevraagd wel veel ideeën en voorbeelden bij bedenken. Zo associëren zij het recht op privacy met de aanwezigheid van camera's op school, de afwezigheid daarvan in de toiletten en kleedkamers, maar ook met het doorvertellen van verhalen door leraren. Zij denken dan aan verhalen over de relaties van leerlingen onderling, maar ook andere verhalen die gaan over hun kwetsbaarheid: “Ik werd een keer uitgelachen en ik werd boos en verdrietig en toen later wist een andere lerares het ook want ze kwam naar me toe om te zeggen dat ze het wist en toen dacht ik: waarom heeft ze dat verteld?! Ik wou het zelf wel gaan vertellen, maar opeens weet ze dat dan.” De leerling voelde dat dit niet strookte met zijn/haar recht op privacy.

Wat ook heeft te maken met privacy op school, vinden leerlingen, is dat bij gymles in de kleedkamer geen juf bij de jongens mag komen of een meester bij de meisjes. Ook vinden zij bij dit recht horen dat je niet verplicht bent om te douchen na de gymles.

Leerlingen koppelen het recht op privacy ook sterk aan het feit dat er op school een vertrouwenspersoon is. Of dit werkt en of hij of zij voor hun gevoel te vertrouwen is, is een tweede, maar het is in ieder geval een duidelijke uitwerking van het recht op privacy op school, volgens leerlingen.

Het afpakken van mobiele telefoons en dat berichtjes niet mogen worden voorgelezen of dat een docent überhaupt niet in je telefoon mag kijken als die afgepakt is, vinden leerlingen ook relevant in het kader van het recht op privacy op school. Leerlingen moeten ook elkaars privacy respecteren en mogen ook geen filmpjes maken in de klas bijvoorbeeld. Ook vinden zij dat je niet iemands telefoonnummer op het internet mag zetten en je mag elkaar niet *stalken*.

Daarnaast betekent het recht op privacy dat docenten niet zomaar mogen kijken in de dossiers of geschiedenis van leerlingen of in de kluisjes, agenda's of tassen, vinden zij. Sommige leerlingen op de Citroenschool associëren privacy en school met naaktfoto's die over de *social media* door de hele school gaan – en daarbuiten. De school weet daar niks van en doet er dus ook niets aan, volgens de leerlingen. De school e-mailadressen worden daar niet voor gebruikt.

Auteur introduceerde in de panels de vraag hoe cijfers worden gepubliceerd en of dit iets te maken heeft met privacy op school. Soms hangen cijferlijsten op de gang en over het algemeen worden ze voorgelezen in de klas. Ook staan ze online in je dossier, maar daar kun je alleen met een wachtwoord bij.

Leerlingen maken zich hier niet zo druk om en geven aan dat ze het geen probleem vinden als cijfers worden voorgelezen, dat het hen ook niet interesseert wanneer de rest van de klas hoort dat je een onvoldoende hebt en dat je het kunt aangeven als je niet wilt dat je cijfer hardop voorgelezen wordt in de klas.

Als laatste heeft privacy op school volgens leerlingen te maken met de

computers op school en e-mailadressen, die worden uitgelezen door het systeembeheer; zij kunnen zien wat je doet en kunnen sites blokkeren of uitschakelen als je een spelletje speelt. Daar is geen privacy, volgens de leerlingen.

8.3.2 “Recht op veiligheid”

Soms identificeren leerlingen zelf een “recht op veiligheid”, andere keren werd veiligheid als onderwerp geïntroduceerd door de auteur, waarbij voornamelijk bescherming tegen misbruik en verwaarlozing (artikel 19 IVRK); bescherming tegen drugs (artikel 33); bescherming tegen seksuele exploitatie (artikel 34); en bescherming tegen (andere vormen van) exploitatie (artikelen 35 en 36) zijn besproken binnen dit thema.

Leerlingen associëren veiligheid met pesten, ruzies en discriminaties. Daardoor kun je je onveilig voelen en de scholen treden daarbij op. Leerlingen geven aan dat ze zich veilig voelen en dat hun school veilig is. Dit komt volgens leerlingen doordat er strenge regels zijn, er wordt opgelet en doordat er sociale controle is. “Dingen met loverboys gebeuren gewoon niet”.

Daarnaast betekent dit ‘recht’ volgens leerlingen ook dat er veiligheidseisen binnen de school zijn: zo moet je een bril dragen in de klas bij Natuur- en Scheikunde en zijn er noodknoppen. Wat ook met veiligheid te maken heeft, is dat er niet gerookt mag worden in of bij de school (voor je eigen gezondheid) en er is uitleg over drugs. Of, zoals op de Boomschool het geval is, is er toezicht van docenten tijdens de pauzes, en de regel dat je in de aula bent, of buiten (maar niet rondhangt in de gangen en lokalen). Een ander voorbeeld waarmee de school de veiligheid probeert te waarborgen, is dat meisjes hun telefoon niet in hun BH mogen stoppen, want anders “zeggen leerlingen dat je naar hun borsten kijkt”.

Veiligheid wordt ook gerelateerd aan mishandeling; dat mag niet gebeuren op school, volgens de leerlingen. De school moet je ook bijvoorbeeld bescherming geven als je wordt opgewacht op de parkeerplaats. Een meisje vat dit samen door te zeggen “dat de school gewoon goed zijn ogen en oren open moet houden”. Leerlingen vinden dus wel degelijk dat de school een zorgplicht heeft naar de leerlingen toe om hen te beschermen en hun veiligheid te waarborgen. Van die rol zijn zij zich zeer bewust.

Dat geldt ook voor alcohol, drugs en loverboys, waarvan de leerlingen allemaal zeggen dat het op hun school in ieder geval geen probleem is. Als je het echt wilt opzoeken, dan kun je het vinden, maar zolang je je er van afzijdig houdt, kom je het niet tegen, en dingen met loverboys gebeuren in ieder geval niet. Dat gebeurt vooral op andere scholen, geven zij aan. Op hun eigen scholen gebeurt gewoon niets. Leerlingen hebben niet altijd een beeld van wat de school precies doet om dit alles tegen te gaan en hoe de school de veiligheid van leerlingen garandeert en bescherming biedt tegen dat soort schadelijke praktijken. Er zijn geen problemen, dus hoeft de school ook niets te doen, is hun mening veelal.

8.3.3 Het recht op vrije tijd, ontspanning en culturele activiteiten (artikel 31)

Geen enkele gesproken leerling identificeerde een recht op vrije tijd, ontspanning en culturele activiteiten, ook niet in andere bewoordingen (zoals spelen). Zij zijn vaak zelfs verbaasd dat dit recht bestaat. Ze moeten lachen en vragen of het echt zo is. Als ze er over nadenken, betekent dit recht volgens hen op school dat je niet te veel huiswerk mag hebben, geen huiswerk moet hebben

in de vakantie en nog tijd moet hebben voor sport bijvoorbeeld. Op één van de scholen is het bijvoorbeeld zo dat er een tachtig minuten-rooster is, waardoor je opdrachten op school maakt en vaak geen huiswerk meer hebt. Dit zien leerlingen als een uitwerking van dit recht. Ook moet de werklast goed verspreid worden over het jaar. Het heeft ook te maken met dat je genoeg pauze hebt, dat de schooltijden niet te lang zijn en dat je weekend en vakantie moet hebben. Leerlingen associëren het recht ook met het inkorten van de zomervakantie. Sommige leerlingen geven aan dat zij eigenlijk wel vinden dat ze recht hebben op vier dagen weekend en dat auteur dat ook vooral moest opschrijven (waar zij overigens ook nadrukkelijk op toezagen). Dit recht gaat voor leerlingen vooral over vrij hebben, en zij vinden het ‘gek’ om het als recht te hebben. Maar, zij vonden dit ook grappig en voordelig. Zij konden nauwelijks of niet voorbeelden bedenken van wat het deel ‘ontspanning’ en ‘culturele activiteiten’ zou moeten inhouden en het maakte kennelijk geen deel uit van wat zij als hun kinderrechten beschouwden. Een enkele keer werd aangegeven dat dit recht ook betekent dat je dingen mag doen op school die je leuk vindt, zoals een sportdag.

8.4 Leerlingen over het belang van kinderrechteneducatie

In eerste instantie weten de leerlingen soms niet zo goed weten wat kinderrechten zijn, maar komen vervolgens op stoom wanneer we het hebben over de schoolcontext, waarbij zij allerlei voorbeelden kunnen geven. De meeste leerlingen geven desalniettemin aan het eind van de interviews aan dat ze het belangrijk vinden dat er aandacht is voor mensen- en kinderrechten op school.⁶⁹ Sommige leerlingen geven echter ook ronduit toe dat ze het niet belangrijk vinden. Zij die het wel belangrijk vinden, geven daarvoor uiteenlopende redenen:

1. “Er zijn bijna alleen maar kinderen op school!”. Dat is een kwestie van logica, vinden de leerlingen. Volgens sommige leerlingen is het ook nodig;
2. Zodat je weet wat je rechten zijn; soms doen leraren of de school iets wat niet mag en dat moet je dan weten. Het is “in ons voordeel”, je weet waarop je aanspraak kunt maken, hoe je je rechten kunt effectueren en wat je moet doen als het mis gaat en dat je weet wanneer je kunt zeggen tegen een leraar: dit gaat te ver;
3. Zodat je waardeert wat je hebt, omdat het goed gaat hier (op school, in Nederland);
4. Zodat je ook weet hoe je moet handelen in bepaalde situaties, dat je weet hoe het werkt als je bijvoorbeeld wordt opgepakt;
5. Omdat je als leerling ook een verantwoordelijkheid hebt: “het is iets waar we met zijn allen aan moeten werken, zodat het overal ter wereld beter wordt”;
6. Zodat je rekening met elkaar en elkaars rechten kunt houden; en
7. Het helpt je veilig en thuis te voelen op school, zodat je niet bang hoeft te zijn en je weet dat je er niet alleen voor staat.

Terwijl sommige leerlingen aandacht voor kinderrechten op school belangrijk vinden en andere leerlingen niet of minder, zijn vrijwel alle leerlingen het wel eens dat *meer* aandacht in ieder geval niet nodig is, omdat het eigenlijk heel goed gaat op school met hun kinderrechten. Dat is opvallend. Op “andere scholen” is het vast meer nodig en vooral in andere landen. Maar “hier gaat het goed.” Sommige leerlingen brengen daar wel tegenin dat het wel goed is om te weten dat het zo goed gaat, dat de school ook best mag laten zien wat er allemaal goed gaat op het gebied van kinderrechten, dat het belangrijk is dat je geïnformeerd wordt daar over.

De meeste leerlingen die eerder het nut of de noodzaak van aandacht voor kinderrechten op school niet in zagen, raakten overtuigd door andere leerlingen. Zij geven vaak aan dat ze kinderrechten zelf natuurlijk wel belangrijk vinden, maar het gewoon niet zo nodig vinden dat kinderrechten ook op school worden behandeld. Ze vinden het overdreven en vinden dat ze eigenlijk wel genoeg weten. Als je de basis kent is het goed, de kleine regels hoeft je echt niet te kennen, vinden zij.

Dat er niet méér aandacht nodig is, en dat “het zo goed is”, komt ook doordat deze leerlingen het goed hebben, vinden ze zelf. “De meeste rechten [worden] toch al voor ons geregeld? Is aandacht dan wel nodig?”. Een andere leerling zegt dat het in ieder geval van belang is om te weten wat er dan voor hen wordt geregeld en dat zij daar ook iets over kunnen zeggen. Dit is anders als het niet goed met je gaat, want dan wil je weten wat je rechten zijn. Maar sommige leerlingen vragen zich wel af: “wat dan? Stel je wordt gepest, dan ga je niet zeggen: “Hee, hou eens op, ik heb recht op een veilige omgeving. Diegene houdt dan niet op, maar gaat juist door.”

Eén leerling was er stellig in dat als school er geen aandacht aan besteedt en het dus niet belangrijk vindt, de leerlingen het ook om die reden niet belangrijk gaan vinden.

Het is opvallend dat in de gesprekken de verschillende argumenten voor en tegen worden genoemd. Echter, in vrijwel alle gesprekken zijn leerlingen het aan het eind er over eens dat het belangrijke materie is, maar allemaal vooral niet “overdreven” moet worden. Zo noemt een leerlinge op de Citroenschool een voorbeeld waarbij een leerling een klacht had ingediend en daarbij “allemaal rechtenboeken” had gebruikt. “Naja, dan zoek je het wel een beetje te ver”. Zij denkt dat de jongen meer kans had gehad als hij gewoon zijn probleem had voorgelegd, in plaats van zich op rechten te beroepen. “Dan had de rector het ook wel begrepen.” Bovendien, geeft een leerling aan: “Ik denk dat ze ons ook niet te slim willen maken, want anders worden we nog brutaler! Dan worden die leraren helemaal gek, als je dan met die termen komt.”

Dat men het niet moet overdrijven blijkt ook uit de volgende twee citaten:

“Ja boeiend, zolang je het goed hebt... ja, je kunt je er wel mee bezig houden ...dan kan ik wel leren over het recht op water, maar ja, ik heb gewoon water uit de kraan. Je denkt er zelf ook als kind niet zo veel over na, zolang het goed gaat en je gewoon water hebt.”

Leerlingen van de Citroenschool die bij Godsdienst mensenrechten hebben behandeld, zeggen: “Het interesseerde me niet zo veel. [...] Ik zit op school en ik heb rechten, maar welke dat zijn, maakt me niks uit.”

Buiten de school is het misschien zelfs nog wel belangrijker om te weten wat je kinderrechten zijn, vinden leerlingen, want “kinderen weten niet zo goed hoe en wat als je wordt opgepakt”. Dan is het nog belangrijker. Daarom vinden zij

het heel goed dat bij maatschappijleer wordt uitgelegd wat je wel en niet moet doen en wel en niet mag.

Een leerling vat het samen als: “Ik denk dat je je daar wel bewust van moet zijn [de kinderrechten en het feit dat anderen het minder hebben, auteur], maar ik denk niet dat je er elke dag weer bij stil moet staan. We weten allemaal dat het heel erg is ergens anders, maar je kan niks doen. Ja, geld geven of zo...giro blablabla! Maar ja, als je problemen thuis hebt of gepest wordt, dan moet je gewoon naar Jeugdzorg of zo, praten, een hulplijn bellen.”

Leerlingen vinden het ook iets wat je meekrijgt in de opvoeding, wat iedereen wel weet en waarbij de school moet ingrijpen als het echt mis gaat.

9. Analyse van het rechtsbewustzijn van leerlingen ten aanzien van kinderrechten in hun schoolomgeving

9.1 Leerlingen over hun rechten

Hoe kunnen wij de uitspraken van de leerlingen over hun ervaren rechten interpreteren? De woorden ‘recht’ of ‘rechten’ hebben voor leerlingen niet altijd een positieve connotatie. Zij zien het recht als iets formeels, strikts, zakelijks, serieus, zwaars, iets dat ver weg is en soms zelfs averechts en escalerend kan werken. Het is een abstracte notie die er officieel moet zijn en iets wat belangrijk is omdat het anders een chaos wordt, waar in de praktijk niet te veel over gepraat hoeft te worden. Rechten zijn in het idee van de leerlingen vooral belangrijk als het echt helemaal niet goed gaat. Als je een probleem hebt, praat je met elkaar. Het recht blijft daar buiten en dat moet ook vooral zo blijven, geven zij aan. Het recht gaat namelijk over regels, over wat wel en niet mag en dat kan streng zijn en het is vooral saai om te leren. Hun beeld van het leren over mensen- en, meer specifiek, kinderrechten is dat je de regels moet kennen en dat vinden zij niet nuttig en niet leuk. Er over praten vinden zij wel leuk, zoals met de auteur, gaven ze aan. Leerlingen vinden het moeilijk om een leuke, interactieve manier van behandelen te bedenken, want mensen- en kinderrechten zijn zo abstract dat het zich niet zo snel leent voor een toneelstuk, denken zij, en ook niet iedereen kan zomaar over dit onderwerp meepraten. Hier ligt een uitdaging voor het onderwijs, vinden leerlingen zelf. Uit het empirisch materiaal blijkt dat leerlingen wel degelijk de inhoud van diverse mensen- en kinderrechten kennen en geïnternaliseerd hebben, iets wat zij “logisch” en “normaal” noemen. De kinderrechten die zij noemen, zien zij als moraal en soms als Nederlands recht. Voor leerlingen zijn de termen recht en wet, kinder- en mensenrechten, normen en waarden schijnbaar inwisselbaar. Bij de termen ‘kinderrechten’ en ‘mensenrechten’ kunnen zij iets bedenken, maar met de terminologie zijn zij vaak niet bekend. Er wordt hier en daar wel aandacht aan besteed in het onderwijs, maar leerlingen zijn daar weinig van onder de indruk en zij leggen niet direct een link tussen de internationale normen en het dagelijks leven. Tijdens de interviews gebeurde het vaak dat de normen ineens voor hen gingen ‘leven’ en dat zij duidelijk aan konden wijzen waar deze normen terug komen in de schoolsituatie. Leerlingen geven ook aan dat er zeker aandacht voor is op school en dat het goed gaat met hun mensen- en kinderrechten, maar dat dit niet als zodanig wordt benoemd. Het is interessant dat leerlingen zelf op het recht op veiligheid komen. Dat komt niet uit het IVRK, maar moeten zij ergens anders aan ontlenen. Er is veel aandacht voor veiligheid op de scholen en in de bredere samenleving en media. Het vormde geen onderdeel van het onderzoek van auteur, maar wellicht kan in die factoren een verklaring worden gevonden.

Het recht op privacy noemen leerlingen niet zelf, maar daar hebben zij wel hele duidelijke beelden bij. Ze weten dat bepaalde dingen wel en niet mogen, maar kunnen desgevraagd niet aangeven waar ze dat vandaan halen. Het 'hoort' en heeft soms te maken met schoolregels. Zij koppelen dit niet aan (internationale) regelgeving of regelgeving specifiek voor kinderen.

Een recht dat bij uitstek is gecreëerd voor kinderen (het recht op spelen), wordt opvallend genoeg niet gekend. In zijn algemeenheid komen leerlingen bij doorvragen en even nadenken bijna altijd op voorbeelden, die overigens zeer uiteenlopend en creatief zijn. Leerlingen noemen zowel positieve als negatieve voorbeelden, en zowel theoretisch (wat zij vinden dat een school aan een bepaald recht moet doen) als praktisch (wat er daadwerkelijk gebeurt op school ten aanzien van een bepaald recht).

9.2 Leerlingen over het belang van leren over kinderrechten op school

Leerlingen zeggen dat ze kinderrechten als onderwerp niet altijd even interessant en belangrijk vinden en zien niet direct in wat het hen oplevert om in termen van het recht te denken en te handelen. Zij vinden dit vaak overdreven en geven aan dat het zelfs averechts kan werken. Dat deze rechten er zijn, vinden leerlingen goed en vanzelfsprekend en zij kunnen zich moeilijk voorstellen dat dit anders zou kunnen zijn. Het is vooral belangrijk voor landen en scholen waar het niet goed gaat, of voor kinderen met problemen, vinden zij. Er heerst bij sommige leerlingen een bepaalde mate van onverschilligheid ten aanzien van het onderwerp kinderrechten. Omdat ze het 'goed hebben', hoeft er niet over gepraat te worden. Zij hoeven niet te weten wat er geregeld is voor hen, zo lang het maar geregeld is, menen zij. Daar staat een andere groep leerlingen tegenover die het belangrijk vindt om te weten wat er voor hen wordt gedaan, dat zij dat moet waarderen en dat leerlingen kennis er van moeten hebben in het geval dat het mis gaat.

Hoewel leerlingen aanvankelijk niet echt enthousiast zijn over het onderwerp, raken ze geïnteresseerder tijdens de gesprekken, blijken ze meer te weten wanneer wordt doorgevraagd en minder onverschillig te zijn naarmate de gesprekken concreter worden of raken aan gebieden waar zij wel degelijk te maken mee hebben. Zij zien ook, geven zij aan, hoe goed het gaat op de school, wat de school allemaal doet en volharden daarom in de mening dat aandacht voor het onderwerp weliswaar belangrijk is, maar dat *meer* aandacht in ieder geval niet nodig is. Zij zien in eerste instantie ook een rol voor de ouders/verzorgers.

Leerlingen willen er niet te veel over leren, maar er moet wel aandacht aan worden besteed.⁷⁰ Eigenlijk vinden ze het maar een saai onderwerp en ze hebben geen zin om regels te leren en denken ook niet dat dit nut heeft, maar dat ze het wel interessant vinden om de gesprekken met auteur te voeren. Duidelijk is geworden dat lessen of hoofdstukken of het expliciet benoemen niet gewaardeerd worden, maar dat kinderrechten iets is wat men vooral moet 'doen'. Dit blijkt zowel uit de meningen van leerlingen als van rectoren en een succesvolle interventie in de schoolomgeving op het gebied van kinder- of mensenrechteneducatie dient dan ook aan te sluiten bij deze gevoelens en gedachten die leven ten aanzien van dit onderwerp, wil het kans van slagen hebben.

Al met al levert het empirische onderzoek een gemengd beeld op; leerlingen hebben een ambivalente houding ten aanzien van dit onderwerp. Leerlingen vinden het thema kinderrechten op zich belangrijk en het moet ook goed geregeld zijn, maar niet zozeer voor hen, op hun school of hier in Nederland.

Meer aandacht daarvoor zou overdreven zijn. Zij zien ook niet direct het nut en de noodzaak in van meer aandacht hiervoor in het onderwijs, omdat in de sociale praktijk al veel gebeurt ten aanzien van kinderrechten en zij weten niet goed wat meer of expliciete aandacht zou veranderen en wat het hen oplevert wanneer gebeurtenissen in termen van kinderrechten worden gevat. Rechten zijn vooral belangrijk als het niet goed gaat, maar leerlingen lijken tegelijkertijd niet te weten wat zij moeten doen als dat het geval is.

10. Discussie

In deze bijdrage is het rechtsbewustzijn van kinderen onderzocht. Bij deze groep is dat nog niet veelvuldig gedaan. Het is duidelijk geworden dat de leerlingen op de drie middelbare scholen ideeën en gevoelens hebben ten aanzien van hun rechten en in de context van de school, maar dat het IVRK geen expliciet onderdeel uit maakt van hun rechtsbewustzijn.⁷¹ Het rechtsbewustzijn van deze kinderen wordt gevormd door hun morele kompas, normen en waarden die men belangrijk vindt op de school en niet door formele, juridische concepten.⁷² Dit verklaart ook dat zij soms zelf rechten formuleren, bij onderwerpen die zij zo belangrijk vinden voor henzelf, dat zij (stellig) menen dat dit een recht van hen is.

Dit onderzoek ging in op de beleving van leerlingen en niet op het concrete gedrag van de leerlingen. We weten niet of en hoe zij hun rechten uitoefenen, al vertelden zij in de panels hier en daar wel iets over welke acties zij ondernamen om op te komen voor hun rechten bij de docenten en de schoolleiding.

Vervolgonderzoek naar hoe kinderen en jongeren hun rechten uitoefenen in de schoolomgeving, zou interessant zijn, evenals de vraag welke actoren en factoren het *rechtshandelen* van kinderen beïnvloedt: wanneer gebruiken zij en komen zij op voor hun rechten en die van anderen? Wat is de relatie tussen het rechtsbewustzijn en het rechtshandelen van kinderen en welke factoren en actoren spelen daarin een rol?⁷³ En daarmee komt men bij de veronderstelde relatie tussen het kennen van rechten en deze ook daadwerkelijk uitoefenen. Het is de vraag of kinderen hun rechten beter respecteren en of zij beter voor hun rechten op kunnen komen indien zij het rechtenjargon kennen. Blijkens de empirische data in deze studie kiezen kinderen namelijk ook bewust om dingen anders en zelf op te lossen, en houden ze het recht en het jargon daar soms liever buiten, omdat dit een negatieve lading heeft en een tegengesteld effect kan hebben. In het idee van de leerlingen krijgen zij hun zin minder wanneer zij formele rechten inroepen en juridische taal gebruiken. Mensen- en kinderrechteneducatie kan dan zelfs een tegengesteld effect bereiken, indien daar geen rekening mee wordt gehouden.

Daarmee hebben de uitkomsten van dit onderzoek ook praktische betekenis voor het te verbeteren mensenrechtenonderwijs op scholen. Men kan zich afvragen of het een probleem is als leerlingen het IVRK niet kunnen benoemen of de rechten daarin. Is het belangrijk dat zij in termen van het recht spreken en welk doel wordt daar precies mee bereikt? Indien dat het probleem is en het doel is dat leerlingen de terminologie moeten kennen, dan vormt een gastles of hoofdstuk bij maatschappijleer waarbij deze theoretische concepten geleerd worden, een oplossing. Echter, zoals hierboven genoemd kan men er niet zonder meer van uit gaan dat het vergroten van de kennis direct leidt tot ander (en het gewenste) gedrag. Het is daarom de vraag welk doel precies wordt bereikt indien er explicieter in termen van het recht wordt gesproken op scholen.

Ten tweede, het feit dat veel leerlingen het nut van kinderrechteneducatie niet

in zien en zich afvragen wat het hen oplevert als zij leren over hun rechten, geeft aan dat mensenrechteneducatie duidelijk dient te zijn over het nut en de noodzaak, waar het voor hen speelt en wat zij daarmee kunnen – aansluitend bij de kennis die al (latent) aanwezig is en datgene wat zij ‘normaal’ vinden. Dit sluit ook aan bij wat zij leuk en interessant vinden. Leerlingen willen niet leren over ‘regels’, maar zij willen wel praten over zaken die hen aan gaan en waarbij de koppeling makkelijk naar het internationaalrechtelijke kader gemaakt kan worden. Daarbij dient duidelijk gemaakt te worden dat het niet alleen gaat om ‘probleemkinderen’ en ‘Afrika’, maar ook juist om hen en hier in Nederland, op hun school en bij hen thuis. In plaats van over ‘rechten’ en ‘verdragen’ te praten, kan men beter spreken over actualiteiten en situaties, die eventueel in deze terminologie gevangen kunnen worden en waar het kinderrechtenskader iets aan toe te voegen heeft.

Kinderrechten dienen, in Liebel’s woorden, gecontextualiseerd te worden, willen zij betekenis krijgen voor kinderen.⁷⁴ De rechtssociologie heeft duidelijk gemaakt dat het recht vooral effectief is als het aansluit bij de normen die al bestaan in het veld.⁷⁵ Voor een succesvolle versterking en naleving van kinderrechten in de praktijk (een uiteindelijk doel van mensen- en kinderrechteneducatie) dient daarom bij dat rechtsbewustzijn (kennis, gevoelens en ideeën) te worden aangesloten. Dit vergt wel van docenten en onderwijspersoneel dat zij het kader goed tussen de oren hebben en het strategisch inzetten wanneer het moment zich daarvoor leent.

Hoewel dit vanuit het academisch veld bekend is, is het een andere benadering dan die tot nog toe is gevolgd in de praktijk, waarbij volwassenen bepalen en toetsen wat kinderen zouden moeten weten. We hebben namelijk gezien dat uit de strikte kennistests en uit het materiaal van volwassenen, Nederlandse kinderen er ‘slecht’ uit komen, terwijl het empirisch materiaal uit dit onderzoek iets anders en een meer genuanceerd beeld laat zien.

Het VN-kinderrechtencomité lijkt zich hier van bewust te zijn wanneer het zegt dat mensenrechteneducatie een levenslang leerproces is, startend bij de reflectie op mensenrechtennormen in het dagelijks leven en bij de ervaringen van kinderen.⁷⁶ Het opnemen van mensen- en kinderrechten in het onderwijs is daarom een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde. Mensen- en kinderrechten dienen terug te komen in alle aspecten van kinderlevens en ook in andere settingen, buiten de school om. Zij dienen gereflecteerd te worden in de bredere gemeenschap.⁷⁷ Daarbij mogen wij de beleving en meningen van kinderen niet uit het oog verliezen: kinderrechten moeten wij vooral met zijn allen ‘doen’.

Literatuurlijst

Blaak, Bruning, Eijgenraam e.a. (red.) 2012

M. Blaak, M. Bruning, M. Eijgenraam, M. Kaandorp & S. Meuwese, (red.), *Handboek Internationaal Jeugdrecht: een toelichting voor rechtspraak en jeugdbeleid op het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind en andere internationale regelgeving over de rechtspositie van minderjarigen*, Leiden: Defence for Children 2012, 1096 p.

College voor de Rechten van de Mens 2015

College voor de Rechten van de Mens, *Mensenrechten altijd en overal. Advies Mensenrechten op school*, Utrecht: College voor de Rechten van de Mens 2015, 27 p.

College voor de Rechten van de Mens 2014

College voor de Rechten van de Mens, *Rapportage Mensenrechten in Nederland 2013*, Utrecht: College voor de Rechten van de Mens 2014, 204 p.

College voor de Rechten van de Mens 2013

College voor de Rechten van de Mens, *Onderzoek mensenrechten*, Amsterdam: College voor de Rechten van de Mens 2013, 6 p.

Desmet & Corradi 2015

E. Desmet & G. Corradi, 'Op het snijpunt van kinderrechten en rechtspluralisme: een onderzoeksagenda', *TJK* 2015, p. 265-276.

Detrick 1992

S. Detrick, *The United Nations Convention on the Rights of the Child, A Guide to the "Travaux Préparatoires"*, Nijmegen: Martinus Nijhoff Publishers 1992, 712 p.

DeWalt & DeWalt 2011

L. DeWalt, & B. DeWalt, *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*, Maryland: AltaMira Press 2011, 285 p.

European Commission 2009

European Commission, *The Rights of the Child, Analytical Report*, Hongarije: The Gallup Organisation 2009, 76 p.

Ewick & Silbey 1998

P. Ewick, & S. Silbey, *The Common Place of Law: Stories from Everyday Life*, Chicago: University of Chicago Press 1998, 336 p.

Inspectie van het Onderwijs 2015

Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2015, 240 p.

Inspectie van het Onderwijs 2010

Inspectie van het Onderwijs, *Toezicht op burgerschap en integratie*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2010, 17 p.

Kinderombudsman 2015

Kinderombudsman, *Kinderrechtenmonitor 2015*, Den Haag: Kinderombudsman 2015, 220 p.

Kinderrechtencollectief 2015

Kinderrechtencollectief, *Kinderrechten in Nederland. Update van de vierde NGO-rapportage*, Leiden: Defence for Children 2015, 7 p.

Kinderrechtencollectief 2014

Kinderrechtencollectief, *Kinderrechten in Nederland 2008-2012, de vierde NGO-rapportage van het Kinderrechtencollectief aan het VN-Kinderrechten comité*, Leiden: Defence for Children 2014, 114p.

Liebel 2012

M. Liebel, *Children's Rights from Below, Cross-Cultural Perspectives*. UK: Palgrave Macmillan 2012, 272 p.

Maslovski, Naayer, Isac, Oonk & Van der Werf 2010

R. Maslovski, H. Naayer, M. Isac, G. Oonk & M. van der Werf, *Eerste bevindingen International Civics and Citizenship Education Study. Rapportage voor Nederland*, Groningen: GION 2010, 49 p.

Malinowski 1967

B. Malinowski, *A diary in the strict sense of the term*, New York: Harcourt, Brace and World 1967, 315 p.

Merry 2006

S. Merry, *Human Rights & Gender Violence, Translating International Law into Local Justice*, Chicago: The University of Chicago Press 2006, 264 p.

Mijnarends 2000

I. Mijnarends, 'De betekenis van het Internationale Kinderrechtenverdrag voor Nederland', *AA* 2000, p. 82-91.

Moore 1972

S. Moore, 'Law and social change: the semi-autonomous social field as an appropriate subject of study', *LSR* 1972, p. 719-746.

NCDO 2014

NCDO, *Kinderen over kinderrechten, Onderzoeksreeks 24*, Amsterdam: NCDO 2014, 24 p.

NJR 2012

NJR, *Youth Report on the rights of the child in the Netherlands 2012*, Utrecht: NJR 2012.

NOS Jeugdjournaal 2015

NOS Jeugdjournaal, uitzending van 23 juni 2015. Item over mensen- en kinderrechteneducatie met Sabine de Jong, UNICEF Nederland. Zie http://www.npo.nl/nos-jeugdjournaal/23-06-2015/POW_00943788 (vanaf 5:15 minuten).

Oomen & Vrolijk 2010

B. Oomen & M. Vrolijk, *Inspiratie voor mensenrechteneducatie. Democratisch burgerschap en mensenrechten in het (burgerschaps)onderwijs*, Leiden: NJCM-Boekerij 2010, 141 p.

Onderwijsraad 2012

Onderwijsraad, *Verder met burgerschap in het onderwijs*, Den Haag: Onderwijsraad 2012, 56 p.

Platform Mensenrechteneducatie

Platform Mensenrechteneducatie, *Zes vragen over mensen- en kinderrechteneducatie in Nederland*, te raadplegen via <http://www.mensenrechteneducatie.nl/BASISVISIE%20PMRE.pdf> (laatst geraadpleegd op 28 maart 2016).

Platform Mensenrechteneducatie 2015

Platform mensenrechteneducatie (9 november 2015): *Schriftelijke feedback op Hoofdlijn advies: een voorstel (d.d. 1-10-2015)*

Platform Onderwijs2032 2016

Platform Onderwijs, *Ons onderwijs, eindadvies*, Den Haag: Platform Onderwijs2032 2016, 65 p.

Pulles 2011

G.J. Pulles, 'Onduidelijkheid over de rechtstreekse werking van kernbepalingen van het VN-Kinderrechtenverdrag', *NJB* 2011, p. 231-234.

Pulles & Wöorst 2012

G.J. Pulles & L.C. Wöorst, 'Doorwerking van het IVRK: de wetgever geeft het voorbeeld', *FJR* 2012, p. 184-189.

Redactie van Dagblad Trouw 2012

Redactie van Dagblad Trouw, 'Scholieren scoren slecht op burgerschap', in: *Trouw* 21 juni 2012, te raadplegen via <http://www.trouw.nl/tr/nl/4556/Onderwijs/article/detail/3274439/2012/06/21/Scholieren-scoren-slecht-op-burgerschap.dhtml>.

Redactie van Dagblad Trouw 2012

Redactie van Dagblad Trouw, 'Scholier zakt voor burgerschap', in: *Trouw* 21 juni 2012, te raadplegen via <http://www.trouw.nl/tr/nl/4556/Onderwijs/article/detail/3274671/2012/06/21/Scholier-zakt-voor-burgerschap.dhtml>.

Schwitters 2008

R.J.S. Schwitters, 'De sociale werking van het recht', in: R.J.S. Schwitters, *Recht en samenleving in verandering, Inleiding in de rechtssociologie*, Deventer: Kluwer 2008, p. 77-104.

Snodgrass Godoy 1999

A. Snodgrass Godoy, "Our Right is the Right to be killed." Making Rights Real on the Streets of Guatemala City', *Childhood* 1999, p. 423-442.

Thijs & De Ridder 2012

A. Thijs & H. de Ridder, *burgerschaps- en mensenrechteneducatie, leermiddelenanalyse mensenrechten*, Enschede: SLO 2012.

UN, UNESCO & OHCHR 2006

UN, UNESCO & OHCHR, *Plan of Action: World Programme on Human Rights Education*, New York & Geneva 2006, 55 p.

UNICEF & Queen's University Belfast 2015

UNICEF & Queen's University Belfast, *Teaching and Learning about child rights: A study of implementation in 26 countries*, Geneva: UNICEF 2015 87 p.

Van Daalen 2015

E. Van Daalen, 'Kinderrechten als levende rechten: tussen beleving en wetgeving in Indonesië en Bolivia', *TJK* 2015, p. 234-246.

Van der Kroon 2015a

C. van der Kroon, "I write with the right." The legal consciousness of Panamanian Ngäbe children migrating to Costa Rica for the coffee harvest and the vernacularization of the UN CRC, Oisterwijk: Wolf Legal Publishers 2015,

214 p.

Van der Kroon 2015b

C. van der Kroon, "Costa Rica is preti". Het rechtsbewustzijn van inheemse, Panamese Ngäbe kinderen die (tijdelijk) migreren naar Costa Ricaanse koffieplantages, *TJK* 2015, p.216-233.

Van der Kroon 2012

C. van der Kroon, Kinderrechten moet je "doen"! *De aanwezigheid en versterking van kinderrechten in het semiautonome sociale veld van Nederlandse middelbare scholen*, Universiteit Utrecht (niet gepubliceerd) 2012.

Wade 1994

R. Wade, 'Conceptual Change in Elementary Social Studies: A Case Study of Fourth Graders Understanding of Human Rights', *TRSE* 1994, p. 74-95.

Regelgeving

- *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (2010)
- *Concluding Observations on the fourth periodic report of the Netherlands* (2015)
- *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*
- *Declaration on human rights education and training* (2012)
- *General Comment No. 14* (2013)
- *General Comment No. 1, Article 29 (1): The aims of education* (2001)
- *General Comment No. 13* (1999)
- *Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind*
- *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*
- *Kamerstukken II 1992/93, 22 855 (R1451), nr. 3*
- *Wet Actief Burgerschap en Sociale Integratie*

Noten

1 NJR 2012, p. 8. Zie ook European Commission 2009, p. 5 en p. 8; NCDO 2014 p. 10-11 en p. 21; Maslowski, Naayer, Isac, Oonk & Van der Werf 2010, p. 46-47.

2 NJR 2012, p. 48. Voor deze studie hebben 746 jongeren een enquête ingevuld en 71 jongeren zijn geïnterviewd.

3 Platform Mensenrechteneducatie, p. 4.

4 Om die reden is het Platform Mensenrechteneducatie opgericht, zie: www.mensenrechteneducatie.nl.

5 Oomen & Vrolijk 2010; Thijs & De Ridder 2010. Soms komen mensenrechten in het kader van het verplichte onderwerp burgerschap aan de orde (ingevolge de Wet actief burgerschap en sociale integratie 2005, Stb. 2005, nr. 678). Burgerschap en mensenrechteneducatie is echter niet hetzelfde, geeft het College voor de Rechten van de Mens aan in College voor de Rechten van de Mens 2015, p. 10.

6 NJR 2012, p. 8 en p. 9.

7 NJR 2012, p. 20. In 2007 was 30% bekend met kinderrechten. In 2002 was dit nog 62%.

8 European Commission 2009, p. 8. Zie ook NJR 2012, p. 8.

9 “Kinderen moeten zich meer bewust zijn van kinder- en mensenrechten”, vindt de kinderombudsman. Zie Kinderombudsman 2015, p. 139.

10 College voor de Rechten van de Mens 2015, p. 3.

11 Ibid.

12 Kinderrechtencollectief 2015, p. 5.

13 Onder ‘kinderen’ verstaat men over het algemeen personen tot achttien jaar (zie ook verderop); de term jongeren wordt in de bestudeerde bronnen en internationaal gebruikt voor verschillende groepen en kan gelden tot en met 25, 30, of zelfs 35 of 40 jaar.

14 UNICEF & Queen’s University Belfast 2015, p. 12-13.

15 NJR 2012, p. 48.

16 Van der Kroon 2012. Dit onderzoek maakte deel uit van de master Legal Research aan de Universiteit Utrecht. Dank gaat uit naar dr. mr. Wibo van Rossum voor de begeleiding bij dit onderzoek en bij het schrijven van dit artikel.

17 Volgens Liebel kunnen kinderen een grote rol spelen in de ontwikkeling, formulering en implementatie van hun rechten. Zie Liebel 2012, p. 4, p. 14, p. 120, p. 128 e.v. Zie ook Van der Kroon’s case study van inheemse, migrerende kinderen in Van der Kroon 2015a. Kinderen blijken naast het formuleren van hun rechten ook in staat te zijn om deze te claimen; zie Liebel 2012, p. 27, p. 69, p. 86 en p. 136; A. Snodgrass Godoy 1999, p. 423-442; Van Daalen 2015, p. 234-246.

18 Zie Schwitters 2008, p. 77-104.

19 Zie Van der Kroon 2015a, p. 4-5.

20 Zie artikel 1 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK).

21 Mijnarends 2000, p. 82-91 en p. 88-89.

22 Blaak, Bruning, Eijgenraam e.a. (red.) 2012, p. 32-33.

23 Artikel 12 IVRK is hierbij het centrale artikel. Zie ook Detrick 1992, p. 28.

24 Detrick 1992, p. 28.

25 Blaak, Bruning, Eijgenraam e.a. (red.) 2012, p. 33.

26 Blaak, Bruning, Eijgenraam e.a. (red.) 2012, p. 36.

27 Kamerstukken II 1992/93, 22 855 (R1451), nr. 3.

28 Pulles & Wörst 2012, p. 184, p. 187 en p. 188.

29 Pulles & Wörst 2012, p. 185.

30 Pulles 2011, p. 231.

31 Pulles & Wörst 2012, p. 188.

32 De term ‘mensenrechten’ komt ook aan bod waar het gaat over kinderrechteneducatie als onderdeel van mensenrechten- en burgerschapseducatie, maar is minder vaak genoemd in de gesprekken met leerlingen.

33 Ewick & Silbey 1998.

34 Wade 1994, p. 74-95.

35 Liebel 2012, p. 126.

36 Merry 2006, p. 1.

37 College voor de Rechten van de Mens 2013, zie ook een nieuwsbericht op de website van het College voor de Rechten van de Mens van 10 december 2013, te raadplegen via <https://www.mensenrechten.nl/berichten/mensenrechten-kunnen-nog-niet-met-pensioen-bijna-3-op-de-10-mensen-kennen-geen-enkel> (Laatst geraadpleegd op 3 januari 2017).

38 Ibid.

39 Idem, p. 2.

40 Het verschil tussen professionals en kinderen bleek groot te zijn in een studie van auteur onder inheemse, migrerende kinderen in Centraal-Amerika, zie Van der Kroon 2015a, p. 147 en Van der Kroon 2015b 2015, p. 216-233 en p. 227.

41 Van der Kroon 2015a, p. 153.

42 Dit beargumenteerde ik ook eerder in Van der Kroon 2015a en Van der Kroon 2015b, p. 231-232.

43 *General Comment No. 1, Article 29 (1): The aims of education (2001)*, par. 23.

44 *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*.

45 *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*. Daarnaast heeft de VN een verklaring afgegeven over mensenrechteneducatie en –training (2011) en een wereldactieprogramma mensenrechteneducatie opgericht. Op Europees niveau was er het Handvest over Educatie voor Democratisch Burgerschap en Mensenrechteneducatie van de Raad van Europa (2010). Zie *Declaration on human rights education and training, Plan of Action: World Programme on Human Rights Education* en *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*.

46 Idem, paragraaf 15. Sterker nog, de schoolomgeving moet een sfeer van vrede, tolerantie, gelijkheid en begrip tussen alle religieuze en etnische groepen ademen. Een school waar pesten of ander (gewelddadig of) exclusief gedrag plaatsvindt, is niet een plaats die voldoet aan de vereisten van artikel 29 lid 1, aldus het *General Comment No. 1, article 29 (1): The aims of education (2001)*, par. 19.

47 Inspectie van het Onderwijs 2010, p. 12 en p. 14, kerndoel 47.

48 Staatsblad 2005, nr. 678.

49 Inspectie van het Onderwijs 2015, p. 24 en p. 66.

50 Onderwijsraad 2012, p. 23.

51 College voor de Rechten van de Mens 2014, p. 14 en p. 182-183; Kinderrechtencollectief 2014, p. 19; Platform Onderwijs 2032 2016.

52 Zie ook Platform Mensenrechteneducatie 2015, p. 8, p. 22, p. 28 en p. 34-36.

53 *Concluding Observations on the fourth periodic report of the Netherlands*, par. 20-21.

54 Kinderrechtencollectief 2014, p. 19; Kinderrechtencollectief 2015, p. 5; Kinderombudsman 2015, p. 139.

55 Kamerbrief met beleidsreactie op het advies van het Platform Onderwijs 2032, 23 januari 2016, p. 4.

56 Omdat dit onderzoek ziet op de bredere schoolomgeving en niet wat er in het curriculum wordt onderwezen aan kinder- en mensenrechten, beschouw ik

deze data als ook in 2016 relevant. Er is ook nog altijd geen curriculum of verplichting voor scholen om kinderrechten- en mensenrechteneducatie te verzorgen.

57 Echter, alle scholen bevinden zich in de provincie Noord-Holland.

58 Dit is op één school niet gebeurd, om redenen van tijd.

59 Elke school heeft de data als een *case study* verkregen. De rectoren heb ik aangemoedigd de data te delen met de leerlingen.

60 De namen van de scholen zijn gefingeerd. Geïnterviewden blijven anoniem.

61 Bij het interviewen van minderjarigen spelen uiteraard ethische aspecten. Bij elk interview is uitleg gegeven wat het interview inhield en waarvoor het doelde. Leerlingen gaven meerdere malen aan dat ze het makkelijk vonden om met auteur te praten omdat ze haar op een leerling vonden lijken.

62 Waarbij het grootste panel acht leerlingen betrof.

63 Eén gesprek duurde een uur, waarbij het ‘formele’ interview zo’n half uur duurde en waarbij een half uur informeel is doorgesproken, waarbij de relevante onderwerpen wel nog aan bod kwamen.

64 Dit sloot aan bij de wensen van de scholen. Ook was het logistiek en om redenen van tijd niet mogelijk om eerst langs te gaan bij de scholen en leerlingen te werven.

65 Hierbij is gebruik gemaakt van de inzichten van DeWalt & DeWalt 2011, p. 138-139.

66 Zie voor een uitgebreide beschrijving DeWalt & DeWalt, p. 2 en de grondlegger van de theorie over etnografisch veldwerk: Malinowski 1967.

67 Vergelijk dit ook met de jongerenrapportage van NJR uit 2012 (p. 8): 92% vond dat kinderen en jongeren rechten hebben (vooral 14-plussers vinden dat). 4% vindt dat kinderen geen rechten hebben en 4% heeft geen mening.

68 Deze uitingen van leerlingen lijken er op te wijzen dat zij zich bewust zijn van de mogelijkheid dat kinderen ook elkaars rechten kunnen schenden (en daarmee dat kinderrechten een horizontale werking hebben).

69 Dit zou op het eerste gezicht geïnterpreteerd kunnen worden als een sociaal wenselijk antwoord. Echter, de statements er na duiden op eigen denkbeelden. De leerlingen geven uiteenlopende redenen, uit zichzelf, ter motivatie.

70 Dit komt overeen met de resultaten uit de enquête van NJR 2012 (p. 9): bijna de helft (47%) wil niet leren over kinderrechten, 30% wil wel geïnformeerd worden (vooral leerlingen boven de 14 jaar oud) en een kwart (23%) weet het niet.

71 Dit gold ook voor de kinderen die auteur interviewde in Centraal-Amerika, zie Van der Kroon 2015a.

72 Daarnaast zijn er aanwijzingen in dit onderzoek dat de schoolregels en de schoolcultuur invloed hebben op het rechtsbewustzijn van de leerlingen en dat de handhaving op school ook direct hun gedrag zou kunnen sturen. De schoolcultuur bestaat uit wat gezamenlijk als ‘normaal’ wordt beschouwd, maar bevat ook normen en waarden die men belangrijk vindt en uit regels die leerlingen onderling bepalen en handhaven. Echter, hier is niet uitgebreid aandacht aan besteed en dit zou verder onderzocht kunnen worden.

73 Deze onderzoeksvragen passen ook in de recente oproep van Corradi en Desmet om meer etnografisch onderzoek naar de beleving van kinderen van hun rechten. Zie Desmet & Corradi 2015, p. 265-276 en p. 274. Dit levert niet alleen inzichten op over kinderen en jongeren, maar ook voor rechtssociologische concepten en mensenrechten in het algemeen, stellen zij.

74 Liebel 2012, p. 2.

75 Zie Moore 1972, p. 719-746.

76 *General Comment No. 1, Article 29 (1): The aims of education (2001)*, par. 15. Sterker nog, de schoolomgeving moet een sfeer van vrede, tolerantie, gelijkheid en begrip tussen alle religieuze en etnische groepen en een school waar pesten of ander (gewelddadig of) exclusief gedrag plaatsvindt, is niet een plaats die voldoet aan de vereisten van artikel 29 lid 1, aldus par. 19.

77 Ibid.