

De Stille Kracht van Verwachtingen

**De invloed van sociaaleconomische status, migratieachtergrond en cultuur van het land
op onderwijs- en beroepsverwachtingen van leerlingen**

Cherrienne Sabajo (465403)

ESSB, Erasmus Universiteit

FSWS-575: Master Thesis

Begeleider: Dr. J.F.A Braster

Tweede lezer: Dr. F. Koster

19 Juni 2022

Aantal woorden: 9996

Abstract

Een negatieve perceptie op onderwijs- en beroepsverwachtingen van leerlingen beïnvloedt op lange termijn onderwijsongelijkheid tussen leerlingen van laag- en hoogopgeleide ouders in Europa. Volgens studies zijn lage verwachtingen van leerlingen gerelateerd aan de directe relatie tussen sociaaleconomische status (SES) en verwachtingen. Recent onderzoek demonstreert dat migratieachtergrond en een individualistische of collectivistische georiënteerde cultuur ook een rol zouden spelen in deze relatie. Discussies rondom dit fenomeen laten zien dat er weinig overeenstemming is over de houdbaarheid van de bestaande verklaringen. Het doel van deze kwantitatieve deductieve studie is om de relatie tussen SES van een leerling en academische en beroepsverwachtingen te onderzoeken met in achtneming de rol van migratieachtergrond en in welke mate deze relatie verschilt in een individualistische of collectivistische cultuur. De studie gebruikt de PISA 2018 dataset met een totale steekproef van 40.266 participanten uit zes EU-landen. De PROCESS regressie analyse bevestigt dat leerlingen met een lage SES lage verwachtingen hebben. Verder toont de studie aan dat de relatie tussen SES en verwachtingen verklaard kan worden door migratieachtergrond. Dit geldt voor België en Spanje betreffende academische verwachtingen en in Frankrijk en Spanje omtrent beroepsverwachtingen. Tot slot bewijst dit onderzoek dat de individualisme-collectivisme dimensie de moderatie relatie niet beïnvloedt. Concluderend heeft migratiestatus alleen effect in drie van de zes landen en hoewel de cultuur context invloed heeft in Spanje, gaat deze theorie in zijn algemeen niet op.

Keywords: sociaaleconomische status, onderwijs verwachtingen, beroepsverwachtingen, migranten, individualisme-collectivisme dimensie

1. Inleiding

Uit onderzoek van de Europese Unie (2021) blijkt dat in Europa de onderwijsongelijkheid is toegenomen in de laatste 15 jaar (European Union, 2021). Volgens de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) staat het onderwijs in een kwart van alle landen wereldwijd onder druk waardoor de kloof tussen leerlingen van laag- en hoogopgeleide ouders in deze landen groter is geworden (DUB, 2018; IPS, 2021).

Onderwijs is in de huidige samenleving een centraal thema die invloed uitoefent op de kwaliteit van leven en de positie van leerlingen binnen de sociale stratificatie (Haveman & Smeeding, 2006; Tolsma & Wolbers, 2010). Hoewel de focus ligt op competentie, blijkt sociaaleconomische status (SES) een grote rol te spelen in het creëren van onderwijsongelijkheid. De sociaaleconomische positie van een leerling blijkt namelijk beslissend voor de perceptie van leerlingen betreft hun verwachtingen over educatieve- en loopbaanambities (American Psychological Association, z.d.). Lage SES blijkt gerelateerd te zijn aan lagere verwachtingen en langzamere academische vooruitgang in vergelijking met leerlingen uit hogere sociaal-economische kringen (American Psychological Association, z.d.). Dit beïnvloedt de maatschappij omdat een lagere SES kan leiden tot grotere kans op armoede en een slechtere gezondheid. De beroepsontwikkeling van leerlingen wordt vooral belemmerd door raciale, etnische en SES gerelateerde barrières (Diemer & Blustein, 2007). Bovendien volgt uit onderzoek dat leerlingen uit lagere sociale klasse minder carrière-gerelateerde *'self-efficacy'* hebben als het gaat om beroepsaspiraties (Ali, McWhirter, & Chronister, 2005; Diemer & Ali, 2009). Daarentegen zijn individuen uit hogere kringen succesvoller in het ontwikkelen van loopbaanambities en zijn zij beter voorbereid door toegang tot diverse hulpmiddelen. Bijvoorbeeld zij kennen sociale actoren op hoog niveau of actoren die een hoog niveau hebben gevolgd, hebben toegang tot betere scholen en ontvangen begeleiding.

Daarnaast blijkt migratieachtergrond een belangrijke rol te spelen in de relatie tussen SES en verwachtingen van leerlingen. In de afgelopen 20 jaar is in de meeste OESO-landen (inclusief Europa) het aantal migranten leerlingen op scholen toegenomen (OECD, 2015). Zo kwamen er in 2015 4,8 miljoen migranten bij (OECD, 2018). Volgens de Europese Commissie is onderwijs belangrijk voor zowel migranten en hun integratieproces als het tot stand brengen van sociale gelijkheid (OECD, 2018). Echter blijkt uit PISA 2018 dat immigranten studenten doorgaans sociaaleconomisch benadeeld worden, met de grootste proporties in Europa (minstens 45%). Echter hebben sommige immigranten leerlingen, vooral degenen uit kansarme gezinnen, vaak hogere opleidings- en beroepsambities hebben dan hun autochtone leeftijdsgenoten (OECD, 2018; Jonsson en Rudolphi, 2010; Wicht, 2016). Een mogelijke verklaring hiervoor is de immigrant-paradox theorie. Dit houdt in dat leerlingen met een migratieachtergrond en lagere SES hogere educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen ontwikkelen (Keller & Tilman, 2008; OECD, 2018). Dit is in tegenspraak met het vraagstuk van Willis (1977) over in hoeverre kinderen uit de arbeidersklasse veroordeeld zijn tot banen in de arbeidersklasse. Slechte prestaties en een lage SES kunnen verwachtingen rondom educatieve en professionele vervolgstappen teniet doen (OECD, 2018). Ondanks de benadeling vanwege een migratieachtergrond en een lage SES bereiken sommige immigrant studenten toch 'academische excellentie' (OECD, 2018). Een reden hiervoor wordt

toegeschreven aan het optimisme van immigranten studenten en de verwachtingen die zij hebben om hoger op de sociale ladder te komen via opwaartse sociale mobiliteit. Een meerderheid van de leerlingen ondervindt echter uitdagingen om soortgelijke excellentie te bereiken. Als reactie hierop heeft de EU stappen ondernomen om kwaliteit onderwijs te bieden. Zo is de ‘Education and Training programme’ opgezet om benadeelde studenten te helpen. Dit programma moet de mobiliteit, diversiteit en inclusiviteit promoten en trainingen aanbieden om prestaties en ambities van leerlingen te vergroten en onderwijsongelijkheid te verkleinen (European Union Law, 2020). Echter blijven resultaten uit, aangezien het aantal leerlingen met mindere prestaties de afgelopen jaren met ongeveer 4% steeg (European Commission, 2017).

Verder blijkt er een verschil te zijn bij (niet-)migranten in de individualisme-collectivisme dimensie op het gebied van promoten van educatieve en professionele loopbaan verwachtingen. Voor collectivistisch georiënteerde studenten zijn leer- en loopbaandoelen belangrijk voor hun gezin en wordt academische prestaties benadrukt zodat het gezin op de maatschappelijke ladder kan stijgen (Chen & Wong, 2015). In collectivistische culturen hebben immigranten hogere verwachtingen dan (niet-)migrant leeftijdsgenoten, zelfs als de sociaaleconomische factor meegenomen is, vergeleken met individualistische culturen (Mok et al., 2021). De ‘Segmented Assimilation’ theorie waarin intergenerationele migrant relaties als hoofd mechanisme worden gezien verklaart deze interactie (Friberg, 2019). Dit houdt in dat leerlingen de denkwijze van familie, gefocust op hoger onderwijs en een goede baan, internaliseren.

1.1 Probleemstelling

Middelbare scholieren uit lagere sociaal-economische kringen in Europa hebben de afgelopen decennia frequent een negatieve perceptie wat betreft hun onderwijs- en loopbaanambities. Vooral leerlingen met migratieachtergrond blijken in Europa meer sociaaleconomisch benadeeld te worden, met lagere verwachtingen tot gevolg. Hoewel enkele migrantenleerlingen uit lagere kringen hoge verwachtingen hebben ondanks hun benadeling (vooral als zij uit een collectivistische cultuur komen), laat recente literatuur een meerderheid van deze leerlingen zien met matige voortgang.

De negatieve gewaarwording heeft lange termijn gevolgen zowel voor de leerling als de familie en zorgt voor een diepere kloof tussen leerlingen uit hoge en lage sociale kringen. Zo hebben lage verwachtingen invloed op de beslissingen van studenten omtrent hun educatie en hun loopbaan, reduceert het verder competenties die studenten ontwikkelen en zorgt het voor langzamere academische en carrière-gerelateerde vooruitgang. Huidig onderwijsbeleid van de Europese Unie, bedoeld om onderwijsongelijkheid te verkleinen, heeft nog onvoldoende effect gehad. Verdere gevolgen zijn dat sociale risico's zoals armoede en gezondheid vaker deze leerlingen treffen.

Een ander probleem is de verschillende verklaringen die bestaan voor dit vraagstuk. Studies zoals die van Willis beargumenteren dat leerlingen uit lage sociale kringen ook in deze klasse blijven. Recent bewijs suggereert echter dat er andere verklaringen zijn over de relatie tussen SES en verwachtingen. De immigrant-paradox en de *Expectancy-Value* theorie demonstreren dat een lage SES en een migratieachtergrond ook tot hoge verwachtingen kunnen leiden. Bovendien duidt de ‘Segmented Assimilation’ theorie aan dat migranten uit

een collectivistische cultuur hogere verwachtingen hebben dan inheemse leerlingen en migranten uit een individualistische cultuur. In het theoretische kader wordt hier verder op ingegaan.

Er is onduidelijkheid over wat de houdbare verklaring is die past bij de hedendaagse maatschappij en welke elementen deze bevindingen verklaren. Hierdoor is er een paradoxale discussie ontstaan die in deze studie gedicht zal worden door te focussen op de relatie tussen SES en educatieve en professionele ambities. Migratieachtergrond en de individualistische-collectivistische dimensie zullen een modererende factor vormen in deze relatie. Hoewel literatuur uitwijst dat de laatstgenoemde dimensie een rol speelt is er nog onvoldoende informatie bekend over tot welke mate dit gebeurt in relatie tot de andere factoren.

Het overkoepelende doel van de studie is om onderwijsongelijkheid en de negatieve perceptie van leerlingen te reduceren door te contribuieren aan de doeltreffendheid van onderwijs- en beleidsplannen van de Europese Unie. Leerlingen met dusdanige perceptie komen namelijk vooral uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen. De doelstellingen van deze studie zijn tweeledig. Het centrale doel is meer inzicht geven in de relatie tussen de SES van een student en hun academische en beroepsmatige verwachtingen, de rol van migratieachtergrond in acht nemend. De focus ligt op deze moderatie relatie in plaats van de relatie tussen SES en verwachtingen aangezien er veel minder bekend is over deze moderatie dan de relatie tussen SES en verwachtingen alleen. Het tweede doel is academisch werk uit te breiden door de mate waarin de bovengenoemde relatie verschilt in collectivistische en individualistische landen vast te stellen. Hierin zal het individualistische-collectivistische concept de rol spelen van een modererende moderator op de bovenstaande moderatie relatie. De probleemstelling van de paper luidt daarom als volgt: *'In hoeverre wordt de relatie tussen SES en de perceptie van studenten wat betreft hun academische prestatieverwachtingen en hun toekomstige beroepsstatus beïnvloed door hun migratiestatus, en in hoeverre verschilt deze invloed tussen individualistische en collectivistische culturen?'*

Dit artikel onderzoekt deze vraag door de immigrant-paradox, de *Expectancy-Value* theorie en de *Segmented Assimilation* theorie te gebruiken. Aangezien er variatie is binnen de studentenpopulatie (mensen van een (niet-)migrantenachtergrond), zal dit proefschrift de immigranten status en de impact op de relatie tussen SES en perceptie van leerlingen analyseren. Er zal gebruik worden gemaakt van een kwantitatieve methode en een deductieve benadering. Hiervoor worden gegevens verzameld via PISA 2018 database.

1.2 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

Sinds ongelijkheid in het onderwijs en de kwaliteit van leven de laatste decennia zijn toegenomen, is de samenleving gebaat bij meer focus op grondslag van sociaaleconomische ongelijkheden. Ook is het van belang om hiermee de kloof in SES in individualistische en collectivistische landen te verkleinen.

De mate waarin SES invloed uitoefent op verwachtingen van leerlingen is relevant voor alle domeinen van gedrags- en sociale wetenschappen inclusief onderzoek, praktijk en onderwijs. SES beïnvloed het algehele menselijk functioneren (fysieke en mentale gezondheid). Een toename van kansenongelijkheid in het onderwijs kan zorgen voor toenemende ongelijkheid in andere domeinen.

Maar weinig studies onderzoeken alle factoren (SES, verwachtingen, migratiestatus en de individualisme-collectivisme cultuurdimensie). Dit onderzoek draagt bij aan de verdieping van de schaarse literatuur en test de houdbaarheid van de huidige verklaringen rondom dit onderwerp zoals die van Willis en de nieuwe inzichten (immigrant-paradox, Expectancy - Value theorie en de Segmented Assimilation theorie). Bovendien zijn de meeste onderzoeken op dit gebied slechts op enkele gebieden (een land of regio) uitgevoerd. Dit onderzoek heeft voor een breder bereik gekozen door de individualistische-collectivistische dimensie op te nemen maar beperkt zich wel tot Europa.

2. Theoretisch kader

2.1 Sociaaleconomische status

Binnen de sociologische discipline wordt sociaaleconomische status vaak beschouwd als een multidimensionaal construct dat ingezet kan worden om sociale ongelijkheid vraagstukken te onderzoeken (Eriksson et al., 2021; Navarro-Carillo et al., 2020). De term meet de positie van een persoon in de maatschappij (American Psychological Association, z.d.-b). SES draait om de kwaliteit van leven en beïnvloedt de kansen en privileges die een individu in de samenleving ontvangt. Het is geen uitgesproken concept en kan niet direct gemeten worden. Echter kan SES bij benadering wel gemeten worden door indicatoren zoals inkomen, opleidingsniveau, financiële zekerheid en subjectieve percepties van sociale status en de sociale klasse van het individu (American Psychological Association, z.d.-a). In PISA wordt SES bijvoorbeeld gemeten door onder andere te kijken naar de ouders van een leerling, en hun sociaal, economisch en cultureel kapitaal (OECD, 2020). Onderzoek naar SES wijst vaak op ongelijkheden in de toegang tot hulpbronnen, en problemen rondom privileges, macht en controle. Het concept is voortgekomen uit de klassen benadering van sociale structuren, vooral voortgebracht door Karl Marx en Max Weber. Volgens Marx wordt sociale klasse geïdentificeerd als een groep individuen die gemeenschappelijke relaties delen met middelen die het welzijn van de persoon ondersteunt (Marx & Engels, 1998; Parkin, 1979). Vanuit dit perspectief bestaat er een ongelijke verdeling van hulpbronnen en macht tussen kapitalisten en arbeiders die afstammen uit de economie. Een meer uitgebreide versie van SES is te vinden in Webers stratificatietheorie die drie elementen (status, klasse en partij) toevoegde aan het vraagstuk sociale ongelijkheid en de rol van macht in dit concept. De huidige studie focust daarom meer op Weber dan Marx. Het eerste element status richt zich op sociale gronden waarin een persoon status ontvangt op basis van levensstijl (Weber, 1922; Weber, 1946, Weber, 1978). Klasse draait om economische gronden waarbij een individu een arbeids- en sociale positie bekleedt en goederen produceert. Onder de partij verstaat Weber het vermogen van een persoon of (politieke) groep om doelen en macht te bereiken ondanks tegenstand van anderen en is gebaseerd op politieke gronden (Weber, 1922; Weber 1946, Waters & Waters, 2016). Zowel de maatschappelijke als wetenschappelijke circuits houden het concept van Weber en de drie dimensies van stratificatie aan waarbij de nadruk vooral op indicatoren zoals inkomen en opleidingsniveau ligt (Kompas Volksgezondheid, z.d.; Ragnedda, 2017). Recente literatuur past Weber's theorie toe door te beredeneren hoe macht verschillende vormen in de samenleving aanneemt. Sociale mobiliteit is een van deze macht vormen beïnvloed door SES, aangezien het een hulpmiddel kan zijn om productiegoederen te verkrijgen. Aan de hand van

het denkbeeld van Weber en PISA omvat SES in deze studie het opleidingsniveau, beroepsstatus en economisch gezinsvermogen.

2.1.1 SES en academische en carrière-gerelateerde verwachtingen

In de hedendaagse samenleving is kansenongelijkheid in het onderwijs verbonden met sociaaleconomische ongelijkheid en herkomst. Studies tonen aan dat kinderen van ouders met een lage SES lagere verwachtingen hebben betreft hun educatieve- en loopbaanontwikkeling (Bourdieu & Passeron, 1990; Willis; 1987; Diemer & Blustein, 2007; Blustein, 2013). Deze individuen profiteren minder van de onderwijsmogelijkheden en hebben meer moeite de maatschappelijke ladder te beklimmen. De meest gangbare verklaringen hiervoor stammen af van de cultureel kapitaal theorie van Pierre Bourdieu en Paul Willis' *Learning to Labour* theorie. Beide redeneren dat onderwijsongelijkheid voortkomt uit de kloof tussen de achtergrond van de leerling en verwachtingen uit de overheersende en hogere onderwijscultuur. Het Bourdieusiaans raamwerk accentueert de relevantie van cultureel kapitaal waarin de perceptie van een individu over de wereld en hoe macht hierdoor verkregen kan worden worden geconceptualiseerd. Hierbij verwijst Bourdieu naar het individu's vermogen om culturele termen te begrijpen en de context eromheen te interpreteren (Bourdieu & Passeron, 1977). Sociale ongelijkheden worden gelegitimeerd door educatieve verwijzingen in handen van de dominante groep waarbij leerlingen uit lagere kringen toegewezen zijn om de dominante cultuur over te nemen. Dit houdt in dat onderwijssystemen een veroordeelde rol hebben bij het handhaven van de status-quo – het in stand houden van de huidige klassenongelijkheid (Bourdieu, 1974). Het gevolg is dat leerlingen met lagere sociaaleconomische posities een mindere 'habitus' – manier van waarnemen, denken en handelen waardoor zij acties kunnen uitvoeren en hogerop kunnen komen – ontwikkelen. Bourdieu beargumenteert dat leerlingen van ouders met een hogere SES (middenklasse of rijkere ouders) meer culturele activa bezitten – gedrag, kennis en culturele ervaringen- en habitus van hogere klasse die zorgen dat leerlingen succesvol zijn in het onderwijs en de maatschappij (Bourdieu, 1990). Het falen van de meerderheid van studenten uit lagere klassen lijkt onvermijdelijk aangezien deze leerlingen minder cultureel kapitaal en hogere habitus bezitten (Tarabini & Curran, 2019). De perceptie om aan academische en carrière-gerelateerde verwachtingen te voldoen is voor individuen met een lage SES negatiever. Dit wordt vervolgens geïnternaliseerd en beïnvloed door het onderwijs en reacties van anderen (Reay et al., 2001). Echter slagen sommige leerlingen uit de lagere klasse in het onderwijs. Hoewel het op eerste opzicht lijkt alsof zij het systeem uitdagen, blijkt in de praktijk dat zij eerder bijdragen aan de schijn van meritocratie. Een tweede verklaring voor de ongelijkheid komt voort uit de 'Learning to Labour' theorie van Willis (1987), die vooral SES gebruikt als de sociale klasse (het beroep van ouders) waartoe een individu toebehoort. Volgens Willis volstrekt SES zich door arbeid en socialisatie van een individu. Willis onderzocht arbeiders jongens die zich misdroegen en een negatieve houding hadden tegenover onderwijs (1987). De arbeider leerlingen vormden een anti-school-subcultuur die slecht gedrag en falen op school promootte. Het gedrag en de percepties kwamen voort uit het gebrek aan neutraliteit van de school die meer de nadruk legt op het overnemen van de dominante cultuur van de hogere klassen. Het gevolg van deze boodschap is dat leerlingen negatieve gevoelens ervaren

aangezien hun positie in de lagere sociaaleconomische klasse (arbeidersklasse) als ongewenst wordt geprojecteerd. De habitus van de arbeidersklasse voelt als zinloosheid en zorgt daarom voor lage verwachtingen en verzetspraktijken tegen het onderwijs. Door deze anti-school-subcultuur halen deze leerlingen geen diploma en komen in dezelfde loopbaan (handarbeid) als hun ouders terecht

2.2 Educatieve en carrière-gerelateerde verwachtingen

Leerlingen uit de arbeidersklasse hebben lagere verwachtingen en meer negatieve onderwijservaringen waardoor zij onzekerheid en onvoorspelbaarheid ondervinden. Volgens Bourdieu (1990) zijn de beoordelingen van leerlingen over hun eigen mogelijkheden sterk gerelateerd aan hun denkwijze van wat geschikt en niet geschikt is voor henzelf⁷. Literatuur van onder meer Ali et al. (2005) laat zien dat leerlingen van lagere sociale klassen gemiddeld minder academische en carrière-gerelateerde *self-efficacy* hebben. *Self-efficacy* houdt in dat individuen vertrouwen in eigen bekwaamheid om succesvol te worden (Bandura et al., 1999). Volgens Bourdieu en Willis ontwikkelen studenten lagere verwachtingen en *self-efficacy* als gevolg van de anti-schoolcultuur. Deze verwachtingen tegenover werk en school kunnen invloed uitoefenen op de habitus van de leerlingen. De academische verwachtingen van leerlingen draait om welk schoolniveau zij denken te halen en hun vertrouwen hierin terwijl hun beroepsgerelateerde verwachtingen meer focust op hun perceptie betreft hun professionele loopbaan (OECD, z.d-b). Zowel academische als carrière-gerelateerde ambities blijken volgens Gale en Parker (2015) capaciteit afhankelijk te zijn. Dit betekent dat verwachtingen afhankelijk zijn van het vermogen om het onderwijssysteem te kunnen navigeren en toegang te krijgen tot middelen en kennis om hun toekomst succesvol te maken. Leerlingen uit lagere klassen hebben minder capaciteiten tot beschikking en ervaren een tweestrijd tussen leefwijze en verwachtingen van onderwijsinstellingen.

Op basis van deze inzichten worden de verwachte uitkomsten van deze studie als volgt aangeduid:

H1: Leerlingen met een lage sociaaleconomische status hebben lagere academische verwachtingen (Figuur 1)

H2: Leerlingen met een lage sociaaleconomische status hebben lagere carrière-gerelateerde verwachtingen (Figuur 2)

2.3 Migratieachtergrond als moderator tussen SES en verwachtingen

In dit onderzoek is kansenongelijkheid in het onderwijs te wijten aan de invloed op SES op de ambities van leerlingen. Ook migratieachtergrond lijkt een rol te spelen. Hoewel migratie vaak wordt geassocieerd met ambities om levensstandaarden te verbeteren, vindt migratie de afgelopen decennia steeds meer plaats onder ongunstige omstandigheden (OECD, 2016). Sommige immigranten komen in Europa terecht in een onprettige omgeving (Schneider, 2008). Discriminatie, vooroordelen en de nieuwe taal en cultuur hebben dagelijks invloed op de migrant. Sinds 2015 stijgt dit fenomeen vooral in Europa als gevolg van de recente migratiestromen naar Europa door oorlogen en crisissen (OECD, 2016). Migrantenleerlingen hebben in deze landen grotere kans om sociaaleconomisch benadeeld te worden dan autochtone leerlingen. Verschillende onderzoeken schetsen een beeld waarin leerlingen met een migratieachtergrond slechter presteren, vermoedelijk door lagere

verwachtingen over hun eigen capaciteit (Heath & Rothon, 2008; Tolsma et al., 2007). Ondanks sociaaleconomische ongelijkheden en een onbekend schoolsysteem, wijzen andere bevindingen er echter op dat prestaties en verwachtingen van de migrantenleerling boven die van autochtone leeftijdsgenoten (met een soortgelijke SES) en hun eigen ouders uitstijgen (Aretakis et al, 2015; Feliciano & Lanuza, 2017; Greenman, 2013; OECD, 2018). Deze tegenstrijdigheid wordt ook wel de immigrant-paradox genoemd (Gracia-Coll & Marks, 2012; Pong & Landale, 2012). Recente literatuur wijst uit dat er drie verklaringen worden aangewezen voor de perceptie die migrantenleerlingen hebben namelijk: 1) menselijk, financieel en sociaal kapitaal die ouders met zich mee brengen, 2) cultureel kapitaal van het gezin, en 3) school- en gemeenschap context waarin immigranten worden ontvangen (Portez & Fernandez-Kelly, 2008; Hofferth & Moon, 2016). Allereerst zorgt menselijk kapitaal (die verbonden is aan financiële en sociale middelen) voor hogere verwachtingen onder migranten. Over het algemeen is de benadeling van migrantenleerlingen te wijten aan het lage onderwijsniveau van hun ouders en minder financieel inkomen. Ondanks beperkte toegang en middelen hebben de ouders van deze studenten verwachtingen dat hun kinderen slagen en proberen dit op verschillende manieren te stimuleren (Hofferth & Moon, 2016). Vergeleken met autochtone leerlingen met een lage SES hebben migranten hechtere relaties binnen en tussen families (sociaal kapitaal) waardoor zij hogere ambities hebben (Kao & Tienda, 1995; Coleman, 1988). Eveneens lijkt cultureel kapitaal effect te hebben op het academische en professionele succes van leerlingen en hun vertrouwen daarin. Dit komt doordat waarden en normen van ouders de sociale mobiliteit zou bevorderen. Deze waarden en normen worden gezien als onderdeel van cultureel kapitaal en omvat vooral de optimistische perceptie van ouders om beroepswijs hogerop te komen. De percepties oefenen vervolgens invloed uit op de verwachtingen van migrantenleerlingen in vergelijking met autochtonen (Sikora & Pokropek, 2021). Tot slot spelen school- en gemeenschap context een rol aangezien migranten families tijdens schooljaren keuzes maken die meer voordeel opleveren voor het succes voor migrantenleerlingen. De huidige studie past het concept van de immigrant-paradox toe om de relatie tussen sociaaleconomische status en verwachtingen van leerlingen te modereren.

Op basis van de bovenstaande gegevens en de immigrant-paradox in acht nemend wordt verwacht dat:

H3: Wanneer een leerling een migratieachtergrond heeft, wordt de positieve relatie tussen sociaaleconomische status en academische verwachtingen, minder sterk (moderatie) (Figuur 1)

H4: Wanneer een leerling een migratieachtergrond heeft, wordt de positieve relatie tussen sociaaleconomische status en carrière-gerelateerde verwachtingen, minder sterk (moderatie) (Figuur 2)

2.4 Invloed van individualistische en collectivistische culturen

De kloof in het onderwijs tussen leerlingen uit lage en hoge sociale kringen en (niet)-migranten gaat verder dan alleen nationale context. Onderzoek laat zien dat naast migratieachtergrond de dimensie van individualisme versus collectivisme ook invloed heeft op de perceptie van een individu (Mok et al., 2021, Brewer, 2007). Hofstede bracht de meest bekende theorie rondom deze dimensie naar voren. De theorie, ook wel bekend als Hofstede's Culturele Dimensie theorie, bestaat uit zes categorieën die culturen van elkaar onderscheiden

(Hofstede, 1980; Hofstede, 2001). De huidige studie richt zich op de tweede dimensie (collectivisme-individualisme) aangezien deze dimensie rekening houdt met de mate van integratie van groepen in de samenleving. Individualisme houdt in dat er een groter belang wordt gehecht aan persoonlijke doelen (Brewer & Chen, 2007; Hofstede, 2001). Daarentegen draait collectivisme om gezamenlijke doelen en normen, en het welzijn van de groep.

Hier sluit de *Expectancy-Value* theorie van Eccles verder op aan, waarin prestatie gerelateerde keuzes en loopbaandoelen worden gestuurd door subjectieve waarden zoals succesverwachtingen (Eccles et al., 1983). Zowel de cultuur van het gezin (collectivistisch of individualistisch) als het gezin zelf beïnvloeden indirect verwachtingen voor succes en daarmee ook academische en carrière gerelateerde verwachtingen. Literatuur demonstreert dat het succes van de familie wordt gezien als eigen succes en kan leiden tot hoge educatieve en professionele verwachtingen van gezinsleden en dus ook hoge individuele verwachtingen (Mok et al, 2021). In vergelijking met individualistische culturen, zijn in collectivistische gezinnen academische ambities essentieel om de sociale mobiliteit en een betere levensstandaard te bevorderen (Kao & Tienda, 1995; Mayer et al., 2005).

Lid zijn van een collectivistische of individualistische cultuur heeft ook invloed op hoe migranten leerlingen uit een bepaald milieu nadenken over onderwijs- en beroepsverwachtingen (Kim et al., 2020). De ‘Segmented Assimilation’ theorie (‘selective acculturation’) licht toe dat migranten de taal en cultuur van de gastsamenleving (hetzij individualistisch of collectivistisch) leren terwijl zij tegelijkertijd de belangrijkste elementen zoals taal, gewoonten en waarden van hun eigen cultuur behouden (Portes & Rivas, 2011). Het sleutelmechanisme hierachter heeft te maken met intergenerationele relaties – relaties waarin migranten zich richten op de migrantencultuur en zo nauwere banden hebben met hun omgeving en hun denkwijze overnemen (Friberg, 2019). Vooral migranten uit een collectivistische cultuur hebben meer motivatie en hogere verwachtingen dan inheemse individuen en migranten uit een individualistische cultuur. Deze leerlingen hebben een grotere kans om de denkwijze van de collectivistisch georiënteerde familie te internaliseren. In deze gezinnen wordt nadruk gelegd op hoger onderwijs en een hoge positie op de arbeidsmarkt aangezien de leerling een verlengstuk is van de familie. Bij selective acculturation wordt de kans op internalisatie verder versterkt wanneer migranten leerlingen uit lager sociaaleconomisch milieus komen. Dit is omdat de druk om huidige levensstandaarden te verbeteren voor henzelf en de omgeving dan groter is (Feliciano & Lanuza, 2016; Friberg, 2019; Portes & Rivas, 2011). De theorie is in overeenstemming met andere studies waarin migranten uit een lager sociaaleconomische milieu en een collectivistische cultuur hoger scoren op vragen over verlangens betreft het hebben van goede banen. Verder hebben zij sterkere toekomstige doelen dan autochtonen (Andriessen et al., 2006).

Dit onderzoek hanteert de *Expectancy-Value* theorie en de *Segmented Assimilation* theorie om de relatie tussen SES en verwachtingen van leerlingen en moderator migratieachtergrond te modereren met de modererende moderator individualistische-collectivistische cultuur context van een land. Uitgaande van deze concepten kunnen de volgende modererende hypothesen genoteerd worden:

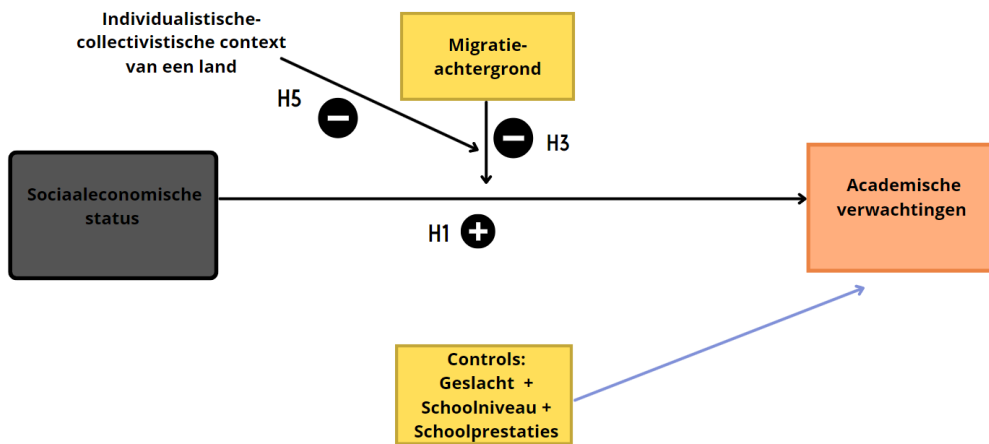
H5: Wanneer een migrant leerling uit een collectivistische cultuur komt, wordt de positieve relatie tussen sociaaleconomische status en academische verwachtingen, minder sterk (moderatie) (Figuur 1)

H6: Wanneer een migrant leerling uit een collectivistische cultuur komt, wordt de positieve relatie tussen sociaaleconomische status en carrière-gerelateerde verwachtingen, minder sterk (moderatie) (Figuur 2)

2.5 Conceptueel model

Figuur 1

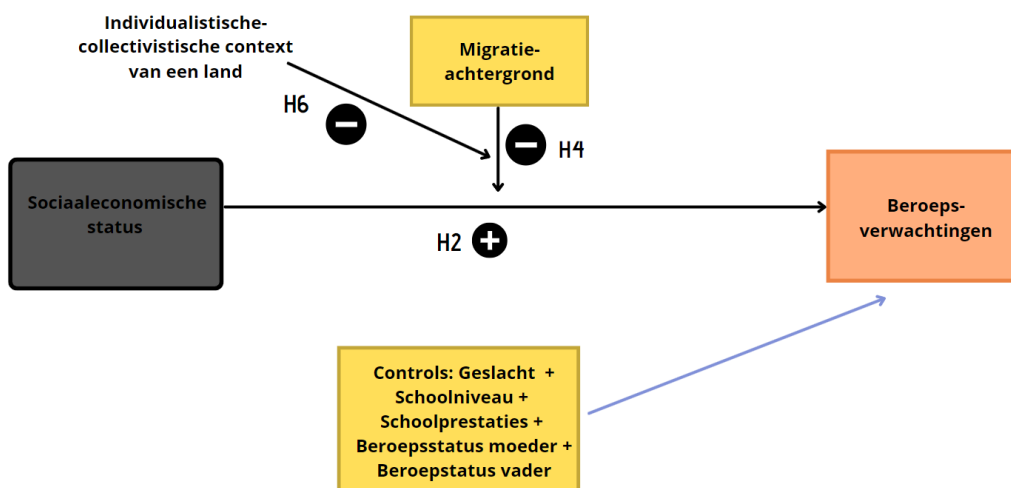
Model omtrent Educatie



Noot. Dit figuur demonstreert de factoren die invloed uitoefenen op de academische verwachtingen van leerlingen.

Figuur 2

Model voor Carrière



Noot. Dit figuur demonstreert de factoren die invloed uitoefenen op verwachtingen omtrent beroepsstatus en carrière.

3. Data en methodologie

3.1 Data

De gegevens voor de analyses zijn ontleend aan secundaire gegevens uit een geanonimiseerde dataset van *Programme for International Student Assessment (PISA) 2018* (OECD, 2019b). Het onderzoek is uitgevoerd door OESO. Het doel van PISA 2018 is om inzicht te krijgen in hoeverre 15-jarige leerlingen kennis en vaardigheden hebben verworven die noodzakelijk zijn om volledig deel te kunnen nemen aan de kennismaatschappij (OECD, z.d.-a). Aan bod komen specifieke vragen over het leven van 15-jarigen en de uitdagingen die zij ervaren rondom school en daarbuiten. Dit onderzoek gebruikt de '*Questionnaire for Students*' om informatie te verkrijgen. Deze bevat vragen over de leerling, hun familie en vrienden, taal en lezen, hoe er wordt gedacht over het leven en schoolgerelateerde zaken. Zo komen ook SES en de educatieve en carrière-gerelateerde onderwerpen aan bod. De OECD gecreëerde dataset bestaat uit informatie van 600.000 respondenten uit totaal 79 landen (OECD, 2019a). Deze gegevens zijn gebruikt in meerdere publicaties (bijv. Kim & Hong, 2021; Rodríguez et al., 2020). De informatie van PISA is van hoge kwaliteit, omdat beide onderzoeken worden ondersteund door andere literatuur en worden gebruikt door officiële nationale en wereldwijde instanties. Daarnaast waarborgt PISA de kwaliteit van de data door 'uitbijters' eruit te halen en onregelmatigheden te corrigeren zodat de data representatief is voor de gekozen onderzoeksgroep (OECD, 2018).

3.2 Onderzoeksgroep

Betreft de onderzoekspopulatie maakt dit onderzoek gebruik van deelnemers van de PISA *Questionnaire for Students* uit 2018. Dit komt omdat zowel de demografie als de geografische reikwijdte overeenkomen met de doelen van de studie. In overeenstemming met bestaande literatuur zoals De Vries et al. (2022) kiest deze studie ervoor om EU-landen met de laagste (een zeer collectivistische cultuur met score IDV-score 0) en hoogste Hofstede Individualisme-Index score (een zeer individualistische cultuur met IDV-score 100) te selecteren (Hofstede Insights, 2021) (Bijlage A). Dit leidt tot een selectie van de drie collectivistische landen en drie individualistische landen die alle zes in de top tien hoogste scores zitten in de individualistische als de collectivistische categorie (Hofstede Insights, 2021; Iliş & Zahid, 2019). De steekproef die tot stand is gekomen bestaat uit N = 7893 personen uit individualistische landen (N= 3574 Nederland, N= 2193 Frankrijk en N=2127 België) en N = 32373 personen uit collectivistische landen (N= 4476 Griekenland, N= 24567 Spanje, N= 3330 Portugal) (OECD, 2018). De steekproef bevatte een redelijke gelijke verdeling tussen vrouwen en mannen. PISA-landen die niet deelnamen aan de Questionnaire voor studenten of geen IDV-score hadden zijn uitgesloten van dit onderzoek.

De landen zijn geschikte opties omdat deze de afgelopen jaren een veranderende demografische samenstelling zijn ondergaan met een toename in migranten aantallen (Statista, 2021). Ook kan binnen de gekozen landen een onderscheid tussen Noord- (Nederland, Frankrijk, België), en Zuid-Europa (Griekenland, Spanje, Portugal) gemaakt worden. In deze landen blijken leerlingen met een migratieachtergrond lagere of hogere verwachtingen te hebben betreft educatie en carrière vergeleken met individuen zonder migratieachtergrond (OECD, 2016). Hiervan worden PISA studenten met een migratieachtergrond gedefinieerd als personen die in het buitenland geboren zijn en personen waarvan tenminste één ouder geboren

is in de bovengenoemde landen of afkomstig is uit het land zelf (OECD,2018). In dit onderzoek is het tevens belangrijk om aan de ethische regels van onderzoek te voldoen waaronder waarborging van anonimiteit en integriteit. Dit is gehonoreerd door de ethische geheimhoudingsplicht in te vullen (Bijlage C).

3.3 Operationalisering

Sociaaleconomische status

De onafhankelijke variabele Sociaal Economische Status (SES) is in dit onderzoek bepaald door de sociaal, economische en culturele PISA-index. In deze index is de SES onderverdeeld in drie sub-variabelen: opleidingsniveau (PARED), beroepsstatus van de ouders (HISEI) en economische bezittingen (HOMEPOS) (OECD, 2018).

De eerste sub-variabele betreft het hoogst behaalde opleidingsniveau van de ouders (ST005, ST006, ST007 & ST008) en is gecategoriseerd in onderwijsniveaus. Zo konden de respondenten aangeven welke van de volgende items van toepassing was: (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. Ook konden de respondenten aangeven of hun ouders één van de volgende opleidingen hebben afgerond: (1) post secundair onderwijs; (2) kort tertiair onderwijs algemeen; (3) kort tertiair onderwijs technisch en (4) tertiair onderwijs.

De tweede sub-variabele betreft de beroepsstatus van de ouders (ST014 & ST015) en is bepaald door de respondenten te vragen naar hun ouders' beroep. Ook werd de respondenten verzocht om een omschrijving te geven van de werkzaamheden. De antwoorden van de respondenten zijn gecategoriseerd in de internationale socio-economische index van beroepen en statussen. Aan de hand van deze categorisatie kon 1) de beroepsstatus van de ouders en 2) de hoogste behaalde beroepsstatus bepaald worden.

De laatste sub-variabele, de economische bezittingen van het gezin, is gemeten door proxy metingen (ST011, ST012 & ST013). Elke respondent werd gevraagd of zij toegang hadden tot de volgende items: (a) een eigen bureau, een eigen kamer, een rustige studieplek, een schoolcomputer, educatieve software, poëzie, boeken, kunstwerk, schoolboeken, een woordenboek en kunst- en/of muziekboeken. Verder werd iedere respondent gevraagd om aan te geven hoeveel van de volgende items zij bezitten: (b) televisies, kamers met een bad of douche, mobiele telefoons met internet, computers of laptops, tablets, e-books en muziekinstrumenten. Hiervoor konden respondenten de volgende opties aanvinken: 'geen', 'één', 'twee' en 'drie of meer'. Ten slotte is iedere respondent gevraagd hoeveel boeken zij thuis tot hun beschikking hebben, met de volgende opties: '0 – 10', '11 – 25', '26 – 100', '101 – 200', '201 – 500' en 'meer dan 500'.

Academische verwachtingen

De variabele *Educational Expectations* verwijst naar het opleidingsniveau dat respondenten verwachtten te voltooien (ST225). Net zoals bij sub-variabele opleidingsniveau van SES is er gekozen voor de internationale gestandaardiseerde classificatie van onderwijsniveaus. Zo hadden respondenten keuze uit de academische verwachtingen: (a) lager secundair onderwijs; (b) hoger secundair onderwijs; (c) postsecundair niet-tertiair onderwijs; (d) kort tertiair onderwijs en (e) tertiair onderwijs en/of hoger. Ter verduidelijking,

respondenten die kort tertiair onderwijs of hoger verwachten te voltooien, worden gecategoriseerd als respondenten met hoge academische verwachtingen. Respondenten met academische verwachtingen lager dan kort tertiair onderwijs, worden gezien als leerlingen met lage academische verwachtingen. Deze verwachtingsniveaus zijn berekend aan de hand van gemiddelde scores. Deze scores werden ook afgezet tegen de sociaaleconomische posities van de respondenten en hun ervaren verbondenheid. Omdat ST225 missende waarden bevat is de variabele ST225 omgezet naar een nieuwe variabele EDX, waarin alle missende waarden die werden aangeduid als 99 eruit zijn gehaald. Hierbij zijn de waarden a tot en met e omgezet naar 1 tot en met 6.

Beroepsverwachtingen

Om de variabele *Career Expectations* te meten werd aan respondenten gevraagd welke functie zij denken te vervullen op hun 30ste (ST114). Zij werden hierbij verzocht om de baan te omschrijven. Deze open vraag antwoorden zijn gecodeerd tot viercijferige ISCO-codes (OCOD3) en daarna toegewezen aan de ISEI-index. Het laatstgenoemde wordt door OECD ingevoegd om verschillende indices af te leiden die verband houden tot carrière gerelateerde verwachtingen. De antwoorden werden vervolgens gegroepeerd in de internationale gestandaardiseerde classificatie van beroepen op basis van eencijferige ISCO-08-classificatie van beroepen: (a) hoogopgeleide verwachtingen (b) middelhoge loopbaanverwachtingen en (c) laagopgeleide loopbaanverwachtingen. De eerste groep komt overeen met ISCO-codes 1 tot 3 (managers, professionals; technici en geassocieerde professionals), middelhoge beroepen tot codes 4 tot 8 (administratief ondersteunend personeel; service- en verkooppersoneel; geschoolde land-, bosbouw- en visserij arbeiders; ambachts- en gerelateerde ambachtsslieden; bedieners van installaties en machines en monteurs) en laaggeschoolde beroepen tot code 9 (basisberoepen). In deze groepsverdeling is dus een status rangschikking aangehouden, waarbij de elementaire beroepen beschouwd worden als de laagste status hebbend en de vakbekwame functies als de hoogste status hebbend. Deze antwoorden van de ISCO-codes in de ISEI-index zijn gehercodeerd in scores voor 'verwachte beroepsstatus' (*BSMJ*), waarbij hogere ISEI-scores hogere verwachte beroepsstatus aanduiden.

Migratieachtergrond

De PISA-index bevat een index over migratieachtergrond (*IMMIG*). Hierin is de variabele *Immigrant Background* (ST019) berekend op basis van (a) waar de respondenten zelf geboren zijn en (b) waar hun ouders geboren zijn. Op basis van de verzamelde antwoorden is een index van immigratie achtergronden opgesteld waarin een onderscheid wordt gemaakt tussen de volgende categorieën: (a) inheemse respondenten, (b) tweede-generatie respondenten met een migratieachtergrond, waarvan de respondenten in het desbetreffende land zijn geboren, maar één van de ouders in het buitenland is geboren en (c) eerste generatie respondenten met een migratieachtergrond, waarbij de respondent en hun ouders buiten het desbetreffende land zijn geboren. Voor de analyse is de variabele veranderd naar een dichotome 0/1 variabele zodat respondenten met en zonder migratieachtergrond onderscheiden konden worden. Verder is de variabele *IMMIG* gehercodeerd in de nieuwe dummy variabele *MIGRANT* met 0 = inheems en 1 = migrant.

Individualistische-collectivistische context van een land

Om te meten wat de invloed van het komen uit een collectivistisch of individualistisch georiënteerde cultuur is op de relatie tussen SES, verwachtingen en migratieachtergrond voor EU leerlingen, is gebruik gemaakt van de Individualisme index (IDV-index) van Hofstede (Hofstede Insights, 2021). Dit is omdat in de PISA vragenlijsten geen item/variabele voorkomt die deze dimensie direct kan meten. Het land van verblijf wordt daarom indirect gemeten door aan alle EU-landen een IDV-score toe te voegen. Om te bepalen of een land individualistisch of collectivistisch georiënteerd is, is gekeken naar de IDV-index uit de 'Cultural Dimensions' van Hofstede (Hofstede & Bond, 1984). Hierin lopen de scores van 0 (Europese landen het meest gericht op collectivisme) tot 100 (Europese landen het meest gericht op individualisme). De zes gekozen EU-landen bevatten de volgende IDV-score: Portugal = 27, Griekenland = 35, Spanje = 51, Frankrijk = 71, België = 75 en Nederland = 80. Voor elk van de 6 landen is een aparte dataset gemaakt om de resultaten te documenteren en te vergelijken. Tabel 1 (bijlage A) bevat de IDV-ranglijst van alle EU-landen.

Gender

De variabele *Gender* wordt gemeten door de verdeling in twee categorieën: 1) Female en 2) Male. Dit onderzoek hanteert een dummy-variabele met de volgende syntax: recode ST004D01T (1=1) (2=0) (else=sysmis) into FEMALE.

Schoolprestaties

Bij de variabele Academic Performance of Educational Achievement (APOEA) heeft de PISA-index de academische vaardigheden van respondenten middels drie sub-variabelen gemeten, namelijk leesvaardigheid (READ), wiskundige geletterdheid (MATH) en wetenschappelijke geletterdheid (SCIENCE). Leesvaardigheid betekent hier de bekwaamheid van een leerling om teksten te doorgronden, toe te passen en te beoordelen (OECD, 2019a). Wiskundige geletterdheid wordt beschouwd als de bekwaamheid van een leerling om wiskundige formules in verschillende situaties te formuleren, te gebruiken en te interpreteren (OECD, 2019a). Wetenschappelijke geletterdheid betekent hier de bekwaamheid van een leerling om als burger te reflecteren op wetenschappelijke kwesties en de ideeën van de wetenschap (OECD, 2019a). De scores van deze sub-variabelen worden berekend als een gemiddelde. De testen voor het van de sub-variabelen zijn internationaal gestandaardiseerd met een gemiddelde score van 500 en een standaarddeviatie van 100. Voor het berekenen van één variabele die gaat over onderwijsprestaties is een factoranalyse uitgevoerd waarbij factorscores zijn berekend op basis van de drie prestatiescores voor lezen, wiskunde en wetenschap.

Onderwijsniveau

De variabele *Grade* (relatieve cijfer index) werd berekend om de variatie tussen landen op te nemen. De PISA grade index heeft bij deze variabele voor elk land een 'modal grade', het gemiddelde onderwijsniveau (waarde 0), opgesteld. Hiermee kan het onderwijsniveau van iedere respondent vergeleken worden met het gemiddelde onderwijsniveau van het desbetreffende land. De informatie over het cijfer niveau van de

leerlingen komt voort uit de studenten vragenlijst item ST001. Daarentegen is het modale cijfer bepaald door het land.

Beroepsstatus van vader en moeder

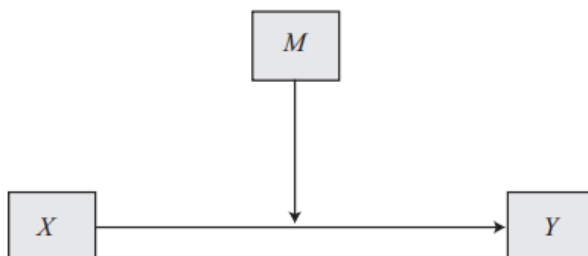
De variabele beroepsstatus van ouders werd gemeten door de items ‘father’s occupational’ (BFMJ2) en ‘mother’s occupational status’ (BMMJ1) te gebruiken. Hierbij werd leerlingen open vragen gesteld betreft hun ouders’ beroepen. De antwoorden werden gecodeerd tot viercijferige ISCO-codes en toegewezen aan de internationale sociaal-economische index van beroepsstatus (ISEI) (Ganzeboom en Treiman, 2003).

3.4 Data analyse

Voor het testen van de hypothesen en de conceptuele modellen is de PISA data geanalyseerd door IBM SPSS Statistics versie 27. Om het proces van de directe relatie tussen SES en verwachtingen en de modererende verbanden vast te leggen is er gekozen voor het Hayes’ PROCESS programma template 1 voor gebruik in SPSS (Figuur 3), hoewel het oorspronkelijke conceptueel model 3 van Hayes aanhoudt (zie Figuur 4) (Hayes, 2017). Dit is omdat de individualisme-collectivisme dimensie extern wordt gemeten aan de hand van de IDV-score die niet in PISA voorkomt. Het programma van Hayes test modellen met meerdere moderatoren (Hayes, 2017). Met behulp van de techniek van Hayes zijn twee modellen (voor zowel de onderwijs- als de beroepsverwachtingen) gecreëerd die directe, indirecte en interactie-effecten laten zien tussen SES, verwachtingen, migratieachtergrond en individualistische-collectivistische context van een land. Omdat in dit onderzoek een onderscheid wordt gemaakt tussen academische en carrière-gerelateerde verwachtingen, zijn de verbanden apart geanalyseerd. In de analyses is rekening gehouden met de controlevariabelen geslacht, prestaties van leerlingen en onderwijsniveau en beroepsstatus van ouders. Om te bepalen of er sprake is van significantie, hanteert de studie een alfa level van 5% (p-waarde 0.05).

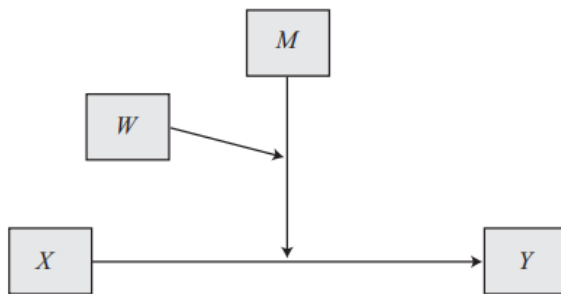
Figuur 3

Model van Hayes template model 1 met één moderator



Figuur 4

Model van Hayes template model 3 met een moderator en een modererende moderator

**4. Resultaten****4.1 Beschrijvende statistiek**

Om inzicht te krijgen in de variabelen, is in Tabel 1 de beschrijvende statistiek voor de zes landen weergegeven. Na de selectie van de cases voor alle zes landen laten de resultaten zien dat de totale valide onderzoekspopulatie een grootte heeft van 40266 leerlingen. Van deze steekproef bevindt de grootste groep migranten leerlingen (19 procent, $M = 0.19$) zich in België (19 procent, $M = 0.19$), en de kleinste groep migranten leerlingen in Portugal (5 procent, $M = 0.05$).

Daarnaast geeft Tabel 1 de onafhankelijke variabele, sociaaleconomische status (ESCS) weer. De gestandaardiseerde OECD SES schaal uit 2018 laat een gemiddelde $M = 0$ zien en een standaarddeviatie van $SD = 1$. De beschrijvende statistiek en de waarden van het OECD (2018) vergelijkend, laten de resultaten zien dat SES van de leerlingen in alle landen behalve Griekenland ($M = -0.03$) en Portugal ($M = -0.30$) gemiddeld hoger ligt vergeleken met de leerlingen uit de andere OECD-landen.

Uit de beschrijvende statistiek is te zien dat betreffende afhankelijke variabelen (onderwijs- als beroepsverwachtingen) een aantal bevindingen naar voren komen. De afhankelijke variabele ‘academische verwachtingen’ heeft in vijf landen een gemiddelde score tussen vijf en zes, behalve in België waar leerlingen een gemiddelde hadden tussen de vier en vijf. De desbetreffende variabele is gecodeerd aan de hand van de zes internationale gestandaardiseerde academische (ISCED) niveaus (level 2 tot en met 6). Een gemiddelde score (M) tussen vijf en zes houdt volgens de operationalisering van OECD (2018) in dat de leerlingen onderwijs verwachtingen hebben rond level 5A of 5B (tertiaire onderwijs). Hierbij heeft Portugal de laagste educatieve verwachtingen ($M = 5.09$) en Griekenland de hoogste educatieve verwachtingen ($M = 5.44$). Opvallend genoeg staat de score van België ($M = 4.86$) voor postsecundair niet-tertiair onderwijs. In resultaten voor beroepsverwachtingen hebben alle landen een gemiddelde score tussen de 60 en 70. De definitie van hoogopgeleide, middelhoge en laagopgeleide beroepsverwachtingen is gebaseerd op de ISCO-08 classificatie van beroepen. Volgens OECD (2018) komen de scores van 60 en 70 oftewel niveau 6 en 7 overeen met de ISCO-codes voor middelmatig geschoolde individuen die lopen van niveau 4 tot 8. Hoe hoger de score, hoe meer studenten verwachten in een beroep te werken die hoger staat op de internationale sociaaleconomische beroepen schaal. In dit geval tonen de resultaten

dat de leerlingen cijfermatig middelmatige carrière verwachtingen hebben en in het midden van de beroepen schaal zullen eindigen met hoogopgeleiden beroepen (managers; professionals; technici en geassocieerde professionals) aan de ene kant en laaggeschoolden (basisberoepen) aan de andere kant. Verder suggereren de bevindingen dat Frankrijk de laagste beroepsverwachtingen heeft met een gemiddelde waarde van $M = 62.82$, terwijl Spanje de hoogste beroepsverwachtingen heeft met $M = 68.85$. Sinds de resultaten betreft controlevariabelen geen merkwaardige bevindingen laten zien en de studie meer focust op de hoofdvariabelen zal de studie zich beperken tot minimale uitleg van de controlevariabelen.

Tabel 1

Beschrijvende Statistiek (totale valide N= 40266)

	Land	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	SD
Migratieachtergrond (1=migrant)	Frankrijk	3574	0.00	1.00	0.12	0.34
	Nederland	2193	0.00	1.00	0.09	0.29
	België	2127	0.00	1.00	0.19	0.39
	Griekenland	4476	0.00	1.00	0.11	0.31
	Spanje	24567	0.00	1.00	0.10	0.31
	Portugal	3923	0.00	1.00	0.05	0.22
ESCS	Frankrijk	3574	-4.45	2.66	0.73	0.87
	Nederland	2193	-2.96	3.04	0.41	0.78
	België	2127	-3.21	2.98	0.14	0.88
	Griekenland	4476	-3.36	3.04	-0.03	0.88
	Spanje	24567	-3.58	3.17	0.04	1.00
	Portugal	3923	-3.94	2.56	-0.30	1.15
Academische verwachtingen	Frankrijk	3574	1.00	6.00	5.10	1.47
	Nederland	2193	1.00	6.00	5.25	1.23
	België	2127	1.00	6.00	4.86	1.45
	Griekenland	4476	1.00	6.00	5.44	1.18
	Spanje	24567	1.00	6.00	5.21	1.33
	Portugal	3923	1.00	6.00	5.09	1.55
Beroepsverwachtingen	Frankrijk	3574	11.56	88.96	62.82	21.24
	Nederland	2193	14.57	88.96	63.70	19.16

	België	2127	11.56	88.86	66.57	19.78
	Griekenland	4476	11.74	88.96	67.64	18.07
	Spanje	24567	11.01	88.96	68.85	17.19
	Portugal	3923	11.74	88.96	67.61	18.86
Controlevariabelen						
Geslacht (1= vrouw)	Frankrijk	3574	0.00	1.00	0.51	0.50
	Nederland	2193	0.00	1.00	0.53	0.50
	België	2127	0.00	1.00	0.53	0.50
	Griekenland	4476	0.00	1.00	0.52	0.50
	Spanje	24567	0.00	1.00	0.51	0.50
	Portugal	3923	0.00	1.00	0.51	0.50
Grade	Frankrijk	3574	-2.00	2.00	-0.97	0.42
	Nederland	2193	-3.00	1.00	-0.33	0.54
	België	2127	-3.00	1.00	-0.42	0.65
	Griekenland	4476	-3.00	0.00	-0.02	0.16
	Spanje	24567	-3.00	1.00	-0.26	0.52
	Portugal	3330	-3.00	1.00	-0.34	0.67
Schoolprestaties	Frankrijk	3574	-2.28	2.93	0.47	0.89
	Nederland	2193	-2.23	2.81	0.68	0.86
	België	2127	-2.08	2.74	0.48	0.82
	Griekenland	4476	-2.27	2.61	0.05	0.79
	Spanje	24567	-2.46	2.82	0.38	0.78
	Portugal	3923	-2.19	2.84	0.41	0.87
Beroepsstatus vader	Frankrijk	3574	11.56	88,70	44.96	22.08
	Nederland	2193	11.01	88.96	49.06	21.28
	België	2127	11.56	88.86	45.70	23.41
	Griekenland	4476	11.01	88.86	44.36	22.09
	Spanje	24567	11.01	88.96	42.52	22.65
	Portugal	3923	11.01	88.96	43.28	21.87
Beroepsstatus moeder	Frankrijk	3574	11.56	88,96	44.47	22.17
	Nederland	2193	11.56	88.96	47.28	20.91
	België	2127	11.74	88.96	45.70	23.41

	Griekenland	4476	11.56	88.96	42.55	23.99
	Spanje	24567	11.01	88.96	42.46	23.72
	Portugal	3923	11.01	88.96	42.23	24.03
Valid N (listwise)	Frankrijk	3574				
	Nederland	2193				
	België	2126				
	Griekenland	4476				
	Spanje	24567				
	Portugal	3330				

4.2 PROCESS regressie analyse

Uit de Hayes regressieanalyse zijn een aantal bevindingen te onderscheiden voor elk van de zes hypothesen. In Tabel 2 en Tabel 3 is de SPSS output van de regressieanalyse weergegeven met aan de linkerkant de meest collectivistische landen (met de laagste IDV-score) en aan de rechterkant de meest individualistische landen (met de hoogste IDV-score). Verder zijn de controlevariabelen toegevoegd. Hypothese 3, 4, 5 en 6 hebben voor de significante landen figuren in Bijlage B die het moderatie effect op het verband tussen SES en verwachtingen met migratieachtergrond als moderator laten zien.

Hypothese 1. Ten eerste is de directe relatie tussen SES en academische verwachtingen onderzocht in Tabel 2. De resultaten laten zien dat de directe relatie tussen SES en academische verwachtingen voor alle zes EU-landen significant is. Verder is er voor alle zes landen een positief effect te zien, wat inhoudt dat hoger opgeleiden vergeleken met lager opgeleiden, hogere verwachtingen hebben. Hypothese 1 kan worden aangenomen aangezien het hoofdverband tussen SES en academische verwachtingen significant is.

Hypothese 2. Op dezelfde manier is de directe relatie tussen SES en beroepsverwachtingen geanalyseerd in Tabel 3. Hieruit valt af te lezen dat de directe relatie tussen SES en beroepsverwachtingen voor alle EU-landen significant is, behalve voor het individualistische België. Dit betekent dat er in vijf van de zes gevallen een direct verband is tussen SES en beroepsverwachtingen van studenten. Vergelijkbaar met hypothese 1 geldt dat er positief effect geobserveerd kan worden, wat inhoudt dat hoger opgeleiden vergeleken met lager opgeleiden, hogere verwachtingen hebben. Hypothese 2 kan worden aangenomen in vijf van de zes gevallen omdat het hoofdverband tussen SES en academische verwachtingen significant is. Echter wordt hypothese 2 betreft België verworpen omdat deze als niet-significant wordt beschouwd.

Hypothese 3. Daarnaast is de interactie relatie tussen sociaaleconomische status en academische verwachtingen met de moderator migrantenachtergrond toegevoegd. Tabel 2 laat zien dat deze moderatie relatie alleen in Frankrijk, België en Spanje significant is, wijzend op een moderatie van migrantenachtergrond in drie van de zes EU-landen. Voor Frankrijk, België en Spanje is een negatieve moderatie effect te zien. Dit betekent dat leerlingen met een lage SES en migratieachtergrond hogere verwachtingen hebben vergeleken met autochtone leerlingen.

Analyse van de drie significante landen door drie grafieken laat interessante resultaten zien. Figuur 5 uit bijlage B presenteert de moderatie relatie van Frankrijk. Hierin wordt aangetoond dat leerlingen met een migratieachtergrond (groene lijn) en een lage SES, lagere academische verwachtingen hebben vergeleken met migranten leerlingen met een hoge SES. Ingevolge laat de figuur zien dat autochtone leerlingen (blauwe lijn) met een lage SES lagere academische verwachtingen hebben dan autochtonen met een hogere SES. Over de interactie relatie kan gesteld worden dat migranten leerlingen met een lage SES hogere educatieve verwachtingen hebben in vergelijking met autochtone leerlingen met een lage SES. Dit effect blijft aanhouden tot 0.40 ESCS, daarna keert het effect om. De leerlingen met een autochtone achtergrond hebben dan hogere educatieve verwachtingen dan migranten. Het laatstgenoemde effect neemt toe naarmate de SES van autochtonen hoger is. Autochtone leerlingen met een hoge SES (boven de 0.40) hebben hogere verwachtingen dan migranten leerlingen met een hoge SES. Kortom, migranten leerlingen hebben hoge educatieve verwachtingen als zij uit een laag milieu komen. Echter wanneer de groep uit een hoger milieu komt worden lage educatieve verwachtingen zichtbaar. Bovendien is het verschil tussen migranten leerlingen en autochtone leerlingen met een lage SES groter dan in de vergelijking van de twee groepen met een hoge SES. Zowel de groene als blauwe lijn komen dicht bij elkaar wanneer leerlingen uit een hoger milieu komen (migrant of autochtoon). Dit betekent dat onderwijs verwachtingen dicht bij elkaar liggen.

Op vergelijkbare wijze illustreert Figuur 6 de moderatie relatie van België. Voor zowel leerlingen met migratieachtergrond als leerlingen zonder migratieachtergrond leidt een lage SES tot lagere academische verwachtingen dan (niet-) migranten leerlingen uit een hoger sociaal economisch milieu. De laatstgenoemde groep heeft namelijk hogere verwachtingen. Spanje laat in Figuur 7 eenzelfde patroon als België zien. Over de interactie relatie tussen SES en academische verwachtingen met migratieachtergrond als moderator in België en Spanje kan gezegd worden dat migranten leerlingen in het algemeen hogere onderwijs verwachtingen hebben dan de autochtone groep (Figuur 6 en 7 bijlage B). Leerlingen met een lage SES en migratieachtergrond hebben hogere academische verwachtingen vergeleken met de autochtone leerlingen met een lage SES. De steilheid van de groene lijn (migranten) in Figuur 6 en 7 loopt echter minder stijf dan die van de autochtonen (blauwe lijn). Dit betekent dat de toename omtrent hogere verwachtingen kleiner is naarmate de SES hoger is bij migranten leerlingen. Daarnaast is het contrast tussen migranten en autochtone leerlingen met een lage SES in België groter dan het contrast tussen migranten en autochtonen met een hoge SES (Figuur 6). De groene en blauwe lijn liggen bij een hogere SES namelijk dicht bij elkaar. Dit duidt aan dat de onderwijsverwachtingen van beide groepen ook dicht bij elkaar komen liggen. Alhoewel leerlingen uit Spanje (figuur 7) eenzelfde patroon volgen als België is het verschil tussen migranten en autochtone leerlingen met een lage SES iets kleiner dan het contrast tussen migranten en autochtonen met een hoge SES.

Deze argumentatie voor België en Spanje is in overeenstemming met de immigrant-paradox theorie waarin verwachtingen van leerlingen met migratieachtergrond boven de verwachtingen van hun autochtone leeftijdsgenoten uitstijgen. Dit is deels waar voor Frankrijk totdat de SES een waarde van 0.40 overstijgt. Hypothese 3 kan worden aangenomen voor Frankrijk, België en Spanje omdat er sprake is van significantie. De ongelijkheid tussen

SES en onderwijs verwachtingen neemt af (positieve relatie wordt minder sterk) voor migranten.

Hypothese 4. Voor hypothese 4 uit Tabel 3 is eenzelfde patroon zichtbaar waarin alleen Frankrijk, België en Spanje significant zijn met een negatief effect. In deze landen vindt een moderatie effect plaats. Ook hier betekent het negatieve effect dat leerlingen met lage SES en migratieachtergrond hogere verwachtingen hebben vergeleken met autochtone leerlingen.

Ook voor hypothese 4 zijn extra grafieken gemaakt van de drie significante landen. Figuur 8 (bijlage B) presenteert de moderatie relatie van Frankrijk. De argumentatie die resulteert uit Figuur 5 kan ook voor Frankrijk met $Y = \text{BSMJ}$ (beroepsverwachtingen) worden toegepast. Dit betekent dat migranten en autochtone leerlingen met een lage SES lagere beroepsverwachtingen hebben dan leerlingen met een hoge SES. Vergeleken met Figuur 5 is echter te zien dat beide lijnen minder steil zijn en het verschil in beroepsverwachtingen tussen (niet-)migrant leerlingen is niet heel groot. Wel moet een kanttekening geplaatst worden bij de bevinding dat de lijn van autochtone leerlingen (blauwe lijn) steiler loopt dan die van de migranten. Betreffende de interactie relatie geldt dat leerlingen met een migratieachtergrond en een lage SES hogere beroepsverwachtingen hebben vergeleken met de autochtone leerlingen met een lage SES. De immigrant-paradox dat leerlingen met een migratieachtergrond en een lage SES hogere verwachtingen hebben in vergelijking met autochtonen gaat hier dus op. Hoewel de lijnen in Figuur 10 (bijlage B) waarin Spanje staat weergegeven steiler lopen, kan voor Spanje dezelfde redenering worden gebruikt als in Figuur 8. Hieruit volgt dat voor Frankrijk en Spanje de immigrant-paradox geldt.

Opvallend is echter Figuur 9 uit bijlage B waarin België met $Y = \text{BSMJ}$ is gedemonstreerd. Het omgekeerde van de immigrant-paradox speelt hier een rol. Leerlingen met een migratieachtergrond met een lage SES hebben hier hogere beroepsverwachtingen dan migranten leerlingen met een hoge SES. De laatstgenoemde groep heeft lagere beroepsverwachtingen. Daarentegen geldt voor leerlingen met een autochtone achtergrond met een lage SES dat zij lagere beroepsverwachtingen hebben dan autochtone leerlingen met een hoge SES, deze hebben hogere beroepsverwachtingen. De moderatie relatie tussen SES en beroepsverwachtingen met migratieachtergrond als moderator laat zien dat migranten leerlingen lagere onderwijs verwachtingen hebben terwijl de autochtone groep met een lage SES hogere beroepsverwachtingen hebben. De immigrant-paradox gaat voor België dus niet op. Hier is wel een ander fenomeen aan de hand dat uitgebreider in de conclusie zal worden besproken. Het verschil tussen migranten en autochtone leerlingen met een lage SES is groter dan het verschil tussen migranten en autochtone leerlingen met een hoge SES. Als leerlingen uit een hoger milieu komen (migrant of autochtoon) dan komen zowel de groene lijn en de blauwe lijn dicht bij elkaar. Echter is deze omgekeerd en krijgen autochtonen met een hoge SES hoge carrière verwachtingen en hebben migranten met een hoge SES lage carrière verwachtingen. Hypothese 4 kan worden aangenomen voor Frankrijk en Spanje, omdat significantie voorkomt en uit de figuren volgt dat verwachtingen van migrantenleerlingen (groene lijn) boven de autochtonen (blauwe lijn) uitstijgen. De ongelijkheid tussen SES en beroepsverwachtingen neemt af (positieve relatie wordt minder sterk) voor migranten.

Hypothese 5 en 6. Uit de argumenten van hypothese 3 en 4 kan worden bevestigd dat alleen Frankrijk, België en Spanje significant zijn met een negatief effect. In combinatie met

de individualisme-collectivisme dimensie die is gemeten aan de hand van de IDV-score, kan gezegd worden dat de individualistische landen Frankrijk en België en het collectivistische land Spanjes significantie tonen. Hierbij hadden de landen de volgende IDV-score (Bijlage A) : Spanje = 51, Frankrijk = 71, België = 75. Er is te zien dat twee van de drie individualistische landen en maar één collectivistisch land van de drie landen significant is. De meerderheid van significante landen is in de individualistische landen. In deze landen vindt een moderatie effect plaats met een negatief effect. Dit betekent dat leerlingen met een lage SES en migratieachtergrond, hogere verwachtingen hebben vergeleken met autochtone leerlingen in die specifieke cultuur hetzij individualistisch of collectivistisch. Hypothese 5 en hypothese 6 moeten worden verworpen, omdat dit maar in één van de drie collectivistische landen (Spanje) opgaat. De Expectancy-Value theorie eveneens als de Segmented Assimilation theorie gaan niet op. De hypothesen kunnen alleen aangenomen worden als significantie geldt voor alle zes landen en dit is niet het geval.

Betreft controlevariabelen wijst alleen onderwijsprestaties op een opmerkelijke bevinding. Frankrijk had hier namelijk een significant negatief effect wat inhoudt dat hoge prestaties samen gaan met lage verwachtingen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou zijn dat hoog scorende leerlingen weten dat hoge verwachtingen in Frankrijk niet veel uithalen door maatschappelijke problemen zoals discriminatie.

Tabel 2

Process Hayes Regressieanalyse met Controlevariabelen voor Y = EDX (Academische Verwachtingen) met links meest Collectivistische landen en recht de meest Individualistische landen

	<i>Portugal</i>		<i>Griekenland</i>		<i>Spanje</i>		<i>Frankrijk</i>		<i>Belgie</i>		<i>Nederland</i>	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Constant	5.065***	0.042	5.283***	0.023	5.04***	0.013	4.815***	0.041	4.329***	0.058	4.800***	0.046
SES	0.232***	0.020	0.179***	0.020	0.190***	0.009	0.165***	0.035	0.397***	0.040	0.293***	0.034
Migratieachtergrond	0.200*	0.088	-0.089	0.065	0.125***	0.028	0.052	0.080	0.485***	0.076	0.558***	0.091
Interactie (moderatie effect) SES en migratieachtergrond	-0.143	0.079	-0.093	0.060	-0.066**	0.024	-0.152*	0.070	-	0.073	-0.113	0.086
									0.276***			
Controlevariabelen												
Geslacht	0.364***	0.041	0.271***	0.095	0.256***	0.017	0.027	0.048	0.314***	0.055	0.097*	0.047
Opleidingsniveau	0.677***	0.040	0.771***	0.031	0.591***	0.011	-0.743***	0.067	0.088	0.054	0.552**	0.047
Onderwijsprestatie	0.407***	0.031	0.585***	0.021	0.465***	0.015	-0.389***	0.035	0.043***	0.043	0.117***	0.030
<i>R square adjusted</i>	0.372		0.257		0.260		0.063		0.245		0.220	

Noot. Betreft significantie geldt: * is significant op een P < 0.05 niveau, ** is significant op een P < 0.01 niveau en *** is significant op een P < 0.001 niveau

Tabel 3

Process Hayes Regressieanalyse met Controlevariabelen voor Y = BSMJ (Beroepsverwachtingen) met links meest Collectivistische landen en recht de meest Individualistische landen

	<i>Portugal</i>		<i>Griekenland</i>		<i>Spanje</i>		<i>Frankrijk</i>		<i>België</i>		<i>Nederland</i>	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Constant	64.130***	1.172	62.293***	1.032	63.361***	0.398	52.810***	1.294	52.224***	1.761	48.480***	1.841
SES	1.282**	0.438	2.261***	0.520	1.355***	0.175	2.933***	0.639	1.524	0.819	1.846*	0.835
Migratieachtergrond	3.211**	1.168	1.166	1.042	3.593***	0.383	8.058***	1.021	8.217***	1.047	10.342***	1.411
Interactie (moderatie effect) SES en migratieachtergrond	-1.362	1.057	-0.980	0.971	-0.680*	0.322	-2.528**	0.895	-2.737**	1.022	-1.355	1.346
Controlevariabelen												
Geslacht	7.337***	0.544	6.465	0.488	5.907***	0.227	4.783***	0.605	7.425***	0.760	2.518***	0.720
Opleidingsniveau	4.812***	0.530	7.324***	1.517	5.197***	0.152	4.135***	0.851	-0.084	0.740	-0.764	0.722
Onderwijsprestatie	5.417***	0.426	1.841***	0.337	5.341***	0.199	0.441***	0.441	9.284***	0.591	8.887***	0.720
Beroepsstatus vader	0.035*	0.017	0.033*	0.015	0.029***	0.006	-0.057	0.019	0.050	0.023	0.049*	0.023
Beroepsstatus moeder	-0.020	0.017	-0.001	0.015	0.003	0.006	-0.004**	0.018	0.042*	0.023	0.087***	0.023
<i>R square adjusted</i>	0.247		0.192		0.188		0.283		0.233		0.235	

Noot. Betreft significantie geldt: * is significant op een P < 0.05 niveau, ** is significant op een P < 0.01 niveau en *** is significant op een P < 0.001 niveau

5. Conclusie

Het doel van het onderzoek was huidig academisch onderzoek te amplificeren door inzicht te geven in de moderatie relatie tussen SES en verwachtingen van leerlingen met een migratieachtergrond. Het tweede doel is het onderzoeken van de effecten van collectivistische of individualistische cultuur op bovengenoemde moderatie relatie. Om de hoofdvragen te beantwoorden zijn er zes hypothesen opgesteld die deels corresponderen met de gevonden resultaten. Deze hypothesen zullen elk afzonderlijk worden besproken. Daaropvolgend wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag.

Hypothese 1 en 2. De eerste twee hypothesen die zijn onderzocht gaan over de directe relatie tussen SES en onderwijs- en beroepsverwachtingen. Betreft onderwijsverwachtingen (hypothese 1) komt uit dit onderzoek naar voren dat deze directe relatie voor alle zes EU-landen bevestigd kan worden aangezien voor alle zes een significant verband is gevonden Dit is in lijn met de theorie dat leerlingen uit een hoger sociaaleconomische milieu vergeleken met leerlingen uit een lager milieu, hogere verwachtingen hebben (Bourdieu & Passeron, 1990; Willis; 1987; Diemer & Blustein, 2007; Blustein, 2013). Dezelfde redenering kan worden toegepast op de beroepsverwachtingen (hypothese 2) waar alle landen behalve België een direct significant verband lieten zien.

Hypothese 3 en 4. In deze paper is ook onderzocht of de relatie tussen SES en de perceptie van leerlingen betreft hun academische en beroepsverwachtingen verklaard kan worden door migratieachtergrond. In hypothese 3 en 4 is onderzocht of de positieve relatie tussen SES en verwachtingen minder sterk wordt als leerlingen een migratieachtergrond hebben. Betreffende hypothese 3 (academische verwachtingen) blijkt uit de resultaten dat de hypothese alleen bevestigd kan worden voor België en Spanje, die significantie laten zien. Huidig onderzoek wijst namelijk uit dat verwachtingen van leerlingen met een

migratieachtergrond boven de verwachtingen van hun autochtone leeftijdsgenoten uitstijgen. Volgens de literatuur van Bourdieu (1990) en Willis (1987) blijkt dus dat academische en beroepsverwachtingen voor België en Spanje tot op heden wordt beïnvloed door hun SES en het hebben van een migratieachtergrond. De immigrant-paradox kan daarom per definitie voor deze landen worden bevestigd. De ongelijkheid tussen SES en verwachtingen van leerlingen neemt dus af voor migranten. Hoewel Frankrijk ook significant is en een vergelijkbaar patroon laat zien als België en Spanje, is er voor dit land geen ondersteuning aangezien het effect voor Frankrijk na een ESCS van 0.40 omkeerde. Hypothese 4 (beroepsverwachtingen) laat hetzelfde patroon zien die te zien is in België en Spanje in hypothese 3. Echter is het zo dat bij hypothese 4 Frankrijk en Spanje significant is in plaats van België. Dit houdt in dat de theorieën van Bourdieu (1990) en Willis (1987) en de immigrant-paradox alleen opgaat voor Frankrijk en Spanje. De meest interessante bevinding in deze studie is dat voor België significantie is aangetoond. Toch laten de resultaten zien dat het omgekeerde van de immigrant-paradox hier een rol speelt. Leerlingen met een migratieachtergrond met een lage SES hebben in België namelijk hogere beroepsverwachtingen dan migranten leerlingen met een hoge SES. Het onderzoek laat zien dat studenten met een hoge SES lagere beroepsverwachtingen hebben. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de migranten demografie in België anders ligt dan in de andere EU-landen.

Hypothese 5 en 6. Tot slot is er met hypothese 5 en 6 getoetst of de positieve relatie tussen SES en verwachtingen minder sterk wordt als een leerling migrant is en uit een collectivistische cultuur komt. De studie heeft geïdentificeerd dat de individualisme-collectivisme dimensie in drie van de zes EU-landen (Frankrijk en België die tot de individualistische cultuur behoren en Spanje die tot de collectivistische cultuur behoort) significant is. Echter behoort alleen Spanje volgens de IDV-index van Hofstede tot de collectivistische cultuur en behoort de meerderheid van de landen tot de individualistische cultuur. Dit betekent dat zowel hypothese 5 en 6 alleen voor Spanje bevestigd kan worden. Deze bevinding bevestigt de huidige literatuur waarin beargumenteerd wordt dat migranten leerlingen uit collectivistisch georiënteerde gezinnen hogere verwachtingen hebben. Hun motivatie stamt hierbij vooral af van het mechanisme intergenerationele relaties en denkwijze van familie (Mok et al., 2021, Brewer, 2007, Hofstede, 2001, Eccles et al., 1983, Kim et al, 2020). De Expectancy-Value theorie en de Segmented Assimilation theorie kunnen dus alleen worden bevestigd voor Spanje en moet daarom in zijn geheel worden afgewezen. Verklaringen voor wat er speelt in de andere landen zijn context-afhankelijk per land en vereisen nader onderzoek.

Uitgaande van de bovenstaande hypothesen kan de onderzoeksvraag: *‘In hoeverre wordt de relatie tussen SES en de perceptie van studenten wat betreft hun academische prestatieverwachtingen en hun toekomstige beroepsstatus beïnvloed door hun migratiestatus, en in hoeverre verschilt deze invloed tussen individualistische en collectivistische culturen?’*, beantwoord worden. Alles overziend kan gesteld worden dat migratiestatus significante invloed heeft op de relatie tussen SES en onderwijs- en beroepsverwachtingen van leerlingen. Echter moet geconcludeerd worden dat de individualistische-collectivistische cultuur dimensie geen effect heeft op de de moderatie relatie. Alleen hypothese 1 wordt door alle zes landen ondersteunt. Hypothese 2 wordt in vijf van de zes landen ondersteunt behalve België.

Zowel hypothese 3 en 4 worden in twee landen bevestigd, terwijl de laatste twee hypothesen alleen in Spanje worden ondersteunt. Een verklaring waarom de hypothesen niet voor de andere landen bevestigd kunnen worden kan zijn dat de verschillen per land en per migrant context-afhankelijk zijn.

6. Discussie

6.1 Reflectie

De huidige studie toont aan dat de oorzaken en houdbaarheid van de bestaande theorieën verder moeten worden onderzocht. Er is aangetoond dat de theorieën van Bourdieu en Willis (lid zijn van lagere kringen zorgt voor lagere verwachtingen) als de verklaringen voor de directe relatie tussen SES en verwachtingen (H1 en H2) houdbaar zijn in deze studie. De immigrant-paradox is deels houdbaar voor België en Spanje voor educatieve verwachtingen en voor Frankrijk en Spanje omtrent beroepsverwachtingen (H3 en H4). Tot slot kan vermeld worden dat de Expectancy-value theorie en de Segmented Assimilation theorie alleen houdbaar zijn voor Spanje. Een kanttekening is dat de totale houdbaarheid van de twee theorieën niet geldt, omdat het niet in alle collectivistische landen voorkomt. Dit onderzoek demonstreert dat er andere verklaringen moeten zijn voor verwachtingen die leerlingen hebben over onderwijs en hun toekomstige carrière naast de oorzaken die wel met de literatuur overeenkomen. Specifiek 'context gevoeligheid' van de verbanden tussen verwachtingen, SES, migratieachtergrond en het individualisme-collectivisme concept komt naar voren als reden. Er zijn namelijk opmerkelijke bevindingen gevonden dat het tegenovergestelde van de immigrant-paradox theorie plaatsvindt in België en de theorie rondom de invloed van een individualistische of collectivistische cultuur voor de verschillende EU-landen context-afhankelijk is. Hoewel context-afhankelijkheid een rol speelt, kan gezegd worden dat deze studie meer duidelijkheid geeft betreft de houdbare verklaringen voor SES, verwachtingen, migratieachtergrond en de individualisme-collectivisme dimensie. De gevonden inzichten zijn waardevol om nader te onderzoeken omdat deze theorieën worden gezien als alternatieve verklaringen voor positieve percepties over verwachtingen en toekomstig succes in de samenleving. Om dezelfde reden is het belangrijk om te onderzoeken welke andere mechanismen toegepast kunnen worden op de huidige resultaten.

6.2 Beperkingen en gevolgen voor vervolgonderzoek

De belangrijkste beperking van dit onderzoek is de meting van de variabele voor individualistische en collectivistische cultuur. De gebruikte PISA dataset kon deze dimensie onvolledig meten en daarom is de IDV-index met IDV-scores van Hofstede gebruikt.. Hierdoor was het lastig om de twee datasets van het OECD en PISA te combineren en de gekozen variabele te meten. Vervolgonderzoek zou deze studie kunnen herhalen door deze dimensie anders te meten. Door de huidige operationalisering en metingen moest de theorie rondom de invloed van individualistische en collectivistische cultuur op de moderatie relatie tussen SES en verwachtingen met migratieachtergrond als moderator verworpen worden. De resultaten lieten zien dat het contextafhankelijk is per leerling. Wel geeft de studie aanleiding voor een case studie of een kwalitatief onderzoek waarbij migrantengroepen en hun

collectivistische of individualistische cultuur worden onderzocht of professionals worden geïnterviewd.

Het aantal participanten per land heeft mogelijke ook de meting van variabelen beïnvloed. Spanje had namelijk een veel grotere N vergeleken met de andere 5 landen (Spanje: $N = 24567$, andere landen N is tussen de 2000 en 5000). Daarnaast kan de kleinere steekproefomvang voor de andere vijf landen invloed hebben op de betrouwbaarheid van de bevindingen omdat dit leidt tot grotere variabiliteit en bias. Echter zijn de steekproeven wel groter dan $N = 30$ (voldoende grootte), en wordt aan het 'central limit theorem' voldaan. Toekomstig onderzoek zou een grotere steekproef of andere landen kunnen gebruiken om de populatie beter te weergeven.

Referentie lijst

- American Psychological Association. (z.d.-a). *Education and Socioeconomic Status*. Geraadpleegd op 10 februari 2022, van <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/education>.
- American Psychological Association. (z.d.-b). *Socioeconomic status*. Geraadpleegd op 7 januari 2022, van <https://www.apa.org/topics/socioeconomic-status>.
- Andriessen, I., Phalet, K., & Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 827–850.
- Ali, S. R., McWhirter, E. H., & Chronister, K. M. (2005). Self-efficacy and vocational outcome expectations for adolescents of lower socioeconomic status: A pilot study. *Journal of Career Assessment*, 13(40), 40-58.
- Aretakis, Maria T.; Ceballo, Rosario; Suarez, Gloria A.; Camacho, Tissyana C. (2015). "Investigating the immigrant paradox and Latino adolescents' academic attitudes". *Journal of Latina/o Psychology*, 3(1): 56–69.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan Learning.
- Blustein, D. (2013). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Abingdon-on-Thames, England: Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Vol. 1977). Sage Publications.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. California: SAGE Publications.
- Bourdieu, P. (1974). 'The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities'. In Eggleston, J., ed, *Contemporary Research in the Sociology of Education*, 32–46. Methuen, London.
- Brewer, M. B., & Chen, Y.-R. (2007). Where (Who) are collectives in collectivism? Toward conceptual clarification of individualism and collectivism. *Psychological Review*, 114(1), 133–151.

- Coleman J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement): S95–S120.
- De Vries, J., Feskens, R., Keuning, J., & van der Kleij, F. (2022). Comparability of Feedback in PISA 2015 across Culturally Diverse Countries. *Education Sciences*, 12(2), 145.
- Diemer, M. A., & Blustein, D. L. (2007). Vocational hope and vocational identity; Urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 15, 98-118.
- DUB (2018, 1 september). DUB. Geraadpleegd op 13 maart 2022, van <https://www.dub.uu.nl/nl/nieuws/ongelijkheid-onderwijs-wereldwijd-probleem>.
- Durkheim, E. (1933). *The Division of Labor* (Trans. Simpson G). New York: Macmillan.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., & Kaczala, C. M. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation* (pp. 75–146). Freeman.
- Education and Socioeconomic Status*. (z.d.). American Psychological Association. Geraadpleegd op 10 februari 2022, van <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/education>
- Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O., & Ryve, A. (2021). Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies. In *Frontiers in Education* (p. 464). Frontiers.
- European Union Law. (2020). *EUR-Lex - 52009XG0528(01) - EN - EUR-Lex*. Geraadpleegd op 8 april 2022, van [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01)).
- Feliciano, Cynthia, and Yader R. Lanuza. 2016. “The Immigrant Advantage in Adolescent Educational Expectations.” *International Migration Review* 50 (3): 758–792. doi:10.1111/imre.12183.
- Friberg, J. H. (2019). Does selective acculturation work? Cultural orientations, educational aspirations and school effort among children of immigrants in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(15), 2844-2863.
- Gale, T. and S. Parker (2015), ‘To Aspire: A Systematic Reflection on Understanding Aspirations in Higher Education’. *Australian Educational Researcher*, 42(2):139–53.
- Ganzeboom, H. B., & Treiman, D. J. (2003). Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. In *Advances in cross-national comparison* (pp. 159-193). Springer, Boston, MA.

- Gracia-Coll, C. G. E., & Marks, A. K. E. (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. xiv-328). American Psychological Association.
- Greenman, Emily (2013). "Educational attitudes, school peer context, and the "immigrant paradox" in education". *Social Science Research*. 42(3): 698–714.
- Haveman, R., & Smeeding, T. (2006). The Role of Higher Education in Social Mobility. *The Future of Children*, 16(2), 125–150.
- 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.
- Hofferth, S. L., & Moon, U. J. (2016). How do they do it? The immigrant paradox in the transition to adulthood. *Social science research*, 57, 177–194.
- Hofstede, G. 1980. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1984). Hofstede's culture dimensions: An independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of cross-cultural psychology*, 15(4), 417-433.
- Hofstede, G. 2001. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede Insights. (2021, 21 juni). *Country Comparison*. Geraadpleegd op 8 maart 2022, van <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/the-netherlands/>.
- Inter Press Service (2021, 8 juli). Inter Press Service Nieuwsagentschap. Geraadpleegd op 23 januari 2022, van <https://www.ipsnews.be/artikel/onderwijs-crisis-kwart-van-alle-landen-wereldwijd>.
- Kao G, Tienda M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1):1–19.
- Kim, H. J., Yi, P., & Hong, J. I. (2021). Are schools digitally inclusive for all? Profiles of school digital inclusion using PISA 2018. *Computers & Education*, 170, 104226.
- Kim, Y., Mok, S. Y., & Seidel, T. (2020). Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100327.
- Kompas Volksgezondheid. (z.d.). *Sociaaleconomische status - Kompas Volksgezondheid Noord- en Oost-Gelderland*. Geraadpleegd op 16 januari 2022, van <https://www.kvnog.nl/onderwerpen-voorst/bevolking-voorst/sociaaleconomische->

status#: %7E:text=De%20sociaaleconomische%20status%20(SES)%20staat,van%20me
nsen%20in%20dat%20netwerk.

- Ilieş, A., & Zahid, R. A. (2019). The Impact of Europe's Individualism/Collectivism on the International Trade. *European Journal of Marketing and Economics*, 2(1), 6-20.
- Marx & Engels. *The Communist Manifesto*. New York: Penguin group, 1998.
- Mayer, B., Albert, I., Trommsdorf, G. and Schwarz, B. (2005) 'Value of children in Germany: Dimensions, comparison of generations, and relevance for parenting'. In G. Trommsdorff and B. Nauck (Eds.), *The value of children in cross-cultural perspective: Case studies from eight societies* (pp. 43–66). Pabst Science.
- Mok, S.Y., Bakaç, C. & Froehlich, L. (2021). 'My family's goals are also my goals': the relationship between collectivism, distal utility value, and learning and career goals of international university students in Germany. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 21, 355–378.
- Navarro-Carrillo, G., Alonso-Ferres, M., Moya, M., & Valor-Segura, I. (2020). Socioeconomic Status and Psychological Well-Being: Revisiting the Role of Subjective Socioeconomic Status. *Frontiers in psychology*, 11, 1303.
- OECD. (z.d.-a). *About - PISA*. Geraadpleegd op 5 januari 2022, van <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools-faq.htm>.
- OECD. (z.d.-b). *Construction of indices*. Geraadpleegd op 16 maart 2022, van <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/0a428b07-en/index.html?itemId=/content/component/0a428b07-en>.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2018). *Scaling PISA data* (Nr. 9). <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>.
- OECD. (2019a) *PISA 2018 Assessment and Analysis Framework*. Paris: OECD Publishing. Geraadpleegd op 16 maart 2022, van <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8-en.pdf?expires=1614944651&id=id&accname=guest&checksum=6E537A7A98BD52D6C1DBED7BA1BA3A63>.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can DO*. Paris.
- OECD Publishing. Geraadpleegd op 16 maart 2022, van <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5f07c754-en/1/2/12/1/index.html?itemId=/content/publication/5f07c754->

en&_csp_=6aa84fb981b29e81b35b3f982f80670e&itemIGO=oeed&itemContentType=book.

OECD. (2019c). *PISA 2018 Results (Volume II)*. Geraadpleegd op 16 maart 2022, van <http://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm>.

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris.

Parkin, F. (1979). *Marx's Theory of History: A Bourgeois Critique*. New York: Columbia University Press.

Pong, S. L., & Landale, N. S. (2012). Academic achievement of legal immigrants' children: The roles of parents' pre-and postmigration characteristics in origin-group differences. *Child development*, 83(5), 1543-1559.

Portes A, Fernandez-Kelly P. (2008). No Margin for Error: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 12–36

Portes, Alejandro, and Alejandro Rivas. (2011). "The Adaptation of Migrant Children." *The Future of Children* 21 (1): 219–246.

Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*. Routledge.

Reay, D., David, M., and Ball, S. (2001). 'Making a Difference? Institutional habituses and higher education choice'. *Sociological Research Online*, 5(4), 126–142.

Rodríguez, S., Valle, A., Gironelli, L. M., Guerrero, E., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Performance and well-being of native and immigrant students. Comparative analysis based on PISA 2018. *Journal of Adolescence*, 85, 96-105.

Statista. (2021, 9 juli). *Net migration in selected European countries 2020*. Geraadpleegd op 15 maart 2022, van <https://www.statista.com/statistics/686124/net-migration-selected-european-countries/>

Schneider, S. L. (2008). "Anti-Immigrant Attitudes in Europe: Outgroup Size and Perceived Ethnic Threat". *European Sociological Review*. 24(1): 53–67.

Schumpeter, Joseph A. (1951). *Imperialism and Social Classes*. Fairfield NJ, Kelley.

Sikora, J., & Pokropek, A. (2021). Immigrant optimism or immigrant pragmatism? Linguistic capital, orientation towards science and occupational expectations of adolescent immigrants. *Large-scale Assessments in Education*, 9(1), 1-24.

- Studium Generale Universiteit Utrecht. (2021, 1 december). *De oplossing voor kansenongelijkheid in het onderwijs ligt niet (alleen) in het onderwijs*. Geraadpleegd op 25 februari 2022, van <https://www.sg.uu.nl/artikelen/2021/10/de-oplossing-voor-kansenongelijkheid-het-onderwijs-ligt-niet-alleen-het-onderwijs>.
- Tarabini, A. & Curran, M. (2019). Young People's Educational Expectations, Aspirations and Choices: The Role of Habitus, Gender and Fields.
- 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.
- Tolsma, J. & Wolbers, M.H.J. (2010). Onderwijs als nieuwe sociale scheidslijn? De gevolgen van onderwijsexpansie voor sociale mobiliteit, de waarde van diploma's en het relatieve belang van opleiding in Nederland. *Tijdschrift voor Sociologie*, 31, 239-259.
- Waters, T., Waters, D. Are the terms “socio-economic status” and “class status” a warped form of reasoning for Max Weber? *Palgrave Communications*, 2, 16002 (2016).
- Weber, Max (1922/1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen, Mohr, 1922 ed. Marianne Weber, 5th edn 1980 ed. Johannes Winckelmann.
- Weber, Max (1946). *From Max Weber*, trans. and ed. Hans Gerth and C. Wright Mills. New York, Free P.
- Weber, Max (1978). *Economy and Society: an Outline of Interpretive Sociology* [trans. of 1964 ed. of Weber 1922], ed. Guenther Roth and Claus Wittich. Berkeley: U. California P.
- Willis, P. (1978). *Learning to labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. United Kingdom, Fanham: Ashgate publishing.

Bijlage A

Individualisme Index (IDV) van de Europese Unie landen gebaseerd op data van Hofstede Insights

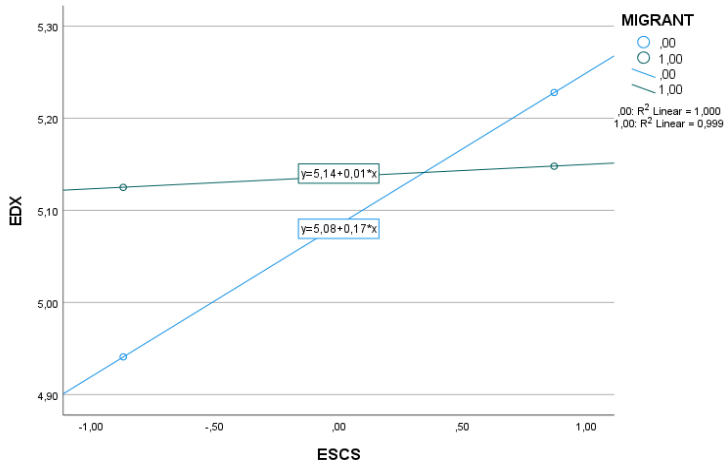
	EU-land	IDV Score (0 meest collectivistisch, 100 meest individualistisch)
1	Portugal	27
2	Slovenia	27
3	Romania	30
4	Bulgaria	30
5	Croatia	33
6	Greece	35
7	Spain	51
8	Slovakia	52
9	Austria	55
10	Czech Republic	58
11	Malta	59
12	Lithuania	60
13	Luxembourg	60
14	Poland	60
15	Estonia	60
16	Germany	67
17	Finland	70
18	Ireland	70
19	Latvia	70
20	France	71
21	Sweden	71
22	Denmark	74
23	Belgium	75
24	Italy	76
25	Hungary	80
26	Netherlands	80
27	Republic of Cyprus	-

Bijlage B

Grafieken van de zes EU-landen met $Y = EDX$ en $Y = BSMJ$

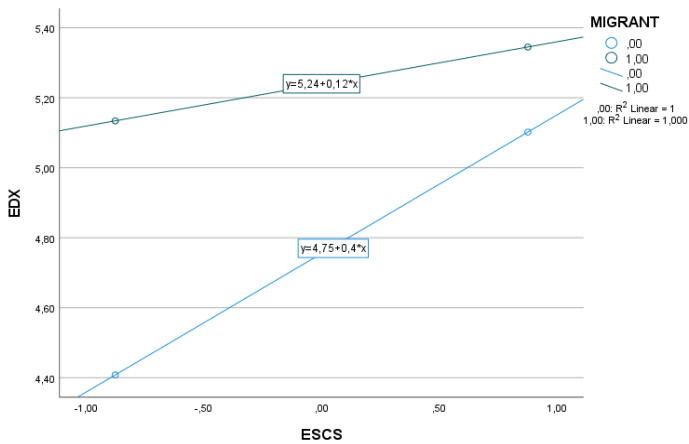
Figuur 5

Grafiek Frankrijk met $Y = EDX$



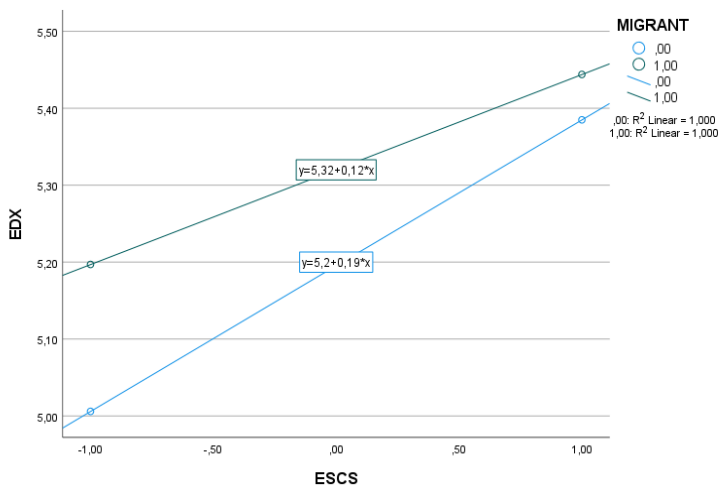
Figuur 6

Grafiek België met $Y = EDX$



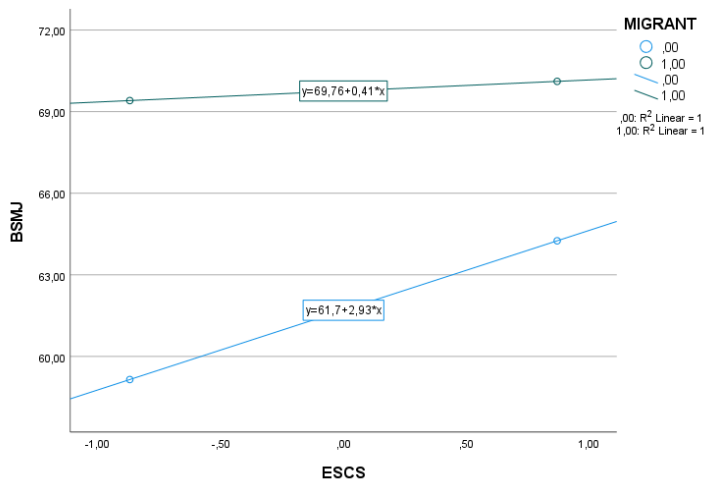
Figuur 7

Grafiek Spanje met $Y = EDX$



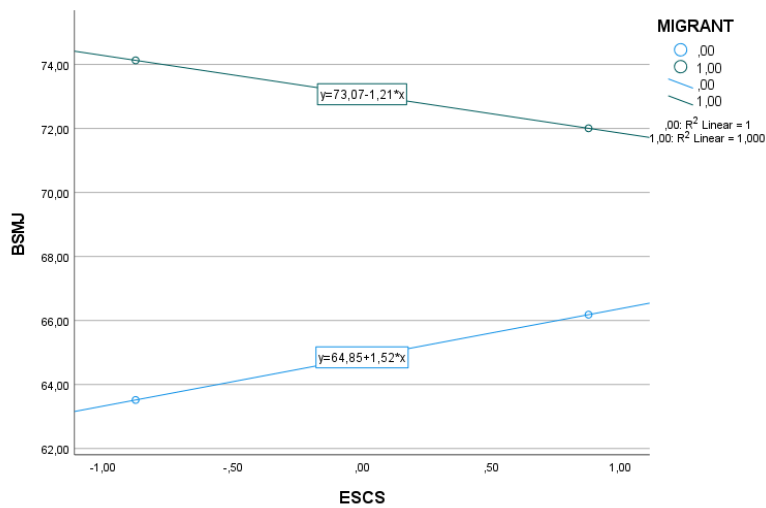
Figuur 8

Grafiek Frankrijk met Y = BSMJ



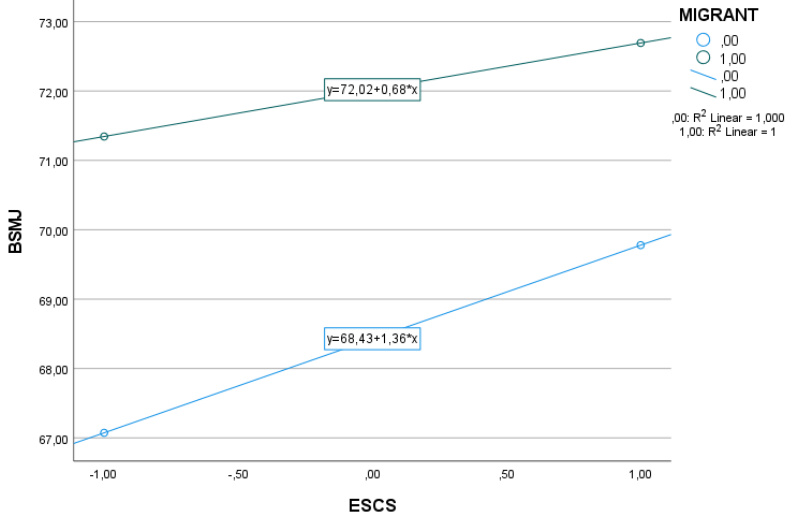
Figuur 9

Grafiek België met Y = BSMJ



Figuur 10

Grafiek Spanje met Y = BSMJ



Bijlage C*Ethics and Privacy Checklist***CHECKLIST ETHICAL AND PRIVACY ASPECTS OF RESEARCH****INSTRUCTION**

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

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

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

PART I: GENERAL INFORMATION

Project title: **Master Thesis Programme "Educational Inequalities"**

Name, email of student: **Cherrienne Sabajo**

Name, email of supervisor: **braster@essb.eur.nl**

Start date and duration: **1 April 2022 till 31 August 2022**

Is the research study conducted within DPAS **YES -**
NO

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

PART II: 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?

PISA 2018 dataset

Note: indicate for separate data sources.

What is the (anticipated) size of your sample?

The size of the sample is N students

Note: indicate for separate data sources.

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

The size of the population is 600.000 students

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?

For this research anonymous data of pupils, school, teachers, and parents is used that is made available (open access) by the OECD. See: <https://www.oecd.org/pisa/data/>

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?

The student that has downloaded the datafiles

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

Not applicable

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

Not applicable

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:

Name (EUR) supervisor:

Cherrienne Sabajo

Dr. J.F.A Braster

Date:

Date:

10 April 2022

10 April 2022