

# Allochtone leerlingen en speciale onderwijsvoorzieningen

Ed Smeets | Geert Driessen | Sanne Elfering | Marjolijn Hovius



evaluatie- en adviescommissie passend onderwijs



## ALLOCHTONE LEERLINGEN EN SPECIALE ONDERWIJSVOORZIENINGEN



# Allochtone leerlingen en speciale onderwijsvoorzieningen

Ed Smeets  
Geert Driessen  
Sanne Elfering  
Marjolijn Hovius

ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

De particuliere prijs van deze uitgave is € 10,-  
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.

Foto omslag: Nationale beeldbank

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Evaluatie- en adviescommissie  
Passend Onderwijs (ECPO)

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Smeets, Ed.

Allochtone leerlingen en speciale onderwijsvoorzieningen. / Ed Smeets, Geert Dries-  
sen, Sanne Elfering, Marjolijn Hovius – Nijmegen: ITS

ISBN 978 90 5554 389 2  
NUR 840

Projectnummer: 34000445

© 2009 ITS, Stichting Radboud Universiteit te Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uit-  
gave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op  
welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voor-  
afgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Stichting Radboud Universiteit te Nijmegen. Het  
gebruik van passages uit deze tekst als ondersteuning en toelichting is toegestaan, mits de bron correct  
en duidelijk wordt vermeld.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any  
other means without written permission from the publisher.

## Voorwoord

In dit onderzoeksrapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar het gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen door leerlingen met een allochtone achtergrond.

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs (ECPO). In het onderzoek is nagegaan in hoeverre leerlingen met een allochtone achtergrond in vergelijking met autochtone leerlingen meer of juist minder gebruik maken van bepaalde speciale onderwijsvoorzieningen. Daarbij is waar mogelijk ook onderscheid gemaakt tussen de eerste, tweede en derde generatie niet-westerse allochtonen.

Het onderzoek laat zien dat er inderdaad verschil is in het gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen door leerlingen met een allochtone achtergrond. De gevonden verschillen hebben vooral te maken met de sociaaleconomische status en het opleidingsniveau van de ouders en niet zozeer met etniciteit. Daarnaast worden ook cultuurverschillen als verklaring voor bepaalde verschillen in gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen aangevoerd. Opvallend is dat de gevonden achterstanden veelal ook nog in de derde generatie bestaan.

Wij danken de deelnemers aan de vraaggesprekken voor hun bijdrage aan het onderzoek.

ITS – Nijmegen  
dr. Jeroen Winkels, directeur



# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	v
<b>1 Inleiding</b>	1
1.1 Aanleiding tot en achtergrond van het onderzoek	1
1.2 Onderzoeksvragen	2
1.3 Beperkingen van de beschikbare gegevens	3
1.4 Onderzoeksopzet	4
1.5 Leeswijzer	5
<b>2 Achtergronden</b>	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Leerlingen met een allochtone achtergrond in het speciaal onderwijs	7
2.3 Zorgleerlingen in het basisonderwijs en een allochtone achtergrond	9
2.4 Zorgleerlingen in het voortgezet onderwijs en een allochtone achtergrond	13
2.5 Sociaal-emotionele en gedragsproblemen en etniciteit	15
2.6 Allochtone ouders en zorgleerlingen	16
2.7 Etniciteit en speciale onderwijsvoorzieningen in de V.S. en Engeland	17
2.8 Op zoek naar samenhangen en verklaringen	19
<b>3 Kwantitatieve gegevens</b>	25
3.1 Inleiding	25
3.2 Landelijke telgegevens onderwijs	25
3.3 Analyse COOL-gegevens: zorgleerlingen in het basisonderwijs	29
3.3.1 De gegevens	29
3.3.2 De resultaten	32
3.4 De grote steden	39
3.5 CBS-gegevens: het voortgezet onderwijs nader bekeken	41
3.5.1 De gegevens	41
3.5.2 Allochtone en autochtone leerlingen naar schooltype	44
3.5.3 Zitten allochtone meisjes in andere onderwijstypen dan allochtone jongens?	47
3.5.4 Etniciteit en het type huishouden	49

<b>4 De vraaggesprekken</b>	51
4.1 Inleiding	51
4.2 Opzet en uitvoering	51
4.3 Resultaten	51
<b>5 Conclusies, discussie en aanbevelingen</b>	57
5.1 Conclusies	57
5.2 Discussie	64
5.3 Aanbevelingen	66
<b>Literatuur</b>	69
<b>Bijlage 1 – Tabellen</b>	75
<b>Bijlage 2 – Deelnemers aan de gesprekken</b>	77

# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding tot en achtergrond van het onderzoek

De Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs (ECPO) heeft opdracht gegeven tot uitvoering van onderzoek naar het gebruik van speciale onderwijszorg door leerlingen met een allochtone achtergrond. Dit onderzoek is aangekondigd in het werkplan dat de ECPO heeft opgesteld voor de periode 2008-2012 (ECPO, 2008). Dat werkplan omvat vijf blokken met projecten. De eerste vier blokken hebben achtereenvolgens betrekking op de implementatie van Passend onderwijs, de effecten van Passend onderwijs, de weergave van praktijkvoorbeelden en de financiering van Passend onderwijs. In het vijfde blok is een aantal ‘resterende projecten’ opgenomen. Daarin komen specifieke vragen aan de orde die niet zozeer betrekking hebben op de implementatie en effecten van Passend onderwijs, maar die wel (mogelijke) knelpunten betreffen die in dit licht relevant zijn. Vragen van het Ministerie van OCW vormen de aanleiding tot deze projecten. Project REST-9 betreft de vraag of allochtone leerlingen relatief meer of minder gebruik maken van voorzieningen voor extra onderwijszorg dan autochtone leerlingen.

### *Begripsafbakening*

Het is van belang een duidelijke afbakening te maken van twee begrippen die centraal staan in dit onderzoek: ‘speciale onderwijszorg’ en ‘allochtone achtergrond’.

Onder ‘speciale onderwijszorg’ rekent de ECPO het volgende:

- speciaal basisonderwijs (sbo);
- speciaal en voortgezet speciaal onderwijs (so en vso);
- praktijkonderwijs;
- leerwegondersteunend onderwijs (lwoo);
- leerlinggebonden financiering (lgf, of ‘rugzak’).

Het begrip ‘allochtone achtergrond’ is minder duidelijk af te bakenen. Volgens de definitie van het CBS is een allochtoon een persoon die woonachtig is in Nederland en van wie tenminste één ouder is geboren in het buitenland. Wie zelf in het buitenland is geboren, hoort tot de eerste generatie, wie in Nederland is geboren hoort tot de tweede generatie. De herkomstgroepering is bij een allochtoon van de eerste generatie afhankelijk van het land van geboorte. Bij een allochtoon van de tweede generatie

wordt de herkomstgroepering bepaald aan de hand van het geboorteland van de moeder. Indien de moeder in Nederland is geboren, wordt de herkomstgroepering bepaald aan de hand van het geboorteland van de vader. Een autochtoon is een persoon van wie beide ouders in Nederland zijn geboren, ongeacht het land waar de persoon in kwestie zelf is geboren. Volgens deze definitie zijn personen die tot de zogeheten derde generatie alloctonen behoren, autochtoon. Hun ouders zijn immers in Nederland geboren. Om op dit punt de achtergrond mee te nemen, heeft het CBS de categorie ‘derde generatie niet-westers allochtoon’ ingevoerd (Alders & Keij, 2003). Het betreft personen die zelf in Nederland zijn geboren, van wie ook de ouders in Nederland zijn geboren en van wie minstens één der grootouders in een niet-westers land is geboren (Turkije, Afrika, Latijns-Amerika en Azië met uitzondering van Indonesië en Japan).

In het hier beschreven onderzoek is de volgende definitie gehanteerd: *Een leerling met een allochtone achtergrond is een leerling die zelf is geboren in een niet-westers land, of van wie minimaal één van de ouders is geboren in een niet-westers land, of van wie minimaal één van de grootouders is geboren in een niet-westers land.*

Hierbij wordt zo mogelijk onderscheid gemaakt naar eerste, tweede en derde generatie.

## 1.2 Onderzoeksvragen

De ECPO heeft voor dit onderzoek acht vragen van kwantitatieve en vier vragen van kwalitatieve aard gesteld. De vragen luiden als volgt:

1. Maken leerlingen met een allochtone achtergrond meer/minder gebruik van het speciaal basisonderwijs dan autochtone leerlingen?
2. Maken leerlingen met een allochtone achtergrond meer/minder gebruik van het leerwegondersteunend onderwijs dan autochtone leerlingen?
3. Maken leerlingen met een allochtone achtergrond meer/minder gebruik van het praktijkonderwijs dan autochtone leerlingen?
4. Maken leerlingen met een allochtone achtergrond meer/minder gebruik van het speciaal onderwijs in aparte scholen dan autochtone leerlingen?
5. Maken leerlingen met een allochtone achtergrond meer/minder gebruik van de zogenaamde rugzak dan autochtone leerlingen?
6. Is er bij de beantwoording van de bovenstaande vragen sprake van verschillen tussen de onderscheiden voorzieningen?
7. Is er verschil in de mate waarin bepaalde etnische groepen meer/minder gebruik maken van speciale onderwijszorg? Zo ja, welke etnische groepen en welke voorzieningen betreft dit?

8. Is er bij de beantwoording van de vragen 5, 6 en 7 sprake van verschil tussen de vier clusters die binnen de Wet op de Expertisecentra worden onderscheiden?
9. Wat zijn de belangrijkste veroorzakende factoren van (eventuele) verschillen tussen de mate waarin leerlingen met een allochtone achtergrond en leerlingen met een autochtone achtergrond meer/minder gebruik maken van speciale onderwijszorg?
10. Wat zijn de belangrijkste veroorzakende factoren van (eventuele) verschillen tussen de mate waarin specifieke etnische groepen meer/minder gebruik maken van speciale onderwijszorg?
11. Wat zijn de belangrijkste veroorzakende factoren van (eventuele) verschillen tussen leerlingen met een allochtone achtergrond en autochtone leerlingen in de mate waarin zij gebruik maken van de zorg van de vier clusters die binnen de Wet op de Expertisecentra worden onderscheiden?
12. Wat zijn de belangrijkste knelpunten op het terrein van het gebruik van speciale onderwijszorg door leerlingen met een allochtone achtergrond? Daarbij gaat het zowel om onder- als om overconsumptie.

### **1.3 Beperkingen van de beschikbare gegevens**

De ECPO wil zicht krijgen op verschillen in het gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen tussen leerlingen met een allochtone achtergrond die kunnen worden gerekend tot de eerste, tweede of derde generatie. Het is echter moeilijk om betrouwbare gegevens te krijgen over de achtergrond van leerlingen.

Het Ministerie van OCW (i.c. Cfi) werkt bij de leerlingentellingen met de categorie ‘cumi-leerling’. Het gaat om leerlingen die tot de culturele minderheidsgroepen worden gerekend (‘leerling met een niet-Nederlandse culturele achtergrond als bedoeld in artikel 1 van het Besluit bekostiging WPO en artikel 1 van het Besluit bekostiging WEC’)<sup>1</sup>. Het betreft leerlingen die tot de eerste of tweede generatie allochtonen behoren. De gegevens over cumi-leerlingen worden door de scholen aan Cfi geleverd en zijn gebaseerd op informatie die scholen bij de ouders moeten verzamelen. Vanaf het schooljaar 2006/2007 is deze regeling voor het voortgezet onderwijs komen te vervallen. Daarom houdt Cfi geen cumi-gegevens meer bij voor het voortgezet onderwijs.

---

<sup>1</sup> Het gaat om leerlingen die tot de Molukse bevolkingsgroep horen, of van wie ten minste één van de ouders afkomstig is uit Griekenland, Italië, (voormalig) Joegoslavië, Kaapverdië, Marokko, Portugal, Spanje, Tunesië, Suriname, Aruba, de Nederlandse Antillen, Turkije of uit een ander, niet-Engelstalig land buiten Europa, met uitzondering van Indonesië. Ook leerlingen van wie ten minste één van de ouders of voogden door de Minister van Justitie als vreemdeling is toegelaten op grond van artikel 15 van de Vreemdelingenwet, behoren tot de cumi-leerlingen.

In verband met de herziening van de gewichtenregeling voor het basisonderwijs is er voor basisscholen sinds het schooljaar 2006/2007 geen noodzaak meer om informatie over het geboorteland van leerlingen en hun ouders te verzamelen bij nieuw op school komende leerlingen. Bovendien was bij de aanvullende bekostiging van leerlingen uit achterstandsgroepen een drempel ingebouwd en kostte het inspanning van de scholen om de benodigde informatie te verzamelen. Daarom kunnen vraagtekens bij de betrouwbaarheid van deze meer recente cijfers worden geplaatst. Niet alle scholen zullen hun cumi-leerlingen meer hebben geteld en recente gegevens ontbreken daardoor of zijn onvolledig. In het speciaal basisonderwijs en het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs is de cumi-regeling wel nog van toepassing. Naast de genoemde bezwaren, ontbreekt de derde generatie allochtonen in de cumi-tellingen.

#### **1.4 Onderzoeksopzet**

Het onderzoek omvat een kwantitatief en een kwalitatief deel. Het kwantitatieve deel omvat het analyseren van databestanden die van verschillende bronnen afkomstig zijn. Het kwalitatieve deel bestaat uit een literatuurstudie en het voeren van een aantal vraaggesprekken met functionarissen uit de onderwijspraktijk.

##### *Literatuurstudie*

Er is in Nederland in verschillende onderzoeken aandacht besteed aan het gebruik van speciale onderwijszorg door leerlingen met een allochtone achtergrond. Ook in buitenlandse publicaties komt dit onderwerp aan bod. Relevante literatuur is opgespoord via de zoekmachines Picarta en Scholar. Deze literatuur is in het kader van de literatuurstudie doorgenomen. Via de ‘sneeuwbalmethode’ (het zoeken naar relevante publicaties in de literatuurverwijzingen van de doorgenomen rapporten en artikelen) is het bestand aan literatuur uitgebreid.

##### *Analyse van databestanden*

Er is geen landelijk databestand beschikbaar waarmee de onderzoeksvragen op een eenvoudige manier kunnen worden beantwoord. De registratie van de allochtone achtergrond ontbreekt, of deze is onvolledig, of er kunnen vraagtekens worden geplaatst bij de betrouwbaarheid ervan. Daarom worden verschillende bronnen gebruikt, die een beeld geven voor deelpopulaties. Het betreft de volgende bronnen:

- CBS-gegevens;
- gegevens uit het cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>;
- telgegevens van Cfi;
- statistische gegevens van grote gemeenten.

Via microbestanden van het CBS is het mogelijk een koppeling te maken van leerlinggegevens uit het voortgezet onderwijs aan demografische gegevens uit de gemeentelijke basisadministratie (GBA), waaronder het geboorteland van de ouders en grootouders. In verband met de gefaseerde invoering van het onderwijsnummer, is deze koppeling momenteel nog niet mogelijk voor het primair en speciaal onderwijs. Voor het basisonderwijs kan gebruik worden gemaakt van gegevens die zijn verzameld in het cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>. Daarbij is per leerling gedetailleerde informatie beschikbaar. De Cfi-gegevens betreffen de tellingen van leerlingen die behoren tot culturele minderheden. Ter aanvulling is de vier grote gemeenten gevraagd om statistische gegevens aan te leveren over het gebruik van speciale onderwijszorg door leerlingen met een allochtone achtergrond, voor zover deze gegevens beschikbaar zijn.

### *Vraaggesprekken*

De uitkomsten van de literatuurstudie en de analyses van de kwantitatieve databestanden zijn voorgelegd aan functionarissen die zijn verbonden aan regionale expertisecentra en/of scholen voor speciaal onderwijs (cluster 2 en 4), speciaal basisonderwijs, praktijkonderwijs en een samenwerkingsverband voor voortgezet onderwijs. Daarbij is ingegaan op het gebruik van de voorzieningen voor speciale onderwijszorg door leerlingen met een allochtone achtergrond, knelpunten daarbij en mogelijke oplossingen daarvoor, ervaringen met ouders en met indicatieorganen. Ook is gevraagd naar aanbevelingen gericht op de wenselijke inrichting van Passend onderwijs voor deze specifieke doelgroepen.

## **1.5 Leeswijzer**

In hoofdstuk 2 gaan we in op achtergronden die van belang zijn bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Hierbij vatten wij de resultaten van de literatuurstudie samen. In hoofdstuk 3 beschrijven we de resultaten van de analyses die zijn uitgevoerd op de beschikbare kwantitatieve gegevens. Deze resultaten en mogelijke verklaringen daarvoor zijn besproken met een aantal betrokkenen uit het onderwijsveld. De resultaten van de gesprekken komen aan de orde in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 presenteren wij de conclusies, discussie en aanbevelingen.



## 2 Achtergronden

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de uitkomsten van eerder onderzoek naar de relatie tussen een allochtone achtergrond en het gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen. In paragraaf 2.2 gaan we in op de deelname aan het speciaal onderwijs door leerlingen met een allochtone achtergrond. In paragraaf 2.3 bespreken we specifieke onderwijsbehoeften in het basisonderwijs en de eventuele samenhang met etniciteit. In paragraaf 2.4 doen wij hetzelfde voor het voortgezet onderwijs. In paragraaf 2.5 gaan we in op sociaal-emotionele en gedragsproblematiek, terwijl de rol en positie van ouders centraal staat in paragraaf 2.6. In paragraaf 2.7 schetsen we kort een beeld van de stand van zaken in de Verenigde Staten en Engeland rond etniciteit en speciale onderwijsvoorzieningen. In paragraaf 2.8, tot slot, beschrijven we de resultaten van een aantal relevante Nederlandse en buitenlandse studies waarin naar verklaringen wordt gezocht voor samenhangen tussen etniciteit en deelname aan speciale onderwijsvoorzieningen.

### 2.2 Leerlingen met een allochtone achtergrond in het speciaal onderwijs

In verschillende publicaties wordt ingegaan op de deelname aan het speciaal onderwijs door leerlingen met een allochtone achtergrond. Volgens Meijer (1995) kan de groei van het speciaal onderwijs tussen 1986 en 1992 voor meer dan de helft worden verklaard door de toename van het aantal allochtone leerlingen. De groei van het leergondersteunend onderwijs in het begin van deze eeuw wordt volgens het Ministerie van OCW (2002) voor een substantieel deel verklaard vanuit een hoge instroom van nieuwkomers. Ook Smeets (2004a, 2004b) constateerde dat er tussen 1992 en 2002 in alle onderwijssectoren een gestage groei van het percentage leerlingen uit culturele minderheden heeft plaatsgevonden. In paragraaf 3.2 geven we een overzicht van de ontwikkeling in de periode 1992 tot 2008.

Uit de landelijke tellingen van het aantal leerlingen uit culturele minderheidsgroeperingen (cumi-leerlingen) blijkt dat deze leerlingen relatief weinig te vinden zijn in cluster 4 van het speciaal onderwijs (gedragsproblemen en psychiatrische problematiek). In cluster 2 (auditieve problematiek en ernstige spraak-/taalmoeilijkheden) is het aandeel cumi-leerlingen daarentegen relatief groot (Smeets, 2007). In een recent

door FORUM (2009) gepubliceerd rapport wordt hierop ingegaan. Volgens FORUM zijn relatief veel leerlingen met een allochtone achtergrond te vinden in cluster 2, doordat dit cluster voor allochtone ouders het meest acceptabel is en de grens tussen een taalachterstand en een taalstoornis niet voldoende duidelijk wordt getrokken. Dit zou volgens FORUM verklaren waarom er relatief weinig allochtone leerlingen in cluster 4 van het speciaal onderwijs zijn. De consequentie hiervan zou dan zijn dat er verhoudingsgewijs veel leerlingen met een allochtone achtergrond met gedragsproblematiek in cluster 2 te vinden zijn.

Uit onderzoek van Smeets (2003, 2004a, 2004c) blijkt dat basisscholen verhoudingsgewijs meer leerlingen verwijzen naar het speciaal basisonderwijs en naar het speciaal onderwijs, naarmate hun leerlingenpopulatie uit meer leerlingen met een hoge leerlinggewichtsscore bestaat. Het gaat dus om scholen met relatief veel leerlingen met een allochtone achtergrond. Los daarvan, verwijzen scholen in sterk of zeer sterk stedelijk gebied relatief meer dan scholen in niet of weinig stedelijk gebied. Voor dit laatste resultaat wordt de grotere reisafstand naar de voorzieningen voor speciaal onderwijs in dunner bevolkt gebied als (deel van de) verklaring aangevoerd. Een herhaling van het genoemde onderzoek bevestigt deze resultaten. Uit dat onderzoek blijkt dat scholen waarvan de leerlingenpopulatie voor een belangrijk deel uit achterstandsleerlingen (met een autochtone of allochtone achtergrond) bestaat, relatief veel verwijzen (Smeets, 2007).

Sekse is overigens een factor die aanzienlijk meer gewicht in de schaal legt bij de kans op verwijzing dan etniciteit. In het speciaal basisonderwijs zijn twee van de drie leerlingen van het mannelijk geslacht en in het speciaal onderwijs is dat rond 70 procent. Vooral in cluster 2 (auditieve problemen en ernstige spraak-/taalmoeilijkheden) en 4 (psychiatrische en gedragsproblemen) zijn relatief veel jongens te vinden, zowel in het so als het vso. Ook zijn er relatief veel jongens in cluster 3 van het so (zeer moeilijk lerend en/of lichamelijke handicaps).

Naar aanleiding van de signalen over relatief veel verwijzingen vanuit scholen met veel leerlingen uit achterstandsgroepen, heeft de Stuurgroep WSNS+ aanvullend onderzoek laten uitvoeren naar de achtergronden daarvan. Dit onderzoek laat zien dat scholen met een hoog aandeel leerlingen uit allochtone achterstandsgroepen drie tot vier keer zoveel risicoleerlingen tellen op het gebied van rekenen en taal als de niet-achterstandsscholen (Ledoux, Smeets & Van der Veen, 2005)<sup>2</sup>. De scholen met veel leerlingen uit achterstandsgroepen verwijzen gemiddeld anderhalf tot twee keer zoveel als het landelijke gemiddelde van alle scholen. Zeven van de tien verwezen leer-

---

2 Onder risicoleerlingen worden leerlingen verstaan die qua prestaties bij taal of rekenen landelijk gezien tot de zwakste 10 procent behoren.

lingen hebben ouders die laagopgeleid zijn. Gezien het grote aandeel risicoleerlingen in deze scholen, is de conclusie van het onderzoek dat de omvang van de verwijzing nog relatief laag is. Een vergelijking tussen achterstandsscholen die relatief veel en achterstandsscholen die relatief weinig verwijzen, laat zien dat de veel-verwijzende scholen te maken hebben met een sterker gemengde leerlingenpopulatie. Er is in deze scholen zowel een substantiële groep autochtone achterstandsleerlingen als een substantiële groep allochtone achterstandsleerlingen.

In de zesde meting van het PRIMA-cohortonderzoek in het basisonderwijs is op leerlingniveau nagegaan hoe groot de kans is op verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs en welke factoren daarmee samenhangen (Smeets, Van der Veen, Derriks & Roeleveld, 2007). Zorgleerlingen met lager opgeleide ouders hebben een 1,8 maal hogere kans om in een verwijzingsprocedure te zitten dan zorgleerlingen met middelbaar en hoger opgeleide ouders. Met etnische herkomst werd – na correctie voor het prestatieniveau van het kind en het opleidingsniveau van de ouders – geen relatie gevonden. Naarmate het percentage zorgleerlingen in de klas 1 procent hoger is, is de kans 1 procent lager dat voor de zorgleerling een procedure loopt om verwezen te worden naar het speciaal (basis)onderwijs. Ook is nagegaan welke leerlingen die sinds de vijfde meting uit het cohort zijn verdwenen, zijn verwezen naar vormen van speciaal onderwijs. Vervolgens is gezocht naar achtergrondkenmerken die daarmee samenhangen. Ook hieruit blijkt dat het opleidingsniveau van de ouders een belangrijke factor is. Kinderen van hoger opgeleide ouders hebben een kleinere kans op verwijzing. Na correctie voor andere relevante factoren, blijken kinderen met een Turkse achtergrond een 4 maal en kinderen met een Marokkaanse achtergrond een 5 maal lagere kans op verwijzing te hebben dan autochtone kinderen. Deze constatering sluit aan bij de conclusie van Ledoux e.a. (2005) dat scholen met veel achterstandsleerlingen verhoudingsgewijs minder verwijzen dan op grond van het aandeel risicoleerlingen kan worden verwacht en dat achterstandsscholen met een meer homogene leerlingenpopulatie naar verhouding minder verwijzen dan achterstandsscholen met een meer gemengd publiek. De conclusie sluit ook aan bij de constatering dat leraren in scholen met veel leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond en laagopgeleide ouders minder zorgleerlingen signaleren dan andere scholen met veel achterstandsleerlingen doorgaans doen (zie paragraaf 2.3).

### **2.3 Zorgleerlingen in het basisonderwijs en een allochtone achtergrond**

Er is een overlap tussen de zogeheten ‘risicoleerlingen’ of ‘zorgleerlingen’ en de doelgroep van het Onderwijsachterstandenbeleid (‘achterstandsleerlingen’). Van der Veen (2003) toont op basis van analyses van PRIMA-gegevens aan dat ‘risicoleerlingen’ (die landelijk gezien tot de 10 procent zwakst presterende bij taal en/of rekenen

behoren) oververtegenwoordigd zijn op scholen met een concentratie aan leerlingen uit achterstandsgroepen.

### *Zorgleerlingen in de ogen van de leraar*

In het al genoemde onderzoek in het kader van de zesde PRIMA-meting (Smeets, e.a., 2007) is uitgebreider ingegaan op zorgleerlingen en hun kenmerken. Aan de leraren van 600 basisscholen is gevraagd om voor elke leerling in hun klas die zij als zorgleerling beschouwen, een vragenformulier in te vullen<sup>3</sup>. Hieruit blijkt dat leraren gemiddeld rond een kwart van hun leerlingen als leerling met specifieke onderwijsbehoeften (of zorgleerling) beschouwen.

De resultaten van de landelijk representatieve referentiesteekproef (400 basisscholen) staan in tabel 2.1. De laagste percentages zorgleerlingen, naar het oordeel van de leraar, zien we bij de leerlingen met twee Nederlandse ouders, de hoogste percentages bij de leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst. Het verband tussen etnische herkomst en het aandeel zorgleerlingen is statistisch significant, maar wel klein.

*Tabel 2.1 – Het aandeel zorgleerlingen in de klas, volgens de leraar, naar etnische herkomst; referentiesteekproef (400 basisscholen); schooljaar 2004/2005*

Etnische herkomst	% zorgleerlingen	totaal aantal leerlingen
autochtoon	25%	24985
Gemengd autochtoon-allochtoon	26%	1718
Surinaams/Antilliaans	28%	651
Turks	32%	1346
Marokkaans	31%	1205
overig	31%	1502
totaal gemiddelde %	26%	31407

*Bron: Smeets, Van der Veen, Derriks & Roeleveld (2007).*

Naast het in de bovenstaande tabel gepresenteerde overzicht naar etnische herkomst, is er ook een overzicht gemaakt naar de samenstelling van de leerlingenpopulatie, oftewel de schoolcompositie (zie tabel 2.2).

3 Daarbij wordt een zorgleerling gedefinieerd als een leerling voor wie een individueel handelingsplan bestaat, en/of voor wie specifieke aanpak of extra hulp nodig is, en/of die een specifiek probleem of beperking heeft.

Het percentage zorgleerlingen, zoals ingeschat door de leraar, is opvallend laag op scholen met meer dan 50 procent leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond en laag opgeleide ouders (categorie 1). Dit geldt zowel in vergelijking met de scholen met meer dan 50 procent doelgroep leerlingen (categorie 8), als in vergelijking met de scholen met meer dan 50 procent overige allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders (categorie 2) en de scholen met meer dan 50 procent autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders (categorie 3).

*Tabel 2.2 – Het aandeel zorgleerlingen in de klas, volgens de leraar, naar schoolcompositie; referentiesteekproef (400 basisscholen); schooljaar 2004/2005*

Schoolcompositie	% zorgleerlingen	totaal aantal leerlingen
1 > 50% Turkse en Marokkaanse leerlingen met laag opgeleide ouders	25%	1241
2 > 50% overige allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders	31%	1164
3 > 50% autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders	31%	636
4 > 50% leerlingen met ouders met MBO	27%	8211
5 > 50% leerlingen met hoger opgeleide ouders	22%	5451
6 < 33% doelgroep leerlingen	25%	10125
7 33% - 50% doelgroep leerlingen	27%	2616
8 > 50% doelgroep leerlingen	33%	1634

*Bron: Smeets, Van der Veen, Derriks & Roeleveld (2007).*

Op de meeste punten is er een samenhang tussen de aard van de problematiek en de etnische herkomst van de zorgleerlingen, maar dit verband is over het algemeen zwak. De sterkste samenhang is er bij achterstand in taal- en/of rekenen. Onder de Turkse en Marokkaanse zorgleerlingen zijn de percentages met een achterstand in taal- en/of rekenen hoog. Bij Turkse leerlingen is het aandeel leerlingen met een verstandelijke beperking het grootst. Bij autochtone leerlingen zijn er verhoudingsgewijs veel zorgleerlingen met een spraak-/taal- en/of rekenstoornis<sup>4</sup> of met autisme. Hierbij is overigens niet gecorrigeerd voor verschillen in opleidingsniveau van de ouders. Deze achtergrondvariabele levert op enkele punten eveneens significante resultaten op. Zorgleerlingen met een achterstand in taal en/of rekenen en zorgleerlingen met een verstandelijke beperking (zoals door de leraar aangegeven) komen meer voor bij een lager opleidingsniveau van de ouders. Autismen en een spraak/taal- en/of rekenstoornis komen vaker voor bij een hoger opleidingsniveau van de ouders.

<sup>4</sup> Hiertoe worden een spraak- of taalstoornis, dyslexie en dyscalculie gerekend.

## *Leerlinggebonden financiering*

In het begin van de jaren '90 werd gestart met het verkennen van de mogelijkheden om ouders de gelegenheid te geven om te kiezen voor regulier onderwijs met behulp van een persoonsgebonden budget, als alternatief voor verwijzing naar het speciaal onderwijs. De invoering van leerlinggebonden financiering (lgf) zou het mogelijk moeten maken om leerlingen met relatief zware problematiek in het regulier onderwijs te integreren. De beoogde wijzigingen zijn wettelijk vastgelegd in de Wet op de Expertisecentra (WEC), die in 1998 van kracht werd. De lgf-regeling is vanaf augustus 2003 van kracht. Toekenning van het recht op lgf (oftewel een 'rugzakje') is afhankelijk van het oordeel van een Commissie voor Indicatiestelling (CvI), op basis van landelijk vastgestelde criteria<sup>5</sup>. Bij toewijzing van lgf kan het beschikbare budget door de school deels worden besteed aan aanvullende personele en/of materiële voorzieningen. Daarnaast moet een deel verplicht worden besteed aan ambulante begeleiding, te leveren door een regionaal expertisecentrum (rec). Reguliere scholen kunnen geïndiceerde leerlingen afwijzen, op voorwaarde dat zij motiveren waarom.

Meijer (2004) stelt in een analyse van het WSNS-beleid dat de koppeling van middelen aan leerlingen tot ongewenst strategisch gedrag leidt. Ouders met een kind dat problemen heeft op school, willen een 'rugzak' voor hun kind en mondige ouders uit hogere milieus slagen daar beter in dan niet-mondige ouders uit lagere sociaaleconomische klassen, aldus Meijer. Cijfers uit het schooljaar 2005/2006, die worden gepresenteerd door Van Lomwel (2006), lijken deze verwachting te bevestigen. In tabel 2.3 zijn scholen in zes groepen ingedeeld, op basis van kenmerken van hun leerlingenpopulatie. De tabel laat goed zien dat scholen die geen of slechts weinig leerlingen uit achterstandsgroepen hebben (categorie 1), het laagste verwijzingspercentage (0,7%) en het hoogste percentage lgf-leerlingen (1,0%) hebben. Scholen die veel leerlingen uit achterstandsgroepen hebben, en dan vooral met een allochtone achtergrond, verwijzen het meest (1,5%) en hebben duidelijk minder lgf-leerlingen (0,4%). Van Lomwel constateert ook bij sbo-scholen een omgekeerd verband tussen het percentage leerlingen uit culturele minderheidsgroepen en het percentage lgf-leerlingen.

Ook de gegevens van de laatste meting van het PRIMA-cohortonderzoek in het basisonderwijs zijn geanalyseerd op verschillen tussen groepen wat betreft het gebruik van leerlinggebonden financiering. Ook daaruit blijkt dat leerlingen met een allochtone achtergrond en leerlingen van ouders met een laag opleidingsniveau relatief weinig gebruik maken van leerlinggebonden financiering (Smeets e.a., 2007). Gludemans en Koelemij (2006) karakteriseren op grond van ervaringen bij een rec in cluster 4 de

---

5 Bij leerlingen die niet geheel aan de criteria voldoen, bestaat de mogelijkheid tot indicatiestelling op grond van een 'beredeneerde afwijking van de criteria'.

lgf-regeling bij de start als een ‘witte regeling’, maar stellen dat het aantal allochtone leerlingen met lgf later begon toe te nemen.

*Tabel 2.3 – Leerlinggebonden financiering op de basisschool en verwijzing naar sbo en so-scholen, naar kenmerken van de leerlingenpopulatie; schooljaar2005/2006*

	aantal leerlingen	% rugzak- leerlingen	% naar sbo verwezen	% naar so verwezen
1 geen of weinig gewichtenleerlingen	972.183	0,96%	0,47%	0,21%
2	271.189	0,89%	0,63%	0,29%
3	106.580	0,82%	0,82%	0,37%
4	83.896	0,78%	0,96%	0,46%
5	52.661	0,56%	0,96%	0,72%
6 veel gewichtenleerlingen (m.n. 0.90)	62.512	0,44%	1,01%	0,51%
<b>totaal</b>	<b>1.549.021</b>	<b>0,90%</b>	<b>0,59%</b>	<b>0,28%</b>

*Bron: Van Lomwel (2006).*

Dat leerlingen met een allochtone achtergrond minder gebruik maken van leerlinggebonden financiering, kan echter mede worden verklaard uit de verschillen die Smeets e.a. (2007) vonden in het type problematiek dat bij zorgleerlingen wordt vastgesteld (zie paragraaf 2.3). Autisme of een aanverwante stoornis wordt namelijk aanzienlijk meer gediagnosticeerd bij leerlingen met een autochtone achtergrond, terwijl dergelijke stoornissen een belangrijk aandeel hebben in de groep lgf-leerlingen.

## **2.4 Zorgleerlingen in het voortgezet onderwijs en een allochtone achtergrond**

### *Onder advisering en etniciteit*

Naar aanleiding van berichten over mogelijke onder advisering van leerlingen met een allochtone achtergrond bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs, heeft de Inspectie van het Onderwijs (2007) hier onderzoek naar gedaan. Daarbij zijn onder meer analyses uitgevoerd op data die in het PRIMA-cohortonderzoek zijn verzameld (Driessen & Smeets, 2007). De conclusie van het onderzoek is dat etniciteit geen bepalende factor is in de advisering. Het prestatieniveau is verreweg de belangrijkste factor bij de advisering, zo concludeert de Inspectie. Doordat leerlingen uit migrantengroepen en uit groepen met een lagere sociaaleconomische status gemiddeld lagere prestaties behalen, krijgen zij gemiddeld ook lagere adviezen. Wel blijkt de kans op onder advisering iets groter bij jongens en bij leerlingen van

lagere sociaaleconomische status, maar zoals gezegd is hier geen verband aangetoond met etniciteit.

### *Leerwegondersteunend onderwijs en Praktijkonderwijs*

Karsten e.a. (2008) onderzochten de achtergrondkenmerken van leerlingen met een lwoo- of pro-advies. Zij vonden dat leerlingen met een lwoo-advies vaker uit een één-oudergezin komen, ouder zijn (zittenblijvers/zij-instromers), vaker uit een achterstandsgroep afkomstig zijn, vaker een moeder hebben met alleen lager onderwijs, minder zelfvertrouwen hebben, en vaker in klassen zitten waarin de meerderheid van de kinderen laag opgeleide ouders heeft. Ook wanneer voor deze kenmerken gecorrigeerd werd, bleken in Amsterdam kinderen een ruim drie keer zo grote kans te hebben op een lwoo-advies. Hierbij blijkt de mening van Amsterdamse leerkrachten over de cognitieve capaciteiten van hun leerlingen een belangrijke rol te spelen: zij oordelen (al dan niet terecht) gemiddeld negatiever over deze capaciteiten dan leerkrachten buiten Amsterdam. Ook bij de verwijzing naar het praktijkonderwijs blijken oordelen van leraren, naast leerling- en gezinskenmerken, een rol te spelen. Karsten e.a. (2008) merken verder op dat de capaciteitentoets die gebruikt wordt om leerlingen voor lwoo en praktijkonderwijs te selecteren, zeer waarschijnlijk negatief gebiased is voor leerlingen die het Nederlands niet als moedertaal hebben. Hierdoor lopen allochtone leerlingen een verhoogde kans om in het lwoo of praktijkonderwijs terecht te komen.

### *Vmbo*

Regionaal Centrum voor Maatschappelijke Ontwikkeling Meander heeft in 2005 een quick scan uitgevoerd naar ervaringen van vmbo-scholen met specifieke behoeften van en knelpunten in de zorg aan allochtone zorgleerlingen (Meander, 2005). Hieruit kwam naar voren dat veel scholen problemen ervaren in contact met de ouders (door taalproblemen en minder betrokkenheid bij school). Men ziet verder dat veel allochtone leerlingen kampen met extra problematiek, bovenop de normale puberproblemen (taalachterstand, opgroeien in/tussen twee culturen, trauma's bij vluchtelingenkinderen). Ook wijkt het gedrag van sommige allochtone leerlingen af van dat van autochtone leerlingen (machogedrag, criminaliteit, groepsvorming) en docenten hebben moeite om met dit gedrag om te gaan. Verder constateert men dat allochtone leerlingen lang niet altijd bereikt worden. Sommige signalen worden door cultuurverschillen gemist en allochtone leerlingen zijn vaak bang om 'de vuile was buiten te hangen'. Met name allochtone meisjes hebben de neiging om problemen te internaliseren. Om beter met allochtone zorgleerlingen om te kunnen gaan, proberen scholen meer allochtone docenten of maatschappelijk werkers aan te trekken. Ook volgen docenten op sommige scholen een cursus interculturele communicatie.

## 2.5 Sociaal-emotionele en gedragsproblemen en etniciteit

In de rapportage ‘Kinderen in Nederland’ van SCP en TNO (Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp & Reijneveld, 2005) wordt onder meer aandacht besteed aan de psychosociale gezondheid van kinderen van nul tot twaalf jaar (Crone, Wiefferink & Reijneveld, 2005). Daarbij wordt geconstateerd dat kinderen van Turkse en Marokkaanse herkomst volgens hun ouders – afgaand op de door ouders ingevulde vragenlijst – vaker problemen hebben dan kinderen van Nederlandse herkomst. Overigens signaleert de jeugdgezondheidszorg niet meer problemen bij deze groepen dan bij de kinderen van westerse herkomst, zo is in hetzelfde onderzoek vastgesteld (zie ook Reijneveld, Harland, Brugman, Verhulst & Verloove-Vanhorick, 2005). Vooral internaliserende (sociaal-emotionele) problemen komen bij kinderen van Marokkaanse, Turkse of andere niet-westerse herkomst vaker voor. Bij Turkse kinderen wordt dit door de ouders zelfs drie maal zo vaak gerapporteerd als bij westerse kinderen. De kinderen van Turkse herkomst rapporteren zelf ook meer dat zij depressief zijn dan kinderen van westerse herkomst. De auteurs verwijzen naar ander onderzoek, waarin eveneens is geconstateerd dat kinderen van Turkse afkomst meer internaliserende problemen hebben, ook als zij in Turkije wonen (Janssen, Verhulst, Bengi-Arslan, Erol, Salter & Crijnen, 2003). In een onderzoek waarin Turkse migranten in de leeftijd van elf tot achttien jaar werden vergeleken met Nederlandse leeftijdgenoten, bleken de jongeren van Turkse origine significant meer melding te maken van problemen van zowel internaliserende als externaliserende aard, evenals agressief gedrag. Op het gebied van internaliserende problematiek was het verschil het grootst. Bij een herhaling van het onderzoek bij dezelfde personen, tien jaar later, bleken de verschillen tussen autochtone en allochtone jongeren kleiner te zijn geworden. Wat internaliserende problematiek en agressief gedrag betreft, was er echter nog steeds sprake van een significant verschil ten gunste van de autochtone jongeren (Van Oort e.a., 2007). Deze resultaten staan in contrast met een onderzoek van Zwirs (2006) naar de mate waarin kinderen in groep 3, 4 en 5 van de basisschool kampen met gedragsstoornissen<sup>6</sup>. Een opvallende uitkomst van dit onderzoek is dat Turkse jongens relatief weinig probleemgedrag vertonen, zowel volgens hun leerkrachten als op basis van het diagnostische oordeel van een panel van psychiaters en een psycholoog. Zwirs oppert dat de sterke interne cohesie en sociale controle binnen de Turkse gemeenschap mogelijk een belangrijke rol speelt bij het tegengaan van probleemgedrag onder Turkse jongens. Een onderzoek van Stevens e.a. (2003) suggereert dat Marokkaanse leerlingen op school meer probleemgedrag vertonen dan hun Nederlandse en Turkse leeftijdsgenoten. Docenten rapporteerden beduidend meer externaliserend probleemgedrag bij

---

6 Hieronder wordt in het onderzoek van Zwirs verstaan: ADHD (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder), ODD (Oppositional Defiant Disorder) en CD (Conduct Disorder).

Marokkaanse dan bij Nederlandse en Turkse leerlingen. De auteurs wijzen er echter op dat vooroordelen ook een rol gespeeld kunnen hebben bij deze beoordelingen.

De door Smeets e.a. (2007) gerapporteerde relatieve oververtegenwoordiging van autochtone leerlingen met autisme, wordt bevestigd door onderzoek in de geestelijke gezondheidszorg (Begeer, El Bouk, Boussaid, Meerum Terwogt & Koot, 2009). Bij instellingen voor de geestelijke gezondheidszorg in Nederland die zijn gespecialiseerd in stoornissen in het autismespectrum (ASS), blijken kinderen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond significant ondervertegenwoordigd. De auteurs constateren dat er enige bias is in de beoordeling door kinderartsen. Blijkbaar zijn zij geneigd om sociale en communicatieve problemen bij allochtone kinderen eerder toe te schrijven aan de allochtone achtergrond en bij autochtone kinderen eerder aan een stoornis in het autismespectrum. Indien wordt gevraagd om op basis van vignetten expliciet de kans in te schatten dat er sprake is van ASS, verdwijnt de bias naar etniciteit echter. De auteurs verwijzen in dat verband naar onderzoek van Cuccaro e.a. (1996), waarin is aangetoond dat dergelijke bias niet optreedt als met expliciet diagnostische categorieën wordt gewerkt.

## **2.6 Allochtone ouders en zorgleerlingen**

Peetsma en Blok (2007) deden onderzoek naar ouderbetrokkenheid in het basisonderwijs. In één van de drie deelonderzoeken gaan zij in op de vraag hoe ouders en basisscholen met elkaar omgaan als extra zorg nodig is (Peetsma, Boogaard, Blok, Karaburun & Van der Veen, 2007). Daaruit lijkt dat allochtone ouders duidelijk minder tevreden zijn over hun relatie met school dan autochtone ouders. Allochtone ouders beoordelen de houding van de school als ‘minder uitnodigend’ dan autochtone ouders en zij hebben meer behoefte aan overleg met de school over hun kind. Uit het onderzoek van Smeets e.a. (2007) blijkt dat schoolleiders van scholen met veel allochtone achterstandsleerlingen doorgaans minder positief oordelen over het contact tussen school en ouders dan schoolleiders van andere scholen. Leraren oordelen gemiddeld significant positiever over het contact met de ouders over zorgleerlingen, naarmate de ouders hoger opgeleid zijn. Het minst positief zijn de leraren op scholen waar meer dan de helft van de leerlingenpopulatie bestaat uit leerlingen van Turkse of Marokkaanse origine met laag opgeleide ouders.

Karsten e.a. (2008) rapporteren naar aanleiding van onderzoek bij scholen voor lwoo en praktijkonderwijs dat bij een paar bezochte scholen opviel dat leraren die zelf van allochtone afkomst zijn een betere relatie lijken te hebben met allochtone ouders, wat mogelijk een positief effect heeft op de leerprestaties van de kinderen.

In paragraaf 2.5 rapporteerden we resultaten van onderzoek van Zwirs (2006) naar gedragsstoornissen<sup>7</sup> bij kinderen in groep 3, 4 en 5 van de basisschool. In genoemd onderzoek zijn aanwijzingen gevonden voor ondersignalering van gedragsstoornissen door allochtone ouders (Marokkaans, Turks en Surinaams). Ook suggereert dat onderzoek dat Marokkaanse jongens meer probleemgedrag op school vertonen dan thuis, waardoor ouders hier ook minder zicht op hebben. Een andere verklaring die Zwirs geeft voor de ondersignalering, is dat allochtone ouders hun problemen mogelijk minder gemakkelijk met buitenstaanders bespreken. Ook zouden ze gedragsstoornissen beschouwen als onbehandelbaar en daarom geen hulp zoeken. In een onderzoek van Stevens e.a. (2003) rapporteerden de ouders van Turkse leerlingen juist meer probleemgedrag bij hun kinderen dan Nederlandse en Marokkaanse ouders. Mogelijk spelen hier culturele verschillen een rol in de opvattingen over wat normaal gedrag voor kinderen is, zo concluderen de onderzoekers. Ook halen de auteurs onderzoek aan dat suggereert dat het binnen de Marokkaanse cultuur minder acceptabel is om met buitenstaanders over problemen te spreken.

## **2.7 Etniciteit en speciale onderwijsvoorzieningen in de V.S. en Engeland**

### *Verenigde Staten*

In de Verenigde Staten is in de ‘Individuals with Disabilities Education Act’ (IDEA) bepaald welke leerlingen in aanmerking komen voor speciale onderwijsvoorzieningen. Het gaat om leerlingen met een van de volgende stoornissen of handicaps: ernstige psychische problemen, leerstoornis, verstandelijke handicap, hersenletsel, autisme, visuele of gehoorproblemen, lichamelijke handicap, of andere gezondheidsproblemen.

Er is in de Verenigde Staten een aanzienlijke oververtegenwoordiging van minderheidsgroepen in het speciaal onderwijs, terwijl er geen sluitende verklaring is voor de oorzaken daarvan (Coutinho & Oswald, 2000). Tabel 2.4 geeft een overzicht van de plek waar jongeren van 6 tot 21 jaar die aan de criteria van de IDEA voldoen, onderwijs krijgen. Daarbij valt op dat zwarte zorgleerlingen het minst in reguliere schoolklassen verblijven. Minder dan de helft van hen zit minimaal vier vijfde van de dag in een reguliere klas. Bij de blanke zorgleerlingen is dat ruim 60 procent. Rond 4,3 procent van de zwarte zorgleerlingen gaat naar het speciaal onderwijs, tegen 2,7 procent van de blanke zorgleerlingen. Ook zijn de zwarte jongeren oververtegenwoordigd in de residentiële en justitiële voorzieningen.

---

7 ADHD (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder), ODD (Oppositional Defiant Disorder) en CD (Conduct Disorder).

Tabel 2.4 – Onderwijs aan de doelgroep van de ‘Individuals with Disabilities Education Act’ (IDEA) in de Verenigde Staten, naar etnische groep; leerlingen van 6 tot 21 jaar; 2007

Etnische groep	≥ 80% van de dag in reguliere klas	40-79% van de dag in reguliere klas	< 40% van de dag in reguliere klas	in speciale school	in ‘private school’	overig
blank	60,85	21,93	11,83	2,73	1,59	1,06
hispanic	54,33	22,85	19,01	2,52	0,38	0,92
zwart	48,25	23,16	21,72	4,27	0,60	2,01
Aziatisch / Pacifische eilanden	52,64	20,28	21,78	3,57	0,99	0,74
Indiaan / Alaskaan	57,50	27,78	11,78	1,54	0,32	1,08

Bron: Data Accountability Center / IDEA Data ([www.ideadata.org](http://www.ideadata.org)). De tabel heeft betrekking op 5,864 miljoen leerlingen onder de IDEA. De categorie ‘overig’ omvat residentiële voorzieningen, justitiële voorzieningen en ‘home/hospital environments’.

### Engeland

In Engeland bestaat een systeem waarbij leerlingen worden geclassificeerd als leerling met specifieke onderwijsbehoeften (special educational needs, oftewel SEN), al dan niet met ‘statement’. Het laatste geeft recht op additionele financiering (vergelijk het ‘rugzakje’). Het ‘statement of special educational needs’ wordt afgegeven door de lokale autoriteiten, indien uit een onderzoek blijkt dat de reguliere school zonder additionele middelen niet in staat is tegemoet te komen aan de onderwijs- en zorgbehoeften van de leerling. In het ‘statement’ wordt beschreven wat de aard van de problematiek is en welke hulp daarbij nodig is. Volgens Engelse statistieken blijft ongeveer 60 procent van de leerlingen met een ‘statement’ in het reguliere onderwijs en wordt de rest verwezen naar het speciaal onderwijs (National Statistics, 2005).

Tabel 2.5 geeft een vrij recent overzicht van de situatie in Engeland, zoals gepresenteerd in een publicatie van Dyson en Gallannaugh (2008). De tabel laat duidelijke verschillen naar etniciteit zien. Daarbij valt op dat de leerlingen met een Indiase of Chinese achtergrond zelfs beter presteren en minder behoefte hebben aan speciale onderwijsvoorzieningen dan de autochtone (‘White British’) leerlingen. De genoemde twee allochtone groepen kennen ook het laagste percentage met recht op ‘free school meals’, wat een indicatie is voor armoede in de gezinssituatie. Hun sociaaleconomische status is dus gemiddeld het hoogst. Een lage sociaaleconomische positie komt relatief het meest voor bij de ‘Bangladeshi’ en bij de ‘Black African’-groep. De ‘Black Caribbean’-leerlingen presteren echter over het geheel genomen het laagst en hebben verhoudingsgewijs de meeste ‘special educational needs’. De Pakistaanse

(2,8%), Indiase (2,2%) en Zwart Afrikaanse groep (2,0%) zijn de grootste allochtone groepen. De groep ‘blank Brits’ omvat 80 procent van de leerlingen.

*Tabel 2.5 – Kenmerken van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs in Engeland, naar etnische groep*

Etnische groep	% recht op ‘free school meals’	% prestaties conform verwachting op 16-jarige leeftijd	SEN primair onderwijs		SEN voortgezet onderwijs	
			% met statement	% zonder statement	% met statement	% zonder statement
Blank Brits	14,1	55,0	1,9	18,5	2,4	14,0
Indiaas	11,9	70,1	1,2	13,5	1,2	9,1
Pakistaans	33,8	48,4	2,0	22,2	2,4	18,0
Bangladesh	47,1	52,7	1,5	20,4	2,0	16,2
Zwart Caribische	30,0	41,7	2,3	27,4	2,9	23,2
Zwart Afrikaans	43,8	48,3	1,8	22,1	1,5	17,8
Chinees	11,0	81,0	1,4	10,7	1,0	8,2

*Bron: Dyson & Gallannaugh (2008), gebaseerd op Lindsay e.a. (2006) en National Statistics (2005, 2006). Bewerking: ITS. De in de oorspronkelijke tabel onderscheiden (kleine) groepen ‘White Irish’ en ‘Traveller-Irish heritage’ zijn hier niet opgenomen.*

## 2.8 Op zoek naar samenhangen en verklaringen

Buitenlandse studies waarin wordt ingegaan op etniciteit en het gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen, zijn met name afkomstig uit de Verenigde Staten en in mindere mate uit Engeland. De situatie in die landen is echter niet goed vergelijkbaar met de situatie in Nederland, door verschillen in etnische groepen, sociaaleconomische omstandigheden en het onderwijssysteem.

In buitenlandse studies is met name gekeken naar de invloed van de volgende factoren op de oververtegenwoordiging van bepaalde etnische groepen in het speciaal onderwijs: sociaaleconomische factoren, structurele / institutionele factoren, genetische factoren en ‘bias’ in beoordeling. Ook zijn studies uitgevoerd naar het bestaan van verschillen tussen culturen op het gebied van sociaal-emotionele problematiek. We geven hier een overzicht van relevante uitkomsten van een aantal buitenlandse onderzoeken die een indicatie kunnen geven van belangrijke achtergrondvariabelen en verwijzen daarbij ook naar vergelijkbaar onderzoek in Nederland.

### *Verschillen tussen culturen*

In een aantal onderzoeken is nagegaan in hoeverre er op het gebied van emotionele en gedragsproblemen sprake is van verschillen tussen culturen. Dit bleek inderdaad het geval. Uit de afname van de 'Child Behavior Checklist' (CBCL) bij ouders in twaalf landen, komt naar voren dat land (of 'cultuur') 11 procent van de variantie in de uitkomsten verklaart (Crijnen, Achenbach & Verhulst, 1997). Ook uit afname bij jongeren van de 'Youth Self-Report' (YSR) kan worden opgemaakt dat er significante verschillen tussen culturen zijn op het gebied van het ervaren van sociaal-emotionele problematiek (Verhulst e.a., 2003). Uit het HBSC-onderzoek onder jongeren van 11 tot 16 jaar blijkt dat allochtonen veel meer melding maken van gedragsproblemen (23%, tegenover 13% onder autochtonen), terwijl bij autochtone jongeren vaker hyperactiviteit voorkomt (respectievelijk 23% en 14%) (Van Dorselaer, Zeijl, Van den Eeckhout, Ter Bogt & Vollebergh, 2007).

### *Sociaaleconomische factoren*

Kinderen met een allochtone achtergrond groeien vaker in minder gunstige economische omstandigheden op. Een veel gehoorde redenering is daarom dat de oververtegenwoordiging van etnische groepen in het speciaal onderwijs niet zozeer met etniciteit te maken heeft, als wel met armoede (Herweijer, 2009; Skiba e.a., 2005). In arme gezinnen worden kinderen meer blootgesteld aan risicofactoren die hun gezondheid en ontwikkeling negatief kunnen beïnvloeden. Dit effect is zelfs al voor de geboorte aanwezig, waardoor kinderen van moeders met een laag inkomen vaker te vroeg geboren worden, een laag geboortegewicht en andere complicaties hebben (Artiles e.a., 2002). Ook uit Nederlands onderzoek komt naar voren dat de hogere perinatale sterfte onder niet-westerse allochtonen voor een belangrijk deel aan sociaaleconomische factoren toegeschreven kan worden (Troet e.a., 2006). Naast de grotere blootstelling aan gezondheidsrisico's zouden kinderen in arme gezinnen ook minder goed worden voorbereid op school (Skiba e.a., 2005). Verder hangt armoede samen met een lager opleidingsniveau van de ouders. Mason, Chapman en Scott (1999) berekenden dat een lage opleiding van de moeder wordt geassocieerd met een tien maal zo grote kans op geestelijke handicaps, een vijf maal zo grote kans op emotionele problematiek en een twee maal zo grote kans op leerproblemen. Volgens Delgado en Scott (2006) is de kans op verwijzing naar het speciaal onderwijs 1,2 à 1,3 maal zo groot bij kinderen waarvan de moeder een laag opleidingsniveau heeft. Blair en Scott (2002) rapporteerden een sterk verband tussen plaatsing in het speciaal onderwijs op grond van 'learning disability' en een lage sociaaleconomische status. Ook het hoge percentage eenoudergezinnen in bepaalde bevolkingsgroepen (met name met een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond) hangt samen met lagere schoolprestaties en schooluitval (Herweijer, 2009).

Studies waarin de rol van armoede in de oververtegenwoordiging van etnische minderheden met leer- en gedragsproblemen is onderzocht, laten strijdige resultaten zien. Sommige studies tonen inderdaad een verband aan (Coutinho, Oswald & Best, 2002; Strand & Lindsay, 2008), maar andere laten geen of zelfs een tegengesteld verband zien (Skiba e.a., 2005). De verschillende uitkomsten lijken er op te wijzen dat het effect van armoede kan verschillen per etnische groep en in combinatie met specifieke leer- en gedragsproblemen. Kanttekening bij de meeste onderzoeken is dat armoede weinig specifiek geoperationaliseerd werd ('in aanmerking komen voor gratis schoolmaaltijden') en vaak niet gemeten werd op individueel niveau maar op school- of districtsniveau. Indien inkomens- of opleidingsniveau van de ouders in de analyses opgenomen zou zijn, zouden er mogelijk duidelijkere uitkomsten zijn.

Lee (2002) onderzocht trends in verschillen in taal- en rekenprestaties tussen verschillende etnische groepen in de Verenigde Staten. De kloof tussen blanke en zwarte leerlingen op dit gebied werd kleiner in de jaren '70 en '80 van de vorige eeuw, maar nam in de jaren '90 weer toe. De verschillen tussen blanken en 'Hispanics' werden daarentegen nauwelijks kleiner. De auteur concludeert dat verschillen in de sociaal-economische positie van ouders en de gezinssituatie weliswaar bijdragen aan het verklaren van de prestaties van leerlingen, maar dat deze de veranderingen in de verschillen tussen groepen niet volledig verklaren. Andere variabelen zijn volgens Lee ook van invloed, zoals de mate van segregatie. Een afname van de mate van segregatie droeg bij aan het verkleinen van verschillen tussen blanke en zwarte leerlingen. In de jaren '90 nam de segregatie weer toe. Bij de 'Hispanics' was de samenhang met segregatie echter veel minder duidelijk. De conclusie van Lee is daarom dat de invloed van achtergrondvariabelen niet voor alle etnische groepen even groot is en dat deze niet door de jaren heen constant is.

#### *Structurele / institutionele factoren*

Studies die op deze factoren wijzen, zijn voornamelijk uit de Verenigde Staten afkomstig en minder relevant voor de Nederlandse situatie. Het gaat hierbij om zaken als financiering (minder onderwijsbudget in arme districten waar veel minderheden wonen), schoolgrootte en de (onder)kwalificatie van personeel (Artiles e.a., 2002).

#### *Genetische factoren*

Sommige erfelijke aandoeningen komen vaker voor bij bepaalde bevolkingsgroepen. Hierdoor zouden bepaalde groepen leerlingen vaker speciale zorg nodig kunnen hebben. Over de rol van erfelijke factoren bij het gebruik van speciale onderwijszorg is echter weinig bekend. In Engeland bleken leerlingen met een Pakistaanse en Bengaalse achtergrond veel vaker afwijkingen aan gezichtsvermogen en gehoor te hebben dan

andere groepen leerlingen (Lindsay, Pather & Strand, 2006). De auteurs noemen als mogelijke verklaring hiervoor het hoge aantal huwelijken binnen de eigen familie dat in deze culturen gebruikelijk is.

Tadmouri (2006) wijst de veelvuldig voorkomende huwelijken met familieleden aan als een van de belangrijkste oorzaken van genetische stoornissen in de Arabische wereld. Tadmouri verwijst naar onderzoeken die sterke samenhangen hebben aangetoond tussen huwelijken in de eigen familie ('consanguinity') en onder meer gehoorstoornissen bij kinderen, overlijden op jonge leeftijd, aangeboren hartafwijkingen, zwakbegaafdheid, epilepsie en diabetes. Het percentage huwelijken in de eigen familie varieert in 19 Arabische landen tussen bijna 30 en ruim 60 procent, zo blijkt uit het overzicht van Tadmouri. In Marokko gaat het om 30 procent van de huwelijken. Het hoogst scoren De Verenigde Arabische Emiraten, Irak en Soedan (rond of meer dan 60 procent). In een eerdere publicatie wees Tadmouri (2004) ook al op de omvang van het probleem van huwelijken in de eigen familie. Daarbij gaf hij aan dat de kans om kinderen te krijgen met een ernstige aangeboren afwijking of stoornis bij een huwelijk tussen neef en nicht 2,5 maal groter is dan bij een huwelijk tussen personen uit verschillende families.

In onderzoek is ook een interactie aangetoond tussen sekse en etniciteit wat de deelname aan speciale onderwijsvoorzieningen betreft. Zo is er bij bepaalde bevolkingsgroepen een aanzienlijk verschil tussen jongens en meisjes op dit gebied, te meer als het gaat om cultuurbepaald gedrag (Lindsay & Muijs, 2006).

#### *'Bias' in verwachtingen en beoordelingen*

Bovengenoemde factoren geven vooral een verklaring waarom bepaalde groepen een groter risico lopen op fysieke en cognitieve beperkingen en leerproblemen. Daarnaast speelt volgens veel onderzoek ook de *perceptie* van de leerkracht en anderen die betrokken zijn bij doorverwijzing een belangrijke rol. Volgens dit type verklaringen zouden etnische minderheden niet zozeer meer leerproblemen hebben, maar zouden ze meer te maken hebben met (onbewuste) vooroordelen bij docenten en in de doorverwijzingsprocedures. Zo blijkt uit Amerikaans onderzoek (Donovan & Cross, 2002) dat de oververtegenwoordiging van zwarte leerlingen in het speciaal onderwijs veel groter is bij 'subjectieve' categorieën (zoals leerproblemen en emotionele problemen), dan bij categorieën waaraan een medische diagnose ten grondslag ligt (zoals fysieke of zintuiglijke beperkingen). Docenten hebben vaak (onbewust) lagere verwachtingen van etnische minderheden en zien culturele verschillen in gedrag soms ten onrechte aan voor leerproblemen of emotionele problemen (Coutinho e.a., 2002). Ook zouden taalachterstanden soms verward worden met leerproblemen (Artiles, Palmer & Trent, 2004; Klingner & Harry, 2006). Ook suggereren sommige Ameri-

kaanse auteurs dat de manier van lesgeven van de meestal blanke, Engelstalige docenten uit de middenklasse niet altijd goed aansluit bij de leerstijl van minderheden uit lagere sociale lagen van de bevolking (Artiles e.a., 2002). Volgens deze onderzoekers zijn docenten met een meer vergelijkbare (etnische en/of culturele) achtergrond zich beter bewust van culturele verschillen en zouden daardoor minder vaak onterecht doorverwijzen. Er is echter nauwelijks onderzoek beschikbaar dat deze aannames onderschrijft (Tyler e.a., 2004). Klingner en Harry (2006) constateerden zelfs dat schoolpersoneel dat tot een etnische minderheid behoort, in de benadering van ouders van niet-blanke kinderen net zo bevooroordeeld is als blanke docenten.

Ook in Nederland geldt dat het docentencorps veel ‘witter’ is dan de klassen waaraan ze lesgeven, maar dat het effect van de etniciteit van de docent op het doorverwijzen naar het speciaal onderwijs niet onderzocht is. Wel is er enig anekdotisch bewijs dat Nederlandse docenten met een allochtone achtergrond problemen bij allochtone leerlingen beter inschatten en er beter mee om kunnen gaan (FORUM, 2009; Meander, 2005). Zie ook Karsten e.a. (2008) die constateren dat leraren die zelf van allochtone afkomst zijn een betere relatie lijken te hebben met allochtone ouders (paragraaf 2.6).

Naast (onbewuste) vooroordelen bij docenten, blijken sommige tests die gebruikt worden om leerlingen met een achterstand te herkennen ook ‘bevooroordeeld’. Tests die het niveau en de aanleg van kinderen moeten vast stellen zijn vaak niet goed genormeerd voor anderstaligen. Met name het gebruik van IQ-tests is omstreden en is in de Verenigde Staten in sommige staten zelfs niet meer toegestaan voor het identificeren van kinderen met leerproblemen (Artiles e.a., 2002). Ook in Nederland is de ‘gekleurdheid’ van toetsen in het onderwijs een punt van zorg. Onderzoek naar taaltoetsen in het primair onderwijs laat zien dat er sprake is van partijdigheid in deze toetsen wat betreft thuistaal en leerlinggewicht (Van Schooten, Smeets & Driessen, 2007). Zoals in paragraaf 2.4 al is aangegeven, zou ook de capaciteitentoets die gebruikt wordt bij de indicatie van lwoo en praktijkonderwijs, negatief gebiased zijn voor leerlingen die geen Nederlands als moedertaal hebben (Karsten e.a., 2008).

Met betrekking tot het vaststellen van de toelaatbaarheid tot cluster 2 van het speciaal onderwijs op grond van ernstige spraak-/taalmoeilijkheden, constateert de Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling (LCTI) dat het vaststellen van een taalachterstand problematisch is. Dit ligt aan de complexiteit van het stoorniscriterium en aan het ontbreken van geschikt testinstrumentarium (LCTI, 2007). Op grond van een analyse van dossiers concludeert de LCTI dat in het schooljaar 2005/2006 bij een kwart van de voorgedragen leerlingen door de CvI een indicatie is afgegeven op basis van een beredeneerde afwijking van de criteria. In één op de vijf gevallen heeft de CvI naar het oordeel van de LCTI onterecht een beschikking afgegeven. Dit betrof vooral beschikkingen in verband met het ontoereikend zijn van de zorg op de basisschool.

Daarnaast had in één op de tien gevallen nader onderzoek uitgevoerd moeten worden, alvorens de CvI een besluit had mogen nemen.

De in het voorafgaande gesignaleerde relatieve ondervertegenwoordiging van leerlingen met een allochtone achtergrond in de diagnoses die een stoornis in het autismespectrum betreffen, is ook in buitenlandse studies aangetoond. Begeer e.a. (2009) verwijzen naar onderzoeken van CDC (2006) en Mandell e.a. (2002). Deze ondervertegenwoordiging wordt toegeschreven aan kenmerken van de etnische minderheidsgroeperingen, zoals de sociaaleconomische status, verschillen in behoeften aan speciale zorg en verschillen in het signaleren van problematiek door de ouders, maar ook aan verschillen in beoordeling door deskundigen (Mandell & Novak, 2005; Van Ryn & Fu, 2003).

## 3 Kwantitatieve gegevens

### 3.1 Inleiding

Zoals bij de beschrijving van de onderzoeksopzet al is aangegeven, zijn in het onderzoek kwantitatieve gegevens geanalyseerd die uit vier verschillende bronnen afkomstig zijn. We starten in paragraaf 3.2 met de landelijke telgegevens van het ministerie van OCW. Vervolgens gaan we meer in detail in op zorgleerlingen in het basisonderwijs, in paragraaf 3.3, aan de hand van gegevens van het cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>. Gegevens over de situatie in Amsterdam en Rotterdam worden in paragraaf 3.4 gepresenteerd. Tot slot wordt het voortgezet onderwijs onder de loep genomen, waarbij met behulp van data van het CBS een koppeling wordt gemaakt tussen gegevens over onderwijs en gegevens uit de gemeentelijke basisadministratie (GBA). De resultaten hiervan worden gepresenteerd in paragraaf 3.5.

### 3.2 Landelijke telgegevens onderwijs

Het ministerie van OCW verzamelt op de jaarlijkse teldatum (1 oktober) gegevens over het aantal leerlingen op scholen. Scholen die aanspraak willen maken op aanvullende vergoeding in verband met leerlingen die behoren tot culturele minderheden<sup>8</sup> ('cumi-leerlingen'), kunnen daarvan opgave doen aan het ministerie. Door de (geleidelijke) invoering van een nieuwe gewichtenregeling voor de bekostiging van achterstandsleerlingen in het basisonderwijs, voor instromende leerlingen vanaf 2006, komt het criterium etniciteit te vervallen als grondslag voor de aanvullende bekostiging. Tot 2007 kon ook het voortgezet onderwijs aanspraak maken op de cumi-regeling. Daarbij was aanvullende bekostiging mogelijk, op basis van het land van herkomst en de verblijfsduur van de leerling in Nederland (korter dan 8 jaar). Sinds 2007 komen scholen voor voortgezet onderwijs in aanmerking voor extra bekostiging als in twee opeenvolgende jaren minimaal 30 procent van hun leerlingen afkomstig is uit achterstandswijken of -gebieden, dit in het kader van het 'Leerplusarrangement VO'. Er is daarnaast een aanvullende regeling voor nieuwkomers. In het speciaal basisonderwijs en het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs blijft de cumi-regeling voorsnog wel van kracht.

---

<sup>8</sup> Zie de specificatie in paragraaf 1.3.

### *Cumi-leerlingen*

Tabel 3.1 laat de ontwikkeling van het aandeel cumi-leerlingen zien in de periode 1992 – 2008, in het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, zoals opgegeven door de scholen. Daaruit blijkt dat het speciaal basisonderwijs sinds het begin van de jaren '90 een relatief sterke stijging van het aandeel leerlingen uit culturele minderheden heeft doorgemaakt. In 1992 bestond de leerlingenpopulatie in het sbo voor 12 procent uit cumi-leerlingen, net als de populatie in het basisonderwijs. Tussen 1992 en 2006 groeide dit aandeel in het sbo tot 19 procent. In het basisonderwijs was er tot 2000 een langzame stijging naar 15 procent, waarna het aandeel stabiliseerde. In 2008 lag het aandeel cumi-leerlingen lager, hetgeen waarschijnlijk kan worden toegeschreven aan de veranderingen in de gewichtenregeling. Overigens kan het vermelde percentage cumi-leerlingen in het basisonderwijs ook in eerdere schooljaren al een onderschatting vormen. In verband met een drempel in de aanvullende bekostiging en rompslomp bij het in kaart brengen van de gegevens, hebben sommige scholen met weinig cumi-leerlingen waarschijnlijk in het geheel geen opgave van de aanwezigheid van deze leerlingen gedaan.

*Tabel 3.1 – Percentage leerlingen van culturele minderheden (cumi-leerlingen) in het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs; 1992-2008*

	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008
bao	12%	13%	14%	14%	15%	15%	15%	15%	12%
sbo	12%	13%	14%	15%	16%	17%	18%	19%	19%
so	16%	16%	17%	17%	18%	19%	18%	18%	17%
vso	18%	20%	21%	21%	21%	22%	21%	19%	17%

*Bron: Statline (CBS).*

In het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs lag het aandeel cumi-leerlingen in de jaren '90 duidelijk hoger dan in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Bovendien steeg dit aandeel tot 2002, toen in het so 19 procent en in het vso 22 procent tot de cumi-leerlingen behoorde. Sinds 2002 is dat aandeel gedaald, waarbij het vso een sterkere daling liet zien dan het so. In 2008 vormden cumi-leerlingen 17 procent van de leerlingenpopulatie in het so en het vso.

Interessanter dan de totaalpercentages in het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, zijn de percentages naar aard van de stoornis, dan wel onderwijstype. Tabel 3.2

geeft een overzicht van de verdeling per cluster en tabel 3.3 laat het aandeel cumi-leerlingen per onderwijstype meer in detail zien.

*Tabel 3.2 – Leerlingen van culturele minderheden (cumi-leerlingen) in het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, naar cluster; schooljaar 2008/2009*

	Speciaal onderwijs			Voortgezet speciaal onderwijs		
	aantal leerlingen	aantal cumi-leerlingen	% cumi-leerlingen	aantal leerlingen	aantal cumi-leerlingen	% cumi-leerlingen
cluster 1 (visueel)	512	81	16%	247	79	32%
cluster 2 (auditief / esm)	6907	1795	26%	2181	554	25%
cluster 3 (zmlk / lichamelijk)	14887	2917	20%	12307	2392	19%
cluster 4 (gedrag / psychisch)	12234	1224	10%	16989	2420	14%
totaal	34540	6017	17%	31724	5445	17%

Bron: Statline (CBS).

*Tabel 3.3 – Leerlingen van culturele minderheden (cumi-leerlingen) in het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, naar onderwijssoort; schooljaar 2008/2009*

	Speciaal onderwijs		Voortgezet speciaal onderwijs	
	aantal cumi-leerlingen	% cumi-leerlingen	aantal cumi-leerlingen	% cumi-leerlingen
<i>Cluster 1</i>				
visueel gehandicapt	58	16%	57	30%
meervoudig gehandicapt	23	16%	22	39%
<i>Cluster 2</i>				
doof	138	31%	55	25%
slechthorend	178	35%	422	25%
meervoudig gehandicapt	75	24%	77	28%
ernstige spraak-/taalmoeilijkheden	1404	25%	--	--
<i>Cluster 3</i>				
zeer moeilijk lerend	1855	23%	2073	22%
langdurig ziek (somatisch)	246	20%	52	8%
lichamelijk gehandicapt	174	12%	135	10%
meervoudig gehandicapt	642	15%	132	13%
<i>Cluster 4</i>				
zeer moeilijk opvoedbaar	542	11%	2308	17%
pedologisch instituut	365	19%	25	12%
langdurig ziek (psychisch)	317	6%	87	3%

Bron: Statline (CBS).

Uit de vergelijking tussen clusters in het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs (tabel 3.2) blijkt dat er verhoudingsgewijs veel cumi-leerlingen zijn in cluster 2 (auditiële en spraak-/taalproblematiek), zowel in het so als het vso. Het gaat om een kwart van de leerlingenpopulatie in het cluster. In cluster 4 (gedragsproblematiek en psychiatrische problematiek) ligt het aandeel cumi-leerlingen aanzienlijk lager dan in de overige clusters (respectievelijk 10 procent in het so en 14 procent in het vso). In cluster 1 (visuele problematiek) in het vso zijn ook relatief veel cumi-leerlingen te vinden: één op de drie. Het lijkt er dus op dat leerlingen met een allochtone achtergrond zijn oververtegenwoordigd onder de leerlingen met auditieve problematiek (waaronder ernstige spraak-/taalmoeilijkheden in het so) en visuele problematiek (inclusief meervoudige handicaps) en zijn ondervertegenwoordigd onder de leerlingen met gedragsproblematiek. Binnen cluster 3 zijn de zeer moeilijk lerende kinderen met een allochtone achtergrond verhoudingsgewijs oververtegenwoordigd in verhouding tot de lichamelijke en meervoudig gehandicapte leerlingen.

Kijken we naar de absolute aantallen, dan zijn de grootste groepen cumi-leerlingen in het speciaal onderwijs de zeer moeilijk lerende leerlingen en de leerlingen met ernstige spraak-/taalmoeilijkheden. In het voortgezet speciaal onderwijs vormen de zeer moeilijk opvoedbaren en de zeer moeilijk lerenden de twee grootste groepen.

#### *Land van herkomst*

Tabel 3.4 geeft een overzicht van de aantallen en percentages cumi-leerlingen naar achtergrond, in verschillende onderwijssoorten (vgl. populatiegegevens in bijlage 1).

*Tabel 3.4 – Leerlingen in het speciaal basisonderwijs, het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, naar land van herkomst / achtergrond; 2008/2009*

	bao		sbo		so		vso	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%	aantal	%
Nederland	1.360.401	87,6%	35.585	81,0%	28.523	82,6%	26.279	82,8%
Turkije	44.272	2,9%	1.930	4,4%	1.366	4,0%	1.135	3,6%
Marokko	45.774	2,9%	1.849	4,2%	1.266	3,7%	1.237	3,9%
Suriname	25.600	1,6%	1.056	2,4%	675	2,0%	776	2,4%
Antillen	9.252	0,6%	809	1,8%	419	1,2%	466	1,5%
ov. niet-westers	56.795	3,7%	2.287	5,2%	2.073	6,0%	1.610	5,1%
ov. westers	10.529	0,7%	390	0,9%	218	0,6%	221	0,7%
totaal	1.552.623	100%	43.906	100%	34.540	100%	31.724	100%

*Bron: Telgegevens Cfi.*

Tabel B in bijlage 1 laat zien hoe de leerlingen in het speciaal onderwijs uit verschillende bevolkingsgroepen over de vier clusters zijn verdeeld. Leerlingen met een Turkse achtergrond zitten relatief weinig in cluster 4 en relatief veel in cluster 2. De grootste groep zit echter in cluster 3. Dit is ook het geval bij de leerlingen met een Marokkaanse, Surinaamse of overig niet-westerse achtergrond. Leerlingen van overig niet-westerse herkomst zijn ook relatief veel te vinden in cluster 2. Van de Antilliaanse leerlingen in het speciaal onderwijs zit de grootste groep in cluster 4. Ook Surinaamse leerlingen zitten relatief veel in cluster 4.

### *Leerlinggebonden financiering*

In de registratie van de leerlinggebonden financiering is geen informatie opgenomen over de etniciteit of het land van herkomst van de leerlingen. Het onderwijsnummer biedt wel mogelijkheden daartoe, maar momenteel wordt daarvan nog geen gebruik gemaakt<sup>9</sup>. Ook de CBS-gegevens voorzien (nog) niet in die mogelijkheid. Het cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup> biedt wel zicht op het gebruik van leerlinggebonden financiering in het basisonderwijs (zie paragraaf 3.3.2).

## **3.3 Analyse COOL-gegevens: zorgleerlingen in het basisonderwijs**

### **3.3.1 De gegevens**

Om zicht te krijgen op de mate waarin leerlingen met een allochtone achtergrond in het basisonderwijs tot de zorgleerlingen kunnen worden gerekend, is gebruik gemaakt van gegevens die in 2007/08 bij de eerste meting van het zogenoemde COOL<sup>5-18</sup>-onderzoek zijn verzameld (Driessen e.a., 2009). COOL is een grootschalig landelijk onderzoek en kent een representatieve steekproef van 400 scholen en een aanvullende steekproef van 150 scholen met sterke concentraties (allochtone) achterstandskinderen. Die aanvullende steekproef is toegevoegd, omdat de betreffende scholen een betere indruk geven van de doorsnee allochtone leerling, die immers doorgaans ook op een dergelijke concentratieschool zit.

Binnen COOL is uiteenlopende informatie verzameld bij leerlingen in de groepen 2, 5 en 8, bij hun ouders en hun leerkrachten. In totaal zijn ruim 38.000 leerlingen bij COOL betrokken. Voor dit onderzoek relevante gegevens hebben betrekking op de etnische herkomst, de toetsprestaties en indicatoren voor speciale onderwijszorg. We lichten hierna deze drie kenmerken toe.

---

<sup>9</sup> Informatie van Cfi.

### *Allochtone groep en generatie*

De ouders van de leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld met daarin vragen over het geboorteland van het kind, de ouders en de grootouders. In de vragenlijst zijn 15 landen onderscheiden, die zijn teruggebracht tot: Nederland, Turkije, Marokko, Suriname, Antillen, overige niet-westerse landen, overige westerse landen. Tevens is per (allochtoon) kind de generatie (1e, 2e of 3e) bepaald. Als het kind in het buitenland is geboren, betreft het de eerste generatie; als een van de ouders in het buitenland is geboren en het kind niet, dan betreft het de tweede generatie; als een van de grootouders in het buitenland is geboren en het kind en de ouders niet, dan betreft het de derde generatie.

De respons op de door de ouders ingevulde vragenlijsten bedroeg rond de 70 procent, wat zeer hoog genoemd kan worden. Wel ligt de respons bij de laagopgeleide allochtone ouders lager dan bij de andere ouders. Er is echter nauwelijks een samenhang tussen de respons en de prestaties van de kinderen (Driessen e.a., 2009). Uit eerder vergelijkbaar onderzoek is gebleken dat het wat deze gegevens betreft waarschijnlijk het beste is de combinatie van de representatieve plus de aanvullende steekproef te nemen. Ten gevolge van de oververtegenwoordiging van allochtonen enerzijds en hun geringere respons anderzijds, neigt de totale steekproef naar representativiteit (Driessen & Doesborgh, 2003). Los daarvan kan worden opgemerkt dat het om zeer grote aantallen scholen en leerlingen gaat. In tabel 3.6 presenteren we een overzicht van de verdelingen van het geboorteland van de leerlingen in de groepen 2, 5 en 8, van hun ouders en hun grootouders.<sup>10</sup>

*Tabel 3.6 – Geboorteland kind, ouders en grootouders (in %); schooljaar 2007/2008*

	kind	moeder	vader	moeders moeder	moeders vader	vaders moeder	vaders vader
Nederland	96,1	78,0	78,3	72,8	72,9	73,4	73,2
Turkije	0,6	6,5	7,2	7,2	7,2	7,4	7,4
Marokko	0,4	5,6	6,0	5,8	5,8	5,9	5,9
Suriname	0,2	2,2	1,9	2,5	2,5	2,3	2,3
Antillen	0,4	0,9	0,7	0,9	0,9	0,9	0,9
ov. niet-westers	1,4	4,2	3,8	6,5	6,5	6,2	6,3
ov. westers	0,8	2,6	2,2	4,3	4,3	3,9	3,9
<i>n</i>	24.332	24.247	22.360	24.851	24.689	24.372	24.448

*Bron: COOL<sup>5-18</sup>.*

10 Verschillen in aantallen moeders en vaders worden veroorzaakt doordat bij sommige categorieën relatief veel eenoudergezinnen voorkomen (m.n. Suriname, Antillen).

De tabel laat zien dat slechts een gering aantal leerlingen zelf in het buitenland is geboren, bij de ouders betreft het circa 22 procent en bij de grootouders 27 procent. De categorie ‘overig niet-westers’ bevat voor een belangrijk deel vluchtelingen uit landen als Irak, Afghanistan en Somalië.

### *Absolute laagpresteerders*

Met behulp van toetsen uit het Cito-Leerlingvolgsysteem zijn de taal- en rekenprestaties gemeten. Voor groep 2 gaat het om de toetsen ‘Taal voor Kleuters’ en ‘Ordenen’, voor groep 5 en 8 om ‘Begrijpend lezen’ en ‘Rekenen’. Daarnaast zijn voor groep 8 bovendien de resultaten op de Cito-Eindtoets bekend. Voor elk van deze toetsen zijn de absolute laagpresteerders bepaald qua taal en rekenen; dat is eveneens gebeurd voor de Eindtoets. Daarvoor zijn per toets op basis van de representatieve steekproef de ongeveer 10 procent laagst presterende leerlingen geïdentificeerd (vgl. Smeets e.a., 2007).

Behalve over toetsprestaties, is binnen COOL ook informatie beschikbaar over het advies voortgezet onderwijs dat de kinderen in groep 8 hebben gekregen. Op basis van de oorspronkelijke 15 adviescategorieën, die varieerden van (1) vmbo-praktijkonderwijs tot (15) vwo, is het aandeel leerlingen onderscheiden met praktijkonderwijs of lwoo in het advies.

### *Specifieke onderwijszorg*

Aan de groepsleerkrachten is gevraagd of er sprake is van speciale zorg voor de leerlingen. Het betrof vijf aspecten:

- Is er voor dit kind een ‘Rugzak’ beschikbaar?
- Wordt voor dit kind ambulante begeleiding gegeven vanuit het speciaal onderwijs?
- Loopt voor dit kind een procedure tot plaatsing in het speciaal onderwijs?
- Is er voor dit kind een handelingsplan opgesteld?
- Volgt het kind een eigen leerlijn?

Op deze vragen kon geantwoord worden met ‘ja’, ‘nee’ of ‘weet ik niet’. Op basis van deze vijf vragen is nog een aparte variabele ‘zorgleerling’ geconstrueerd. Daarvan is dan sprake als op ten minste één van de vijf vragen ‘ja’ is geantwoord.

### 3.3.2 De resultaten

#### *Absolute laagpresteerders*

In tabel 3.7 staan de percentages absolute laagpresteerders, uitgesplitst naar jaargroep, generatie en herkomstland.

*Tabel 3.7– Absolute laagpresteerders qua taal, rekenen en Cito-Eindtoets, naar jaargroep, generatie en geboorteland (in %); schooljaar 2007/2008*

	Groep 2		Groep 5		taal	Groep 8 rekenen	Cito
	taal	rekenen	taal	rekenen			
autochtoon	4,8	6,7	8,4	8,2	8,8	9,7	8,7
<i>n</i>	6.095	6.089	5.269	5.438	4.916	4.784	3.594
<i>1<sup>e</sup> Generatie</i>							
Turkije	50,0	27,8	25,0	13,5	27,5	22,0	32,3
Marokko	28,6	39,3	23,3	24,2	25,7	31,4	18,5
Suriname	*	*	23,5	16,7	24,0	33,3	26,1
Antillen	31,6	31,6	20,7	23,3	23,1	15,8	27,3
ov. niet-westers	17,7	9,0	10,8	14,3	12,2	9,7	11,9
ov. westers	-	-	-	-	-	-	-
<i>n</i>	169	168	217	224	298	292	232
totaal niet-westers	28,4	20,2	18,0	17,0	18,8	17,1	19,0
<i>n</i>	169	168	217	224	298	292	232
<i>2<sup>e</sup> Generatie</i>							
Turkije	30,8	21,2	23,9	18,5	23,2	14,9	19,6
Marokko	21,0	17,0	19,1	24,4	16,8	17,0	19,0
Suriname	14,7	17,2	19,6	21,0	15,6	17,1	13,7
Antillen	29,6	26,4	10,9	22,0	20,0	14,8	17,4
ov. niet-westers	18,8	15,2	10,4	13,8	10,9	13,5	12,3
ov. westers	18,2	9,1	15,4	20,0	*	*	*
<i>n</i>	1.431	1.434	1.226	1.374	1.128	1.080	917
totaal niet-westers	23,2	18,3	19,0	20,0	18,1	15,6	17,3
<i>n</i>	1.420	1.423	1.213	1.359	1.119	1.072	908
<i>3<sup>e</sup> Generatie</i>							
Turkije	26,8	20,5	47,4	28,6	35,7	23,1	27,3
Marokko	18,2	8,3	*	*	*	*	*
Suriname	17,9	13,2	27,3	40,9	45,5	30,0	*
Antillen	*	*	9,1	18,2	*	*	*
ov. niet-westers	16,5	14,3	13,3	13,4	8,5	13,6	10,3
ov. westers	12,5	8,3	7,1	25,0	21,1	10,5	14,3
<i>n</i>	339	336	252	262	230	219	185
totaal niet-westers	18,4	14,4	17,6	17,1	12,8	16,0	12,9
<i>n</i>	315	312	238	246	211	200	171

Bron: COOL<sup>5-18</sup>.

\*  $n < 10$

Bij de presentatie van deze gemiddelden is voor de eerste generatie in deze en volgende tabellen het geboorteland van het kind aangehouden, voor de tweede generatie het geboorteland van de moeder, en voor de derde generatie het geboorteland van de moeder van de moeder (ofwel oma van moeders kant). We volgen daarmee de werkwijze die doorgaans ook door het CBS wordt gevolgd. Wat betreft de allochtonen, hebben we behalve de verschillende categorieën niet-westerse allochtonen ook de categorie westerse allochtonen onderscheiden. In de tabel presenteren we de gemiddelden voor elk van de categorieën apart, en daarnaast ook nog voor alle niet-westerse allochtonen samen (dus exclusief de categorie overig westers).

In tabel 3.8 staan de percentages leerlingen met een advies praktijkonderwijs of lwoo. Het aantal leerlingen in het cohort met een advies praktijkonderwijs is te klein om een uitsplitsing naar generatie en achtergrond te maken. Daarom zijn de adviezen lwoo en praktijkonderwijs samengevoegd. Ook hier geldt dat autochtonen aanzienlijk minder vaak een laag advies voortgezet onderwijs krijgen dan allochtonen. Het aandeel allochtone leerlingen van de eerste generatie met een laag advies is veel hoger dan dat van de tweede generatie. Bij de eerste generatie zijn het vooral de Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen die relatief vaak een laag advies krijgen, bij de tweede generatie de overige westerse en Antilliaanse leerlingen. Bij de derde generatie, waar de aantallen overigens beperkt zijn, springen de leerlingen met een Turkse of Surinaamse achtergrond er in negatieve zin uit.

*Tabel 3.8 – Aandeel leerlingen met een advies voortgezet onderwijs praktijkonderwijs of lwoo, naar achtergrond en generatie (in %); schooljaar 2007/2008*

autochtoon	7,3		
<i>n</i>	4.565		
	<i>1<sup>e</sup> Generatie</i>	<i>2<sup>e</sup> Generatie</i>	<i>3<sup>e</sup> Generatie</i>
Turkije	29,8	13,6	33,3
Marokko	27,6	17,2	*
Suriname	26,1	12,0	30,0
Antillen	17,1	18,5	*
ov. n-westers	12,7	9,6	5,4
ov. westers	-	20,0	12,5
<i>n</i>	276	1.011	212
totaal niet-westers	18,8	13,9	10,2
<i>n</i>	276	1.001	196

Bron: COOL<sup>5-18</sup>.

\*  $n < 10$

### Specifieke onderwijsbehoeften

In tabel 3.9, 3.10 en 3.11 staan de resultaten op de zes indicatoren van specifieke onderwijsbehoeften, naar generatie en geboorteland. Dit respectievelijk voor leerlingen in groep 2, groep 5 en groep 8.

Tabel 3.9 – Specifieke onderwijsbehoeften groep 2, naar achtergrond en generatie (in %); schooljaar 2007/2008

	rugzak (lgf)	ambulante begeleiding	procedure plaatsing	handelings- plan	eigen leerlijn	zorg- leerling
autochtoon	1,1	1,1	0,8	16,0	3,3	17,4
<i>n</i>	6.099	6.165	6.146	6.164	6.152	6.291
<i>1<sup>e</sup> Generatie</i>						
Turkije	0,0	2,9	0,0	28,6	0,0	27,8
Marokko	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0	22,7
Suriname	*	*	*	*	*	*
Antillen	0,0	0,0	4,8	33,3	4,8	38,1
ov. n-westers	0,0	1,3	0,0	20,0	5,1	22,2
ov. westers	-	-	-	-	-	-
<i>n</i>	162	162	162	163	161	167
totaal n-westers	0,0	1,2	0,6	25,2	3,1	26,3
<i>n</i>	162	162	162	163	161	167
<i>2<sup>e</sup> Generatie</i>						
Turkije	2,1	1,4	2,1	35,5	6,0	36,5
Marokko	0,9	0,7	1,8	31,6	5,6	32,4
Suriname	0,0	0,0	1,3	20,5	8,0	20,8
Antillen	0,0	1,8	1,8	38,9	5,4	40,4
ov. n-westers	0,6	0,9	0,9	30,3	5,7	31,1
ov. westers	0,0	0,0	9,1	50,0	8,3	50,0
<i>n</i>	1.426	1.444	1.435	1.431	1.431	1.473
totaal n-westers	1,1	0,9	1,6	31,6	6,0	32,4
<i>n</i>	1.414	1.432	1.424	1.419	1.419	1.461
<i>3<sup>e</sup> Generatie</i>						
Turkije	0,0	0,0	2,6	35,0	2,5	35,0
Marokko	0,0	0,0	0,0	18,2	0,0	18,2
Suriname	2,6	5,1	0,0	30,0	2,6	32,5
Antillen	*	*	*	*	*	*
ov. n-westers	2,3	0,9	0,4	27,4	5,9	29,5
ov. westers	4,3	0,0	0,0	26,1	4,3	25,0
<i>n</i>	339	339	339	342	336	348
totaal n-westers	1,9	1,3	0,6	28,2	4,8	29,9
<i>n</i>	316	317	317	319	313	324

Bron: COOL<sup>5-18</sup>.

\* *n*<10

Tabel 3.10 – Specifieke onderwijsbehoeften groep 5, naar achtergrond en generatie (in %); schooljaar 2007/2008

	rugzak (lgf)	ambulante begeleiding	procedure plaatsing	handelings- plan	eigen leerlijn	zorg- leerling
autochtoon	1,7	2,3	0,5	30,4	6,5	31,6
<i>n</i>	5.457	5.500	5.482	5.467	5.492	5.596
<i>1<sup>e</sup> Generatie</i>						
Turkije	0,0	0,0	0,0	22,6	5,7	22,2
Marokko	0,0	0,0	0,0	26,7	20,0	30,3
Suriname	0,0	5,9	0,0	29,4	12,5	27,8
Antillen	0,0	0,0	3,3	34,5	6,9	36,7
ov. n-westers	3,2	3,2	1,1	26,6	10,8	30,5
ov. westers	-	-	-	-	-	-
<i>n</i>	220	223	222	223	221	230
totaal n-westers	1,4	1,8	0,9	26,9	10,4	29,1
<i>n</i>	220	223	222	223	221	230
<i>2<sup>e</sup> Generatie</i>						
Turkije	1,8	2,0	0,8	33,9	7,3	34,7
Marokko	1,9	1,6	1,4	31,4	8,2	32,7
Suriname	0,0	0,6	0,0	16,3	5,9	17,7
Antillen	0,0	0,0	0,0	38,5	7,8	38,9
ov. n-westers	2,6	0,9	0,9	27,6	8,7	30,8
ov. westers	0,0	0,0	0,0	46,7	13,3	46,7
<i>n</i>	1.366	1.386	1.382	1.381	1.380	1.420
totaal n-westers	1,7	1,5	0,9	30,2	7,7	31,6
<i>n</i>	1.351	1.371	1.367	1.366	1.365	1.405
<i>3<sup>e</sup> Generatie</i>						
Turkije	4,5	4,5	0,0	40,9	9,1	40,9
Marokko	*	*	*	*	*	*
Suriname	0,0	0,0	5,3	47,6	5,0	50,0
Antillen	0,0	0,0	0,0	20,0	10,0	20,0
ov. n-westers	2,1	2,1	0,0	25,9	7,8	28,6
ov. westers	0,0	0,0	0,0	33,3	6,3	31,3
<i>n</i>	262	264	262	263	266	272
totaal n-westers	2,0	2,0	,04	28,6	7,6	30,9
<i>n</i>	246	248	246	248	250	256

Bron: COOL<sup>5-18</sup>.

\* *n*<10

Tabel 3.11 – Specifieke onderwijsbehoeften groep 8, naar achtergrond en generatie (in %); schooljaar 2007/2008

	rugzak	ambulante begeleiding	procedure plaatsing	handelingsplan	eigen leerlijn	zorgleerling
autochtoon	2,1	1,7	1,1	22,1	9,1	24,4
<i>n</i>	4.989	5.001	4.998	4.996	4.983	5.085
<i>1<sup>e</sup> Generatie</i>						
Turkije	0,0	0,0	1,9	18,5	13,0	22,2
Marokko	0,0	0,0	2,6	39,5	21,6	43,6
Suriname	0,0	0,0	4,2	25,0	8,3	25,0
Antillen	0,0	0,0	4,5	20,9	13,6	31,8
ov. n-westers	0,6	0,6	1,9	23,1	12,6	24,2
ov. westers	-	-	-	-	-	-
<i>n</i>	316	320	320	319	318	322
totaal n-westers	0,3	0,3	2,5	24,1	13,5	27,3
<i>n</i>	220	320	320	319	318	322
<i>2<sup>e</sup> Generatie</i>						
Turkije	0,7	0,2	0,7	24,7	8,7	26,1
Marokko	1,5	1,2	1,5	26,2	10,9	28,9
Suriname	0,0	0,0	0,0	14,5	7,5	16,7
Antillen	6,3	6,3	3,1	25,0	9,4	28,1
ov. n-westers	0,5	0,0	1,6	15,3	6,3	17,7
ov. westers	0,0	0,0	0,0	10,0	10,0	20,0
<i>n</i>	1.160	1.170	1.166	1.165	1.167	1.175
totaal n-westers	0,9	0,6	1,0	22,2	8,8	24,3
<i>n</i>	1.150	1.160	1.156	1.155	1.157	1.165
<i>3<sup>e</sup> Generatie</i>						
Turkije	0,0	0,0	6,7	13,3	13,3	13,3
Marokko	*	*	*	*	*	*
Suriname	0,0	0,0	0,0	27,3	18,2	27,3
Antillen	*	*	*	*	*	*
ov. n-westers	0,0	0,5	0,0	19,9	7,5	22,3
ov. westers	0,0	0,0	0,0	25,0	10,0	25,0
<i>n</i>	239	241	242	241	242	243
totaal n-westers	0,0	0,5	0,5	19,9	8,6	22,4
<i>n</i>	219	221	222	221	222	223

Bron: COOL<sup>5-18</sup>.

\* *n*<10

De percentages leerlingen die op de genoemde zorgindicatoren scoren, zijn doorgaans (zeer) klein. Dat maakt enige terughoudendheid noodzakelijk. In zijn algemeenheid geldt dat er grote verschillen zijn tussen allochtone en autochtone leerlingen. Dat geldt voor elk van de drie jaargroepen. Opvallend hoog scoren de Turkse en Marok-

kaanse leerlingen en, wat betreft de tweede generatie in groep 2 en 5, de overige westerse leerlingen op de indicatoren van specifieke onderwijsbehoeften.

### *Het relatieve belang van etniciteit en milieu*

Teneinde het relatieve belang van etnische herkomst versus sociaal milieu te bepalen, zijn variantieanalyses uitgevoerd met de eerder gepresenteerde kenmerken uit COOL, te weten absolute laagpresteerders en specifieke onderwijsbehoeften. In die analyses is het opleidingsniveau van de moeder ingevoerd als indicator voor het sociaal milieu en het geboorteland van de moeder als indicator voor etniciteit.<sup>11</sup> In tabel 3.12 presenteren we de eta's en partiële eta's, ofwel de samenhangscoëfficiënten van opleiding met (bijvoorbeeld) taal en geboorteland met taal (dus ongecorrigeerd) en de samenhang van opleiding met taal waarbij rekening is gehouden met geboorteland en de samenhang van geboorteland met taal waarbij rekening is gehouden met opleiding (dus gecorrigeerd).

*Tabel 3.12 – Samenhangen tussen absoluut laagpresteren qua taal, rekenen en Cito-Eindtoets en opleiding moeder en geboorteland moeder, naar jaargroep (eta's en partiële eta's); schooljaar 2007/2008*

	Groep 2		Groep 5		Groep 8		Cito
	taal	rekenen	taal	rekenen	taal	rekenen	
opleiding ongecorrigeerd	0,24	0,18	0,18	0,17	0,18	0,16	0,19
geboorteland ongecorrigeerd	0,28	0,18	0,15	0,15	0,13	0,08	0,13
opleiding gecorrigeerd	0,13	0,12	0,15	0,14	0,17	0,16	0,16
geboorteland gecorrigeerd	0,22	0,13	0,09	0,10	0,07	0,04	0,09

Bron: COOL<sup>5-18</sup>.

Wat betreft het absoluut laagpresteren qua taal blijkt dat in groep 2 de samenhang met geboorteland sterker is dan die met opleiding, voor groep 5 en meer nog voor groep 8 is het omgekeerde het geval. Qua rekenen in groep 2 is de samenhang met geboorteland ongeveer even sterk als die met opleiding, voor de groepen 5 en 8 is die van opleiding echter steeds veel sterker dan die voor geboorteland. Ook qua Cito-Eindtoets is de samenhang met opleiding sterker dan die met geboorteland.

Voor de verklaring van verschillen in advies praktijkonderwijs of lwoo legt de opleiding duidelijk meer gewicht in de schaal dan geboorteland, zoals tabel 3.13 laat zien.

<sup>11</sup> Geen van de interacties opleidingsniveau x geboorteland bleek significant op  $p < .01$ .

Tabel 3.13 – Samenhangen tussen advies voortgezet onderwijs praktijkonderwijs of lwoo en opleiding moeder en geboorteland moeder, naar jaargroep (eta's en partiële eta's); schooljaar 2007/2008

	advies pro of lwoo
opleiding ongecorrigeerd	0,19
geboorteland ongecorrigeerd	0,12
opleiding gecorrigeerd	0,17
geboorteland gecorrigeerd	0,06

Bron: COOL<sup>5-18</sup>.

De samenhangen met zowel opleiding als geboorteland zijn voor de meeste kenmerken zeer zwak. Alleen voor handelingsplan en zorgleerling is er sprake van enige substantie (zie tabel 3.14). Voor die kenmerken blijkt dat naarmate de groep stijgt, de samenhang zwakker wordt en bovendien dat de samenhang met opleiding sterker is dan die met geboorteland.

Tabel 3.14 – Samenhangen specifieke onderwijsbehoeften met opleiding moeder en geboorteland moeder, naar jaargroep (eta's en partiële eta's); schooljaar 2007/2008

	rugzak	ambulante begeleiding	procedure plaatsing	handelingsplan	eigen leerlijn	zorgleerling
<i>Groep 2</i>						
opleiding ongecorrigeerd	0,03	0,03	0,07	0,18	0,05	0,17
geboorteland ongecorrigeerd	0,02	0,02	0,04	0,16	0,05	0,14
opleiding gecorrigeerd	0,03	0,03	0,07	0,14	0,04	0,13
geboorteland gecorrigeerd	0,02	0,02	0,03	0,10	0,04	0,09
<i>Groep 5</i>						
opleiding ongecorrigeerd	0,02	0,02	0,05	0,11	0,06	0,10
geboorteland ongecorrigeerd	0,03	0,03	0,04	0,06	0,04	0,06
opleiding gecorrigeerd	0,02	0,03	0,04	0,12	0,06	0,11
geboorteland gecorrigeerd	0,03	0,04	0,03	0,07	0,03	0,06
<i>Groep 8</i>						
opleiding ongecorrigeerd	0,03	0,02	0,05	0,09	0,05	0,09
geboorteland ongecorrigeerd	0,05	0,05	0,03	0,05	0,03	0,06
opleiding gecorrigeerd	0,02	0,02	0,06	0,10	0,05	0,09
geboorteland gecorrigeerd	0,05	0,05	0,04	0,05	0,04	0,05

Bron: COOL<sup>5-18</sup>.

### 3.4 De grote steden

Aan de onderwijsafdelingen van de gemeenten Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht is verzocht om statistische gegevens te leveren over het gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen door leerlingen met een allochtone achtergrond, zo mogelijk uitgesplitst naar eerste, tweede en derde generatie. Vanuit de gemeenten Den Haag en Utrecht is aangegeven niet meer informatie te kunnen leveren dan via de cumi-tellingen van Cfi beschikbaar is. Amsterdam en Rotterdam hebben wel een aantal tabellen geleverd, maar deze hebben alleen betrekking op allochtone leerlingen van de eerste en tweede generatie. In Rotterdam zijn deze nog naar eerste en tweede generatie gesplitst.

#### *Amsterdam*

Tabel 3.15 geeft informatie over de verdeling naar achtergrond in verschillende onderwijssoorten in Amsterdam.

*Tabel 3.15 – Samenstelling leerlingenpopulatie (4-18 jaar) in speciaal en overig onderwijs in Amsterdam, naar achtergrond (eerste en tweede generatie samen); schooljaar 2008/2009*

	sbo	so/vso cluster 1	so/vso cluster 2	so/vso cluster 3	so/vso cluster 4	so/vso cluster onbekend	totaal so/vso	overig onderwijs	totaal generaal
autochtoon	30,7%	27,3%	18,2%	20,0%	34,5%	37,5%	27,7%	34,0%	33,7%
Turkije	11,2%	22,7%	20,5%	12,3%	6,8%	8,6%	11,7%	9,6%	9,7%
Marokko	21,5%	15,9%	20,0%	22,8%	14,9%	19,9%	19,9%	17,9%	18,0%
Suriname	15,2%	15,9%	11,2%	16,7%	16,5%	15,0%	15,3%	12,5%	12,6%
Antillen	3,9%	6,8%	3,2%	3,5%	5,4%	2,9%	4,0%	2,0%	2,1%
ov. n-westers	12,2%	11,4%	19,4%	18,8%	13,3%	12,0%	15,1%	14,2%	14,2%
ov. westers	4,5%	0,0%	6,6%	4,5%	7,3%	4,2%	5,4%	8,8%	8,7%
onbekend	0,8%	0,0%	0,8%	1,4%	1,2%	0,0%	1,0%	1,0%	1,0%
<i>n</i> (100%)	1.228	44	649	1.065	980	408	4.374	97.315	101.689

*Bron: O+S Amsterdam. Bewerking: ITS.*

In Amsterdam is 72,3 procent van de leerlingen in het speciaal onderwijs van allochtone afkomst. Dat is een hoger percentage dan in het overige onderwijs (66%). Deze oververtegenwoordiging is te zien bij alle niet-westerse allochtone groepen. Westerse allochtonen zijn net als autochtone leerlingen juist ondervertegenwoordigd in het

speciaal onderwijs in Amsterdam. De oververtegenwoordiging van allochtone leerlingen geldt niet voor alle clusters. Opvallend is het lage aandeel Turkse en Marokkaanse leerlingen in cluster 4 (gedragsproblemen). Deze leerlingen zitten juist relatief vaak in cluster 2 (auditieve problematiek en ernstige spraak-/taalmoeilijkheden). Marokkaanse leerlingen zijn ook oververtegenwoordigd in cluster 3 (lichamelijke en geestelijke handicaps), terwijl Turkse leerlingen ook relatief vaak in cluster 1 (visuele problematiek) zitten. In cluster 4 zitten wel veel leerlingen van Surinaamse en Antilliaanse afkomst. In het speciaal basisonderwijs zijn vooral Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse leerlingen oververtegenwoordigd. Er zitten juist relatief weinig leerlingen uit overige niet-westerse landen.

De categorie ‘overig onderwijs’ in de tabel omvat het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs, inclusief praktijkonderwijs en lwoo (de tabel heeft betrekking op leerlingen van 4-18 jaar). Van de Amsterdamse lwoo-leerlingen heeft 76,1 procent een niet-Nederlandse achtergrond en in het praktijkonderwijs is dit percentage zelfs 83,5 procent (cijfers niet in tabel).

### *Rotterdam*

In tabel 3.16 zijn de gegevens verwerkt die door de gemeente Rotterdam zijn aangeleverd. Hierbij is bij de leerlingen met een allochtone achtergrond een uitsplitsing naar eerste en tweede generatie gemaakt. Rotterdam beschikt echter niet over gegevens per cluster in het voortgezet speciaal onderwijs. Er is geen uitsplitsing beschikbaar tussen speciaal basisonderwijs en basisonderwijs en afzonderlijke cijfers voor praktijkonderwijs en lwoo ontbreken eveneens. Hierdoor is een vergelijking met de gegevens van de gemeente Amsterdam niet mogelijk. Hetzelfde geldt voor de vergelijking met de landelijke cijfers.

In Rotterdam heeft 59,1 procent van de leerlingen in het speciaal onderwijs een niet-Nederlandse achtergrond. Dit is iets lager dan de percentages in het primair (63,0%) en voortgezet onderwijs (60,5%), inclusief het speciaal basisonderwijs, praktijkonderwijs en lwoo. Ook in Rotterdam zijn allochtone leerlingen niet in alle categorieën van het speciaal onderwijs in gelijke mate vertegenwoordigd. Net als in Amsterdam zitten ook in Rotterdam relatief weinig Turkse en Marokkaanse leerlingen in cluster 4 (gedragsproblemen). Daarnaast zijn in Rotterdam ook Antilliaanse leerlingen in dit cluster ondervertegenwoordigd. Allochtone leerlingen uit overige niet-westerse landen zitten relatief vaak in cluster 2 (auditieve problematiek en ernstige spraak-/taalmoeilijkheden). In het voortgezet speciaal onderwijs zijn alle allochtone groepen ondervertegenwoordigd, met uitzondering van Antillianen.

Tabel 3.16 – Samenstelling leerlingenpopulatie (4-18 jaar) in speciaal, primair en voortgezet onderwijs in Rotterdam, naar achtergrond en generatie; schooljaar 2007/2008

	so cluster 1	so cluster 2	so cluster 3	so cluster 4	vso	totaal so/vso	po	vo	totaal generaal
autochtoon	23,5%	30,6%	31,5%	52,8%	56,5%	40,9%	37,0%	39,5%	38,0%
<i>1e Generatie</i>									
Turkije	2,9%	0,7%	0,5%	0,1%	0,3%	0,4%	0,6%	0,8%	0,6%
Marokko	2,9%	1,6%	2,2%	0,5%	0,8%	1,4%	0,8%	1,4%	1,0%
Suriname	5,9%	0,4%	1,6%	0,6%	0,8%	1,1%	0,8%	1,7%	1,1%
Antillen	2,9%	4,0%	4,8%	3,3%	4,4%	4,1%	1,7%	2,0%	1,8%
ov.n-westers	2,9%	2,0%	3,1%	1,3%	2,2%	2,3%	1,5%	3,7%	2,3%
westers	5,9%	0,7%	1,4%	1,9%	1,4%	1,5%	1,4%	2,1%	1,6%
<i>2e Generatie</i>									
Turkije	14,7%	13,4%	14,2%	4,0%	5,5%	9,9%	13,2%	12,5%	12,9%
Marokko	8,8%	9,8%	11,7%	6,3%	3,9%	8,7%	12,5%	9,6%	11,3%
Suriname	8,8%	9,6%	10,3%	10,8%	6,4%	9,8%	10,3%	10,4%	10,3%
Antillen	2,9%	5,6%	4,4%	4,3%	4,7%	4,6%	3,8%	2,7%	3,4%
ov. n-westers	14,7%	17,2%	11,2%	10,0%	8,0%	11,5%	11,0%	8,8%	10,2%
westers	2,9%	4,5%	3,1%	4,3%	5,0%	3,9%	5,7%	4,7%	5,3%
<i>n</i> (100%)	34	448	1.049	799	361	2.691	50.873	29.811	83.375

Bron: COS Rotterdam. Bewerking: ITS.

### 3.5 CBS-gegevens: het voortgezet onderwijs nader bekeken

#### 3.5.1 De gegevens

Het praktijkonderwijs en het leerwegondersteunend onderwijs maken deel uit van het voortgezet onderwijs (vo). De vraag is of allochtone leerlingen verhoudingsgewijs vaker te vinden zijn in deze onderwijstypen van het vo dan in het havo, vwo of vmbo. We willen zicht krijgen op de mate waarin allochtone kinderen gebruik maken van praktijkonderwijs of lwoo en op de verschillen in dit gebruik tussen autochtone en eerste, tweede, en derde generatie allochtone kinderen. Hiertoe maken we gebruik van gegevens van het CBS. Het CBS beschikt over de integrale leerlingentellingen van het vo en over GBA-gegevens (Gemeentelijke Basis Administratie) van alle in Nederland ingeschreven personen. Aan elkaar gekoppeld levert dit zicht op de geboortelanden van de leerlingen in het vo, hun ouders en (grotendeels) hun grootouders.

### *Allochtone groep en generatie*

In de GBA is achtergrondinformatie bekend van alle in Nederland ingeschreven personen. Niet iedereen staat ingeschreven in het GBA, waardoor het niet voor iedereen mogelijk is om het land van herkomst te bepalen. In enkele gevallen is zelfs het land van herkomst van de leerling zelf niet bekend. Ook komt het voor dat één van de ouders of één van de grootouders niet bekend is. In tabel 3.17 staat vermeld welke aantallen leerlingen in het onderzoek zijn opgenomen en van welk percentage leerlingen informatie over het geboorteland ontbreekt. Het onderzoek betreft de schooljaren 2007/2008 en 2008/2009.

*Tabel 3.17 – Aantal leerlingen totaal en ontbrekend geboorteland, per schooljaar*

	2007/2008	2008/2009
aantal leerlingen voortgezet onderwijs	941.134	934.967
geboorteland onbekend leerling zelf	0,2%	0,3%
geboorteland onbekend moeder leerling	0,5%	0,8%
geboorteland onbekend vader leerling	0,5%	0,8%
geboorteland onbekend moeder/vader van de moeder	2,1%	2,2%
geboorteland onbekend moeder/vader van de vader	7,1%	7,0%

*Bron: CBS. Bewerking ITS.*

Van de meeste leerlingen is het geboorteland van minimaal één van de grootouders bekend. Bij maar liefst 92 procent is het geboorteland van alle vier de grootouders bekend. Dit betekent dat we zeer goed kunnen bepalen welke leerlingen eerste, tweede of derde generatie allochtoon zijn. De toewijzing aan allochtone groep verloopt conform de definities in de inleiding (hoofdstuk 1) in de eerste plaats via de moeder en via de moeder van de moeder. Met andere woorden, het geboorteland van de moeder bij de tweede generatie en van de moeder van de moeder bij de derde generatie bepaalt tot welke allochtone groep de leerling behoort. Pas wanneer de moeder of de moeder van de moeder uit Nederland komt, is het geboorteland van de vader (en bij de derde generatie in de volgorde vader van de moeder, moeder van de vader en vader van de vader) van belang.

Uiteindelijk leidt dit tot het volgende aantal leerlingen per herkomstgroep (zie tabel 3.18).

Tabel 3.18 – Geboorteland leerlingen, naar generatie; schooljaren 2007/2008 en 2008/2009

	2007/2008		2008/2009	
	aantal	percentage	aantal	percentage
autochtoon	696.144	74,2%	688.728	74,0%
<i>1<sup>e</sup> generatie</i>				
Turkije	2.605	0,3%	2.386	0,3%
Marokko	2.463	0,3%	2.135	0,2%
Suriname	2.606	0,3%	2.292	0,2%
Antillen	3.260	0,3%	3.364	0,4%
ov. niet-westers	21.446	2,3%	19.895	2,1%
ov. westers	12.538	1,3%	12.643	1,4%
<i>1<sup>e</sup> generatie totaal</i>	<i>44.918</i>	<i>4,8%</i>	<i>42.715</i>	<i>4,6%</i>
<i>2<sup>e</sup> generatie</i>				
Turkije	26.403	2,8%	26.183	2,8%
Marokko	22.952	2,4%	23.056	2,5%
Suriname	17.624	1,9%	17.166	1,8%
Antillen	4.742	0,5%	4.638	0,5%
ov. niet-westers	20.949	2,2%	22.452	2,4%
ov. westers	27.944	3,0%	28.462	3,1%
<i>2<sup>e</sup> generatie totaal</i>	<i>120.614</i>	<i>12,9%</i>	<i>121.957</i>	<i>13,1%</i>
<i>3<sup>e</sup> generatie</i>				
Turkije	215	0,0%	276	0,0%
Marokko	120	0,0%	138	0,0%
Suriname	2.021	0,2%	2.202	0,2%
Antillen	954	0,1%	1.037	0,1%
ov. niet-westers	1.918	0,2%	1.960	0,2%
ov. westers	70.736	7,5%	71.156	7,6%
<i>3<sup>e</sup> generatie totaal</i>	<i>75.964</i>	<i>8,1%</i>	<i>76.769</i>	<i>8,3%</i>
<i>totaal</i>	<i>937.640</i>	<i>100,0%</i>	<i>930.169</i>	<i>100,0%</i>

Bron: CBS. Bewerking ITS.

Bijna drie kwart van de huidige middelbare scholieren is autochtoon. Van de allochtone leerlingen is de tweede generatie veruit het grootst. Opvallend is het aanzienlijke aandeel overig westers binnen de derde generatie. Dit is verklaarbaar omdat in die tijd – en dan spreken we over de jaren ‘30 tot ‘50 van de vorige eeuw – met name emigranten uit Indonesië (destijds Nederlands-Indië) kwamen. Ook komt Duitsland relatief vaak voor als land van herkomst.

### 3.5.2 Allochtone en autochtone leerlingen naar schooltype

Allereerst kijken we in welke mate eerste, tweede en derde generatie allochtone leerlingen gebruik maken van de onderwijstypen in het vo. In Tabel 3.19 staat de verdeling van het aantal leerlingen per onderwijstype vo naar generatie vermeld. In de tabel zijn de eerste, tweede en derde generatie leerlingen uit overige westerse landen samen genomen tot één groep en apart getoond. Vervolgens laten we de verdeling over de onderwijstypen per generatie allochtone leerlingen en voor de totale groep niet-westerse allochtone leerlingen zien.

Tabel 3.19 – Verdeling van leerlingen naar onderwijstype voortgezet onderwijs, autochtoon en generatie, in %; schooljaren 2007/2008 en 2008/2009

	algemene jaren	lwoo	praktijk-onderwijs	vmbo k/b	vmbo t/g	havo	vwo
autochtoon	18,7	9,4	2,3	10,8	15,9	19,0	23,9
overig westers	18,9	9,5	2,4	9,7	14,1	18,5	26,8
allochtoon							
1 <sup>e</sup> generatie	15,8	20,5	8,5	13,6	12,9	15,0	13,8
2 <sup>e</sup> generatie	17,2	18,4	5,7	15,3	16,1	13,9	13,2
3 <sup>e</sup> generatie	22,1	11,1	2,2	10,9	14,8	16,8	22,1
totaal allochtoon	17,1	18,6	6,3	14,7	15,3	14,3	13,7

Bron: CBS. *Bewerking ITS.*

Toelichting: *allochtoon = niet-westers; vmbo k = kaderberoepsgericht; b = basisberoepsgericht; t = theoretisch; g = gemengd.*

In vergelijking met autochtone leerlingen maakt een beduidend groter deel van de allochtone leerlingen gebruik van het lwoo. Hetzelfde geldt voor praktijkonderwijs. In totaal ruim zes procent van de allochtone leerlingen en ruim twee procent van de autochtone leerlingen volgt praktijkonderwijs. Ter vergelijking, de groep leerlingen van overig westerse afkomst laat hetzelfde patroon zien als de autochtone leerlingen. Opvallend is dat de groep allochtone leerlingen van de derde generatie ook een patroon laat zien dat sterk overeenkomt met dat van de autochtone leerlingen. De verdeling van deze groep leerlingen over de onderwijstypen in het vo komt in ieder geval al veel dichterbij de verdeling van de autochtone leerlingen dan de tweede generatie allochtone leerlingen en al helemaal in vergelijking met de eerste generatie allochtone leerlingen. Dit bevestigt het beeld van stapsgewijze integratie per generatie allochtonen.

Verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen wat betreft de deelname aan het lwoo en praktijkonderwijs enerzijds en bijvoorbeeld havo/vwo anderzijds, spelen dus met name bij de eerste en tweede generatie. Bijna dertig procent van de eerste generatie allochtone leerlingen en 24 procent van de tweede generatie allochtone leerlingen volgt lwoo of praktijkonderwijs en respectievelijk 29 procent en 27 procent gaat naar havo/vwo. Dit in tegenstelling tot de autochtone leerlingen, van wie twaalf procent naar lwoo/praktijkonderwijs gaat en 43 procent naar havo/vwo. Hierbij moeten we wel opmerken dat het aantal leerlingen in de algemene jaren (brugklassen jaar 1, 2 en soms ook 3 voor vmbo/havo/vwo) het beeld enigszins vertroebelt. Leerlingen voor lwoo en praktijkonderwijs komen al direct het eerste leerjaar in deze onderwijstypen terecht. Leerlingen voor vmbo, havo en vwo komen in de meeste gevallen eerst een aantal jaren, afhankelijk van de school, in gezamenlijke klassen terecht. Voor een goede vergelijking van het aantal leerlingen lwoo/praktijkonderwijs versus vmbo/havo/vwo dienen de leerlingen uit de algemene jaren eigenlijk nog te worden verdeeld over deze laatste drie onderwijstypen. Dit is niet mogelijk op basis van de beschikbare databestanden.

De vraag is of naast de verschillen tussen generaties ook sprake is van verschillen tussen herkomstgroepen. In tabel 3.20 zien we wederom de verdeling van het aantal leerlingen per onderwijstype vo, maar nu uitgesplitst naar de belangrijkste herkomstgroepen. Als we kijken naar de eerste generatie allochtone leerlingen, dan blijkt het verschil in deelname tussen lwoo en praktijkonderwijs enerzijds en de andere onderwijstypen in het voortgezet onderwijs anderzijds eigenlijk integraal te worden gedeeld door alle herkomstgroepen. Hierbij zien we, conform de definitie in de inleiding, de groep overig westers niet als allochtoon. Zowel leerlingen van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse afkomst maken duidelijk vaker gebruik van lwoo en praktijkonderwijs – gemiddeld respectievelijk 25 en 15 procent van de leerlingen – dan autochtone leerlingen (respectievelijk 9 en 2 procent van de leerlingen). Eerste generatie allochtone leerlingen uit de overige niet-westerse landen verschillen iets minder sterk van de autochtone leerlingen. Met name het aandeel leerlingen dat naar praktijkonderwijs gaat wijkt iets minder af van de groep autochtone leerlingen in vergelijking met de overige herkomstgroepen. Bovendien gaat ruim zeventien procent van de eerste generatie allochtone leerlingen uit overige westerse landen naar havo en ruim zeventien procent naar het vwo. Dit komt ook redelijk overeen met de verdeling binnen de groep autochtone leerlingen.

Binnen de tweede generatie blijft dit beeld redelijk overeind, maar zwakt met name het gebruik van praktijkonderwijs wat af. Bij de derde generatie allochtonen vermindert de deelname aan praktijkonderwijs nog verder tot op het niveau van de autochtone leerlingen. Alleen het aantal leerlingen in het lwoo blijft ook bij de derde generatie Turkse, Marokkaanse, en Surinaamse leerlingen onverminderd groter dan bij de

Tabel 3.20 – Verdeling van leerlingen naar onderwijstype, autochtoon, generatie en herkomstgroep; schooljaren 2007/2008 en 2008/2009

	algemene jaren	lwoo	praktijk- onderwijs	vmbo k/b	vmbo t/g	havo	vwo
autochtoon	18,7	9,4	2,3	10,8	15,9	19,0	23,9
n	258.765	130.326	32.158	219.777	149.495	262.828	331.296
<i>1e generatie</i>							
Turkije	15,9	26,3	11,5	16,1	12,3	11,0	6,9
Marokko	14,2	28,7	14,0	15,1	11,7	10,4	5,9
Suriname	11,3	21,3	11,4	18,7	13,4	14,8	9,2
Antillen	15,0	25,7	17,1	17,9	11,2	7,9	5,2
ov. niet-westers	16,6	18,0	5,8	11,8	13,3	17,2	17,4
ov. westers	18,4	11,8	3,3	10,9	12,0	19,6	24,0
n	14.450	15.740	6.143	11.040	11.196	14.277	14.608
totaal niet-westers	15,8	20,5	8,5	13,6	12,9	15,0	13,8
n	9.818	12.771	5.314	8.456	8.012	9.351	8.570
<i>2e generatie</i>							
Turkije	15,8	22,2	7,2	17,3	17,1	12,4	8,0
Marokko	15,9	22,2	6,8	17,9	17,3	12,0	7,8
Suriname	18,0	16,2	4,7	15,2	16,0	15,1	14,7
Antillen	15,8	18,7	7,8	15,1	14,0	12,9	15,6
ov. niet-westers	20,2	11,6	3,2	10,3	14,1	16,9	23,7
ov. westers	19,0	9,9	2,6	10,0	14,3	17,5	26,7
n	42.800	39.921	12.143	38.016	34.158	35.787	39.699
totaal niet-westers	17,2	18,4	5,7	15,3	16,1	13,9	13,2
n	32.091	34.314	10.676	28.532	29.978	25.896	24.639
<i>3e generatie</i>							
Turkije	23,6	16,3	3,3	17,3	18,5	12,0	9,0
Marokko	23,3	16,7	5,4	20,2	14,7	9,3	10,5
Suriname	23,0	13,3	2,4	12,5	15,2	15,5	18,1
Antillen	23,1	10,3	2,1	11,0	14,1	16,0	23,4
ov. niet-westers	20,4	8,2	1,7	7,7	14,3	19,6	28,1
ov. westers	19,0	8,9	2,1	9,4	14,4	18,8	27,4
n	29.371	13.835	3.262	22.026	14.531	28.425	41.254
totaal niet-westers	22,1	11,1	2,2	10,9	14,8	16,8	22,1
n	2.397	1.207	239	1.182	1.603	1.818	2.394
totaal generaal	18,5	10,7	2,9	11,2	15,6	18,3	22,9

Bron: CBS. Bewerking ITS.

Toelichting: Vmbo k = kaderberoepsgericht; b = basisberoepsgericht; t = theoretisch; g = gemengd.

autochtone leerlingen. De Antilliaanse leerlingen laten wel een duidelijke terugname over de generaties zien. Van de eerste generatie Antilliaanse leerlingen kiest nog ruim een kwart voor het lwoo. Bij de tweede generatie loopt dit aandeel terug tot negentien

procent en bij de derde generatie tot tien procent. De tweede en derde generatie Antilliaanse en Surinaamse leerlingen komen ook iets vaker voor in de hogere onderwijstypen (havo/vwo) dan hun Turkse en Marokkaanse generatiegenoten.

### **3.5.3 Zitten allochtone meisjes in andere onderwijstypen dan allochtone jongens?**

In hoofdstuk 2 (achtergronden) schreven we al dat jongens vaker dan meisjes kans maken op een verwijzing als zorgleerling. Naast het verband tussen etniciteit en de kans op een verwijzing naar praktijkonderwijs of lwoo als zorgleerling, waar we in de voorgaande paragraaf naar hebben gekeken, is dus ook sprake van een verband tussen geslacht en een praktijkonderwijs- of lwoo-advies. Het is interessant om te kijken in hoeverre etniciteit en geslacht gezamenlijk invloed hebben op de mate waarin gebruik wordt gemaakt van lwoo en praktijkonderwijs in vergelijking met de andere onderwijstypen in het voortgezet onderwijs. In tabel 3.21 geven we het percentage jongens per onderwijstype en per herkomstgroep weer. Ook laten we per generatie het aandeel jongens zien voor het totaal van de herkomstgroepen (exclusief overig westers) en uiteindelijk wat het aandeel jongens totaal is per onderwijstype.

Het aandeel jongens per onderwijstype bij de allochtone leerlingen verschilt slechts weinig van dat onder autochtone leerlingen. Bij autochtone leerlingen zitten met name in praktijkonderwijs en in iets mindere mate bij lwoo en vmbo kader- en beroepsgericht meer jongens dan meisjes. Het omgekeerde geldt voor havo/vwo, al is het verschil tussen het aandeel jongens/meisjes daar iets minder groot. Bij de eerste en tweede generatie leerlingen met een niet-westerse achtergrond is ook bij praktijkonderwijs het aandeel jongens veruit het grootst. Het verschil met autochtone leerlingen komt in beeld wanneer we kijken naar de verdeling binnen de groep havo/vwo-leerlingen. Met name het aandeel meisjes in havo/vwo bij de eerste generatie Turkse, Surinaamse en Antilliaanse leerlingen is aanzienlijk groter dan bij de autochtone leerlingen. Turkse, Surinaamse en Antilliaanse meisjes doen het blijkbaar beter in deze twee onderwijstypen dan de jongens. Bij de tweede generatie is dit verschil kleiner.

Tabel 3.21 – Aandeel jongens per onderwijstype, naar generatie en herkomstgroep, in %; schooljaren 2007/2008 en 2008/2009

	algemene jaren	lwoo	praktijk onderwijs	vmbo k/b	vmbo t/g	havo/vwo
autochtoon	49,4	53,5	59,6	55,5	50,6	48,1
n	127.931	69.785	19.180	83.028	111.194	285.912
<i>1<sup>e</sup> generatie</i>						
Turkije	52,2	49,4	57,2	55,3	51,6	43,7
Marokko	49,1	50,6	54,7	52,4	51,8	48,1
Suriname	44,9	48,4	56,3	54,0	45,6	42,0
Antillen	46,9	48,9	59,6	51,1	42,0	37,8
ov. niet-westers	50,4	50,3	56,5	54,1	51,1	47,5
ov. westers	50,3	52,3	58,6	54,9	50,0	46,9
n	7.216	7.923	3.514	6.041	5.512	13.478
totaal niet-westers	49,8	49,9	57,0	53,7	49,9	46,5
n	4.885	6.370	3.028	4.538	3.998	8.337
<i>2<sup>e</sup> generatie</i>						
Turkije	51,2	48,6	57,6	53,4	49,8	48,2
Marokko	50,5	49,5	56,4	52,1	50,1	45,6
Suriname	49,2	50,2	60,6	54,5	50,4	46,2
Antillen	49,8	50,5	58,0	52,2	50,2	46,7
ov. niet-westers	49,1	50,5	56,0	53,9	52,6	47,6
ov. westers	49,5	51,8	60,5	54,4	50,1	48,6
n	21.360	19.896	7.030	18.252	19.194	35.897
totaal niet-westers	50,0	49,5	57,5	53,2	50,6	47,0
n	16.054	16.994	6.143	15.192	15.165	23.773
<i>3<sup>e</sup> generatie</i>						
Turkije	48,3	*	*	*	*	*
Marokko	*	*	*	*	*	*
Suriname	49,4	52,8	*	49,7	51,6	46,7
Antillen	44,0	62,4	*	53,0	53,7	49,1
Ov. niet-westers	53,7	46,2	*	55,2	52,4	48,1
Ov. westers	49,3	52,6	58,2	54,3	50,5	49,4
n	14.495	7.267	1.894	7.861	11.140	34.369
totaal niet-westers	49,9	51,9	56,9	52,3	51,7	48,0
n	1.196	627	136	618	829	2.021
totaal generaal	18,5	10,7	2,9	11,2	15,6	41,1
n	345.386	199.822	53.706	209.380	290.859	768.174

\* n<50

Bron: CBS. Bewerking ITS.

Toelichting: Vmbo k = kaderberoepsgericht; b = basisberoepsgericht; t = theoretisch; g = gemengd.

### 3.5.4 Etniciteit en het type huishouden

Op basis van de GBA-gegevens beschikken we over achtergrondinformatie van de leerlingen, zoals het type huishouden waarin het kind in het desbetreffende schooljaar leeft. In Tabel 3.22 laten we het aandeel van eenoudergezinnen zien per generatie en per herkomstgroep. De derde generatie is niet uitgesplitst vanwege te lage aantallen.

Tabel 3.22 – Het aandeel eenoudergezinnen per onderwijstype, naar generatie en herkomstgroep, in %; schooljaren 2007/2008 en 2008/2009.

	algemene jaren	lwoo	praktijk- onderwijs	vmbo k/b	vmbo t/g	havo/vwo
autochtoon	12,1	17,0	28,2	16,5	13,4	11,0
n	22.106	19.505	6.383	22.579	27.542	63.555
<i>1<sup>e</sup> generatie</i>						
Turkije	20,6	20,0	14,5	19,6	23,3	16,9
Marokko	12,8	13,6	11,7	13,0	15,9	12,7
Suriname	38,8	51,1	54,7	49,2	47,8	42,1
Antillen	59,3	69,6	69,8	65,8	57,5	47,9
ov. niet-westers	21,3	25,6	28,8	24,2	22,8	20,6
ov. westers	22,6	23,3	25,8	27,8	25,1	19,0
n	2.216	4.192	1.902	2.899	2.724	5.746
Totaal niet-westers	25,6	31,4	36,1	31,3	27,5	22,8
n	1.589	3.588	1.715	2.274	2.034	3.860
<i>2<sup>e</sup> generatie</i>						
Turkije	17,9	20,9	27,1	20,5	16,8	15,0
Marokko	14,8	17,3	18,0	17,1	15,9	13,2
Suriname	43,0	56,4	60,9	53,7	45,8	35,1
Antillen	46,2	61,5	64,6	59,3	46,2	27,6
ov. niet-westers	27,6	42,1	49,4	39,4	29,5	20,7
ov. westers	20,4	27,9	34,5	28,3	23,4	16,6
n	7.397	10.591	3.737	9.337	8.962	14.410
totaal niet-westers	26,2	30,8	35,0	30,5	25,8	21,5
n	5.876	9.254	3.297	7.903	7.214	10.454
<i>3<sup>e</sup> generatie</i>						
totaal	17,7	23,2	26,3	24,2	18,7	14,0
n	3.629	2.817	767	3.224	3.863	9.381
totaal niet-westers	28,2	37,5	40,2	37,6	26,4	20,2
n	475	386	84	401	390	816
totaal generaal	14,6	21,1	26,6	19,9	15,8	12,5
n	35.348	37.105	12.789	38.039	43.091	93.092

\* n<50

Bron: CBS. Bewerking ITS.

Vmbo k = kaderberoepsgericht; b = basisberoepsgericht; t = theoretisch; g = gemengd.

Naast de eenoudergezinnen worden de tweoudergezinnen en overige huishoudens onderscheiden. Tot deze laatste groep behoren bijvoorbeeld kinderen uit institutionele huishoudens. Deze groep is overigens bij alle herkomstgroepen en bij alle onderwijstypen zeer klein (hooguit tien procent, maar meestal 1 à 2 procent).

Opvallend is dat de tweede en derde generatie Surinaamse en Antilliaanse leerlingen in het geheel een zeer hoog percentage eenoudergezinnen kennen. Eigenlijk komt in ieder onderwijstype ruim de helft van deze groepen leerlingen uit een eenoudergezin. Alleen bij de tweede generatie Antilliaanse en in mindere mate Surinaamse leerlingen daalt het aandeel eenoudergezinnen enigszins richting het aandeel eenoudergezinnen bij de andere herkomstgroepen.

Het aandeel van autochtone leerlingen uit eenoudergezinnen is beduidend groter in praktijkonderwijs (28%) dan in de andere onderwijstypen. Ook lwoo en de kaderberoepsgerichte en basisberoepsgerichte opleidingen in het vmbo kennen een iets groter aandeel van kinderen uit eenoudergezinnen. Als we kijken bij de eerste generatie leerlingen uit de andere herkomstgroepen, dan wisselt dit heel sterk. Zo is het aandeel eenoudergezinnen bij de eerste generatie Turkse en Marokkaanse leerlingen in praktijkonderwijs juist vrij laag, gezien dit aandeel bij de andere onderwijstypen en het aandeel autochtone leerlingen uit eenoudergezinnen in praktijkonderwijs. Bij de tweede generatie is het aandeel Turkse en Marokkaanse leerlingen uit eenoudergezinnen in praktijkonderwijs juist groter dan bij de eerste generatie.

Bij de eerste en tweede generatie totaal niet-westers is het aandeel eenoudergezinnen in lwoo en vmbo kaderberoeps- en basisberoepsgericht hoger dan het aandeel bij autochtone leerlingen. Maar in tegenstelling tot de verdeling van het aantal leerlingen en jongens/meisjes over de onderwijstypen, laat ook de totale derde generatie niet-westers niet hetzelfde beeld zien als de autochtone leerlingen. Het aandeel derde generatie niet-westerse leerlingen uit eenoudergezinnen in lwoo en de kaderberoepsgerichte en basisberoepsgerichte vmbo-opleidingen (ruim 37%) blijft hoger dan dit aandeel bij autochtone leerlingen (respectievelijk 17% en 16,5%). Dit zou erop kunnen wijzen dat de samenhang van de problematiek rondom eenoudergezinnen en speciaal onderwijs (lwoo en praktijkonderwijs) sterker is dan de samenhang met de herkomst van de leerlingen.

## 4 De vraaggesprekken

### 4.1 Inleiding

Om de resultaten van de eerste twee onderdelen van het onderzoek, de literatuurstudie en analyse van databestanden, te toetsen aan ervaringen in de praktijk, zijn vraaggesprekken gevoerd met deskundigen uit het onderwijsveld. Daarbij is tevens getracht meer zicht te krijgen op achtergronden daarbij en mogelijke verbeteringen in het kader van de invoering van Passend onderwijs.

### 4.2 Opzet en uitvoering

Er is contact gezocht met een aantal functionarissen die betrokken zijn bij speciale onderwijsvoorzieningen. Daarbij is gezorgd voor een vertegenwoordiging vanuit het speciaal basisonderwijs, vanuit cluster 2 en 4 van het speciaal onderwijs en vanuit het voortgezet onderwijs. In bijlage 2 is een overzicht opgenomen van de deelnemers aan de gesprekken.

De gesprekken zijn gevoerd aan de hand van een gestructureerde gespreksleidraad. Daarin zijn de volgende hoofdpunten opgenomen:

- achtergrondgegevens en de registratie daarvan;
- verschillen tussen leerlingen met allochtone achtergrond en autochtone leerlingen;
- ouders;
- indicatiestelling en verwijzing;
- beleid op school gericht op leerlingen met een allochtone achtergrond;
- landelijk beleid en aanbevelingen gericht op Passend onderwijs.

### 4.3 Resultaten

#### *Achtergrondgegevens en registratie*

De registratie van gegevens over de etnische achtergrond levert weinig problemen op bij scholen die onder de cumi-regeling vallen. Dit kan bij de intake gebeuren en er kan gebruik worden gemaakt van standaardformulieren uit de schooladministratiepakketten. Zo is het mogelijk om de eerste en tweede generatie allochtonen te onder-

scheiden. Dat wordt dan later automatisch verwerkt in de telgegevens. Ouders die slecht Nederlands spreken, hebben wel hulp nodig bij het invullen van de gegevens.

Wat het basisonderwijs betreft, worden vraagtekens geplaatst bij de cijfers. Doordat etniciteit geen rol (meer) speelt in de bekostiging, vormt het verzamelen van gegevens daarover onnodig extra werk en doen niet alle scholen dat. Eén van de deelnemers uit het voortgezet onderwijs geeft aan dat er verschillen zijn in de aard van wat er door verschillende instanties (zoals Cfi, RVC, CvI) wordt geregistreerd: geboorteland, nationaliteit of etnische herkomst. Systematische overzichten op het gebied van etniciteit ontbreken bijvoorbeeld bij de indicatiestelling in verband met leerlinggebonden financiering.

#### *Verschillen tussen leerlingen met allochtone achtergrond en autochtone leerlingen*

In het algemeen vinden de deelnemers aan de gesprekken dat niet kan worden gesproken van duidelijke verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen. In het praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs zijn allochtone leerlingen doorgaans wel taalzwakker, maar er zijn in deze onderwijssoorten ook nogal wat autochtone leerlingen uit een zwak sociaal milieu die taalzwak zijn.

Er wordt wel gewezen op de positie van de man (i.c. jongen) bij allochtone groepen. Dit leidt bijvoorbeeld tot ‘haantjesgedrag’. Ook komt het voor dat allochtone jongens niet respectvol omgaan met vrouwelijke onderwijsgeevenden. Verder wordt gewezen op verschillen in ambitieniveau tussen allochtone jongens en allochtone meisjes. Meisjes hebben doorgaans een hoger ambitieniveau en met name Marokkaanse jongens hebben vaak een veel lager ambitieniveau, zo wordt gesteld.

#### *Ouders*

Alle ouders moeten een behoorlijke drempel over bij een verwijzing naar het speciaal onderwijs. Die drempel is bij allochtone ouders nog iets hoger dan bij autochtonen. Dat vindt men vaak heel erg moeilijk. Daarbij spelen ook gevoelens van schaamte naar de buitenwereld en de familie toe. Sommige ouders willen de problemen van hun kind niet zien: ‘Mijn kind heeft niets’. Het ontkennen van de problemen kan ook een slimme tactiek van ouders zijn. Als zij niet meewerken, is het erg moeilijk om een kind te verwijzen. Volgens een van de deelnemers moeten ouders beseffen dat het om hulp gaat en dat verwijzing geen straf is. Er zijn ook ouders die de capaciteiten van hun kind niet goed kunnen inschatten en het daarom niet eens zijn met het advies voor praktijkonderwijs of lwoo. Kinderen zouden vaak realistischer zijn dan hun ouders als het gaat om wat ze willen en kunnen.

Binnen de vier clusters van het speciaal onderwijs is er een rangorde qua ernst van de ervaren problematiek, zo wordt in de gesprekken gesteld. Cluster 4 (psychiatrische en gedragsproblematiek) en cluster 3 (zeer moeilijk lerend, lichamelijk of meervoudig gehandicapt) zijn minder acceptabel dan cluster 2 (auditieve problematiek en ernstige spraak-/taalmoeilijkheden). Daarbij wordt overigens opgemerkt dat dit ook geldt voor autochtone ouders.

De ervaringen met allochtone ouders zijn heel divers. Sommigen zijn heel betrokken en vechten voor hun kind. Anderen blijven op afstand en laten aan de school over wat er gebeurt. Dat geldt overigens ook voor de autochtone ouders. Er is geen patroon te zien in de opstelling van de allochtone ouders, zo stelt een van de deelnemers. Een ander noemt juist de allochtone ouders zeer betrokken. Meer nog dan de autochtone ouders. Ook zouden allochtone ouders meer respect voor de leerkrachten hebben, al geldt dat volgens een van de andere gespreksdeelnemers niet altijd voor vaders in relatie tot vrouwelijke leerkrachten. In een van de gesprekken wordt gesteld dat de betrokkenheid en ondersteuning thuis van allochtone ouders laag is, wat het leren betreft; er is geen onderwijscultuur. Vanuit het praktijkonderwijs wordt echter wel een sterke gerichtheid op het behalen van diploma's gesignaleerd bij allochtone ouders. Met name allochtone ouders zijn geschokt als ze beseffen dat je in het praktijkonderwijs geen diploma kunt halen. Kennelijk hebben ze geen goed beeld van wat praktijkonderwijs precies inhoudt, maar dat geldt evenzeer voor autochtone ouders. Er is sinds een aantal jaren een explosieve groei van allochtone ouders die hun kind voortijdig (eind 3e of eind 4e jaar) van het praktijkonderwijs afhalen en naar het ROC sturen. Op het ROC is het namelijk wel mogelijk een diploma te behalen. Echter, lang niet alle leerlingen die deze overstap maken, beschikken over de capaciteiten die hiervoor nodig zijn (ambitie, zelfstandigheid, doorzettingsvermogen).

Vaak zijn er problemen in de communicatie tussen ouders en school. Dat ligt niet alleen aan de ouders, maar ook aan de school. Allochtone ouders gaan er vaak vanuit dat de school het beste weet wat er moet gebeuren en houden zich dan op de achtergrond. Van de kant van de school wordt dat dan opgevat als weinig betrokken. De communicatie met allochtone ouders moet bovendien zijn afgestemd op de culturele achtergrond, anders ontstaan er conflicten. Bij ouders met een zwakke talige achtergrond is het ook moeilijk uit te leggen wat bijvoorbeeld de uitkomst van een psychologisch onderzoek is. Soms worden tolken ingeschakeld. Leerkrachten vinden dat niet altijd prettig, omdat zij dan niet precies weten wat er wordt gezegd. Bij onafhankelijke tolken speelt dit bezwaar minder dan bij tolken die uit de kring van de leerling komen.

### *Indicatiestelling en verwijzing*

Dat het aandeel allochtone leerlingen in het speciaal basisonderwijs groeit, wordt in verband gebracht met het feit dat de criteria van de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) minder hard zijn dan die van de Commissies voor Indicatiestelling. Doordat het vaak grote moeite kost om allochtone ouders te laten instemmen met een verwijzing naar het speciaal onderwijs, gaan er ook allochtone kinderen met cluster4-problematiek naar het speciaal basisonderwijs. Allochtone jongeren maken dus minder dan noodzakelijk gebruik van speciale onderwijszorg, met name cluster 4. Dat geldt overigens ook voor de jeugdzorg, zo wordt opgemerkt.

Bij de overgang van basisonderwijs naar praktijkonderwijs spelen voor allochtone leerlingen taal- en cultuurverschillen, waardoor zij niet altijd goed worden geïndiceerd, zo stelt een van de betrokkenen. De Nederlandse taal speelt een grote rol in de standaardtoetsen die worden gebruikt. Die toetsen geven vaak geen goed beeld van de werkelijke capaciteiten van de leerlingen. Soms blijkt dat ze veel meer kunnen dan hun testresultaten aangeven. Dat kan worden nagegaan door een niet-talige intelligentietest af te nemen, die beter geschikt is voor allochtone kinderen (zoals de SON of NIO). In één van de samenwerkingsverbanden voor voortgezet onderwijs zijn niet-eenduidige gevallen (bijvoorbeeld wat de keuze tussen lwoo en praktijkonderwijs betreft), bespreekgevallen (met bindend advies). Een ander verband biedt de mogelijkheid van een observatieplaatsing in praktijkonderwijs of in lwoo gedurende zes weken.

Indicatiestelling in verband met verwijzing of de aanvraag van een rugzakje is ingewikkeld. Vooral voor allochtone ouders is dat moeilijk. Het is landelijk beleid dat steeds meer verantwoordelijkheid bij de mensen zelf wordt gelegd. Men is regisseur zonder het zelf te weten. Ouders krijgen dan met allerlei verschillende instanties te maken, die ook sterk gescheiden opereren.

Wat de indicatiestelling van cluster 2 betreft, wordt gesteld dat het moeilijk is om een onderscheid te maken tussen ernstige spraak-/taalmoeilijkheden (een stoornis) en een ernstige taalachterstand (een achterstand). De criteria zijn niet helder en de toetsen die worden gebruikt zijn onvoldoende geschikt om dit te meten. Bij anderstalige kinderen zou de diagnostiek eigenlijk ook in de thuistaal van het kind moeten worden gedaan. De Commissies voor Indicatiestelling hanteren normen waaraan een kind moet voldoen dat Nederlands als tweede taal leert. Die normen zijn afhankelijk van de tijd die is verstreken sinds het kind die taal is gaan leren. Het is moeilijk om zo'n norm te bepalen. Er wordt gewerkt aan richtlijnen en criteria die duidelijker zijn.

### *Beleid op school gericht op leerlingen met een allochtone achtergrond*

Uit de gesprekken komt een aantal maatregelen naar voren die worden genomen om de ontwikkeling van allochtone leerlingen te stimuleren. Een voorbeeld daarvan is het in alle vakken zwaar inzetten op begrijpend lezen in scholen voor praktijkonderwijs en lwoo. Een ander voorbeeld is het in pedagogisch opzicht vooral in het mentoraat investeren. Leerlingen moeten de mentor als vertrouwenspersoon zien. Er zijn vaak allochtone leerlingen die de neiging hebben zich gediscrimineerd te voelen. De mentor moet daar aandacht aan besteden.

In een cluster4-school is de aandacht erg gericht op positieve stimulansen naar de leerlingen toe. Dat werkt heel goed bij alle leerlingen. Het geeft veel rust als geen confrontatie wordt aangegaan. Wat ook goed werkt bij allochtone leerlingen, is als zij worden aangesproken op hun cultuur en eergevoel. Enkele functionarissen uit het onderwijsveld hebben de ervaring dat het werkt als ze contact opnemen met de ouders of als zij daarmee dreigen, met name bij leerlingen van Turkse of Marokkaanse oorsprong. De leerlingen raken thuis in grote problemen als de school de ouders opbelt om over het gedrag van de leerling te klagen.

Het is van belang dat er wordt gewerkt aan de communicatieve vaardigheden van de teams. Zij moeten worden getraind in het omgaan met lastig gedrag van leerlingen. Ze moeten leren om bij zichzelf te registreren wat lastig gedrag met hen doet en daarop adequaat reageren. Ook moeten hun competenties in het communiceren met (allochtone) ouders worden vergroot.

### *Landelijk beleid en aanbevelingen gericht op Passend onderwijs*

Verschillende gespreksdeelnemers wijzen erop dat veel steviger moet worden ingezet op de kwaliteit van de leerkrachten. Veel meer scholing is nodig. Ook de initiële scholing moet zeker beter worden. Passend onderwijs moet door de leraren worden uitgevoerd. Daarbij is effectieve communicatie een continu aandachtspunt, naast de opbrengsten. De communicatie van scholen met (moeilijk te bereiken) allochtone ouders moet meer nadruk krijgen. Omgaan met lastig gedrag is het thema voor de komende tien jaar. Teams moeten een omslag maken en de mentaliteit moet minder worden gericht op doorverwijzen.

De verdeling van het regionale zorgbudget zou meer op basis van concrete plannen van scholen moeten worden verdeeld, waarbij ook de inzet van het budget wordt verantwoord en de opbrengsten gemeten. De verdeling mag geen automatisme zijn. Bij de toewijzing van budgetten aan regio's zou ook kunnen worden gekeken naar de omvang van de problematiek in de regio.

Een ander punt is dat er een tweedeling ontstaat, zo stelt een van de deelnemers aan de gesprekken. Er zijn steeds meer bemiddelde ouders die zelf aanvullende voorzieningen inschakelen, zoals huiswerkbegeleiding of een orthopedagoog. Ook zijn er scholen die extra middelen aanvragen voor bepaalde voorzieningen, terwijl de ouders dat zelf wel kunnen betalen. Daar staat een andere groep tegenover die geen extra hulp kan bekostigen. Daarom zou bij de verdeling van middelen voor extra hulp meer naar de sociaaleconomische positie van de ouders moeten worden gekeken. Met het oog op allochtone leerlingen zou er in elk samenwerkingsverband een internationale schakelklas moeten zijn.

Het beleid zou er minder van uit moeten gaan dat alle burgers mondig zijn. Van mensen wordt verwacht dat zij zelf informatie zoeken op onduidelijke websites. Deskundigen zouden meer ‘outreaching’ moeten werken, door ouders te benaderen en te informeren. Aan de ouders moeten de keuzemogelijkheden duidelijk worden gemaakt. Voor allochtone ouders die te weinig Nederlands spreken en begrijpen, zouden onafhankelijke tolken moeten worden ingeschakeld. Ook is de betrokkenheid van Bureau Jeugdzorg bij de Zorg- en adviesteams van groot belang. Zo kan sneller worden ingegrepen bij ouders die zorg weigeren.

Met het oog op het signaleren en vroegtijdig aanpakken van problemen, zouden consultatiebureaus nog alerter moeten zijn op taalontwikkeling en er minder vanuit moeten gaan dat problemen wel zullen verdwijnen als het kind naar de basisschool gaat. Bij de signalering van taalproblemen ondervinden consultatiebureaus ook problemen door het ontbreken van duidelijke criteria voor verwijzing van anderstalige kinderen.

Er zou ook meer longitudinaal onderzoek moeten worden gedaan waarbij kinderen langdurig worden gevolgd, van consultatiebureau naar voortgezet onderwijs. Zo kan hun ontwikkeling in beeld worden gebracht en worden gerelateerd aan de zorg en hulp die zij hebben gekregen.

## 5 Conclusies, discussie en aanbevelingen

### 5.1 Conclusies

Voor dit onderzoek zijn twaalf onderzoeksvragen geformuleerd. We herhalen deze hier nogmaals en vatten per vraag de belangrijkste conclusies samen.

1. Maken leerlingen met een allochtone achtergrond meer/minder gebruik van het speciaal basisonderwijs dan autochtone leerlingen?

Uit de Cfi-telgegevens blijkt dat de leerlingen die behoren tot culturele minderheids-groepen ('cumi-leerlingen') naar verhouding meer in het speciaal basisonderwijs te vinden zijn dan autochtone leerlingen. Volgens recente telgegevens is 19 procent van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs cumi-leerling, tegen 15 procent in het basisonderwijs (vóór de herziening van de gewichtenregeling).

2. Maken leerlingen met een allochtone achtergrond meer/minder gebruik van het leerwegondersteunend onderwijs dan autochtone leerlingen?

Uit de koppeling van CBS-gegevens aan GBA-gegevens blijkt dat 9,4 procent van de autochtone leerlingen en 18,6 procent van de niet-westerse allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs leerwegondersteunend onderwijs volgt. Allochtone leerlingen van de eerste en tweede generatie zijn in verhouding aanzienlijk sterker in het lwoo vertegenwoordigd dan allochtonen van de derde generatie. Bij de niet-westerse allochtonen van de derde generatie ligt het aandeel dat lwoo volgt (11,1 procent) weinig hoger dan bij de autochtone leerlingen. Bij de eerste en tweede generatie is dat respectievelijk 20,5 en 18,4 procent.

In het cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup> zijn gegevens verzameld over het advies voortgezet onderwijs dat leerlingen in groep 8 van de basisschool krijgen. Van de eerste generatie niet-westerse allochtonen in het bestand heeft 18,8 procent het advies leerwegondersteunend onderwijs of praktijkonderwijs gekregen. Bij de tweede en derde generatie is dat het geval bij respectievelijk 13,9 en 10,2 procent, terwijl het bij de autochtone leerlingen om 7,3 procent gaat. De niet-westerse allochtonen van de tweede en derde generatie wordt dus minder geadviseerd om naar schoolsoorten in het voortgezet onderwijs met extra zorg te gaan dan de eerste generatie, maar wel meer nog dan de autochtone leerlingen.

3. Maken leerlingen met een allochtone achtergrond meer/minder gebruik van het praktijkonderwijs dan autochtone leerlingen?

De koppeling van CBS-gegevens aan GBA-gegevens laat zien dat in het voortgezet onderwijs 2,3 procent van de autochtone leerlingen en 6,3 procent van de niet-westerse allochtone leerlingen in het praktijkonderwijs zit. Leerlingen met een allochtone achtergrond maken in verhouding dus duidelijk meer gebruik van het praktijkonderwijs dan autochtone leerlingen. Hier is echter sprake van grote verschillen naar generatie. Van de niet-westerse allochtonen van de eerste generatie in het voortgezet onderwijs volgt 8,5 procent praktijkonderwijs. Bij de tweede generatie is dat 5,7 procent en bij de derde generatie 2,2 procent. De derde generatie is op dit punt dus vergelijkbaar met de autochtone leerlingen.

Het cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup> bevat onvoldoende gegevens om specifiek uitspraken te kunnen doen over de achtergrond van de leerlingen die in groep 8 van de basisschool het advies praktijkonderwijs krijgen.

4. Maken leerlingen met een allochtone achtergrond meer/minder gebruik van het speciaal onderwijs in aparte scholen dan autochtone leerlingen?

Deze vraag kan alleen worden beantwoord op basis van de beschikbare landelijke telgegevens van cumi-leerlingen. Daaruit blijkt dat 17 procent van de leerlingen in het speciaal en in het voortgezet speciaal onderwijs tot een culturele minderheidsgroepering wordt gerekend. Dat is iets meer dan in het basisonderwijs en iets minder dan in het speciaal basisonderwijs.

Hierbij valt op dat de verdeling van leerlingen met een allochtone achtergrond over de verschillende clusters van het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs afwijkt van de verdeling van leerlingen met een autochtone achtergrond. Leerlingen met een allochtone achtergrond zijn in verhouding oververtegenwoordigd in cluster 2 (auditiële problematiek en ernstige spraak-/taalmoeilijkheden<sup>12</sup>), zowel in het speciaal als het voortgezet speciaal onderwijs. In dat cluster behoort een kwart van de leerlingen tot een culturele minderheidsgroepering. Ook in cluster 1 (visuele problematiek, inclusief meervoudige handicaps) in het voortgezet speciaal onderwijs zijn culturele minderheden oververtegenwoordigd. Zij vormen daar een derde van de leerlingenpopulatie. Leerlingen die tot een culturele minderheidsgroepering horen, zijn ondervertegenwoordigd in cluster 4 (ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problemen). Dat geldt in het speciaal onderwijs (10 procent) nog sterker dan in het voort-

---

12 De categorie 'ernstige spraak- / taalmoeilijkheden' bestaat alleen in het speciaal onderwijs en niet in het voortgezet speciaal onderwijs.

gezet speciaal onderwijs (14 procent). Op basis van de beschikbare gegevens is hier geen uitsplitsing naar generatie mogelijk.

5. Maken leerlingen met een allochtone achtergrond meer/minder gebruik van de zogenaamde rugzak dan autochtone leerlingen?

Gegevens over het gebruik van leerlinggebonden financiering ('de rugzak') zijn slechts in beperkte mate te relateren aan de achtergrond van de leerlingen, doordat de registratie daarvan ontbreekt. Van de voor dit onderzoek beschikbare data leverde alleen COOL<sup>5-18</sup> informatie daarover. Daaruit blijkt dat niet-westerse allochtonen van de eerste generatie minder gebruik maken van de rugzak dan autochtone leerlingen (1,4 procent), dat de tweede generatie daar even veel gebruik van maakt als de autochtone leerlingen (1,7 procent) en dat de derde generatie meer gebruik maakt van lgf dan de autochtone leerlingen (2,0 procent). De aantallen zijn echter relatief klein, dus deze cijfers moeten met enige voorzichtigheid worden bekeken.

6. Is er bij de beantwoording van de bovenstaande vragen sprake van verschillen tussen de onderscheiden voorzieningen?

Uit de Cfi-telgegevens die betrekking hebben op cumi-leerlingen, blijkt dat verhoudingsgewijs iets meer leerlingen met een allochtone achtergrond naar het speciaal basisonderwijs gaan dan naar het speciaal onderwijs. In het voortgezet onderwijs zijn leerlingen met een allochtone achtergrond relatief sterker oververtegenwoordigd in het praktijkonderwijs dan in het leerwegondersteunend onderwijs.

De – beperkte – gegevens die beschikbaar zijn over het gebruik van leerlinggebonden financiering, wijzen op een 'generatie-effect'. Allochtone leerlingen die tot de eerste generatie behoren, lijken daarvan minder dan gemiddeld gebruik te maken en leerlingen die tot de derde generatie behoren meer dan gemiddeld.

7. Is er verschil in de mate waarin bepaalde etnische groepen meer/minder gebruik maken van speciale onderwijszorg? Zo ja, welke etnische groepen en welke voorzieningen betreft dit?

Uit het cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup> blijkt dat van de niet-westerse allochtonen in het basisonderwijs vooral de Turkse en Marokkaanse leerlingen hoog scoren op de indicatoren van specifieke onderwijsbehoeften. In het speciaal basisonderwijs zijn vooral Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse leerlingen oververtegenwoordigd, zo blijkt uit gegevens die afkomstig zijn van de gemeenten Amsterdam en Rotterdam.

Bij het gebruik van leerlinggebonden financiering valt op dat het bij de eerste generatie allochtonen met een rugzak in het cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup> alleen gaat om leerlingen die tot de groep ‘overig niet-westers’ behoren. Bij de tweede generatie zijn er ook leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond met een rugzak. Er zijn in het COOL-bestand geen leerlingen met een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond bij de gebruikers van leerlinggebonden financiering.

Uit COOL<sup>5-18</sup> blijkt dat het aandeel leerlingen van de eerste generatie met een laag vo-advies (i.c. praktijkonderwijs of lwoo) veel hoger is dan dat van de tweede generatie. Bij de eerste generatie zijn het vooral de Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen die relatief vaak een laag advies krijgen. Uit de analyses van de CBS-gegevens die betrekking hebben op het voortgezet onderwijs blijkt echter dat het aandeel Surinaamse leerlingen in praktijkonderwijs en lwoo bij de eerste en tweede generatie lager is dan dat van de leerlingen met een Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse achtergrond. De Antilliaanse leerlingen laten de sterkste afname over de generaties zien, zowel in het lwoo als in het praktijkonderwijs. De tweede en derde generatie Antilliaanse en Surinaamse leerlingen komen ook iets vaker voor in de hogere onderwijstypen (havo/vwo) dan hun Turkse en Marokkaanse generatiegenoten.

Er zijn aanzienlijk meer jongens dan meisjes die gebruik maken van speciale onderwijsvoorzieningen, zo blijkt uit de landelijke telgegevens. Dat geldt zowel voor autochtone als allochtone jongeren. Binnen de etnische groepen treden op sommige punten echter opvallende verschillen tussen jongens en meisjes op. Met name het aandeel meisjes in havo/vwo bij de eerste generatie Turkse, Surinaamse en Antilliaanse leerlingen is aanzienlijk groter dan bij de autochtone leerlingen, zo laten de analyses op de CBS-gegevens in combinatie met de GBA-gegevens zien.

8. Is er bij de beantwoording van de vragen 5, 6 en 7 sprake van verschil tussen de vier clusters die binnen de Wet op de Expertisecentra worden onderscheiden?

Van de leerlingen met een allochtone achtergrond in het speciaal onderwijs zit de meerderheid in cluster 3 (lichamelijke handicaps en/of zeer moeilijk lerend). Dit met uitzondering van de Antilliaanse leerlingen, die verhoudingsgewijs minder in cluster 3 zitten. Dit blijkt uit de analyse van de landelijke telgegevens. Opvallend hierbij is het relatief lage aandeel leerlingen met een Turkse achtergrond in cluster 4 van het speciaal onderwijs (ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problemen). Van de leerlingen met een Turkse achtergrond in het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs is een verhoudingsgewijs groot aandeel te vinden in cluster 2 (auditieve problematiek en/of ernstige spraak-/taalmoeilijkheden). Dat laatste geldt ook voor de leerlingen met een overig niet-westerse achtergrond. Antilliaanse leerlingen in het

(voortgezet) speciaal onderwijs zitten verhoudingsgewijs veel in cluster 4. Dat geldt ook voor leerlingen met een Surinaamse achtergrond, zij het in mindere mate.

Gegevens die door de gemeenten Amsterdam en Rotterdam zijn aangeleverd, bevestigen het relatief geringe aandeel leerlingen met een Turkse achtergrond in cluster 4. In deze steden zijn echter ook de leerlingen met een Marokkaanse achtergrond verhoudingsgewijs weinig te vinden in cluster 4. In cluster 4 zitten wel relatief veel leerlingen van Surinaamse (en in Amsterdam ook van Antilliaanse) afkomst. Leerlingen van Turkse of Marokkaanse origine zitten relatief veel in cluster 2 (auditieve problematiek en ernstige spraak-/taalmoeilijkheden), evenals allochtone leerlingen uit overige niet-westerse landen. Marokkaanse leerlingen zijn ook oververtegenwoordigd in cluster 3 (lichamelijke en geestelijke handicaps), terwijl Turkse leerlingen relatief vaak in cluster 1 (visuele problematiek) zitten.

Er zijn geen gegevens beschikbaar op basis waarvan het gebruik van leerlinggebonden financiering kan worden gerelateerd aan zowel etnische groepen als de verschillende clusters van het speciaal onderwijs.

9. Wat zijn de belangrijkste veroorzakende factoren van (eventuele) verschillen tussen de mate waarin leerlingen met een allochtone achtergrond en leerlingen met een autochtone achtergrond meer/minder gebruik maken van speciale onderwijszorg?

Informatie over (mogelijke) veroorzakende factoren is afkomstig uit het literatuuronderzoek, uit de gesprekken met deskundigen uit het onderwijsveld en uit COOL<sup>5-18</sup>. Daarbij komen verschillende factoren naar voren, waarvan in het algemeen niet met zekerheid te zeggen valt hoe groot de invloed daarvan is.

Het literatuuronderzoek en COOL<sup>5-18</sup> laten zien dat er een duidelijke samenhang is tussen het gebruik maken van speciale onderwijsvoorzieningen en de leerprestaties. Deze prestaties blijven bij relatief veel leerlingen met een allochtone achtergrond achter bij die van de autochtone leerlingen. Dat geldt met name – maar niet alleen – voor de taalvaardigheid. Dit leidt tot een grotere kans op verwijzing naar het speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs. Bij de overgang naar het voortgezet onderwijs leidt het tot een omvangrijke groep met een advies voor leerwegondersteunend onderwijs of – in mindere mate – praktijkonderwijs. Dit heeft echter vooral te maken met een lage sociaaleconomische status en een laag opleidingsniveau van de ouders van deze leerlingen. Uit COOL<sup>5-18</sup> blijkt dat de vraag of een leerling als zorgleerling wordt beschouwd, sterker samenhangt met het opleidingsniveau van de ouders dan met de etniciteit.

Zowel in de literatuur als in de gesprekken worden ook andere factoren genoemd die bij leerlingen met een allochtone achtergrond sterker zouden meespelen dan bij autochtone leerlingen. Eén van die factoren is bias in de gehanteerde toetsen, door een sterk Nederlandstalige component. Daardoor ontstaan nadelen voor allochtone leerlingen. Een andere factor zijn de onduidelijke en niet goed toetsbare criteria voor de toelating tot cluster 2 van het speciaal onderwijs. Hierdoor valt het onderscheid tussen een taalstoornis en een ernstige taalachterstand niet goed te maken. Dit leidt voor leerlingen met een allochtone achtergrond tot een grotere kans op verwijzing, zonder dat er sprake is van een taalstoornis.

Het relatief minder gebruik maken van het speciaal onderwijs door bepaalde groepen leerlingen met een allochtone achtergrond, wordt in de gesprekken en in het eerder door FORUM (2009) uitgevoerde onderzoek toegeschreven aan de weerstand die er met name bij allochtone ouders is tegen een verwijzing naar het speciaal onderwijs. Daardoor zouden er meer leerlingen met gedragsproblemen naar het speciaal basisonderwijs worden verwezen. Daarnaast wordt een oorzaak van minder gebruik van speciaal onderwijs in de literatuur ook gezocht in het minder snel signaleren van problematiek bij leerlingen van allochtone herkomst, zowel door de ouders als door leerkrachten in scholen met veel achterstandsleerlingen.

Minder gebruik van leerlinggebonden financiering wordt door de deelnemers aan de gesprekken toegeschreven aan de complexiteit van de aanvraagprocedure en aan de weerstand tegen het aanvragen van een indicatiestelling. Bovendien wordt erop gewezen dat het minder gebruik maken van lgf ook te maken heeft met ouders met een allochtone achtergrond die problemen niet signaleren of niet willen erkennen.

10. Wat zijn de belangrijkste veroorzakende factoren van (eventuele) verschillen tussen de mate waarin specifieke etnische groepen meer/minder gebruik maken van speciale onderwijszorg?

Deze veroorzakende factoren worden vooral gezocht in verschillen tussen culturen. Dat blijkt zowel uit de literatuur als uit de gesprekken. Zo zouden eer- en schaamtegevoelens vooral bij Turkse en Marokkaanse ouders een rol spelen bij de weigering om mee te werken aan een verwijzing naar het speciaal onderwijs. In verband hiermee wordt er ook op gewezen dat slechts weinig allochtone ouders een beroep doen op de jeugdzorg.

11. Wat zijn de belangrijkste veroorzakende factoren van (eventuele) verschillen tussen leerlingen met een allochtone achtergrond en autochtone leerlingen in de mate waarin zij gebruik maken van de zorg van de vier clusters die binnen de Wet op de Expertisecentra worden onderscheiden?

Voor de oververtegenwoordiging van met name leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond in cluster 2 van het speciaal onderwijs, wordt als verklaring gegeven dat auditieve problematiek en/of ernstige spraak-/taalmoeilijkheden beter worden geaccepteerd door ouders dan een verstandelijke handicap (cluster 3) of psychiatrische en/of gedragsproblemen (cluster 4). Die verklaring komt zowel in de gesprekken naar voren als in het eerder door FORUM (2009) uitgevoerde onderzoek. In de literatuur wordt ook gewezen op het niet signaleren of willen erkennen van sociaal-emotionele en gedragsproblematiek door (bepaalde groepen) allochtone ouders. Dit zou de ondervertegenwoordiging van met name leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond in cluster 4 van het speciaal onderwijs mede verklaren. Een andere verklaring die in de literatuur wordt gegeven voor verschillen in gebruik van speciale onderwijszorg, heeft betrekking op genetische factoren. Het relatief grote aantal huwelijken binnen de eigen familie in de Arabische wereld leidt tot een aanzienlijk grotere kans op aangeboren stoornissen, waaronder gehoorstoornissen en zwakbegaafdheid.

12. Wat zijn de belangrijkste knelpunten op het terrein van het gebruik van speciale onderwijszorg door leerlingen met een allochtone achtergrond? Daarbij gaat het zowel om onder- als om overconsumptie.

Uit de gesprekken en de literatuur komen twee belangrijke knelpunten naar voren. In de eerste plaats vormt de communicatie tussen scholen en allochtone ouders een knelpunt. Sommige ouders weigeren het bestaan van problemen bij hun kind te erkennen en de school slaagt er niet in om dit bespreekbaar te maken. In de gesprekken wordt erop gewezen dat een passieve houding van allochtone ouders door scholen vaak wordt uitgelegd als onvoldoende betrokkenheid, terwijl de achtergrond daarvan is dat de ouders denken dat de school – en de daar werkzame professionals – het beste weet wat er moet gebeuren. In de tweede plaats vormt onvoldoende of te laat signaleren van een bepaalde problematiek een knelpunt. Dit komt mede door ouders die volhouden dat er niets aan de hand is, door leerkrachten in scholen met veel achterstandsleerlingen die de problematiek relatief gezien als minder zwaar inschatten en door een geringere alertheid van zorgverleners op bepaalde sociaal-emotionele en gedragsproblematiek bij allochtone leerlingen, zoals autisme.

## 5.2 Discussie

Er zijn verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen in het gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen en in de mate waarin zij worden aangemerkt als leerling met specifieke onderwijsbehoeften. Dergelijke verschillen treden tot op zekere hoogte ook op tussen verschillende etnische groepen. Zoals Dyson en Gallannaugh (2008) stellen, wordt een deel van de genoemde verschillen verklaard door verschillen tussen groepen in sociaaleconomische factoren en leerprestaties. De gegevens van het cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup> bevestigen dit. Leerlingen met een allochtone achtergrond komen doorgaans uit een lager sociaaleconomisch milieu en stromen doorgaans met een taalachterstand in het basisonderwijs in. Dit leidt tot een relatief groot aandeel leerlingen met een allochtone achtergrond die bij taal en/of rekenen landelijk tot de laagste presterende leerlingen in het basisonderwijs behoren. Het gaat hierbij vooral om leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond. Dit vergroot – met name in combinatie met andere soorten problematiek – de kans op verwijzing naar het speciaal basisonderwijs of het speciaal onderwijs. Het leidt ook tot een relatief grote instroom van leerlingen met een allochtone achtergrond in het leerwegondersteunend onderwijs en het praktijkonderwijs. Deze tendens is er zowel bij de eerste als bij de tweede generatie (niet-westerse) allochtonen, maar ook de derde generatie heeft de achterstand nog niet volledig ingelopen. Er is dus sprake van achterstand bij opeenvolgende generaties, die moeilijk goed te maken is.

Naast deze belangrijke achtergrondkenmerken (sociaaleconomisch milieu en taalachterstand) zijn ook culturele verschillen relevante factoren, evenals problemen in de communicatie tussen scholen en ouders. Ingewikkelde verwijzingsprocedures, onbekendheid met het onderwijssysteem en een aversie tegen het speciaal onderwijs spelen een rol, meer nog bij allochtone ouders dan bij autochtone ouders. De combinatie van factoren leidt deels tot een (verklaarbare) ‘overconsumptie’ van speciale onderwijszorg (speciaal basisonderwijs, praktijkonderwijs, leerwegondersteunend onderwijs) en deels tot een ‘onderconsumptie’ (speciaal onderwijs voor leerlingen met psychiatrische en/of gedragsproblemen).

Het is overigens moeilijk aan te geven wat de ‘consumptie’ van speciale onderwijszorg zou moeten zijn. Het is ook onvoldoende duidelijk wat de effecten zijn van het ten onrechte wel of juist niet ‘consumeren’ van speciale onderwijszorg. Dit hangt af van de aard van de problematiek en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling in kwestie. Er is op dit gebied weinig longitudinaal vergelijkend onderzoek gedaan. Wel is duidelijk dat leerlingen in cognitief opzicht in het algemeen beter af zijn als ze in het reguliere onderwijs blijven (Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001; Jepma, 2003). Op sociaal-emotioneel vlak kan dit echter nadeliger uitwerken (Peetsma e.a., 2001; Sontag, Kroesbergen, Leseman & Van Steensel, 2007).

Het is ook moeilijk om concrete maatregelen te noemen die verandering zouden kunnen brengen in verschillen in deelname aan speciale onderwijsvoorzieningen. De aandacht zou meer gericht moeten zijn op preventie en op vroegtijdige signalering en aanpak van specifieke problemen, op betere communicatie tussen school en ouders en op het verkleinen van de leerachterstanden van bepaalde groepen leerlingen in het basisonderwijs.

Vroege signalering van en interventie bij problemen zijn van groot belang. Dat geldt zeker in geval van gedragsproblematiek. Interventies op latere leeftijd bij jongeren die probleemgedrag of crimineel gedrag vertonen, zijn moeilijk te realiseren en hebben vaak ook slechts beperkt succes (Hermanns, Öry & Schrijvers, 2005). Al voordat kinderen naar de basisschool gaan, dienen zorg- en hulpverleners en medewerkers van kinderdagverblijven en peuterspeelzalen alert te zijn op problemen en bij te dragen aan de aanpak daarvan. Preventie en een planmatige aanpak op school zijn van groot belang (Mooij & Smeets, 2006, 2009). Op dit gebied laten de vorderingen echter nog te wensen over. Passend onderwijs moet hieraan een nieuwe impuls geven, evenals aan de verbetering van de positie van de ouders van zorgleerlingen. Het uitgangspunt van Passend onderwijs is dat het onderwijs beter wordt afgestemd op verschillen tussen leerlingen. Dat zou moeten inhouden dat leerachterstanden een minder sterke rol gaan spelen in de vraag of een leerling naar het speciaal basisonderwijs of het speciaal onderwijs wordt verwezen en dat het reguliere onderwijs meer mogelijkheden moet krijgen om deze leerlingen adequaat onderwijs te geven. Het is echter nog onduidelijk hoe een en ander in de praktijk zijn beslag gaat krijgen.

Aan het verkleinen van leerachterstanden van allochtone en autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders in het basisonderwijs wordt al decennialang gewerkt. In het onderwijsachterstandenbeleid ontbrak echter een helder systeem van toezicht en verantwoording (Meijnen, 2003, 2004). Bovendien bleek het accent sterk op het jonge kind te liggen, terwijl de bovenbouw van het basisonderwijs werd verwaarloosd (Ledoux, 2003). Ondanks een verkleining van de achterstand van allochtone op autochtone leerlingen, met name bij rekenen, heeft het nog niet het gewenste effect gehad (Meijnen, 2004). Voor de periode 2006-2010 wordt vooral ingezet op bestrijding van achterstanden via voorschoolse educatie en/of schakelklassen, waarbij de gemeente een belangrijke rol speelt en er minder sprake is van een herkenbare landelijke aanpak. Een vergelijking met achterstandenbeleid in het buitenland is niet zonder meer te maken. Dit onder meer door verschillen in migratiepatronen, in etnische groepen en in het toelatingsbeleid.

### 5.3 Aanbevelingen

In de vorige paragraaf hebben we drie terreinen genoemd die van belang zijn bij de aanpak van verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een allochtone achtergrond in het gebruik van speciale onderwijszorg:

- preventie, vroegtijdige signalering en aanpak van specifieke problemen;
- betere communicatie tussen school en ouders;
- het verkleinen van de leerachterstanden van bepaalde groepen leerlingen.

Voor elk van de genoemde terreinen doen we hieronder enkele beleidsaanbevelingen.

Preventie, signalering en aanpak:

- schenk meer aandacht aan het vroegtijdig signaleren en aanpakken van problemen bij kinderen, ook voordat zij in de basisschool instromen;
- besteed meer aandacht aan de professionalisering van lerarenteams, zowel in de initiële opleiding als in het kader van bijscholing, gericht op het planmatig bieden van adequaat onderwijs en adequate zorg aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- zorg voor een laagdrempelige voorziening waar ouders terecht kunnen met vragen over mogelijke problematiek bij hun kinderen en/of de aanpak door de school;
- maak aanvraagprocedures voor speciale onderwijsvoorzieningen duidelijker, zorg voor trajectbegeleiding en zet zo nodig onafhankelijke tolken in voor allochtone ouders;
- voorkom vertekening in indicatieprocedures door bias in toetsen, in oordelen van hulpverleners en door onduidelijke of moeilijk toetsbare indicatiecriteria;
- zorg ervoor dat via de bovenschoolse structuren (zoals Zorg- en adviesteams) ouders worden benaderd die het bestaan van problemen ontkennen of zorg weigeren;
- zorg voor een adequate registratie van de (allochtone) achtergrond van leerlingen, zodat verschillen tussen groepen in het gebruik en effecten van voorzieningen (beter) in kaart kunnen worden gebracht;
- voer longitudinaal onderzoek uit naar de ontwikkeling van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en de effecten van het onderwijs en de zorg die zij krijgen.

Communicatie tussen school en ouders:

- besteed meer aandacht aan de professionalisering van lerarenteams, zowel in de initiële opleiding als in het kader van bijscholing, gericht op de (interculturele) communicatie met ouders;
- verbeter de communicatie tussen school en ouders en houd meer rekening met culturele verschillen;
- probeer allochtone ouders meer bij de school te betrekken en hen te stimuleren ook thuis bij te dragen aan de aanpak van achterstanden of problemen.

Verkleinen van leerachterstanden:

- breng meer eenheid in het beleid dat is gericht op het verminderen van taalachterstanden bij leerlingen die behoren tot achterstandsgroepen, door grote verschillen in aanpak tussen gemeenten zo veel mogelijk te voorkomen;
- besteed in de uitwerking van Passend onderwijs expliciet aandacht voor het verminderen van taalachterstanden bij leerlingen;
- start in een vroeg stadium met extra aandacht voor het verminderen van taalachterstanden en zet dit beleid voort gedurende de gehele basisschoolperiode en in het voortgezet onderwijs;
- zorg voor afstemming tussen de aanpak van taalachterstanden op school, buiten school en thuis.



## Literatuur

- Alders, M & Keij, I. (2003). Niet-westerse derde generatie in 2003. *CBS Bevolkingstrends*, 3<sup>e</sup> kwartaal 2003, 45-49.
- Artiles, A.J., Palmer, J.D., & Trent, S.C. (2004). *Culturally diverse students in special education. Legacies and Prospects*. In: J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 716-735). San Francisco: Jossey-Bass.
- Artiles, A.J., Harry, B., Reschly, D.J., & Chin, Ph.C. (2002). Overidentification of students of color in special education: A critical overview. *Multicultural Perspectives*, 4 (1), 3-10.
- Begeer, S., El Bouk, S., Boussaid, W., Meerum Terwogt, M., & Koot, H.M. (2009). Underdiagnosis and Referral Bias of Autism in Ethnic Minorities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 142-148.
- Blair, C. & Scott, K.G. (2002). Proportion of LD Placements Associated with Low Socioeconomic Status: Evidence for a Gradient? *The Journal of Special Education*, 36 (1), 14-22.
- CDC. (2006). Mental health in the United States: Parental report of diagnosed autism in children aged 4–17 years—United States, 2003–2004. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 55, 481–486.
- Coutinho, M.J. & Oswald, D.P. (2000). Disproportionate Representation in Special Education: A Synthesis and Recommendations. *Journal of Child and Family Studies*, 9 (2), 135-156.
- Coutinho, M.J., Oswald, D.P., & Best, A.M. (2002). The influence of sociodemographics and gender on the disproportionate identification of minority students as having learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 23 (1), 49-59.
- Crijnen, A.A.M., Achenbach, T.M., & Verhulst, F.C. (1997). Comparison of Problems Reported by Parents of Children in 12 Cultures: Total Problems, Externalizing, and Internalizing. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36 (9), 1269-1277.
- Crone, M., Wiefferink, K., & Reijneveld, M. (2005). Psychosociale gezondheid van kinderen. In: E. Zeijl, M. Crone, K. Wiefferink, S. Keuzenkamp, & M. Reijneveld, *Kinderen in Nederland* (pp. 65-89). Den Haag / Leiden: Sociaal en Cultureel Planbureau / TNO Kwaliteit van Leven.
- Delgado, C.E.F. & Scott, K.G. (2006). Comparison of Referral Rates for Preschool Children at Risk for Disabilities Using Information Obtained From Birth Certificate Records. *The Journal of Special Education*, 40 (1), 28-35.

- Donovan, M.S. & Cross, C.T. (ed.) (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington DC: National Academy Press.
- Dorsselaer, S. van, Zeijl, E., Eeckhout, S. van den, Bogt, T. ter, & Vollebergh, W. (2007). *HBSC 2005. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Driessen, G. & Doesborgh, J. (2003). *Voor- en Vroegschoolse Educatie en cognitieve en niet-cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Veen, I. van der (2009). *Co-hortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G. & Smeets, E. (2007). De relatie tussen prestaties en advies. Onder- of overadvisering bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs? In: Inspectie van het Onderwijs, *Onderadvisering in beeld* (pp. 59-81). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in Special Needs Education in England. *The Journal of Special Education*, 42 (1), 36-46.
- ECPO (2008). *Werkplan ECPO 2008-2012*. Den Haag: Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs.
- ECPO (2009). *Op weg naar Passend onderwijs. Advies over de voortgang*. Den Haag: Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs.
- FORUM (2009). *Een punt van zorg. Allochtone leerlingen in het speciaal onderwijs*. Utrecht: FORUM – Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling.
- Gloudemans, K. & Koelemij, G.J.E. (2006). *De eerste ervaringen met de LGF-regeling in REC Bovenamstel*. Amsterdam: De Bascule, Cluster Speciaal Onderwijs & Zorg.
- Gravois, T.A. & Rosenfield, S.A. (2006). Impact of instructional consultation teams on the disproportionate referral and placement of minority students in special education. *Remedial and special education*, 27, 42-52.
- Hermanns, J., Öry, F., & Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: Eerder, sneller en beter. een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoed- en opgroei problemen*. Utrecht: Julius Centrum.
- Herweijer, L. (2009). *Making up the Gap. Migrant Education in the Netherlands*. The Hague: The Netherlands Institute for Social Research, SCP.
- Inspectie van het onderwijs (2007). *Onderadvisering in beeld*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Janssen, M.M., Verhulst, F.C., Bengi-Arslan, L., Erol, N., Salter, C.J., & Crijnen, A.M. (2003). Comparison of self-reported emotional and behavioral problems in Turkish immigrant, Dutch and Turkish adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 2, 133-140.
- Jepma, IJ. (2003). *De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Thela Thesis.

- Karsten, S., Schooten, E. van, & Blok, H. (2008). *Achterblijven in Amsterdam? Verslag van het onderzoek naar de leerlingen met een LWOO- en PrO-verwijzing*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Klingner, J.K. & Harry, B. (2006). The special education referral and decision-making process for English language learners: Child study team meetings and placement conferences. *Teachers College Record*, 108 (11), 2247-2281.
- LCTI (2007). *Indicatiestelling speciaal onderwijs 2005/2006: analyse van protocollen en dossiers*. Den Haag: Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling.
- Ledoux, G. (2003). *Ontwikkelingen in het basisonderwijs*. In: W. Meijnen (red.) (2003), *Onderwijsachterstanden in basisscholen* (pp. 97-118). Antwerpen / Apeldoorn: Garant (OOMO reeks).
- Ledoux, G., Smeets, E., & Veen, I. van der (2005). *Verwijsgedrag van scholen met veel achterstandsleerlingen*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.
- Lee, J. (2002). Racial and Ethnic Achievement Gap Trends: Reversing the Progress Toward Equity? *Educational Researcher*, 31 (1), 3-12.
- Lindsay, G. & Muijs, D. (2006). Challenging underachievement in boys. *Educational Research*, 48 (3), 313-332.
- Lindsay, G., Pather, S., & Strand, S. (2006). *Special educational needs and ethnicity: issues of over- and under-representation*. Research Report No. 757. Warwick, UK: University of Warwick.
- Lomwel, A.G.C. van (2006). *Notitie Kwantitatieve ontwikkelingen deelname Speciaal onderwijs*. Tilburg: CentERdata.
- Mandell, D.S., Listerud, J., Levy, S.E., & Pinto-Martin, J.A. (2002). Race differences in the age at diagnosis among medicaid-eligible children with autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1447-1453.
- Mandell, D.S. & Novak, M. (2005). The role of culture in families' treatment decisions for children with autism spectrum disorders. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11, 110-115.
- Mason, C.A., Chapman, D.A., & Scott, K.G. (1999). The Identification of Early Risk Factors for Severe Emotional Disturbances and Emotional Handicaps: An Epidemiological Approach. *American Journal of Community Psychology*, 27 (3), 357-381.
- Meander (2005). *Wiens zorg is het? Toenemende diversiteit in zorgleerlingen. Een quick scan naar ervaringen van vmbo scholen*. Alphen aan den Rijn: CMO Meander.
- Meijer, C.J.W. (1995). *Halverwege: van startwet naar streefbeeld*. De Lier: Academisch Boekencentrum.
- Meijer, C.J.W. (2004). Kijkoperatie. In: C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd* (pp. 241-265). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

- Meijnen, W. (red.) (2003). *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Meijnen, W. (red.) (2004). *Onderwijsachterstanden. Update van een review*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ministerie van OCenW (2002). *OCenW in kerncijfers 2002*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2006). Design, Development and Implementation of Inclusive Education. *European Educational Research Journal*, 5 (2), 94-109.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Towards Systemic Support of Pupils with Emotional and Behavioural Disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (6), 597-616.
- National Statistics. (2005). *Special educational needs in England, January 2005* (SFR 24/2005). London, UK: Department for Education and Skills.  
[<http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000584/SFR24-2005.pdf>]
- National Statistics. (2006). *National curriculum assessment, GCSE and equivalent attainment and post-16 attainment by pupil characteristics in England 2005* (SFR 09/2006). London, UK: Department for Education and Skills.  
[[http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000640/SFR09\\_2006.pdf](http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000640/SFR09_2006.pdf)]
- Oort, F.V.A. van, Joung, I.M.A., Mackenbach, J.P., Verhulst, F.C., Bengi-Arslan, L., Crijnen, A.A.M., & Van der Ende, J. (2007). Development of ethnic disparities in internalizing and externalizing problems from adolescence into young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (2), 176-184.
- Peetsma, T. & Blok, H. (red.) (2007). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; het integrale eindrapport*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Peetsma, T., Boogaard, M., Blok, H., Karaburun, A., Veen, I. van der (2007). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; deelrapport 3: Hoe gaan basisscholen en ouders met elkaar om als extra zorg nodig is?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53 (2), 125-135.
- Reijneveld, S.A., Harland, P., Brugman, E., Verhulst, F.C., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Psychosocial problems among immigrant and non-immigrant children. Ethnicity plays a role in their occurrence and identification. *European Child & Adolescent Psychology*, 14 (3), 145-152.
- Schooten, E. van, Smeets, E., & G. Driessen (2007). *Taaltoetsen voor taalzwakke leerlingen in het primair onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut / ITS.
- Skiba, R.J., Poloni-Staudinger, L., Simmons, A.B., Feggins-Azziz, L.R., & Chung, C-G. (2005). Unproven links: Can poverty explain ethnic disproportionality in special education? *Journal of Special Education*, 39, 130-144.

- Smeets, E.F.L. (2003). *Op weg naar samenhang. De Samenwerkingsverbanden 'Weer Samen Naar School'*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E.F.L. (2004a). *Communicerende vaten. Leerlingenstromen tussen basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E.F.L. (2004b). Zicht op cijfers. In: C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd* (pp. 105-124). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Smeets, E.F.L. (2004c). De keten bekeken. In: C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd* (pp. 179-201). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Smeets, E. (2007). *Speciaal of apart. Onderzoek naar de omvang van het speciaal onderwijs in Nederland en andere Europese landen*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.
- Sontag, L., Kroesbergen, E., Leseman, P., & Steensel, R. van (2007). *De werking van de Leerlinggebonden Financiering in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Tilburg: IVA.
- Stevens, G.W.J.M., Pels, T., Bengi-Arslan, L., Verhulst, F.C., Vollebergh, W.A.M., & Crijnen, A.A.M. (2003). Parent, teacher and self-reported problem behavior in The Netherlands. Comparing Moroccan immigrant with Dutch and with Turkish immigrant children and adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38, 576-585.
- Strand, S. & Lindsay, G. (2008) Ethnic Disproportionality in Special Education. Evidence From an English Population Study. *The Journal of Special Education*. OnlineFirst, published on July 29, 2008 as doi:10.1177/0022466908320461.
- Tadmouri, G.O. (2004). The Arab World. In: G.O. Tadmouri, M.T. Al Ali, & N. Al Khaja (Eds.), *Genetic Disorders in the Arab World: United Arab Emirates* (pp. 1-5). Dubai, United Arab Emirates: Centre for Arab Genomic Studies.
- Tadmouri, G.O. (2006). Genetic Disorders in Arab Populations: A 2006 Update. In: G.O. Tadmouri, M.T. Al Ali, & N. Al Khaja (Eds.), *Genetic Disorders in the Arab World: Bahrain* (pp. 10-40). Dubai, United Arab Emirates: Centre for Arab Genomic Studies.
- Troe, E-J.W.M., Bos, V., Deerenberg, I.M., Mackenbach, J.P., & Joung, I.M.A. (2006). Ethnic differences in total and cause-specific infant mortality in the Netherlands. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 20, 140-147.
- Tyler, N.C., Yzquierdo, Z., Lopez-Reyna, N., & Sanders Flippin, S. (2004). Cultural and linguistic diversity and the special education workforce: A critical overview. *The Journal of Special Education*, 38, 22-38.
- Van Ryn, M. & Fu, S.S. (2003). Paved with good intentions: Do public health and human service providers contribute to racial/ethnic disparities in health? *American Journal of Public Health*, 93, 248-255.

- Veen, I. van der (2003). *Jonge risicoleerlingen. Analyse van Prima-gegevens tussen 1994 en 2000*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, I. van der, Smeets, E., & Derriks, M. (2008). Zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs: omvang, typen problemen en de schoolloopbaan. *Pedagogische Studiën*, 85 (3), 174-194.
- Verhulst, F.C., Achenbach, T.M., Van der Ende, J., Erol, N., Lambert, M.C., Leung, P.W.L., Silva, M.A., Zilber, N., & Zubrick, S.R. (2003). Comparison of Problems Reported by Youths From Seven Countries. *American Journal of Psychiatry*, 160 (8), 1479-1485.
- Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S., & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag / Leiden: Sociaal en Cultureel Planbureau / TNO Kwaliteit van Leven.

## Bijlage 1 – Tabellen

*Tabel A – Verdeling van de bevolking in Nederland naar autochtoon / allochtoon (eerste en tweede generatie en naar achtergrond), in de leeftijdsgroep van 5-10 jaar en 10-15 jaar; 2008*

	5-10 jaar oud		10-15 jaar oud	
	aantal	%	aantal	%
Autochtoon	786.714	77,80%	764.445	78,10%
Westers allochtoon 1 <sup>e</sup> generatie	10.952	1,08%	14.671	1,50%
Westers allochtoon 2 <sup>e</sup> generatie	51.893	5,13%	47.797	4,88%
Niet-westers allochtoon 1 <sup>e</sup> generatie	12.304	1,22%	26.791	2,74%
waarvan:				
• Turks, 1 <sup>e</sup> generatie	1.196	0,12%	2.281	0,23%
• Marokkaans, 1 <sup>e</sup> generatie	1.036	0,10%	2.006	0,10%
• Surinaams, 1 <sup>e</sup> generatie	920	0,09%	2.095	0,21%
• Antilliaans, 1 <sup>e</sup> generatie	1.825	0,18%	3.844	0,39%
• overig niet-westers, 1 <sup>e</sup> generatie	7.327	0,72%	16.565	1,69%
Niet-westers allochtoon 2 <sup>e</sup> generatie	149.282	14,76%	125.148	14,76%
waarvan:				
• Turks, 2 <sup>e</sup> generatie	33.568	3,32%	33.255	3,40%
• Marokkaans, 2 <sup>e</sup> generatie	35.368	3,50%	29.108	2,97%
• Surinaams, 2 <sup>e</sup> generatie	23.466	2,32%	22.892	2,34%
• Antilliaans, 2 <sup>e</sup> generatie	9.235	0,91%	7.598	0,78%
• overig niet-westers, 2 <sup>e</sup> generatie	47.645	4,71%	32.295	3,30%
totaal	1.011.145	100,00%	978.852	100,00%

Bron: Statline (CBS).

*Tabel B – Verdeling van de allochtone leerlingen (eerste en tweede generatie) in het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs over de 4 clusters; naar achtergrond; schooljaar 2008/2009*

	aantal so en vso	%
<i>Turks (n=2.501)</i>		
• cluster 1: visueel	23	0,92%
• cluster 2: auditief / ernstige spraak-/taalmoeilijkheden	672	26,87%
• cluster 3: lichamelijke handicaps / zeer moeilijk lerend	1.318	52,70%
• cluster 4: psychiatrische en/of gedragsproblemen	488	19,51%
<i>Marokkaans (n=2.503)</i>		
• cluster 1: visueel	12	0,48%
• cluster 2: auditief / ernstige spraak-/taalmoeilijkheden	464	18,54%
• cluster 3: lichamelijke handicaps / zeer moeilijk lerend	1.232	49,22%
• cluster 4: psychiatrische en/of gedragsproblemen	795	31,76%
<i>Surinaams (n=1.451)</i>		
• cluster 1: visueel	5	0,34%
• cluster 2: auditief / ernstige spraak-/taalmoeilijkheden	193	13,30%
• cluster 3: lichamelijke handicaps / zeer moeilijk lerend	681	46,93%
• cluster 4: psychiatrische en/of gedragsproblemen	572	39,42%
<i>Antilliaans (n=885)</i>		
• cluster 1: visueel	2	0,23%
• cluster 2: auditief / ernstige spraak-/taalmoeilijkheden	138	15,59%
• cluster 3: lichamelijke handicaps / zeer moeilijk lerend	281	31,75%
• cluster 4: psychiatrische en/of gedragsproblemen	464	52,43%
<i>Overig niet-westers (n=3.683)</i>		
• cluster 1: visueel	11	0,30%
• cluster 2: auditief / ernstige spraak-/taalmoeilijkheden	889	24,14%
• cluster 3: lichamelijke handicaps / zeer moeilijk lerend	1.649	44,77%
• cluster 4: psychiatrische en/of gedragsproblemen	1.134	30,79%

*Bron: Telgegevens Cfi.*

## Bijlage 2 – Deelnemers aan de gesprekken

mw. M. Blumenthal	projectleider Pontem/Kentalis (speciaal onderwijs cluster 2)
mw. P. Bonsink	coördinator samenwerkingsverband voortgezet onderwijs Brabant-Noordoost
dhr. M. van Driel	adjunct-directeur Tarcisiusschool, Nijmegen (speciaal onderwijs cluster 4)
dhr. B. Frings	directeur Joannesschool, Nijmegen (praktijkonderwijs)
mw. J. Jansen	MT-lid Rec Vierland (speciaal onderwijs cluster 4)
dhr. D. Loupatty	interim-manager en adviseur BMC, voorheen schoolleider van een vso-zmokschool en directeur van een sbo-/cluster4-school
mw. J. Stoep	senior-onderzoeker Pontem/Kentalis (speciaal onderwijs cluster 2)

In dit verslag staat het gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen door leerlingen met een allochtone achtergrond centraal. Daarbij gaat het niet alleen om speciaal onderwijs, maar ook om extra zorg in het reguliere basisonderwijs en om deelname aan het praktijkonderwijs of het leerwegondersteunend onderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs (ECPO).

In het onderzoek is nagegaan of leerlingen met een allochtone achtergrond in vergelijking met autochtone leerlingen meer of juist minder gebruik maken van bepaalde speciale onderwijsvoorzieningen. Daarbij is waar mogelijk ook onderscheid gemaakt tussen de eerste, tweede en derde generatie niet-westerse allochtonen. Het onderzoek bestond uit een literatuurstudie, analyse van databestanden en gesprekken met betrokkenen uit de onderwijspraktijk.

Het onderzoek laat zien dat er inderdaad verschil is tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een allochtone achtergrond in het gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen. Deze verschillen hebben vooral te maken met de sociaal-economische status en het opleidingsniveau van de ouders en niet zozeer met etniciteit. Daarnaast worden ook cultuurverschillen als verklaring voor bepaalde verschillen in gebruik van speciale onderwijsvoorzieningen aangevoerd. De achterstand ten opzichte van autochtone leerlingen wordt van generatie tot generatie kleiner. Ook in de derde generatie bestaan er echter nog verschillen in het nadeel van leerlingen met een allochtone achtergrond.