

OWRS



Landelijke ondersteuning Onderwijs aan Woonwagen-, Roma- en Sintikinderen

Onderwijs aan kinderen van woonwagenbewoners, Roma en Sinti

Monitor 2010 - 2011

1 INLEIDING	3
2 DOEL VAN DE OWRS MONITOR	5
3 OPZET VAN DE OWRS MONITOR	6
4 DEELNAME AAN DE OWRS MONITOR IN 2010 – 2011	7
5 RESULTATEN VAN DE OWRS MONITOR 2010 – 2011	8
<i>Inhoud</i> 5.1 Resultaten van het schoolgedeelte van de kwantitatieve monitor	8
5.2 Resultaten van het leerling-gedeelte van de kwantitatieve monitor	11
5.3 Resultaten van het kwalitatieve deel van de monitor	32

1 INLEIDING

Het onderwijs aan kinderen van woonwagenbewoners, Sinti en Roma heeft een geheel eigen geschiedenis doorgemaakt¹. 30 jaar geleden was voor 80% van de woonwagenkinderen lager onderwijs tevens eindonderwijs. Aan het begin van de tachtiger jaren 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 fungeren 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 te lezen:

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

'Zoals er verschillen zijn tussen woonwagenebewoners onderling, zijn er ook verschillen tussen woonwagenebewoners 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 woonwagenebewoners. Zij hebben naast een achterstandproblematiek 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-cohort onderzoek – 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 voor 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) wordt in dit rapport verslag gedaan. Achtereenvolgens wordt ingegaan op het doel van de monitor (§2), de opzet van de monitor (§3), de deelname aan de monitor (§4) en de resultaten van de monitor, onderscheiden naar kwantitatieve resultaten op zowel school- als op leerling-niveau en naar kwalitatieve resultaten (§5).

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

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

2 DOEL VAN DE 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 transitie momenten:
 - 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;
- het tegemoetkomen aan de – al dan niet veranderende - onderwijsbehoeften van de doelgroepleerlingen.

Doel 3: disseminatie van monitor gegevens

De resultaten van de monitor gegevens 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:

- de betrokken scholen die gegevens hebben aangeleverd;
- het netwerk onderwijsconsulenten OWRS;
- het netwerk leerplicht- en beleidsmedewerkers OWRS;
- het 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 het ministerie van OCW. Hierbij wordt scherp in beeld gebracht wat nodig is om de onderwijsdeelname van woonwagen-, Sinti en Roma kinderen verder te vergroten of optimaliseren.

3 OPZET VAN DE 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 toetscores;
- 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:

- het 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 monitor resultaten en de daaruit volgende beleidsadviezen;
- het 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;
- het 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 AAN DE OWRS MONITOR IN 2010 – 2011

Aan het kwantitatieve deel van de eerste monitor is deelgenomen door 10 scholen. Alle scholen hebben het schoolgedeelte van de kwantitatieve monitor ingevuld en 8 scholen hebben de leerlingengegevens ingevuld. Het aantal WRS leerlingen per school varieert van 4 tot 60 leerlingen. In totaal zijn door de acht scholen gegevens ingevuld van 147 leerlingen.

Het kwalitatieve deel van deze eerste monitor valt uiteen in twee delen:

- op 29 maart 2012 is in het netwerk OWRS consultants en leerplichtambtenaren in groepen een kwalitatieve analyse gemaakt van het onderwijs aan kinderen van woonwagenbewoners, Roma en Sinti. Met behulp van de storyline-benadering is daarbij gekeken naar het verleden, het heden en de toekomst en zijn aspecten in kaart gebracht die een negatieve dan wel positieve invloed hebben uitgeoefend / uitoefenen / zullen uitoefenen. Deze bijeenkomst was niet gekoppeld aan de resultaten van het kwantitatieve deel van de monitor. Aan deze bijeenkomst namen functionarissen van vijf regio's deel (Arnhem, Groningen, Nieuwegein, Utrecht en Veldhoven).
- op 7 mei 2012 heeft een bijeenkomst plaatsgevonden met deelnemende scholen en OWRS consultants. In die 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 bijeenkomst namen vertegenwoordigers van vier scholen (of regio's) deel. De grootste scholen die aan de monitor hebben deelgenomen waren respectievelijk vertegenwoordigd door een docent, een intern begeleider en een consultant.

5 RESULTATEN VAN DE OWRS MONITOR 2010 – 2011

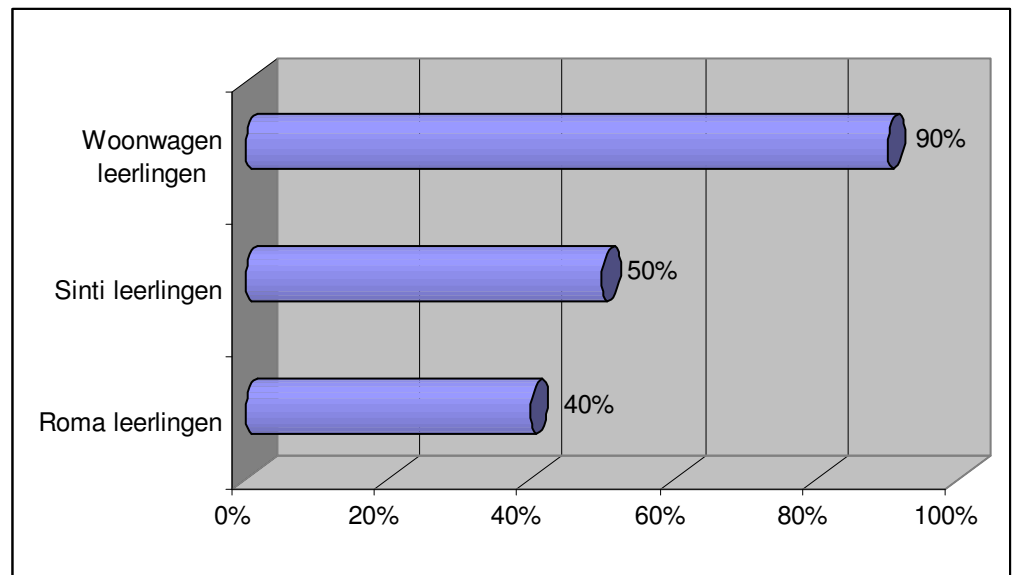
In dit hoofdstuk worden de resultaten van de OWRS monitor 2010 – 2011 gepresenteerd. Allereerst worden de resultaten van het kwantitatieve deel van de monitor besproken, zowel school- als op leerling-niveau. Vervolgens komen de kwalitatieve resultaten van de OWRS monitor aan bod.

5.1 Resultaten van het schoolgedeelte van de kwantitatieve monitor

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

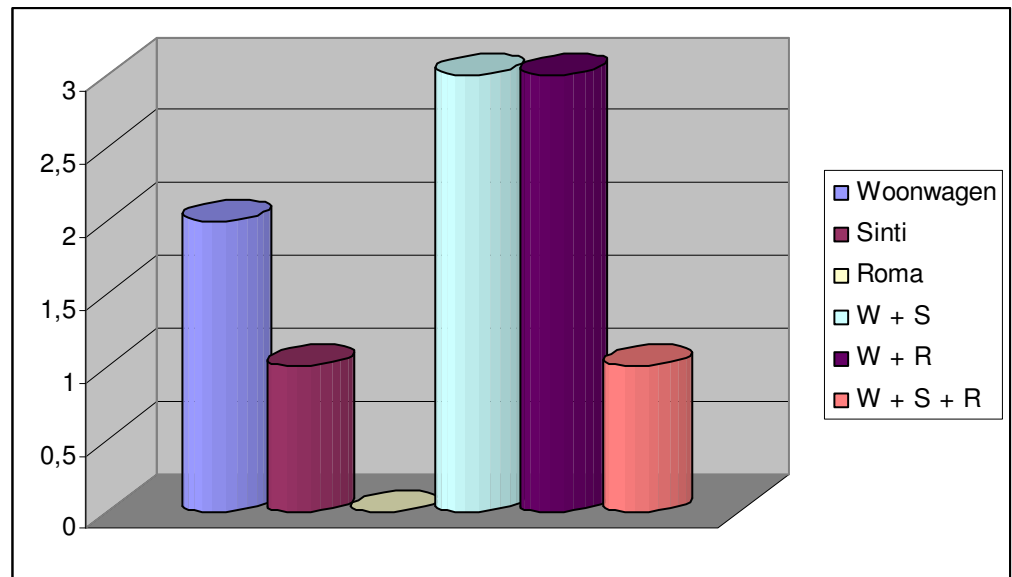
5.1.1 Achtergrondgegevens

Van de 10 scholen die het schoolgedeelte van de kwantitatieve monitor hebben ingevuld, zijn er 9 die woonwagenleerlingen hebben, 5 die Sinti leerlingen hebben en 4 die Roma leerlingen hebben.



Grafiek 1: percentage scholen met WRS leerlingen

De meeste (van de 10) scholen geven niet uitsluitend onderwijs aan leerlingen uit één van de groepen (WRS), maar 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 geen scholen zijn die alleen onderwijs aan Roma verzorgen. Er zijn twee scholen die onderwijs verzorgen aan alleen woonwagenkinderen en 1 school alleen aan Sinti kinderen. De combinatie van woonwagen- en Sinti leerlingen komt voor op 3 scholen, net als de combinatie van woonwagen- en Roma kinderen. Er is 1 school die onderwijs geeft aan alle drie groepen.

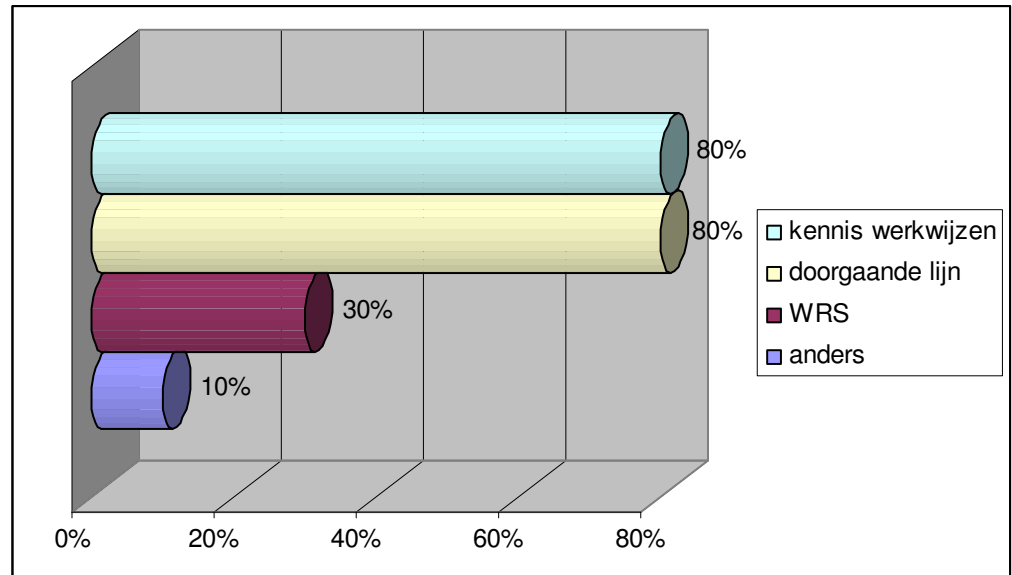
5.1.2 Visie op goed onderwijs

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). Geen enkele school heeft zijn visie op goed onderwijs verder specifiek uitgewerkt voor WRS leerlingen.

5.1.3 Samenwerking met voorschools onderwijs

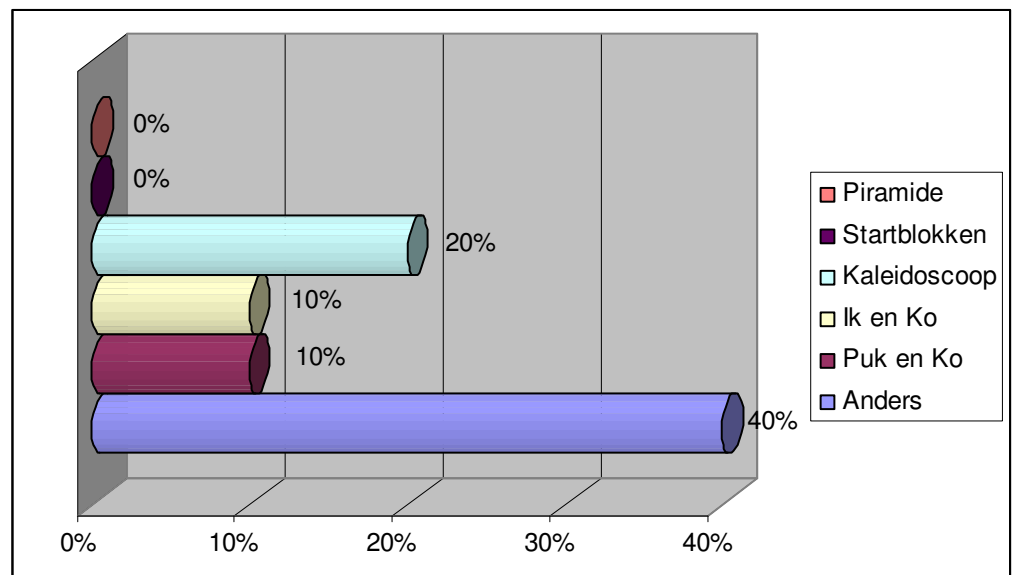
Alle scholen werken samen met voorschools onderwijs.

Deze samenwerking heeft de vorm van kennismaken van elkaars werkwijzen (8 scholen) en/of afstemming over de doorgaande lijn (8 scholen) en/of afstemming van de visie op de aanpak van WRS leerlingen (3 scholen). Eén school heeft de categorie 'anders' aangekruist en toegelicht dat ze zorg dragen voor een warme overdracht. In onderstaande grafiek is grafisch weergegeven waaruit de samenwerking bestaat.



Grafiek 3: vormen van samenwerking met voorschools onderwijs

80% van de scholen maakt gebruik van een methode voor voorschools onderwijs.



Grafiek 4: methoden voorschools onderwijs waarvan de scholen gebruikmaken

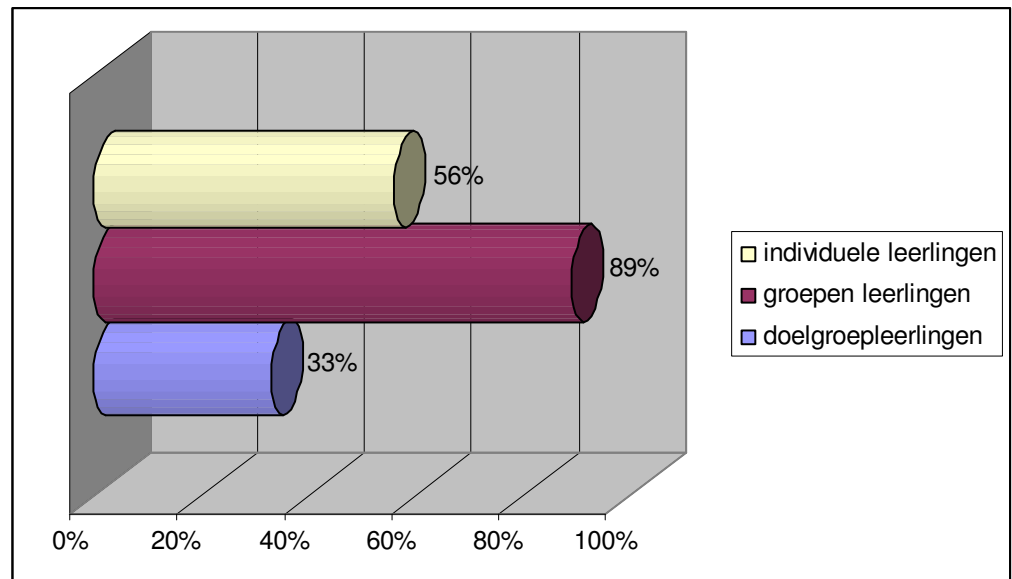
Geen van de scholen maakt gebruik van de methoden 'Piramide' en 'Startblokken'. Twee scholen maken gebruik van 'Kaleidoscoop'. De methoden 'Ik en Ko' en 'Puk en Ko' worden ieder door 1 school gebruikt. Vier scholen maken gebruik van een andere methode: drie scholen de methode 'Schatkist' en 1 school gebruikt een combinatie van methoden als bronnenmateriaal. Het gaat daarbij om Piramide, Kaleidoscoop, Schatkist en Kleuterplein.

5.1.4 Vormgeving taal-/leesonderwijs

Alle scholen geven 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.

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

Acht van de negen scholen maken deze plannen-op-maat voor groepen leerlingen en 5 van de 9 (ook) voor individuele leerlingen. Plannen-op-maat specifiek voor WRS leerlingen worden door 3 van de 9 scholen gemaakt.



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

Alle 10 scholen werken met streefdoelen voor taal-/ leesonderwijs en geven aan systematisch taal- en leesresultaten te analyseren. Alle scholen maken deze analyses op alle aangegeven niveaus: op schoolniveau, groepsniveau en individueel niveau.

5.2 Resultaten van het leerling-gedeelte van de kwantitatieve monitor

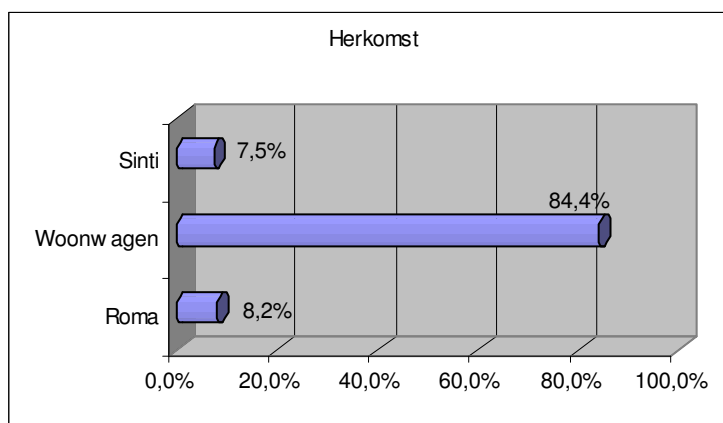
In deze paragraaf wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan: achtergrondkenmerken van de leerlingen (§5.2.1), de instroom en doorstroom in het primair onderwijs en de deelname aan voorschools onderwijs (§5.2.2), problemen in de onderwijsdeelname (§5.2.3), motivatie voor het onderwijs (§5.2.4) en onderwijsprestaties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

5.2.1 Achtergrondkenmerken van de leerlingen

Het leerling-gedeelte van de kwantitatieve monitor is ingevuld door 8 scholen met in totaal 147 leerlingen.

De verdeling van de leerlingen naar sekse is nagenoeg gelijk: de monitor is ingevuld voor 73 jongens en 74 meisjes.

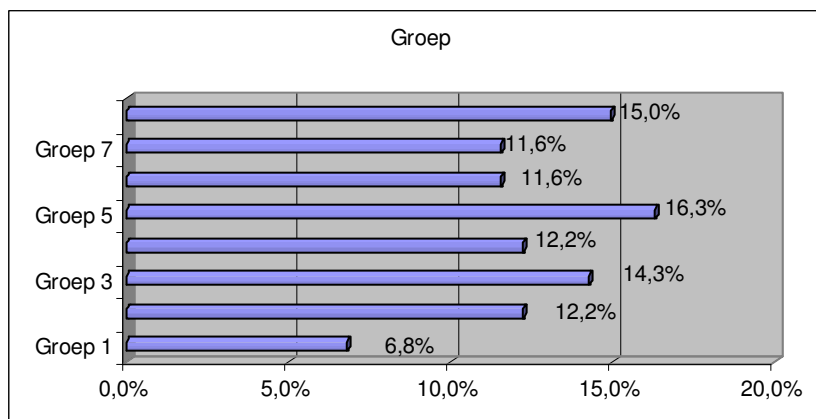
De verdeling naar herkomst van de leerlingen is niet gelijkmatig verdeeld: de meeste leerlingen (124) hebben een woonwagenachtergrond. Een minderheid van de leerlingen heeft een Sinti (11) of Roma (12) achtergrond.



Grafiek 6: herkomst van leerlingen in de monitor

Dit betekent, dat met name de groep Roma en Sinti leerlingen die deelnemen aan de monitor geheel niet representatief zijn voor de gehele groep Roma en Sinti leerlingen in Nederland.

De verdeling van leerlingen over de groepen in het basisonderwijs varieert van 10 (7%) in groep 1 tot 24 (16%) in groep 5. 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:

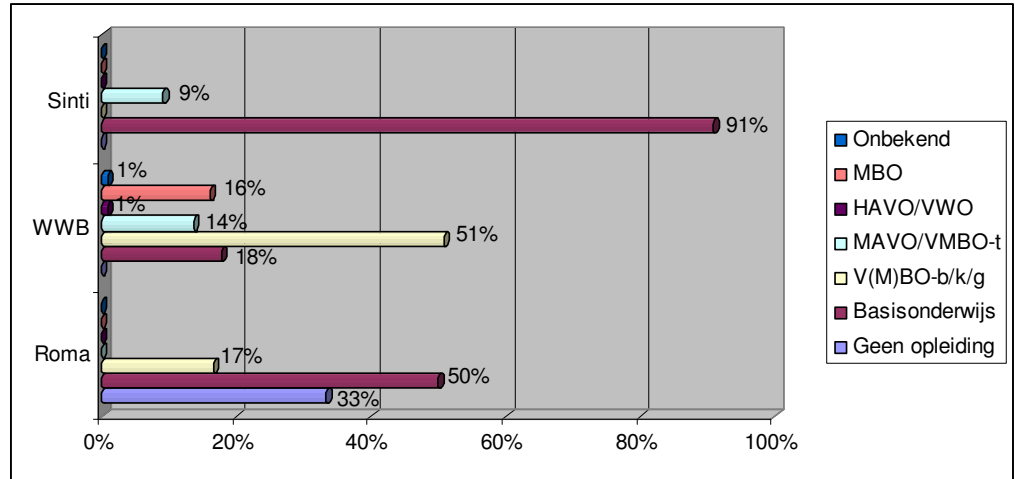
Tabel 1: hoogst genoten opleidingsniveau van (een van de) ouders van de leerlingen

Opleiding ouders	Aantal	%
Geen opleiding	4	3%
Basisonderwijs	38	26%
V(M)BO-b/k/g	65	44%
MBO	20	14%
MAVO/VMBO-t	18	12%
HAVO/VWO	1	1%
Onbekend	1	1%
Eindtotaal	147	100%

Voor een op de drie ouders geldt, dat ze geen (3%) of hooguit basisonderwijs (26%) hebben genoten. De hoogst genoten opleiding van de meeste ouders (44%) is VMBO basis, kader of gemengde leerweg, en 12% heeft VMBO theoretische leerweg (of MAVO) als hoogst genoten opleiding. Hogere of vervolgoopleidingen komen nog relatief spaarzaam voor. Voor 1 van de

leerlingen geldt dat (een van) de ouders HAVO of VWO heeft genoten en voor 20 leerlingen (14%) is dat een MBO opleiding.

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 ongeveer de helft van de woonwagenkinderen geldt, dat de hoogst genoten opleiding van (een van) hun ouders VMBO b/k/g is (51%). Een op de 5 woonwagenouders heeft geen opleiding genoten (1%) of ten hoogste basisonderwijs (18%).

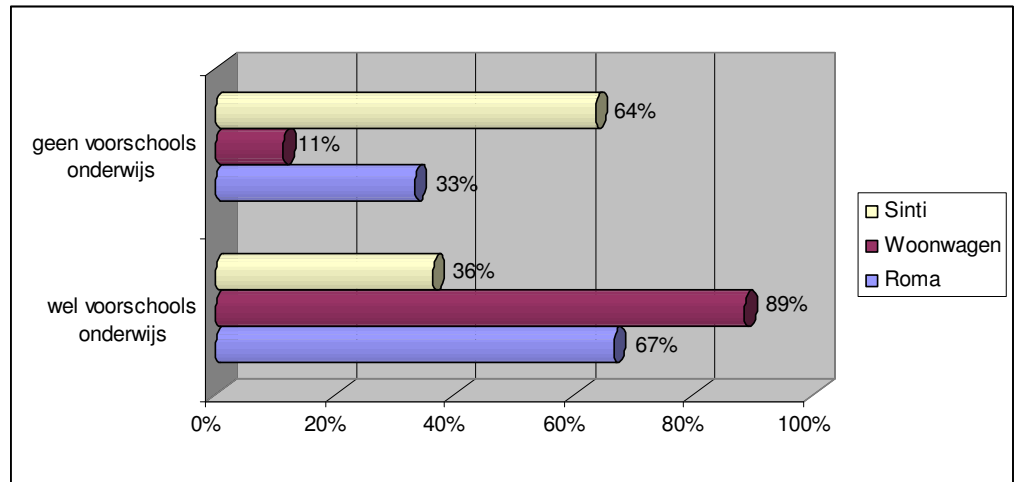
Het beeld bij de Roma kinderen ligt anders. Van een op de 3 kinderen hebben (een van) de ouders geen opleiding genoten (33%). De helft heeft hooguit basisonderwijs genoten en 17% heeft een VMBO b/k/g opleiding gehad.

De meeste Sinti ouders (91%) hebben basisonderwijs als hoogst genoten opleiding gehad en 9% heeft een VMBO b/k/g opleiding gehad.

5.2.2 Instream en doorstroom primair onderwijs en deelname aan voorschools onderwijs

Van de 147 leerlingen is 1 leerling op 5-jarige leeftijd het basisonderwijs ingestroomd. Alle andere leerlingen zijn hun schoolloopbaan op 4-jarige leeftijd gestart. De leerling die op 5-jarige leeftijd is gestart met primair onderwijs, is een Roma leerling.

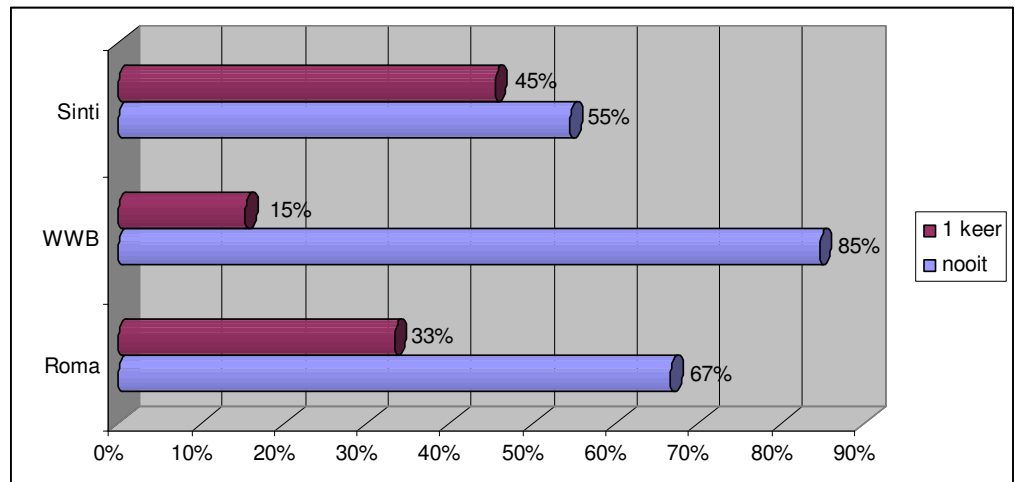
De meeste leerlingen (122 = 83%) hebben vóórdat ze instroomden in het primair onderwijs, voorschools onderwijs genoten. De volgende grafiek laat zien dat de deelname aan voorschools onderwijs verschilt naar herkomst.



Grafiek 9: deelname aan voorschools onderwijs naar herkomst leerlingen

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

Van alle WRS leerlingen is 81% nooit blijven zitten en 19% één keer. 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 een op de drie kinderen een keer blijven zitten. Van de Sinti kinderen is bijna de helft (45%) een keer blijven zitten.

Volgens het onderwijsverslag 2010-2011 van de Onderwijsinspectie doet 1 op de 6 leerlingen ($\pm 17\%$) langer dan 8 jaar over de basisschool. Het percentage zittenblijven onder woonwagenkinderen is vergelijkbaar en zelfs iets gunstiger. Het percentage zittenblijvers onder Sinti (45%) en Roma (33%) is echter veel hoger dan het landelijk gemiddelde.

5.2.3 Problemen onderwijsdeelname

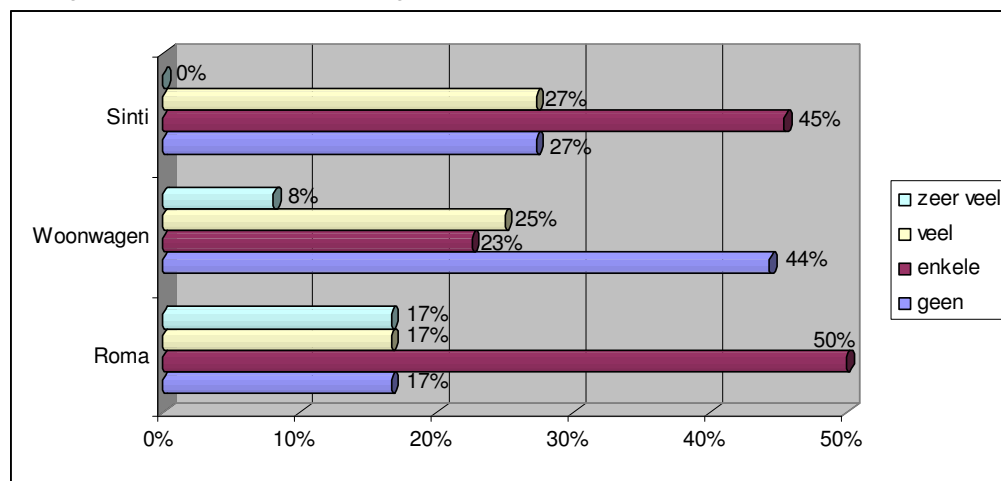
Per leerling is een aantal vragen gesteld over de mate waarin hun onderwijsdeelname al dan niet problemen oplevert en of, en zo ja in welke mate, de leerlingen extra zorg behoeven.

Gevraagd is naar leerproblemen, gedragsproblemen, verzuim en de mate waarin extra zorg nodig is.

Tabel 2: Mate waarin WRS leerlingen leerproblemen hebben

Leerproblemen	Aantal	%
geen	60	41%
enkele	39	27%
veel	36	24%
zeer veel	12	8%
Eindtotaal	147	100%

Ruim twee op de drie WRS leerlingen (68%) vertonen geen (41%) of slechts enkele (27%) leerproblemen. Bijna een kwart van de leerlingen vertoont veel leerproblemen, en 8% 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

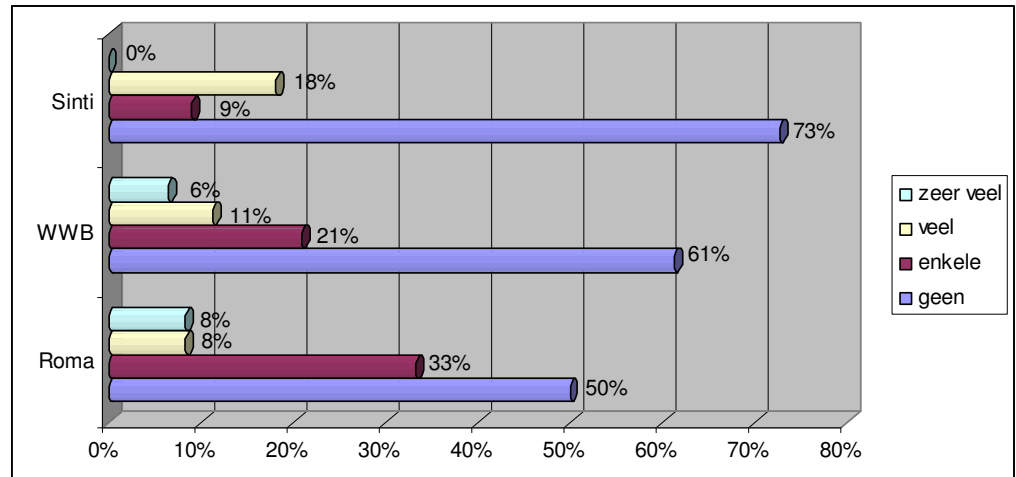
Relatief gezien hebben, van alle drie herkomstgroepen, de meeste woonwagenkinderen (44%) geen leerproblemen. Het percentage Sinti (27%) en Roma (17%) zonder leerproblemen ligt veel lager. Het aandeel leerlingen met enkele leerproblemen is het hoogst onder de Roma (50%) en Sinti kinderen (45%).

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	%
geen	90	61%
enkele	31	21%
veel	17	12%
zeer veel	9	6%
Eindtotaal	147	100%

Ruim een op de vier WRS leerlingen (82%) vertonen geen (61%) of slechts enkele (21%) gedragsproblemen. Ruim een op de 10 leerlingen (12%) vertoont veel gedragsproblemen, en 6% 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

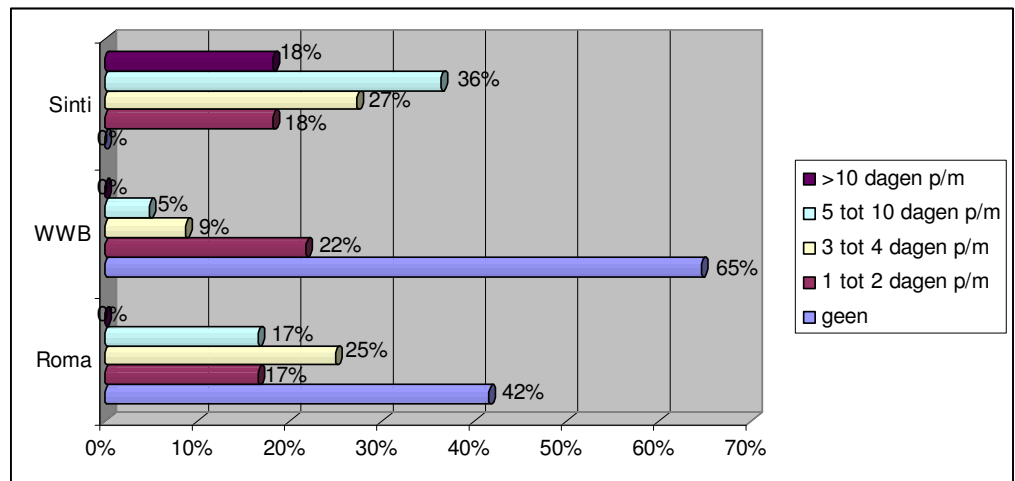
Relatief gezien hebben, van alle drie herkomstgroepen, de meeste Sinti kinderen (73%) geen gedragsproblemen. Het percentage woonwagenkinderen (61%) en Roma (50%) zonder gedragsproblemen ligt lager. Het aandeel leerlingen met enkele gedragsproblemen is het hoogst onder de Roma (21%) en woonwagenkinderen (21%).

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	%
geen	85	58%
1 tot 2 dagen p/m	31	21%
3 tot 4 dagen p/m	17	12%
5 tot 10 dagen p/m	12	8%
>10 dagen p/m	2	1%
Eindtotaal	147	100%

Meer dan de helft (maar minder dan tweederde) van de WRS leerlingen (58%) vertoont geen verzuimproblemen. Een op de 5 leerlingen (21%) vertoont een verzuim van 1 tot 2 dagen per maand. Bijna een op de 10 leerlingen vertoont ernstige (8%; 1 tot 2 dagen per maand) tot zeer ernstige (1%; >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 herkomstgroepen, de meeste woonwagenkinderen (65%) geen verzuimproblemen. Het percentage Romakinderen (42%) zonder verzuimproblemen ligt lager. Alle 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 54%.

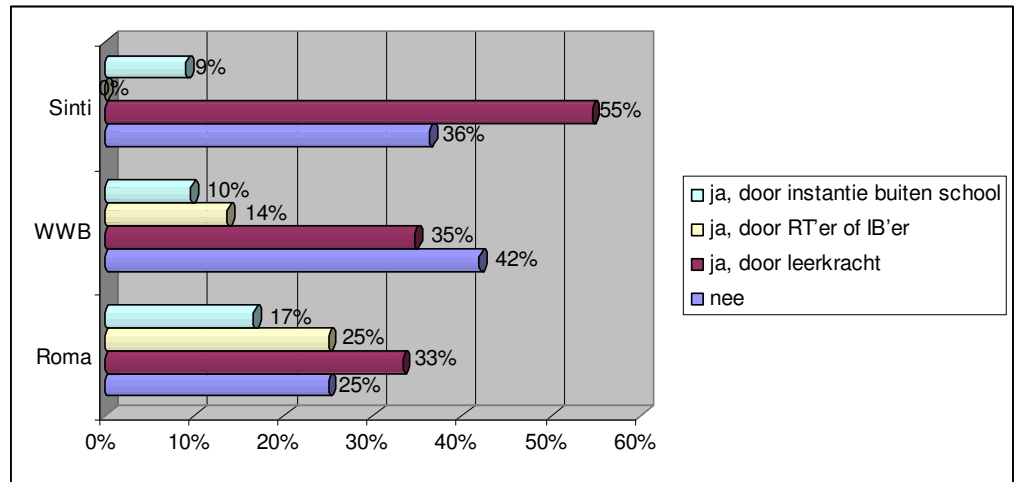
Uit de volgende tabel is af te lezen in welke mate WRS leerlingen extra zorg nodig hebben.

Tabel 5: Mate waarin WRS leerlingen extra zorg nodig hebben

Extra zorg	Aantal	%
nee	59	40%
ja, door leerkracht	53	36%
ja, door RT'er of IB'er	20	14%
ja, door instantie buiten school	15	10%
Eindtotaal	147	100%

De meeste leerlingen (76%) die in deze monitor zijn opgenomen hebben geen extra zorg nodig (40%) of zorg, die binnen de groep kan worden gegeven door de leerkracht (36%). Een op de tien leerlingen heeft een zorgbehoefte die door een instantie buiten de school moet worden gegeven.

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.

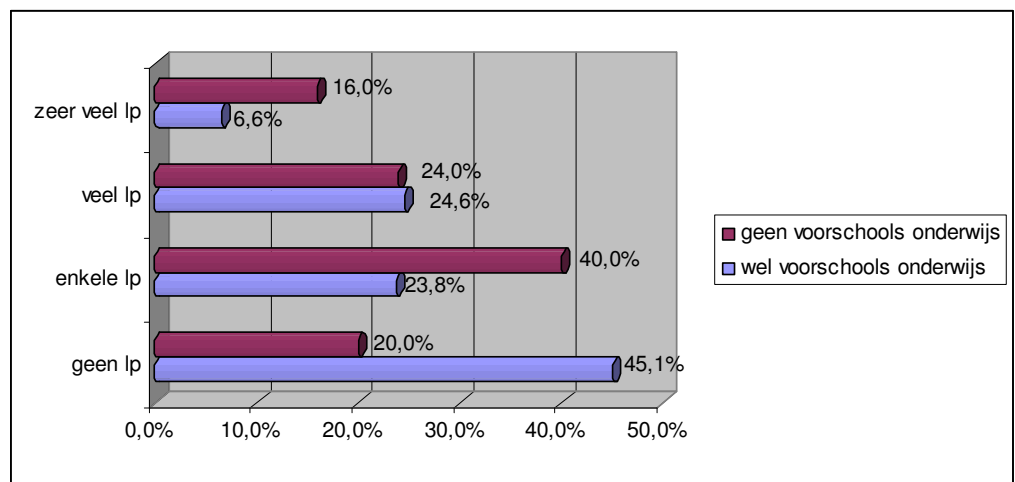


Grafiek 14: behoefte aan extra zorg versus herkomst van de leerlingen

De behoefte aan extra zorg is het grootst bij de Roma leerlingen. In vergelijking met de andere groepen kan deze zorg voor Roma leerlingen het minst vaak binnen de eigen groep worden geboden: zorg buiten de groep is voor 42% van de Roma leerlingen nodig. Gedeeltelijk binnen de school door een RT'er of IB'er (25%) en gedeeltelijk door een instantie buiten de school (17%).

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.

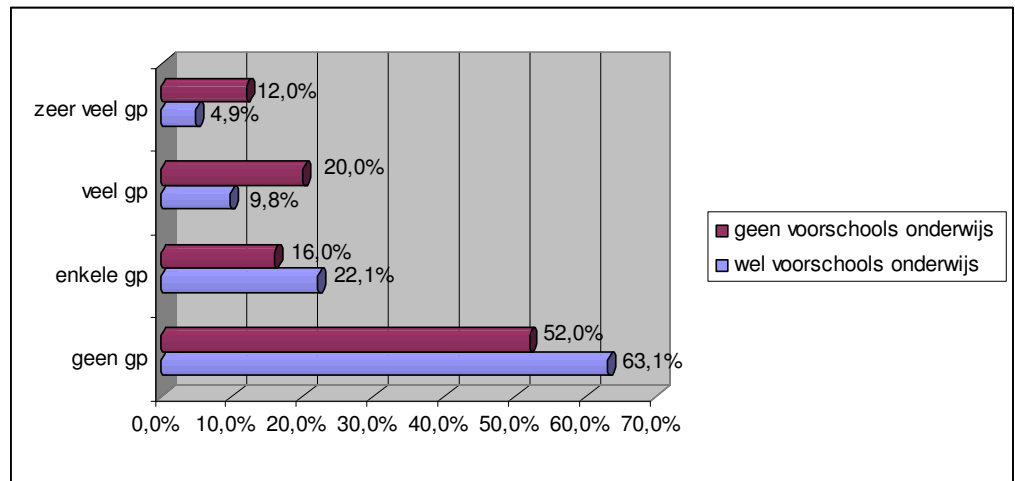


Grafiek 15: samenhang tussen leerproblemen en deelname aan voorschools onderwijs.

Van alle WRS leerlingen die hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont 45% geen leerproblemen. Van alle WRS leerlingen die niet hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont een aanzienlijk lager percentage geen leerproblemen: 20%. Het omgekeerde geldt ook. Van alle WRS leerlingen die hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont 6,6% zeer veel leerproblemen. Van alle WRS leerlingen die niet hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont een aanzienlijk hoger percentage zeer veel leerproblemen: 16%. 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.

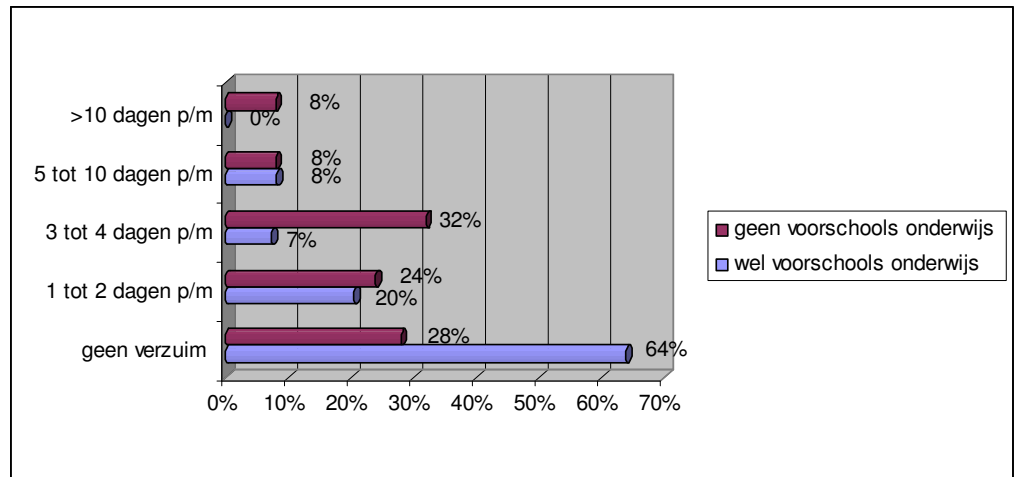
In de volgende grafiek is gekeken naar de samenhang tussen het hebben van gedragsproblemen en het gevolgd hebben van voorschools onderwijs.



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

Alhoewel de verschillen minder groot zijn dan in de vorige grafiek (met betrekking tot leerproblemen), lijkt ook hier de conclusie gerechtvaardigd, dat het percentage leerlingen met gedragsproblemen groter is binnen de groep leerlingen die niet heeft deelgenomen aan voorschools onderwijs dan binnen de groep leerlingen die wel heeft deelgenomen aan voorschools onderwijs. Van de leerlingen die hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs vertoont 85,2% geen of slechts enkele gedragsproblemen en 14% (1 op de 7 kinderen) veel of zeer veel gedragsproblemen. Voor leerlingen die niet hebben deelgenomen aan voorschools onderwijs is dit respectievelijk 68% en 32% (1 op de 3 kinderen).

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 ook 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 (64%) vele malen groter dan binnen de groep leerlingen zonder voorschools onderwijs (28%).

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.

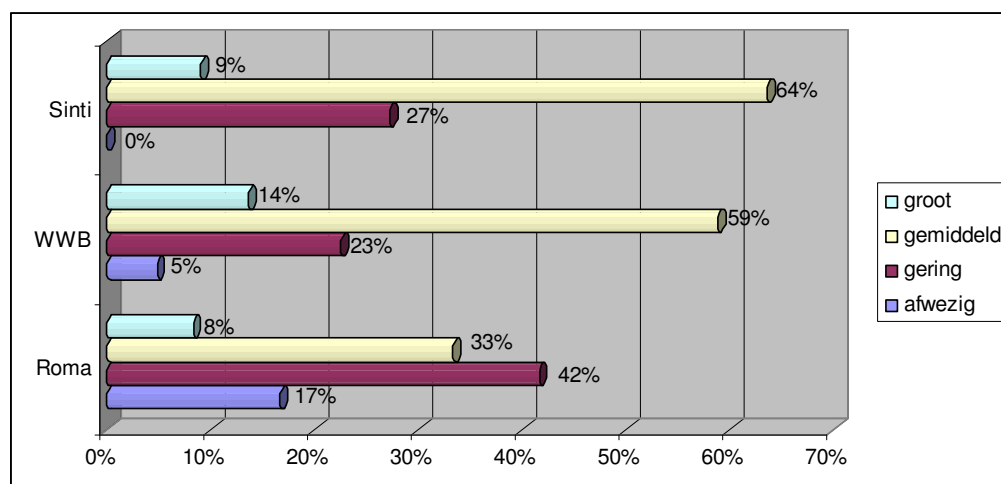
Antwoorden op de vraag naar de motivatie van de leerlingen zijn te lezen in de volgende tabel.

Tabel 6: Motivatie van de leerlingen voor het onderwijs

Motivatie leerlingen	Aantal	%
afwezig	8	5%
gering	36	24%
gemiddeld	84	57%
groot	19	13%
Eindtotaal	147	100%

Uit deze tabel blijkt, dat 3 van de 10 leerlingen niet (5%) of slechts in geringe mate (24%) gemotiveerd is voor het onderwijs. Ruim meer dan de helft (57%) is gemiddeld even gemotiveerd als andere leerlingen en 13% 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.



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

Sinti leerlingen en woonwagenleerlingen zijn in hogere mate gemotiveerd voor het onderwijs dan Roma leerlingen. Bijna driekwart (73%) van de Sinti leerlingen is gemiddeld (64%) of bovengemiddeld (9%) gemotiveerd. Ook van de woonwagenleerlingen is bijna driekwart (73%) gemiddeld (59%) of bovengemiddeld (14%) gemotiveerd.

De motivatie lijkt het meest problematisch te zijn bij de Roma leerlingen. Ongeveer 6 op de 10 Roma leerlingen zijn niet (17%) of slechts in geringe mate (42%) gemotiveerd voor het onderwijs.

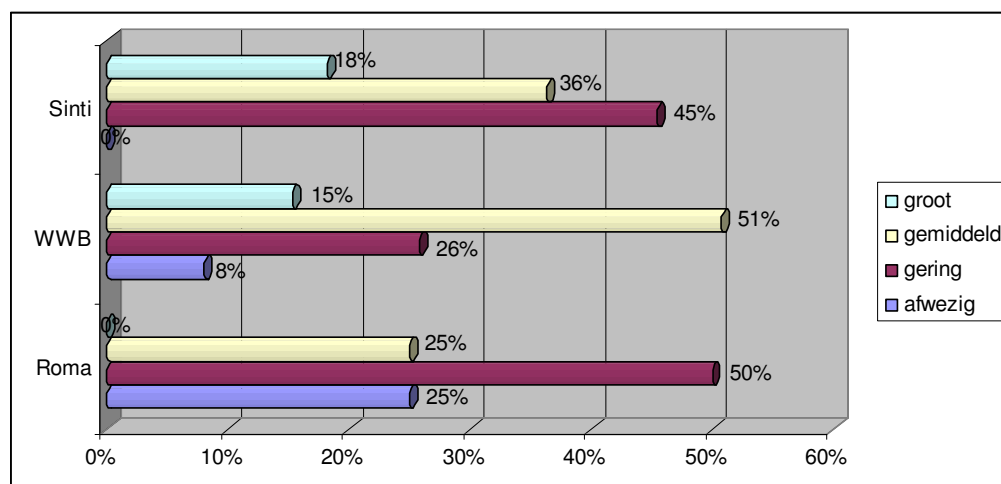
In de volgende tabel is de motivatie van de WRS ouders voor het onderwijs te zien.

Tabel 7: Motivatie van de ouders voor het onderwijs

Motivatie ouders	Aantal	%
afwezig	13	9%
gering	43	29%
gemiddeld	70	48%
groot	21	14%
Eindtotaal	147	100%

Uit deze tabel blijkt, dat bijna 4 van de 10 ouders niet (9%) of slechts in geringe mate (29%) gemotiveerd is voor het onderwijs. Bijna de helft (48%) is gemiddeld even gemotiveerd voor het onderwijs als andere ouders en 14% 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.



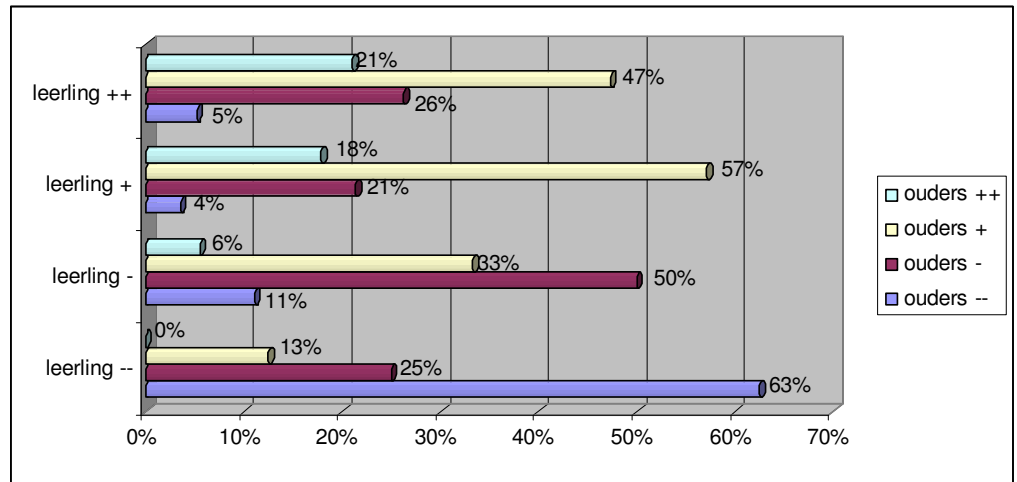
Grafiek 19: motivatie van WRS ouders voor het onderwijs naar herkomst

Sinti ouders en woonwagenouders zijn in hogere mate gemotiveerd voor het onderwijs dan Roma ouders. Ruim de helft (54%) van de Sinti ouders is gemiddeld (36%) of bovengemiddeld (18%) gemotiveerd. Van de woonwagen ouders is tweederde (67%) gemiddeld (51%) of bovengemiddeld (15%) gemotiveerd.

Net zoals geldt voor de motivatie van de leerlingen, lijkt de motivatie van de ouders ook het meest problematisch te zijn bij de Roma. Driekwart van de Roma ouders is 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 grafiek.



Grafiek 20: samenhang motivatie van WRS ouders en WRS leerlingen voor het onderwijs

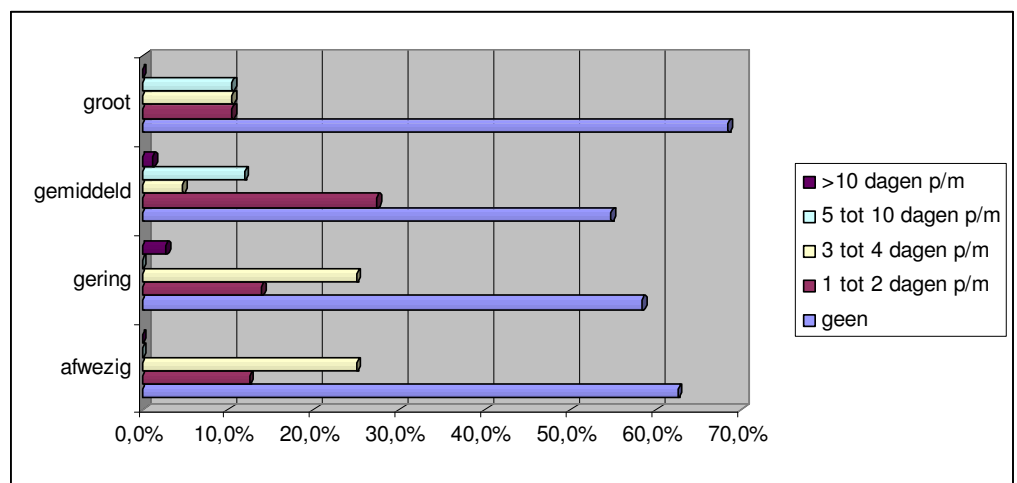
Uit deze grafiek blijkt dat er sprake is van een samenhang tussen de motivatie van de leerling en de motivatie van zijn ouders. Van de WRS leerlingen die geheel niet zijn gemotiveerd voor het onderwijs, heeft 88% ouders die of eveneens geheel niet zijn gemotiveerd voor het onderwijs (63%) of slechts een geringe motivatie hebben (25%).

De helft van de leerlingen die een geringe motivatie hebben voor het onderwijs heeft ouders die eveneens een geringe motivatie hebben. 11% van deze leerlingen heeft zelfs ouders die geheel niet zijn gemotiveerd.

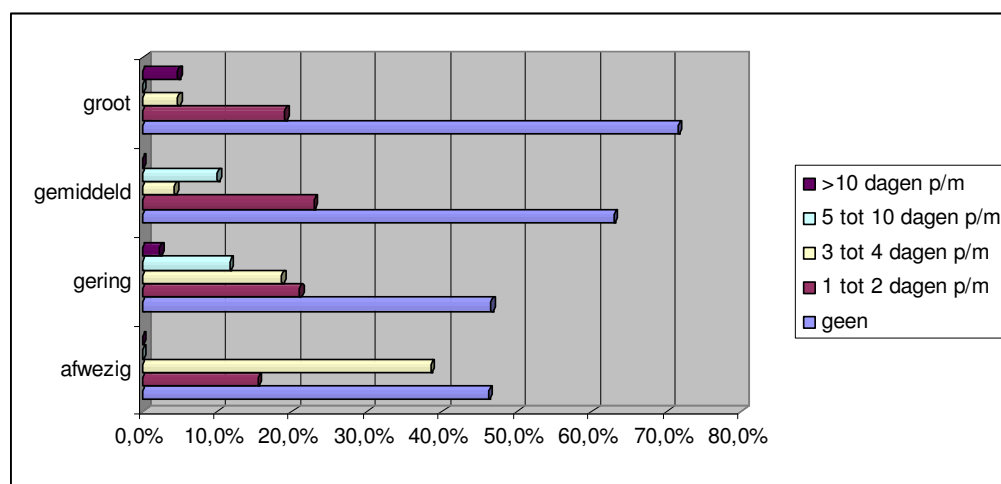
Voor 75% van de leerlingen die gemiddeld zijn gemotiveerd voor het onderwijs geldt, dat zij ouders hebben die of eveneens gemiddeld (57%) of bovengemiddeld zijn gemotiveerd (18%). Van de leerlingen die bovengemiddeld zijn gemotiveerd voor het onderwijs heeft 68% ouders die of eveneens bovengemiddeld (21%) of gemiddeld zijn gemotiveerd (47%).

De vaststelling, dat er sprake is van een samenhang tussen de motivatie van WRS ouders en WRS leerlingen voor het onderwijs leidt tot de conclusie dat interventies om te komen tot een hogere motivatie vooral zinvol zijn als ze zowel worden gericht op de ouders als op de leerlingen.

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 21: relatie motivatie leerling en verzuim



Grafiek 22: relatie motivatie ouders en verzuim

Er lijkt 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. Deze trend is 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 heeft 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 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

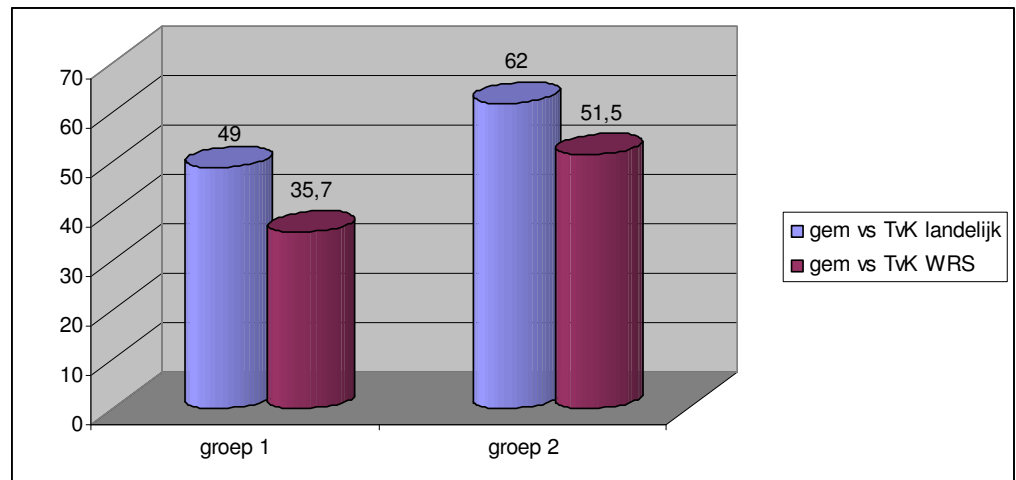
In totaal zijn in de monitor gegevens ingevoerd van 28 WRS kleuters. Van hen zitten 10 kleuters in groep 1 en 18 kleuters in groep 2. Bij 25 van de 28 WRS kleuters is de toets 'Taal voor Kleuters' (TvK) afgenomen. Onderstaande tabel bevat relevante gegevens.

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

Moment van afname	Gemiddelde vaardigheid landelijk ⁴	Aantal WRS kleuters met score TvK	Score range WRS	Gemiddelde vaardigheid WRS	Aantal WRS kleuters met bovengem. score
Medio groep 1	49	9	26 - 48	35,7	-
Medio groep 2	62	16	36 - 72	51,5	3

⁴ Bron: Lansink, N & B. Hemker (2010). Wetenschappelijke Verantwoording van de toetsen Taal voor kleuters voor groep 1 en 2 uit het LOVS. Arnhem: Cito

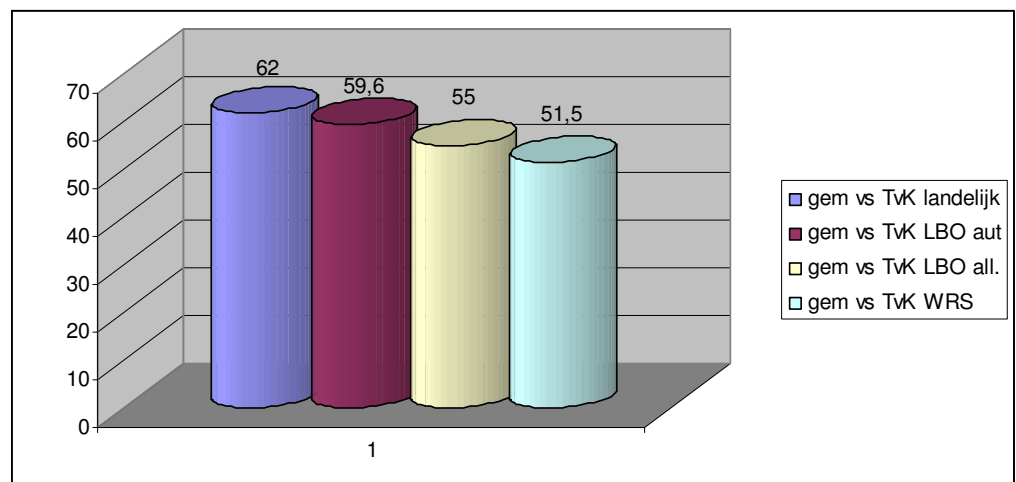
De vergelijking van gemiddelde vaardigheidsscores voor de WRS kleuters en landelijk is in onderstaande grafiek weergegeven.



Grafiek 23: gemiddelde vaardigheidsscores Taal voor Kleuters landelijk en WRS

Zowel voor de kleuters uit groep 1 als voor de kleuters uit groep 2 geldt, dat de scores van de WRS kleuters achterblijven bij de landelijke scores. De vraag is, of er ook sprake is van een achterstand ten opzichte van kleuters met een vergelijkbare achtergrond.

In het COOL⁵⁻¹⁸ onderzoek⁵ zijn scores op de toets Taal voor Kleuters voor groep 2 geïnventariseerd, en uitgesplitst naar sociaal etnische achtergrond. In de volgende grafiek zijn de toetscores opgenomen voor kleuters, waarvan beide ouders een opleidingsniveau op maximaal LBO niveau hebben.



Grafiek 24: gemiddelde vaardigheidsscores Taal voor Kleuters landelijk algemeen, landelijk LBO autochtoon, landelijk LBO allochtoon en WRS voor groep 2

Uit deze grafiek blijkt, dat de scores van WRS kleuters in groep 2 op de toets Taal voor Kleuters niet alleen achterblijven 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.

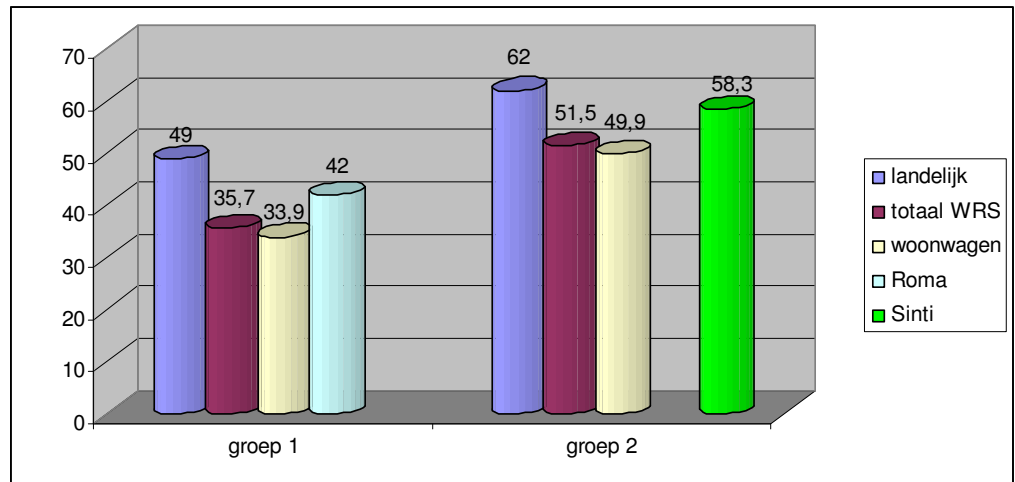
Een andere interessante vergelijking betreft de scores op Taal voor Kleuters, met een uitsplitsing naar herkomst van de leerlingen.

In groep 1 zijn de scores bekend van 2 Roma leerlingen en 7 woonwagenleerlingen. De 2 Roma leerlingen hebben een gemiddelde vaardigheidsscore van 42 en de 7 woonwagenleerlingen scoren gemiddeld 33,9.

In groep 2 zijn de scores bekend van 3 Sinti leerlingen en 13 woonwagenleerlingen. De 3 Sinti leerlingen hebben een gemiddelde vaardigheidsscore van 58,3 en de 13 woonwagenleerlingen scoren gemiddeld 49,9.

In beide groepen scoren de woonwagenleerlingen dus gemiddeld lager dan respectievelijk de Roma (groep 1) en Sinti (groep 2) leerlingen.

Grafisch weergegeven:



Grafiek 25: gemiddelde vaardigheidsscores Taal voor Kleuters landelijk, totaal WRS, Roma en Sinti

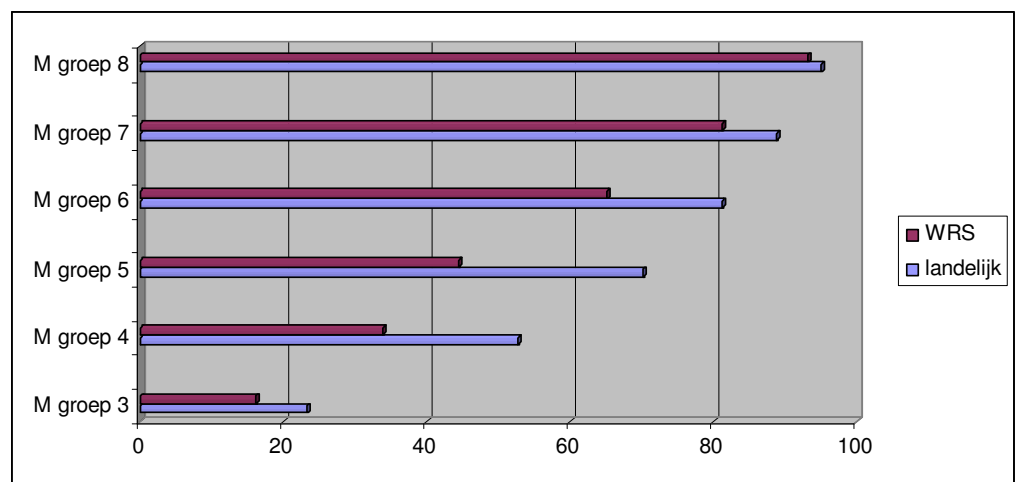
Technisch lezen

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 ⁶	Aantal WRS leerlingen met score DMT	Score range WRS	Gemiddelde vaardigheid WRS	Aantal WRS leerlingen bovengem. score
Medio groep 3	23,3	14	2 - 47	16,3	3 (21%)
Medio groep 4	52,7	18	8 – 59	33,8	2 (11%)
Medio groep 5	70,3	23	5 – 89	44,5	3 (13%)
Medio groep 6	81,3	17	22 – 90	65,1	4 (24%)
Medio groep 7	88,9	16	26 – 124	81,2	7 (44%)
Medio groep 8	95,1	22	48 – 124	93,3	12 (55%)

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



Grafiek 26: gemiddelde vaardigheidsscores DMT landelijk en WRS

Ook voor de DMT scores geldt, dat die van de WRS leerlingen achterblijven bij de landelijke scores. Een aantal zaken valt hierbij op:

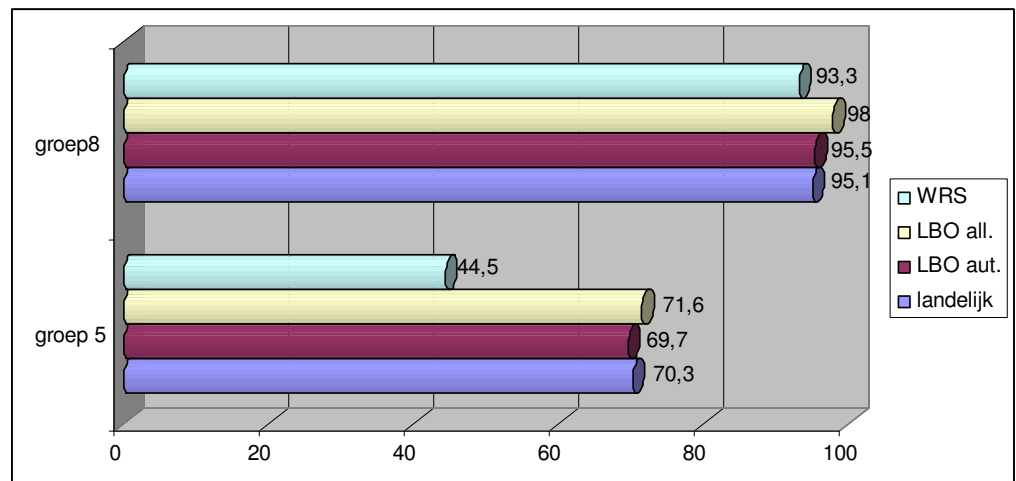
- In groep 5 doen zich de grootste verschillen voor in de DMT scores tussen de WRS leerlingen en landelijk. Ook in groep 4 en groep 6 zijn de verschillen in scores relatief groot. In groep 3 en groep 7 zijn de verschillen vele malen kleiner en in groep 8 zijn ze zelfs zeer klein.
- Tussen de DMT scores van de WRS leerlingen onderling doen zich enorme verschillen voor. Zo is bijvoorbeeld in groep 7 het verschil in score tussen de slechts en best presterende leerling maar liefst 98. De verschillen zijn het kleinst in de laagste groepen (3

⁶ Bron: Krom, R., I. Jongen, N. Verhelst, F. Kamphuis & F. Kleintjes (2010). Wetenschappelijke verantwoording DMT en AVI. Arnhem: Cito

- en 4) en het hoogst in groepen 7 en 5. Dit betekent dat de conclusie dat de groep WRS leerlingen in zijn geheel slecht presteert op technisch lezen niet gerechtvaardigd is.
- De vaststelling dat het niet gerechtvaardigd is voor de gehele groep van WRS leerlingen de conclusie te trekken dat er sprake is van een slechte DMT score wordt bevestigd door het feit, dat een groot aantal WRS leerlingen (zie laatste kolom tabel 9) bovengemiddeld presteert op de DMT. In groep 8 geldt dat maar liefst voor 55% van de WRS leerlingen.
 - Landelijk zijn de gemiddelde vaardigheidsscores in groep 3 (M3) hoger dan de inspectienorm (21).⁷ WRS kinderen scoren gemiddeld echter lager dan de minimum inspectienorm.

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

In het COOL⁵⁻¹⁸ onderzoek⁸ zijn scores op de DMT voor 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 27: gemiddelde vaardigheidsscores DMT landelijk algemeen, landelijk LBO autochtoon, landelijk LBO allochtoon en WRS voor groepen 5 en 8

Uit deze grafiek blijkt, dat de scores van WRS leerlingen in groep 5 op de DMT niet alleen achterblijven 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. Ook in groep 8 is dat het geval, maar dan gaat het nog slechts om kleine verschillen.

Begrijpend lezen

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

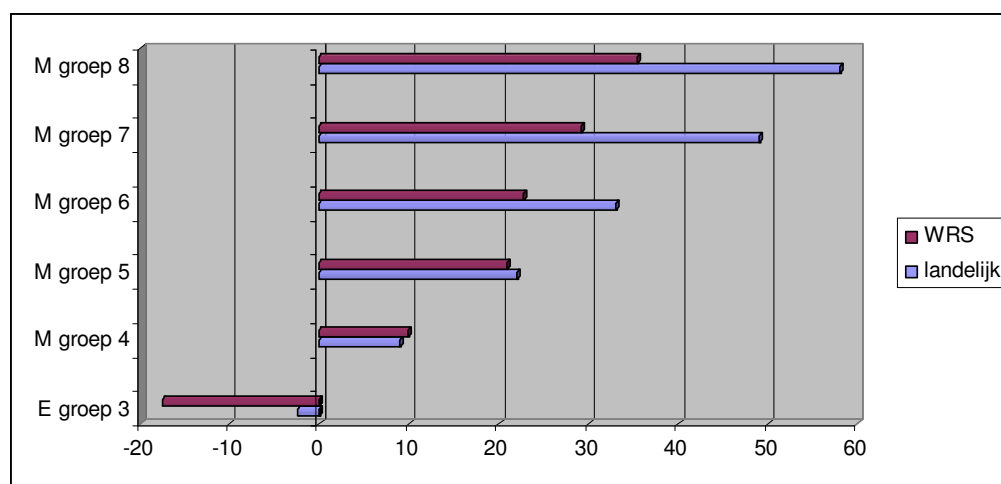
⁷ Bron: Inspectie van het Onderwijs (2011). Analyse en Waarderingen van Opbrengsten. Primair Onderwijs. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

⁸ Bron: Driessen, G., L. Mulder & J. Roeleveld (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 ⁹	Aantal WRS leerlingen met score begr.lezen	Score range WRS	Gemiddelde vaardigheid WRS	Aantal WRS leerlingen bovengem. score
Eind groep 3	-2,40	5	-28 / -11	-17,4	-
Medio groep 4	8,91	18	-13 / 40	9,9	9 (50%)
Medio groep 5	22	23	-10 / 41	21,0	12 (54,5%)
Medio groep 6	33	17	-3 / 69	22,7	1 (5,9%)
Medio groep 7	49	17	15 / 38	29,1	-
Medio groep 8	58	22	14 – 74	35,5	2 (9,1%)

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



Grafiek 28: gemiddelde vaardigheidsscores begrijpend lezen landelijk en WRS

Ook voor de scores begrijpend lezen geldt, dat die van de WRS leerlingen (met één uitzondering) achterblijven bij de landelijke scores. Een aantal zaken valt hierbij op:

- In groep 4 scoren WRS leerlingen net iets beter dan landelijk gemiddeld. Vanaf groep 5 echter blijven de scores van WRS leerlingen steeds meer achter bij het landelijk gemiddelde. De toename van het verschil in scores is dramatisch: van een voorsprong van 1 (groep 4) naar een achterstand van 22,5 in groep 8.
- Vooral in groep 6 is er gemiddeld genomen nauwelijks een leerwinst op het terrein van begrijpend lezen vast te stellen (vergeleken met WRS leerlingen die een groep lager zitten). De WRS leerlingen in groep 6 scoren gemiddeld 1,7 hoger dan de WRS leerlingen in groep 5. Eenzelfde vergelijking tussen groepen 5 en 4 laten gemiddeld juist een grote scoretoename zien (van 9,9 naar 21,0).

- Tussen de begrijpend lezen scores van de WRS leerlingen onderling doen zich enorme verschillen voor. Zo is bijvoorbeeld in groep 6 het verschil in score tussen de slechts en best presterende leerling maar liefst 72. De verschillen zijn het kleinst in de groepen 3 en 7 en het hoogst in groepen 6 en 8. Dit betekent dat de conclusie dat de groep WRS leerlingen in zijn geheel slecht presteert op begrijpend lezen niet gerechtvaardigd is.
- De vaststelling dat het niet gerechtvaardigd is voor de gehele groep van WRS leerlingen de conclusie te trekken dat er sprake is van een slechte begrijpend lezen score wordt bevestigd door het feit, dat een aantal WRS leerlingen (zie laatste kolom tabel 10) bovengemiddeld presteert op de begrijpend lezen toets. In groep 5 geldt dat maar liefst voor 54,5% van de WRS leerlingen en in groep 4 voor 50%.
- Gerelateerd aan het waarderingskader van de Onderwijsinspectie¹⁰ zien we dat de gemiddelde vaardigheidsscore van 21 van WRS kinderen in groep 5 uitkomt boven de minimuminspectie norm van 20 bij $\geq 15\%$ gewogen leerlingen. In groep 6 komt de score van 22,7 ruim onder de minimum inspectienorm van 26. Bij een inspectie beoordeling van een school zijn met name de gegevens van de tussenopbrengsten van groep 5 en 6 begrijpend lezen belangrijk.

Woordenschat

In totaal zijn in de monitor voor 54 WRS leerlingen de scores voor woordenschat ingevoerd. De volgende tabel bevat relevante gegevens over deze woordenschat scores.

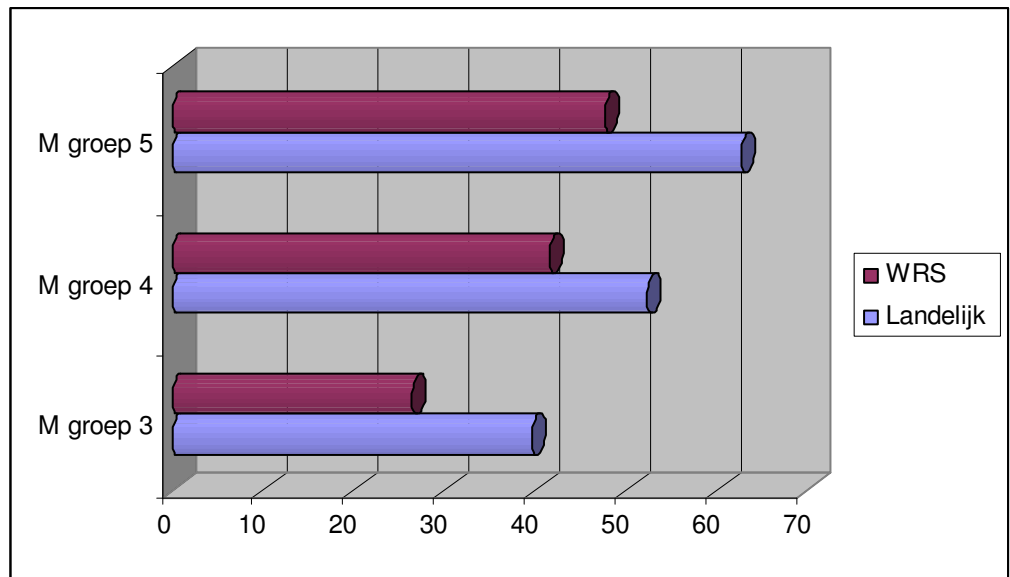
Tabel 11: Scores DMT voor WRS leerlingen met vergelijking landelijk gemiddelde

Moment van afname	Gemiddelde vaardigheid landelijk ¹¹	Aantal WRS leerlingen met score woordenschat	Score range WRS	Gemiddelde vaardigheid WRS	Aantal WRS leerlingen bovengem. score
Medio groep 3	39,6	6	6 - 54	26,5	2 (33,3%)
Medio groep 4	52,4	14	25 – 62	41,6	2 (14,3%)
Medio groep 5	62,7	13	16 – 80	47,7	2 (15,4%)
Medio groep 6	?	10	32 – 105	78,8	
Medio groep 7	?	7	60 – 98	73,1	
Medio groep 8	?	4	87 – 128	104,8	

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

¹⁰ Bron: Inspectie van het Onderwijs (2011). Analyse en Waarderingen van Opbrengsten. Primair Onderwijs. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

¹¹ Bron: Berkel, S. van, M. Hilde, R. Engelen, F. Kamphuis, F. Kleintjes & R. Krom (2010). Woordenschat Groep 3 t/m 5. wetenschappelijke verantwoording. Arnhem: Cito



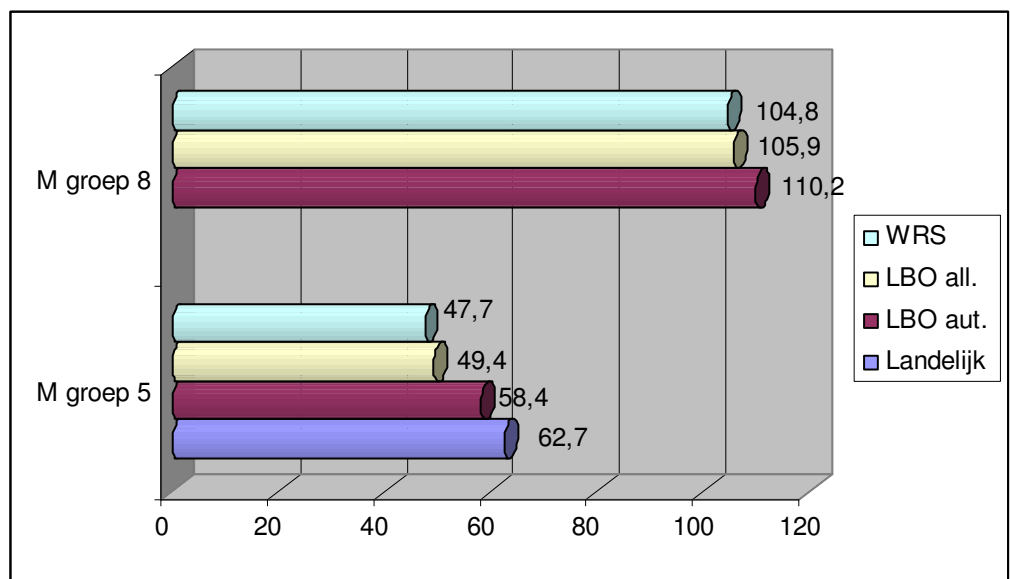
Grafiek 29: gemiddelde vaardigheidsscores woordenschat landelijk en WRS groepen 3 t/m 5

Ook voor de woordenschat scores geldt, dat die van de WRS leerlingen achterblijven bij de landelijke scores. Opvallend is:

- Tussen de woordenschat scores van de WRS leerlingen onderling doen zich enorme verschillen voor. Zo is bijvoorbeeld in groep 6 het verschil in score tussen de slechts en best presterende leerling maar liefst 73. De verschillen zijn het kleinst in de groepen 4 en 7 en het hoogst in groepen 6 en 5. Dit betekent dat de conclusie dat de groep WRS leerlingen in zijn geheel slecht presteert op woordenschat niet gerechtvaardigd is.

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

In het COOL⁵⁻¹⁸ onderzoek¹² zijn scores op de woordenschat voor groepen 5 en 8 geïnventariseerd, en uitgesplitst naar sociaal etnische achtergrond. In de volgende grafiek zijn de toetscores opgenomen voor kleuters, waarvan beide ouders een opleidingsniveau op maximaal LBO niveau hebben.



Grafiek 30: gemiddelde vaardigheidsscores woordenschat landelijk algemeen, landelijk LBO autochtoon, landelijk LBO allochtoon en WRS voor groepen 5 en 8

Uit deze grafiek blijkt, dat de scores van WRS leerlingen in groep 5 op de woordenschat niet alleen achterblijven 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. Ook in groep 8 is dat het geval, maar dan zijn de verschillen kleiner.

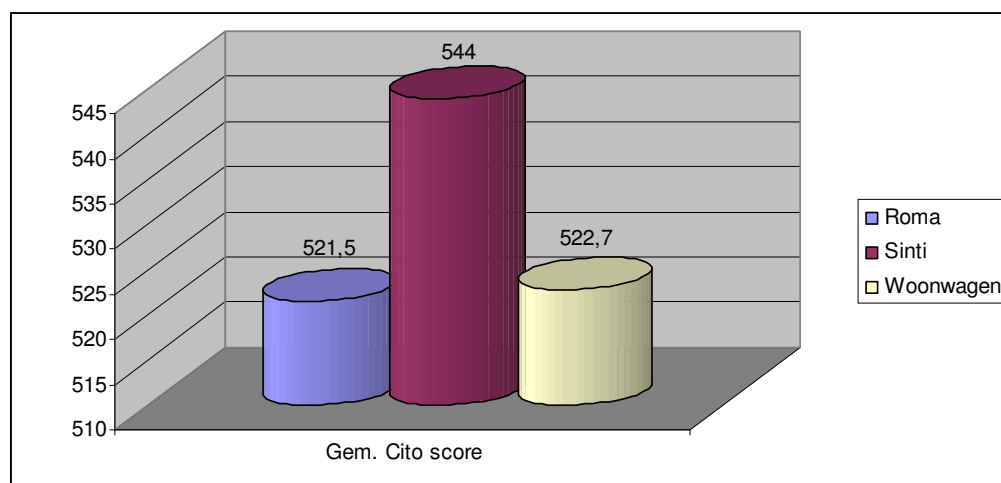
5.2.6 Doorstroom naar voortgezet onderwijs

Van 9 leerlingen zijn de scores op de Cito eindtoets bekend. Deze scores variëren van 510 – 544. In de volgende tabel is aangegeven welke schooladviezen horen bij welke scores van de Cito eindtoets en hoeveel van de 9 leerlingen in elke range van scores vallen.

Tabel 12: Cito scores eindtoets, bijbehorende schooladviezen en scores van de 9 WRS leerlingen

Score range	Bijbehorend schooladvies	Aantal leerlingen WRS
501 - 522	Basisberoepsgerichte leerweg	4
522 - 527	Basis- en Kaderberoepsgerichte leerweg	
524 - 528	Kaderberoepsgerichte leerweg	2
528 - 532	Kaderberoepsgerichte leerweg en gemengde/theoretische leerweg	1
530 - 535	Gemengde/theoretische leerweg	
533 – 538	Gemengde/theoretische leerweg en HAVO	
536 – 541	Gemengde/theoretische leerweg en HAVO/VWO	
540 – 544	HAVO/VWO	2
545 - 550	VWO	

De 9 scores op de Cito eindtoets zijn van 2 Roma leerlingen, 1 Sinti leerling en 6 woonwagenkinderen. Hun gemiddelde scores zijn weergegeven in de volgende grafiek.



Grafiek 31: gemiddelde score op de Cito eindtoets, naar herkomst

De enige Sinti leerling heeft een score van 544 en is daarmee 1 van de 2 leerlingen met de hoogste score. De gemiddelde scores van Roma en woonwagenleerlingen verschillen nauwelijks van elkaar.

Ook de door de school gegeven adviezen voor voortgezet onderwijs zijn bekend van 9 leerlingen. Deze adviezen zijn weergegeven in de volgende tabel:

Tabel 13: advies van de basisschool voor het voortgezet onderwijs

Schooladvies	Aantal WRS leerlingen
Vmbo b/k	5
Vmbo k	2
Havo	2

De adviezen van de basisschool zijn in lijn met de adviezen die behoren bij de Cito scores. De 5 leerlingen met een score tussen 510 – 524 hebben het advies vmbo b of k gekregen; de 2 leerlingen met de scores 525 en 530 hebben een vmbo k advies gekregen en de 2 leerlingen met de score 544 kregen beiden een havo advies.

5.3 Resultaten van het kwalitatieve deel van de monitor

In deze paragraaf 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.

5.3.1 Voorschools onderwijs

Investeren in voorschools onderwijs en/of voorschoolse activiteiten loont. Het gaat dat zowel om het stimuleren van deelname aan peuterspeelzaalonderwijs, aan projecten (zoals opstap) en aan activiteiten (als spel aan de wagen en spelkoffer). Het verhoogt de betrokkenheid en partnerschap van ouders bij het onderwijs en creëert een betere startpositie voor de kinderen in het primair onderwijs.

In sommige regio's vindt een 'uitruil' plaats: voor het krijgen van gezinsondersteuning gaan kinderen van het gezin naar voorschools onderwijs. Als men daar eenmaal aan gewend is, wordt de gang naar voorschools onderwijs steeds vanzelfsprekender.

Het aantrekken van de samenwerking tussen voorschools onderwijs en primair onderwijs wordt ook als een positieve factor gezien. Helaas worden activiteiten en/of projecten die op dit punt worden ondernomen (bijvoorbeeld overleg 0-6 jarigen) vaak als eerste 'geslachtoffer' bij bezuinigingen. Om de samenwerking goed vorm te geven is bovendien een brede aansturing en verantwoordelijkheid noodzakelijk. Het komt niet goed en slechts beperkt van de grond als het wordt overgelaten aan initiatieven van afzonderlijke scholen en speelzalen.

Er zijn voorbeelden van projecten die goed werken, zoals:

- het Triple-P project van de provincie Groningen, waarin wordt uitgegaan van positief opvoeden. De hele gemeente Groningen werkt daaraan mee;
- de Positive Behaviour Support (PBS): een wijkbreed project (in volkswijken) waarin 0-12 jarigen centraal staan.

Factoren die ook een positieve invloed uitoefenen op deelname aan voorschools onderwijs zijn:

- een warme overdracht van leerlingen (van peuterspeelzaal naar basisschool);
- iemand uit de bevolkingsgroep die leidster is op de peuterspeelzaal.

Ten aanzien van het effect van de gebruikte voorschoolse methoden kan geen eenduidig beeld worden geschetst. Of de ene methode in bepaalde opzichten beter werkt dan een andere methode is niet aan te geven. Wat men wel weet is dat kinderen die aan VVE hebben deelgenomen beter binnenkomen in het primair onderwijs.

In de monitor wordt zichtbaar dat er sprake is van een samenhang tussen deelname aan VVE en het hebben van leerproblemen in het primair onderwijs (leerlingen die hebben deelgenomen aan VVE hebben minder vaak leerproblemen). In de meeste regio's wordt dit herkend. Eén school geeft aan dat het gevolgd hebben van VVE echter niet automatisch betekent dat de leerlingen geen (of minder) leerproblemen hebben in het PO. Op deze school heeft 98% van de leerlingen deelgenomen aan peuterspeelzaalonderwijs, en zit 80% in een zorgtraject.

5.3.2 Taal- leesonderwijs

De meeste scholen die hebben deelgenomen aan de monitor geven aan plannen-op-maat te maken voor taal-/leesonderwijs. Meestal voor groepen, maar ook voor individuele leerlingen. Inhoudelijk noemen de deelnemers aan de bijeenkomsten onder meer de volgende plannen-op-maat:

- inzetten op de taalrijke school. Er zijn veel activiteiten op het terrein van taal/leesonderwijs en daarvoor zijn ook beleidsplannen gemaakt. Met gemeentelijke subsidie wordt ingezet op: Estafette voor technisch lezen en Nieuwsbegrip XL voor begrijpend lezen;
- werken met pre-teaching, modelleren;
- spelkoffer voor WRS leerlingen;
- speciale schakelklassen voor kinderen met taalachterstanden.

De meeste scholen die hebben deelgenomen aan de monitor geven ook aan taal- en leesresultaten systematisch te analyseren. Dat is herkenbaar voor de deelnemers aan de bijeenkomst. Volgens hen is er echter geen sprake van een specifieke aanpak voor WRS leerlingen, maar maken deze leerlingen deel uit van een meer algemene aanpak op de scholen.

5.3.3 Verzuimproblemen

In de bijeenkomsten zijn de volgende zaken ten aanzien van verzuim besproken:

- Op een van de scholen (met veel woonwagenkinderen) is een vragenlijst bij de leerlingen afgenomen. Op nr. 1 stond het ontbreken van ouderbetrokkenheid bij leerlingen.
- Soms zijn de contacten tussen ouders ↔ leerkracht / team lastiger dan de contacten tussen leerlingen ↔ leerkracht / team. Maar goede contacten met het kind kunnen worden verstoord door iets dat speelt tussen ouders en team.
- Als een leerkracht slecht ligt bij bepaalde ouders, kan een hele groep ouders zich tegen die leerkracht keren. Dat is wel specifiek voor woonwagenouders. Blokvorming ontstaat snel.
- De ouders willen in het algemeen niet 'anders' zijn dan andere ouders, maar op het terrein van verzuim willen ze dat wel.
- De ouders kunnen je (als groep) maken of breken.
- Kinderen zijn soms afhankelijk van vervoer door ouders om naar school te kunnen gaan. Kinderen willen soms wel, maar ouders hebben 'smoes'.
- Familiebezoek is belangrijker dan school, of ziekenbezoek. (als ouders soms kiezen voor school in plaats van familie worden ze daar op aan gekeken, er is behoorlijke sociale druk).

De deelnemers aan de bijeenkomsten hebben de volgende interventies in hun eigen school / regio als effectief ervaren om verzuim terug te dringen:

- Investeren in contact. De ouders positief benaderen, maar wel duidelijk en consequent. Niet ergens om heen draaien, daar wordt meteen doorheen geprikt.
- Op een school met veel woonwagenkinderen was sprake van veel luxe verzuim. Elke 3 maanden werd een uitdraai gemaakt en volgde een verzuimgesprek met ouders en de

leerkracht op school. Eerst waren de ouders boos, ze voelden zich gecontroleerd. In de gesprekken werd uitgelegd, dat dit gebeurde uit zorg om de kinderen, en om te helpen bij het vinden van alternatieven bij ziekte, schoolarts. Het verzuim is hierdoor enorm terug gelopen.

- Verzuim wordt gemeld bij leerplicht.
- Er zijn ook scholen die niets doen bij verzuim. Ze gedogen het of ondernemen geen actie en dan blijft het verzuim zo of wordt erger. Alle acties moeten dan vanuit de leerplicht komen.
- Op een andere school met veel woonwagenkinderen wordt gewerkt met korte lijnen. De directeur komt in actie als een kind 3 of 4 keer afwezig is. De directeur gaat het gesprek aan met ouders.
- In een gemeente met Roma leerlingen gaat men iedere week met de leerplichtambtenaar op pad, naar locaties en ouders. Ze bespreken de zorg met ouders. Ook worden er processen verbaal opgemaakt. Het is zelfs zover gegaan, dat er 14 dagen detentie is geweest voor een 14-jarig kind.
- Een actieve rol van leerplicht werkt positief op onderwijsdeelname en samenwerking met consulent, scholen + ZAT + zorgverlener.
- Een strakke aanpak werkt. Directe lijnen zijn van belang. Wel moeten alternatieven worden geboden, evenals zorg. CONSEQUENT zijn is van wezenlijk belang, evenals duidelijk zijn en grenzen afbakenen.

Als een niet-effectieve aanpak is genoemd:

- een aangepast onderwijsprogramma voor WRS leerlingen. Dit zorgt er niet voor dat ze meer naar school komen.

Overige aandachtspunten

- Het is belangrijk dat het team zicht heeft op de cultuur en achtergrond van WRS. Dat wil niet zeggen dat men zich daar in alle gevallen aan moet aanpassen. Maar het is bijvoorbeeld goed om zicht te hebben op wat rouwen inhoudt in deze cultuur. Een van de scholen heeft een rouwprotocol opgezet. Ook plant een school de dag na de communie een studiedag, zodat de leerlingen vrij zijn. De communie is een belangrijke aangelegenheid voor woonwagenkinderen en hun ouders.
- Meer aandacht voor de overdracht van PO → VO door middel van persoonlijke overdracht en een duidelijker traject om kind + ouder te volgen, spreken. Meer contactmomenten.

5.3.4 Gedragsproblemen

Er zijn scholen waar leerkrachten het moeilijk vinden om met gedragsproblemen van leerlingen en gedrag en communicatie van ouders om te gaan. Sommige leerkrachten vertrekken om deze reden zelfs.

5.3.5 Motivatie

Wanneer gemotiveerd zijn en het belang van schoolinzie dit op leerlingen wordt overgebracht en een positief effect heeft.

5.3.6 Onderwijsprestaties

Technisch lezen

Op alle scholen wordt gezien dat er zeer veel aandacht naar technisch lezen gaat, en dat kinderen deze vaardigheid eind groep 8 vaak ook wel beheersen.

Begrijpend lezen en woordenschat

Bij begrijpend lezen vormt de woordenschat van de leerlingen vaak een groot probleem. Achterstanden in technisch lezen worden vaak nog wel ingehaald, maar in begrijpend lezen vaak niet. De vraag wordt gesteld of de Modelling aanpak kan werken bij WRS leerlingen.

Tijdens de bijeenkomst is aangegeven dat er landelijk veel aandacht is voor toepassing van de modellering didactiek. Ook voor WRS leerlingen worden positieve effecten verwacht. Het eigen maken van deze vaardigheid door leerkrachten vereist echter de nodige training.

Op een school met Roma leerlingen wordt overwogen om een cursus schooltaal Nederlands op te zetten. De leerlingen kennen vaak weinig woorden in de eigen taal. Het Romanesh is een weinig rijke taal. Roma-kinderen gebruiken nog geen 500 woorden. Bij synoniemen als raam – ruit – venster kennen ze er slechts één: raam.

Vaak wordt gebruik gemaakt van korte gebiedende taal. Er is geen sprake van grammatica-opbouw.

Aanpakken die op scholen met WRS leerlingen worden gehanteerd zijn:

- veel gebruikmaken van woordvelden;
- de Met woorden in de weer-aanpak van Verhallen/Vernulft;
- de TPR-aanpak Total Fysical Respons (basiswoordenschat Amsterdamse woordenlijst).

Vanuit onderwijs aan nieuwkomers is bekend dat de methode van Josée Coenen: Zien is snappen, een positief effectief heeft. Er worden ook nog mogelijkheden verkend.

Concentratieproblemen en gebrek aan doorzettingsvermogen staan het begrijpend lezen en de opbouw van een grotere woordenschat vaak in de weg.

5.3.7 Verdere opmerkingen

In zijn algemeenheid is nog een aantal opmerkingen gemaakt, die betrekking hebben op de verbetering van de onderwijsdeelname van WRS leerlingen.

- WRS ouders moeten gaan geloven in hun eigen kracht en hun minderwaardigheidsgevoelens 'afschudden'. Hiervoor is een sensitieve benadering nodig: in gesprek gaan en luisteren naar behoeften. Out reachend te werk gaan.
- De betrokkenheid bij het onderwijs is de afgelopen decennia verbeterd. Zo komen ouders bijvoorbeeld op gesprekken. Vooral het PO gaat goed. VO gaat nog niet overal even goed. Er is nog een aanzienlijk deel van de WRS leerlingen dat geen startkwalificatie haalt.
- Een integrale benadering van de problematiek helpt: school, ouders en hulpverlening. Betrokkenheid van gemeenten bij gezinnen werkt eveneens.
- In een aantal gevallen wordt gewaarschuwd voor de geïsoleerde positie van WRS en een grote onderlinge sociale controle. Voor VO leerlingen is er in een aantal gevallen geen toekomstperspectief. Ook komen problemen met drugs en drank voor. Sommigen zijn te afhankelijk van welwillende hulpverleners en/of leerkrachten en vertonen veel psychische problemen. Te complexe problemen leiden tot opgeven van hulpverlening, BJJ en gemeenten, en tot discriminatie, lage verwachtingen ten aanzien van WRS door hulpverleners en/of leerkrachten.
- Wonen op het kamp wordt individualistischer. Er is sprake van een verschuiving van kwantiteit naar kwaliteit. Doordat de Individualiteit steeds zichtbaarder wordt kan niet meer gesproken worden over 'de Roma', 'de Sinti' of 'de woonwagenbewoner'. Deze bestaan niet meer.
- Het vinden van stageplekken en werk is moeilijk. Het adres van het kamp en/of de naam van de persoon schrikt af.
- In een van de gemeenten gaan ouders naar volwassen onderwijs / inburgering om de Nederlandse Taal te leren. Lezen/schrijven in ruil voor ondersteuning. Vrouwen, meisjes zijn positief omdat zij zich 'legitiem' kunnen ontwikkelen bij 'voor wat hoort wat'.
- Het komt voor, dat ouder(s) en/of kinderen die wel willen meewerken vanuit eigen gemeenschap worden veroordeeld. De 'negatieve' sociale druk vanuit de eigen gemeenschap is groot.

- Deelname aan het VO veroorzaakt een nieuwe problematiek. Vooral meisjes leven in twee werelden. Er zijn geen referentiekaders. Vertrouwen blijft wankel.