

**Erasmus
University
Rotterdam**

The logo of Erasmus University Rotterdam, featuring the word 'Erasmus' in a white, cursive script font on a dark green background.

Verbondenheid en een migratieachtergrond, bronnen van sociale mobiliteit of oorzaken van achterstand?

Een kwantitatieve secundaire analyse naar de invloed van verbondenheid op de relatie tussen de sociaaleconomische status en de educatieve en carrière- gerelateerde verwachtingen onder inheemse- en migrantenleerlingen.

Masterthesis

20 juni 2021

Redouan El Khayari

Studentnummer: 545682

Erasmus University – Erasmus School of Social and Behavioral Science

Department of Public administration and Sociology

Onder begeleiding van: Dr. Sjaak F.A. Braster

Tweede meelezer: Prof. dr. Ferry Koster

Abstract

De educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van leerlingen beïnvloeden hun zelfvertrouwen, schoolprestaties en toekomstperspectief. Volgens culturele- en structuralistische verklaringen ontwikkelen leerlingen lagere educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen bij een gebrek aan sociaal-culturele verbondenheid met het onderwijs. Studies naar de immigratie-paradox tonen echter aan dat voor migrantenleerlingen etnische kapitaal en succesframes bepalend zijn en niet zozeer de verbondenheid. In deze kwantitatieve secundaire analyse is onderzocht of de relatie tussen de sociaaleconomische status van leerlingen en hun educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen verklaard wordt door hun ervaren verbondenheid met het onderwijs. Daarbij is onderzocht in hoeverre deze verbondenheid bepalend is door te controleren op een moderatie tussen leerlingen met en leerlingen zonder een migratieachtergrond. De bevindingen demonstreren dat leerlingen met een lagere sociaaleconomische status lagere educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van zichzelf ontwikkelen dan leerlingen met een hogere sociaaleconomische status. Ten tweede wordt in deze studie duidelijk dat de relatie tussen de sociaaleconomische status van leerlingen en hun educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen niet verklaard wordt door de ervaren sociaal-culturele verbondenheid met het onderwijs. Ten slotte is er in dit onderzoek geen bewijs gevonden die de aanwezigheid van een immigratie-paradox aantoont.

Keywords: Career expectations - Educational expectations - Sense of belonging - Socioeconomic and cultural status - The immigrant-paradox.

Hoofdstuk 1. Inleiding

In de gemoderniseerde samenleving is onderwijs een primaire krachtbron achter sociale mobiliteit (Heath, Rothon & Kilpi, 2008; Ministerie van OCW, 2020a). Hoewel sociale mobiliteit hierbij tot uitdrukking komt door een ontwikkelproces waarbij leerlingen beoordeeld worden op talent en competenties, in tegenstelling tot op hun sociaaleconomische positie (Durkheim, 1933; Parsons, 1970), beïnvloedt deze laatstgenoemde factor nog altijd de onderwijsongelijkheid in Nederland. De reden hiervoor is dat de sociaaleconomische positie van leerlingen nog te vaak bepalend is voor de verwachtingen op het vlak van educatie en carrière die zij van zichzelf ontwikkelen (Jungbluth, 2003; Ministerie van OCW, 2020a; Vink, 2015).

Uit eerdere onderzoeken naar het zogenoemde Pygmalion effect is gebleken wat de kracht van verwachtingen is in relatie tot ongelijkheid in het onderwijs (Boser, Wilhelm & Hanna, 2014). Ook het individu zelf geeft zijn of haar leven op basis van eigen verwachtingen (Merton, 1984). Deze verwachtingen liggen dan ook ten grondslag aan het concept van de *self-fulfilling prophecy*, waarmee Merton (1984) het menselijk handelen verklaart door te stellen dat mensen handelen naar de verwachtingen die zij van zichzelf hebben. In lijn met de redenering van Merton betekent dit dat leerlingen minder gemotiveerd zijn om te presteren, omdat zij lagere verwachtingen van zichzelf hebben. Deze werking wordt verklaard, doordat lagere verwachtingen ervoor zorgen dat mensen minder oefenen en minder in zichzelf geloven, waardoor ze uitdagingen uit de weg gaan (Bargh, Chen & Burrows, 1996; Music, 2011). Meerdere studies (Bourdieu, 1986, 1990; Boser, Wilhelm, & Hanna, 2014; Denessen, 2021; Vink, 2015; Willis, 1987) bewijzen eveneens dat lagere verwachtingen samengaan met ongelijkheid in het onderwijs. Dit lijkt cyclisch proces te zijn, waarbij de ongelijkheid in het onderwijs ervoor zorgt dat leerlingen lagere educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van zichzelf ontwikkelen, waar zij weer naar handelen. Hierdoor blijft hun potentieel met betrekking tot hun ontwikkeling en sociale mobiliteit onbenut.

Een bijkomend probleem is dat eerdere studies naar onderwijsongelijkheid in Nederland zich vooral gericht waren op verwachtingen die docenten van leerlingen hebben (Pygmalion effect). De oorzaken van lagere verwachtingen die leerlingen in een Nederlandse context uit zichzelf ontwikkelen zijn daarentegen veel minder bekend (Ministerie van OCW, 2020b). Daarbij komt dat over de kennis die hier wel van lijkt te zijn verdeeldheid bestaat. De verklarende mechanismen in relatie tot de verwachtingen van leerlingen en hun maatschappelijke positie zijn onder te brengen in twee kampen. Aan de ene kant zijn er culturele- en structuralistische verklaringen die de ontwikkeling van lagere verwachtingen verklaren door een gebrek aan verbondenheid met het onderwijs (Bourdieu, 1990; Haque en Bell, 2001; Heath en Brinbaum, 2007; Heath, Rothon & Kilpi, 2008; Tolsma et al., 2007; Willis, 1987). Dit gebrek aan verbondenheid wordt in deze visies voortgebracht door een discrepantie tussen etnische achtergronden, de sociaaleconomische posities van leerlingen en de sociaal-culturele

verwachtingen vanuit het onderwijs. Recentere inzichten spreken deze verklaringen tegen. Studies naar de zogeheten immigratie-paradox tonen juist aan dat migrantenleerlingen uit lagere sociale klassen in vergelijking met inheemse leerlingen geregeld hogere verwachtingen van zichzelf ontwikkelen wat arbeid en onderwijs betreft (Fekjaer 2007; Keller & Tillman, 2008; Lee & Zhou, 2017; OECD, 2018; Orupabo, Drange, & Abrahmsen, 2019; Rothon, 2007; Maslowski & Vogels, 2019; Van Rooijen, De Winter-Koçak, Day, & Jonkman, 2019). Deze discrepantie doet dan ook de vraag rijzen in hoeverre *lower class kids* nog steeds veroordeeld zijn tot *lower class jobs*.

1.1 Probleemstelling

Recente inzichten demonstreren dat leerlingen nog te vaak lage verwachtingen van zichzelf ontwikkelen als gevolg van ongelijkheid in het onderwijs. Deze lage verwachtingen reduceren hun die leerlingen van zichzelf ontwikkelen reduceren hun handelen, waardoor hun potentieel en talent onbenut blijven. Hierdoor krijgen deze leerlingen te maken met maatschappelijke uitval en/of een stagnatie van sociale mobiliteit en in het ergste geval dalen zij intergenerationeel ten opzichte van hun ouders. Het diepere probleem van dit proces is dat nieuwere inzichten in de immigratie-paradox vraagtekens plaatsen bij de culturele- en structuralistische verklaringen zoals die van Willis. Hierdoor wordt onduidelijk of deze verklaringen houdbaar zijn in de huidige tijd en welke factoren dan wel kunnen verklaren waarom leerlingen lagere verwachtingen van zichzelf ontwikkelen ten aanzien van scholing en arbeid.

Met de aanvullende inzichten uit de immigratie-paradox is een paradoxaal kennisgat ontstaan, namelijk of een gebrek aan verbondenheid met het onderwijs ook daadwerkelijk de schakel is in de ontwikkeling van lagere verwachtingen. Om dit gat te dichten richt dit onderzoek zich op de relatie tussen verbondenheid met het onderwijs, de sociaaleconomische positie van leerlingen en hun educatieve en carrière- gerelateerd verwachtingen. De migratieachtergrond van leerlingen wordt opgenomen als een modererende schakel om een eventueel verschil in de bovenbeschreven relatie tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond te duiden. Het proces van migratie zorgt er namelijk voor dat migranten minimale verbondenheid ervaren met het land waar zij zich vestigen, omdat zij deze niet hebben opgebouwd (Orton, 2012). Volgens deze redenering zou verbondenheid een essentiële rol moeten spelen onder de migrantenleerlingen in dit onderzoek. Daarnaast wordt met de aanvulling van de migratieachtergrond onderzocht of de immigratie-paradox zich ook voordoet in een Nederlandse context, specifiek met het oog op de verwachtingen die leerlingen van zichzelf ontwikkelen.

Dit onderzoek heeft als doel om de onderwijsongelijkheid te reduceren, door bij te dragen aan de effectiviteit van beleids- en onderwijsprogramma's. Hiertoe moet helderheid en inzicht worden gecreëerd in de invloed die verbondenheid heeft op het onderwijs in de relatie tot de sociaaleconomische status en de toekomstige educatieve en carrière- gerelateerd verwachtingen van leerlingen. Daarnaast moet hiermee worden opgehelderd op welke manier een migratieachtergrond van invloed is op deze verwachtingen. Als gevolg van deze doelstelling heeft dit onderzoek tevens als streven om de

toegankelijkheid, diversiteit en inclusie van het Nederlandse onderwijsstelsel te vergroten om te garanderen dat iedere inwoner van dit land toegang tot kennis behoudt.

Om het bovenstaande kennisgat te dichten staan in dit onderzoek de volgende vragen centraal staan:

1. Hoofdvraag: in hoeverre wordt de relatie tussen de sociaaleconomische status en de verwachtingen van leerlingen ten aanzien van educatie en carrière verklaard door hun verbondenheid met het onderwijs?
2. Deelvraag: in hoeverre wordt de relatie tussen de sociaaleconomische status en de educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van leerlingen gemodereerd door een immigratieachtergrond?

1.2 Relevantie

De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek ligt in het feit dat hiermee de kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijsstelsel bevorderd kan worden door de onderzoeksfocus te leggen op de educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van leerlingen, in tegenstelling tot op de verwachtingen van docenten of significante anderen. Het is van belang om de factoren in kaart te brengen die ertoe leiden dat leerlingen hogere verwachtingen van zichzelf ontwikkelen, aangezien leerlingen naar deze verwachtingen gaan handelen en zij hierdoor beter presteren, waardoor hun potentieel en talent worden benut (Bargh, Chen, & Burrows, 1996; Merton, 1984; Music, 2011). Hiermee wordt bovendien de kans op sociale mobiliteit en maatschappelijke participatie van leerlingen vergroot. Een andere maatschappelijke relevantie van dit onderzoek is dat hiermee kan worden bijgedragen aan een gelijk(er) onderwijsstelsel. Door de rol van leerling-verwachtingen te onderzoeken, ontstaan inzichten op basis waarvan handvatten kunnen worden gecreëerd voor de ontwikkeling van (doel)gerichte beleids- en onderwijsprogramma's. Programma's met betrekking tot de verbetering van de onderwijsgelijkheid kunnen hierdoor gericht(er) worden ingezet, waarbij scholen hun leerlingen beter leren begrijpen en betrekken. Daarnaast draagt dit onderzoek bij aan bewustwording van het onderwerp. De inzichten kunnen docenten ervan behoeden om in de val te trappen van wederzijdse lagere verwachtingen. Hiermee kunnen docenten bewust werken aan een klasklimaat waarin gelijke kansen centraal staan. In het verlengde van hetgeen wat hierboven beschreven is, is dit onderzoek bovendien van meerwaarde voor de Nederlandse samenleving als geheel, doordat de kenniseconomie hierdoor blijft beschikken over talent en creativiteit.

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek ligt in verdieping van bestaande kennis die hiermee gecreëerd wordt. In eerste instantie wordt hiermee de houdbaarheid getest van de bestaande cultureel-structuralistische verklaringen met betrekking tot de educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van leerlingen. Door de rol van verbondenheid met het onderwijs te onderzoeken, wordt inzichtelijk gemaakt of bestaande verklaringen zoals die van Willis nog van toepassing zijn op 15-jarige leerlingen in Nederland. Verder draagt dit onderzoek bij aan de uitbreiding van inzichten en verklaringen

aangaande de immigratie paradox, aangezien dit concept ditmaal in een Nederlandse context wordt onderzocht, in tegenstelling tot eerdere onderzoeken die in het buitenland zijn verricht. Met deze uitbreiding van de bestaande kennis levert dit onderzoek een eventueel nieuw vertrekpunt voor vervolgstudies naar ongelijkheid in het onderwijs.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

2.1 Sociaaleconomische status

Het begrip ‘sociaaleconomische status’ wordt binnen de sociologie geregeld als een samengesteld concept gebruikt om het vraagstuk van sociale ongelijkheid te bestuderen (Giddens & Sutton, 2017; Macionis & Plummer, 2012). De sociaaleconomische status is te herleiden tot het werk van Weber over sociale stratificatie tijdens de industriële revolutie (Macionis & Plummer, 2012). Volgens Giddens (2012) zijn veel moderne analyses naar ongelijkheid en stratificatie hierop gebaseerd.

In zijn werk verbindt Weber macht en sociale ongelijkheid aan de status, klasse en partij van mensen. Onder klassen vallen volgens Weber (1922, 1956, 1964) de arbeids- en bijbehorende sociale posities die mensen innemen en de economische goederen die zij produceren om sociaal te kunnen leven. Status wordt door Weber beschouwd als het sociale aanzien waarmee mensen positieve of negatieve privileges verkrijgen, dat tot stand komt op basis van hun levensstijl en socialisatie. De partij, waarmee bijvoorbeeld een markt- en/of een politieke partij bedoeld wordt, is de plek waar mensen macht krijgen als gevolg van de klasse waartoe mensen behoren en de status die zij hebben (Weber, 1944).

Hedendaagse en beleidsmatige uitwerkingen van de sociaaleconomische status komen overeen met deze indicatoren van Weber. Zo houden instituten en diverse onderzoeken definities aan, waarin indicatoren als het gezinsinkomen, het beroep en de opleidingsachtergrond van mensen worden gehanteerd (Onlandt & Bloothoofd, 2008; Volksgezondheid, 2020). Daarbij sluiten hedendaagse uitwerkingen aan op die van Weber in de zin dat de sociaaleconomische status van een persoon zijn of haar sociale mobiliteit kan bevorderen. De sociaaleconomische status is namelijk een hulpbron om maatschappelijk gewaardeerde goederen te creëren en te consumeren (Mueller & Parcel, 1981; Miech & Hauser, 2001). Op basis van deze inzichten wordt in dit onderzoek het begrip ‘sociaaleconomische status’ gebruikt om te duiden op de opleidingsachtergrond, het inkomen en het beroep van de ouders van de leerlingen.

2.1.1 Sociaaleconomische status en educatieve en carrière- gerelateerde verwachtingen

Studies naar de onderwijsongelijkheid tonen aan dat een lagere sociaaleconomische status de educatieve en carrière- gerelateerde verwachtingen van leerlingen reduceert (Bourdieu, 1990; Willis, 1987). Volgens Bourdieu (1990) en Willis (1987) is onderwijsongelijkheid het gevolg van een sociaaleconomische en culturele kloof, oftewel een kloof tussen de achtergronden van leerlingen en de verwachtingen uit de hogere dominante onderwijscultuur. Bourdieu (1986) verbindt de sociaaleconomische en culturele achtergrond van mensen aan hun economisch, sociaal en cultureel kapitaal. Zo beschrijft hij dat arbeiderskinderen uit lagere milieus nauwelijks beschikken over het cultureel kapitaal dat in het onderwijs van leerlingen verwacht wordt (Bourdieu, 1964, 1990). Daarbij betoogt hij dat het onderwijs geen neutraal instituut is, maar dat het leerlingen uit lagere klassen dwingt om de hogere dominante cultuur over te nemen (Bourdieu, 1970). Deze vorm van culturele onderdrukking noemt Bourdieu (1979, 2001) 'symbolisch geweld'. Naar zijn mening zorgt symbolisch geweld dat leerlingen uit lagere sociale klassen zichzelf ongeschikt achten, waardoor zij lagere educatieve en carrière- gerelateerde verwachtingen van zichzelf ontwikkelen (Bourdieu, 1999).

In tegenstelling tot Bourdieu hanteert Willis een definitie van 'sociaaleconomische status', waarin deze positie tot stand komt door arbeid en socialisatie. In zijn etnografische onderzoek, *Learning to Labour* hanteert hij het begrip 'sociaaleconomische status' als de sociale klasse waartoe de leerlingen behoren (Willis, 1987). De sociale klasse is volgens Willis afhankelijk van de beroepen die de ouders uitoefenen. Volgens Willis ontwikkelen de zogeheten *lads*, zijn benaming voor leerlingen uit de lagere arbeidersklasse een antischoolcultuur als reactie op de gedwongen culturele vorming in het onderwijs dat Bourdieu als symbolisch geweld omschrijft. Willis stelt namelijk dat leerlingen uit arbeidersklassen subtiel gevraagd worden om hun sociaaleconomische achtergrond in te ruilen, waarbij zij als tegenprestatie kennis en orde van het onderwijs ontvangen. Deze kennis en orde staan volgens Willis echter symbool voor de hogere maatschappelijke klassen. Dit is volgens hem terug te zien in het feit dat het onderwijs erop gericht is leerling op te leiden voor hogere maatschappelijk gewaardeerde arbeid, zoals mentale arbeid. Willis is van mening dat deze symbolische overdracht een ongewenste insinuatie bij leerlingen uit lagere klassen creëert, namelijk dat handarbeid, het soort arbeid dat vele vaders van leerlingen uit arbeidersklassen uitvoeren als ongewenst wordt ervaren. In zijn studie beschrijft Willis dan ook hoe leerlingen uit arbeidersklassen als gevolg van deze ongewenste insinuatie lagere verwachtingen ten opzichte van hun educatie- en arbeidsperspectieven. Volgens Willis (1987) trachten zij door een antischoolcultuur te ontwikkelen te voorkomen dat zij hun loyaliteit en hun sociaaleconomische- en culturele achtergrond moeten inleveren. Op deze manier gaan zij in tegen de verwachtingen van het onderwijs, halen zij geen diploma en gaan zij uiteindelijk net als hun vaders handarbeid verrichten.

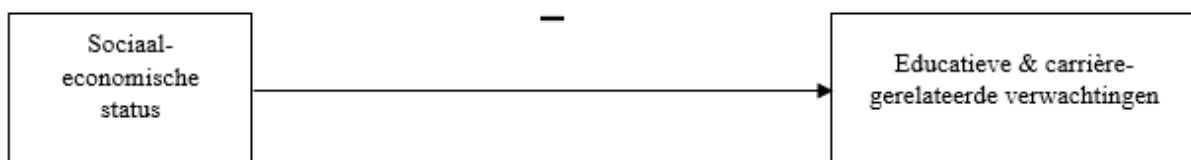
2.2 Educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen

In overeenstemming met de *self-fulfilling prophecy* van Merton zijn Bourdieu en Willis van mening dat verwachtingen een impact hebben op het menselijk handelen. Als gevolg van een schoolmalaise of een *antischool culture* ontwikkelen leerlingen lagere verwachtingen van zichzelf ten aanzien van arbeid en scholing. De verwachtingen van leerlingen zijn te omschrijven als een cognitief proces, waarin zij nadenken over hun toekomst en hun ambities. Dit proces is echter specifiek gericht op die visies die zij hebben op persoonlijke kansen en mogelijkheden (Beal & Crocket, 2010). Met betrekking tot educatieve verwachtingen van leerlingen betreft het hier educatieve ambities en de vaardigheden die hiervoor vereist zijn in relatie tot vertrouwen in het eigen kunnen. Ditzelfde geldt voor carrièreverwachtingen, waarin dit mentale proces is toegespitst op de functies die de leerlingen denken te gaan vervullen (OECD, 2018). Het mentale proces van verwachtingen is derhalve essentieel voor de ontwikkeling van leerlingen, omdat dit *self-fulfilling prophecies* kunnen zijn, afhankelijk van de moeite die zij als gevolg van culturele verbondenheid moeten doen om aan de verwachtingen te kunnen voldoen (Bourdieu, 1986; Wilson, 1987). Daarbij worden hogere toekomstverwachtingen geassocieerd met een hoog zelfbeeld en effectieve coping-mechanismen, terwijl negatieve of ambivalente verwachtingen vaak worden geassocieerd met een gevoel van hopeloosheid (Correa, Errico, & Poggi, 2011). Zowel Bourdieu als Willis stelt dat leerlingen met een lagere sociaaleconomische status een kloof ervaren in hun sociale zijn, oftewel hun levenswijze en de verwachtingen van het onderwijs.

Op basis van deze inzichten luiden de verwachte uitkomsten van dit onderzoek als volgt:

H1: Leerlingen met een lagere sociaaleconomische status hebben lagere educatieve verwachtingen

H2: Leerlingen met een lagere sociaaleconomische status hebben lagere carrièreverwachtingen.



Figuur 1. Hypothese 1 & 2.

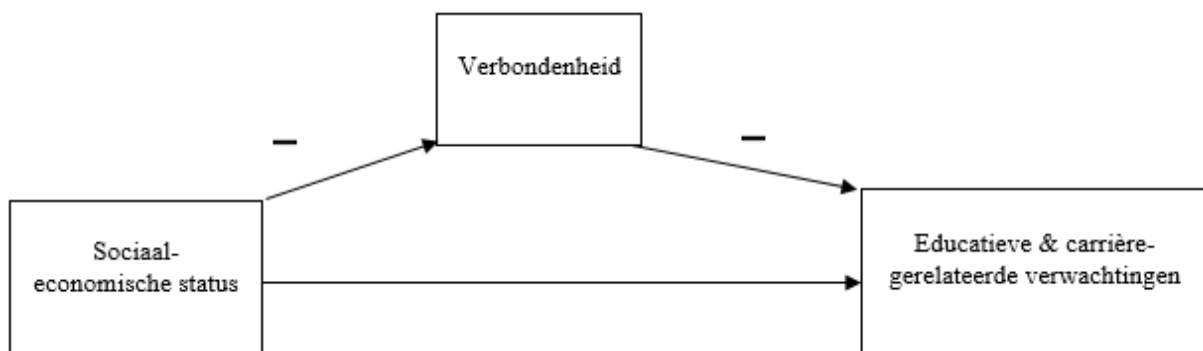
2.3 Verbondenheid als brug tussen de sociaaleconomische status en verwachtingen

Evenals over de directe invloed van de sociaaleconomische status op verwachtingen komen Bourdieu en Willis overeen dat de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen hun verbondenheid met het onderwijs beïnvloedt. Daarbij stellen beiden dat deze verbondenheid vervolgens ook de verwachtingen kan beïnvloeden. Volgens Bourdieu (1986) voelen leerlingen zich niet thuis in het onderwijs als gevolg van de culturele kloof tussen hun cultureel kapitaal en hetgeen wat op school van hen verwacht wordt. In het onderwijs worden namelijk hoofdzakelijk normen en waarden erkend die gemiddeld gezien aan de midden- en hogere klassen worden toegeschreven (Bourdieu, 1990). Ook Willis beschrijft hoe verbondenheid met het onderwijs gerelateerd is aan deze toekenning van erkenning en waardering aan sociale klassen. Het verschil met Bourdieu is dat Willis zich specifiek richt op het arbeidsaspect dat volgens hem een dominante rol speelt in de culturele overdracht, die er volgens Willis (1978) voor zorgt dat leerlingen uit arbeidersklassen zich op basis van hun sociale zijn en levensstijl niet thuis voelen in het onderwijs. Tenslotte komen het aangeleerde gedrag en de opvattingen in het onderwijs niet overeen met hun eigen socialisatie. Het gebrek aan verbondenheid leidt hierdoor tot een antischoolcultuur, waarbij de leerlingen hun verwachtingen naar beneden bijstellen (Willis, 1987).

Bourdieu en Willis komen met deze inzichten overeen dat de kloof die leerlingen met het onderwijs ervaren een spanningsveld creëert. Een mismatch tussen de sociaaleconomische achtergrond en de verwachtingen zorgt volgens zowel Bourdieu als Willis voor een lagere mate van verbondenheid met het onderwijs, waardoor leerlingen lagere educatieve en beroepsmatige verwachtingen ontwikkelen. Op basis van deze theoretische inzichten wordt in dit onderzoek het volgende verwacht:

H3: Leerlingen met een lagere sociaaleconomische status ontwikkelen lagere educatieve verwachtingen, omdat zij minder verbondenheid ervaren met school.

H4: Leerlingen met een lagere sociaaleconomische status ontwikkelen lagere carrièreverwachtingen, omdat zij minder verbondenheid ervaren met school



Figuur 2. Hypothese 3 & 4.

2.3.1 De immigratie-paradox

Over het algemeen kenmerkt de literatuur over onderwijsongelijkheid zich door een beeld waarbij migrantenleerlingen lager presteren en lagere verwachtingen hebben van zichzelf als gevolg van de lagere culturele verbondenheid die zij ervaren (Haque & Bell, 2001; Heath & Brinbaum, 2007; Heath et al., 2008; Tolsma, Coenders, & Lubbers, 2007). Toch blijkt uit sommige onderzoeken dat migrantenleerlingen hogere verwachtingen hebben van zichzelf dan inheemse leerlingen met een soortgelijke sociaaleconomische status, en dat zij ook hoger presteren (Fekjaer 2007; Keller & Tillman, 2008; Lin & Zhou, 2017; OECD, 2018; Orupabo, Drange, & Abrahmsen, 2019; Rothon, 2007). Deze paradoxale ontwikkelingen wordt ook wel de immigratie-paradox genoemd (Kasinitz, Mollenkopf, & Waters, 2009; Palacios, Guttmannova, & Chase-Lansdale, 2008; Suárez-Orozco, Rhodes, & Milburn, 2009).

Dat migrantenkinderen hogere educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van zichzelf ontwikkelen wordt, vanuit de immigratie-paradox niet verklaard door een gevoel van verbondenheid, maar door een succesframe en etnisch kapitaal (Lee & Zhou, 2014, 2017; Modood, 2004; Rumbaut 1997; Steinberg 1996). Een frame is volgens Goffman (1974) de lens waarmee mensen naar de wereld kijken, de wereld begrijpen en naar dat begrip handelen. Met het succesframe onder migrantenleerlingen wordt bedoeld op de positieve en normatieve waardeoordelen die ontstaan over succes met betrekking tot arbeid en onderwijs (Lee & Zhou, 2017). Dit succesframe komt tot stand doordat migrantenouders hogere ambities koesteren voor hun kinderen. Door succes op de arbeidsmarkt en in het onderwijs te benadrukken, stimuleren zij de sociale mobiliteit van hun kinderen (Lee & Zhou, 2017; Portes & Rumbaut, 2001). Uit eerdere onderzoek van Seginer (1987) blijkt eveneens dat kinderen hogere verwachtingen van hun onderwijsloopbaan ontwikkelen als hun ouders hoge verwachtingen van hun hebben. Teven spelen stabiele referentiepunten rondom onderwijs en arbeid een grote rol bij het ontstaan van een succesframe. Migrantenkinderen ontwikkelen deze referentiepunten wanneer zij zich bewust worden van wat hun ouders hebben doorgestaan om zichzelf een beter leven te kunnen bieden (Orupabo, Drange, Abrahmsen, 2019). Deze bewustwording wordt bovendien versterkt doordat migrantenleerlingen hun leven vergelijken met familieleden in hun land van herkomst. Hierdoor herinterpreteren zij het culturele frame van arbeid en onderwijs (Orupabo, Drange, Abrahmsen, 2019).

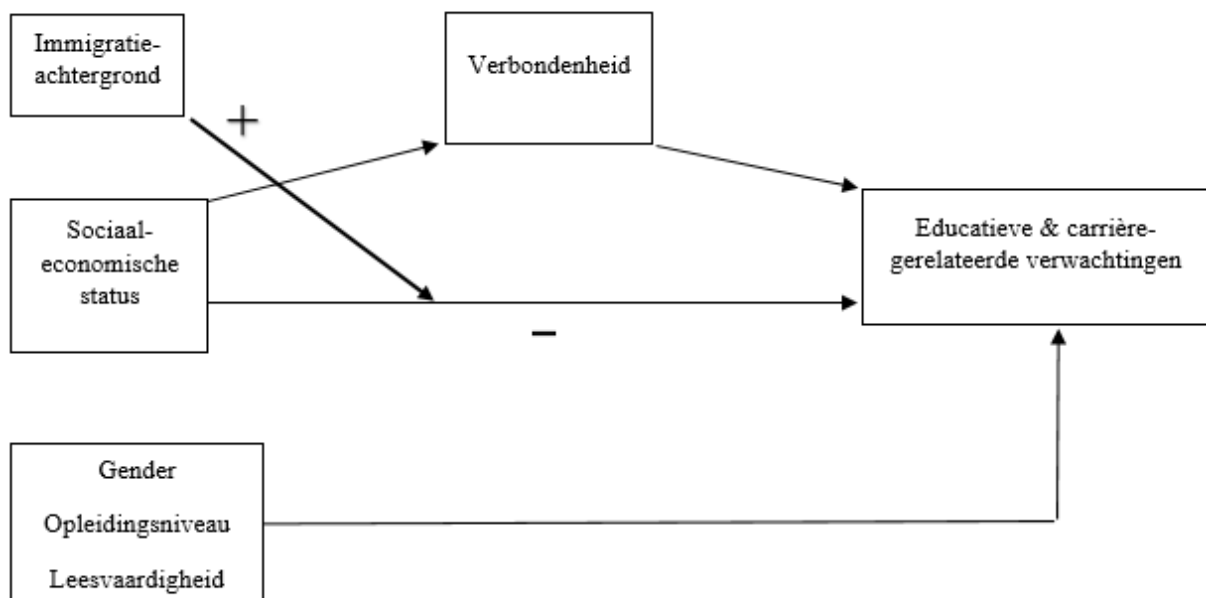
Een tweede factor die de immigratie paradox kan verklaren is dat sommige migrantenkinderen beschikken over etnisch kapitaal en dit kunnen mobiliseren. Etnisch kapitaal is het menselijk kapitaal binnen een etnische groep dat de sociale mobiliteit van de groepsleden beïnvloedt (Borjas, 1992). In relatie tot de hogere educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van migrantenleerlingen zijn etnische rolmodellen een voorbeeld van etnisch kapitaal. Wanneer migrantenkinderen succesvolle etnische groepsleden waarnemen, ontwikkelen zij hogere succesverwachtingen (Basit, 2012; Lee & Zhou, 2017; Orupabo, Drange, & Abrahmsen, 2019; Shah, Dwyer, & Modood, 2010; Small, Harding,

& Lamont, 2010). Dat mensen gedrag en attitudes van rolmodellen overnemen, kan aan de hand van de psychologische leertheorie van Bandura worden verklaard. Volgens Bandura (zoals beschreven in Rigter, 2008; Parker & Crabtree, 2020) doen kinderen aan modelleren, waarbij zij significante personen in hun omgeving observeren en hun gedrag nabootsen. Naast van positieve rolmodellen voorziet etnisch kapitaal migrantenkinderen en hun ouders ook van praktische hulpbronnen. Hierbij kan gedacht worden aan informatiestromen en educatieve ondersteuning (Lee & Zhou, 2017). Volgens Lee en Zhou (2017) maakt aangepaste informatie in de eigen taal het voor ouders mogelijk om meer betrokkener te zijn bij de ontwikkeling van hun kinderen. Daarnaast ontwikkelen migrantenkinderen een sterker geloof in hun eigen kunnen, doordat zij dankzij dit etnisch kapitaal over extra hulpmiddelen, zoals huiswerkbegeleiding in hun eigen etnische gemeenschappen beschikken (Lee & Zhou, 2017).

In dit onderzoek wordt de immigratie-paradox gehanteerd om de relatie tussen de sociaaleconomische status en de verwachtingen van leerlingen te modereren. Op basis van deze inzichten rondom de immigratie-paradox wordt in dit onderzoek het volgende verwacht:

H5: De relatie tussen de sociaaleconomische status en de educatieve verwachtingen wordt positief beïnvloed wanneer leerlingen een migratieachtergrond hebben.

H6: De relatie tussen de sociaaleconomische status en de carrièreverwachtingen wordt positief beïnvloed wanneer leerlingen een migratieachtergrond hebben.



Figuur 3. Hypothese 5 & 6.

Hoofdstuk 3. Methodologie

Dit beschrijvende en kwantitatieve onderzoek neemt een deductieve benadering aan. Vanuit deze benadering worden hypothesen getoetst die zijn opgesteld aan de hand van bestaande theorieën (Bryman, 2016). Om de onderzoeksvragen te beantwoorden en de hypothesen te bevestigen dan wel te ontkrachten is een kwantitatieve secundaire analyse uitgevoerd. De variabelen in deze analyse zijn onderzocht aan de hand van bestaande data, dus hiervoor heeft geen nieuwe dataverzameling plaatsgevonden.

In dit onderzoek is in kaart gebracht in hoeverre de sociaaleconomische status (X) van leerlingen invloed heeft op hun educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen (Y). Vervolgens is onderzocht in hoeverre de relatie tussen deze sociaaleconomische status en verwachtingen wordt gemedieerd door verbondenheid die leerlingen met het onderwijs (M). Tot slot is onderzocht in hoeverre deze relatie wordt gemodereerd door een immigratieachtergrond (W).

3.1 Data

Deze studie is uitgevoerd aan de hand van een bestaande dataset afkomstig uit het Programma voor Internationale Studenten Assessment (PISA) uit 2018 (OECD, 2021). Dit programma is één van de meerdere onderzoeksprogramma's van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD). Vanuit de OECD werken 36 Europese landen samen aan sociaaleconomische beleidsvormen (Europa NU, 2021). Zo worden in het PISA internationale studentenbeoordelingen onderzocht betreffende de vermogens van 15-jarigen in relatie tot uitdagingen in het leven (OECD, 2019). De dataset uit 2018 is gebaseerd op deelname van 600.000 studenten uit 79 landen (OECD, 2019).

Gelet op de grootte van het PISA-onderzoek en de bijbehorende data dient een aantal punten vermeld te worden rondom de kwaliteit. Allereerst is de keuze voor deze dataset gemaakt op basis van de grootte van het databestand en de voordelen die dit voor dit onderzoek oplevert. Door de hoeveelheid respondenten voorzien de data in een grote substeekproef van de onderzoekspopulatie binnen dit onderzoek. Hierdoor neemt de *sampling error* af en neemt de representativiteit van de onderzoekspopulatie bijgevolg toe (Bryman, 2016). Daarnaast biedt het PISA in zijn *Technical standards* (OECD, 2015) uitgebreide instructies en transparantie in de manier waarop de dataset tot stand is gekomen. Dit heeft als voordeel dat de data opnieuw kunnen worden onderzocht, wat de stabiliteit als onderdeel van de betrouwbaarheid bevordert (Bryman, 2016). Tenslotte is de dataset tot stand gekomen op basis van nationale feedback. In dit feedbackproces hebben deelnemende landen de resultaten en de werkwijze kunnen inzien, waarop zij hun feedback konden geven. Hiermee kon het PISA zijn werkwijze aanpassen en zo de validiteit van de data waarborgen (OECD, 2015). Hierbij dient wel de kanttekening geplaatst te worden dat de feedback afkomstig is van de deelnemende landen en

niet van de studenten zelf. Hierdoor kunnen de data potentieel minder valide met betrekking tot de betekenis en ervaringen van de leerlingen.

De data in dit onderzoek zijn afkomstig uit de *Questionnaire for Students* (zie bijlage 1). Uit deze dataset zijn in dit onderzoek de volgende variabelen gebruikt:

1. Socioeconomic and cultural status (ESCS, ST005, ST006, ST007 & ST008);
2. Education expectations (ST225);
3. Career expectations (BSMJ, ST114);
4. Sense of belonging (BELONG, ST034);
5. Immigrant background (IMMIG, ST019);
6. Gender (ST004);
7. GRADE (index);
8. Reading (PV1READ t/m PV10READ).

3.2 Onderzoeksgroep

Aan de *Questionnaire for Students* hebben 600.000 studenten deelgenomen. Op basis van deze steekproef is voor dit onderzoek een substeekproef gecreëerd van 4756 studenten uit Nederland. Deze respondenten zijn allen 15 jaar oud. Van hen zijn 2330 vrouwen en 2435 mannen. Van de gehele substeekproef zijn er 1216 studenten met een migratieachtergrond. Van deze 1216 studenten zijn er 255 in het buitenland geboren en 961 studenten hebben tenminste één ouder die buiten Nederland is geboren.

3.3 Sociaaleconomische status

De sociaaleconomische status (X) is in dit onderzoek gemeten aan de hand van de sociaal, economische en culturele PISA-index. Deze index bestaat uit de volgende variabelen: (1) het opleidingsniveau van ouders; (2) de beroepsstatus van ouders en (3) het economische gezinsvermogen (OECD, 2018).

Het opleidingsniveau van de ouders (ST005, ST006, ST007 en ST008, zie Bijlage 1) is als onderdeel van de sociaaleconomische- en culturele PISA-schaal gemeten op basis van de internationale classificatie van onderwijsniveaus. De respondenten zijn bevraagd over het hoogst genoten opleidingsniveau van hun ouders. Hierbij konden zij kiezen uit de volgende items: (1) primair onderwijs niet afgerond; (2) primair onderwijs; (3) lager secundair onderwijs; (4) hoger secundair onderwijs: mbo 2 t/m 4 (5) hoger secundaire onderwijs: klassen 4 t/m 6 havo/vwo. Daarnaast is aan de respondenten gevraagd of hun ouders één van de volgende opleidingen hebben gevolgd: (1) postsecundair onderwijs; (2) kort tertiair onderwijs algemeen; (3) kort tertiair onderwijs technisch en (4) tertiair onderwijs.

De beroepsstatus van de ouders als onderdeel van de sociaaleconomische- en culturele schaal is gemeten door de respondenten te vragen naar de functie van hun ouders plus een omschrijving van de werkzaamheden (ST014 & ST015, zie Bijlage 1). Deze inzichten zijn vervolgens geënclassificeerd volgens

de internationale socio-economische index van beroepen en statussen. Op basis van deze classificatie is berekend wat (a) de beroepsstatus van ouders is en (b) wat hun hoogst genoten beroepsstatus is.

Het economische gezinsvermogen is als onderdeel van de sociaaleconomische- en culturele PISA-schaal tot stand gekomen aan de hand van proxymetingen (ST011, ST012 & ST013, zie Bijlage 1). De respondenten zijn gevraagd om de volgende items te beantwoorden, waarbij zij hun keuzes konden aanvinken: (a) of zij thuis een eigen bureau, een eigen kamer, een rustige studieplek, een schoolcomputer, educatieve software, poëzie, boeken, kunstwerk, schoolboeken, een woordenboek en kunst- en/of muziekboeken hebben. Daarnaast is aan de respondenten gevraagd aan te geven hoeveel van de volgende items zij beschikken: (b) televisies, kamers met een bad of douche, mobiele telefoons met internet, computers of laptops, tablets, e-books en muziekinstrumenten. De respondenten konden deze items beantwoorden met ‘geen’, ‘één’, ‘twee’ en ‘drie of meer’. Tot slot zijn de respondenten gevraagd hoeveel boeken zij in huis hebben, waarbij zij de volgende antwoorden konden geven: ‘0 – 10’, ‘11 – 25’, ‘26 – 100’, ‘101 – 200’, ‘201 – 500’ en ‘meer dan 500’.

3.4 Educatieve en carrière- gerelateerde verwachtingen

De variabele ‘carrière- gerelateerde verwachtingen’ (Y) is tot stand gekomen door de volgende open vraag aan de respondenten te stellen (ST114, zie Bijlage 1): ‘Welke functie verwacht jij te vervullen als jij 30 jaar bent?’ De antwoorden zijn volgens de internationale gestandaardiseerde classificatie van beroepen tot drie groepen samengevoegd: (a) vakbekwame functies; (b) beroepen met een gemiddelde scholing en (c) elementaire beroepen. De variabele carrière- gerelateerde verwachtingen is in dit onderzoek aangehouden volgens de clustering uit de dataset. Hiervoor is gekozen gezien het feit dat de clustering is verdeeld op basis van een statusrangschikking, waarbij de elementaire beroepen de laagste status hebben en de vakbekwame functies de hoogste.

Met betrekking tot de educatieve verwachtingen konden de respondenten aan geven welke opleidingsniveau zij verwachtten te behalen (ST225, zie Bijlage 1). Ook hier is de internationale gestandaardiseerde classificatie van onderwijsniveaus gebruikt. Hiermee konden de respondenten kiezen uit de volgende educatieve verwachtingen: (a) lager secundaire onderwijs; (b) hoger secundaire onderwijs; (c) postsecundair niet-tertiair onderwijs; (d) kort tertiair onderwijs en (e) tertiair onderwijs en/of hoger. Voor de ‘variabele educatieve verwachtingen’ is in dit onderzoek de opstelling van PISA gehanteerd. Leerlingen die een kort tertiair onderwijsprogramma of hoger verwachten af te ronden, worden beschouwd als leerlingen met hoge verwachtingen. Leerlingen met verwachtingen lager dan kort tertiair onderwijs worden gedefinieerd als leerlingen met lage verwachtingen. Deze verwachtingsniveaus zijn tot uitdrukking gekomen door gemiddelde scores te berekenen, die vergeleken zijn in relatie tot de sociaaleconomische posities en de ervaren verbondenheid.

3.5 Gevoel van verbondenheid

De verbondenheid die leerlingen ervaren met hun school is gemeten aan de hand van de schaalvariabele, Sense of belonging (ST034). De respondenten konden aangeven of zij het sterk eens, eens, oneens of sterk oneens waren met de volgende stellingen:

1. Ik voel mijzelf een buitenstaander of buitengesloten op school.
2. Ik maak gemakkelijk vrienden op school.
3. Ik voel dat ik thuishoor op school.
4. Ik voel mijzelf ongemakkelijk en niet op mijn plaats op school.
5. Andere studenten lijken mij aardig te vinden.
6. Ik voel mijzelf eenzaam op school.

Tijdens de analyse is in een mediërend model onderzocht weke invloed deze variabele heeft op de relatie tussen de sociaaleconomische positie van leerlingen en hun educatieve en carrière- gerelateerde verwachtingen.

3.6 Immigratieachtergrond

Om te meten of er sprake is van een immigratie-paradox, is gebruik gemaakt van de variabele 'Immigrant background' (ST019). Studenten konden bij deze variabele antwoord geven op de vragen: (a) waar zij zelf geboren zijn en (b) waar hun vader en moeder geboren zijn. Op basis van de vragen en antwoorden is een index van immigratieachtergronden samengesteld met daarin (a) inheemse studenten; (b) tweede-generatie studenten met een migratieachtergrond, waarvan de studenten in Nederland zijn geboren, maar één van de ouders in het buitenland is geboren en (c) eerste generatie studenten met een migratieachtergrond, waarbij de student en diens ouders buiten Nederland zijn geboren. De variabele 'immigrant background' is tijdens de analyse omgezet in een dichotome 0/1 variabele. Hierdoor kon in een meervoudige regressieanalyse een onderscheid worden gemaakt tussen studenten met en zonder migratieachtergrond. De controlegroep bestaat uit leerlingen die zelf in het buitenland zijn geboren of van wie één van de ouders in het buitenland is geboren.

3.7 Controlevariabele

De relaties in dit onderzoek zijn gecontroleerd voor het geslacht van leerlingen. Hiervoor is onderzocht in hoeverre meisjes en jongens van elkaar verschillen door na een controle op deze variabele te kijken naar het verband tussen de sociaaleconomische status en de educatieve en carrière- gerelateerde verwachtingen van leerlingen. Deze controle op geslacht is vervolgens herhaald in de mediatie- en moderatiemodellen. De reden dat geslacht als controlevariabele is opgenomen heeft te maken met uitkomsten van eerdere studies. Zo blijkt dat meisjes over het algemeen beter presteren, minder vaak blijven zitten en hogere eindniveaus bereiken in het onderwijs (Belfi, Levels, & Van der Velden, 2015;

CBS, 2019; Derks & Vermeersch, 2001; Ministerie van OCW, 2020a). Deze uitkomsten kunnen nauw samenhangen met de verwachtingen van leerlingen, dus is het van belang om de relaties te controleren op geslacht.

Naast op geslacht zijn de relaties in dit onderzoek ook gecontroleerd voor het huidige opleidingsniveau van leerlingen. Hierbij is gekeken of een hogere opleidingsniveau van invloed is op de verwachtingen die studenten van zichzelf ontwikkelen. Een controle op deze variabele komt voort uit de redenering, die stelt dat dat het aannemelijk is dat leerlingen op het vwo vaker verwachten een universitaire graad te behalen dan leerlingen in het beroepsonderwijs. Verder zijn de relaties gecontroleerd voor de leesvaardigheid van leerlingen. De keuze voor deze controle variabele is gemaakt omdat leesvaardigheden veelvuldig in verband wordt gebracht met succes in het onderwijs en daarmee ook met de verwachtingen van leerlingen voor vervolgonderwijs en beroep (Dickinson & Neuman, 2007).

3.7 Data-analyse

Voor het testen van de hypothesen is de data geanalyseerd in SPSS. Er is allereerst een beschrijvende analyse uitgevoerd. Vervolgens is er ter controle een analyse verricht op de directe tellingen door middels van correlatietesten en een binaire regressie tussen de sociaaleconomische status en de verwachtingen van leerlingen. Om de mediërende en modererende verbanden te analyseren is er gebruik gemaakt van de *process* macro van Hayes. Met behulp van proces zijn er meerdere modellen gecreëerd die de directe en indirecte effecten weergeven, maar ook de interactie-effecten. De beschreven effecten zijn in twee afzonderlijk onderdelen geanalyseerd, omdat er in dit onderzoek twee afhankelijk variabelen zijn uitgevoerd namelijk, educatieve-, en carrièreverwachtingen.

Hoofdstuk 4. Resultaten

De variabelen zoals beschreven in de methodologische sectie zijn aan de hand van diverse analyseonderdelen onderzocht. De uitkomsten van deze analyse vormen de basis van de gepresenteerde resultaten.

Uit de beschrijvende analyse blijkt dat de variabelen verschillende missende waarden bevatten. Hierom zijn correcties doorgevoerd, waardoor alle variabelen gelijk zijn getrokken naar $N = 2589$ valide waarden. Na de correcties op de missende waarden bestaat de steekproef voor 42,8% uit meisjes en voor 47,2% uit jongens en heeft 11,7% een immigratieachtergrond.

Kijkend de opleidingsniveaus in Tabel 1 is te zien dat de leerlingen gemiddeld $M = -0.35$ op de schaal van het huidige opleidingsniveau scoren. Het huidige opleidingsniveau kent als variabele een minimumwaarde van -3 , een maximumwaarde van 1 en een standaarddeviatie van $SD = 0.54$. De opleidingschaal van de OECD (2018) kent een gemiddelde van $M = 0$ wat voor het modale opleidingsniveau staat en een spreiding van $SD = 1$. Dit betekent dat het opleidingsniveau van de leerlingen in dit onderzoek gemiddeld hoger is dan dat van de 15-jarige leerlingen uit de deelnemende Europese landen. Daarnaast zijn de Nederlandse leerlingen met een spreiding van $SD = 0.54$ sterker geconcentreerd rond het gemiddelde. Ook met het oog op de leesvaardigheden is in Tabel 1 te zien dat de leerlingen een gemiddelde score van $M = 520.55$ hebben. De minimale waarde voor de leesvaardigheden is 248.59 , de maximale waarde 759.78 en de spreiding is $SD = 89.57$. In vergelijking met de operationalisering van de OECD (2018) scoren de leerlingen in dit onderzoek tussen niveau 3 en 4 van een zevenpuntige leesschaal. Dit betekent dat zij bovengemiddeld op leesvaardigheid scoren.

Uit de beschrijving van de onafhankelijke variabele wordt duidelijk dat de leerlingen gemiddeld $M = 0.033$ scoren op de sociaaleconomische schaal. Daarbij kent de schaal een standaarddeviatie van $SD = 0.83$, een minimumwaarde van -3.55 en een maximumwaarde van 3.04 . De gestandaardiseerde sociaaleconomische schaal van de OECD (2018) kent daarentegen een gemiddelde score van $M = 0$ en een spreiding van $SD = 1$. Dit betekent dat de sociaaleconomische positie van de leerlingen in dit onderzoek gemiddeld iets hoger is ten opzichte van de 15-jarige leerlingen uit de deelnemende OECD-landen. Ook hier zijn de leerlingen in dit onderzoek sterker gecentreerd rond het gemiddelde.

De afhankelijke variabele 'educatieve verwachtingen' kent een gemiddelde score van $M = 5,20$ en een standaarddeviatie van $SD = 1.27$. Daarbij heeft deze variabele een minimum van $1,00$ en een maximum van $6,00$. Deze variabele is in dit onderzoek gecodeerd naar de zes internationaal gestandaardiseerde onderwijsniveaus. Een score van $M = 5.20$ betekent dat de meeste studenten educatieve verwachtingen van zichzelf hebben rond niveau 5a of 5b wat volgens de operationalisering van de OECD (2018) voor tertiaire onderwijs staat. Vertaald naar het Nederlandse onderwijsstelsel

betekent dit dat de studenten in dit onderzoek minimale educatieve verwachtingen van zichzelf hebben tussen een associate degree op hbo-niveau en een universitaire bachelor (Ministerie van OCW, 2021).

De tweede afhankelijke variabele, namelijk ‘carrièreverwachting’ heeft een gemiddelde score van $M = 63.23$. Daarbij kent deze variabele een spreiding van $SD = 19.23$, een minimumwaarde van 14.21 en een maximumwaarde van 88.96. Deze gegevens uit Tabel 1 tonen hiermee aan dat de leerlingen in dit onderzoek cijfermatig bovengemiddelde carrièreverwachtingen. Volgens de uitwerking van de OECD (2018) is het namelijk zo dat des te hoger de score is, des te meer leerlingen verwachten dat zij een baan zullen bemachtigen die hoger staat genoteerd op de internationale sociaaleconomische schaal van beroepen.

Tot slot is uit Tabel 1 op te maken dat de leerlingen op de mediërende variabele ‘verbondenheid met het onderwijs’ een gemiddelde score van $M = 3.18$ behalen. De data demonstreren bovendien een standaarddeviatie van $SD = 0.49$, een minimum van 1.00 en een maximum van 4.00 hebben. In de technische uitwerking van PISA zijn geen cijfermatige uitwerkingen opgenomen, waarmee de uitkomsten van dit onderzoek zouden kunnen worden vergeleken. Volgens de OECD (2018) is de interpretatieregel dat een hogere score op de lijst geïnterpreteerd kan worden als een hogere score van verbondenheid met en/of thuis voelen in het onderwijs. Met deze beschrijving betekent dit dat de leerlingen in dit onderzoek zich over het algemeen bovengemiddeld verbonden voelen met het onderwijs.

Tabel 1. Beschrijvende statistiek

	N	Min	Max	Mean	Std.
Educatieve verwachtingen	2589	1.00	6.00	5.20	1.27
Carrièreverwachtingen	2589	14.21	88.96	63.23	19.23
SES	2589	-3.55	3.04	0.33	0.83
Verbondenheid	2589	1.00	4.00	3.18	0.49
Migrant	2589	0.00	1.00	0.12	0.32
Geslacht (=Man)	2589	0.00	1.00	0.47	0.50
Leesvaardigheid	2589	248.59	759.78	520.55	89.57
Opleidingsniveau	2589	-3.00	1.00	-0.35	0.54

Na de beschrijvingen zijn de variabelen geanalyseerd op hun onderlinge relaties. Het interpreteren van de correlaties is verricht volgens de standaarden voor sociaalwetenschappelijk onderzoek zoals beschreven in Bryman (2008).

Uit de correlatiematrix in Tabel 2 is op te maken dat er sprake is van een zwakke, positieve en significante relatie van $r = 0.25$, $p < 0.01$ tussen de sociaaleconomische status van leerlingen en hun educatieve verwachtingen. Daarnaast correleren ook de carrièreverwachtingen van leerlingen zwak, positief en significant met hun sociaaleconomische status ($r = 0.24$, $p < 0.01$). De relaties tussen de sociaaleconomische status en de educatieve verwachtingen van leerlingen levert een verklaarde variantie van $R^2 = 0.06$ op. Dit betekent dat de sociaaleconomische positie de educatieve verwachtingen in een ongecontroleerde analyse voor 6% verklaart. De relatie tussen de sociaaleconomische status en de carrièreverwachtingen van leerlingen in dit onderzoek levert een verklaarde variantie van $R^2 = 0.057$ op. Dit betekent dat de carrièreverwachtingen van leerlingen in een ongecontroleerde analyse voor 5.76% verklaard worden door hun sociaaleconomische positie.

Verder toont een correlatie test naar het mediërende verband een zeer zwakke, positieve en significante relatie aan tussen de sociaaleconomische status van leerlingen en hun gevoel van verbondenheid ($r = 0.07$, $p < 0.01$). Tevens demonstreert deze correlatie test dat de verbondenheid van leerlingen zeer zwak, positief en significant correleert met hun educatieve en carrièreverwachtingen ($r = 0.05$, $p < 0.05$) ($r = 0.05$, $p < 0.05$). Statistisch gezien betekent dit dat de rol die verbondenheid inneemt tussen de sociaaleconomische status en de verwachtingen van leerlingen minimaal is. Deze correlaties leveren een verklarende variantie van $R^2 = 0.0049$ op, wat betekent dat de verbondenheid die de leerlingen met het onderwijs ervaren voor 0.49% verklaard wordt door hun sociaaleconomische positie. Ook de verklarende invloed van verbondenheid op de verwachtingen van leerlingen is met varianties van $R^2 = 0.002$ en $R^2 = 0.002$ zeer minimaal. Deze minimale invloed staat in contrast met de gehanteerde theorieën in dit onderzoek, die de invloed van verbondenheid met het onderwijs sterk benadrukken.

Tot slot is gekeken naar de statistische relatie tussen een immigratieachtergrond en het hoofdverband. Met betrekking tot de sociaaleconomische status van leerlingen is in Tabel 2 te zien dat deze relatie zwak, maar statistisch negatief is ($r = -0.27$, $p < 0.01$). Derhalve heeft een immigratieachtergrond met een verklaarde variantie van $R^2 = 0.07$ een verklarende samenhang van 7.29% met de sociaaleconomische status. Dit betekent dat de sociaaleconomische positie van de migrantenleerlingen in dit onderzoek voor 7.29% wordt verklaard doordat zij een immigratieachtergrond hebben. Verder is in Tabel 2 te zien dat de educatieve verwachtingen geen significante relatie kennen met een immigratieachtergrond ($r = 0.01$, $p > 0.01$). Dit betekent dat een immigratieachtergrond geen statistische verklaring biedt voor de educatieve verwachtingen die leerlingen van zichzelf ontwikkelen. Desondanks is de keuze gemaakt om deze relatie toch aan de hand van een regressieanalyse te onderzoeken. Ook in deze relatie stuurt de theorie rondom de immigratie-

paradox namelijk op de invloed van een immigratieachtergrond op de ontwikkeling van hogere educatieve verwachtingen (Zhou & Lee, 2014). Als laatst tonen de uitslagen in Tabel 2 aan dat de relatie tussen carrièreverwachtingen en een immigratieachtergrond zeer zwak, significant en positief is ($r = 0.06$, $p < 0.01$). Met een verklaarde variantie van $R^2 = 0.003$ worden de carrièreverwachtingen van leerlingen in dit onderzoek voor 0.36% verklaard door hun immigratieachtergrond.

Tabel 2. Correlatiematrix

1. Educatieve-verwachtingen	1	2	3	4	5	6	7	8
	-	0.37**	0.25**	0.04*	0.01	0.49*	0.40**	0.21**
2. Carrière-verwachtingen	0.37**	-	0.24**	0.05*	0.06**	-0.08**	0.39**	0.13**
3. SES	0.25**	0.24**	-	0.07**	-0.27**	0.01	0.34**	0.16**
4. Verbondenheid	0.05*	0.05*	0.07**	-	0.02	0.06**	0.01	0.06**
5. Migranten	0.00	0.06**	-0.27**	0.02	-	-0.02	-0.23**	-0.18**
6. Man	0.05*	-0.08**	0.01	0.06**	-0.02	-	-0.02	-0.05*
7. Leesvaardigheid	0.40**	0.39**	0.34**	0.01	-0.23**	-0.02	-	0.36**
8. Opleiding_niv	0.21**	0.13**	0.16**	0.06**	-0.18**	-0.05*	0.36**	-

C. Listwise N=2589 * <0.05 ** <0.01

Na de correlatieanalyse zijn de variabelen in diverse regressiemodellen onderzocht. De uitkomsten hiervan zijn opgenomen in Tabel 3, met de educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van leerlingen als afhankelijke variabelen (modellen 1 tot en met 3 en 4 tot en met 6). Op basis van deze analysesresultaten worden de belangrijkste conclusies in dit onderzoek beschreven.

Modellen 1 en 4 in Tabel 3 tonen een significante en positieve relatie aan tussen de sociaaleconomische positie van leerlingen en de educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen die zij van zichzelf ontwikkelen (respectievelijk $b = 0.38$, $p < .001$ en $b = 5.53$, $p < .001$). Na een controle op leeftijd, gender, verbondenheid, opleidingsniveau en leesvaardigheden blijkt uit modellen 2 en 5 in Tabel 3 dat het directe effect van de sociaaleconomische status op deze verwachtingen zwakker wordt, maar gecontroleerd is de invloed van de sociaaleconomische positie op de educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van leerlingen nog steeds positief en significant met regressie coëfficiënten van respectievelijk ($b = 0.04$, $p < .001$) en ($b = 0.04$, $p < .001$). Het directe effect van de sociaaleconomische status op de verwachtingen van leerlingen verschilt daarbij minimaal tussen jongens en meisjes, waarbij het effect bij jongens met $b = 0.06$, $p < .01$ hoger is. Deze uitkomsten demonstreren dat 15-jarige leerlingen in Nederland hogere educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van zichzelf

ontwikkelen naarmate zij een hogere sociaaleconomische positie innemen. Hiermee zijn deze resultaten in overeenstemming met hypothese 1 en 2 uit dit onderzoek. De uitkomsten namelijk ook, *dat leerlingen met een lagere sociaaleconomische status lagere educatieve en carrière- gerelateerde verwachtingen van zichzelf hebben.*

Verder tonen de resultaten in modellen 2 en 5 geen indirect effect aan tussen de verbondenheid die leerlingen met het onderwijs ervaren en hun educatieve en carrière- gerelateerde verwachtingen (respectievelijk $b = 0.00$, $p > 0.05$, 95% CI [0.00, 0.01] en $b = 0.06$, $p > 0.05$, 95% CI [0.00, 0.14]). De mediërende verbanden zijn in dit onderzoek namelijk uitgevoerd op een standaard van 5000 bootstrapsteekproeven in relatie met een betrouwbaarheidsinterval van 95%. Dit betekent dat gecorrigeerde betrouwbaarheidsinterval met een waarde van nul niet op een significant indirect effect duidt. Na een controle op gender, immigratieachtergrond, opleidingsniveau en leesvaardigheden is in model 3 te zien dat het verband tussen de verbondenheid van leerlingen met het onderwijs en hun educatieve verwachtingen toeneemt, maar nog steeds niet significant is ($b = 0.07$, $p > 0.05$). Eenzelfde gecontroleerde analyse van de carrièreverwachtingen laat daarentegen een groter verband zien met de verbondenheid die de leerling voelen, hoewel ook dit verband niet significant is ($b = 1.33$, $p > 0.05$). De resultaten van de invloed van verbondenheid met het onderwijs demonstreren dat verbondenheid geen statistische invloed heeft op de verwachtingen die 15-jarige leerlingen in Nederland van zichzelf ontwikkelen ten aanzien van scholing en arbeid. De onderzoeksresultaten staan hiermee in contrast met hypothese 3 en 4, waarbij de verwachting was *dat leerlingen met een lagere sociaaleconomische status lagere educatieve en carrière- gerelateerde verwachtingen ontwikkelen, omdat zij minder verbondenheid ervaren met school.* Dit contrast is ontstaan omdat de resultaten aantonen dat de relatie tussen de sociaaleconomische status van leerlingen en de verwachtingen die zij ontwikkelen niet verklaard wordt door een significante indirecte effect van de verbondenheid met het onderwijs.

Rond de immigratie-paradox-analyse blijkt uit model 3 dat een immigratieachtergrond en de educatieve verwachtingen van leerlingen na een controle op gender, opleidingsniveau, verbondenheid en leesvaardigheden een positieve en significante relatie kent ($b = 0.54$, $p < 0.01$). Het interactie-effect op de hoofdrelatie laat daarentegen zien dat een immigratieachtergrond als moderator een negatief effect heeft en niet significant is ($b = -0.11$, $p > 0.05$). In relatie tot de carrièreverwachtingen blijkt uit model 6 dat de relatie met een immigratieachtergrond diverse uitkomsten oplevert. In eerste instantie is voor de immigratieachtergrond van leerlingen en hun carrièreverwachtingen gecontroleerd op hun sociaaleconomische status, gender, opleidingsniveau, verbondenheid en leesvaardigheden en is hier een positieve en significante relatie gedemonstreerd ($b = 10.84$, $p < 0.01$). Wanneer hier ook naar het interactie-effect gekeken wordt, is te zien dat dit nu negatief, maar wel significant is ($b = -2.56$, $p < 0.05$). De resultaten van zowel de educatieve als de carrière- gerelateerde verwachtingen laten hiermee zien dat een immigratieachtergrond wisselend optreedt als moderator in de relatie tussen de

sociaaleconomische status van leerlingen en de verwachtingen die zij van zichzelf ontwikkelen. Waar de immigratieachtergrond bij de educatieve verwachtingen geen significante invloed heeft, zorgt deze er bij de carrièreverwachtingen voor dat migrantenleerlingen statistisch gezien wel lagere verwachtingen ontwikkelen. Met deze resultaten wordt duidelijk dat de relatie tussen de sociaaleconomische status van leerlingen en hun verwachtingen niet significant is of op het gebied van hun carrière zelfs negatief beïnvloed wordt. Hiermee staan ook deze uitkomsten in contrast met hypothese 5 en 6, waarbij verwacht werd dat *de relatie tussen de sociaaleconomische status en de educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van leerlingen positief beïnvloed wordt wanneer zij een migratieachtergrond hebben.*

Naast de uitkomsten van de hoofdrelaties is hier een opmerkelijke relatie te zien in de uitkomsten met betrekking tot gender. In modellen 2 en 5 is te zien dat de relatie tussen de sociaaleconomische status en verwachtingen van leerlingen na een controle op opleidingsniveau, leesvaardigheid en verbondenheid sterker, positiever en signifikanter is bij jongens ($b = 0.06$, $p < 0.01$). Dit effect verandert daarentegen bij controle op een immigratieachtergrond, aangezien modellen 5 en 6 aantonen dat de relatie tussen de sociaaleconomische status en verwachtingen van leerlingen bij jongens dan juist negatief wordt ($b = -0.11$, $p < 0.05$ en $b = -3.03$, $p < 0.01$). Dit betekent dat jongens lagere verwachtingen van zichzelf ontwikkelen ten aanzien van hun educatie en carrière in vergelijking met meisjes met een gelijkwaardige sociaaleconomische status. Echter, dit betekent ook dat deze relatie op het gebied van gender blijkbaar van positief naar negatief omslaat wanneer de immigratieachtergrond van leerlingen als controlevariabele wordt opgenomen. Verder laten de resultaten zien dat de invloed van het huidige opleidingsniveau een significante rol speelt bij de educatieve verwachtingen die leerlingen van zichzelf ontwikkelen ($b = 0.18$, $p < 0.01$). Deze uitkomst is in lijn met de logische redenering die stelt dat ervan uitgegaan kan worden dat iemand met een hogere opleidingsniveau op 15-jarige leeftijd ook een hogere opleiding verwacht af te ronden dan iemand met een lagere opleidingsniveau. Opmerkelijk is dus dat het opleidingsniveau geen significante rol speelt bij de carrièreverwachtingen van 15-jarige leerlingen ($b = -0.11$, $p > 0.05$). Hiermee wordt duidelijk dat de traditionele opleidingsniveaus die in dit onderzoek zijn gehanteerd voor 15-jarige leerlingen niet van invloed zijn op hun carrièreverwachtingen.

Tabel 3. Meervoudige regressieanalyse

	B	Std. Error	Sig.	CI 95%
Model 1. R² 0.06				
Constant	5.08	0.03	.000	
SES	0.38	0.03	.000	
Model 2. R² 0.01				
Constant	3.27	0.06	.000	
SES	0.04	0.01	.000	
Leesvaardigheid	- 0.00	0.00	.058	
Opleidingsniveau	0.06	0.02	.002	
Man	0.06	0.02	.001	
Indirect effect mediator (M): verbondenheid	0.00			95% CI [0.00 0.01]
Model 3. R² 0.20				
Constant	2.41	0.22	.000	
SES	0.26	0.03	.000	
Verbondenheid	0.07	0.05	.127	
Leesvaardigheid	0.00	0.00	.000	
Opleidingsniveau	0.18	0.04	.000	
Man	- 0.11	0.04	.017	
Migranten	0.54	0.07	.000	
Interactie-effect (W)	- 0.11	0.07	.110	
Interactie-effect op 0	0.26	0.03	.000	
Interactie-effect op 01	0.15	0.06	.023	
<i>Y = educatieve verwachtingen</i>				
Model 4. R² 0.06				
Constant	61.40	0.40	.000	
SES	5.53	0.44	.000	
Model 5. R² 0.01				
Constant	3.27	0.07	.000	
SES	0.04	0.01	.000	
Leesvaardigheid	- 0.00	0.00	.003	
Opleidingsniveau	0.06	0.02	.058	
Man	0.06	0.02	.001	
Indirect effect mediator (M): verbondenheid	0.06			95% CI [0.00 0.14]
Model 6. R² 0.21				
Constant	15.41	3.25	.000	
SES	4.18	0.50	.000	
Verbondenheid	1.33	0.70	.055	
Leesvaardigheid	0.08	0.00	.000	
Opleidingsniveau	- 0.11	0.67	.874	
Man	- 3.03	0.68	.000	
Migranten	10.84	1.19	.000	
Interactie-effect (W)	- 2.56	1.09	.018	
Interactie-effect op 0	4.18	0.49	.000	
Interactie-effect op 01	1.62	0.97	.093	
<i>Y = carrièreverwachtingen</i>				

Hoofdstuk 5. Conclusie

In dit onderzoek is stilgestaan bij de vraag in hoeverre de relatie tussen de sociaaleconomische status en de verwachtingen van leerlingen over hun educatie en carrière verklaard wordt door hun verbondenheid met het onderwijs. Daarnaast is onderzocht in hoeverre deze eventuele relatie positief gemodereerd wordt door een immigratieachtergrond. De resultaten in dit onderzoek stemmen deels overeen met de opgestelde hypothesen en beantwoorden de centrale onderzoeksvragen.

Uit dit onderzoek blijkt dat de sociaaleconomische status van leerlingen van invloed is op de verwachtingen die zij van zichzelf hebben op het gebied van arbeid en scholing. In overeenstemming met de theorie van Bourdieu (1990) en Willis (1987) blijkt uit deze studie eveneens dat de educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen van 15-jarige leerlingen in Nederland nog altijd worden beïnvloed door hun sociaaleconomische en culturele achtergrond. In concretere zin blijkt dat leerlingen uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status ook tegenwoordig nog minder van zichzelf verwachten met betrekking tot hun prestaties en ambities in het onderwijs en op de arbeidsmarkt.

Op de vraag of de relatie tussen de sociaaleconomische status en de verwachtingen van leerlingen verklaard kan worden doordat studenten zich meer thuis voelen in het onderwijs, is gebleken dat dit niet het geval is. Dit onderzoek heeft namelijk aangetoond dat het verklarende mechanisme van de invloed van de sociaaleconomische status op de verwachtingen van leerlingen nog onduidelijk is. In lijn met de theoretische inzichten van Bourdieu en Willis werd verwacht dat de mate van verbondenheid die leerlingen met het onderwijs ervaren de invloed van hun sociaaleconomische status op hun verwachtingen zou verklaren. Het idee was namelijk dat leerlingen die zich op sociaal en cultureel gebied niet thuis voelen in het onderwijs lagere verwachtingen van zichzelf ontwikkelen. De resultaten uit dit onderzoek staan in dit opzicht dan ook haaks op de inzichten van Bourdieu en Willis. De mate van verbondenheid speelt voor 15-jarige leerlingen in Nederland namelijk geen rol in de relatie tussen hun sociaaleconomische positie en de verwachtingen die zij van zichzelf ontwikkelen ten aanzien van hun educatie en carrière. Hiermee lijkt vooral de verklaring van Willis niet op te gaan. In de woorden van Willis (1987) betekent dit dat 15-jarige *working class kids* niet per definitie veroordeeld zijn tot *working class jobs* als gevolg van een gebrek aan verbondenheid met het onderwijs.

Verder is in dit onderzoek duidelijk geworden dat de relatie tussen de sociaaleconomische status en de verwachtingen van leerlingen voor verdeling kan zorgen tussen inheemse en migrantenleerlingen. Op de vraag of de relatie tussen de sociaaleconomische status en de verwachtingen van leerlingen positief gemodereerd wordt door een immigratieachtergrond, is gebleken dat dit niet het geval is. De resultaten hebben inzichtelijk gemaakt dat 15-jarige leerlingen met een immigratieachtergrond nog altijd zijn achtergesteld met betrekking tot hun eigen verwachtingen. De resultaten geven aan dat de immigratieachtergrond van leerlingen geen significante en positieve invloed heeft op de relatie tussen

hun sociaaleconomische status en de educatieve verwachtingen die zij ontwikkelen. Deze bevindingen tonen echter ook aan dat de immigratie-paradox niet per definitie kan worden uitgesloten. Doordat hiervoor geen empirische bewijzen gevonden zijn, bestaat de mogelijkheid nog altijd dat migrantenleerlingen wel degelijk hogere educatieve verwachtingen ontwikkelen dan inheemse leerlingen.

In relatie tot de carrièreverwachtingen die 15-jarigen van zichzelf hebben is de rol van een immigratieachtergrond wel significant aanwezig. De resultaten uit dit onderzoek tonen namelijk aan dat 15-jarige migrantenleerlingen lagere verwachtingen van zichzelf hebben met betrekking tot hun carrière dan inheemse leerlingen. Deze bevinding staat hiermee lijnrecht tegenover eerdere studies naar de immigratie-paradox, waaruit bleek dat migrantenleerlingen hogere carrièreverwachtingen van zichzelf zouden hebben ten opzichte van inheemse leerlingen (Fekjaer 2007; Keller & Tillman, 2008; Lin & Zhou, 2017; Orupabo, Drange, & Abrahmsen, 2019). Hiermee wordt duidelijk dat onder de 15-jarige migrantenleerlingen geen sprake is van een dergelijke immigratie-paradox als het gaat om hun carrièreverwachtingen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de groepen waartoe de 15-jarige migrantenleerlingen behoren nog geen eigen succesframes of etnische kapitaal hebben ontwikkeld. In de Verenigde Staten (VS), waar de immigratie-paradox op meerdere terreinen onder leerlingen is aangetroffen (Lee & Zhou, 2014), is sprake van een langere migratiegeschiedenis dan in Nederland. Hierdoor hebben etnische groeperingen in de VS in vergelijking tot de groepen in Nederland meer tijd gehad om nieuwe succesframes en etnische kapitaal te creëren.

5.1 Reflectie

Deze studie toont dat de oorzaken voor verwachtingen die leerlingen van zichzelf ontwikkelen ook in institutionele systeemconstructies en maatschappelijke ontwikkelingen moeten worden gezocht. Naast de rol van de sociaaleconomische status, verbondenheid en een potentiële immigratieachtergrond is in deze studie namelijk inzichtelijk gemaakt dat de educatieve verwachtingen van 15-jarige leerlingen het sterkst wordt verklaard door hun leesvaardigheden en opleidingsniveau. In relatie tot recente onderzoek van Naayer et al. (2016) suggereren deze inzichten dat een eventuele verklaring voor de relatie tussen de sociaaleconomische status en de educatieve verwachtingen van leerlingen gezocht moeten worden in de toegang die zij hebben tot het onderwijssysteem. Uit onderzoek van Naayer et al. (2016) is namelijk gebleken dat gelijke toegang tot het onderwijs ervoor zorgt dat meer leerlingen opklimmen naar hogere opleidingsniveaus, waardoor hun aspiraties toenemen. Deze inzichten komen dan ook overeen met de onderzoeksresultaten in de zin dat leerlingen met lagere opleidingsniveaus minder vaardigheden en daarmee uiteindelijk lagere educatieve verwachtingen van zichzelf ontwikkelen. Door eerlijke kansen voor de verschillende onderwijsniveaus te bieden, wordt het aannemelijk dat ook leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus eerder in hogere opleidingsniveaus terechtkomen, waardoor hun

vaardigheden gestimuleerd worden en ook zij hogere educatieve verwachtingen van zichzelf ontwikkelen.

Ook met betrekking tot de carrièreverwachtingen van leerlingen is een opmerkelijke constatering gedaan in relatie tot hun opleidingsniveau. In deze studie zijn geen bewijzen gevonden dat het huidige opleidingsniveau van 15-jarige leerlingen invloed heeft op de carrièreverwachtingen die zij van zichzelf hebben. Dit inzicht is de moeite waard om in beschouwing te nemen aangezien, de theorie over de immigratie-paradox juist de nadruk legt op een nieuw educatieve frame als bron voor een succesvolle carrière (Lee & Zhou, 2014; 2015). Volgens Lee en Zhou (2014) is het effect van een nieuw frame vooral relevant bij migrantenleerlingen, waardoor de immigratie-paradox hoofdzakelijk onder hen te zien is. Ook in het werk van Bourdieu (1990) en Willis (1987) wordt juist het onderwijs benadrukt als een bron die het voor leerlingen uit diverse sociaaleconomische klassen mogelijk maakt om aan sociale mobiliteit te doen. De inzichten uit dit onderzoek tonen daarentegen aan dat de carrièreverwachtingen die 15-jarige Nederlandse leerlingen van zichzelf hebben niet verklaard kunnen worden door educatie. In realiteit is dit geen onlogische gedachte als wordt stilgestaan bij de ontwikkelingen die de 15-jarige leerlingen meemaken op het gebied van hun carrière. De huidige globale economie draait voor een groot deel op informatietechnologie, waarin lifestyle als culturele bron steeds belangrijker wordt (Castells, 2014; Jan & Lin, 2013). Het is dus niet vreemd dat de huidige generatie leerlingen succes en carrière koppelen aan *vloggen* en *influencen*, waarbij educatie een mindere rol speelt. In lijn met de redeneringen van Lee en Zhou lijken leerlingen wel degelijk nieuwe frames te ontwikkelen; dit zijn alleen geen frames waarin educatie wordt benadrukt.

Hoofdstuk 6. Discussie

Het gebruik van de bestaande PISA-dataset heeft enkele beperkingen opgeleverd die de uitkomsten van dit onderzoek hebben beïnvloed. Na een controle van de data bleken diverse variabelen waarden te missen. Als gevolg van de onevenredige waarden die hieruit voortvloeien, is het mogelijk dat de resultaten een onjuist schetsen van de realiteit (Gjalt-Jorn Peters & Ron Pat-El, 2019). Om de integriteit en de validiteit te borgen, zijn de waarden daarom gecorrigeerd en gelijkgetrokken. Dit heeft er echter voor gezorgd dat de steekproef gereduceerd is van 4756 naar 2589 onderzoekseenheden. Hierdoor is een ongelijke verdeling van inheemse leerlingen en migrantenleerlingen ontstaan in de steekproef. Vooral de groep migrantenleerlingen is kleiner geworden, waardoor de uitkomsten minder generaliseerbaar zijn voor de algehele populatie (Bryman, 2016).

Verder bleek de bestaande dataset niet toereikend om de immigratie-paradox volledig te meten. In dit onderzoek is er enkel gekeken naar een verschil in educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen tussen inheemse- en migrantenleerlingen. Door het ontbreken van enkele vereiste variabelen is het niet gelukt om te onderzoeken of de verschillen in verwachtingen ook veroorzaakt

worden door de theoretische verklaringen achter de immigratie-paradox, waaronder hoofdzakelijk het succesframe en het etnisch kapitaal (Lee & Zhou, 2014, 2017; Modood, 2004; Rumbaut, 1997; Steinberg 1996). Hierdoor is de immigratie-paradox in deze studie niet volledig onderzocht, omdat hierin dus enkel kon worden gekeken naar het feitelijke verschil tussen inheemse- en migrantenleerlingen en niet of dit verschil wordt veroorzaakt door de werking van een succesframe en etnisch kapitaal. Daarbij hebben eerdere onderzoeken aangetoond dat effecten van de immigratie-paradox onder migrantengroepen sterk kunnen verschillen (Fekjaer 2007; Keller & Tillman, 2008; Lee & Zhou, 2017). Ook deze verschillen zijn in dit onderzoek niet meegenomen, omdat de variabele ‘Immigrant background’ hier geen inzicht in verschaftte.

Naast het meetprobleem met de immigratie-paradox is een beperking opgetreden bij het meten van de verbondenheid die de leerlingen met het onderwijs ervaren. Het centrale mechanisme waardoor leerlingen uit lagere sociale klassen lagere verwachtingen van zichzelf hebben, ontstaat doordat zij op basis van hun socioculturele achtergrond minder verbondenheid ervaren met het onderwijs. Volgens Bourdieu leidt dit gebrek aan verbondenheid tot schoolmalaise en Willis (1978) benoemt dit als oorzaak voor een antischoolcultuur. Beiden zijn van mening dat deze schoolmalaise en een antischoolcultuur ervoor zorgen dat leerlingen van zichzelf hebben. In het licht van deze theoretische uitwerking dient echter vermeldt te worden dat het concept verbondenheid met het onderwijs niet volledig is onderzocht zoals Bourdieu en Willis dit omschrijven. De items die de schaal van verbondenheid vormen, zijn namelijk niet zozeer gericht op inzichten in de socioculturele kenmerken van de leerlingen. Hierdoor is het onduidelijk of de uitkomsten rond de verbondenheid ook daadwerkelijk samenhangen met de socioculturele achtergronden van de leerlingen, terwijl deze twee aspecten volgens Bourdieu en Willis wel gecorreleerd zijn.

De hierboven beschreven beperkingen kunnen implicaties hebben voor de uitkomsten van dit onderzoek. Om deze redenen dienen de conclusies in alle voorzichtigheid benaderd te worden. In het verlengde hiervan is een vervolgonderzoek naar de immigratie-paradox als positieve moderator in de relatie tussen de sociaaleconomische status en verwachtingen van leerlingen wenselijk. Op basis van de uitkomsten is geen bewijs gevonden dat inheemse leerlingen hogere verwachtingen van zichzelf hebben dan migrantenleerlingen. Een vervolgonderzoek waarbij vooral naar diverse migrantengroeperingen gekeken wordt, kan op dit vlak nieuwe inzichten opleveren en potentieel aantonen dat er toch sprake is van een immigratie-paradox. Daarbij dient erop te worden gelet dat hierbij ook variabelen worden opgenomen die de werking van etnisch kapitaal en een succesframe inzichtelijk kunnen maken, zodat de werkende mechanismen achter de immigratie-paradox worden meegenomen.

Literatuurlijst

- Beal, S., & Crockett, L. (2010). Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment. *Developmental psychology*, 46, 258-65. 10.1037/a0017416. Washington: APA.
- Bargh, J., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of Social Behavior: Direct Effects of Trait Construct and Stereotype Activation on Action. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 71, No. 2, 230-244. Washington: American Psychological Association
- Belfi, B., Levels, M & Van der Velden, R. (2015). *De jongens tegen de meisjes. Een onderzoek naar verklaringen voor verschillen in studiesucces van jongens en meisjes in mbo, hbo en wo*. Nederland, Maastricht: Universiteit van Maastricht. Verkregen van: <file:///C:/Users/Redouan/Downloads/de-jongens-tegen-de-meisjes.pdf>
- Borjas, J. (1992). Ethnic capital and intergenerational mobility. *The Quarterly Journal of Economics*, pages 123–150. United Kingdom, Oxford: Oxford University Press.
- Boser, U., Wilhelm, M., & Hanna, R. (2014). *The Power of the Pygmalion Effect*. Teachers Expectations Strongly Predict College Completion. Washington: Centre For American Progress.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1964). *Les Héritiers Les étudiants et la culture*. Frankrijk, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). Symbolique Power. *Critique of Anthropology*, 4(13–14), 77–85. <https://doi.org/10.1177/0308275X7900401307>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, p.p. 241–58. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. California: SAGE Publications.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1999). “Outcasts on the inside.” In *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*, edited by P. Bourdieu, 421–426. Stanford, CA: Stanford University.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. United Kingdom, Stanford: Stanford University Press.
- Bryman, A. (2008). *Quantitative Data Analysis With Spss 14, 15 And 16 A Guide For Social Scientists*. New York: Routledge.
- Bryman, A. (2016). *Designing Social Research*. United Kingdom, Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M. (2004). *The information city, the new economy and network society*. In the information society reader, p.p. 150 – 164. United Kingdom, London: Routledge.

- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2019). *Jongens staan na een jaar al op achterstand op het vo*. Verkregen van: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2019/36/meisjes-binnen-7-jaar-vo-hoger-niveau-diploma-dan-jongens>
- Correa, L., D'Errico, F., & Poggi, I. (2011), "School and life for teenagers. Expectations and hopes in Italy and Brazil", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Canada, Ontario: CCSE.
- Denessen, E. (2020). Verschillende verwachtingen: ongelijkheid in het onderwijs. Lezing tijdens de Radboud Reflects. Nederland, Nijmegen: Radboud Universiteit. Verkregen van: <https://www.ru.nl/nieuws-agenda/vm/2020/december/verschillende-verwachtingen-ongelijkheid-onderwijs/#:~:text=Een%20vierde%20en%20laatste%20verband,het%20beter%20in%20het%20onderwijs-systeem.>
- Derks, A., & Vermeersch, H. (2001). *Gender en schools Presteren*. België, Brussel: Vrije Universiteit van Brussel.
- Dickinson, D., & Neuman, S. (2007). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press
- Durkheim, E. (1933). *The Division of Labor* (Trans. Simpson G). New York: Macmillan.
- Europ-nu.nl. (2021). *Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)*. Verkregen van: https://www.europa-nu.nl/id/vgh3f38wycwi/organisatie_voor_economische
- Giddens, A., & Sutton, P. (2017). *Sociology*. United Kingdom, Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. United Kingdom, Cambridge: Harvard University Press
- Haque, Z., & Bell, F. (2001). Evaluating the performances of minority ethnic pupils in secondary schools. *Review of Education* 27(3): 357–368. United Kingdom: Oxford: SAGE
- Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in *educational attainment*. *Ethnicities* 7(3): 291–304. United Kingdom, Oxford: SAGE
- Heath, A., Rethon, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology* 34: 211–235. California: Annual Reviews.
- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool*. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit. Nederland, Nijmegen: ITS.
- Kasinitz, P., & Mollenkopf, H., & Waters, C. (2009). *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. New York: Russell Sage Foundation.
- Keller, U., & Tillman, K. (2008). Post-secondary educational attainment of immigrant and native youth. *Social Forces* 87(1): 121–152. United Kingdom, Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J., & Zhou, M. (2015). *The Asian American achievement paradox*. New York: Russel Sage Foundation

- Lee, J., & Zhou, M. (2014). *The Success Frame and Achievement Paradox: The Costs and Consequences for Asian Americans*. New York: Springer.
- Lin, J., & Mele, C. (2013). *The Urban Sociology Reader*. United Kingdom, London: Routledge.
- Macionis, J., & Plummer, K. (2012). *Sociology a global introduction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Maslowski, R., & Vogels, R. (2019). *De sociale staat van Nederland*. Nederland, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. Verkregen van:
<https://www.scp.nl/binaries/scp/documenten/publicaties/2019/09/10/de-sociale-staat-van-nederland-2019/SSN2019+-+H4+Onderwijs.pdf>.
- Merton, R. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, Vol. 8, No. 2 (Summer, 1948), pp. 193-210. Verkregen via: <https://www.jstor.org/stable/4609267?seq=1>
- Miech R., & Hauser, M. (2001). Socioeconomic status and health at midlife. A comparison of educational attainment with occupation-based indicators. *Ann Epidemiol*. 11(2):75-84. Nederland, Amsterdam: Elsevier.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). *De staat van het onderwijs 2019*. Verkregen van:
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/04/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2019>. Nederland, Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020a). *De staat van het onderwijs 2020*. Verkregen van:
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>. Nederland, Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020b). Technisch rapport *De staat van het voortgezet onderwijs 2021* Verkregen van:
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/technisch-rapport-svho-2020-voortgezet-onderwijs>. Nederland, Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021). *Toedeling Nederlandse onderwijsprogramma's (ISCED)* Verkregen van: <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/internationaal/toedeling-nederlandse-onderwijsprogrammas-isced>
- Modood, T. (2004). 'Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications', *Cultural Trends* 13(2): 87–105. United Kingdom. London: Routledge
- Mueller, W., & Parcel, T. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52 :13-30. New Jersey: Wiley-Blackwell
- Music, G. (2011). *Nurturing natures. Attachment and children's emotional, sociocultural and brain development*. New York: Routledge.
- Naayer, H., Spithoff, M. Osinga, N., Klitzing, H., Korpershoek, M & Opendakker, C. (2016). *De overgang van primair naar voortgezet onderwijs in internationaal perspectief*. Nederland, Groningen: Rijksuniversiteit

- Groningen. Verkregen van: https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/NRO_OPRO_De-overgang-van-po-naar-vo-in-internationaal-perspectief_Opdenakker_projectleider.pdf
- OECD. (2015). *Technical standards*. Verkregen van: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2015-Technical-Standards.pdf>
- OECD. (2018). *STUDENT QUESTIONNAIRE FOR PISA 2018*. Verkregen van: http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_STQ_NoNotes_final.pdf
- OECD, (2018). *PISA 2018 Technical Report*. Verkregen van: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II)*. Verkregen van: <http://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm>
- OECD. (2021). *Pisa 2018 Database*. Verkregen van: <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>
- Onland, D., & Bloothoof, G. (2008). *Voornaamgroepen en sociaaleconomische indicatoren*. Nederland, Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Orton, A. (2012). Building migrant`s belonging through positive interactions. France, Strasbourg: Council of Europe.
- Orupabo, J., Drange, I., & Abrahamsen, B. (2020). Multiple Frames of Success: How Second- Generation Immigrants Experience Educational Support and Belonging in Higher Education. *Higher Education*. 79. 10.1007/s10734-019-00447-8. Germany, Berlin: Springer.
- Palacios, N., Guttmanova, K., & Chase-Lansdale, P. (2008). Early reading achievement of children in immigrant families: Is there an immigrant paradox? *Developmental psychology*, 44(5), 1381. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Parker, J., & Crabtree, S. (2012). *Human Growth and Development in Children and Young People: Theoretical and Practical perspectives*. United Kingdom, Bristol: Polity Press.
- Parsons, T. (1970). Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. *Sociological Inquiry* 40(2): 13–72. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Peters, G., & El Pat, R. (2019). Verificatie van data-integriteit, validiteit, en voorwaarden. Nederland, Heerlen: Open Universiteit.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Rothon, C. (2007). *Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory schooling*. *Ethnicities* 7(3): 306–322. United Kingdom, Oxford: SAGE

- Rousseau, N. (2002). *The definition of the situation, in Self Symbols and Society: Classic Readings in Social Psychology*. P.p. 103 – 115. United Kingdom, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Rumbaut, R. (1997). Ties that bind: Immigration and immigrant families. *Immigration and the family: Research and policy on US-immigrants*, pages 3–46, 1997.
- Seginer, R. (1983). “Parents' Educational Expectations and Children's Academic Achievements: A Literature Review. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 29, no. 1, pp. 1–23. Michigan, Detroit: Wayne-State University Press. www.jstor.org/stable/23086188.
- Shah, B., Dwyer, C., & Modood, T. (2010). Explaining educational achievement and career aspirations among young British Pakistanis: Mobilizing ‘ethnic capital’? *Sociology*, 44(6), 1109–1127
<https://doi.org/10.1177/0038038510381606>.
- Small, M., Harding, J., & Lamont, M. (2010). Reconsidering culture and poverty. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 629, 6–27. California, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Steinberg, L. (1996). Ethnicity and Adolescent Achievement. *American Educator* Summer, 20(2), 28–48. Washington D.C.: The American Federation of Teachers.
- Suarez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society* 41(2): 151–185. California, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Tolsma, J., Coenders, M., & Lubbers, M. (2007). De onderwijskansen van allochtone en autochtone Nederlanders vergeleken: een cohort-design. *Mens & Maatschappij*, 82(2), 133. Nederland, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tolsma, J., Coenders, M., & Lubbers, M. (2007). Trends in ethnic educational inequalities in the Netherlands: A cohort design. *European Sociological Review* 23(3): 325–339. California, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Van Rooijen, M., de Winter-Kocak, S., Day, M., & Jonkman, H. (2019). *Is het schooladvies al ingekleurd? Een verkenning naar de totstandkoming van schooladviezen voor leerlingen met een migratieachtergrond*. Nederland, Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving. Verkregen van:
<https://www.kis.nl/sites/default/files/schoolloopbanen-jongeren.pdf>
- Vink, A. (2015). De hogere klasse heeft haar standenonderwijs weer terug. *Vrij Nederland*. Verkregen via:
<https://www.vn.nl/De-hogere-klasse-heeft-haar-standenonderwijs-weer-terug/>
- Volksgezondheid (2020). Sociaaleconomische status. Verkregen via:
<https://www.volksgezondheidenzorg.info/onderwerp/sociaaleconomische-status/cijfers-context/opleiding#definitie--node-wat-sociaaleconomische-status>
- Weber, M. (1922/1956/1964). Stände und Klassen. In: *Wirtschaft und Gesellschaft; Studienausgabe Erster Halbband*. Edited by Johannes W. Kiepenheuer and Witsch: Tübingen, Germany, pp 223–227

Weber, M. (1944). *Class, status, party*. (Translated by Gerth HH and Mills CW) *Politics*; 1 (9): 271–278.

Weber, M. (1946). *From Max Weber*, Edited and translated by Gerth H and Mills CW. Free Press: New York.

Willis, P. (1978). *Learning to labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. United Kingdom, Fanham: Ashgate publishing.

Yang, P. (2017). The Asian American achievement paradox, *Asia Pacific Journal of Education*, 37:1, 130-131, <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1274487>

Zhou, M., & Lee, J. (2017). Hyper-selectivity and the remaking of culture: Understanding the Asian American achievement paradox, *Asian American Journal of Psychology*. 8. 7-15. Washington D.C.: American Psychological Association.

Bijlage 1. Omschrijving variabelen (PISA-dataset)

CY7_201709_QST_MS_STQ_CBA_NoNotes

ST034

Thinking about your school: to what extent do you agree with the following statements?

(Please select one response in each row.)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
ST034Q01TA	I feel like an outsider (or left out of things) at school.	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 04
ST034Q02TA	I make friends easily at school.	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 04
ST034Q03TA	I feel like I belong at school.	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 04
ST034Q04TA	I feel awkward and out of place in my school.	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 04
ST034Q05TA	Other students seem to like me.	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 04
ST034Q06TA	I feel lonely at school.	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 04

34

CY7_201709_QST_MS_STQ_CBA_NoNotes

ST225

Which of the following do you expect to complete?

(Please select all that apply.)

ST225Q01HA	<ISCED level 2>	<input type="checkbox"/> 01
ST225Q02HA	<ISCED level 3B or C>	<input type="checkbox"/> 01
ST225Q03HA	<ISCED level 3A>	<input type="checkbox"/> 01
ST225Q04HA	<ISCED level 4>	<input type="checkbox"/> 01
ST225Q05HA	<ISCED level 5B>	<input type="checkbox"/> 01
ST225Q06HA	<ISCED level 5A or 6>	<input type="checkbox"/> 01

CY7_201709_QST_MS_STQ_CBA_NoNotes

ST114

What kind of job do you expect to have when you are about 30 years old?

ST114Q01TA (Please type in the job title.) _____ 01

CY7_201709_QST_MS_STQ_CBA_NoNotes

ST005

What is the <highest level of schooling> completed by your mother?

If you are not sure which response to choose, please ask the <test administrator> for help.

(Please select one response.)

- | | | | |
|------------|--------------------------------------|--------------------------|----|
| ST005Q01TA | <ISCED level 3A> | <input type="checkbox"/> | 01 |
| ST005Q01TA | <ISCED level 3B, 3C> | <input type="checkbox"/> | 02 |
| ST005Q01TA | <ISCED level 2> | <input type="checkbox"/> | 03 |
| ST005Q01TA | <ISCED level 1> | <input type="checkbox"/> | 04 |
| ST005Q01TA | She did not complete <ISCED level 1> | <input type="checkbox"/> | 05 |

35

CY7_201709_QST_MS_STQ_CBA_NoNotes

ST006

Does your mother have any of the following qualifications?

If you are not sure how to answer this question, please ask the <test administrator> for help.

(Please select one response in each row.)

- | | | Yes | No | | |
|------------|------------------|--------------------------|----|--------------------------|----|
| ST006Q01TA | <ISCED level 6> | <input type="checkbox"/> | 01 | <input type="checkbox"/> | 02 |
| ST006Q02TA | <ISCED level 5A> | <input type="checkbox"/> | 01 | <input type="checkbox"/> | 02 |
| ST006Q03TA | <ISCED level 5B> | <input type="checkbox"/> | 01 | <input type="checkbox"/> | 02 |
| ST006Q04TA | <ISCED level 4> | <input type="checkbox"/> | 01 | <input type="checkbox"/> | 02 |

ST007

What is the <highest level of schooling> completed by your father?

If you are not sure which response to choose, please ask the <test administrator> for help.

(Please select one response.)

- | | | | |
|------------|-------------------------------------|--------------------------|----|
| ST007Q01TA | <ISCED level 3A> | <input type="checkbox"/> | 01 |
| ST007Q01TA | <ISCED level 3B, 3C> | <input type="checkbox"/> | 02 |
| ST007Q01TA | <ISCED level 2> | <input type="checkbox"/> | 03 |
| ST007Q01TA | <ISCED level 1> | <input type="checkbox"/> | 04 |
| ST007Q01TA | He did not complete <ISCED level 1> | <input type="checkbox"/> | 05 |

ST008

Does your father have any of the following qualifications?

If you are not sure how to answer this question, please ask the <test administrator> for help.

(Please select one response in each row.)

- | | | Yes | No | | |
|------------|------------------|--------------------------|----|--------------------------|----|
| ST008Q01TA | <ISCED level 6> | <input type="checkbox"/> | 01 | <input type="checkbox"/> | 02 |
| ST008Q02TA | <ISCED level 5A> | <input type="checkbox"/> | 01 | <input type="checkbox"/> | 02 |
| ST008Q03TA | <ISCED level 5B> | <input type="checkbox"/> | 01 | <input type="checkbox"/> | 02 |
| ST008Q04TA | <ISCED level 4> | <input type="checkbox"/> | 01 | <input type="checkbox"/> | 02 |

ST019

In what country were you and your parents born?

(Please select one response in each column.)

	<i>You</i> ST019AQ01T	<i>Mother</i> ST019BQ01T	<i>Father</i> ST019CQ01T
<Country A>	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
<Country B>	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
<Country C>	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
<Country D>	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
<...etc.>	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
Other country	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06

37

[This is a filter question that routes to ST021 for students not born in the country of test, and in the case of B-S-J-Z (China), for students not born in the province of test.]

ST014

The following two questions concern your mother's job:

(If she is not working now, please tell us her last main job.)

ST014Q01TA

What is your mother's main job?
(e.g. school teacher, kitchen-hand, sales manager)

Please type in the job title. _____ 01

ST014Q02TA

What does your mother do in her main job?
(e.g. teaches high school students, helps the cook prepare meals in a restaurant, manages a sales team)

Please use a sentence to describe the kind of work she does or did in that job.

_____ 01

ST015 **The following two questions concern your father's job:**

(If he is not working now, please tell us his last main job.)

ST015Q01TA What is your father's main job?
(e.g. school teacher, kitchen-hand, sales manager)

Please type in the job title. _____ 01

ST015Q02TA What does your father do in his main job?
(e.g. teaches high school students, helps the cook prepare meals in a restaurant, manages a sales team)

Please use a sentence to describe the kind of work he does or did in that job.

_____ 01

ST181 **How much do you agree with the following statements about yourself?**

(Please select one response in each row.)

		<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
ST181Q02HA	I enjoy working in situations involving competition with others.	<input type="checkbox"/> _01	<input type="checkbox"/> _02	<input type="checkbox"/> _03	<input type="checkbox"/> _04
ST181Q03HA	It is important for me to perform better than other people on a task.	<input type="checkbox"/> _01	<input type="checkbox"/> _02	<input type="checkbox"/> _03	<input type="checkbox"/> _04
ST181Q04HA	I try harder when I'm in competition with other people.	<input type="checkbox"/> _01	<input type="checkbox"/> _02	<input type="checkbox"/> _03	<input type="checkbox"/> _04

ST011

Which of the following are in your home?

(Please select one response in each row.)

		Yes	No
ST011Q01TA	A desk to study at	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q02TA	A room of your own	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q03TA	A quiet place to study	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q04TA	A computer you can use for school work	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q05TA	Educational software	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q06TA	A link to the Internet	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q07TA	Classic literature (e.g. <Shakespeare>)	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q08TA	Books of poetry	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q09TA	Works of art (e.g. paintings)	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q10TA	Books to help with your school work	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q11TA	<Technical reference books>	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q12TA	A dictionary	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q16NA	Books on art, music, or design	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q17TA	<Country-specific wealth item 1>	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q18TA	<Country-specific wealth item 2>	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST011Q19TA	<Country-specific wealth item 3>	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂

ST012

How many of these are there at your home?

(Please select one response in each row.)

		<i>None</i>	<i>One</i>	<i>Two</i>	<i>Three or more</i>
ST012Q01TA	Televisions	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₄
ST012Q02TA	Cars	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₄
ST012Q03TA	Rooms with a bath or shower	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₄
ST012Q05NA	<Cell phones> with Internet access (e.g. smartphones)	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₄
ST012Q06NA	Computers (desktop computer, portable laptop, or notebook)	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₄
ST012Q07NA	<Tablet computers> (e.g. <iPad [®] >, <BlackBerry [®] PlayBook [™] >)	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₄
ST012Q08NA	E-book readers (e.g. <Kindle [™] >, <Kobo>, <Bookeen>)	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₄
ST012Q09NA	Musical instruments (e.g. guitar, piano)	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₄

ST013

How many books are there in your home?

There are usually about 40 books per metre of shelving. Do not include magazines, newspapers, or your schoolbooks.

(Please select one response.)

ST013Q01TA	0-10 books	<input type="checkbox"/> ₀₁
ST013Q01TA	11-25 books	<input type="checkbox"/> ₀₂
ST013Q01TA	26-100 books	<input type="checkbox"/> ₀₃
ST013Q01TA	101-200 books	<input type="checkbox"/> ₀₄
ST013Q01TA	201-500 books	<input type="checkbox"/> ₀₅
ST013Q01TA	More than 500 books	<input type="checkbox"/> ₀₆

Bijlage 2. Syntax

*** Selecteren van Nederlandse data

```
DATASET ACTIVATE DataSet1.  
USE ALL.  
COMPUTE filter_$=(CNTRYID = 528).  
VARIABLE LABELS filter_$ 'CNTRYID = 528 (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.  
FORMATS filter_$ (f1.0).  
FILTER BY filter_$.  
EXECUTE.
```

*** Gender en Immigrant Background in dummy variabelen coderen.

```
recode immig (1=0) (2,3=1) into IMMIG2.  
recode ST004D01T (1=0) (2=1) into MALE.
```

*** Schaalvariabele van educatieve verwachtingen vormen naar internationale gestandaardiseerde onderwijsniveaus.

```
COMPUTE EDX=99.  
if(ST225Q01HA EQ 1)EDX=1.  
if(ST225Q02HA EQ 1)EDX=2.  
if(ST225Q03HA EQ 1)EDX=3.  
if(ST225Q04HA EQ 1)EDX=4.  
if(ST225Q05HA EQ 1)EDX=5.  
if(ST225Q06HA EQ 1)EDX=6.  
MISSING VALUES EDX(99).  
FREQUENCIES VARIABLES EDX.
```

***** Verbondenheid berekenen voor Nederland**

DATASET ACTIVATE DataSet1.

FREQUENCIES VARIABLES=ST034Q01TA ST034Q02TA ST034Q03TA ST034Q04TA
ST034Q05TA ST034Q06TA

/ORDER=ANALYSIS.

RECODE ST034Q02TA ST034Q03TA ST034Q05TA (1=4) (2=3) (3=2) (4=1) (ELSE=SYSMIS) into
rST034Q02TA rST034Q03TA rST034Q05TA.

COMPUTE SOB_NL=mean.4(ST034Q01TA, rST034Q02TA, rST034Q03TA, ST034Q04TA,
rST034Q05TA, ST034Q06TA).

***** Interne consistentie uitrekenen voor de schaalvariabele NLSOB Alpha**

RELIABILITY

/VARIABLES=ST034Q01TA rST034Q02TA rST034Q03TA ST034Q04TA rST034Q05TA
ST034Q06TA

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

42

***** Controleren op waarden**

FREQUENCIES VARIABLES=SOB_NL BELONG

/FORMAT=NOTABLE

/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE

/ORDER=ANALYSIS.

***** Variabel vormen voor de leesvaardigheden**

Compute SCIENCE=MEAN(PV1SCIE TO PV10SCIE).

***** Factoranalyse om alle missende waarden te detecteren.**

FACTOR

```
/VARIABLES EDX BSMJ BELONG ESCS IMMIG2 MALE GRADE SOB_NL
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS EDX BSMJ BELONG ESCS IMMIG2 MALE GRADE SOB_NL
/PRINT INITIAL EXTRACTION
/CRITERIA FACTORS(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/ROTATION NOROTATE
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.
```

FREQUENCIES VARIABLES=FAC1_2

```
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=MEAN MEDIAN MODE
/ORDER=ANALYSIS.
```

***** Valide waarden selecteren.**

```
COMPUTE filter_$=(FAC1_2 ge -10).
VARIABLE LABELS filter_$ 'FAC1_2 ge -10 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
```

***** Beschrijvende statistiek.**

```
DESCRIPTIVES=EDX BSMJ ESCS SOB_NL IMMIG2 MALE GRADE SCIENCE
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=MEAN STDDEV RANGE MIN MAX
/ORDER=ANALYSIS.
```

***** Correlatietest alle variabelen**

DATASET ACTIVATE DataSet1.

CORRELATIONS

/VARIABLES=EDX BSMJ ESCS SOB_NL IMMIG2 MALE GRADE SCIENCE

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=LISTWISE.

***** Directe verband tussen de sociaaleconomische status en de educatieve verwachtingen (enkelvoudige lineaire regressie)**

REGRESSION

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT EDX

/METHOD=ENTER ESCS

***** Directe verband tussen de sociaaleconomische status en de carrièreverwachtingen (enkelvoudige lineaire regressie).**

REGRESSION

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT BSMJ

/METHOD=ENTER ESCS

***** Mediatie en moderatie via Process van Andrew Hayes.**

Bijlage 3. Ethische aspecten van onderzoek



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.

45

PART I: GENERAL INFORMATION

Project title:

Name, email of student: Redouan.elkhayari / 545682rk@student.eur.nl

Name, email of supervisor: Dr. Sjaak Braster

Start date and duration: 01 – 02 – 2021 / 01 – 05 - 2021

Is the research study conducted within DPAS: **YES**

If 'NO': at or for what institute or organization will the study be conducted?
(e.g. internship organization)

PART II: HUMAN SUBJECTS

1. Does your research involve human participants. YES - **NO**

If 'NO': skip to **part V.**

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

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. Does your research involve field observations without manipulations that will not involve identification of participants. YES - NO

If 'YES': skip to part IV.

3. Research involving completely anonymous data files (secondary data that has been anonymized by someone else). YES - NO

If 'YES': skip to part IV.

PART III: PARTICIPANTS

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.

Continue to part IV.

PART IV: SAMPLE

Where will you collect or obtain 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.

Continue to part V.

Part V: Data storage and backup

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

De data is allereerst opgeslagen op de website van de OESO (PISA). Het databestand dat ik download wordt bewaard op een vast desktop in mijn huis, waarvan alleen ik het wachtwoord hebt.

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?

De data die ik in mijn analyse bewest en vervolgens in mijn onderzoek presenteer valt onder mijn verantwoordelijkheid. De data die ik gebruik is publiek toegankelijk en te verkrijgen vanuit de website van het OESO.

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

Dit zal maximaal om de twee dagen gebeuren aangezien ik vanuit de dataset te werk ga. De aanvullingen of bewerkingen worden steeds in een nieuw bijgewerkt databestand opgeslagen.

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

Niet van toepassing op bestaande dataset van PISA

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: Redouan el Khayari

Name (EUR) supervisor: Dr. JFA Braster

Date: 18 - 03 - 2021

Date: 21-3-21

