

**Onderwijs aan kinderen van
woonwagenbewoners, Roma en Sinti
Monitor Primair Onderwijs 2014-2015**

| | |
|---|-----------|
| 1 INLEIDING | 3 |
| 2 DOEL OWRS-MONITOR | 6 |
| 3 OPZET OWRS-MONITOR | 7 |
| 4 DEELNAME OWRS-MONITOR PRIMAIR ONDERWIJS 2014-2015 | 8 |
| 5 RESULTATEN OWRS-MONITOR PRIMAIR ONDERWIJS 2014-2015 | 10 |
| <i>Inhoud</i> | |
| 5.1 Resultaten schoolgedeelte kwantitatieve monitor | 10 |
| 5.1.1 Achtergrondgegevens | 10 |
| 5.1.2 Visie op goed onderwijs | 11 |
| 5.1.3 Samenwerking met voorschools onderwijs | 11 |
| 5.1.4 Vormgeving taal-/leesonderwijs | 12 |
| 5.2 Resultaten leerling gedeelte kwantitatieve monitor | 13 |
| 5.2.1 Achtergrondkenmerken van de leerlingen | 13 |
| 5.2.2 Instroom en doorstroom primair onderwijs en deelname aan voorschools onderwijs | 16 |
| 5.2.3 Problemen onderwijsdeelname | 17 |
| 5.2.4 Motivatie | 24 |
| 5.2.5 Onderwijsprestaties | 28 |
| 5.2.6 Doorstroom naar voortgezet onderwijs | 35 |
| 6 RESULTATEN KWALITATIEVE DEEL MONITOR | 37 |
| 6.1 Samenwerking met voorschools onderwijs | 37 |
| 6.2 Vormgeving taal-/leesonderwijs | 38 |
| 6.3 Opleidingsniveau van ouders | 39 |
| 6.4 Problemen onderwijsdeelname | 40 |
| 6.5 Motivatie | 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 onderwijsconsulenten, die met name aan het begin van deze periode fungeerden als bruggebouwers tussen kinderen/ ouders enerzijds en scholen anderzijds.

Tussen 1985-1986 en 2005-2006 zijn de werkzaamheden van de speciale consulenten 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 met behulp van het 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;
- verandering in doelgroepenbeleid;
- de vermindering van het aantal consulenten, door integratie van hun activiteiten in trajecten;
- 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 consulenten en teruggekoppeld naar het ministerie van OCW; steeds werd hierop gereflecteerd en werden conclusies 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.

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

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: "Zoals er verschillen zijn tussen woonwagengewoners onderling, zijn er ook verschillen tussen woonwagengewoners 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 woonwagengewoners. 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". Door hun trekkend bestaan hebben deze kinderen vaak weinig onderwijs genoten en is er vaak sprake van schoolwisselingen.

Het monitoren van de onderwijsdeelname van woonwagen-, Sinti- en Roma-kinderen, zoals dat tussen 1985-1986 en 2005-2006 heeft plaatsgevonden, was 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 op twee momenten 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 het laatste COOL+ 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

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

³ M. Hulsen, L. Mulder (2005). Speciale doelgroepen in het basisonderwijs. Schooljaar 2002/2003. Nijmegen: ITS, 2005. ISBN 90-5554-274-1 en Polman, H. & Mulder, L. (2009). Speciale doelgroepen in het basisonderwijs. Schooljaar 2007/2008. Nijmegen: ITS. ISBN 978-90-5554-365-6.

van deze monitor (in het schooljaar 2010 - 2011) is verslag gedaan in 2012. De tweede monitor (voor het schooljaar 2012 - 2013) is in 2014 gepubliceerd. Het daarop volgende jaar (2013 - 2014) is een monitor voor het voortgezet onderwijs uitgevoerd, die in 2015 is gepubliceerd. In dit rapport wordt verslag gedaan van de derde monitor PO, uitgevoerd over het schooljaar 2014 - 2015.

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 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;
- de leerproblemen, gedragsproblemen en het verzuim
- de motivatie van kinderen en ouders voor het onderwijs
- 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 en consultants die hen ondersteunen, wordt besproken welke trends zichtbaar zijn en wat de betekenis ervan is voor het onderwijs. Hierbij gaat het vooral om:

- effectieve aanpakken en interventies op het gebied van taal(beleid) voor de doelgroepleerlingen, gekoppeld aan de landelijke ontwikkelingen;
- manieren om leerlingen en ouders te motiveren voor en betrekken bij het onderwijs
- in beeld krijgen van – 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 onderwijsconsultanten OWRS;
- netwerk leerplicht- en beleidsmedewerkers OWRS;
- ministerie van OCW.

Daarnaast worden de gegevens beschikbaar gesteld via de website van owrs.

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 en/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:

- leerling gegevens: leerling- en gezinskenmerken en toets scores;
- schoolgegevens: beleid en visie van de school op het (taal/lees)onderwijs in het algemeen en voor de doelgroep leerlingen in het bijzonder.
- trends in de schoolloopbaangegevens en vergelijkingen met landelijke gemiddelden.

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 doelgroep leerlingen;
- 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.
- de wijze waarop effectieve aanpakken worden ontwikkeld en ingezet binnen scholen in samenwerking met lokale, regionale of landelijke organisaties.

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.

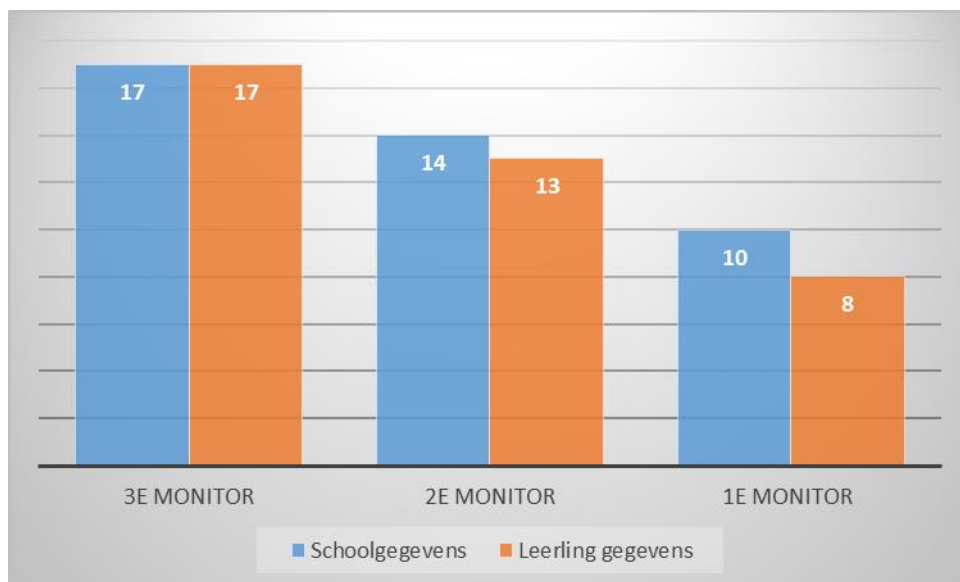
Het tweede deel van de monitor bestaat uit een bijeenkomst met scholen die deelnemen aan de monitor, waarbij de school een extra deelnemer uitnodigt (hierbij denken we aan een consultant OWRS, een leerplichtambtenaar, een gemeenteamttenaar of een andere persoon die betrokken is bij het onderwijs aan 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.

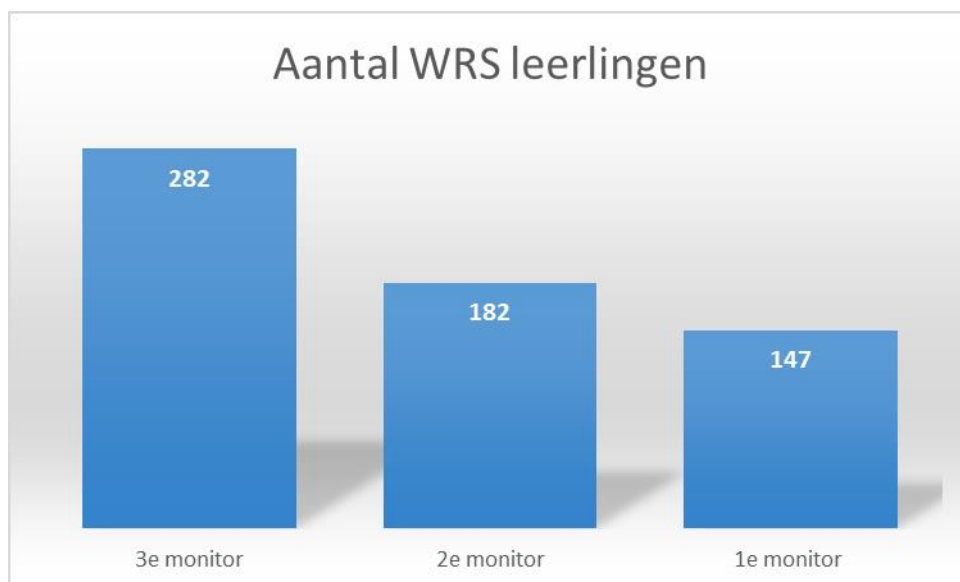
4 DEELNAME OWRS-MONITOR PRIMAIR ONDERWIJS 2014-2015

Aan het kwantitatieve deel van de derde monitor is deelgenomen door 17 scholen (14 in 2012-2013 en 10 scholen in 2010-2011). Alle scholen hebben in deze monitor zowel het schoolgedeelte van de kwantitatieve monitor ingevuld als ook de leerling gegevens (in de vorige monitor vulden 13 scholen de leerlinggegevens in en deden 8 scholen dat in 2010-2011). Het aantal WRS-leerlingen per school varieert van 1 tot 95 leerlingen (in de tweede monitor: van 1 tot 90 leerlingen en 4 tot 60 leerlingen in 2010-2011). Samengevat:



Grafiek 1: aantal scholen dat heeft deelgenomen aan de 1^e, 2^e en 3^e monitor

In totaal zijn door de 17 scholen gegevens ingevuld van 282 leerlingen (respectievelijk 182 en 147 leerlingen in de tweede en eerste monitor). Grafisch weergegeven:



Grafiek 2: aantal WRS leerlingen waarvoor de 1^e, 2^e en 3^e monitor zijn ingevuld

De grootte van de scholen in deze monitor varieert van 85 tot 444 leerlingen. Ook in het aandeel WRS leerlingen op de totale schoolbevolking is een grote variatie zichtbaar. Het aandeel WRS leerlingen op de scholen varieert van ongeveer 0,5% tot 82% van de totale schoolbevolking.

Er zijn 4 scholen die zowel aan de 1^e, 2^e als 3^e monitor hebben deelgenomen. Eveneens 4 scholen namen deel aan de 2^e en 3^e monitor. Negen scholen die aan de 3^e monitor hebben deelgenomen namen niet eerder deel aan de monitor. Drie scholen die aan de 1^e en 2^e monitor hebben deelgenomen zijn afgevallen in de 3^e monitor omdat zij geen WRS leerlingen meer op school hadden in 2014 – 2015.

Het kwalitatieve deel van de monitor bestond uit een bijeenkomst op 11 oktober 2016 in Zwolle. In deze bijeenkomst 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 9 personen van scholen/regio's, en één leerplichtambtenaar deel. De grootste scholen die aan de monitor hebben deelgenomen waren vertegenwoordigd door respectievelijk een directeur en een groepsleerkracht en een directeur en een consulent. Door de levendige discussies die plaatsvonden was er onvoldoende tijd om alle resultaten van de monitor te bespreken.

5 RESULTATEN OWRS-MONITOR PRIMAIR ONDERWIJS 2014-2015

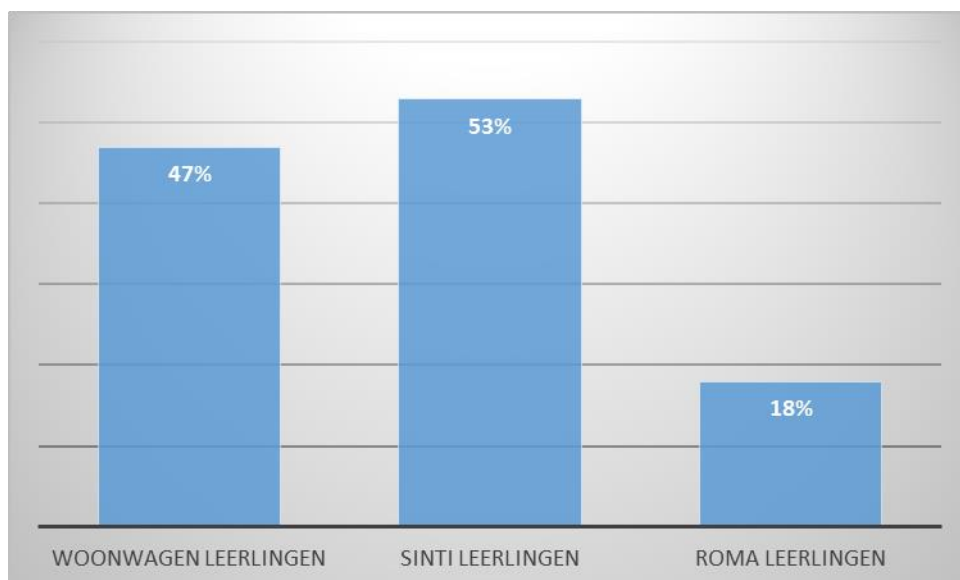
In dit hoofdstuk worden de resultaten van de OWRS-monitor primair onderwijs 2014-2015 gepresenteerd. Allereerst worden de resultaten van het kwantitatieve deel van de monitor besproken, zowel op school- (paragraaf 5.1) als op leerlingenniveau (paragraaf 5.2). Waar relevant worden de resultaten van deze monitor vergeleken met die van de vorige monitoren (2010-2011 en 2012-2013).

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

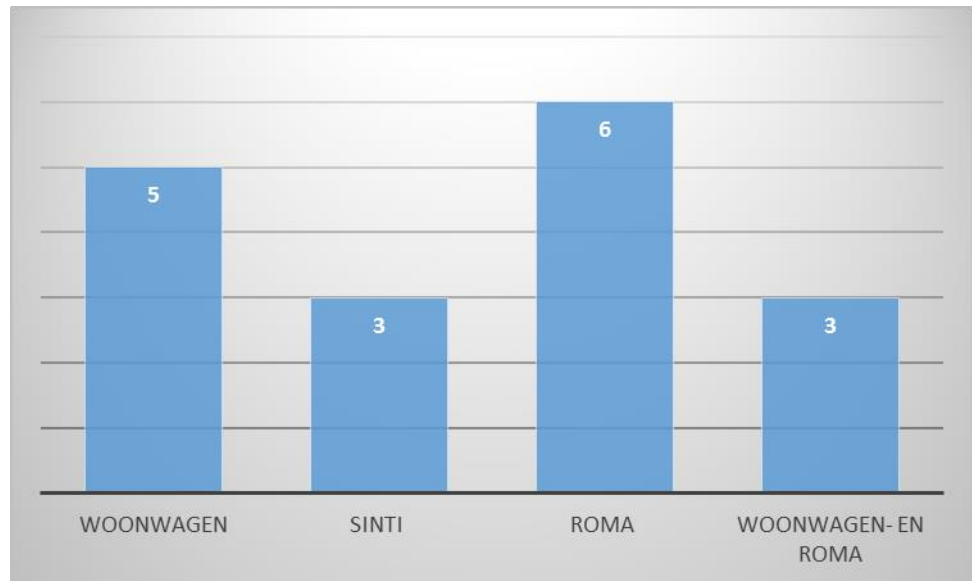
Van de 17 scholen die de kwantitatieve monitor hebben ingevuld, zijn er acht die woonwagenleerlingen hebben, drie die Sinti-leerlingen hebben en negen die Roma-leerlingen hebben.



Grafiek 3: percentage scholen met WRS leerlingen

De meeste (14 van de 17) scholen geven uitsluitend onderwijs aan leerlingen uit één van de groepen (WRS). Drie scholen geven onderwijs aan zowel woonwagen- als Roma leerlingen.

De volgende grafiek geeft aan hoeveel scholen onderwijs verzorgen voor welke leerlingen.



Grafiek 4: groepen leerlingen waaraan de scholen onderwijs geven

5.1.2 Visie op goed onderwijs

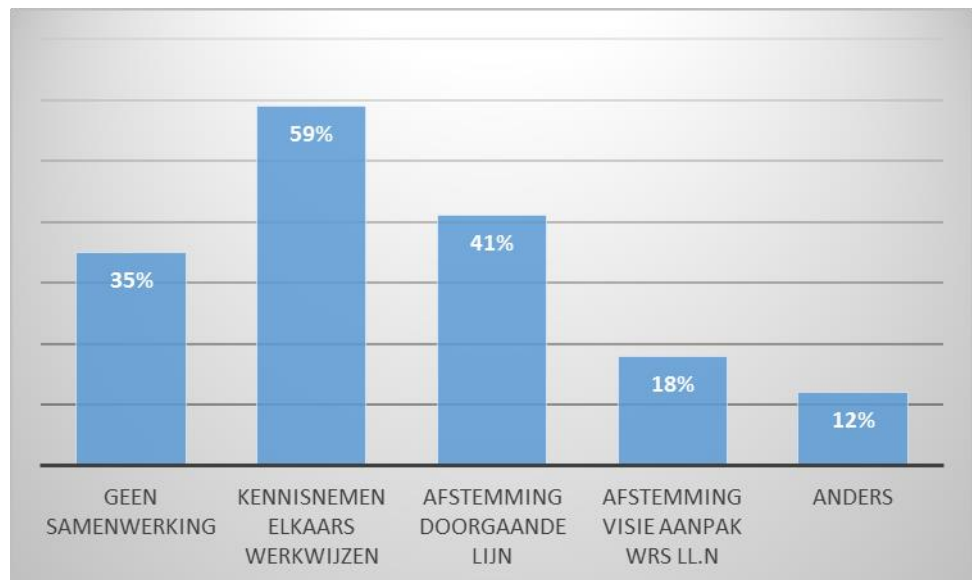
Alle scholen geven aan een visie op goed onderwijs te hebben en dit te hebben vastgelegd in een of meer documenten (zoals bijvoorbeeld het schoolplan). Drie scholen (twee in de vorige monitor en geen enkele school in de eerste monitor) hebben hun visie op goed onderwijs verder specifiek uitgewerkt voor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

5.1.3 Samenwerking met voorschools onderwijs

Van de 17 scholen werken er 11 samen met voorschools onderwijs. Deze samenwerking heeft de vorm van kennismaken van elkaars werkwijzen (10 scholen) en/of afstemming over de doorgaande lijn (7 scholen) en/of afstemming van de visie op de aanpak van WRS-leerlingen (3 scholen). Twee scholen hebben de categorie ‘anders’ aangekruist en dit als volgt toegelicht:

- Overdracht van relevante informatie;
- Koude en warme overdracht.

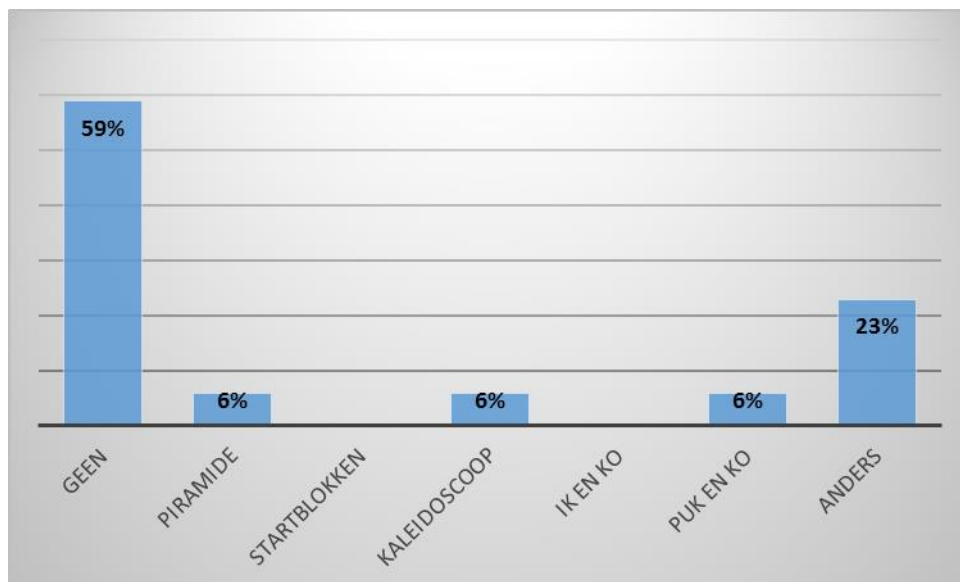
In de volgende grafiek is grafisch weergegeven waaruit de samenwerking bestaat.



Grafiek 5: vormen van samenwerking met voorschools onderwijs

In de vorige twee monitoren werkten alle scholen samen met voorschools onderwijs. Nu geldt dit voor twee van de drie scholen (65%).

41% van de scholen maakt gebruik van een methode voor voorschools onderwijs (tegenover 57% in de vorige monitor).



Grafiek 6: methoden voorschools onderwijs waarvan de scholen gebruikmaken

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

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

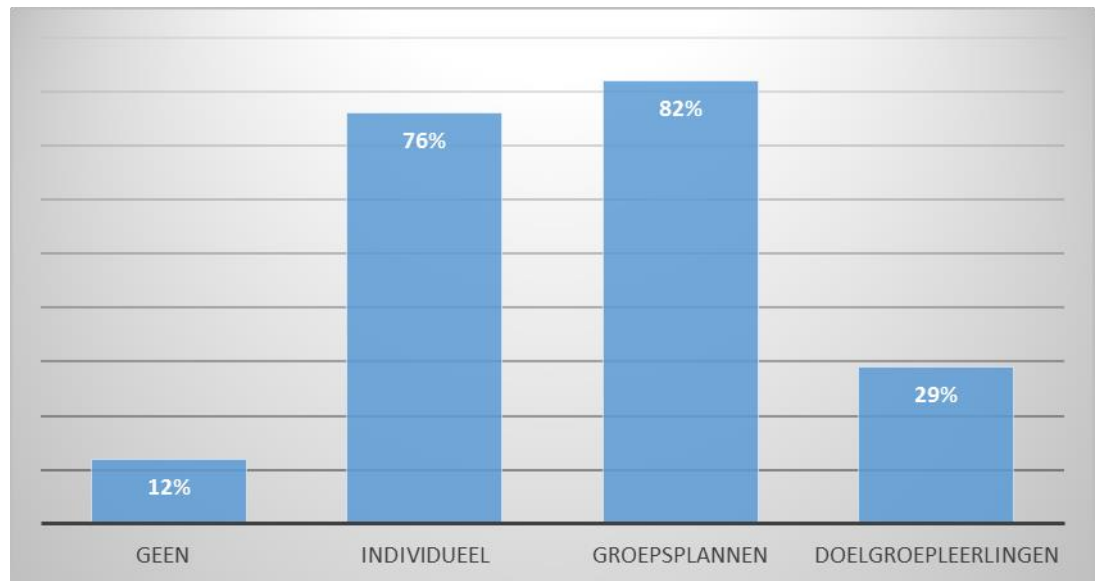
- 'Schatkist' (2x);
- 'Kleuterplein';
- Onbekend

5.1.4 Vormgeving taal-/leesonderwijs

Van de 17 scholen geven er 15 aan een visie te hebben op goed taal- en leesonderwijs en deze te hebben vastgelegd in een of meer documenten (zoals bijvoorbeeld het schoolplan). Vier scholen hebben hun visie op goed taal- en leesonderwijs bovendien verder uitgewerkt voor WRS-leerlingen.

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

14 van deze scholen maken deze plannen op maat voor groepen leerlingen en 13 van de 15 (ook) voor individuele leerlingen. Plannen op maat specifiek voor WRS-leerlingen worden door vijf van de 15 scholen gemaakt.



Grafiek 7: vormgeving van plannen op maat voor taal-/leesonderwijs

Van de 17 scholen werken er 16 met streefdoelen voor taal-/leesonderwijs. Alle 17 scholen geven aan systematisch taal- en leesresultaten te analyseren.

12 scholen doen dit zowel op individueel- als groeps- als schoolniveau. Een van deze scholen maakt de analyses daarnaast ook nog op landelijk niveau.

Twee scholen maken de analyses alleen op individueel niveau, en twee andere scholen analyseren op groeps- en schoolniveau. De laatste school tenslotte analyseert op individueel- en groepsniveau.

5.2 Resultaten leerling gedeelte 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 leerling gedeelte van de kwantitatieve monitor is ingevuld door 17 scholen met in totaal 282 leerlingen.

De monitor is ingevuld voor 144 jongens en 137 meisjes. Van één leerling is het geslacht niet ingevuld.

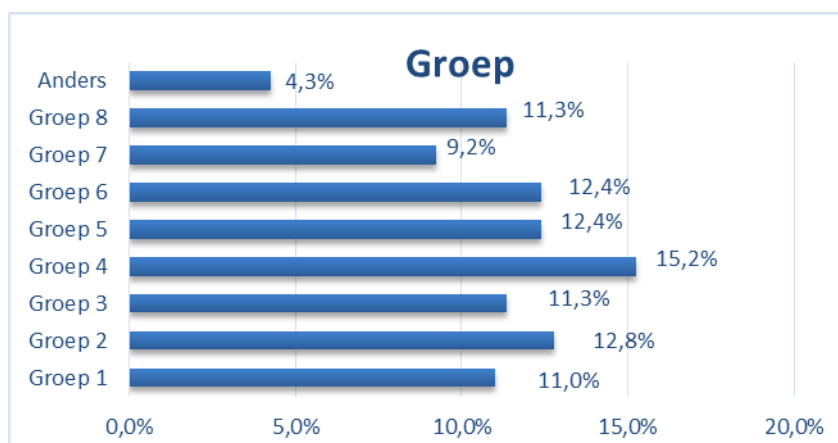
De verdeling naar herkomst van de leerlingen is niet gelijkelijk verdeeld: de meeste leerlingen (183) hebben een woonwagenachtergrond. Een kleiner deel van de leerlingen heeft een Sinti- (49) of Roma-achtergrond (50)⁴.

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



Grafiek 8: herkomst van leerlingen in de monitor

De verdeling van leerlingen over de groepen in het basisonderwijs varieert van 26 (9%) in groep 7 tot 43 (15%) in groep 4. De verdeling is grafisch weergegeven in grafiek 7:



Grafiek 9: 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:

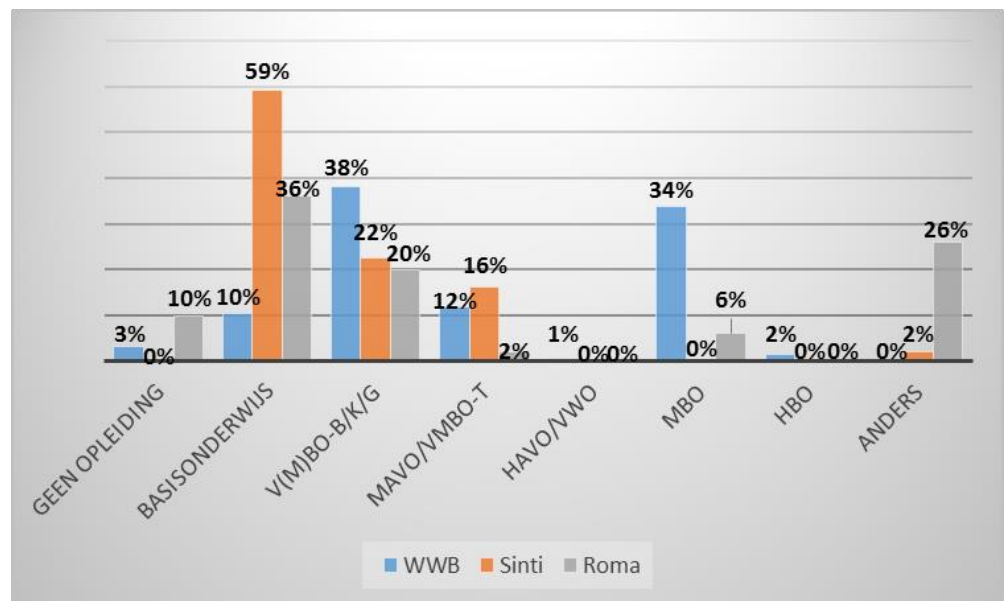
Tabel 1: Hoogst genoten opleidingsniveau van (een van de) ouders van de leerlingen

| | Aantal | % | Tweede monitor | Eerste monitor |
|------------------|--------|------|----------------|----------------|
| Geen opleiding | 11 | 4% | 6% | 3% |
| Basisonderwijs | 66 | 23% | 20% | 26% |
| V(M)BO-b/k/g | 91 | 32% | 34% | 44% |
| MAVO/VMBO-t | 31 | 11% | 18% | 12% |
| HAVO/VWO | 1 | - | - | 1% |
| MBO ⁵ | 65 | 23% | 13% | 14% |
| HBO | 3 | 1% | 2% | - |
| Universiteit | - | - | - | - |
| Anders | 14 | 5% | 6% | - |
| Onbekend | - | - | 3% | 1% |
| Eindtotaal | 282 | 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 ruim één op de vier ouders geldt dat ze geen (4%) of hooguit basisonderwijs (23%) hebben genoten. De hoogst genoten opleiding van de meeste ouders (32%) is VMBO basis, kader of gemengde leerweg en 11% heeft VMBO theoretische leerweg (of MAVO) als hoogst genoten opleiding. Hogere opleidingen komen nog relatief spaarzaam voor. Voor één van de leerlingen geldt dat (een van) de ouders HAVO of VWO hebben genoten. In vergelijking met de vorige monitor hebben aanzienlijk meer ouders (23% nu versus 13% in de vorige monitor) een MBO-opleiding genoten. 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 10: hoogst genoten opleiding van (een van) de ouders naar herkomst

Voor ruim een derde (38%) van de woonwagenkinderen geldt dat de hoogst genoten opleiding van (een van) hun ouders VMBO b/k/g is (dit gold 42% van de leerlingen bij de vorige monitor, en voor 51% van de leerlingen in de eerste monitor). 3% van de ouders heeft geen opleiding genoten (vorige monitor 0% en eerste monitor 1%) en 10% van de ouders heeft ten hoogste basisonderwijs genoten (vorige monitor 13% en eerste monitor 18%). Ruim een derde (34%) van de woonwagenkinderen heeft minstens één ouder die een mbo opleiding heeft genoten. Dit is ruim een verdubbeling ten opzichte van de twee eerdere monitoren, toen dit voor 16% van de woonwagenkinderen gold.

De meeste Sinti-ouders (59%) hebben basisonderwijs als hoogst genoten opleiding gehad. Voor iets meer dan twee vijfde van de Sinti ouders (22%) was dat een VMBO-b/k/g-opleiding, en voor 16% van de Sinti ouders een MAVO/VMBO-t-opleiding. Geen enkele Sinti ouder geeft geen opleiding genoten. In vergelijking met de vorige monitor is het aantal Sinti ouders met alleen basisonderwijs afgenomen met 21% (van 80% tot 59%) en is er sprake van een toename van Sinti ouders met een VMBO-b/k/g-opleiding met 9% (van 13% tot 21%) en een toename met 9% (van 7% naar 16%; meer dan een verdubbeling) van Sinti ouders met een MAVO/VMBO-t-opleiding.

Het beeld bij de Roma-kinderen ligt anders. Het percentage Roma kinderen met ouders zonder opleiding ligt voor de drie groepen (woonwagen, Sinti en Roma) het hoogst, namelijk op 10%.

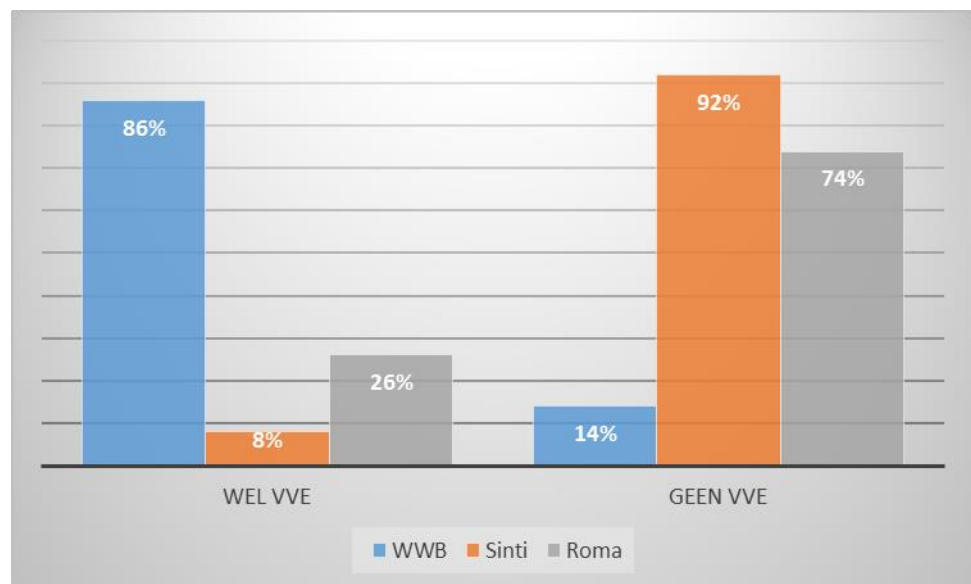
Voor de Roma groep zelf geldt echter dat dit percentage in de loop der jaren flink is afgenomen. Van 33% en 37% in de eerste en tweede monitor naar 10% in deze monitor. Het aantal Roma kinderen met (een) ouder(s) met basisonderwijs als hoogst genoten opleiding ligt in deze monitor (36%) hoger dan in de tweede monitor (20%), maar lager dan in de eerste (50%). Dit geldt ook voor vmbo als hoogst genoten opleiding: 20% in deze monitor versus 3% in de vorige monitor. In de eerste monitor was dit nog 17%.

5.2.2 *Instream en doorstroom primair onderwijs en deelname aan voorschools onderwijs*

Van de 282 leerlingen zijn zes leerlingen (2%) op 5-jarige leeftijd het basisonderwijs ingestroomd. De overige 274 leerlingen (98%) zijn hun schoolloopbaan op 4-jarige leeftijd gestart. Van de zes leerlingen die op 5-jarige leeftijd het basisonderwijs zijn ingestroomd, heeft er één een Sinti achtergrond (=2% van het totaal aantal Sinti leerlingen), hebben er 4 een woonwagenachtergrond (=2% van het totaal aantal woonwagenleerlingen) en hebben er 2 een Roma achtergrond (=4% van het totaal aantal Roma leerlingen).

Van eenkwart kwart van de leerlingen (71; = 25%) is bekend, dat ze vóórdat ze instroomden in het primair onderwijs, voorschools onderwijs hebben genoten. Van bijna een derde van de leerlingen (88; = 31%) is bekend, dat ze vóórdat ze instroomden in het primair onderwijs, geen voorschools onderwijs hebben genoten. Van de overige leerlingen (123; = 44%) is niet bekend, of ze vóórdat ze instroomden in het primair onderwijs, voorschools onderwijs hebben genoten.

De volgende grafiek laat zien dat de deelname aan voorschools onderwijs verschilt naar herkomst. In deze grafiek is gecorrigeerd voor het aantal leerlingen waarvan niet bekend is of ze hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs.



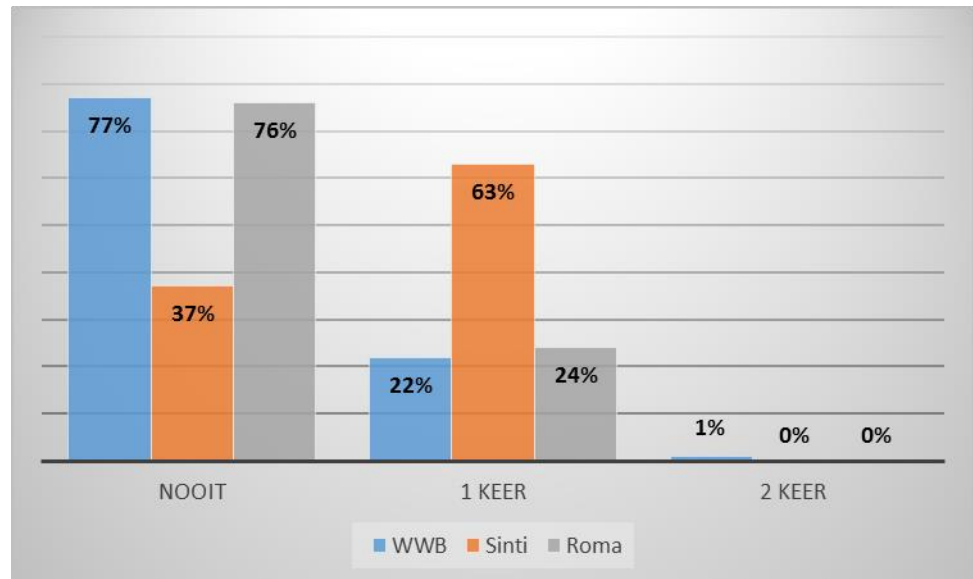
Grafiek 11: deelname aan voorschools onderwijs naar herkomst leerlingen

Van twee derde (65%) van de woonwagenkinderen is niet bekend of zij voorschools onderwijs hebben genoten. Van de 35% van de leerlingen waarvoor dit wel bekend is heeft 30% wel en 5% niet deelgenomen aan VVE. Gecorrigeerd voor de onbekende gevallen betekent dit dat ongeveer 86% van de woonwagenleerlingen wel deelneemt aan VVE en 14% niet. Van alle Sinti leerlingen is bekend of ze al dan niet aan VVE hebben deelgenomen. 92% van de Sinti kinderen hebben niet deelgenomen aan VVE en 8% wel.

Voor 8% van de Roma kinderen is niet bekend of zij voorschools onderwijs hebben genoten. Van de 92% van de leerlingen waarvoor dit wel bekend is heeft 24% wel en 68% niet deelgenomen aan VVE. Gecorrigeerd voor de onbekende gevallen betekent dit dat ongeveer 26% van de Roma leerlingen wel deelneemt aan VVE en 74% niet.

Van alle WRS-leerlingen is 70% nooit blijven zitten en 30% één keer. 1% van de leerlingen bleef meer dan één keer zitten.

Er doen zich verschillen voor naar de herkomst van de leerlingen, zoals blijkt uit onderstaande grafiek.



Grafiek 12: zittenblijven naar herkomst leerlingen

Zittenblijven komt het minst vaak voor bij woonwagenkinderen (23%) en bij Roma-kinderen (24%). Van de Sinti-kinderen is bijna twee derde (63%) één keer blijven zitten.

Volgens het onderwijsverslag 2014-2015 van de Inspectie van het Onderwijs heeft 15% van de leerlingen aan het begin van leerjaar 8 minimaal een jaar vertraging opgelopen in de schoolloopbaan. In het onderwijsverslag is te lezen: "Al een aantal jaar neemt het percentage basisschoolleerlingen dat vertraging oploopt in de schoolloopbaan af. Aan het begin van schooljaar 2014/2015 was 15 procent van de leerlingen in groep 8 twaalf jaar of ouder. Vooral 1.20-leerlingen en leerlingen van niet-westerse afkomst doen minder lang over de basisschool dan voorheen. Jongens, gewichtenleerlingen en leerlingen met een niet-westerse achtergrond lopen relatief vaak vertraging op".

Het percentage zittenblijvers onder woonwagenkinderen (+8%) en Roma (+9%) is hoger dan het landelijk gemiddelde. In de vorige monitor was het landelijk percentage voor woonwagenkinderen nog vergelijkbaar. Onder Roma kinderen was het percentage zittenblijvers in de vorige monitor nog veel hoger (53% versus 24% nu). Het percentage zittenblijvers onder Sinti (63%) is echter veel hoger dan het landelijk gemiddelde, en ook veel hoger dan in de vorige monitor (27%).

5.2.3 Problemen onderwijsdeelname

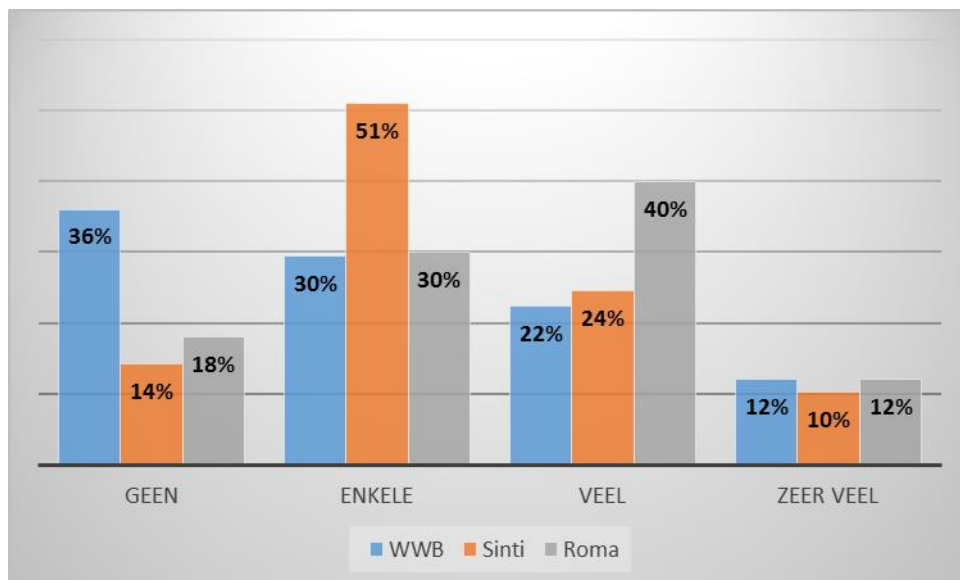
Per leerling is een aantal vragen gesteld over de mate waarin hun onderwijsdeelname al dan niet problemen oplevert en of, en zo ja in welke mate, de leerlingen extra zorg behoeven. Gevraagd is naar leerproblemen, gedragsproblemen, verzuim en de mate waarin extra zorg nodig is.

Tabel 2: mate waarin WRS-leerlingen leerproblemen hebben

| Leerproblemen | Aantal | % | Tweede monitor | Eerste monitor |
|---------------|--------|------|----------------|----------------|
| Geen | 82 | 29% | 36% | 41% |
| Enkele | 94 | 33% | 33% | 27% |
| Veel | 73 | 26% | 23% | 24% |
| Zeer veel | 33 | 12% | 5% | 8% |
| Onbekend | - | - | 3% | - |
| Eindtotaal | 282 | 100% | 100% | 100% |

Twee op de drie WRS-leerlingen (62%) vertonen geen (29%) of slechts enkele (33%) leerproblemen. Ruim een kwart van de leerlingen vertoont veel leerproblemen (26%) en 12% zeer veel leerproblemen. In vergelijking met de vorige monitor is het percentage leerlingen met zeer veel leerproblemen meer dan verdubbeld (van 5% tot 12%).

Een uitsplitsing van de mate van leerproblemen naar herkomst van de leerlingen is te zien in onderstaande grafiek.



Grafiek 13: leerproblemen naar herkomst van de leerlingen

Relatief gezien hebben, van alle drie de herkomstgroepen, de meeste woonwagenkinderen (36%) geen leerproblemen. Dit is vergelijkbaar met de cijfers van de vorige monitor (39%). Zowel het percentage Sinti (14%) als Roma (18%) zonder leerproblemen ligt aanzienlijk lager in deze monitor dan bij woonwagenkinderen, en ook ten opzichte van de vorige monitor (33% van de Sinti en 23% van de Roma kinderen hadden in die monitor geen leerproblemen). Het aandeel leerlingen met enkele leerproblemen is het hoogst onder de Sinti-kinderen (51%). Dat was ook het geval in de vorige monitor toen enkele leerproblemen bij 60% van de Sinti kinderen werd vastgesteld. Het aandeel leerlingen met veel of zeer veel leerproblemen is het hoogst onder de Roma kinderen (52%), maar komt ook nog relatief vaak voor onder woonwagen- en Sinti kinderen (voor beide groepen bij 34%).

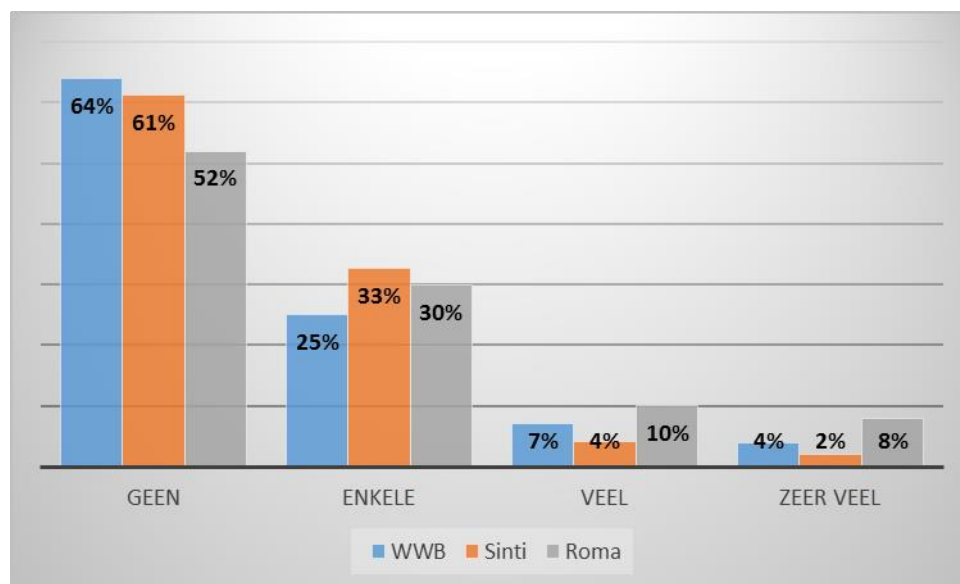
Uit de volgende tabel is af te lezen in welke mate WRS-leerlingen gedragsproblemen hebben.

Tabel 3: mate waarin WRS-leerlingen gedragsproblemen hebben

| Gedragsproblemen | Aantal | % | Tweede monitor | Eerste monitor |
|------------------|--------|------|----------------|----------------|
| Geen | 173 | 61% | 58% | 61% |
| Enkele | 77 | 27% | 24% | 21% |
| Veel | 20 | 7% | 11% | 12% |
| Zeer veel | 12 | 4% | 4% | 6% |
| Onbekend | - | - | 3% | - |
| Eindtotaal | 282 | 100% | 100% | 100% |

De meeste WRS-leerlingen (88%) vertonen geen (61%) of slechts enkele (27%) gedragsproblemen. Ruim een op de 10 leerlingen (11%) vertoont veel (7%) of zeer veel (4%) gedragsproblemen.

Een uitsplitsing van de mate van gedragsproblemen naar herkomst van de leerlingen is te zien in de volgende grafiek.



Grafiek 14: gedragsproblemen naar herkomst van de leerlingen

Relatief gezien vertonen, van alle drie de herkomstgroepen, de meeste woonwagen- (64%) en Sinti-kinderen (61%) geen gedragsproblemen. Het percentage Roma kinderen (52%) zonder gedragsproblemen ligt lager. Het aandeel leerlingen met enkele gedragsproblemen is het hoogst onder de Sinti- (33%) en Roma kinderen (30%).

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

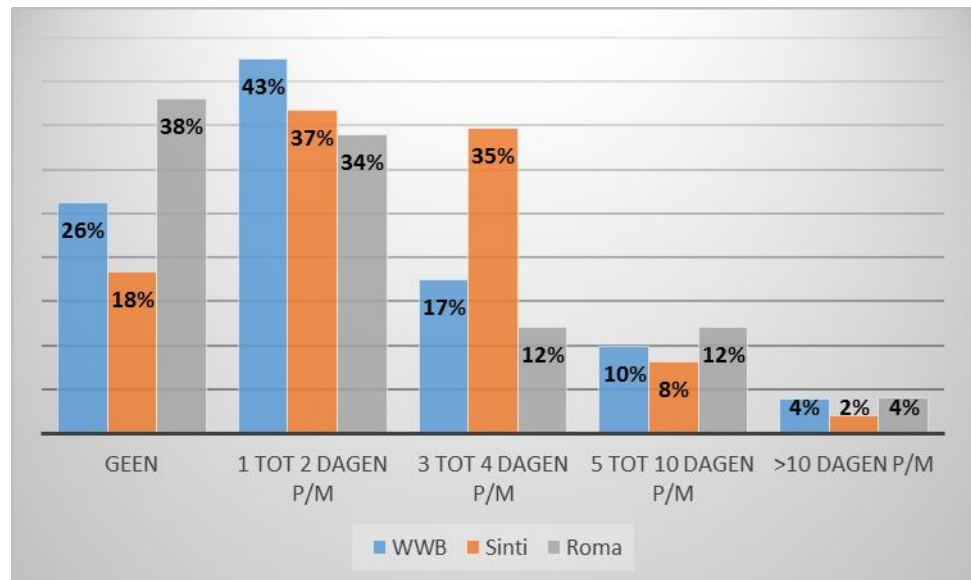
Tabel 4: mate waarin WRS-leerlingen verzuimproblemen hebben

| Verzuimproblemen | Aantal | % | Tweede monitor | Eerste monitor |
|--------------------|--------|-----|----------------|----------------|
| Geen | 76 | 27% | 42% | 58% |
| 1 tot 2 dagen p/m | 113 | 40% | 38% | 21% |
| 3 tot 4 dagen p/m | 55 | 20% | 12% | 12% |
| 5 tot 10 dagen p/m | 28 | 10% | 4% | 8% |

| | | | | |
|---------------|-----|------|------|------|
| >10 dagen p/m | 10 | 4% | 3% | 1% |
| Onbekend | - | - | 1% | - |
| Eindtotaal | 282 | 100% | 100% | 100% |

Slechts ruim een kwart van de WRS-leerlingen (27%) vertoont geen verzuimproblemen. Eén op de vier leerlingen (40%) vertoont een verzuim van 1 tot 2 dagen per maand, en één op de vijf (20%) vertoont een verzuim van 3 tot 4 dagen per maand. Het aandeel leerlingen dat 5 tot 10 dagen (10%) of zelfs meer dan 10 dagen per maand (4%) verzuimt is aanzienlijk. In vergelijking met de vorige monitor is er sprake van aanzienlijk meer en ernstigere verzuimproblemen. Het percentage leerlingen dat niet verzuimt is afgenomen van 42% naar 27% (een daling van 15%) en vooral het verzuim van 3 tot 10 dagen per maand is flink toegenomen (+14%).

Een uitsplitsing van de mate van verzuimproblemen naar herkomst van de leerlingen is te zien in de volgende grafiek.



Grafiek 15: verzuimproblemen naar herkomst van de leerlingen

Relatief gezien vertonen, van alle drie de herkomstgroepen, de meeste Roma kinderen (38%) geen verzuimproblemen. Het percentage Sinti-kinderen (18%) zonder verzuim-problemen ligt lager. Een groot deel van de Sinti-leerlingen die deel uitmaken van de monitor verzuimt 3 tot 4 dagen per maand (35%).

Ook in de vorige monitor zagen we dat de grootste verzuimproblemen zich voordeden bij Sinti kinderen. Ten opzichte van die monitor echter, is de ernst van de verzuimproblemen in deze monitor aanzienlijk afgenomen. Het percentage Sinti kinderen zonder verzuimproblemen is meer dan verdubbeld (van 7 naar 18%), en het percentage Sinti kinderen met een zeer ernstig verzuim van meer dan 5 dagen per maand is verminderd van 53% tot 10%. Overigens leverde de vorige monitor een vertekend beeld op, zowel omdat van slechts een gering aantal Sinti kinderen gegevens waren opgenomen in de monitor, als ook omdat een aantal van deze leerlingen zeer veel verzuimproblemen vertoonde. Het is aannemelijk dat het beeld van de verzuimproblemen bij Sinti leerlingen in deze monitor een meer representatief beeld geven dan die in de vorige monitor.

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

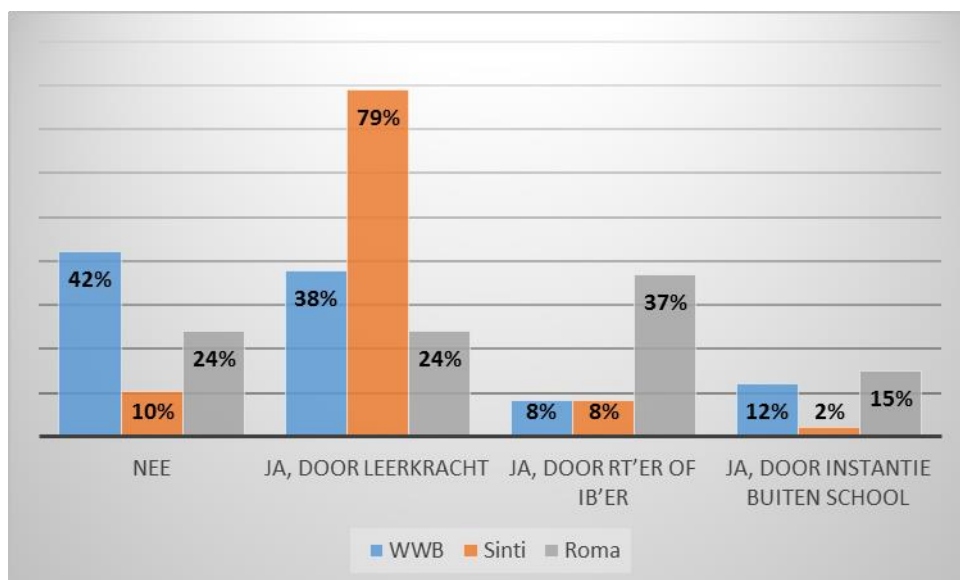
| Extra zorg | Aantal | % | Tweede monitor | Eerste monitor |
|----------------------------------|--------|------|----------------|----------------|
| Nee | 92 | 33% | 26% | 40% |
| Ja, door leerkracht | 117 | 41% | 56% | 36% |
| Ja, door RT'er of IB'er | 34 | 12% | 9% | 14% |
| Ja, door instantie buiten school | 29 | 10% | 3% | 10% |
| Onbekend | 10 | 4% | 6% | - |
| Eindtotaal | 282 | 100% | 100% | 100% |

Drie kwart van de leerlingen (74%) die in deze monitor zijn opgenomen hebben geen extra zorg nodig (33%) of zorg die binnen de groep kan worden gegeven door de leerkracht (41%). Eén op de tien leerlingen (10%) heeft een zorgbehoefte die door een instantie buiten de school moet worden gegeven.

Ten opzichte van de vorige monitor is het percentage WRS-leerlingen geen extra zorg hoeft toegenomen (+7%), en is het percentage leerlingen dat zorg hoeft die door de leerkracht kan worden gegeven afgenomen (-15%). De meer specialistische zorgbehoefte is toegenomen. Dat geldt zowel voor de zorg die door een RT'er of IB'er kan worden gegeven (+3%) als zorg die door een instantie buiten de school moet worden gegeven (+7%).

De gegevens in deze monitor zijn meer vergelijkbaar met die in de eerste monitor dan die met de vorige monitor.

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 9 Roma leerlingen en één Sinti leerling buiten beschouwing gelaten.



Grafiek 16: behoefte aan extra zorg naar herkomst van de leerlingen

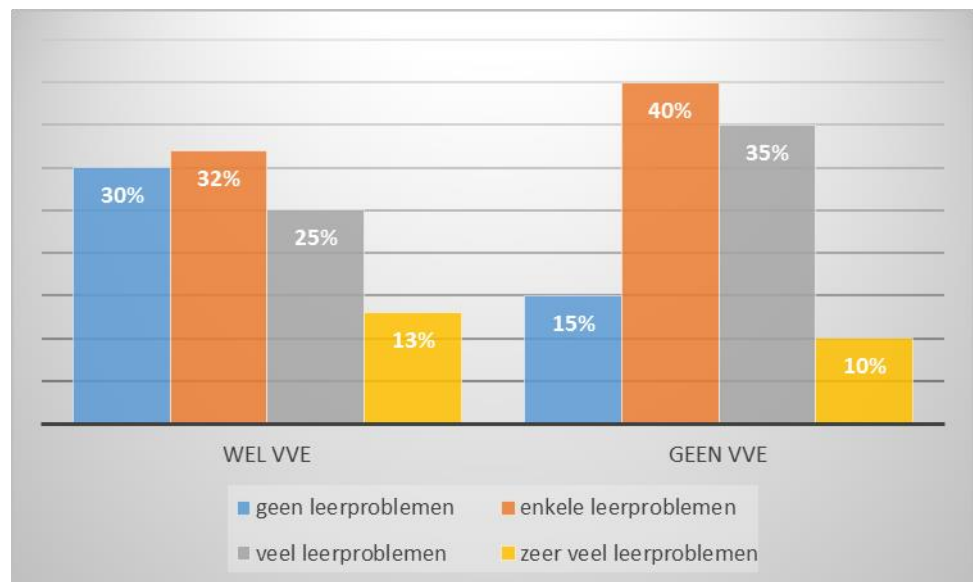
De behoefte aan extra zorg is het grootst bij de Sinti-leerlingen. Slechts 10% van deze leerlingen heeft geen extra zorg nodig. Wel kan de zorg voor Sinti leerlingen in de meeste gevallen (79%) binnen de eigen groep door de leerkracht worden verleend, en hoeft deze slechts bij grote uitzondering (2%) te worden gezocht bij een instantie buiten de school.

Van de Roma leerlingen heeft ruim driekwart (76%) extra zorg. Voor meer dan de helft van de Roma kinderen (52%) geldt, dat die zorg buiten de klas moet worden gegeven. Hetzij door een remedial teacher of intern begeleider (37%), hetzij door een instantie buiten de school (15%).

Van de woonwagenkinderen heeft tussen de helft en twee derde (58%) extra zorg. Voor een op de vijf woonwagenkinderen (20%) geldt, dat die zorg buiten de klas moet worden gegeven. Hetzij door een remedial teacher of intern begeleider (8%), hetzij door een instantie buiten de school (12%).

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 deze figuren zijn de leerlingen waarvan onbekend is of ze hebben deelgenomen aan VVE buiten beschouwing gelaten.

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

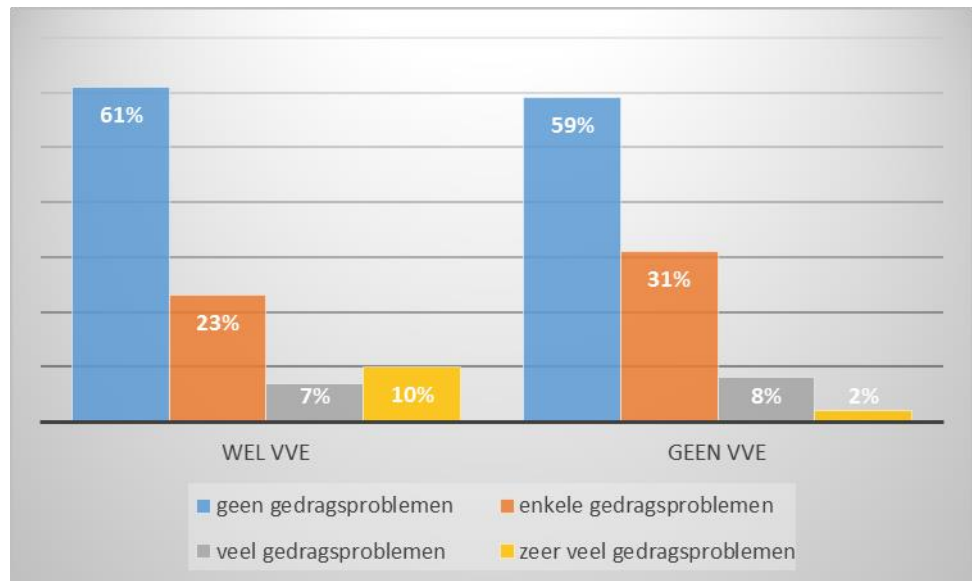


Grafiek 7 samenhang tussen leerproblemen en deelname aan voorschools onderwijs.

Van alle WRS-leerlingen die hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont 70% leerproblemen. Van alle WRS-leerlingen die niet hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont een aanzienlijk hoger percentage leerproblemen: 85%.

Van de leerlingen die hebben deelgenomen aan VVE vertoont een iets hoger percentage (13%) zeer veel leerproblemen, dan van de leerlingen die niet hebben deelgenomen aan VVE (10%). Kinderen die niet hebben deelgenomen aan VVE vertonen vaker enkele (+8%) of vele (+10%) leerproblemen dan kinderen die wel hebben deelgenomen aan VVE.

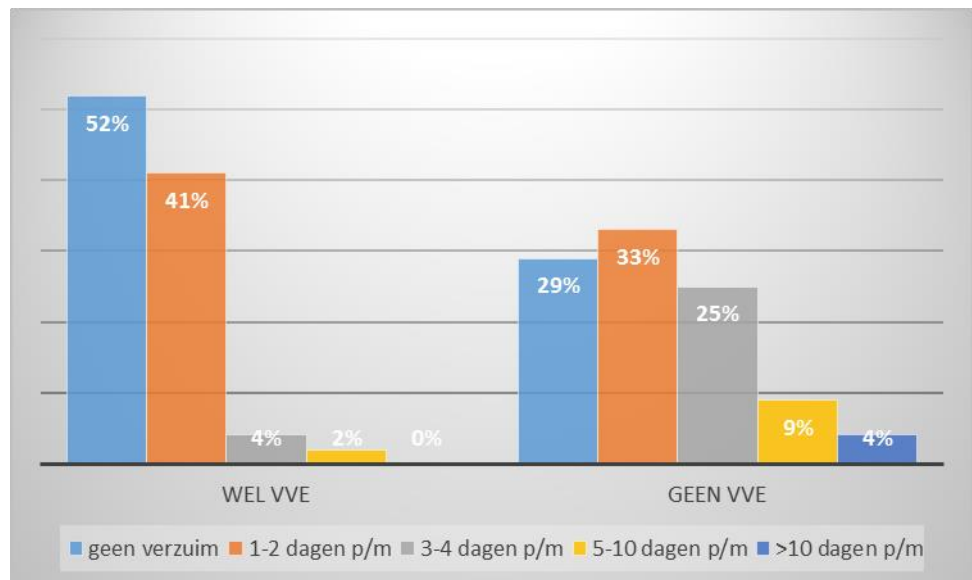
In de volgende grafiek is gekeken naar de samenhang tussen het hebben van gedragsproblemen en het gevolgd hebben van voorschools onderwijs.



Grafiek 18: samenhang tussen gedragsproblemen en deelname aan voorschools onderwijs.

Er zijn weinig verschillen zichtbaar tussen de gedragsproblemen die WRS leerlingen vertonen en het al dan niet hebben deelgenomen aan VVE. Het percentage leerlingen met gedragsproblemen is bijna hetzelfde voor leerlingen die hebben deelgenomen aan VVE (39%) als voor leerlingen die niet hebben deelgenomen aan VVE (41%). Leerlingen die niet hebben deelgenomen aan VVE lijken vaker enkele gedragsproblemen te vertonen (31%) dan leerlingen die wel hebben deelgenomen aan VVE (23%). Zeer veel gedragsproblemen komen vaker voor bij leerlingen met een VVE achtergrond (10%) dan bij leerlingen zonder VVE achtergrond (2%).

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



Grafiek 19: 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 (52%) aanzienlijk groter dan binnen de groep leerlingen zonder voorschools onderwijs (29%). Ook is zichtbaar, dat het percentage leerlingen met ernstige verzuimproblemen groter is

binnen de groep leerlingen die niet heeft deelgenomen aan VVE dan binnen de groep leerlingen die wel heeft deelgenomen aan VVE.

Ook in de vorige monitor was een soortgelijk patroon zichtbaar.

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.

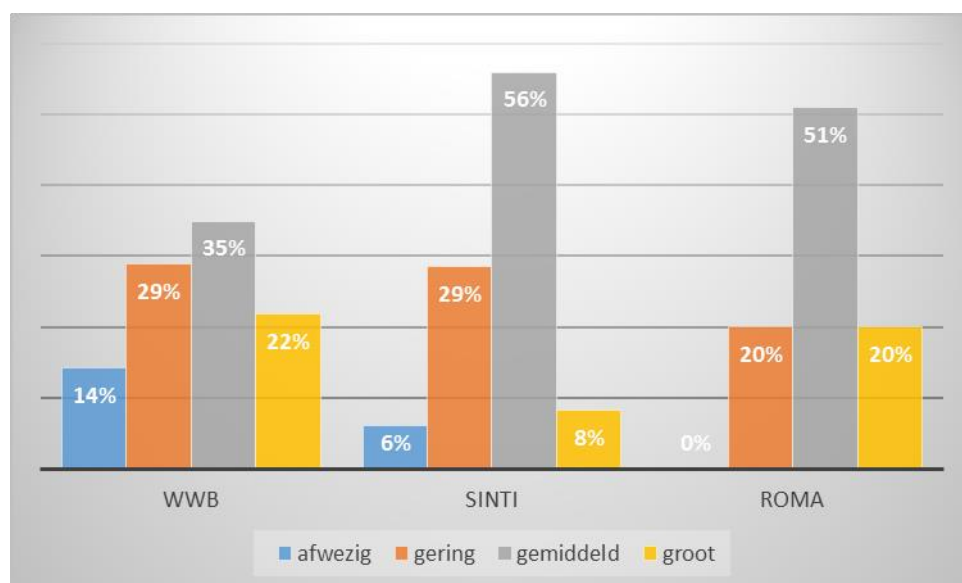
Tabel 6: motivatie van de leerlingen voor het onderwijs

| Motivatie leerlingen | Aantal | % | Tweede monitor | Eerste monitor |
|----------------------|--------|------|----------------|----------------|
| Afwezig | 29 | 10% | 2% | 5% |
| Gering | 79 | 28% | 25% | 24% |
| Gemiddeld | 112 | 40% | 47% | 57% |
| Groot | 52 | 18% | 20% | 13% |
| Onbekend | 10 | 4% | 6% | - |
| Eindtotaal | 282 | 100% | 100% | 100% |

Uit deze tabel blijkt, dat bijna 4 van de 10 leerlingen niet (10%) of in geringe mate (28%) gemotiveerd is voor het onderwijs. Twee op de vijf leerlingen (40%) is gemiddeld even gemotiveerd als andere leerlingen en bijna één op de vijf leerlingen (18%) is bovengemiddeld gemotiveerd voor het onderwijs.

Ten opzichte van de vorige monitor lijkt de motivatie van kinderen voor het onderwijs te zijn afgenomen. Toen was 73% van de kinderen minstens gemiddeld (of meer) gemotiveerd voor het onderwijs; nu is dat nog 62%.

Een uitsplitsing van motivatie van WRS-leerlingen voor het onderwijs naar hun herkomst is te vinden in de volgende grafiek. In deze grafiek is gecorrigeerd voor de 10 leerlingen waarvan de motivatie voor het onderwijs onbekend is. Daardoor zijn de gegevens van negen Roma kinderen en één Sint kind buiten beschouwing gelaten.



Grafiek 20: motivatie van WRS-leerlingen voor het onderwijs naar herkomst

Het percentage WRS leerlingen dat niet gemotiveerd is voor het onderwijs is het hoogst bij woonwagenkinderen (14%) en het laagst bij Roma kinderen (0%). Van de Sinti leerlingen is 6% niet gemotiveerd voor het onderwijs.

Van de Sinti leerlingen is het grootste deel (56%) gemiddeld gemotiveerd voor het onderwijs. Een bovengemiddelde motivatie komt het meest voor bij woonwagenkinderen (22%) en bij Roma leerlingen (20%).

In de vorige monitor deden zich geen grote verschillen voor tussen de motivatie van woonwagen-, Roma- en Sinti-kinderen voor het onderwijs. 80% van de Sinti-leerlingen was gemiddeld (60%) of bovengemiddeld (20%) gemotiveerd (nu nog 63%; = -17%). Van de woonwagenleerlingen was ruim twee derde (69%) gemiddeld (49%) of bovengemiddeld (20%) gemotiveerd (nu nog 57%, = - 12%). Van de Roma-leerlingen waren bijna vier van de vijf leerlingen (79%) gemiddeld (50%) of bovengemiddeld (29%) gemotiveerd voor het onderwijs (nu nog 58%, = - 21%). Voor alle drie groepen lijkt de motivatie van de leerlingen voor het onderwijs in deze monitor te zijn afgenomen ten opzichte van de vorige (tweede) monitor.

Ten opzichte van de eerste monitor was er in de tweede monitor sprake van een andere situatie voor Roma-leerlingen. In de tweede monitor was er sprake van een goede motivatie van Roma-leerlingen voor het onderwijs, terwijl er in de eerste 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 de volgende tabel is de motivatie van de WRS-ouders voor het onderwijs te zien.

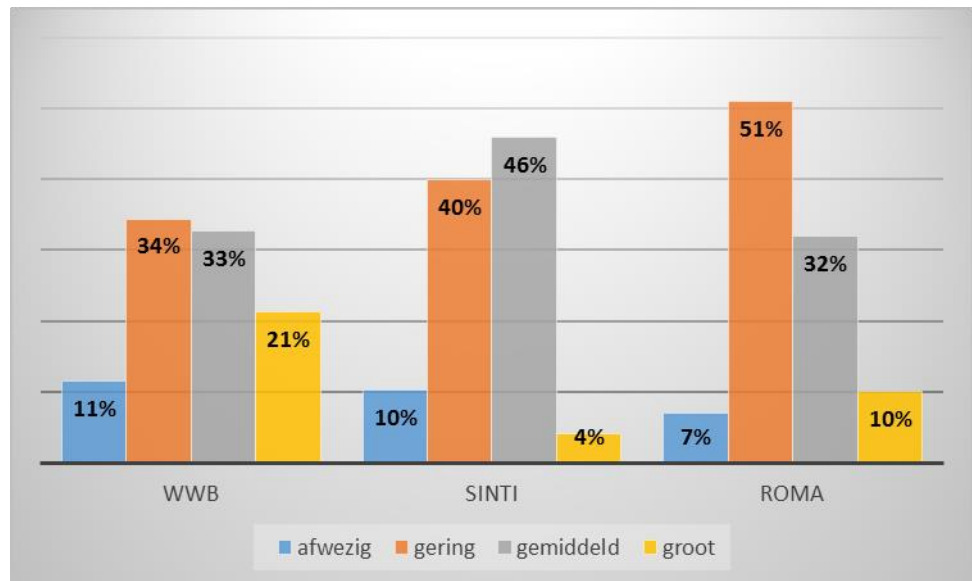
Tabel 7: motivatie van de ouders voor het onderwijs

| Motivatie ouders | Aantal | % | Tweede monitor | Eerste monitor |
|------------------|--------|------|----------------|----------------|
| Afwezig | 29 | 10% | 9% | 9% |
| Gering | 103 | 37% | 25% | 29% |
| Gemiddeld | 95 | 34% | 43% | 48% |
| Groot | 45 | 16% | 17% | 14% |
| Onbekend | 10 | 4% | 6% | |
| Eindtotaal | 282 | 100% | 100% | 100% |

Uit deze tabel blijkt dat bijna de helft van de ouders niet (10%) of slechts in geringe mate (37%) gemotiveerd is voor het onderwijs. Ongeveer een derde (34%) is gemiddeld even gemotiveerd voor het onderwijs als andere ouders en 16% is bovengemiddeld gemotiveerd voor het onderwijs.

Ook bij de ouders is in deze monitor een minder goede motivatie voor het onderwijs te zien dan in de vorige monitor. Zo is opvallend, dat het percentage ouders dat niet of slechts in geringe mate gemotiveerd is, in deze monitor 13% hoger is dan in de vorige monitor (47% versus 34%).

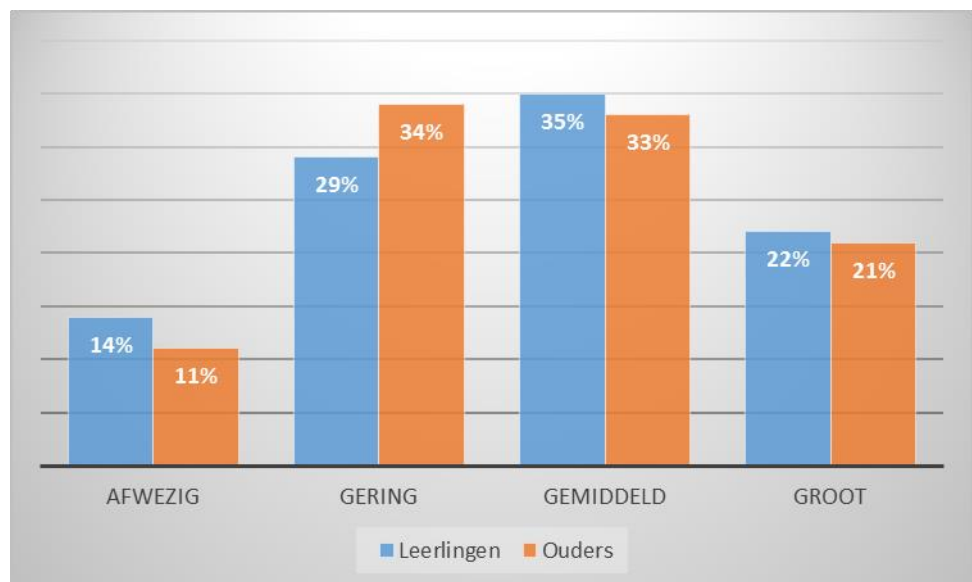
Een uitsplitsing van motivatie van WRS-ouders voor het onderwijs versus hun herkomst is te vinden in de volgende grafiek. In deze grafiek is gecorrigeerd voor de 10 leerlingen waarvan de motivatie voor het onderwijs onbekend is. Daardoor zijn de gegevens van negen Roma kinderen en één Sint kind buiten beschouwing gelaten.



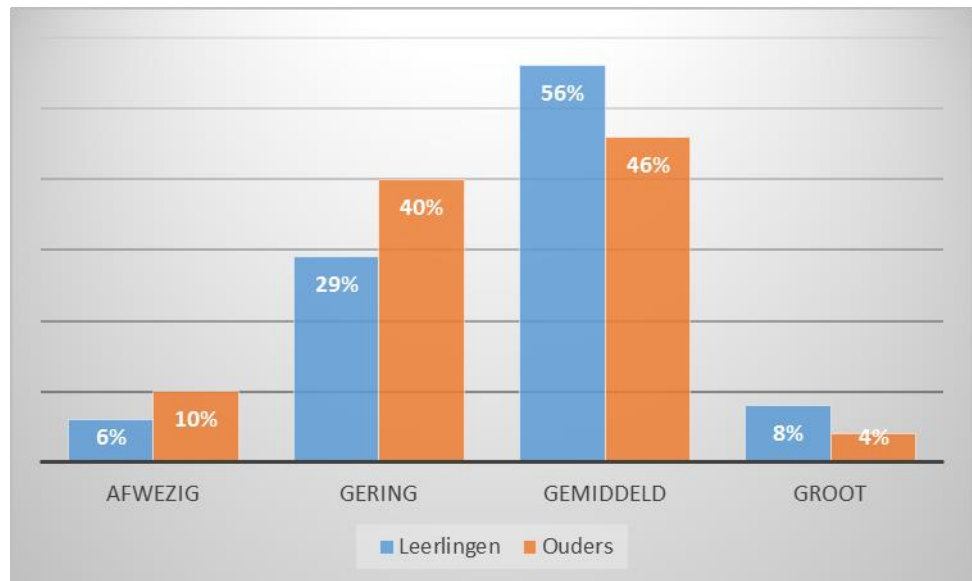
Grafiek 21: motivatie van WRS-ouders voor het onderwijs naar herkomst

Ruim de helft van de woonwagenuouders (54%) is gemiddeld (33%) of bovengemiddeld (21%) gemotiveerd voor het onderwijs. Van de Sinti ouders is precies de helft (50%) gemiddeld (46%) of bovengemiddeld (4%) gemotiveerd voor het onderwijs. Van de Roma ouders is minder dan de helft (42%) gemiddeld (32%) of bovengemiddeld (10%) gemotiveerd voor het onderwijs.

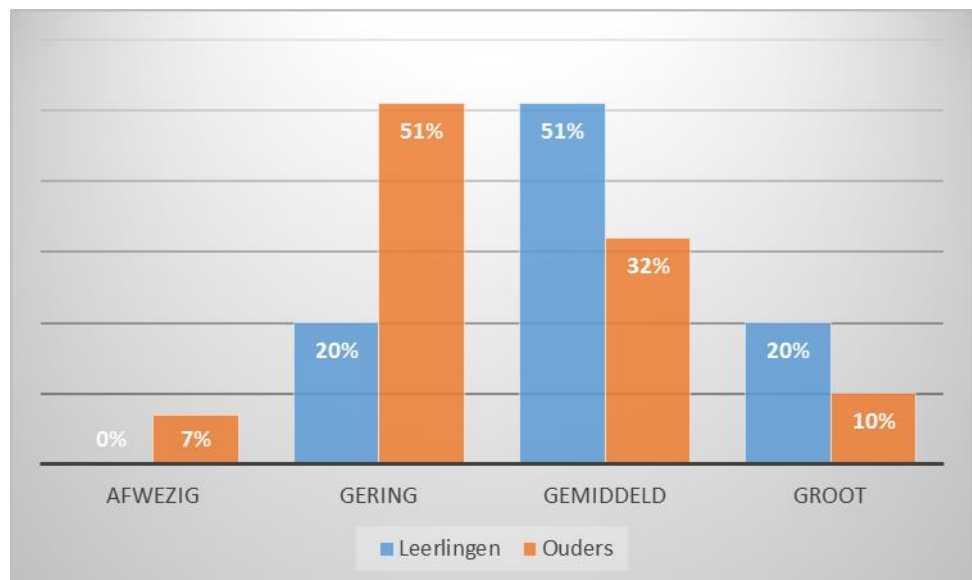
Een interessante vraag is of de motivatie van de WRS-leerlingen en hun ouders samenhangen. Het antwoord op deze vraag is af te lezen in de volgende drie grafieken, waarin deze vergelijking respectievelijk is gemaakt voor woonwagenuouders en hun ouders, Sinti-kinderen en hun ouders en Roma-kinderen en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



Grafiek 22: samenhang motivatie van woonwagenuouders en woonwagenuleerlingen voor het onderwijs



Grafiek 23: samenhang motivatie van Sinti-ouders en Sinti-leerlingen voor het onderwijs



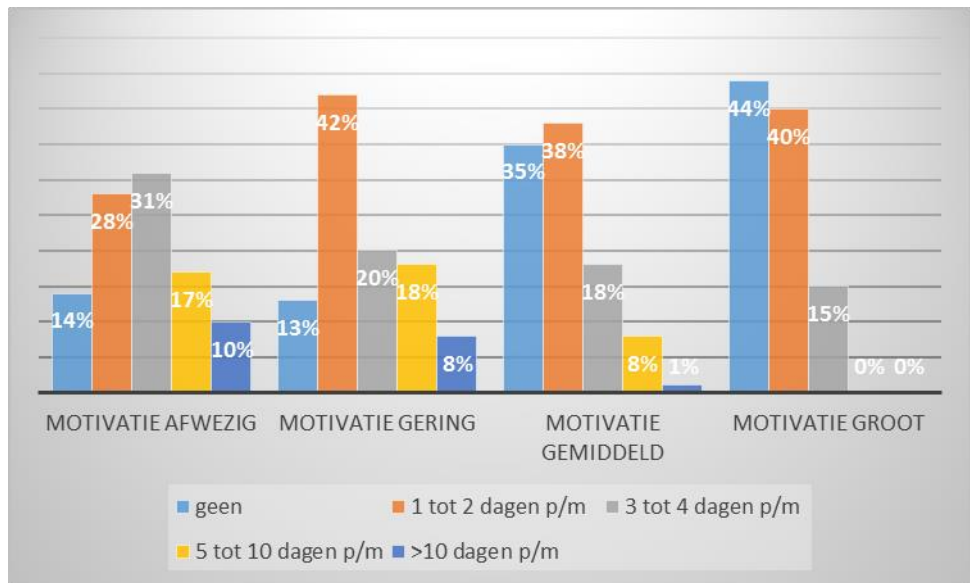
Grafiek 24: samenhang motivatie van Roma-ouders en Roma-leerlingen voor het onderwijs

Uit deze grafieken blijkt dat er zich geen spectaculaire verschillen lijken voor te doen tussen de motivatie van woonwagenuouders en woonwagenkinderen voor het onderwijs.

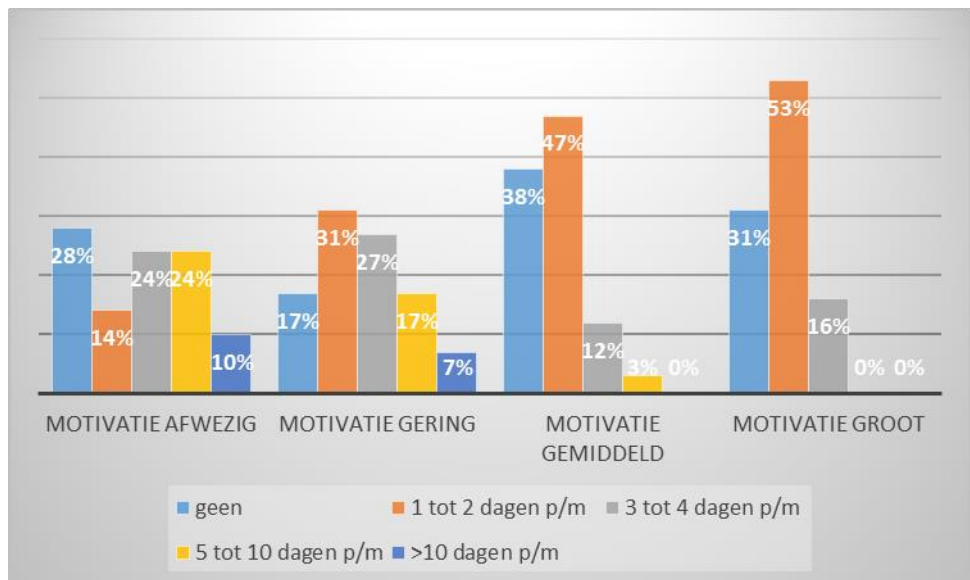
Voor de Sinti geldt dat ouders relatief vaker een geringe motivatie hebben en de kinderen vaker een gemiddelde motivatie.

Ook bij de Roma-groep lijkt er sprake te zijn van een hogere motivatie voor het onderwijs van de kinderen dan van de ouders. Maar dan in veel sterkere mate dan het geval is voor de Sinti groep. Waar 71% van de Roma-kinderen gemiddeld of bovengemiddeld is gemotiveerd voor het onderwijs, geldt dat voor 42% van de Roma-ouders. Dit beeld kwam ook in de vorige monitor naar voren.

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. de leerlingen en ouders waarvan de motivatie onbekend zijn, zijn in deze grafieken buiten beschouwing gelaten. In onderstaande figuren zijn deze relaties zichtbaar gemaakt.



Grafiek 25: relatie motivatie leerlingen en verzuim



Grafiek 26: relatie motivatie ouders en verzuim

Naarmate de leerlingen meer gemotiveerd zijn voor het onderwijs, verzuimen zij minder. Van de leerlingen die niet gemotiveerd zijn voor het onderwijs verzuimt 58% 3 tot meer dan 10 dagen per maand. Deze percentages zijn bij een geringe motivatie 46%, bij een gemiddelde motivatie 27% en bij een grote motivatie 15%.

Deze trend is ook zichtbaar in de motivatie van de ouders, gerelateerd aan het verzuim van de leerlingen. Van de ouders die niet gemotiveerd zijn voor het onderwijs verzuimt 58% van hun kinderen 3 tot meer dan 10 dagen per maand. Deze percentages zijn bij een geringe motivatie 51%, bij een gemiddelde motivatie 15% en bij een grote motivatie 16%.

5.2.5 Onderwijsprestaties

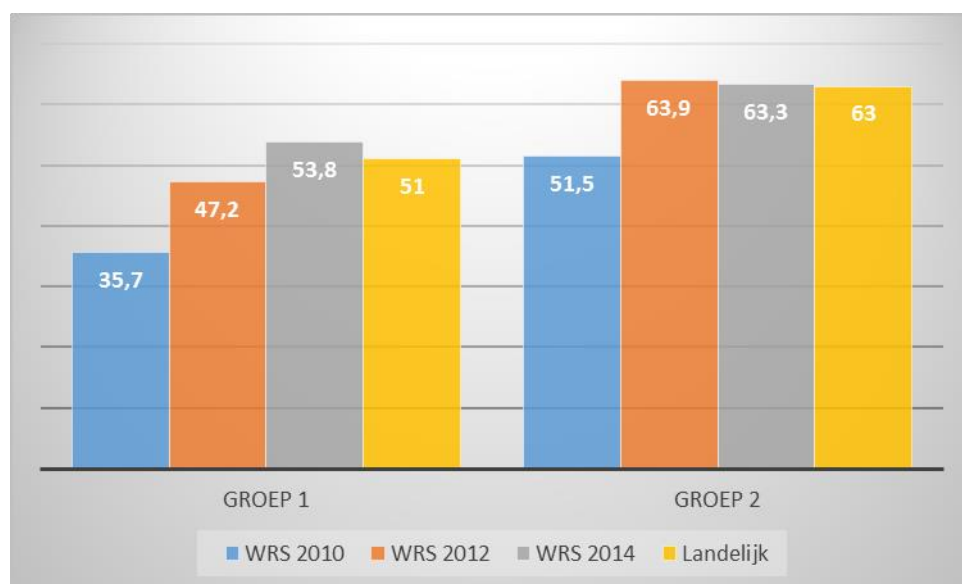
In de monitor is gevraagd naar leerprestaties van de WRS-leerlingen op het gebied van taal/lezen. Voor de leerlingen in de groepen 1 en 2 is gevraagd naar de scores op de toets 'Taal voor Kleuters'. Voor de leerlingen in groepen 3 tot en met 8 is gevraagd naar de scores technisch lezen op de DMT (drie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

In totaal zijn in de monitor gegevens ingevoerd van 67 WRS-kleuters. Van hen zitten 31 kleuters in groep 1 en 36 kleuters in groep 2. Voor 27 van de 67 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 (t.o.v. landelijk gemiddelde) |
|-------------------|---|-----------------------------------|-----------------|----------------------------|---|
| Medio groep 1 | 51 (was 49) | 6 | 48 - 59 | 53,8 | 4 |
| Medio groep 2 | 63 (was 62) | 21 | 43 - 92 | 63,3 | 11 |

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



Grafiek 27: gemiddelde vaardigheidsscores Taal voor Kleuters landelijk en WRS

Voor de kleuters uit groep 1 is in de 3 monitoren van 2010, 2012 en 2014 een flinke groei zichtbaar in de scores op de Taal voor Kleuters Toets. Waar de gemiddelde score in 2010 fors achterbleef bij het landelijk gemiddeld, stijgt de gemiddelde score voor WRS kleuters uit boven de landelijk gemiddelde score.

Voor de kleuters uit groep 2 geldt dat in 2010 de scores van de WRS-kleuters achterbleven bij de landelijke scores, hetgeen niet langer het geval was in 2012. De gemiddelde scores van WRS-kleuters in 2012 en 2014 zijn nagenoeg gelijk aan elkaar én aan de landelijke gemiddelde score.

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 vijf woonwagenleerlingen en 1 Roma-kleuters. De Roma-leerling heeft een gemiddelde vaardigheidsscore van 56 en de vijf woonwagenleerlingen scoren gemiddeld 53,4.

In groep 2 zijn de scores bekend van acht Roma-leerlingen en 13 woonwagenleerlingen. De acht Roma-leerlingen hebben een gemiddelde vaardigheidsscore van 59. De 13 woonwagenleerlingen scoren gemiddeld 66.

Grafisch weergegeven:



Grafiek 28: gemiddelde vaardigheidsscores Taal voor Kleuters landelijk, totaal WRS, Roma en Sinti

Technisch lezen

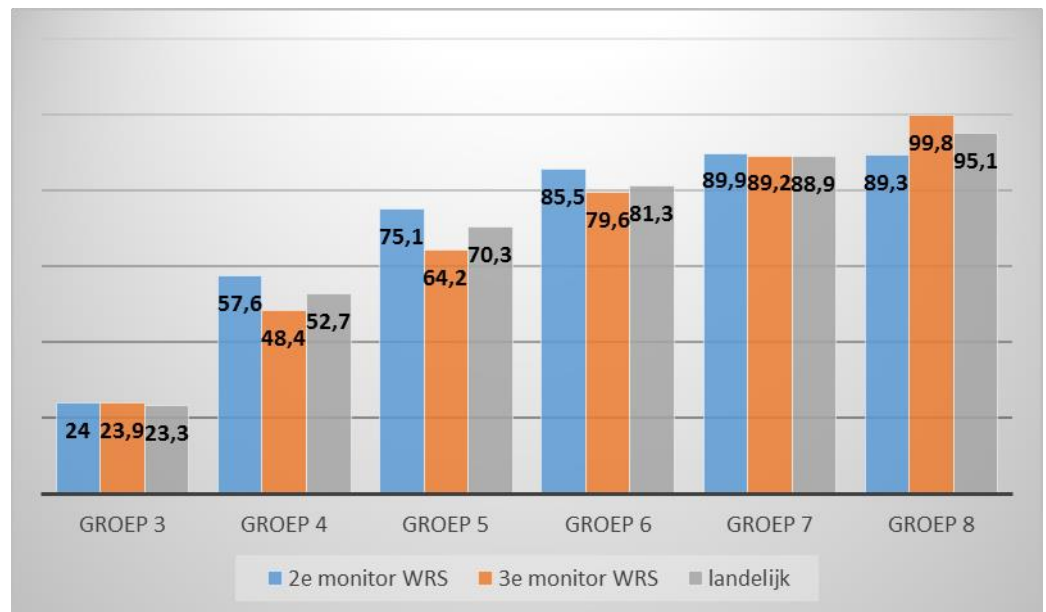
In totaal zijn in de monitor van 167 WRS-leerlingen de scores voor technisch lezen (DMT) ingevoerd. De volgende tabel bevat relevante gegevens over deze DMT-scores.

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

| Moment van afname | Gemiddelde vaardigheid landelijk ⁷ | Aantal WRS-leerlingen met score DMT | Score range WRS | Gemiddelde vaardigheid WRS | Aantal WRS-leerlingen bovengemiddelde score |
|-------------------|---|-------------------------------------|-----------------|----------------------------|---|
| Medio groep 3 | 23,3 | 13 | 3 - 52 | 23,9 | 6 (46%) |
| Medio groep 4 | 52,7 | 36 | 8 - 91 | 48,4 | 17 (47%) |
| Medio groep 5 | 70,3 | 32 | 33 - 114 | 64,2 | 11 (34%) |
| Medio groep 6 | 81,3 | 31 | 58 - 117 | 79,6 | 11 (35%) |
| Medio groep 7 | 88,9 | 24 | 48 - 229 | 89,2 | 11 (46%) |
| Medio groep 8 | 95,1 | 31 | 50 - 242 | 99,8 | 17 (55%) |

⁷ Bron: Bron: A. Flik (2016). Tabellen tussenopbrengsten CITO LOVS versie: januari 2016 Groepsniveau. Den Haag: HCO.

De vergelijking van gemiddelde vaardigheidsscores voor de WRS-leerlingen en landelijk is in onderstaande grafiek weergegeven. Ter vergelijking zijn voor de WRS leerlingen zowel de cijfers van de tweede als de derde monitor weergegeven.



Grafiek 29: gemiddelde vaardigheidsscores DMT landelijk en WRS (2^e en 3^e monitor)

In vergelijking met de vorige monitor presteren de WRS-leerlingen in de groepen 3 tot en met 6 lager op de DMT. De gemiddelde DMT score in groep 7 in deze monitor is vergelijkbaar met de vorige monitor. De gemiddelde DMT score in groep 8 ligt in deze monitor hoger (+10,5%) dan in de vorige monitor.

Een vergelijking met de landelijke gemiddelde scores op DMT laten eenzelfde beeld zien. De gemiddelde scores van de WRS-leerlingen in groepen 4 en 5 blijven achter bij de landelijk gemiddelde scores. Die van groepen 3 en 7 zijn vergelijkbaar, en de gemiddelde scores in groep 8 liggen hoger voor WRS leerlingen dan landelijk.

Een aantal zaken valt op:

- Tussen de DMT-scores van de WRS-leerlingen onderling doen zich enorme verschillen voor. Zo is in groep 8 het verschil in score tussen de slechtst en best presterende leerling 192; in groep 7 is dit verschil 181; in groep 4 is het 83 en in groep 5 is het verschil 81. De verschillen zijn het kleinst – maar nog steeds aanzienlijk - in groep 4 (49 punten).
- Een groot aantal WRS-leerlingen (zie laatste kolom tabel 9) presteert bovengemiddeld op de DMT. In elke groep scoort minimaal een derde van de WRS leerlingen bovengemiddeld. In groep 8 geldt dat maar liefst voor 55% van de WRS-leerlingen.

Begrijpend lezen

In totaal zijn in de monitor van 140 WRS-leerlingen de scores voor begrijpend lezen ingevoerd. Er bestaan twee versies van de toets voor begrijpend lezen. De vaardigheidsscores die horen bij versie 3.0 liggen hoger dan die horen bij de traditionele toets begrijpend lezen. De 3.0 versie wordt gelijkmatig aan ingevoerd vanaf de laagste groep en is anno 2016 beschikbaar voor groepen 3 tot en met 6.

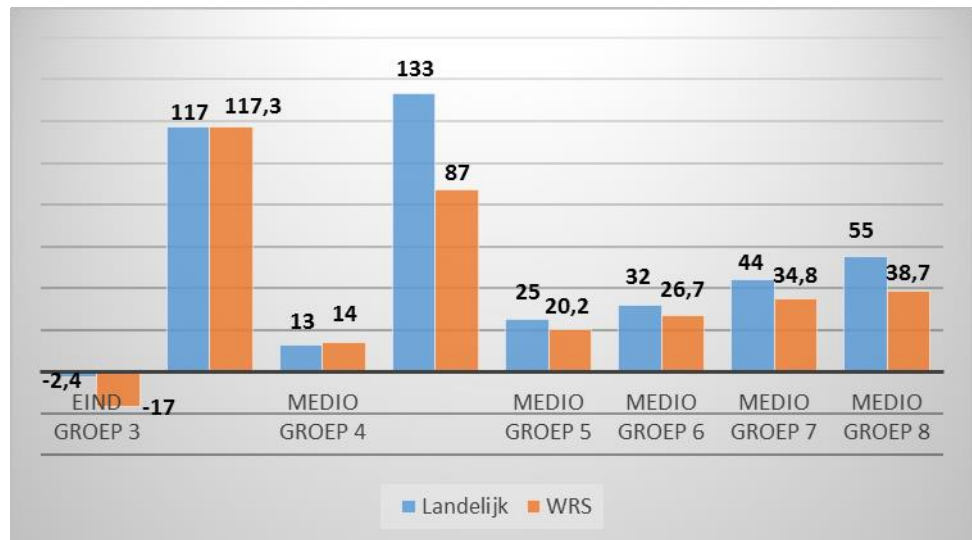
Voor een deel van de WRS leerlingen is gebruik gemaakt van versie 3.0. In de tabel is aangegeven voor hoeveel leerlingen per groep welke versie van de toets is gebruikt. Voor twee SBO leerlingen (in groepen 6 en 7) is gebruik gemaakt van een toets van de 3.0 versie.

De volgende tabel bevat relevante gegevens over deze scores begrijpend lezen.

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

| Moment van afname | Gemiddelde vaardigheid landelijk ⁸ | | Aantal WRS-leerlingen met score begrijpend lezen | Score range WRS | Gemiddelde vaardigheid WRS | | Aantal WRS-leerlingen bovengemiddelde score |
|-------------------|---|-------------|--|-------------------|----------------------------|-------------|---|
| | Versie 3.0 | Oude versie | | | Versie 3.0 | Oude versie | |
| Eind groep 3 | 117 | -2,4 | 3 3 | -28 / 0 99-131 | 117,3 | -17 | 3 (50%) |
| Medio groep 4 | 133 | 13 | 14 1 | -10 / 37 87 | 87 | 14 | 7 (47%) |
| Medio groep 5 | 138 | 25 | 32 - | -27 / 49 | | 20,2 | 13 (52%) |
| Medio groep 6 | 154 | 32 | 31 1 | 0 / 43 119 | 119 | 26,7 | 8 (25%) |
| Medio groep 7 | - | 44 | 23 1 | 6 / 70 118 | 118 | 34,8 | 3 (13%) |
| Medio groep 8 | - | 55 | 31 | 1 / 81 | | 38,7 | 5 (16%) |

De vergelijking van gemiddelde vaardigheidsscores voor de WRS-leerlingen en landelijk is in onderstaande grafiek weergegeven. In deze grafiek zijn de twee SBO leerlingen in groep 6 en 7 met scores op de nieuwe versie van de toets buiten beschouwing gelaten. In de eerste twee kolommen van groep 4 worden de vaardigheidsscores op de nieuwe versie van de toets weergegeven, in de daaropvolgende kolommen de scores op de oude versie. Hetzelfde geldt voor groep 5.



Grafiek 30: gemiddelde vaardigheidsscores begrijpend lezen landelijk en WRS

Bij de scores begrijpend lezen valt een aantal zaken op:

- In groep 3 scoren de WRS leerlingen op de oude versie van de toets aanzienlijk lager dan landelijk gemiddeld en zijn de scores van WRS leerlingen op de 3.0 versie van de toets vergelijkbaar met de gemiddelde landelijke scores.
- In groep 4 geldt het omgekeerde. De WRS leerlingen scoren op de nieuwe versie van de toets aanzienlijk lager dan landelijk gemiddeld en de scores van WRS leerlingen op de oude versie van de toets zijn vergelijkbaar met de gemiddelde landelijke scores.
- In de groepen 5 tot en met 8 blijven de scores van WRS-leerlingen achter bij het landelijk gemiddelde.
- De achterstand in de gemiddelde scores van WRS-leerlingen ten opzichte van het landelijk gemiddeld worden per leerjaar groter. De achterstand in groep 5 is 4,8; in groep 6 is deze 5,3; in groep 7 is deze 9,2 en de gemiddelde achterstand in groep 8 is al opgelopen tot 16,3.
- Wel is er voor WRS leerlingen gemiddeld genomen leerwinst vast te stellen op het terrein van begrijpend lezen (vergeleken met WRS-leerlingen die een groep lager zitten).
- Tussen de begrijpend lezen-scores van de WRS-leerlingen onderling doen zich de grootste verschillen voor in de groepen 8 (80 punten), 5 (76 punten) en 7 (64 punten). De kleinste verschillen doen zich voor in groep 3 (28 punten). De scoreverschillen zijn groter dan in de monitor van 2012.

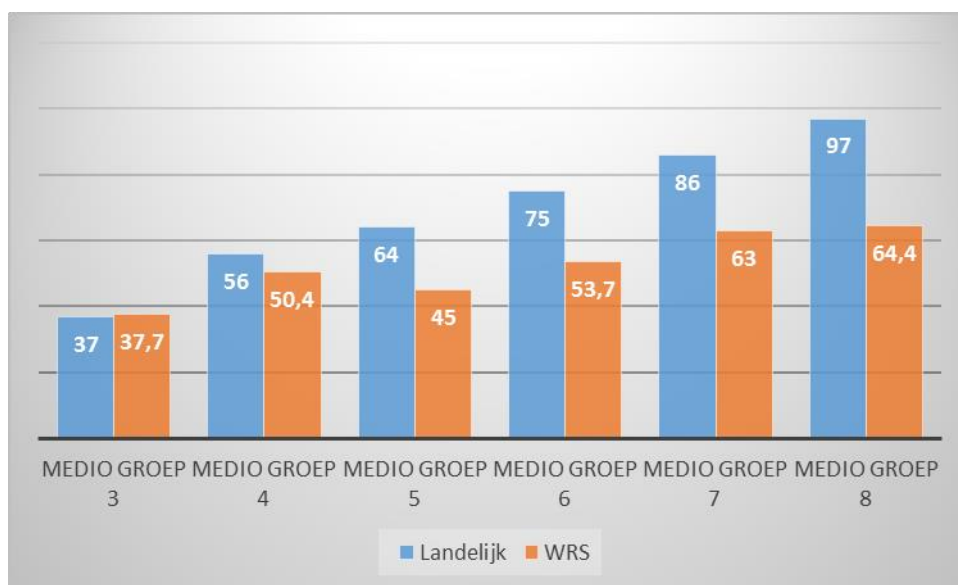
Woordenschat

In totaal zijn in de monitor voor 47 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 ⁹ | Aantal WRS-leerlingen met score woordenschat | Score range WRS | Gemiddelde vaardigheid WRS | Aantal WRS leerlingen bovengemiddelde score |
|-------------------|---|--|-----------------|----------------------------|---|
| Medio groep 3 | 37 (was 39,6) | 7 | 15 - 60 | 37,7 | 4 (57%) |
| Medio groep 4 | 56 (was 52,4) | 10 | 25 - 78 | 50,4 | 3 (30%) |
| Medio groep 5 | 64 (was 62,7) | 9 | 3 - 107 | 45,0 | 1 (11%) |
| Medio groep 6 | 75 | 6 | 23 - 72 | 53,7 | 0 (0%) |
| Medio groep 7 | 86 | 7 | 38 - 78 | 63,0 | 0 (0%) |
| Medio groep 8 | 97 | 8 | 28 - 83 | 64,4 | 0 (0%) |

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

Voor de woordenschatsscores geldt dat die van de WRS-leerlingen in groep 3 ongeveer gelijk zijn aan het landelijk gemiddelde. Vanaf groep 4 echter is een steeds groter wordende achterstand van WRS leerlingen in de scores zichtbaar. Het aantal punten verschil in de landelijk gemiddelde scores en de gemiddelde scores van WRS leerlingen vanaf groep 4 is respectievelijk 5,6 (groep 4); 19 (groep 5); 21,3 (groep 6); 23 (groep 7) en 32,6 (groep 8).

Opvallend is verder dat zich tussen de woordenschatsscores van de WRS-leerlingen onderling enorme verschillen voordoen. Zo is bijvoorbeeld in groep 5 het verschil in score tussen de slechts en best presterende leerling maar liefst 104. De verschillen zijn het kleinst in de groep 7 (een verschil van 40). Indien de slechts presterende leerling in groep 5 (score 3) buiten beschouwing wordt gelaten, is de gemiddelde WRS-score geen 45, maar 50,1. Ook deze gemiddelde score is nog steeds aanzienlijk lager dan de landelijk gemiddelde score.

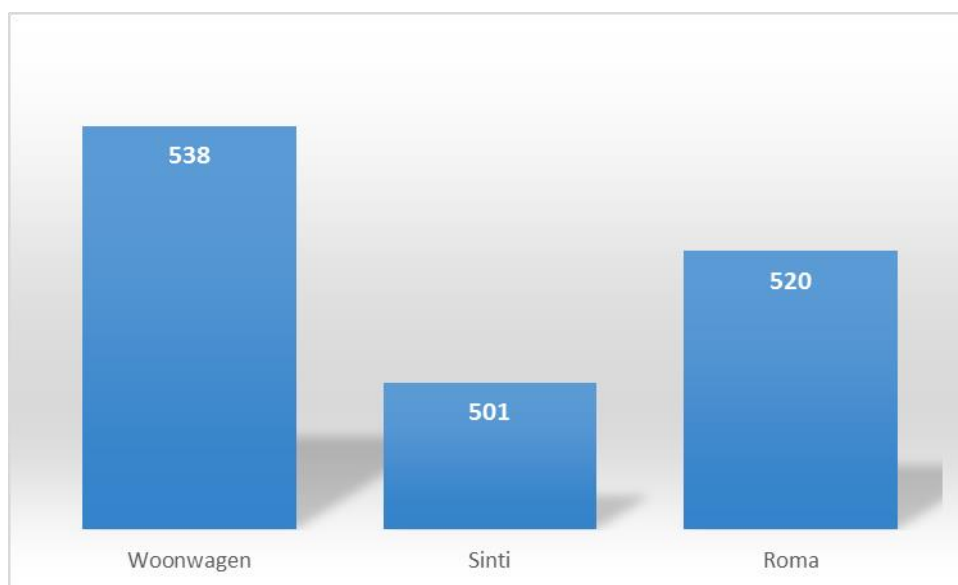
5.2.6 Doorstroom naar voortgezet onderwijs

Van 14 leerlingen zijn de scores op de Cito-eindtoets bekend. Deze scores variëren van 501 – 547. In de volgende tabel is aangegeven welke schooladviezen horen bij welke scores van de Cito-eindtoets en hoeveel van de 14 leerlingen in elke range van scores vallen. Bij een overlap van scores in de verschillende categorieën is de score steeds bij het hoogste advies gerekend (dit geldt voor 3 leerlingen).

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 | 4 |
| 522 - 527 | Basis- en kaderberoepsgerichte leerweg | 1 |
| 524 - 528 | Kaderberoepsgerichte leerweg | - |
| 528 - 532 | Kaderberoepsgerichte leerweg en gemengde/theoretische leerweg | 1 |
| 530 - 535 | Gemengde/theoretische leerweg | 2 |
| 533 – 538 | Gemengde/theoretische leerweg en HAVO | |
| 536 – 541 | Gemengde/theoretische leerweg en HAVO/VWO | 3 |
| 540 – 544 | HAVO/VWO | 2 |
| 545 - 550 | VWO | 1 |

De 14 scores op de Cito-eindtoets zijn van vijf Roma-leerlingen, één Sinti-leerling en acht woonwagenkinderen. Hun gemiddelde scores zijn weergegeven in de volgende grafiek.



Grafiek 32: gemiddelde score op de Cito-eindtoets naar herkomst

De woonwagen leerlingen hebben de hoogste gemiddelde Cito-score, gevolgd door de Roma-leerlingen en de Sinti-leerling. Alle scores vanaf 535 en hoger zijn behaald door woonwagenleerlingen.

De door de school gegeven adviezen voor voortgezet onderwijs zijn bekend van 35 leerlingen. Deze adviezen zijn weergegeven in de volgende tabel:

Tabel 13: advies van de basisschool voor het voortgezet onderwijs

| Schooladvies | Aantal WRS-leerlingen |
|--------------|-----------------------|
| PrO | 8 |
| VMBO-b/k/g | 16 |
| VMBO-t | 6 |
| HAVO | 2 |
| VWO | 3 |

Van de 21 leerlingen waarvan geen Cito-score bekend is, hebben er 7 (4 Roma en 3 woonwagenkinderen) een PrO-advies meegekregen van hun school. Alle andere leerlingen zijn woonwagenleerlingen. Van hen kregen er 8 een VMBO b/k/g advies; 4 een VMBO-t-advies en 2 een VWO advies.

De adviezen van de basisschool zijn in lijn met de adviezen die behoren bij de Cito-scores. De leerling met de score 501 heeft het advies PrO gekregen. De acht leerlingen met een score tussen 513 en 536 kregen een VMBO-b/k/g mee. Van de drie leerlingen met een score 537 en 540 kreeg er één een VMBO-t / HAVO advies en de andere twee kregen een HAVO-advies. De leerling met score 547 kreeg een VWO advies. Opmerkelijk is dat de leerling met score 543 een VMBO-t meekreeg, en dat is lager dan mag worden verwacht op basis van de behaalde cito-score.

6 RESULTATEN KWALITATIEVE DEEL MONITOR

In het kwantitatieve deel van de monitor zijn conclusies geformuleerd op basis van gegevens van 17 scholen met 282 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 bijeenkomst met scholen, consultants en beleidsmedewerkers van de gemeenten 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 van dit hoofdstuk is gebaseerd op de bespreking die heeft plaatsgevonden met respondenten van de monitor (zie hoofdstuk 4 van dit rapport). De indeling in paragrafen in dit hoofdstuk volgt zoveel als mogelijk de indeling van de paragrafen in het vorige hoofdstuk. Omdat de beschikbare tijd te kort was, was er geen gelegenheid om gezamenlijk te overleggen over de monitor resultaten met betrekking tot de onderwijsprestaties van de WRS leerlingen.

6.1 Samenwerking met voorschools onderwijs

In de vorige monitor werkten alle scholen samen met voorschools onderwijs. Nu werkt 35% van de scholen niet samen met voorschools onderwijs. De vraag is hoe dat kan worden verklaard. Hebben scholen steeds meer zelf in huis? Of is er wellicht sprake van een begripsverwarring tussen voor- en voerschools onderwijs?

Bij SBO scholen is de peuterspeelzaal vaak een voorziening die men zelf in huis heeft. Een van de scholen met veel woonwagenleerlingen heeft vorig jaar een 3,5 jarige groep gehad; dus ook in dat geval was er sprake van een eigen voorziening. Er zijn ook locaties waar niet altijd afstemming tussen school en kinderdagverblijven / peuterspeelzalen plaats vindt, omdat er sprake is van een grote versnippering. Als leerlingen van één school hebben deelgenomen aan vele verschillende voorzieningen voor voorschools onderwijs, is het bijna ondoenlijk voor de school om contacten met al deze voorzieningen te onderhouden.

Wat opvalt in de deelname aan VVE is, dat Sinti kinderen in de loop der jaren het minst vaak zijn gaan deelnemen. Dit is vreemd, omdat het in de praktijk lijkt dat Sinti vaker participeren dan Roma-leerlingen. Jammer is, dat aan deze kwalitatieve bijeenkomst geen scholen deelnemen met Sinti leerlingen, zodat geen goede verklaring kan worden gegeven. Vraag is of alleen gekeken is naar voorschools of ook naar voerschools onderwijs. Soms is er sprake van specifieke programma's. In Lelystad bijvoorbeeld doet een aantal kinderen mee aan de VoorleesExpress. Niet duidelijk is of de vraagstelling in de monitor zodanig was, dat de scholen dit hebben kunnen aangeven. Dat is een activiteit buiten de school, waar meerdere Roma kinderen aan deelnemen. Tijdens de bijeenkomst blijkt dat de deelnemers het beeld hebben dat er steeds meer gebruik gemaakt wordt van voor- en voerschoolse activiteiten, maar dat die mogelijk niet als zodanig herkend zijn. Er lijkt ook geen sprake van structureel contact tussen aanbieders van deze voorzieningen en de scholen.

De VoorleesExpress stimuleert de taalontwikkeling van kinderen en verrijkt de taalomgeving thuis. Twintig weken lang komt een vrijwillige voorlezer thuis bij een gezin met kinderen van 2 tot en met 8 jaar. Het gaat hierbij om kinderen met een taalachterstand. De vrijwilliger introduceert het voorleesritueel bij het gezin. De ouders krijgen handvatten om het voorlezen zelf over te nemen en kinderen op andere manieren te stimuleren in taal. We zoeken samen naar een aanpak die past bij de ouders en het kind.

Daarnaast versterken we het partnerschap tussen school en ouders. Zo zetten ouders en school zich samen in voor de ontwikkeling van kinderen, waarbij ze elkaar ondersteunen én versterken.

Uit: <http://voorleesexpress.nl/>

Gebruikte methodiek VVE

Welke methode(n) lijken het best bruikbaar voor deze leerlingen? In de monitor zijn verouderde methoden opgenomen, zoals bijvoorbeeld Startblokken en Ik en Ko. Voor de volgende monitor zal worden gezien welke methoden moeten worden verwijderd en welke juist opgenomen in de lijst.

De aanwezigen geven aan dat de visie van een school bepalend is voor de keuze van een bepaalde aanpak. Schatkist wordt op veel scholen gebruikt als methode, maar afhankelijk van de visie ook als bronmateriaal.

Schatkist staat voor leuk en interactief spelen, leren en ontdekken. Met de gerichte spelactiviteiten van Schatkist, ontwikkelen kleuters een onderzoekende en ontdekkende houding, ieder kind op zijn eigen wijze. Als leerkracht werkt u met Schatkist doelgericht aan de brede ontwikkeling van kleuters. Maar Schatkist laat kleuters vooral ook nog kleuter zijn. In Schatkist komen alle ontwikkelingsgebieden en alle tussendoelen spelenderwijs aan bod: taal, rekenen, sociaal-emotionele ontwikkeling, motoriek, kunstzinnige vorming, wereldoriëntatie en wetenschap & technologie. Met Schatkist voldoet u aan alle doelen van het SLO. De methode telt voor groep 1-2 in totaal 18 ankers. Dit zijn thema's die volgens een vaste en herkenbare structuur zijn opgebouwd. U kiest zelf de ankers die u het meest aanspreken. Ook binnen een anker is er genoeg ruimte om eigen activiteiten toe te voegen. Schatkist werkt met drie herkenbare differentiatieniveaus: ster, maan en zon voor alle ontwikkelingsgebieden. Bij elke activiteit kunt u dus een stapje omhoog en omlaag maken in het aanbod. Voor taalzwakke kinderen heeft Schatkist preteachingmateriaal, woordkaarten, digitale prentenboeken en extra activiteiten beschikbaar.

Uit: <http://www.schatkist.nl/Methode-kleuteronderwijs/Schatkist-editie-3.htm>

Ook worden voorbeelden gegeven van het werken met VVE in de thuissituatie, omdat het belangrijk is om juist ook ouders te betrekken, die een eigen rol te vervullen hebben.

In Arnhem wordt gewerkt met LOGO 3000 is gebaseerd op Marianne Verhallen / Dirkje van den Nulft.

Logo 3000:

Uw hulpmiddel om de woordenschat van kinderen uit te breiden. Het materiaal is in iedere groep, bij iedere bestaande aanpak inzetbaar. Peuters en kleuters leren alle 3000 woorden van de Basiswoordenlijst voor Amsterdamse Kleuters (de BAK) en gaan zo goed voorbereid naar groep 3.

Met LOGO 3000 hebben de leidsters en leerkrachten een instrument in handen om flexibel, binnen de bestaande thema's kinderen veel extra woorden aan te bieden. Aansluitend bij de natuurlijke taalverwerving.

Bijzonder is dat het materiaal ook de ouders bij het woorden leren betreft: wat de kinderen met LOGO 3000 leren op school kunnen ze met de ouders nog eens extra oefenen. Daarnaast bestaat de mogelijkheid dat ouders ook zelf de nieuwe Nederlandse woorden leren op een oudercursus.

Uit: <http://www.logo3000.nl/#why>

Een van de scholen met veel woonwagenleerlingen gebruikt sinds 2 jaar geen methode meer bij de kleuters, ook niet in midden- en bovenbouw. De school werkt steeds meer aan gepersonaliseerd leren. Ook de Cito-toetsen zijn los gelaten en er wordt veel gewerkt met Ipads bijvoorbeeld. Het bestuur heeft de opdracht gegeven om methodes minder 'rigide' te gebruiken. Zo wordt bijvoorbeeld wel Schatkist gebruikt als bronmateriaal. Er wordt ook steeds meer in het verlengde met thuis gewerkt. Als effect is de ouderbetrokkenheid gegroeid. En dan gaat het óók om betrokkenheid bij de inhoud van het onderwijs.

Methodes die specifiek voor WRS kinderen worden gebruikt zijn onder meer VoorleesExpress, Spel aan de Wagen en Spel aan Huis.

Spel aan Huis is een preventief programma voor gezinnen met kinderen in de leeftijd van 1,5 t/m 7 jaar. De spelbegeleiding vindt plaats in de thuissituatie en wordt verzorgd door stagiaires van een (sociaal) pedagogische opleiding. Doel van het programma is het spel van een kind verbreden en verdiepen door middel van gerichte spelstimulering.

Het opdoen van nieuwe spelervaringen bevordert het spelenderwijs leren van kinderen. Spelstimulering kan er ook toe leiden dat lastig gedrag afneemt en plezierige contacten tussen ouders en kinderen toenemen.

Spel aan Huis onderscheidt zich van andere preventieprogramma's door vooral in te zetten op het stimuleren van de spelontwikkeling van kinderen, met een actieve rol voor ouders. Naast spelstimulering van kinderen biedt het programma ook mogelijkheden voor gezinsondersteuning en toeleiding van ouders en kinderen naar voorzieningen in de wijk. Hiervoor wordt nauw samengewerkt met zorg- en welzijnsprofessionals.

Het programma wordt uitgevoerd sinds de jaren '90 van de vorige eeuw. Uit de evaluaties van het programma in verschillende gemeenten blijkt dat Spel aan Huis geschikt is om contact te leggen met moeilijk bereikbare gezinnen.

Uit: <http://www.spelaanhuis.nl/>

6.2 Vormgeving taal-/leesonderwijs

Van de 15 scholen die plannen op maat maken voor taal- / leesonderwijs, zijn er 5 die dat ook specifiek doen voor WRS leerlingen. Aan de deelnemers van de bijeenkomst wordt gevraagd of zij bekend zijn met deze plannen op maat, specifiek voor WRS leerlingen. Op grond van deze vraag komt een interessante discussie op gang.

Met name de deelnemers die scholen met een hoog percentage woonwagenleerlingen vertegenwoordigen zijn van mening dat het achterhaald lijkt om met plannen te werken die specifiek zijn bedoeld voor deze doelgroep leerlingen. Niet het label WRS is bepalend (of zou dat moeten zijn) voor de ontwikkeling van groepsplannen, maar de specifieke onderwijsproblematiek van leerlingen. Zoals bijvoorbeeld het taalzwak zijn. WRS leerlingen zullen vaak onderdeel van zo'n plan zijn, maar niet per definitie omdat ze uit de WRS groep afkomstig zijn. En ook niet-WRS leerlingen zullen onderdeel zijn van een dergelijk programma. Betoogd wordt dat leerlingen ieder op hun eigen waarde moeten worden ingeschat in hun ontwikkeling, en dat dit niet wordt bepaald door afkomst. Ook vanuit het onderwijs is het criterium afkomst te lang bepalend geweest, waardoor de scholen zelf een groot deel van de problematiek te lang zelf in stand hebben gehouden. Onder meer door gedrag van ouders en

leerlingen te verklaren vanuit hun afkomst, in plaats van acties te ondernemen om dat gedrag te veranderen. Zo worden ouders van woonwagenleerlingen op meerdere scholen steeds meer betrokken bij het onderwijs van hun kinderen en mede verantwoordelijk gemaakt. En dit werpt zijn vruchten af.

Gewezen wordt op grote verschillen die zich voordoen als het gaat om onderwijs aan woonwagenkinderen en Roma kinderen.

Vaak is het zo, dat als er extra middelen komen voor scholen vanuit bijvoorbeeld een gemeente, die gemeente ook vraagt om een apart plan. Vaak hebben Roma kinderen per definitie al behoefte aan extra taalactiviteiten omdat Nederlands voor hen geen thuistaal is. Daardoor is specifiek taal aanbod vaak nodig. Soms hebben gemeenten beleid gekoppeld aan subsidiepotjes en dat schuurt soms, omdat je daarmee wordt gedwongen om een bepaald project vanuit dat subsidiepotje zo te omschrijven.

Ook in deze gevallen blijft het advies om te investeren in de basisbehoefte die past bij de ontwikkeling van het kind. Omdat daarmee de kans op succes wordt vergroot. Houd niet iets in stand vanuit een 'label'.

Een kernvraag is hoe we de balans kunnen vinden tussen erkennen van de eigen cultuur enerzijds en het niet laten misbruiken van die cultuur anderzijds.

Er zijn goede ervaringen met workshops over Cultuursensitief samenwerken van Gerrit van Roekel, Buro Balans. Daarin wordt duidelijk gemaakt dat het van belang is om de cultuur en de geschiedenis te kennen, maar dat voor de Roma-kinderen dezelfde rechten en plichten gelden als voor alle andere leerlingen en dat het van belang is om daar in het onderwijs ook vanuit te gaan.

Balans) aandacht voor diversiteit, eigentijds vakmanschap en leiderschap, feedback, versterken professionele weerbaarheid en cultuursensitiviteit, doorbreken handelingsverlegenheid.

Vaak gaat men er als vanzelfsprekend van uit dat de eigen manier van kijken en dat wat voor jezelf betekenis heeft ook voor anderen geldt. Maar is dat zo? De complexiteit, de gevoeligheden en de dilemma's van de globaliserende samenleving dwingen ons om na te denken over de openheid van onze cultuur.

'Samen'leven is een opgave die we steeds opnieuw vorm moeten geven en vereist een duurzame visie op de wereld en de mens(heid). Pluralisme is dan de uitdaging waar we voor staan: in de wereld, in Europa, in Nederland, in organisaties, in ons dagelijks privé- en arbeidsleven. Kennisvermeerdering en (kritisch) nadenken over overkoepelende waarden zijn dan onmisbare ijkpunten voor die visie. En dat bieden wij.

Uit: <http://www.buro-balans.nl/>

6.3 Opleidingsniveau van ouders

In de WRS monitor is een verschuiving in eindonderwijs van ouders zichtbaar. Er zijn steeds minder ouders die basisonderwijs als eindopleiding hebben. En er is sprake van een toename van ouders met VMBO en MBO. De vooruitgang is vooral zichtbaar bij woonwagenouders, maar in toenemende mate – zij het op minder 'hoog' niveau - ook bij Sinti- en Roma ouders. De vraag is of deze verschuiving in opleidingsniveau van ouders door de deelnemers aan de bijeenkomst wordt herkend.

Er zijn vraagtekens bij invullen van MBO als opleiding. Dat wordt soms ook ingevuld als ouders er maar bepaalde tijd (soms slechts een aantal dagen) op hebben gezeten. Lang niet altijd zijn door deze ouders ook diploma's gehaald. Ook wordt in de monitor geen onderscheid gemaakt

tussen niveaus 1 tot en met 4 van het MBO. Het is wel zo dat basisonderwijs voor steeds meer ouders geen eindonderwijs meer is.

Wat een van de scholen anders is gaan doen, is ouders bij de inschrijving nu ook echt aan tafel neerzetten en niet een formulier meegeven. Daar zit vaak al een verdiepend gesprek achter. Dit heeft al een aantal keren tot gevolg gehad, dat een ouder naar aanleiding daarvan vroeg 'kan ik op mijn leeftijd dan nog een MBO opleiding gaan doen? Ik kon vroeger wel goed leren, hoe pak ik dat aan?' Dat heeft er in enkele gevallen toe geleid dat ouders weer met een opleiding gestart zijn.

Deze ontwikkeling - toename opleidingsniveau ouders – is toe te juichen. We moeten echter alert zijn op het gevaar dat gemeenten die dit zien besluiten te stoppen met investeren. Dat zou desastreuze gevolgen kunnen hebben voor de voortzetting van deze ontwikkeling. De situatie is daarvoor nog te onstabiel en broos.

6.4 Problemen onderwijsdeelname

6.4.1 Zittenblijven

Een belangrijke vraag is waarom er zoveel zittenblijvers zijn in de Sinti groep.

Wat zijn daarvoor vooral redenen? Problemen met betrekking tot gedrag / leren / verzuim? Of motivatie van ouders / leerlingen? Of anders? Wat kan daaraan gedaan worden?

Ook hier moeten we constateren dat we geen vertegenwoordigers hebben vanuit de Sinti groep in deze bijeenkomst.

In een apart gesprek met een school met veel Sinti leerlingen zijn deze vragen aan de orde gesteld. Vanuit deze school wordt aangegeven dat een aantal kinderen een verlengde kleuterperiode heeft gehad. Op zich was dit niet vreemd omdat het kinderen waren die in oktober en november jarig zijn en dat het over het algemeen vaker voorkomt dat deze kinderen dan langer kleuteren.

6.4.2 Leer-, gedrags- en verzuimproblemen

Leerproblemen

Ten opzichte van de vorige monitor is er vaker sprake van leerproblemen bij Sinti en Roma kinderen. Voor woonwagenkinderen zijn ze ongeveer hetzelfde gebleven.

Verzuimproblemen

In deze monitor is sprake van meer dagen verzuim dan in de vorige monitor. Is dat herkenbaar? De vraag wordt gesteld hoe het verzuim van WRS leerlingen is in vergelijking met burgerkinderen. Is het dan niet heel veel? Over deze gegevens beschikken we niet. Maar het gevoel bestaat dat er bij een kleine groep leerlingen (cg ouders) in vergelijking met andere leerlingen vaker sprake is van bovengemiddeld verzuim.

Ook wordt aangegeven dat sommige scholen helaas vaak geen verzuim melden bij leerplicht. Daarmee is dus niet alles in beeld. Soms wordt op casuïstiek niveau duidelijk dat er al langer verzuim is en dat is jammer want dan kan soms pas te laat samen in actie worden gekomen. Vooral vanuit sommige gezinnen is er sprake van veel verzuim. Dat blijft een zorg. Een korte lijn met de leerplichtambtenaar die pro-actief optreedt is een goede oplossing. Vanuit de school is van groot belang dat het hele team één lijn trekt en gezamenlijk ouders aanspreekt. Ook al vinden sommige teamleden dit lastig; het is van wezenlijk belang dat dit gebeurt. Het is beter om preventief dan curatief te werken. In de gemeente Ede is er nu een vacature voor leerplicht, die zal worden ingezet vanuit een meer preventieve functie.

In het aparte gesprek met de school met Sinti leerlingen is ook de verzuimproblematiek aan de orde geweest. Verzuim blijft nog steeds een punt van aandacht onder de Sintikinderen. Er zijn enkele leerlingen die regelmatig te laat komen. Ze missen zeker één keer per week een deel van de ochtend. Soms zelfs meer. Daardoor missen ze ook de gehele rekeninstructie die dan gepland staat. Daarnaast is er in vergelijking met andere leerlingen sprake van een hoger ziekteverzuim, waardoor leerlingen onderwijstijd missen. Dat vraagt veel extra energie van en levert ook frustratie voor de leerkrachten die de leerlingen moeten blijven bijspijkeren. Die tijd gaat ten koste van het begeleiden van andere leerlingen. Enkele kinderen zijn soms een week weg en dan weer een week terug, die missen op dat moment veel onderwijstijd. Afwezigheid van leerlingen wordt door de school maandelijks doorgegeven aan de leerplichtambtenaar. Soms is er sprake van ongeoorloofd verzuim, maar meestal is het geoorloofd door ziekte of een andere reden. De school heeft onvoldoende zicht op het gemeentelijk preventief beleid. Het contact met de leerplichtambtenaar was een paar jaar geleden intensiever. Vanwege ongeoorloofd verzuim werden toen sancties opgelegd. Er is een verschuiving zichtbaar van ongeoorloofd naar geoorloofd verzuim (de kinderen worden afgemeld).

Gedragsproblemen

Een van de aanwezigen geeft aan dat als er een goed gestructureerde groep is, er vaak weinig gedragsproblemen zijn. Problemen doen zich vaker voor buiten de schooltijden en in de weekenden. Een andere aanwezige geeft aan veel ziekteverzuim te zien, waarbij het maar de vraag is of er werkelijk sprake is van ziekte.

Het sociaal functioneren in de groep Sintikinderen (uit het separate gesprek met een school met een groep Sintileerlingen) is goed, er is geen sprake meer van gedragsproblemen zoals enkele jaren geleden. Er wordt daar door leerkrachten ook wel extra aandacht aan besteed. De kinderen zijn goed geïntegreerd in de groep. Het is inmiddels ook 'gewoon' geworden dat ze mee gaan op schoolreisje.

6.4.3 *Extra zorg*

Bij de behoefte aan extra zorg vanuit externe instanties is de vraag om welke instanties het gaat?

Op één van de scholen gaat het meestal om logopedie en op een andere school om kindercoaches. In een andere gemeente wordt vooral (en in een vroeg stadium) een beroep gedaan op Jeugdhulp (vrijwillige jeugdzorg).

Bij de meeste scholen is het zo dat nu de leerkracht (in plaats van de Remedial Teacher vroeger) extra ondersteuning geeft. Dit blijkt ook uit de monitor. Op één van de scholen met veel woonwagenleerlingen krijgen alle leerlingen extra zorg, maar die zorg maakt deel uit van het primaire traject en is dus niet zichtbaar als extra zorg. In feite is het wel extra zorg.

6.5 **Motivatie**

In de monitor is zichtbaar dat er bij woonwagenleerlingen relatief veel bovengemiddeld gemotiveerde ouders zijn. Een van de aanwezigen herkent dit en geeft aan dat het voor veel van die bovengemiddeld gemotiveerde ouders moeilijk is om hun kinderen mee te krijgen. Afgesproken wordt dit een keer als aandachtspunt te agenderen voor een netwerkbijeenkomst.

De school met meerdere Sinti leerlingen geeft aan te merken dat ook ouders meer en meer gemotiveerd zijn voor het onderwijs. Er was een leerling geplaatst in een hogere vorm van voortgezet onderwijs. Die werd elke dag door opa naar school gebracht. Helaas bleek deze vorm voor hem te hoog gegrepen en is hij afgestroomd, maar de motivatie van de ouders was geen reden van afhaken. Op dit moment is er ook een leerling in groep 7 die uit zou kunnen stromen naar atheneum/gymnasium. Dat is een mooie ontwikkeling.

Er is door één van de scholen met veel WRS-leerlingen behoorlijk geïnvesteerd in de onderwijsinhoudelijke betrokkenheid van ouders. Mogelijk komt een groot deel van de 21% bovengemiddelde motivatie daar vandaan. Vanaf groep 6 wordt hierop flink geïnvesteerd door het team van de school.

Voorheen was er vooral bij hand- en spandiensten betrokkenheid vanuit ouders. Nu wordt met de ouders in dialoog gegaan over wat school en ouders voor elkaar kunnen betekenen voor de ontwikkeling van het kind. Ouders krijgen ook geen ABCDE scoreresultaten te zien, maar de ontwikkellijn van de leerlingen. Er zijn veel pro-actieve gesprekken met ouders. Ouders weten vaak niet wat er speelt op school, en de school neemt hen veel meer mee in het primaire proces. Daarvoor worden ouders in groepjes uitgenodigd. Ze krijgen dan bijvoorbeeld te zien wat er mogelijk is met Snappet. Door de school is en wordt veel geïnvesteerd in de relatie. Die moet goed zijn. Daar gaat echter wel veel energie in zitten. De vele personeelwisselingen maken het niet gemakkelijker, en bij nieuwe teamleden geldt dat een band moet worden opgebouwd.

Ouders van een andere school geven aan: 'school is school en thuis is thuis. Dat zijn twee verschillende werelden.' Een waarschijnlijke verklaring voor dit standpunt is dat ouders bang zijn het onderwijs niet te kunnen begrijpen en daardoor bij voorbaat de school- en thuiswereld gescheiden willen houden. Juist de focus op de ontwikkeling van hun kind leggen en niet op het be- en veroordelen kan helpen om de betrokkenheid van ouders te vergroten.

Belangrijk uitgangspunt is: RELATIE GAAT VOOR PRESTATIE. En die relatie moet je kunnen opbouwen.