

**Onderwijs aan kinderen van
woonwagenbewoners, Roma en Sinti
Monitor 2012-2013**

Inhoud

1 INLEIDING	3
2 DOEL OWRS-MONITOR	5
3 OPZET OWRS-MONITOR	6
4 DEELNAME OWRS-MONITOR 2012-2013	7
5 RESULTATEN OWRS-MONITOR 2012-2013	8
5.1 Resultaten schoolgedeelte kwantitatieve monitor	8
5.2 Resultaten leerlinggedeelte kwantitatieve monitor	11
6 RESULTATEN KWALITATIEVE DEEL MONITOR	35
6.1 Visie op goed onderwijs	35
6.2 Samenwerking met voorschools onderwijs	35
6.3 Vormgeving taal-/leesonderwijs	36
6.4 Instroom en doorstroom primair onderwijs en deelname aan voorschools onderwijs	36
6.5 Problemen onderwijsdeelname	37
6.6 Motivatie	39
6.7 Onderwijsprestaties	39
6.8 Doorstroom naar voortgezet onderwijs	40

1 INLEIDING

Het onderwijs aan kinderen van woonwagenbewoners, Sinti en Roma heeft een geheel eigen geschiedenis doorgemaakt¹. Begin jaren '80 was voor 80% van de woonwagenkinderen lager onderwijs tevens eindonderwijs. In deze periode worden pogingen ondernomen om woonwagenkinderen in toenemende mate deel te laten nemen aan voortgezet onderwijs.

Een belangrijke impuls wordt geleverd vanaf 1985 door het inzetten van speciale consultants, die met name aan het begin van deze periode fungeerden als bruggenbouwers tussen kinderen/ ouders enerzijds en scholen anderzijds.

Tussen 1985-1986 en 2005-2006 zijn de werkzaamheden van de speciale consultants nauwlettend gevolgd en geëvalueerd. Tot en met schooljaar 1994-1995 in de vorm van een (half)jaarlijkse evaluatie van de projecten en vanaf schooljaar 1994-1995 door jaarlijks de schoolloopbanen van deze leerlingen in kaart te brengen (SLS, schoolloopbaansysteem). Er zijn meerdere redenen geweest om in 2006 te stoppen met de jaarlijkse evaluatie via het SLS, zoals:

- de wet op de privacy;
- de vermindering van het aantal consultants;
- de betere onderwijsdeelname van met name woonwagenkinderen.

Ook de projectdoelstellingen en -resultaten en de knelpunten zijn jarenlang in kaart gebracht. Al deze gegevens zijn voortdurend besproken met de consultants en teruggekoppeld naar het ministerie van OCW; steeds werd hierop gereflecteerd en werden consequenties getrokken voor de te ondernemen interventies. Door dit systematisch te doen, kon proactief worden ingespeeld op ontwikkelingen en vond een stevige onderbouwing plaats voor het ondernemen van interventies om gesignaleerde knelpunten op te lossen. Een voorbeeld hiervan is dat er projecten 'individuele trajectbegeleiding' in het leven werden geroepen, waarmee kinderen in het voortgezet onderwijs werden begeleid bij stages en naar werk. Dit was noodzakelijk, omdat duidelijk werd dat er een negatief voorbeeldeffect uitging van situaties waarin woonwagen-, Roma- en Sinti-kinderen wel een opleiding voortgezet onderwijs volgden, maar dat het vinden van een goede stageplaats lastig was en ze na afronding van de opleiding geen werk vonden.

Onder de doelgroep 'woonwagen-, Roma- en Sinti-kinderen' vallen drie 'subgroepen':

- kinderen van woonwagenbewoners. Woonwagenbewoners zijn van oudsher autochtone Nederlanders die vanwege hun beroep een reizend bestaan leiden;
- kinderen van Sinti. Sinti werden in het verleden aangeduid als 'Nederlandse zigeuners';
- de leden van deze bevolkingsgroep wonen al zeer lange tijd in Nederland;
- kinderen van Roma. De eerste Roma kwamen in 1978 in Nederland en werden aangeduid als 'buitenlandse zigeuners'. Zij behoorden tot de rondtrekkende groep die in 1978 werd gelegaliseerd en waarvan de leden in verschillende 'opvanggemeenten' werden ondergebracht. Daarna kwamen regelmatig asielzoekende Roma binnen in ons land en door het openstellen van de EU-grenzen komen vanaf de negentiger jaren van de vorige eeuw ook in toenemende mate 'nieuwkomers' van Roma-afkomst naar ons land.

Deze drie groepen vertonen op een aantal punten gelijkenis, maar verschillen op vele punten ook van elkaar. In de trendstudie (zie voetnoot 1) is het volgende te lezen:

¹ Vergelijk: R. Timmermans & A. van den Hurk (2002). *Onderwijsdeelname van woonwagen- en zigeuner kinderen in de 20e eeuw. Een trendstudie*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

“Zoals er verschillen zijn tussen woonwagenbewoners onderling, zijn er ook verschillen tussen woonwagenbewoners enerzijds en Sinti en Roma anderzijds. En ook binnen deze groepen doen zich verschillen voor.

In zijn algemeenheid kan worden vastgesteld dat de problematiek van de deelname aan het onderwijs voor Sinti ernstiger van aard is dan voor woonwagenbewoners. Zij hebben naast een achterstandsproblematiek ook een taalprobleem omdat Nederlands voor hen een tweede taal is.

De problematiek van Roma is in het algemeen nog ernstiger van aard dan van Sinti. Binnen de groep van de Roma moet bovendien onderscheid worden gemaakt tussen de groep die al jaren in Nederland is en de asielzoekende Roma die nog steeds binnenkomen. Voor de Roma geldt dat ze vaak in slechte woonomstandigheden verkeren en niet of nauwelijks aanspreekbaar zijn in het Nederlands.”

Het monitoren van de onderwijsdeelname van woonwagen-, Sinti- en Roma-kinderen, zoals dat tussen 1985-1986 en 2005-2006 heeft plaatsgevonden, is om verschillende (eerder genoemde) redenen geen reële optie meer. Ook het landelijk volgen van deze leerlingen – zoals dat in het verleden plaatsvond binnen het PRIMA-cohortonderzoek – is niet langer mogelijk omdat woonwagenkinderen niet langer een uniek gewicht hebben, zoals in het verleden het geval was (gewicht 0.7).

De achterstandsproblemen van woonwagen-, Sinti- en Roma-kinderen² zijn echter niet verdwenen; daarom is er in aanvulling op het landelijke COOL-onderzoek een extra onderzoek uitgevoerd onder de speciale doelgroepen in het basisonderwijs. In dit zogenaamde COOL+-onderzoek³ is aangetoond op welke terreinen er achterstand is bij de diverse doelgroepen. Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen die afkomstig zijn uit deze doelgroep zowel op het gebied van taal als rekenen significant zwakker presteren dan landelijk het geval is. En waar deze significant lagere prestaties in de lagere groepen nog verdwijnen als wordt gecontroleerd op het opleidingsniveau van de ouders, verdwijnen deze niet bij technisch lezen in de middenbouw (groep 5) en niet bij leeswoordenschat en begrijpend lezen in de bovenbouw (groep 8). Kortom: bij het doorlopen van het basisonderwijs worden de taal- en rekenprestaties van woonwagen-, Sinti- en Roma-kinderen zwakker in vergelijking met andere leerlingen. Waar ze in de lagere groepen nog kunnen worden verklaard door het lage opleidingsniveau van hun ouders, gaat die verklaring steeds minder / niet meer op naarmate deze kinderen in een hoger leerjaar komen. Hetzelfde geldt voor de niet-cognitieve kenmerken van deze leerlingen. Waar leerkrachten bij deze leerlingen in groep 2 nog weinig verschillen zien ten aanzien van onderpresteren, gedrag, werkhouding en populariteit, ontstaan deze verschillen wel in de hogere leerjaren en worden ze duidelijker naarmate de leerling ouder wordt. De ouderbetrokkenheid van deze leerlingen blijkt al vanaf het begin van de schoolloopbaan minder te zijn in vergelijking met andere leerlingen.

De behoefte aan enige vorm van monitoring is nog steeds actueel. Daarom heeft KPC Groep een nieuwe, beperkte monitor voor het primair onderwijs ontworpen. Van de eerste toepassing van deze monitor (in het schooljaar 2010-2011) is verslag gedaan in 2012. In dit rapport is de tweede monitor (voor het schooljaar 2012-2013) beschreven.

Achtereenvolgens wordt ingegaan op het doel van de monitor (hoofdstuk 2), de opzet van de monitor (hoofdstuk 3), de deelname aan de monitor (hoofdstuk 4), de resultaten van de kwantitatieve monitor, onderscheiden naar resultaten op school- en leerlingenniveau (hoofdstuk 5) en de resultaten van de kwalitatieve monitor (hoofdstuk 6).

² Alle vermelde onderzoeken zijn met subsidie of in opdracht van het ministerie van OCW uitgevoerd.

³ Polman, H. & Mulder, L. (2009). *Speciale doelgroepen in het basisonderwijs. Schooljaar 2007/2008*. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit

2 DOEL OWRS-MONITOR

Met het uitvoeren van de OWRS-monitor beogen we vier doelen te realiseren:

Doel 1: in kaart brengen van:

- prestaties van doelgroepleerlingen op het terrein van taal / lezen;
- beleid, aanpakken en interventies die bijdragen aan optimale prestaties van doelgroepleerlingen op het terrein van taal / lezen;
- successen, succesfactoren en problemen in de onderwijsdeelname, met name op transitiemomenten:
 - van voorschools / vroegschool naar primair onderwijs;
 - van primair naar voortgezet onderwijs.
- relevante sociaal-emotionele factoren die de onderwijsdeelname van de doelgroepleerlingen beïnvloeden;
- overeenkomsten en verschillen in effectieve aanpakken voor woonwagenkinderen, kinderen van Sinti en kinderen van Roma.

Doel 2: zichtbaar en bespreekbaar maken van trends en consequenties voor het onderwijs

Met de aan de monitor deelnemende scholen wordt besproken welke trends zichtbaar zijn en wat de betekenis ervan is voor het onderwijs. Hierbij gaat het vooral om:

- efficiënte aanpakken en interventies op het gebied van taal(beleid) voor de doelgroepleerlingen, gekoppeld aan de landelijke ontwikkelingen;
- tegemoetkomen aan de – al dan niet veranderende – onderwijsbehoeften van de doelgroepleerlingen.

Doel 3: disseminatie van monitorgegevens

De resultaten van de monitorgegevens worden gerapporteerd en verspreid. Zowel de resultaten (wat werkt wel/niet) als de consequenties van de monitorresultaten (hoe kunnen we gebruikmaken van deze kennis in de praktijk van alledag van het onderwijs aan de doelgroepleerlingen) worden besproken met:

- betrokken scholen die gegevens hebben aangeleverd;
- netwerk onderwijsconsulenten OWRS;
- netwerk leerplicht- en beleidsmedewerkers OWRS;
- ministerie van OCW.

Doel 4: input voor beleid

De resultaten van de monitor worden gebruikt als input voor het beleid van het OWRS-project van KPC Groep. Hierover zal inhoudelijke afstemming plaatsvinden met OCW. Hierbij wordt scherp in beeld gebracht wat nodig is om de onderwijsdeelname van woonwagen-, Sinti- en Roma-kinderen verder te vergroten of te optimaliseren.

3 OPZET OWRS-MONITOR

Met behulp van de monitor wordt een aantal scholen gevolgd. De monitor bevat zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve component.

In de kwantitatieve component worden 'feitelijke' gegevens in kaart gebracht. Het betreft:

- leerlinggegevens: leerling- en gezinskenmerken en toetsscores;
- schoolgegevens: beleid en visie van de school op het (taal/lees)onderwijs in het algemeen en voor de doelgroepleerlingen in het bijzonder.

In de kwalitatieve component van de monitor worden ervaringsgegevens in kaart gebracht op het terrein van:

- uitgevoerde interventies en de ervaren effecten van deze interventies op het gebied van taal-/leesonderwijs en ten aanzien van het sociaal-emotioneel functioneren van de doelgroepleerlingen;
- problemen en knelpunten die zijn ervaren, de wijze waarop daarmee is omgegaan en de ervaren effecten hiervan;
- de wijze waarop binnen de school onderlinge afstemming plaatsvindt over deze problematiek en de ervaren effecten hiervan.

Het eerste onderdeel van de monitor bestaat uit het invullen van een digitale vragenlijst.

Met behulp van deze vragenlijst worden de kwantitatieve gegevens in kaart gebracht.

Het tweede deel van de monitor bestaat uit een bijeenkomst met scholen die deelnemen aan de monitor, waarbij de school een extra deelnemer uitnodigt (hierbij denken we aan een consultant OWRS, een leerplichtambtenaar, een gemeenteambtenaar of een andere persoon die betrokken is bij het onderwijs aan WRS-leerlingen op de desbetreffende school). Het doel van dit deel van de monitor is:

- verkrijgen van meer informatie over de kwalitatieve vragen met als doel te komen tot een scherpe analyse die als basis dient voor de verdere analyse (van de gegevens van deze school en de andere scholen die deelnemen aan de monitor), de disseminatie van de monitorresultaten en de daaruit volgende beleidsadviezen;
- zichtbaar maken van trends en bespreking van wat nodig is om het onderwijs nog beter aan te laten sluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen;
- krijgen en geven van input aan andere scholen over (aspecten van) het onderwijs aan WRS-leerlingen.

Op basis van de analyse van de onderzoeksgegevens wordt voor elke nieuwe uitvoering van de monitor vastgesteld welke onderdelen ongewijzigd gehandhaafd worden en welke onderdelen worden vervangen en of bijgesteld. Dit is noodzakelijk om te kunnen blijven voldoen aan de doelstelling dat scherp in beeld wordt gebracht wat nodig is om de onderwijsdeelname van woonwagen-, Sinti- en Roma-kinderen verder te vergroten.

4 DEELNAME OWRS-MONITOR 2012-2013

Aan het kwantitatieve deel van de eerste monitor is deelgenomen door 14 scholen (10 scholen in 2010-2011). Alle scholen hebben het schoolgedeelte van de kwantitatieve monitor ingevuld en 13 scholen hebben de leerlingengegevens ingevuld (8 scholen in 2010-2011). Het aantal WRS-leerlingen per school varieert van 1 tot 90 leerlingen (4 tot 60 leerlingen in 2010-2011). In totaal zijn door de 13 scholen gegevens ingevuld van 182 leerlingen (147 leerlingen in 2010-2011).

Het kwalitatieve deel van de monitor bestond uit twee **bijeenkomsten op 9 september 2014 met** deelnemende scholen en OWRS-consulenten. De ochtendbijeenkomst vond plaats in het zuiden van het land en de middagbijeenkomst in Zwolle. In die bijeenkomsten zijn bevindingen van het kwantitatieve deel van de monitor besproken en is gezocht naar verklaringen en zijn consequenties van de bevindingen in beeld gebracht. Aan deze bijeenkomsten namen in totaal 10 personen van scholen/regio's deel. De grootste scholen die aan de monitor hebben deelgenomen waren vertegenwoordigd door een directeur en een intern begeleider en een directeur en een consulent.

5 RESULTATEN OWRS-MONITOR 2012-2013

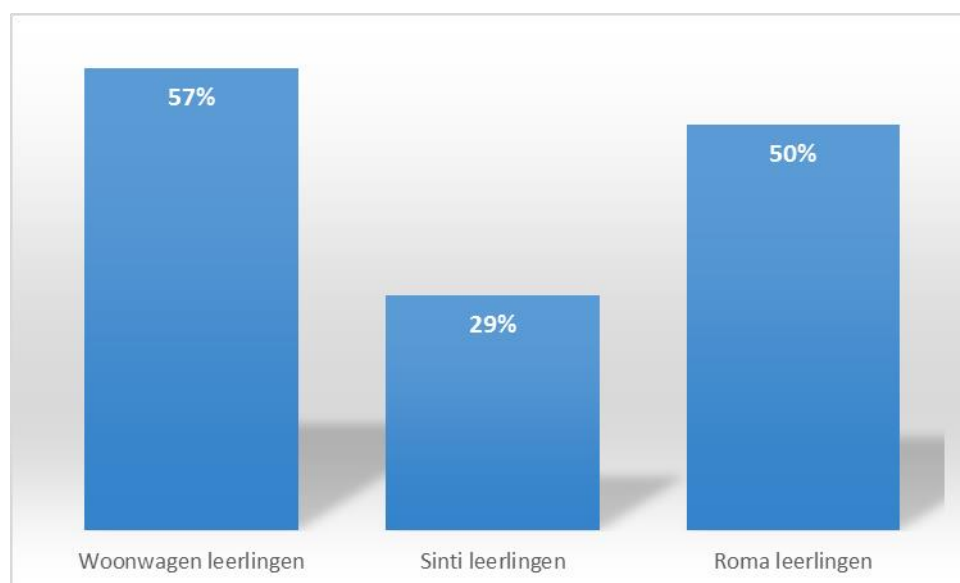
In dit hoofdstuk worden de resultaten van de OWRS-monitor 2012-2013 gepresenteerd. Allereerst worden de resultaten van het kwantitatieve deel van de monitor besproken, zowel op school- (paragraaf 5.1) als op leerlingenniveau (paragraaf 5.2). Waar relevant worden de resultaten van deze monitor vergeleken met die van de vorige monitor (2010-2011).

5.1 Resultaten schoolgedeelte kwantitatieve monitor

In deze paragraaf wordt achtereenvolgens gerapporteerd over achtergrondgegevens (paragraaf 5.1.1), visie op goed onderwijs (paragraaf 5.1.2), samenwerking met voorschools onderwijs (paragraaf 5.1.3) en de vormgeving van taal-/leesonderwijs (paragraaf 5.1.4).

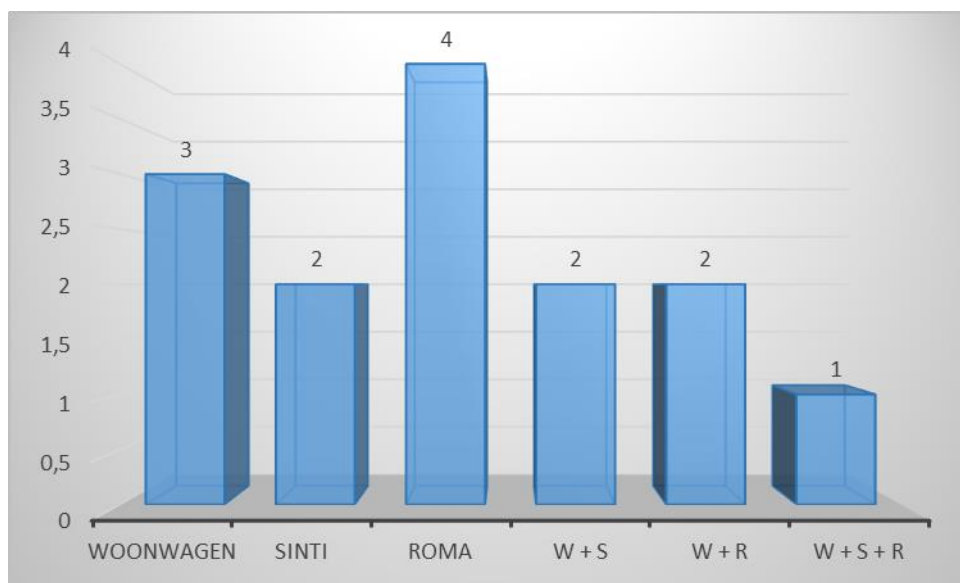
5.1.1 Achtergrondgegevens

Van de 14 scholen die het schoolgedeelte van de kwantitatieve monitor hebben ingevuld, zijn er acht die woonwagenleerlingen hebben, vier die Sinti-leerlingen hebben en zeven die Roma-leerlingen hebben.



Grafiek 1: percentage scholen met WRS leerlingen

De meeste (9 van de 14) scholen geven uitsluitend onderwijs aan leerlingen uit één van de groepen (WRS). Vijf scholen geven onderwijs aan leerlingen die afkomstig zijn uit meerdere groepen. In de volgende grafiek is aangegeven aan welke groepen de scholen onderwijs verzorgen.



Grafiek 2: groepen leerlingen waaraan de scholen onderwijs geven

Uit deze grafiek blijkt dat er drie scholen zijn die onderwijs verzorgen aan alleen woonwagen-kinderen; twee scholen alleen aan Sinti-kinderen en vier scholen alleen aan Roma-kinderen. De combinatie van woonwagen- en Sinti-kinderen komt voor op twee scholen, net als de combinatie van woonwagen- en Roma-kinderen. Er is één school die onderwijs geeft aan alle drie de groepen.

5.1.2 Visie op goed onderwijs

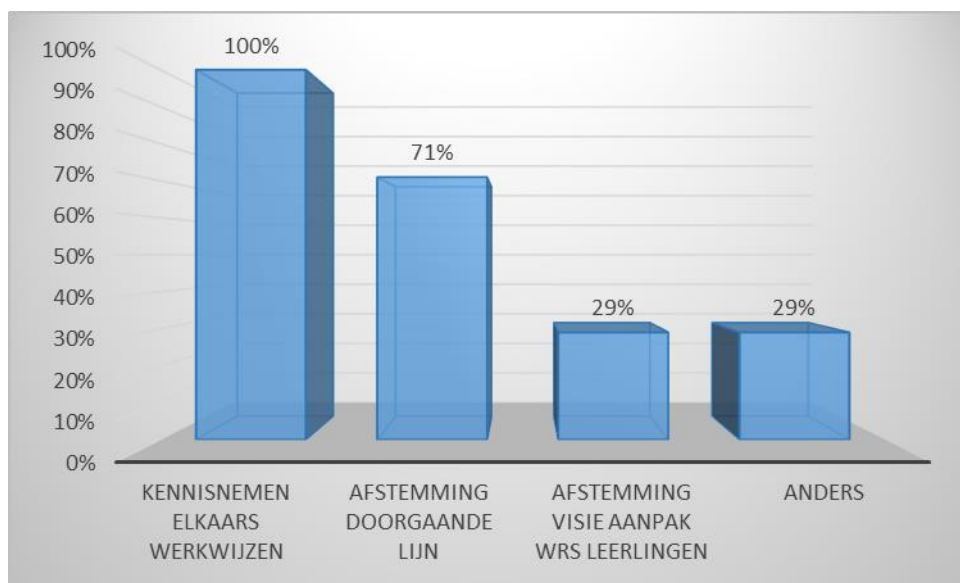
Alle scholen geven aan een visie op goed onderwijs te hebben en dit te hebben vastgelegd in een of meer documenten (zoals bijvoorbeeld het schoolplan). Twee scholen (was: geen enkele school) hebben hun visie op goed onderwijs verder specifiek uitgewerkt voor WRS-leerlingen.

5.1.3 Samenwerking met voorschools onderwijs

Alle scholen werken samen met voorschools onderwijs. Deze samenwerking heeft de vorm van kennisnemen van elkaars werkwijzen (14 scholen) en/of afstemming over de doorgaande lijn (10 scholen) en/of afstemming van de visie op de aanpak van WRS-leerlingen (vier scholen). Vier scholen hebben de categorie 'anders' aangekruist en dit als volgt toegelicht:

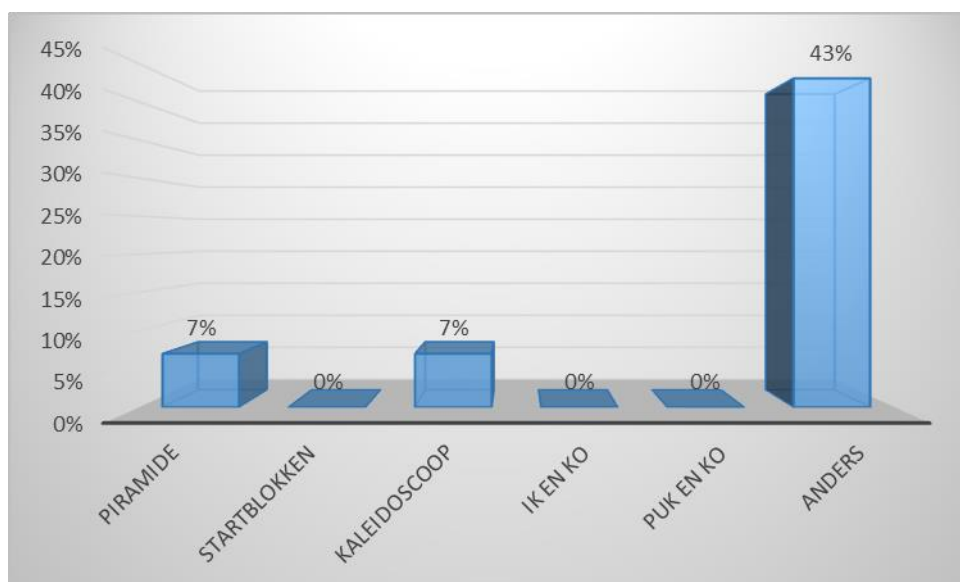
- contact opnemen indien wenselijk;
- integraal kindcentrum;
- NT2-onderwijs;
- overdracht van gegevens / ontwikkelingsrapportage.

In de volgende grafiek is grafisch weergegeven waaruit de samenwerking bestaat.



Grafiek 3: vormen van samenwerking met voorschools onderwijs

57% van de scholen maakt gebruik van een methode voor voorschools onderwijs.



Grafiek 4: methoden voorschools onderwijs waarvan de scholen gebruikmaken

Geen van de scholen maakt gebruik van de methoden 'Startblokken', 'Ik en Ko' en 'Puk en Ko'. Eén school maakt gebruik van 'Piramide' en eveneens één school van 'Kaleidoscoop'.

Zes scholen maken gebruik van een andere methode. Als andere methode noemen zij:

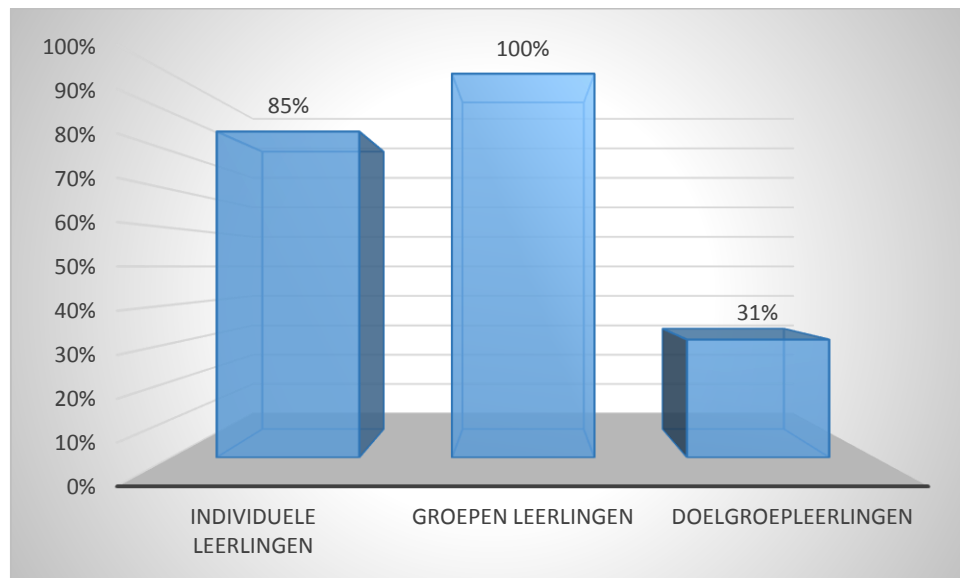
- 'Kleuterplein';
- 'Onderbouwd';
- 'Schatkist';
- 'Schatkist' / berekeneerd aanbod / BOSOS-volgsysteem;
- 'Taallijn'.

5.1.4 Vormgeving taal-/leesonderwijs

Van de 14 scholen geven er 13 aan een visie te hebben op goed taal- en leesonderwijs en deze te hebben vastgelegd in een of meer documenten (zoals bijvoorbeeld het schoolplan). Drie scholen hebben hun visie op goed taal- en leesonderwijs bovendien verder uitgewerkt voor WRS-leerlingen.

13 scholen maken plannen op maat voor het taal-/leesonderwijs en doen dat op verschillende manieren (zie volgende grafiek).

Alle 13 scholen maken deze plannen op maat voor groepen leerlingen en 11 van de 13 (ook) voor individuele leerlingen. Plannen op maat specifiek voor WRS-leerlingen worden door vier van de 13 scholen gemaakt.



Grafiek 5: vormgeving van plannen op maat voor taal-/leesonderwijs

Van de 14 scholen werken er 13 met streefdoelen voor taal-/leesonderwijs. Alle 14 scholen geven aan systematisch taal- en leesresultaten te analyseren. 13 scholen maken deze analyses op school- en groepsniveau en 11 (ook) op individueel niveau. Twee scholen doen dit nog op andere niveaus, te weten:

- stichtingsniveau;
- subgroepjes.

5.2 Resultaten leerlinggedeelte kwantitatieve monitor

In deze paragraaf wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan de achtergrondkenmerken van de leerlingen (paragraaf 5.2.1), de instroom en doorstroom in het primair onderwijs en de deelname aan voorschools onderwijs (paragraaf 5.2.2), problemen in de onderwijsdeelname (paragraaf 5.2.3), motivatie voor het onderwijs (paragraaf 5.2.4) en onderwijsprestaties (paragraaf 5.2.5).

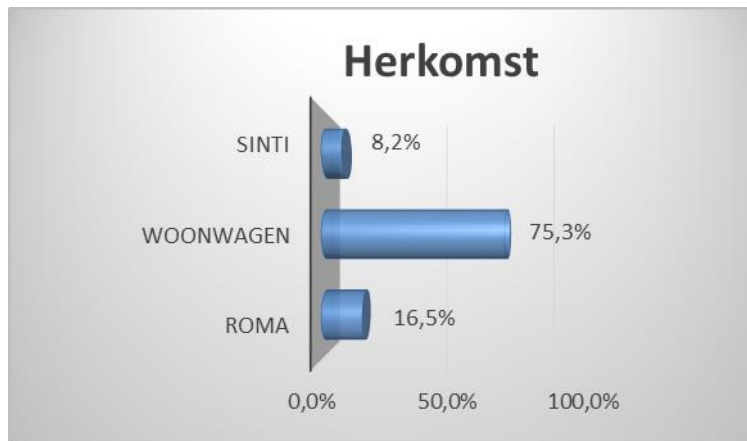
5.2.1 Achtergrondkenmerken van de leerlingen

Het leerlinggedeelte van de kwantitatieve monitor is ingevuld door 13 scholen met in totaal 182 leerlingen.

De monitor is ingevuld voor 86 jongens en 96 meisjes.

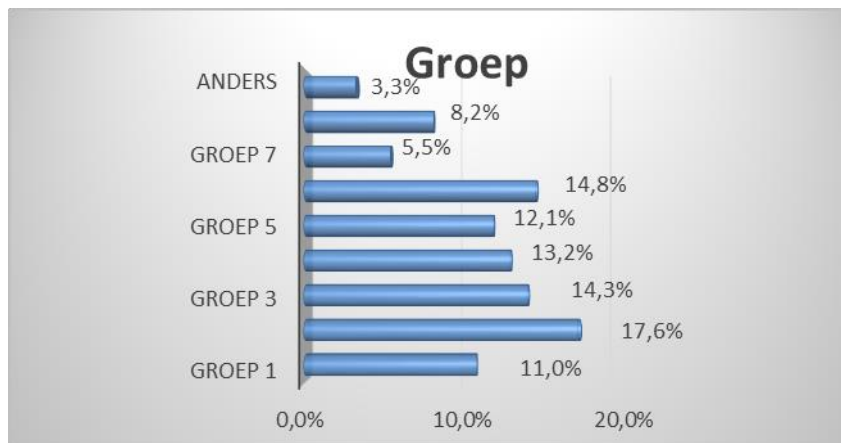
De verdeling naar herkomst van de leerlingen is niet gelijkelijk verdeeld: de meeste leerlingen (137) hebben een woonwagenachtergrond. Een minderheid van de leerlingen heeft een Sinti- (15) of Roma-achtergrond (30)⁴.

⁴ Indien er sprake is van een gemengd huwelijk is de voor het onderwijs meest bepalende herkomst ingevuld.



Grafiek 6: herkomst van leerlingen in de monitor

De verdeling van leerlingen over de groepen in het basisonderwijs varieert van 10 (5,5%) in groep 7 tot 32 (18%) in groep 2. De verdeling is grafisch weergegeven in grafiek 7:



Grafiek 7: verdeling van de leerlingen in de monitor over de groepen in het basisonderwijs

Per leerling is gevraagd naar het hoogst genoten opleidingsniveau van (een van de) ouders. De volgende tabel geeft de antwoorden weer:

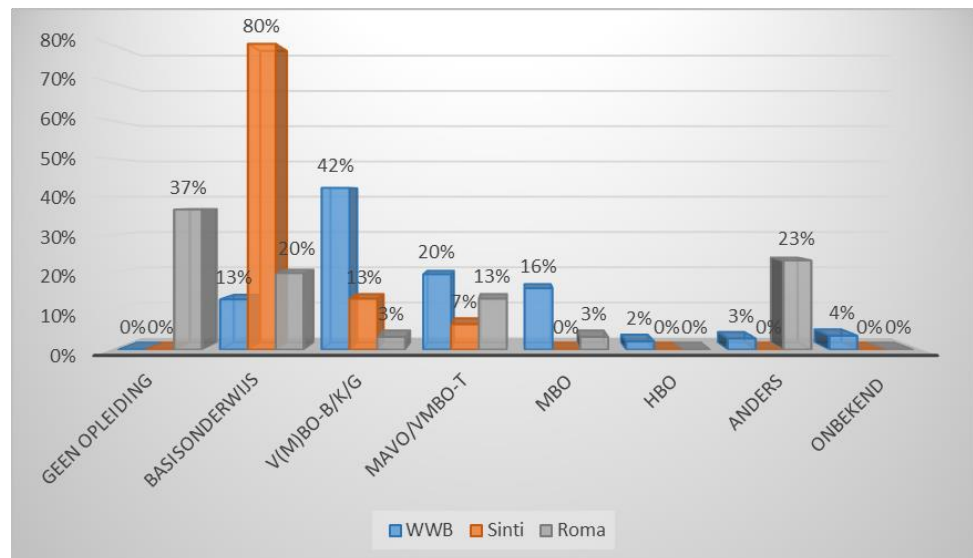
Tabel 1: hoogst genoten opleidingsniveau van (een van de) ouders van de leerlingen

	Aantal	%	Vorige monitor
Geen opleiding	11	6%	3%
Basisonderwijs	36	20%	26%
V(M)BO-b/k/g	61	34%	44%
MAVO/VMBO-t	32	18%	12%
HAVO/VWO	-	-	1%
MBO ⁵	23	13%	14%
HBO	3	2%	-
Universiteit	-	-	-
Anders	11	6%	-
Onbekend	5	3%	1%
Eindtotaal	147	100%	

⁵ In de monitor is niet gevraagd op welk niveau de MBO-opleiding is. Dit kan dus niveau 1, 2, 3 of 4 zijn.

Voor een op de vier ouders geldt dat ze geen (6%) of hooguit basisonderwijs (20%) hebben genoten. De hoogst genoten opleiding van de meeste ouders (34%) is VMBO basis, kader of gemengde leerweg en 18% heeft VMBO theoretische leerweg (of MAVO) als hoogst genoten opleiding. Hogere of vervolgoopleidingen komen nog relatief spaarzaam voor. Voor geen van de leerlingen geldt dat (een van) de ouders HAVO of VWO hebben genoten en voor 23 leerlingen (13%) is dat een MBO-opleiding. Drie ouders (2%) hebben een HBO-opleiding genoten.

Interessant is om na te gaan of zich verschillen voordoen in de hoogst genoten opleiding naar herkomst. Deze verschillen worden zichtbaar in onderstaande grafiek.



Grafiek 8: hoogst genoten opleiding van (een van) de ouders naar herkomst

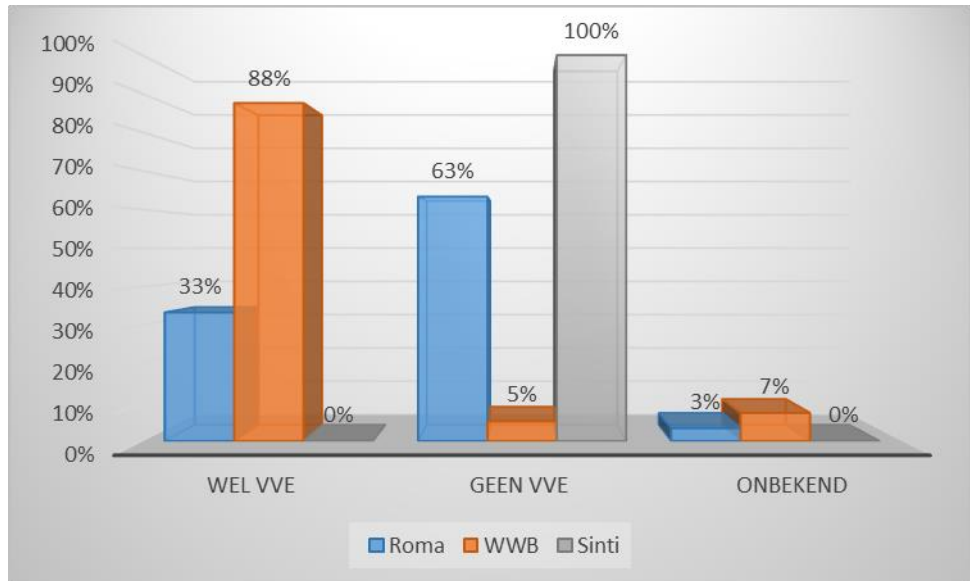
De grootste variatie aan genoten opleidingen doet zich voor bij de woonwagenkinderen, wat logisch is gezien de grootte van de groep. Voor minder dan de helft (42%) van de woonwagenkinderen geldt dat de hoogst genoten opleiding van (een van) hun ouders VMBO b/k/g is (bij de vorige monitor was dit 51%). Geen enkele ouder heeft geen opleiding genoten (vorige monitor: 1%) en 13% van de ouders heeft ten hoogste basisonderwijs genoten (vorige monitor: 18%). Het beeld bij de Roma-kinderen ligt anders. Van een op de drie kinderen (37%) hebben (een van) de ouders geen opleiding genoten (vorige monitor: 33%). Een op de vijf Roma-ouders (20%) heeft hooguit basisonderwijs genoten (vorige monitor: 50%) en 13% heeft een VMBO-b/k/g-opleiding gehad (vorige monitor: 17%).

De meeste Sinti-ouders (80%) hebben basisonderwijs als hoogst genoten opleiding gehad (vorige monitor: 91%) en 13% heeft een VMBO-b/k/g-opleiding gehad (vorige monitor: 9%). 7% van de Sinti-ouders heeft een MAVO/VMBO-t-opleiding genoten (vorige monitor: 0%).

5.2.2 Instream en doorstroom primair onderwijs en deelname aan voorschools onderwijs

Van de 182 leerlingen zijn drie leerlingen op 5-jarige leeftijd het basisonderwijs ingestroomd. Van 10 kinderen is of niet bekend (7) op welke leeftijd ze zijn ingestroomd in het basisonderwijs of ze zijn op een andere dan 4- of 5-jarige leeftijd ingestroomd (3). De overige 169 leerlingen zijn hun schoolloopbaan op 4-jarige leeftijd gestart. De drie leerlingen die op 5-jarige leeftijd zijn gestart met primair onderwijs, zijn allen Sinti.

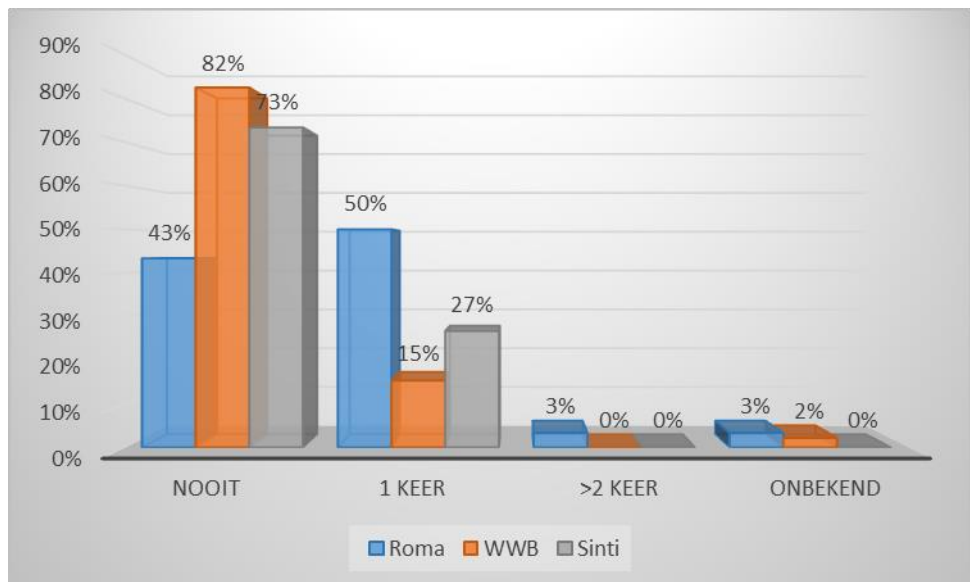
Minder dan drie kwart van de leerlingen (130; = 71%) heeft vóórdat ze instroomden in het primair onderwijs, voorschools onderwijs genoten. De volgende grafiek laat zien dat de deelname aan voorschools onderwijs verschilt naar herkomst.



Grafiek 9: deelname aan voorschools onderwijs naar herkomst leerlingen

Van alle woonwagenkinderen heeft 88% voorschools onderwijs genoten (vorige monitor: 89%). Van de Roma-kinderen heeft een op de drie (33%) voorschools onderwijs genoten (vorige monitor: 67%). De Sinti-kinderen waarvoor de monitor is ingevuld hebben het minst vaak voorschools onderwijs genoten: dit is het geval voor twee op de drie leerlingen (63%) (vorige monitor: 36%).

Van alle WRS-leerlingen is 75% nooit blijven zitten en 22% één keer. 1% van de leerlingen bleef meer dan één keer zitten en van 2% is niet bekend of ze zijn blijven zitten. Er doen zich verschillen voor naar de herkomst van de leerlingen, zoals blijkt uit onderstaande grafiek.



Grafiek 10: zittenblijven naar herkomst leerlingen

Zittenblijven komt het minst vaak voor bij woonwagenkinderen (15%). Van de Roma-kinderen die zijn opgenomen in de monitor is de helft van de kinderen één keer blijven zitten en 3% twee keer of vaker. Van de Sinti-kinderen is ruim een kwart (27%) één keer blijven zitten.

laagopgeleide ouders daalde het percentage vertraagden, hoewel de daling bij allochtone leerlingen van wie beide ouders laagopgeleid zijn het laatste jaar nauwelijks meer doorzet. Het percentage zittenblijvers onder woonwagenkinderen is vergelijkbaar en zelfs iets gunstiger. Het percentage zittenblijvers onder Sinti (27%) en Roma (53%) is echter veel hoger dan het landelijk gemiddelde.

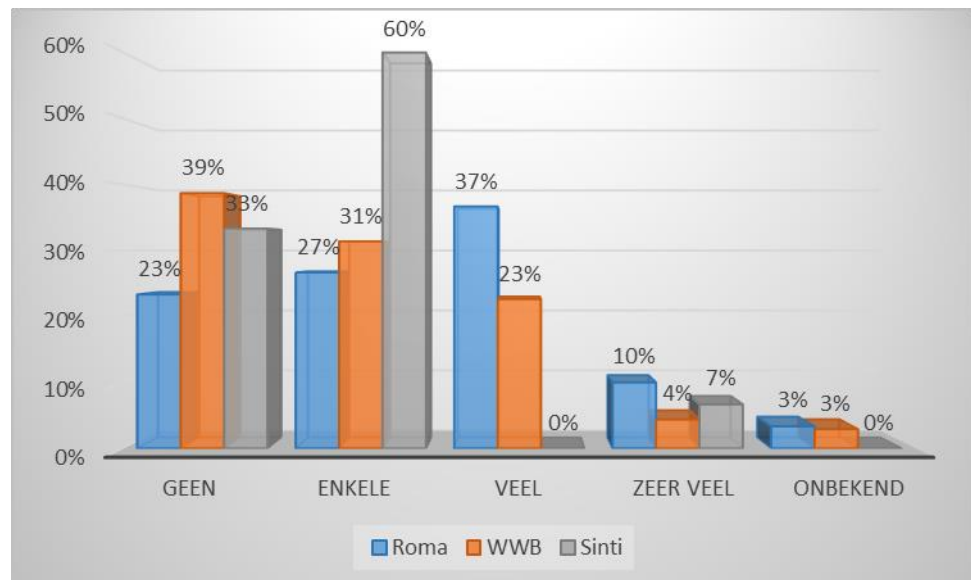
5.2.3 *Problemen onderwijsdeelname*

Per leerling is een aantal vragen gesteld over de mate waarin hun onderwijsdeelname al dan niet problemen oplevert en of, en zo ja in welke mate, de leerlingen extra zorg behoeven. Gevraagd is naar leerproblemen, gedragsproblemen, verzuim en de mate waarin extra zorg nodig is.

Tabel 2: mate waarin WRS-leerlingen leerproblemen hebben

Leerproblemen	Aantal	%	Vorige monitor
Geen	65	36%	41%
Enkele	60	33%	27%
Veel	42	23%	24%
Zeer veel	10	5%	8%
Onbekend	5	3%	-
Eindtotaal	182	100%	100%

Ruim twee op de drie WRS-leerlingen (69%) vertonen geen (36%) of slechts enkele (33%) leerproblemen. Bijna een kwart van de leerlingen vertoont veel leerproblemen (23%) en 5% zeer veel leerproblemen. Een uitsplitsing van de mate van leerproblemen naar herkomst van de leerlingen is te zien in onderstaande grafiek.



Grafiek 11: leerproblemen versus herkomst van de leerlingen

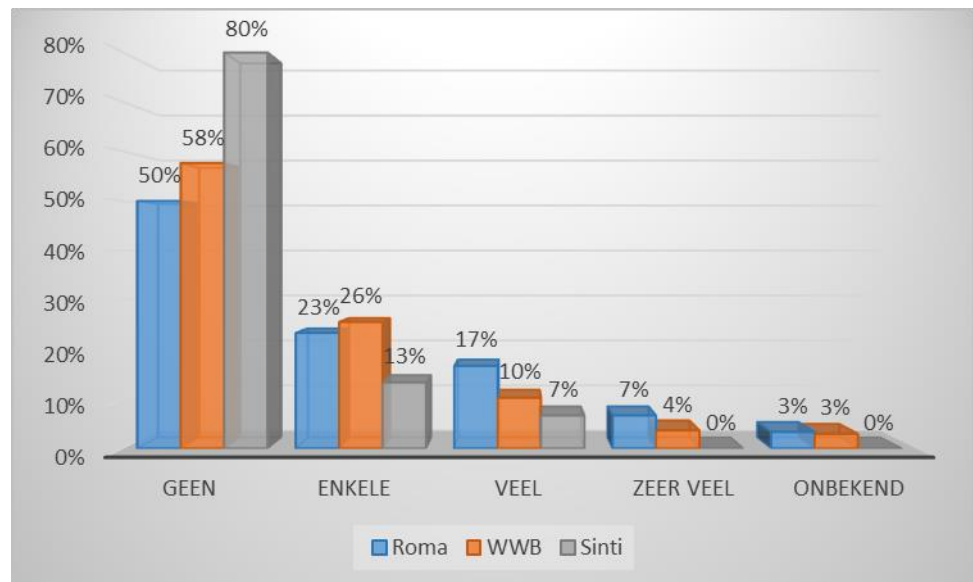
Relatief gezien hebben, van alle drie de herkomstgroepen, de meeste woonwagenkinderen (39%) geen leerproblemen. Het percentage Sinti (33%) zonder leerproblemen ligt enigszins lager. En bij Roma (23%) veel lager. Het aandeel leerlingen met enkele leerproblemen is het hoogst onder de Sinti-kinderen (60%).

Uit de volgende tabel is af te lezen in welke mate WRS-leerlingen gedragsproblemen hebben.

Tabel 3: mate waarin WRS-leerlingen gedragsproblemen hebben

Gedragsproblemen	Aantal	%	Vorige monitor
Geen	106	58%	61%
Enkele	44	24%	21%
Veel	20	11%	12%
Zeer veel	7	4%	6%
Onbekend	5	3%	-
Eindtotaal	182	100%	100%

De meeste WRS-leerlingen (82%) vertonen geen (58%) of slechts enkele (24%) gedragsproblemen. Ruim een op de 10 leerlingen (11%) vertoont veel gedragsproblemen en 4% zeer veel gedragsproblemen. Een uitsplitsing van de mate van gedragsproblemen naar herkomst van de leerlingen is te zien in de volgende grafiek.



Grafiek 12: gedragsproblemen versus herkomst van de leerlingen

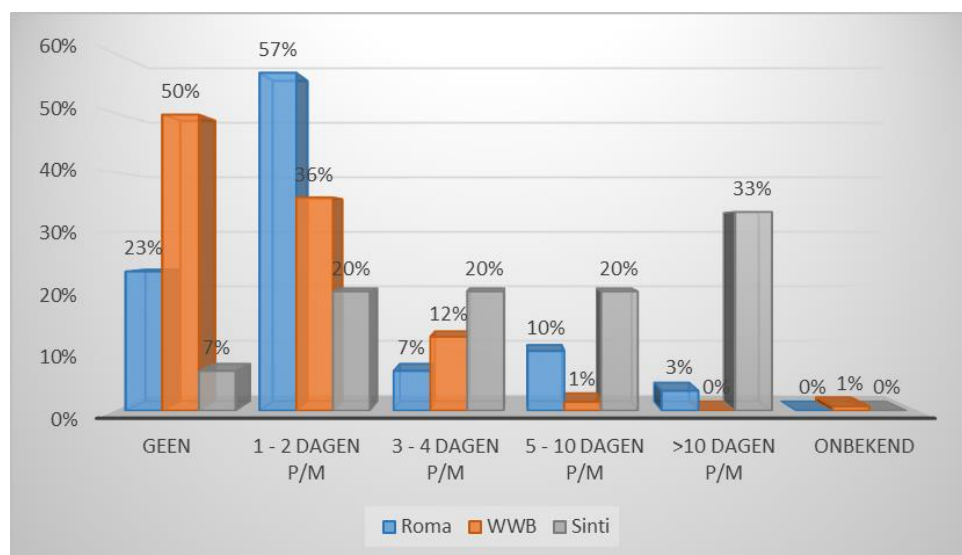
Relatief gezien hebben, van alle drie de herkomstgroepen, de meeste Sinti-kinderen (80%) geen gedragsproblemen. Het percentage woonwagenkinderen (58%) en Roma (50%) zonder gedragsproblemen ligt lager. Het aandeel leerlingen met enkele gedragsproblemen is het hoogst onder de woonwagenkinderen (26%) en Roma (23%). Deze gegevens laten eenzelfde beeld zien als in de vorige monitor.

Uit de volgende tabel is af te lezen in welke mate WRS-leerlingen verzuimproblemen hebben.

Tabel 4: mate waarin WRS-leerlingen verzuimproblemen hebben

Verzuimproblemen	Aantal	%	Vorige monitor
Geen	76	42%	58%
1 tot 2 dagen p/m	69	38%	21%
3 tot 4 dagen p/m	22	12%	12%
5 tot 10 dagen p/m	8	4%	8%
>10 dagen p/m	6	3%	1%
Onbekend	1	1%	-
Eindtotaal	182	100%	100%

Minder dan de helft van de WRS-leerlingen (42%) vertoont geen verzuimproblemen. Ruim een derde van de 5 leerlingen (38%) vertoont een verzuim van 1 tot 2 dagen per maand. Minder dan een op de 10 leerlingen vertoont ernstige (4%; 1 tot 2 dagen per maand) tot zeer ernstige (3%; >10 dagen per maand) verzuimproblemen. Een uitsplitsing van de mate van verzuimproblemen naar herkomst van de leerlingen is te zien in de volgende grafiek.



Grafiek 13: verzuimproblemen versus herkomst van de leerlingen

Relatief gezien hebben, van alle drie de herkomstgroepen, de meeste woonwagenkinderen (50%) geen verzuimproblemen. Het percentage Roma-kinderen (23%) zonder verzuimproblemen ligt lager. De meeste Sinti-leerlingen die deel uitmaken van de monitor hebben in meer of mindere mate verzuimproblemen. Het percentage dat meer dan 5 dagen per maand verzuimt is zelfs 53%. Deze gegevens laten eenzelfde beeld zien als in de vorige monitor.

Uit de volgende tabel is af te lezen in welke mate WRS-leerlingen extra zorg nodig hebben.

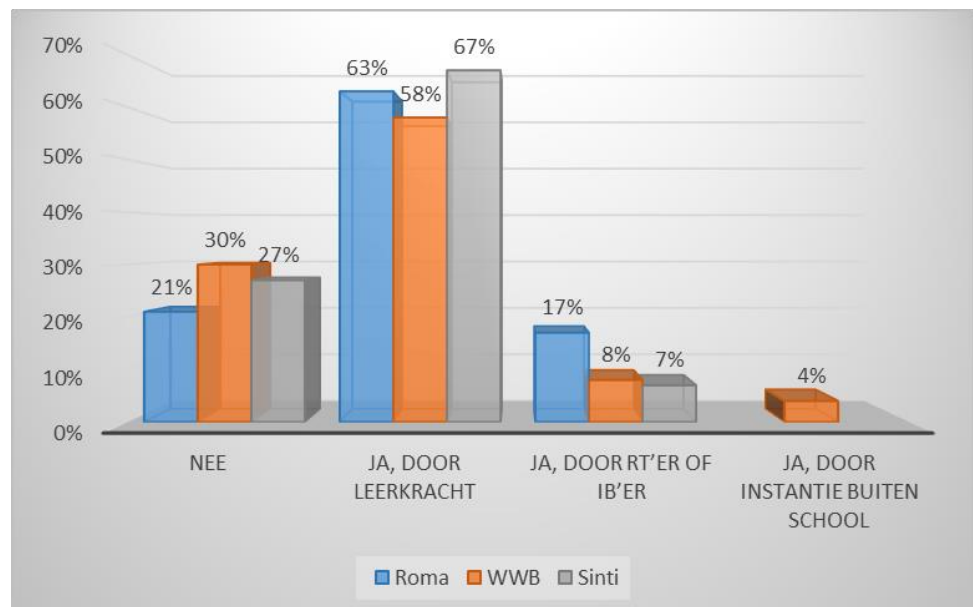
Tabel 5: mate waarin WRS-leerlingen extra zorg nodig hebben

Extra zorg	Aantal	%	Vorige monitor
Nee	48	26%	40%
Ja, door leerkracht	102	56%	36%
Ja, door RT'er of IB'er	16	9%	14%
Ja, door instantie buiten school	5	3%	10%
Onbekend	11	6%	-
Eindtotaal	182	100%	100%

De meeste leerlingen (82%) die in deze monitor zijn opgenomen hebben geen extra zorg nodig (26%) of zorg die binnen de groep kan worden gegeven door de leerkracht (56%). Slechts enkele leerlingen (3%) hebben een zorgbehoefte die door een instantie buiten de school moet worden gegeven.

Ten opzichte van de vorige monitor is het percentage WRS-leerlingen dat extra zorg behoeft toegenomen. Had in de vorige monitor nog 60% van de WRS-leerlingen behoefte aan extra zorg, in deze monitor heeft 74% van de WRS-leerlingen behoefte aan extra zorg. Ook na correctie voor het aantal leerlingen waarvoor de extra zorgbehoefte niet bekend is blijft het verschil groot: 72% nu versus 60% in de vorige monitor. Ten opzichte van de vorige monitor lijkt overigens wel de 'ernst' van de extra zorgbehoefte te zijn afgenomen. In de vorige monitor was er voor een op de vier leerlingen (24%) behoefte aan extra zorg buiten de eigen groep en in deze monitor geldt dat nog voor ongeveer een op de acht WRS-leerlingen (12%, en na correctie voor de categorie 'onbekend' is dat 13%).

Een uitsplitsing van de mate waarin er sprake is van behoefte aan extra zorg naar herkomst van de leerlingen is te zien in de volgende grafiek. In deze grafiek is gecorrigeerd voor de categorie 'onbekend'. Daardoor zijn de gegevens van zes Roma- en vijf woonwagenkinderen buiten beschouwing gelaten.



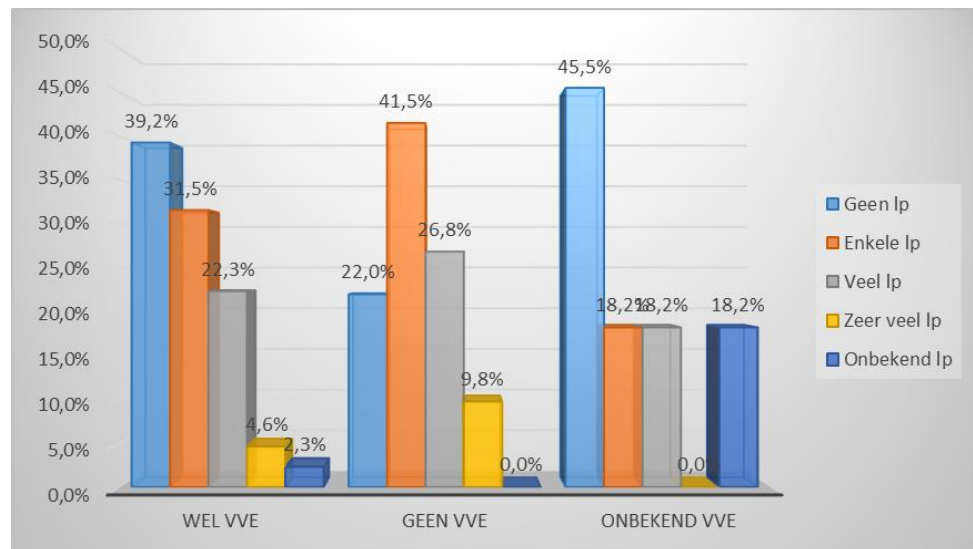
Grafiek 14: behoefte aan extra zorg versus herkomst van de leerlingen

De behoefte aan extra zorg is het grootst bij de Roma-leerlingen. In bijna alle gevallen dat extra zorg gewenst is, kan deze worden gegeven binnen de school. De leerlingen waarvoor de zorg buiten de school moet worden gezocht (4%) zijn allen woonwagenleerlingen.

In vergelijking met de andere groepen kan de extra zorg voor Roma-leerlingen het minst vaak binnen de eigen groep worden geboden: zorg door een RT'er of IB'er is voor 17% van de Roma-leerlingen nodig.

Nagegaan is of er een samenhang is tussen het hebben van onderwijsproblemen en het hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs. De volgende drie figuren maken dit zichtbaar.

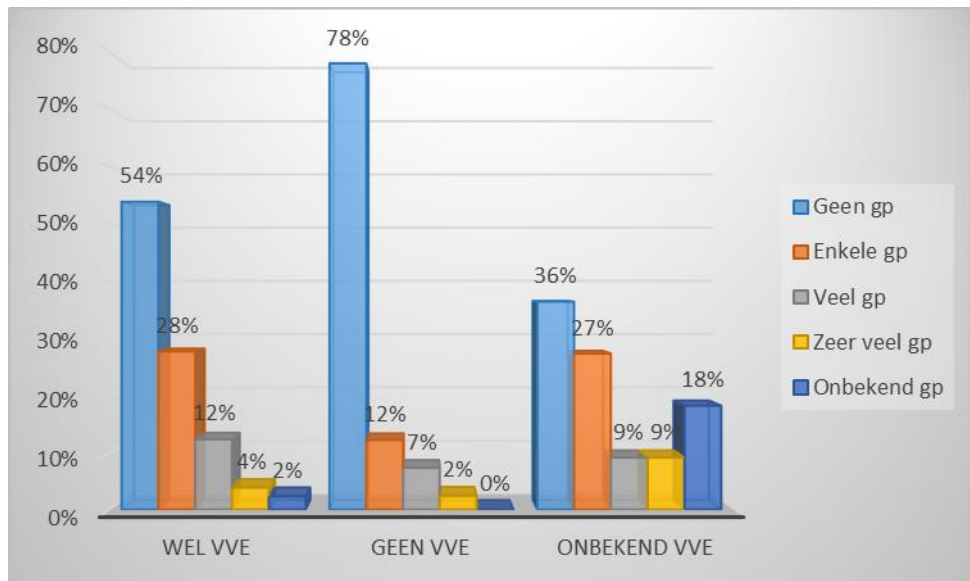
In de eerstvolgende grafiek is gekeken naar de samenhang tussen het hebben van leerproblemen en het gevolgd hebben van voorschools onderwijs.



Grafiek 15: samenhang tussen leerproblemen en deelname aan voorschools onderwijs.

Van alle WRS-leerlingen die hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont 39% geen leerproblemen. Van alle WRS-leerlingen die niet hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont een aanzienlijk lager percentage geen leerproblemen: 22%. Het omgekeerde geldt ook. Van alle WRS-leerlingen die hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont 4,6% zeer veel leerproblemen. Van alle WRS-leerlingen die niet hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont een aanzienlijk hoger percentage zeer veel leerproblemen: 10%. Er lijkt dus een positief verband te zijn tussen deelnemen aan voorschools onderwijs en het hebben van leerproblemen. Dat wil zeggen: leerlingen die wel hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs hebben minder leerproblemen dan leerlingen die niet hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs. Maar, het is niet duidelijk of het hebben van minder leerproblemen een *gevolg* is van het hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs. Het is ook mogelijk dat juist voor die kinderen die deelnemen aan voorschools onderwijs de voorwaarden om succesvol deel te nemen aan onderwijs beter zijn dan voor kinderen die niet naar het voorschools onderwijs gaan.

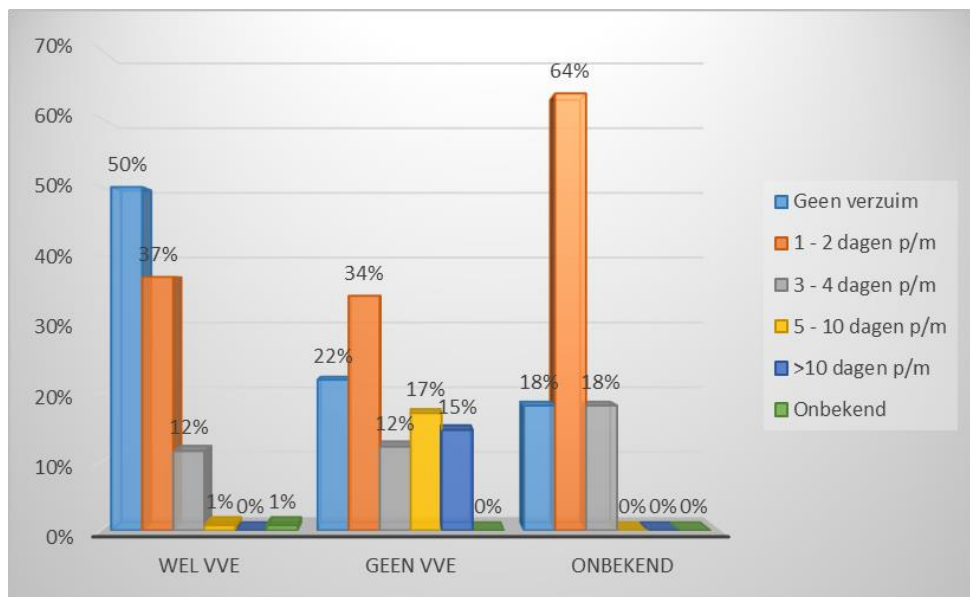
In de volgende grafiek is gekeken naar de samenhang tussen het hebben van gedragsproblemen en het gevolgd hebben van voorschools onderwijs.



Grafiek 16: samenhang tussen gedragsproblemen en deelname aan voorschools onderwijs.

Van de leerlingen die hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont meer dan de helft (54%) geen gedragsproblemen. Van de leerlingen die niet hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont zelfs meer dan drie kwart (78%) geen gedragsproblemen.

In de volgende grafiek is gekeken naar de samenhang tussen het hebben van verzuimproblemen en het gevolgd hebben van voorschools onderwijs.



Grafiek 17: samenhang tussen verzuimproblemen en deelname aan voorschools onderwijs.

Er lijkt een relatie te bestaan tussen het hebben van verzuimproblemen en het gevolgd hebben van voorschools onderwijs.

Binnen de groep leerlingen met voorschools onderwijs is het aandeel leerlingen dat niet verzuimt (50%) meer dan twee keer groter dan binnen de groep leerlingen zonder voorschools onderwijs (22%).

5.2.4 Motivatie

Per leerling is gevraagd naar de motivatie voor het onderwijs bij de leerling zelf en bij zijn ouder(s). Gevraagd is naar een inschatting van de motivatie door de leerkracht. Hierbij is geen gebruik gemaakt van een meetinstrument.

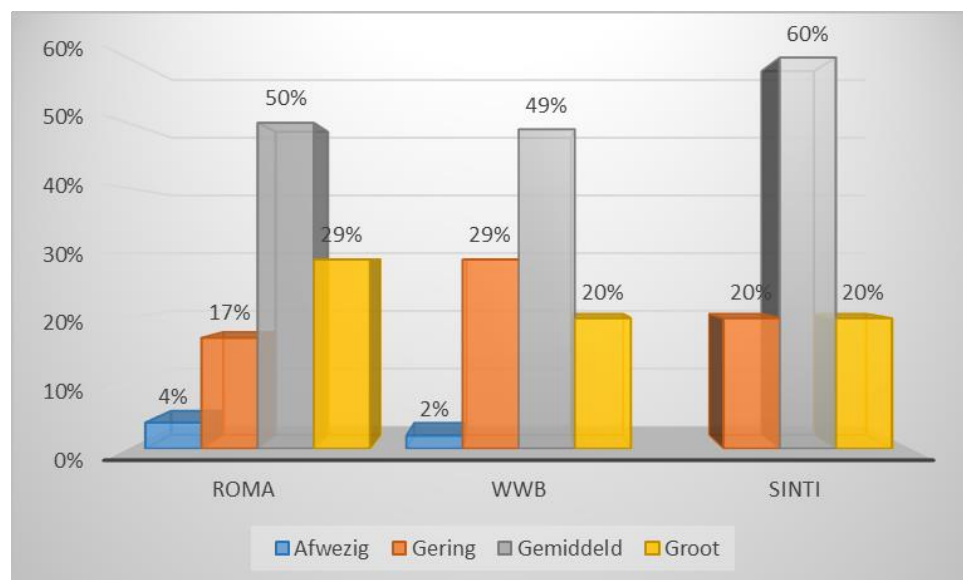
Antwoorden op de vraag naar de motivatie van de leerlingen zijn te lezen in de volgende tabel.

Tabel 6: motivatie van de leerlingen voor het onderwijs

Motivatie leerlingen	Aantal	%	Vorige monitor
Afwezig	4	2%	5%
Gering	45	25%	24%
Gemiddeld	86	47%	57%
Groot	36	20%	13%
Onbekend	11	6%	-
Eindtotaal	182	100%	100%

Uit deze tabel blijkt, dat minder dan 3 van de 10 leerlingen niet (2%) of slechts in geringe mate (25%) gemotiveerd is voor het onderwijs. Bijna de helft (47%) is gemiddeld even gemotiveerd als andere leerlingen en 20% is bovengemiddeld gemotiveerd voor het onderwijs.

Een uitsplitsing van motivatie van WRS-leerlingen voor het onderwijs versus hun herkomst is te vinden in de volgende grafiek. In deze grafiek is gecorrigeerd voor de 11 leerlingen waarvan de motivatie voor het onderwijs onbekend is. Daardoor zijn de gegevens van zes Roma- en vijf woonwagenkinderen buiten beschouwing gelaten.



Grafiek 18: motivatie van WRS-leerlingen voor het onderwijs naar herkomst

Er lijken zich geen grote verschillen voor te doen tussen de motivatie van woonwagen-, Roma- en Sinti-kinderen voor het onderwijs. 80% van de Sinti-leerlingen is gemiddeld (60%) of bovengemiddeld (20%) gemotiveerd. Van de woonwagenleerlingen is ruim twee derde (69%) gemiddeld (49%) of bovengemiddeld (20%) gemotiveerd. Van de Roma-leerlingen zijn bijna vier van de vijf leerlingen (79%) gemiddeld (50%) of bovengemiddeld (29%) gemotiveerd voor het onderwijs.

Ten opzichte van de vorige monitor is er sprake van een andere situatie voor Roma-leerlingen. In deze monitor is er sprake van een goede motivatie van Roma-leerlingen voor het onderwijs, terwijl er in de vorige monitor nog sprake van was dat ongeveer drie op de vijf Roma-leerlingen niet (17%) of slechts in geringe mate (42%) gemotiveerd waren voor het onderwijs. In deze monitor is een op de vijf Roma-leerlingen niet (4%) of slechts in geringe mate (17%) gemotiveerd voor het onderwijs. Een aanzienlijke verandering.

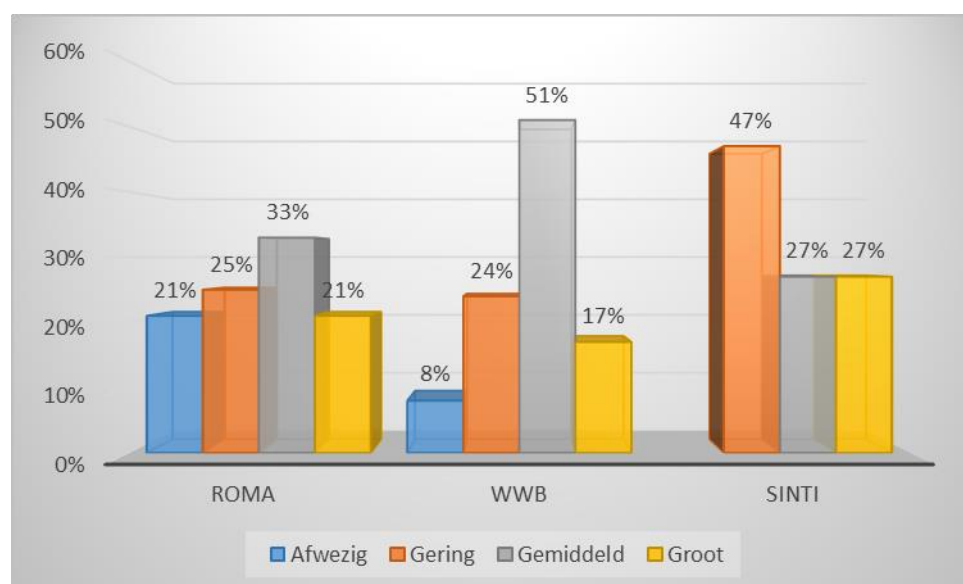
In de volgende tabel is de motivatie van de WRS-ouders voor het onderwijs te zien.

Tabel 7: motivatie van de ouders voor het onderwijs

Motivatie ouders	Aantal	%	Vorige monitor
Afwezig	16	9%	9%
Gering	45	25%	29%
Gemiddeld	79	43%	48%
Groot	31	17%	14%
Onbekend	11	6%	
Eindtotaal	182	100%	100%

Uit deze tabel blijkt dat ruim een derde van de ouders niet (9%) of slechts in geringe mate (25%) gemotiveerd is voor het onderwijs. Minder dan de helft (43%) is gemiddeld even gemotiveerd voor het onderwijs als andere ouders en 17% is bovengemiddeld gemotiveerd voor het onderwijs.

Een uitsplitsing van motivatie van WRS-ouders voor het onderwijs versus hun herkomst is te vinden in de volgende grafiek. In deze grafiek is gecorrigeerd voor de 11 leerlingen waarvan de motivatie voor het onderwijs onbekend is. Daardoor zijn de gegevens van zes Roma- en vijf woonwagenkinderen buiten beschouwing gelaten.



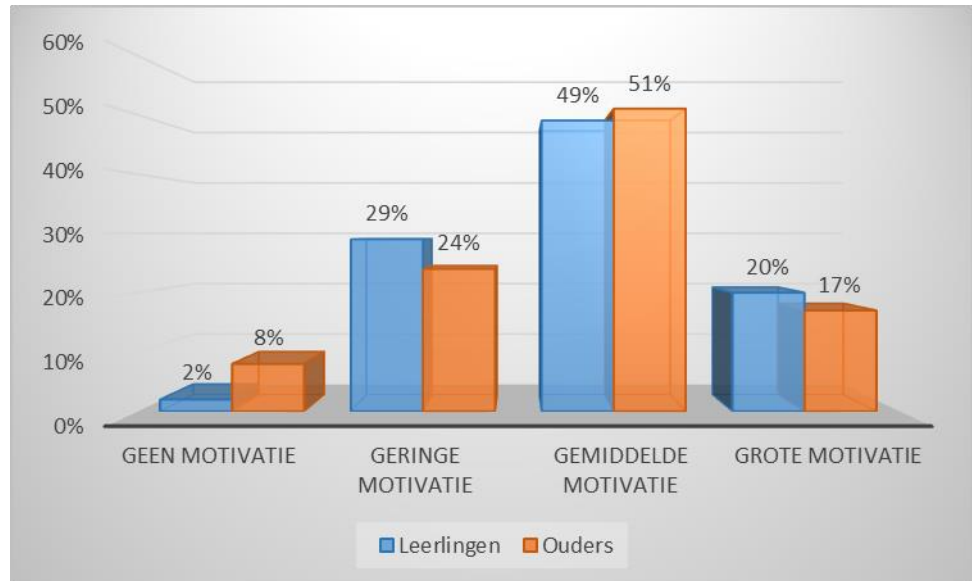
Grafiek 19: motivatie van WRS-ouders voor het onderwijs naar herkomst

Ruim de helft (54%) van de Sinti-ouders is gemiddeld (27%) of bovengemiddeld (27%) gemotiveerd. Van de woonwagenouders is twee derde (68%) gemiddeld (51%) of bovengemiddeld (17%) gemotiveerd. Van de Roma-ouders is bijna de helft niet (21%) of slechts in geringe mate (25%) gemotiveerd voor het onderwijs. Ten opzichte van de vorige monitor is er

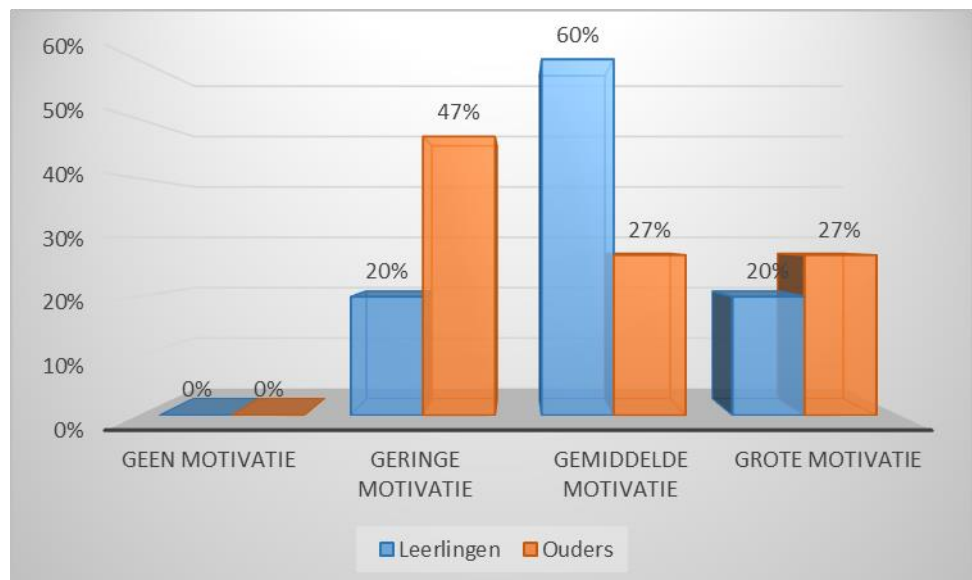
sprake van een verbetering. Toen was drie kwart van de Roma-ouders niet (25%) of slechts in geringe mate (50%) gemotiveerd voor het onderwijs.

Opvallend is dat de motivatie van ouders voor het onderwijs voor alle herkomstgroepen lager wordt ingeschat dan de motivatie van de WRS-leerlingen voor het onderwijs.

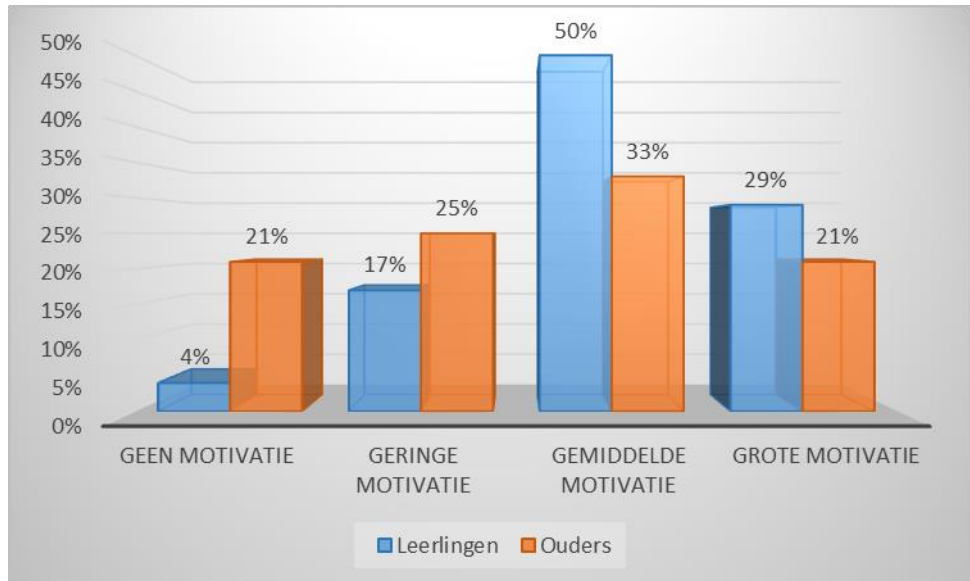
Een interessante vraag is of de motivatie van de WRS-leerlingen en hun ouders samenhangen. Het antwoord op deze vraag is af te lezen in de volgende drie grafieken, waarin deze vergelijking respectievelijk is gemaakt voor woonwagenkinderen en hun ouders, Sinti-kinderen en hun ouders en Roma-kinderen en hun ouders.



Grafiek 20: samenhang motivatie van woonwagenouders en woonwagenleerlingen voor het onderwijs



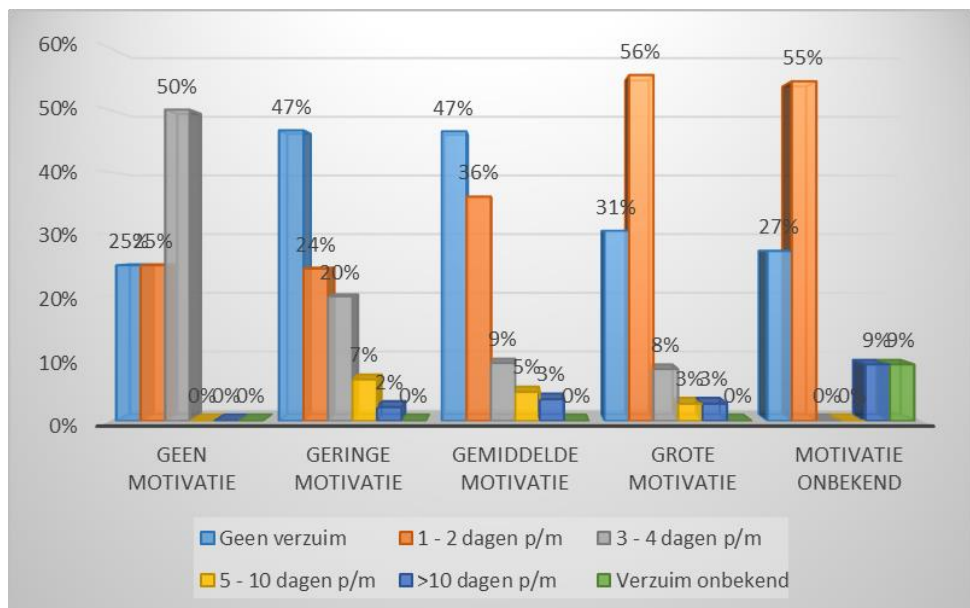
Grafiek 21: samenhang motivatie van Sinti-ouders en Sinti-leerlingen voor het onderwijs



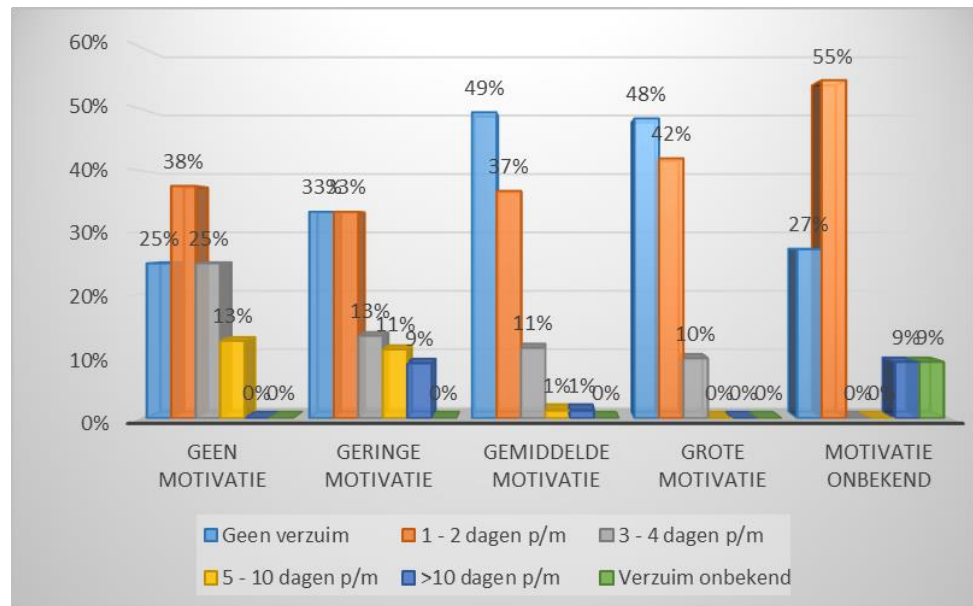
Grafiek 22: samenhang motivatie van Roma-ouders en Roma-leerlingen voor het onderwijs

Uit deze grafieken blijkt dat er zich geen spectaculaire verschillen lijken voor te doen tussen de motivatie van woonwagenouders en woonwagenkinderen voor het onderwijs. Voor de Sinti geldt dat ouders relatief vaker een geringe motivatie hebben en de kinderen vaker een gemiddelde motivatie. Hierbij moet worden opgemerkt dat het aantal Sinti waarvoor de gegevens bekend zijn gering is (15). Bij de Roma-groep lijkt er sprake te zijn van een hogere motivatie voor het onderwijs van de kinderen dan van de ouders. Waar 79% van de Roma-kinderen gemiddeld of bovengemiddeld is gemotiveerd voor het onderwijs, geldt dat voor 54% van de Roma-ouders. Vooral het verschil tussen het percentage Roma-leerlingen dat geheel niet is gemotiveerd voor het onderwijs (4%) en het percentage Roma-ouders dat geheel niet is gemotiveerd voor het onderwijs (21%) is aanzienlijk.

Ook is gekeken naar de relatie tussen de motivatie van de leerlingen en de mate waarin ze verzuimen én naar de relatie tussen de motivatie van de ouders en de mate waarin de leerlingen verzuimen. In onderstaande figuren zijn deze relaties zichtbaar gemaakt.



Grafiek 23: relatie motivatie leerlingen en verzuim



Grafiek 24: relatie motivatie ouders en verzuim

Evenals in de vorige monitor lijkt er een sterkere relatie te bestaan tussen het geheel niet verzuimen van het onderwijs en de mate waarin ouders zijn gemotiveerd voor het onderwijs, dan tussen het geheel niet verzuimen van het onderwijs en de mate waarin leerlingen zijn gemotiveerd voor het onderwijs. Naarmate ouders meer gemotiveerd zijn voor het onderwijs verzuimen hun kinderen het onderwijs minder vaak. Van de kinderen van geheel niet gemotiveerde ouders verzuimt 75% het onderwijs in meer of mindere mate. Bij een geringe motivatie van de ouders verzuimt 67% van de kinderen. Voor ongeveer de helft van de kinderen van de ouders die gemiddeld of bovengemiddeld gemotiveerd zijn, geldt dat ze het onderwijs geheel niet verzuimen. Het meest ernstige verzuim komt minder vaak voor naarmate de ouders meer gemotiveerd zijn voor onderwijs. Deze trend is (evenals in de vorige monitor) niet zichtbaar voor de leerlingen. Ook deze vaststelling leidt tot de conclusie dat interventies om te komen tot een hogere motivatie vooral zinvol zijn als ze niet alleen worden gericht op de leerlingen, maar zeker ook op de ouders, omdat hun motivatie een grotere invloed lijkt te hebben op het verzuim van hun kinderen dan de motivatie van hun kinderen.

5.2.5 Onderwijsprestaties

In de monitor is gevraagd naar leerprestaties van de WRS-leerlingen op het gebied van taal/lezen. Voor de leerlingen in de groepen 1 en 2 is gevraagd naar de scores op de toets 'Taal voor Kleuters'. Voor de leerlingen in groepen 3 tot en met 8 is gevraagd naar de scores technisch lezen op de DMT (drie minuten toets), de scores begrijpend lezen en de scores leeswoordenschat.

Taal voor Kleuters

In totaal zijn in de monitor gegevens ingevoerd van 52 WRS-kleuters. Van hen zitten 20 kleuters in groep 1 en 32 kleuters in groep 2. Voor 39 van de 52 WRS-kleuters zijn de scores op de toets 'Taal voor Kleuters' bekend. De volgende tabel bevat relevante gegevens.

Tabel 8: scores Taal voor Kleuters voor WRS-kleuters met vergelijking landelijk gemiddelde

Moment van afname	Gemiddelde vaardigheid landelijk ⁶	Aantal WRS-kleuters met score TvK	Score range WRS	Gemiddelde vaardigheid WRS	Aantal WRS-kleuters met bovengemiddelde score
Medio groep 1	49	11	32 - 60	47,2	3
Medio groep 2	62	28	43 - 80	63,9	16

De vergelijking van gemiddelde vaardigheidsscores voor de WRS-kleuters in 2010 en in 2012 en landelijk is in onderstaande grafiek weergegeven.



Grafiek 25: gemiddelde vaardigheidsscores Taal voor Kleuters landelijk en WRS

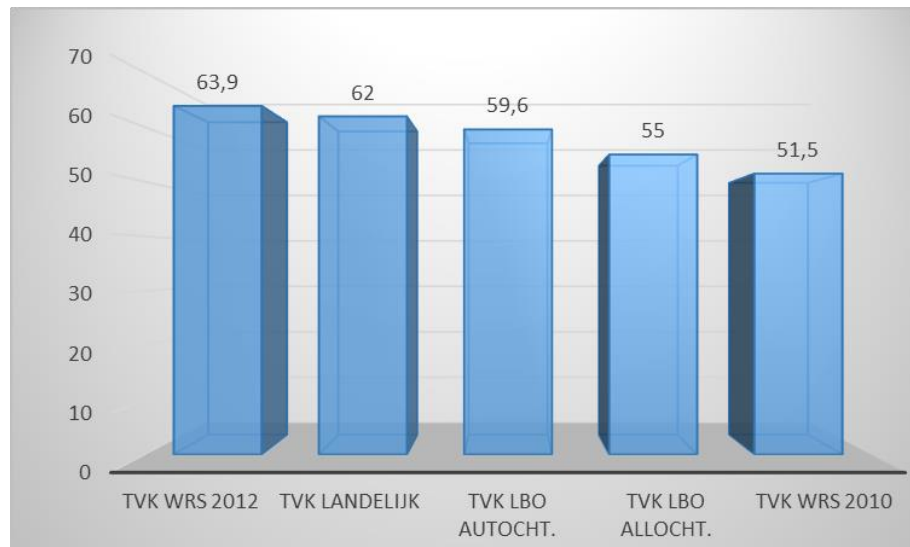
Zowel voor de kleuters uit groep 1 als voor de kleuters uit groep 2 geldt dat in 2010 de scores van de WRS-kleuters achterbleven bij de landelijke scores. In 2012 is dat voor beide groepen niet langer het geval. De gemiddelde scores van WRS-kleuters op de toets zijn nagenoeg gelijk aan de landelijke gemiddelde scores.

De vraag is of er ook sprake is van een achterstand ten opzichte van kleuters met een vergelijkbare achtergrond. In het COOL⁵⁻¹⁸ onderzoek⁷ zijn scores op de toets Taal voor Kleuters voor groep 2 geïnventariseerd en uitgesplitst naar sociaal-etnische achtergrond. Deze gegevens hebben betrekking op schooljaar 2010-2011 (er zijn geen recentere gegevens beschikbaar).

In de volgende grafiek zijn de toetsscores opgenomen voor kleuters waarvan beide ouders een opleidingsniveau op maximaal LBO-niveau hebben.

⁶ Bron: Lansink, N. & Hemker, B. (2012). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen Taal voor Kleuters voor groep 1 en 2 uit het LOVS*. Arnhem: Cito

⁷ Bron: Driessen, G., Mulder, L. & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport Basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen: ITS / Amsterdam: Kohnstamm Instituut

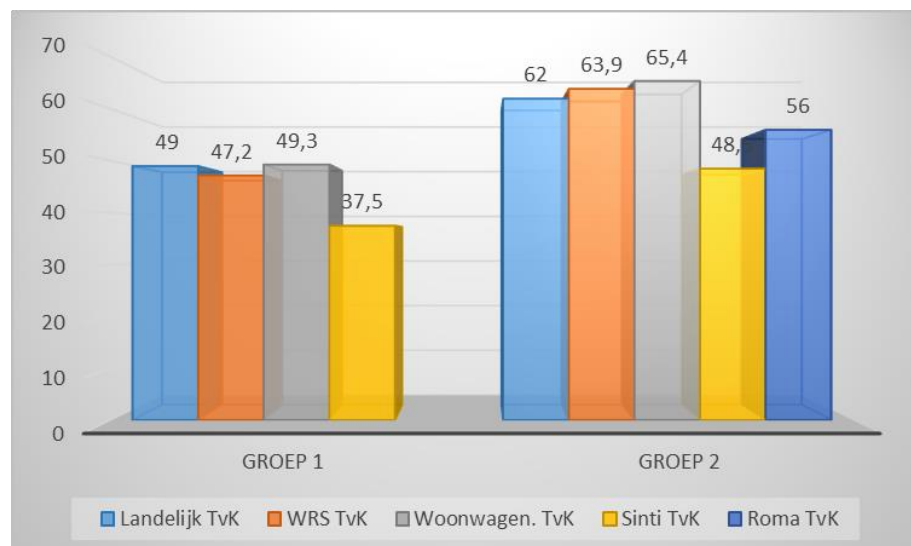


Grafiek 26: gemiddelde vaardigheidsscores Taal voor Kleuters landelijk algemeen, landelijk LBO autochtoon, landelijk LBO allochtoon en WRS voor groep 2

Uit deze grafiek blijkt dat in 2010-2011 de scores van WRS-kleuters in groep 2 op de toets Taal voor Kleuters niet alleen achterbleven bij het landelijk gemiddelde, maar ook bij de gemiddelde scores van kleuters met autochtone ouders met maximaal LBO-opleidingsniveau én van kleuters met allochtone ouders met maximaal LBO-opleidingsniveau. In 2012 zijn de scores van de WRS-kleuters hoger dan alle andere gemiddelde scores.

Een andere interessante vergelijking betreft de scores op Taal voor Kleuters met een uitsplitsing naar herkomst van de leerlingen. In groep 1 zijn de scores bekend van negen woonwagenleerlingen en twee Sinti-kleuters. De twee Sinti-leerlingen hebben een gemiddelde vaardigheidsscore van 37,5 en de negen woonwagenleerlingen scoren gemiddeld 49,3. In groep 2 zijn de scores bekend van twee Sinti-leerlingen, één Roma-leerling en 25 woonwagenleerlingen. De twee Sinti-leerlingen hebben een gemiddelde vaardigheidsscore van 48,5, de score van de Roma-kleuter is 56 en de 25 woonwagenleerlingen scoren gemiddeld 65,4. In beide groepen scoren de woonwagenleerlingen dus gemiddeld hoger dan respectievelijk de Roma- (groep 2) en Sinti-leerlingen (groep 1 en 2).

Grafisch weergegeven:



Grafiek 27: gemiddelde vaardigheidsscores Taal voor Kleuters landelijk, totaal WRS, Roma en Sinti

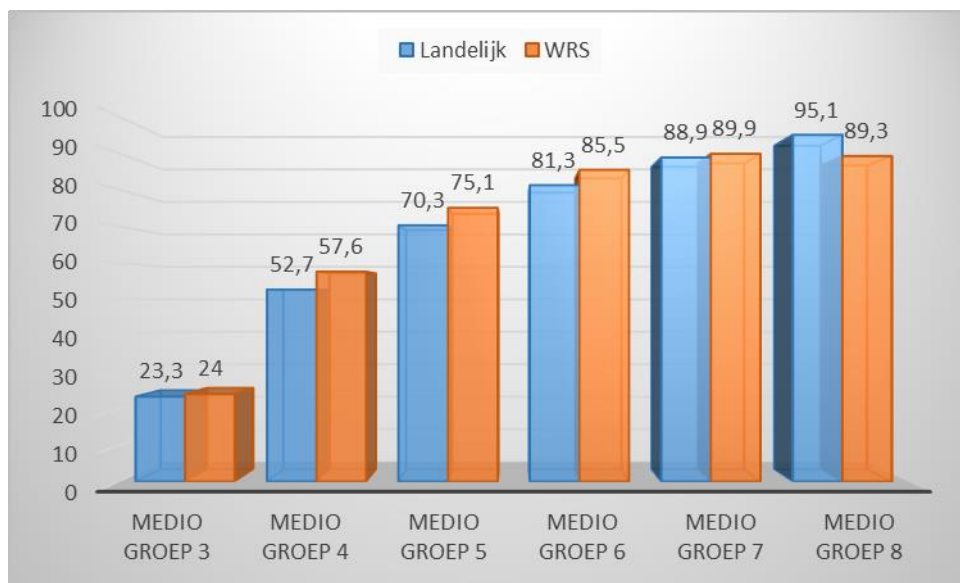
Technisch lezen

In totaal zijn in de monitor van 110 WRS-leerlingen de scores voor technisch lezen (DMT) ingevoerd. De volgende tabel bevat relevante gegevens over deze DMT-scores.

Tabel 9: scores DMT voor WRS-leerlingen met vergelijking landelijk gemiddelde

Moment van afname	Gemiddelde vaardigheid landelijk ⁸	Aantal WRS-leerlingen met score DMT	Score range WRS	Gemiddelde vaardigheid WRS	Aantal WRS-leerlingen bovengemiddelde score
Medio groep 3	23,3	24	2 - 81	24,0	9 (37%)
Medio groep 4	52,7	23	27 - 100	57,6	12 (52%)
Medio groep 5	70,3	18	41 - 100	75,1	11 (61%)
Medio groep 6	81,3	26	47 - 127	85,5	11 (42%)
Medio groep 7	88,9	7	69 - 104	89,9	5 (71%)
Medio groep 8	95,1	10	48 - 131	89,3	5 (50%)

De vergelijking van gemiddelde vaardigheidsscores voor de WRS-leerlingen en landelijk is in onderstaande grafiek weergegeven.



Grafiek 28: gemiddelde vaardigheidsscores DMT landelijk en WRS

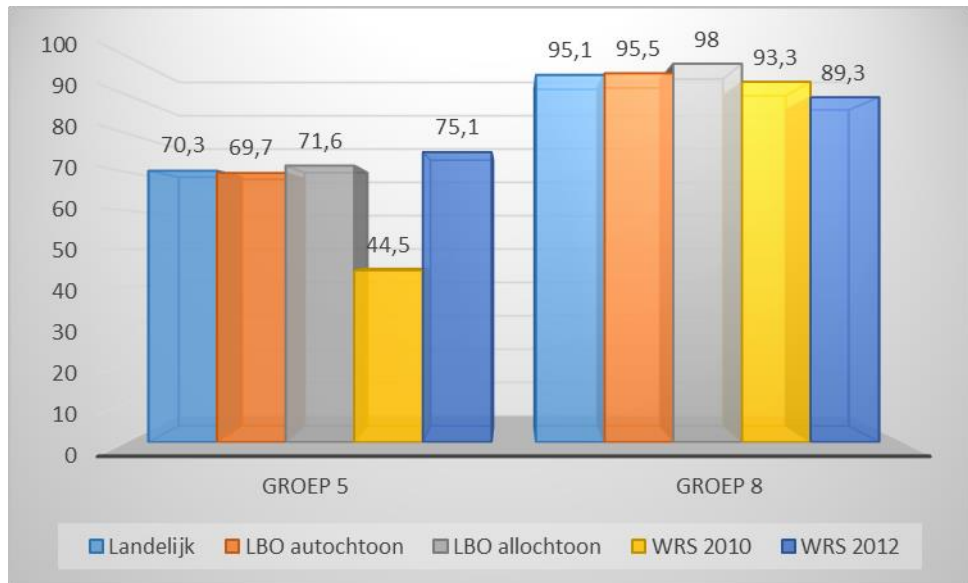
In vergelijking met de vorige monitor presteren de WRS-leerlingen goed op de DMT. Ook in vergelijking met de landelijke gemiddelde scores op DMT scoren de WRS-leerlingen goed. In bijna alle groepen zijn de gemiddelde WRS-scores (enigszins) hoger dan de landelijke gemiddelde scores. Een uitzondering hierop zijn de scores in groep 8: in deze groep liggen de gemiddelde DMT-scores voor WRS-leerlingen lager dan landelijk gemiddeld. Een aantal zaken valt hierbij op:

⁸ Bron: Krom, R., Jongen, I., Verhelst, N., Kamphuis, F. & Kleintjes, F. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording DMT en AVI*. Arnhem: Cito

- Tussen de DMT-scores van de WRS-leerlingen onderling doen zich enorme verschillen voor. Zo is bijvoorbeeld in groep 8 het verschil in score tussen de slechtst en best presterende leerling 83. De verschillen zijn het kleinst in de groep 7 (30 punten).
- Een groot aantal WRS-leerlingen (zie laatste kolom tabel 9) presteert bovengemiddeld op de DMT. In groep 7 geldt dat maar liefst voor 71% van de WRS-leerlingen.

Ook voor de DMT-scores is een vergelijking gemaakt ten opzichte van leerlingen met een vergelijkbare achtergrond.

In het COOL⁵⁻¹⁸ onderzoek⁹ zijn de scores op de DMT voor de groepen 5 en 8 geïnventariseerd en uitgesplitst naar sociaal-etnische achtergrond. In de volgende grafiek zijn de toetsscores opgenomen voor leerlingen waarvan beide ouders een opleidingsniveau op maximaal LBO-niveau hebben.



Grafiek 29: gemiddelde vaardigheidsscores DMT landelijk algemeen, landelijk LBO autochtoon, landelijk LBO allochtoon en WRS (2010 en 2012) voor groepen 5 en 8

In 2010 bleven de scores van WRS-leerlingen in groep 5 op de DMT niet alleen achter bij het landelijk gemiddelde, maar ook bij de gemiddelde scores van leerlingen met autochtone ouders met maximaal LBO-opleidingsniveau én van leerlingen met allochtone ouders met maximaal LBO-opleidingsniveau. In 2012 is dat niet langer het geval. In groep 8 echter zijn de scores van WRS-leerlingen op de DMT lager dan die van WRS-leerlingen in de monitor van 2010.

Begrijpend lezen

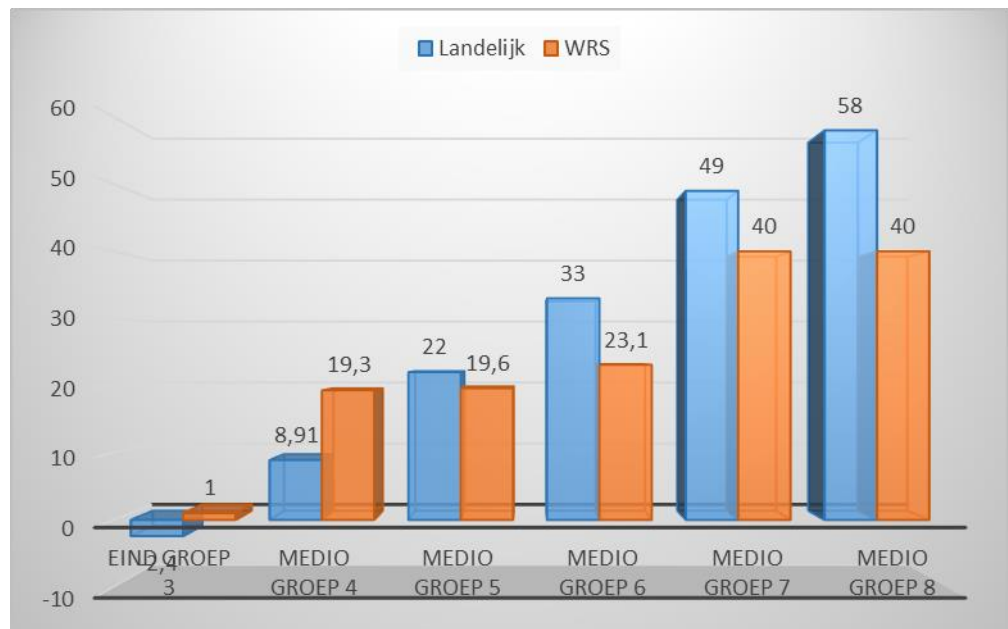
In totaal zijn in de monitor van 102 WRS-leerlingen de scores voor begrijpend lezen ingevoerd. De volgende tabel bevat relevante gegevens over deze scores begrijpend lezen.

⁹ Bron: Driessen, G., Mulder, L. & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport Basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen: ITS / Amsterdam: Kohnstamm Instituut

Tabel 10: Scores begrijpend lezen voor WRS-leerlingen met vergelijking landelijk gemiddelde

Moment van afname	Gemiddelde vaardigheid landelijk ¹⁰	Aantal WRS-leerlingen met score begrijpend lezen	Score range WRS	Gemiddelde vaardigheid WRS	Aantal WRS-leerlingen bovengemiddelde score
Eind groep 3	-2,40	4	-23 / 26	1	2 (50%)
Medio groep 4	8,91	3	9 / 27	19,3	3 (100%)
Medio groep 5	22	18	-5 / 37	19,6	8 (44,4%)
Medio groep 6	33	26	3 / 54	23,1	4 (15,4%)
Medio groep 7	49	7	20 / 57	40	2 (28,6%)
Medio groep 8	58	11	15 / 65	40	1 (9%)

De vergelijking van gemiddelde vaardigheidsscores voor de WRS-leerlingen en landelijk is in onderstaande grafiek weergegeven.



Grafiek 30: gemiddelde vaardigheidsscores begrijpend lezen landelijk en WRS

Bij de scores begrijpend lezen valt een aantal zaken op:

- In de groepen 3 en 4 scoren WRS-leerlingen (net) iets beter dan landelijk gemiddeld. In groep 5 blijven de scores van WRS-leerlingen iets achter bij het landelijk gemiddelde. In de groepen 6 tot en met 8 blijven de scores van WRS-leerlingen veel meer achter bij de landelijke scores. Het verschil is het grootst in groep 8, waar de gemiddelde achterstand in score 18 punten is.
- Vooral in groep 8 is er gemiddeld genomen geen enkele leerwinst op het terrein van begrijpend lezen vast te stellen (vergeleken met WRS-leerlingen die een groep lager zitten). In de vorige monitor was er vooral in groep 6 gemiddeld genomen nauwelijks sprake van een leerwinst op het terrein van begrijpend lezen.

- Tussen de begrijpend lezen-scores van de WRS-leerlingen onderling doen zich de grootste verschillen voor in de groepen 6 (51 punten), 8 (50 punten) en 3 (49 punten). De kleinste verschillen doen zich voor in groep 4 (18 punten). De scoreverschillen zijn kleiner dan in de monitor van 2010.

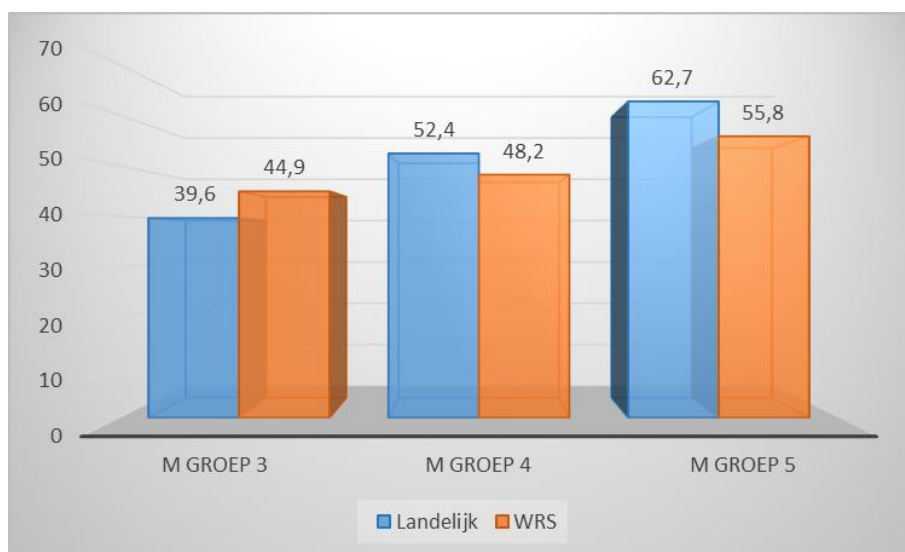
Woordenschat

In totaal zijn in de monitor voor 66 WRS-leerlingen de scores voor woordenschat ingevoerd. De volgende tabel bevat relevante gegevens over deze woordenschatcores.

Tabel 11: Scores woordenschat voor WRS-leerlingen met vergelijking landelijk gemiddelde

Moment van afname	Gemiddelde vaardigheid landelijk ¹¹	Aantal WRS-leerlingen met score woordenschat	Score range WRS	Gemiddelde vaardigheid WRS	Aantal WRS leerlingen bovengemiddelde score
Medio groep 3	39,6	14	24 - 90	44,9	7 (50%)
Medio groep 4	52,4	16	29 - 85	48,2	5 (31%)
Medio groep 5	62,7	12	20 - 77	55,8	6 (50%)
Medio groep 6	?	16	13 - 90	65,7	
Medio groep 7	?	3	96 - 111	105,3	
Medio groep 8	?	5	21 - 112	73,4	

De vergelijking van gemiddelde vaardigheidsscores voor de WRS-leerlingen en landelijk is in de volgende grafiek weergegeven.



Grafiek 31: gemiddelde vaardigheidsscores woordenschat landelijk en WRS groepen 3 t/m 5

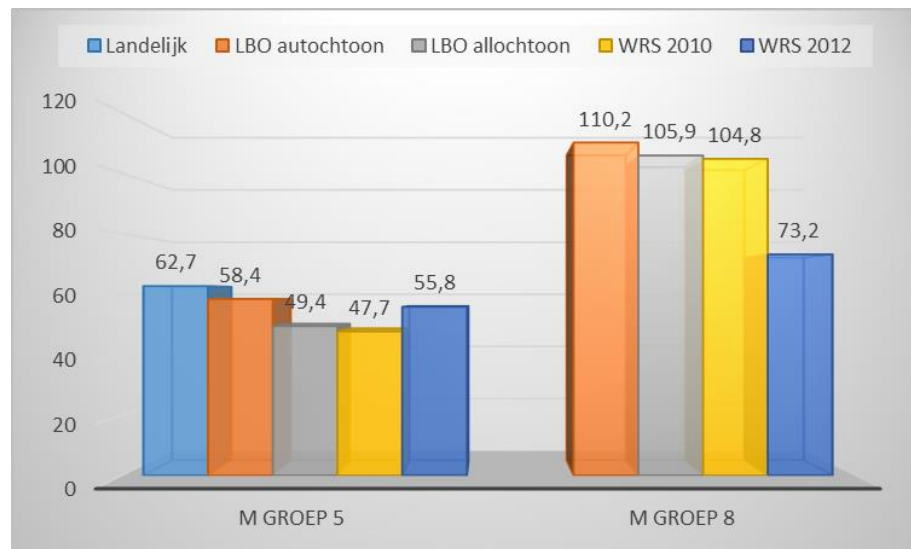
Voor de woordenschatcores geldt dat die van de WRS-leerlingen in groep 3 hoger zijn dan het landelijk gemiddelde, maar in de groepen 4 en 5 achterblijven bij de landelijke scores.

Opvallend is:

- Tussen de woordenschatcores van de WRS-leerlingen onderling doen zich enorme verschillen voor. Zo is bijvoorbeeld in groep 8 het verschil in score tussen de slechts en best presterende leerling maar liefst 91. De verschillen zijn het kleinst in de groep 7 (een verschil van 15) en het hoogst in groepen 8 en 6. Indien de slechts presterende

leerling in groep 8 (score 21) buiten beschouwing wordt gelaten, is de gemiddelde WRS-score geen 73,2, maar 86,3.

Ook voor de woordenschatcores is een vergelijking gemaakt ten opzichte van leerlingen met een vergelijkbare achtergrond. In het COOL⁵⁻¹⁸ onderzoek¹² zijn scores op de woordenschat voor de groepen 5 en 8 geïnventariseerd en uitgesplitst naar sociaal-etnische achtergrond. In de volgende grafiek zijn de toetsscores opgenomen voor kleuters, waarvan beide ouders een opleidingsniveau op maximaal LBO-niveau hebben.



Grafiek 32: gemiddelde vaardigheidsscores woordenschat landelijk algemeen, landelijk LBO autochtoon, landelijk LBO allochtoon WRS 2010 en WRS 2012 voor groepen 5 en 8

Uit deze grafiek blijkt dat de scores van WRS-leerlingen in groep 5 op de woordenschat in 2012 beter zijn dan die in 2010. In 2010 bleven de WRS-scores niet alleen achter bij het landelijk gemiddelde, maar ook bij de gemiddelde scores van leerlingen met autochtone ouders met maximaal LBO-opleidingsniveau én van leerlingen met allochtone ouders met maximaal LBO-opleidingsniveau. In 2012 bevinden de WRS-scores op de woordenschat zich tussen die van leerlingen met autochtone ouders met maximaal LBO-opleidingsniveau en die van leerlingen met allochtone ouders met maximaal LBO-opleidingsniveau in.

In groep 8 zijn de scores van WRS-leerlingen in 2012 dramatisch lager dan in 2010. Hierbij dient te worden aangetekend dat het in 2012 slechts om de scores van vijf leerlingen gaat. Er is dus geen sprake van representativiteit.

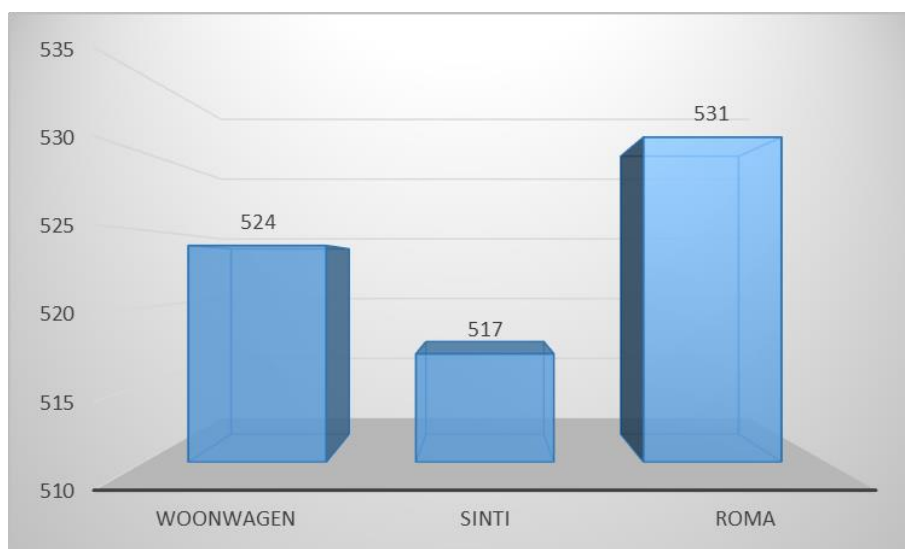
5.2.6 Doorstroom naar voortgezet onderwijs

Van 12 leerlingen zijn de scores op de Cito-eindtoets bekend. Deze scores variëren van 510 – 538. In de volgende tabel is aangegeven welke schooladviezen horen bij welke scores van de Cito-eindtoets en hoeveel van de 12 leerlingen in elke range van scores vallen.

Tabel 12: Cito scores eindtoets, bijbehorende schooladviezen en scores van de 12 WRS leerlingen

Score range	Bijbehorend schooladvies	Aantal WRS-leerlingen
501 - 522	Basisberoepsgerichte leerweg	5
522 - 527	Basis- en kaderberoepsgerichte leerweg	1
524 - 528	Kaderberoepsgerichte leerweg	-
528 - 532	Kaderberoepsgerichte leerweg en gemengde/theoretische leerweg	3
530 - 535	Gemengde/theoretische leerweg	
533 - 538	Gemengde/theoretische leerweg en HAVO	3
536 - 541	Gemengde/theoretische leerweg en HAVO/VWO	
540 - 544	HAVO/VWO	
545 - 550	VWO	

De 12 scores op de Cito-eindtoets zijn van vier Roma-leerlingen, drie Sinti-leerlingen en vijf woonwagenkinderen. Hun gemiddelde scores zijn weergegeven in de volgende grafiek.



Grafiek 33: gemiddelde score op de Cito-eindtoets naar herkomst

De Roma-leerlingen hebben de hoogste gemiddelde Cito-score, gevolgd door de woonwageng- en de Sinti-leerlingen.

De door de school gegeven adviezen voor voortgezet onderwijs zijn bekend van 21 leerlingen. Deze adviezen zijn weergegeven in de volgende tabel:

Tabel 13: advies van de basisschool voor het voortgezet onderwijs

Schooladvies	Aantal WRS-leerlingen
PrO	10
VMBO-b/k/g	4
VMBO-t	3
HAVO	4

Van de negen leerlingen waarvan geen Cito-score bekend is, hebben er acht (alle acht Roma) een PrO-advies meegekregen van hun school en één (woonwagen)leerling kreeg een VMBO-t-advies.

De adviezen van de basisschool zijn in lijn met de adviezen die behoren bij de Cito-scores. De twee leerlingen met een score tussen 510 en 513 hebben het advies PrO gekregen en de vier leerlingen met een score tussen 517 en 522 kregen een VMBO-b of -k mee. De vier leerlingen met de scores 528 en 529 hebben een VMBO-t-advies gekregen en de vier leerlingen met scores tussen 531 en 538 kregen een HAVO-advies (drie Roma-leerlingen en één woonwagenleerling).

6 RESULTATEN KWALITATIEVE DEEL MONITOR

In het kwantitatieve deel van de monitor zijn conclusies geformuleerd op basis van gegevens van 14 scholen met 182 WRS-leerlingen. Bij de beoordeling van deze conclusies moet in het oog worden gehouden dat deze betrekking hebben op een relatief klein aantal scholen en leerlingen, waarbij het maar de vraag is de gerapporteerde gegevens representatief zijn voor de totale groep van WRS-leerlingen.

Ook doen zich grote verschillen voor in de context per school, variërend van het hebben van slechts enkele WRS-leerlingen tot een schoolbevolking die vrijwel geheel bestaat uit WRS-leerlingen. Dat betekent dat er per school sprake kan zijn van een geheel verschillend referentiekader. Des te belangrijker is het om gezamenlijk op zoek te gaan naar de betekenis van de gevonden resultaten. Dit is gebeurd tijdens de bijeenkomsten met scholen die hebben deelgenomen aan de monitor (het zogenaamde kwalitatieve deel van de monitor).

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het kwalitatieve deel van de monitor besproken. De inhoud is gebaseerd op twee bijeenkomsten die hebben plaatsgevonden (zie hoofdstuk 4 van dit rapport). Deze paragraaf volgt zoveel als mogelijk de indeling van de vorige paragraaf en bevat daarnaast nog een aantal algemene gegevens.

6.1 Visie op goed onderwijs

Over de vraag of er een specifieke visie voor WRS-leerlingen moet worden ontwikkeld, wordt verschillend gedacht. Deze visie zal niet worden ontwikkeld in het geval er slechts enkele WRS-leerlingen op school zijn. Maar ook voor scholen met veel WRS-leerlingen is het maar de vraag of dit moet gebeuren. Het nadenken over en vormgeven van goed onderwijs kan ook onafhankelijk van deze leerlingen plaatsvinden. Van goed onderwijs profiteren ook de WRS-leerlingen. Een school met vrijwel alleen WRS-leerlingen zal eerder spreken van een specifieke visie voor deze leerlingen, omdat er bijna geen andere leerlingen op school zijn. Maar in essentie gaat het ook op deze school om kwalitatief goed onderwijs, waar alle leerlingen (ook niet-WRS-leerlingen) hun voordeel mee kunnen doen. Wel is specifieke aandacht voor de culturele verscheidenheid van belang en hoe daarmee om te gaan.

6.2 Samenwerking met voorschools onderwijs

Wat opvalt is het lage percentage scholen dat aangeeft dat er afstemming is tussen de school en voorschools onderwijs over visie en aanpak van WRS-leerlingen. Er zijn situaties waarin WRS-leerlingen niet hebben deelgenomen aan VVE, en dan is er dus ook geen sprake van afstemming. Er is nieuwsgierigheid naar wat (de enkele) scholen doen in het kader van de afstemming in visie en aanpak van WRS-leerlingen.

Voor één basisschool waar leerlingen van verschillende voorschoolse voorzieningen komen, is het niet zo makkelijk om diepgaand af te stemmen, omdat daarvoor de tijd ontbreekt. Overigens komt het ook voor dat er afstemming plaatsvindt binnen het gemeentelijke VVE-overleg. Voor een van de scholen met Sinti-kinderen in het zuiden van het land geldt dat steeds meer afspraken worden gemaakt binnen dit gemeentelijke VVE-overleg, bijvoorbeeld over de warme overdracht of over het invullen van een VVE-formulier. De inhoudelijke doorgaande lijn komt in mindere mate aan de orde; er komen vooral algemene bespreekpunten aan de orde. Ook wordt er gesproken over vroegtijdige signalering van problemen.

Voor dezelfde school geldt dat er specifiek voor deze leerlingen in de gemeente een traject is gelopen met oudere Sinti-meisjes die stage gingen lopen op de peuterspeelzaal. Enerzijds om zelf bekend te worden met VVE, en anderzijds om een bekend gezicht te hebben op de peuterspeelzaal.

6.3 Vormgeving taal-/leesonderwijs

Er is nieuwsgierigheid naar de beweegredenen, de inhoud en het effect van de plannen die een klein aantal scholen specifiek voor WRS-leerlingen heeft ontwikkeld. De vraag wordt gesteld of er wel echt andere aspecten (specifiek voor WRS-leerlingen) zijn die hierbij in het spel zijn, behalve het geven van goed taal-/leesonderwijs. Hier speelt dezelfde discussie als bij de visie op goed onderwijs (paragraaf 6.1).

Een van de aanwezige scholen heeft in het schoolplan iets opgenomen rondom onderwijs aan WRS-leerlingen. Daarin is met name gekeken naar zwakke punten en daarop is gefocust in de vormgeving van het taal-/leesonderwijs. Er is een traject ingezet op een taalrijke school voor alle leerlingen. Op deze school wordt regelmatig met het team gesproken over de plannen op maat en deze plannen worden ook op basis van bevindingen bijgesteld. Als onderdeel zijn ook de schooltijden veranderd, waardoor steeds meer rust en structuur is ontstaan.

6.4 Instroom en doorstroom primair onderwijs en deelname aan voorschools onderwijs

Op meerdere scholen is er zichtbaar sprake van meer integratie en meer vertrouwen van de Sinti in de professionals van de school. Ouders hebben vaak zelf op de school gezeten en er is herkenning. Ook de kinderen uit omliggende dorpen komen naar deze school als ze daar zelf hebben gezeten. Ze willen dan niet naar een andere school. De argumentatie van de ouders is: jullie kennen ons, jullie kennen onze cultuur; jullie weten wat er speelt en wat ons bezighoudt. Ze voelen zich herkend, erkend en gerespecteerd. Dit bevordert de in- en doorstroom van de leerlingen.

Met deze generatie ouders kunnen ook discussies worden aangegaan: wat hoort bij onze school en wat bij jullie cultuur en wat verwachten we, ook al hoort het niet bij jullie cultuur. Er doen zich ook verschillen voor in de cultuur in vergelijking met vroeger. Ouders krijgen op wat latere leeftijd kinderen. Anders is ook dat Sinti-leerlingen zo'n 18 jaar geleden na de meivakantie niet op school kwamen, omdat ze allemaal op bedevaart waren. De bedevaart komt niet meer voor en de kinderen zijn na de meivakantie op school.

Ten aanzien van deelname aan VVE geldt dat een aantal kinderen een VVE-indicatie krijgt. Deze indicatie wordt gegeven door het JGZ op basis van signalering door het consultatiebureau. Dan moet er sprake zijn van een risico op het gebied van taal. Als er zo'n indicatie is, zijn er extra middelen beschikbaar om deze leerlingen te begeleiden. Er is in dat geval ook een verplichting tot extra aanbod op het gebied van taal en taalstimulering. Omdat WRS-leerlingen geen automatische indicatie krijgen (zoals bijvoorbeeld wel geldt voor schipperskinderen), kan niet worden achterhaald welke WRS-kinderen wél een indicatie hebben. In het kader van de privacy mag JGZ die gegevens niet geven. Als ouders niets doen met de verkregen indicatie gebeurt er ook niets voor hun kind.

Het verdient aanbeveling in overleg met beleidsmakers en overheden beter in beeld te krijgen hoe ervoor gezorgd kan worden dat indicaties worden afgegeven voor leerlingen waar het van belang voor is, en hoe ervoor gezorgd kan worden dat de afgegeven indicaties niet onbenut blijven omdat ouders er niets mee doen. Kernvraag is of WRS-leerlingen – net als schipperskinderen – automatisch een VVE-indicatie kunnen krijgen.

Groningen werkt met VVE-schakelklassen. Daarvoor wordt een substantiële subsidie verkregen vanuit de VVE-indicatie. De leerlingen zijn aan het begin van het schooljaar geselecteerd op basis van gegevens uit de overdacht vanuit de voorschoolse voorziening (groep 1) en op basis van toetsgegevens (Cito E1 en TAK-toets). Voorrang hebben gewichtenleerlingen en leerlingen met een CJG-indicatie. Leidraad hierbij is het selectieformulier dat is ontwikkeld naar aanleiding van de brochure van Sardes.

Op basis van de selectie worden extra taalklassen (van ongeveer 8 tot 10 leerlingen) geformeerd die twee dagdelen extra taalondersteuning krijgen. Daarnaast kunnen kinderen tegen een goedkoop tarief extra dagdelen naar de peuterspeelzaal. Die aparte subsidie is niet overal bekend.

Het verdient aanbeveling meer informatie over deze subsidievorm toegankelijk te maken voor consulenten, intermediairs en scholen die met WRS-leerlingen werken.

6.5 Problemen onderwijsdeelname

6.5.1 Zittenblijven

Trend is dat scholen maar hoogst uitzonderlijk een kind laten blijven zitten. Kinderen gaan wel over, maar werken op lager niveau. Dit heeft te maken met veranderingen in beleid (na één keer zittenblijven, moet een leerling naar een andere school als hij weer dreigt te blijven zitten). Kleuterverlenging komt wel vaak voor, maar telt niet mee als zittenblijven. Vooral de zeer jonge leerlingen (dat geldt ook voor niet-WRS-leerlingen) krijgen vaak een langere periode in groep 2.

Een van de scholen geeft aan dat zittenblijven vaak voorkomt in groep 3 en dan vaak in relatie met afwezigheid. Daardoor hebben de kinderen onvoldoende basis. Dit zegt overigens niets over leerbaarheid. De leerlingen hebben voldoende leerpotentie, maar missen de basisvaardigheden omdat ze niet bij alle lessen aanwezig zijn.

Opvallend is dat meer dan de helft van Roma-leerlingen wel en of meerdere keren is blijven zitten.

6.5.2 Leer-, gedrags- en verzuimproblemen

Het is goed te constateren dat zich bij de Sinti-leerlingen weinig gedragsproblemen voordoen. Daarentegen is er wel veel meer verzuim ten opzichte van woonwagen- en Roma-leerlingen. Een derde van de leerlingen verzuimt meer dan 10 dagen per maand. Dit beeld wordt waarschijnlijk vertekend door een specifieke situatie waardoor twee leerlingen lange tijd niet naar school zijn gegaan. En we moeten niet uit het oog verliezen dat er slechts weinig Sinti-leerlingen (15) in de onderzoeksgroep zitten.

Als het gaat om verzuim zijn er vaak meer problemen met ouders dan met de kinderen. De problemen die zich voordoen zijn vaak te laat komen, ziek zijn of met andere reden afwezig zijn. Het scheelt wel of er al dan niet leerproblemen zijn. Vooral bij jongens in de bovenbouw zijn er meer leerproblemen en daardoor ook meer gedragsproblemen. Deze jongens willen zich ook meer manifesteren. Dezelfde constatering wordt ook op een van de scholen met een hoog percentage WRS-leerlingen gedaan. Jongens boven groep 5 hebben allemaal gedragsproblemen. De indruk bestaat dat voorbeeldgedrag van oudere mannen (broers, vaders, ooms, vrienden) daar een belangrijke rol in speelt.

Een andere school met een groot aantal WRS-leerlingen herkent deze gedragsproblemen niet in dezelfde sterke mate. Op deze school is gestart met PBS, waardoor de gedragsincidenten aantoonbaar zijn afgenomen. Positief gedrag wordt beloond. Elke week wordt een les goed gedrag gegeven, waardoor het aantal gedragsproblemen sterk is afgenomen. Wel herkenbaar is dat leerlingen vanaf groep 5 meer leerproblemen hebben en dan ook meer gedragsproblemen. Tot groep 4 lopen leerlingen makkelijker mee.

Een aantal deelnemers aan de bijeenkomst constateert dat vanaf groep 5 de leerhouding verandert. Onderuit zakken en minder motivatie. Ook is er sprake van demotivatie voor verder leren in het VO. Vooral jongens vragen zich af wat hen dit extra oplevert. Leerlingen vanaf groep 5 gaan al meer kijken naar oudere broers en ouders.

Die verdienen vaak gemakkelijk geld zonder opleiding. Jongens in groep 5 gaan het conflict aan met het onderwijs / de leerkrachten en ze weten dat hun ouders altijd achter hen staan. Dat is heftig lesgeven.

Problematisch is ook dat alles wordt besproken waar de kinderen bij zijn. Op oudere leeftijd zijn kinderen zich daar meer bewust van en ze horen dus thuis ook steeds meer. Jongens zoeken ook hun leeftijdsgenoten meer op. Er is in toenemende mate sprake van peer-gedrag.

Het verdient aanbeveling onderzoek te doen naar de factoren die ertoe leiden dat vooral bij jongens vanaf groep 5 de leerhouding verandert en welke mogelijke interventies dit kunnen voorkomen of tegen gaan.

Als het gaat om oorzaken voor verzuim wordt het vermoeden uitgesproken dat er een directe relatie is tussen verzuim en leerproblemen. WRS-leerlingen zijn net zo leerbaar als andere kinderen. Er is op meerdere scholen een verschuiving zichtbaar van ongeoorloofd naar geoorloofd verzuim (bijvoorbeeld ziek).

Mogelijk hebben WRS-leerlingen ook minder weerstand door ongezonde eetgewoonten en problemen met de lucht in de wagen. Astmaklachten en veel buikpijn zijn geen ongewone klachten.

Vastgesteld wordt dat zich per school / regio verschillen voordoen in het leerplichtbeleid. In sommige situaties bezwijkt de leerplichtambtenaar voor argumenten van ouders/grootouders en geeft dan bijvoorbeeld toestemming om op vakantie te gaan of verlof te krijgen. In andere situaties is dat niet het geval en volgt er meteen een proces-verbaal. Leerplicht hanteert in dit geval een strak beleid.

Als er iets in de gemeenschap gebeurt, dan zijn de leerlingen er niet. Sommige scholen accepteren dat; andere scholen zijn daarin minder soepel.

6.5.3 Extra zorg

Veel zorg kan door de leerkracht zelf gegeven worden.

De trend die onderwijsbreed zichtbaar is, is ook van toepassing in het onderwijs aan WRS-leerlingen. Voorheen werden problemen al snel doorgeschoven naar een remedial teacher of een intern begeleider. Die mogelijkheden worden steeds beperkter. Leerkrachten worden steeds meer zelf toegerust op het bieden van extra ondersteuning aan zorgleerlingen. Soms hebben leerkrachten moeite met het bieden van de extra zorg. Vooral als er veel verzuim is waardoor – als gevolg daarvan – hiaten ontstaan. Dan is er sprake van frustratie dat er (alweer) extra hulp gegeven moet worden om leerlingen weer op rails te krijgen, dat is tijd die ten koste gaat van andere leerlingen. Op een van de scholen is dit probleem bij de inspectie gemeld.

Het verdient aanbeveling helder te krijgen tot hoever de verantwoordelijkheid van de school gaat. De vraag is tot waar de school zorg moet bieden als leerlingen zoveel verzuimen. Tot waar gaat de verantwoordelijkheid van de school/leerkracht? Hoe kan dit worden verantwoord ten opzichte van de andere leerlingen? Er is behoefte om daar met andere scholen over te sparren en eventueel met de inspectie.

Om gepaste zorg te kunnen bieden moet er sprake zijn van basale en extra leerkrachtvaardigheden. Niet alle leerkrachten zijn geschikt om te werken op scholen met veel WRS-leerlingen.

Het verdient aanbeveling in kaart te brengen over welke vaardigheden een leerkracht dient te beschikken om adequaat onderwijs aan WRS-leerlingen te kunnen verzorgen. Zowel in het aanname- als professionaliseringsbeleid van de school kan rekening worden gehouden met deze vereisten.

6.6 Motivatie

Wat opvalt in de monitor is dat de relatie tussen de motivatie van de ouders voor het onderwijs en het verzuim van hun kind(eren) vele malen sterker is dan de relatie tussen de motivatie van de kinderen zelf en hun verzuim. Kortom: de motivatie van ouders voor het onderwijs is bepalender voor het verzuim van hun kinderen dan de motivatie van de WRS-leerlingen zelf voor het onderwijs.

Deze conclusie kwam al naar voren uit onderzoek aan het begin van de 80er jaren van de vorige eeuw en ook verder onderzoek leidde consequent tot dezelfde conclusie.

Op een van de scholen wordt onderzoek gedaan naar de motivatie van woonwagenuouders. Deze school is al vijf jaar bezig met ouderbetrokkenheid en met de vraag hoe daarin een kentering kan worden aangebracht. Nu wordt vooral geïnvesteerd aan de voorkant, het betrekken van ouders bij voor- en vroegschoolse onderwijs. Als het niet lukt via de ouders, dan kan nog worden bekeken wat met de kinderen kan worden bereikt.

Kijkend naar de motivatiegegevens verdient het aanbeveling na te gaan hoe de gemiddelde motivatie van niet-WRS-leerlingen en ouders is voor het onderwijs. Hetzelfde geldt voor betrokkenheid van ouders bij het onderwijs.

(Motivatie)problemen manifesteren zich vaak ook in de wijze van communiceren. Soms wordt vastgehouden aan communicatiewijzen die in het verleden vaak hebben gewerkt (bijvoorbeeld intimideren). Ook het gevoel van leden van de WRS-gemeenschap dat ze worden gediscrimineerd speelt een rol. En niet altijd ten onrechte. Als deze leerlingen stage willen lopen of werk zoeken, maken ze vaak minder kans. De keerzijde daarvan is dat ze daar zelf vaak ook een bijdrage aan leveren. Ze zijn snel ziek of komen te laat, vooral in het voorgezet onderwijs of bij een stage. Pubers mogen al snel thuis blijven van hun ouders.

6.7 Onderwijsprestaties

6.7.1 Taal voor kleuters

De scores op taal voor kleuters zijn ten opzichte van de vorige monitor flink verbeterd. Waar WRS-leerlingen in de vorige monitor het slechtst scoorden van allemaal, scoren ze nu het beste (beter dan het landelijk gemiddelde). Wat zijn daarvoor mogelijke verklaringen?

Een van de scholen geeft aan dat er geen extra aanbod is gegeven, maar dat er in het algemeen sprake is van een beter taalaanbod in die groepen en daar profiteren deze kleuters van.

Een andere school is al drie jaar bezig met de VVE-schakelklas. Daar is sterk op ingezet en dat heeft effect. Ook de onderwijsassistent is daarmee aan de slag gegaan. Er is bijna één leerkracht op acht leerlingen. Ook de peuterspeelzaal doet meer met spelen en leren. En daarvoor is er ook nog de Spelkoffer voor heel jonge kinderen.

6.7.2 Technisch lezen

Voor alle groepen zijn de DMT-scores overal ongeveer gelijk met de landelijke scores, maar in groep 8 zijn ze veel lager. Een van de scholen hecht hier niet veel waarde aan en meent dat gekeken moet worden naar de scores tot en met groep 6. Bij groep 8 gaat het om zoveel woorden dat even verslappen of hoesten al meteen een veel lagere score oplevert.

6.7.3 Begrijpend lezen

De WRS-leerlingen lopen voor tot groep 4 en dan komt het omkeerpunt.

Een mogelijke verklaring is dat de factor woordenschat steeds belangrijker wordt bij begrijpend lezen en dan wordt het lastiger. Kinderen kennen veel woorden niet meer.

Ook de factor oefening kan een rol spelen. Door afwezigheid kunnen ze minder oefenen en dan neemt de vaardigheid ook af of blijft deze achter.

Leerlingen haken ook al af door langere teksten. Zaakvakken en belangstellingsfeer gaan een rol spelen .

Een van de consulenten geeft aan dat er tot en met groep 4 veel aandacht is voor taalstimulering. Daar lopen WRS-leerlingen goed in mee. Daarna wordt het zichtbaar zwaarder voor de leerlingen.

Wat meespeelt is dat er in de thuissituatie weinig taligs te vinden is. Er wordt niet voorgelezen, kinderen zien geen boeken. Lezen zit niet in de cultuur.

Internet zorgt er wel voor dat ouders iets meer gaan lezen. Om begrijpend lezen te onderhouden zou elk kind 15 minuten per dag moeten lezen. Dat doen WRS-leerlingen niet. Ouders geloven er ook nog vaak niet in dat het de kinderen helpt als je met ze speelt, ze voorleest en spelletjes met ze doet.

6.7.4 Woordenschat

Over woordenschat zijn al opmerkingen gemaakt in de vorige paragraaf (6.7.3).

Als het gaat om (twee)taligheid is de groep allochtone leerlingen een goed referentiepunt.

Het blijkt dat allochtone leerlingen in groep 8 beter scoren dan WRS-leerlingen. Een factor die mogelijk speelt is de gehechtheid binnen eigen groep. WRS-leerlingen maken onderdeel uit van een kleine gemeenschap die vooral naar elkaar gericht is ten opzichte van andere leerlingen die veel meer contacten hebben buiten de eigen (kleine) gemeenschap. Daardoor wordt er minder rijke taal gebruikt.

6.8 Doorstroom naar voortgezet onderwijs

Als groot probleem wordt gesignaleerd dat de Cito-eindscores voor WRS-leerlingen vaak geen goed beeld geven. Vaak zien leerlingen het nut van de Cito niet in en doen ze niet erg hun best. Soms vullen ze zelfs zomaar wat in. Door een van de scholen is dit probleem al gesignaleerd bij de onderwijsinspectie.

Dit probleem zal alleen maar toenemen nu de Cito-toets op een later tijdstip wordt afgenomen. Waarom zouden deze kinderen nog hun best gaan doen voor deze toets als het voor hen toch geen consequenties meer heeft.

Maar voor de school zijn de consequenties wel groot. Er kan sprake zijn van lage eindopbrengsten als gevolg van lage scores van WRS-leerlingen. Dat geeft problemen met de inspectie en de school kan daardoor als zwak worden gekwalificeerd.

Het geeft ook heel veel stress en frustratie bij leerkrachten; ze moeten veel meer leveren.

Het verdient aanbeveling deze situatie bespreekbaar te maken en onder de aandacht te brengen van de Inspectie van het Onderwijs.