

Ze moeten altijd ons hebben!

*De invloed van Turkse en Marokkaanse afkomst op ervaren van oneerlijke
behandeling, schoolwelzijn en schoolresultaten.*

Erasmus Universiteit Rotterdam, Faculteit der Sociale Wetenschappen

Master Thesis Sociologie

Student: D. de Jong, 461770

Begeleider: Prof. Dr. S. Braster

Tweede lezer: Prof. Dr. T.W.C. Swerts

Inleverdatum: 1 augustus 2019

Aantal woorden: 9655

Samenvatting

Middels de PISA 2015 dataset is getoetst welke invloed Turkse en Marokkaanse herkomst heeft op het ervaren van oneerlijke behandeling door docenten, schoolwelzijn en schoolresultaten onder 15-jarige leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Het effect van Turkse en Marokkaanse afkomst is vergeleken met autochtonen en leerlingen uit diverse cultuurregio's. Seriële mediatie door het ervaren van oneerlijke behandeling en schoolwelzijn dient een deel van het effect van regio op schoolprestaties te verklaren. Geslacht functioneert daarbij als moderator. Uit de resultaten blijkt ten eerste dat mannelijke leerlingen met een Marokkaanse of Turkse afkomst niet significant lager scoren op onderwijsprestaties. Mannelijke Turkse leerlingen en vrouwelijke Marokkaanse leerlingen ervaren echter wel een hogere mate van oneerlijke behandeling door docenten wat de relatie met schoolprestaties significant negatief medieert. Ten tweede valt op dat vrouwelijke leerlingen met een Marokkaanse achtergrond geen hogere mate van oneerlijke behandeling ervaren in vergelijking met andere immigrantengroepen. Turkse mannelijke leerlingen daarentegen ervaren de hoogste mate van oneerlijke behandeling in vergelijking met autochtonen en leerlingen uit andere regio's. Geslacht blijkt alleen voor Turkse leerlingen een significante moderator voor de mate waarin oneerlijke behandeling wordt ervaren. Ten derde wordt een hogere mate van schoolwelzijn vastgesteld voor zowel Turkse als Marokkaanse leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen. Seriële mediatie door oneerlijke behandeling en schoolwelzijn wordt dan ook niet vastgesteld. De bevindingen dat Turkse leerlingen hogere mate van oneerlijke behandeling vanuit docenten ervaren in vergelijking met Marokkanen en andere immigrantengroepen kan wellicht verklaard worden door de sterkere binding met de eigen culturele identiteit (CBS, 2011; CBS, 2010; Bemmél & Genovesi, 2001). De uitkomst dat het ervaren van een oneerlijke behandeling voor Turkse en Marokkaanse leerlingen niet leidt tot een lagere mate van schoolwelzijn kan theoretisch verklaard worden door het terugtrekken in de eigen groep (Grozier & Davies 2008). Het idee dat ervaren van een oneerlijke behandeling leidt tot afname van schoolwelzijn wordt door dit onderzoek niet ondersteund.

Kernwoorden: Turks, Marokkaans, onderwijsprestaties, oneerlijke behandeling, schoolwelzijn, process model 85.

Inleiding

Onderwijsresultaten in Nederland staan onder druk (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Deze trend is zowel in het basisonderwijs als voortgezet onderwijs zichtbaar en internationaal behoort Nederland niet meer tot de (sub)top (Inspectie van het Onderwijs, 2018; OECD, 2015). Daarnaast is een hoge mate van segregatie, op basis van etnische achtergrond en sociaaleconomische status, kenmerkend voor het Nederlandse onderwijs (Boterman, 2018; PISA, 2015).

In beide landelijke trends speelt immigratie een rol. Immigranten behalen namelijk gemiddeld lagere onderwijsresultaten dan autochtone leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2018; OECD, 2015; CBS, 2008). De achterblijvende resultaten van niet-westerse immigranten vallen in het bijzonder op. In 1998 luidde de Inspectie van het Onderwijs voor het eerst de noodklok over de lagere slagingspercentages en de lagere gemiddelde eindexamencijfers van leerlingen met een niet-westerse immigratieachtergrond (Inspectie van het Onderwijs, 1998). Echter, 20 jaar later blijkt deze groep nog steeds hardnekkige achterstanden te hebben en is de inschatting dat het oplossen van dit probleem meerdere generaties zal vergen (Van Ours & Veenman 2003).

Nakomelingen van niet-westerse immigranten zijn namelijk oververtegenwoordigd in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo en ze behalen minder goede resultaten bij lezen, taalverzorging en rekenen (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Ook verlaten personen met een niet-westerse immigratieachtergrond tweemaal vaker het onderwijs zonder diploma dan hun *native* medeleerlingen (CBS, 2018). Hierin speelt de opleidingsachtergrond en afkomst van de ouders een (grote) rol: ouders van Turkse en Marokkaanse leerlingen zijn gemiddeld het laagst opgeleid (Driessen & Smit, 2007). Turken en Marokkanen vertegenwoordigen tevens de grootste groepen binnen de niet-westerse immigranten (CBS, 2016). De vraag dringt zich op of er naast het opleidingsniveau en herkomst van de ouders andere verklaringen kunnen zijn die de achterblijvende onderwijsresultaten van met name Turkse en Marokkaanse leerlingen kunnen verklaren.

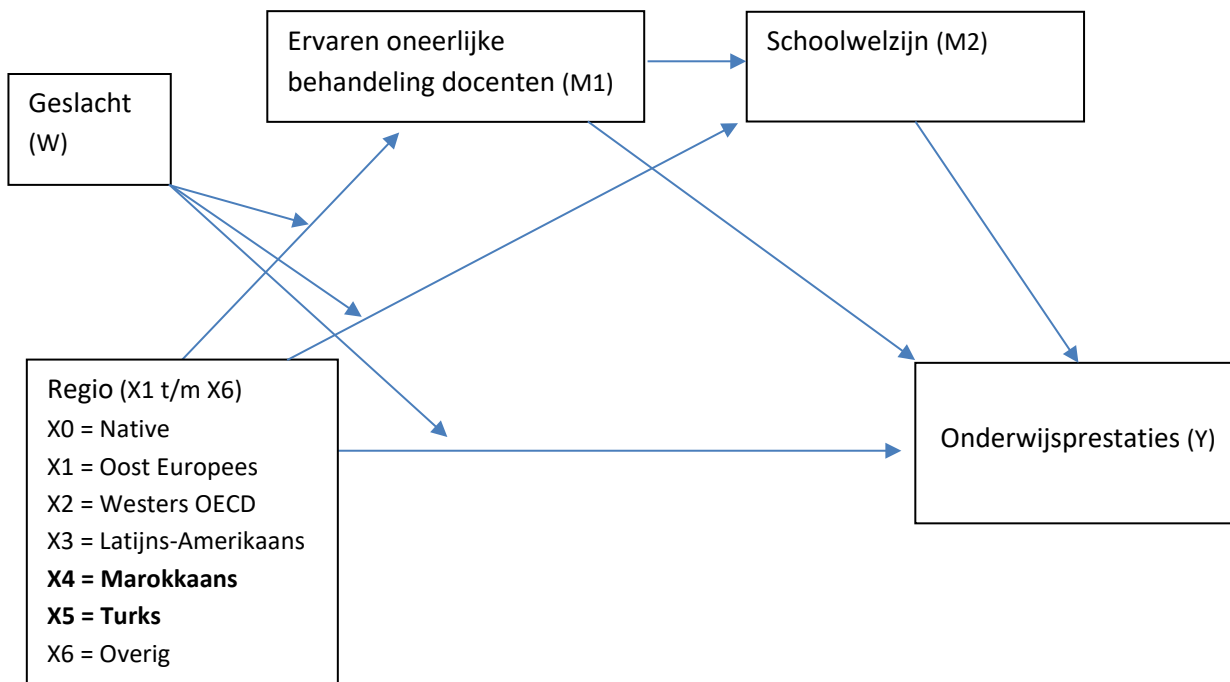
Diverse auteurs merken namelijk op dat het politieke- en maatschappelijke klimaat rondom de islam en immigranten uit Marokko en Turkije het laatste decennium verhard is (Driessen & Merry, 2011; Coenders 2001; Gijsberts & Dagevos 2004). Een voedingsbodem van die verharding ligt wellicht in het gegeven dat de helft van de Nederlanders reeds twee decennia aangeeft dat er teveel immigranten in Nederland zijn (Huijnk & Dagevos, 2012). De vraag is in hoeverre deze maatschappelijke sentimenten doorwerken in het klaslokaal. In welke

mate ervaren Turkse en Marokkaanse leerlingen een oneerlijke behandeling en welk effect heeft dat op hun gevoel van schoolwelzijn en schoolprestaties? Gevoelens en ervaringen van oneerlijke behandeling gaan namelijk niet aan het onderwijs voorbij: één op de drie Turks- en Marokkaans-Nederlandse leerlingen geeft aan zich één of meerdere keren per jaar door docenten oneerlijk behandeld te voelen op basis van hun etniciteit, religie of huidskleur (SCP, 2014).

Het is daarom van belang om vast te stellen of het ervaren van een oneerlijke behandeling binnen de schoolsituatie mogelijk samenhangt met de achterstand in onderwijsresultaten van Turkse en Marokkaanse leerlingen. Het ervaren van een ongelijke en oneerlijke behandeling op basis van ras of etniciteit wordt namelijk negatief in verband gebracht met schoolprestaties van leerlingen (Steele, 2010; Steele, Spencer, & Aronson, 2002; Taylor, Casten, Flickinger, Roberts, & Fulmore, 1994, in Levy, Heissel, Richeson & Adam, 2016). Daarnaast kan het leiden tot gevoelens van frustratie en wantrouwen, hetgeen kan resulteren in afname van welbevinden en geluk (SCP, 2014), verhoogde kans op depressiviteit (Paradies, 2006) en het zich terugtrekken in de eigen groep (Grozier & Davies 2008). Het is echter niet precies duidelijk of en hoe het ervaren van aan discriminatie gerelateerde gevoelens de onderwijsscores precies beïnvloedt (Dronkers, 2010); wellicht kan de relatie met schoolwelzijn daar een antwoord op geven.

Probleemstelling

Het is daarom van belang te onderzoeken of (mannelijke) Turkse en Marokkaanse leerlingen een hogere mate van oneerlijke behandeling door docenten ervaren dan *native* leerlingen en migranten uit andere cultuurgebieden en welke invloed dat heeft op de mate van schoolwelzijn en de schoolresultaten. Vervolgens wordt vastgesteld wat het gecombineerde effect van het ervaren van een oneerlijke behandeling door docenten en de mate van schoolwelzijn is op de schoolprestaties van de leerlingen. Binnen deze seriële mediatie analyses wordt geslacht opgevoerd als moderator; voor mannelijke leerlingen worden namelijk sterkere effecten verwacht (Figuur 1).



Figuur 1: Onderzoeksmodel

De volgende probleemstelling staat daarom centraal in dit onderzoek:

“Welke invloed heeft het ervaren van oneerlijke behandeling door docenten onder Turkse en Marokkaanse leerlingen op het gevoel van schoolwelzijn en kunnen deze factoren dienen als verklaring voor lagere onderwijsprestaties?”

Om deze hoofdvraag te beantwoorden dienen de volgende vragen beantwoord te worden:

- In welke mate behalen leerlingen met een Turkse en Marokkaanse achtergrond lagere schoolprestaties dan vergelijkbare *native* leerlingen en leerlingen uit andere immigrantengroepen?
- In welke mate ervaren Turkse en Marokkaanse leerlingen een hogere mate van oneerlijke behandeling door docenten dan vergelijkbare *native* leerlingen en leerlingen uit andere immigrantengroepen?
- In hoeverre leidt een hogere mate van het ervaren van een oneerlijke behandeling onder Turkse en Marokkaanse leerlingen tot een lager gevoel van schoolwelzijn?
- In welke mate kunnen lagere schoolprestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen verklaard worden door een lager gevoel van schoolwelzijn?

- e. In hoeverre is de relatie tussen Turkse en Marokkaanse afkomst en hun schoolprestaties te verklaren door de combinatie van het ervaren van oneerlijke behandeling door docenten en de mate van schoolwelzijn?

Het is van belang op te merken dat *het ervaren van een oneerlijke behandeling* centraal staat. De vraag of er sprake is van feitelijk vast te stellen oneerlijke en discriminerende behandeling door de docent op basis van etnische of religieuze kenmerken staat binnen de vraagstelling van dit onderzoek niet centraal: de subjectieve ervaring van de leerling wel. Een hoge mate van ervaringen van oneerlijke behandeling kan wel aanleiding geven om discriminerende praktijken te vermoeden, ondanks dat dit binnen dit onderzoek niet feitelijk vast te stellen is. De relatie tussen ervaringen van oneerlijke behandeling en discriminatie zal binnen het theoretisch kader nader verkend worden.

Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

Het maatschappelijke belang om deze onderzoeksvragen te beantwoorden ligt in relatie tussen etniciteit en achterblijvende onderwijsprestaties en vraagstukken rondom integratie en (onderwijs)segregatie.

Onderwijsachterstand belemmert namelijk de integratie en verlaagt baankansen (SCP, 2014; CBS, 2008). Aangezien de Nederlandse taal een belangrijk en vormend element is van de Nederlandse identiteit (SCP, 2019), speelt taalvaardigheid een belangrijke rol binnen integratievraagstukken.

Onderwijs- en taalachterstand hangen ook samen met het maatschappelijke vraagstuk van de segregatie; ouders maken keuzes tussen scholen op basis van populatie en schoolgemiddelden (Boterman, 2018; Inspectie van het Onderwijs, 2018). Diverse rapporten maken daarom melding van de mate van segregatie van het Nederlandse onderwijs (FORUM, 2019; Onderzoekraad, 2019). ‘Bubbels van gelijkgestemde’ dreigen te ontstaan, hetgeen met name voor kinderen met een lagere sociaaleconomische status nadelig uitpakt.

Het *Jaarrapport Integratie* (2010, p. 81) omschrijft de urgentie en koppeling tussen opleidingsniveau en segregatie als volgt:

De kleur van scholen in het voortgezet onderwijs hangt, naast de gekleurdheid van de omgeving, onder andere samen met het verschil in het onderwijsniveau dat autochtone en niet-

westers allochtone leerlingen volgen. Zo lang het niveau van beide groepen niet dicht bij elkaar komt, blijft segregatie in het voortgezet onderwijs bestaan.

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek komt naar voren in het debat welke oorzaken ten grondslag liggen aan de achterblijvende schoolresultaten en welke effect ervaringen van oneerlijke behandeling daarbij spelen.

Enerzijds blijkt uit onderzoek dat factoren zoals opleidingsniveau en sociaaleconomische status van de ouders veel verklaren, maar dat ‘een deel van het verschil tussen de prestaties van allochtone en autochtone leerlingen onverklaard blijft [...] en of dit onverklaarde verschil (mede) te wijten is aan discriminerende praktijken of structuren is onbekend’ (VROM, 2009, p.82). Anderzijds wijzen Dronkers en Fleischmann (2009) erop dat leerlingen met een islamitische achtergrond niet meer discriminatie ervaren dan andere geloofsgroepen. Opgemerkt dient te worden dat Dronkers en Fleischman spreken over islamitische leerlingen en dat dit niet één op één samenvalt met Marokkaanse en Turkse leerlingen. Desalniettemin ziet 93% van de Marokkaanse en 88% van de Turkse Nederlanders zichzelf als moslim en vormen daarmee de grootste niet-westerse immigratiegroep die een sterke relatie heeft met de islam (SCP, 2014).

Ook is het onzeker of, en in welke mate de onderwijsresultaten van Turkse en Marokkaanse Nederlanders daadwerkelijk achterblijven. Volgens het *Programme for International Student Assessment* (PISA) is het aannemelijk dat leerlingen met een immigratieachtergrond tweemaal zoveel kans hebben om lagere onderwijsscores te behalen; ook als gecontroleerd wordt voor de sociaaleconomische status (OECD, 2015, p. 272). Terwijl het SCP (2016, p. 70) in het jaarrapport *Integratie in Zicht* aangeeft dat ‘verschillen in achtergrondkenmerken’ de verklaring vormen voor verschillen in opleidingsniveau tussen autochtone en tweede generatie Turkse en Marokkaanse Nederlanders.

Kortom: er blijkt in de huidige wetenschapsliteratuur zowel onduidelijkheid te zijn over de vraag *of* er verschillen zijn en de vraag *hoe* eventuele verschillen verklaard zouden kunnen worden.

Theoretische kader

In dit gedeelte worden de resultaten van het literatuuronderzoek beschreven. Allereerst wordt de onderzoeksgroep *Turkse en Marokkaanse leerlingen* verder verkend. Vervolgens worden de begrippen *oneerlijke behandeling door docenten*, *schoolwelzijn* en *schoolresultaten* beschreven. Daarbij zijn hypothesen opgesteld.

Etniciteit, regio en Turkse en Marokkaanse leerlingen

In dit gedeelte wordt beschreven hoe de opdeling in diverse cultuurregio's samenhangt met culturele identiteit en etniciteit. Vervolgens wordt onderzocht wat het onderscheid is tussen Turkse en Marokkaanse (leerlingen) en andere immigrantengroepen en welke relatie dit heeft met onderwijsprestaties, ervaringen van oneerlijke behandeling en welzijn.

Allereerst de definiëring van etniciteit en verschillende cultuurgebieden en de relatie tussen beide begrippen. De termen ras en etniciteit zorgen soms voor verwarring (Yanow, Van der Haar & Volke, 2013). Het onderscheid tussen deze twee begrippen is daarom van belang. Ras gaat over biologische en uiterlijke kenmerken als het verbindende en onderscheidende element tussen groepen (Wilterdink & Heerikhuizen, 2007). Etniciteit daarentegen legt de nadruk op het sociaal-culturele en benoemt het hebben van een 'gedeelde historische en culturele overlevering' als onderscheidend kenmerk. Een etnische groep heeft een gedeelde taal, religie en voorouders, hetgeen zorgt voor een 'onderscheidende sociale identiteit' (Macionis & Plummer (2012, p. 350-351). Deze sociale identiteit heeft een betekenis voor de eigen groep en voor anderen. Enerzijds definieert het hoe de groep zichzelf (wil) zien en anderzijds is er het (stereotype) beeld dat anderen van de groep maken (Hoof & Ruysseveldt, 2004).

De collectieve sociale identiteit uit zich binnen samenlevingsverbanden als 'cultuur': 'het geheel van veronderstellingen, opvattingen, waarden, normen en materiele uitdrukkingen die in de groep gedeeld en overgeleverd worden' (Hoof & Ruysseveldt, 2004, p. 37). Macionis en Plummer (2012) onderscheiden wereldwijd zeven cultuurgebieden: het Verre Oosten, India (Hindoe), Islamitisch, Oosters Orthodox, Westers, Latijns-Amerikaans en Afrikaans (Macionis & Plummer (2012, p. 145). De relatie tussen cultuurgebieden en religie valt op. Macionis en Plummer benoemen religie zelfs als '*one of the key defining features of civilisations*' (2012, p.145). Andere definities voegen Oosters Orthodox samen met de Westerse Wereld en onderscheiden Oost-Azië en Zuidoost-Azië (Brinke, Jong & Padmos, 2015).

Het is van belang om nader te specificeren wat de onderscheidende sociale identiteit en cultuur is van Turken en Marokkanen in vergelijking met andere immigrantengroepen en welke relatie dit theoretisch kan hebben met onderwijsprestaties, ervaringen van oneerlijke behandeling en schoolwelzijn. De grootste leerachterstanden worden namelijk gevonden bij niet westerse-immigranten (CBS, 2018; SCP, 2016; OECD, 2015) en dan met name bij mannelijke Turkse en Marokkaanse leerlingen (CBS, 2008).

De combinatie van de nationale identiteit, religie, sociale netwerken en taal blijken, als uitingen van de eigen sociale identiteit, onderscheidend te zijn voor de Turkse en Marokkaanse gemeenschap ten opzichte van andere (niet-westerse) immigratiegroepen.

Turken en Marokkanen voelen zich namelijk sterker dan andere immigratiegroepen verbonden met hun land van herkomst. Vooral westerse allochtonen beschouwen zichzelf als Nederlander (80 procent). Van de niet-westerse allochtonen ziet 25 procent van de Turken en 30 procent van de Marokkanen zichzelf als Nederlander, dit in tegenstelling tot ongeveer 50 procent van Surinamers en Antilianen (CBS, 2010). Slechts 15 tot 20 procent van de Marokkanen en Turken voelt zich meer verbonden met Nederland dan met hun land van herkomst (CBS, 2010).

Dit hangt onder andere samen met sociale en culturele factoren: 20 procent van de Marokkanen en meer dan 33 procent van de Turken heeft ouders die woonachtig zijn in het land van afkomst (CBS, 2011). Tevens bestaat het sociale netwerk van Turken en Marokkanen, in vergelijking met autochtonen, vaker geheel uit familieleden. Ook zijn vriendengroepen etnisch homogener: ook in vergelijking met Surinamers en Antilianen bestaan vriendengroepen vaker uit personen met eenzelfde afkomst (CBS, 2010). Daarnaast scoren Marokkanen en Turken hoger als het gaat om trouwen in de eigen groep; zo'n 90 procent trouwt van iemand van dezelfde afkomst. In 2002 kwam in 50 procent van die gevallen de partner over uit het land van herkomst (CBS, 2007).

Het onderscheidende karakter heeft ook te maken hebben met cultuurverschillen tussen de traditionele en moderne samenleving. Macionis en Plummer (2012) benoemen religie als een van de belangrijkste onderscheidende aspecten van beschavingen. Turken en Marokkanen zijn conservatiever in vergelijking met westerse, andere niet-westerse immigranten en autochtonen en religie speelt daarbij een belangrijke rol (CBS, 2011). Vrijwel alle Turken en Marokkanen geloven in een god, ze spreken vaker over religieuze onderwerpen, bidden vaker dan autochtonen en hanteren een conservatievere houding tegenover het huwelijk en seksuele omgang (CBS, 2011). Een islamitische achtergrond blijkt, met name voor mannen, negatief

samen te hangen met het ervaren van ongelijke behandeling en schoolprestaties (Dronkers & Kornder, 2014).

De gerichtheid op de eigen historische, culturele en religieuze wortels heeft ook effect op de taal die thuis gesproken wordt: 94 procent van de Surinamers en 77 procent van de Antillianen spreekt thuis Nederlands tegenover zo'n 50 procent van de Turkse bevolking (CBS 2010). De taal die thuis gesproken wordt, kan ook samenhangen met de migratiehuwelijken of het opleidingsniveau: Turkse en Marokkaanse vrouwen zijn lager opgeleid en werk aanzienlijk minder vaak dan Surinaamse of Antilliaanse vrouwen (Driessen & Smit, 2007; CBS, 2010; Lautenbach & Otten, 2007). De arbeidsparticipatie heeft zijn weerslag op het inkomen: Marokkaanse en Turkse gezinnen hebben twee tot driemaal grotere kans dan Surinamers of Antillianen om jarenlang een laag inkomen te hebben (CBS, 2010).

Echter, het zou oppervlakkig zijn om de Turkse en Marokkaanse als identiek te beschouwen. Zo blijkt dat Turken zichzelf het minst vaak beschouwen als Nederlander en nog meer dan Marokkanen gericht zijn op relaties binnen hun eigen groep (Dagevos & Gijsberts, 2007; Gijsberts & Schmeets, 2008). Ook kijken Turken minder vaak naar Nederlandse tv-zenders en hebben ze minder belangstelling in de Nederlandse politiek (CBS, 2011; CBS, 2010). Dit kan volgens Bommel & Genovesi (2001) verklaard worden door de sterkere nationale identiteit van de Turken en de gemeenschappelijke Turkse taal. Criminaliteit onder Turkse meisjes komt echter minder vaak voor dan onder Marokkaanse of Antilliaanse meiden (CBS, 2010).

Concluderend kan gesteld worden dat factoren als de (historische) nationale identiteit, de samenstelling van de sociale netwerken, verschil in religie, inkomen en thuistaal de Turkse en Marokkaanse leerlingen sterk onderscheid van andere leerlingen uit niet-westerse en westerse herkomstlanden. Het is op basis daarvan aannemelijk dat voor Turkse en Marokkaanse leerlingen het grootste effect op schoolprestaties verwacht wordt.

Gebaseerd op de bovenstaande analyse wordt de volgende hypothese geformuleerd:

Hypothese 1a: Leerlingen met een Turkse of Marokkaanse immigratie achtergrond behalen lagere onderwijsresultaten in vergelijking met autochtone leerlingen en immigranten uit andere culturele en regionale gebieden.

Aangezien op basis van de literatuur een sterker effect voor leerlingen van het mannelijke geslacht verwacht wordt, leidt dat tot de volgende hypothese:

Hypothese 1b: Het effect van een Turkse of Marokkaanse immigratieachtergrond op onderwijsresultaten wordt versterkt voor mannelijke leerlingen.

Ervaren oneerlijke behandeling door docenten

Twee vragen staan centraal bij het verkennen van het *ervaren van een oneerlijke behandeling door docenten*. Ten eerste is de vraag wat verstaan wordt onder oneerlijke behandeling en hoe dat zich verhoudt tot discriminatie. Ten tweede is de vraag op welke manier etniciteit samenhangt met gevoelens van oneerlijke behandeling.

Discriminatie behelst het ongelijk behandelen van gelijke gevallen: er wordt onderscheid gemaakt op basis van kenmerken die er niet toe doen (www.art1.nl). Dit is in strijd met artikel 1 van de Nederlandse grondwet. Volgens het *Wetboek van Strafrecht* is sprake van discriminatie indien men discriminerend materiaal verspreidt, aanzet tot haat tegen groepen, deelneemt aan discriminerende organisaties of opzettelijk discrimineert in uitoefening van ambt of beroep. Ook het niet opzettelijk discrimineren tijdens uitoefening van het beroep en discriminerende belediging vallen onder discriminatie (art. 137 c t/m g en 429quater, WvSr).

De kans dat docenten in het voortgezet onderwijs opzettelijk deelnemen aan discriminerende activiteiten lijkt klein. De resultaten van de Inspectie van het Onderwijs (2019) wijzen er echter wel op dat discriminatie binnen het onderwijs niet uitgesloten kan worden: in 2017-2018 steeg het aantal meldingen van discriminatie in het onderwijs ten opzichte van 2016-2017 met 50 procent tot 57 meldingen. Discriminatie blijkt vooral gebaseerd te zijn op migratieachtergrond en de stijging van de meldingen komt vooral uit het primair onderwijs.

Het meten van feitelijke discriminatie is echter lastig; discriminatie uit zich vaak op een verborgen manier, mede omdat openlijke discriminatie strafbaar is (Wrench in VROM, 2009). In onderzoek van Een Vandaag geeft bijvoorbeeld 47 procent van de scholieren aan dat er op hun school gediscrimineerd wordt: in 25 procent van de gevallen gaat het om huidskleur, gevolgd door afkomst en seksuele geaardheid (Van Vliet, 2015). Dat is een groot verschil met de 57 officiële meldingen die vanuit de gehele onderwijssector zijn behandeld door de Inspectie van het Onderwijs.

Dit verschil heeft te maken met het *ervaren* van discriminatie. Er hoeft geen sprake te zijn van discriminatie in juridische zin om als persoon een *gevoel* van een ongelijke of oneerlijke behandeling te hebben. Het SCP (2014, p. 15) merkt op: ‘bij verborgen of verholde discriminatie kan bij het slachtoffer een gevoel leven dat er sprake is van discriminatie, zonder

dat deze de vinger direct hierop kan leggen. Vooral voor gemarginaliseerde groepen kan dit leiden tot *attributional ambiguity*: leden van groepen die negatiever behandeld worden hebben meer moeite om reacties van anderen te interpreteren, waardoor (sociale) onzekerheid toeneemt (Crocker & Major, 1989). Volgens School en Veiligheid (www.schoolenveiligheid.nl) kent het 'ervaren van discriminatie' twee uitingen. Namelijk de 'negatieve bejegening' en 'het ervaren van ongelijke behandeling'. Het ervaren van discriminatie kan, net als bij feitelijk discriminatie, leiden tot afkeren van de maatschappij, sociale isolatie en verminderd welzijn (SCP, 2014).

Het ervaren van een ongelijke of oneerlijke behandeling is dus geen feitelijke discriminatie, maar het ervaren kan wel verstrekkende gevolgen hebben voor de personen en groepen die deze oneerlijke behandeling ervaren. Tevens kan het een signaal zijn dat er wellicht meer (verborgen of verholde) discriminatie plaatsvindt dan vast te stellen is.

Indien leerlingen zich oneerlijk behandeld *voelen* kan dat dus een effect hebben op het zelfbeeld en gedrag van de leerling. Het is dan ook de vraag hoe etniciteit en ervaringen van oneerlijke behandeling met elkaar samenhangen en welke rol dit speelt voor Nederlanders met een Turkse en Marokkaanse afkomst.

Afwijken van de norm wordt vaak als negatief bestempeld (Goffman, 1974). Daarom is het van belang om bij gevoelens rondom oneerlijke en ongelijke behandeling culturele verhoudingen tussen diverse bevolkingsgroepen in ogenschouw te nemen. Binnen deze verhouding spelen de culturele afstand tussen bevolkingsgroepen (Snellman & Ekehammar, 2005) en de relatieve verblijfsduur een belangrijke rol (Hagendoorn & Hraba, 1989). Oost-Europeanen ervaren evenals Marokkanen en Turken hoge mate van discriminatie: huidskleur en geloof spelen vrijwel geen rol, etnische afkomst wel. Dit kan verklaard worden vanuit de relatief recente migratiegeschiedenis (SCP, 2014). Het is op basis van zowel de culturele afstand als de relatief korte verblijfsduur begrijpelijk dat vooral Turkse en Marokkaanse Nederlanders (aangeven) oneerlijk behandeld te worden (SCP, 2014).

Daarnaast is er het toegenomen negatieve discours rondom de islam (Gijsberts en Lubbers 2009; Van der Valk 2012; Driessen & Merry, 2011; Coenders, 2001). De islam blijkt door Nederlanders zelfs gezien te worden als de op één na grootste bedreiging van de Nederlandse cultuur (SCP, 2019). Het overgrote deel van de Marokkaanse en Turkse Nederlanders ziet zichzelf als moslim, waarmee zij de grootste groepen moslims in Nederland zijn (SCP, 2014). Dit maakt het aannemelijk dat autochtonen Marokkaanse en Turkse Nederlanders percipiëren als 'moslim', hetgeen stereotypering en (het ervaren) van discriminatie in de hand werkt. Dit sluit aan bij de '*looking-glass self*' theorie van Cooley

(1902). Het zelfbeeld van een individu hangt namelijk samen met het geïmagineerde oordeel dat de ander over de groep heeft waartoe men behoort. In tegenstelling tot bijvoorbeeld Oost-Europeanen, Surinamers en migranten uit Westerse landen speelt het verschil in religie voor leerlingen met een Turkse of Marokkaanse afkomst dus een belangrijke rol in de culturele afstand. Dit uit zich ook in negatieve bejegening: 83 procent van 301 geënquêteerde docenten constateert binnen de school kwetsende opmerkingen over de islam en moslims. Vaak is bij pestgedrag de islamitische achtergrond van de leerling niet de aanleiding maar vormt het wel een onderdeel ervan (Panteia, 2015).

Als Turkse en Marokkaanse leerlingen een oneerlijke behandeling ervaren blijkt er overlap tussen etnische en religieuze elementen. Dit is niet verwonderlijk: beide elementen vormen essentiële onderdelen van de collectieve sociale identiteit (Macionis & Plummer, 2012). Ongeveer een derde van de Turkse en Marokkaanse leerlingen ervaart één of meerdere malen per jaar discriminatie op grond van hun afkomst of vanwege hun (veronderstelde) islamitische geloof (SCP, 2014). Zij vormen daarmee tevens de groep die de meeste discriminatie ervaart in het onderwijs; ook vanuit docenten.

Concluderend kan gesteld worden dat het in kaart brengen van feitelijke discriminatie binnen het onderwijs lastig is. Het in kaart brengen van het ervaren van discriminatie en de daarmee samenhangende ervaring van oneerlijke behandeling door docenten is binnen het kader van dit onderzoek en de beschikbare data beter haalbaar. Deze data legt een eventuele relatie bloot tussen etniciteit en *ervaringen* van oneerlijke behandeling; er kan op basis van de data geen uitspraak worden gedaan of de behandeling door de docent ook feitelijk oneerlijk of discriminerend is. Ook blijft het de vraag of de eventuele oneerlijkere behandeling gebaseerd is op de etniciteit van de (Turkse en Marokkaanse) leerling of dat andere factoren een rol spelen.

Gebaseerd op de bovenstaande literatuuranalyse wordt de volgende hypothese opgesteld:

Hypothese 2a: Leerlingen met een Turkse of Marokkaanse immigratie achtergrond ervaren een hogere mate van oneerlijke behandeling door docenten in vergelijking met *autochtone* leerlingen en met immigranten uit andere culturele- en regionale gebieden.

Aangezien op basis van de literatuur een sterker effect voor leerlingen van het mannelijke geslacht te verwachten is, leidt dat tot de volgende hypothese:

Hypothese 2b: Mannelijke leerlingen met een Turkse of Marokkaanse immigratie achtergrond ervaren een hogere mate van oneerlijke behandeling door docenten in vergelijking met vrouwelijke leerlingen met dezelfde immigratieachtergrond en met autochtone en immigranten leerlingen uit andere culturele en regionale gebieden.

Schoolwelzijn en schoolresultaten

Het is van belang inzicht te krijgen in de relatie tussen het ervaren van oneerlijke behandeling door docenten en de mate van schoolwelzijn en welke invloed deze factoren (gezamenlijk) hebben op schoolresultaten. Allereerst het concept *schoolwelzijn*.

De *Van Dale* definieert het begrip welzijn als ‘De toestand dat je je goed voelt’. PISA (OECD, 2013, p. 10) voegt daaraan toe dat *subjective well-being* gaat om een ‘goede mentale staat als gevolg van persoonlijke evaluaties over het leven en affectieve banden’. Binnen een school hebben deze affectieve banden betrekking op medeleerlingen en docenten. Opgemerkt dient te worden dat welzijn dus een subjectief oordeel is over de persoonlijke ervaring van het (school)leven.

Aangezien de relatie tussen ervaren van oneerlijke behandeling door docenten en het schoolwelzijn van de leerling centraal staat in dit onderzoek, is het de vraag hoe het ervaren van oneerlijke behandeling door docenten van invloed kan zijn op het schoolwelzijn van de leerling.

Turkse en Marokkaanse Nederlanders ervaren op de arbeidsmarkt en in de openbare ruimte, in vergelijking met andere immigrantengroepen, een hoge mate van discriminatie (SCP, 2014; Waterval & Idzikowska, 2019). Indien Turkse en Marokkaanse leerlingen hun toekomst binnen de maatschappij als achtergesteld definiëren, kan dat consequenties hebben voor hun persoonlijke beleving en handelingen in hun (school)leven. Het Thomas-theorema: "*If men define situations as real, they are real in their consequences*" kan hierbij opgaan (Thomas, 1928, p. 572). Dit, gecombineerd met het gegeven dat de helft van de Nederlandse bevolking van mening is dat er te veel immigranten zijn (Huijnk & Dagevos, 2012), kan bijdragen aan een vermindering van het gevoel van welzijn van leerlingen met een Marokkaanse- of Turkse achtergrond. Turken en Marokkanen beoordelen de kwaliteit van hun leven ook structureel lager dan autochtonen (CBS, 2011). Naast lagere inkomens, hogere mate van (ervaring van) discriminatie en maatschappelijke spanning rondom de islam kan het ook te maken hebben met het vertrouwen in de medemens en instituties. Vertrouwen is nodig om contacten aan te gaan

(Coleman, 1988). Echter, zo'n 35 tot 40 procent van de Turken en Marokkanen vertrouwt andere mensen en instituties, terwijl dit percentage voor autochtonen op 53 procent ligt. Generatieverschil blijkt onder Turken en Marokkanen weinig effect te hebben op vertrouwen (CBS, 2011).

De hogere mate van ervaringen van discriminatie en de lagere mate van maatschappelijk welzijn heeft effect op de leerling. Diverse onderzoeken wijzen namelijk op de relatie tussen achtergestelde groepen en de afname van schoolwelzijn en schoolresultaten.

Uit Nederlands onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat een derde van de leerlingen die zich gediscrimineerd voelt zich ziekmeldt, één op de vier gedemotiveerd raakt en twee derde van de leerlingen met minder plezier naar school gaat (SCP, 2014). Dit sluit aan bij Amerikaans onderzoek naar de relatie tussen (het ervaren van) racisme en stereotypering en onderwijsprestaties. Diverse onderzoeken concluderen dat deze factoren leiden tot 'op ras gebaseerde stressfactoren' en tot afname van onderwijsprestaties en behaalde opleidingsniveaus (Steele, 2010; Steele, Spencer, & Aronson, 2002; Taylor, Casten, Flickinger, Roberts, & Fulmore, 1994, in Levy, Heissel, Richeson & Adam, 2016). Onderzoek onder leerlingen van Afro-Amerikaanse en Latijns-Amerikaanse afkomst, eveneens uit Amerika, wijst uit dat het ervaren van een oneerlijke en ongelijke behandeling vanuit docenten gerelateerd wordt aan lagere cijfers, afname van motivatie en minder doorzettingsvermogen (Alfaro, Umaña-Taylor, Gonzales-Backen, Bámaca, & Zeiders, 2009; Eccles, Wong, & Peck, 2006; Neblett, Philip, Cogburn, & Sellers, 2006; in Levy et. Al. 2016). Welzijn heeft ook te maken met affectieve banden binnen de school; de relatie tussen leerlingen en docenten staat voor leerlingen van Turkse en Marokkaanse komaf echter onder druk; zij geven namelijk aan ook vanuit docenten discriminatie te ervaren (SCP, 2014).

Echter, niet bij alle leerlingen leidt het ervaren van discriminatie tot vermindering van (school)welzijn of schoolresultaten. De helft van de leerlingen die zich gediscrimineerd voelt, geeft aan meer hun best te doen (SCP, 2014). Waarom het ervaren van een oneerlijke of ongelijke behandeling op diverse leerlingen een andere uitwerking heeft, is niet helder. Wel zijn er aanwijzingen dat in culturen waarin 'eergevoel' belangrijk is, discriminatie kan leiden tot conflicten met bijvoorbeeld docenten, terwijl in Aziatische cultuurgebieden een gepercipieerde oneerlijke bejegening omgezet wordt in (nog) actievere werkhouding (Dronkers, 2010). Ook blijken identificatie met de eigen groep en sociale ondersteuning het negatieve effect van discriminatie te verminderen (Levy et al., 2016).

Gebaseerd op de bovenstaande literatuuranalyse worden de volgende hypothesen opgesteld:

Hypothese 3: Een hogere mate van ervaring van oneerlijke behandeling door docenten leidt tot een lagere mate van welzijn.

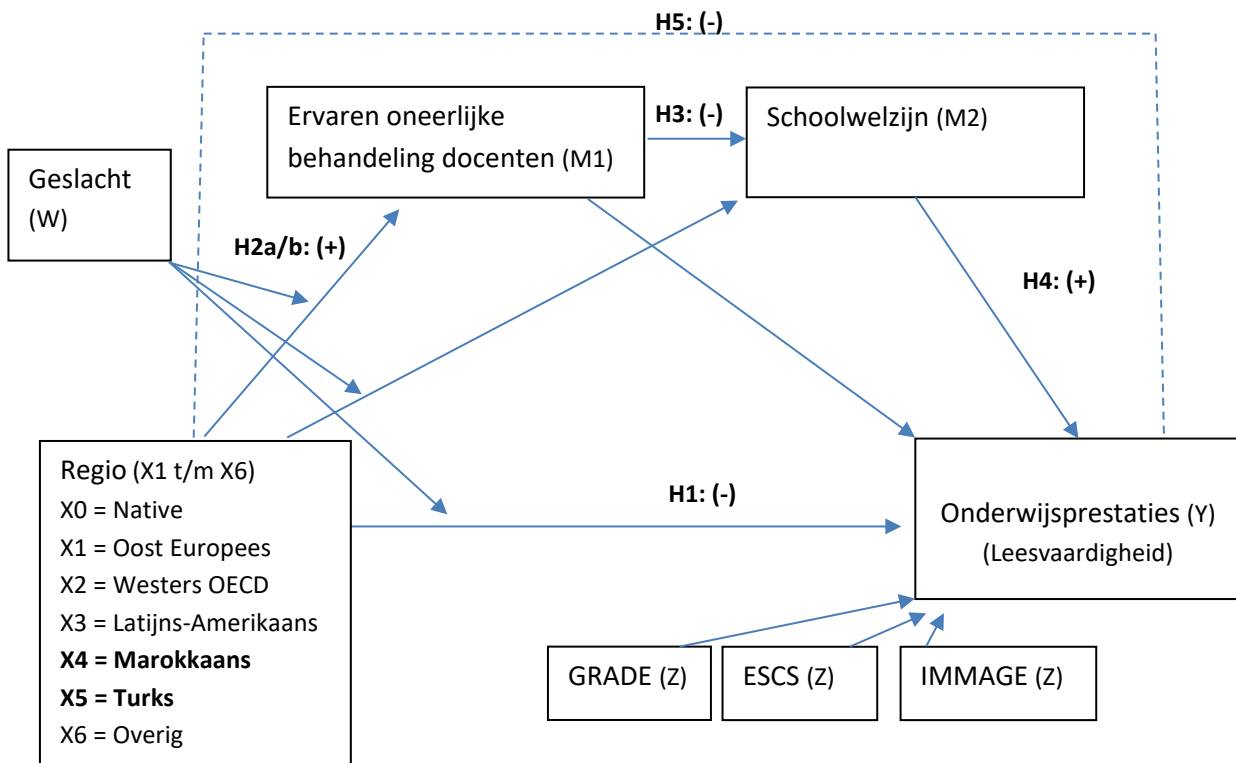
Hypothese 4: Een lagere mate van welzijn leidt tot lagere onderwijsprestaties.

Indien men bovenstaande hypothesen, die voorspellen dat het hebben van de Turkse en Marokkaanse afkomst en mannelijk geslacht relateert aan het meer ervaren van oneerlijke behandeling door docenten, ervaren van oneerlijke behandeling aan een lagere mate van welzijn en een lagere mate van welzijn aan lagere onderwijsprestaties, samenneemt leidt dat tot de hypothese dat:

Hypothese 5: De impact van mannelijke Turks- en Marokkaans-Nederlandse leerlingen op onderwijsprestaties wordt gemedieerd door het ervaren van oneerlijke behandeling en de mate van schoolwelzijn.

De literatuur wijst erop dat de economische, sociaal-culturele status (ESCS) van grote invloed is op de onderwijsprestatie. Aangezien leesvaardigheid de indicator voor onderwijsprestaties is, dient ook gecontroleerd te worden voor de leeftijd van immigratie naar Nederland (Hierna: IMAGE). Daarnaast dient het opleidingsniveau van de leerling (Hierna: GRADE) meegewogen te worden.

Gecombineerd met de genoemde hypothesen leidt dit tot het volgende conceptuele model: Figuur 2.



Figuur 2: Conceptueel model

Onderzoeksdesign

De onderzoeksmethode betreft een kwantitatief onderzoek. De data is afkomstig uit de reeds bestaande PISA 2015 database. Gezien het moment van dataverzameling betreft het een eenmalig meetmoment. Dit kan invloed hebben op de uitspraken rondom causaliteit hetgeen meegewogen zal worden bij de interpretatie van de resultaten.

Data

De hiervoor beschreven hypothesen zijn getoetst middels een analyse van de PISA 2015 dataset. Sinds 1997 onderzoekt het PISA programma de onderwijsprestaties van 15-jarige leerlingen uit diverse landen. Het wereldwijde onderzoek wordt driejaarlijks uitgevoerd, waarbij gebruik gemaakt wordt van 'self-report-questionnaires' (www.oecd.org/pisa/).

De PISA 2015 is de zesde versie in deze reeks en bevat gegevens van meer dan 500.000 leerlingen uit 72 landen en geeft naast onderwijsprestaties ook achtergrondinformatie over leerlingen, docenten en scholen. Voor dit onderzoek zal gebruik gemaakt worden van de

Nederlandse gegevens ($N = 5385$) binnen de dataset. Per variabelen is toegelicht welke data zijn gebruikt.

Methode

Door middel van PROCESS (versie 3.3) is een gemodereerde, seriële mediatie analyse uitgevoerd (Hayes, 2018). Allereerst is getest of er een negatieve relatie bestaat tussen mannelijke Turks- en Marokkaans-Nederlandse leerlingen en schoolresultaten in vergelijking met vrouwelijke leerlingen, de autochtone bevolking en immigranten uit andere culturele en regionale gebieden (*hypothese 1*). Vervolgens is onderzocht of deze groep leerlingen een hogere mate van oneerlijke behandeling ervaren door docenten (*hypothese 2*) en of de mate van ervaren van oneerlijke behandeling door docenten zich uit in een lager gevoel van welzijn (*hypothese 3*). In aansluiting daarop is getoetst of een lager gevoel van welzijn leidt tot lagere onderwijsprestaties (*hypothese 4*). Ter afsluiting is geanalyseerd of de lagere schoolprestaties van mannelijke Turks- en Marokkaans-Nederlandse leerlingen significant worden gemedieerd door het ervaren van oneerlijke behandeling door docenten en de daarmee verbonden lagere mate van welzijn (*hypothese 5*).

Operationalisering

In deze paragraaf wordt beschreven op welke manier de concepten in de voorgaande gedeelten zijn vormgeven in meetbare variabelen en indicatoren. Voorafgaand aan de analyse zijn schaalvariabelen gecontroleerd middels de principale component analyse. *Outliers* in de dataset zijn uitgesloten van analyse middels controle op Mahalanobis, Cooks en Leverage. *Cases* die op meer dan een facet buiten de *outlier* waarden vielen zijn niet geselecteerd voor analyse (Buchanan, 2018). Missende data is *listwise* uitgesloten en leerlingen met ouders uit meer dan één afkomstregio zijn uitgesloten van analyse. De dataset ($N = 5385$) is met 731 *cases* verminderd, waardoor de analyse is gebaseerd op $N = 4654$ *cases* (beschrijvende statistieken staan in Tabel 1).

Tabel 1

Beschrijvende statiek voor gebruikte variabelen binnen model

		School prestatie Read	Regio groep	Oneerlijke behandeling	School welzijn	Man Geslacht	GRADE	ESCS (Mean)	Immigratie Leeftijd (Mean)
N	<i>Valid</i>	4654	4654	4654	4654	4654	4654	4654	4654
	<i>Missing</i>	0	0	0	0	0	0	0	0
Std. Deviation		88,318	1,880	0,471	0,464	0,500	0,549	0,334	1,235
Range		573,908	6,000	2,5	2,833	1,000	3	2,051	17,000
Minimum		195,965	1,000	1	1,167	0,000	-2	-0,934	-0,170
Maximum		769,873	7,000	3,5	4,000	1,000	1	1,118	16,830

Afhankelijk variabele: schoolresultaten

De schoolresultaten worden gemeten op basis van de scores voor leesvaardigheid (READ). Met name leesvaardigheid is van essentieel belang om te kunnen functioneren in de maatschappij (Stichting Lezen & Schrijven, 2019; SCP, 2014; CBS, 2008; SCP, 2019). Bij leerlingen met een immigratieachtergrond staat deze vaardigheid logischerwijs het meest onder druk. Daarom wordt middels de variabele IMAGE gecontroleerd voor de leeftijd waarop de leerling in Nederland is komen wonen.

Indien voor de schoolprestaties op het gebied van leesvaardigheid geen significante verschillen gevonden worden, is het aannemelijk dat achterstanden op de rekentechnische vakken ook niet gevonden worden. Leesvaardigheid functioneert in dit geval als *outlier case*.

Onafhankelijke variabelen: Regionale herkomst

Binnen de PISA 2015 dataset zijn op basis van regionale en culturele afkomst een zestal groepen geconstrueerd. Middels *indicator coding* is de *native* groep als referentiecategorie opgenomen (Hayes, 2018).

Op basis van de regionale en culturele herkomst van de leerlingen en ouder(s) is een regionale indeling gemaakt (Tabel 2). Deze indeling is eerder toegepast door Braster en Dronkers (2013) en sluit grotendeels aan bij gangbare modellen (Macionis & Plummer, 2012; Brinke, Jong & Padmos, 2015). De vijftal regio's zijn als volgt gedefinieerd: Oost-Europa (Bulgarije, Polen, Roemenië, voormalige Sovjetrepubliek, voormalig Joegoslavië), Westerse OECD landen (België, Duitsland, Verenigd Koninkrijk, Verenigde Staten, overig Europese landen), Latijns-Amerika (Suriname, Nederlandse Antillen), Niet-Islamitisch Azië (China) en Islamitische landen (Iran, Irak, Marokko, Turkije).

Voor dit onderzoek is de groep ‘Islamitische landen’ opgesplitst in leerlingen met een immigratieachtergrond uit Turkije en Marokko en ‘overig islamitisch’. Overig islamitisch is vanwege de omvang samengevoegd met Niet Islamitisch Azië en herkomstlanden in de dataset met het label *another country* (Tabel 3, Bijlage A).

Indien zowel de leerling alsook beide ouders Nederland als herkomstland hebben is de leerling opgenomen in de categorie *native*. Indien de leerling of -één van- beide ouders *niet* native is, is deze leerling geplaatst in de regio groep passend bij de herkomst van de leerling of (één van) beide ouders. Gezinnen met meerdere afkomstregio’s (bijvoorbeeld met een moeder uit Oost-Europa en vader uit Turkije) zijn vanwege zuiverheid van de categorieën uitgesloten voor analyse.

Turks- en Marokkaans-Nederlandse leerlingen worden in dit onderzoek vergeleken met leerlingen zonder immigratie achtergrond (*native*), Oost-Europese landen, Westerse OECD landen, Latijns-Amerika en leerlingen uit de categorie Overig.

Tabel 2

Frequentie van cases op basis van Regio indeling

Regio_groep		Frequentie	Percentage	Valide Perc.
Valid	1 Native	3786	81,3	81,3
	2 Oost Europees	39	0,8	0,8
	3 Westers OECD	102	2,2	2,2
	4 Latijns-Amerikaans	129	2,8	2,8
	5 Marrokaans	106	2,3	2,3
	6 Turks	120	2,6	2,6
	7 Overig	372	8,0	8,0
	Total	4654	100	100

Mediator 1: Ervaren van oneerlijke behandeling door docenten

Het *ervaren van oneerlijke behandeling door docenten* wordt gemeten door de gemiddelde score te berekenen over de volgende zes items: ST039Q01NA: *teachers called on me less often than they called on other students*. ST039Q02NA: *Teachers graded me harder than they graded other students*, ST039Q03NA: *Teachers gave me the impression that they think I am less smart than I really am.*, ST039Q04NA: *Teachers disciplined me more harshly than other students*, ST039Q05NA: *Teachers ridiculed me in front of others*, ST039Q06NA: *Teachers said something insulting to me in front of others*. De antwoordmogelijkheden voor deze zes items zijn: 1= *never or almost never*, 2= *a few times a year*, 3= *a few times a month*, 4= *once a week or more*.

In de nieuwe variabelen ‘*ervaren oneerlijke behandeling door docenten*’ wordt het gemiddelde van de bovenstaande zes items weergegeven; een hogere score betekent een hogere mate van het ervaren van een oneerlijke behandeling door docenten. De Cronbach’s alpha van de schaal is 0.766 (Tabel 4, Bijlage B) en de factoranalyse toont aan dat aan de zes items uit één component bestaan (Tabel 5, Bijlage B).

Mediator 2: Schoolwelzijn

Schoolwelzijn van leerlingen wordt gemeten op basis van de score die leerlingen geven voor de affectieve binding binnen de school. Gemeten door de items: ST034Q01TA: *I feel like an outsider (or left out of things) at school*, ST034Q02TA: *I make friends easily at school*, ST034Q03TA: *I feel like I belong at school*, ST034Q04TA: *I feel awkward and out of place in my school*, ST034Q05TA: *Other students seem to like me*, ST034Q06TA: *I feel lonely at school*. De antwoordmogelijkheden voor deze zes items zijn: 1= *strongly agree*, 2= *agree*, 3= *disagree*, 4= *strongly disagree*. Een hogere score dient overeen te komen met een hogere mate van welzijn. De items ST034Q02TA: *I make friends easily at school*, ST034Q03TA: *I feel like I belong at school* en ST034Q05TA: *Other students seem to like me* zijn daarom opgepoold.

De variabele *schoolwelzijn* is berekend als gemiddelde van de bovenstaande zes items. Een hogere score betekent een hogere mate van *schoolwelzijn*. De Cronbach’s alpha van deze schaal is 0.817 (Tabel 6, Bijlage B); hetgeen duidt op een hoge interne betrouwbaarheid. De factoranalyse toont aan dat aan de zes items uit één component bestaan (Tabel 7, Bijlage B).

Controle variabelen: ESCS, GRADE en IMMAGE

Als covariaten is gecontroleerd voor de economische, sociaal-culturele status (ESCS), het opleidingsniveau van de leerling (GRADE) en de leeftijd van immigratie naar Nederland (IMMAGE).

De literatuur wijst erop dat ESCS van grote invloed is op de onderwijsprestatie van de leerling. Binnen PISA 2015 dient de variabele ESCS als de *Index of economic, social and cultural status*. ESCS betreft een compositie van factoren zoals het opleidingsniveau van ouders, beroep van ouders, bezittingen in huis en het aantal boeken waarover thuis beschikking is (Ganzeboom, De Graaf, Treinman & De Leeuw, 1992). De Cronbach’s alpha van de ESCS schaal is 0.67 (OECD, 2017).

Individuele kenmerken waarvoor gecontroleerd wordt, zijn het opleidingsniveau van de individuele leerling en de leeftijd van immigratie naar Nederland. Middels de variabele

GRADE wordt het opleidingsniveau van de leerling afgezet ten opzichte van het gemiddelde opleidingsniveau in Nederland. De variabele IMAGE controleert voor verschillen in leeftijd van aankomst in Nederland, aangezien dit de schoolprestaties op taalvaardigheid beïnvloedt.

Moderator: Geslacht

Voor *geslacht* is een *dummy* variabele aangemaakt (Mannelijk = 1, Vrouwelijk = 0).

Analyse

In PROCESS is middels Model 85 een gemodereerde, seriële mediatie met controlevariabelen uitgevoerd. Aangezien het effect van diverse herkomstregio's vergeleken wordt met *native* leerlingen is gekozen voor een multicategoriale antecedent variabele. De multicategoriale variabele 'regio' is dummy gecodeerd voor de zes herkomstregio's; X1= Oost Europees, X2 = Westers OECD, X3 = Latijns-Amerikaans, X4 = Marokkaans, X5 = Turks en X6 = Overig.

Onerlijke behandeling door docent en schoolwelzijn zijn respectievelijke opgenomen als mediator M1 en M2 en functioneren als seriële, samenhangende mediators. Geslacht is opgenomen als moderator op de relatie tussen regio en oneerlijke behandeling, regio en schoolwelzijn en regio en schoolprestaties. GRADE, ESCS en IMAGE zijn opgenomen als controle variabelen.

Resultaten

Tabel 8 toont de effecten van herkomst-regio op oneerlijke behandeling, schoolwelzijn en schoolprestaties, gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMAGE en gemodereerd door geslacht. Allereerst worden de resultaten voor oneerlijke behandeling besproken, vervolgens de effecten van regio en oneerlijke behandeling op schoolwelzijn en ten slotte de effecten van regio, oneerlijke behandeling en schoolwelzijn op de schoolprestaties.

Aangezien de moderator dichotoom is (vrouw = 0, man = 1) is zullen de conditionele effecten, zoals weergegeven in Tabel 9, besproken worden voor de mannelijke leerlingen.

Ervaren oneerlijke behandeling in relatie met regio

Voor de relatief directe effecten van regio op oneerlijke behandeling geldt dat Latijns-Amerikaanse en Marokkaanse vrouwelijke leerlingen, gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMAGE en in vergelijking met vrouwelijke *native* leerlingen significant positief verschillen

op het ervaren van oneerlijke behandeling door docenten. Respectievelijk geldt $0.19, t(4637) = 3.34, p = < .01$ en $0.15, t(4637) = 2.39, p = .02$.

Uit de analyse blijkt verder dat geslacht een significant effect heeft op de relatie tussen regio en oneerlijke behandeling; mannelijke leerlingen ervaren een significant hogere mate van oneerlijke behandeling ($F(16, 4637) = 0.09, p = < .01$). Opleidingsniveau (GRADE) heeft een significante negatieve relatie met oneerlijke behandeling; indien men een hoger niveau van onderwijs volgt, neemt het ervaren van een oneerlijke behandeling door docenten gemiddeld genomen af ($F(16, 4637) = - 0.07, p = < .01$). De leeftijd waarop leerlingen naar Nederland gekomen zijn (IMAGE) heeft (net) geen significant negatief effect op de mate van het ervaren van een oneerlijke behandeling ($F(16, 4637) = - 0.011, p = .057$).

Tabel 9 toont het conditionele, relatieve directe effect van regio op oneerlijke behandeling door docenten indien de moderator de conditie ‘mannelijk’ heeft. Mannelijke leerlingen met een Turkse-, Westerse OECD achtergrond en afkomstig uit Overige landen verschillen, in vergelijking met *native* mannelijke leerlingen en gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMAGE, significant positief op het ervaren van oneerlijke behandeling door docenten. Het sterkste effect wordt gevonden voor Turkse mannelijke leerlingen ($0.217, t(4637) = 3.439, p = < .01$) gevolgd door leerlingen uit de Overige landen ($0.207, t(4637) = 5.656, p = < .01$) en Westerse OECD landen ($0.204, t(4637) = 3.122, p = < .01$). Zonder controle voor IMAGE werd ook een significante effect voor mannelijke leerlingen met een Marokkaanse achtergrond gevonden; ($0.146, t(4644) = 2.274, p = .02$).

Geconcludeerd kan worden dat vrouwelijke Marokkaanse leerlingen een significant hogere mate van oneerlijke behandeling ervaren dan *native* leerlingen. Echter, vrouwelijke Marokkaanse leerlingen ervaren geen hogere mate van oneerlijke behandeling dan vrouwelijke leerlingen met een Latijns-Amerikaanse achtergrond.

Voor leerlingen met een Turkse herkomst geldt dat enkel mannelijke leerlingen een significant hogere mate van oneerlijke behandeling door docenten ervaren in vergelijking met *native* leerlingen.

Hypothese 2a stelt dat *leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond een hogere mate van oneerlijke behandeling door docenten ervaren in vergelijking met native leerlingen én immigranten uit andere culturele- en regionale gebieden*, en zal dus verworpen moeten worden. Marokkaanse vrouwelijke leerlingen ervaren gemiddeld gezien meer oneerlijke behandeling dan *native* leerlingen maar ondervinden geen hogere mate van oneerlijke behandeling in vergelijking met andere immigrantengroepen. Latijns-Amerikaanse

vrouwelijke leerlingen ondervinden bijvoorbeeld meer oneerlijke behandeling dan vrouwelijke Marokkanen en de herkomst van mannelijke leerlingen uit Overige landen en Westers OECD landen heeft een groter effect en significant effect op oneerlijke behandeling dan Marokkaanse mannelijke leerlingen. Daarnaast geldt dat voor vrouwelijke Turkse leerlingen geen significant verschil in oneerlijke behandeling kan worden vastgesteld.

Hypothese 2b stelt dat mannelijke leerlingen met een Turkse of Marokkaanse immigratieachtergrond een hogere mate van oneerlijke behandeling ervaren door docenten in vergelijking met vrouwelijke leerlingen met dezelfde immigratieachtergrond en met native leerlingen én immigranten uit andere culturele en regionale gebieden en zal voor Marokkaanse mannelijke leerlingen verworpen moeten worden. Mannelijke Marokkaanse leerlingen ondervinden namelijk, in vergelijking met native van hetzelfde geslacht, geen significant en sterker effect op oneerlijke behandeling dan vrouwelijke Marokkaanse leerlingen. Ook is er, indien er gecontroleerd wordt voor IMAGE geen positief significant verband tussen mannelijke Marokkaanse leerlingen en ervaren van oneerlijke behandeling in vergelijking met native leerlingen.

Voor Turkse mannelijke leerlingen moet hypothese 2b aangenomen worden: voor mannelijke Turkse leerlingen wordt een sterkere relatie met oneerlijke behandeling gevonden dan voor vrouwelijke Turkse leerlingen, native leerlingen en mannelijke leerlingen uit andere immigrantengroepen.

Tabel 8

Samenvatting van PROCESS model 85 analyse waarin de effecten van Regio en Geslacht op Oneerlijke behandeling, Schoolwelzijn en Schoolprestaties worden voorspelt, gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMMAGE (N=4654)

Variabelen	Oneerlijke behandeling			Schoolwelzijn			Schoolprestatie		
	Coeff.	SE	P	Coeff.	SE	P	Coeff.	SE	P
constant	1,305	0,013	.001	3,297	0,023	.001	519,502	7,498	.001
X1 (Oost Europees)	-0,037	0,116	.753	-0,065	0,115	.577	16,962	16,149	.294
X2 (Westers OECD)	0,076	0,066	.253	0,020	0,066	.759	-3,349	9,253	.717
X3 (Latijns-Amerikaans)	0,190	0,057	.001 **	-0,123	0,057	.030 *	-7,386	7,915	.351
X4 (Marokkaans)	0,153	0,064	.017 **	0,196	0,064	.002 **	-27,091	8,915	.002 **
X5 (Turks)	0,016	0,059	.780	0,063	0,059	.283	-19,689	8,235	.017 *
X6 (Overig)	0,061	0,036	.089	-0,048	0,036	.181	-11,534	4,998	.021 *
Oneerlijke behandeling	-----	-----		-0,078	0,015	<.001 ***	-12,600	2,052	<.001 ***
Schoolwelzijn	-----	-----					2,390	2,054	.245
Man (Geslacht)	0,092	0,015	<.001 ***	0,010	0,015	.500	-13,667	2,109	<.001 ***
Int_1	0,078	0,151	.603	0,083	0,149	.579	4,675	20,967	.824
Int_2	0,129	0,093	.167	-0,083	0,093	.367	9,945	12,937	.442
Int_3	-0,130	0,083	.119	0,232	0,083	.005 **	-1,321	11,610	.909
Int_4	-0,038	0,091	.679	-0,073	0,091	.422	33,064	12,693	.009 **
Int_5	0,200	0,086	.020 *	0,070	0,086	.413	13,711	11,985	.253
Int_6	0,146	0,050	.004 **	0,140	0,050	.005 **	5,491	7,016	.434
GRADE	-0,076	0,013	<.001 ***	0,024	0,013	.059	38,376	1,786	<.001 ***
ESCS_mean	-0,014	0,021	.518	0,073	0,021	<.001 ***	149,990	2,918	<.001 ***
ImmAge_C	-0,011	0,006	.057	-0,010	0,006	0,11	-0,629	0,835	.451
		R2=0,0392			R2=0,0179			R2=0,4697	
		F(16, 4637)=11,839, p <0.01			F(17, 4636)=4,9709, p <0.01			F(18, 4635)=228,1109, p <0.01	

Noot: $p < ,050 = *$, $p < ,010 = **$, $p < ,001 = ***$

Tabel 9

Samenvatting van PROCESS model 85 analyse waarin conditionele effecten van de multicategoriale variabele Regio worden weergegeven voor Oneerlijke behandeling en Schoolwelzijn op basis van de moderator waarde Geslacht = Man, gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMMAGE (N=4654)

Variabelen	Geslacht	Oneerlijke behandeling			Schoolwelzijn		
		Effect	SE	P	Effect	SE	P
X1 (Oost Europees)	man	0,042	0,101	.678	-0,019	0,100	.852
X2 (Westers OECD)	man	0,204	0,066	.002 **	-0,063	0,065	.333
X3 (Latijns-Amerikaans)	man	0,060	0,061	.330	0,109	0,061	.073
X4 (Marokkaans)	man	0,115	0,065	.078	0,123	0,065	.059
X5 (Turks)	man	0,217	0,063	<.001 ***	0,133	0,063	.034 *
X6 (Overig)	man	0,207	0,037	<.001 ***	0,092	0,036	.012 *

Noot: $p < ,050 = *$, $p < ,010 = **$, $p < ,001 = ***$

Ervaren Schoolwelzijn in relatie tot Regio en Oneerlijke behandeling

Tabel 8 toont de effecten van regio en oneerlijke behandeling op schoolwelzijn, gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMAGE en gemodereerd door geslacht.

Voor oneerlijke behandeling wordt, gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMAGE een negatieve significante relatie met schoolwelzijn gevonden ($-0,078$, $t(4636) = 5.332$, $p = < .01$). Indien alle andere variabelen constant gehouden worden en een leerling hoger scoort op het ervaren van een oneerlijke behandeling door docenten, zal het schoolwelzijn gemiddeld gezien afnemen. Hiermee wordt hypothese 3, een *hogere mate van ervaring van oneerlijke behandeling door docenten leidt tot een lagere mate van schoolwelzijn*, bevestigd.

GRADE heeft, gecontroleerd voor oneerlijke behandeling, ESCS, IMAGE en geslacht, (net) geen significante relatie met schoolwelzijn, ($0,024$, $t(4636) = 1,8922$, $p = .059$). Voor ESCS wordt, gecontroleerd voor oneerlijke behandeling, GRADE, IMAGE en geslacht wel een positief significante relatie met schoolwelzijn gevonden ($0,073$, $t(4636) = 3.4994$, $p = < .01$). Leerlingen met een hogere score op ESCS zullen gemiddeld een hogere mate van schoolwelzijn ervaren in vergelijking met leerlingen met een lagere ESCS score.

Voor het relatieve directe effect van regio op schoolwelzijn geldt, voor leerlingen van het vrouwelijke geslacht, dat Latijns-Amerikaanse en Marokkaanse leerlingen in vergelijking met de groep vrouwelijke *native* leerlingen significant verschillen op het ervaren van schoolwelzijn (Tabel 8). Voor vrouwelijke Latijns-Amerikaanse leerlingen geldt in vergelijking met vrouwelijke *native* leerlingen een negatieve significante relatie (-0.123 , $t(4636) = -2,174$, $p = .03$). Voor Marokkaanse vrouwen wordt daarentegen echter een *positief* significante relatie gevonden ($0,196$, $t(4636) = 3,0742$, $p = < .01$). Turkse vrouwelijke leerlingen blijken geen significant verschillen te ervaren in schoolwelzijn in vergelijking met vrouwelijke *native* leerlingen.

Tabel 9 toont het geconditioneerde relatieve directe effect van regio op schoolwelzijn voor leerlingen van het mannelijke geslacht. Mannelijke leerlingen met een Turkse herkomst en mannelijke leerlingen uit Overige landen verschillen in vergelijking met mannelijke *native* leerlingen significant *positief* op het ervaren van schoolwelzijn, gecontroleerd wordt voor GRADE, ECSC, IMAGE en oneerlijke behandeling. Voor Turkse mannelijke leerlingen geldt $0,133$, $t(4636) = 2,122$, $p = .03$ en voor mannelijke leerlingen uit Overige landen $0,092$, $t(4636) = 2,516$, $p = .01$.

Hypothese 3, een *hogere mate van ervaring van oneerlijke behandeling door docenten leidt tot een lagere mate van schoolwelzijn*, wordt bevestigd. Echter voor Turkse en

Marokkaanse mannelijke en vrouwelijke leerlingen wordt geen significant negatieve relatie gevonden. Integendeel, Turkse mannen en Marokkaanse vrouwen ervaren ondanks een hogere mate van oneerlijke behandeling door docenten, een positieve relatie met schoolwelzijn.

Schoolprestaties in relatie tot regio en oneerlijke behandeling en schoolwelzijn

In Tabel 8 worden de effecten van regio, oneerlijke behandeling, schoolwelzijn, geslacht, GRADE, IMAGE en ESCS op schoolprestaties weergegeven.

Uit de resultaten van Tabel 8 blijkt dat oneerlijke behandeling en geslacht een significant negatief effect hebben op schoolprestaties. Een hogere mate van oneerlijke behandeling resulteert gemiddeld in een lagere score op schoolprestaties ($-12,600$, $t(4635) = -6,141$, $p < .01$). Voor mannelijke leerlingen geldt een significant lagere score op schoolprestaties ($-13,667$, $t(4635) = -6,4769$, $p < .01$). GRADE en ESCS hebben een positieve significante relatie met schoolprestatie, respectievelijk ($38,376$, $t(4635) = 21,490$, $p < .01$) en ($149,990$, $t(4635) = 51,3935$, $p < .01$). IMAGE blijkt geen significant effect te hebben op schoolprestaties, wellicht dat de inschaling en controle voor GRADE het effect van IMAGE teniet doet. De uitkomst in Tabel 8 leidt tot de conclusie dat schoolwelzijn, gecontroleerd voor oneerlijke behandeling, GRADE, ESCS en IMAGE, niet significant samenhangt met schoolprestaties. Hypothese 4, *een lagere mate van schoolwelzijn leidt tot lagere onderwijsprestaties*, zal daarom verworpen worden.

Directe conditionele effecten van Regio op Schoolprestaties

Tabel 10 toont de directe conditionele effecten van regio op schoolprestaties. De mediatie via oneerlijke behandeling en schoolwelzijn is niet opgenomen en komt aan bod bij de bespreking van de indirecte conditionele effecten op schoolprestaties. De effecten van regio op schoolprestaties in Tabel 10 zijn geconditioneerd voor geslacht en gecontroleerd voor ESCS, GRADE en IMAGE.

Als belangrijkste conclusie komt naar voren dat vrouwelijke leerlingen uit de regio's Marokko, Turkije en Overige landen in vergelijking met *native* vrouwelijke leerlingen en gecontroleerd voor ESCS, GRADE en IMAGE, een negatieve relatie vertonen met schoolprestaties. Het effect is het grootst voor Marokkaanse vrouwelijke leerlingen ($-27,096$, $t(4635) = -3,0397$, $p = .002$), gevolgd door vrouwelijke leerlingen met een Turkse komaf ($-19,689$, $t(4635) = -2,391$, $p = .02$) en vrouwelijke leerlingen uit de Overige landen ($-11,534$, $t(4635) = -2,308$, $p = .02$). Hypothese 1a *leerlingen met een Turkse of Marokkaanse immigratie*

achtergrond behalen lagere onderwijsresultaten in vergelijking met autochtone leerlingen en immigranten uit andere culturele en regionale gebieden wordt hiermee alleen voor vrouwelijke leerlingen bevestigd.

Voor mannelijke leerlingen met een Turkse of Marokkaanse afkomst wordt, in vergelijking met mannelijke *native* leerlingen en gecontroleerd voor ESCS, GRADE en IMMAGE geen significante directe effecten gevonden op schoolprestaties. Hypothese 1b (*Het effect van een Turkse of Marokkaanse immigratieachtergrond op onderwijsresultaten wordt versterkt voor mannelijke leerlingen*) wordt daarmee verworpen.

Tabel 10

Samenvatting van PROCESS model 85 analyse waarin relatieve conditionele directe effecten van Regio op Schoolprestaties zijn weergegeven gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMMAGE (N=4654)

Variabelen	w	Relatieve conditionele directe effecten		
		Effect	SE	P
		Regio -> Schoolprestatie		
X1 (Oost Europees)	vrouw	16,962	16,149	.294
X1 (Oost Europees)	man	21,637	14,002	.122
X2 (Westers OECD)	vrouw	-3,349	9,253	.717
X2 (Westers OECD)	man	6,596	9,128	.470
X3 (Latijns-Amerikaans)	vrouw	-7,386	7,915	.351
X3 (Latijns-Amerikaans)	man	-8,707	8,532	.308
X4 (Marokkaans)	vrouw	-27,096	8,914	.002 **
X4 (Marokkaans)	man	5,968	9,098	.512
X5 (Turks)	vrouw	-19,689	8,235	.017 *
X5 (Turks)	man	-5,978	8,791	.497
X6 (Overig)	vrouw	-11,534	4,998	.021 *
X6 (Overig)	man	-6,043	5,124	.238

Noot: $p < ,050 = *$, $p < ,010 = **$, $p < ,001 = ***$

Indirecte conditionele effecten van regio op schoolprestaties

Tabel 11 toont de geconditioneerde indirecte effecten van regio op schoolprestaties, gemedieerd door oneerlijke behandeling en schoolwelzijn en gecontroleerd voor GRADE en ESCS.

Middels drie indirecte verbanden is getoetst of het geconditioneerde effect van regionale herkomst op schoolprestaties wordt gemedieerd door het ervaren van een oneerlijke behandeling, de mate van schoolwelzijn en of er sprake is van een seriële mediatie. Namelijk dat het effect van regio op schoolprestaties wordt gemedieerd door de combinatie en samenhang van oneerlijke behandeling en schoolwelzijn.

Schoolwelzijn blijkt zowel voor vrouwelijke als mannelijke leerlingen geen mediërend effect te hebben op de relatie tussen regio en schoolprestaties. De *output* toont voor geen van de regio's een *bootstrap confidence interval* waarbij de *Lower Limit Confidence Interval* (LLCI) en de *Upper Limit Confidence Interval* (ULCI) geheel boven of geheel onder nul is (Tabel 11). Op basis hiervan kan geconcludeerd worden dat het effect van de diverse herkomstregio's in vergelijking met *native* leerlingen van hetzelfde geslacht en gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMMAGE, op schoolprestaties niet significant gemedieerd wordt door de variabele schoolwelzijn. Ook voor Turkse en Marokkaanse mannelijke en vrouwelijke leerlingen geldt dus dat in vergelijking met hetzelfde geslachtskenmerk bij *native* leerlingen en gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMMAGE, geen significant mediatie plaatsvindt door schoolwelzijn.

Seriële mediatie door de combinatie oneerlijke behandeling en schoolwelzijn op de relatie regio en schoolprestaties wordt niet ondersteund door de onderzoeksresultaten (Zie Tabel 11). In vergelijking met *native* leerlingen en gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMMAGE worden zowel voor vrouwelijke als mannelijke leerlingen uit Oost-Europa, Westers OECD, Latijns-Amerika, Marokko, Turkije en Overige landen geen significante *bootstrap confidence interval* gemeten. Tevens vindt in seriële mediatie geen significante moderatie door geslacht plaats: voor geen van de genoemde regio's geeft de *index of moderated mediation* voor geslacht een *confidence interval* aan die geheel boven of geheel onder de nul is. Hypothese 5 (*de impact van mannelijke Turks- en Marokkaans-Nederlandse leerlingen op onderwijsprestaties wordt gemedieerd door het ervaren van oneerlijke behandeling en de mate van welzijn*) wordt dus verworpen.

Tabel 11

Samenvatting van PROCESS model 85 analyse waarin relatieve conditionele indirecte effecten van Regio op Schoolprestaties zijn weergegeven voor Oneerlijke behandeling en Schoolwelzijn gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMMAGE (N=4654)

		Relatieve conditionele indirecte effecten											
		Regio-> Oneerlijke behandeling -> Schoolprestaties				Regio -> Schoolwelzijn -> Schoolprestaties				Regio -> Oneerlijke behandeling-> Schoolwelzijn-> Schoolprestaties			
Variabelen	w	Effect	BootSE	LLCI	ULCI	Effect	BootSE	LLCI	ULCI	Effect	BootSE	LLCI	ULCI
X1 (Oost Europees)	vrouw	0,4604	1,015	-1,595	2,434	-0,154	0,401	-1,125	0,602	0,007	0,020	-0,031	0,053
X1 (Oost Europees)	man	-0,5267	1,423	-3,531	2,162	0,045	0,274	-0,508	0,678	-0,008	0,029	-0,081	0,043
X2 (Westers OECD)	vrouw	-0,9562	0,730	-2,577	0,340	0,048	0,174	-0,290	0,454	-0,014	0,018	-0,061	0,012
X2 (Westers OECD)	man	-2,5751	1,182	-5,167	-0,481 *	-0,151	0,261	-0,805	0,267	-0,038	0,040	-0,132	0,025
X3 (Latijns-Amerikaans)	vrouw	-2,3896	0,912	-4,314	-0,793 *	-0,294	0,336	-1,111	0,219	-0,035	0,035	-0,115	0,022
X3 (Latijns-Amerikaans)	man	-0,7522	0,820	-2,467	0,766	0,261	0,280	-0,179	0,915	-0,011	0,019	-0,060	0,017
X4 (Marokkaans)	vrouw	-1,9269	1,032	-4,162	-0,079 *	0,468	0,427	-0,284	1,413	-0,029	0,031	-0,103	0,018
X4 (Marokkaans)	man	-1,4524	0,961	-3,447	0,340	0,294	0,343	-0,232	1,099	-0,022	0,026	-0,086	0,016
X5 (Turks)	vrouw	-0,2067	0,676	-1,598	1,080	0,151	0,213	-0,182	0,669	-0,003	0,013	-0,034	0,022
X5 (Turks)	man	-2,7300	1,084	-5,070	-0,751 *	0,319	0,318	-0,213	1,027	-0,040	0,040	-0,131	0,024
X6 (Overig)	vrouw	-0,7703	0,437	-1,697	0,033	-0,114	0,156	-0,497	0,110	-0,011	0,013	-0,044	0,009
X6 (Overig)	man	-2,6107	0,710	-4,077	-1,345 *	0,220	0,223	-0,150	0,730	-0,039	0,036	-0,118	0,024

Noot: Significantie is gemeten met Bootstrap Interval 95% Confidence Interval (CI). CI zonder nulwaarde = significant *

Er blijkt voor diverse regio's wel sprake van mediatie door oneerlijke behandeling. Tabel 11 toont aan dat de onderwijsprestaties van leerlingen van diverse regio's, vergeleken met *native* leerlingen, geconditioneerd voor geslacht en gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMMAGE, significant negatief gemedieerd worden door het ervaren van een oneerlijke behandeling door docenten. Voor vijf regio's worden *Lower Limit Confidence Interval* (LLCI) en de *Upper Limit Confidence Interval* (ULCI) gevonden die geheel boven of geheel onder nul zijn (Tabel 11). Aangezien in dit onderzoek leerlingen met een Turkse en Marokkaanse herkomst centraal staan, zullen met name die resultaten besproken worden.

Het relatieve indirecte effect van leerlingen met een Marokkaanse achtergrond in vergelijking met *native* leerlingen op schoolprestaties wordt voor zowel vrouwelijke als mannelijke leerlingen, significant negatief gemedieerd door oneerlijke behandeling. Indien vrouwelijke Marokkaans-Nederlandse leerlingen vergeleken worden met vrouwelijke *native* leerlingen wordt een significant negatief effect gevonden (-1,9269 UC 95% = - 4,162 tot - 0,079). Voor mannelijke leerlingen met een Marokkaanse afkomst wordt in vergelijking met mannelijke *native* leerlingen door controle van IMMAGE geen significant effect gevonden. Tabel 12 toont echter dat het effect van oneerlijke behandeling op de relatie tussen de

Marokkaanse afkomst en schoolprestatie niet significant gemodereerd wordt op basis van geslacht (*index of moderated mediation* = 0,475 UC 95% -2,169 tot 3,295). Enkel vrouwelijke leerlingen met een Marokkaanse afkomst ervaren in vergelijking met *native* leerlingen een negatief effect van oneerlijke behandeling op hun schoolprestaties; geslacht speelt binnen deze mediatie geen significante modererende betekenis.

Het relatieve indirecte effect van leerlingen uit Turkije in vergelijking met *native* leerlingen op schoolprestaties wordt significant negatief gemedieerd door oneerlijke behandeling indien de conditie van de moderator mannelijk is (Effect = -2,7300 UC 95% -5.070 tot -0,751). Indien vrouwelijke leerlingen met een Turkse achtergrond vergeleken worden met vrouwelijke *native* leerlingen vindt geen significante mediatie plaats door oneerlijke behandeling op schoolprestaties. Tabel 12 toont dat de *confidence interval* voor de *index of moderated mediation* (-5,147 tot -0,249) geheel onder nul is. Geslacht blijkt bij leerlingen met een Turkse achtergrond een significante moderator op het mediërende effect van oneerlijke behandeling op de relatie tussen regio en schoolprestaties.

Tabel 12

Samenvatting van PROCESS model 85 analyse waarin de index van de moderator (Geslacht) op de mediatie van Oneerlijke behandeling op Regio en Schoolprestaties is weergegeven, gecontroleerd voor GRADE, ESCS en IMMAGE (N=4654)

Variabelen	<i>Index of moderated mediation</i>			
	Index	BootSE	LLCI	ULCI
X1 (Oost Europees)	-0,987	1,778	-4,717	2,417
X2 (Westers OECD)	-1,619	1,342	-4,365	0,950
X3 (Latijns-Amerikaans)	1,637	1,186	-0,605	4,039
X4 (Marokkaans)	0,475	1,369	-2,169	3,295
X5 (Turks)	-2,523	1,256	-5,147	-0,249 *
X6 (Overig)	-1,841	0,756	-3,432	-0,492 *

*Noot: Significantie is gemeten met Bootstrap Interval 95% Confidence Interval (CI). CI zonder nulwaarde = significant **

Hieruit is te concluderen dat in tegenstelling tot leerlingen met een Marokkaanse afkomst, voor Turkse leerlingen geslacht een bepalende factor is in de relatie tussen het ervaren van een oneerlijke behandeling en de behaalde onderwijsprestaties.

Samenvattend: voor mannelijke leerlingen met een Turkse afkomst wordt het sterkste mediërende effect van oneerlijke behandeling op schoolprestaties gevonden. Marokkaanse vrouwelijke leerlingen ervaren ook een significante mediatie van de schoolprestaties op basis van oneerlijke behandeling, in tegenstelling tot Marokkaanse mannelijke leerlingen. Echter, de effecten van vrouwelijke Latijns-Amerikaanse leerlingen zijn sterker dan de effecten van vrouwelijke leerlingen met een Marokkaanse achtergrond. Wellicht kan dit verklaard worden door de actievare rol die Surinaamse en Antilliaanse vrouwen innemen in het arbeidsproces en het gezinsleven (CBS, 2010) ondanks dat ze, net als Turken en Marokkanen wel hoge mate van discriminatie ervaren (SCP, 2014). Turkse, mannelijke leerlingen blijken, in vergelijking met de andere herkomst-regio's, het sterkste negatieve mediërende significante effect te ervaren van oneerlijke behandeling op schoolprestaties en het mannelijke geslacht speelt daarbij een significante rol.

Conclusie en discussie

In dit onderzoek is getoetst of Turkse en Marokkaanse herkomst een negatief effect heeft op schoolresultaten en welke invloed het ervaren van oneerlijke behandeling door docenten en schoolwelzijn daarop heeft. Leerlingen met een Turkse en Marokkaanse afkomst zijn vergeleken met *native* leerlingen en leerlingen uit diverse cultuurregio's. Verwacht werd dat mannelijke leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst een hogere mate van oneerlijke behandeling door docenten zouden ervaren, met een lagere mate van schoolwelzijn tot gevolg. Deze combinatie zou het effect van de Turkse en Marokkaanse afkomst op onderwijsprestaties serieel mediëren.

De belangrijkste conclusie is dat voor mannelijke leerlingen met een Turkse en Marokkaanse herkomst geen significant direct effect op onderwijsprestaties is vastgesteld. Het in hogere mate ervaren van een oneerlijke behandeling door docenten blijkt voor Turkse mannelijke leerlingen wel een negatieve mediërende rol te spelen in de relatie met schoolprestaties.

Vrouwelijke leerlingen van Marokkaanse komaf ervaren gemiddeld meer oneerlijke behandeling door docenten dan *native* leerlingen, hetgeen schoolprestaties op het gebied van leesvaardigheid negatief beïnvloedt. Zij ondervinden echter geen hogere mate van oneerlijke behandeling door docenten in vergelijking met de Latijns-Amerikaanse bevolkingsgroep.

Turkse mannelijke leerlingen ervaren de hoogste mate van oneerlijke behandeling, hetgeen de schoolresultaten significant beïnvloedt. Turkse vrouwelijke leerlingen daarentegen ervaren geen significant verschil in oneerlijke behandeling in vergelijking met *native* leerlingen. Dat is opvallend; anders dan bij Marokkaanse leerlingen blijkt voor Turkse leerlingen het geslacht een significante moderator voor het ervaren van een oneerlijke behandeling. Het verschil tussen Turkse en Marokkaanse leerlingen kan wellicht verklaard worden door de sterkere binding die Turken hebben met de eigen groep (Dagevos & Gijsberts, 2007; Gijsberts & Schmeets, 2008) en zwakkere band met de Nederlandse samenleving dan Marokkanen (CBS, 2011; CBS, 2010). De sterkere nationale identiteit en gemeenschappelijk taal (Bemmel & Genovesi, 2001) verklaart wellicht waarom Turkse mannelijke leerlingen meer afstand en oneerlijke behandeling ervaren binnen school dan Marokkaanse mannelijke leerlingen.

Uit dit onderzoek blijkt dat een hogere mate van het ervaren van oneerlijke behandeling door docenten samenhangt met een lagere mate van schoolwelzijn. Echter voor leerlingen met een Turkse en Marokkaanse achtergrond is geen lagere mate van schoolwelzijn vastgesteld, hoewel zij over het algemeen wel een grotere mate van oneerlijke behandeling ervaren. Integendeel, Turkse mannen en Marokkaanse vrouwen scoren significant *hoger* op de mate van schoolwelzijn in vergelijking met *native* leerlingen. Van een seriële mediatie door oneerlijke behandeling en schoolwelzijn blijkt dan ook geen sprake.

Binnen het wetenschappelijk onderzoek is de invloed van een niet-westerse immigratie achtergrond op schoolprestaties een onderwerp van discussie. De resultaten van dit onderzoek ondersteunen voor *mannelijke* leerlingen de uitkomsten van het SCP (2016); verschillen in achtergrondkenmerken blijken verklarend voor de verschillen in schoolprestaties tussen autochtone en Turkse en Marokkaanse Nederlanders. Onderzoeken die concluderen dat niet-westerse immigranten lagere onderwijsprestaties behalen (Inspectie van het Onderwijs, 2018; OECD, 2015; CBS, 2008), worden binnen dit onderzoek enkel voor *vrouwelijke* leerlingen ondersteund. Voor Marokkaanse en Turkse vrouwen hangt hun afkomst vergeleken met *native* vrouwelijke leerlingen, samen met lagere schoolprestaties. Dat is opvallend. Mogelijk hangt het ermee samen dat vrouwelijke leerlingen bij een gelijke score vaker een hoger schooladvies krijgen dan jongens (Inspectie van het Onderwijs, 2014; Kleinjan, 2018), waardoor het effect van controle variabele GRADE minder is.

In vergelijking met *native* leerlingen en andere immigratiegroepen valt met name de groep mannelijke Turken op. Mede gezien de spanningen rondom integratie en het belang van

scholing en taalvaardigheid is het aan te bevelen om nader kwalitatief onderzoek te doen. De vraag die centraal kan staan, is hoe mannelijke Turkse leerlingen uitingen van docenten interpreteren, in welke narratief zij deze uitingen plaatsen en hoe dit samenhangt met hun culturele achtergrond. Het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke Turkse leerlingen is daarbij van belang; in tegenstelling tot Marokkaanse leerlingen is bij Turkse leerlingen het geslacht namelijk een significant modererende factor. Ook dient er aandacht te zijn voor de redenen van de ervaren oneerlijke behandeling: betreft het de etniciteit van de leerling en vindt feitelijke discriminatie plaats of wordt er onderscheid gemaakt op (terechte) gronden zoals gedrag.

De uitkomst dat het ervaren van een oneerlijke behandeling voor Turkse en Marokkaanse leerlingen niet leidt tot lagere mate van schoolwelzijn kan theoretisch aansluiten bij Grozier en Davies (2008). Het ervaren van discriminatie kan leiden tot het terugtrekken in de eigen groep en leidt daardoor wellicht niet tot het afnemen van welbevinden en geluk zoals verwacht door het SCP (2014). Vervolgonderzoek zou specifiek moeten onderzoeken of sprake is van feitelijke of ervaren discriminatie en of Turkse en Marokkaanse leerlingen inderdaad deze *coping* inzetten en wat de positieve en negatieve effecten daarvan zijn. Het terugtrekken in de eigen groep kan het schoolwelzijn verhogen maar wellicht vergroot het tevens het (gedeelte) narratief van oneerlijke behandeling. De conclusie van het SCP (2014) dat oneerlijke behandeling en discriminatie leidt tot verminderd welzijn binnen school wordt door dit onderzoek voor Turkse en Marokkaanse leerlingen dus niet ondersteund. Naast kwalitatief onderzoek kan een *multilevel* analyse inzicht geven in de vraag of de relatie tussen oneerlijke behandeling en schoolwelzijn wellicht afhangt van bepaalde factoren op schoolniveau, zoals de etnische diversiteit en samenstelling van een school. Deze schoolfactoren zijn niet meegenomen in dit onderzoek. Ook dient in vervolgonderzoek de invloed van de thuistaal meegenomen te worden als controlevariabele; dat is binnen dit onderzoek niet gebeurd.

Een andere kanttekening is de onderlinge samenhang en causaliteit van de diverse variabelen. Er is sprake van een eenmalig meetmoment hetgeen de claim van causaliteit vermindert. Verder kan er sprake zijn van omgekeerde causaliteit (Hayes, 2018). Lagere schoolprestatie kan leiden tot een slechtere relatie tussen docent en leerling, wat vervolgens kan leiden tot ervaring van oneerlijke behandeling. De uitspraak dat oneerlijke behandeling dus causaal samenhangt met lagere schoolprestaties is in dit onderzoek niet eenduidig vast te stellen. Tevens bevindt zich een theoretische zwakte in de combinatie van de moderator en

multicategoriale regio variabele: Hayes (2018) geeft aan dat verschillen in codering van de multicategoriale variabele mogelijk andere *index confidence intervals* voor de moderator kan genereren. Vergelijkend onderzoek of vervolgonderzoek dient coderingssystemen zoals Indicator, Sequentieel en Helmert te testen. Tevens is het daarbij verstandig om in vervolgonderzoek ook te controleren of er effectverschillen optreden als in plaats van *native* andere regiogroepen als referentiegroep worden genomen (Hayes, 2018).

Ter afsluiting. De school bevindt zich midden in de maatschappij en is derhalve automatisch onderhevig aan sentimenten op maatschappelijk niveau. Tegelijkertijd dient de school een plek te zijn waar verschillen gecompenseerd worden. Dit onderzoek onderstreept het belang daarvan. Mannelijke Turkse en vrouwelijke Marokkaanse leerlingen ervaren gemiddeld genomen een hogere mate van oneerlijke behandeling door docenten dan autochtone leerlingen. De school kan daardoor een plek zijn waar spanningen tussen bevolkingsgroepen toeneemt. Dat moet ons als maatschappij zorgen baren. De uiting ‘Ze moeten altijd ons hebben!’ wordt regelmatig gehoord door bevolkingsgroepen die zich benadeeld voelen. Dat gevoel moet binnen het onderwijs voorkomen worden. Meer onderzoek en aandacht voor het ervaren van oneerlijke behandeling binnen het onderwijs kan bijdragen om deze gevoelens te verminderen en in perspectief te plaatsen.

Referenties

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Agirdag, O., Hermans, M., & Van Houtte, M. (2011). Het verband tussen islamitische religie, religiositeit en onderwijsprestaties. *Pedagogische studiën*, 88, 339-353.
- André, S., Dronkers, J., & Fleischmann, F. (2009). Verschillen in groepsdiscriminatie, zoals waargenomen door immigranten uit verschillende herkomstlanden in veertien lidstaten van de Europese Unie. *Mens en Maatschappij*, 84(4), 448–482.
- Bemmel, B., Genovesi, I. (2001). Sociale controle bij Turken is groter, is dat erg? Geraadpleegd van <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/sociale-controle-bij-turken-is-groter-is-dat-erg~ba379f4f/>
- Boterman, W. (2018). *Segregatie in het Nederlandse onderwijs*. (nog niet verschenen).
- Bouma, J. (2008). *Religie beïnvloedt prestaties op school*. Verkregen op 23 december, 2016, van <http://vorige.nrc.nl/article1919235.ece>
- Braster, S. & Dronkers, J. (2013). De positieve effecten van etnische verscheidenheid in de klas op de schoolprestaties van leerlingen in een multi-etnische metropool. *Sociologie*, 9(1), 3-29.
- Buchanan, E. (2018, 28 juli). SPSS – Serial Mediation with PROCESS and Covariates (Model 6) [Videobestand]. Geraadpleegd op 9 mei 2019 van <https://www.youtube.com/watch?v=DOQkBcT-Zzk&t=1226s>
- CBS. (2007). *Bevolkingstrends, 4e kwartaal 2007*. geraadpleegd van <file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/2007-k4-b15-p25-art.pdf>
- CBS. (2008). *Jaarrapport Integratie 2008*. Geraadpleegd van <https://www.cbs.nl/publicatie/2008/45/jaarrapport-integratie-2008>
- CBS. (2016). Bevolking naar migratieachtergrond. Geraadpleegd van <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2016/47/bevolking-naar-migratieachtergrond>
- CBS. (2018). *Jaarrapport Integratie*. Geraadpleegd van <https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2018/47/jaarrapport-integratie-2018>
- Coenders, M. (2001). *Nationalistic Attitudes and Ethnic Exclusionism in a Comparative Perspective: An Empirical Study of Attitudes Toward the Country and Ethnic Immigrants in 22 countries* (proefschrift). Nijmegen: Interuniversity Center for Social Science Theory and Methodology.
- Crocker, J. & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608-630.

- Dagevos, J. en M. Gijsberts (red.) (2007). Jaarrapport Integratie 2007. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Driessen, G. (2002). The effect of religious groups' dominance in classrooms on cognitive and noncognitive educational outcomes. *International Journal of Education and Religion* 3, : 46–68.
- Driessen, G. & Smit, F. (2007). Effects of Immigrant Parents' Participation in Society on Their Children's School Performance. *Acta Sociologica* 50(1), 39-56
- Driessen, G., & F. van der Slik. (2001). Religion, denomination, and education in the Netherlands: Cognitive and noncognitive outcomes after an era of secularization. *Journal for the Scientific Study of Religion* 40: 561–72.
- Driessen, G. & Merry, S. M. (2011). The effects of integration and generation of immigrants on language and numeracy achievement, *Educational Studies*, 37(5), 581-592.
- Dronkers, J., & Heus, M. D. (2009). *Negative selectivity of europe's guest-worker immigration?* Verkregen op 23 december, 2016, van <http://search.proquest.com.eur.idm.oclc.org/docview/1699081447?accountid=13598>
- Dronkers, J. (2010, 26 juni). 'Islamitische leerling blijft achter, ook met hoogopgeleide ouders'. *Volkskrant*. Geraadpleegd van <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/islamitische-leerling-blijft-achter-ook-met-hoogopgeleide-ouders~bb953d56/>
- Dronkers, J. & Fleischmann, F. (2010). The Educational Attainment of Second Generation Immigrants from Different Countries of Origin in the EU-Member-States, in J. Dronkers (Ed.) *Quality and Inequality of Education: cross-national perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Dronkers, J. & Kornder, N. (2014). Do migrant girls perform better than migrant boys? Deviant gender differences between the reading scores of 15-year-old children of migrants compared to native pupils, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 20(1), 44-66.
- Dronkers, J. & De Heus, M. (2012). The Educational Performance of Children of Immigrants in Sixteen OECD Countries. *A World in Motion: Trends in Migration and Migration Policy*. Oxford University Press.
- Dronkers, J. (2010). Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 6, 483–499.

- Fleischmann, F. & J. Dronkers, 2008. De sociaaleconomische integratie van immigranten in de EU. Een analyse van de effecten van bestemmings- en herkomstlanden op de eerste en tweede generatie. *Sociologie 4*, 2-37.
- FORUM. Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling. Bestrijding van segregatie in het onderwijs in gemeenten. Verkenning van lokaal beleid anno 2008. Utrecht 2009. <http://dare.uva.nl/document/188283>
- Ganzeboom, H.B.G., De Graaf, P., Treiman, D.J., & De Leeuw, J. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research 21*, 1-56.
- Gijsberts, M. & Dagevos, J. (2004). Concentratie en wederzijdse beeldvorming tussen autochtonen en allochtonen. *Migrantenstudies*, 20(3), 145-168.
- Gijsberts, M. & Schmeets, H. (2008). Sociaal-culturele oriëntatie en maatschappelijke participatie. In: Jaarrapport Integratie 2008. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek, 201-222.
- Grozier, G., & Davies, J. (2008). The trouble is they don't mix: Self-segregation or enforced exclusion? *Race Ethnicity and Education 11*, 285-301.
- Hagendoorn, L. & Hraba, J. (1989). Foreign, different, deviant, seclusive and working class: Anchors to an ethnic hierarchy in the Netherlands. *Ethnic and Racial Studies*, 12(4), 441-468.
- Hayes, A. (2018). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: *A Regression-Based Approach, Second Edition*. New York: The Guilford Press.
- Huijnk, W. & Dagevos, J. (2012). *Dichter bij elkaar? De sociaal-culturele positie van niet westerse migranten in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Inspectie van het Onderwijs. (1998). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 1996/1997*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van Onderwijs. (2018). *Onderwijsverslag De Staat van het Onderwijs 2016-2017*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs>
- Inspectie van Onderwijs. (2019). Factsheet meldingen vertrouwensinspecteurs over de sectoren PO, Vo, SO, MBO en Ho over schooljaar 2017-2018. Geraadpleegd van [file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/Factsheet+vertrouwens+inspeteurs+Sector breed+2017-2018.pdf](file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/Factsheet+vertrouwens+inspeteurs+Sector+breed+2017-2018.pdf)

- Kleijnjan, G. (2018). Meisje overtreft schooladvies van juf of meester vaker dan jongen
Geraadpleegd van <https://www.trouw.nl/nieuws/meisje-overtreft-schooladvies-van-juf-of-meester-vaker-dan-jongen~b313ec45/>
- Levels, M., and J. Dronkers. 2008. Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies* 31(8). 1404–1425.
- Levels, M., Dronkers, J. & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant children’s educational achievement in western countries: Origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review* 73(5), 835–853.
- Levy, D. J., Heissel, J. A., Richeson, J. A., & Adam, E. K. (2016). Psychological and biological responses to race-based social stress as pathways to disparities in educational outcomes. *American Psychologist*, 71(6), 455-473.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*.
Geraadpleegd van <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
- OECD. (2017). *Procedures-and-Construct-Validation-of-Context-Questionnaire-Data*.
Geraadpleegd van <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-Technical-Report-Chapter-16-Procedures-and-Construct-Validation-of-Context-Questionnaire-Data.pdf>
- Panteia. (2015). Moslimdiscriminatie in het voortgezet onderwijs, Een onderzoek onder docenten. Geraadpleegd van <https://www.annefrank.org/nl/downloads/imagevault/tL9EgHEkzCEXfgIyWFue.pdf>
- Paradies, Y. (2006). A systematic review of empirical research on self-reported racism and health. *International Journal of Epidemiology*, 35(4), 888-901.
- Putnam, R.D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century. The (2006) Johan Skytte prize lecture. *Scandinavian Political Studies* 30(2), 137–174.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology* 49(1), 5–29.
- Praag, Agirdag, Stevens & Van Houtte, (2016). The perceived role of Islamic religiosity in minorities’ educational success in Belgium. A cure or curse? *Social Compass*, 63(4), 529–546.
- SCP. (2014). Ervaren Discriminatie in Nederland. Geraadpleegd van https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2014/Ervaren_discriminatie_in_Nederland
- SCP. (2019). Denkend aan Nederland. Geraadpleegd van https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2019/Denkend_aan_Nederland

- Stichting Lezen & Schrijven. (2019). Spreiding van laaggeletterdheid. *Inzicht in taal- en rekenvaardigheden per beroep, sector en type werkzoekende*. Geraadpleegd van https://www.lezenenschrijven.nl/uploads/editor/2019_Rapport_Spreiding_laaggeletterdhei-webversie_DEF.pdf
- Snellman, A. & Ekehammer, B. (2005). Ethnic hierarchies, ethnic prejudice and social dominance orientation. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 15, 83-94.
- Van Ours, J. C., & Veenman, J. (2003). The educational attainment of second generation immigrants in the Netherlands. *Journal of Population Economics*, 16, 739–753.
- Vliet, L. (2015). Helft scholieren maakt wel eens discriminatie mee. Geraadpleegd van <https://eenvandaag.avrotros.nl/panels/jijvandaag/item/helft-scholieren-maakt-wel-eens-discriminatie-mee/>
- VROM. (2009). Monitor Rassendiscriminatie 2009. Geraadpleegd van [file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/Monitor%20Rassendiscriminatie%202009%20\[pdf\]%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/Monitor%20Rassendiscriminatie%202009%20[pdf]%20(5).pdf)
- Waterval, D., & Idzikowska, U. (2019). Een foto of mooie cijfers op je cv doen er niet toe als je Ahmed heet. Geraadpleegd van <https://www.trouw.nl/economie/een-foto-of-mooie-cijfers-op-je-cv-doen-er-niet-toe-als-je-ahmed-heet~b3769e70/>
- Yanow, D., Van der Haar, M., Volke, K. (2013). Ook Nederland hanteert nog ras als categorie. Geraadpleegd van <https://www.socialevraagstukken.nl/wat-bedoelen-we-wanneer-we-over-ras-praten/>

Bijlage A:

Tabel 3

Verdeling variabele Country of Birth National Categories

	Father		Mother		Self	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Invalid	109	2	73	1,4	159	3
005600 Belgium	11	0,2	13	0,2	8	0,1
010000 Bulgaria	3	0,1	5	0,1	2	0
015600 China	23	0,4	13	0,2	14	0,3
027600 Germany	18	0,3	37	0,7	14	0,3
036400 Iran, Islamic Republic of	7	0,1	10	0,2	2	0
036800 Iraq	20	0,4	17	0,3	5	0,1
050400 Morocco	152	2,8	145	2,7	7	0,1
052800 Netherlands	4428	82,2	4500	83,6	5021	93,2
053000 Netherlands Antilles	44	0,8	33	0,6	14	0,3
061600 Poland	10	0,2	14	0,3	10	0,2
064200 Romania	3	0,1	5	0,1	0	0
074000 Suriname	92	1,7	86	1,6	12	0,2
079200 Turkey	143	2,7	127	2,4	6	0,1
082640 United Kingdom (Great Britain)	13	0,2	11	0,2	7	0,1
084000 United States of America	12	0,2	6	0,1	8	0,1
115007 Other European country (NLD)	42	0,8	45	0,8	17	0,3
181000 One of the former USSR republics	7	0,1	13	0,2	5	0,1
189000 One of the former Yugoslav republics	18	0,3	17	0,3	1	0
952800 Another country (NLD)	230	4,3	215	4	73	1,4
Total	5385	100	5385	100	5385	100

Bijlage B: Factoranalyses en Cronbachs alpha's

Tabel 4

Cronbach's Alpha oneerlijke behandeling door docenten

Cronbach's Alpha	.766
Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	.788
N of Items	6
Item	If Item Deleted
ST039Q06NA Teachers said something insulting to me in front of others.	.728
ST039Q05NA Teachers ridiculed me in front of others.	.724
ST039Q01NA Teachers called on me less often than they called on other students.	.796
ST039Q02NA Teachers graded me harder than they graded other students.	.705
ST039Q03NA Teachers gave me the impression that they think I am less smart than I really am.	.726
ST039Q04NA Teachers disciplined me more harshly than other students.	.707

Tabel 5

Samenvatting van de factoranalyse (Principaal Component Analysis) voor Oneerlijke behandeling door docenten (N = 4660)

Item	Factorladingen <i>Oneerlijke behandeling</i>
ST039Q01NA Teachers called on me less often than they called on other students.	.457
ST039Q02NA Teachers graded me harder than they graded other students.	.757
ST039Q03NA Teachers gave me the impression that they think I am less smart than I really am.	.682
ST039Q04NA Teachers disciplined me more harshly than other students.	.760
ST039Q05NA Teachers ridiculed me in front of others.	.757
ST039Q06NA Teachers said something insulting to me in front of others.	.750
Eigenvalues	2.96
% Variantie	49.32

Tabel 6

Cronbach's Alpha Schoolwelzijn

Cronbach's Alpha	.817
Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	.819
N of Items	6

Item	If Item Deleted
ST034Q01TA I feel like an outsider (or left out of things) at school.	.773
ST034Q02TA_omgepoold I make friends easily at school.	.798
ST034Q03TA_omgepoold Feel like i belong 'omgepoold'	.808
ST034Q04TA I feel awkward and out of place in my school.	.780
ST034Q05TA_omgepoold Other Student seem to like me	.803
ST034Q06TA I feel lonely at school.	.760

Tabel 7

Samenvatting van de factoranalyse (Principaal Component Analysis) voor Schoolwelzijn (N = 4660)

Item	Factorloadingen
	<i>Schoolwelzijn</i>
ST034Q01TA I feel like an outsider (or left out of things) at school.	.779
ST034Q02TA_omgepoold I make friends easily at school.	.687
ST034Q03TA_omgepoold Feel like i belong 'omgepoold'	.634
ST034Q04TA I feel awkward and out of place in my school.	.750
ST034Q05TA_omgepoold Other Student seem to like me	.673
ST034Q06TA I feel lonely at school.	.818
Eigenvalues	3.17
% Variantie	52.77

Bijlage C:

SPSS Syntax

Gebruik gemaakt van PISA 2015 NL dataset met combinatie van student en school. Verkregen van Dr. Braster.

Bestandsnaam: PISA2015_Schools_Students_NL

```
DATASET ACTIVATE DataSet1.
```

```
RECODE COBN_S ('005600'=3) ('010000'=2) ('015600'=7) ('027600'=3) ('036400'=7)
('036800'=7)
('050400'=5) ('052800'=1) ('053000'=4) ('061600'=2) ('074000'=4) ('079200'=6) ('082640'=3)
('084000'=3) ('115007'=7) ('181000'=2) ('189000'=2) ('952800'=7) (MISSING=SYSMIS) INTO
Leerling_Regio.
EXECUTE.
```

```
RECODE COBN_F ('005600'=3) ('010000'=2) ('015600'=7) ('027600'=3) ('036400'=7)
('036800'=7)
('050400'=5) ('052800'=1) ('053000'=4) ('061600'=2) ('074000'=4) ('079200'=6) ('082640'=3)
('084000'=3) ('115007'=7) ('181000'=2) ('189000'=2) ('952800'=7) (MISSING=SYSMIS) INTO
Vader_Regio.
EXECUTE.
```

```
RECODE COBN_M ('005600'=3) ('010000'=2) ('015600'=7) ('027600'=3) ('036400'=7)
('036800'=7)
('050400'=5) ('052800'=1) ('053000'=4) ('061600'=2) ('074000'=4) ('079200'=6) ('082640'=3)
('084000'=3) ('115007'=7) ('181000'=2) ('189000'=2) ('952800'=7) (MISSING=SYSMIS)
('064200'=2) INTO
Moeder_Regio.
EXECUTE.
```

Waarbij 1 t/m 7 gelabeld zijn als:

- 1= native
- 2 = Oost_europees
- 3 = Westers_OECD
- 4 = Latijns_Amerika
- 5 = Marokkaans
- 6 = Turks
- 7 = overig.

Op basis van de nieuwe variabelen 'Leerling_regio', 'Vader_regio' en 'Moeder_regio' zijn dummy variabelen aangemaakt voor 7 etnische afkomst variabelen

```
COMPUTE Native=Leerling_Regio = 1 & Vader_Regio = 1 & Moeder_Regio = 1.
```

```
EXECUTE.
```

```
COMPUTE Oost_Europees=Leerling_Regio = 2 | Vader_Regio = 2 | Moeder_Regio = 2.
```

```
EXECUTE.
```

```

COMPUTE Westers_OECD=Leerling_Regio = 3 | Vader_Regio =3 | Moeder_Regio = 3.
EXECUTE.
COMPUTE Latijns_Amerikaans=Leerling_Regio = 4 | Vader_Regio = 4 | Moeder_Regio = 4.
EXECUTE.
COMPUTE Marokkaans=Leerling_Regio = 5 | Vader_Regio = 5 | Moeder_Regio = 5.
EXECUTE.
COMPUTE Turks=Leerling_Regio = 6 | Vader_Regio = 6 | Moeder_Regio = 6.
EXECUTE.
COMPUTE Overig=Leerling_Regio = 7 | Vader_Regio = 7 | Moeder_Regio = 7.
EXECUTE.

```

De variabele 'Native', 'Oost_Europees', 'Westers_OECD', 'Latijns_Amerikaans', 'Marokkaans', 'Turks' of 'overig' zijn gelabeld en gecodeerd met:

0 = Other
1 = de naam van de betreffende etnische afkomst.

Op basis van een som schaal is geanalyseerd of leerlingen meerdere etnische afkomsten binnen het gezin hebben: hetgeen het niet mogelijk maakt om ze aan één van de etnische categorieën toe te schrijven. Als een vader bv. Oost_europees is, moeder Turks en leerling geboren in 'Native'. Dan verschijnt deze leerling in de dummy variabele zowel bij 'oost_europees' én 'turks'.

```

COMPUTE Sum_regio=Native + Oost_Europees + Westers_OECD + Latijns_Amerikaans +
Marokkaans + Turks + Overig.
EXECUTE.

```

Leerlingen die hoger scoren dan 1 op de som schaal van de etnische categorieën zijn leerlingen waarvan binnen het gezin sprake is van meer dan één etnische afkomst hebben (bijvoorbeeld zowel 'oost_europees' als 'turks').

Leerlingen met een score hoger dan 1 op de 'Sum_regio' schaal zijn verwijderd aan de dataset.

Missing values:

- Native: indien door *missing value* niet met zekerheid is vast te stellen dat leerling en vader en moeder uit 'native' komen wordt de leerling aangemerkt als '*missing*'
- Overige categorieën: *missing value* bij leerling of vader of moeder zorgt (alsnog) voor toewijzing aan etnische groep aangezien de groep berekend wordt op basis van 'Leerling OF Vader OF moeder'.
- Indien sprake is van *missing value* bij leerling of vader of moeder, maar er wel twee etnische afkomsten gevonden (bijvoorbeeld, leerling = missing, vader = turks, moeder = marokkaans) wordt de leerling uitgesloten van de dataset aangezien etnische afkomst niet onder te brengen is in één etnische categorie.

Geslacht

Geslacht is omgezet in dummy variabele waarbij man =1 en vrouw = 0.

```

RECODE ST004D01T (2=1) (1=0) (ELSE=SYSMIS) INTO Man.
EXECUTE.

```

Oneerlijke behandeling door docenten

Oneerlijke behandeling door docenten bestaat uit 6 variabelen en is omgezet naar *mean* variabele 'Oneerlijke_behandeling_door_docenten'.

- ST039Q01NA Teachers called on me less often than they called on other students.
- ST039Q02NA Teachers graded me harder than they graded other students.
- ST039Q03NA Teachers gave me the impression that they think I am less smart than I really am.
- ST039Q04NA Teachers disciplined me more harshly than other students.
- ST039Q05NA Teachers ridiculed me in front of others.
- ST039Q06NA Teachers said something insulting to me in front of others.

```
COMPUTE Oneerlijke_behandeling_door_docenten=(ST039Q01NA + ST039Q02NA +
ST039Q03NA + ST039Q04NA + ST039Q05NA + ST039Q06NA) / 6.
EXECUTE.
```

Schoolwelzijn

```
RECODE ST034Q02TA (4=1) (3=2) (2=3) (1=4) (ELSE=SYSMIS) INTO ST034Q02TA_omgepooled.
EXECUTE.
```

```
RECODE ST034Q03TA (4=1) (3=2) (2=3) (1=4) (ELSE=SYSMIS) INTO ST034Q03TA_omgepooled.
EXECUTE.
```

```
RECODE ST034Q05TA (4=1) (3=2) (2=3) (1=4) (ELSE=SYSMIS) INTO ST034Q05TA_omgepooled.
VARIABLE LABELS ST034Q05TA_omgepooled 'Other Student seem to like me'.
EXECUTE.
```

```
COMPUTE
Schoolwelzijn=MEAN.6(ST034Q01TA,ST034Q04TA,ST034Q06TA,ST034Q02TA_omgepooled,
ST034Q03TA_omgepooled,ST034Q05TA_omgepooled).
VARIABLE LABELS Schoolwelzijn 'Schoolwelzijn.4'.
EXECUTE.
```

Schoolprestaties

```
DATASET ACTIVATE DataSet1.
COMPUTE Schoolprestatie_Math=math.
EXECUTE.
COMPUTE Schoolprestatie_Sience=scie.
EXECUTE.
COMPUTE Schoolprestatie_Read=read.
EXECUTE.
```

Controle voor Outliers

- Mahalanobis (mean of all the means en kijken hoe ver iedereen verwijderd is)
 - o $DF = 6$
 - o Cut off = 22.46
- Cooks4/(N-k-1)
 - o $4/(4945-6-1) = 4/4938 = 0.00081$
- Leverage

- $(2k + 2)/N$
- $(2*6+2)/4945 = 14/4945 = 0.00283$

Select IF om Outliers en missing uit te sluiten:

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$(= (NMISS(GRADE, ESCS_mean, ReadPres, Regio_groep, SchIWel,
OneerBeh, Man) < 1 &
  Outliers_total < 2).
VARIABLE LABELS filter_$( 'NMISS(GRADE, ESCS_mean, ReadPres, Regio_groep, SchIWel,
OneerBeh, '+
  'Man) < 1 & Outliers_total < 2). (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$( 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$( f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
```

```
DATASET ACTIVATE DataSet1.
FACTOR
  /VARIABLES ST039Q01NA ST039Q02NA ST039Q03NA ST039Q04NA ST039Q05NA
ST039Q06NA
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS ST039Q01NA ST039Q02NA ST039Q03NA ST039Q04NA ST039Q05NA
ST039Q06NA
  /PRINT INITIAL EXTRACTION
  /PLOT EIGEN
  /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /ROTATION NOROTATE
  /METHOD=CORRELATION.
```

```
FACTOR
  /VARIABLES ST034Q02TA_omgepoold ST034Q03TA_omgepoold ST034Q05TA_omgepoold
ST034Q01TA ST034Q04TA
  ST034Q06TA
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS ST034Q02TA_omgepoold ST034Q03TA_omgepoold ST034Q05TA_omgepoold
ST034Q01TA ST034Q04TA
  ST034Q06TA
  /PRINT INITIAL EXTRACTION ROTATION
  /PLOT EIGEN
  /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
```

```
/METHOD=CORRELATION.
```

```
RELIABILITY
```

```
/VARIABLES=ST034Q01TA ST034Q02TA_omgepoold ST034Q03TA_omgepoold ST034Q04TA  
ST034Q05TA_omgepoold  
ST034Q06TA  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

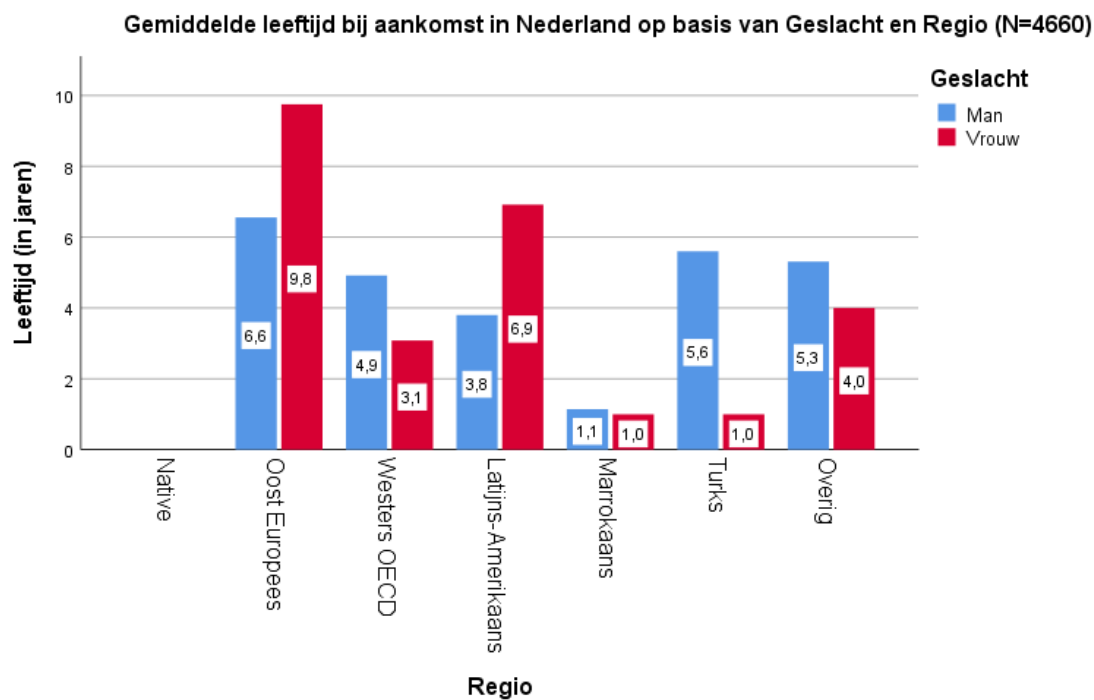
```
* Chart Builder.
```

```
GGRAPH
```

```
/GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=Regio_groep  
MEAN(ST021Q01TA)[name="MEAN_ST021Q01TA"]  
FEMALE MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO  
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
```

```
BEGIN GPL
```

```
SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))  
DATA: Regio_groep=col(source(s), name("Regio_groep"), unit.category())  
DATA: MEAN_ST021Q01TA=col(source(s), name("MEAN_ST021Q01TA"))  
DATA: FEMALE=col(source(s), name("FEMALE"), unit.category())  
COORD: rect(dim(1,2), cluster(3,0))  
GUIDE: axis(dim(3), label("Regio"))  
GUIDE: axis(dim(2), label("Mean How old were you when you arrived in <country of  
test>?"))  
GUIDE: legend(aesthetic(aesthetic.color.interior), label("FEMALE"))  
GUIDE: text.title(label("Clustered Bar Mean of How old were you when you arrived in  
<country ",  
"of test>? by Regio by FEMALE"))  
SCALE: cat(dim(3), include("1", "2", "3", "4", "5", "6", "7"))  
SCALE: linear(dim(2), include(0))  
ELEMENT: interval(position(FEMALE*MEAN_ST021Q01TA*Regio_groep),  
color.interior(FEMALE),  
shape.interior(shape.square))  
END GPL.
```

Gezien verschillen in leeftijd van immigratie besloten om variabele ST021Q01TA te hernoemen naar ImmAge (immigratie leeftijd naar Ned).

Personen die in Nederland geboren zijn hebben waarde 0 gekregen. In originele variabele was die waarde 95 (valid skip).

```
FREQUENCIES VARIABLES=ST021Q01TA
```

```
  /STATISTICS=STDDEV VARIANCE MINIMUM MAXIMUM MEAN
```

```
  /ORDER=ANALYSIS.
```

```
RECODE ST021Q01TA (95=0) (1=1) (2=2) (3=3) (4=4) (5=5) (6=6) (7=7) (8=8) (9=9) (10=10)
(11=11)
```

```
  (12=12) (13=13) (14=14) (15=15) (16=16) (17=17) (99=99) INTO ImmAge.
```

```
VARIABLE LABELS ImmAge 'Immigratie Leeftijd naar Ned'.
```

```
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=ImmAge
```

```
  /STATISTICS=STDDEV VARIANCE MINIMUM MAXIMUM MEAN
```

```
  /ORDER=ANALYSIS.
```