

# Allochtone jongeren in het onderwijs

## Factsheet

Deze factsheet gaat over de onderwijspositie van allochtone kinderen en jongeren. Onder allochtone jongeren wordt verstaan jongeren die afkomstig zijn uit een niet-westers of een niet-geïndustrialiseerd land of waarvan één van de ouders afkomstig is uit een niet-westers of een niet-geïndustrialiseerd land. Daarbij gaat het vooral om Marokkaanse, Turkse, Surinaamse en Antilliaanse jongeren. Deze bevolkingsgroepen worden hieronder aangeduid als allochtonen of als etnische minderheden. Meeste cijfers die hieronder worden gegeven slaan op jongeren onder de 25.

### I - Demografie

De groei van de niet westerse allochtone bevolking neemt af, terwijl het aandeel niet westerse allochtonen in de bevolking nog steeds stijgt. Op 1 januari 1996 bestond 7,6% van de bevolking uit niet westerse allochtonen, op 1 januari 2006 is dat opgelopen tot 10,5% van de bevolking (*WODC, CBS, 2006*).

Allochtone bevolkingsgroepen in Nederland zijn jonge bevolkingsgroepen. Van de niet westerse allochtonen was op 1 januari 2004 38,1 procent jonger dan 20 jaar (*CBS, 2004*). Bij autochtonen is dat percentage 23,3 procent. In de leeftijdsklasse 20-29 jaar valt 18,7 procent van de allochtonen en 11,3 procent van de autochtonen. Van de allochtonen is 11,3 procent ouder dan 50 jaar en van de autochtonen is 35,7 procent ouder dan 50 jaar.

In 2004 behoorden zes op de tien niet westerse allochtonen tot de eerste generatie. De tweede generatie groeide naar verhouding sterker en is sinds 1996 met twee derde toegenomen. Deze sterkere groei heeft zich in alle herkomstgroepen voorgedaan. De meeste allochtone jongeren behoren tot de tweede generatie, 41 procent van de niet westerse allochtonen. De omvang van de derde generatie allochtonen (personen waarvan één grootouder in een niet-westers land is geboren) is nog zeer klein. Op 1 januari 2004 ging het om circa 37.000 personen (*SCP, WODC en CBS, 2005*).

### II - Onderwijspositie allochtonen

Allochtonen hebben in Nederland een veel lager opleidingsniveau dan autochtonen. Dit geldt met name voor migranten van de eerste generatie afkomstig uit Turkije en Marokko, van wie de meerderheid ten hoogste basisonderwijs heeft genoten. Dat betekent dat de meeste allochtone leerlingen in Nederland zogenaamde achterstandsleerlingen zijn: dat zijn leerlingen van laagopgeleide ouders. Leerlingen van laagopgeleide ouders halen gemiddeld minder goede resultaten dan leerlingen van hoogopgeleide ouders.

Door de wisseling van generaties neemt het opleidingsniveau echter toe. Voor migranten van de tweede generatie ligt het opleidingsniveau een stuk hoger dan voor migranten van de eerste generatie. Dit geldt met name voor Turken en Marokkanen. Van de Marokkanen en Turken heeft een kwart een mbo- of hoger diploma, van de Surinamers en Antillianen 40 procent en van de autochtonen 60 procent (*SCP, 2003*). Toch hebben veel allochtone jongeren geen startkwalificatie (dat wil zeggen een voltooide mbo, havo of vwo-opleiding). Van de 20-24 jarigen hebben Marokkanen en Turken rond de 60 procent geen startkwalificatie. Voor Surinamers en Antillianen ligt het percentage rond de 40 procent en voor autochtonen op ruim 20 procent (*SCP, 2003*).

Ook heeft de tweede generatie veel minder moeite met de Nederlandse taal. Dit geldt met name voor Turken en Marokkanen, waar de eerste generatie nog altijd moeite met de Nederlandse taal heeft. Door het gebruik van de eigen taal binnen gezinnen, hebben veel allochtone kinderen te maken met een taalachterstand als zij aan het onderwijs beginnen. Dit heeft een negatieve invloed op hun schoolloopbaan.

### III - Basisonderwijs

In het schooljaar 2001/02 zaten in totaal 237.000 leerlingen uit de etnische minderheden op scholen voor het basisonderwijs (*SCP, 2003*). Dat is ongeveer 15 procent van het totale aantal leerlingen in het basisonderwijs.

Allochtone leerlingen presteren minder dan autochtone leerlingen. Met name Antilliaanse, Turkse en Marokkaanse kinderen hebben te maken met een achterstand op autochtone kinderen. Prestaties van deze kinderen blijven in groep 2 van het basisonderwijs achter bij die van autochtone niet-achterstandsleerlingen. Wel is er sprake van een stijging van het aanvangsniveau. Turkse en Marokkaanse leerlingen hebben tussen 1994 en 2002 10 procent van hun achterstand weggewerkt; Surinaamse leerlingen hadden een kleinere achterstand en hebben nog eens ruim 30 procent van deze achterstand weggewerkt. De achterstand van Antilliaanse leerlingen is in groep 2 toegenomen.

Het blijkt dat sinds 1998 allochtone leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs veel vooruitgang hebben geboekt op het gebied van rekenen. Sinds 1990 hebben Turkse en Marokkaanse leerlingen hun achterstand op autochtone niet-achterstandsleerlingen op het gebied van rekenen gereduceerd met 40 à 50 procent (SCP 2003). Ook blijkt dat de achterstand van Marokkaanse en Turkse kinderen in groep 8 kleiner is dan die in groep 4. Dat betekent dat allochtone leerlingen een leerwinst boeken. Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen liggen in groep 8 nog maar ongeveer een half jaar achter (SCP, WODC en CBS, 2005). Antilliaanse leerlingen hebben een achterstand van driekwart jaar. Autochtone achterstandsleerlingen hebben de kleinste rekenachterstand.

Op taalgebied hebben allochtone leerlingen een grotere achterstand. Met name Turkse en Antilliaanse leerlingen doen het slecht. De Marokkaanse leerlingen doen het iets beter, maar halen niet het niveau van de Surinaamse. Omgerekend in leerjaren hebben Turkse en Antilliaanse leerlingen in groep 8 nog een taalachterstand van bijna tweeëneenhalf jaar op autochtone niet-achterstandsleerlingen. Marokkaanse leerlingen lopen twee jaar achter. Surinaamse leerlingen lopen ongeveer één jaar achter op autochtone leerlingen die niet tot de achterstandsgroepen behoren net als autochtone achterstandsleerlingen (SCP, WODC en CBS, 2005).

Wel hebben allochtone leerlingen afgelopen 15 jaar vooruitgang geboekt. Gerelateerd aan autochtone niet-achterstandsleerlingen hebben Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen in groep 8 sinds 1988 tussen de 27 procent en 40 procent van hun oorspronkelijke taalachterstand goedge maakt, terwijl Antilliaanse leerlingen slechts 13 procent van de achterstand hebben weggewerkt (SCP, WODC en CBS, 2005).

De scores op de Cito-toets gaan bij alle minderheidsgroepen behalve Antillianen omhoog. Surinamers scoren het hoogst, Antillianen het laagst. Allochtone kinderen blijven wel slechter scoren dan autochtone kinderen (SCP, WODC en CBS, 2005). Opvallend is de inhaalslag van Turkse en vooral Marokkaanse leerlingen. Beide groepen hebben in acht jaar tijd 30 procent van hun achterstand op autochtone niet-achterstandsleerlingen ingelopen. Hun gemiddelde eindtoetsscore is in 2002 vier punten hoger dan in 1994. De Marokkaanse leerlingen scoren inmiddels zelfs op het niveau van de Surinaamse leerlingen, die in het laatste meetjaar verrassenderwijs minder zijn gaan presteren.

Het SCP heeft jarenlang overadvisering geconstateerd (SCP, WODC en CBS, 2005): het geven van relatief hoge adviezen aan allochtone leerlingen bij het begin van het voortgezet onderwijs. In de jaren 80 en 90 was daar zeker sprake van. Maar onderzoek van het ITS uit Nijmegen heeft aangetoond dat vanaf eind jaren 90 eerder sprake is van onderadvisering dan van overadvisering bij allochtone leerlingen (Claassen en Mulder, 2003).

Tot nu toe zijn de prestaties van allochtone leerlingen afgezet tegenover autochtone niet-achterstandsleerlingen (SCP 2003). Als je de prestaties van allochtone leerlingen afzet tegenover die van autochtone achterstandsleerlingen (dat zijn autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders) krijg je een ander beeld. De leerprestaties van autochtone achterstandsleerlingen zijn de afgelopen 12 jaar achteruitgegaan. Zij doen het nog beter dan allochtone achterstandsleerlingen maar hebben een behoorlijke achterstand op niet-achterstandsleerlingen.

Er is altijd veel te doen over etnische segregatie in het onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat segregatie een gering negatief effect heeft op de prestaties van allochtone leerlingen (Westerbeek, 1999; Driessen et al 2003). SCP constateert dat scholen met veel allochtone leerlingen (zwarte scholen) steeds meer greep hebben gekregen op allochtone leerlingen (SCP 2003). Zwarte scholen hebben de leerachterstanden van allochtone leerlingen weten te verminderen. Bovendien is de leerwinst op zwarte scholen niet geringer

dan op witte scholen. De analyses geven zelfs aan dat scholen met veel allochtone leerlingen er beter in slagen de taalachterstand van allochtone leerlingen te verminderen.

De overheid voert sinds de jaren 80 een beleid dat gericht is op het wegwerken van achterstanden bij allochtone en autochtone achterstandsleerlingen. In 1998 is het onderwijsachterstandenbeleid gedecentraliseerd en omgedoopt in het Gemeentelijke Onderwijsachterstandenbeleid (GOA). Het criterium waarmee beoordeeld wordt of een leerling wel of geen achterstandsleerling is, is de opleiding die de ouders van de leerling hebben genoten. Scholen ontvangen voor een leerling met laagopgeleide ouders meer geld dan voor een leerling met hoogopgeleide ouders. In 1986 werd een gewichtenregeling ingevoerd op grond waarvan scholen met veel achterstandsleerlingen meer personeel konden aanstellen. In deze gewichtenregeling tellen allochtone achterstandsleerlingen 1,9 zo zwaar als niet achterstandsleerlingen, en tellen autochtone achterstandsleerlingen 1,25 zo zwaar. Daarnaast worden in het kader van het GOA scholen met veel achterstandsleerlingen ondersteund, die tekort schieten in hun onderwijsaanpak. Evaluatie en daarmee effecten van het onderwijsachterstandenbeleid zijn niet duidelijk. Wel is er een tendens in het overheidsbeleid met betrekking tot integratie en ook in het GOA beleid, dat doelen duidelijk en meetbaar moeten zijn. In het verleden is er wel kritiek uitgeoefend op het GOA. Nu denkt men genuanceerder over de resultaten van het achterstandenbeleid (SCP 2003).

Onder het GOA valt ook het beleid gericht op de voor- en voerschoolse educatie (VVE). VVE is ingevoerd omdat allochtone en autochtone achterstandsleerlingen met een achterstand aan het basisonderwijs beginnen. Het is dan logisch om juist in de voerschoolse periode te interveniëren. Probleem is dat minder dan de helft van de doelgroep deelneemt aan het VVE, wel is de deelname gestegen. Een ander probleem is de onzekerheid over de effecten van de VVE.

#### **IV - Voortgezet onderwijs**

De Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs telden in 2004/2005 gemiddeld 14 procent niet-westerse allochtone leerlingen. In het schooljaar 2004/2005 zaten in leerjaar drie van het voortgezet onderwijs 72 procent van de allochtone leerlingen op het leerwegondersteund onderwijs (lwoo) of het vmbo, terwijl van de autochtone leerlingen maar 54 procent op het lwoo of vmbo zaten. Van de allochtone leerlingen zat 25 procent op het Havo of Vwo, van de autochtone leerlingen 43 procent. Tussen de verschillende allochtone groepen bestaan er wel verschillen. Van de Turkse leerlingen zit 20 procent op het havo of vwo, van de Marokkaanse leerlingen 19%, van de Surinaamse leerlingen 27% en van de Antilliaanse leerlingen 27 procent. Er is sinds het schooljaar 1995/'96 wel wat veranderd.

Allochtone leerlingen slagen minder vaak dan autochtone leerlingen. Op grond van de slagingspercentages over de periode van 1999 tot en met 2005 kan voorzichtig worden geconcludeerd dat de slagingspercentages van autochtone en niet-westerse allochtone eindexamenkandidaten in die periode dicht bij elkaar zijn komen te liggen. Het slagingspercentage voor allochtone leerlingen bedroeg op het vwo in 1999 72 procent en in 2005 78 procent, terwijl dat voor autochtonen in 1999 87 procent was en in 2005 92 procent. Op de havo was het voor allochtonen in 1999 77 procent en in 2005 85 procent en voor autochtonen in 1999 90 procent en in 2005 95 procent. Op het vmbo (gemengde en theoretische leerweg) was het in 1999 voor allochtonen 84 procent en in 2005 86 procent en voor autochtonen in 1999 en in 2005 96 procent. Op het vmbo (basis- en kaderberoepsgerichte leerweg) was het slagingspercentage in 1999 voor allochtone leerlingen 87 procent en in 2005 90 procent en voor autochtone leerlingen 95 procent in 1999 en 96 procent in 2005. Tussen de verschillende etnische groepen bestaan er overigens behoorlijke verschillen. Zo slaagde maar 73 procent van de Turkse vwo-leerlingen in 2003 tegenover 86 procent van de Antilliaanse leerlingen (WODC, CBS 2006). De laatste jaren zijn voor alle leerlingen en op alle schooltypes de slagingspercentages enigszins omhoog gegaan.

Onder allochtone leerlingen komt schooluitval en voortijdig schoolverlaten vaak voor, vaker dan onder autochtone leerlingen. Schooluitval betekent dat een leerling het onderwijs verlaat zonder enig diploma te hebben behaald. Van iedere vijf allochtone scholieren verlaat er één het onderwijs zonder diploma. Van de tien autochtone schoolverlaters gaat er bijna één van school zonder diploma (CBS 2003).

Voortijdig schoolverlaten betekent dat leerlingen het onderwijs verlaten zonder dat zij een startkwalificatie hebben behaald. Een startkwalificatie staat gelijk aan een havo- of vwo-opleiding dan wel een voltooide

basisberoepsopleiding in het mbo. Van alle autochtone leerlingen verlaten iets meer dan een kwart het onderwijs zonder een startkwalificatie. Van alle allochtone leerlingen gaat de helft van school zonder startkwalificatie.

Schooluitval komt met name veel voor onder Turkse en Marokkaanse jongeren (SCP, 2003). Onder deze twee bevolkingsgroepen is er wel sprake van een dalende trend. Sinds 1998 is de schooluitval onder Marokkanen en Turken flink gedaald. Dit geldt met name voor de meisjes. Schooluitval onder Turkse meisjes ligt nu op hetzelfde niveau als onder Turkse jongens. De schooluitval onder Marokkaanse meisjes is gezakt onder dat van de Marokkaanse jongens (SCP, 2003). Onder Surinamers en Antillianen is de schooluitval niet afgenomen.

Voor wat betreft het schoolverlaten (schooluitval en voortijdig schoolverlaten) zijn er grote verschillen tussen meisjes en jongens: 32 procent van de jongens tegenover 25 procent van de meisjes (CBS, 2002). Onder allochtonen is dit verschil groter: 33 procent van de jongens tegenover 20 procent van de meisjes. Vooral bij de Marokkanen zijn er grote verschillen tussen jongens en meisjes. Het percentage Marokkaanse jongens dat uitvalt of voortijdig de school verlaat is 55 procent. Het percentage Marokkaanse meisjes is 40 procent. Met name de schooluitval onder Marokkaanse meisjes is laag: 12 procent. Bij Marokkaanse jongens is dat twee maal zo hoog.

Naarmate de ouders hoger opgeleid zijn, is de kans dat de kinderen de school voortijdig verlaten een stuk kleiner (CBS, 2002). Van de autochtone kinderen van wie de ouders uitsluitend lager onderwijs hebben gevolgd, gaat 46 procent voortijdig van school. Wanneer de ouders een hogere opleiding hebben gevolgd verlaat nog slechts 12 procent van de leerlingen voortijdig de school. Onder allochtone leerlingen neemt het schoolverlaten eveneens af naarmate de ouders hoger opgeleid zijn. Onder allochtonen echter is het verband tussen opleiding van de ouders en schoolverlaten minder sterk dan onder autochtonen. Andere risicofactoren voor de hoge uitval zijn: lage prestaties bij aanvang van het voortgezet onderwijs, opgroeien in een éénoudergezin.

Net als het basisonderwijs heeft ook het voortgezet onderwijs een achterstandsregeling voor allochtone leerlingen: de cumi-regeling. In het kader van deze regeling krijgen scholen extra geld bedoeld om taalachterstanden bij allochtone leerlingen te bestrijden. De cumi-regeling heeft minder gewicht en reikwijdte dan de bestrijding van achterstanden in het basisonderwijs.

Ook wordt er een specifiek beleid gevoerd gericht op schooluitval en voortijdig schoolverlaten. Zo worden alle leerlingen die het onderwijs verlaten zonder een startkwalificatie te hebben gehaald, geregistreerd door aparte centra (SCP, 2003). Deze centra proberen hen dan terug te leiden naar het onderwijs.

Er zijn geen harde cijfers van discriminatie bekend bij het zoeken en vinden van een stage. Wel zijn de klachten, die in de pers verschijnen toegenomen zowel wat hbo als (v)mbo betreft. Specifiek voor allochtonen geldt, dat hun cultuur belemmerend kan werken voor het verkrijgen van een stageplaats en dat die belemmeringen per beroepssector een andere vorm aan kunnen nemen. Er is sprake van discriminatie in het geval een allochtone leerling alle werkzaamheden kan verrichten en van buitenaf geweigerd wordt voor een stage. Er wordt nauwelijks gebruik gemaakt van klachtenprocedures. Klachten en klachtenafhandeling zijn vaak een onderonsje tussen opleiding en instelling voor stageplaatsen. Het selecteren op niveau en kwaliteiten wordt allereerst gedaan, maar het komt voor, mede door de krapte op de stagemarkt, dat allochtone leerlingen buiten de selectie vallen. In sommige steden en instellingen heeft men een 10 procentregeling ingesteld, dat wil zeggen dat gestreefd wordt naar 10 procent stageplaatsen op het totaal aantal werkplekken dat men heeft. Hoeveel daarvan allochtonen moeten kunnen zijn, heeft men niet ingevuld.

## **V - Hoger onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs**

De meeste jongeren kiezen na het voortgezet onderwijs voor een vervolgopleiding in het middelbaar beroepsonderwijs of het hoger onderwijs. Als allochtone jongeren eenmaal een diploma hebben behaald in het voortgezet onderwijs stromen zij vaker door naar een vervolgopleiding dan autochtone jongeren. Het is zelfs zo dat allochtone jongeren vaker dan autochtone jongeren kiezen voor de hoogst mogelijke opleiding. Zo stroomt 80 procent van de allochtone vwo'ers door naar het wetenschappelijk onderwijs, tegenover 67 procent van de autochtone vwo'ers (SCP, WODC en CBS, 2005). Van de allochtone havo-leerlingen kiezen 84 procent voor een vervolgopleiding in het hbo tegenover 77 procent van de autochtone havo-leerlingen..

Vanwege de relatief hoge deelname van allochtone jongeren aan het mavo en vmbo is het niet verwonderlijk dat het aandeel allochtone jongeren op het mbo het hoogst is. Bij Marokkanen en Turken stroomt ongeveer de helft van de relevante leeftijdsgroep (17-jarigen) het mbo in (SCP 2003). Bij Surinamers en Antillianen liggen die cijfers wat lager, maar nog altijd hoger dan bij autochtonen (ongeveer 31%). Over uitval in het mbo zijn geen betrouwbare cijfers beschikbaar.

Ondanks de hoge doorstroompercentages is het aandeel allochtone studenten in het hoger onderwijs laag. Dit komt uiteraard door de lage deelname van allochtone jongeren aan het vwo en havo.

De instroompercentages van de meeste herkomstgroepen in het hoger onderwijs (hbo en wo) zijn, als we 1995 met 2005 vergelijken toegenomen, maar in 2004/2005 voor het eerst iets gedaald ten opzichte van 2003/2004 (*min.OCW, 2005*). Antillianen stromen in 2005 procentueel minder in het hoger onderwijs in dan in 1995. De veranderende aard van de immigratie uit de Antillen kan hiervoor een verklaring zijn. De laatste jaren komen relatief veel kansarme Antilliaanse jongeren naar Nederland.

De instroom van Turken en Marokkanen in het hoger onderwijs is in de afgelopen 10 jaar zelfs meer dan verdubbeld. De toename van het aantal tweede generatie niet westerse allochtonen in de relevante leeftijdsgroep is hier mogelijk een verklaring voor. Marokkanen gingen van 15 procent in 1995 naar 27 procent in 2000 naar 33 procent in 2005. Turken gingen van 14 procent in 1995 naar 22 procent in 2000 naar 29 procent in 2005. De percentages voor autochtonen waren in 1995 43, in 2000 51 en in 2005 54 procent (*WODC, CBS 2006*)

Ook het aantal geslaagde niet westerse allochtonen in het voltijd hoger onderwijs is van 1995/'96 naar 2000/'01 verdubbeld. (*min.OCW, 2005*). Autochtonen ronden echter in hogere mate dan niet westerse allochtonen met succes een opleiding in het hoger onderwijs af. Ook hebben zij daar minder tijd voor nodig dan hun niet-westerse studiegenoten, wat repercussies kan hebben voor een eventuele studieschuldopbouw. 58 procent van alle autochtonen, die in 1995 voor het eerst instroomden in het hoger onderwijs haalden in 2000 een eindexamen in het hoger onderwijs. Van de Marokkanen, Turken en Surinamers en Antillianen was dat respectievelijk 45, 37 en 38 procent. Vier jaar later, in 2004, had van de autochtonen inmiddels 67 procent een diploma tegenover 55 procent Marokkanen, 49 procent Turken en 52 procent van de Surinamers en Antillianen (*WODC, CBS 2006*).

De uitval van allochtone studenten uit het hoger onderwijs is hoger dan de uitval van autochtone studenten (*Crul en Wolff, 2002*). In het hbo ligt de uitval onder allochtone studenten in de eerste twee studiejaar iets boven de 25 procent, dat is zo'n 5 procent hoger dan onder autochtone hbo'ers. In het wetenschappelijk onderwijs ligt de uitval lager. Onder autochtone studenten bedraagt de uitval zo'n 6 à 7 procent, onder allochtone studenten zo'n 7 à 9 procent. Definitieve cijfers over de uitval onder allochtonen kunnen nog niet gegeven worden (*SCP, 2003*). Uiteindelijk haalt ongeveer tweederde van de studenten in het wetenschappelijk onderwijs de eindstreep.

De opkomst van allochtone studentenverenigingen kan de positie van allochtone studenten in het hoger onderwijs versterken. In 1996 waren er 20 van in heel het land, in 2001 zijn het er ongeveer 80. Om uitval tegen te gaan zijn mentorschappen van belang, vooral een mentor met dezelfde etnische achtergrond. Allochtone studentenverenigingen kunnen daar een rol in spelen. Rolmodel in en voorbeeldfunctie van deelname aan en succesvolle afronding in het voortgezet en hoger onderwijs kan een belangrijke functie vervullen voor toekomstige groepen allochtonen.

## **VI – Conclusie**

De maatschappelijke positie van niet westerse allochtone jongeren blijft achter bij die van autochtone jongeren. Toch is de afgelopen 10 jaar de positie van niet westerse allochtone jongeren met name in het onderwijs verbeterd. In het basisonderwijs worden achterstandsverschillen gedeeltelijk ingelopen. De doorstroming naar de hogere schooltypen is groter geworden. In het hoger onderwijs is de doorstroming van Turkse en Marokkaanse leerlingen zelfs verdubbeld. Daar waar beschikking is over trends in de tijd lijkt het er op dat de prestaties van niet westerse allochtonen meer die van autochtonen naderen.

Toch zijn niet westerse allochtone jongeren ondervertegenwoordigd in de hogere schooltypen en zijn de slaagpercentages bij het eindexamen ongunstiger. In het basisonderwijs starten ze met lagere prestaties

voor taal en rekenen dan hun autochtone klasgenoten en in het voortgezet onderwijs stromen ze vaker uit zonder diploma, dit geldt voor jongens sterker dan voor meisjes

Eddie Nieuwenhuizen, november 2006.

## Literatuur

CBS (2002). *Allochtonen in Nederland 2002*. Voorburg / Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek

CBS (2003). *Allochtonen in Nederland 2003*. Voorburg / Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek

CBS (2004). *Allochtonen in Nederland 2004*. Voorburg / Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek,

CBS Statline Zie: [www.cbs.nl](http://www.cbs.nl)

Claassen, A. en L. Mulder (2003). *Leerlingen na de overstap.: Een vergelijking van vier cohorten leerlingen na de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs met nadruk op de positie van doelgroepopleerlingen van het onderwijsachterstandenbeleid*. Nijmegen: ITS

Crul, M. en R. Wolff (2002). *Talent gewonnen. Talent verspild? Een kwantitatief onderzoek naar de instroom en doorstroom van allochtone studenten in het Nederlands Hoger Onderwijs 1997-2001*. Utrecht: Expertisecentrum Allochtonen Hoger Onderwijs (ECHO), 2002

Dagevos, J. A.W.M. Odé en T. Pels (1999). *Etnisch-culturele factoren en de maatschappelijke positie van etnische minderheden: Een literatuurstudie*. Rotterdam: EU Rotterdam – ISEO

Driessen, G. et al (2003). *Sociale integratie in het primair onderwijs. Een studie naar de relatie tussen sociale, religieuze en cognitieve schoolcompositie en de cognitieve en niet-cognitieve positie van verschillende groepen leerlingen*. Amsterdam / Rotterdam: SCO-Kohnstamm Instituut – Universiteit van Amsterdam / Stedelijk Bureau FAO Rotterdam, 2003

Keune, C. et al (2002). *Allochtone jeugd: Vooruitgang of stilstand. Maatschappelijke positie. Beleid en onderzoek in de periode 1989-1998*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut, 2002

Kruiter, J. (2002). *Groningen community schools. Influence on child behaviour problems and education at home*. Groningen: GION – RU Groningen, 2002

Min. OCW. (2005). *Kennis in kaart*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

SCP (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*  
Den Haag: Sociaal en Cultureel planbureau (SCP)

SCP, WODC en CBS (2005). *Jaarrapport Integratie 2005*. Den Haag/Voorburg: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP), Wetenschappelijk Onderzoek en Documentatiecentrum (WODC), Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS)

Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. A study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic background*. Proefschrift Europees Universitair Instituut, Firenze

WODC en CBS(2006) *Integratiekaart 2006*. Den Haag en Voorburg: Wetenschappelijk Onderzoek en Documentatiecentrum (WODC), Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS)