

Ervaren discriminatie en de schoolprestatie van niet-westerse allochtone scholieren

Maakt het uit waar de discriminatie plaatsvindt?

 **Masterthesis Sociologie**
'Vraagstukken van beleid en organisatie'
Manu van der Linden

Begeleider: Sanne Smith
Universiteit Utrecht
28 juni 2014

Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie ter afronding van de master ‘Vraagstukken van beleid en organisatie’ aan de Universiteit Utrecht. Toen het duidelijk was dat mijn afstudeerstage bij RADAR (een anti-discriminatiebureau in Rotterdam) zou plaatsvinden, was het vanzelfsprekend dat mijn scriptie zou gaan over discriminatie. Dit is een onderwerp waar in de Nederlandse samenleving steeds meer (media-) aandacht voor is. Discriminatie is een fenomeen wat mij interesseert, mede omdat het gerelateerd is aan verschillende maatschappelijke problemen, zoals integratie en ongelijkheid. Door discriminatie heeft men geen gelijke kansen in de samenleving. Ik vind het echter belangrijk dat iedereen wel gelijke kansen heeft in de maatschappij.

Het schrijven van deze scriptie heb ik als een pittige, uitdagende en leerzame periode van mijn opleiding ervaren. Deze scriptie had niet tot stand kunnen komen zonder de hulp van een aantal mensen, hen wil ik daarom graag bedanken. Als eerst wil ik mijn scriptiebegeleidster, Sanne Smith, hartelijk bedanken voor de feedback. Onze gesprekken waren altijd erg leerzaam en leidden vaak tot nieuwe inzichten en ideeën. Ik wil ook graag mijn collega's bij RADAR bedanken voor de fijne en gezellige tijd die ik daar heb gehad. In het bijzonder wil ik mijn stagebegeleidster, Ilse Mink, bedanken voor haar enthousiasme, ondersteuning en feedback. Tot slot wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor het geven van feedback op (delen van) de scriptie en voor de steun en afleiding wanneer ik deze nodig had.

Manu van der Linden

Utrecht, juni 2014

Samenvatting

Niet-westerse allochtonen hebben in vergelijking met autochtonen een achterstand in het onderwijs. Uit eerder onderzoek blijkt dat allochtonen erg gemotiveerd zijn om hun best te doen op school. Daarnaast ervaren allochtone scholieren meer discriminatie op school dan autochtone scholieren. In deze studie is onderzocht of ervaren discriminatie de slechtere schoolprestaties van allochtone scholieren kan verklaren. Veel studies naar de gevolgen van ervaren discriminatie voor de schoolprestatie van allochtone scholieren maken geen onderscheid tussen de verschillende terreinen waar discriminatie plaats kan vinden. In dit onderzoek is dit onderscheid wel gemaakt. Er wordt onderzocht of het terrein (school, horeca, politie en openbaar vervoer) waar de discriminatie wordt ervaren uitmaakt voor de gevolgen voor de schoolprestatie van allochtone scholieren. In deze studie worden tevens twee mogelijke verklaringen onderzocht voor de relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie, namelijk eigenwaarde en motivatie.

De *learned helplessness hypothesis* en het principe van *selffulfilling prophecy* en *stereotype threat* zijn gebruikt om verwachtingen te schetsen over de relatie tussen ervaren discriminatie op de verschillende terreinen en de schoolprestatie van allochtone scholieren. Op basis van deze theorieën zijn ook verwachtingen opgesteld met betrekking tot de rol van eigenwaarde en motivatie. Er wordt gebruik gemaakt van de 'Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries' (CILS4EU) data uit 2010 om de verwachtingen te toetsen. Deze dataset bestaat uit scholieren van ongeveer 15 jaar uit het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs. Na het selecteren van Nederland en de niet-westerse allochtone scholieren bestaat de dataset uit 912 respondenten. De verwachtingen zijn getoetst middels pad-analyse met *bootstrapping* in AMOS. Uit de analyses blijkt dat er geen relatie bestaat tussen de ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren op de verschillende terreinen en hun schoolprestatie. Verder blijkt dat meer ervaren discriminatie door de politie indirect (via eigenwaarde) samenhangt met meer schoolmotivatie van allochtone scholieren. Tevens hangt meer ervaren discriminatie op school indirect (via eigenwaarde) samen met minder schoolmotivatie van allochtone scholieren. Tot slot is er in dit onderzoek gevonden dat naarmate allochtone scholieren meer eigenwaarde hebben zij (door meer motivatie) beter presteren op school.

Op basis van deze bevindingen lijkt het om de schoolprestatie van allochtone scholieren te verbeteren niet effectief om discriminatie op school te bestrijden en te voorkomen. Echter, uit dit onderzoek blijkt dat 27 procent van de allochtone scholieren discriminatie ervaart op school. Dit is een groot probleem, omdat school een veilige leeromgeving voor iedereen hoort te zijn. Om discriminatie op school te voorkomen luidt het advies om in het voortgezet onderwijs aandacht te besteden aan verschillende culturen in de Nederlandse samenleving, vooroordelen en discriminatie. Daarnaast wordt aanbevolen om een (jaarlijkse) antidiscriminatie training op middelbare scholen voor docenten en scholieren verplicht te stellen. Tot slot is het van belang dat scholen duidelijke regels opstellen met betrekking tot discriminerend gedrag.

Inhoud

1. Inleiding	5
1.1 Probleemschets	5
1.2 Probleemstelling	8
1.3 Leeswijzer	8
2. Beleidscontext	9
2.1. Wetgeving	9
2.2 Beleid	10
2.2.1 Antidiscriminatie beleid op middelbare scholen.....	10
2.2.2 Beleid ter bevordering van de schoolprestaties	11
3. Theoretisch kader	12
3.1 De relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie.....	12
3.2 Verklaringen	14
3.2.1 Schoolmotivatie	14
3.2.2 Eigenwaarde	15
3.3 Maakt het terrein verschil?.....	16
3.4 Het verstekend effect van discriminatie op andere terreinen	17
4. Data & Methoden.....	18
4.1 Databeschrijving	18
4.2 Operationalisering.....	20
4.2.1 Afhankelijke variabelen.....	20
4.2.2 Onafhankelijke variabelen	20
4.2.3 Mediërende variabelen.....	21
4.2.4 Controle variabelen.....	21
4.3 Methoden	22
4.3.1 Pad-analyse.....	22
4.3.2 Missende waarden	23
4.3.3 Multicollineariteit	23
4.3.4 Normaliteit.....	24

4.3.5 Analyse	25
5. Resultaten.....	26
5.1 Beschrijvende analyses	26
5.2 Pad-analyse	28
5.2.1 Modelfit	32
5.3 Robuustheid	33
6. Conclusie & Discussie	34
6.1 Conclusie.....	34
6.1.1 Inleiding.....	34
6.1.2 De rol van eigenwaarde	34
6.1.3 De rol van schoolmotivatie	35
6.1.4 Verschillen tussen de terreinen	36
6.1.5 Antwoord op de hoofdvraag	36
6.4 Discussie	37
6.4.1 Positieve punten.....	37
6.4.2 Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek	38
7. Beleidsaanbevelingen	41
7.1 Aanbevelingen met betrekking tot het voorkomen en bestrijden van discriminatie	41
7.2 Aanbevelingen met betrekking tot eigenwaarde en motivatie	42
Literatuur	44
Bijlage A: Resultaten van de pad-analyse in AMOS	49
Bijlage B: Robuustheid.....	50

1. Inleiding

1.1 Probleemschets

Allochtone jongeren in Nederland hebben in vergelijking met autochtone jongeren een achterstand in het onderwijs (Gijsberts, Huijnk & Dagevos, 2012, Onderwijsraad, 2013; Van Zenderen, 2010). Hierdoor is er een groter aandeel allochtone jongeren zonder startkwalificatie (een diploma havo, vwo of mbo-2) dan autochtone jongeren (van der Vliet, Ooijevaar & Van der Bie, 2012). Dit is opvallend aangezien uit onderzoek blijkt dat allochtonen erg gemotiveerd zijn om hun best te doen op school (Andriessen & Phalet, 2002; Goldsmith, 2004; Van Zenderen, 2010). Er bestaan verschillende verklaringen voor het lage studiesucces van allochtonen in het onderwijs, bijvoorbeeld een minder goede beheersing van de Nederlandse taal (Gijsberts et al., 2012). Een andere mogelijke verklaring voor minder studiesucces onder allochtone jongeren dan onder autochtone jongeren is ervaren discriminatie. Ervaren discriminatie is van belang omdat subjectieve ervaringen directe consequenties voor het gedrag van individuen kunnen hebben (Andriessen, Dagevos, Nievers & Boog, 2007). In het onderzoek van Andriessen, Fernée en Wittebrood (2014) komen verschillende gevolgen van ervaren discriminatie in het onderwijs voor scholieren en studenten naar voren. Voorbeelden hiervan zijn minder je best doen op school en met minder plezier naar school gaan. Daarnaast kan ervaren discriminatie naar eigen zeggen van de scholieren zelfs leiden tot stoppen met de opleiding (Andriessen et al., 2014). Het behalen van een diploma is van belang voor kansen op de arbeidsmarkt, participatie in de samenleving en de daarmee samenhangende integratie van allochtonen (Gijsberts et al., 2012).

Uit het rapport 'Ervaren discriminatie' van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) blijkt dat één op de tien scholieren en studenten in het afgelopen jaar discriminatie heeft ervaren binnen het onderwijs (Andriessen et al., 2014). De scholieren en studenten noemen etnische herkomst, huidskleur en geloof als meest voorkomende discriminatiegronden (Andriessen et al., 2014). Uit het rapport blijkt tevens dat er grote verschillen bestaan in de mate waarin etnische groepen discriminatie ervaren. Zo ervoeren scholieren en studenten met een Turks-Nederlandse achtergrond vorig jaar de meeste discriminatie (35 procent), gevolgd door scholieren en studenten met een Marokkaans-Nederlandse achtergrond (29 procent), scholieren en studenten met een Surinaams-Nederlandse achtergrond (25 procent) en scholieren en studenten met een Antilliaans-Nederlandse achtergrond (22 procent). Dit is een groot verschil met autochtone scholieren en studenten: van hen ervoer slechts zes procent het afgelopen jaar discriminatie in het onderwijs (Andriessen, et al., 2014). Omdat niet-westerse allochtone scholieren minder succesvol zijn op school (Gijsberts et al., 2012; van Zenderen, 2010) en vaker discriminatie ervaren in het onderwijs dan autochtone scholieren (Andriessen et al., 2014), staat de ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren en de gevolgen hiervan centraal in

deze studie.¹ Het doel van deze studie is onderzoeken in hoeverre er een relatie bestaat tussen ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren en hun schoolprestatie en hoe deze relatie verklaard kan worden.

Er is veel onderzoek gedaan naar de gevolgen van ervaren discriminatie voor scholieren. Zo kan ervaren discriminatie invloed hebben op de eigenwaarde (Branscombe, Schmitt & Harvey, 1999; Leonardelli & Tormala, 2009; Verkuyten, 1998). Tevens wordt ervaren discriminatie van allochtone scholieren in verband gebracht met minder studiesucces (Alfaro, Umaña-Taylor, Gonzales-Backen, Bámaca & Zeiders, 2009; Eccles, Wong & Peck, 2006; Martinez, DeGarmo & Eddy, 2004; Nebblet, Philip, Cogburn & Sellers, 2006; Stone & Han, 2004; Umaña-Taylor, Wong, Gonzales & Dumka, 2012; Wong, Eccles & Sameroff, 2003) en een lagere studiemotivatie (Eccles et al., 2006; Wong et al., 2003). Daarnaast is een lagere studiemotivatie gerelateerd aan minder studiesucces (Eccles et al., 2006; Robbins, Lauver, Davis, Langley & Carlstrom, 2004). Tot slot kan eigenwaarde een negatief effect hebben op de schoolprestatie (Hope, Chavous, Jagers & Sellers, 2013; Lane, Lane & Kyprianou, 2004). In dit onderzoek wordt specifiek gekeken naar de relaties tussen ervaren discriminatie, eigenwaarde, schoolmotivatie en schoolprestatie van niet-westerse allochtone scholieren in Nederland.

Uit een onderzoek van Stroebe, Dovidio, Barreto, Ellemers en John (2011) blijkt dat eenmalige discriminatie kan leiden tot meer zelfwaardering, maar dat de perceptie van aanhoudende discriminatie kan leiden tot lagere zelfwaardering. Dit komt doordat aanhoudende discriminatie kan zorgen voor een besef dat men behoort tot een benadeelde groep en men geen eerlijke kansen in de samenleving heeft. Eenmalige discriminatie kan ertoe leiden dat men zijn of haar falen toeschrijft aan discriminatie. De discriminatie ervaring dient als een soort buffer en kan zelfs leiden tot meer eigenwaarde (Stroebe et al., 2011). Hiermee onderstrepen Stroebe et al. (2011) het belang van het meenemen van de frequentie van discriminatie ervaringen in onderzoek naar de gevolgen van ervaren discriminatie. Om de gevolgen van ervaren discriminatie voor de schoolprestatie te onderzoeken lijkt het daarom belangrijk om niet enkel discriminatie direct gerelateerd aan onderwijs mee te nemen in onderzoek, maar ook te kijken naar ervaren discriminatie op andere terreinen dan het onderwijs. Allochtone scholieren die geen aanhoudende discriminatie ervaren in het onderwijs, maar wel op andere terreinen, hebben mogelijk als gevolg van aanhoudende discriminatie alsnog minder goede schoolprestaties.

Nebblet, Philip, Cogburn en Sellers (2006) geven aan dat het opvallend is dat uit onderzoek blijkt dat allochtonen veel discriminatie ervaren en dit gerelateerd is aan verschillende uitkomsten,

¹ Verschillen in de ervaren discriminatie en schoolprestatie tussen allochtone- en autochtone scholieren worden niet onderzocht in deze studie. Deze verschillen zijn namelijk al herhaaldelijk aangetoond in eerder onderzoek. In deze studie staat de variatie binnen ervaren discriminatie en schoolprestatie van niet-westerse allochtone scholieren centraal. Kortom, dit onderzoek richt zich alleen op niet-westerse allochtone scholieren.

maar er relatief weinig onderzoek is gedaan naar de relatie tussen discriminatie ervaringen en academische uitkomsten (studieprestatie). Hiernaast behandelt voorgaand onderzoek naar de effecten van ervaren discriminatie op studieprestatie ervaren discriminatie in het algemeen of specifiek ervaren discriminatie in het onderwijs. Door Nebblet et al. (2006) wordt gesuggereerd dat bestaand onderzoek naar de effecten van discriminatie op studieprestatie slechts kijkt naar discriminatie op school en niet naar de invloed van discriminatie welke plaatsvindt in andere domeinen. Kortom, er wordt in voorgaand onderzoek geen duidelijk onderscheid gemaakt tussen verschillende terreinen waar discriminatie kan plaatsvinden. In dit onderzoek zal wel gekeken worden naar verschillende terreinen waar allochtone scholieren discriminatie kunnen ervaren, namelijk op school, in het openbaar vervoer, in horecagelegenheden en door de politie. Op deze manier wordt duidelijk of het voor de gevolgen voor de schoolprestatie van belang is op welk terrein allochtone scholieren discriminatie ervaren. Tevens wordt er in deze studie onderzocht of discriminatie op andere terreinen dan het onderwijs een versterkend effect heeft op de relatie tussen discriminatie in het onderwijs en de schoolprestatie van scholieren. Tot slot worden er in deze studie twee belangrijke verklarende mechanismen met betrekking tot de relatie tussen discriminatie en schoolprestatie onderzocht, namelijk de mediërende rol van schoolmotivatie en eigenwaarde. De onderzoeksvraag die centraal staat in deze studie luidt als volgt:

In hoeverre is er een relatie tussen ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren op verschillende terreinen en hun schoolprestatie en hoe kan dit verklaard worden?

Door middel van kwantitatief onderzoek wordt getracht een zo volledig mogelijk antwoord te geven op deze onderzoeksvraag. Er wordt gebruikt gemaakt van de eerste *wave* (2010) van 'Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries' (CILS4EU) data. In Duitsland, Nederland, Zweden en Engeland zijn in totaal ongeveer 8,000 allochtone scholieren van de leeftijd van ongeveer 15 jaar geënquêteerd over onder andere hun structurele-, sociale- en culturele integratie (Kalter, Heath, Hewstone, Jonsson, Kalmijn, Kogan & Van Tubergen, 2013). De data zijn recent en bevatten verschillende items met betrekking tot discriminatie en schoolprestatie. De CILS4EU is daarom geschikt voor het beantwoorden van bovenstaande onderzoeksvraag.

Als er in dit onderzoek een relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie van allochtone scholieren in het onderwijs wordt gevonden, dan is het van belang dat er binnen scholen meer zicht komt op de mate van discriminatie. Het bewust maken van bestaande vooroordelen en discriminatie kan hier een grote rol in spelen. Echter, ook als discriminatie op andere terreinen (dan onderwijs) een relatie heeft met de schoolprestatie van allochtone scholieren is het van belang dat scholen zich hiervan bewust zijn. Er kan met beleid en projecten ingespeeld worden op de eigenwaarde en motivatie van allochtone scholieren, om op deze manier de negatieve gevolgen van discriminatie te beperken.

1.2 Probleemstelling

Om de hoofdvraag *'In hoeverre is er een relatie tussen ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren op verschillende terreinen en hun schoolprestatie en hoe kan dit verklaard worden?'* te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. *In hoeverre is er sprake van ervaren discriminatie op verschillende terreinen onder niet-westerse allochtone scholieren ?*
2. *In hoeverre is er voor niet-westerse allochtone scholieren een relatie tussen ervaren discriminatie op verschillende terreinen en hun schoolprestatie?*
3. *Hoe kan de relatie tussen ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren en hun schoolprestatie verklaard worden?*
4. *Wat kunnen scholen doen om ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren te verminderen en de gevolgen van ervaren discriminatie te beperken?*

1.3 Leeswijzer

In hoofdstuk twee wordt de beleidscontext weergegeven om aan het eind van deze studie tot goede beleidsaanbevelingen te komen. In hoofdstuk drie wordt een theoretisch kader geschetst, hierbij wordt ingegaan op drie theoretische concepten, namelijk *selffulfilling prophecy*, *learned helplessness hypothesis* en *stereotype threat*. Op basis van deze theorieën worden hypothesen opgesteld om deelvragen twee en drie te beantwoorden. In hoofdstuk vier wordt ingegaan op de gebruikte data, de operationalisering van de variabelen en de methoden. Vervolgens worden in hoofdstuk vijf de resultaten van de analyses besproken. In dit hoofdstuk worden tevens deelvraag één tot en met drie beantwoord. In hoofdstuk zes volgen de belangrijkste conclusies, discussiepunten en aanbevelingen voor vervolgonderzoek. In dit hoofdstuk wordt tevens het antwoord op de hoofdvraag geformuleerd. Tot slot zal in hoofdstuk zeven het antwoord op deelvraag vier beantwoord worden.

2. Beleidscontext

Om deelvraag vier 'Wat kunnen scholen doen om ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren in het onderwijs te verminderen en de gevolgen van ervaren discriminatie te beperken?' te kunnen beantwoorden is het van belang dat er een beeld wordt geschetst van bestaand beleid met betrekking tot discriminatie en de schoolprestatie van allochtone scholieren. In deze studie wordt naast discriminatie op school ook gekeken naar discriminatie op andere terreinen. In dit hoofdstuk zal echter alleen beleid met betrekking tot discriminatie op school besproken worden. Hiervoor is gekozen zodat er aan het eind van dit onderzoek concrete aanbevelingen aan scholen gegeven kunnen worden. In dit hoofdstuk zal allereerst in paragraaf 2.1 de wetgeving met betrekking tot discriminatie worden toegelicht. Vervolgens wordt in paragraaf 2.2 het beleid op (middelbare) scholen met betrekking tot discriminatie en schoolprestaties van allochtone scholieren besproken.

2.1. Wetgeving

In Nederland is discriminatie bij wet verboden. Er zijn verschillende wetten met betrekking tot discriminatie. De meest bekende wet is artikel 1 van de Grondwet, waarin het gelijkheidsbeginsel en het verbod op discriminatie is opgenomen. Deze wet geeft aan dat iedereen die zich in Nederland bevindt in gelijke gevallen gelijk behandeld dient te worden en discriminatie op welke grond dan ook niet is toegestaan (Art.1, 2007). Naast artikel 1 van de Grondwet zijn er nog andere wetten met betrekking tot discriminatie. Als eerst is er de 'Algemene Wet Gelijke Behandeling' (AWGB), die eveneens als artikel 1 van de Grondwet gelijke behandeling voorschrijft en stelt dat discriminatie strafbaar is. Echter, niet alle discriminatiegronden zijn opgenomen in de AWGB. Daarom bestaan er naast deze wet ook nog de wetten 'Wet Gelijke Behandeling op grond van Handicap of Chronische Ziekte' (WGBH/CZ), de 'Wet Gelijke Behandeling op grond van Leeftijd bij de arbeid' (WGBL) en de 'Wet Gelijke Behandeling van mannen en vrouwen' (WGB) (Rijksoverheid, 2014a).

In het wetboek van strafrecht zijn tevens een aantal bepalingen opgenomen die discriminatie verbieden, namelijk het beledigend uitlaten over een groep mensen op grond van hun ras, het aanzetten tot discriminatie, haat of gewelddadig optreden vanwege hun ras en het openbaar maken van uitlatingen waarvan men weet of kan vermoeden dat deze voor een groep mensen vanwege hun ras beledigend zijn of aanzetten tot haat of discriminatie (Art.1, 2014). Al deze wetten kunnen van toepassing zijn op discriminatie van allochtone scholieren. Naast deze wetten is er in 1960 een UNESCO-verdrag opgesteld inzake de bestrijding van discriminatie in het onderwijs. Hierin staat dat iedere vorm van discriminatie in het onderwijs bestreden moet worden. In het verdrag wordt onder andere ingegaan op discriminatie met betrekking tot de toegang tot het onderwijs en discriminatie bij de verstrekking van schoolgeld en studietoelagen. Tevens staat in dit verdrag dat iedereen recht heeft op gelijke kansen en gelijke behandeling in het onderwijs (Overheid, 1996).

2.2 Beleid

2.2.1 Antidiscriminatie beleid op middelbare scholen

Zoals vermeld in de inleiding wordt er in dit onderzoek gebruik gemaakt van de CILS4EU data. Dit betreft jongeren van ongeveer 15 jaar in het voortgezet onderwijs. Het is daarom van belang te benadrukken dat er in dit onderzoek enkel wordt gekeken naar (beleid met betrekking tot) het voortgezet onderwijs. Het primair onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs worden buiten beschouwing gelaten.

Middelbare scholen zijn verplicht een veiligheidsplan op te stellen (Rijksoverheid, 2014b). In een veiligheidsplan staan maatregelen die de school neemt om de veiligheid binnen de school te garanderen. Antidiscriminatiebeleid valt onder dit veiligheidsplan. In het veiligheidsplan is zowel het waarborgen van de fysieke veiligheid als de sociale veiligheid een onderdeel. De fysieke veiligheid heeft betrekking op de inrichting van het schoolgebouw. Het voorkomen van discriminatie valt onder sociale veiligheid, net als het voorkomen van geweld, pesten en seksuele intimidatie. In het veiligheidsplan staat onder andere wie de vertrouwenspersoon op school is en hoe de klachtenprocedure werkt (Rijksoverheid, 2014b). Het is echter opvallend dat er in verschillende overheidsdocumenten weinig aandacht wordt besteed aan discriminatie op scholen. Er wordt bijvoorbeeld in de brief 'jaarlijks overzicht sociale veiligheid op scholen' van de Tweede Kamer geen aandacht geschonken aan discriminatie (Tk, 2012/2013). Dit terwijl, zoals eerder beschreven, discriminatiebeleid onder beleid met betrekking tot de sociale veiligheid valt.

Om discriminatie op scholen te voorkomen en te bestrijden biedt het Centrum School en Veiligheid (CSV) anti-discriminatie trainingen aan (Centrum school en veiligheid, 2014). Een voorbeeld hiervan is het 'Classroom of difference' programma van de Stichting Interculturele Alliantie (ICA). Dit programma richt zich op bewustwording van persoonlijke identiteit, leren kennen van eigen vooroordelen, de confrontatie met discriminatie, het ontwikkelen van vaardigheden en het scheppen van een veilig leerklimaat (Centrum school en veiligheid, 2014). Naast het CVS bieden verschillende lokale anti-discriminatiebureaus lespakketten en trainingen aan (bijvoorbeeld; Bureau discriminatie zaken Zaanstreek Waterland, 2014). Scholen kunnen er zelf voor kiezen of ze gebruik willen maken van deze lespakketten en trainingen. Hierdoor kan de mate van aandacht die wordt besteed aan bewustwording van vooroordelen en vaardigheden om met discriminatie om te gaan per school sterk verschillen.

Als er in en/of rond de school grootschalige problemen zijn met betrekking tot discriminatie kan er een vertrouwensinspecteur ingeschakeld worden. Deze vertrouwensinspecteurs zijn verbonden aan de Inspectie van het Onderwijs. Een vertrouwensinspecteur is er om te luisteren, informeren en waar nodig te adviseren. Echter, deze vertrouwensinspecteur kan niet ingeschakeld worden bij individuele klachten. De Inspectie van het Onderwijs adviseert in die gevallen de klacht in te dienen

bij een intern vertrouwenspersoon binnen de school of bij de directie van de school (Onderwijsinspectie, 2014a).

Concluderend kan worden gesteld dat er duidelijke wetgeving is die discriminatie op scholen verbiedt. Echter, naast een veiligheidsplan waar scholen iets in moeten vermelden over het voorkomen en bestrijden van discriminatie, legt de overheid weinig verplichtingen op met betrekking tot antidiscriminatiebeleid op scholen. De scholen zijn volledig vrij in de manier waarop zij invulling geven aan het antidiscriminatiebeleid. Hierdoor is er weinig concreet beleid bekend met betrekking tot het voorkomen en bestrijden van discriminatie op scholen. Tevens verschilt het beleid mogelijk sterk tussen scholen.

2.2.2 Beleid ter bevordering van de schoolprestaties

De Nederlandse overheid voert een achterstandenbeleid om de onderwijsachterstanden terug te dringen. Dit beleid is specifiek gericht op achterstanden en niet op doelgroepen. Het opleidingsniveau van ouders en armoede worden gezien als goede indicatoren voor onderwijsachterstanden (Rijksoverheid, 2008). Kortom, het meeste beleid dat gevoerd wordt in het voorgezet onderwijs is gericht op het bestrijden op onderwijsachterstanden in het algemeen. Weinig beleid richt zich specifiek op het bestrijden van onderwijsachterstanden van allochtone scholieren en het bevorderen van hun schoolprestaties. Echter, allochtonen zijn sterk oververtegenwoordigd in de groep met onderwijsachterstanden (Rijksoverheid, 2008).

De belangrijkste regeling om onderwijsachterstanden te bestrijden is het ‘Leerplusarrangement’ inclusief de ‘Regeling Nieuwkomers en eerste opvang Vreemdelingen’ (VO Raad, 2012). Dit houdt in dat scholen vanaf een bepaald percentage (afhankelijk van het niveau) leerlingen die in een achterstandswijk wonen extra geld krijgen om zorg te bieden aan de leerlingen die dat nodig hebben. Tevens worden de scholen extra bekostigd voor leerlingen die minder dan twee jaar in Nederland wonen. Er zijn geen duidelijke richtlijnen voor de besteding van het geld. De verantwoordelijkheid voor de besteding van het geld ligt volledig bij de school. Het is wel de bedoeling dat de gemeente en de school overleggen over de vormgeving van het beleid (VO Raad, 2012). Een voorbeeld waar het geld besteed aan kan worden is het aanbieden van aanvullend taalonderwijs. Dit beleid is niet specifiek gericht op de prestatie van allochtone leerlingen. Echter, allochtonen wonen vaker in achterstandswijken dan autochtonen (Centraal bureau voor de statistiek, 2008), hierdoor krijgen scholen met veel allochtone leerlingen mogelijk meer geld dan scholen met weinig allochtone leerlingen. Dit beleid kan daarom indirect bevorderend zijn voor de schoolprestaties van allochtonen.

3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden op basis van verschillende theorieën hypothesen opgesteld. Tevens wordt eerder onderzoek met betrekking tot de relaties tussen ervaren discriminatie, eigenwaarde, schoolmotivatie en schoolprestatie besproken. Allereerst worden in paragraaf 3.1 verwachtingen opgesteld over de relatie tussen ervaren discriminatie (op alle terreinen) en schoolprestatie (deelvraag 2). Om tot deze verwachtingen te komen wordt gebruik gemaakt van het principe van *selffulfilling prophecy* en de *learned helplessness hypothesis*. Paragraaf 3.2 bespreekt twee mogelijke verklaringen voor de relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie (deelvraag 3), namelijk eigenwaarde en schoolmotivatie. Om verwachtingen met betrekking tot deze verklaringen op te stellen wordt tevens gebruikt gemaakt van de *learned helplessness hypothesis* en *selffulfilling prophecy*. In paragraaf 3.3 worden verwachtingen opgesteld over de verschillende effecten van ervaren discriminatie per terrein op de schoolprestatie. Om tot concrete hypothesen te komen wordt gebruikt gemaakt van het theoretisch concept *stereotype threat*. Tot slot wordt in paragraaf 3.4 de moderende rol van ervaren discriminatie op de andere terreinen dan school (openbaar vervoer, horeca en politie) in de relatie tussen discriminatie op school en prestatie besproken.

3.1 De relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie

Bepaalde vooroordelen van autochtonen over allochtonen kunnen volgens Merton (1948) het gedrag van allochtonen beïnvloeden door een *selffulfilling prophecy*. *Selffulfilling prophecy* houdt in dat een vooroordeel over een groep werkelijkheid wordt, omdat men zich gaat gedragen naar dit vooroordeel (Merton, 1948). Een *selffulfilling prophecy* komt alleen voor als er wordt voldaan aan drie ‘voorwaarden’. Als eerst moet de waarnemer een valse overtuiging over een persoon hebben. Ten tweede moet de waarnemer de persoon behandelen op een manier die consistent is met de valse overtuiging. Tot slot moet de persoon zich gaan gedragen op een manier die overeenkomt met de valse overtuiging (Guyll, Madon, Prieto & Scherr, 2010).

Discriminatie is een manier waarop vooroordelen geuit kunnen worden (Boog, van Donselaar, Houtzager, Rodriques & Schriemer, 2005). Discriminatie kan er toe leiden dat allochtone scholieren minder geloven in zichzelf (Nebblet et al., 2006). Naarmate allochtonen meer discriminatie ervaren worden zij mogelijk in sterkere mate bewust van vooroordelen en zullen zij zich hier meer naar gaan gedragen. Een vooroordeel over allochtone jongeren in Nederland is dat zij minder intelligent zijn en minder goed presteren op school dan autochtone scholieren (Van Leeuwen, 2003). Mogelijk presteren allochtone scholieren minder goed op school als zij zich door discriminatie meer bewust zijn van dit vooroordeel. Tevens kan discriminatie tot gevolg hebben dat allochtone scholieren denken dat zij niet in staat zijn om succesvol te zijn op school (Nebblet et al., 2006).

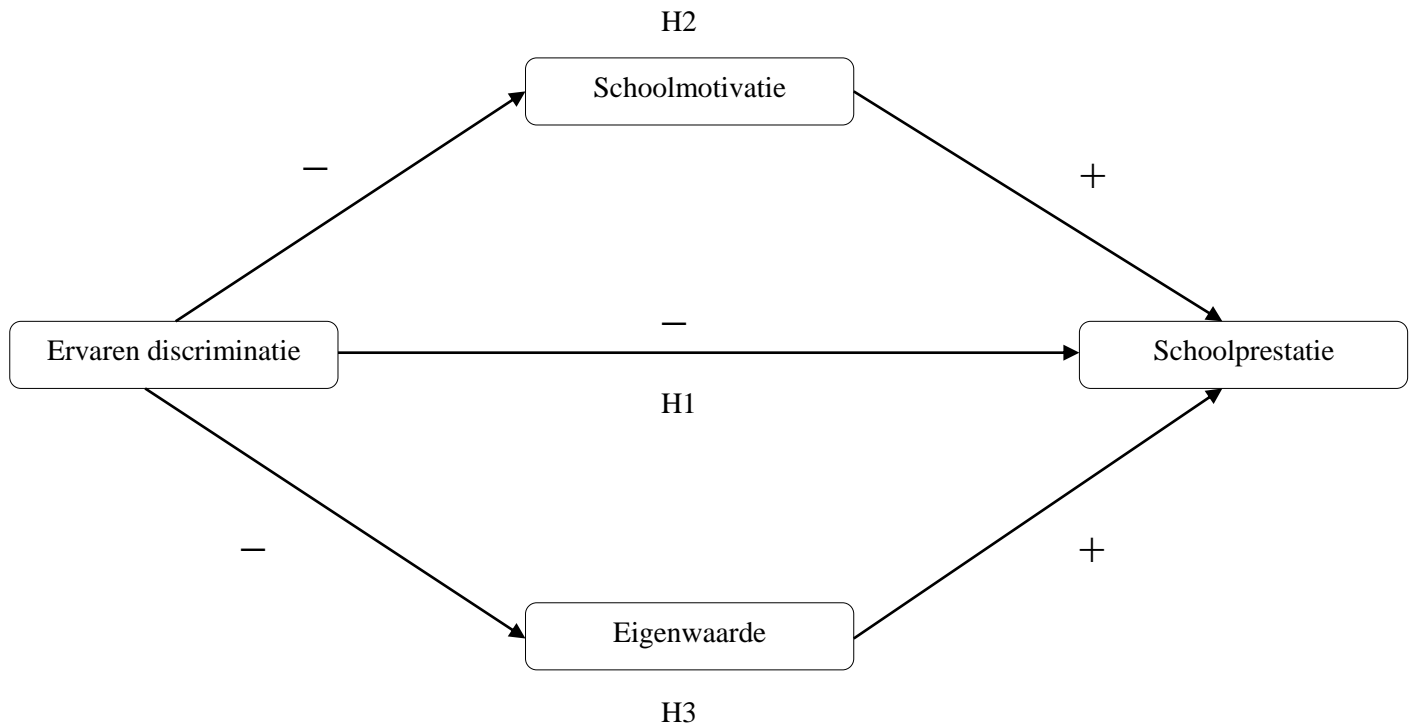
Merton (1948) stelt indirect dat een lagere schoolprestatie niet altijd toe te schrijven is aan het gedrag van allochtone scholieren zelf, maar veroorzaakt kan worden door de vooroordelen die

autochtonen hebben over allochtone jongeren. Volgens Gyll et al. (2010) is het principe van *selffulfilling prophecy* geregeld in verband gebracht met de studieprestaties van allochtone leerlingen (bijvoorbeeld Rosenthal & Jacobson, 1968). Tevens is de negatieve relatie tussen discriminatie en schoolprestaties in verschillende studies aangetoond (Alfaro, et al., 2009; Eccles, et al., 2006; Martinez, et al., 2004; Nebblet, et al., 2006; Stone & Han, 2004; Umaña-Taylor, et al., 2012; Wong, et al., 2003).

Op basis van een vergelijkbare theoretische stroming, de *learned helplessness hypothesis* (Maier & Seligman, 1976), kan hetzelfde gevolg van discriminatie op schoolprestatie worden voorspelt. Volgens deze theorie is discriminatie een negatieve ervaring die men overkomt en waar men zelf niets aan kan veranderen. Discriminatie leidt tot onverschilligheid in gedrag en houding, omdat men het gevoel heeft door vooroordelen toch ongelijk te zullen worden behandeld (Diener & Dweck, 1978; Elmslie & Sedo, 1996). Men 'leert' door ervaren discriminatie dat er ook in de toekomst niets gedaan kan worden aan nadelige situaties en men is in die zin dan ook 'hulpeloos' (Diener & Dweck, 1978; Martinko & Gardner, 1982). In het geval van aangeleerde hulpeloosheid heeft men vaak wel de juiste vaardigheden om een bepaalde taak uit te voeren. Echter, omdat men geen invloed denkt te kunnen uitoefenen op gebeurtenissen die men overkomt heeft men minder motivatie om de taak goed uit te voeren (Elmslie & Sedo, 1996). Studies hebben meerdere malen bevestigd dat gevoelens van hulpeloosheid leiden tot een verminderd leervermogen (o.a. Diener & Dweck, 1978; Klein, Fencil-Morse & Seligan, 1976).

Op basis van beide theoretische stromingen kan dezelfde verwachting worden opgesteld over de relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie. Deze verwachting is terug te zien in figuur 1 en in de eerste hypothese. Deze luidt als volgt:

Hypothese 1: *Naarmate allochtone scholieren meer discriminatie ervaren presteren zij slechter op school.*



Figuur 1. De relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie.

3.2 Verklaringen

Gevoelens van hulpeloosheid hangen sterk samen met het principe van *selffulfilling prophecy* (Elmslie & Sedo, 1996). Echter, een belangrijk verschil in beide stromingen is het achterliggende verklarend mechanisme. Bij het principe van *selffulfilling prophecy* lijkt minder eigenwaarde een verklaring te bieden voor de relatie tussen discriminatie en schoolprestatie. Terwijl de *learned helplessness hypothesis* meer inspeelt op een gebrek aan motivatie als gevolg van discriminatie. In figuur 1 zijn deze verklarende mechanismen te zien in het theoretisch model. In de twee volgende paragrafen wordt verder ingegaan op deze verklaringen.

3.2.1 Schoolmotivatie

Een eerste mogelijke verklaring voor de relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie is afnemende motivatie als gevolg van discriminatie. Zoals eerder besproken, houdt *learned helplessness* in dat men controle mist over negatieve situaties, zoals discriminatie. Dit kan ertoe leiden dat men leert hulpeloos te zijn (Diener & Dweck, 1978; Elmslie & Sedo, 1996; Martinko & Gardner, 1982; Seifert, 2004). Aan zijn of haar afkomst kan een individu niets veranderen. Als allochtone scholieren constant het gevoel hebben dat ze gediscrimineerd worden op basis van hun afkomst kan dit leiden tot gevoelens van hulpeloosheid (Elmslie & Sedo, 1996). In verschillende studies is aangetoond dat gevoelens van hulpeloosheid leiden tot minder motivatie (o.a. Elmslie & Sedo, 1996; Maier & Seligman, 1976; Ruggiero & Taylor, 1995). Op basis hiervan wordt verwacht dat naarmate allochtone scholieren meer discriminatie ervaren zij zich meer hulpeloos voelen en daardoor minder

schoolmotivatie hebben. Deze redenering wordt ook gemaakt door Elmslie & Sedo (1996) alleen niet met betrekking tot de motivatie van allochtone scholieren, maar met betrekking tot de motivatie van allochtonen op de arbeidsmarkt (Elmslie & Sedo, 1996).

In de studie van Eccleston en Major (2010) wordt een verband gevonden tussen de verwachting dat mensen je zullen discrimineren en de motivatie om een bepaalde taak uit te voeren. Als mensen de verwachting hadden dat zij gediscrimineerd zouden worden leidde dit tot minder motivatie (Eccleston & Major, 2010). In meerdere onderzoeken is een negatieve relatie aangetoond tussen discriminatie en motivatie (Alfaro et al., 2009; Eccles et al., 2006; Wong et al., 2003) en een positieve relatie tussen motivatie en prestatie (Alfaro et al., 2009; Baker, 2003 in Alfaro et al., 2009; Cornejo, 2001; Eccles et al., 2006; Sruthers, Perry & Menex, 2001). Op basis van deze bevindingen en de *learned helplessness hypothesis* is de volgende hypothese opgesteld:

Hypothese 2: *Naarmate allochtone scholieren meer discriminatie ervaren (op alle terreinen) presteren zij slechter op school, (a) omdat meer ervaren discriminatie leidt tot minder motivatie voor school en (b) minder schoolmotivatie leidt tot minder goede schoolprestaties.*

3.2.2 Eigenwaarde

Een tweede verklaring kan gevonden worden in het principe van *selffulfilling prophecy*. *Selffulfilling prophecy* gaat ervan uit dat hoe meer een groep te horen krijgt dat zij ergens niet toe in staat is, hoe slechter groepsleden presteren (Merton, 1948). Discriminatie doet allochtone scholieren minder geloven in zichzelf en laat hen denken dat zij niet in staat zijn succesvol te zijn op school (Nebblet et al., 2006). Hierdoor presteren zij mogelijk slechter op school. Eigenlijk benadrukken Nebblet et al. (2006) dat het logisch lijkt dat eigenwaarde de relatie tussen discriminatie en studieprestatie medieert. Meerdere studies hebben aangetoond dat discriminatie leidt tot minder eigenwaarde (Bourguignon, Seron, Yzerbyt & Herman, 2006; Branscombe et al., 1999; Cassidy, O'Connor, Howe & Warden, 2004 in Alfaro et al., 2009; Postmes & Branscombe, 2002; Verkuyten, 1998) en minder eigenwaarde leidt tot slechtere schoolprestaties (Hope, Chavous, Jagers & Sellers, 2013; Lane, Lane & Kyprianou, 2004).

Op basis van deze bevindingen en *selffulfilling prophecy* verwacht ik dat naarmate allochtone scholieren meer discriminatie ervaren, zij sterker het gevoel krijgen dat ze minderwaardig zijn aan de autochtone leden van de samenleving en hierdoor minder goed presteren op school. De derde hypothese luidt als volgt:

Hypothese 3: *Naarmate allochtone scholieren meer discriminatie ervaren (op alle terreinen) presteren zij slechter op school, (a) omdat ervaren discriminatie leidt tot minder eigenwaarde en (b) minder eigenwaarde leidt tot minder goede schoolprestaties.*

3.3 Maakt het terrein verschil?

In voorgaande paragrafen is beargumenteerd dat ervaren discriminatie een negatieve invloed heeft op de schoolprestaties van allochtone scholieren, vanwege verminderde eigenwaarde en motivatie. In veel onderzoek naar de gevolgen van discriminatie wordt alleen gekeken naar discriminatie op het desbetreffende terrein waar het gevolg plaatsvindt (o.a. Eccles et al., 2006; Wong et al., 2003). Echter, aangezien dezelfde mechanismen van kracht zijn bij discriminatie, ook al vindt de discriminatie plaats op een ander terrein, verwacht ik dat ervaren discriminatie op elk terrein invloed kan hebben op de schoolprestatie. Er wordt in dit onderzoek gekeken naar ervaren discriminatie in het onderwijs, openbaar vervoer, in de horeca en door de politie. Als allochtone scholieren discriminatie ervaren op andere terreinen dan school, bijvoorbeeld als zij worden uitgescholden op straat, ervaren zij mogelijk ongelijke behandeling. Dit kan ook invloed hebben op de schoolprestaties, door de gevoelens van hulpeloosheid en verminderd eigenwaarde die kunnen ontstaan als gevolg van ervaren discriminatie. Ik verwacht daarom dat discriminatie op de verschillende terreinen allemaal effect hebben op de schoolprestaties van allochtone scholieren. De vierde hypothese luidt als volgt:

Hypothese 4a: *Ervaren discriminatie op elk terrein (afzonderlijk) heeft invloed op de schoolprestatie van allochtone scholieren.*

Volgens Steele (1997) heeft stereotypering een negatief effect op de intellectuele prestatie. Hij spreekt over de aanwezigheid van *stereotype threat*, dit is de dreiging die men ervaart als men zich in een situatie bevindt waar een negatief stereotype van toepassing is over de groep waartoe men behoort. Volgens Steele (1997) wordt een stereotype alleen als bedreigend ervaren als het stereotype van toepassing is op het domein waarmee men zich identificeert. Hiernaast is volgens Steele (1997) identificatie met school een vereiste voor schoolsucces. Maatschappelijke druk op etnische groepen, bijvoorbeeld in de vorm van discriminatie, kan deze identificatie in de weg staan. *Stereotype threat* en de daarmee samenhangend discriminatie op school kan leiden tot disidentificatie met school. Disidentificatie met school kan vervolgens leiden tot minder goede schoolprestaties (Steele, 1997). In verschillende onderzoeken is bevestiging gevonden voor de relatie tussen *stereotype threat* en minder goede schoolprestaties (Nguyen & Ryan, 2008; Steele, 1997; Steele, Spencer, & Aronson, 2002; Taylor & Walton, 2011; Wasserberg, 2014).

Volgens Steele (1997) zijn stereotypen ingebed in de maatschappelijke context, maar worden zij alleen geactiveerd in een concrete situatie. Kortom, de *stereotype threat* is situatiegebonden. Discriminatie op school vindt plaats in hetzelfde domein, oftewel in dezelfde situatie, als de schoolprestatie van allochtone scholieren. Discriminatie op de overige terreinen vindt niet plaats in hetzelfde domein als de schoolprestatie. Op basis van het concept *stereotype threat* verwacht ik daarom dat discriminatie op school een sterker effect heeft op de schoolprestaties van allochtone scholieren dan discriminatie op andere terreinen. De hypothese luidt als volgt:

Hypothese 4b: *Ervaren discriminatie op school heeft een sterker effect op de schoolprestatie van allochtone scholieren dan ervaren discriminatie op andere terreinen.*

3.4 Het verstekend effect van discriminatie op andere terreinen

Een andere mogelijkheid is dat discriminatie op andere terreinen dan school (openbare ruimte, horeca en politie) geen hoofdeffect hebben op schoolprestatie, maar dat zij wel het effect van discriminatie op school versterken. Aanhoudende discriminatie leidt namelijk tot minder eigenwaarde (Stroebe et al., 2011). Als allochtone scholieren op school discriminatie ervaren en zij bijvoorbeeld ook regelmatig discriminatie door de politie ervaren, zien zij de discriminatie mogelijk meer als aanhoudend dan wanneer zij alleen op school discriminatie ervaren. Dit kan er toe leiden dat allochtone scholieren zich nog meer bewust worden van vooroordelen en van het feit dat ze tot een benadeelde groep behoren. Het gevoel dat het toch niet uitmaakt wat je doet vanwege de discriminatie (hulpeloosheid) kan tevens nog sterker worden. Daarnaast kan ook het principe van *selffulfilling prophecy* een sterkere rol gaan spelen. Om dit versterkende effect van discriminatie op andere terreinen te toetsen is de volgende hypothese geformuleerd:

Hypothese 5: *Ervaren discriminatie op andere terreinen dan school heeft een versterkend effect op de relatie tussen ervaren discriminatie van allochtone scholieren op school en hun schoolprestatie.*

4. Data & Methoden

In dit hoofdstuk worden de data en methoden van het onderzoek besproken. Allereerst wordt een beschrijving gegeven van de gebruikte data: de 'Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries' (CILS4EU). De daarop volgende paragraaf verschaft inzicht in de operationalisering van de gebruikte variabelen uit de CILS4EU. Tot slot worden in de laatste paragraaf de methoden besproken.

4.1 Databeschrijving

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de eerste wave (2010) van de 'Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries' (CILS4EU) data (Kalter et al., 2013). Het doel van de CILS4EU is het in kaart brengen van de structurele-, sociale- en culturele integratie van de tweede generatie allochtonen. Het betreft een enquête die is afgenomen in vier Europese landen, namelijk: Duitsland, Nederland, Zweden en Engeland. In 2010 zijn meer dan 18,000 jongeren van ongeveer 15 jaar oud geïnterviewd op bijna 500 scholen. Het gaat om tenminste 4,000 scholieren van 100 scholen per land, waarvan minimaal 1,500 scholieren ouders met een migratieachtergrond hebben (CILS4EU, 2014). In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de data met betrekking tot de Nederlandse respondenten (N=4,363), aangezien de Nederlandse beleidscontext centraal staat in deze studie.

De respondenten zijn benaderd middels een gestratificeerde steekproef in drie fasen. Als eerst zijn scholen door het gehele land geselecteerd op basis van de grootte van de school, het percentage allochtonen en het onderwijsniveau. Onder de scholen is een lage respons, namelijk 34.9 procent. Met de dataverzameling is hier echter rekening mee gehouden door middel van *replacement*. Dit houdt in dat voor elke school die weigert mee te doen een andere soortgelijke school is benaderd om mee te doen aan het onderzoek. Met een 'soortgelijke school' wordt bedoeld dat de school hetzelfde is op een aantal kenmerken, namelijk: de regio, de grootte, het percentage allochtonen en het onderwijsniveau. In Nederland is de respons van de benaderde scholen (na replacement) 91.7 procent. In de tweede fase zijn er binnen elke school klassen geselecteerd. In Nederland zijn derde klassen van verschillende niveaus geselecteerd. De derde fase betrof het selecteren van de scholieren. De respons van de klassen bedraagt 94.5 procent en van de scholieren 91.5 procent. De totale respons (na replacement) komt daarmee op 78.9 procent (CILS4EU, 2014).

Met betrekking tot de representativiteit kan worden geconcludeerd dat de data niet representatief zijn wat betreft de verdeling van allochtonen en autochtonen. Allochtonen zijn namelijk *oversampled* in de CILS4EU (Kalter et al., 2013). Dit is echter een groot voordeel voor deze studie, aangezien in dit onderzoek alleen wordt gekeken naar niet-westerse allochtonen. Niet-westerse allochtonen (N=1,096) zijn geselecteerd volgens de definitie van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), deze luidt als volgt: 'Een persoon van wie tenminste één ouder in een van de landen in Afrika, Latijns-Amerika, Azië (exclusief Indonesië en Japan) of Turkije is geboren' (Centraal

Bureau voor de Statistiek, 2013) In de CILS4EU is gevraagd naar het geboorteland van de vader en de moeder. Op deze manier zijn de niet-westerse allochtonen geselecteerd.

Verder zijn de data niet representatief met betrekking tot het leerjaar. In de CILS4EU zitten namelijk alleen scholieren uit het derde leerjaar. Hierdoor zijn de data tevens niet representatief wat betreft de leeftijd. Om te beoordelen in hoeverre de data representatief zijn met betrekking tot de verdeling van geslacht en opleidingsniveau wordt de data op een aantal kenmerken vergeleken met gegevens die beschikbaar zijn over niet-westerse allochtonen in het voortgezet onderwijs. Hiervoor zijn cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) opgevraagd.

In tabel 1 is te zien dat de verdeling van jongens en meisjes ongeveer gelijk is. Volgens de cijfers van het CBS van niet-westerse allochtonen in het voortgezet onderwijs is 49.8 procent vrouw en 50.2 procent man. In de CILS4EU is 48.1 procent vrouw en 51.9 procent man. In de CILS4EU zitten iets meer vrouwen dan mannen in vergelijking met cijfers van het CBS. Het gaat echter om een klein verschil. In de CILS4EU zitten minder niet-westerse allochtonen op de drie laagste niveaus van het VMBO en meer op het VMBO-TL in vergelijking met de CBS cijfers. Verder is de verdeling van het opleidingsniveau vergelijkbaar met het CBS.

Tabel 1. *Vergelijking op kenmerken van de CILS4EU met CBS in percentages van het totaal niet-westerse allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs.*

	CILS4EU	CBS
<i>Geslacht</i>		
Man	48.1%	50.2%
Vrouw	51.9%	49.8%
<i>Opleiding</i>		
Vmbo-basis	17.4%	22.4%
Vmbo-kader	18.1%	19%
Vmbo-GT	3.4%	5.8%
Vmbo-TL	27.5%	22%
Havo	19.6%	17%
Vwo	13.9%	13.6%

Bron: CBS, 2011

Noot: De cijfers met betrekking tot het opleidingsniveau zijn alleen van leerjaar drie.²

² Leerjaren één en twee konden niet worden meegenomen omdat er in die jaren sprake is van veel combinatieklassen (bijvoorbeeld havo/vwo). Leerjaar vijf en zes konden niet vergeleken worden vanwege het feit dat het VMBO vier jaar duurt en havo en vwo langer. Van leerjaar 4 waren geen aparte cijfers beschikbaar.

4.2 Operationalisering

4.2.1 Afhankelijke variabelen

De afhankelijke variabele in deze studie is *schoolprestatie*. In CILS4EU is een vraag opgenomen over de rapportcijfers. De volgende vraag is gesteld: ‘Welk cijfer had je op je laatste schoolrapport voor de volgende vakken?’. Er is gevraagd naar cijfers van wiskunde, Engels en Nederlands. De Cronbach’s alpha van deze drie items is slechts .44. Als de Cronbach’s alpha boven de .7 is wordt er over het algemeen gesproken van een betrouwbare schaal (Panayides, 2013). Dat de Cronbach’s alpha voor deze schaal laag is, komt doordat de cijfers tussen de drie vakken sterk kunnen verschillen. Dit is logisch, aangezien een leerling heel goed kan zijn in wiskunde, maar veel moeite kan hebben met Nederlands. Echter, in verschillende onderzoeken wordt gebruik gemaakt van het gemiddelde cijfer als maat voor schoolprestatie (Alfaro et al., 2009; Eccles et al., 2006; Wong et al., 2003). In dit onderzoek staat de algemene schoolprestatie centraal, daarom is ervoor gekozen om ondanks de lage Cronbach’s alpha toch het gemiddelde van deze drie cijfers te gebruiken. Een hogere score op deze variabele staat voor een betere schoolprestatie.

Het opleidingsniveau van de respondenten loopt uiteen van vmbo-basis tot gymnasium. Dit heeft tot gevolg dat een 7 op de variabele *schoolprestatie* niet voor elke respondent een even goede prestatie betekent. Een 7 op het vmbo is immers een lagere schoolprestatie dan een 7 op het vwo. In het kader van de robuustheid van de resultaten worden de hypothesen daarom getoetst met twee andere afhankelijke variabelen, namelijk: *cognitieve intelligentie* en *opleidingsniveau*. Beiden kunnen ook worden gezien als een vorm van schoolprestatie. De variabele *cognitieve intelligentie* bestaat uit een totaalscore van een cognitieve toets die de scholieren hebben gemaakt. De variabele *opleidingsniveau* heeft een schaal van 0 tot 7, waarbij een hogere score staat voor een hogere opleiding (1=Vmbo-basis, 2=Vmbo-kader, 3=Vmbo-gt, 4=Vmbo-t, 5=Havo, 6=Atheneum en 7=Gymnasium).

4.2.2 Onafhankelijke variabelen

De onafhankelijke variabele in deze studie is *ervaren discriminatie*. In de CILS4EU zijn vier vragen over discriminatie opgenomen. Er is gevraagd hoe vaak men zich gediscrimineerd voelt op school, in de openbare ruimte, horecagelegenheden en door politie. De respondenten konden kiezen voor de volgende antwoordcategorieën: (1) vaak, (2) regelmatig, (3) soms en (4) nooit. Om de variabele *ervaren discriminatie* te maken zijn alle vier de items gehercodeerd, zodat een hogere score staat voor meer ervaren discriminatie (1=nooit, 2=soms, 3=regelmatig en 4=vaak). De Cronbach’s alpha van de vier discriminatie items is .65. In de wetenschap is veel discussie over de ondergrens van de Cronbach’s Alpha. In verschillende onderzoeken wordt een schaal met een Cronbach’s alpha tussen de .6 en .7 als een acceptabele schaal beoordeeld (Clark & Watson, 1995). In dit onderzoek is er daarom voor gekozen om de vier discriminatie items samen te voegen tot één variabele. Tevens wordt

er in deze studie gekeken naar verschillende terreinen waar discriminatie kan plaats vinden. Hier zijn dezelfde gehercodeerde items gebruikt als voor de variabele *ervaren discriminatie* namelijk: *discriminatie school*, *discriminatie openbaar vervoer*, *discriminatie horeca* en *discriminatie politie*.

4.2.3 Mediërende variabelen

Een van de mediërende variabelen is *schoolmotivatie*. Er zijn verschillende items in de vragenlijst die schoolmotivatie meten. Aan de respondenten is gevraagd in hoeverre zij het eens zijn met de volgende stellingen: 'Ik weet zeker dat ik goede cijfers kan halen op school'³, 'Ik vind het erg belangrijk om goede cijfers te halen', 'Ik doe heel erg mijn best voor school', 'Onderwijs volgens is erg belangrijk om later een goed leven te krijgen' en 'Ik weet zeker dat ik het goed kan doen op school'³. De antwoordcategorieën luiden voor alle stellingen als volgt: (1) Helemaal mee eens, (2) Mee eens, (3) Niet mee eens of oneens, (4) Niet mee eens en (5) Helemaal niet mee eens. Voor alle items geldt dat een hogere score betekent dat men minder motivatie heeft. Om de interpretatie te vergemakkelijken, zijn de antwoordcategorieën van deze items gehercodeerd (1=Helemaal niet mee eens tot 5=Helemaal mee eens), zodat een hogere score betekent dat men meer gemotiveerd is voor school. De Cronbach's alpha van deze schaal is .70. Dit betekent dat de schaal betrouwbaar is en gebruikt kan worden voor de variabele *schoolmotivatie*.

De tweede mediërende variabele is *eigenwaarde*. Deze variabele is tevens gemaakt door het samenvoegen van verschillende items. De volgende stellingen met betrekking tot eigenwaarde zijn voorgelegd aan de respondenten: 'Ik heb veel goede eigenschappen', 'Ik heb veel om trots op te zijn', 'Ik ben tevreden met mezelf zoals ik ben' en 'Ik denk dat het goed met me zal gaan in de toekomst'. Voor elke stelling gelden de volgende antwoordcategorieën: (1) Helemaal mee eens, (2) Mee eens, (3) Niet mee eens of oneens, (4) Niet mee eens en (5) Helemaal niet mee eens. Voor alle items geldt dat een hogere score staat voor minder eigenwaarde. Daarom zijn de items gehercodeerd, zodat een hogere score meer eigenwaarde betekent (1=Helemaal niet mee eens tot 5=Helemaal mee eens). De Cronbach's alpha van bovenstaande items is .84. Dit betekent dat de schaal betrouwbaar is en kan worden meegenomen in de analyse.

4.2.4 Controle variabelen

De eerste controlevariabele die wordt meegenomen in de analyse is *opleidingsniveau* (1=Vmbo-basis, 2=Vmbo-kader, 3=Vmbo-gt, 4=Vmbo-t, 5=Havo, 6=Atheneum en 7=Gymnasium.⁴ *Geslacht* (1=jongen, 2=meisje) wordt ook meegenomen als controlevariabele. Deze variabele is gehercodeerd zodat de score 0 staat voor meisje en 1 voor jongen. Ondanks dat er slechts kleine leeftijdsverschillen

³ Deze items zeggen mogelijk meer iets over zelfverzekerdheid. Echter, bij het verwijderen van deze items verlaagt de Cronbach's Alpha naar .62. Empirisch is het daarom verantwoord om deze items op nemen in de schaal, aangezien de betrouwbaarheid van de schaal duidelijk verlaagt (Cronbach's alpha van .70 naar .62)

⁴ Uiteraard worden in de modellen waar *opleidingsniveau* de afhankelijke variabele is, *opleidingsniveau* niet meegenomen als controlevariabele.

zijn (gemiddelde=15.21, SD=.659), wordt *leeftijd* meegenomen als controlevariabele. De variabele *leeftijd* is gemaakt door het samenvoegen van drie variabelen (geboortedag, geboortemaand en geboortejahr) tot de variabele geboortedatum. Vervolgens is er een nieuwe variabele (*leeftijd*) gemaakt waar de geboortedatum is afgetrokken van de datum waarop de enquête is afgenomen. Tevens wordt ook de variabele *taalbeheersing* meegenomen als controlevariabele, aangezien een slechtere beheersing van de taal een verklaring kan zijn voor slechtere schoolprestaties. De variabele *taalbeheersing* bestaat uit de totaalscore van een taaltoets die de scholieren hebben gemaakt. Deze taaltoets bestond uit een synoniementoets waarbij scholieren van 30 woorden het juiste synoniem moesten kiezen uit vijf antwoordopties. Een hogere score op deze variabele staat voor een betere beheersing van de taal.

4.3 Methoden

In deze paragraaf worden de methoden van het onderzoek besproken. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van pad-analyse met *bootstrapping* in AMOS. In paragraaf 4.3.1 wordt eerst toegelicht waarom er voor deze methode is gekozen. Vervolgens wordt in paragraaf 4.3.2 tot en met 4.3.4 besproken of er wordt voldaan aan de assumpties voor pad-analyse. In de laatste paragraaf 4.3.5 wordt toegelicht hoe de analyse is uitgevoerd.

4.3.1 Pad-analyse

Pad-analyse is een vorm van *structural equation modelling* (SEM) en is gebaseerd op meervoudige regressie-analyse (Howitt & Cramer, 2007). In het theoretisch model van dit onderzoek worden meerdere afhankelijke relaties verondersteld. Een voordeel van SEM in AMOS ten opzichte van andere methoden is dat meerdere afhankelijke relaties tegelijk getoetst kunnen worden. Deze kunnen tevens in één model worden weergegeven (Howitt & Cramer, 2007). Een ander belangrijk voordeel van pad-analyse in AMOS is dat er kan worden bepaald in hoeverre het model aansluit bij de data (Schumacker & Lomax, 2010). Om te toetsen of het model past bij de data wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van drie fitmaten, namelijk: *Comparative Fit Index* (CFI), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) en *Tucker-Lewis Index* (TLI). Voor de CFI en TLI wordt bij een waarde van $> .90$ een goede fit veronderstelt. Als $RMSEA < .06$ is mag er gesproken worden van een goede fit (Schumacker & Lomax, 2010). Tevens kan door middel van *model modification* worden beoordeeld of de fit van het model verbeterd kan worden door het toevoegen van nieuwe relaties. Het is echter wel belangrijk dat wijzigingen aan de hand van *model modification* theoretisch onderbouwd kunnen worden. Kortom, het is van belang dat niet elke wijziging die AMOS door middel van *model modification* aangeeft zomaar wordt uitgevoerd (Schumacker & Lomax, 2010).

In deze studie worden twee mediatie-effecten getoetst, dit zijn indirecte effecten. Door middel van *bootstrapping* kan getoetst worden of de indirecte effecten significant zijn (Schumacker & Lomax, 2010). *Bootstrapping* is een *resampling* methode, waarbij meerdere steekproeven worden

geschat door middel van permuteren van steekproefgegevens. Op deze manier kunnen betrouwbaarheidsintervallen voor het indirecte effect worden geschat en kan bepaald worden of het indirecte effect significant is (Jose, 2013). *Bootstrapping* wordt daarom vaak gebruikt in onderzoek met één of meerdere mediatie-effecten (Jose, 2013). Vanwege bovenstaande redenen is pad-analyse met *bootstrapping* een zeer geschikte methode om de hypothesen van dit onderzoek te toetsen.

4.3.2 Missende waarden

Om in AMOS een pad-analyse uit te voeren is het van belang dat er geen missende waarden meer voorkomen in de data (Schumacker & Lomax, 2010). Hiervoor is eerst per variabele bekeken hoeveel missende waarden er zijn. Er blijken voornamelijk veel missende waarden te zijn op de prestatie items. Dit zijn de items waar gevraagd is naar het rapportcijfer van Engels, wiskunde en Nederlands. De missende waarden op deze items zijn respectievelijk 11.6 procent, 14.1 procent en 10.7 procent.⁵ Een groot deel van deze missende waarden overlappen elkaar. Dit betekent dat een respondent die de vraag over Nederlands niet heeft beantwoord, ook de vraag over Engels en wiskunde niet heeft beantwoord. Missende waarden op de afhankelijke variabelen kunnen niet worden meegenomen worden in de analyse. Daarom is besloten om de missende waarden op de prestatie items te verwijderen. Mogelijk zijn het voornamelijk leerlingen met relatief lage cijfers op hun rapport die deze vragen hebben overgeslagen. Er dient bij het interpreteren van de resultaten rekening te worden gehouden dat de data hier mogelijk licht door vertekend is geraakt.

Op de overige variabelen en items zijn relatief weinig missende waarden. Op de variabelen *ervaren discriminatie*, *eigenwaarde*, *motivatie*, *opleidingsniveau*, *taalbeheersing* en *geslacht* variëren de missende waarden van .09 tot 3.9 procent per variabele van de totale data. Om zo min mogelijk data te verliezen, zijn de missende waarden op bovenstaande genoemde variabelen (met uitzondering van *geslacht*) vervangen door het gemiddelde. Aangezien *geslacht* een nominale variabele is, is het niet mogelijk om de missende waarden te vervangen door het gemiddelde, daarom is ervoor gekozen om de twee respondenten die een missende waarden op *geslacht* hebben niet mee te nemen in de analyse. Na het verwijderen van de missende waarden op de prestatie items en *geslacht* bedraagt het aantal respondenten 912.

4.3.3 Multicollineariteit

Een van de assumpties van pad-analyse in AMOS is dat er geen sprake mag zijn van multicollineariteit (Schumacker & Lomax, 2010). Daarom is hierop getoetst door middel van een correlatietabel met alle variabelen en een *Variance Inflation Factor* (VIF) analyse. Wanneer twee variabelen een correlatie van .7 of hoger hebben of een VIF score van vijf of hoger, worden deze

⁵ Voor alle drie de items geldt dat 0.2 procent missende waarden zijn omdat er geen cijfers worden gegeven op school. De overige missende waarden zijn respondenten die geen antwoord hebben gegeven op deze vragen in de enquête.

variabelen niet tegelijk meegenomen in de analyse. Uit de correlatietabel blijkt dat er twee significante correlaties boven de .7 zijn. Het gaat om een correlatie tussen *discriminatie horeca* en *ervaren discriminatie* ($r=.742, p<.01$) en om een correlatie tussen *discriminatie politie* en *ervaren discriminatie* ($r=.743, p<.01$). Het is echter logisch dat deze correlaties gevonden zijn, aangezien *ervaren discriminatie* bestaat uit de variabelen *discriminatie horeca*, *discriminatie politie*, *discriminatie OV* en *discriminatie school*. De variabele *ervaren discriminatie* en de overige discriminatie variabelen zullen niet tegelijk worden meegenomen in de analyse. Deze significante correlaties vormen daarom geen probleem. Verder blijkt uit de correlatietabel dat tussen de overige predictor- en controle variabelen geen significante correlatie boven de .7 voorkomt. Uit de VIF analyse blijkt dat alle VIF scores erg laag zijn, namelijk tussen de 1.09 en de 1.61. Kortom, er is geen sprake van multivariate multicollineariteit. Alle variabelen kunnen zonder problemen meegenomen worden in de analyse.

4.3.4 Normaliteit

Om de pad-analyse uit te voeren is het van belang dat de afhankelijke variabelen normaal verdeeld zijn (Schumacker & Lomax, 2010). Om de normaliteit van de variabelen *schoolprestatie*, *eigenwaarde* en *schoolmotivatie* te beoordelen zijn als eerst de histogrammen bekeken. Alle drie de variabelen lijken redelijk tot goed normaal verdeeld. Om hier meer zekerheid over te krijgen is de Shapiro-Wilk toets uitgevoerd. De variabele mag als normaal verdeeld beschouwd worden als de Shapiro-Wilk toets niet significant is of de toets wel significant is maar groter of gelijk aan .9 is (Field, 2009). Uit de Shapiro-Wilk toets blijkt dat alle drie de variabelen normaal verdeeld zijn. Voor *schoolprestatie* is het resultaat van de toets $W(912)=.987, p<.001$, voor *schoolmotivatie* is het resultaat $W(912)=.946, p<.001$ en voor *eigenwaarde* $W(912)=.928, p<.001$.

Er blijken aan aantal extreme waarden voor te komen op verschillende variabelen. Echter, er is gecontroleerd door middel van *trimmed mean* in hoeverre deze invloed hebben op de variabelen. Trimmed mean is het gemiddelde van een variabele zonder vijf procent van de hoogste waarden en vijf procent van de laagste waarden op de variabele. Door de trimmed mean en het gemiddelde te vergelijken kan inzicht worden verkregen in hoeverre de extreme waarden invloed hebben op het gemiddelde. Voor alle variabelen geldt dat de extreme waarden nauwelijks invloed hebben op het gemiddelde.⁶ De variabelen (met extreme waarden) kunnen daarom zonder problemen worden meegenomen in de analyse.

⁶ Het verschil tussen het gemiddelde en de trimmed mean is voor alle variabelen minimaal. Bijvoorbeeld de variabele met het gemiddelde rapportcijfer van wiskunde: de trimmed mean is 6.67 en het gemiddelde is 6.64. Bij alle variabelen zijn de verschillen ongeveer even klein als in dit voorbeeld.

4.3.5 Analyse

Na het verwijderen van de missende waarden, de controle op normaliteit en de multicollineariteit zijn de hypothesen middels pad-analyse volgens de *maximum likelihood estimation* techniek met *bootstrapping* in AMOS getoetst. De *maximum likelihood estimation* methode is de meest geschikte techniek als er is voldaan aan assumpties (Schumacker & Lomax, 2010).

Er zijn in totaal tien padmodellen geschat in AMOS. In de eerste drie modellen staan hypothesen één tot en met vier centraal. In het laatste model wordt hypothese vijf door middel van interactie-effecten getoetst. In het eerste model is de variabele *ervaren discriminatie* de onafhankelijke variabele, de variabelen *schoolmotivatie* en *eigenwaarde* zijn de mediators en *schoolprestatie* is de afhankelijke variabele.⁷ Tevens zijn de controlevariabelen *leeftijd*, *taalbeheersing*, *geslacht* en *opleidingsniveau* toegevoegd aan het model.

De fit van dit eerste model is slecht (TLI=.191, CFI=.624 en RMSEA=.143).⁸ Om de modelfit te verbeteren is aan dit model door middel van *model modification* een effect van *eigenwaarde* op *motivatie* toegevoegd, op deze manier ontstaat model 2. Uit theoretisch oogpunt is deze relatie een plausibele toevoeging aan het model. Als iemand weinig eigenwaarde heeft en daardoor denkt dat hij of zij toch niet goed kan presteren op school, is het logisch dat de motivatie daardoor afneemt (Liu, Kaplan & Risser, 1992; Maxted, 1999 in Zoabi, 2012; Zoabi, 2012).

Het derde model is vergelijkbaar met het tweede model. Het enige verschil is dat de variabele *ervaren discriminatie* is opgesplitst in de verschillende terreinen, namelijk: *discriminatie politie*, *discriminatie school*, *discriminatie OV* en *discriminatie horeca*. In het vierde model zijn de mediërende variabelen verwijderd en de interacties (*discriminatie politie*discriminatie school*, *discriminatie horeca*discriminatie school* en *discriminatie OV* discriminatie school*) toegevoegd aan het model. Tevens zijn model 2 tot en met 4 getoetst met de afhankelijke variabelen *cognitieve intelligentie* en *opleidingsniveau*.

⁷ In AMOS is het gebruikelijk om niet direct geobserveerde variabelen mee te nemen in de analyse door de latente constructen in het model op te nemen. In dit onderzoek is ervoor gekozen om de items in SPSS samen te voegen tot één schaal en deze schaal vervolgens als geobserveerde variabele mee te nemen in de pad-analyse in AMOS. Op deze manier is het gemakkelijker het model goed te schatten bij de data en blijft het model overzichtelijk.

⁸ Aangezien de modelfit van het eerste model erg slecht is, is besloten om in de resultatensectie dit model niet te bespreken. Model 2 wordt in de resultatensectie besproken als model 1. Model 3 wordt in de resultatensectie besproken als model 2. Tot slot wordt model 4 in de resultatensectie besproken als model 3.

5. Resultaten

In voorgaande hoofdstukken zijn hypothesen opgesteld en de methoden beschreven. In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken. In de eerste paragraaf wordt ingegaan op de beschrijvende analyses, in deze paragraaf zal tevens deelvraag 1 worden beantwoord. Vervolgens komen in de volgende paragrafen de multivariate analyses aan bod, waarbij ook de padmodellen gepresenteerd worden.

5.1 Beschrijvende analyses

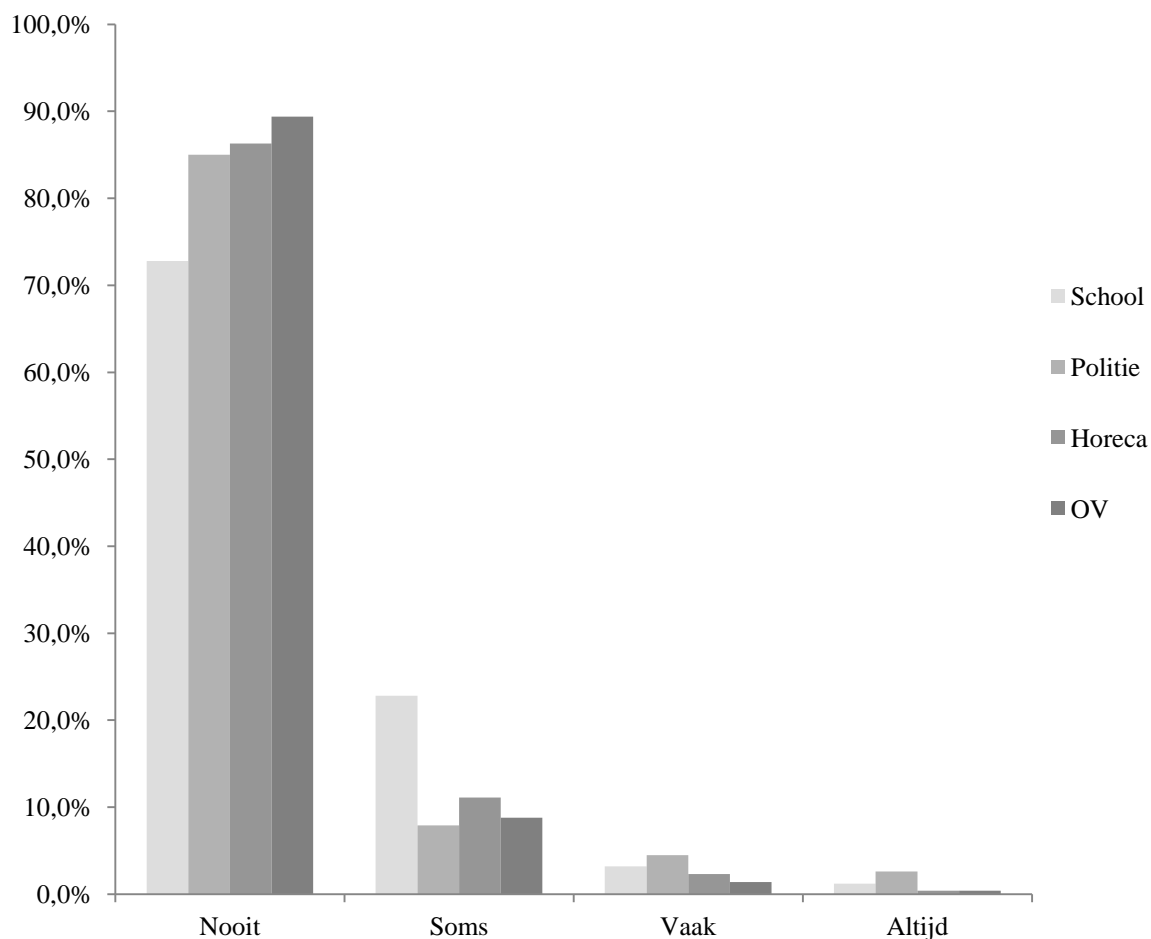
In tabel 2 is te zien dat allochtone scholieren gemiddeld een 6.8 staan op hun rapport voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, met een minimum van 2.3 en een maximum van een 10. In de tabel zijn ook de verklarende variabelen opgenomen, namelijk *eigenwaarde* en *motivatie*. Voor beide variabelen geldt dat een hogere score staat voor meer eigenwaarde/motivatie. Allochtone scholieren hebben gemiddeld veel eigenwaarde en motivatie: op een schaal van 1 tot 5 scoren de allochtone scholieren op beide variabelen boven de 4. Uit de tabel is af te leiden dat er ongeveer evenveel meisjes (48.2 procent) als jongens (51.8 procent) in de data zitten. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 15, met een minimum van 13 en een maximum van 18. In de tabel is te zien dat de gemiddelde waarde op de variabele *opleidingsniveau* 3.58 is. De waarde '3' staat voor Vmbo-gt en de waarde '4' staat voor Vmbo-t. Tot slot is de taalbeheersing van de allochtone scholieren redelijk te noemen. '1' is de laagste score die behaald kon worden op de toets en 26 de hoogste score. Allochtone scholieren scoren gemiddeld 14.18.

Tabel 2. *Beschrijvende statistieken (N=912)*

	Minimum	Maximum	Mean	St. deviation
Afhankelijke variabele				
Schoolprestatie	2.30	10	6.82	.820
Onafhankelijke variabelen				
Discriminatie (totaal)	1	4	1.22	.379
Discriminatie school	1	4	1.33	.597
Discriminatie OV	1	4	1.13	.409
Discriminatie politie	1	4	1.25	.659
Discriminatie horeca	1	4	1.17	.462
Mediërende variabelen				
Eigenwaarde	1	5	4.07	.467
Motivatie	2	5	4.32	2.33
Controlevariabelen				
Geslacht	0	1	.518	
Leeftijd	13	18	15.21	.659
Opleidingsniveau	1	7	3.58	1.74
Taalbeheersing	3	26	14.18	4.25
N	912			

In figuur 2 is te zien dat ongeveer 73 procent van de allochtone scholieren nooit discriminatie ervaart op school, ongeveer 23 procent ervaart soms discriminatie in onderwijs, drie procent ervaart vaak discriminatie in het onderwijs en een klein deel van de allochtone scholieren, ongeveer één procent, ervaart altijd discriminatie op school. Kortom, het merendeel van de allochtone scholieren ervaart nooit discriminatie in het onderwijs. Echter, een aanzienlijk deel (ongeveer 27 procent) ervaart soms of vaker discriminatie op school.

Tevens is in figuur 2 te zien dat er op de overige terreinen minder discriminatie wordt ervaren dan in het onderwijs. Verder is een vergelijkbaar patroon te zien als ervaren discriminatie op het terrein onderwijs: de meeste allochtone scholieren ervaren nooit discriminatie op de terreinen politie, horeca en openbaar vervoer. Echter, 10 tot 15 procent ervaart op deze terreinen soms of vaker discriminatie. Het is opvallend dat in vergelijking met de andere terreinen een groter deel van de allochtone scholieren door de politie vaak (4.5 procent) of altijd (2.5 procent) discriminatie ervaart.



Figuur 2. *Ervaren discriminatie van allochtone scholieren op verschillende terreinen (N=912).*

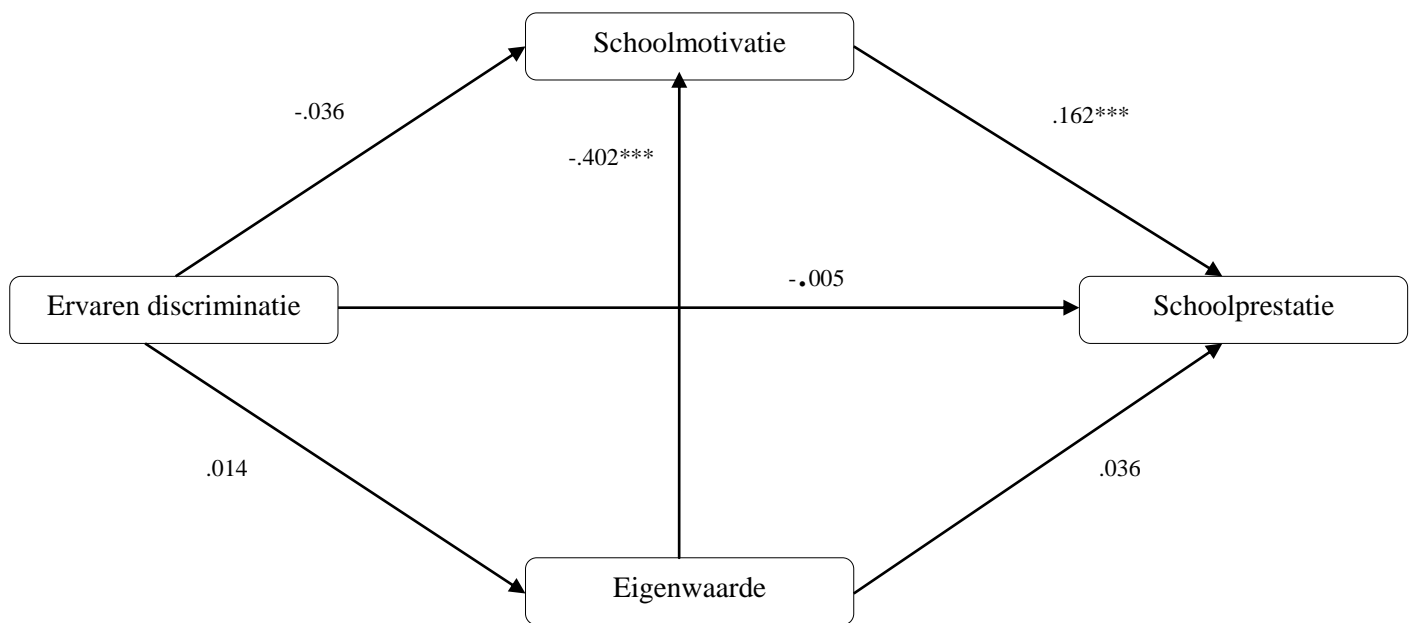
In antwoord op de eerste deelvraag ‘*In hoeverre is er sprake van ervaren discriminatie op verschillende terreinen onder niet-westerse allochtone scholieren ?*’ kan worden gesteld dat de meeste allochtone scholieren nooit discriminatie ervaren. Echter, dit neemt niet weg dat een aanzienlijk deel van de allochtone scholieren soms (of vaker) discriminatie ervaart. In hoeverre allochtone scholieren discriminatie ervaren verschilt tussen de terreinen. De meeste discriminatie ervaren allochtone scholieren op school, gevolgd door de politie, de horeca en tot slot wordt de minste discriminatie ervaren in het openbaar vervoer. Het deel van de allochtone scholieren dat soms of vaker discriminatie ervaart op de bovenstaande terreinen is respectievelijk 27 procent, 15 procent, 14 procent en 10 procent. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat scholieren meer tijd op school doorbrengen dan op de andere terreinen.

5.2 Pad-analyse

In deze paragraaf wordt besproken of de hypothesen van dit onderzoek op basis van de analyse worden bevestigd. In alle modellen die besproken worden in deze paragraaf is gecontroleerd of *leeftijd*, *geslacht*, *taalbeheersing* en *opleidingsniveau* invloed hebben op *schoolprestatie*. Tussen de controlevariabelen zijn covarianties toegevoegd aan het model. Deze controlevariabelen en de covarianties zijn echter voor de overzichtelijkheid niet opgenomen in de weergegeven modellen in deze paragraaf. In alle modellen die besproken worden in dit onderzoek zijn de gestandaardiseerde coëfficiënten weergegeven.

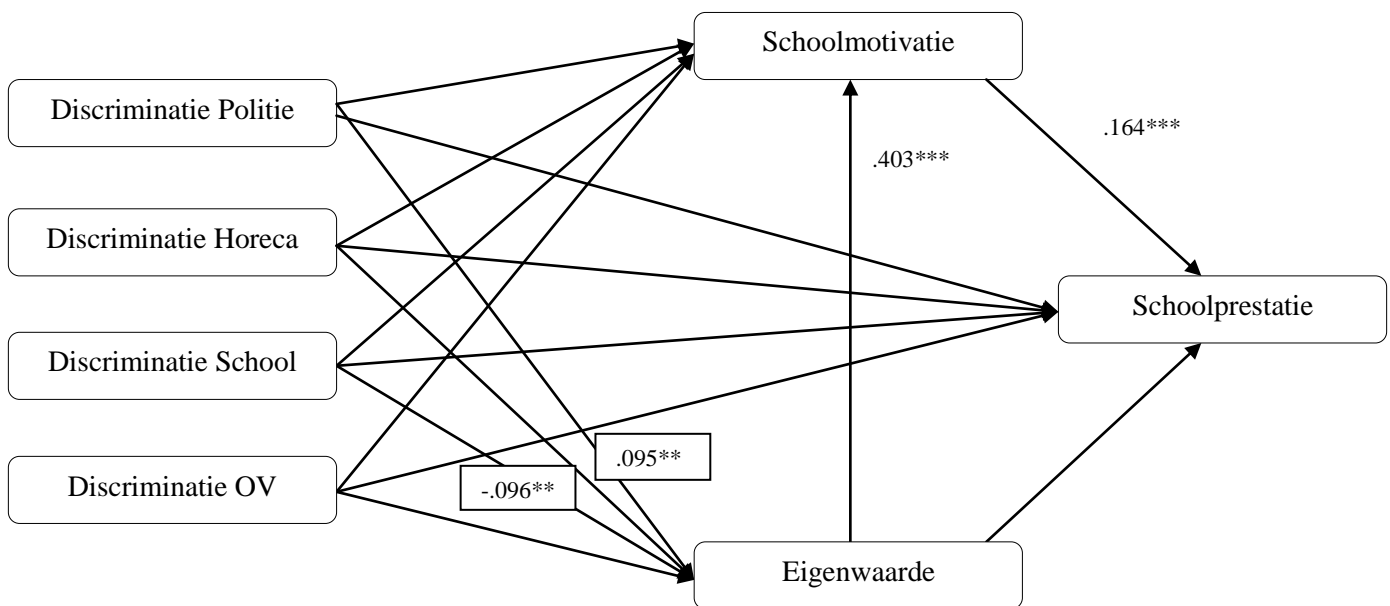
De controlevariabelen verklaren 1.3 procent van de variantie in schoolprestatie ($R^2=.013$). *Leeftijd* heeft een significant negatief effect op *schoolprestatie* ($\beta=-.094$, $p<.01$). Dit is waarschijnlijk omdat de oudere scholieren zittenblijvers zijn, die vaak slechter presteren dan niet-zittenblijvers (Juchtmans, Franck, De Roover, Vandenbroucke, Knipprath & Huybrechts, 2012). *Taalbeheersing* heeft in model 1 in figuur 3 een positief effect op *schoolprestatie* ($\beta=.077$, $p<.05$). Dit betekent dat naarmate allochtone scholieren de Nederlandse taal beter beheersen de schoolprestatie toeneemt. *Geslacht* en *opleidingsniveau* hebben geen significant effect op *schoolprestatie* (zie tabel 1 in bijlage A).

In dit onderzoek is de verwachting opgesteld dat meer ervaren discriminatie op alle terreinen leidt tot slechtere schoolprestaties (H1). In figuur 3 is te zien dat er geen significant effect is van *ervaren discriminatie* op *schoolprestatie*. Tevens is er geen effect van *ervaren discriminatie*, *discriminatie school*, *discriminatie OV*, *discriminatie politie*, *discriminatie horeca* als de mediators niet zijn opgenomen in het model. Kortom, geen van de discriminatie variabelen heeft een significant direct effect op de schoolprestatie van allochtone scholieren. De hypothese kan op basis van de resultaten niet worden bevestigd.



Figuur 3. De relatie tussen de totale ervaren discriminatie en schoolprestatie met mediators eigenwaarde en motivatie (N=912, $R^2=.048$, $X^2(12)= 96.345$, $p <.001$, TLI=.679, CFI=.870 en RMSEA=.088). * $p <.05$, ** $p <.01$, *** $p <.001$ bij tweezijdige toetsing.

In hypothese 2 is de verwachting geschetst dat meer ervaren discriminatie leidt tot slechtere schoolprestaties van allochtone scholieren, omdat (a) meer ervaren discriminatie leidt tot minder schoolmotivatie en (b) minder schoolmotivatie leidt tot minder goede schoolprestaties. Deze hypothese is getoetst voor de totale ervaren discriminatie en voor de ervaren discriminatie per terrein. Er wordt geen significant effect gevonden van *ervaren discriminatie* op *schoolmotivatie*. Het effect van *schoolmotivatie* op *schoolprestatie* is wel significant ($\beta=.165$, $p <.001$). Dit betekent dat meer schoolmotivatie samenhangt met een betere schoolprestatie. Daarnaast wordt er een significant effect gevonden van *eigenwaarde* op *schoolmotivatie* ($\beta =.403$, $p <.001$). Dit betekent dat meer eigenwaarde samenhangt met meer schoolmotivatie. Tot slot zijn er drie significante indirecte effecten (zie Tabel 3), namelijk het effect van discriminatie op school (via *eigenwaarde*) op *schoolmotivatie* ($\beta=-.039$, $p <.05$), het effect van discriminatie door de politie (via *eigenwaarde*) op *schoolmotivatie* ($\beta=-.038$, $p <.05$) en het effect van *eigenwaarde* (via *schoolmotivatie*) op *schoolprestatie* ($\beta=.066$, $p <.01$). Op basis van deze resultaten kan deel b, waar werd verwacht dat minder schoolmotivatie leidt tot minder goede schoolprestaties, worden bevestigd. Er is geen bewijs gevonden dat ervaren discriminatie direct leidt tot minder motivatie voor school (deel a). Echter, er zijn wel aanwijzingen gevonden dat er een indirect effect is van *ervaren discriminatie* (via *eigenwaarde*) op *schoolmotivatie*. Ondanks het feit dat een aantal resultaten in lijn zijn met de verwachting geschetst in hypothese 2, kan de hypothese niet in zijn geheel worden bevestigd.



Figuur 4. De relatie tussen discriminatie op verschillende terreinen en schoolprestatie met mediatoren eigenwaarde en motivatie en een effect van eigenwaarde op motivatie (N=912, $R^2=.052$, $X^2(24)=134.496$, $p<.001$, TLI=.808, CFI=.916 en RMSEA=.071).⁹ * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ bij tweezijdige toetsing.

In dit onderzoek werd naast een mediërend effect van motivatie ook een mediërend effect van eigenwaarde verwacht (H3). De verwachting luidde dat naarmate allochtone scholieren meer discriminatie ervaren (op alle terreinen) zij slechter presteren op school, (a) omdat ervaren discriminatie leidt tot minder eigenwaarde en (b) minder eigenwaarde leidt tot minder goede schoolprestaties. Het deel (a) van de hypothese waar werd verwacht dat ervaren discriminatie leidt tot minder eigenwaarde, kan gedeeltelijk worden bevestigd. In model twee (zie figuur 4) is het effect van *discriminatie politie* ($\beta=.095$, $p<.01$) en *discriminatie school* ($\beta=-.096$, $p<.01$) op *eigenwaarde* significant. *Discriminatie horeca* en *discriminatie OV* hebben geen effect op *eigenwaarde*, net als de totale ervaren discriminatie (zie model 1 en 2). Het is opvallend dat ervaren discriminatie door de politie een positief effect heeft op *eigenwaarde* en discriminatie die ervaren wordt op school een negatief effect heeft op *eigenwaarde*. Naarmate allochtone scholieren meer discriminatie ervaren door de politie hebben zij meer eigenwaarde. Dit verband is niet volgens de verwachting. Het effect van *discriminatie school* op *eigenwaarde* is wel in lijn met de verwachting. Het effect van *eigenwaarde* op

⁹ In dit model worden alleen significantie resultaten weergegeven. Hier is voor gekozen omdat het model anders niet meer overzichtelijk is door de vele cijfers. De volledige resultaten (inclusief niet significante effecten) zijn echter wel terug te vinden in tabel 1 in bijlage A.

schoolprestatie is echter niet significant, er kan dus niet gesproken worden van een mediërende rol van *eigenwaarde*. Echter, zoals reeds besproken heeft *eigenwaarde* wel een indirect effect op *schoolprestatie* (zie tabel 3). Ondanks een aantal significante effecten kan hypothese 3 niet worden bevestigd.

Tabel 3. *Indirecte effecten in het tweede model.*¹⁰

	Schoolmotivatie	Schoolprestatie
	β	β
Discriminatie school	-.039*	-.011
Discriminatie politie	.038*	.002
Eigenwaarde	-	.066**

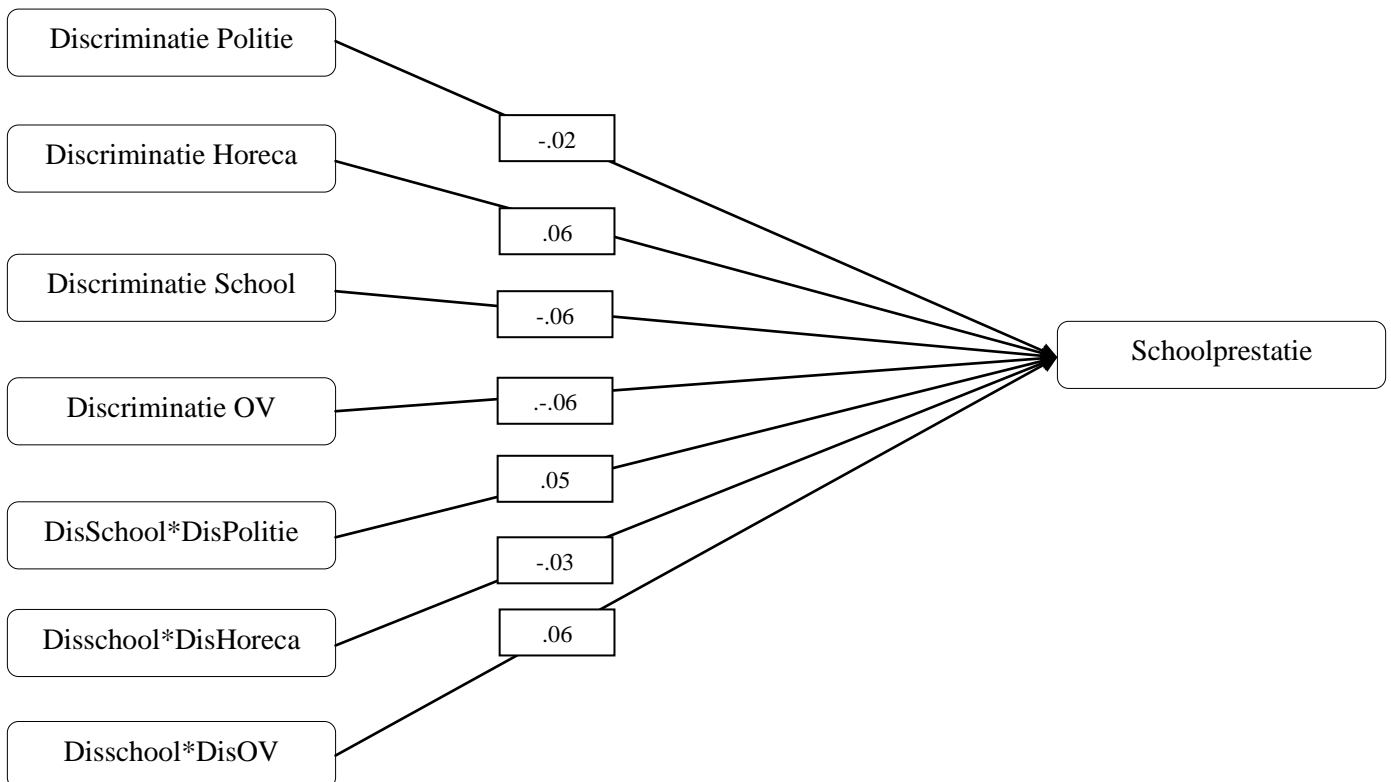
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ bij tweezijdige toetsing.

Noot: Het effect van eigenwaarde op schoolmotivatie is direct, daarom wordt er geen waarde in deze tabel weergegeven.

In model 2 is de verwachting getoetst dat ervaren discriminatie op elk terrein afzonderlijk een effect heeft op de schoolprestatie van allochtone scholieren (H4a). Zoals is te zien in model 2 in figuur 4 heeft geen van de terreinen een direct effect op *schoolprestatie*. Hypothese 4a kan daarom niet worden bevestigd. In hypothese 4b is de verwachting opgesteld dat ervaren discriminatie op school een sterker effect heeft op de schoolprestatie van allochtone scholieren dan ervaren discriminatie op andere terreinen (openbaar vervoer, horecagelegenheden en politie). Deze hypothese is lastig te toetsen aangezien geen van de discriminatie variabelen een direct significant effect heeft op *schoolprestatie*. Ervaren discriminatie op school lijkt echter wel een indirect effect te hebben op de schoolprestatie (via *eigenwaarde* en *motivatie*). Dit effect is slechts een aanwijzing dat discriminatie op school een sterker effect heeft op de schoolprestatie van allochtone scholieren dan discriminatie op andere terreinen. Hypothese 4b kan op basis van deze resultaten niet worden bevestigd.

Tot slot is in deze studie de verwachting opgesteld dat ervaren discriminatie op andere terreinen dan school (horeca, openbare ruimte, politie) een versterkend effect heeft op de relatie tussen ervaren discriminatie van allochtone scholieren op school en hun schoolprestatie (H5). In model drie (zie figuur vijf) is deze hypothese middels interactie-effecten getoetst. Zoals is te zien in het model en in tabel 1 in bijlage A zijn er geen significante interactie-effecten gevonden. Hypothese vijf kan op basis van deze resultaten daarom niet worden bevestigd.

¹⁰ *Discriminatie horeca* en *discriminatie OV* zijn niet opgenomen in deze tabel, omdat deze variabelen geen significante directe effecten hebben op *eigenwaarde* of *schoolmotivatie*. Deze variabelen kunnen daarom geen significant indirect effect hebben op *schoolmotivatie* of *schoolprestatie*.



Figuur 5. De relatie tussen discriminatie op school en de schoolprestatie met interactie-effecten van discriminatie op ander terreinen (N=912, $R^2=.027$. $X^2(49)=2607.499$, $p<.001$, TLI=-.551, CFI=.796 en RMSEA=.109). * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ bij tweezijdige toetsing.

5.2.1 Modelfit

Zoals is te zien in tabel 4 past van de drie modellen het tweede model het beste bij de data. De Chi-kwadraat toets is significant wat eigenlijk betekent dat het model niet goed bij de data past. Echter, de Chi-kwadraat is een minder goede maat voor modellen met grote samples. De uitslag van de toets is namelijk sterk afhankelijk van de steekproefgrootte (Schumacker & Lomax, 2010). Tevens scoren de TLI en RMSEA niet voldoende om te spreken van een passend model. De CFI is echter boven de .9, wat suggereert dat de fit van het model redelijk is. Aan de hand van *model modification* is getracht de fit van het model te verbeteren. Echter, de wijzigingen die de fit van het model konden verbeteren waren theoretisch niet goed te onderbouwen. Daarom is er voor gekozen om genoegen te nemen met een model met een minder goede fit. Op basis van de fit van het best passende model (model 2) en de relatief lage verklaarde variantie (5.2 procent) kan de conclusie getrokken worden dat het theoretisch model van dit onderzoek niet de beste manier is om de schoolprestatie van niet-westerse allochtone scholieren te verklaren.

Tabel 4. Een vergelijking van de modelfit van de verschillende modellen.

Fitmaat	Vereist voor goede fit	Model 1	Model 2	Model 3
RMSEA	$\leq .05$	.088	.071	.109
TLI	$>.9$	.679	.808	-.551 ¹¹
CFI	$>.9$	.870	.916	.796
X ² (df)		96.345(12)	134.449(24)	2607.499(49)
	$p \geq .05$	.000	.000	.000

5.3 Robuustheid

Uit de robuustheid analyses blijkt dat de significante effecten ongeveer hetzelfde blijven wanneer *opleidingsniveau* als afhankelijke variabele is opgenomen in de modellen in plaats van het gemiddelde rapportcijfer als afhankelijke variabele.¹² Voor de modellen waar *cognitieve intelligentie* is opgenomen als afhankelijke variabele geldt dat het significante effect van *schoolmotivatie* op de afhankelijke variabele verdwijnt. Een andere verschil is dat in de modellen met *opleidingsniveau* als afhankelijke variabele *eigenwaarde* een direct negatief effect heeft op *opleidingsniveau* ($\beta = -.065$, $p < .05$). Belangrijk is dat de gevonden indirecte effecten hetzelfde zijn in de modellen met *opleidingsniveau* en *cognitieve intelligentie* als in de modellen met *schoolprestatie* als afhankelijke variabele. Er worden in alle modellen geen directe- of interactie effecten gevonden van de discriminatie variabelen op *cognitieve intelligentie* en *opleidingsniveau* (zie de modellen in bijlage B). Net als in de modellen waar *schoolprestatie* is opgenomen als afhankelijke variabele, kan op basis van de modellen met de afhankelijke variabelen *cognitieve intelligentie* en *opleidingsniveau* geen van de hypothesen worden bevestigd.

¹¹ Een negatieve TLI hoort eigenlijk niet voor te komen. Een negatieve TLI kan veroorzaakt worden door te weinig vrijheidsgraden of lage correlaties tussen de geobserveerde variabelen (Wang & Wang, 2012). Het is een aanwijzing dat de modelfit zeer slecht is.

¹² Er is gekeken naar de richting van het verband en het significantie niveau.

6. Conclusie & Discussie

In dit hoofdstuk worden in paragraaf 6.1 de belangrijkste conclusies besproken. In deze paragraaf wordt tevens teruggekoppeld naar de bestaande literatuur en worden opvallende bevindingen uit dit onderzoek getracht te verklaren. Tot slot volgt in deze paragraaf het antwoord op de hoofdvraag. In paragraaf 6.2 worden vervolgens de beperkingen en sterke punten van dit onderzoek besproken. Aan de hand van de beperkingen van deze studie worden tevens aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan.

6.1 Conclusie

6.1.1 Inleiding

In dit onderzoek is getracht inzicht te verkrijgen in de relatie tussen de ervaren discriminatie en schoolprestatie van niet-westerse allochtone scholieren. Ondanks dat allochtonen erg gemotiveerd zijn om hun best te doen op school (Andriessen & Phalet, 2002; Goldsmith, 2004; Van Zenderen, 2010), hebben zij in vergelijking met autochtonen een achterstand in het onderwijs (Gijsberts et al., 2012; Van Zenderen, 2010). In deze studie is onderzocht in hoeverre ervaren discriminatie de schoolprestatie van allochtone scholieren kan verklaren. Veel onderzoeken naar de gevolgen van discriminatie voor de schoolprestatie van allochtone scholieren maken geen onderscheid tussen de verschillende terreinen waar discriminatie plaats kan vinden. In dit onderzoek is dit onderscheid wel gemaakt. Er wordt onderzocht of het terrein (school, horeca, politie en openbaar vervoer) waar de discriminatie wordt ervaren uitmaakt voor de gevolgen voor de schoolprestatie van allochtone scholieren. In deze studie zijn tevens twee mogelijke verklaringen onderzocht voor de relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie, namelijk eigenwaarde en motivatie. Er is gebruik gemaakt van de CILS4EU data uit 2010 (N=912). De verwachtingen zijn getoetst middels pad-analyse met *bootstrapping* in AMOS.

6.1.2 De rol van eigenwaarde

Op basis van *selffulfilling prophecy* (Merton, 1948) werd verwacht dat het ervaren van discriminatie leidt tot minder goede schoolprestaties, omdat vooroordelen over de intelligentie en schoolprestatie van allochtone scholieren ertoe kunnen leiden dat allochtone scholieren zich gaan gedragen naar deze vooroordelen. Naarmate allochtone scholieren zich meer bewust zijn van deze vooroordelen door het ervaren van discriminatie, krijgen zij mogelijk minder eigenwaarde. Dit kan de relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie verklaren.

Uit de analyse blijkt dat allochtone scholieren die meer discriminatie ervaren door de politie meer eigenwaarde hebben. Dit is een opvallende bevinding die niet in lijn is met de verwachting op basis van *selffulfilling prophecy*. Mogelijk kan deze bevinding worden verklaard door de

beschermende werking van discriminatie die onder andere door Major en Crocker (1989) wordt beschreven. Volgens hen kan discriminatie leiden tot meer eigenwaarde, doordat de schuld van zijn of haar falen kan worden toegeschreven aan de discriminatie (Major & Crocker, 1989). Een andere verklaring die veel wordt genoemd in de literatuur is toenemende groepsidentificatie als gevolg van ervaren discriminatie. Door het ervaren van discriminatie door autochtonen kunnen allochtone scholieren zich buitengesloten voelen van de autochtone 'dominante groep'. Een hogere mate van identificatie met de eigen (etnische) groep kan een middel zijn om de eigenwaarde te beschermen. In onderzoek is aangetoond dat meer identificatie met de eigen (etnische) groep kan leiden tot meer eigenwaarde (o.a. Branscombe et al., 1999). Zo wel het mechanisme van Major en Crocker (1989) als het mechanisme besproken door Branscombe et al. (1999) zijn verklaringen voor het gevonden verband tussen discriminatie door de politie en eigenwaarde van allochtone scholieren.

Een andere belangrijke bevinding is dat naarmate allochtone scholieren meer discriminatie ervaren op school zij minder eigenwaarde hebben. Deze bevinding is in lijn met *selffulfilling prophecy*. Er is echter geen bewijs gevonden dat eigenwaarde samenhangt met minder goede schoolprestaties, hetgeen in dit onderzoek wel werd verwacht op basis van *selffulfilling prophecy* en eerder onderzoek (o.a. Lane et al., 2004). Een mogelijke verklaring is dat het per persoon sterk kan verschillen of men juist meer of minder zijn of haar best gaat doen om een goed resultaat te behalen als gevolg van minder eigenwaarde. Doordat er verschillende reacties mogelijk zijn op minder eigenwaarde is het mogelijk dat dit elkaar opheft en er daarom geen relatie is gevonden tussen de eigenwaarde en schoolprestatie van allochtone scholieren.

Uit deze studie blijkt dat naarmate allochtone scholieren meer eigenwaarde hebben, zij meer gemotiveerd zijn voor school. Dit verband is in lijn met eerder onderzoek (o.a. Zoabi, 2012). Hiernaast blijkt uit deze studie dat naarmate allochtone scholieren meer schoolmotivatie hebben, zij beter presteren op school. Kortom, meer eigenwaarde leidt indirect (door meer motivatie) tot betere schoolprestaties. Op basis van bovenstaande bevindingen kan geconcludeerd worden dat er in deze studie aanwijzingen zijn gevonden dat het principe van *selffulfilling prophecy* deels kan verklaren waarom allochtone scholieren minder goed presteren op school.

6.1.3 De rol van schoolmotivatie

Een tweede verklaring voor de negatieve relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie is minder schoolmotivatie als gevolg van ervaren discriminatie. Dit werd verwacht op basis van *learned helplessness* (Maier & Seligman, 1976). Volgens deze theorie is discriminatie een negatieve ervaring die men overkomt en waar men niks aan kan veranderen. Als allochtone scholieren het gevoel hebben dat ze gediscrimineerd worden op basis van hun afkomst kan dit leiden tot gevoelens van hulpeloosheid. Deze gevoelens van hulpeloosheid kunnen leiden tot minder motivatie (o.a. Ruggiero & Taylor, 1995) en minder motivatie kan leiden tot minder goede prestaties (o.a. Alfaro et al., 2009).

In dit onderzoek wordt geen bevestiging gevonden voor de *learned helplessness hypothesis*. De verwachting dat naarmate allochtone scholieren meer discriminatie ervaren, zij minder gemotiveerd zijn voor school is niet bevestigd in deze studie. Er is in dit onderzoek echter wel gevonden dat ervaren discriminatie op school samenhangt met minder eigenwaarde en minder eigenwaarde samenhangt met minder motivatie voor school. Het ervaren van discriminatie leidt dus niet direct tot minder schoolmotivatie, maar wel indirect door minder eigenwaarde als gevolg van ervaren discriminatie. In lijn met de verwachting is in dit onderzoek gevonden dat naarmate allochtone scholieren meer gemotiveerd zijn voor school zij beter presteren op school. In eerder onderzoek is deze positieve relatie tussen schoolmotivatie en schoolprestatie ook aangetoond (o.a. Cornejo, 2001; Eccles et al., 2006).

6.1.4 Verschillen tussen de terreinen

In deze studie is de verwachting opgesteld dat niet alleen discriminatie op school invloed heeft op de schoolprestatie van allochtone scholieren, maar ook discriminatie die plaatsvindt op andere terreinen (horeca, politie en openbaar vervoer). Op basis van *stereotype threat* (Steele, 1997) zijn verwachtingen opgesteld over verschillen in het effect van discriminatie op de diverse terreinen. *Stereotype threat* is de dreiging die men ervaart als men zich in een situatie bevindt waar een negatief stereotype van toepassing is over de groep waartoe men behoort. Deze *stereotype threat* kan leiden tot minder goede schoolprestaties (o.a. Steele et al., 2002). Echter, volgens Steele (1997) wordt de *stereotype threat* alleen geactiveerd in een concrete situatie. Op basis van *stereotype threat* werd verwacht dat ervaren discriminatie op school een sterker effect heeft op de schoolprestatie dan discriminatie op de andere terreinen. Tot slot luidde een van de verwachtingen dat de relatie tussen discriminatie op school en de schoolprestatie van allochtone scholieren wordt versterkt door ervaren discriminatie op een ander terrein dan school. Beide verwachtingen konden niet worden bevestigd op basis van de analyses in dit onderzoek.

Kortom, met betrekking tot de terreinen waar discriminatie wordt ervaren kan worden geconcludeerd dat ervaren discriminatie op geen van de terreinen samenhangt met slechtere schoolprestaties van niet-westerse allochtone scholieren. Echter, zoals eerder besproken zijn er wel effecten gevonden van discriminatie op school en discriminatie door politie op de eigenwaarde van allochtone scholieren. Discriminatie in de horeca en discriminatie in het openbaar vervoer hebben in dit onderzoek geen effect op de eigenwaarde, motivatie of schoolprestatie van allochtone scholieren. Deze bevindingen suggereren dat het terrein waar de discriminatie plaatsvindt uitmaakt voor de gevolgen van de discriminatie.

6.1.5 Antwoord op de hoofdvraag

De hoofdvraag die centraal staat gedurende dit onderzoek luidt: *In hoeverre is er een relatie tussen ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren op verschillende terreinen en hun*

schoolprestatie en hoe kan dit verklaard worden? In antwoord op het eerste deel van de hoofdvraag kan worden gesteld dat er geen relatie is gevonden tussen ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren op verschillende terreinen en hun schoolprestatie. Tevens blijkt uit de analyse dat naarmate allochtone scholieren meer discriminatie ervaren zij niet minder cognitieve intelligent zijn of een lager opleidingsniveau hebben. Kortom, de belangrijkste conclusie van deze studie luidt dat meer ervaren discriminatie van allochtone scholieren niet samenhangt met slechtere schoolprestaties.¹³ Dit is opvallend, aangezien in eerder onderzoek herhaaldelijk is aangetoond dat naarmate allochtone scholieren meer discriminatie ervaren zij slechter presteren op school (Alfaro, et al., 2009; Eccles, et al., 2006; Martinez, et al., 2004; Nebblet, et al., 2006; Stone & Han, 2004; Umaña-Taylor, et al., 2012; Wong, et al., 2003)

Het tweede deel van de hoofdvraag heeft betrekking op mogelijke mechanismen die de relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie kunnen verklaren. Uit theoretisch oogpunt zijn eigenwaarde en motivatie mechanismen die de relatie tussen discriminatie en schoolprestatie kunnen verklaren. De verklaarde variantie (5.2 procent) van de schoolprestatie van allochtone scholieren is echter erg laag. Er kan daarom geconcludeerd worden dat het theoretisch model dat centraal staat in deze studie niet de beste manier is om de schoolprestatie van allochtone scholieren te verklaren. Meer concreet betekent dit dat de schoolprestatie van niet-westerse allochtone scholieren nauwelijks wordt verklaard door de discriminatie die zij ervaren en hun eigenwaarde en schoolmotivatie.

6.4 Discussie

Dit onderzoek heeft een aantal beperkingen en positieve punten. In de volgende paragraaf worden eerst de positieve punten besproken. Vervolgens komen de beperkingen van deze studie aan bod. Aan de hand van deze beperkingen worden tevens aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan.

6.4.1 Positieve punten

Het eerste sterke punt van dit onderzoek is het onderscheid dat is gemaakt tussen de verschillende terreinen waar allochtone scholieren discriminatie kunnen ervaren. Op dit punt is deze studie vernieuwend. In eerder onderzoek naar de relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie wordt dit onderscheid tussen verschillende terreinen namelijk niet gemaakt. Zoals besproken, zijn er in dit onderzoek aanwijzingen gevonden dat het terrein waar de discriminatie wordt ervaren kan uitmaken voor de gevolgen van de ervaren discriminatie.

Het tweede sterke punt van deze studie heeft betrekking op de verklarende mechanismen die worden onderzocht. In veel onderzoek naar de relatie tussen ervaren discriminatie en schoolprestatie, worden geen verklaringen getoetst. In deze studie is getracht inzicht te verkrijgen in twee verklarende mechanismen, namelijk eigenwaarde en schoolmotivatie. Het meenemen van verklaringen in

¹³ Ook niet als er andere maten (opleidingsniveau en cognitieve intelligentie) voor schoolprestatie gehanteerd worden.

onderzoek is van belang omdat er op deze manier meer inzicht komt in de achterliggende mechanismen. Dit inzicht in de mechanismen kan van belang zijn voor het maken of aanpassen van beleid.

Het laatste positieve punt van dit onderzoek heeft betrekking op de gebruikte data, namelijk de eerste wave van de CILS4EU uit 2010. Het gebruik van de CILS4EU heeft als groot voordeel dat de data erg recent is. Tevens zijn in de data allochtone scholieren door het gehele land vertegenwoordigd. Daarnaast betreft het een grote dataset (N=912).

6.4.2 Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De eerste beperking van dit onderzoek is dat de causaliteit van de afhankelijke relaties niet getoetst kan worden. Er is namelijk gebruik gemaakt van cross-sectionele data. Relaties die worden gevonden op basis van cross-sectionele data kunnen twee richtingen op werken. Dit is ook het geval met de bevindingen van dit onderzoek. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat minder schoolmotivatie niet leidt tot minder goede schoolprestaties, maar dat minder goede schoolprestaties ertoe leiden dat allochtone scholieren minder gemotiveerd zijn voor school. Kortom, er kan nu niet met zekerheid worden vastgesteld dat de relaties in dit onderzoek in de gevonden richting zijn. Herhaling van dit onderzoek met longitudinale data is vanwege deze reden de eerste aanbeveling voor vervolgonderzoek.

Een tweede beperking van dit onderzoek heeft betrekking op de operationalisering van de onafhankelijke variabele (ervaren discriminatie). In de CILS4EU is redelijk algemeen gevraagd naar discriminatie ervaringen.¹⁴ Hierdoor herinneren respondenten zich mogelijk minder discriminatie ervaringen dan zij werkelijk hebben ervaren. Wittebrood (2006) geeft aan dat gebeurtenissen makkelijker over het hoofd worden gezien bij meer algemene vraagstellingen. Daarom kan ervaren discriminatie beter gemeten worden door concrete situaties voor te leggen aan respondenten (Wittebrood, 2006).¹⁵ Hiermee wordt bedoeld dat er eerst wordt gevraagd of men een bepaalde situatie heeft meegemaakt, bijvoorbeeld uitgescholden op straat. Als men vervolgens aangeeft dat hij of zij dit wel eens heeft meegemaakt, wordt er gevraagd of er volgens de respondent sprake was van discriminatie. De respondenten kunnen ook aangeven dat de gebeurtenis niks te maken had met discriminatie. Kortom, door de respondenten eerst te vragen of ze bepaalde voorvallen hebben meegemaakt wordt het gemakkelijker om gebeurtenissen te herinneren waar zij discriminatie hebben ervaren (Wittebrood, 2006). Op deze manier kan een betere schatting worden gemaakt in hoeverre allochtone scholieren discriminatie ervaren op de verschillende terreinen. Dit zorgt mogelijk voor meer variatie op de discriminatie variabelen. Wellicht worden er meer effecten van ervaren

¹⁴ Er is gevraagd hoe vaak men zich gediscrimineerd voelt op school, in de openbare ruimte, horecagelegenheden en door politie. De respondenten konden kiezen voor de volgende antwoord categorieën: (1) vaak, (2) regelmatig, (3) soms en (4) nooit.

¹⁵ Deze methode wordt tevens gehandhaafd in het onderzoek van het SCP naar ervaren discriminatie (Andriessen et al., 2014)

discriminatie op de motivatie, eigenwaarde en schoolprestatie gevonden als er in vervolgonderzoek meer variatie is op de discriminatie variabelen.

Een andere beperking van deze studie is dat er geen onderscheid is gemaakt naar verschillende uitingsvormen van discriminatie. Dit kan echter wel uitmaken voor de gevolgen van discriminatie. Als een allochtone scholier wordt beledigd heeft dit mogelijk een ander effect op de schoolprestatie dan wanneer een allochtone scholier het gevoel heeft dat hij of zij ongelijk wordt behandeld. In dit onderzoek was het niet mogelijk om dit onderscheid te maken. Daardoor kunnen er geen uitspraken worden gedaan over de mogelijk verschillende effecten van de verschillende uitingsvormen van discriminatie. De derde aanbeveling voor vervolgonderzoek betreft vanwege bovenstaande redenen het onderscheiden van verschillende uitingsvormen van discriminatie in onderzoek naar de gevolgen van ervaren discriminatie.

Een ander belangrijk onderscheid dat niet gemaakt is in deze studie is het onderscheid naar discriminatiegrond. Er is in de CILS4EU niet gevraagd aan de scholieren op welke grond zij zich gediscrimineerd voelen als zij discriminatie ervaren. Het is echter goed mogelijk dat het voor allochtone scholieren andere gevolgen heeft voor de schoolprestatie als zij zich gediscrimineerd voelen op hun afkomst dan bijvoorbeeld op leeftijd of geslacht. Kortom, het is mogelijk dat de discriminatiegrond uitmaakt voor de gevolgen van de ervaren discriminatie. Vervolgonderzoek waarin dit onderscheid wel wordt gemaakt kan dit uitwijzen.

Naast de verschillende discriminatiegronden kan het mogelijk voor de gevolgen van ervaren discriminatie op school ook uitmaken door wie er gediscrimineerd wordt. In deze studie is dit onderscheid niet gemaakt. Dit is de vijfde beperking van deze studie. Het is namelijk goed mogelijk dat het ervaren van discriminatie door docenten andere gevolgen heeft voor de schoolprestatie van allochtone scholieren dan het ervaren van discriminatie door medescholieren. Als er andere reacties zijn op ervaren discriminatie van docenten, dan op ervaren discriminatie van medescholieren, is het mogelijk dat de verschillende reacties elkaar opheffen. Dit is een verklaring voor het uitblijven van een directe relatie tussen ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren en hun schoolprestatie. In vervolgonderzoek naar de gevolgen van discriminatie op school zou een onderscheid tussen discriminatie door medescholieren en docenten kunnen leiden tot nieuwe inzichten.

Tot slot luidt een van de belangrijkste aanbevelingen dat er in vervolgonderzoek verder gezocht moet worden naar verklaringen voor de slechte schoolprestatie van allochtone scholieren ten opzichte van autochtone scholieren. De resultaten van dit onderzoek suggereren namelijk dat discriminatie en het verlies van eigenwaarde en motivatie als gevolg van de discriminatie nauwelijks de schoolprestatie van niet-westerse allochtone scholieren verklaren. Echter, een belangrijke kanttekening bij deze aanbeveling is dat de lage verklaarde variantie mogelijk verklaard kan worden door methodische beperkingen van deze studie. Vervolgonderzoek waarbij rekening wordt gehouden

met bovenstaande aanbevelingen kan mogelijk meer duidelijkheid geven over de relaties tussen ervaren discriminatie, eigenwaarde, schoolmotivatie en schoolprestatie.

7. Beleidsaanbevelingen

Om deelvraag vier ‘*Wat kunnen scholen doen om ervaren discriminatie van niet-westerse allochtone scholieren te verminderen en de gevolgen van ervaren discriminatie te beperken?*’ te beantwoorden worden in dit hoofdstuk beleidsaanbevelingen gedaan. Op basis van deze studie lijkt het enigszins van belang dat er met beleid wordt ingespeeld op de eigenwaarde en motivatie van allochtone scholieren om de gevolgen van ervaren discriminatie te beperken. Echter, een belangrijke kanttekening is dat slechts een klein deel van de schoolprestatie van allochtone scholieren wordt verklaard door hun schoolmotivatie, eigenwaarde en ervaren discriminatie. Er zijn dus andere factoren die in dit onderzoek niet aan bod zijn gekomen die een groter deel van de schoolprestatie van allochtone scholieren verklaren.

Om de schoolprestatie van allochtone scholieren te verbeteren lijkt het op basis van deze studie niet effectief om discriminatie op school te bestrijden en te voorkomen.¹⁶ Echter, uit de beschrijvende analyse van dit onderzoek blijkt dat 27 procent van de niet-westerse allochtone scholieren soms of vaker discriminatie ervaren op school. School behoort een veilige leeromgeving voor iedereen te zijn (Rijksoverheid, 2014b). Het is daarom een groot probleem dat ruim een kwart van de niet-westerse allochtone scholieren discriminatie ervaart op school. Het is in het kader van de sociale veiligheid op scholen van belang dat discriminatie voorkomen en bestreden wordt.

7.1 Aanbevelingen met betrekking tot het voorkomen en bestrijden van discriminatie

In het Nationaal Actieplan tegen Racisme wordt benadrukt dat scholen een bijdrage kunnen leveren aan de bewustwording van vooroordelen en discriminatie. Deze bewustwording kan worden bereikt door middel van kennisoverdracht en waakzaamheid op school (Möhle, 2005). Door Möhle (2005) wordt benadrukt dat kennis overbrengen op het gebied van racisme en discriminatie een belangrijk aspect is van het onderwijs.¹⁷ In het onderwijs is echter weinig aandacht voor de diversiteit binnen verschillende culturen (Möhle, 2005). Scholen kunnen hier bijvoorbeeld aandacht aan besteden door het bespreken van actuele gebeurtenissen op het gebied van discriminatie en de multiculturele samenleving in de klas. Door de diversiteit binnen verschillende culturen te benadrukken worden grenzen tussen de verschillende culturen meer diffuus en worden overeenkomsten tussen culturen eerder opgemerkt (Möhle, 2005). Op deze manier kan discriminatie van allochtone leerlingen mogelijk voorkomen worden. De eerste aanbeveling luidt daarom dat docenten tijdens de lessen,

¹⁶ In eerder onderzoek is wel herhaaldelijk een negatieve relatie gevonden tussen ervaren discriminatie van allochtonen en hun schoolprestatie/studiesucces (Alfaro et al., 2009; Eccles et al., 2006; Martinez et al., 2004; Nebblet et al., 2006; Umaña-Taylor et al., 2012; Wong et al., 2003). Op basis van deze onderzoeken kan worden verwacht dat de beleidsaanbevelingen om discriminatie te voorkomen en te bestrijden in deze studie mogelijk wel effectief zijn om de schoolprestatie van niet-westerse allochtone scholieren te verbeteren.

¹⁷ Drs. M. Möhle was van 2004 tot 2008 beleidsadviseur onderwijs bij het Landelijk Bureau ter bestrijding van Rassendiscriminatie (LBR). Het LBR is het oude Art.1.

bijvoorbeeld tijdens mentoruren, geschiedenis of maatschappijleer, aandacht moeten besteden aan de verschillende culturen die de Nederlandse samenleving rijk is.

Naast kennisoverdracht wordt door Möhle (2005) benadrukt dat waakzaamheid van groot belang is om discriminatie op school te bestrijden. Ze adviseert aan scholen om duidelijke afspraken en regels op te stellen over discriminerend gedrag. Daarnaast kan het zinvol zijn om de leerlingen te betrekken bij het opstellen van regels, waarbij een uitgangspunt kan zijn 'hoe wil jij zelf dat anderen jou behandelen?' (Möhle, 2005). De tweede aanbeveling luidt daarom om als school duidelijke regels op te stellen met betrekking tot discriminerend gedrag.

Daarnaast is het belangrijk dat docenten adequaat reageren op discriminerende opmerkingen in de klas. Op deze manier geeft de docent grenzen aan en laat de docent zien wat de norm is. Dit kan als voorbeeld dienen voor de leerlingen (Möhle, 2005). Ik ben van mening dat het voor de waakzaamheid van docenten van belang is dat docenten zich ook bewust zijn van hun eigen vooroordelen en van vooroordelen die spelen onder leerlingen in de klas. Het kan effectief zijn om de docenten jaarlijks een training te laten volgen waar bewustwording van vooroordelen en omgang met discriminatie centraal staat. Discriminatie komt vaak voort uit (onbewuste) vooroordelen (Boog et al., 2005; Pereira, Vala & Costa-Lopez, 2010). Kortom, als docenten zich bewust zijn van hun eigen vooroordelen is de kans dat zij daadwerkelijk gaan handelen naar deze vooroordelen kleiner. Een derde aanbeveling is daarom het verplicht stellen van een antidiscriminatie training voor docenten op middelbare scholen.

Aangezien in dit onderzoek niet is gekeken door wie allochtone scholieren zich gediscrimineerd voelen, is het mogelijk dat scholieren zich ook gediscrimineerd voelen door medescholieren in plaats van door docenten. De vierde aanbeveling is om een (jaarlijkse) training in te voeren voor scholieren waarin zij bewust worden gemaakt van de gevolgen van vooroordelen en discriminatie. Echter, alleen jaarlijks een training volgen op het gebied van discriminatie is hoogstwaarschijnlijk niet voldoende om het gehele jaar te profiteren van de effecten van deze training. Daarom is de vijfde aanbeveling om het hele schooljaar tijdens de lessen (bijvoorbeeld tijdens mentoruren) aandacht te besteden aan vooroordelen en discriminatie in de klas.

7.2 Aanbevelingen met betrekking tot eigenwaarde en motivatie

Uit dit onderzoek blijkt dat eigenwaarde een indirect effect heeft op de schoolprestatie van allochtone scholieren. Daarnaast heeft motivatie een direct effect op de schoolprestatie. Aangezien eigenwaarde en schoolmotivatie voor een deel de schoolprestatie van allochtone scholieren kunnen verklaren volgen in deze paragraaf een aantal aanbevelingen die ingaan op het vergroten van de eigenwaarde en motivatie van allochtone scholieren.¹⁸

¹⁸ Het is echter aannemelijk dat eigenwaarde en motivatie ook een positief effect hebben op de schoolprestaties van autochtone leerlingen.

Uit het onderwijsverslag 2012-2013 van de Inspectie van het Onderwijs blijkt dat slechts 40 procent van de leerlingen tevreden is over de mate waarin zij gemotiveerd worden door de leraren (Inspectie van het Onderwijs, 2014b).¹⁹ Er valt dus nog veel winst te behalen in het motiveren van leerlingen door de docenten. Uit het onderzoek van de inspectie blijkt dat voor het creëren van meer motivatie het voornamelijk van belang is dat leraren meer afstemmen en differentiëren. Als de lessen goed aansluiten bij de ontwikkeling en interesses van de leerlingen zijn zij meer gemotiveerd. Daarnaast is het geven van feedback door leraren ook sterk bepalend voor de mate van de motivatie van leerlingen. Uit lesobservaties van de Inspectie van het Onderwijs blijkt dat in klassen waar de leraren gerichte feedback geven, door de leerlingen duidelijk te maken wat ze moeten leren en waarom, de leerlingen gemotiveerder zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2014b). Voor middelbare scholen lijkt het daarom van belang dat zij hun docenten hier bewust van maken. Een voorbeeld van hoe dit in praktijk kan worden gebracht is door net als de Inspectie van het Onderwijs de docenten geregeld te observeren als zij les geven. Op deze manier kan geëvalueerd worden of de docenten voldoende feedback geven aan de leerlingen. Waar nodig kunnen de docenten naar aanleiding van de observaties bijgestuurd worden.

De tweede aanbeveling heeft betrekking op de eigenwaarde van allochtone scholieren. Als docenten hier tijdens de lessen bewust mee bezig zijn heeft dit mogelijk een positief effect op de schoolprestatie van allochtone leerlingen. Docenten kunnen allochtone leerlingen zo veel mogelijk aanspreken op de dingen die zij wel goed doen in plaats van dingen die zij niet goed doen. Het geven van complimenten kan de eigenwaarde vergoten (King, Vidourek, Davis, McClellan, 2002).

¹⁹ Dit betreft niet alleen allochtone leerlingen, maar ook de autochtone leerlingen.

Literatuur

- Andriessen, I., & Phalet, K. (2002). Acculturation and school success: A study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural education*, 13, 21-36.
- Andriessen, I., Dagevos, J., Nievers, E., & Boog, I. (2007). *Discriminatiemonitor niet-westerse allochtonen op de arbeidsmarkt 2007*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Andriessen, I., Fernee, H., & Wittebrood, K. (2014). *Ervaren discriminatie in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., Bámaca, M. Y., & Zeiders, K. H. (2009). Latino adolescents' academic success: The role of discrimination, academic motivation, and gender. *Journal of adolescence*, 32, 941-962.
- Art.1 (2007). *Artikel 1 van de Grondwet*. Opgeroepen op 4 april 2014 van http://www.Art.1nl/artikel/6447-Artikel_1_van_de_Grondwet
- Art.1 (2014). *Wetgeving op het gebied van discriminatie. Dossier: onderwijs*. Opgeroepen op 6 april 2014 van <http://www.Art.1nl/artikel/4808-wetgeving>
- Boog, I., Donselaar, J., van, Houtzager, D., Rodriques, P.R., & Schriemer, R. (2005). *Monitor rassendiscriminatie 2005*. Landelijk Bureau ter bestrijding van Rassendiscriminatie, Rotterdam.
- Bourguignon, D., Seron, E., Yzerbyt, V., & Herman, G. (2006). Perceived group and personal discrimination: differential effects on personal self-esteem. *European journal of social psychology*, 36, 773-789.
- Branscombe, N.R., Schmitt, M.T. & Harvey, R.D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 77, 135-149.
- Bureau discriminatiezaken Zaanstreek Waterland (2014). *Onderwijs*. Opgeroepen op 8 april 2014 van <http://www.bureaudiscriminatiezaken.nl/activiteitenonderwijs.html>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2008). *Jaarrapport integratie 2008*. Den Haag: Centraal Bureau voor de statistiek.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2011). *Onderwijs; VO leerlingen*. Opgeroepen op 26 mei 2014, van <http://www.statline.cbs.nl>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2013). *Begrippen*. Opgeroepen op 11 februari 2014 van <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/>.
- Centrum school en veiligheid (2014). *Anti-discriminatie trainingen*. Opgeroepen op 7 april 2014 van http://www.schoolveiligheid.nl/artikel/-/asset_publisher/yD5jULECg2gc/content/anti-discriminatie-trainingen
- CILS4EU (2014). *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries*

- (CILS4EU. *Technical Report. Wave 1 – 2010/2011*. Opgeroepen op 19 april 2014, van http://www.cils4.eu/images/CILS4EU_Technical%20Report.pdf.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment, 7*, 309-319.
- Crocker, J., & Major, B. (1989) Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma. *Psychological review, 96*, 608-630.
- Diener, C. & Dweck, C. (1978). An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 451–462.
- Eccles, J.S., Wong, C.A., & Peck, S.C. (2006). Ethnicity as social context for the development of African American adolescents. *Journal of School Psychology, 44*, 407–426.
- Eccleston, P.C., & Major, B. (2010). An expectancy/value perspective on the demotivating effects of prejudice. *Journal of applied social psychology, 40*, 1728-1746.
- Elmslie, B., & Sedo, S. (1996). Discrimination, social psychology , and hysteresis in labor markets. *Journal of Economic Psychology, 17*, 465-478.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.
- Gijsberts, M., Huijnk, W., & Dagevos, J. (2012). *Jaarrapport integratie 2011*. Sociaal Cultureel Planbureau, Den Haag.
- Goldsmith, P. A. (2004). Schools' racial mix, students' optimism, and the black-white and Latino-white achievement gaps. *Sociology of education, 77*, 121-147.
- Guyll, M., Madon, S., Prieto, L., Scher, K.C. (2010). The potential roles of self-fulfilling prophecies, stigma consciousness, and stereotype threat in linking lationo/a ethnicity and educational outcomes. *Journal of social issues, 66*, 113-130.
- Hope, E.C., Chavous, T. M., Jagers, R. J., & Sellers, R. M. (2013). Connecting self-esteem and achievement: diversity in academic identification and dis-identification patterns among black college students. *American educational research journal, 50*, 1122-1115.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2007). *Statistiek in de sociale wetenschappen*. Amsterdam: Pearson education.
- Jose, P. E. (2013). *Statistical mediation & moderation*. New York: The Guilford Press.
- Juchtmans, G., Franck, E., De Roover, K., Vandenbroucke, A., Knipprath, H. & Huybrechts, J. (2012). *Samen tot aan de meet*. Antwerpen: Garant.
- Kalter, F., Health, A. F., Hewstone, M., Jonsson, O. J., Kalmijn, M., Kogan, I. & Van Tubergen, F. (2013). Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU). *GESIS Data Archive, Cologne, (te verschijnen)*.
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B. & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of school health, 27*, 294-299.

- Klein, D.C., Fencil-Morse, E., & Seligan, M. E. P. (1976). Learned helplessness, depression and the attribution of failure. *Journal of personality and social psychology*, 33, 508-516.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social behavior and personality*, 32, 247-256.
- Leonardelli, G.J., & Tormala, Z.L. (2003). The negative impact of perceiving discrimination on collective well-being: the mediating role of perceived ingroup status. *European journal of social psychology*, 33, 507-514.
- Liu, X., Kaplan, H. B., & Risser, W. (1992). Decomposing the reciprocal relationships between academic achievement and general self-esteem. *Youth & Society*, 24, 123-148.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1976). Learned helplessness: Theory and Evidence. *Journal of experimental psychology*, 105, 3-46.
- Martinez, C. R., DeGarmo, D.S., & Eddy, M. J. (2004). Promoting academic success among Latino youths. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 26, 199-218
- Martinko, M. J., & Gardner, W. L. (1982). Learned helplessness: An alternative explanation for performance deficits. *Academy of Management Review*, 7, 195-204.
- Möhle, M. (2005). *Bestrijden van racisme en discriminatie op school*. Opgeroepen op 19 juni 2014 van http://www.Art.1nl/artikel/4382-Bestrijden_van_racisme_en_discriminatie_op_school.
- Nebblet, E.W., Philip, C.L., Cogburn, C. D., Sellers, R. M. (2006). African American adolescents' discrimination experiences and academic achievement: racial socialization as a cultural compensatory and protective factor. *Journal of black psychology*, 32, 199-218.
- Nguyen, H.D., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of applied psychology*, 93, 1314-1334.
- Onderwijsinspectie (2014a). *Vertrouwensinspecteurs*. Opgeroepen op 7 april 2014 van <http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/Vertrouwensinspecteurs>.
- Onderwijsinspectie (2014b). *Onderwijsverslag 2012-2013*. Opgeroepen op 20 juni 2014 van <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2014/onderwijsverslag-2012-2013.pdf>
- Onderwijsraad (2013). *Vooruitgang boeken met achterstandsmiddelen*. Opgeroepen op 6 maart 2014 van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/vooruitgang-boeken-met-achterstandsmiddelen/item6911>
- Overheid (1996). *Verdrag nopens de bestrijding van discriminatie in het onderwijs; Parijs, 15 december 1960*. Opgeroepen op 6 april 2014 van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/trb-1996-173.html>
- Panayides, P. (2013) Coefficient Alpha. Interpret With Caution. *Europe's Journal of Psychology*, 9, 687-696

- Pereira, C., Vala, J. & Costa-Lopez, R. (2010). From prejudice to discrimination: The legitimizing role of perceived threat in discrimination against immigrants. *European journal of social psychology*, 40, 1231-1250.
- Postmes, T., & Branscombe, N. (2002). Influence of long-term racial environmental composition on subjective well-being in African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 83, 735-753.
- Rijksoverheid (2008). *Onderwijs en migratie. Kabinetsreactie op het Groenboek "Migratie en mobiliteit: uitdagingen en kansen voor Europese onderwijssystemen"* Opgeroepen op 10 april 2014 van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2008/12/19/kabinetsreactie-groenboek-onderwijs-en-migratie.html>.
- Rijksoverheid (2014a). *Verbod op discriminatie*. Opgeroepen op 6 april 2014 van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/discriminatie/verbod-op-discriminatie>.
- Rijksoverheid (2014b). *Wat doet een school voor voortgezet onderwijs aan veiligheid?*. Opgeroepen op 7 april 2014 van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-doet-een-school-voor-voortgezet-onderwijs-aan-veiligheid.html>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 4, 3-9.
- Ruggiero, K. M., & Taylor, D.M. (1995). Coping with discrimination: how disadvantaged group members perceive the discrimination that confronts them. *Journal of personality and social psychology*, 68, 826-836.
- Schmitt, M.T., & Branscombe, N.R. (2002). The meaning and consequences of perceived discrimination in disadvantaged and privileged social groups. *European review of social psychology*, 12, 167-199.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Routledge.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational research*, 46, 137-149.
- Sellers, M. R., & Shelton, N.J. (2003). The role of racial identity in perceived racial discrimination. *Journal of personality and social psychology*, 84, 1079-1092.
- Steele, C.M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychological association*, 52, 613-629.
- Steele, C.M., Spencer, C.J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in experimental social psychology*, 34, 379-440.
- Stone, S., & Han, M. (2005). Perceived school environments, perceived discrimination, and school performance among children of Mexican immigrants. *Children and youth services review*, 27, 51-66.
- Stroebe, K., Dovidio, J.F., Barreto, M., Ellemers, N., & John., M. (2011). Is the world a just place?

- Countering negative consequences of pervasive discrimination by affirming the world as just. *British journal of social psychology*, 50, 484-500.
- Taylor, V.J., & Walton, G.M. (2011). Stereotype threat undermines academic learning. *Personality and social psychology bulletin*, 37, 1055-1067.
- Tk (2012/2013). Brief jaarlijks overzicht sociale veiligheid op scholen. Tweede kamer, vergaderjaar 2012/2013, 524634.
- Tummala-Narra, P., & Claudius, M. (2013). Perceived discrimination and depressive symptoms among immigrant-origin adolescents. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 19, 257-269.
- Umaña-Taylor, A. J., Wong, J. J., Gonzales, N. A., & Dumka, L. E. (2012). Ethnic identity and gender as moderators of the association between discrimination and academic adjustment among Mexican-origin adolescents. *Journal of adolescence*, 35, 773-786.
- Van Leeuwen, B. (2003). *Erkenning, identiteit en verschil. Multiculturalisme en leven met culturele diversiteit*. Leuven: Acco.
- Verkuyten, M. (1998). Perceived Discrimination and Self-Esteem Among Ethnic Minority Adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 138, 473-493.
- Van der Vliet, R., Ooijevaar, J. & Bie., R., van der. (2012). *Jaarrapport integratie 2012*. Centraal Bureau voor de Statistiek, Den Haag.
- VO Raad (2012). *Extra budget voor achterstandenbeleid*. Opgeroepen op 14 april 2014 van <http://www.vo-raad.nl/dossiers/leerplusarrangement>
- Wang, J. & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: applications using Mplus*. Bognor Regis: Jon Wiley & Sons.
- Wasserberg, M.J. (2014). Stereotype effects on African American Children in an urban elementary school. *The journal of experimental education*, 0, 1-16.
- Wittebrood, K. (2006). *Slachtoffers van criminaliteit: feiten en achtergronden*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wong, C.A., Eccles, J.S., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification: on african-american adolescents' school and socio-emotional adjustment. *Journal of personality*, 71, 1197-1232.
- Zenderen, van, K.L.J. (2010). *Young migrants' transition from school to work. Obstacles and opportunities* (proefschrift). Verkregen van <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/194127/zenderen.pdf?sequence=2>.
- Zoabi, K. (2012). Self-esteem and motivation for learning among minority students: A Comparison between students of pre-academic and regular programs. *Creative education*, 3, 1397-1403.

Bijlage A: Resultaten van de pad-analyse in AMOS

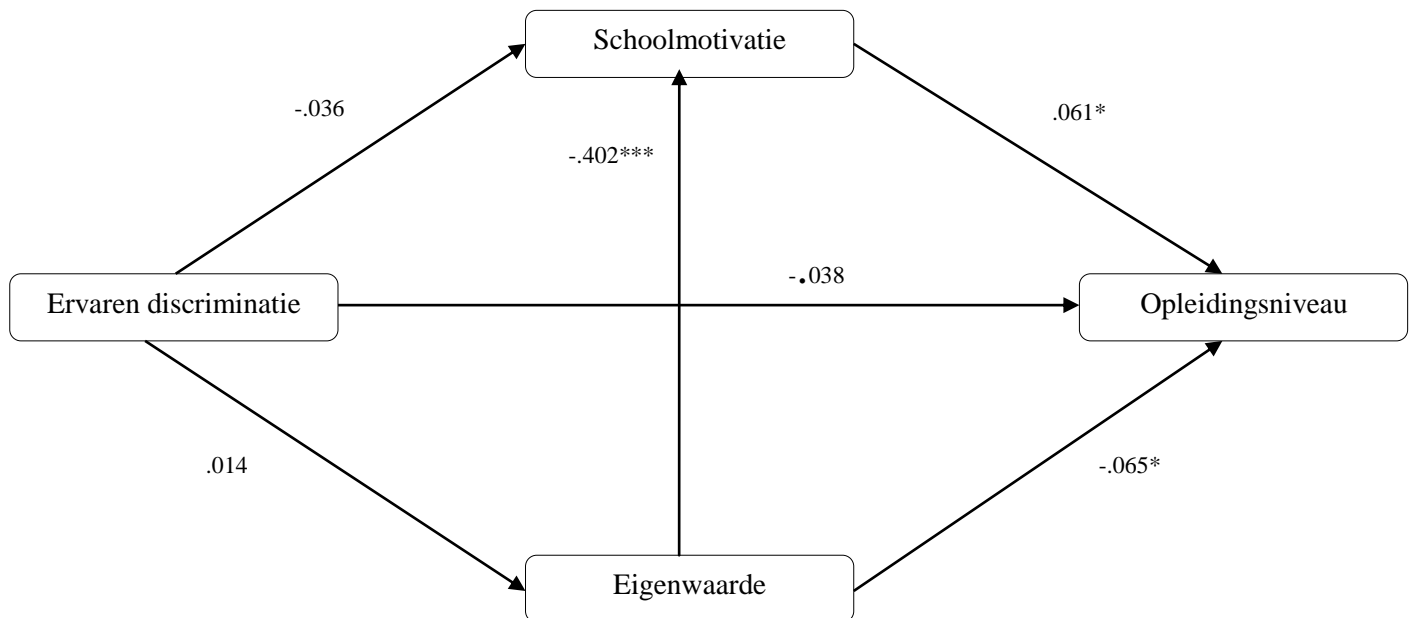
Tabel 1. *Het effect van ervaren discriminatie op schoolprestatie, met mediatoren 'motivatie' en 'eigenwaarde' (N=912).*

	Model 1	Model 2	Model 3
	β	β	β
Discriminatie → Schoolprestatie	-.005		
Eigenwaarde → Schoolprestatie	.036	.034	
Motivatie → Schoolprestatie	.162***	.164***	
Leeftijd → Schoolprestatie	-.090**	-.090**	-.090**
Geslacht → Schoolprestatie	.036	.037	.036
Opleidingsniveau → Schoolprestatie	-.038	-.038	-.038
Taalbeheersing → Schoolprestatie	.077*	.075	.070
Discriminatie → Eigenwaarde	.014		
Discriminatie → Motivatie	-.036		
Eigenwaarde → Motivatie	.402***	.403***	
DisOV → Schoolprestatie		-.050	-.06
DisHoreca → Schoolprestatie		.072	.06
DisPolitie → Schoolprestatie		-.004	-.02
DisSchool → Schoolprestatie		-.033	-.06
DisOv → Eigenwaarde		.042	
DisHoreca → Eigenwaarde		-.028	
Dispolitie → Eigenwaarde		.095**	
DisSchool → Eigenwaarde		-.096**	
DisOv → Motivatie		.043	
DisHoreca → Motivatie		-.035	
DisPolitie → Motivatie		-.045	
DisSchool → Motivatie		-.009	
DisSchool*DisOv → Schoolprestatie			.06
DisSchool*DisHoreca → Schoolprestatie			-.03
DisSchool*DisPolitie → Schoolprestatie			.05

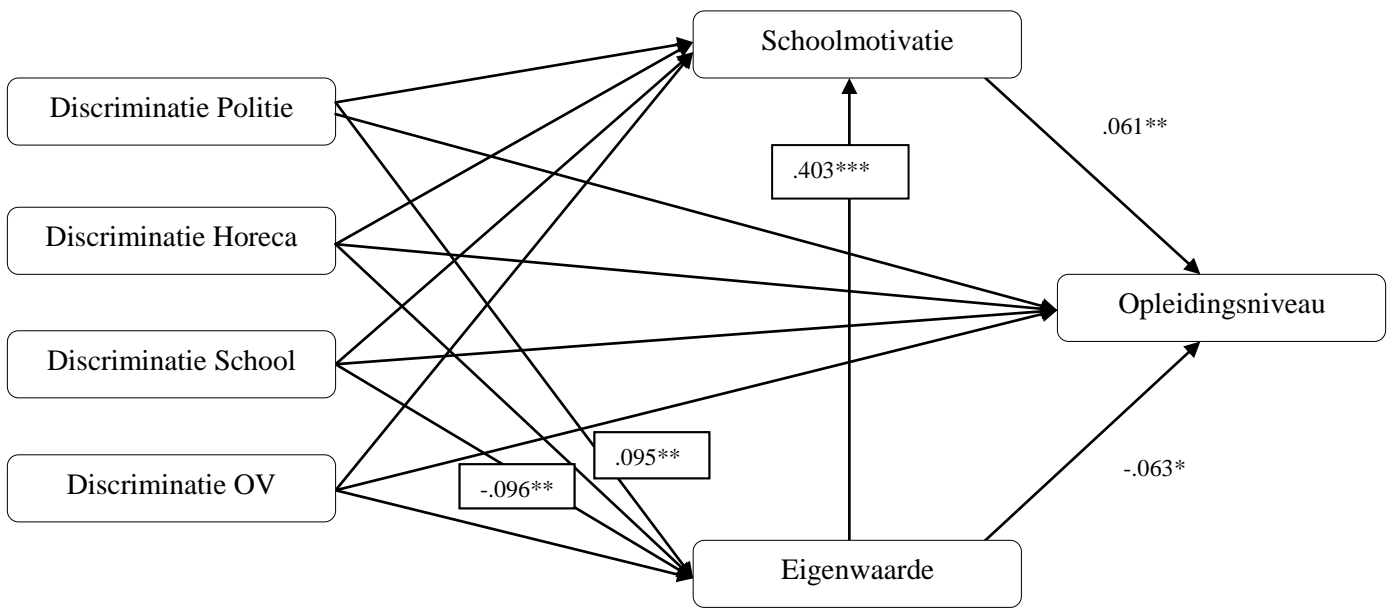
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ bij tweezijdige toetsing.

Bijlage B: Robuustheid

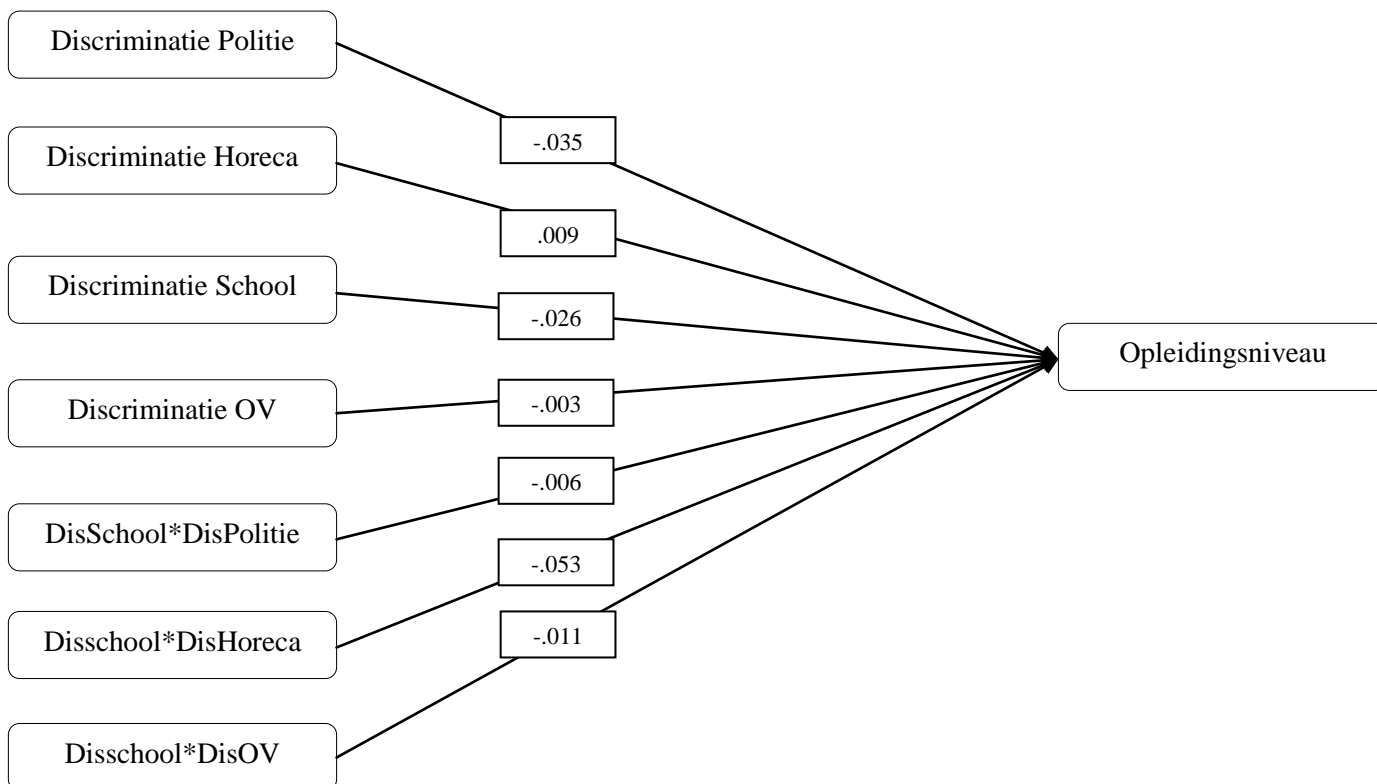
1. Modellen met als afhankelijke variabele *opleidingsniveau*.



Figuur 1. De relatie tussen totale ervaren discriminatie en opleidingsniveau met mediators eigenwaarde en motivatie en een effect van eigenwaarde op schoolmotivatie (N=912, $R^2=.303$. TLI=.699, CFI=.871 en RMSEA=.098). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ bij tweezijdige toetsing.

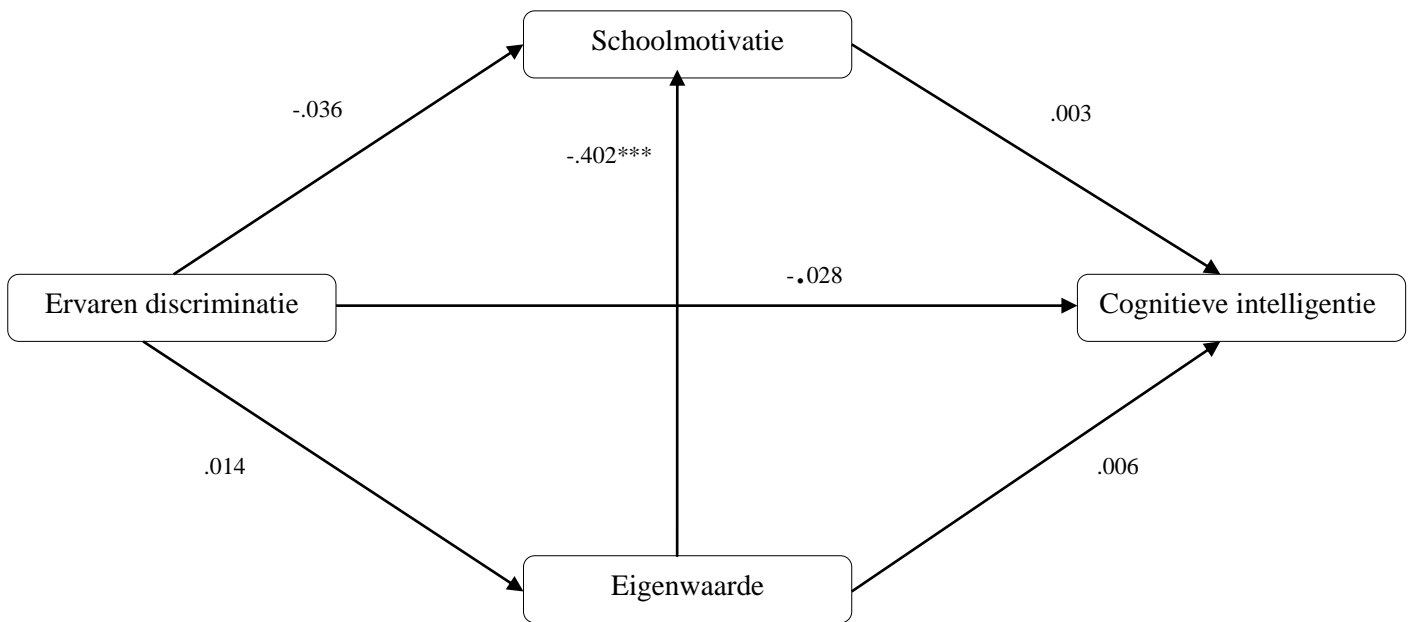


Figuur 2. De relatie tussen discriminatie op verschillende terreinen en opleidingsniveau met mediators eigenwaarde en motivatie en een effect van eigenwaarde op motivatie (N=912, R²=.302, TLI=.790, CFI=.916 en RMSEA=.081). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ bij tweezijdige toetsing.

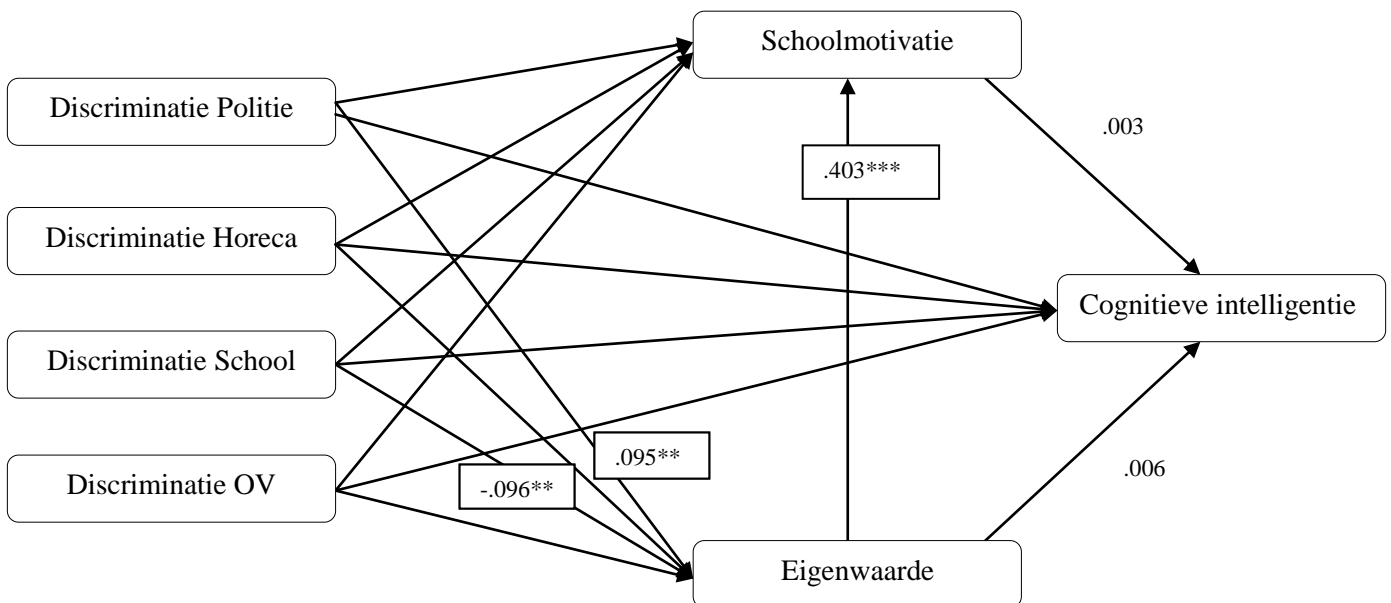


Figuur 3. De relatie tussen discriminatie op school en het opleidingsniveau met interactie-effecten van discriminatie op ander terreinen (N=912, $R^2=.027$, TLI=.010, CFI=.298 en RMSEA=.25). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ bij tweezijdige toetsing.

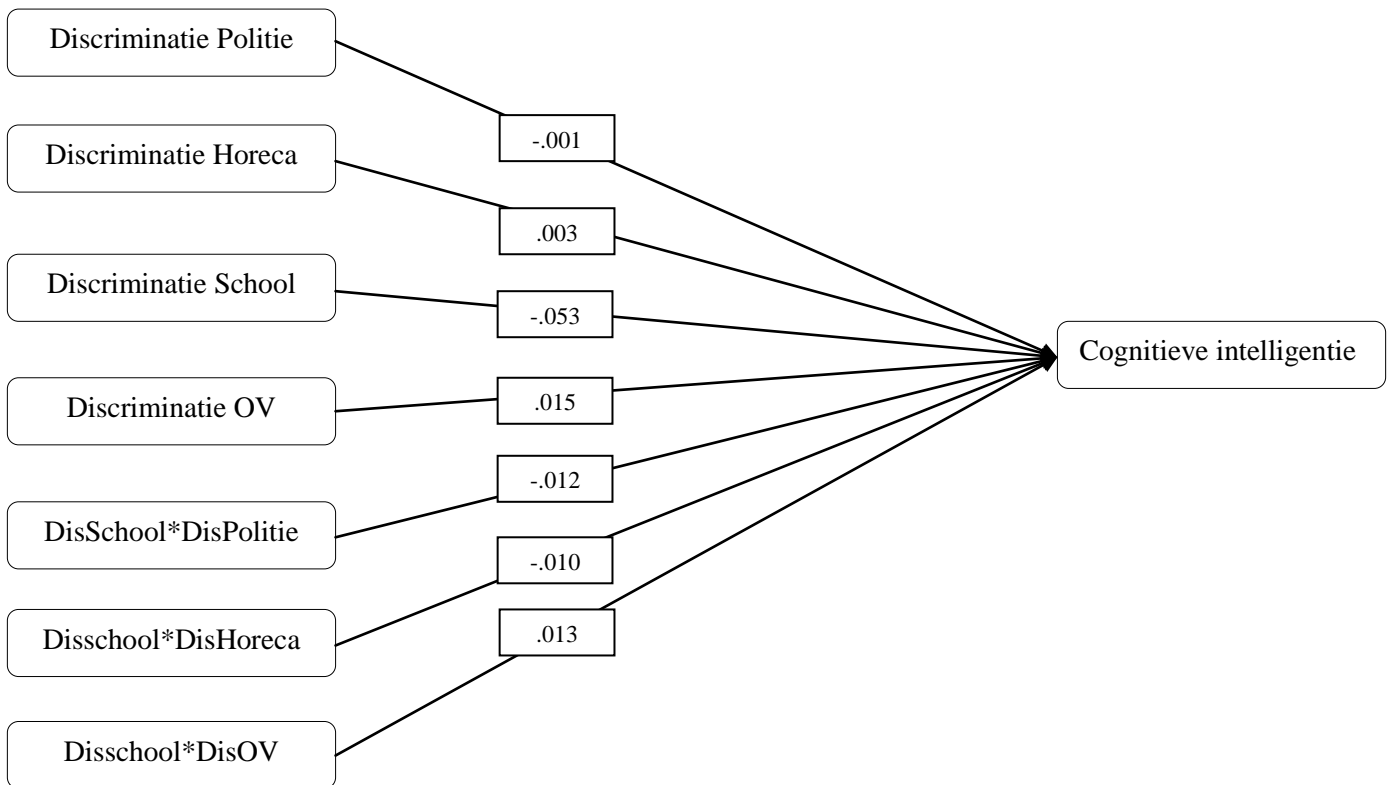
2. Modellen met als afhankelijke variabele *cognitieve intelligentie*.



Figuur 4. De relatie tussen totale ervaren discriminatie en cognitieve intelligentie met mediators eigenwaarde en motivatie en een effect van eigenwaarde op schoolmotivatie (N=912, $R^2=.203$. TLI=.759, CFI=.897 en RMSEA=.088). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ bij tweezijdige toetsing.



Figuur 5. De relatie tussen discriminatie op verschillende terreinen en cognitieve intelligentie met mediators eigenwaarde en motivatie en een effect van eigenwaarde op motivatie (N=912, $R^2=.207$. TLI=.829, CFI=.925 en RMSEA=.07). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ bij tweezijdige toetsing.



Model 3. De relatie tussen discriminatie op school en cognitieve intelligentie met interactie-effecten van discriminatie op ander terreinen (N=912, $R^2=.146$. TLI=-.017, CFI=.245 en RMSEA=.239).

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ bij tweezijdige toetsing