

Het gevoel van presteren

*De invloed van het sociaal-emotioneel welbevinden op de leesprestaties van
leerlingen met een migratieachtergrond*

Student: Anouk Smeenk - 488264as

Datum: 21 juni 2020

Aantal woorden: 9056

Begeleider: dr. J.F.A. Braster

Tweede lezer: prof. dr. J.P.L. Burgers

Masterthesis

Master Sociologie - Grootstedelijke Vraagstukken en Beleid

Erasmus School of Social and Behavioural Sciences

Erasmus Universiteit Rotterdam

Abstract

Anno 2020 is er nog steeds sprake van een prestatiekloof en kansenongelijkheid in het (voortgezet) onderwijs in Nederland. Leerlingen met een migratieachtergrond presteren systematisch slechter dan leerlingen van Nederlandse komaf. In deze studie worden de relaties tussen het hebben van een migratieachtergrond, de leesprestaties en het sociaal-emotioneel welbevinden onderzocht. De hypothese luidt dat sociaal-emotionele factoren de prestatiekloof gedeeltelijk verklaren. Daarnaast zijn er in het onderzoek twee modererende variabelen meegenomen: ondersteuning van ouders en leerkrachten. Aan de hand van data van PISA 2018 (OECD) wordt het model getoetst door middel van een conditionele mediatie analyse. Ten eerste blijkt uit de resultaten dat leerlingen met een migratieachtergrond slechter presteren op het gebied van taalvaardigheden. Ten tweede blijkt de hypothese te kunnen worden bevestigd: sociaal-emotionele factoren verklaren deze achterblijvende prestaties gedeeltelijk. Ten slotte blijkt dat de rol van leerkrachten en met name de rol van ouders vitaal is voor deze groep leerlingen. Wanneer de leerlingen meer emotionele steun ontvangen, is het sociaal-emotioneel welbevinden subjectief hoger. Ten slotte is er een reflectie gegeven op het onderzoek en zijn er aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan.

Keywords: leerlingen met een migratieachtergrond, etnische ongelijkheid, prestatiekloof, sociaal-emotioneel welbevinden, leesvaardigheden, ouders, leerkrachten.

Inleiding

Ongelijkheid binnen het onderwijssysteem is al sinds de jaren '70 een veel besproken onderwerp, zowel binnen de politiek als binnen de sociale wetenschappen. De multiculturele samenleving was in opbouw en ook het onderwijs diende hier vorm aan te geven. We leven inmiddels niet meer in tijden van diversiteit in grote steden maar van *superdiversiteit* (Vertovec, 2007). Er is bijna geen meerderheid van kinderen met een Nederlandse achtergrond meer maar een veelheid van kinderen met diverse migratieachtergronden in onze grootste steden. Ook deze kinderen zullen de toekomst gaan vormen van Nederland en het is daarom van belang dat zij hetzelfde onderwijs kunnen genieten en dezelfde kansen krijgen als kinderen zonder migratieachtergrond. Leerlingen met een (niet-westerse) migratieachtergrond presteren over het algemeen slechter dan leerlingen met een autochtone achtergrond, blijkt uit talloze Nederlandse en Vlaamse onderzoeken (Belfi, Goos, Pinxte, e.a., 2014; Duquet, Glorieux, Laurijssen e.a., 2006; Jacobs & Rea, 2011). In vele publicaties wordt gezocht naar verklaringen van de prestatiekloof binnen het onderwijssysteem waarbij er met name wordt verwezen naar de lagere sociaaleconomische positie van deze leerlingen. Maar ook als voor sociaaleconomische factoren wordt gecontroleerd, dan blijft er nog steeds een significant verschil bestaan tussen kinderen met een andere etnische achtergrond (Aridag, 2015).

Veelal wordt er bij het zoeken naar verklaringen voor de prestatiekloof gefocust op externe factoren zoals de culturele verschillen, discriminatie processen of het onderwijssysteem in het algemeen. Eerder onderzoek ging in op het deficiëntie-denken wat betrekking heeft op de tekortkomingen van de leerlingen en hun cultuur (Aridag, 2015). Een factor die echter vaak onbelicht blijft is het welzijn of de beleving van de leerlingen zelf binnen het onderwijs. Een belangrijke voorwaarde om effectief te kunnen leren, is je ergens veilig en thuis voelen. Duyvendak (2017) benadrukt in zijn boek *Thuis: het drama van een sentimentele samenleving* hoe essentieel het gevoel van 'thuisvoelen' is om werkelijk deel te nemen aan de samenleving. Voor tweedegeneratie migranten is deze complexe emotie niet vanzelfsprekend omdat het eerder een plicht is geworden die opgelegd wordt door beleid dan een natuurlijk gegeven. Zij moeten telkens bewijzen dat ze zich thuis voelen in Nederland en loyaal zijn aan het 'Nederlandse huis' (Duyvendak & Wekker, 2015). Dit proces van culturalisering legt een druk op migrantenkinderen waarbij wellicht het gevoel van thuisbehoren juist in de weg zit.

Er is uitgebreid aangetoond, door middel van zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek, dat externe factoren in relatie staan tot de leerprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond. De vraag is of er wel voldoende aandacht is voor het emotioneel welbevinden van leerlingen en het effect daarvan op de prestaties. Wat is het gevolg van het opgroeien tussen twee culturen en het hebben van een taalachterstand? En in hoeverre heeft de sociaaleconomische positie invloed op het zelfvertrouwen van een leerling?

De aandacht voor deze sociaal-emotionele factoren binnen het debat over (etnische)

ongelijkheid in het voortgezet onderwijs is ook de *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD) niet ontgaan. In het meest recente internationale PISA onderzoek van 2018 zijn variabelen rondom welzijn, zelfvertrouwen, tevredenheid met eigen leven en faalangst meegenomen en het OECD bracht ook een rapport uit over de sociale veerkracht van leerlingen met een migratieachtergrond (OECD, 2018). Braster (2019) concludeert tevens dat de druk op het onderwijs in het algemeen en de leerlingen in het bijzonder toeneemt. Steeds meer kinderen ervaren stress en andere psychische-somatische klachten. Het zijn kinderen van de milleniumgeneratie oftewel kinderen die opgroeien in *the age of entitlement* (Twenge, 2006). Alles ligt binnen handbereik is het idee. Maar resulteert dat idee wellicht ook in een hoop stress en angst om te presteren? En in hoeverre zorgt deze sociale druk voor een extra belasting voor de groep leerlingen met een migratieachtergrond? Veel onbeantwoorde vragen die aandacht verdienen binnen het discours over ongelijke kansen in het (voortgezet) onderwijs.

Probleem- en doelstelling

Het eerste doel van dit toetsende kwantitatieve onderzoek is om te ontdekken wat de invloed is van sociaal-emotionele variabelen op de individuele schoolprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond. Uiteraard oefenen meerdere individuele kenmerken invloed uit op het schoolsucces van leerlingen. Er zal getracht worden om een antwoord te vinden op de vraag wat het relatieve belang van het sociaal-emotionele welbevinden is bij leerlingen met een migratieachtergrond. Een tweede onderdeel van de doelstelling is om in kaart te brengen in hoeverre leerkrachten en ouders invloed uitoefenen op het sociaal-emotioneel welbevinden van de kinderen en de prestaties. Uit vele studies blijkt dat ondersteuning vanuit huis en op school cruciaal zijn voor het schoolsucces van leerlingen (PISA, 2019, p. 98).

De volgende probleemstelling kan worden geformuleerd:

In hoeverre worden individuele leesprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond beïnvloed door sociaal-emotionele factoren en in hoeverre speelt ondersteuning van leerkrachten en ouders daarbij een rol?

Om deze probleemstelling te beantwoorden zullen de volgende deelvragen behandeld worden:

1. Welke relatie is er tussen leesprestaties en de migratieachtergrond van 15-jarige leerlingen in Nederland?
2. In hoeverre wordt de relatie tussen de migratieachtergrond en leesprestaties beïnvloed door het sociaal-emotionele welbevinden van leerlingen?
3. In hoeverre wordt het sociaal-emotioneel welbevinden en de leesprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond beïnvloed door de steun van ouders en leerkrachten?

De deelvragen zijn opbouwend; eerst wordt de klassieke relatie tussen sociale herkomst en individuele schoolprestaties onderzocht. In hoeverre is er sprake van sociale ongelijkheid in het middelbaar onderwijs anno 2018? Vervolgens wordt er onderzocht in hoeverre deze relatie wordt gemedieerd door sociaal-emotionele factoren zoals faalangst, gevoel van thuisbehoren op school en algemeen emotioneel welbevinden. Ten slotte wordt er ingezoomd op de rol van de leerkrachten en ouders. Hoe worden de leerlingen beïnvloed door (het gebrek aan) ondersteuning door leerkrachten en ouders? In de resultaten zal er telkens een vergelijking worden gemaakt tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond.

Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

Er is de laatste jaren veel onderzoek verricht naar het welzijn van kinderen en hoe zij zich voelen op school (Statham & Chase, 2010; Rees & Main, 2015; Gase et al., 2017). Er bestaat relatief nog weinig wetenschappelijke literatuur over de relatie tussen schoolprestaties van migranten leerlingen en het sociaal-emotioneel welbevinden. In dit onderzoek tracht ik een bijdrage te leveren aan dit specifieke discours.

In maatschappelijke zin zou het veel gevolgen kunnen hebben wanneer er meer wetenschappelijke aandacht zou komen voor het sociaal-emotioneel welbevinden van kinderen als onderwerp. In onze toenemende superdiverse samenleving is het essentieel om de leerlingen met een migratieachtergrond de kans te geven om vanuit een meer gelijke positie onderwijs te volgen. Feit is dat de posities niet gelijk zijn door talloze factoren die in dit onderzoek aan bod zullen komen. Door te zoeken naar mogelijkheden om deze ongelijke posities te dempen, is de stap naar een eerlijk en gelijk onderwijssysteem al dichterbij. Wanneer blijkt dat sociaal-emotionele factoren invloed hebben op de schoolprestaties van leerlingen in het algemeen, en van migrantenleerlingen in het bijzonder, zou dat betekenen dat (onderwijs) beleid zich hier op zou moeten richten. Speciale aandacht voor dit terrein in lerarenopleidingen zou wellicht een begin kunnen zijn. Maar ook in het sociaal/pedagogisch werk ligt er dan een taak om kinderen uit migrantengezinnen beter te begeleiden op het gebied van sociaal-emotioneel welbevinden.

Theoretische kader

In deze paragraaf worden de belangrijkste begrippen en concepten theoretisch uitgewerkt. Ten eerste zal er een overzicht worden geschetst van de literatuur over etnische ongelijkheid in het onderwijs om de brede context weer te geven. Vervolgens wordt ingegaan op de sociaal-emotionele factoren die invloed hebben op prestaties van leerlingen op het voortgezet onderwijs. Ten slotte zal er aandacht besteed worden aan de rol van leerkrachten en ouders.

Etnische ongelijkheid in het onderwijs

Al sinds de jaren '80 van de vorige eeuw worden er studies uitgevoerd naar de verschillen tussen individuele schoolprestaties van leerlingen van autochtone afkomst en een migratieachtergrond. Al deze empirische studies wijzen erop dat leerlingen met een migratieachtergrond slechter presteren op school en de achterstand ook steeds groter wordt (Driessen, 1990). Ook meer recente publicaties laten eenzelfde beeld zien (Belfi, Goos, Pinxte, e.a., 2014; Duquet, Glorieux, Laurijssen e.a., 2006; Jacobs & Rea, 2011). Vaak worden de verklaringen onderverdeeld in twee categorieën; het deficit- en differentie denken. De eerste categorie theorieën gaan er vanuit dat kinderen met een migratieachtergrond slechter presteren op school omdat de omgeving waarin zij opgroeien resulteert in een achterstand door verschillen in cultuur, taal en religie. De focus ligt daarbij op de individuele tekortkomingen van de leerlingen. Een onderdeel van deze verklaringen is het biologische deficit-denken waarbij er gesteld wordt dat bepaalde rassen of etnische groepen een lager IQ hebben (Agirdag, 2016). De tweede categorie, het differentie denken, richt zich op de structurele uitsluiting van de leerlingen met een etnisch diverse achtergrond. Niet de individuele leerling wordt aangewezen als de schuldige voor de prestatieachterstand, maar het onderwijssysteem dat op een structureel niveau specifieke groepen leerlingen uitsluit. Beide typen van verklaringen brengen bepaalde mechanismen in beweging die de ongelijkheid nog verder vergroten. Door bijvoorbeeld de competenties van individuele leerlingen als verklaring te nemen wordt stereotypering gestimuleerd en krijgen leerkrachten lagere verwachtingen van leerlingen met een migratieachtergrond (Agirdag, 2016). Deze lagere verwachtingen kunnen resulteren in het *Golem-effect*, waarbij leerkrachten structureel lage verwachtingen hebben en daardoor ook hun gedrag aanpassen waardoor er een *selffulfilling prophecy* effect ontstaat. Een ander gevolg van zowel individuele als structurele verklaringen en vooroordelen is onderwijssegregatie. Onderzoek wijst uit dat de effecten van segregatie veelal negatief zijn voor de prestaties van de leerlingen met een migratieachtergrond (Driessen et al., 2002, Agirdag, 2011, Dronkers, 2010, Bakker, 2012).

Een ander perspectief op de ongelijkheid in prestaties tussen de verschillende etnische groepen richt zich op de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen met een migratieachtergrond. Uit vele studies blijkt dat gezinnen met een migratieachtergrond vaker een laag

sociaaleconomisch status hebben (Driessen, 2012; Stevens et al., 2011). Deze auteurs stellen dat men zich minder zou moeten richten op de culturele verschillen van leerlingen maar meer op de gevolgen van opgroeien in een lager sociaaleconomisch milieu. Op basis van deze literatuur kan de volgende hypothese worden opgesteld:

Leerlingen met een migratieachtergrond hebben een grotere kans om slechter te presteren op het gebied van leesvaardigheden (H1).

Sociaal-emotioneel welbevinden

Naast bovengenoemde factoren gaat er recent ook meer aandacht uit naar het emotioneel en sociaal welbevinden van leerlingen. Het blijkt dat het welbevinden een grote weerslag heeft op de leerprestaties van kinderen (OECD, 2019). PISA hanteert de vijf domeinen van Borgonovi en Pál (2016) wat betreft het welzijn van leerlingen: cognitief, psychologisch, fysiek, sociaal en materieel. In het kader van deze thesis wordt er gerefereerd naar de psychologische en sociale vormen van welzijn. Wanneer men spreekt over het sociaal-emotioneel welbevinden kan er dus een onderscheid worden gemaakt tussen de psychologische/emotionele factoren en de sociale factoren. Onder de psychologische factoren worden verstaan de betekenisgeving van het leven, de gevoelens van leerlingen en het (zelf)vertrouwen in eigen kunnen. Sociale factoren bestaan uit de kwaliteit van relaties met familieleden, medeleerlingen en leerkrachten en het gevoel van thuisbehoren op school (OECD, 2019, p 41).

Uit de literatuur over het psychologische welbevinden van kinderen met een migratieachtergrond is geen eenduidig beeld op te maken. Sommige studies tonen aan dat kinderen met een migratieachtergrond vaker emotionele problemen rapporteren (Van Geel & Vedder, 2010). Desalniettemin blijkt uit andere onderzoeken dat het sterk afhankelijk is uit welke bron de informatie komt (Reijneveld, et al., 2015, Stevens et al., 2003). Wel bestaat er consensus, zo stellen Adriaanse et al. (2011), over het feit dat Marokkaanse jeugd meer te maken heeft met maatschappelijke problematiek. Dat zou een indicatie kunnen zijn voor een hogere mate van psychische problemen. Migrantenkinderen die recent zijn geremigreerd hebben een grotere kans te op psychische klachten. Dit komt omdat dat deze kinderen mogelijk bloot hebben gestaan aan diverse traumatische gebeurtenissen zoals geweld in oorlogsgebieden (Jensen & Shaw, 1993).

Er wordt gesproken over twee verschillende perspectieven: het *stress-perspectief* en het *veerkracht-perspectief*, die nagenoeg lijnrecht tegenover elkaar staan. Bij het *stress-perspectief* wordt er vanuit gegaan dat het migratieproces een stressvol gebeuren is waar ook tweedegeneratie migranten op indirecte wijze last van kunnen hebben (Stevens, 2018). Dit uit zich in asymmetrische acculturatieprocessen binnen migrantenfamilies en discriminatieprocessen die impact hebben op het welbevinden van kinderen. Vele studies tonen de relatie aan tussen discriminatieprocessen en

psychische problemen (McCoy en Major, 2003, Dion, 2002, Branscombe en Ellemers, 1998 in Stevens 2018). Het aanpassen van gedrag aan de wensen van bijvoorbeeld leerkrachten kan leiden tot depressie en angstgevoelens (Bengi-Arslan et al., 1997).

Het *veerkrachtperspectief* benadrukt het potentieel van migranten dat voortkomt uit twee facetten. Ten eerste komt het potentieel voort uit de kenmerken van migranten voorafgaand aan migratie, oftewel een selectie effect. Kinderen van migranten groeien op in een veerkrachtig gezin, aangezien deze ouders de cognitieve en emotionele vaardigheden bezitten om het migratieproces aan te gaan en te voltooien. Dit wordt ook wel het *healthy migrant-effect* genoemd. Dit effect gaat er van uit dat enkel de veerkrachtige gezinnen het migratieproces aankunnen en daarmee zich mentaal ontwikkelen. Ten tweede wijst dit perspectief op de positieve toekomst na migratie en de ontvangen steun (Stevens, 2018, Stamm, 2013). Deze verklaring komt ook terug in de *immigratieparadox*, die aangeeft dat het beter gaat met migranten dan verwacht zou worden op basis van hun sociaaleconomische status of minderheidspositie in de samenleving (Stevens, 2018).

Naast het algemeen emotioneel welbevinden onderzoekt PISA (2018) een aantal specifieke facetten waaronder het zelfvertrouwen en faalangst van leerlingen. De mate waarin leerlingen vertrouwen hebben in hun eigen competenties of faalangst ervaren heeft grote invloed op de gevoelens, motivatie en het gedrag van de leerlingen (Bandura, 1991 in Schunk en DiBenedetto, 2016). Er zijn relatief weinig wetenschappelijke studies verricht naar de relatie tussen zelfvertrouwen, faalangst en etnische achtergrond. Een aantal onderzoeken richten zich op de mate van zelfvertrouwen van minderheden in bredere zin: lage sociaaleconomische status, etniciteit en raciale aspecten (Bandura, 1986, 1994, Thompson & Sucisch, 2011 & Usher & Pajares, 2008 in Zhang et al, 2011). In deze studies wordt geconcludeerd dat de minderheden minder vertrouwen hebben in hun eigen competenties en het bereiken van educatieve doelen. Over algemeen stellen zij dat deze groep minder zelfvertrouwen heeft en meer emotionele problemen ervaart (Zhang et al., 2017, Diler & Seydaoglu, 2003). Opvallend is het bekende fenomeen van de *attainment-aspiration gap*. Dit fenomeen wordt voornamelijk verklaard door de *immigratie optimisme hypothese*. Deze hypothese gaat er vanuit dat het hebben van een migratie achtergrond hand in hand gaat met de verwachting van sociaaleconomische opwaartse mobiliteit (McElvany et al., 2018). Hieruit zou men kunnen concluderen dat migrantenkinderen juist meer zelfvertrouwen hebben op het gebied van onderwijs.

Een ander belangrijk aspect dat wordt meegenomen in het PISA onderzoek is de betekenis die leerlingen geven aan hun leven, oftewel de levensvoldoening. Dit begrip wordt gedefinieerd als de algehele evaluatie dat een persoon maakt over zijn kwaliteit van leven. Uit onderzoek blijkt dat levensvoldoening sterk samenhangt met het ervaren van geluk en een succesvol leven leiden (Lyubomirsky, King & Diener, 2005; Park, 2004). Levensvoldoening kan ontstaan uit objectieve omstandigheden, zoals gezondheid of de financiële situatie, maar ook uit mindset en karaktereigenschappen. Studies tonen aan dat cultuur invloed heeft op de mate waarin mensen hun

leven beoordelen. In westerse landen zijn individuen over het algemeen meer tevreden met hun leven dan in Zuid-Amerikaanse of Oost-Aziatische landen (Park and Huebner, 2005). Kinderen met een migratieachtergrond geven vaker aan minder tevredenheid te ervaren met hun leven dan klasgenoten zonder migratieachtergrond (Liebkind and JasinskajaLahti, 2000; Neto, 2001; Vieno et al., 2009). Dit kan, volgens Chow(2007) echter worden gedempt door bepaalde factoren zoals het ontbreken van discriminatie of positieve ervaringen op school. Uit data van het PISA 2018 onderzoek blijkt dat leerlingen met een migratieachtergrond gemiddeld 4% minder vaak aangeven tevreden te zijn met hun leven (OECD, 2019, p. 158).

Een van de sociale factoren die in dit onderzoek wordt meegenomen is het gevoel van thuisbehoren op school. Deze emotie gaat over inclusie en exclusie processen en refereert zowel naar relaties met medeleerlingen als met leerkrachten. Vele auteurs stellen dat het gevoel van toebehoren niet een kwestie is van een wens maar een primaire psychologische behoefte inhoudt (Biggart, O'Hare & Conolly, 2013). Het ontbreken van het gevoel van thuisbehoren op school kan vele gevolgen hebben voor het welbevinden en het schoolsucces van een kind (Anderman & Kaplan 2008; Libbey, 2004; Osterman, 2000 in Biggart et al., 2013). Met name voor kinderen uit een minderheidsgroep geldt dat het thuis voelen op een school geen gegarandeerd gegeven is. Doordat slechts een klein deel van de kinderen een migratieachtergrond heeft (circa 18% in Nederland) herkennen zij zich minder snel in anderen. Op scholen in minder etnisch diverse plaatsen kan dit effect nog eens versterkt worden (Biggart et al., 2013). Uit het PISA 2018 onderzoek kwam naar voren dat in een derde van alle participerende landen leerlingen met een migratieachtergrond vaker aangaven zich niet thuis te voelen op school dan autochtone leerlingen (OECD, 2019, p. 132).

Bovenstaand literatuuroverzicht over de emotionele en sociale aspecten bij migranten kinderen, toont aan dat er geen eenduidige conclusies te trekken zijn. Voornamelijk bij het psychologisch welbevinden en het zelfvertrouwen zijn er zowel positieve als negatieve verbanden en verklaringen te vinden. In deze studie wordt er aangesloten bij de literatuur die aanwijst dat er een negatief verband bestaat tussen sociaal-emotionele factoren en de etnisch diverse achtergrond. De reden hiervoor is dat studies die specifiek ingaan op de Nederlandse context concluderen dat jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond vaker te maken hebben met psychosociale problematiek dan autochtone jongeren (Vedder & van Geel, 2017). Daarom is de verwachting dat leerlingen met een migratieachtergrond in Nederland een grotere kans hebben op sociaal-emotionele problemen. Dit zou een verklarende factor kunnen zijn voor de achterblijvende leesprestaties. Het sociaal emotioneel welbevinden treedt dan op als een mediërend effect in de relatie tussen de migratieachtergrond en de leesprestaties. De volgende hypothese kan worden gesteld:

Het negatieve verband tussen leerlingen met een migratieachtergrond en de leesprestaties kan (deels) worden verklaard door het sociaal-emotioneel welbevinden (H2)

Ondersteuning van ouders en leerkrachten

Kinderen bevinden zich in een sociale context, zowel thuis als op school. Deze omgeving oefent constant een invloed uit op het welbevinden van leerlingen. Ten eerste kijken we naar de impact van het sociale systeem op school: de leerkrachten. Er is in de literatuur veel geschreven over de rol van de docent en hun invloed op het gedrag en de prestaties van leerlingen. Veel onderzoek toont aan dat een positieve attitude van leerkrachten resulteert in betere resultaten van leerlingen. Vanuit de *attachment theory* van Bowlby concludeerden veel sociale wetenschappers: “*that supportive and close relationships between teachers and pupils contribute positively to pupils’ academic performance, well-being, and school involvement, in contrast to teacher–pupil relationships of conflict and dependency*” (Agirdag et al., 2012, p. 1139).

Schofield (1980) toont in zijn empirische studie aan dat de leesvaardigheden van kinderen beter werden naarmate de leerkracht een positieve attitude had. Maar ook dat de leerlingen zelf een positievere houding aannamen, waardoor het leerproces gestimuleerd wordt. In het bijzonder kan emotionele ondersteuning van leerkrachten bijdragen aan de motivatie en betrokkenheid van leerlingen bij hun eigen leerproces (Wigfield et al., 2006). Ruzek et al. (2016) onderzochten de subjectieve ervaring van leerlingen met betrekking tot de emotionele betrokkenheid van hun leerkrachten. De support bleek een positief effect te hebben op de zelfontwikkeling en de relaties van leerlingen onderling (Ruzek et al. (2016). Ook blijkt dat support van leerkrachten een positieve correlatie heeft met het zelfvertrouwen van leerlingen (Reddy et al., 2003). Naast de betrokkenheid zijn de (impliciete) verwachtingen van leerkrachten sterk van belang. Lage verwachtingen kunnen resulteren in slechtere prestaties doordat leerlingen zich gaan gedragen naar de vooroordelen. Dit *Golem-effect* komt vaker voor bij leerlingen met een cultureel diverse achtergrond (Rosenthal & Jacobsen, 1968; Cooper, 1979; Dusak & Joseph, 1985; Babad, 1995 in Reynolds, 2007). Ook wanneer werkelijke competenties van leerlingen niet verschillen, hebben leerkrachten vaak lagere verwachtingen van deze leerlingen (Kleen & Glock, 2018).

Toch is het beeld niet geheel eenduidig aangezien leerkrachten juist ook een positieve rol kunnen vervullen voor leerlingen met een migratieachtergrond (Agirdag et al., 2012). Ook het *Sirius Network* (beleidsnetwerk educatie voor migranten) (Nouwen, Clycq & Uličná, 2015) benadrukt de cruciale rol van de support van leerkrachten. Leerlingen met een migratieachtergrond hebben in de meeste Europese landen het grootste risico om vroegtijdig school te verlaten. Dit wordt onder andere verklaard door een lagere sociaaleconomische positie van deze gezinnen, minder sociaal kapitaal en geringe aansluiting bij de sociale context van school. Ze zien een belangrijke rol voor de leerkracht weggelegd aangezien support van leerkrachten het risico op uitval verlaagt (Nouwen, Clycq & Uličná, 2015).

De rol van ouders

Studies over de rol van ouders gaan vaak over ouderbetrokkenheid op scholen. Veel kwantitatief onderzoek is verricht naar het ontbreken van of de ‘verkeerde manier’ van ouderbetrokkenheid (Bakker et al., 2007). Het blijkt echter dat de betrokkenheid van ouders in de thuisomgeving het meeste bijdraagt aan schoolsucces (Lisse, 2015). Bakker et al. (2013) stellen dat ouderbetrokkenheid bestaat uit drie verschillende vormen, gebaseerd op de uitgangspunten van Epstein (1995) : (1) thuisbetrokkenheid, (2) betrokkenheid op school en (3) contact met school. De thuisbetrokkenheid manifesteert zich op diverse wijzen. Zo wordt er in een aantal studies bijvoorbeeld genoemd: vertrouwen hebben en trots zijn op het kind, de autonomie en zelfvertrouwen en motivatie van kind stimuleren, interesse tonen en praten over wat hun kind bezig houdt op school, en het kind helpen organiseren van schoolwerk (Bakker et al, 2013; Catsambis, 2001; Desforges et al., 2003; Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Tyson, 2009; Hoover-Dempsey, 2005 in Lusse, 2015). De verschillende vormen beslaan zowel pedagogische als leerondersteunende facetten. Desforges en Abouchaar (2003) concluderen in hun studie dat het pedagogische klimaat in huis de meeste invloed uitoefent op de resultaten en schoolsuccessen van kinderen. Ook wanneer er rekening wordt gehouden met andere factoren, zoals de sociale klasse of kwaliteit van de school, die de resultaten van leerlingen positief of negatief beïnvloeden, is de support vanuit het thuisfront de meest significante.

De ouders/opvoeders blijken dus een grote impact te hebben op het presteren van het kind op school. Logischerwijs concluderen veel auteurs vervolgens dat gezinnen uit een hogere sociale klasse en met meer financiële middelen beter in staat zijn om deze ondersteuning te bieden. Zij hebben een groter sociaal netwerk en meer cultureel kapitaal (Pomerantz et al., 2007). Andere studies laten zien dat lager opgeleide ouders ook in staat zijn hun kinderen te ondersteunen en positief te beïnvloeden. De kwaliteit van de support kan echter wel worden bedreigd door situaties binnen het gezin. De sociaaleconomische positie of problemen binnen het gezin kunnen ervoor zorgen dat ouders niet volledig in staat zijn hun kind bij te staan in hun leerproces en emotionele welzijn (Desforges & Abouchaar, 2003). Dat geldt met name voor gezinnen in de grootstedelijke context die vaak ook een diverse (migratie) achtergrond hebben, aldus Lusse (2013).

Bij gezinnen met een etnische diverse achtergrond vallen er drie zaken op. Ten eerste zijn deze groep ouders zeer geïnteresseerd in de schoolloopbaankeuzes van hun kind maar hebben zij niet altijd de mogelijkheden om hen goed te ondersteunen bij het maken van deze keuzes (Oomen, 2010). Ten tweede blijkt dat de opvoedstijl een predictor kan zijn voor het schoolsucces. Een bemoedigende, autoritatieve opvoedstijl, waarbij het kind in een warme omgeving wordt gestimuleerd om te leren, draagt bij aan de schoolprestaties. Over het algemeen voeden ouders uit verschillende etnische groepen hun kinderen meer autoritair op dan ouders van Nederlandse komaf. De diversiteit onder de etnische groepen is echter groot (Distelbrink et al., 2012). Ten slotte blijkt dat in Turkse en Marokkaanse gezinnen het vaak de oudere broers of zussen zijn die kinderen ondersteunen bij hun

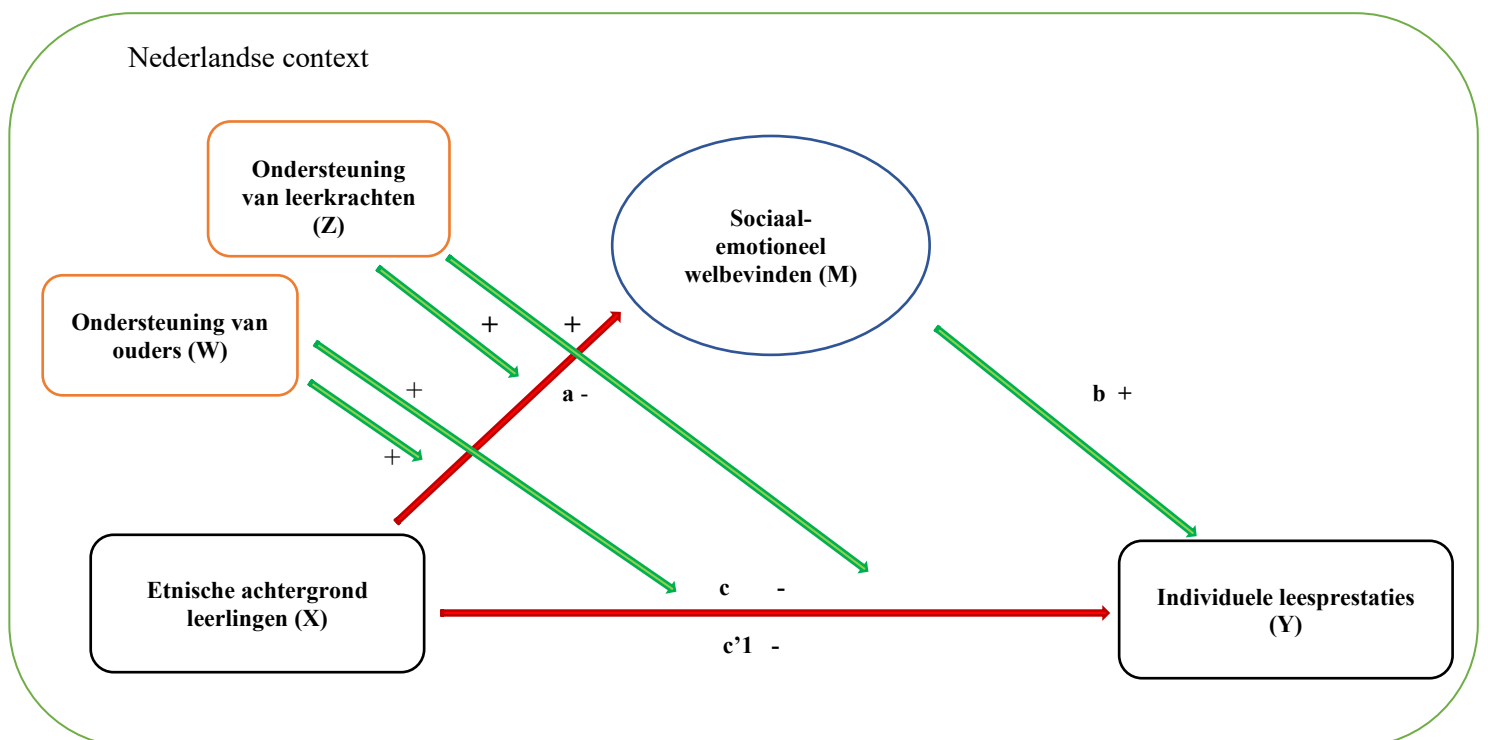
schoolwerk en met hen praten over school (Crul, 2000). Het is dus wellicht goed om het gehele sociale systeem binnen de thuissituatie mee te nemen bij het kijken naar de thuisbetrokkenheid.

Aan de hand van de literatuur over de support van leerkrachten en ouders kan er worden geconcludeerd dat de support van beide actoren een positief effect heeft op het schoolsucces van leerlingen met een migratieachtergrond. Daarom wordt er gekeken of er een moderatie effect van de support factoren zal optreden op de relatie tussen het hebben van een migratieachtergrond en de leesprestaties. De verwachting is tevens dat wanneer er support van ouders en/of leerkrachten aanwezig is, het sociaal-emotioneel welbevinden hoger is waardoor de kinderen beter presteren op school. De relatie tussen leerlingen met een migratieachtergrond en het sociaal-emotioneel welbevinden wordt dan gemodereerd door de support. De volgende twee hypothesen kunnen worden opgemaakt:

Het verband tussen leerlingen met een migratieachtergrond en de leesprestaties wordt positief beïnvloed door ondersteuning van ouders en/of leerkrachten (H3).

Het verband tussen leerlingen met een migratieachtergrond en het sociaal-emotioneel welbevinden wordt positief beïnvloed door ondersteuning van ouders en/of leerkrachten (H4).

Figuur 1: Conceptueel model



Onderzoeksdesign

Onderzoeksmethode en data

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van kwantitatieve onderzoeksmethoden. Hier is voor gekozen omdat kwantitatieve methoden de mogelijkheid bieden om patronen en relaties te ontdekken in grote hoeveelheden data, wat hier van toepassing is.

Er wordt gebruik gemaakt van de 2018 versie van het *Program for International Student Assessment* (PISA) opgezet door de OECD. Sinds 2000 wordt dit vergelijkende onderzoek afgenomen bij 15-jarige leerlingen over de hele wereld. Deze leerlingen leggen toetsen af op het gebied van vaardigheden en kennis in wiskunde, lezen en natuurwetenschappen (OECD, 2018). In 2018 hebben er 77 landen deelgenomen. In dit onderzoek wordt echter alleen gebruik gemaakt van data uit Nederland aangezien er geen internationale vergelijking wordt gedaan. In elke deelnemend land is er een representatieve (gestratificeerde) steekproef getrokken van scholen waar 15-jarige leerlingen op zitten. Vervolgens wordt er op elke school een steekproef genomen van de 15-jarige leerlingen, ongeacht welk onderwijsniveau ze volgen. Naast testdata verschaft PISA ook informatie over kenmerken van scholen, leerkrachten en de achtergrond van leerlingen (OECD, 2018). In de volgende paragraaf zal er worden toegelicht hoe de begrippen geoperationaliseerd zijn met behulp van de vragen en items die zijn opgenomen in de PISA vragenlijsten. In deze thesis wordt er gebruik gemaakt van de *Student Questionnaire*, de *School Questionnaire* en de cognitieve datasets van de leesvaardigheden. Er hebben in totaal 4612 Nederlandse leerlingen geparticipeerd in het onderzoek. Voor sommige items (met name omtrent sociaal-emotionele factoren) geldt een lagere N, omdat er antwoorden ontbreken in de dataset.

Technieken

Er zijn descriptieve technieken gebruikt en er is een regressieanalyse uitgevoerd om de hypothesen te toetsen. Er is onderzocht of sociaal-emotionele factoren de relatie van X (etnische achtergrond) en Y (leesprestaties) mediëren. In het model is ook opgenomen wat de invloed is van de twee moderatoren op de relatie tussen X en M (sociaal-emotionele factoren) en X en Y. Vervolgens is er een conditionele mediatieanalyse uitgevoerd (aan de hand van model 10 van Process van A.F. Hayes, afhayes.com) om te zien wat het mediatie effect is wanneer men rekening houdt met de twee moderatoren.

Operationalisering

Hier zal uiteen worden gezet hoe de begrippen gemeten worden en welke enquêtevragen (items) daarvoor zullen worden gebruikt. Achter de variabelen worden de gebruikte afkortingen genoemd zoals die zijn gebruikt in het PISA onderzoek (OECD, 2018).

Afhankelijke variabele: individuele leesprestaties

De afhankelijke variabele (READ) van dit onderzoek is de taalvaardigheid van de 15-jarige leerlingen. Er is gekozen om ons enkel te richten op de leesvaardigheden omdat uit onderzoek blijkt dat kinderen met een migratieachtergrond voornamelijk slechter scoren op het gebied van taal. De verwachting is dat op dit gebied de grootste ongelijkheid gevonden zal worden. PISA 2018 toetst 15-jarigen op taal door middel van een begrijpend lezen toets. Deze toets is gebaseerd op drie uitgangspunten: een tekst kunnen verwerken, interpreteren en evalueren. De moeilijkheidsgraad verschilt per opdracht en zijn gecategoriseerd in zes verschillende levels (OECD, 2019). De variabele READ is een gemiddelde score van de verschillende toets onderdelen. De variabele is voor OECD-landen gestandaardiseerd met een gemiddelde van 500 en een standaarddeviatie van 100.

Onafhankelijke variabelen

Etnische achtergrond

Uit de data van PISA 2018 kan worden opgemaakt wat de etnische en culturele achtergrond is van de 15-jarige leerlingen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie groepen:

1. Leerlingen die in Nederland zijn geboren en waarvan beide ouders uit Nederland komen (Nederlandse afkomst);
2. Leerlingen die in Nederland zijn geboren maar waarvan minimaal een ouder in een ander land is geboren (tweede generatie migrant);
3. Leerlingen die niet in Nederland zijn geboren (eerste generatie migrant).

De variabele (MIGRANT) is gehercodeerd naar een binaire variabele met de waarden 0 (niet-migrant=1) en 1 (migrant=2 en 3).

Sociaal-emotionele welbevinden van leerlingen

Om te kunnen onderzoeken in hoeverre sociaal-emotionele factoren mediërend zouden kunnen werken, moet er bepaald worden welke variabelen worden opgenomen. Zoals het *Volume 3*. rapport van PISA (2019) aangeeft wordt het emotioneel welbevinden binnen het PISA 2018 onderzoek gemeten door middel van vier dimensies: (1) tevredenheid met leven en betekenisgeving, (2)

gevoelens van leerlingen, (3) zelfvertrouwen en faalangst en (4) growth-mindset. Omdat er in dit onderzoek wordt gefocust op het emotionele welbevinden en niet het cognitieve, worden enkel de eerste drie dimensies meegenomen in de data analyse. De eerste drie dimensies sluiten aan bij de subfactoren die zijn behandeld in het theoretisch kader: tevredenheid met het leven en betekenisgeving (dimensie 1) het algemeen emotionele welzijn (dimensie 2), en het zelfvertrouwen in eigen kunnen en faalangst (dimensie 3). Het sociale aspect in relatie tot school wordt gemeten door de variabele: de subjectieve ervaring van thuisbehoren op school.

PISA (2019c) geeft aan dat er sprake is van het objectieve welbevinden en subjectieve welbevinden. In deze studie kunnen alleen items worden meegenomen die het subjectieve welbevinden meten. Het sociaal-emotioneel welbevinden wordt gezien als een multi-dimensionaal construct wat bestaat uit velen facetten (PISA, 2019c, p. 261). Door de belangrijkste dimensies mee te nemen in de meting van het construct, wordt er getracht de kern van het concept te benaderen. De vragen bestaan uit een aantal stellingen waarbij de leerlingen dienen aan te geven in hoeverre ze het ermee eens of oneens zijn. In bijlage 1 zijn de stellingen en antwoordcategorieën per variabele terug te vinden.

Er is een factoranalyse uitgevoerd met de bovenstaande vijf variabelen. De Kaiser-Meyer-Olkin test verifieerde de adequaatheid van de sample van de analyse, KMO = 0.74. Alle KMO waarden van de individuele variabelen waren groter dan 0.7, boven de acceptabele grens van 0.5 (Kaiser & Rice, 1974). Slechts één factor had een eigenwaarde boven 1.0 en deze had een verklaarde variantie van 42,25%. Er is vervolgens een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om te zien hoe betrouwbaar de schaal is. Uit de analyse bleek dat de schaal voldoende betrouwbaar is, Cronbach's $\alpha = .65$. Dit gaf aanleiding om een schaal (SOC-EMO) te construeren op basis van vijf variabelen met betrekking tot sociaal-emotionele factoren.

Ondersteuning van ouders

Uit de literatuur blijkt dat ondersteuning vanuit zowel thuis als school een grote invloed kan hebben op de leerprestaties. De support van ouders wordt in PISA 2018 gemeten met een vraag die de subjectieve ervaring van studenten meet ten opzichte van de emotionele steun van hun ouders (EMOSUPS). Het is belangrijk om deze nuance in de meting op te merken, omdat de werkelijke steun dus af zou kunnen wijken. Idealiter zou deze variabele tevens gemeten worden door een vraag over support van andere familieleden, aangezien uit de literatuur bleek dat niet alleen de ouders een ondersteunende rol spelen bij kinderen met een migratieachtergrond.

De vraag bestaat uit drie stellingen waarbij de leerlingen dienen aan te geven in hoeverre ze het ermee eens zijn. De categorieën zijn: zeer mee oneens, mee oneens, mee eens, zeer mee eens. De drie stellingen zijn:

(1) *My parents support my educational efforts and achievements*

(2) *My parents support me when I am facing difficulties at school*

(3) *My parents encourage me to be confident*

Ondersteuning van leerkrachten

Ook de support van leerkrachten wordt gemeten met een aparte variabele: leerkracht support in taal lessen (TEACHSUP). Ook deze variabele is alleen gemeten vanuit de perceptie van de leerling. De vraag bestaat uit een aantal voorgelegd situaties, waarbij de leerlingen aan dienen te geven hoe vaak deze voorkomt in de taallessen. De vraag bestaat uit vier stellingen waarbij de leerlingen dienen aan te geven hoe vaak de situatie voorkomt in de taallessen. De categorieën zijn: Elke les, meeste lessen, sommige lessen, nooit of bijna nooit. De vier stellingen zijn:

(1) *The teacher shows an interest in every student's learning.*

(2) *The teacher gives extra help when students need it.*

(3) *The teacher helps students with their learning.*

(4) *The teacher continues teaching until the students understand.*

Controle variabelen

Er zal worden gecontroleerd voor de volgende variabelen:

Geslacht

Deze variabele wordt meegenomen om het onderscheid tussen jongens en meisjes te kunnen maken. Uit de analyse van PISA (OECD, 2018) blijkt dat meisjes meer last hebben van faalangst gevoelens en dat leesprestaties onderling verschillen. Het is dus relevant om te meten of sociaal-emotionele factoren een grotere rol spelen bij meisjes of jongens. Daartoe is een dummy variabele toegevoegd die gebruikt is om sekse als onafhankelijke variabele mee te kunnen nemen in de regressie analyse. Er zijn twee antwoord categorieën: *male (=0)* en *female (=1)*.

Index van sociale, economische en culturele status

Zoals te lezen in het theoretisch kader blijkt uit veel studies dat de sociaaleconomische achtergrond voor een groot deel verklaart waarom leerlingen met een migratieachtergrond slechter presteren op school. Het is daarom van belang om dit individuele kenmerk als controle variabele mee te nemen in de analyse. Deze variabele (ESCS) wordt gemeten door de sociale, economische en culturele status van de ouders te achterhalen. Dat wordt gedaan door een combinatie van beroepsstatus, het opleidingsniveau en de culturele en materiële hulpbronnen die er thuis aanwezig zijn. Deze vragen worden gesteld in de algemene *student questionnaire*.

In bijlage 1 zijn de vragen en antwoordcategorieën, die horen bij deze variabele, vermeld.

Gesproken taal

Omdat dit onderzoek zich richt op de taalvaardigheden wordt er gecontroleerd voor de taal die in het huishouden van de leerling wordt gesproken. Het kan grote invloed hebben op de taalontwikkeling wanneer er thuis in een andere taal wordt gesproken dan die van het ontvangstland (Crul, 2000). Deze variabele wordt gemeten met behulp van de vraag:

What language do you speak at home most of the time?

Ook voor deze variabele is een dummy variabele geconstrueerd waarbij de Nederlandse taal gecodeerd is als 0 en een andere taal als 1.

Betrouwbaarheid en validiteit

Er wordt getracht de begrippen zo nauwkeurig mogelijk te benaderen om antwoorden te kunnen geven op de gestelde onderzoeksvragen. Door de toegang tot de representatieve dataset van PISA 2018 met voldoende respondenten is het mogelijk om werkelijke verbanden te ontdekken. Daardoor wordt de externe validiteit van dit onderzoek relatief sterk te noemen. Een opmerking wat betreft de interne validiteit is dat veel van de geselecteerde variabelen een subjectieve bevinding van de leerlingen weergeven. Er zou dus een verschil kunnen bestaan tussen de subjectieve ervaring of beoordeling van de leerling en de werkelijkheid of de perceptie van een andere partij. Dit is met name het geval bij het vaststellen van de support van ouders en leerkrachten. Dit zou een eenzijdig beeld kunnen geven waar rekening mee moet worden gehouden bij het trekken van conclusies.

Een andere beperking van het onderzoeksdesign is dat de sociale factoren alleen gemeten worden door de variabele ‘ thuisbehoren op school’. Andere facetten van de sociale factoren worden gemeten aan de hand van de *well-being questionnaire*. Deze data was echter nog niet beschikbaar gemaakt door de OECD. Bij de analyse moet er rekening worden gehouden met het feit dat de sociale factoren niet in haar volledigheid zijn meegenomen in de schaal van de sociaal-emotionele factoren.

Resultaten

Beschrijvende resultaten

Voordat er wordt ingegaan op de resultaten van de toetsing van de hypothesen zal er eerst aandacht worden besteed aan de beschrijvende analyses. Tabel 1 toont alle beschrijvende statistieken van de geselecteerde variabelen binnen dit onderzoek. De grootte van de populatie verschilt per variabele. Daarom is er voor gekozen om de waardes aan te geven voor de sample die gebruikt is in de analyses binnen dit onderzoek (N=3513). De variabele *sociaal-emotionele factoren* is de eerste component van de vijf variabelen die erboven vermeld staan en is als schaal gebruikt in het onderzoek.

Van deze onderzoekspopulatie in Nederland heeft 10,9 % een migratieachtergrond. 50,8% van de leerlingen is vrouw. Van de totale onderzoekspopulatie spreekt 7,5% thuis een andere taal dan Nederlands. Hieruit blijkt dat deze steekproef een relatief goede representatie is van leerlingen op Nederlandse middelbare scholen. Uit cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek blijkt dat 18,1% van derdejaars leerlingen in het Voortgezet Onderwijs een niet-westerse migratieachtergrond heeft en 49,1% van alle leerlingen vrouw is (CBS, 2020). Het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond binnen de sample is dus iets kleiner dan het werkelijke aandeel.

Tabel 1. Beschrijvende statistieken van sample

| | Mean | Std. Deviation | N |
|--|----------|----------------|------|
| Leesscore | 506,5560 | 95,15317 | 3513 |
| Migrant | ,1090 | ,31171 | 3513 |
| Faalangst | -,391238 | ,9152770 | 3513 |
| Betekenisgeving | -,179329 | ,8628076 | 3513 |
| Subjectief welbevinden | ,086746 | ,8620676 | 3513 |
| Zelfvertrouwen | -,107165 | ,8415644 | 3513 |
| Thuisbehoren school | ,208378 | ,8936339 | 3513 |
| Sociaal-emotionele factoren | ,0029 | 1,00046 | 3513 |
| Ondersteuning ouders | ,076397 | ,8981488 | 3513 |
| Ondersteuning leerkracht | -,446611 | ,8889748 | 3513 |
| Geslacht(female) | ,5078 | ,50001 | 3513 |
| Gesproken taal thuis | ,0751 | ,26367 | 3513 |
| Index economische, sociale en culturele status | ,372648 | ,8226927 | 3513 |

Hypothesen

De resultaten van de conditionele mediatie analyse zijn weergegeven in Tabel 2. Uit deze tabel is op te maken dat er sprake is van een significant negatief verband tussen de migratieachtergrond en de leesscores van leerlingen. Dat geldt zowel voor het totale effect als voor het directe effect (beiden $b = -0,21$, $p < .001$). Wanneer er ook gecontroleerd wordt voor de covariaten, wordt dit negatieve verband nog veel sterker ($b = -18,56$, $p < .01$) en deze variabelen verklaren gezamenlijk 23,1% van de variantie. Dit betekent dus dat, zoals verwacht, leerlingen met een migratie achtergrond systematisch slechter presteren op het gebied van taalvaardigheden, ook als rekening wordt gehouden met hun economische, sociale en culturele status, de taal die er thuis wordt gesproken of hun geslacht. Derhalve kan hypothese 1 (*Leerlingen met een migratieachtergrond hebben een grotere kans om slechter te presteren op het gebied van leesvaardigheden*) worden aangenomen.

Ook is er in Tabel 2 af te lezen in hoeverre de sociaal-emotionele factoren een verklaring bieden voor de negatieve relatie tussen het hebben van een migratieachtergrond en de leesprestaties. Er is een mediatieanalyse uitgevoerd om te zien hoe sterk dit indirecte effect is. Er is een significant negatief effect gevonden voor deze mediatie ($b = -3,15$, $p < .001$), rekening houdend met de controle variabelen. Ook al is het verband minder sterk dan het directe verband, de sociaal-emotionele factoren spelen dus een belangrijke rol bij de achterblijvende prestaties van de leerlingen met een migratie-achtergrond. Hypothese 2 (*Het negatieve verband tussen leerlingen met een migratieachtergrond en de leesprestaties kan (deels) worden verklaard door het sociaal-emotioneel welbevinden (H2)*) kan ook worden aangenomen, aangezien het mediatie effect significant is.

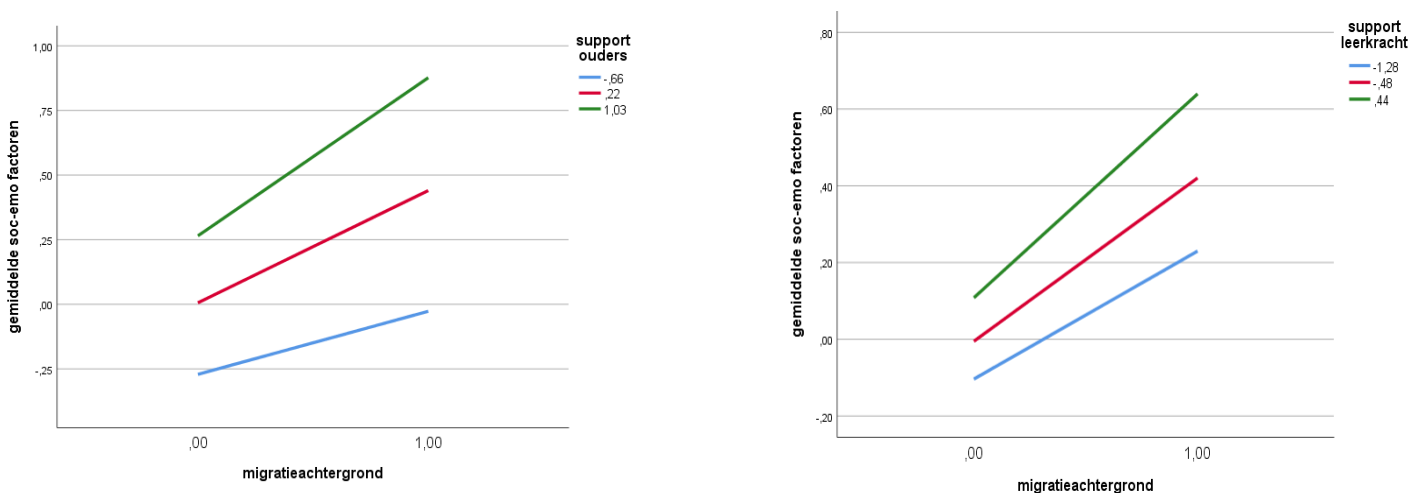
Opvallend is dat het verband tussen het hebben van een migratieachtergrond en de sociaal-emotionele factoren positief is ($b = 0,44$, $p < 0.001$). Dit is deels tegen de verwachting in aangezien in veel literatuur wordt geconcludeerd dat deze leerlingen een grotere kans hebben op emotionele problemen. Echter kan dit positieve verband gekoppeld worden aan de theorie van het *veerkrachtperspectief*, die juist stelt dat het hebben van een migratieachtergrond ook een positieve invloed op de mindset en het sociale leven kan hebben. Opgroeien in een migrantengezin betekent volgens dit perspectief dat er een beter toekomstperspectief is en leerlingen geneigd zijn om positieve competenties over te nemen van hun ouders (Stevens, 2018).

In de derde stap van het model, worden er twee moderators toegevoegd en is er onderzocht in hoeverre de support van respectievelijk de ouders en de leerkrachten effect heeft op de leesprestaties en het sociaal-emotioneel welbevinden. Het interactie effect van zowel support van ouders als van leerkrachten op de relatie van de migratieachtergrond met de leesscores, is negatief maar niet significant. Het verband tussen het hebben van een migratieachtergrond en de leesscores wordt dus niet direct beïnvloed door de steun van ouders of leerkrachten.

Steun van ouders en leerkrachten is echter wel van invloed op de relatie tussen het hebben van een migratieachtergrond en het sociaal-emotioneel welbevinden. Het interactie effect van de

moderator support van ouders is het sterkst ($b=0,22$, $p<.001$). Het interactie effect van support van leerkrachten is ook positief en significant ($b=0,12$, $p<.001$), alhoewel lager. Leerkrachten maar vooral ouders oefenen dus een sterke invloed uit op het sociaal-emotioneel welbevinden van migranten leerlingen. In figuur 1 is het significante interactie effect van de support van ouders en leerkrachten op het sociaal-emotioneel welbevinden weergegeven op drie verschillende niveaus (laag, midden en hoog). Op het laagste niveau is het effect niet significant. Uit de grafieken is duidelijk op te maken dat de steun van ouders zeer bepalend is voor de prestaties van leerlingen op het gebied van leesvaardigheden. Ook de steun van leerkrachten zorgt voor verbeteringen van de leesscores, maar deze verbeteringen zijn aanzienlijk kleiner dan de vooruitgang die is waar te nemen bij de steun van ouders.

Het resultaat wat betreft de interactie effecten is in overeenstemming met de verwachte uitkomst. Uit de literatuur blijkt dat de thuisbetrokkenheid zeer belangrijk is in de ontwikkeling en de individuele schoolprestaties van het kind (Desforges & Abouchaar, 2003). De derde hypothese (*Het verband tussen leerlingen met een migratieachtergrond en de leesprestaties wordt positief beïnvloed door ondersteuning van ouders en/of leerkrachten*) kan dus worden verworpen. De vierde hypothese (*Het verband tussen leerlingen met een migratieachtergrond en het sociaal-emotioneel welbevinden wordt positief beïnvloed door ondersteuning van ouders en/of leerkrachten*) kan wel worden aangenomen.



figuur 1. Interactie effect van support ouders en support leerkracht

Wanneer er gekeken wordt naar het gehele model, de conditionele mediatieanalyse, kan er gesteld worden dat rekening houdend met de moderator support van ouders, er een significant mediatie effect optreedt dat loopt via de sociaal-emotionele factoren ($b=-1,71$, SE 95%). Dit geldt niet voor de andere moderator, support van leerkrachten. Dit conditionele mediatie effect blijkt niet significant, wat aansluit bij bovenstaande resultaten.

Tabel 2. Conditionele mediatieanalyse

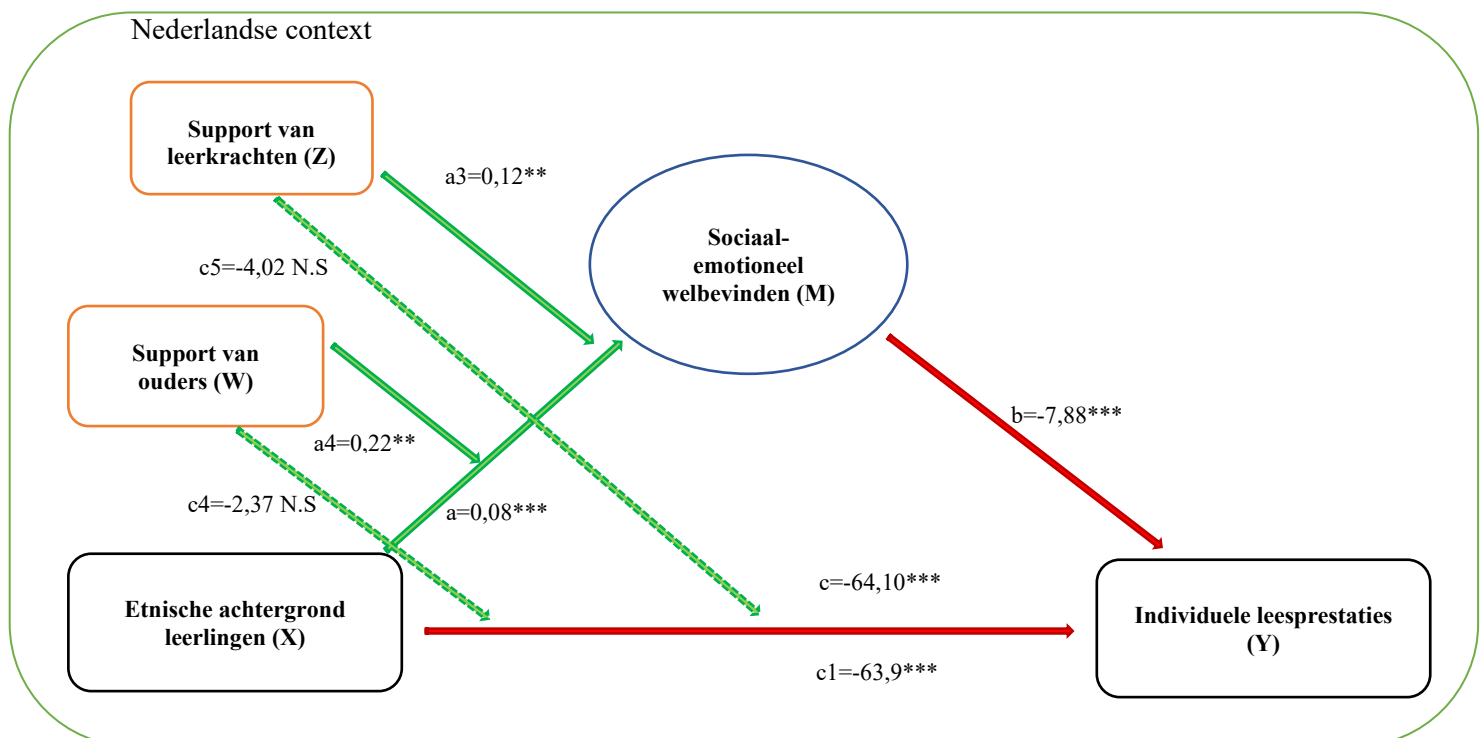
| | | Model M (soc-emo) | | | Model Y(leesscore) | | | | | |
|--|-----|-------------------|-----------|----------------|--------------------|-----------|-----------|----------------|---------|--------|
| onafh. var | | Coef. | Bootstrap | R ² | | coef. | Bootstrap | R ² | | |
| X (migrant) | a | 0,08*** | 95% CI | .006 | c | -64,10*** | 95% CI | .044 | | |
| X (migrant) gecontroleerd voor M | | - | - | - | c'1 | -63,09*** | 95% CI | .046 | | |
| gecontroleerd voor covariaten | | | | | | | | | | |
| X (migrant) | a'2 | 0,44*** | 95% CI | .16 | b | -18,56** | 95% CI | .231 | | |
| M (soc-emo) | | - | - | - | | -7,88*** | 95% CI | | | |
| W (support ouders) | | 0,32*** | 95% CI | .157 | | c'2 | 9,47*** | | 95% CI | |
| Z (support leerkracht) | | a'3 | 0,12*** | | | 95% CI | c'3 | | 9,04*** | 95% CI |
| X x W (interactie) | | a'4 | 0,22*** | | | 95% CI | c'4 | | -2,37 | N.S |
| X x Z (interactie) | | a'5 | 0,12*** | | | 95% CI | c'5 | | -4,02 | N.S |
| X via M (indirect effect) | | - | - | | | - | -3,15*** | | 95% CI | - |
| X via M + W (conditioneel indirect effect) | - | - | - | -1,71 | 95% CI | - | | | | |
| X via M + Z (conditioneel indirect effect) | - | - | - | -0,908 | N.S | - | | | | |
| *p <.05, **p <.01; ***p <.001 | | | | | | | | | | |

Dit conditionele effect is nader te specificeren door naar de verschillende niveaus te kijken van de twee moderators. In Tabel 3 zijn de directe en indirecte effecten waar te nemen op drie verschillende niveaus (laag, midden en hoog) van de twee moderators gezamenlijk. Op het laagste niveau van de moderators is het conditionele mediatie effect niet significant, en bij het directe effect ook niet voor het middelste niveau. Pas op het hoogste niveau van de moderators is er sprake van invloed van de support van ouders en leerkrachten op de leesprestaties. Er is dus wel sprake van een klein interactie effect, dat eerder niet zichtbaar was. Voor de mediatie analyse geldt dit significante effect al op het middelste niveau. Dat wil dus zeggen dat de support factoren vooral van invloed zijn op het sociaal-emotionele welbevinden en niet zozeer direct van invloed zijn op de leesprestaties.

Tabel 3. Conditionele mediatie effecten op niveaus van moderators

| niveau | W(support ouders) | Z (support leerkracht) | indirect effect | | | W | Direct effect | | |
|--------|-------------------|------------------------|-----------------|---------|---------|---|---------------|---------|---------|
| | | | effect | CI inf. | CI sup. | | effect | CI inf | CI sup. |
| Laag | -0,657 | -1,281 | -1,162 | -2,875 | 0,298 | | -11,871 | -26,938 | 3,196 |
| midden | 0,217 | -0,479 | -3,386 | -5,209 | -1,862 | | -17,150 | -28,817 | 5,482 |
| hoog | 1,035 | 0,439 | -5,621 | -8,382 | -3,247 | | -22,777 | -39,686 | -5,868 |

In onderstaand model zijn de waarden opgenomen voor een helder overzicht van alle verbanden.



Conclusie & discussie

Conclusie

De leerprestaties van kinderen met een migratieachtergrond is een veelbesproken onderwerp en vele studies hebben zich gebogen over de mogelijke verklaringen en oplossingen. Het doel van deze studie is om inzicht te verkrijgen in het sociaal-emotioneel welbevinden van deze groep leerlingen, als gedeeltelijke verklaring van de achterblijvende prestaties. Omdat er uit veel onderzoeken bleek dat de emotionele steun van ouders en leerkrachten invloed heeft op het sociaal-emotionele welbevinden en het individuele schoolsucces, zijn deze factoren ook meegenomen in het onderzoek. De centrale probleemstelling luidde: *In hoeverre worden individuele leesprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond beïnvloed door sociaal-emotionele factoren en in hoeverre speelt ondersteuning van leerkrachten en ouders daarbij een rol?*

Uit het empirische onderzoek op basis van PISA 2018 kwam naar voren dat leerlingen met een migratieachtergrond slechter presteren op het gebied van taalvaardigheden. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek naar cognitieve prestaties van deze groep leerlingen (Duquet, Glorieux, Laurijssen e.a., 2006; Jacobs & Rea, 2011). Dit negatieve (en sterke) verband bleef bestaan wanneer er werd gecontroleerd voor sociale, culturele en economische status en de taal die thuis werd gesproken. De sociaaleconomische verklaringen die in de literatuur vaak voorbij komen lijken in dit geval niet te gelden aangezien de prestatiekloof in stand blijft. De eerste hypothese (*H1: leerlingen met een migratieachtergrond hebben een grotere kans om slechter te presteren op het gebied van leesvaardigheden*) wordt in deze studie bevestigd.

Het sociaal-emotioneel welbevinden bleek, zoals vooraf verwacht, een belangrijke rol te spelen bij het presteren op het gebied van leesvaardigheden. Hoewel er een significant, positief verband bestaat tussen het hebben van een migratieachtergrond en het sociaal-emotioneel welbevinden, is het sociaal-emotioneel welbevinden toch een verklarende factor voor de lagere prestaties. Dit bleek uit het significante indirecte effect dat werd gevonden. Ook de tweede hypothese (*H2: Het negatieve verband tussen leerlingen met een migratieachtergrond en de leesprestaties kan (deels) worden verklaard door het sociaal-emotioneel welbevinden*) is aangenomen in dit onderzoek.

Vervolgens is er onderzocht in hoeverre de steun van ouders en leerkrachten een rol spelen in het negatieve verband tussen het hebben van een migratieachtergrond en leesprestaties. Uit onderzoek van Wigfield et al. (2006) en Lisse (2015) bleek dat emotionele steun van ouders en leerkrachten positief bijdragen aan betere prestaties op school. Dit komt overeen met de bevindingen in deze studie. Uit de resultaten bleek dat voornamelijk de steun van ouders een cruciale rol speelt in hoe leerlingen zich voelen en dat dit weerslag heeft op hoe ze presteren op school. Er is echter geen direct verband gevonden tussen de support van ouders en leerkrachten en de leesscores van leerlingen met

een migratieachtergrond. Het positieve verband geldt dus alleen voor het indirecte verband via de sociaal-emotionele factoren. De derde hypothese (*H3: Het verband tussen leerlingen met een migratieachtergrond en de leesprestaties wordt positief beïnvloed door ondersteuning van ouders en/of leerkrachten*) is daarmee verworpen. De vierde hypothese (*H4: Het verband tussen leerlingen met een migratieachtergrond en het sociaal-emotioneel welbevinden wordt positief beïnvloed door ondersteuning van ouders en/of leerkrachten*) is wel aangenomen.

Ten slotte kan er geconcludeerd worden dat het sociaal-emotioneel welbevinden zeker een invloedrijke factor is als het gaat om leesvaardigheden bij leerlingen met een migratieachtergrond. Dit bleek uit het significante mediatie effect dat werd gevonden ($b=-3,15$). Ook de rol van ouders en leerkrachten bleek belangrijk te zijn aangezien er significante interactie effecten te vinden waren. De steun van beide partijen is echter alleen van dusdanige invloed op het sociaal-emotioneel welbevinden en niet direct op de prestaties. Dat resultaat sluit aan bij de bevinding dat het sociaal-emotioneel welbevinden van leerlingen invloed heeft op hoe zij presteren op het gebied van taalvaardigheden.

Discussie

Dit onderzoek heeft getracht de relatie tussen leerlingen met een migratieachtergrond, sociaal-emotioneel welbevinden en leesvaardigheden in kaart te brengen. De resultaten bevatten uitkomsten die deels overeenkomen met de geraadpleegde literatuur en deels een andere kant op wijzen. Veel onderzoek toont aan dat er sprake is van een prestatiekloof wat betreft etnische achtergronden van leerlingen. De resultaten van dit onderzoek (dat is gebaseerd op data van PISA 2018) sluiten, wat betreft de leesscores, hierbij aan.

Er is een positief verband geconstateerd in deze studie tussen leerlingen met een migratieachtergrond en de sociaal-emotionele factoren. Deze bevinding is deels tegen de verwachting in. In de literatuur waren meerdere geluiden te horen, maar het grootste gedeelte van alle onderzoeken wees uit dat mensen met een migratieachtergrond meer kans zouden hebben op emotionele en psychische problemen ((Van Geel & Vedder, 2010; Adriaanse et al. 2011). Vanwege deze bevinding was de verwachting van deze studie dat de relatie tussen migratieachtergrond en sociaal-emotioneel welbevinden negatief zou zijn. Uit de resultaten bleek echter dat dit verband positief is. Een verklaring voor dit positieve verband kan gevonden worden in de theorie vertrekkend vanuit het *veerkrachtperspectief*. Zowel Stevens (2018) als Stamm (2013) stellen dat migranten beschikken over meer veerkracht door hun migratie verleden, waardoor kinderen binnen deze gezinnen een beter toekomstperspectief hebben en beter omgaan met tegenslagen. De initiële achterstandspositie is omgezet in positieve competenties en doelen voor de toekomst. Ook in de literatuur over het zelfvertrouwen en faalangst bij kinderen met een migratieachtergrond kwamen zowel positieve als negatieve verbanden naar voren (Zhang et al., 2017, Diler & Seydaoglu, 2003; McElvany et al., 2018). Het lijkt er op dat binnen de Nederlandse context de theorieën die positieve verbanden

aantonen, geldend zijn. Ze verklaren het positieve verband tussen leerlingen met een migratieachtergrond en het sociaal-emotionele welbevinden.

Een ander opmerkelijk verband dat is gevonden, laat zien dat er een negatieve correlatie bestaat tussen het sociaal-emotionele welzijn en de leesscores. Een correlatie is uiteraard geen causaal verband maar deze uitkomst is toch tegen de verwachting in. Deze bevinding heeft hoogstwaarschijnlijk te maken met de operationalisering van het concept sociaal-emotionele factoren. Er is gekozen om de vijf variabelen die voortkwamen uit de dimensies van PISA 2018, samen te voegen tot één schaal. De betrouwbaarheidsanalyse duidde op voldoende samenhang tussen de variabelen (Cronbach alpha= .65). Na voortschrijdend inzicht kan worden geconcludeerd dat dit geen goede keuze is geweest. In tabel 4 is te zien dat de losse variabelen allemaal verschillende waarden hebben en effecten laten zien binnen het ontworpen model van deze studie. Er zijn veel uitkomsten niet significant. Daarnaast is te zien dat de b-relatie in het model (de relaties tussen de mediator en de afhankelijke variabele), een verschillende waarde heeft voor de vijf variabelen; alleen bij *faalangst* en *zelfvertrouwen* is er een positief verband vastgesteld, waarvan er slechts één significant is.

Een tweede kanttekening wat betreft de operationalisering van de begrippen binnen het onderzoek betreft de sociale aspecten van het concept sociaal-emotionele factoren. Dit aspect is enkel gemeten met één variabele uit de dataset. Het emotionele aspect is gemeten door vier variabelen. De verklaring voor het feit dat deze verdeling van de twee aspecten ongelijk is, is het gebrek aan data. In een aanvullende vragenlijst gericht op sociaal-emotionele onderwerpen, is er door PISA aandacht besteed aan deze onderwerpen in 2018. De data van deze vragenlijst waren echter nog niet beschikbaar. Daarom kon er enkel gebruik worden gemaakt van één variabele wat betreft het sociale aspect.

Ten slotte zijn alle begrippen enkel gemeten aan de hand van subjectieve ervaringen van de leerlingen. Er zijn geen objectieve metingen, observaties of andere bronnen gebruikt. Ook zijn er geen vragenlijsten van ouders meegenomen binnen dit onderzoek. Daarnaast wordt binnen dit onderzoek alleen gevraagd naar de ontvangen steun van de ouders. Er is echter vastgesteld dat thuisbetrokkenheid refereert naar het gehele sociale systeem en niet alleen naar de ouders (Crul, 2000).

Mijn aanbevelingen voor vervolgonderzoek zouden dus ten eerste betrekking hebben op de operationalisering van de begrippen in het onderzoek. Complexe concepten zoals sociaal-emotioneel welbevinden zullen uitgebreider moeten worden gemeten en idealiter vanuit meerdere perspectieven. Ten tweede zou het aan te raden zijn om onderscheid te maken in welke afkomst leerlingen hebben. De tweedeling westerse of niet-westerse migrant blijkt in veel opzichten niet toereikend genoeg. In onze superdiverse samenleving moet er juist aandacht komen voor alle soorten migrantengroepen en de betekenis van de onderlinge verschillen. Voor onderwijs en beleid kan dit enorme gevolgen hebben. Ten slotte is een diepere, kwalitatieve studie naar dit onderwerp wenselijk, om de

onderliggende structuren bloot te leggen. Zo kunnen leerlingen hun eigen ervaringen toelichten en beeldend vertellen over hun sociaal-emotionele welzijn en de context daarvan. Hierdoor zullen de verschillende (positieve en negatieve) verbanden, zoals gevonden in dit onderzoek, meer betekenis krijgen wat wellicht kan zorgen voor concreter beleid gericht op de etnische prestatiekloof.

Tabel 4. Conditionele mediatie effecten uitgesplitst naar sociaal-emotionele factor

| Variabele | b, relatie m-y | interactie effect ouders M | interactie effect leerkracht M | interactie effect ouders Y | interactie effect leerkracht Y | conditionele mediatie * |
|------------------------|----------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| Zelfvertrouwen | 1,52 N.S | 0,18*** | -0,05 N.S | -3,71 N.S | -5,35 N.S | 0,64 N.S |
| Faalangst | 10,59 *** | -0,08 N.S | 0,01 N.S | -2,75 N.S | -5,75 N.S | -20,58 95% CI |
| Emotioneel welbevinden | -3,33* | 0,11* | -0,01 N.S | -2,54 N.S | -4,45 N.S | -0,14 N.S |
| Thuisbehoren school | -1,01 N.S | 0,19*** | 0,09 N.S | -4,12 N.S | -4,90 N.S | -0,25 N.S |
| Betekenisgeving | -13,36*** | 0,09* | 0,14** | -1,83 N.S | -4,28 N.S | -18,66 95% CI |

*op gemiddeld niveau van moderators

*p <.05, **p <.01; ***p <.001

Literatuurlijst

- Agirdag, O. (2011), School segregation and math achievement: A mixed method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Ethnic school segregation and self-esteem: The role of teacher–pupil relationships. *Urban Education*, 47(6), 1135-1159.
- Agirdag, O. (2016). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In B. Eidhof, M., van Houtte, & M. Vermeulen (red.) *Sociologen over onderwijs*. (pp. 281-305). Antwerpen, België: Garant Uitgevers.
- Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek*, 32(2), 104-128.
- Bakker, J. T. A., & Denessen, E. J. P. G. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. In Phtiaka, H.; Symeonidou, S. (ed.), *Schools and families in partnership: Looking into the future*, 238-252.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2013). Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen. Radboud Universiteit Nijmegen: Behavioural Science Institute.
- Belfi, B., Goos, M., Pinxten, M., Verhaeghe, J. P., Gielen, S., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2014). Inequality in language achievement growth? An investigation into the impact of pupil socio-ethnic background and school socio-ethnic composition. *British Educational Research Journal*, 40(5), 820-846.
- Biggart, A., O'Hare, L., & Connolly, P. (2013). A need to belong? The prevalence of experiences of belonging and exclusion in school among minority ethnic children living in the 'White hinterlands'. *Irish Educational Studies*, 32(2), 179-195.
- Braster, S. (2019). Onderwijs als bron van onzekerheid. Over segregatie, ongelijkheid en diploma-inflatie. In Dekker, F.; Ham, M.; Meer, J. van der (red), *Nieuwe zekerheden in onzekere tijden* (49-60). Utrecht, Nederland: Movisie.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2020, 20 mei). *Voortgezet onderwijs, leerlingen* [Dataset].
Geraadpleegd van:
<https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/80043ned/table?ts=1589968227727>
- Chow, D. (2007), "Sense of belonging and life satisfaction among Hong Kong adolescent immigrants in Canada", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(3), 511-520.

- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes: Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Het Spinhuis.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). London: DfES.
- Diler, R. S., Avci, A., & Seydaoglu, G. (2003). Emotional and behavioural problems in migrant children. *Swiss medical weekly*, 133(1-2), 16-21.
- Distelbrink, M., Pels, T., Jansma, A., & van der Gaag, R. (2012). *Ouderschap versterken*. Verwey-Jonker Instituut.
- Driessen, G. W. J. M. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen: de rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Driessen, G. (2002). Sociaal-etnische schoolcompositie en onderwijsresultaten: effecten van positie, concentratie en diversiteit. *Pedagogische studiën*, 79(3), 212-230.
- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL5-18 Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. [SI]: Nijmegen: ITS.
- Dronkers, J. (2010). *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data*. Maastricht: Maastricht University.
- Duyvendak, J. W. (2017). *Thuis: het drama van een sentimentele samenleving*. Amsterdam University Press.
- Duyvendak, J. W., & Wekker, F. (2015). Thuis in de openbare ruimte? Over vreemden, vrienden en het belang van amicaliteit. In J. Koffijberg, T. Rutjens, D. Wielenga & G. Teisman (red.), *De stad kennen, de stad maken*. Hoofdstuk 3. Den Haag: Platform 31.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9), 701.
- Gase, L. et al. (2017), "Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes", *Journal of School Health*, Vol. 87/5, 319-328.
- Iyer, A., Zhang, A., Jetten, J., Hao, Z., & Cui, L. (2017). The promise of a better group future: Cognitive alternatives increase students' self-efficacy and academic performance. *British Journal of Social Psychology*, 56(4), 750-765.

- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent: De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Bouwdewijnstichting.
- Jensen, P. S., & Shaw, J. (1993). Children as victims of war: Current knowledge and future research needs. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(4), 697-708.
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and psychological measurement*, 34(1), 111-117.
- Liebkind, K. and I. Jasinskaja-Lahti (2000), "Acculturation and psychological well-being among immigrant adolescents in Finland: A comparative study of adolescents from different cultural backgrounds", *Journal of Adolescent*, 15(4), 446-469.
- Lusse, M. (2013). *Een kwestie van vertrouwen: Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Lusse, M. (2015). *Van je ouders moet je het hebben: Met ouders samen werken aan het toekomstperspectief van de jeugd in Rotterdam Zuid*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Lyubomirsky, S., L. King and E. Diener (2005), "The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?", *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- McElvany, N., Ferdinand, H. D., Gebauer, M. M., Bos, W., Huelmann, T., Köller, O., & Schöber, C. (2018). Attainment-aspiration gap in students with a migration background: The role of self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 65, 159-166.
- Neto, F. (2001), "Satisfaction with life among adolescents from immigrant families in Portugal", *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 53-67.
- Nouwen, W., Clycq, N., & Uličná, D. (2015). Reducing the risk that youth with a migrant background in Europe will leave school early. *Brussels: Migration Policy Institute Europe and SIRIUS Policy Network on the education of children and youngsters with a migrant background*.
- OECD (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD (2019b), PISA 2018, data, retrieved from:
https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_STQ_NoNotes_final.pdf

- OECD (2019c), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Oomen, A. (2010). *Ouders en de loopbaan van hun kind. Onderzoeksrapportage*. Utrecht: APS.
- Park, N. (2004), “The role of subjective well-being in positive youth development”, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39.
- Park, N. and E. Huebner (2005), “A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 36(4), 444-456.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents’ involvement in children’s academic lives: More is not always better. *Review of educational research*, 77(3), 373-410.
- Reynolds, D. (2007). Restraining Golem and harnessing Pygmalion in the classroom: A laboratory study of managerial expectations and task design. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 475-483.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103.
- Schofield, H. L. (1980). Reading attitude and achievement: Teacher-pupil relationships. *The Journal of Educational Research*, 74(2), 111-119.
- Stamm, M. M. (2013). Migrants as ascenders: reflections on the professional success of migrant apprentices. *Education+ Training*, 55 (2), 112-127.
- Statham, J., E. Chase (2010), Childhood Wellbeing: A Brief Overview, Childhood Wellbeing Research Centre, http://www.cwrc.ac.uk/documents/CWRC_Briefing_paper.pdf (19 mei 2020).
- Stevens, G. W. (2018). Psychische problematiek bij jeugdigen met een migratieachtergrond in Nederland en Vlaanderen. *Kind en adolescent*, 39(2), 72-91.
- Stevens, P. A., Clycq, N., Timmerman, C., & Van Houtte, M. (2011). Researching race/ethnicity and educational inequality in the Netherlands: a critical review of the research literature between 1980 and 2008. *British Educational Research Journal*, 37(1), 5-43.
- Twenge, J.M., 2006. *Generation Me. Why today’s young Americans are more confident, assertive, entitled – and more miserable than ever before*. New York: Free Press.
- Vedder, P., & van Geel, M. (2017). Minderheden in de jeugdzorg. In *Pedagogiek in beeld* (pp. 229-239). Bohn Stafleu van Loghum, Houten.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.

Vieno, A. et al. (2009), "Health status in immigrants and native early adolescents in Italy", *Journal of Community Health*, 34, 181-187.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2007). Development of achievement motivation. *Handbook of child psychology*, 3.

Bijlage 1: items en antwoordcategorieën PISA 2018

Sociaal-emotioneel welbevinden

Q034: Thuis behoren op school (BELONG).

Vier antwoord categorieën: zeer mee eens, mee eens, mee oneens, zeer mee oneens. Zes stellingen:

- (1) I feel like an outsider (or left out of things) at school*
- (2) I make friends easily at school*
- (3) I feel like I belong at school*
- (4) I feel awkward and out of place at school*
- (5) Other students seem to like me*
- (6) I feel lonely at school*

Q183: Faalangst (GFOFAIL)

Vier antwoord categorieën: zeer mee eens, mee eens, mee oneens, zeer mee oneens. Drie stellingen:

- (1) When I am failing, I worry about what others think of me.*
- (2) When I am failing, I am afraid that I might not have enough talent.*
- (3) When I am failing, this makes me doubt my plans for the future.*

Q185: Betekenisgeving (EUDMO)

Vier antwoord categorieën: zeer mee eens, mee eens, mee oneens, zeer mee oneens. Drie stellingen:

- (1) My life has clear meaning or purpose.*
- (2) I have discovered a satisfactory meaning in life.*
- (3) I have a clear sense of what gives meaning to my life.*

Q186: Subjectief welbevinden (SWBP)

Vier antwoord categorieën: nooit, zelden, soms, altijd. Hoe vaak voel je de volgende emoties. Negen beschrijvingen van gevoelens/emoties:

Happy, scared, lively, miserable, proud, afraid, joyful, sad, cheerful.

Q188: Zelfvertrouwen (RESILLIANCE)

Vier antwoord categorieën: zeer mee eens, mee eens, mee oneens, zeer mee oneens. Vijf stellingen:

- (1) I usually manage one way or another*
- (2) I feel proud that I have accomplished things.*
- (3) I feel that I can handle many things at a time.*
- (4) My belief in myself gets me through hard times.*
- (5) When I'm in a difficult situation, I can usually find my way out of it.*

Economische, sociale en culturele status (ESCS)

Q005: Hoogste opleiding genoten door moeder. Vijf antwoord categorieën:

1. *ISCED level 3A*
2. *ISCED level 3B, C*
3. *ISCED level 2*
4. *ISCED level 1*
5. *She did not complete ISCED level 1*

Q006: Heeft moeder een van de volgende kwalificaties? Vier antwoord categorieën:

1. *ISCED level 6*
2. *ISCED level 5A*
3. *ISCED level 5B*
4. *ISCED level 4*

Q007: Hoogste opleiding genoten door vader. Vijf antwoord categorieën:

1. *ISCED level 3A*
2. *ISCED level 3B, C*
3. *ISCED level 2*
4. *ISCED level 1*
5. *He did not complete ISCED level 1*

Q008: Heeft vader een van de volgende kwalificaties? Vier antwoord categorieën:

1. *ISCED level 6*
2. *ISCED level 5A*
3. *ISCED level 5B*
4. *ISCED level 4*

Q011: welke van de volgende items zijn er in jullie huis aanwezig? Antwoord categorieën zijn Ja of Nee.

De 15 items zijn: *desk to study at, a room of your own, a quiet place to study, a computer you can use for school work educational software, a link to the Internet, classic literature (e.g. <Shakespeare>), books of poetry, works of art (e.g. paintings), books to help with your school work, technical*

reference books, a dictionary, books on art, music, or design , <country-specific wealth item 1>, <country-specific wealth item, <country-specific wealth item 3>.

Q012: Hoeveel van de volgende items zijn aanwezig in jullie huishouden? Vier antwoord categorieën: geen, een, twee, drie of meer.

De acht items zijn: *televisions, cars, rooms with a bath or shower, cell phones with Internet (smartphones), tablet computers, E-book readers, musical instruments.*

Q013: Hoeveel boeken zijn er bij jullie thuis aanwezig? Zes antwoord mogelijkheden:

1. *0-10 books*
2. *11-25 books*
3. *26-100 books*
4. *101-200 books*
5. *201-500 books*
6. *More than 500 books*

Q014: Twee open vragen

1. What is your mother's main job?
2. What does your mother do in her main job?

Q015. Twee open vragen.

1. What is your father's main job?
2. What does your father do in her main job?

CHECKLIST ETHICAL AND PRIVACY ASPECTS OF RESEARCH

INSTRUCTION

This checklist should be completed for every research study that is conducted at the Department of Public Administration and Sociology (DPAS). This checklist should be completed *before* commencing with data collection or approaching participants. Students can complete this checklist with help of their supervisor.

This checklist is a mandatory part of the empirical master's thesis and has to be uploaded along with the research proposal.

The guideline for ethical aspects of research of the Dutch Sociological Association (NSV) can be found on their website (http://www.nsv-sociologie.nl/?page_id=17). If you have doubts about ethical or privacy aspects of your research study, discuss and resolve the matter with your EUR supervisor. If needed and if advised to do so by your supervisor, you can also consult Dr. Jennifer A. Holland, coordinator of the Sociology Master's Thesis program.

PART I: GENERAL INFORMATION

Project title: **Het gevoel van presteren**. Een onderzoek naar de invloed van sociaal-emotionele factoren op de leesprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond.

Name, email of student: Anouk Smeenk,
488264as@student.eur.nl/anouksmeenk@gmail.com

Name, email of supervisor: Dr. J.F.A Braster, Sjaak.braster@gmail.com

Start date and duration: februari 2020 – eind juni 2020

Is the research study conducted within DPAS

YES - NO

If 'NO': at or for what institute or organization will the study be conducted?

(e.g. internship organization)

PART II: TYPE OF RESEARCH STUDY

Please indicate the type of research study by circling the appropriate answer:

1. Research involving human participants.

YES - NO

If 'YES': does the study involve medical or physical research?
NO

YES -

Research that falls under the Medical Research Involving Human Subjects Act ([WMO](#)) must first be submitted to [an accredited medical research ethics committee](#) or the Central Committee on Research Involving Human Subjects ([CCMO](#)).

2. Field observations without manipulations that will not involve identification of participants.

NO

YES -

3. Research involving completely anonymous data files (secondary data that has been anonymized by someone else).

YES - NO

PART III: PARTICIPANTS

(Complete this section only if your study involves human participants)

Where will you collect your data?

Note: indicate for separate data sources.

What is the (anticipated) size of your sample?

Note: indicate for separate data sources.

What is the size of the population from which you will sample?

Note: indicate for separate data sources.

1. Will information about the nature of the study and about what participants can expect during the study be withheld from them? YES -
NO
2. Will any of the participants not be asked for verbal or written 'informed consent,' whereby they agree to participate in the study? YES -
NO
3. Will information about the possibility to discontinue the participation at any time be withheld from participants? YES -
NO
4. Will the study involve actively deceiving the participants? YES -
NO
Note: almost all research studies involve some kind of deception of participants. Try to think about what types of deception are ethical or non-ethical (e.g. purpose of the study is not told, coercion is exerted on participants, giving participants the feeling that they harm other people by making certain decisions, etc.).
5. Does the study involve the risk of causing psychological stress or negative emotions beyond those normally encountered by participants? YES -
NO
6. Will information be collected about special categories of data, as defined by the GDPR (e.g. racial or ethnic origin, political opinions,

- religious or philosophical beliefs, trade union membership, genetic data, biometric data for the purpose of uniquely identifying a person, data concerning mental or physical health, data concerning a person's sex life or sexual orientation)? YES - NO
7. Will the study involve the participation of minors (<18 years old) or other groups that cannot give consent? YES - NO
8. Is the health and/or safety of participants at risk during the study? YES - NO
9. Can participants be identified by the study results or can the confidentiality of the participants' identity not be ensured? YES - NO
10. Are there any other possible ethical issues with regard to this study? YES - NO

If you have answered 'YES' to any of the previous questions, please indicate below why this issue is unavoidable in this study.

What safeguards are taken to relieve possible adverse consequences of these issues (e.g., informing participants about the study afterwards, extra safety regulations, etc.).

Are there any unintended circumstances in the study that can cause harm or have negative (emotional) consequences to the participants? Indicate what possible circumstances this could be.

Please attach your informed consent form in Appendix I, if applicable.

Part IV: Data storage and backup

Where and when will you store your data in the short term, after acquisition?

Note: indicate for separate data sources, for instance for paper-and pencil test data, and for digital data files.

Who is responsible for the immediate day-to-day management, storage and backup of the data arising from your research?

How (frequently) will you back-up your research data for short-term data security?

In case of collecting personal data how will you anonymize the data?

Note: It is advisable to keep directly identifying personal details separated from the rest of the data. Personal details are then replaced by a key/ code. Only the code is part of the database with data and the list of respondents/research subjects is kept separate.

PART VI: SIGNATURE

Please note that it is your responsibility to follow the ethical guidelines in the conduct of your study. This includes providing information to participants about the study and ensuring confidentiality in storage and use of personal data. Treat participants respectfully, be on time at appointments, call participants when they have signed up for your study and fulfil promises made to participants.

Furthermore, it is your responsibility that data are authentic, of high quality and properly stored. The principle is always that the supervisor (or strictly speaking the Erasmus University Rotterdam) remains owner of the data, and that the student should therefore hand over all data to the supervisor.

Hereby I declare that the study will be conducted in accordance with the ethical guidelines of the Department of Public Administration and Sociology at Erasmus University Rotterdam. I have answered the questions truthfully.

Name student: Anouk Smeenk

Name (EUR) supervisor:

Date: 21-06-2020

Date: