

Kansenongelijkheid op de Nederlandse basisscholen: het gevolg van etnische segregatie?

Een kwantitatief onderzoek naar de invloed van etnische diversiteit binnen het onderwijs op de leesprestaties van kinderen met een migratieachtergrond.

Ester Theuerzeit

Abstract

Kinderen met een migratieachtergrond hebben vaak lagere leesprestaties dan kinderen zonder migratieachtergrond. Dit resulteert in kansenongelijkheid op basis van etniciteit. Huidig onderzoek focust vaak alleen op sociaaleconomische status als verklarende factor voor dit verschil in leesprestaties en ook het overheidsbeleid voor eerlijke kansen richt zich alleen hierop. Echter blijft er een onverklaard verschil achter in de huidige onderzoeken. Deze scriptie tracht dit gat op te vullen door een antwoord te zoeken op de vraag: Compenseert een etnische klascompositie met een grotere proportie kinderen zonder migratieachtergrond voor de invloed van een migratieachtergrond op de leesprestaties van een kind? Om dit te onderzoeken zijn de Nederlandse PIRLS data uit 2016 geanalyseerd. Meerdere OLS-regressies lieten zien dat migratieachtergrond een negatief effect heeft op leesprestaties. Tegen de verwachtingen in wordt dit effect niet gecompenseerd door de etnische klascompositie. Wel werd er een compensatie effect voor sociaaleconomische klascompositie gevonden.

Trefwoorden: Kansenongelijkheid, leesprestaties, migratieachtergrond, sociaaleconomische status, compositie effecten, PIRLS

Bachelorproject Sociologie, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht

Studentnummer: 5681049

Begeleider: Kim Stienstra

Tweede beoordelaar: Kasper Otten

Datum: 12 Juni 2021

Inhoud

Inleiding	3
Theoretisch kader	6
- <i>Sociaaleconomische status</i>	6
- <i>Anderstalige thuisomgeving</i>	7
- <i>Lage verwachtingen</i>	9
- <i>Beperkte ouderbetrokkenheid</i>	10
- <i>Klascompositie en leerlingen</i>	11
- <i>Klascompositie en leerkrachten</i>	13
- <i>Klascompositie en ouders</i>	14
Onderzoeksmethoden	16
- <i>Data</i>	16
- <i>Operationalisatie</i>	17
- <i>Analyse</i>	20
Resultaten	21
Conclusie en discussie.....	27
Referenties	30
Appendix	34

Inleiding

Relatief veel kinderen met een migratieachtergrond in Nederland hebben te kampen met een taalachterstand (NOS, 2019; Sociaal en Cultureel Planbureau, 2019). Eén van die leerlingen met een migratieachtergrond is Yunuscan, een tienjarige jongen uit Amsterdam-Noord (Stichting Human, 2020). Op 7 december 2020 zagen 984 duizend Nederlanders in de serie Klassen zijn strijd tegen de taalachterstand die hem ervan weerhoudt zijn gewenste eindadvies te krijgen (Gids.TV, 2020). In deze serie volgen documentairemakers Sarah Sylbing en Ester Gould zeven afleveringen lang kinderen in Amsterdam-Noord tijdens hun laatste jaar basisschool of eerste jaar middelbare school om de kansenongelijkheid tussen verschillende jongeren aan te tonen (Stichting Human, 2020). Aan motivatie geen gebrek bij Yunuscan. Echter gaat het verbeteren van zijn leesprestaties moeizaam doordat er thuis alleen maar Turks wordt gesproken en zijn ouders hem nauwelijks kunnen bijstaan. Hij wil graag naar de havo maar haalt dit helaas nog niet doordat zijn leesprestaties te wensen overlaten (Stichting Human, 2020).

Yunuscan is niet de enige die kampt met een taalachterstand. In Nederland is ongeveer 18 procent van de Nederlanders laaggeletterd (Stichting Lezen & Schrijven, 2018). Volgens de directrice van het ROC Aventus in Apeldoorn ontnemt deze taalachterstand kinderen de kans om door te groeien binnen en buiten het onderwijs. “Leesvaardigheid is studievvaardigheid” – aldus Martine van Tilburg (NOS, 2019). Om te klimmen op de sociaaleconomische ladder zijn volgens haar goede leesprestaties hard nodig. En na het nuttigen van een opleiding, speelt laaggeletterdheid hen ook in het dagelijks leven nog steeds parten (Nieuwsuur, 2017). Het schrijven van sollicitatiebrieven, lezen van overheidsbrieven, het aanvragen van toeslagen of een bankrekening, overall is taal bij nodig. En dat terwijl er steeds meer hulplokets en banken hun deuren sluiten en alles zich naar de digitale wereld vol taal verplaatst (Nieuwsuur, 2017).

Ook binnen de wetenschap komen deze problemen aan het licht. Volgens De Beer et al. is er sprake van ‘accumulatie van achterstand’ waardoor de achterstand in leesprestaties resulteert in verdere achterstand binnen en buiten het onderwijs (2019). Binnen het onderwijs zagen zij dat achterstanden die op jonge leeftijd zijn opgelopen, deze leerlingen hun gehele schoolloopbaan blijven achtervolgen. Hierdoor worden opleidingsverschillen tussen kinderen die met een achterstand beginnen en kinderen zonder achterstand met de tijd steeds groter (De Beer et al., 2019). Daarnaast heeft deze achterstand ook op andere domeinen dan het onderwijs invloed en stapelen deze achterstanden zich op over verschillende levensfasen. Zo zagen De Beer et al. bijvoorbeeld dat onderwijsachterstanden door lagere leesprestaties uitmondde in

het moeilijker vinden van een baan en woning en zelfs gezondheidsproblemen (2019). Kortom, lagere leesprestaties resulteren in onderwijsachterstand en kansenongelijkheid.

Het al van jongs af aan ontwikkelen van de leesprestaties is dus een belangrijke vereiste voor de gehele levensloop van een mens. Echter blijkt dit zeker voor mensen met een migratieachtergrond een lastige opgave. De meest recente cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) laten zien dat ruim 113 duizend leerlingen in het reguliere basisonderwijs een onderwijsachterstand hebben (CBS, 2021). Van deze leerlingen hebben er bijna 69 duizend een migratieachtergrond. Dat is 60.85% van het totale aantal achterstandsleerlingen. In vergelijking, van het totaal aantal basisschoolleerlingen heeft maar 26.45% een migratieachtergrond (CBS, 2021). Er zijn dus relatief veel meer kinderen met een migratieachtergrond met een achterstand dan kinderen zonder migratieachtergrond. Daarom is het heel erg belangrijk om meer kennis op te doen over hoe het gat tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond in leesprestaties ontstaat en in stand wordt gehouden en wat er in het beleid opgenomen kan worden om deze kansenongelijkheid te doen afnemen.

De lagere leesprestaties van kinderen met een migratieachtergrond ten opzichte van kinderen zonder migratieachtergrond wordt in veel onderzoeken gelinkt aan de lagere sociaaleconomische status van gezinnen met een andere etniciteit (Agirdag & Korkmazer, 2015; De Winter-Koçak & Badou, 2020; Henry et al., 2020; Rjosk et al., 2014; Volodina et al., 2021). Echter blijft er in deze studies vaak een onverklaard verschil achter. Wanneer kinderen met een migratieachtergrond bijvoorbeeld wel hoogopgeleide ouders hebben, blijven zij toch lagere leesprestaties hebben dan leeftijdsgenoten zonder migratieachtergrond (Agirdag & Korkmazer, 2015; De Winter-Koçak & Badou, 2020; Henry et al., 2020; Rjosk et al., 2014; Volodina et al., 2021).

De onduidelijkheid rondom het effect van etniciteit bestaat niet alleen op individueel niveau. Ook op klas- en schoolniveau is er nog weinig bekend over de rol van etniciteit bovenop de rol van sociaaleconomische klasse. Zo toont de literatuur aan dat een hogere sociaaleconomische klascompositie de leesprestaties kan bevorderen (Bellin et al., 2010; Verhaeghe et al., 2018). Echter is er nog nauwelijks een antwoord te vinden op de vraag wat de rol van etnische klascompositie in dit verschil in leesprestaties kan spelen. Gezien er in het effect van migratieachtergrond op leesprestaties wel degelijk een rol is weggelegd voor etniciteit, is het van belang om te kijken of er binnen de schoolomgeving ook sprake is van een effect van etnische compositie bovenop het effect van sociaaleconomische compositie. Er is dus een gat in de wetenschappelijke literatuur over het effect van migratieachtergrond op leesprestaties. Daarbij is het niet duidelijk welke rol de etnische klascompositie bij dit effect

speelt. Daarom is het van belang dat er meer onderzoek wordt gedaan naar het verschil in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond en hoe dit verschil afhangt van de klascompositie.

Volgens het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap neemt segregatie binnen het onderwijs in Nederland toe (2020). Dit betekent dat verschillende groepen elkaar minder tegenkomen waardoor zij niet van elkaar kunnen leren, aldus het ministerie. Zoals hierboven genoemd bevordert een grotere proportie kinderen met een hoge sociaaleconomische status in de klas de leesprestaties van de leerlingen. Kinderen op scholen met een gemiddeld lagere sociaaleconomische status krijgen deze extra bevordering van de leesprestaties dus niet. De toename van segregatie staat het hebben van gelijke kansen hierdoor in de weg (Ministerie van OCW, 2020). Daarom hebben zij een beleidsagenda tegen onderwijssegregatie gepresenteerd die vanaf dit jaar de toenemende segregatie en de daarmee toenemende kansenongelijkheid moet tegenaan (Ministerie van OCW, 2021).

Echter, dit beleid is alleen gefocust op sociaaleconomische segregatie en niet op etnische segregatie. Ondanks dat het belangrijk is de kansenongelijkheid veroorzaakt door segregatie op basis van sociaaleconomische status tegen te gaan, blijkt uit de literatuur dat er voor gelijke kansen op basis van etniciteit meer nodig is dan alleen oplossingen gericht op sociaaleconomische status. Minder segregatie op basis van etniciteit waardoor kinderen met een migratieachtergrond ook de kans krijgen in een klas met een grotere proportie kinderen zonder migratieachtergrond te komen, zou deze kansenongelijkheid mogelijk ook doen afnemen (Agirdag et al., 2011). Op deze manier zouden kinderen met een migratieachtergrond kunnen profiteren van kinderen zonder migratieachtergrond. Door het hebben van zogenaamde ‘witte en zwarte scholen’ in Nederland, krijgen kinderen met een migratieachtergrond deze kans nu vaak niet (Jongejan & Thijs, 2010). Deze etnische segregatie staat het hebben van gelijke kansen voor kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond dus in de weg. Daarom is het van belang om te kijken of het beleidsplan effectiever kansenongelijkheid tegen zou gaan wanneer er naast sociaaleconomische compositie ook gefocust wordt op etnische compositie.

Deze studie tracht te onderzoeken of er beleid gericht op het tegengaan van etnische segregatie toegevoegd zal moeten worden aan het gepresenteerde plan van de overheid om gelijke kansen te bevorderen. Dit onderzoek zal daarom de volgende vraag proberen te beantwoorden:

1. *Compenseert een etnische klascompositie met een grotere proportie kinderen zonder migratieachtergrond voor de invloed van een migratieachtergrond op de leesprestaties van een kind?*

Voor het beantwoorden van deze vraag, zal het PIRLS-onderzoek uit 2016 worden gebruikt. Dit onderzoek toetst de leesprestaties van kinderen in *4th grade*, de Nederlandse groep 6 (Gubbels et al., 2016). Naast deze leesscores worden de bijbehorende vragenlijsten gebruikt waarin achtergrond- en curriculuminformatie van de deelnemende kinderen, hun ouders of verzorgers, hun leerkrachten en de directie van hun school zijn opgenomen (Gubbels et al., 2016).

Theoretisch kader

Verschillende studies hebben kansenongelijkheid en leesprestaties van kinderen met een migratieachtergrond onderzocht. Uit deze onderzoeken kwamen vier mechanismen naar voren bij het onderzoeken van het effect van migratieachtergrond op leesprestaties: sociaaleconomische status, anderstalige thuisomgeving, lage verwachtingen en beperkte ouderbetrokkenheid (Agirdag & Korkmazer, 2015; Bakker, 2017; Becker, 2013; Bellin et al., 2010; Broekhof, 2021; Christoffels et al., 2017; De Winter-Koçak & Badou, 2020; Gentrup et al., 2020; Kristen, 2008; Lüdemann & Schwerdt, 2013; Mulder et al., 2013; Peterson et al., 2016; Söhn & Özcan, 2006; Steinlen & Piske, 2013; Van Daal et al., 2002). Deze mechanismen zullen in dit hoofdstuk toegelicht worden. Er is sprake van etnische verschillen in leesprestaties wanneer deze verschillen bestaan bovenop de verschillen veroorzaakt door sociaaleconomische status. Hierdoor zal, na een korte toelichting van sociaaleconomische status, de focus vooral liggen op de anderstalige thuisomgeving, lagere verwachtingen en beperkte ouderbetrokkenheid.

Sociaaleconomische status

Meerdere onderzoeken tonen aan dat families met een migratieachtergrond over het algemeen een lagere sociaaleconomische status hebben dan families zonder een migratieachtergrond (Henry et al., 2020; Rjosk et al., 2014; Volodina et al., 2021). Zij beschikken hierdoor over minder economische en culturele hulpbronnen wat resulteert in een minder stimulerende leeromgeving voor de kinderen. Zo hebben ouders uit deze gezinnen minder kennis om over te dragen aan hun kinderen, minder financiële middelen om te zorgen voor een rustige leeromgeving met bijvoorbeeld een eigen bureau, toegang tot het internet, boeken en andere leermiddelen, etc. (Henry et al., 2020; Rjosk et al., 2014; Volodina et al., 2021). Dit resulteert voor deze kinderen in lagere leesprestaties dan voor kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status. Gezien kinderen met een migratieachtergrond vaker uit gezinnen

met een lage sociaaleconomische status komen dan kinderen zonder migratieachtergrond, verklaart de sociaaleconomische status dus een deel van het verschil in leesprestaties van deze kinderen (Henry et al., 2020; Rjosk et al., 2014; Volodina et al., 2021).

De studies van Henry et al., Rjosk et al. en Volodina et al. maakten gebruik van data verkregen uit leestoetsen afgenomen op Amerikaanse en Duitse scholen en bijbehorende vragenlijsten voor zowel leerling als ouder/verzorger over hun eventuele migratieachtergrond, sociaaleconomische status, gebruik van taal in de thuisomgeving en andere achtergrondinformatie. Uit de analyses van deze data kwam naar voren dat kinderen met een migratieachtergrond significant lager scoorden op de toetsen dan hun klasgenoten zonder migratieachtergrond. Alle drie de onderzoeken vonden een belangrijke verklaring hiervan in de lagere sociaaleconomische achtergrond van deze kinderen (Henry et al., 2020; Rjosk et al., 2014; Volodina et al., 2021).

Anderstalige thuisomgeving

Meerdere studies naar de leesprestaties van kinderen die van huis uit een andere taal dan de nationale taal spreken, tonen aan dat een anderstalige opvoeding uitmondt in een taalachterstand van de in het onderwijs gebruikte taal (Bellin et al., 2010; Broekhof, 2021; De Winter-Koçak & Badou, 2020; Gentrup et al., 2020; Kristen, 2008; Lüdemann & Schwerdt, 2013; Mulder et al., 2013; Söhn & Özcan, 2006; Steinlen & Piske, 2013). Uit deze onderzoeken bleek dat hoe minder er thuis in de nationale taal gesproken wordt, hoe groter de taalachterstand van het kind bij aanvang van de basisschool zal zijn. Dit zou vervolgens resulteren in een gat tussen kinderen zonder een migratieachtergrond en kinderen met een migratieachtergrond binnen het onderwijs.

De meeste kinderen met een migratieachtergrond spreken thuis minder vaak Nederlands dan kinderen zonder migratieachtergrond (Broekhof, 2021; De Winter-Koçak & Badou, 2020; Söhn & Özcan, 2006). Zeker wanneer beide ouders een andere etniciteit hebben dan de Nederlandse etniciteit, wordt er niet tot zelden in het Nederlands gecommuniceerd. De kwantitatieve onderzoeken naar de schoolloopbanen en achtergrondinformatie van scholieren en hun omgeving en kwalitatieve onderzoeken gericht op de ervaringen van onderwijsprofessionals van Broekhof, De Winter-Koçak & Badou en Söhn & Özcan, zochten naar de verklaring van lagere leesprestaties in deze anderstalige opvoeding (2021; 2020; 2006). Hieruit bleek dat kinderen in een anderstalige thuisomgeving weinig blootstelling hebben aan de Nederlandse taal wat resulteert in een taalachterstand. Deze kinderen beginnen aan de basisschool met een relatief kleine woordenschat en weinig ervaring met Nederlandse grammatica (Broekhof, 2021; De Winter-Koçak & Badou, 2020; Söhn & Özcan, 2006). Waar

andere kinderen hun taal en overige vaardigheden vanaf groep 1 verder aan het ontwikkelen zijn, zijn deze kinderen hun gehele schoolloopbaan bezig met het inhalen van hun taalachterstand (Broekhof, 2021; De Winter-Koçak & Badou, 2020; Söhn & Özcan, 2006). Hier lijdt het ontwikkelen van andere vaardigheden zoals begrijpend lezen en het vergaren van overige kennis onder. Naast dat hun kennis en kunde dus op verschillende vlakken achterblijft ten opzichte van hun leeftijdsgenoten zonder migratieachtergrond, hebben zij volgens de onderzoekers ook moeite met het maken van toetsen in het algemeen (Broekhof, 2021; De Winter-Koçak & Badou, 2020; Söhn & Özcan, 2006). Gezien de toetsonderdelen allemaal in het Nederlands zijn, worden vragen minder goed begrepen en antwoorden minder goed geformuleerd. Hierdoor scoren deze leerlingen nog lager op toetsen die hun leesprestaties testen dan leeftijdsgenoten zonder migratieachtergrond (Broekhof, 2021; De Winter-Koçak & Badou, 2020; Söhn & Özcan, 2006). De leesscore van kinderen met een migratieachtergrond wordt op deze manier dus zowel direct als indirect negatief beïnvloedt door de taalachterstand die is opgelopen in de anderstalige thuisomgeving (Broekhof, 2021; De Winter-Koçak & Badou, 2020; Söhn & Özcan, 2006).

Meerdere studies tonen het belang van een anderstalige thuisomgeving als verklaring voor de verschillen in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond aan (Bellin et al., 2010; Kristen, 2008; Lüdemann & Schwerdt, 2013). Zo hebben de onderzoeken van Bellin et al. en Kristen naar de ongelijkheid in onderwijsprestaties van Duitse kinderen aangetoond dat de leesprestaties van de kinderen onder andere afhangen van de etnische achtergrond van de ouders (2010; 2008). Tijdens het analyseren van de Duitse PIRLS-data werd door hen geconstateerd dat de taal die thuis wordt gesproken een belangrijke voorspeller is voor strubbelingen in begrijpend lezen en het gebruiken van taal tijdens het schoolgaan. Hoe minder de nationale taal thuis gesproken werd, hoe lager de leesscores (Bellin et al., 2010; Kristen, 2008). Kinderen met een migratieachtergrond haalden hierdoor over het algemeen lagere scores op de leestoets dan kinderen zonder een migratieachtergrond (Bellin et al., 2010; Kristen, 2008). Volgens beide onderzoeken heeft een migratieachtergrond dus een negatief effect op de leesprestaties van een kind (Bellin et al., 2010; Kristen, 2008).

Naast bovenstaande wetenschappers hebben ook Lüdemann en Schwerdt een variant van de PIRLS-dataset geanalyseerd, de PIRLS-E (2013). Door middel van verschillende analyses zijn de verschillen tussen kinderen met en kinderen zonder een migratieachtergrond in hun overstap van de basisschool naar de middelbare school onderzocht. Hieruit kwam naar voren dat kinderen met een migratieachtergrond een lager advies voor de middelbare school kregen dan kinderen zonder migratieachtergrond (Lüdemann & Schwerdt, 2013). Lüdemann en

Schwerdt onderzochten of dit verklaard werd door meer factoren dan alleen intelligentie en testresultaten zoals bijvoorbeeld discriminatie en de subjectieve verwachtingen van docenten (2013). Na controle voor onder andere de taal die thuis gesproken werd, bleek dat een belangrijke verklaring van de variantie in leesprestaties te vinden is in het thuis spreken van een andere taal dan de nationale taal. Dit zou namelijk resulteren in een taalachterstand wat op verschillende manieren de leesprestaties negatief beïnvloedt (Lüdemann & Schwerdt, 2013). Ook dit onderzoek toont dus aan dat een anderstalige thuisomgeving een belangrijke verklaring biedt voor het negatieve effect van migratieachtergrond op leesprestaties.

Lage verwachtingen

Naast dat de bovengenoemde taalachterstand een negatief effect had op de daadwerkelijke taalscores op de PIRLS en PIRLS-E, waren de verwachtingen van leerkrachten over het niveau van hun leerlingen ook lager wanneer zij de nationale taal minder machtig waren dan klasgenoten (Gentrup et al., 2020; Lüdemann & Schwerdt, 2013). Volgens de onderzoeken van Becker en Gentrup et al. kunnen deze lagere verwachtingen leiden tot een *self-fulfilling prophecy*: een lagere verwachting resulteert in lagere scores terwijl een hogere verwachting tot hogere scores leidt (2013; 2020). Dit gebeurt in drie stappen: eerst vormen leerkrachten een accurate verwachting (gebaseerd op het daadwerkelijke toetsbare niveau) of inaccurate verwachting (veroorzaakt door een negatieve bias zoals gevonden voor leerlingen met een migratieachtergrond) van de leerling. Vervolgens leiden deze verschillen in verwachtingen voor verschillen in behandeling. De leerling reageert hierop met gedrag dat aansluit bij deze verwachtingen waardoor kinderen met lage verwachtingen lagere leesprestaties ontwikkelen dan kinderen met hoge verwachtingen (Gentrup et al., 2020). Het hebben van een migratieachtergrond leidt dus tot lage verwachtingen van leerkrachten wat een negatief effect heeft op de leesprestaties van de leerlingen (Becker, 2013; Gentrup et al., 2020; Lüdemann & Schwerdt, 2013).

De negatieve invloed van migratieachtergrond op leesprestaties veroorzaakt door de negatieve bias van leerkrachten is bevestigd door Peterson et al. (2016). Zij onderzochten de effecten van impliciete en expliciete verwachtingen van leerkrachten over verschillende etniciteiten op de schoolprestaties van leerlingen in Nieuw-Zeeland. Hieruit bleek dat er een negatieve bias bestaat van leerkrachten over kinderen met een migratieachtergrond op het gebied van onderwijsprestaties (Peterson et al., 2016). Uit de analyses van de leesprestaties van de leerlingen van deze leerkrachten, bleek dat kinderen met een migratieachtergrond in klassen met leerkrachten met hogere verwachtingen van etnische minderheden hoger scoorden dan

kinderen met een migratieachtergrond in klassen met leerkrachten die lagere verwachtingen hadden van etnische minderheden (Peterson et al., 2016). De leesprestaties van kinderen met een migratieachtergrond zijn dus lager wanneer hun leerkracht een negatieve bias naar hun groep toe heeft. Dit resulteerde in gemiddeld lagere taalscores voor kinderen met een migratieachtergrond (Peterson et al., 2016). Ook hieruit blijkt dus dat een migratieachtergrond een negatief effect heeft op leesprestaties.

Beperkte ouderbetrokkenheid

Daarnaast spelen de ouders ook een grote rol in de leesprestaties van een kind. Volgens het eerdergenoemde onderzoek van De Winter-Koçak & Badou en het onderzoek van Christoffels et al. lijden de leesprestaties van kinderen met een migratieachtergrond ook onder het ontbreken van de ouderbetrokkenheid bij deze groep (2020; 2017). Uit hun onderzoeken kwam naar voren dat er sprake is van een beperkte betrokkenheid onder ouders van kinderen met een migratieachtergrond. Dit komt doordat zij zelf de taal niet genoeg machtig zijn en er weinig kennis is van het Nederlandse onderwijssysteem doordat zij hun opleiding vaak niet in Nederland hebben genoten (Christoffels et al., 2017; De Winter-Koçak & Badou, 2020). Daarnaast kunnen er ook cultuurverschillen een rol spelen. Zeker ouders die tot de eerste generatie migranten behoren, zien onderwijzen en opvoeden als twee van elkaar gescheiden taken (Christoffels et al., 2017; De Winter-Koçak & Badou, 2020). Zij zien onderwijzen als taak van de school en niet als taak van de ouders.

Het effect van deze beperkte ouderbetrokkenheid vindt zijn uitwerking al voor de kinderen naar school gaan. De taalontwikkeling van kinderen vindt al ver voor het naar school gaan plaats (Christoffels et al., 2017). Juist in de periode voor school, wanneer de kinderen 0 tot en met 3 jaar oud zijn, ontwikkelen ze volgens de onderzoekers hun leesprestaties voornamelijk door het aangeleerd krijgen van kinderrijmpjes, het voorgelezen worden uit prentenboeken en het bezoeken van de bibliotheek. Het uitblijven van deze activiteiten door het gebrek aan ouderbetrokkenheid heeft dus een negatief effect op de taalontwikkeling van het kind (Christoffels et al., 2017). Vanaf de leeftijd van vier, wanneer de kinderen naar school gaan, blijft de ouderbetrokkenheid vaak beperkt. De ouders kunnen niet of nauwelijks ondersteuning bieden aan hun schoolgaande kinderen en zijn minder bereid om dit te doen door het bovengenoemde gebrek aan kennis van de taal, het onderwijssysteem en de Nederlandse onderwijs/opvoed cultuur (Christoffels et al., 2017; De Winter-Koçak & Badou, 2020). Kinderen zonder migratieachtergrond krijgen hierdoor vaak meer hulp en stimulatie bij het ontwikkelen van de leesprestaties dan kinderen met migratieachtergrond. Hierdoor wordt het

gat in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond dus groter.

Ook dit is door meerdere onderzoeken bevestigd. Twee voorbeelden hiervan zijn de onderzoeken van Bakker en van Van Daal et al. (2017; 2002). Uit deze onderzoeken bleek dat gebrek aan ouderbetrokkenheid zich vooral voor deed onder ouders met een migratieachtergrond. Vaak werd dit verklaard door het niet voldoende machtig zijn van de Nederlandse taal, het eerdergenoemde cultuurverschil waarbij ouders de taak van onderwijzen volledig toeschrijven aan de school, gebrek aan kennis over het Nederlandse schoolstelsel en onzekerheid (Bakker, 2017; Van Daal et al., 2002). Beide onderzoeken toonden aan dat dit gebrek aan ouderbetrokkenheid een negatief effect heeft op de onderwijs- en leesprestaties. Volgens Bakker bleek een gebrek aan ouderbetrokkenheid ook een negatief effect te hebben op de motivatie van het kind (2017). Dit gebrek aan motivatie resulteert ook weer in lagere leesprestaties (Bakker, 2017). Hierdoor heeft een migratieachtergrond op basis van ouderbetrokkenheid dus direct en indirect een negatief effect op de leesprestaties van het kind.

Al met al blijkt uit een grote verscheidenheid aan onderzoek dat het hebben van een migratieachtergrond een negatief effect heeft op de leesprestaties van een kind. Hierdoor wordt dus verwacht dat deze negatieve invloed ook te zien zal zijn in de resultaten van het Nederlandse PIRLS onderzoek. De eerste hypothese van dit onderzoek luidt dus:

1. *De aanwezigheid van een migratieachtergrond heeft een negatief effect op de leesprestaties van een kind.*

Om een voorspelling te doen over de invloed van etnische klascompositie op bovenstaand effect, zal er worden gekeken naar de invloed van *peer effects*, de *opportunity theory*, *teacher effects* en de *teacher transmission theory* op de leerlingen zelf en de leerkrachten en ouders van de kinderen.

Klascompositie en leerlingen

Zoals eerder beschreven, wijst eerder onderzoek onder andere uit dat veel kinderen met een migratieachtergrond een taalachterstand hebben doordat zij weinig in aanraking komen met de nationale taal. Dit leidt tot lagere leesprestaties. Om te voorspellen wat voor invloed de etnische klascompositie heeft op deze taalachterstand en daarmee de leesprestaties, wordt er gekeken naar *peer effects* en de *opportunity theory*. Volgens Verhaeghe et al. spelen *peer effects* een grote rol bij het ontwikkelen van taalvaardigheid en het daarmee verhogen van de leesprestaties (2018). Deze *peer effects* houden in dat kinderen beïnvloed worden door en leren van hun

sociale contacten zoals klasgenoten. Dit kan zowel in negatieve als in positieve zin (Verhaeghe et al., 2018). De klascompositie speelt hierin dus een grote rol. Wanneer kinderen omringd zijn door gemotiveerde *peers* met een goede taalbeheersing, zullen zij zelf ook gemotiveerder raken en hun taal beter ontwikkelen. Omringd zijn door ongemotiveerde *peers* die weinig complexe taal gebruiken heeft daarentegen dus juist een negatief effect op de taalontwikkeling en motivatie van een kind (Verhaeghe et al., 2018).

Een belangrijk *peer effect* in het verkrijgen van hogere leesprestaties is dus het ontwikkelen van de taalbeheersing door veel contact met taalvaardige *peers*. Voor kinderen met een migratieachtergrond, betekent dit dus contact met kinderen zonder migratieachtergrond (Verhaeghe et al., 2018). Om dit *peer effect* te verkrijgen, moet een leerling met migratieachtergrond wel eerst kinderen zonder migratieachtergrond als sociaal contact hebben. Hierbij speelt de *opportunity theory* een belangrijke rol. Deze theorie stelt dat de sociale banden die mensen met anderen vormen, afhangen van de kansen om deze andere mensen te ontmoeten, ook wel *meeting opportunities* genoemd (Van Tubergen, 2020). Sociale interactie met leden van een andere groep, bijvoorbeeld van een andere etniciteit, kan volgens deze theorie dus alleen maar plaatsvinden als er kansen zijn om leden van die andere groep te ontmoeten. Wanneer kinderen met een migratieachtergrond dus meer in aanraking willen komen met kinderen zonder migratieachtergrond omdat dit bevorderlijk zou zijn voor hun leesprestaties, zullen zij wel de kans moeten hebben om met deze in aanraking te komen (Van Tubergen, 2020).

Wanneer scholen een grote proportie kinderen met een migratieachtergrond hebben, zijn er nauwelijks *meeting opportunities* tussen leden van de verschillende etnische groepen. Kinderen met een migratieachtergrond in klassen met veel kinderen zonder migratieachtergrond zullen daarentegen wel veel kans hebben op interactie met taalvaardige kinderen (Van Tubergen, 2020). Hierdoor ervaren zij meer blootstelling aan de Nederlandse taal. Bij kinderen met migratieachtergrond in een klas met een grotere proportie kinderen zonder migratieachtergrond is er dus sprake van het eerdergenoemde positieve *peer effect*. Zij profiteren van hun taalvaardige klasgenoten waardoor de leesprestaties van deze kinderen sneller ontwikkelen. Hierdoor zou je dus verwachten dat een klascompositie met een grotere proportie kinderen zonder migratieachtergrond het verschil in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond doet afnemen.

Dit effect van *peer effects* en *meeting opportunities* op de leesprestaties van kinderen met een migratieachtergrond is door verschillende empirische onderzoeken bevestigd (Bellin et al., 2010; Schneeweis, 2011; Verhaeghe et al., 2018). In het eerdergenoemde onderzoek van

Bellin et al. en het onderzoek van Schneeweis bleek uit de resultaten dat de kennis van een taal afhangt van de kans om die kennis in de praktijk op te doen (2010; 2011). Volgens hun onderzoeken worden kinderen met een migratieachtergrond weerhouden van het ontwikkelen van hun leesprestaties in de nationale taal als zij minder blootstelling aan de taal hebben door het gebrek aan *meeting opportunities* met mensen zonder migratieachtergrond. Deze kinderen scoorden volgens de resultaten dan ook lager op leesprestaties dan kinderen met een migratieachtergrond in klassen met veel kinderen zonder migratieachtergrond (Bellin et al., 2010; Schneeweis, 2011). Volgens deze resultaten speelt de etnische klascompositie dus een grote rol in de leesprestaties van kinderen met een migratieachtergrond (Bellin et al., 2010; Schneeweis, 2011).

Klascompositie en leerkrachten

Twee andere belangrijke mechanismen in het kijken naar het effect van etnische klascompositie op de invloed van migratieachtergrond op leesprestaties zijn de *teacher transmission theory* en de zogenoemde *teacher effects* (Van Tubergen, 2020; Verhaeghe et al., 2018). De *teacher transmission theory* is afgeleid van de *social transmission theory*. Deze theorie stelt dat mensen over het algemeen de ideeën, voorkeuren en het gedrag van hun omgeving overnemen (Van Tubergen, 2020). Volgens de *teacher transmission theory* vindt deze transmissie ook plaats door leerkrachten en scholen. Echter ligt de focus bij leerkrachten naast normen en waarden ook op transmissie van kennis (Van Tubergen, 2020). Een belangrijke vorm van kennis die mensen grotendeels aangeleerd krijgen van hun leerkrachten zijn de leesprestaties in de nationale taal. Leerkrachten spelen, naast ouders en leeftijdsgenoten, dus een sleutelrol in het ontwikkelen van de leesprestaties van kinderen (Van Tubergen, 2020).

Echter, wanneer er sprake is van *teacher effects* vervult de leerkracht deze sleutelrol niet bij iedere klas op hetzelfde niveau (Verhaeghe et al., 2018). *Teacher effects* houden in dat de docenten hun taalgebruik en hun niveau van de kennis die zij over willen brengen aanpassen aan het door hen waargenomen niveau van de leerling (Verhaeghe et al., 2018). Hoe hoger de leerkracht het niveau van de leerlingen schat, hoe uitgebreider de woordenschat die hij of zij zal gebruiken in de uitleg (Verhaeghe et al., 2018). Zoals al eerder genoemd, beginnen kinderen met een migratieachtergrond vaak met een taalachterstand aan de basisschool. Naast dat leerkrachten deze achterstand waarnemen, is er ook nog eens sprake van een negatieve bias van leerkrachten naar kinderen met een migratieachtergrond toe waardoor zij lagere verwachtingen van deze kinderen hebben (Becker, 2013; Gentrup et al., 2020; Lüdemann & Schwerdt, 2013; Peterson et al., 2016). Hierdoor zullen leerkrachten de neiging hebben hun taalgebruik tijdens

instructie te vereenvoudigen in klassen met veel kinderen met een migratieachtergrond. Als gevolg hiervan krijgen deze kinderen in mindere mate de kans hun woordenschat uit te breiden om zo hun leesprestaties te verbeteren (Verhaeghe et al., 2018). Gezien volgens de *teacher transmission theory* kinderen hun leesprestaties in de nationale taal grotendeels aangeleerd krijgen van deze leerkrachten, wordt er verwacht dat kinderen in klassen met een grote proportie van kinderen met een migratieachtergrond lagere leesprestaties hebben dan kinderen in klassen met een grotere proportie leerlingen zonder migratieachtergrond. Anderzijds zou een klascompositie met een grotere proportie kinderen zonder migratieachtergrond de leesprestaties van de leerlingen dus naar verwachting verhogen. Op deze manier wordt voorspeld dat een grotere proportie kinderen zonder migratieachtergrond in de klas het negatieve effect van migratieachtergrond op leesprestaties kan compenseren.

Dit verwachte compensatie effect van etnische klascompositie is ook onderzocht door Bellin et al. (2010). Zij constateerden dat deze *teacher effects* inderdaad plaatsvinden op basis van etnische klascompositie. Hierdoor passen leerkrachten zowel hun taalgebruik, snelheid van het door de stof gaan als de eerder besproken verwachting die zij van hun leerlingen hebben aan, aan deze perceptie van de klas (Bellin et al., 2010). Kinderen met een taalachterstand zullen deze volgens het onderzoek sneller inhalen in een klas waarvan de leerkracht hoge verwachtingen heeft en scoorden dan ook hoger op leesprestaties dan kinderen in klassen met een grotere proportie kinderen met een migratieachtergrond. Echter moet er wel worden opgemerkt dat hier ook een nadelige consequentie aan hangt voor de overige onderwijsprestaties. Wanneer de leerkracht het taalgebruik aanpast aan een klas vol kinderen zonder taalachterstand, kunnen volgens Bellin et al. de kinderen met een taalachterstand de instructies mogelijk niet volgen (2010). Ondanks dat hun leesprestaties zullen verbeteren door het vergroten van hun woordenschat, kunnen overige onderwijsprestaties hier dus flink onder lijden (Bellin et al., 2010). Hier dient rekening mee te worden gehouden bij het eventueel aanpassen van onderwijsbeleid op de uitkomst over het effect van etnische klascompositie op de invloed van migratieachtergrond op leesprestaties.

Klascompositie en ouders

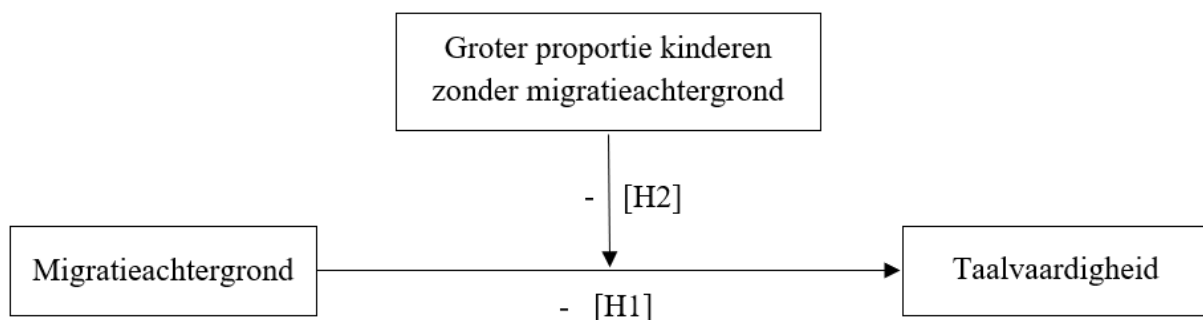
De etnische klascompositie heeft ook invloed op de ouderbetrokkenheid. De eerder genoemde *opportunity theory* is van groot belang bij het bestuderen van de beperkte ouderbetrokkenheid bij kinderen met een migratieachtergrond (Van Tubergen, 2020). Gezien een belangrijk deel van de beperkte ouderbetrokkenheid veroorzaakt wordt door een gebrek aan kennis van de nationale taal, het nationale schoolsysteem en een verschil in culturele opvattingen over de rol

van ouders in het onderwijzen van de kinderen, zou meer interactie met ouders zonder migratieachtergrond kunnen bijdragen aan het vergroten van de ouderbetrokkenheid (Bakker, 2017; Christoffels et al., 2017; De Winter-Koçak & Badou, 2020; Van Daal et al., 2002). Meer interactie met ouders die de Nederlandse taal machtig zijn, hun opleiding in Nederland genoten hebben en de Nederlandse cultuur op het gebied van onderwijs uitdragen, kan ouders met een migratieachtergrond helpen met het verkrijgen van handvatten om hun kinderen wel te ondersteunen. Zo krijgen de ouders meer kennis van het schoolsysteem en van de verwachting dat zij als ouders zijnde bijdragen aan het ontwikkelen van onder andere de leesprestaties van hun kind. Daardoor wordt verwacht dat dit bijdraagt aan het vergroten van de ouderbetrokkenheid waardoor het negatieve effect van migratieachtergrond op leesprestaties verkleind wordt. Dit verwachte effect van klascompositie op de invloed van migratieachtergrond op leesprestaties door middel van ouderbetrokkenheid is echter nog nauwelijks onderzocht.

Al met al wordt er aan de hand van de bovengenoemde theorieën en eerdere bevindingen uit de literatuur verwacht dat het negatieve effect van het hebben van een migratieachtergrond op de leesprestaties zwakker is in een klas met meer kinderen zonder migratieachtergrond. In deze klassen zal het gat in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond dus kleiner zijn dan in klassen met veel etnische minderheden. Daarmee luidt hypothese 2:

2. *Een grotere proportie kinderen zonder migratieachtergrond in de klas, compenseert voor het negatieve effect van migratieachtergrond op de leesprestaties van een kind.*

Beiden hypothesen zijn visueel weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1: Conceptueel model

Onderzoeksmethoden

Data

De data die gebruikt worden om de onderzoeksvraag te beantwoorden, zijn de data van het PIRLS-onderzoek uit 2016 (*Progress in International Reading Literacy Study*). Iedere vijf jaar initieert de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) het PIRLS onderzoek (Gubbels et al., 2016). Het onderzoek in 2016 was de vierde editie van het onderzoek. Hieraan namen 46 landen deel die ieder 4500 respondenten aanleverden (Martin et al., 2017). Sinds de eerste meting in Nederland in 2001 wordt het nationale deel van het onderzoek uitgevoerd door het Expertisecentrum Nederlands ende Radboud Universiteit Nijmegen (Gubbels et al., 2016).

Het PIRLS onderzoek toetst de leesprestaties van kinderen in *4th grade*, in Nederland is dit groep 6, aan de hand van een leestoets die het niveau van begrijpend lezen onder de respondenten meet (Gubbels et al., 2016). Naast deze toets worden er ook vragenlijsten afgenomen onder de deelnemende kinderen, hun ouders of verzorgers, hun leerkrachten en de directie van hun school. Deze vragenlijsten geven naast achtergrond- en curriculuminformatie ook een beeld van de houding ten opzichte van lezen en school en het leesgedrag van zowel de kinderen als hun omgeving. Het doel van dit onderzoek is het verkrijgen van een dataset die het mogelijk maakt om de leesvaardigheid van kinderen binnen en tussen landen te kunnen vergelijken (Gubbels et al., 2016).

Binnen landen zijn geneste gestratificeerde random steekproeven getrokken (Martin et al., 2017). De steekproef voor het onderzoek werd in twee delen getrokken. Eerst zijn er basisscholen geselecteerd waarna er binnen deze scholen klassen zijn geselecteerd. Hierdoor zijn de respondenten dus genest binnen scholen en klassen. Tijdens het selecteren van de deelnemende scholen is gebruik gemaakt van stratificatie op basis van de urbanisatiegraad en sociaaleconomische klasse van de scholen om een voor Nederland representatieve steekproef te verkrijgen (Martin et al., 2017). Uiteindelijk zijn er 150 scholen binnen Nederland geselecteerd. Eén van de vereisten van het onderzoek was dat minstens 50% van deze scholen deelnamen aan het onderzoek. De response rate van deze sample was 67% en voldeed dus aan deze eis (Gubbels et al., 2016). Ook waren er vooraf reservescholen aangewezen waarmee de sample aangevuld kon worden voor een response rate van minstens 85% om een representatieve sample te verkrijgen. Na het benaderen van de reservescholen was de uiteindelijke response rate 88 % (Gubbels et al., 2016). Vervolgens zijn er binnen deze scholen klassen geselecteerd waarbinnen eventuele respondenten met mentale beperkingen en respondenten die geen Nederlands spreken zijn uitgesloten (Gubbels et al., 2016). Dit leverde een representatieve

steekproef van 4206 respondenten afkomstig van 132 scholen op. De respondenten die missende waarden hadden op een of meer van de in dit onderzoek gebruikte variabelen zijn verwijderd. Dit resulteerde in 4065 bruikbare respondenten voor de analyses.

Operationalisatie

Leesprestaties

De afhankelijke variabele in dit onderzoek zijn de leesprestaties van de respondenten. De leesprestaties van de respondenten worden berekend door middel van de scores die zij behaald hebben op de PIRLS 2016 leestoets. De gebruikte scores bestaan uit vijf *plausible values* die de prestaties van de respondenten meten (Foy & Yin, 2017). Om de totale leesscore te berekenen, is het gemiddelde van deze vijf waarden berekend. Deze gemiddelde score meet de leesprestaties van de respondent op basis van de vijf *plausible values* uit het PIRLS-onderzoek. Hoe hoger een respondent scoort op deze variabele, hoe beter zijn of haar leesprestaties. De laagst behaalde score is 347.160, de hoogst behaalde score is 737.130 en de gemiddelde score op de taaltoets is 548.196 (zie Tabel 1).

Migratieachtergrond

De onafhankelijke variabele in dit onderzoek is het wel of niet hebben van een migratieachtergrond. Om te bepalen of een respondent een migratieachtergrond heeft, is aan de hand van vraag 3 uit de vragenlijst voor de leerlingen een dummy variabele gemaakt. Vraag 3 luidt: “*Hoe vaak spreek je thuis Nederlands?*”. De leerlingen konden kiezen uit de volgende antwoordopties: “*Ik spreek thuis altijd Nederlands*”; “*Ik spreek thuis bijna altijd Nederlands*”; “*Ik spreek thuis soms Nederlands en soms een andere taal*” of “*Ik spreek thuis nooit Nederlands*” (IEA, 2016). Wanneer de respondenten de eerste optie hebben aangekruist, krijgen zij de waarde 0 op de variabele migratieachtergrond. Dit betekent dat zij geen migratieachtergrond hebben. Wanneer zij één van de andere drie antwoordopties hebben gekozen, krijgen zij de waarde 1 op de variabele. Dit houdt in dat zij wel een migratieachtergrond hebben. De gemiddelde score op deze variabele is .318 wat inhoudt dat 31.8% van de respondenten een migratieachtergrond heeft (zie Tabel 1). Gezien in het Nederlandse basisonderwijs 27.2% van de leerlingen een migratieachtergrond heeft, is dit dus een lichte overschatting van de werkelijkheid (CBS, 2021).

Etnische klascompositie

De moderatievariabele in dit onderzoek is de etnische klascompositie. Deze is berekend door per klas het gemiddelde te nemen van de variabele *migratieachtergrond*. De minimale waarde is .000 (geen kinderen met migratieachtergrond), de maximale waarde 1.000 (alle kinderen hebben een migratieachtergrond) en de gemiddelde waarde .318 (31.8% van de klas heeft een migratieachtergrond) (zie Tabel 1).

Sociaaleconomische status

Zoals al benoemd in de theoretische sectie, is de sociaaleconomische status een belangrijke verklaring voor de verschillen in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond. Er is sprake van etnische ongelijkheid wanneer er naast de ongelijkheid op basis van de sociaaleconomische status nog een verschil tussen de twee groepen overblijft. Om conclusies te kunnen trekken over de etnische verschillen, zullen de sociaaleconomische verschillen dus ook in beeld moeten worden gebracht. Sociaaleconomische status zal dus worden meegenomen in de analyse.

Volgens Yang & Gustafsson is de sociaaleconomische status voor onderzoek over leesprestaties het beste te meten door middel van de culturele en educatieve hulpbronnen binnen het huishouden (2004). Deze hulpbronnen hebben namelijk een grotere invloed op de taalontwikkeling van het kind dan het inkomen, opleidingsniveau en/of beroep van de ouders. Daarnaast zijn deze aspecten van sociaaleconomische status stabielier dan het inkomen en beroep van de ouders gezien deze laatste onderhevig kunnen zijn aan plotselinge veranderingen en zo de resultaten kunnen vertekenen. De sociaaleconomische status is onder te verdelen in een economische dimensie en culturele dimensie (Yang & Gustafsson, 2004). De data om deze variabelen aan te maken, wordt gehaald uit de leerlingen vragenlijsten.

De economische dimensie wordt gemeten aan de hand van een vraag uit de leerlingenvragenlijst waarin gevraagd wordt welke van de volgende hulpbronnen bij de respondent thuis aanwezig zijn. Hierop volgen zeven uitspraken waarop de respondenten met ja of nee konden antwoorden (IEA, 2016). De zeven bevroegde hulpbronnen zijn: een computer en/of tablet, een bureau of tafel om aan te studeren, je eigen kamer, een internetverbinding, je eigen mobiele telefoon, een spelcomputer en de dagelijkse krant. Hieruit zijn zeven variabelen ontstaan met een waarde 1 (ja) of 2 (nee). Deze variabelen zijn gehercodeerd in nieuwe variabelen, SES1 tot en met SES7, die allemaal een waarde 0 (nee/afwezig) en 1 (ja/aanwezig) kunnen hebben. Om te kijken of deze samengevoegd konden worden tot één variabele voor de economische dimensie van sociaaleconomische status is er een reliability test uitgevoerd.

Hieruit kwam een Cronbach's alpha van .185. Om een betere betrouwbaarheid te krijgen, is één van de onderdelen (SES7: de dagelijkse krant) verwijderd. Hierna was de Cronbach's alpha .246. Verdere verwijdering van onderdelen leidde niet tot een hogere waarde. Ondanks dat deze dus eigenlijk te laag is, zullen de variabelen SES1 tot en met SES6 toch worden gebruikt om de variabele economische dimensie sociaaleconomische status te maken gezien dit volgens de literatuur de best mogelijke optie binnen de PIRLS-dataset is (Yang & Gustafsson, 2004). SES1 tot en met SES6 zijn hierna bij elkaar opgeteld waardoor er een totaal aantal hulpbronnen in het huishouden is ontstaan. Deze zijn gestandaardiseerd door middel van de z-score tot de variabele economische SES.

De culturele dimensie van sociaaleconomische status kan het beste gemeten worden aan de hand van vraag 4 in de leerlingenvragenlijst (Yang & Gustafsson, 2004). Hier wordt gevraagd hoeveel boeken de leerling in huis heeft. De antwoordcategorieën zijn *Geen tot weinig (0-10 boeken)*; *Genoeg om één boekenplank mee te vullen (11-25 boeken)*; *Genoeg om één boekenkast mee te vullen (26-100 boeken)*; *Genoeg om twee boekenkasten mee te vullen (101-200 boeken)* en *Genoeg om drie of meer boekenkasten mee te vullen (meer dan 200 boeken)*. Om één variabele voor sociaaleconomische status te kunnen maken, is ook deze variabele gestandaardiseerd door middel van de z-score tot de variabele culturele SES. Om vervolgens tot één variabele voor sociaaleconomische status te komen, is het gemiddelde van economische SES en culturele SES berekend. De hierdoor ontstane variabele is de sociaaleconomische status. Hoe hoger de waarde op deze variabele, hoe meer hulpbronnen de respondent heeft, hoe hoger de sociaaleconomische status. De beschrijvende statistieken zijn te vinden in Tabel 1.

Sociaaleconomische klascompositie

Net zoals de variabele sociaaleconomische status, zal de variabele sociaaleconomische klascompositie worden toegevoegd aan de analyse om conclusies te kunnen trekken over de etnische component. De sociaaleconomische klascompositie is berekend door middel van de gemiddelde score op sociaaleconomische status per klas. Vervolgens is deze gestandaardiseerd door middel van z-scores. Hoe hoger de waarde op deze variabele, hoe hoger de gemiddelde sociaaleconomische status van de klas. De beschrijvende statistieken zijn te vinden in Tabel 1.

Leeftijd

Volgens eerdere studies over de invloed van leeftijd op de PIRLS leesscores zorgt een hogere leeftijd voor een lagere score op de PIRLS taaltoets (Martin et al., 2008; Damme et al., 2008). Daarom is het belangrijk om de analyses te controleren voor leeftijd. Hiervoor wordt de al

bestaande variabele voor leeftijd gebruikt. De jongste respondent is 8,5 jaar oud, de oudste respondent is ruim 12 jaar oud en de gemiddelde leeftijd onder de respondenten ligt net iets hoger 10 jaar (zie Tabel 1).

Geslacht

Volgens meerdere studies over leesprestaties scoren meisjes over het algemeen hoger dan jongens (Mullis et al., 2012; Solheim & Lundetræ, 2018; Howie et al., 2017). Dit geldt ook specifiek voor de leesscores op de PIRLS taaltoetsen. Daarom is het belangrijk om de analyses te controleren voor het geslacht van de respondenten. In de leerlingenvragenlijst wordt er gevraagd of de respondent een jongen of een meisje is. Jongens krijgen de waarde 1 en meisjes krijgen de waarde 2 toegewezen (IEA, 2016). Gezien de meisjes gemiddeld hoger scoren, is er een dummy variabele aangemaakt waarop respondenten de waarde 0 toegewezen krijgen als ze een jongen zijn en de waarde 1 als ze een meisje zijn. De gemiddelde score op geslacht is .507 (zie Tabel 1). Onder de respondenten zijn er dus net iets meer meisjes dan jongens aanwezig.

Tabel 1

Beschrijvende tabel Leesprestaties, Migratieachtergrond, Sociaaleconomische status, Etnische klascompositie, Sociaaleconomische klascompositie, Leeftijd en Geslacht (N = 4065)

	Min	Max	Gem.	S.D.
Leesprestaties	347.260	737.130	548.196	55.519
Migratieachtergrond	.000	1.000	.318	
Sociaaleconomische status	-2.990	1.420	.000	.679
Etnische klascompositie	.000	1.000	.318	.163
Sociaaleconomische klascompositie	-3.261	2.658	.000	1.000
Leeftijd	8.500	12.080	10.041	.454
Geslacht	.000	1.000	.507	

Analyse

Om het effect van de etnische klascompositie op de invloed van migratieachtergrond op leesprestaties te onderzoeken, is er gebruik gemaakt van meerdere OLS-regressies. De dataset voldoet echter niet aan de assumptie van OLS dat de analyses worden uitgevoerd met

onafhankelijke observaties (Williams et al., 2013). Dit komt doordat de data van respondenten binnen scholen en zelfs binnen klassen zijn verzameld waardoor er een statistische afhankelijkheid heerst tussen de cases. De implicaties van het niet voldoen aan deze assumptie zullen worden toegelicht in de discussie. Er wordt wel aan de andere assumpties voor de OLS-regressie voldaan. De variabelen zijn normaal verdeeld en de effecten zijn lineair. Eerst zullen de hoofdeffecten geanalyseerd worden door middel van vier modellen om vervolgens verder te gaan met de moderatie effecten in nog drie modellen.

Als eerste zal hypothese 1 getoetst worden. Dit gebeurt door middel van vier modellen. Om te beginnen wordt er een enkelvoudige regressie met als afhankelijke variabele leesprestaties en als onafhankelijke variabele migratieachtergrond uitgevoerd om te bepalen in hoeverre de leesprestaties van een kind voorspeld kunnen worden door zijn of haar etnische achtergrond (Model 1). Aan deze regressieanalyse worden stapsgewijs de variabelen sociaaleconomische status, etnische klascompositie en sociaaleconomische klascompositie toegevoegd (Model 2 tot en met 4).

Na het analyseren van deze hoofdeffecten zal het moderatie effect van etnische klascompositie op het hoofdeffect van migratieachtergrond op leesprestaties worden getoetst om een conclusie te kunnen trekken over hypothese 2. Dit gebeurt aan de hand van een regressieanalyse met de interactie variabele etnische klascompositie en een regressieanalyse met zowel de interactie van etnische als sociaaleconomische klascompositie. Bij alle zes modellen wordt er standaard gecontroleerd voor leeftijd en geslacht.

Resultaten

Tabel 2 geeft een overzicht van de resultaten van de regressieanalyse van de hoofdeffecten van migratieachtergrond, sociaaleconomische status, etnische klascompositie en sociaaleconomische klascompositie op leesprestaties. In Model 1 is het verschil in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder een migratieachtergrond 9.876 punten ($B = -9.876$; $p < .001$). Kinderen met een migratieachtergrond scoren dus significant lager op leesprestaties dan kinderen zonder een migratieachtergrond. Dit model verklaart 5.1% van de variantie in leesprestaties (zie Model 1 in Tabel 2).

Dit verschil neemt echter af wanneer de sociaaleconomische status van de ouders wordt toegevoegd aan de analyse, te zien in Model 2 ($B = -8.695$; $p < .001$). Wanneer er rekening gehouden wordt met de sociaaleconomische status, is het verschil tussen kinderen met en kinderen zonder een migratieachtergrond namelijk 8.695 punten. Dit is een afname van 11.96%. Dit deel van het effect van migratieachtergrond op de leesprestaties wordt dus waarschijnlijk

verklaard door de verschillen in sociaaleconomische status. Het effect van migratieachtergrond op leesprestaties blijft ondanks deze afname wel significant. Wanneer er gekeken wordt naar de Bèta's, blijkt het effect van de sociaaleconomische achtergrond op leesprestaties groter dan het effect van migratieachtergrond ($B\grave{e}ta_{migratieachtergrond} = -.073$; $B\grave{e}ta_{sociaaleconomische\ status} = .152$). Na het toevoegen van de variabele sociaaleconomische status neemt de verklaarde variantie met 2.3% toe. Model 2 verklaart hiermee 7.4% van de variantie in leesprestaties (zie Model 2 in Tabel 2).

Indien de etnische klascompositie toegevoegd wordt aan de analyse, te zien in Model 3, neemt het verschil in scores nog verder af ($B = -4.076$; $p = .033$). Kinderen met een migratieachtergrond scoren dan 4.076 punten lager op leesprestaties dan kinderen zonder een migratieachtergrond. Ten opzichte van het vorige model is dit een afname van 53.12%. Daarnaast laat dit model zien dat hoe meer kinderen in de klas een migratieachtergrond hebben, hoe lager de kinderen scoren op leesprestaties ($B = -37.807$; $p < .001$). Na het toevoegen van de variabele etnische klascompositie neemt de verklaarde variantie met 1.1% toe. Model 3 verklaart hiermee 8.5% van de variantie in leesprestaties (zie Model 3 in Tabel 2).

In Model 4 is de sociaaleconomische klascompositie toegevoegd aan de analyse. Hiermee wordt het effect van etnische klascompositie op leesprestaties kleiner ($B = -27.410$; $p < .001$). Een aanzienlijk deel van het effect van etnische klascompositie op leesprestaties loopt dus via de sociaaleconomische klascompositie, namelijk 27.50% (zie Model 3 en 4). De sociaaleconomische klascompositie heeft een positief effect op de leesprestaties ($B = 5.482$; $p < .001$). Hoe hoger de gemiddelde sociaaleconomische status van de klas, hoe hoger de kinderen scoren op leesprestaties. In dit model is het verschil tussen kinderen met en kinderen zonder een migratieachtergrond iets groter geworden. Echter is dit verschil nihil ($B = -4.147$; $p < .001$). Kijkend naar de Bèta-waarden van de onafhankelijke variabelen kan er geconstateerd worden dat sociaaleconomische status de sterkste invloed heeft op leesprestaties ($B\grave{e}ta_{sociaaleconomische\ status} = .112$). Dit wordt gevolgd door, van sterkst naar minst sterk, sociaaleconomische klascompositie, etnische klascompositie en als laatste migratieachtergrond ($B\grave{e}ta_{sociaaleconomische\ klascompositie} = .099$; $B\grave{e}ta_{etnische\ klascompositie} = -.081$; $B\grave{e}ta_{migratieachtergrond} = -.035$). Na het toevoegen van de sociaaleconomische klascompositie neemt de verklaarde variantie met 0.8% toe. Model 4 verklaart daarmee 9.2% van de variantie in leesprestaties (zie Model 4 in Tabel 2). Al met al ondersteunen alle vier de modellen hypothese 1: het hebben van een migratieachtergrond heeft een negatief effect op de leesprestaties van het kind.

Tabel 2

Regressieanalyse hoofdeffecten migratieachtergrond, sociaaleconomische status, etnische klascompositie en sociaaleconomische klascompositie op leesprestaties (N = 4065)

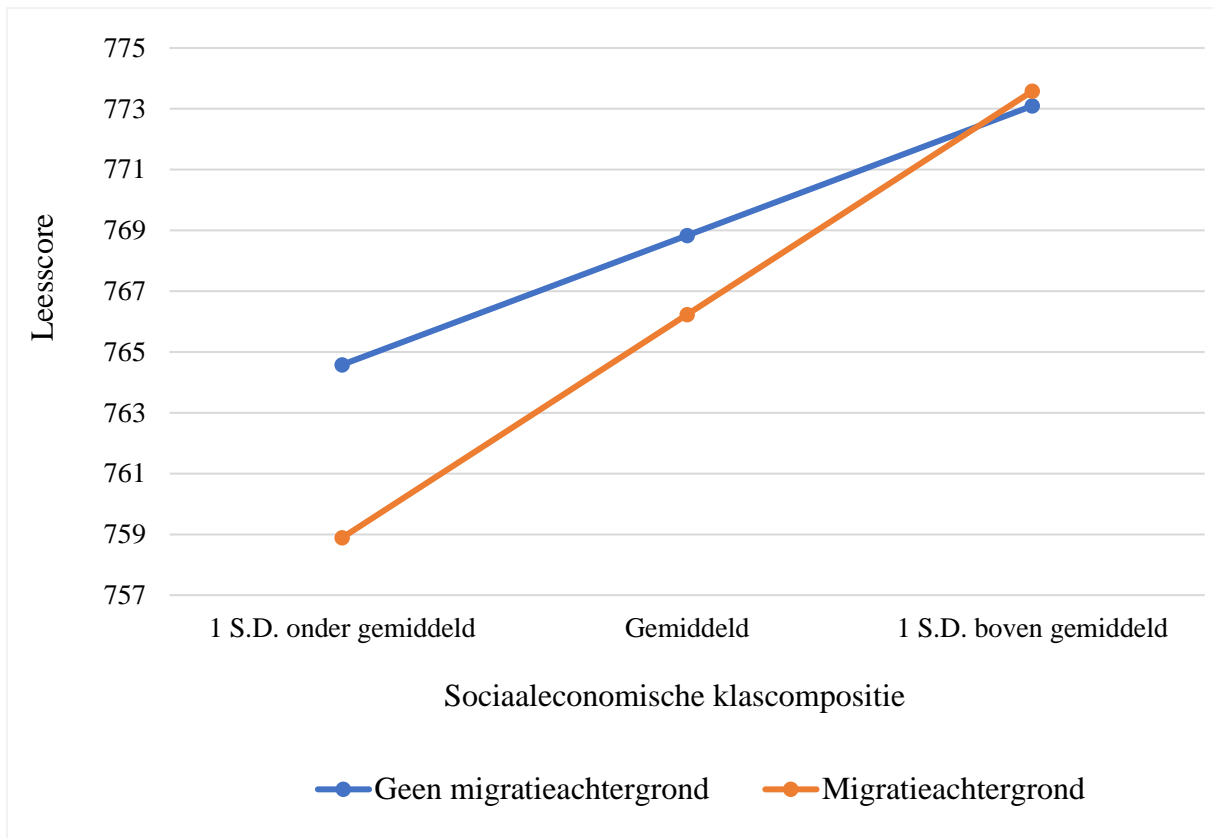
	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	Bèta	S.E.	B	Bèta	S.E.	B	Bèta	S.E.	B	Bèta	S.E.
Leesprestaties	773.703***		18.852	767.085***		18.6038	777.566***		18.594	771.317***		18.547
Migratieachtergrond	-9.876***	-0.083	1.823	-8.695***	-0.073	1.805	-4.076*	-0.034	1.916	-4.147*	-0.035	1.908
Leeftijd	-22.672***	-0.185	1.872	-22.050***	-0.180	1.850	-22.046***	-0.180	1.840	-21.742***	-0.178	1.833
Vrouw	10.441***	.094	1.698	10.412***	.094	1.678	10.484***	.094	1.668	10.310***	.093	1.661
Sociaaleconomische status				12.410***	.152	1.239	11.578***	.142	1.238	9.202***	.112	1.297
Etnische klascompositie							-37.807***	-0.111	5.480	-27.410***	-0.081	5.736
Sociaaleconomische klascompositie										5.482***	.099	.930
R²	.051***			.074***			.085***			.092***		
ΔR²				.023			.011			.008		
F	72.852*** [3, 4061]			81.058*** [4, 4060]			75.110*** [5, 4059]			68.897*** [6, 4058]		
ΔF				100.311***			34.711***			34.711***		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabel 3 geeft de resultaten van de moderatieanalyses leesprestaties weer. In Model 1 is het moderatie effect van etnische klascompositie op de invloed van migratieachtergrond op leesprestaties getoetst. Er is geen significante interactie tussen migratieachtergrond en etnische klascompositie ($B = -11.177$; $p = .306$). Het verschil in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond blijft bij een overwegend van origine Nederlandse klascompositie dus hetzelfde. Het verwachte compensatie effect is dus afwezig.

In Model 2 zijn zowel het moderatie effect van etnische als sociaaleconomische klascompositie tegelijkertijd toegevoegd aan de regressieanalyse. Uit dit model blijkt opnieuw dat het compensatie effect van etnische klascompositie afwezig is ($B = -4.316$; $p = .711$). Een overwegend van origine Nederlandse klascompositie compenseert dus niet voor de negatieve invloed van migratieachtergrond op de leesprestaties van een kind. Daarmee kan de tweede hypothese worden verworpen.

Ook is te zien dat de controle moderatie variabele sociaaleconomische klascompositie wel een significant effect heeft op de invloed van migratieachtergrond op leesprestaties. Uit de resultaten blijkt namelijk dat ook in dit model een hogere sociaaleconomische klascompositie de negatieve invloed van migratieachtergrond op leesprestaties doet afnemen ($B = 3.087$; $p = .044$). Aangezien sociaaleconomische klascompositie gestandaardiseerd is, verwijst de waarde 0 nu naar de gemiddelde sociaaleconomische klascompositie onder de deelnemende klassen (zie Tabel 1). Gezien het effect van migratieachtergrond op leesprestaties nu conditioneel is aan de moderator betekent dit dat het verschil tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond in het geval van de gemiddelde sociaaleconomische klascompositie 2.604 is ($B_{migratieachtergrond} = -2.604$). Bij een toename van 1.000 (1 S.D.) van de sociaaleconomische klascompositie, worden de leesprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond 3.087 hoger. Het verschil in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond wordt dus kleiner naarmate de sociaaleconomische klascompositie hoger wordt. Sterker nog, naarmate de klascompositie een grotere proportie kinderen met een hogere sociaaleconomische achtergrond bevat, verdwijnt dit verschil zelfs volledig. Dit is visueel weergegeven in Figuur 2. Hier zie je dat het verschil in leesprestaties tussen kinderen met kinderen en zonder migratieachtergrond steeds kleiner wordt. Deze lijnen kruisen elkaar bij een klascompositie van iets minder van 1 S.D. boven het gemiddelde (sociaaleconomische klascompositie $\approx .844$). Vanaf dit punt is het verschil tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond verdwenen. Een hoge sociaaleconomische klascompositie compenseert dus voor het negatieve effect van migratieachtergrond op de leesprestaties van een kind.



Figuur 2.

Visuele weergave van het compensatie-effect van sociaaleconomische klascompositie voor de invloed van migratieachtergrond op leesprestaties (zie Tabel 4 in de appendix voor de exacte scores en berekening).

Tabel 3

Regressieanalyse invloed etnische klascompositie en sociaaleconomische klascompositie op het effect van migratieachtergrond op leesprestaties (N = 4065)

	Model 1			Model 2		
	B	Bèta	S.E.	B	Bèta	S.E.
Leesprestaties	769.303***		18.651	768.836***		18.649
Migratieachtergrond	-.314	-.003	4.203	-2.604	-.022	4.417
Leeftijd	-21.688***	-.177	1.833	-21.581	-.176	1.834
Vrouw	10.356***	.093	1.662	10.372	.093	1.662
Sociaaleconomische status	9.172***	.112	1.297	9.135***	.112	1.297
Etnische klascompositie	-22.209**	-.065	7.663	-24.041**	-.071	7.738
Sociaaleconomische klascompositie	24.283***	.097	4.186	4.257***	.077	1.157
Migratieachtergrond*etnische klascompositie	-11.177	-.043	10.922	-4.316	-.017	11.652
Migratieachtergrond*sociaaleconomische klascompositie				3.087*	.036	1.830
R²	.093***			.093***		
ΔR²				.001		
F	59.205*** (7, 4057)			52.183*** (8,4056)		
ΔF				2.844***		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Conclusie en discussie

Dit onderzoek streeft naar het beantwoorden van de volgende vraag: *Compenseert een etnische klascompositie met grotere proportie kinderen zonder migratieachtergrond voor de invloed van een migratieachtergrond op de leesprestaties van een kind?* Hiervoor is een kwantitatief onderzoek uitgevoerd naar het verschil in scores op de PIRLS-leestoets van kinderen met en kinderen zonder een migratieachtergrond op basisscholen binnen Nederland.

Uit de resultaten blijkt dat kinderen met een migratieachtergrond over het algemeen lagere leesprestaties hebben dan kinderen zonder een migratieachtergrond. Dit verschil blijft bestaan wanneer er rekening gehouden wordt met de sociaaleconomische status. Deze resultaten ondersteunen de verwachting dat het hebben van een migratieachtergrond een negatieve voorspeller is van de leesprestaties van een kind. De negatieve invloed van migratieachtergrond op leesprestaties die door verscheidene eerdere onderzoeken is gevonden, blijkt ook aanwezig te zijn binnen de Nederlandse populatie kinderen.

Deze verschillen blijken echter niet beïnvloed te worden door de etnische klascompositie van de klassen van deze kinderen. Daarmee ontkracht deze studie de hypothese dat een grotere proportie kinderen zonder migratieachtergrond zou compenseren voor de negatieve invloed van het hebben van een migratieachtergrond op de leesprestaties van een kind. Dit is in tegenspraak met de verwachte *peer effects* en de *opportunity* en *teacher effects theory* (Van Tubergen, 2020; Verhaeghe et al., 2018). Op basis van deze theorieën bestaat de verwachting dat het meer in aanraking komen met kinderen en ouders zonder migratieachtergrond het negatieve effect van migratieachtergrond op leesprestaties zou doen afnemen. Een verklaring voor het uitblijven van deze afname zou kunnen liggen in de nadelige consequentie van het hebben van een migratieachtergrond in een overwegend van origine Nederlandse klas benoemd door Bellin et al. (2010). Wanneer het verschil in leesprestaties van het kind en het niveau van het taalgebruik van de leerkracht te ver uit elkaar liggen, kan het kind de instructies volgens Bellin et al. niet volgen (2010). Dit zou een negatief effect hebben op de overige onderwijsprestaties. Mogelijk is dit ook van toepassing op de leesprestaties.

De negatieve invloed van migratieachtergrond op leesprestaties blijkt echter wel gecompenseerd te worden door de sociaaleconomische klascompositie. Uit de resultaten blijkt dat een hogere sociaaleconomische klascompositie het verschil in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond doet afnemen en zelfs laat verdwijnen. Om de verschillen in leesprestaties op basis van etniciteit te doen afnemen, zou er dus meer gelet kunnen worden op de sociaaleconomische samenstelling van scholen en klassen. Dit is in lijn

met de literatuur uit de theoriesectie en met het overheidsbeleid over het tegengaan van segregatie om de kansengelijkheid in Nederland te bevorderen.

Al met al is het antwoord op de onderzoeksvraag dat een grotere proportie kinderen zonder migratieachtergrond niet compenseert voor de invloed van migratieachtergrond op leesprestaties. Daarentegen compenseert een hogere sociaaleconomische klascompositie wel voor de negatieve invloed van migratieachtergrond op de leesprestaties van een kind. Het huidige beleid dat gericht is op het tegengaan van segregatie wordt hiermee dus effectief verwacht in het verkleinen van het gat in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond en stimuleert hiermee dus de kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijssysteem.

Het onderzoek kent wel enkele beperkingen. Ondanks dat alle variabelen gekozen en samengesteld zijn aan de hand van door eerder onderzoek gevalideerde dimensies, was er een gebrek aan interne consistentie tussen de surveyvragen die gecombineerd zijn tot de variabele sociaaleconomische status en sociaaleconomische klascompositie. Na het uitvoeren van een betrouwbaarheidsanalyse en het verwijderen van enkele vragen, bleek de Cronbach's alfa helaas niet de gewenste waarde te bereiken. Dit haalt de validiteit van het onderzoek naar beneden en maakt de resultaten met betrekking tot de sociaaleconomische status daardoor dus mogelijk minder betrouwbaar (Gravetter & Wallnau, 2016). Gezien het in dit onderzoek erg belangrijk was het verschil op basis van migratieachtergrond te controleren voor sociaaleconomische status, kan dit de resultaten omtrent de invloed van migratieachtergrond op leesprestaties hebben vertekend. Het construct sociaaleconomische status zou in toekomstig onderzoek dus wellicht anders gemeten moeten worden.

Daarnaast voldeden de data niet aan alle assumpties voor het uitvoeren van een *Ordinary Least Squares* (OLS) regressie analyse (Gravetter & Wallnau, 2016). De dataset bevat namelijk een geneste structuur in plaats van onafhankelijk uitgevoerde observaties doordat deze binnen scholen en klassen zijn uitgevoerd. Hierdoor is het mogelijk dat de geschatte standaardfouten van de regressiecoëfficiënten negatief gebiased zijn. Dit heeft mogelijk tot gevolg dat er verkeerde conclusies over de significantie van deze verbanden zijn getrokken (Williams et al., 2013). Dit zou opgelost kunnen worden door het uitvoeren van multilevel analyses in plaats van OLS regressies (Gravetter & Wallnau, 2016). In vervolgonderzoek is het aan te raden gebruik te maken van multilevel analyses.

Gezien volgens Bellin et al. te grote verschillen in leesprestaties van het kind en het niveau van het taalgebruik van de leerkracht een negatief effect hebben op onderwijsprestaties, zou een optie voor vervolgonderzoek kunnen zijn om te kijken of het verbeteren van

leesprestaties op dezelfde manier lijdt onder deze te grote verschillen (2010). Ook zou dit dan niet alleen gaan over het verschil tussen kinderen en hun leerkrachten maar ook tussen kinderen onderling. Wanneer het verschil in leesprestaties tussen kinderen met een migratieachtergrond en hun van Nederlandse origine klasgenoten te groot is, blijft interactie misschien uit doordat men elkaar niet begrijpt. Op deze manier krijgen kinderen met een migratieachtergrond misschien alsnog niet de kans om te profiteren van hun klasgenoten en zal de etnische klascompositie dus niet kunnen compenseren voor het verschil in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond. Meer onderzoek naar dit eventuele effect zou bijdragen aan de kennis over het gat tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond en eventuele mogelijke implementaties van deze kennis in het onderwijsbeleid. Dit kan extra manieren opleveren om het gat in leesprestaties en de bijkomende kansongelijkheid op basis van etniciteit te verkleinen.

Een andere interessante vervolgstudie zou het onderzoeken van het verschil tussen sociaaleconomische klascompositie en etnische klascompositie zijn. Uit het huidige onderzoek blijkt dat etnische klascompositie niet kan compenseren voor de invloed van migratieachtergrond op leesprestaties terwijl de sociaaleconomische klascompositie dit compensatie effect wel teweegbrengt. Een interessante vraag zou dus zijn wat de sociaaleconomische klascompositie hierin anders maakt dan de etnische klascompositie.

Al met al kan er geconcludeerd worden dat er sprake is van een negatief effect van migratieachtergrond op leesprestaties. Dit effect wordt niet gecompenseerd door de etnische klascompositie. Wel wordt dit effect gecompenseerd door de sociaaleconomische klascompositie. Het verschil in leesprestaties tussen kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond verdwijnt zelfs bij een hoge gemiddelde sociaaleconomische status van de klas. Dit wekt de verwachting dat het huidige overheidsbeleid om kansongelijkheid op basis van het tegengaan van sociaaleconomische segregatie effectief kan zijn in het bevorderen van kansgelijkheid binnen het Nederlandse onderwijs.

Referenties

- Agirdag, O., & Korkmazer, B. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. *Armoede En Sociale Uitsluiting. Jaarboek 2015*, 231–249.
- Agirdag, O., Loobuyck, P., & Van Houtte, M. (2011). Samen staan we sterk : (de)-segregatie in het onderwijs. *Samenleving En Politiek*, 46–55.
- Bakker, J. (2017). Onderwijs en ouderbetrokkenheid. *Pedagogiek*, 36(3), 199–210. <https://doi.org/10.5117/ped2016.3.bakk>
- Becker, D. (2013). The impact of teachers' expectations on students' educational opportunities in the life course: An empirical test of a subjective expected utility explanation. *Rationality and Society*, 25(4), 422–469. <https://doi.org/10.1177/1043463113504448>
- Bellin, N., Dunge, O., & Gunzenhauser, C. (2010). The importance of class composition for reading achievement: Migration background, social composition, and instructional practices. *IERI Monograph Series*, 3(October), 9–34. www.ierinstitute.org
- Broekhof, D. K. (2021). Onderwijskansen en taalstimulering.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2021). *Leerlingen in (speciaal) basisonderwijs; migratieachtergrond, woonregio*. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/83295ned/table?fromstatweb>
- Christoffels, I., Groot, A., Clement, C., & Fond Lam, J. (2017). Preventie door interventie. <https://refernet.nl/25102016/wp-content/uploads/2017/03/Preventie-door-interventie-Literatuurstudie-ecbo-2017.pdf>
- Damme, J. Van, Vanhee, L., & Pustjens, H. (2008). Explaining reading achievement in PIRLS by age and SES. *International Research Conference of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.
- De Beer, P., Bol, T., van de Werfhorst, H. G., & Van Hest, E. (2019). *Gelijke kansen in de stad*. Amsterdam University Press.
- De Winter-Koçak, S., & Badou, M. (2020). *Schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond*. <https://www.kis.nl/sites/default/files/schoolloopbanen-jongeren.pdf>
- Foy, P., & Yin, L. (2017). Scaling the PIRLS 2016 Achievement Data. *Methods and Procedures in PIRLS 2016*, 1–38. <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods/chapter-12.html>
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66 (November 2019), 101296. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
- Gids.TV. (2020). *Klassen kijkcijfers*. <https://www.gids.tv/programma/klassen>
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2016). *Statistics for The Behavioral Sciences* (Tiende druk). Cengage Learning.

- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2016). Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016. Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.
- Henry, D. A., Betancur Cortés, L., & Votruba-Drzal, E. (2020). Black–White achievement gaps differ by family socioeconomic status from early childhood through early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *112*(8), 1471–1489. <https://doi.org/10.1037/edu0000439>
- Howie, S., Combrinck, C., Roux, K., Tshele, M., Mokoena, G., & Palane, N. M. (2017). *PIRLS 2016 Highlights Report. December*, 55–59.
- IEA. (2016). PIRLS 2016 Student questionnaire. *Boston*, 1–28.
- Jongejan, D., & Thijs, J. (2010). Prima , maar niet voor mijn kind ’: Opleidingsniveau en houding ten aanzien van zwarte scholen onder autochtone Nederlandse ouders.
- Kristen, C. (2008). Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit: Befunde aus der IGLU-Studie. [School achievement of children from Turkish families at the end of primary school: Findings from the IGLU Study]. *Kolner Zeitschrift Fur Soziologie Und Sozialpsychologie*, *60*(SUPPL. 48), 11–36.
- Lüdemann, E., & Schwerdt, G. (2013). Migration background and educational tracking: Is there a double disadvantage for second-generation immigrants? *Journal of Population Economics*, *26*(2), 455–481. <https://doi.org/10.1007/s00148-012-0414-z>
- Martin, M., Mullis, I. V. S., & Foy, P. (2008). Interrelationships among reading achievement, grade level, and age in PIRLS 2006. IEA International Research Conference, Taipei, Chinese Taipei.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Hooper, M. (2017). Methods and procedures in PIRLS 2016. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis, & M. Hooper (Eds.), *Methods and procedures in PIRLS 2016*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>
- Ministerie van OCW. (2020). Staat van het onderwijs 2020. *Blik Op Het Stelsel*.
- Ministerie van OCW. (2021). *Beleidsagenda tegen onderwijssegregatie*. Rijksoverheid. <https://www.gelijke-kansen.nl/actueel/segregatie>
- Mulder, L., Coello, L., Dagevos, J., Huinder, C., Van der Leun, J., & Odé, A. (2013). Allochtone leerlingen en onderwijsachterstand. *Het Minderhedenbeleid Voorbij*, 91–113.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. http://timss.bc.edu/pirls2011/reports/downloads/P11_IR_FullBook.pdf%5Cnpapers2://publication/uuid/048FDFAE-2EE0-4781-84C7-3EE8024C4C56
- Nieuwsuur. (2017). *Laaggeletterden: deze wereld wordt steeds lastiger te begrijpen*. <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2207210-laaggeletterden-deze-wereld-wordt-steeds->

lastiger-te-begrijpen

- NOS. (2019). *Taalachterstand voor het leven: groeiende groep jongeren verlaat school laaggeletterd*. <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2288573-taalachterstand-voor-het-leven-groeiende-groep-jongeren-verlaat-school-laaggeletterd>
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction, 42*, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E., & Stanat, P. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction, 32*, 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>
- Schneeweis, N. (2011). Educational institutions and the integration of migrants. *Journal of Population Economics, 24*(4), 1281–1308. <https://doi.org/10.1007/s00148-009-0271-6>
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2019). De Sociale Staat van Nederland. *De Sociale Staat van Nederland*, 80–101.
- Söhn, J., & Özcan, V. (2006). The Educational Attainment of Turkish Migrants in Germany. *Turkish Studies, 7*(1), 101–124. <https://doi.org/10.1080/14683840500520626>
- Solheim, O. J., & Lundetræ, K. (2018). Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults?—A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 25*(1), 107–126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239612>
- Steinlen, A. K., & Piske, T. (2013). Academic achievement of children with and without migration backgrounds in an immersion primary school: A pilot study. *Zeitschrift Fur Anglistik Und Amerikanistik, 61*(3), 215–244. <https://doi.org/10.1515/zaa-2013-0303>
- Stichting Human. (2020). *Klassen: over de serie die iedereen raakt*. <https://www.human.nl/klassen/over-de-serie.html>
- Stichting Lezen & Schrijven, & Maastricht University. (2018). *Feiten & Cijfers Laaggeletterdheid*. https://www.lezenenschrijven.nl/uploads/editor/2018_SLS_Literatuurstudie_FeitenCijfers_interactief_DEF.pdf
- Van Daal, H. J., Broenink, N., Kromontono, E., & Tabibian, N. (2002). *Bevordering van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op basisscholen*. December. https://www.verwey-jonker.nl/doc/jeugd/3296_Ouderbetrokkenheid.pdf
- Van Tubergen, F. (2020). *Introduction to sociology*. Routledge.
- Verhaeghe, J. P., Vanlaar, G., Knipprath, H., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2018). Can group composition effects explain socioeconomic and ethnic achievement gaps in primary education? *Studies in Educational Evaluation, 57*(September 2016), 6–15.

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.006>

- Volodina, A., Heppt, B., & Weinert, S. (2021). Effects of socioeconomic status and language use on academic language proficiency in children with a migration background: An evaluation using quantile regressions. *Contemporary Educational Psychology*, *65*, 101973. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101973>
- Williams, M., Alberto, C., & Grajales, G. (2013). Assumptions of Multiple Regression: Correcting Two Misconceptions - Practical Assessment, Research & Evaluation. *Evaluación Práctica, Investigación y Evaluación*, *18*(11).
- Yang, Y., & Gustafsson, J. E. (2004). Measuring socioeconomic status at individual and collective levels. *International Journal of Phytoremediation*, *21*(1), 259–288. <https://doi.org/10.1076/edre.10.3.259.30268>

Appendix

Tabel 4.

Leesscores van kinderen met en kinderen zonder migratieachtergrond voor verschillende waarden van sociaaleconomische klascompositie.

	X = 0.000 (Geen migratieachtergrond)	X = 1.000 (Migratieachtergrond)
Z = -1.000 (1 S.D. onder gemiddeld)	764.579	758.888
Z = .000 (Gemiddeld)	768.836	766.232
Z = 1.000 (1 S.D. boven gemiddeld)	773.093	773.576

Noot. Gebruikte formule: Leesscore = $B_{\text{constant}} + [B_{\text{migratieachtergrond}} * X_{\text{migratieachtergrond}}] + [B_{\text{sociaaleconomische-klascompositie}} * Z_{\text{sociaaleconomische-klascompositie}}] + [B_{\text{interactie}} * X_{\text{migratieachtergrond}} * Z_{\text{sociaaleconomische-klascompositie}}]$.