

DE EFFECTIVITEIT VAN THUISONDERWIJS: EEN OVERZICHT VAN ONDERZOEKSRESULTATEN

door H. Blok

[Dit artikel is verschenen in het Nederlands Tijdschrift
voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2002, jaargang 14, nr. 4, p. 151-163.]

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	1
Inleiding	1
Methode	2
Resultaten.....	3
Conclusies	6
Literatuur	8
Over de auteur	9
Tabel 1	10

Universiteit van Amsterdam
Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen
SCO-Kohnstamm Instituut
Wibautstraat 4
1091 GM Amsterdam
tel. 020 5251201

Samenvatting

Thuisonderwijs, het verschijnsel dat kinderen thuis door hun ouders worden onderwezen, is door de Leerplichtwet 1969 een impliciet uitgesloten onderwijsvorm. In andere landen, onder andere in Engeland, de Verenigde Staten en Canada, is thuisonderwijs daarentegen een bekend fenomeen. In dit artikel wordt een overzicht gegeven van het, voornamelijk Amerikaanse, onderzoek naar de effectiviteit van thuisonderwijs. Vrijwel alle onderzoeken laten zien dat de effectiviteit van thuisonderwijs boven redelijke twijfel verheven is. Kinderen die thuisonderwijs gekregen hebben, onderscheiden zich in hun schoolvorderingen en in hun sociaal-emotionele ontwikkeling in positieve zin van hun op school onderwezen leeftijdsgenoten. Volgens sommige onderzoeken bedraagt de gemiddelde voorsprong van de thuis onderwezen kinderen zelfs meerdere leerjaren. Vervolgens wordt aandacht besteed aan de vraag waarom de resultaten van thuisonderwijs zo positief zijn. Aanbevolen wordt de Leerplichtwet te versoepelen ten aanzien van de mogelijkheden voor thuisonderwijs.

Inleiding

Thuisonderwijs is een term die verwijst naar het verschijnsel dat kinderen door hun ouders worden onderwezen. Thuisonderwijs wordt vaak gesteld tegenover schoolonderwijs, het verschijnsel dat kinderen hun onderwijs op school ontvangen. Thuisonderwijs en schoolonderwijs zijn te beschouwen als de twee uitersten van een glijdende schaal. Van tussenvormen of mengvormen is sprake als kinderen hun onderwijs deels van hun ouders, deels op school ontvangen. Zulke tussenvormen zijn theoretisch weliswaar denkbaar, maar zijn in de praktijk van weinig betekenis. Men kan bijvoorbeeld denken aan het bijspijkeren dat soms door ouders – al dan niet in samenwerking met een remedial teacher – gedaan wordt

als hun kind achterop dreigt te raken (Schaapman, 2000). In deze tekst zullen mengvormen buiten beschouwing blijven.

Thuisonderwijs lijkt een recent fenomeen, maar heeft in feite een langere voorgeschiedenis dan schoolonderwijs. Voordat er scholen waren, leerden kinderen voornamelijk thuis, en ook tijdens de ontwikkeling van schoolonderwijs is thuisonderwijs heel lang een serieus alternatief geweest. De eerste scholen in ons land stammen uit de achtste of negende eeuw. Het waren de kloosterscholen, waar leerlingen leerden lezen en schrijven en werden voorbereid op kerkelijke functies (Boekholt & De Booy, 1987). Het zou nog ongeveer duizend jaar duren, voordat de seculiere overheid zich de oprichting en instandhouding van schoolonderwijs tot taak ging rekenen. De eerste school- of onderwijswetten in ons land dateren uit de negentiende eeuw. In 1900 kwam de eerste leerplichtwet tot stand. Deze wet verplichtte ouders hun kinderen van zeven tot dertien jaar lager onderwijs te laten volgen, maar liet nog een opening voor ouders die thuisonderwijs prefereerden. In feite werden ouders pas in de herziene Leerplichtwet 1969 volledig buiten spel gezet ten aanzien van het onderwijs aan hun eigen kinderen. Thuisonderwijs is vanaf dat jaar geen alternatief meer voor schoolonderwijs. In de discussie rond de wetswijziging is van regeringswege naar voren gebracht dat thuisonderwijs in strijd is met het belang van het kind (Wakelkamp, 1996).

Vandaag de dag komt thuisonderwijs in Nederland praktisch gesproken niet voor. Het aantal kinderen dat thuisonderwijs krijgt, bedraagt waarschijnlijk niet meer dan enkele honderden. Hun aantal is zo onbeduidend dat hierover geen gegevens worden bijgehouden. Guus Valk meldt in een artikel in NRC-Handelsblad (20 oktober 2001) dat in het schooljaar 1999-2000 slechts voor 104 kinderen vrijstelling is verleend op grond van een bijzondere levensovertuiging. In hetzelfde schooljaar werden 180 processen-verbaal

uitgeschreven wegens het niet ingeschreven zijn op een erkende school. Het is evenwel niet zeker dat al deze kinderen thuisonderwijs gekregen hebben.

Honderd jaar leerplicht heeft geleid tot de alom stilzwijgend aanvaarde veronderstelling dat ouders onbekwaam zijn hun eigen kinderen te onderwijzen. Men kan zich afvragen of deze opvatting terecht is. Kinderen die met hun ouders tijdelijk naar het buitenland verhuizen, worden vaak door hun eigen ouders onderwezen. Velen maken daarbij gebruik van materialen van de Wereldschool (<http://www.wereldschool.nl>), die met steun van de overheid lespakketten samenstelt en, indien gevraagd, ook didactische adviezen verstrekt. Dit lijkt in zekere zin een noodoplossing te zijn, maar het is evenzeer een teken dat thuisonderwijs een uitvoerbare optie is.

Ervaringen in het buitenland lijken deze gevolgtrekking te ondersteunen. In diverse Europese landen met een minder restrictieve wetgeving krijgen kinderen daadwerkelijk thuisonderwijs in plaats van schoolonderwijs. Het betreft onder meer België, Denemarken, Frankrijk, Engeland, Ierland, Italië, Noorwegen en Portugal (Petrie, 1995). Aantallen zijn niet te geven, maar naar alle waarschijnlijkheid gaat het om beduidend minder dan één procent van de schoolpopulatie.

In de Verenigde Staten heeft het thuisonderwijs de laatste decennia een belangrijke groei doorgemaakt. In 1980 was thuisonderwijs nog verboden in 30 staten. Maar onder druk van thuisonderwijsorganisaties is thuisonderwijs vanaf 1993 in alle 50 staten gelegaliseerd. Het aantal kinderen (5 tot 18 jaar) dat thuisonderwijs krijgt, is gegroeid van enkele tienduizenden in de tachtiger jaren tot ongeveer 850.000 in 1999. Uitgedrukt als een proportie gaat het om 1,7 procent van het totale aantal kinderen in de genoemde leeftijdsgroep. Deze schatting is gebaseerd op officiële cijfers van het Amerikaanse onderwijsministerie (overgenomen uit Basham, 2001). Een organi-

satie als het National Home Education Research Institute presenteert een beduidend hogere schatting, anderhalf miljoen thuisonderwezen kinderen, overeenkomend met 3,0 procent in 1999 (Ray, 1999). Hoe dit ook zij, in de V.S. heeft thuisonderwijs een geweldige groei doorgemaakt en het groeit nog steeds.

Deze omstandigheden verlenen relevantie aan de vraag naar de effectiviteit van thuisonderwijs. Deze tekst is gericht op de beantwoording van deze vraag. Meer in het bijzonder luidt de onderzoeksvraag als volgt: *Hoe ontwikkelen thuisonderwezen kinderen zich in vergelijking met schoolonderwezen kinderen?* Bij deze vergelijkingsvraag gaat de aandacht zowel uit naar de cognitieve als naar de sociaal-emotionele ontwikkeling.

De gevolgde onderzoeksaanpak is die van het literatuuronderzoek. Omdat thuisonderwijs in Nederland een vrijwel onbekend verschijnsel is, is er geen andere keuze. De verzamelde literatuur heeft – mede daardoor – zonder uitzondering betrekking op buitenlandse, voornamelijk Amerikaanse, ervaringen. In de slotsectie van deze tekst besteden we aandacht aan de vraag of buitenlandse ervaringen ook voor de Nederlandse situatie van toepassing zijn.

Methode

Bij het opsporen van de onderzoeksliteratuur is gebruik gemaakt van de relevante bibliografische bestanden voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek. De belangrijkste zijn ERIC (onderwijskundige literatuur), PsycINFO (psychologische literatuur) en Dissertation Abstracts (sociaal-wetenschappelijke dissertaties). Deze bestanden zijn elektronisch doorzocht aan de hand van de relevante trefwoorden, zoals 'home school', 'home schooling' en 'academic achievement'. Gezocht is ook via de sneeuwbalmethode, waarbij literatuurlijsten van reeds verzamelde literatuur doorgenomen zijn om te zien of daarin nog onbekende verwijzingen voorkomen. Gezocht is tenslotte ook

via het WWW, met name op de adressen van thuisschoolorganisaties (in Engeland Education Otherwise; in de V.S. Home School Legal Defense Association en het al genoemde National Home Education Research Institute). Omdat het vaak moeilijk is om oudere publicaties daadwerkelijk te verkrijgen, is de speurtocht beperkt gebleven tot literatuur vanaf omstreeks 1985. Het aantal treffers bedroeg in eerste instantie enkele tientallen publicaties.

Het bleek evenwel onmogelijk al deze publicaties te verzamelen. Sommige publicaties betreffen artikelen in tijdschriften die bij geen enkele Nederlandse bibliotheek besteld konden worden. Hetzelfde geldt voor enkele dissertaties aan Amerikaanse universiteiten en voor rapporten van buitenlandse onderzoeks- of overheidsinstellingen. Het aantal primaire bronnen dat beschikbaar gemaakt kon worden, bedroeg uiteindelijk slechts acht. Het zijn overigens waarschijnlijk wel de belangrijkste en meest centrale onderzoeken, hetgeen men zou kunnen afleiden uit het feit dat naar de meeste van deze onderzoeken regelmatig verwezen wordt. De acht onderzoeken zullen in de volgende sectie besproken worden.

Bij het analyseren en vergelijkbaar maken van onderzoeksuitkomsten is gebruik gemaakt van de percentielscoreverdeling. Dit type verdeling heeft een bereik van 1 tot en met 100, waarbij elk percentiel precies één procent van de scores bevat. Anders gezegd, percentielscore 1 wordt toegekend aan de één procent laagste scores, en percentielscore 100 heeft betrekking op de beste één procent. Percentielscore 50 vormt per definitie het gemiddelde van de percentielscoreverdeling.

Resultaten

Schoolvorderingen

Tabel 1 (zie achteraan) bevat een overzicht van onze belangrijkste brononderzoeken. Zeven van de acht onderzoeken zijn ze in de Verenigde Staten verricht, één in Canada. Het totaal aantal bij de onderzoeken betrokken kinderen

dat thuisonderwijs heeft gehad (to-kinderen) bedraagt 46.609. Qua leeftijd lopen ze uiteen van 6 tot en met 19 jaar. Over alle onderzoeken samengenomen zijn per jaargroep minimaal duizend to-kinderen betrokken. Afgemeten aan het aantal to-kinderen zijn er twee grote onderzoeken, namelijk ACTP en Rudner (1999), met respectievelijk ruim 17.000 en 20.000 to-kinderen. In beide onderzoeken zijn de kinderen landelijk gerecruteerd.

Qua onderzoeksopzet lijken de onderzoeken op elkaar. In alle onderzoeken is gebruik gemaakt van een min of meer vergelijkbare groep kinderen die géén thuisonderwijs heeft gehad. Methodologen spreken in dit verband over het 'static group design' (Campbell & Stanley, 1963). Deze onderzoeksopzet wordt algemeen als zwak beschouwd, omdat weinig bescherming geboden wordt tegen invaliderende factoren. Een van de risico's is dat er selectie op kan treden, waardoor de twee groepen kinderen op voorhand al niet vergelijkbaar zijn. In het navolgende zal blijken dat er inderdaad selectiemechanismen werkzaam zijn.

De afgenomen tests betreffen uitsluitend schoolvorderingentoetsen, geen intelligentietests. Met uitzondering van de door Sutton en Oliveira (1995) gebruikte test, gaat het om gerenommeerde toetsen die van goede kwaliteit zijn. Ze bestrijken de kern van het leerplan zoals dat in het reguliere onderwijs wordt aangeboden: taal (zowel lezen als schrijven), rekenen/wiskunde, wereldoriëntatie ('social studies') en kennis van de natuur ('science'). De American College Test wordt door Amerikaanse universiteiten als selectie-instrument gebruikt. De andere tests worden op grote schaal onder meer ingezet om te controleren of leerlingen voldoende leren, en of scholen onderwijs van voldoende kwaliteit bieden.

Richten we ons op de uitkomsten, dan valt te constateren dat to-kinderen volgens de meeste onderzoeken gemiddeld genomen hogere scores realiseren dan hun leeftijdsgenoten die hun onderwijs op school gekregen

hebben. Alleen in het onderzoek van Tipton (1990) is van een voorsprong voor to-kinderen geen sprake.

Cohen (1988) heeft vuistregels gegeven voor het interpreteren van de grootte van verschillen. Vertaalt men deze naar percentiel-scores, dan luiden ze als volgt:

<i>klein verschil</i>	<i>een verschil van ca. 8 percentielpunten</i>
<i>middelmatig verschil</i>	<i>een verschil van ca. 20 percentielpunten</i>
<i>groot verschil</i>	<i>een verschil van ca. 30 percentielpunten</i>

Gebruiken we deze vuistregels bij de waardering van de gevonden verschillen, dan komen we tot de volgende slotsom. Eén onderzoek leidt tot de conclusie dat er van voorsprong noch achterstand sprake is (Tipton, 1990). Drie onderzoeken wijzen op een kleine tot middelmatige voorsprong voor to-kinderen (ACT; Calvery et al., 1992; Sutton & Oliveira, 1995). Eén onderzoek wijst op een middelmatige voorsprong (Galloway, 1995). Drie onderzoeken wijzen op een middelmatige tot grote voorsprong (Rudner, 1999), of zelfs een grote voorsprong (Ray, 1994; 1997).

Rudner (1999)

Het onderzoek van Rudner (1999) verdient om meerdere redenen extra aandacht. Het is het onderzoek met het grootste aantal betrokken to-kinderen. Het is illustratief voor de beperkingen waarmee ook de andere besproken onderzoeken te maken hebben. En het leidt tot enkele interessante nevenbevindingen.

Rudners gegevens zijn afkomstig van de 'Testing and evaluation service' van de Bob Jones University Press (BJU Press). Deze instelling is één van de vier grote instellingen die ouders van to-kinderen tegen betaling een toetsservice bieden. Sommige ouders gebruiken de service vooral voor eigen doeleinden, bijvoorbeeld omdat ze een onafhankelijk oordeel wensen over de vorderingen van hun

kinderen. Andere ouders gebruiken de verkregen toetsscores om te voldoen aan de 'testing requirements' van hun staat. Een aantal staten in de V.S. eist namelijk dat thuisscholende ouders eens per jaar of per twee jaar de vorderingen van hun kind rapporteren. De procedure is als volgt. Ouders melden het kind aan, onder opgave van het niveau waarop onderwijs gegeven is. BJU Press stuurt vervolgens het toetsmateriaal naar de ouders. Deze nemen zelf de toetsen af, aan de hand van nauwkeurige instructies. Scoring en analyse vindt centraal plaats, waarna de resultaten aan de ouders gerapporteerd worden. Deze procedure is weliswaar niet 100 procent fraudebestendig. Maar als er fraude van enige importantie gepleegd zou zijn, zou dat zeker uit een analyse op de verkregen gegevens gebleken zijn. De gegevens zijn verzameld in het voorjaar van 1998.

Uit meegezonden vragenlijsten is duidelijk geworden dat de betrokken ouders een selecte groep vormen. Ze zijn hoger geschoold dan de gemiddelde Amerikaan, ze hebben een hoger inkomen (ondanks dat het grootste deel van de moeders geen betaalde arbeid verricht), ze scheiden minder vaak, ze behoren vaker tot het blanke ras en ze zijn vaker lid van een Christelijke kerk. Van deze factoren is bekend dat ze in positieve zin samenhangen met schoolvorderingen van kinderen. Het selecte karakter van Rudners steekproef wordt in de hand gewerkt, doordat de BJU een aparte naam heeft. Welner en Welner (1999) wijzen op een kenmerkende 'racial intolerance' en 'religious orthodoxy'.

In het voorgaande is al gebleken dat to-kinderen volgens Rudners onderzoek gemiddeld een flinke voorsprong hebben gerealiseerd. Over deze voorsprong vallen nog enkele aanvullende opmerkingen te maken. Van belang is dat de voorsprong alle afzonderlijke domeinen betreft (taal, lezen, wiskunde, wereldoriëntatie en kennis van de natuur) en derhalve als breed kan worden gekarakteriseerd. Van belang is voorts dat diezelfde brede

voorsprong óók blijkt bij een vergelijking met uitsluitend leerlingen uit het privaatonderwijs ('privat schools'), waarvan bekend is dat de leerlingen er hoger scoren dan de leerlingen uit het openbare onderwijs ('public schools'). De voorsprong kan ook worden uitgedrukt in leerjaren. Dan blijkt dat zesjarigen gemiddeld al een voorsprong hebben van ongeveer een leerjaar, een voorsprong die in de loop van de schoolloopbaan gestaag oploopt tot ongeveer vier leerjaren bij 14-jarigen. Dat betekent dat het gemiddelde 14-jarige to-kind qua schoolvorderingen vergelijkbaar is met een gemiddelde 18-jarige 'high school' abituriënt. Vrijwel dezelfde cijfers worden, op basis van een onafhankelijke steekproef, gerapporteerd in Ray (1997).

Uit verdere analyses komt naar voren dat kinderen die hun hele leven thuisonderwijs hebben gehad, hogere scores halen dan kinderen die slechts een deel van hun leven thuisonderwijs hebben gekregen. Ook Ray (o.c.) komt tot deze bevinding. Kinderen met ouders uit hogere inkomensgroepen of hoger geschoolde ouders behalen hogere scores. Deze bevinding behoeft op zich weinig verbazing te wekken, omdat de positieve samenhang tussen sociale afkomst en schoolvorderingen ook in het schoolonderwijs een bekend fenomeen is. Wat daarentegen wel verbazing wekt, is dat de samenhang voor to-kinderen veel minder sterk is dan voor schoolkinderen (Ray, o.c.). Het lijkt alsof scholen voor arbeiderskinderen veel minder compenserende mogelijkheden bieden dan thuisscholende ouders. Anders gezegd, arbeiderskinderen zijn, relatief gezien, in thuisonderwijs beter af dan in schoolonderwijs.

Enkele andere variabelen, waarvan men eveneens een positief effect had kunnen verwachten, blijken evenwel geen samenhang te vertonen. Of ouders over een lesbevoegdheid beschikken, blijkt niet uit te maken, evenmin of ouders zich bedienen van een compleet leerplan ('full service curriculum'), dan wel aan de hand van een eigen leerplan te werk gaan.

Rudner waarschuwt – terecht – tegen de simpele conclusie dat thuisonderwijs beter of effectiever is dan schoolonderwijs. Zo'n conclusie is simpelweg niet mogelijk vanwege het feit dat to-kinderen een selectieve en bevoordeelde steekproef vormen. Wèl is de conclusie gerechtvaardigd dat ouders die thuisonderwijs kiezen boven schoolonderwijs, in staat blijken tot het realiseren van uitstekende vorderingen ('... are able to provide a very successful academic environment').

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Hoe vergaat het to-kinderen in sociaal-emotioneel opzicht? Leren zij om met anderen, kinderen zowel als volwassenen, om te gaan? Ontwikkelen ze karaktereigenschappen zoals doorzettingsvermogen of zelfvertrouwen? Het aantal onderzoeken naar dergelijke vragen is beduidend kleiner dan naar vragen over de schoolvorderingen. Ook zijn de onderzoeken over het algemeen veel kleinschaliger. Ze hebben betrekking op kleine steekproeven van to-kinderen, variërend van niet meer dan enkele tientallen tot 224 (Taylor, 1986). Overigens geldt voor de hierna te bespreken onderzoeken dat ze als secundaire bronnen beschouwd moeten worden. Het is niet gelukt zelf de hand op de betrokken onderzoeksrapporten te leggen.

Lee (1995) en Smedley (1992) vergelijken to- en schoolkinderen wat betreft hun sociale vaardigheden. Lee vindt geen verschillen tussen beide groepen kinderen, maar Smedley komt tot de conclusie dat to-kinderen gemiddeld genomen sociaal vaardiger en rijper ('more mature') zijn. Taylor (1986) richt de aandacht op het zelfconcept, het beeld dat kinderen van zichzelf hebben, waarvan het zelfvertrouwen een belangrijk onderdeel uitmaakt. Taylor vindt bij to-kinderen een beduidend positiever zelfconcept dan bij schoolkinderen. Ook Shyers (1992) onderzocht het zelfconcept van to-kinderen, naast de mate waarin ze geleerd hebben om voor zichzelf op te komen en het voorkomen van gedrags-

problemen (zoals angsten en agressie). Shyers komt tot de bevinding dat to-kinderen minder gedragsproblemen vertonen, maar vindt geen verschillen wat betreft het zelfconcept of assertief gedrag. Lattibeaudiere (2000) beschrijft een onderzoek naar de mate waarin to-kinderen zich aanpassen als ze gaan studeren. De uitkomst is dat studenten die via thuisonderwijs voorbereid zijn, zich in sociaal en emotioneel opzicht beter aanpassen dan studenten die van school komen. Apostoleris (2000) richt de aandacht op de motivatie om te leren. Waar bij schoolkinderen gemiddeld genomen sprake is van een afnemende leermotivatie naarmate ze ouder worden, blijft de leermotivatie bij to-kinderen op peil of neemt zelfs toe.

Vatten we het voorgaande samen, dan dringt zich de conclusie op dat to-kinderen het in sociaal-emotioneel opzicht minstens net zo goed of zelfs beter doen dan schoolkinderen. De veronderstelling dat to-kinderen geïsoleerd van andere kinderen zouden opgroeien, is overigens waarschijnlijk niet terecht. Ray (1999) wijst erop dat veel to-kinderen broertjes en zusjes hebben en deelnemen aan gevarieerde sociale activiteiten, onder meer op het gebied van sport en cultuur (muziek, ballet, kerk). Ook Bashem (2001, p. 13) meldt dat to-kinderen op regelmatige basis betrokken zijn bij veel activiteiten buiten het eigen huis (gemiddeld ruim vijf vaste of regelmatige activiteiten per kind). Praktisch elk to-kind heeft per week minstens twee van zulke activiteiten. Waarschijnlijk spelen netwerken van thuisscholars eveneens een rol. In vrijwel elke staat in de V.S. is er een vereniging van thuisscholars. Dat biedt ouders en kinderen mogelijkheden elkaar te ontmoeten of gezamenlijke excursies te ondernemen.

Conclusies

Bijna alle hier besproken onderzoeken wijzen in dezelfde richting. Kinderen die thuisonderwijs gekregen hebben, onderscheiden zich in hun schoolvorderingen en in hun sociaal-emotionele ontwikkeling in positieve zin van hun leeftijdsgenoten die schoolonderwijs gekregen hebben. Volgens sommige onderzoeken bedraagt de gemiddelde voorsprong van to-kinderen zelfs meerdere leerjaren. Een dergelijke voorsprong mag men zondermeer fors noemen. Het aantal onderzoeken waarin daarentegen geen verschillen tussen to-kinderen en schoolkinderen gevonden zijn, is klein. Aanwijzingen voor een achterstand van to-kinderen ontbreken zelfs volledig.

Uit het hier besproken onderzoek kan *niet* worden afgeleid dat thuisonderwijs voor kinderen beter is dan schoolonderwijs. To-kinderen vormen naar alle waarschijnlijkheid een bevoorrechte groep. Hun ouders hebben meer scholing, hebben een hoger inkomen en voelen zich ongetwijfeld ook sterk betrokken bij de ontwikkeling van hun kinderen. Het is daarvoor niet duidelijk waaraan de betere resultaten te danken zijn, aan een gunstiger startpositie, aan het thuisonderwijs zelf, of aan de combinatie van die twee omstandigheden. Maar hoe dit verder ook zij, het mag voor velen een geruststellende conclusie zijn, dat to-kinderen gemiddeld een gunstige tot zeer gunstige ontwikkeling doormaken.

De kwaliteit van de verrichte onderzoeken laat onderwijl nog veel te wensen over. Er is weinig onderzoek gedaan en het weinige onderzoek is bovendien slecht vertegenwoordigd in de wetenschappelijke literatuur. Ook de kwaliteit van het onderzoek laat te wensen over. De steekproeven zijn veelal klein, het onderzoek heeft geen brede internationale basis en de zeggingskracht van het onderzoeksontwerp (het 'static group design') is beperkt. Om de verdiensten en beperkingen van thuisonderwijs beter te kunnen doorgronden is meer – en beter – onderzoek nodig.

Onderzoekers zouden onder meer moeten investeren in inventievere onderzoeksontwerpen, bijvoorbeeld met gebruikmaking van 'matching' (het vormen van paren van kinderen die qua uitgangspositie gelijk zijn en alleen in de onderwijssoort verschillen). Onderzoekers zouden zich ook moeten verdiepen in de vormgeving van het thuisonderwijs en de effecten daarvan op de effectiviteit. Maakt het bijvoorbeeld uit of ouders een vast leerplan hanteren (zoals op school gebeurt), dan wel het kind met zijn of haar leerwensen centraal stellen (in de literatuur 'unschooling' genoemd)?

Hoe komt het dat met thuisonderwijs goede resultaten behaald kunnen worden? Op deze vraag zijn vele antwoorden te geven die aannemelijk maken dat de goede resultaten in feite niet eens onverwacht zijn. Uiteenlopende onderwijskundigen hebben vastgesteld dat één-op-één instructie, de vorm waarbij voor elke leerling een leraar beschikbaar is, de effectiefste onderwijsvorm is (Bloom, 1984; Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Glass, Cahen, Smith & Filby, 1982). De befaamde onderwijskundige Bloom beziet de onderwijskunde zelfs als een zoektocht naar 'methods of group instruction' die even effectief zijn als één-op-één onderwijs. Één-op-één instructie wint, ondanks de eraan verbonden kosten, dan ook steeds meer terrein in het onderwijs, onder meer als het gaat om de preventie en behandeling van leesstoornissen (Pinnell, Lyons, DeFord, Bryk & Seltzer, 1994; Wasik & Slavin, 1993).

Meighan (1995) noemt nog andere factoren. Hij wijst erop dat praktisch alle ouders van nature uitstekende coaches voor hun kinderen zijn, bijvoorbeeld als het gaat om het leren lopen, zindelijk maken en de vroege taalontwikkeling. Veel van de vaardigheden die kinderen dankzij hun ouders verwerven zijn evenzeer cultureel getint als de vaardigheden die op school worden onderwezen. Van belang is verder dat ouders flexibel kunnen reageren op wensen en behoeften die kinderen uiten, bijvoorbeeld ten aanzien van de onderwerpen

waarvoor ze belangstelling hebben of de activiteiten waar hun voorkeur naar uitgaat. Thuis kunnen kinderen hun vragen schier onbeperkt uiten, waar het stellen van vragen op school aan logistieke beperkingen onderhevig is. Het gebruik van de leertijd is thuis beduidend efficiënter dan op school, waar kinderen veelvuldig bezig zijn met oefeningen die voor hen niet meer nodig (of juist te moeilijk) zijn.

Het is een relevante vraag of de Amerikaanse onderzoeksuitkomsten ook voor Nederland kunnen gelden. Bereiken (de schaarse) Nederlandse thuisscholende ouders net zulke positieve resultaten als hun Amerikaanse tegenhangers? Het zal duidelijk zijn dat deze vraag bij gebrek aan onderzoek niet met zekerheid te beantwoorden is. Maar de verschillen tussen de Amerikaanse en de Nederlandse context zijn betrekkelijk gering. De V.S. en Nederland zijn beide westerse landen met een ver ontwikkelde technologie en een vrije en intensieve informatiestroom. Televisie, kranten, (school)boeken, bibliotheek en internet vormen kennisbronnen die voor iedereen bereikbaar zijn. Nederlandse ouders die voor thuisonderwijs zouden kiezen, kunnen de benodigde kennis op velerlei manieren oproepen in huis halen. Ze kunnen zelfs, indien ze dat zouden willen, gebruik maken van dezelfde schoolboeken waarmee kinderen op school worden onderwezen. Het leidt daarom weinig twijfel dat voor Nederlandse ouders die thuisonderwijs boven schoolonderwijs verkiezen, vergelijkbare positieve resultaten bereikbaar zijn als in de V.S.

Deze laatste opmerking brengt ons ten slotte naar het Nederlandse leerplichtbeleid. Wetenschappelijk gezien zijn er geen argumenten om thuisonderwijs als een minderwaardige onderwijsvorm te beschouwen. Thuisonderwijs is geen bedreiging voor het belang van het kind, zoals in de discussie rond de Leerplichtwet in 1969 naar voren werd gebracht. Integendeel, er zijn goede indicaties dat het toestaan van thuisonderwijs het belang van de kinderen van de daartoe gemotiveerde

ouders niet hoeft te schaden. Het wordt daarom tijd het Nederlandse leerplichtbeleid opnieuw onder de loep te nemen. Wetenschappelijk gezien zijn er geen argumenten om leerplicht gelijk te stellen aan schoolplicht. Anders gezegd, leren kan ook thuis plaatsvinden en misschien zelfs beter.

Literatuur

- American College Testing Program.
[www.act.org]
- Apostoleris, N.H. (2000). Children's love of learning: Home schooling and intrinsic motivation for learning. Ph.D. dissertation, Clark University. [UMI AAI9964473]
- Basham, P. (2001). Home schooling: From the extreme to the mainstream. Vancouver: The Fraser Institute.
[www.fraserinstitute.ca/publications/pps/51/homeschool.pfd]
- Bloom, B. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. Educational Researcher, 13, 4-16.
- Boekholt, P. Th. F. M., & Booy, E.P. de (1987). Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Calvery, R. et al. (1992). The difference in achievement between home schooled and public schooled students for grades four, seven, and ten in Arkansas. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (21st, Knoxville: TN, November 11-13, 1992). [ED354248]
- Campbell, D.T., & Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago, IL: Rand McNally.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, P., Kulik, J., & Kulik, C. (1982). Educational outcomes of tutoring; A meta-analysis of findings. American Educational Research Journal, 19, 237-248.
- Galloway, R.A. (1995). Home schooled adults: Are they ready for college? Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995). [ED384297]
- Glass, G., Cahen, L., Smith, M., & Filby, N. (1982). School class size. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lattibeaudiere, V.H. (2000). An exploratory study of the transition and adjustment of former home-schooled students to college life. Ph.D. dissertation, University of Tennessee. [UMI AAI9973466]
- Lee, W.J. (1995). The socialization of home-schooled and public-schooled children. Ph.D. dissertation, University La Verne. [UMI AA9512212]
- Meighan, R. (1995). Home-based education effectiveness research and some of its implications. Educational Review, 47, 275-287.
- Petrie, A. J. (1995). Home educators and the law within Europe. International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de l'Education, 41, 285-296.
- Pinnell, G., Lyons, C., Deford, D., Bryk, A., & Seltzer, M. (1994). Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders. Reading Research Quarterly, 29, 9-39.
- Ray, B.D. (1994). A nationwide study of home education in Canada: Family characteristics, student achievement, and other topics. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Ray, B.D. (1997). Strengths of their own – Home schoolers across America: Academic achievement, family characteristics, and longitudinal traits. Salem, OR: National Home Education Research Institute.

- Ray, B.D. (1999). Home schooling on the threshold. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Rudner, L.M. (1999). Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. Education Policy Analysis Archives, 7(8).
[<http://epaa.asu.edu/epaa>]
- Schaapman, K. (2000). Schoolstrijd; ouders op de bres voor beter onderwijs. Amsterdam: SWP.
- Shyers, L. (1992). Comparison of social adjustment between home and traditionally schooled students. Ph.D. dissertation, University of Florida. [UMI DA8624219]
- Smedley, T.C. (1992). Socialization of home schooled children: A communication approach. Unpublished Master of Science thesis. Radford, VA: Radford University.
- Sutton, J.P., & Oliveira, P.C.M. (1995). Differences in critical thinking skills among students educated in public schools, Christian schools, and home schools. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995).
[ED390147]
- Taylor, J. (1986). Self-concept in home schooling children. Ann Arbor, MI: University Microfilms International.
- Tipton, M. (1990). An analysis of home-schooled children's Comprehensive Test of Basic Skills Results and demographic characteristics of their families (Master's thesis). Antioch University. [ED336208]
- Wakelkamp, A.H.N. (1996). Een ongehoorde keuze; huisonderwijs als alternatief naast schoolonderwijs. Arnhem: Hogeschool Arnhem Nijmegen.
- Wasik, B., & Slavin, R. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. Reading Research Quarterly, 28, 179-200.
- Welner, K.M., & Welner, K.G. (1999). Contextualizing homeschooling data: A re-

sponse to Rudner. Educational Policy Analysis Archives, 7(13).
[<http://epaa.asu.edu/epaa>]

Over de auteur

Dr. H. Blok is senior-onderzoeker bij het SCO-Kohnstamm Instituut. Hij studeerde psychologie aan de Universiteit van Amsterdam (1979, cum laude). Is sinds 1976 werkzaam in de onderwijsresearch. Promoveerde in 1987 cum laude op het project 'Functionele taalvaardigheid van lbo- en mavo-leerlingen'. Is vanaf 1992 tot 2001 tevens werkzaam geweest als leraar basisonderwijs. Specialiteiten: taalonderwijs, basisonderwijs, leerlingvolgsystemen. E-mailadres: henkb@educ.uva.nl

*Tabel 1:
Overzicht van de verrichte onderzoeken en hun uitkomsten*

Referentie	Natie	Steekproeven	Tests	Uitkomsten
American College Testing Program (ACTP, 1997-2001) ^a	V.S., landelijk	17.765 to-kinderen, ca. 18 jaar oud, als volgt verdeeld per schooljaar: 1997 (n=1926); 1998 (n=2610); 1999 (n=3257); 2000 (n=4593); 2001 (n=5379); vergeleken met nationale normgroepen van ca. een miljoen per schooljaar	American College Test (totaalscore op basis van vier subtests, die de kern van het high school curriculum dekken: English, Mathematics, Reading, Science Reasoning)	to-kinderen scoren gemiddeld 12 (in 1997) tot 15 (in 2000) percentielpunten hoger dan vergelijkingsgroep
Calvery et al.,1992	V.S., Arkansas	428 to-kinderen, verdeeld over drie leeftijdsgroepen (resp. gemiddeld ca. 10, 13 en 16 jaar oud); vergeleken met in totaal 90.000 leeftijdsgenoten uit dezelfde staat die hun onderwijs uitsluitend op school kregen	Metropolitan Achievement Test (totaalscore op basis van vijf subtests: Reading, Mathematics, Language, Science, Social Studies)	to-kinderen scoren gemiddeld 9 tot 13 percentielpunten hoger dan vergelijkingsgroep
Galloway, 1995	V.S., Z.O. staten	60 to-kinderen, ca. 18 jaar oud (eerstejaars aan een Christelijke universiteit); vergeleken met 120 medestudenten die hun onderwijs uitsluitend op school kregen	American College Test (zie boven); opstel schrijven	to-kinderen scoren gemiddeld 13 (opstel) tot 28 (ACT-totaal) percentielpunten hoger dan vergelijkingsgroep
Ray, 1994	Canada, landelijk	524 to-kinderen, tussen 6 en 18 jaar oud (merendeels basisschoolleeftijd); vergeleken met nationale normgroepen	uiteenlopende gestandaardiseerde schoolvorderingentests (w.o. Canadian Test of Basic Skills) die de kern van het leerplan dekken	to-kinderen scoren gemiddeld over alle tests 32 percentielpunten hoger dan vergelijkingsgroep
Ray, 1997	V.S., landelijk	1952 to-kinderen, tussen 6 en 18 jaar oud (merendeels basisschoolleeftijd); vergeleken met nationale normgroepen	uiteenlopende gestandaardiseerde schoolvorderingentests (w.o. de Iowa Test of Basic Skills) die de kern van het leerplan dekken	to-kinderen scoren gemiddeld over alle tests 37 percentielpunten hoger dan vergelijkingsgroep
Rudner, 1999	V.S., landelijk	20.760 to-kinderen, tussen 6 en 17 jaar oud (per jaargroep 66 tot 2876 kinderen), uit het hele land afkomstig; vergeleken met nationale normgroepen	Iowa Test of Basic Skills (vanaf 15 jaar de Tests of Achievement and Proficiency); voor beide tests een totaalscore op basis van subtests voor Reading, Language, Mathematics, Social Studies, Science)	to-kinderen scoren gemiddeld 26 (10-jarigen) tot 41 (7-jarigen) percentielpunten hoger dan vergelijkingsgroep
Sutton & Oliveira, 1995	V.S., Z.O. staten	58 to-kinderen, ca. 18 jaar oud (eerstejaars aan een Christelijke universiteit); vergeleken met 789 medestudenten die hun onderwijs uitsluitend op school kregen	California Critical Skills Test (totaalscore op basis van vijf subtests: Analysis, Evaluation, Inference, Deductive Reasoning; Inductive Reasoning)	to-kinderen scoren gemiddeld 11 percentielpunten hoger dan vergelijkingsgroep

Referentie	Natie	Steekproeven	Tests	Uitkomsten
Tipton, 1990	V.S., Virginia	62 to-kinderen, verdeeld over twee leeftijdsgroepen (39 9-jarigen, 23 12-jarigen); vergeleken met in totaal ca. 48.000 leeftijdsgenoten uit dezelfde staat die hun onderwijs uitsluitend op school kregen.	Comprehensive Test of Basic Skills (totaalscore op basis van vijf subtest-scores: Language, Reading, Mathematics, Science en Social Studies)	to-kinderen (beide leeftijds-groepen) scoren gemiddeld 1 percentielpunt hoger dan vergelijkingsgroep

^a Gegevens over het ACTP zijn afkomstig van het WWW [www.act.org].