

# Pisa In Focus

## Verschillen in leerlingenprestaties naargelang migratiestatus in Vlaanderen in PISA2022



Naar dit rapport dient als volgt gerefereerd te worden:

Lermytte, A. & Abbeel, F. (2024). *PISA In Focus: Verschillen in leerlingenprestaties naargelang migratiestatus in Vlaanderen in PISA2022*. Gent: Universiteit Gent.

## Inhoudsopgave

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Samenvatting .....                                                                       | 4  |
| Inleiding .....                                                                          | 5  |
| 1. Prestatiekloof volgens migratiestatus in Vlaanderen in PISA 2022 .....                | 9  |
| 1.1. Gemiddelde prestaties naargelang migratiestatus .....                               | 10 |
| 1.2. Aandeel laagpresteerders naargelang migratiestatus .....                            | 14 |
| 1.3. Gemiddelde prestaties naargelang geboorteland moeder .....                          | 19 |
| 1.4. Gemiddelde prestaties naargelang aankomstleeftijd eerste generatie leerlingen ..... | 20 |
| 2. Op zoek naar verklaringen en interacties .....                                        | 22 |
| 2.1. Socio-economische status .....                                                      | 22 |
| 2.2. Thuis taal.....                                                                     | 27 |
| 2.3. Onderwijsvorm.....                                                                  | 33 |
| 2.4. Geïntegreerde modellen voor Vlaanderen .....                                        | 35 |
| 3. Conclusie en discussie .....                                                          | 37 |
| Bijlagen .....                                                                           | 40 |
| Lezersgids .....                                                                         | 42 |
| Afrondingsfouten .....                                                                   | 42 |
| Eén jaar scholing .....                                                                  | 42 |
| OESO-gemiddelde.....                                                                     | 42 |
| PISA-indexen.....                                                                        | 43 |
| Standaardfout en statistische significantie .....                                        | 43 |
| Referenties .....                                                                        | 45 |

## Samenvatting

- **Autochtone leerlingen scoren** zowel voor wiskundige geletterdheid als leesvaardigheid in PISA2022 in Vlaanderen, net als in de meeste andere OESO-landen, **gemiddeld hoger dan leerlingen met een migratieachtergrond**. Bijna een vijfde van de autochtone leerlingen beschikt niet over de wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid, zoals gedefinieerd volgens PISA, om volwaardig te kunnen participeren in de hedendaagse samenleving. Binnen de groep leerlingen met een migratieachtergrond haalt bijna vier op tien leerlingen dit referentieniveau voor wiskunde of lezen niet.
- Samen met enkele Scandinavische landen (Zweden, Finland, IJsland en Denemarken), Oostenrijk en de buurlanden Nederland en Duitsland, **behoort Vlaanderen tot de groep landen en regio's waar de prestatiekloof voor wiskunde en lezen naargelang migratiestatus het grootst is**. Voor wiskundige geletterdheid is er in geen enkel land een groter prestatieverschil dan in Vlaanderen, voor leesvaardigheid is de kloof enkel in Finland en Zweden groter.
- **Ook binnen de groep leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen zijn er prestatieverschillen**. Tweede generatie leerlingen presteren gemiddeld hoger dan eerste generatie leerlingen. Binnen de groep eerste generatie leerlingen presteren leerlingen die op oudere leeftijd naar België kwamen bovendien gemiddeld lager dan leerlingen die op jongere leeftijd naar België kwamen. Leerlingen van wie de moeder in een ander Europees land dan België geboren is, presteren daarnaast gemiddeld lager dan leerlingen met een Belgische moeder, maar hoger dan leerlingen met een moeder die in een niet-Europees land geboren is.
- De **prestatiekloof voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid in Vlaanderen kan in grote mate verklaard worden door verschillen in de socio-economische status, thuistaal en onderwijsvorm van leerlingen**. Leerlingen met een migratieachtergrond hebben gemiddeld genomen een lagere SES, spreken vaker dan autochtone leerlingen een andere thuistaal dan het Nederlands en zijn oververtegenwoordigd in meer praktijkgerichte onderwijsvormen. Aangezien verschillen in SES, thuistaal en onderwijsvorm een grote proportie van de algemene prestatieverschillen verklaren, wordt de prestatiekloof voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid volgens migratiestatus beduidend kleiner wanneer rekening gehouden wordt met deze kenmerken.
- **Verschillen in SES, thuistaal en onderwijsvorm kunnen niet alle prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond verklaren**. SES en thuistaal hebben bijvoorbeeld geen effect op de wiskunde- en leesprestatie van tweede generatie leerlingen. Wanneer rekening gehouden wordt met verschillen in SES, thuistaal en onderwijsvorm blijft er, zowel voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid, een significant prestatievoordeel bestaan voor autochtone leerlingen.

## Inleiding

Het Programme for International Student Assessment (PISA) is een driejaarlijks onderzoek dat nagaat in welke mate onderwijssystemen erin slagen hun leerlingen functionele kennis en vaardigheden bij te brengen om volwaardig te kunnen participeren in de 21<sup>e</sup>-eeuwse samenleving. Hoofdzakelijk bestudeert PISA de prestaties van leerlingen op verschillende cognitieve domeinen, zoals wiskundige geletterdheid, leesvaardigheid en wetenschappelijke geletterdheid. Naast het gemiddelde prestatieniveau van leerlingen onderzoekt PISA ook de mate waarin leerlingen, ongeacht hun achtergrond, dezelfde mogelijkheden krijgen om een zo hoog mogelijk prestatieniveau te bereiken ('gelijke kansen'). Specifiek met betrekking tot migratiestatus geeft een eerlijk onderwijsstelsel autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond gelijke kansen om op school te gedijen en hun volledig leerpotentieel te realiseren.

Gelijke onderwijskansen volgens migratiestatus zijn zowel vanuit individueel perspectief als maatschappelijk perspectief nastrevenswaardig. Het wegwerken van barrières voor leerlingen met een migratieachtergrond om hun leerpotentieel te realiseren, bevordert hun kansen op de arbeidsmarkt en in andere domeinen van de hedendaagse geschoolde samenleving (Vanderstraeten & Van der Gucht, 2015). Vanuit maatschappelijk perspectief zijn gelijke kansen volgens migratiestatus niet alleen sociaal rechtvaardig, maar bevorderen ze ook de integratie in een samenleving. Etnische diversiteit is zowel op economisch als socio-cultureel vlak een rijkdom voor de samenleving, op voorwaarde van succesvolle integratie (Agirdag, 2020). Onderwijs is daartoe een belangrijke hefboom. Gelijke onderwijskansen voor leerlingen met een migratieachtergrond worden bovendien steeds relevanter in Vlaanderen waar, net als in veel Europese landen, de samenleving steeds diverser wordt. In PISA2003 had 7% van de deelnemende leerlingen in Vlaanderen een migratieachtergrond (De Meyer et al., 2004). Dit aandeel steeg geleidelijk overheen de verschillende cycli: in PISA2012 had 11% van de deelnemende leerlingen een migratieachtergrond (De Meyer et al., 2013), in PISA2018 bedroeg dit aandeel 14% (De Meyer et al., 2019) en in PISA2022 heeft 18% van de leerlingen een migratieachtergrond (De Meyer et al., 2023).

Dit rapport bestudeert in welke mate de prestaties van autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen verschillen op basis van data uit de laatste PISA-cyclus, PISA2022. In het algemeen Vlaams rapport van PISA2022 werd reeds kort ingegaan op prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond voor wiskundige geletterdheid (De Meyer et al., 2023). Deze PISA In Focus bouwt hierop verder en rapporteert zowel algemene prestatieverschillen voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid als meer diepgaande analyses. Specifiek ligt de focus niet alleen op de algemene prestatieverschillen naargelang migratiestatus, maar ook op verschillen binnen de groep leerlingen met een migratieachtergrond naargelang generatie en specifieke herkomst. Naast een stijging van het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond, is ook de diversiteit binnen de migratiepopulatie in Vlaanderen immers toegenomen (Geldof, 2015).

PISA definieert migratiestatus op basis van het geboorteland van de ouders en het geboorteland van de leerling. Leerlingen van wie één van beide ouders (of allebei) geboren zijn in het land van de testafname – ongeacht het geboorteland van de leerling zelf – worden beschouwd als *autochtone leerlingen*. Leerlingen van wie beide ouders geboren zijn in een ander land dan het land van testafname beschouwt PISA als *leerlingen met een migratieachtergrond*. Binnen deze groep maakt PISA verder een onderscheid tussen *eerste generatie leerlingen*, die net als hun ouders niet in het land van testafname geboren zijn, en *tweede generatie leerlingen*, die in tegenstelling tot hun ouders wel in het land van de testafname geboren zijn. Ook in ander wetenschappelijk onderzoek wordt deze conceptualisering van migratiestatus regelmatig gehanteerd (bijvoorbeeld Branden et al., 2018).

PISA test sinds 2000 driejaarlijks de kennis en vaardigheden van 15-jarigen op het vlak van wiskundige geletterdheid, leesvaardigheid en wetenschappelijke geletterdheid. Dit rapport focust echter enkel op prestatieverschillen naargelang migratiestatus voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid. Wiskundige geletterdheid was immers het hoofddomein in PISA2022 en migratiestatus heeft een groter effect op leesvaardigheid dan op andere cognitieve domeinen (Schnepf, 2007). Wiskundige geletterdheid wordt in PISA2022 gedefinieerd als het vermogen van een persoon om wiskundig te redeneren en wiskunde te formuleren, toe te passen en te interpreteren om problemen in uiteenlopende situaties in de echte wereld op te lossen (OECD, 2023). Het omvat concepten, procedures, feiten en instrumenten om verschijnselen te beschrijven, te verklaren en te voorspellen. Leesvaardigheid definieert PISA als teksten begrijpen, gebruiken en evalueren, reflecteren over teksten en zich ermee inlaten om een doel te bereiken, om kennis en mogelijkheden te ontwikkelen en om deel te nemen aan de maatschappij (OECD, 2023). Meer informatie over het PISA-raamwerk voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid is terug te vinden in De Meyer et al. (2023). Voor een vlotte leesbaarheid worden doorheen het rapport vaak de termen ‘wiskunde’ en ‘lezen’ gebruikt, maar het gaat dus steeds om de domeinen zoals hierboven gedefinieerd.

Prestatieverschillen naargelang migratiestatus in Vlaanderen worden in dit rapport in internationaal perspectief geplaatst. Een internationale vergelijking maakt het mogelijk om in te schatten hoe groot de prestatiekloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen is ten opzichte van andere landen. In totaal namen 81 landen (37 OESO-landen en 44 partnerlanden) deel aan PISA2022. In ongeveer de helft van de deelnemende landen is het aandeel 15-jarigen met een migratieachtergrond kleiner dan 5%. Deze landen worden niet opgenomen in dit rapport, aangezien dergelijke groepen te klein zijn om gefundeerde uitspraken te doen. Concreet worden volgende landen opgenomen: Costa Rica, Chili, Griekenland, IJsland, Israël, de Verenigde Staten, Italië, Portugal, Noorwegen, Nieuw-Zeeland, Spanje, Australië, Frankrijk, Finland, Slovenië, het Verenigd Koninkrijk, Ierland, Duitsland, Denemarken, Canada, Zweden, België, Oostenrijk, Nederland, Estland, Zwitserland, Macao-China, Hongkong-China en Singapore. Dit zijn de OESO-landen en de hoogst presterende landen voor wiskunde waar meer dan 5% van de leerlingen een migratieachtergrond heeft. Binnen België worden daarnaast ook de afzonderlijke resultaten voor Vlaanderen en de Federatie Wallonië-Brussel weergegeven. De resultaten van de Duitstalige Gemeenschap worden niet gepresenteerd, aangezien het absolute aantal leerlingen met een migratieachtergrond hier te klein is om gegronde uitspraken over te doen.

Het specifieke aandeel leerlingen met een migratieachtergrond verschilt tussen de gerapporteerde landen en regio's. In Vlaanderen heeft bijna een vijfde (17,8%) van de 4714 leerlingen die deelnamen aan PISA2022 een migratieachtergrond: 9,7% is een tweede generatie leerling, 8,2% is een eerste generatie leerling. In een gemiddeld OESO-land heeft 12,9% van de leerlingen een migratieachtergrond. Figuur I in de bijlagen geeft een overzicht van het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond in alle gerapporteerde landen en regio's. Verschillen in de migratiegeschiedenis en het migratiebeleid (op vlak van humanitaire bescherming, arbeidsmigratie en gezinshereniging) tussen landen leiden bovendien tot verschillen in het socio-economisch en cultureel profiel van immigranten. In het rapport *Where Immigrants Succeed, a comparative review of performance and engagement in PISA2003* (OECD, 2006) worden landen opgedeeld in vier groepen naargelang hun migratiegeschiedenis:

- *Traditional settlement countries* zijn landen die opgebouwd zijn vanuit migratie en op dit ogenblik nog steeds grote aantallen migranten ontvangen. Landen in deze groep zijn Australië, Canada, Nieuw-Zeeland en de Verenigde Staten.
- *European states with post-war labour recruitment* zijn landen die een groot aantal migranten hebben ontvangen (voornamelijk na WO II) in het kader van arbeidsmigratie. Voorbeelden zijn Oostenrijk, Denemarken, Duitsland, Noorwegen, Zweden en Zwitserland. Aanvankelijk ging men ervan uit dat

migranten slechts tijdelijk zouden verblijven in het gastland. Dit was echter niet het geval waarna de golf van arbeidsmigratie gevolgd werd door een golf van migratie in het kader van gezinshereniging. Ook vandaag zijn er nog grote aantallen migranten aanwezig in deze landen. Soms wordt in deze groep wel een opsplitsing gemaakt met de Scandinavische landen aangezien zij vanaf 1970 meer op humanitaire migratie focusten, eerder dan op arbeidsmigratie.

- *European states with migration related to their colonial histories and post-war labour recruitment* zijn landen waar naast arbeidsmigranten ook veel migranten uit vroegere kolonies verblijven. Voorbeelden zijn België, Frankrijk, Nederland en het Verenigd Koninkrijk.
- *New immigrant countries* kenden in het verleden voornamelijk emigratie tot ook in deze landen een omslag naar immigratie plaatsvond. Aanvankelijk bestond deze uit terugkeermigratie, later werd dit aangevuld door andere migratievormen. Voorbeelden van landen in deze groep zijn Italië, Ierland, Griekenland, Portugal en Spanje.

Ondanks het gedateerde karakter van deze typologie is de groepering van landen volgens hun migratiegeschiedenis nog steeds zinvol. Aansluitend dient wel in rekening gebracht te worden dat de meeste landen (vooral binnen de groepen *European states* en *New Immigrant Countries*) in de afgelopen decennia een toename en diversifiëring van asielaanvragen gekend hebben door de wereldwijde toename van humanitaire crisissen (Van Mol & De Valk, 2016). Daarnaast verschilt de migratiecontext van landen binnen eenzelfde groep ook enigszins door verschillen in geografische ligging, beleid op het vlak van humanitaire bescherming, arbeidsmigratie en gezinshereniging alsook in de aanwezige informele attitudes ten opzichte van migratie (Solano & Huddleston, 2020; Van Mol & De Valk, 2016). Desondanks kan de voorgestelde typologie nog steeds als een algemeen contextueel kader dienen om verschillen tussen landen in de samenhang tussen migratiestatus en leerlingenprestaties beter te begrijpen.

Ten slotte probeert deze studie geobserveerde prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen diepgaander te begrijpen. Concreet wordt ingegaan op drie factoren die prestatieverschillen volgens migratiestatus in Vlaanderen mogelijk verklaren: socio-economische status (SES), thuistaal en onderwijsvorm. Volgens de achterstandhypothese presteren leerlingen met een migratieachtergrond niet slechter op school omwille van hun migratieachtergrond, maar door hun lagere socio-economische status (SES) (Duquet et al., 2006). De integratiehypothese stelt daarentegen dat de schoolachterstand van leerlingen met een migratieachtergrond te wijten is aan een botsing van de herkomstcultuur en de cultuur van het gastland (Duquet et al., 2006). Volgens deze theorie presteren leerlingen met een migratieachtergrond die beter geïntegreerd zijn in de samenleving van de etnische meerderheidsgroep beter op school. De taal die leerlingen thuis spreken wordt door sommigen gezien als een indicator van de mate waarin gezinnen met een migratieachtergrond geïntegreerd zijn in de Vlaamse samenleving. Leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken zouden meer gericht zijn op de Vlaamse cultuur, terwijl leerlingen die thuis meestal een andere taal spreken meer aansluiting zouden vinden bij de cultuur van het land van herkomst. Deze denkwijze leidt er toe dat thuistaal vaak als de belangrijkste verklarende variabele wordt beschouwd om de schoolachterstand van leerlingen met een migratieachtergrond te verklaren. Ook de onderwijsvorm waarin leerlingen les volgen wordt in deze studie als een verklarende variabele bestudeerd, aangezien leerlingen met een migratieachtergrond oververtegenwoordigd zijn in meer praktijkgerichte onderwijsvormen (D'Hondt et al., 2016). In deze onderwijsvormen liggen leerlingenprestaties gemiddeld lager dan in meer theoretische onderwijsvormen (De Meyer et al, 2023).

Samenvattend probeert dit rapport volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

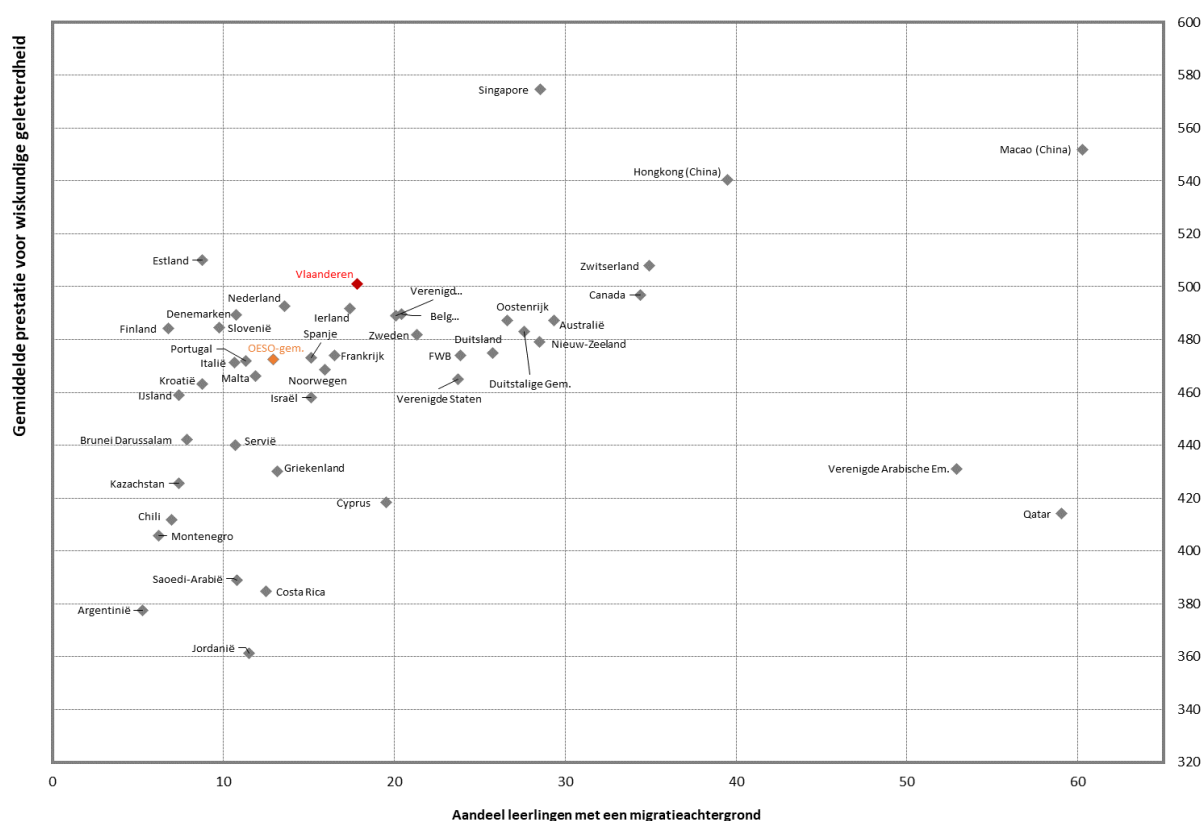
- Hoe presteren leerlingen met een migratieachtergrond ten opzichte van autochtone leerlingen in Vlaanderen voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid in PISA2022?
- Hoe verhouden prestatieverschillen naargelang migratiestatus in Vlaanderen voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid zich tot prestatieverschillen in andere deelnemende landen en regio's in PISA2022?
- In welke mate kunnen de socio-economische status (SES), thuistaal en onderwijsvorm van leerlingen prestatieverschillen naargelang migratiestatus in Vlaanderen in PISA2022 verklaren?

In het vervolg worden in een eerste hoofdstuk de ongecontroleerde prestatieverschillen voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid volgens migratiestatus gepresenteerd. Deze ongecontroleerde prestatieverschillen zijn verschillen in prestaties tussen leerlingen met een verschillende migratiestatus, zonder rekening te houden met verschillen in andere achtergrondkenmerken zoals SES, thuistaal en onderwijsvorm. Zowel prestatieverschillen op basis van de PISA-definitie van migratiestatus als naargelang de verblijfsduur en specifieke herkomst van leerlingen met een migratieachtergrond komen aan bod. Het tweede hoofdstuk bestudeert op basis van de wetenschappelijke literatuur over etnische onderwijsongelijkheid drie factoren die prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond mogelijk kunnen verklaren: socio-economische status (SES), thuistaal en onderwijsvorm. In de conclusie worden ten slotte de belangrijkste resultaten samengevat en enkele beleidsreflecties geformuleerd.

## 1. Prestatiekloof volgens migratiestatus in Vlaanderen in PISA 2022

Figuur 1.1 geeft de samenhang weer tussen het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond en de gemiddelde wiskundeprestatie in een land of regio. Uitzonderlijk worden in deze figuur enkel resultaten voor wiskundige geletterdheid gepresenteerd en worden alle landen en regio's met meer dan 5% leerlingen met een migratieachtergrond geplot. Figuur 1.1 toont een **algemeen positief verband tussen de gemiddelde wiskundeprestatie en het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond in de deelnemende landen en regio's**. Landen met een hoog aandeel leerlingen met een migratieachtergrond presteren gemiddeld hoger dan landen met een laag aandeel leerlingen met een migratieachtergrond<sup>1</sup>. Vlaanderen heeft in PISA2022 een groter aandeel leerlingen met een migratieachtergrond dan gemiddeld overheen de OESO-landen (zie lezersgids) en behoort tevens tot de topperpresterende landen en regio's voor wiskundige geletterdheid met een gemiddelde score van 501 punten. Vier gerapporteerde landen presteren gemiddeld hoger voor wiskunde in PISA2022: Singapore, Macao-China, Hongkong-China en Estland. In Macao-China en Hongkong-China is de vertegenwoordiging van leerlingen met een migratieachtergrond bovendien groot, met meer dan 30% leerlingen met een migratieachtergrond.

Figuur 1.1: Verband tussen het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond en de gemiddelde wiskundeprestatie



Het positief verband tussen het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond en de gemiddelde wiskundeprestatie verdwijnt echter na statistische controle voor het nationaal inkomen (bruto binnenlands product) van een land (OECD, 2023). Het nationaal inkomen van een land houdt verband met zowel de gemiddelde prestatie van de leerlingen in dat land als met het aandeel leerlingen met migratieachtergrond (OECD, 2023). In landen en regio's met een hoger bruto binnenlands product verblijven gemiddeld meer

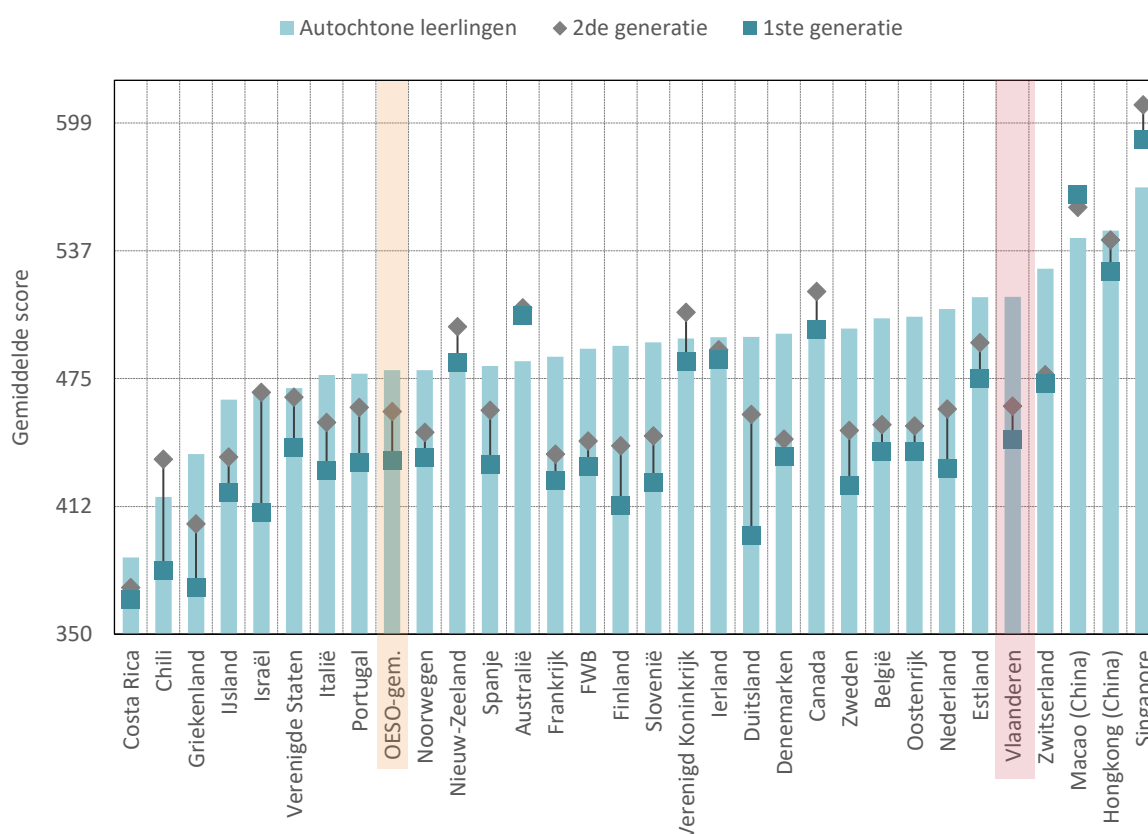
<sup>1</sup> Wanneer in dit rapport een verschil tussen landen of groepen wordt benoemd, is dit verschil statistisch significant (zie lezersgids). Wanneer een verschil niet statistisch significant is, wordt gesteld dat er geen verschil is tussen landen of groepen.

leerlingen met een migratieachtergrond en scoren leerlingen gemiddeld hoger dan in minder welvarende landen en regio's. Wanneer rekening gehouden wordt met verschillen in nationaal inkomen tussen landen is er geen verband meer tussen het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond in een land en de gemiddelde wiskundeprestatie van dat land (OECD, 2023). Het vervolg van dit hoofdstuk bestudeert prestatieverschillen volgens migratiestatus binnen landen en regio's. De focus ligt hierbij op prestatieverschillen in Vlaanderen.

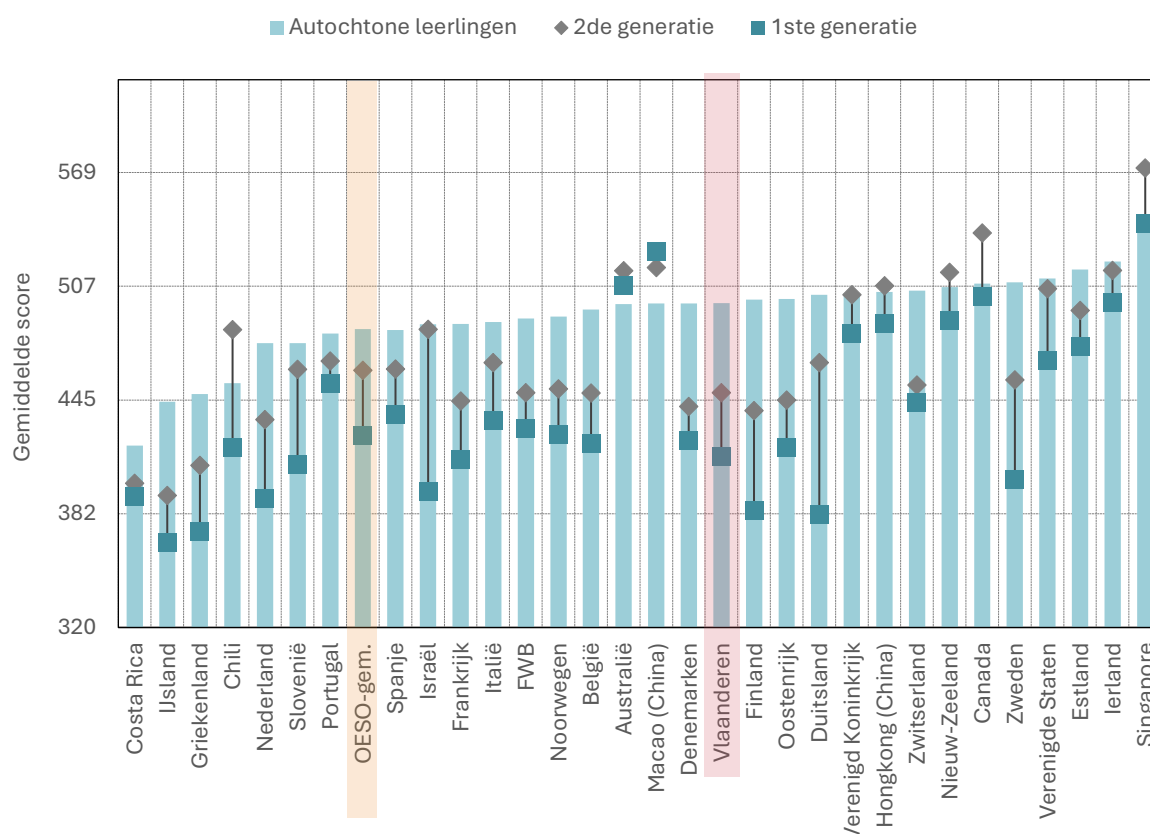
### 1.1. Gemiddelde prestaties naargelang migratiestatus

Figuur 1.2 en Figuur 1.3 tonen de gemiddelde prestaties voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid van de deelnemende leerlingen uit de gerapporteerde landen en regio's volgens hun migratiestatus. Er wordt hierbij geen rekening gehouden met achtergrondkenmerken van leerlingen (zie Hoofdstuk 2). De landen staan gerangschikt volgens de gemiddelde score van de autochtone leerlingengroep: landen waar autochtone leerlingen gemiddeld laag scoren staan links in de figuur, landen waar autochtone leerlingen gemiddeld hoog scoren staan rechts.

Figuur 1.2: Gemiddelde wiskundeprestatie naargelang migratiestatus



Figuur 1.3: Gemiddelde leesprestatie naargelang migratiestatus



**In Vlaanderen scoren autochtone leerlingen voor zowel wiskundige geletterdheid als leesvaardigheid gemiddeld hoger dan leerlingen met een migratieachtergrond.** Autochtone leerlingen behalen een gemiddelde wiskundeprestatie van 514 punten, tweede generatie leerlingen scoren gemiddeld 461 punten voor wiskunde en eerste generatie leerlingen behalen een gemiddelde wiskundescore van 445 punten. Ook voor lezen scoren autochtone leerlingen (498 punten) gemiddeld hoger dan tweede generatie leerlingen (448 punten) en eerste generatie leerlingen (413 punten). **In de meeste OESO-landen presteren autochtone leerlingen voor zowel wiskunde als lezen eveneens gemiddeld hoger dan leerlingen met een migratieachtergrond.** Voor wiskunde scoren autochtone leerlingen (479 punten) overheen de OESO-landen gemiddeld 20 punten hoger dan tweede generatie leerlingen (459 punten) en gemiddeld 44 punten hoger ten opzichte van eerste generatie leerlingen (435 punten). Ook voor leesvaardigheid zijn er gelijkaardige resultaten: autochtone leerlingen presteren in een gemiddeld OESO-land (483 punten) hoger dan tweede generatie leerlingen (461 punten) en eerste generatie leerlingen (425 punten). In tegenstelling tot de resultaten in Vlaanderen en in de meeste OESO-landen, scoren leerlingen met een migratieachtergrond, zowel voor wiskunde als lezen, in sommige landen gemiddeld hoger dan autochtone leerlingen (Macao-China, Singapore, Australië en Canada) of is er voor beide domeinen geen significant verschil tussen beide groepen (de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk). In Nieuw-Zeeland scoren leerlingen met een migratieachtergrond voor wiskunde gemiddeld hoger dan autochtone leerlingen, maar is er geen significant verschil voor lezen. In Hongkong-China scoren autochtone leerlingen voor wiskunde gemiddeld hoger dan leerlingen met een migratieachtergrond, maar is er geen significant verschil voor lezen.

In Vlaanderen scoren autochtone leerlingen (+36 punten) gemiddeld hoger voor wiskunde dan in een gemiddeld OESO-land. De gemiddelde wiskundeprestaties van tweede generatie leerlingen en eerste generatie leerlingen in Vlaanderen en een gemiddeld OESO-land verschillen niet significant. Ook voor leesvaardigheid is het prestatievoordeel in Vlaanderen ten opzichte van het OESO-gemiddelde enkel

aanwezig bij autochtone leerlingen (498 punten) die gemiddeld 14 punten hoger scoren. Tweede generatie leerlingen en eerste generatie leerlingen presteren in Vlaanderen voor leesvaardigheid daarentegen gemiddeld 12 punten lager dan overheen de OESO-landen, maar deze verschillen zijn niet significant. Vergelijkingen in prestaties van leerlingen met een migratieachtergrond tussen verschillende landen en regio's dienen wel met enige voorzichtigheid gemaakt te worden door verschillen in het specifieke land van herkomst en het socio-economisch profiel van leerlingen met een migratieachtergrond.

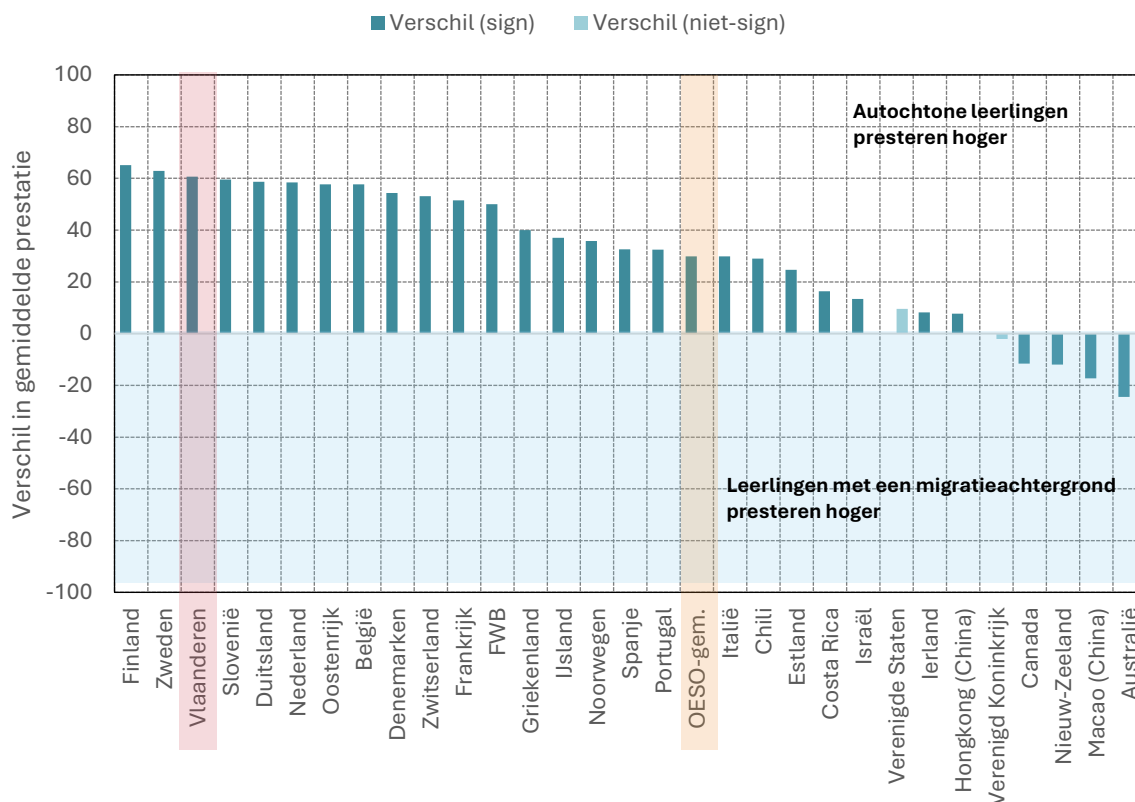
**Binnen de groep leerlingen met een migratieachtergrond presteren tweede generatie leerlingen in de meeste landen ten slotte gemiddeld hoger dan eerste generatie leerlingen, zo ook in Vlaanderen.** Voor leesvaardigheid bedraagt het prestatievoordeel voor tweede generatie leerlingen ten opzichte van eerste generatie leerlingen in Vlaanderen 35 punten. Het verschil voor wiskundige geletterdheid (+16 punten) is in Vlaanderen daarentegen niet significant. Mogelijks speelt de manier waarop PISA migratiestatus definieert hier een rol. Zo behoren leerlingen van wie de moeder of vader in Nederland geboren is, en vaak Nederlands als thuistaal hebben, tot de groep leerlingen met een migratieachtergrond. Deze leerlingen zijn licht oververtegenwoordigd binnen de groep eerste generatie leerlingen ten opzichte van de groep tweede generatie leerlingen<sup>2</sup>. Wanneer geen rekening wordt gehouden met de groep leerlingen met Nederlandse herkomst, is er ook voor wiskunde een significant prestatievoordeel voor tweede generatie leerlingen ten opzichte van eerste generatie leerlingen.

De grootte van prestatieverschillen naargelang migratiestatus voor zowel wiskunde als lezen variëren opmerkelijk overheen landen. Figuur 1.4 en Figuur 1.5 geven de grootte van de prestatiekloof voor wiskunde en lezen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond weer voor alle gerapporteerde landen en regio's. **Vlaanderen behoort zowel voor wiskundige geletterdheid als leesvaardigheid tot de groep landen en regio's waar verschillen naargelang migratiestatus het grootst zijn.** Het prestatieverschil voor wiskundige geletterdheid tussen autochtone leerlingen en leerlingen met migratieachtergrond is in Vlaanderen (+61 punten) dubbel zo groot als de prestatiekloof overheen de OESO-landen (+30 punten). In geen enkel land is er een grotere prestatiekloof voor wiskunde tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond. Specifiek ten opzichte van tweede generatie leerlingen wordt voor wiskundige geletterdheid enkel in Vlaanderen, België, Zweden, Denemarken, Zwitserland en Oostenrijk een puntenverschil van 50 punten of meer tussen beide groepen opgetekend. Deze kloof is nergens significant groter dan in Vlaanderen (+53 punten). Ten opzichte van eerste generatie leerlingen loopt enkel in Zweden, Finland, Nederland en Duitsland het verschil tussen beide groepen in gemiddelde wiskundeprestatie op tot meer dan 70 punten. In Duitsland loopt het verschil zelfs op tot 97 punten. Voor leesvaardigheid is de prestatiekloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond enkel in Zweden en Finland groter dan in Vlaanderen (+65 punten). Samen met enkele Scandinavische landen (Denemarken, Finland, Zweden, IJsland), Oostenrijk en Zwitserland behoort Vlaanderen (+50 punten) tot de groep landen met het grootste verschil in gemiddelde leesprestatie tussen autochtone leerlingen en tweede generatie leerlingen. Ook wat betreft de kloof voor leesvaardigheid tussen autochtone leerlingen en eerste generatie leerlingen behoort Vlaanderen (+85 punten) tot de groep landen met het grootste verschil. Enkel in Nederland, Israël, Finland, Duitsland en Zweden loopt dit verschil tussen beide groepen ook op tot 85 punten of meer. In Duitsland loopt het verschil zelfs op tot 120 punten.

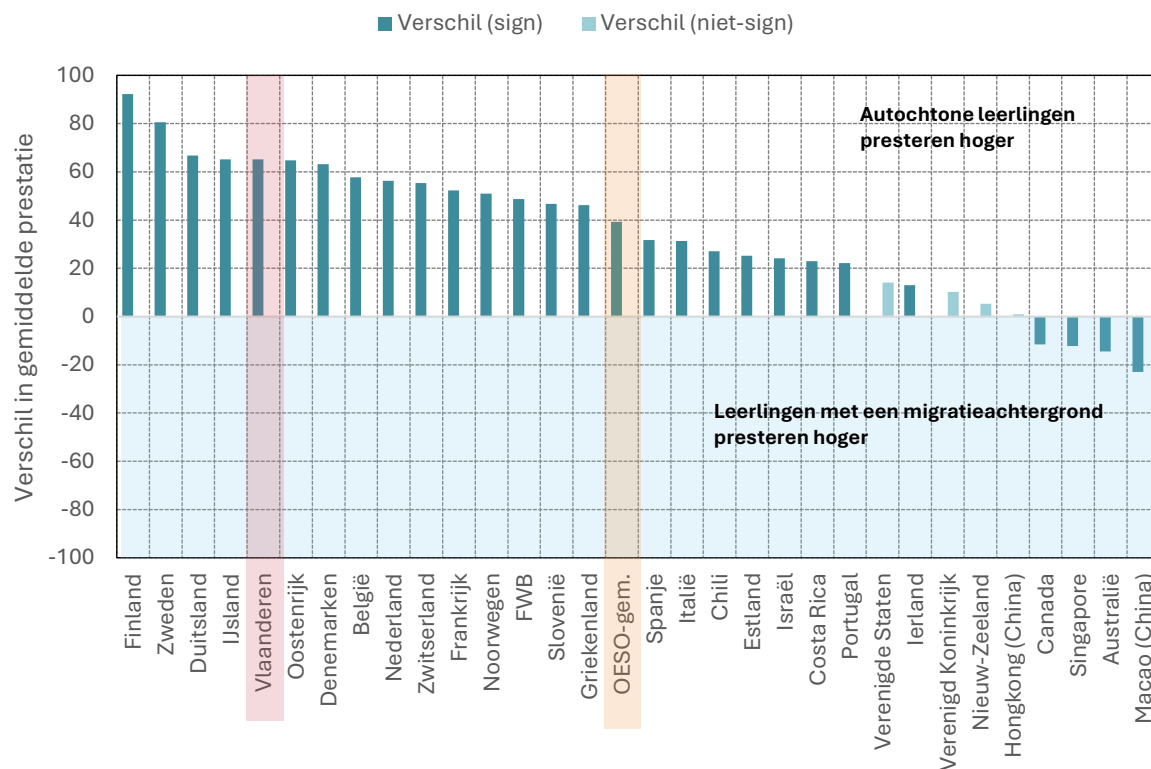
---

<sup>2</sup> Binnen de groep tweede generatie leerlingen heeft 8,3% van de leerlingen een moeder die geboren is in Nederland en 7,6% een vader die geboren is in Nederland. Binnen de groep eerste generatie leerlingen heeft 15,0% van de leerlingen een moeder die geboren is in Nederland en 14,0% een vader die geboren is in Nederland.

Figuur 1.4: Prestatiekloof voor wiskunde naargelang migratiestatus (gemiddelde prestatie)



Figuur 1.5: Prestatiekloof voor lezen naargelang migratiestatus (gemiddelde prestatie)



De verschillen tussen landen in de gemiddelde prestatie naargelang migratiestatus voor zowel wiskunde als lezen zijn te interpreteren vanuit de typologie uit het rapport *Where Immigrants Succeed* (OECD, 2006). De grootste prestatieverschillen tekenen zich af in de zogenaamde *European states with post-war labour recruitment and with migration related to their colonial histories* zoals Duitsland, Nederland en Zweden. Ook België, en dus Vlaanderen en de FWB, behoort tot deze groep. Het prestatienadeel voor leerlingen met een migratieachtergrond lijkt daarentegen grotendeels afwezig in *traditional settlement countries* zoals Australië en Canada. In deze landen presteren leerlingen met een migratieachtergrond, zowel voor wiskunde als lezen, gemiddeld op éénzelfde niveau of hoger dan autochtone leerlingen.

## 1.2. Aandeel laagpresteerders naargelang migratiestatus

PISA bestudeert prestatieverschillen niet alleen door gemiddelde scores te vergelijken, maar ook door de verdeling van leerlingen over vaardigheidsniveaus te vergelijken. De schaal van PISA-scores voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid valt namelijk op te splitsen in verschillende vaardigheidsniveaus. Hierbij kan voor elk niveau beschreven worden welke vaardigheden leerlingen bezitten. Meer informatie over de ontwikkeling van deze vaardigheidsniveaus is terug te vinden in het algemeen Vlaams rapport (De Meyer et al., 2023).

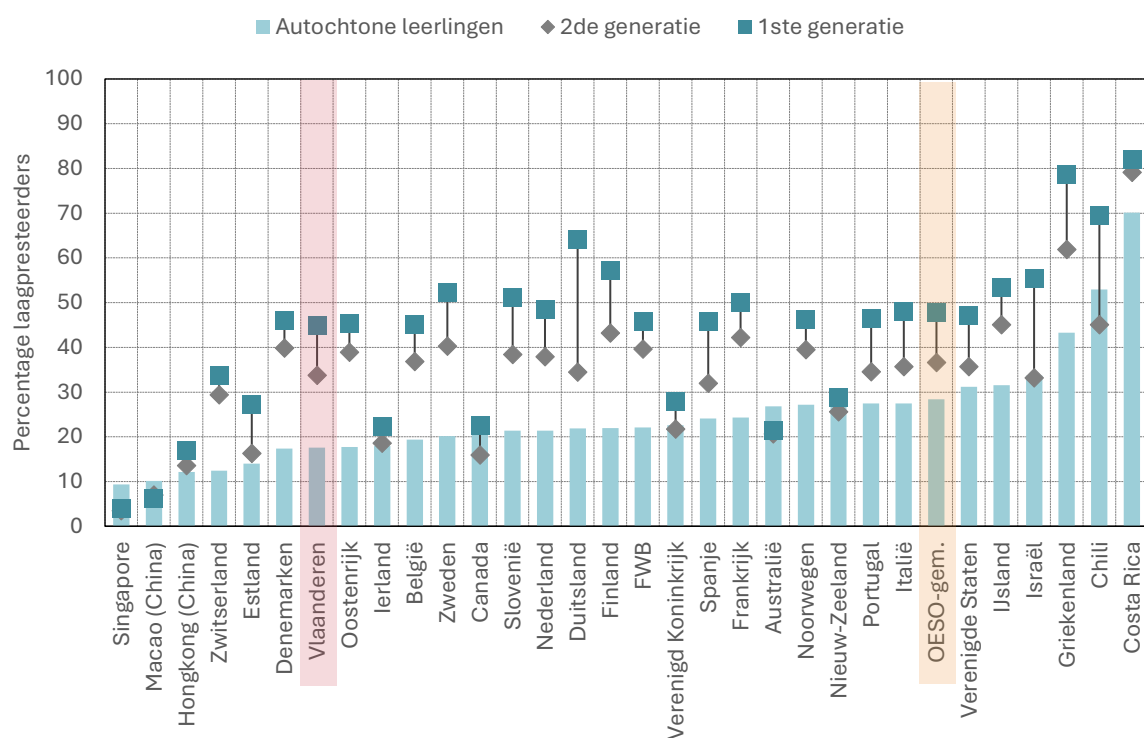
Tabel 1.1: Ondergrens van de vaardigheidsniveaus voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid

| Niveau | Wiskunde | Lezen |                  |
|--------|----------|-------|------------------|
| 6      | 669      | 698   |                  |
| 5      | 607      | 626   |                  |
| 4      | 545      | 553   |                  |
| 3      | 482      | 480   |                  |
| 2      | 420      | 407   | Referentiepunt   |
| 1a     | 358      | 335   |                  |
| 1b     | 295      | 262   | Laagpresteerders |
| 1c     | 233      | 189   |                  |

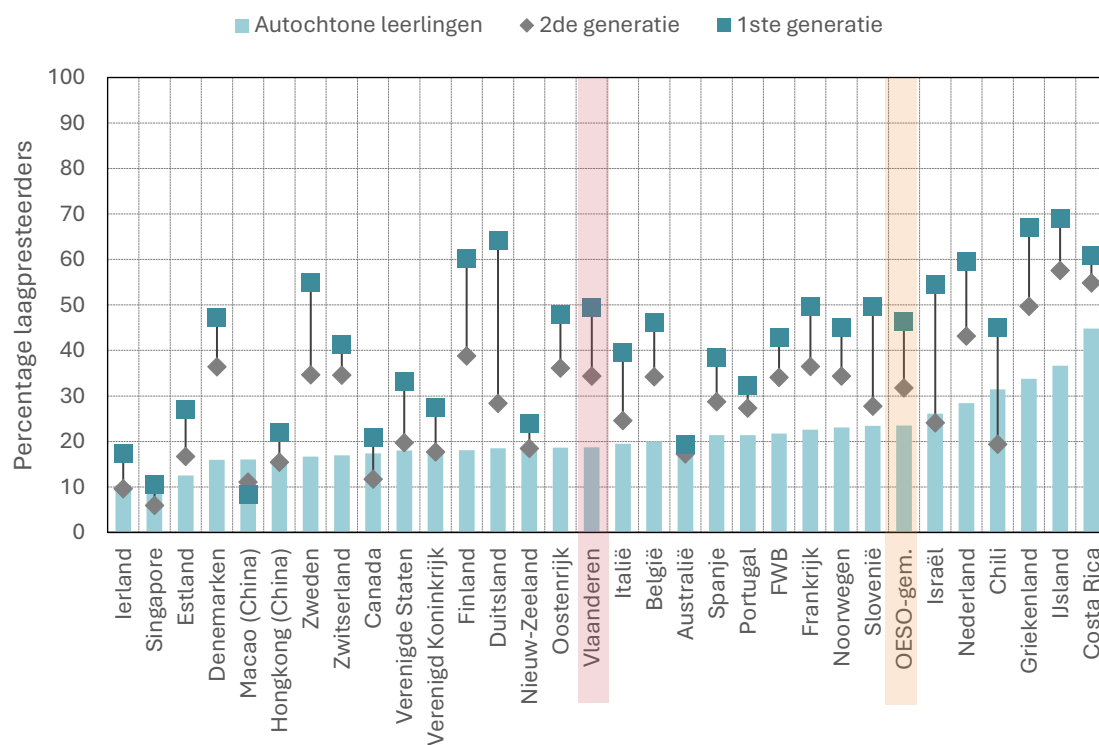
Vaardigheidsniveau twee fungeert voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid als referentiepunt. Leerlingen die dit vaardigheidsniveau behalen, beschikken volgens PISA over de noodzakelijke attitudes en vaardigheden om volwaardig te kunnen participeren in de huidige samenleving. Leerlingen die dit niveau niet behalen, worden beschouwd als laagpresteerders (zie Tabel 1.1).

Figuur 1.6 en Figuur 1.7 geven het aandeel laagpresteerders voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid in de gerapporteerde landen en regio's weer naargelang de migratiestatus van leerlingen. De landen staan gerangschikt volgens stijgend percentage laagpresteerders binnen de groep autochtone leerlingen.

Figuur 1.6: Aandeel laagpresteerders wiskundige geletterdheid naargelang migratiestatus



Figuur 1.7: Aandeel laagpresteerders leesvaardigheid naargelang migratiestatus

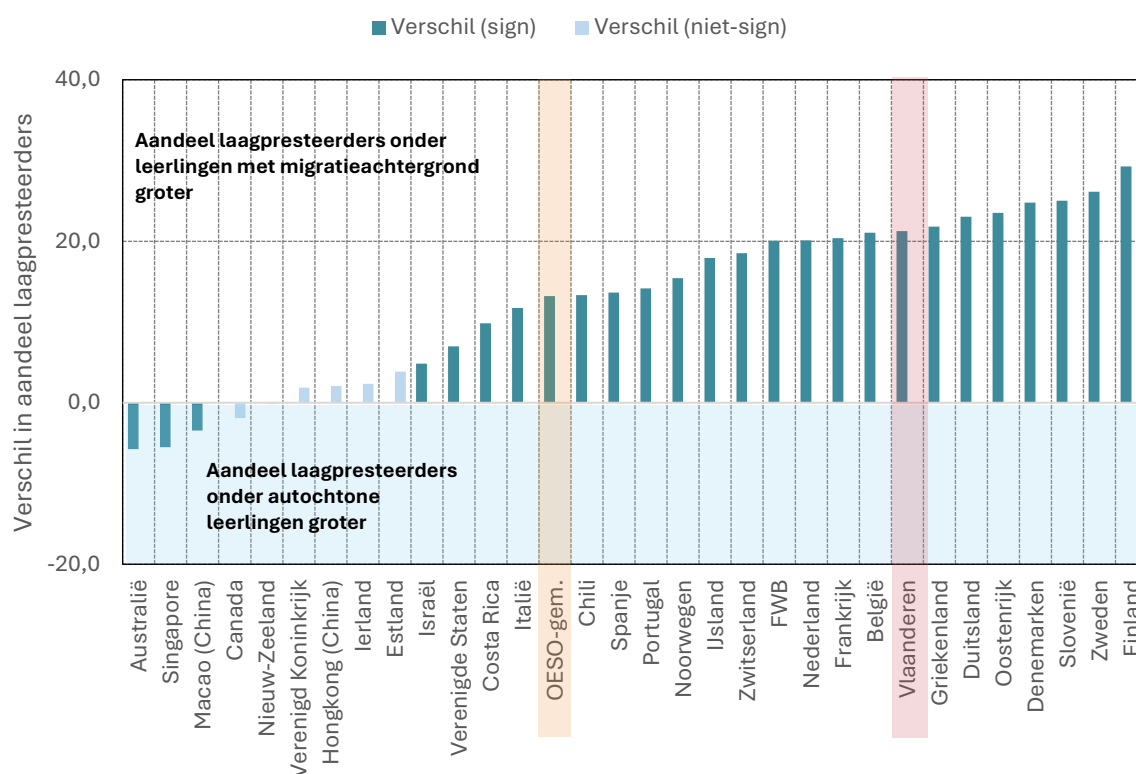


Voor wiskunde bedraagt het aandeel laagpresteerders onder autochtone leerlingen in de meeste landen en regio's minder dan 30%. Enkel in de Verenigde Staten, IJsland, Israël, Griekenland, Chili en Costa Rica ligt dit percentage hoger. In Vlaanderen presteert 17,6% van de autochtone leerlingen onder het referentieniveau voor wiskundige geletterdheid. In een gemiddeld OESO-land is 28,4% van de autochtone leerlingen een laagpresteerder voor wiskunde. Voor leesvaardigheid ligt het aandeel laagpresteerders onder autochtone leerlingen in het merendeel van de landen en regio's tussen de 10% en 24%. In Vlaanderen gaat het om 18,7% van de autochtone leerlingen, in een gemiddeld OESO-land om 23,5% van de autochtone leerlingen. Enkel in Israël, Nederland, Chili, Griekenland, IJsland en Costa Rica ligt het aandeel laagpresteerders onder autochtone leerlingen hoger dan 24%.

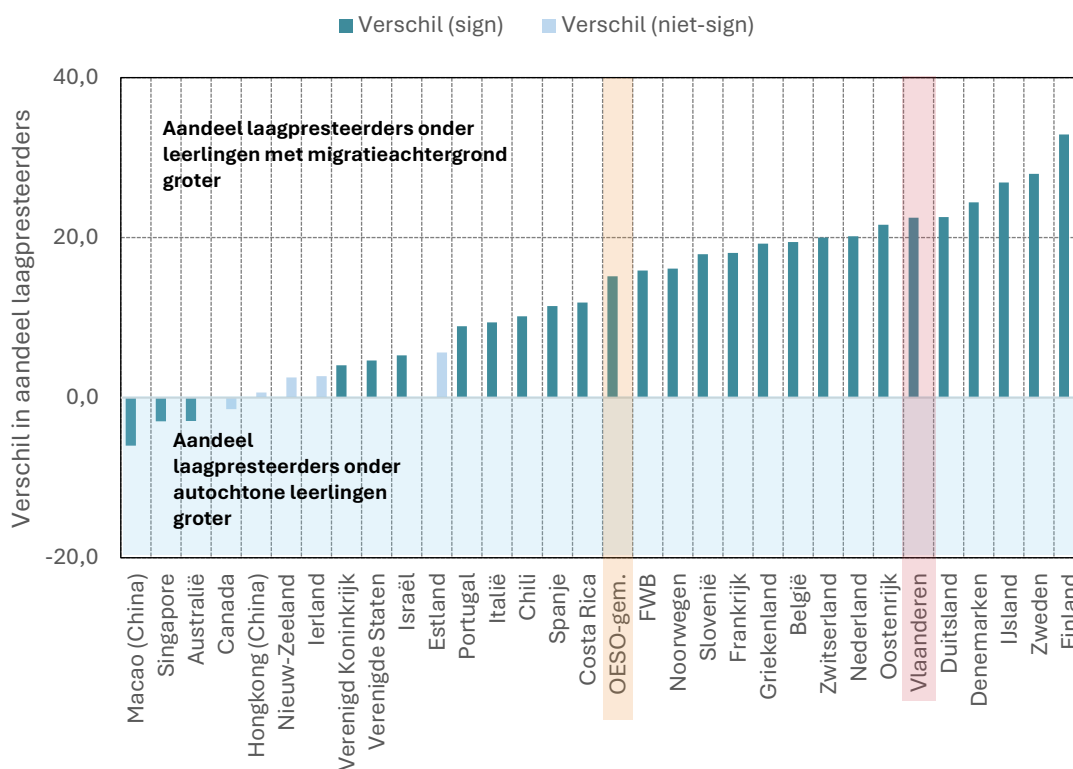
**In Vlaanderen presteren relatief gezien ongeveer evenveel leerlingen met een migratieachtergrond onder het referentieniveau voor wiskunde en lezen als gemiddeld overheen de OESO-landen.** Van de leerlingen met een migratieachtergrond scoort 38,8% in Vlaanderen onder niveau 2 voor wiskundige geletterdheid. Dit percentage verschilt niet significant van het OESO-gemiddelde (42,0%). Binnen de groep leerlingen met een migratieachtergrond, presteert in Vlaanderen 33,8% van de tweede generatie leerlingen en 44,8% van de eerste generatie leerlingen onder het referentieniveau voor wiskunde. In een gemiddeld OESO-land bedragen deze percentages respectievelijk 36,7% en 47,8%. Voor leesvaardigheid behaalt 41,2% van de leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen het referentieniveau niet. In een gemiddeld OESO-land gaat het om 38,9%. In Vlaanderen haalt bijna de helft van de eerste generatie leerlingen (49,4%) het referentieniveau voor lezen niet. Dit verschilt niet significant van het gemiddelde aandeel overheen de OESO-landen (46,3%). Ook onder tweede generatie leerlingen verschilt het aandeel laagpresteerders (34,4%) in Vlaanderen niet significant van het OESO-gemiddelde (31,7%). In heel wat Europese landen schommelt het percentage laagpresteerders voor wiskunde en lezen onder leerlingen met een migratieachtergrond rond de 40%. Het aandeel laagpresteerders voor wiskunde onder tweede generatie leerlingen ligt slechts in tien landen lager dan 30% en in slechts negen landen is dit het geval voor eerste generatie leerlingen. Voor lezen is het aandeel laagpresteerders onder tweede generatie leerlingen in zeventien landen lager dan 30%. Onder eerste generatie leerlingen ligt het aandeel laagpresteerders voor lezen in negen landen lager dan 30%. In de meeste landen is het aandeel laagpresteerders voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid hoger onder eerste generatie leerlingen dan onder tweede generatie leerlingen.

Figuur 1.8 en Figuur 1.9 geven de grootte van de prestatiekloof voor wiskunde en lezen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond weer voor alle gerapporteerde landen en regio's. Bij beide domeinen varieert, net zoals bij de verschillen in gemiddelde prestatie, de kloof in het aandeel laagpresteerders naargelang migratiestatus tussen landen en regio's. In enkele landen ligt het aandeel laagpresteerders onder leerlingen met een migratieachtergrond lager dan onder autochtone leerlingen. Dit is zowel voor wiskunde als lezen het geval in Singapore, Macao-China en Australië. Daarnaast zijn er in Canada, Nieuw-Zeeland, Hongkong-China, Ierland en Estland geen significante verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in het aandeel laagpresteerders voor wiskunde en lezen. In het Verenigd Koninkrijk is er enkel voor wiskunde geen significant verschil tussen beide groepen. In alle andere landen en regio's presteren relatief gezien meer leerlingen met een migratieachtergrond onder het referentieniveau voor wiskunde en lezen dan autochtone leerlingen.

Figuur 1.8: Prestatiekloof voor wiskunde naargelang migratiestatus (aandeel laagpresteerders)



Figuur 1.9: Prestatiekloof voor lezen naargelang migratiestatus (aandeel laagpresteerders)



Met een verschil van 21,3 procentpunten voor wiskundige geletterdheid en 22,5 procentpunten voor leesvaardigheid in het aandeel laagpresteerders tussen autochtone leerlingen en leerlingen met migratieachtergrond **behoort Vlaanderen tot de regio's waar deze verschillen meer dan 20 procentpunten bedragen en de kloven groter zijn dan in een gemiddeld OESO-land (+13,2 procentpunten voor wiskunde; +15,2 procentpunten voor lezen)**. Voor wiskundige geletterdheid is er enkel in Zweden (+26,1 procentpunten) en Finland (+29,2 procentpunten) een significant groter verschil in het voordeel van autochtone leerlingen dan in Vlaanderen. Met betrekking tot leesvaardigheid is enkel in Finland (+32,9 procentpunten) de kloof ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond significant groter.

Ter aanvulling van bovenstaande analyses op basis van de migratiestatus van leerlingen zoals gedefinieerd volgens PISA, gaan de volgende twee secties in op prestatieverschillen naargelang het geboorteland van de moeder en naargelang de leeftijd van aankomst in België (bij eerste generatie leerlingen). Hierbij worden enkel de resultaten voor Vlaanderen weergegeven.

### 1.3. Gemiddelde prestaties naargelang geboorteland moeder

Tabel 1.2 geeft de gemiddelde prestaties weer voor wiskunde en lezen van leerlingen in Vlaanderen naargelang het geboorteland van hun moeder, ongeacht hun migratiestatus. Zoals eerder vermeld, definieert PISA de migratiestatus van leerlingen zonder rekening te houden met de specifieke herkomst van leerlingen. Een analyse op basis van het geboorteland van de moeder kan verrijkende inzichten bieden over prestatieverschillen tussen leerlingen met een verschillende herkomst. Hier worden enkel prestatieverschillen naargelang het geboorteland van de moeder gerapporteerd, aangezien de ouderlijke schoolbetrokkenheid van de moeder gemiddeld genomen groter is dan de betrokkenheid van de vader of andere voogden (Flouri & Buchanan, 2004). Analyses met het geboorteland van de vader leveren desondanks gelijkaardige resultaten op.

Het opdelen van de steekproef in kleinere groepen op basis van het geboorteland van de moeder leidt tot grotere standaardfouten (zie lezersgids) in de analyses. Om de standaardfouten zo klein mogelijk te houden werden leerlingen met een moeder geboren in Frankrijk, Duitsland of een ander West-Europees land (vb. Engeland, Italië, Spanje,...) bijvoorbeeld samen ondergebracht in de categorie ‘leerlingen met een moeder geboren in een ander West-Europees land’.

Tabel 1.2: Gemiddelde wiskunde- en leesprestatie naargelang geboorteland moeder

| Geboorteland van de moeder   | N (%)       | Wiskunde           | Lezen              |
|------------------------------|-------------|--------------------|--------------------|
|                              |             | Gem. (SE)          | Gem. (SE)          |
| België                       | 3466 (72,9) | 516 (3,33)         | 500 (3,77)         |
| Nederland                    | 143 (2,9)   | <b>488 (8,20)</b>  | <b>466 (9,92)</b>  |
| Ander West-Europees land     | 90 (2,0)    | <b>474 (12,37)</b> | <b>449 (14,28)</b> |
| Oost-Europees land           | 140 (2,9)   | <b>479 (8,29)</b>  | <b>455 (9,43)</b>  |
| Turkije                      | 92 (2,2)    | <b>429 (13,97)</b> | <b>403 (14,78)</b> |
| Noord-Afrikaans land         | 203 (4,3)   | <b>445 (10,12)</b> | <b>425 (10,68)</b> |
| Land in Sub-Sahara Afrika    | 162 (3,6)   | <b>448 (8,09)</b>  | <b>439 (9,31)</b>  |
| Ander land                   | 263 (6,0)   | <b>458 (8,82)</b>  | <b>432 (9,22)</b>  |
| Weet niet/ontbrekende waarde | 155 (3,2)   | /                  | /                  |

Noot. In de kolommen voor wiskunde en lezen worden de gemiddelde scores (Gem.) weergegeven. De standaardfout wordt tussen haakjes weergegeven. De percentages in de eerste kolom zijn gewogen, de absolute aantallen niet. Significante verschillen ten opzichte van leerlingen van wie de moeder in België geboren is, worden in het vet aangeduid.

De resultaten voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid zijn gelijkaardig. Leerlingen van wie de moeder in België geboren is, presteren zowel voor wiskunde (516 punten) als lezen (500 punten) gemiddeld genomen hoger dan alle andere leerlingen. **Leerlingen van wie de moeder in een ander Europees land geboren is, scoren gemiddeld lager voor wiskunde en lezen.** Leerlingen van wie de moeder in Nederland geboren is, halen voor zowel wiskunde (488 punten) als lezen (466 punten) de op één na hoogste gemiddelde score. Dit kan mogelijks verklaard worden door de overeenkomst tussen de moedertaal van deze leerlingen en de instructietaal van zowel de PISA-test als het Vlaams onderwijs (zie Hoofdstuk 2). Verder springen zowel bij wiskunde als lezen ook de relatief hoge gemiddelde prestaties van leerlingen met een moeder geboren in een Oost-Europees land in het oog, met respectievelijke scores van 479 punten en 455 punten.

**Leerlingen van wie de moeder in een niet-Europees land geboren is, scoren gemiddeld lager ten opzichte van leerlingen met een moeder geboren in België of een ander Europees land.** Voor beide domeinen is het prestatienadeel ten opzichte van leerlingen van wie de moeder in België geboren is het grootst voor leerlingen van wie de moeder geboren is in Turkije. Voor wiskunde (429 punten) verschilt de

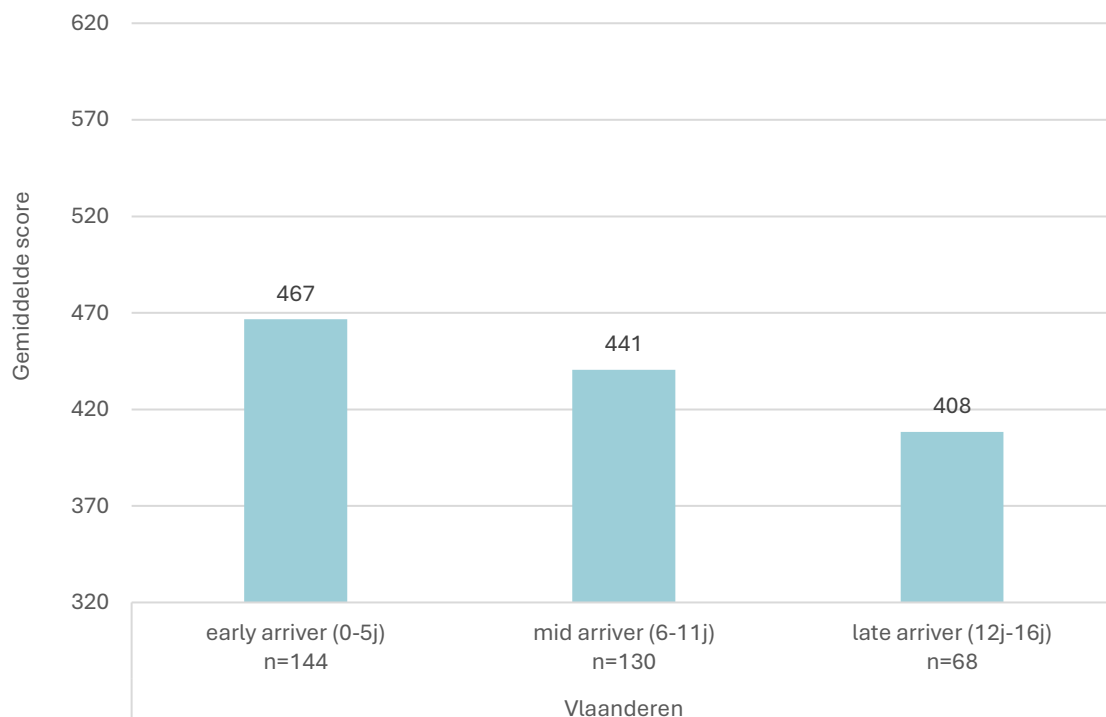
gemiddelde prestatie van deze leerlingen echter niet significant van de gemiddelde prestatie van leerlingen van wie de moeder geboren is in een Noord-Afrikaans land (445 punten), een land in Sub-Sahara Afrika (448 punten) of de landen uit de restcategorie (458 punten). Voor lezen (403 punten) zijn verschillen niet significant ten opzichte van leerlingen van wie de moeder in een Noord-Afrikaans land (425 punten) of een land uit de restcategorie (432 punten) geboren is.

#### 1.4. Gemiddelde prestaties naargelang aankomstleeftijd eerste generatie leerlingen

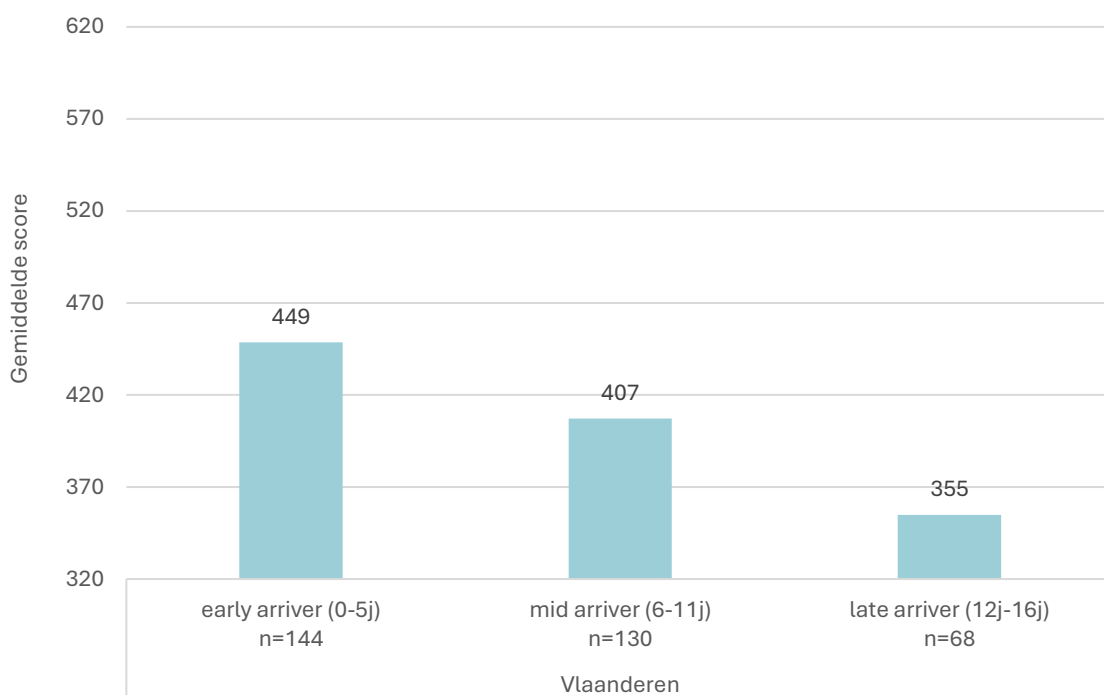
Ten slotte worden in dit hoofdstuk prestatieverschillen binnen de groep eerste generatie leerlingen bestudeerd naargelang de aankomstleeftijd in België. Men kan namelijk intuïtief vermoeden dat leerlingen met een migratieachtergrond die reeds langer in het land van testafname verblijven, hoger presteren dan leerlingen die slechts korte tijd in het gastland verblijven. Dit blijkt ook uit het prestatievoordeel van tweede generatie leerlingen ten opzichte van eerste generatie leerlingen in Vlaanderen voor lezen (zie 1.1 en 1.2). Mogelijke verklarende factoren hiervoor zijn verschillen in taalbeheersing en het aantal schoolgelopen jaren in het huidige onderwijssysteem (Ohinata & Van Ours, 2012). Daarnaast kunnen ook verschillen in psychologische kwetsbaarheid en de stabiliteit van de leefomgeving, alsook de interactie tussen deze beide factoren, een rol spelen (Wang et al., 2021).

Figuur 1.10 en Figuur 1.11 geven voor eerste generatie leerlingen de gemiddelde prestaties voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid weer naargelang hun aankomstleeftijd in België. *Early arrivers* worden gezien als leerlingen die voor de leeftijd van zes jaar in België aankwamen. *Mid arrivers* zijn leerlingen die in België aankwamen tussen 6 en 11 jaar. *Late arrivers* worden ten slotte gezien als de leerlingen die op twaalfjarige leeftijd of later in België arriveerden.

Figuur 1.10: Gemiddelde prestatie wiskundige geletterdheid van eerste generatie leerlingen naargelang aankomstleeftijd in België



Figuur 1.11: Gemiddelde prestatie leesvaardigheid van eerste generatie leerlingen naargelang aankomstleeftijd in België



**Zowel voor wiskundige geletterdheid als leesvaardigheid is er een negatief verband tussen leeftijd bij aankomst en de gemiddelde prestatie van eerste generatie leerlingen.** Hoe later eerste generatie leerlingen in België aankwamen, hoe lager ze gemiddeld presteren voor wiskunde en lezen. Deze verschillen naargelang aankomstleeftijd lijken daarnaast groter voor leesvaardigheid dan voor wiskundige geletterdheid. Voor leesvaardigheid bestaan er tussen *early arrivers* (449 punten) en *mid arrivers* (407 punten) en tussen *mid arrivers* (407 punten) en *late arrivers* (355 punten) verschillen van respectievelijk 41 punten en 52 punten. Voor wiskundige geletterdheid is er een verschil van 26 punten tussen *early arrivers* (467 punten) en *mid arrivers* (441 punten) en van 32 punten tussen *mid arrivers* (441 punten) en *late arrivers* (408 punten).

Aangezien *early arrivers* het grootste deel van hun schoolloopbaan in het huidige onderwijssysteem doorliepen, is het interessant om hun prestaties te vergelijken met de prestaties van autochtone leerlingen en tweede generatie leerlingen. Wat betreft wiskundige geletterdheid scoren autochtone leerlingen (514 punten) gemiddeld 47 punten hoger dan *early arrivers* (467 punten). Voor leesvaardigheid vinden we er een verschil van 49 punten tussen autochtone leerlingen (498 punten) en *early arrivers* (449 punten). Het verschil ten opzichte van tweede generatie leerlingen is zowel voor wiskunde (461 punten) als lezen (448 punten) niet significant. Ondanks de overeenkomst in schoolloopbaan, zijn er dus nog steeds significante verschillen tussen *early arrivers* en autochtone leerlingen. Eerste generatie leerlingen die op vroege leeftijd in België arriveerden, scoren wel op hetzelfde niveau als tweede generatie leerlingen.

## 2. Op zoek naar verklaringen en interacties

Uit het vorige hoofdstuk blijkt dat er in de meeste deelnemende landen en regio's prestatieverschillen bestaan in het nadeel van leerlingen met een migratieachtergrond. In Vlaanderen is de kloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond relatief groot. Dit onderdeel gaat op zoek naar factoren die prestatieverschillen naargelang migratiestatus in Vlaanderen kunnen verklaren. In de wetenschappelijke literatuur wordt grofweg een opdeling gemaakt tussen twee stromingen van verklarende theorieën: het deficitmodel en het discriminatiemodel (Demanet et al., 2024). Het deficitmodel stelt dat leerlingen met een migratieachtergrond lager presteren op school, omdat ze bepaalde tekorten hebben ten opzichte van autochtone leerlingen (Demanet et al., 2024). Het biologisch of genetisch deficit denken, dat poneert dat verschillen in onderwijsprestaties tussen etnische groepen verklaard kunnen worden door verschillen in intelligentie, raakte in diskrediet na de Tweede Wereldoorlog. De stroming focust sindsdien niet langer op biologische tekorten, maar eerder op culturele of talige tekorten van leerlingen met een migratieachtergrond (Demanet et al., 2024). Het discriminatiemodel focust daarentegen eerder op structurele kenmerken van onderwijssystemen om prestatieverschillen naargelang migratiestatus te verklaren. Discriminatie slaat binnen dit model op het feit dat er tussen leerlingen met gelijke kenmerken (bijvoorbeeld intelligentie) prestatieverschillen ontstaan door structurele kenmerken binnen het onderwijssysteem. Theorieën die wijzen op ongelijkheid in studieadvies of sociale segregatie tussen scholen passen binnen dit model.

In het vervolg van dit hoofdstuk wordt ingegaan op drie mogelijk verklarende factoren voor prestatieverschillen naargelang migratiestatus in Vlaanderen: socio-economische status, thuistaal en onderwijsvorm. Verschillen naargelang de socio-economische status en de thuistaal van leerlingen passen als verklarende factoren binnen het deficitmodel. Verschillen naargelang de onderwijsvorm waarin leerlingen les volgen, sluiten meer aan bij het discriminatiemodel.

### 2.1. Socio-economische status

Volgens de achterstandhypothese (Duquet et al., 2006) verklaart de sociaal-economische achtergestelde positie van gezinnen met een migratieachtergrond de schoolachterstand van deze leerlingen. Leerlingen met een migratieachtergrond presteren volgens dit perspectief niet slechter op school omwille van hun migratieachtergrond, maar door hun lagere socio-economische status (SES).

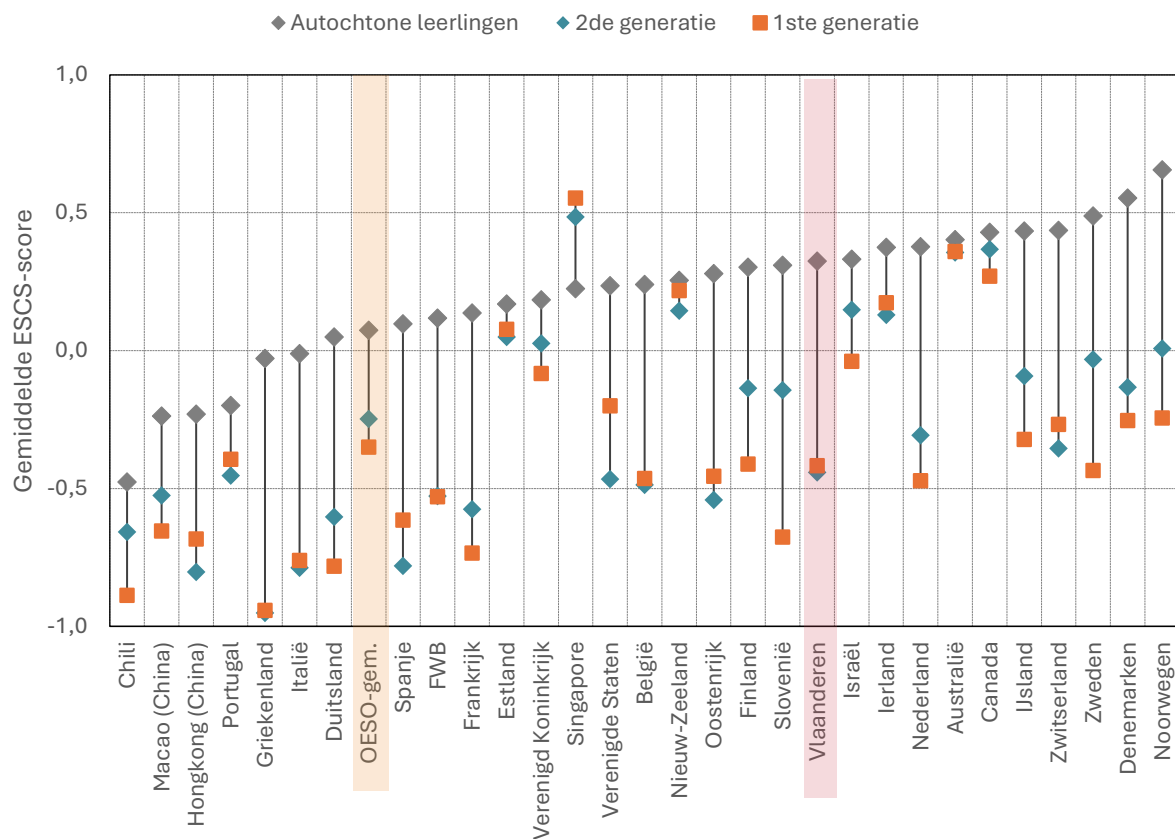
Onderzoek heeft veelvuldig aangetoond dat leerlingen uit gezinnen met een lagere SES in Vlaanderen (alook internationaal) lager presteren op school, vaker blijven zitten, minder doorstromen naar het hoger onderwijs en vaker ongekwalificeerd uitstromen (Boone & Van Houtte, 2013; Groenez, 2010; Laurijssen & Glorieux, 2024). Ook in het PISA-onderzoek werd tot op heden in elke cyclus een grote socio-economische onderwijsongelijkheid vastgesteld in Vlaanderen. PISA meet de socio-economische status van een leerling aan de hand van de ESCS-index die de informatie van drie componenten combineert: het hoogste opleidingsniveau van de ouders, de hoogste beroepsstatus van de ouders en de economische, educatieve en culturele bezittingen waarover leerlingen thuis beschikken. Deze index wordt gestandaardiseerd ten opzichte van het OESO-gemiddelde (zie lezersgids). In PISA2022 verklaart de ESCS-indexscore van leerlingen meer spreiding in de wiskundeprestaties in Vlaanderen (18,8%) dan gemiddeld overheen de OESO-landen (15,5%) (De Meyer et al., 2023). Binnen het kwart leerlingen uit de socio-economisch minst bevoorrechte gezinnen in Vlaanderen (leerlingen met een ESCS-score die tot de 25% laagste ESCS-scores in Vlaanderen behoort) beschikt 41,4% volgens de PISA-definitie niet over de noodzakelijke wiskundige kennis en vaardigheden om volwaardig te kunnen participeren in de 21<sup>e</sup>-eeuwse samenleving (De Meyer et al., 2023). Binnen het kwart leerlingen uit de socio-economisch meest bevoorrechte milieus (leerlingen met een ESCS-score die tot de 25% hoogste ESCS-scores in Vlaanderen behoort) is dit slechts 6,1% (De Meyer et al., 2023).

Figuur 2.1 toont de gemiddelde score van autochtone leerlingen, tweede generatie leerlingen en eerste generatie leerlingen op de ESCS-index in de gerapporteerde landen en regio's. Hieruit blijkt duidelijk dat **leerlingen met een migratieachtergrond, zowel in Vlaanderen als internationaal, gemiddeld genomen**

**een lagere socio-economische status** hebben dan autochtone leerlingen. In Vlaanderen bedraagt de gemiddelde score op de ESCS-index voor autochtone leerlingen 0,33; voor tweede generatie leerlingen -0,44 en voor eerste generatie leerlingen -0,42. De SES-kloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen blijkt ook uit het aandeel leerlingen dat opgroeit in de socio-economisch minst bevoorrechte gezinnen. In Vlaanderen groeit een kleiner aandeel autochtone leerlingen (16,0%) dan tweede generatie leerlingen (43,5%) en eerste generatie leerlingen (43,3%) op in de socio-economisch minst bevoorrechte gezinnen.

In Australië en Nieuw-Zeeland zijn er geen significante SES-verschillen. In alle andere gerapporteerde landen en regio's, uitgezonderd Singapore, hebben leerlingen met een migratieachtergrond gemiddeld een lagere socio-economische status dan autochtone leerlingen. Gemiddeld overheen de OESO-landen bedraagt de ESCS-indexscore van autochtone leerlingen 0,07; van tweede generatie leerlingen -0,25 en van eerste generatie leerlingen -0,35. In Vlaanderen is de SES-kloof relatief groot. Enkel in Griekenland is het SES-verschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond groter. Ook valt op dat in Vlaanderen, in tegenstelling tot buurlanden als Nederland en Duitsland, de SES van tweede generatie leerlingen en eerste generatie leerlingen niet significant verschillen.

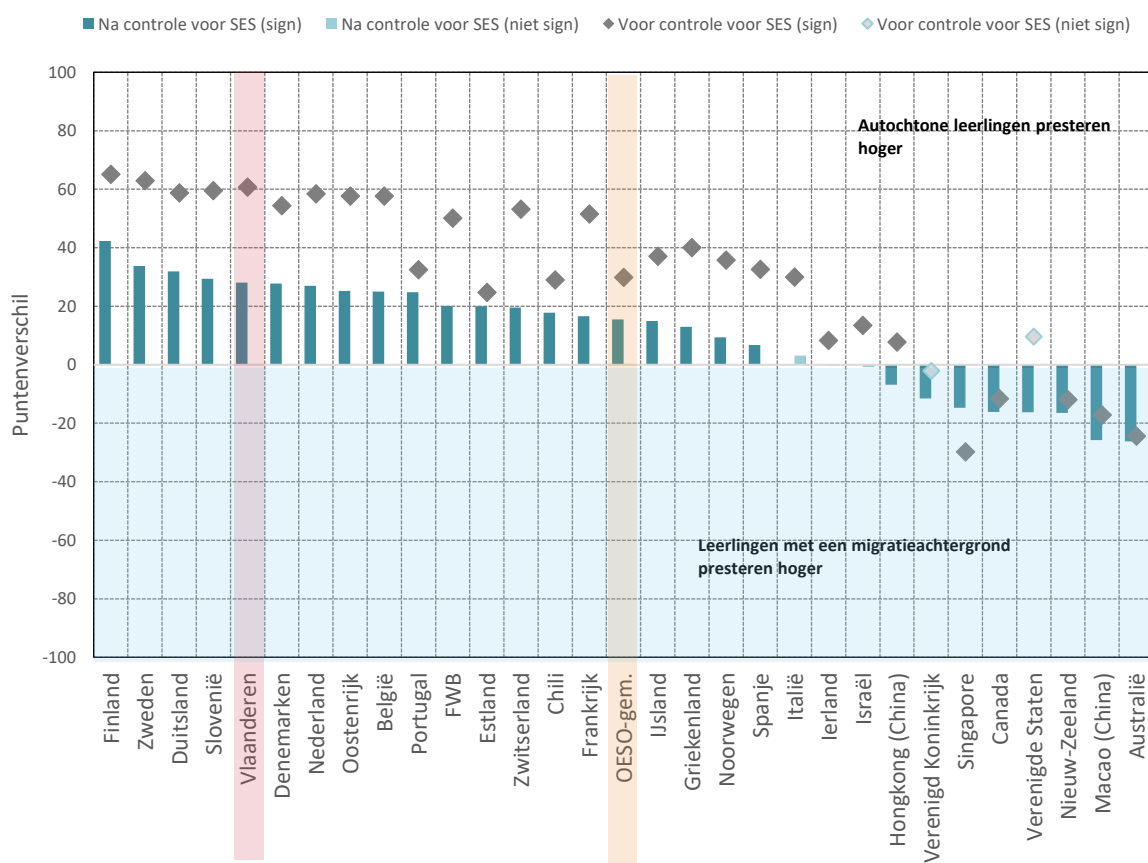
*Figuur 2.1: Gemiddelde ESCS naargelang migratiestatus in PISA2022*



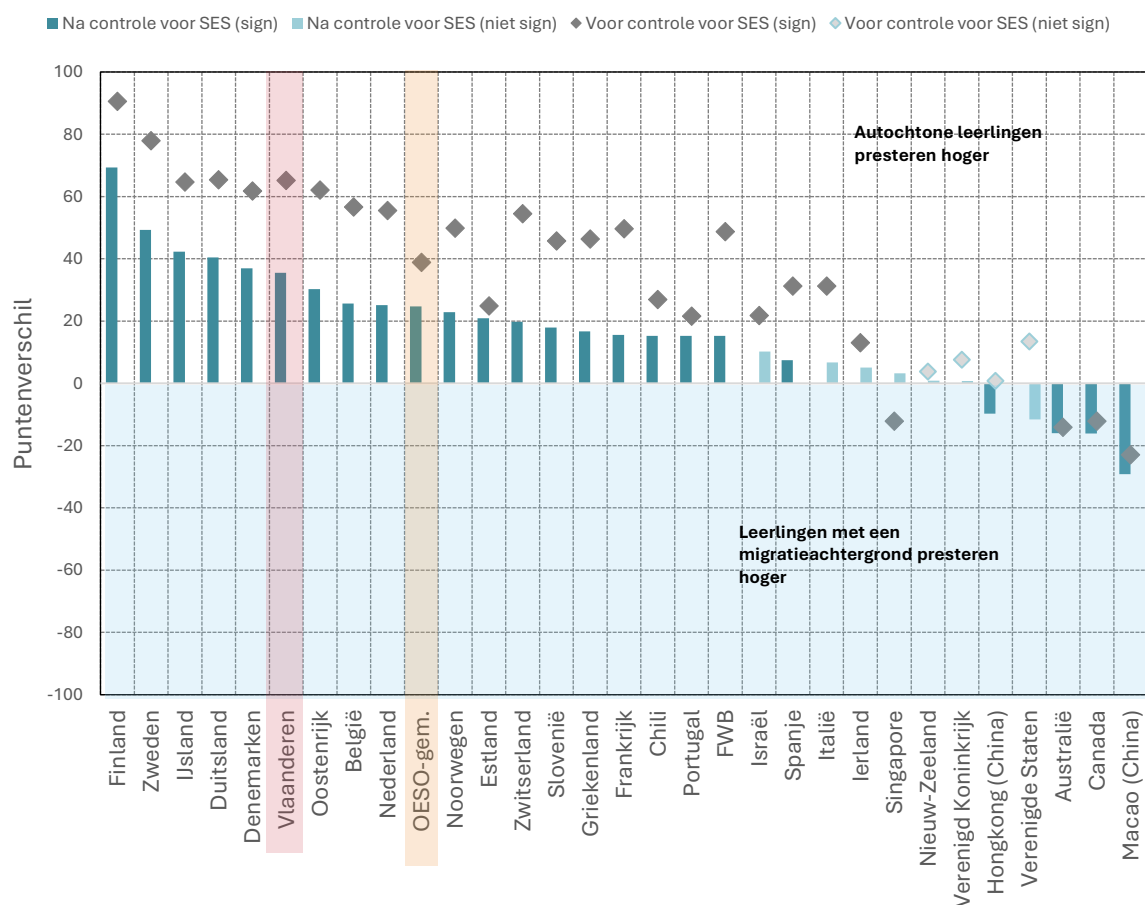
Figuur 2.2 en Figuur 2.3 tonen in welke mate prestatieverschillen naargelang migratiestatus verklaard worden door de socio-economische thuissituatie van leerlingen. Om dit te onderzoeken worden prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond tweemaal berekend: eenmaal zonder rekening te houden met de verschillende socio-economische thuissituatie van de twee groepen en eenmaal na controle voor die verschillen. De balken in de figuren tonen de verschillen in gemiddelde prestatie na controle voor SES (de score op de ESCS-index). De ruiten geven de 'bruto verschillen' weer (d.w.z. zonder rekening te houden met SES). Donkere kleuren wijzen telkens op significante verschillen, terwijl lichte kleuren niet-significante verschillen aanduiden. De landen worden gerangschikt volgens dalende grootte van het prestatievoordeel voor autochtone leerlingen na controle voor SES.

**In Vlaanderen wordt, net als in de meeste landen en regio's, de prestatiekloof tussen beide groepen voor wiskunde en lezen kleiner na controle voor SES.** Voor wiskunde halveert het prestatievoordeel van 61 punten voor de groep autochtone leerlingen in Vlaanderen tot een verschil van 28 punten na controle voor SES, voor lezen verkleint de kloof van 65 punten naar 35 punten. Gemiddeld overheen de OESO-landen halveert bij controle voor SES eveneens de prestatiekloof voor wiskundige geletterdheid tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond (van 30 punten tot 15 punten). Bij leesvaardigheid neemt het prestatievoordeel van autochtone leerlingen in een gemiddeld OESO-land af van 39 punten naar 25 punten.

*Figuur 2.2: Verschil in wiskundeprestatie naargelang migratiestatus, gecontroleerd voor SES*



Figuur 2.3: Verschil in leesprestatie naargelang migratiestatus, gecontroleerd voor SES



Enkel in Italië, Ierland en Israël verdwijnt het prestatievoordeel van autochtone leerlingen ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond volledig voor beide domeinen wanneer gecontroleerd wordt voor SES. In Vlaanderen blijft er, net als in de meeste andere gerapporteerde landen en regio's, ook na het in rekening brengen van SES een significant verschil bestaan tussen de prestaties van beide groepen voor zowel wiskunde als lezen. Beide figuren tonen dan ook aan dat, in tegenstelling tot wat de achterstandhypothese (Duquet et al., 2006) poneert, de prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond slechts deels verklaard kunnen worden door verschillen in socio-economische status.

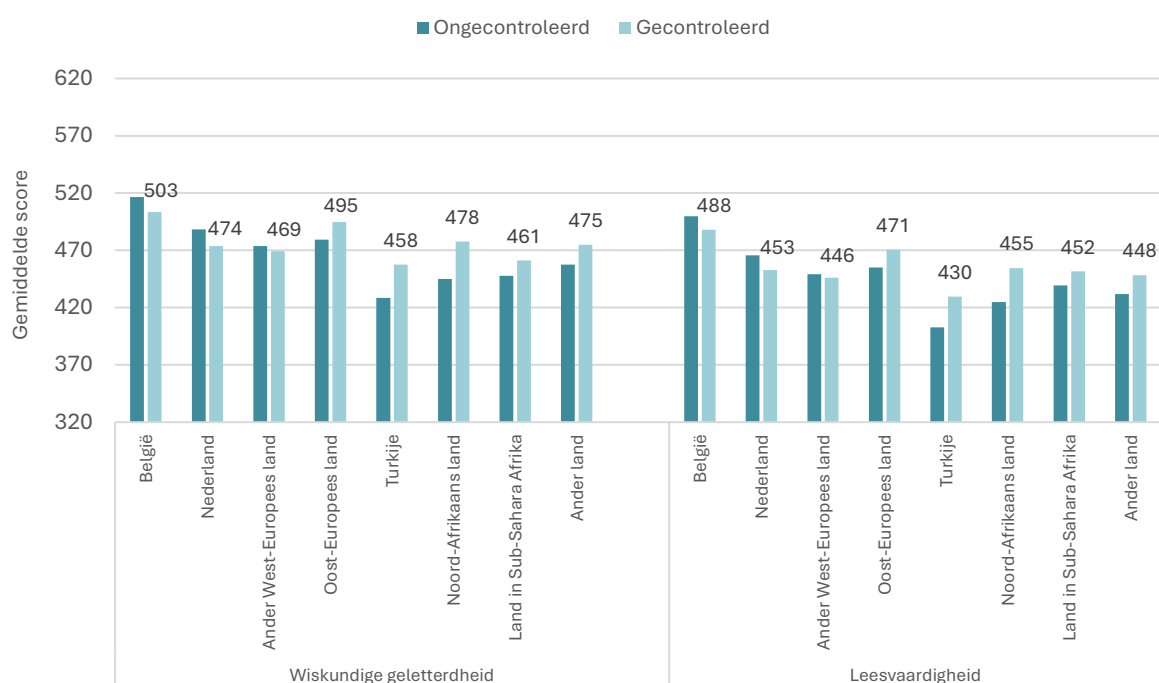
Figuur 2.4 geeft specifiek voor Vlaanderen de gemiddelde prestaties voor wiskunde en lezen weer naargelang het geboorteland van de moeder, zowel ongecontroleerd als gecontroleerd voor SES. De gecontroleerde scores staan vermeld boven de balken in de figuur. **Na controle voor SES worden prestatieverschillen tussen leerlingen van wie de moeder in België geboren is en leerlingen van wie de moeder in een niet-Europees land geboren is kleiner.** Het prestatievoordeel van leerlingen met een moeder geboren in België ten opzichte van leerlingen met een moeder geboren in Turkije neemt voor wiskunde af van 88 punten naar 46 punten en voor lezen van 97 punten naar 59 punten. Ten opzichte van leerlingen met een moeder geboren in een Noord-Afrikaans land halveert het prestatievoordeel ruim, zowel voor wiskunde (van 71 punten naar 26 punten), als voor lezen (van 75 punten naar 33 punten). Ook valt op dat **het prestatieverschil tussen leerlingen met een moeder geboren in België en leerlingen met een moeder geboren in een Oost-Europees land voor wiskunde en lezen niet meer significant is na controle voor SES.**

Hoewel de prestatiekloof verkleint, blijft het gecontroleerde prestatievoordeel van leerlingen met een moeder geboren in België ten opzichte van leerlingen met een moeder geboren in Turkije, een Noord-Afrikaans land of een land in Sub-Sahara Afrika significant voor wiskunde en lezen. De gemiddelde prestatie van leerlingen met een moeder geboren in België bedraagt, na controle voor SES, 503 punten voor wiskunde en 488 punten

voor lezen<sup>3</sup>. Voor leerlingen met een moeder geboren in Turkije, een Noord-Afrikaans land of een land in Sub-Sahara Afrika schommelen de gecontroleerde gemiddelde scores tussen 458 punten en 478 punten voor wiskunde en tussen 430 punten en 455 punten voor lezen. Ook de prestatieverschillen tussen leerlingen met een moeder geboren in België en leerlingen met een moeder geboren in Nederland of een ander West-Europees land blijven na controle voor SES significant voor zowel wiskunde als lezen. Leerlingen van wie de moeder in Nederland geboren is, behalen een gemiddelde wiskundescore van 474 punten en een gemiddelde leesscore van 453 punten na controle voor SES. Leerlingen met een moeder geboren in een ander West-Europees land behalen een gecontroleerde gemiddelde prestatie van 469 punten voor wiskunde en 446 punten voor lezen.

Binnen de groep leerlingen van wie de moeder niet in België geboren is, blijven voor wiskunde enkel prestatieverschillen tussen leerlingen met een moeder geboren in een Oost-Europees land en leerlingen van wie de moeder in Turkije of een land in Sub-Sahara Afrika geboren is significant na controle voor SES. Voor lezen blijft enkel het prestatieverschil tussen leerlingen met een moeder geboren in een Oost-Europees land en leerlingen met een moeder geboren in Turkije significant.

Figuur 2.4: Gemiddelde wiskunde- en leesprestatie naargelang geboorteland van de moeder, gecontroleerd voor SES



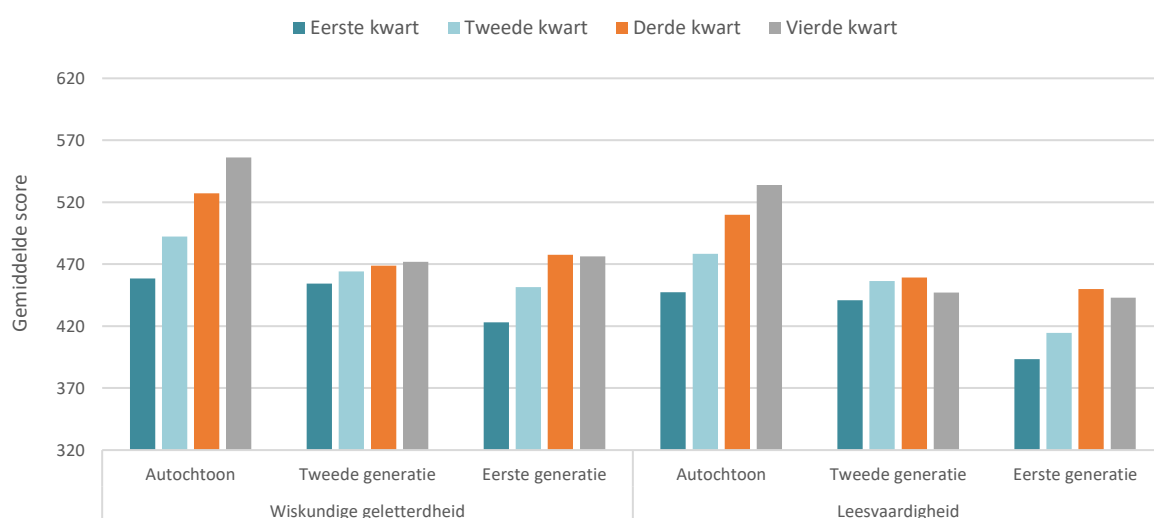
Figuur 2.5 geeft ten slotte het interactie-effect tussen migratiestatus en SES op de wiskunde- en leesprestatie van leerlingen in Vlaanderen weer. De figuur toont de gemiddelde prestatie van autochtone leerlingen, tweede generatie leerlingen en eerste generatie leerlingen naargelang hun positie in de SES-verdeling. Het eerste kwart omvat de 25% leerlingen met de laagste score op de ESCS-index in Vlaanderen (de socio-economisch minst bevoorrechte leerlingen), het vierde kwart omvat de 25% leerlingen met de hoogste score op de ESCS-index in Vlaanderen (de socio-economisch meest bevoorrechte leerlingen). Binnen de groep autochtone leerlingen zijn prestatieverschillen voor wiskunde en lezen tussen elk SES-kwart significant: hoe hoger de SES van autochtone leerlingen, hoe hoger hun wiskunde- en leesscore. Autochtone leerlingen uit de socio-economisch minst bevoorrechte gezinnen behalen een gemiddelde wiskundescore van 458 punten, autochtone leerlingen uit de socio-economisch meest bevoorrechte gezinnen behalen een gemiddelde

<sup>3</sup> De scores gecontroleerd voor SES zijn de gemiddelde scores van leerlingen met een ESCS-score die gelijk is aan het OESO-gemiddelde.

wiskundescore van 556 punten. Voor lezen bedragen deze scores respectievelijk 447 punten en 534 punten. Binnen de groep tweede generatie leerlingen zijn prestatieverschillen volgens SES niet significant. Bij eerste generatie leerlingen hebben vooral leerlingen uit de socio-economisch minst bevoorrechte gezinnen een prestatienadeel ten opzichte van leerlingen met een hogere SES.

Uit deze figuur blijkt dus dat zowel voor wiskunde als voor lezen de socio-economische status van autochtone leerlingen een groter effect heeft op hun prestatie dan dit het geval is bij leerlingen met een migratieachtergrond, vooral dan bij tweede generatie leerlingen. **Hoe meer bevoorrecht leerlingen zijn op socio-economisch vlak, hoe groter het prestatievoordeel van autochtone leerlingen ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond wordt.** Wanneer tweede generatie leerlingen met eerste generatie leerlingen vergeleken worden, valt op dat enkel eerste generatie leerlingen uit de socio-economisch minst bevoorrechte milieus gemiddeld minder hoog scoren dan tweede generatie leerlingen met dezelfde SES. In het derde en vierde SES-kwart zijn prestatieverschillen tussen beide groepen niet significant.

Figuur 2.5: Gemiddelde wiskunde- en leesprestatie naargelang migratiestatus en SES-kwart



Bovenstaande figuren (Figuur 2.1 – Figuur 2.5) weerleggen de hypothese dat de prestatiekloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond volledig verklaard kan worden door verschillen in socio-economische status (cfr. de achterstandhypothese). **Zelfs wanneer verschillen in de socio-economische thuissituatie in rekening gebracht worden, blijft er in Vlaanderen voor zowel wiskunde als lezen een prestatiekloof bestaan in het voordeel van autochtone leerlingen.** De volgende paragrafen gaan in op andere factoren die de prestatiekloof naargelang migratiestatus in Vlaanderen mogelijk kunnen verklaren: thuistaal en onderwijsvorm.

## 2.2. Thuistaal

Thuistaal wordt vaak als de belangrijkste variabele beschouwd om de schoolachterstand van leerlingen met een migratieachtergrond te verklaren. Leerlingen die thuis de instructietaal, in Vlaanderen het Nederlands, niet spreken zouden volgens de integratiehypothese minder geïntegreerd zijn in het schoolsysteem en de Vlaamse samenleving en het bijgevolg slechter doen op school (Duquet et al., 2006).

PISA bevroeg de thuistaal van leerlingen aan de hand van volgende vraag: “Welke taal spreek je meestal thuis?”. In PISA2022 hebben 107 leerlingen in Vlaanderen een ontbrekende of ongeldige waarde, zij worden dus niet opgenomen in de gerapporteerde data. Tabel 2.1 geeft een overzicht van de verschillende talen die de deelnemende leerlingen in Vlaanderen thuis meestal spreken, zowel algemeen als naargelang migratiestatus. **In PISA2022 geeft 63,6% van de 15-jarigen aan thuis vooral Nederlands te spreken, 15,0% geeft aan thuis meestal een Vlaams dialect te spreken.** Binnen de groep autochtone leerlingen spreekt ongeveer 90% thuis meestal Nederlands of een Vlaams dialect, bij tweede generatie leerlingen en eerste

generatie leerlingen bedraagt dit percentage respectievelijk 31,4% en 27,6%. De talen die naast het Nederlands of Vlaams dialect thuis meestal gesproken worden onder autochtone leerlingen zijn Frans (5,2%) en Turks (2,2%). Bij tweede generatie leerlingen wordt thuis, naast het Nederlands of Vlaams dialect, meestal Arabisch (15,9%) of Frans (14,9%) gesproken. Bij eerste generatie leerlingen zijn een Oost-Europese taal (14,4%) en Arabisch (13,1%) de meest gesproken thuistalen na het Nederlands of een Vlaams dialect.

Tabel 2.1: Thuistaal van leerlingen naargelang migratiestatus

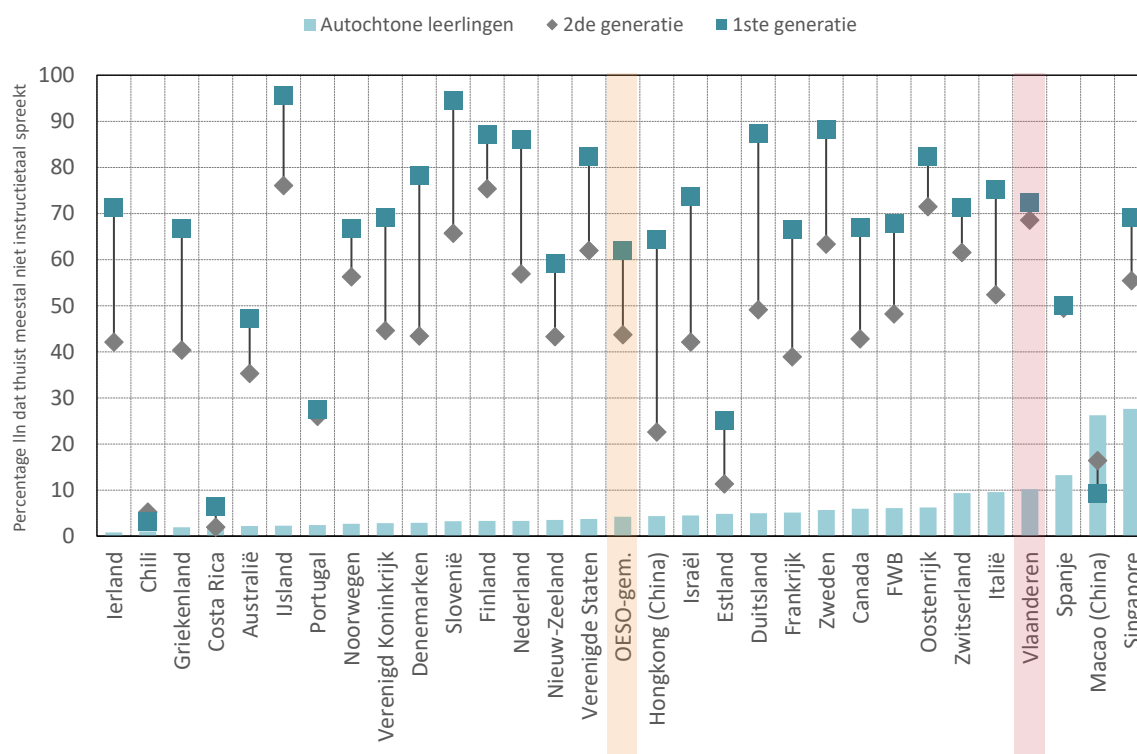
| Meest gesproken thuistaal | N (%)       | Autochtone leerlingen<br>N (%) | Tweede generatie leerlingen<br>N (%) | Eerste generatie leerlingen<br>N (%) |
|---------------------------|-------------|--------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Nederlands                | 2969 (63,6) | 2686 (71,5)                    | 131 (30,4)                           | 98 (27,0)                            |
| Vlaams dialect            | 692 (15,0)  | 683 (18,3)                     | 3 (1,0)                              | 2 (0,6)                              |
| Frans                     | 277 (6,1)   | 187 (5,2)                      | 66 (14,9)                            | 11 (3,3)                             |
| Turks                     | 125 (3,2)   | 67 (2,2)                       | 32 (8,3)                             | 21 (6,6)                             |
| Arabisch                  | 161 (3,5)   | 38 (1,0)                       | 70 (15,9)                            | 46 (13,1)                            |
| Andere West-Europese taal | 94 (2,1)    | 33 (1,0)                       | 22 (5,3)                             | 31 (8,6)                             |
| Oost-Europese taal        | 103 (2,2)   | 6 (0,2)                        | 36 (8,3)                             | 56 (14,4)                            |
| Andere taal               | 186 (4,4)   | 22 (0,6)                       | 67 (16,0)                            | 86 (26,3)                            |
| Totaal                    | 4607 (100)  | 3722 (100)                     | 427 (100)                            | 351 (100)                            |

Noot. In de kolommen voor de verschillende groepen worden de absolute aantallen weergegeven. De percentages worden tussen haakjes weergegeven. De absolute aantallen zijn niet gewogen, de percentages wel.

Leerlingen die thuis meestal Nederlands of een Vlaams dialect spreken, worden in het internationaal rapport van PISA2022 (OECD, 2023) samengenomen en vormen voor Vlaanderen de categorie ‘thuistaal = instructietaal’. Figuur 2.6 geeft internationaal een overzicht van het aandeel leerlingen dat thuis meestal een andere taal dan de instructietaal spreekt naargelang de migratiestatus van leerlingen. Landen en regio's staan gerangschikt volgens het aandeel autochtone leerlingen dat thuis meestal niet de instructietaal spreekt. In alle figuren over thuistaal wordt België niet opgenomen. Door een fout in de leerlingenvragenlijst bij leerlingen uit de Duitstalige Gemeenschap konden zij namelijk heel moeilijk “Duits” als thuistaal aanduiden. De juiste data kunnen daarenboven niet berekend worden, omdat ook de database foutieve data bevat.

Net zoals in Vlaanderen is bij slechts een klein aandeel van de autochtone leerlingen in de gerapporteerde landen en regio's de voornaamste thuistaal niet gelijk aan de instructietaal. Enkel in Vlaanderen (10,2%), Spanje (13,2%), Macao-China (26,2%) en Singapore (27,6%) spreken meer dan 10% van de autochtone leerlingen thuis meestal een andere taal dan de instructietaal. Ook is in alle landen en regio's, buiten Macao-China, het aandeel leerlingen dat in de thuiscontext voornamelijk een andere taal spreekt dan de instructietaal relatief gezien groter onder leerlingen met een migratieachtergrond dan onder autochtone leerlingen. **Het verschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in het aandeel leerlingen dat thuis meestal een andere taal dan de instructietaal spreekt, is in Vlaanderen (+60,2 procentpunten) relatief groot.** Enkel in Noorwegen (+66,2 procentpunten), Oostenrijk (+69,2 procentpunten), Zweden (+70,1 procentpunten), Finland (+78,8 procentpunten), Slovenië (+80,4 procentpunten) en IJsland (+84,2 procentpunten) is het verschil in het aandeel autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond dat thuis meestal niet de instructietaal spreekt groter. Een nuance hierbij is dat er in Slovenië, Estland, IJsland en Finland minder dan 10% van de leerlingen een migratieachtergrond heeft, waardoor thuistaalverschillen ten opzichte van autochtone leerlingen uitvergroet worden. Het valt op dat er in Vlaanderen, in tegenstelling tot de meeste andere landen en regio's, geen significant verschil is tussen het aandeel eerste generatie leerlingen en tweede generatie leerlingen dat thuis meestal niet de instructietaal spreekt. Enkel in Portugal, Spanje, Costa Rica en Chili is het verschil tussen beide groepen eveneens niet significant.

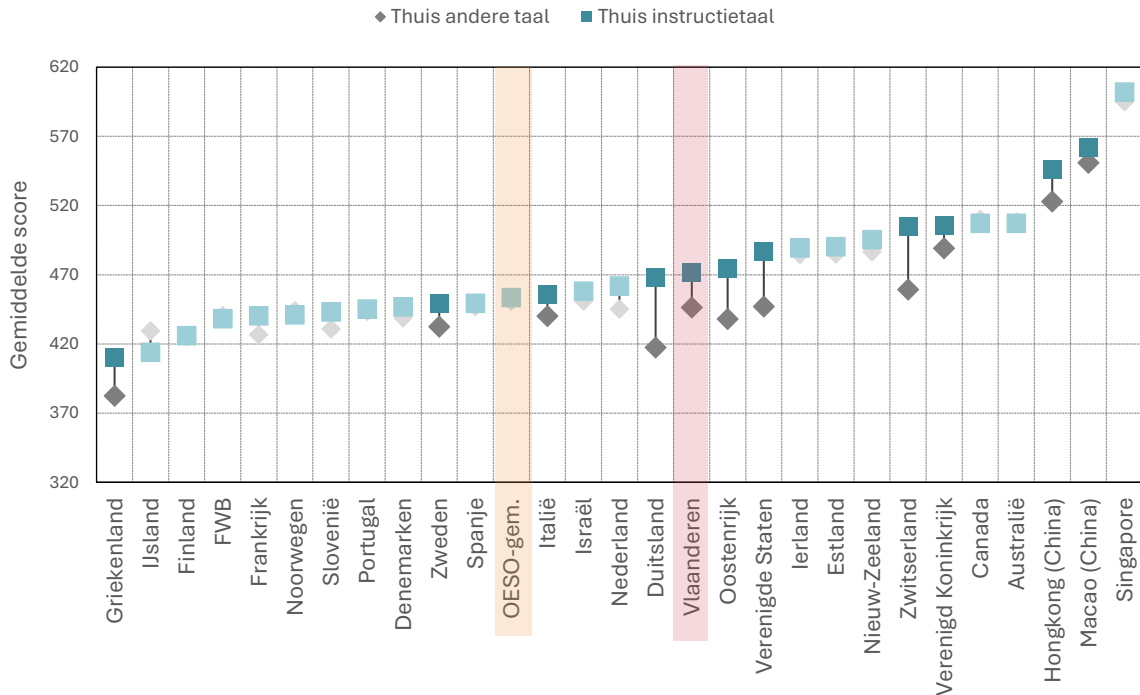
Figuur 2.6: Aandeel leerlingen dat thuis meestal niet de instructietaal spreekt, naargelang migratiestatus



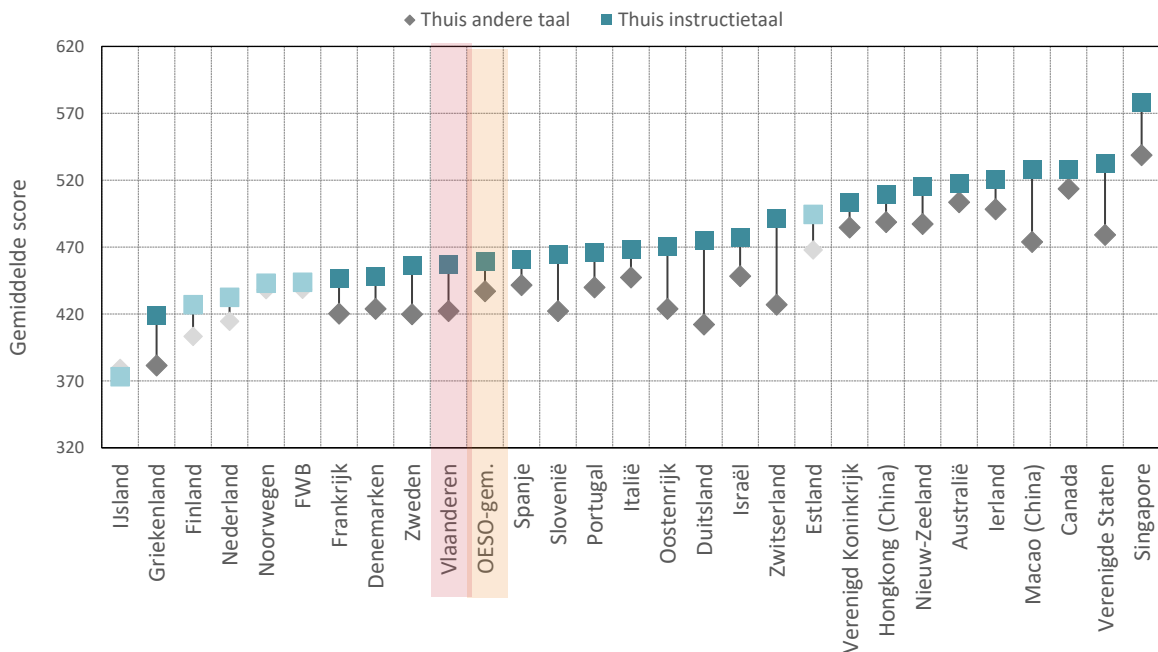
De wetenschappelijke literatuur is niet éénduidig over het effect van thuistaal op schoolprestaties in Vlaanderen. De meeste studies tonen aan dat leerlingen die thuis Nederlands spreken beter presteren dan leerlingen die thuis een andere taal spreken (Denies et al., 2024; Jacobs & Rhea, 2011; Van Laere et al., 2014). Sommige studies vinden geen algemeen effect van het al dan niet thuis Nederlands spreken (Hustinx & Meijnen, 2001) of geen effect van thuistaal voor bepaalde groepen, bv. leerlingen met een Turkse achtergrond (Agirdag et al., 2014; Veerman & Dronkers, 2016). Figuur 2.7 en Figuur 2.8 geven de gemiddelde wiskunde- en leesprestatie van leerlingen met een migratieachtergrond in PISA2022 naargelang thuistaal weer voor alle gerapporteerde landen en regio's. Uit Figuur 2.7 blijkt dat slechts in enkele gerapporteerde landen leerlingen met een migratieachtergrond gemiddeld hoger scoren voor wiskundige geletterdheid wanneer ze thuis meestal de instructietaal spreken dan wanneer ze thuis meestal een andere taal spreken. Gemiddeld overheen de OESO-landen scoren leerlingen met een migratieachtergrond die thuis de instructietaal spreken 3 punten hoger voor wiskunde dan leerlingen met een migratieachtergrond die thuis meestal een andere taal dan de instructietaal spreken. Dit verschil is echter niet statistisch significant. In slechts 11 gerapporteerde landen en regio's is er een significante prestatiekloof tussen beide groepen voor wiskunde. **In Vlaanderen scoren leerlingen met een migratieachtergrond die thuis meestal de instructietaal spreken (472 punten) gemiddeld 26 punten hoger dan leerlingen met een migratieachtergrond die thuis meestal een andere taal spreken (446 punten).** Enkel in Zwitserland (+46 punten) en Duitsland (+51 punten) is het verschil tussen beide groepen voor wiskunde significant groter. Onder meer in enkele Scandinavische landen (Finland, IJsland, Noorwegen, Estland en Denemarken), Portugal, Frankrijk, Nederland en de FWB zijn prestatieverschillen naargelang thuistaal binnen de groep leerlingen met een migratieachtergrond niet significant.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Deze cijfers dienen met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Door de kleine omvang van de twee vergeleken groepen zijn de standaardfouten voor de verschillen relatief groot, waardoor minder makkelijk significante verschillen gevonden worden. Zo is er in Nederland wel een prestatievoordeel van 17 punten voor leerlingen met een migratieachtergrond die thuis de instructietaal spreken, maar is het verschil ten opzichte van leerlingen die thuis meestal een andere taal spreken toch niet significant.

Figuur 2.7: Gemiddelde wiskunde-prestatie leerlingen met migratieachtergrond, naargelang thuistaal



Figuur 2.8: Gemiddelde leesprestatie leerlingen met migratieachtergrond, naargelang thuistaal

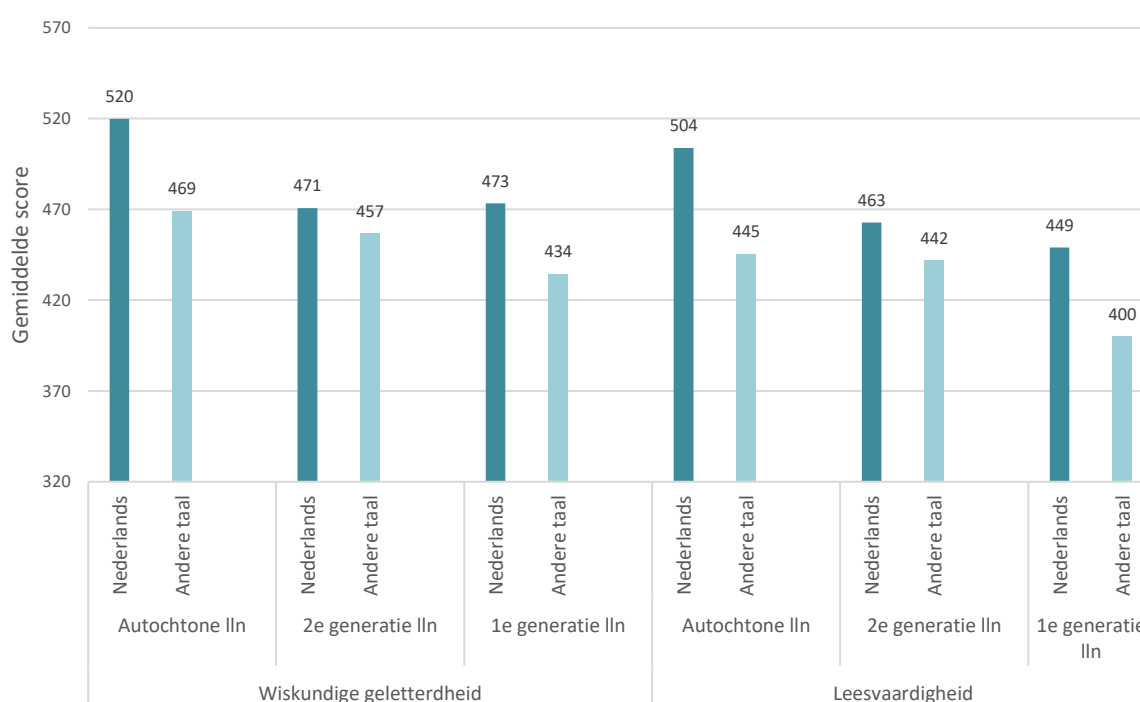


Figuur 2.8 toont dat in bijna alle gerapporteerde landen en regio's leerlingen met een migratieachtergrond die thuis meestal de instructietaal spreken gemiddeld hoger scoren voor lezen dan leerlingen met een migratieachtergrond die thuis meestal een andere taal spreken. Enkel in IJsland, Finland, Noorwegen, Estland, Nederland en de FWB zijn er geen significante verschillen terug te vinden. **In Vlaanderen behalen leerlingen**

met een migratieachtergrond die thuis meestal de instructietaal spreken een gemiddelde leesscore van 457 punten, een score die 35 punten hoger is dan de gemiddelde leesscore van leerlingen met een migratieachtergrond die thuis meestal een andere taal spreken (422 punten). De prestatiekloof tussen beide groepen in een gemiddeld OESO-land bedraagt 22 punten. Net als bij wiskundige geletterdheid zijn prestatieverschillen het grootst in Duitsland (+63 punten) en in Zwitserland (+64 punten).

Figuur 2.9 toont aan dat thuistaal niet voor alle leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen een effect heeft op hun wiskunde- en leesprestatie. De figuur geeft specifiek voor Vlaanderen een gedetailleerder beeld van de wiskunde- en leesprestatie in PISA2022 van leerlingen met een migratieachtergrond naargelang hun thuistaal. **Tweede generatie leerlingen in Vlaanderen die thuis meestal de instructietaal (dus Nederlands of een Vlaams dialect) spreken, scoren niet significant hoger voor wiskunde en lezen dan tweede generatie leerlingen die thuis meestal een andere taal spreken.** Bij eerste generatie leerlingen is er wel een significant effect aanwezig van thuistaal, dit zowel voor wiskundige geletterdheid als leesvaardigheid. Eerste generatie leerlingen in Vlaanderen die thuis meestal Nederlands of een Vlaams dialect spreken (473 punten) hebben een prestatievoordeel van 39 punten voor wiskunde ten opzichte van eerste generatie leerlingen met een andere thuistaal (434 punten). Voor lezen scoren eerste generatie leerlingen die thuis meestal de instructietaal spreken in Vlaanderen gemiddeld 449 punten en scoren eerste generatie leerlingen met een andere thuistaal gemiddeld 400 punten. Opvallend is dat het effect van thuistaal op de wiskunde- en leesprestatie ten slotte het grootst is voor autochtone leerlingen: autochtone leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken (520 punten) scoren voor wiskunde gemiddeld 51 punten hoger dan autochtone leerlingen die thuis meestal een andere taal spreken (469 punten). Voor lezen bedraagt dit verschil 59 punten.

Figuur 2.9: Gemiddelde wiskunde- en leesprestatie in Vlaanderen, naargelang migratiestatus en thuistaal



Tabel 2.2 en Tabel 2.3 vatten de gemiddelde prestaties voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid samen volgens de specifieke taal die leerlingen in Vlaanderen thuis meestal spreken. Daarnaast wordt voor deze groepen ook de gemiddelde score op de ESCS-index weergegeven. De scores van groepen kleiner dan 20 leerlingen worden niet weergegeven, aangezien deze onvoldoende betrouwbaar zijn.

Tabel 2.2: Gemiddelde wiskundeprestatie naargelang thuistaal leerlingen in Vlaanderen

| Meest gesproken thuistaal | ESCS-index (SE)     | Algemeen           | Autochtone leerlingen | Tweede generatie leerlingen | Eerste generatie leerlingen |
|---------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                           |                     | Gem. (SE)          | Gem. (SE)             | Gem. (SE)                   | Gem. (SE)                   |
| Nederlands                | 0,32 (0,02)         | 514 (3,40)         | 520 (3,48)            | 472 (9,20)                  | 473 (9,99)                  |
| Vlaams dialect            | 0,24 (0,04)         | 517 (4,77)         | 518 (4,71)            | /                           | /                           |
| Frans                     | 0,12 (0,11)         | <b>479 (10,44)</b> | <b>491 (12,21)</b>    | 463 (11,47)                 | /                           |
| Turks                     | <b>-0,65 (0,07)</b> | <b>427 (11,35)</b> | <b>435 (13,23)</b>    | 432 (20,74)                 | <b>413 (16,20)</b>          |
| Arabisch                  | <b>-0,55 (0,10)</b> | <b>428 (8,48)</b>  | <b>437 (16,59)</b>    | <b>432 (12,21)</b>          | <b>418 (14,11)</b>          |
| Andere West-Europese taal | <b>-0,13 (0,11)</b> | <b>471 (11,12)</b> | <b>474 (16,03)</b>    | 486 (19,71)                 | 472 (18,22)                 |
| Oost-Europese taal        | <b>-0,30 (0,09)</b> | <b>476 (10,75)</b> | /                     | 470 (14,81)                 | 486 (14,84)                 |
| Andere taal               | <b>-0,56 (0,08)</b> | <b>431 (8,03)</b>  | <b>442 (20,44)</b>    | 472 (11,54)                 | <b>406 (12,47)</b>          |

Noot. In de kolommen worden de gemiddelde scores voor de ESCS-index (eerste kolom) en wiskundige geletterdheid (andere kolommen) weergegeven. De standaardfouten worden tussen haakjes weergegeven. Significante verschillen ten opzichte van Nederlands worden in het vet aangeduid. De gemiddelde scores zijn berekend op gewogen data.

Tabel 2.3: Gemiddelde leesprestatie naargelang thuistaal leerlingen in Vlaanderen

| Meest gesproken thuistaal | ESCS-index (SE)     | Algemeen           | Autochtone leerlingen | Tweede generatie leerlingen | Eerste generatie leerlingen |
|---------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                           |                     | Gem. (SE)          | Gem. (SE)             | Gem. (SE)                   | Gem. (SE)                   |
| Nederlands                | 0,32 (0,02)         | 498 (3,74)         | 504 (3,87)            | 465 (9,03)                  | 450 (11,51)                 |
| Vlaams dialect            | 0,24 (0,04)         | 502 (5,87)         | 504 (5,72)            | /                           | /                           |
| Frans                     | 0,12 (0,11)         | <b>457 (10,16)</b> | <b>465 (11,02)</b>    | 462 (13,17)                 | /                           |
| Turks                     | <b>-0,65 (0,07)</b> | <b>408 (14,78)</b> | <b>419 (19,63)</b>    | <b>401 (21,48)</b>          | 398 (24,21)                 |
| Arabisch                  | <b>-0,55 (0,10)</b> | <b>408 (10,16)</b> | <b>410 (18,61)</b>    | <b>424 (13,27)</b>          | <b>389 (17,44)</b>          |
| Andere West-Europese taal | <b>-0,13 (0,11)</b> | <b>440 (12,30)</b> | <b>446 (20,57)</b>    | 466 (20,39)                 | 433 (18,73)                 |
| Oost-Europese taal        | <b>-0,30 (0,09)</b> | <b>446 (13,17)</b> | /                     | 438 (17,18)                 | 458 (19,00)                 |
| Andere taal               | <b>-0,56 (0,08)</b> | <b>402 (9,90)</b>  | <b>426 (22,69)</b>    | 455 (12,93)                 | <b>363 (14,79)</b>          |

Noot. In de kolommen worden de gemiddelde scores voor de ESCS-index (eerste kolom) en leesvaardigheid (andere kolommen) weergegeven. De standaardfouten worden tussen haakjes weergegeven. Significante verschillen ten opzichte van Nederlands worden in het vet aangeduid. De gemiddelde scores zijn berekend op gewogen data.

Zonder rekening te houden met de migratiestatus van leerlingen presteren enkel leerlingen die thuis meestal een Vlaams dialect spreken gemiddeld op eenzelfde niveau voor zowel wiskunde en lezen als leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken. Ondanks de beperkte groepsgroottes en de bijhorende grote standaardfouten **presteren voor zowel wiskunde als lezen alle leerlingen met een andere thuistaal gemiddeld lager dan de Nederlandstalige referentiegroep**. De verschillen variëren bovendien aanzienlijk. Leerlingen met een andere Europese thuistaal scoren voor wiskunde gemiddeld 35 tot 43 punten lager dan leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken. Bij leerlingen die thuis meestal Turks of Arabisch spreken, loopt dit verschil op tot meer dan 85 punten. Voor lezen zijn er gelijkaardige, maar grotere verschillen. Leerlingen met een andere Europese thuistaal, scoren voor lezen gemiddeld 41 tot 57 punten lager dan leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken. Bij leerlingen die thuis meestal Turks of Arabisch spreken, loopt dit verschil op tot 90 punten.

Binnen de groep autochtone leerlingen worden dezelfde patronen vastgesteld voor wiskunde en lezen: autochtone leerlingen die thuis meestal Nederlands of een Vlaams dialect spreken, presteren gemiddeld hoger dan autochtone leerlingen die thuis meestal een Europese taal spreken en presteren gemiddeld veel hoger dan autochtone leerlingen die thuis meestal Turks of Arabisch spreken. **Binnen de groep tweede generatie leerlingen en eerste generatie leerlingen zijn prestatieverschillen naargelang thuistaal minder groot.** Echter behalen ook tweede generatie leerlingen en eerste generatie leerlingen die thuis meestal Arabisch of Turks spreken een lagere gemiddelde wiskunde- en leesscore dan leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken. Het prestatieverschil tussen leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken en leerlingen die thuis meestal Turks spreken is echter binnen de groep tweede generatie leerlingen niet significant voor wiskunde, net als binnen de groep eerste generatie leerlingen voor lezen. Deze non-significanties dienen echter voorzichtig geïnterpreteerd te worden door de kleine groepsgroottes en bijhorende grote standaardfouten.

Een andere kanttekening bij het effect van thuistaal op wiskunde- en leesprestaties betreft de SES-verschillen tussen leerlingen naargelang hun thuistaal. Leerlingen die thuis meestal een andere Europese taal dan het Nederlands spreken, hebben gemiddeld een lagere ESCS-score dan leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken. De gemiddelde ESCS-score van leerlingen die thuis meestal een niet-Europese taal, zoals Turks of Arabisch, spreken ligt nog lager. Wanneer rekening gehouden wordt met verschillen in SES worden prestatieverschillen voor wiskunde en lezen naargelang de thuistaal van leerlingen kleiner (zie Tabel I in de bijlagen). Vooral bij leerlingen die thuis meestal Turks of Arabisch spreken, valt dit op. Voor wiskunde halveert het prestatienadeel van deze leerlingen ten opzichte van leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken bijna na statistische controle voor SES. Voor lezen wordt het prestatieverschil tussen deze groepen meer dan 30 punten kleiner wanneer rekening gehouden wordt met SES-verschillen. Recent PIRLS-onderzoek vond een gelijkaardige reductie van het effect van thuistaal op leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs bij controle voor SES-gerelateerde variabelen (Denies et al., 2024).

Na het in rekening brengen van de thuistaal van leerlingen, behalen autochtone leerlingen in Vlaanderen nog steeds een significant hogere wiskunde- en leesscore dan leerlingen met een migratieachtergrond. **De prestatiekloof voor wiskunde daalt na statistische controle voor thuistaal wel van 61 punten naar 35 punten in het voordeel van autochtone leerlingen. De prestatiekloof voor lezen daalt na controle voor thuistaal van 65 punten naar 35 punten in het voordeel van autochtone leerlingen.** Internationaal zijn geen cijfers beschikbaar over de prestatiekloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond na controle voor thuistaal.

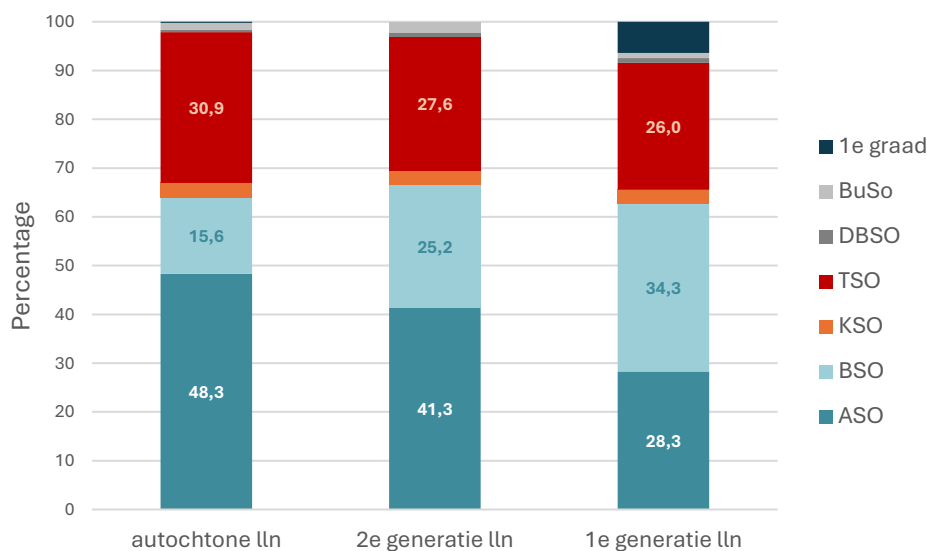
### 2.3. Onderwijsvorm

Het leerlingenkenmerk dat in Vlaanderen het sterkst verschillen in de wiskunde- en leesprestatie van leerlingen in PISA2022 verklaart, is de onderwijsvorm waarin leerlingen les volgen (De Meyer et al., 2023). Het Vlaams onderwijs kent in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs vier klassieke onderwijsvormen: algemeen secundair onderwijs (ASO), beroepssecundair onderwijs (BSO), kunstsecundair onderwijs (KSO) en technisch secundair onderwijs (TSO). Daarnaast worden ook het deeltijds beroepsonderwijs (DBSO) en het buitengewoon secundair onderwijs (BuSo) binnen PISA als onderwijsvormen gecatalogiseerd.

Leerlingen in het ASO halen de hoogste gemiddelde score voor zowel wiskundige geletterdheid (567 punten) als leesvaardigheid (549 punten). De prestatiekloof met leerlingen in het BSO, DBSO en BuSo is groot. Leerlingen in het BSO behalen voor wiskunde een gemiddelde score van 391 punten en voor leesvaardigheid een gemiddelde score van 380 punten. De gemiddelde scores van leerlingen in het DBSO, uitgezonderd voor wiskunde, en BuSO liggen nog lager. Verder haalt in het BSO, DBSO en BuSo meer dan 60% van de leerlingen het referentiepunt voor wiskunde of lezen niet, in het ASO is dit slechts 2,7% van de leerlingen voor wiskunde en 4,0% van de leerlingen voor lezen. Leerlingen in het TSO en KSO nemen voor wiskunde en lezen een tussenpositie in.

Eerder onderzoek toont aan dat leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen oververtegenwoordigd zijn in praktijkgerichte onderwijsvormen die in de algemene perceptie een lagere sociale status genieten (D'Hondt et al., 2016). Mogelijke verklaringen hiervoor zijn verschillen in schoolprestaties, attestering en studieadvies tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond (Duquet et al., 2006; Thys, 2018; Vantieghem et al., 2018). Figuur 2.10 toont de leerlingenverdeling over de verschillende onderwijsvormen naargelang migratiestatus in PISA2022. De labels geven weer welk percentage van de deelnemende leerlingen in het ASO, BSO en TSO les volgt. Het ASO is de populairste onderwijsvorm onder autochtone leerlingen én tweede generatie leerlingen: 48,3% van de autochtone leerlingen en 41,3% van de tweede generatie leerlingen volgt ASO. Binnen de groep autochtone leerlingen volgen leerlingen daarnaast vaker les in het TSO (30,9%) dan in het BSO (15,6%), terwijl de verdeling van tweede generatie leerlingen over het TSO (27,6%) en het BSO (25,2%) ongeveer gelijk is. Eerste generatie leerlingen zijn ten slotte oververtegenwoordigd in het TSO (26,0%) en het BSO (34,3%). Er zijn echter grote verschillen naargelang de specifieke origine van leerlingen. Binnen de groep leerlingen van wie de moeder in Turkije geboren is, volgt slechts een vijfde van de leerlingen les in het ASO en ruim een derde van de leerlingen in het BSO. Tabel II in de bijlagen geeft de verdeling van de leerlingen in Vlaanderen over de verschillende onderwijsvormen weer naargelang het geboorteland van de moeder.

*Figuur 2.10: Aandeel leerlingen in de verschillende onderwijsvormen, naargelang migratiestatus*



De onderwijsvorm waarin leerlingen les volgen, kan de prestatiekloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen mee verklaren. Leerlingen met een migratieachtergrond zijn immers oververtegenwoordigd in de meer praktijkgerichte onderwijsvormen waar leerlingen gemiddeld een lagere score behalen voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid. **Na statistische controle voor de onderwijsvorm waarin leerlingen les volgen, neemt het prestatieverschil voor wiskundige geletterdheid tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen af van 61 punten naar 35 punten in het voordeel van autochtone leerlingen. Voor leesvaardigheid neemt de prestatiekloof af van 65 punten naar 39 punten in het voordeel van autochtone leerlingen.**

## 2.4. Geïntegreerde modellen voor Vlaanderen

In deze laatste paragraaf worden prestatieverschillen voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond berekend, rekening houdend met verschillen op basis van alle bovenstaande variabelen (SES, thuistaal en onderwijsvorm). Aangezien deze factoren onderling samenhangen (bijvoorbeeld leerlingen met een andere thuistaal groeien vaker op in een socio-economisch minder bevoorrecht milieu) is het aangewezen om simultaan statistisch te controleren voor alle bestudeerde factoren samen. Tabel 2.4 en Tabel 2.5 tonen de resultaten van de lineaire regressieanalyses waarin de effecten van migratiestatus op de prestaties voor wiskunde en lezen berekend worden met verschillende statistische controles. Model 1 geeft het brutoverschil in prestaties tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond weer. Model 2 controleert dit verschil voor SES, model 3 voor SES en thuistaal. Model 4 controleert ten slotte voor SES, thuistaal en onderwijsvorm.

Na statistische controle voor SES (Model 2) daalt, zoals eerder beschreven (zie 2.1), het prestatievoordeel van autochtone leerlingen ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen van 61 punten naar 28 punten voor wiskunde (zie Tabel 2.4) en van 65 punten naar 35 punten voor lezen (zie Tabel 2.5). Wanneer daarenboven statistisch gecontroleerd wordt voor thuistaal in Model 3 daalt het prestatievoordeel van autochtone leerlingen verder naar respectievelijk 11 punten voor wiskunde en 13 punten voor lezen. Na statistische controle voor zowel SES als thuistaal zijn de prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond, zowel voor wiskunde als lezen, niet langer significant.

Wanneer in Model 4 ten slotte statistisch gecontroleerd wordt voor zowel SES, thuistaal als onderwijsvorm wijzigt de grootte van de prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond voor wiskunde en lezen niet, maar worden deze wel opnieuw significant op het 5%-niveau. Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat onderwijsvorm een erg groot aandeel van de variantie in wiskunde- en leesprestaties van leerlingen in Vlaanderen verklaart (zie ook de toename in verklaarde variantie in Model 4 ten opzichte van Model 3). Bijgevolg worden bij statistische controle voor onderwijsvorm de standaardfouten van de effecten van migratiestatus op de wiskunde- en leesprestatie in Model 4 kleiner en de effecten van migratiestatus opnieuw significant. Het verband tussen onderwijsvorm en wiskunde-/leesprestaties dient echter voorzichtig geïnterpreteerd te worden, aangezien het wederkerig is. De prestaties van leerlingen beïnvloeden in welke onderwijsvorm ze les volgen (Boone & Van Houtte, 2013), maar de onderwijsvorm waarin leerlingen les volgen, beïnvloedt eveneens hun prestaties (Van Houtte, 2006). Ook valt op dat de effecten van SES op de wiskunde- en leesprestaties van leerlingen beduidend afnemen bij statistische controle voor onderwijsvorm. Een deel van het effect van SES op de wiskunde- en leesprestatie wordt dus verklaard door de onderwijsvorm waarin leerlingen les volgen. Leerlingen met een lagere SES volgen namelijk vaker les in praktijkgerichte onderwijsvormen en presteren gemiddeld lager voor wiskunde en lezen.

Op basis van Model 4 in Tabel 2.4 en Tabel 2.5 kan geconcludeerd worden dat **wanneer zowel rekening gehouden wordt met verschillen in de SES, thuistaal en onderwijsvorm van leerlingen, er een significant prestatievoordeel voor wiskunde en lezen blijft bestaan voor autochtone leerlingen ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond.** De resterende kloof kan verklaard worden door andere factoren die niet in rekening gebracht worden in dit rapport.

Tabel 2.4: Prestatieverschil voor wiskunde tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond, gecontroleerd voor SES, thuistaal en onderwijsvorm

|                                                      | Model 1          | Model 2          | Model 3          | Model 4            |
|------------------------------------------------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|
|                                                      | b (SE)           | b (SE)           | b (SE)           | b (SE)             |
| Intercept                                            | 453,83*** (4,98) | 473,97*** (5,11) | 464,71*** (5,68) | 526,81*** (3,93)   |
| Migratiestatus<br>(ref=IIn met migratieachtergrond)) | 60,66*** (5,60)  | 28,10*** (5,50)  | 11,44 (6,34)     | 11,59** (4,39)     |
| ESCS-index                                           |                  | 42,37*** (2,08)  | 41,04*** (2,09)  | 11,52*** (1,43)    |
| Thuistaal<br>(ref=andere taal dan Nederlands)        |                  |                  | 29,55*** (6,05)  | 29,32*** (3,87)    |
| Onderwijsvorm (ref=ASO)                              |                  |                  |                  |                    |
| BSO                                                  |                  |                  |                  | -154,31*** (4,25)  |
| KSO                                                  |                  |                  |                  | -66,29*** (5,97)   |
| TSO                                                  |                  |                  |                  | -75,79*** (4,86)   |
| DBSO                                                 |                  |                  |                  | -137,44*** (13,41) |
| BuSo                                                 |                  |                  |                  | -198,98*** (10,66) |
| R <sup>2</sup>                                       | 0,06             | 0,19             | 0,20             | 0,52               |

Noot. In de kolommen van de verschillende modellen worden de regressiecoëfficiënten weergegeven. De standaardfouten worden tussen haakjes weergegeven. Significante coëfficiënten worden met sterretjes aangeduid. Het aantal sterretjes geeft aan in welke mate een resultaat statistisch significant is (zie lezersgids). In de onderste rij wordt de proportie verklaarde variantie (R<sup>2</sup>) in wiskunde Prestaties weergegeven.

Tabel 2.5: Prestatieverschil voor lezen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond, gecontroleerd voor SES, thuistaal en onderwijsvorm

|                                                      | Model 1          | Model 2          | Model 3          | Model 4            |
|------------------------------------------------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|
|                                                      | b (SE)           | b (SE)           | b (SE)           | b (SE)             |
| Intercept                                            | 432,40*** (5,71) | 451,14*** (5,54) | 438,86*** (6,11) | 503,96*** (4,78)   |
| Migratiestatus<br>(ref=IIn met migratieachtergrond)) | 65,21*** (6,44)  | 35,48*** (5,94)  | 13,35 (7,00)     | 13,03* (5,98)      |
| ESCS-index                                           |                  | 38,04*** (2,76)  | 36,25*** (2,72)  | 5,74*** (2,16)     |
| Thuistaal<br>(ref=andere taal dan Nederlands)        |                  |                  | 39,14*** (6,57)  | 38,99*** (5,35)    |
| Onderwijsvorm (ref=ASO)                              |                  |                  |                  |                    |
| BSO                                                  |                  |                  |                  | -151,18*** (5,54)  |
| KSO                                                  |                  |                  |                  | -69,47*** (5,94)   |
| TSO                                                  |                  |                  |                  | -82,00*** (5,23)   |
| DBSO                                                 |                  |                  |                  | -175,41*** (18,15) |
| BuSo                                                 |                  |                  |                  | -247,44*** (11,69) |
| R <sup>2</sup>                                       | 0,06             | 0,15             | 0,17             | 0,47               |

Noot. In de kolommen van de verschillende modellen worden de regressiecoëfficiënten weergegeven. De standaardfouten worden tussen haakjes weergegeven. Significante coëfficiënten worden met sterretjes aangeduid. Het aantal sterretjes geeft aan in welke mate een resultaat statistisch significant is (zie lezersgids). In de onderste rij wordt de proportie verklaarde variantie (R<sup>2</sup>) in leesprestaties weergegeven.

### 3. Conclusie en discussie

De manier waarop omgegaan wordt met uitdagingen ten gevolge van de toenemende diversiteit, bepaalt mee de welvaart en socio-culturele integratie van toekomstige samenlevingen (Geldof, 2015). Eén van die uitdagingen situeert zich in het onderwijs. Eerder onderzoek heeft veelvuldig aangetoond dat leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen, net als in veel andere landen, het slechter doen op school dan autochtone leerlingen (Danhier et al, 2014; Korkmazer & Agirdag, 2015; OECD, 2006). Deze PISA In Focus stelt eveneens prestatieverschillen volgens migratiestatus in Vlaanderen vast. In PISA2022 scoren autochtone leerlingen in Vlaanderen gemiddeld 61 punten hoger voor wiskundige geletterdheid dan leerlingen met een migratieachtergrond, een verschil dat overeenkomt met ongeveer één vaardigheidsniveau. Voor leesvaardigheid bedraagt het prestatievoordeel van autochtone leerlingen in Vlaanderen gemiddeld 65 punten. Ongeveer vier op de tien leerlingen met een migratieachtergrond haalt in Vlaanderen het PISA-referentieniveau voor wiskunde of lezen niet. Deze leerlingen beschikken volgens de definitie van PISA niet over de noodzakelijke vaardigheden en attitudes om alledaagse wiskundige- en leesproblemen op te lossen. Onder autochtone leerlingen haalt iets minder dan één op de vijf leerlingen dit basisniveau voor wiskunde of lezen niet.

Niet alleen in Vlaanderen, maar ook in de meeste OESO-landen waar meer dan 5% van de 15-jarige leerlingen een migratieachtergrond heeft, wordt een dergelijk prestatievoordeel voor autochtone leerlingen gevonden. Samen met enkele Scandinavische landen (Zweden, Finland, IJsland en Denemarken), Oostenrijk en de buurlanden Nederland en Duitsland, behoort Vlaanderen echter tot de groep landen en regio's waar de prestatiekloof voor wiskunde en lezen naargelang migratiestatus het grootst is. Deze landen kennen meestal een geschiedenis van arbeidsmigratie na de Tweede Wereldoorlog en een toename van asielaanvragen in de afgelopen decennia. Voor wiskundige geletterdheid is er in geen enkel land een groter prestatieverschil dan in Vlaanderen, voor leesvaardigheid is de kloof enkel in Finland en Zweden groter.

Binnen de groep leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen zijn er prestatieverschillen naargelang de verblijfsduur van leerlingen in België. Tweede generatie leerlingen die in tegenstelling tot hun ouders in België geboren zijn, presteren zowel voor wiskunde (+16 punten) als voor lezen (+35 punten) gemiddeld hoger dan eerste generatie leerlingen die net als hun ouders in een ander land geboren zijn. Voor wiskunde is het verschil tussen beide groepen echter niet significant. Binnen de groep eerste generatie leerlingen presteren leerlingen die op oudere leeftijd naar België kwamen bovendien gemiddeld lager voor wiskunde en lezen dan leerlingen die op jongere leeftijd naar België kwamen. Verder hangt ook de specifieke herkomst van leerlingen met een migratieachtergrond samen met hun prestaties. Leerlingen van wie de moeder in een ander Europees land dan België geboren is, presteren voor wiskunde en lezen gemiddeld lager dan leerlingen met een Belgische moeder, maar gemiddeld hoger dan leerlingen met een moeder die in een niet-Europees land geboren is.

Dit rapport bestudeert ook factoren die het prestatievoordeel van autochtone leerlingen ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen mogelijk kunnen verklaren. De socio-economische status van leerlingen verklaart ongeveer de helft van de prestatiekloof voor wiskunde en lezen naargelang migratiestatus in Vlaanderen. De grote SES-kloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond leidt, vooral voor wiskunde, tot een relatief sterke afname van het effect van migratiestatus bij statistische controle voor SES. Naast de aanwezigheid van een SES-kloof, speelt ook thuistaal een rol. Leerlingen met een migratieachtergrond geven vaker aan thuis een andere taal dan de instructietaal, in Vlaanderen het Nederlands, te spreken. De analyses tonen dat leerlingen die thuis meestal een andere taal dan het Nederlands spreken gemiddeld lager scoren voor wiskunde en lezen dan leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken. Ook de controle voor thuistaal leidt bijgevolg tot een reductie van de prestatiekloof voor wiskunde en lezen volgens migratiestatus. Ten slotte wordt ook de onderwijsvorm waarin

leerlingen les volgen als verklarende factor bestudeerd. Leerlingen met een migratieachtergrond zijn oververtegenwoordigd in praktijkgerichte onderwijsvormen. Aangezien deze leerlingen gemiddeld beduidend lager scoren voor wiskunde en lezen dan ASO-leerlingen, verkleinen ook de prestatieverschillen voor wiskunde en lezen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond bij controle voor onderwijsvorm.

Deze studie heeft enkele beperkingen die in rekening gebracht moeten worden bij het interpreteren van de resultaten. Ten eerste zijn kritische kanttekeningen te plaatsen bij de operationalisering van bepaalde variabelen. Om de migratiestatus van leerlingen te conceptualiseren hanteert dit rapport de PISA-definitie van migratiestatus. Er zijn echter ook alternatieve conceptualiseringën mogelijk. Zo categoriseren bepaalde studies enkel leerlingen van wie beide ouders geboren zijn in het land van testafname als autochtone leerlingen (Buchmann & Parrado, 2016; Dronkers, 2010). Sociologische studies operationaliseren migratiestatus dan weer vaak op basis van het geboorteland van de grootmoeder in plaats van het geboorteland van de moeder (en de vader) (Korkmazer & Agirdag, 2015). Volgens de PISA-definitie worden daarentegen ook leerlingen met slechts één ouder geboren in België als autochtone leerlingen beschouwd, net als leerlingen met ouders geboren in België, maar met een grootmoeder en/of grootvader die niet in België geboren is. Dit leidt mogelijk tot een onderschatting van de prestatiekloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond. Bovendien leidt de brede conceptualisering van autochtone leerlingen mogelijk tot grote effecten van SES en thuistaal op de wiskunde- en leesprestatie van autochtone leerlingen. Leerlingen met één ouder of grootouders geboren in een ander land hebben immers vaker een lagere SES en spreken vaker een andere thuistaal dan leerlingen van wie beide ouders en grootouders in België geboren zijn. Verder is de meting van thuistaal in PISA suboptimaal. PISA bevraagt enkel welke taal leerlingen thuis meestal spreken, zonder te peilen naar alle talen die leerlingen thuis spreken. Bijgevolg is er geen ruimte voor inclusie van een tweetalige opvoedingssituatie. Dit maakt het onmogelijk om in deze studie uitspraken te doen over effecten van meertaligheid op wiskunde- en leesprestaties van leerlingen. Verder onderzoek kan op basis van meer verfijnde conceptualiseringën dan ook een meer gedetailleerde inzicht geven in prestatieverschillen volgens migratiestatus en thuistaal.

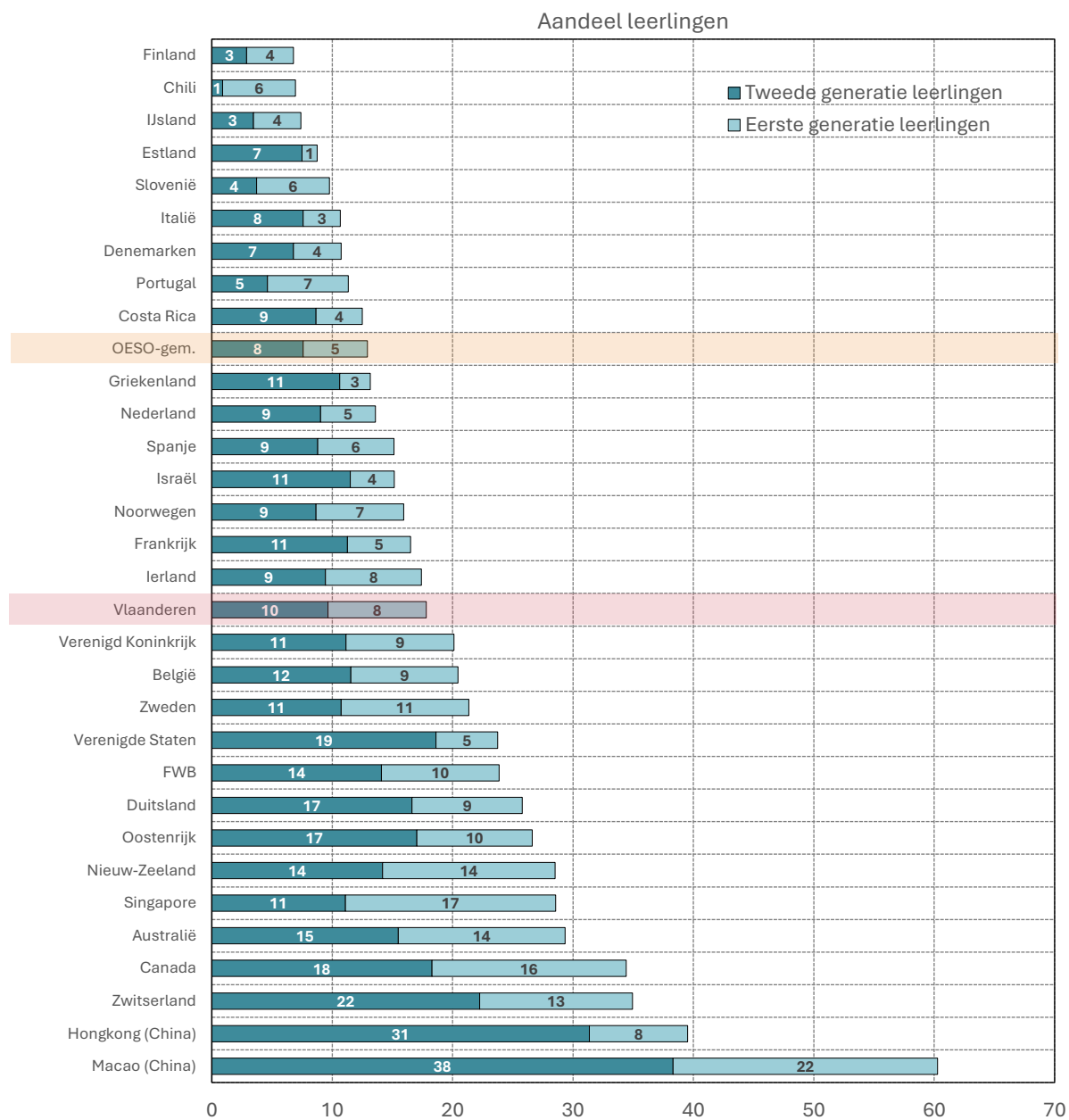
Daarnaast zijn de opgenomen verklarende factoren voor prestatieverschillen naargelang migratieachtergrond niet exhaustief. In de geïntegreerde modellen waarin statistisch gecontroleerd wordt voor onderwijsvorm, SES en thuistaal van leerlingen, blijft er een significant prestatievoordeel voor wiskunde en lezen bestaan voor autochtone leerlingen ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond. De resterende kloof kan verklaard worden door andere factoren die niet in rekening gebracht worden in deze studie. In de wetenschappelijke literatuur wijzen auteurs onder meer op incongruent cultureel en sociaal kapitaal (Demanet et al., 2024), lagere onderwijsaspiraties bij meisjes en leerlingen die zich afzetten tegen het dominant cultureel referentiekader (Duquet et al., 2006) en ongelijke studieadviezen (D'Hondt et al., 2016; Thys, 2018; Vantieghem et al., 2018) om etnische onderwijsongelijkheid verder te verklaren. Verder onderzoek naar het relatieve belang van deze factoren en de samenhang tussen deze factoren in een Vlaamse context lijkt aangewezen om onderwijsongelijkheid op basis van migratiestatus beter te begrijpen.

Onlangs bovenstaande beperkingen biedt de huidige studie relevante inzichten. De PISA2022-data tonen aan dat de prestatiekloof voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen groot is. De vraag dringt zich op hoe deze kloof over de tijd heen geëvolueerd is. Het OESO-rapport *Where Immigrants Succeed, a comparative review of performance and engagement in PISA2003* toonde al grote prestatieverschillen aan tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen toen wiskundige geletterdheid voor het eerst als hoofddomein getest werd in PISA (OECD, 2006). Door de driejaarlijkse testafname maakt PISA-onderzoek het mogelijk om prestaties van leerlingen over de tijd heen te vergelijken. Vervolgonderzoek kan dan ook op basis van PISA-data de evolutie van prestatieverschillen naargelang migratiestatus, zowel op korte- als lange termijn, bestuderen.

Dit rapport toont ook aan dat de SES en thuistaal van leerlingen een groot deel van de prestatiekloof volgens migratiestatus verklaart. Het wegnemen van socio-economische en taalbarrières bevordert dus mogelijk de wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid van leerlingen met een migratieachtergrond. Toch zijn enkele kanttekeningen te plaatsen bij het belang van de socio-economische thuissituatie en thuistaal van leerlingen. Zo hebben zowel SES als thuistaal in Vlaanderen geen effect op de wiskunde- en leesprestaties van tweede generatie leerlingen. Tweede generatie leerlingen met een hogere SES scoren ongeveer op hetzelfde niveau voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid als tweede generatie leerlingen met een lagere SES. Ook zijn er geen statistisch significante prestatieverschillen tussen tweede generatie leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken en tweede generatie leerlingen die thuis meestal een andere taal spreken. Verder hangen de SES en de thuistaal van leerlingen in Vlaanderen sterk samen: leerlingen die thuis meestal een andere Europese taal spreken hebben gemiddeld een lagere SES dan leerlingen die thuis meestal Nederlands spreken. De SES van leerlingen die thuis meestal een niet-Europese taal, zoals Turks of Arabisch, spreken ligt nog lager. Wanneer rekening gehouden wordt met verschillen in SES worden prestatieverschillen voor wiskunde en lezen naargelang de thuistaal van leerlingen kleiner. Deze samenhang is illustratief voor de complexiteit van etnische onderwijsongelijkheid. Prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond worden veroorzaakt door verschillende factoren op leerling-, school- en systeemniveau die bovendien op elkaar inwerken. Effectief beleid hanteert dan ook een geïntegreerde en gedifferentieerde aanpak om leerlingen, ongeacht hun migratiestatus, gelijke kansen te bieden om hun leerpotentieel te ontwikkelen.

## Bijlagen

Figuur I: Aandeel leerlingen met een migratieachtergrond



Tabel I: Gemiddelde wiskunde- en leesprestatie naargelang thuistaal, gecontroleerd voor SES

| Meest gesproken thuistaal | N (%)       | Wiskunde   | Lezen      |
|---------------------------|-------------|------------|------------|
|                           |             | Gem.       | Gem.       |
| Nederlands                | 2969 (63,6) | 502        | 487        |
| Vlaams dialect            | 692 (15,0)  | 507        | 493        |
| Frans                     | 277 (6,1)   | <b>475</b> | <b>454</b> |
| Turks                     | 125 (3,2)   | <b>455</b> | <b>434</b> |
| Arabisch                  | 161 (3,5)   | <b>455</b> | <b>432</b> |
| Andere West-Europese taal | 94 (2,1)    | <b>479</b> | <b>448</b> |
| Oost-Europese taal        | 103 (2,2)   | 493        | <b>463</b> |
| Andere taal               | 186 (4,4)   | <b>455</b> | <b>425</b> |

Noot. In de kolommen voor de verschillende groepen worden de gemiddelde scores voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid weergegeven. Significante verschillen ten opzichte van Nederlands worden in het vet aangeduid. De absolute aantallen zijn niet gewogen, de percentages wel. De gemiddelde scores zijn berekend op basis van gewogen data.

Tabel II: Onderwijsvorm naargelang geboorteland van de moeder

| Geboorteland van de moeder   | N (%)       | ASO         | BSO        | KSO      | TSO         | Andere   |
|------------------------------|-------------|-------------|------------|----------|-------------|----------|
|                              |             | N (%)       | N (%)      | N (%)    | N (%)       | N (%)    |
| België                       | 3466 (72,9) | 1761 (48,6) | 506 (15,2) | 98 (3,0) | 1043 (31,1) | 58 (2,1) |
| Nederland                    | 143 (2,9)   | 60 (36,1)   | 27 (18,9)  | 7 (5,9)  | 42 (31,3)   | 7 (7,7)  |
| Ander West-Europees land     | 90 (2,0)    | 44 (45,0)   | 19 (23,4)  | 1 (1,4)  | 24 (26,8)   | 2 (3,4)  |
| Oost-Europees land           | 140 (2,9)   | 52 (34,2)   | 33 (24,5)  | 9 (8,5)  | 38 (28,8)   | 8 (4,0)  |
| Turkije                      | 92 (2,2)    | 20 (19,8)   | 34 (37,8)  | 3 (3,6)  | 30 (32,9)   | 5 (5,9)  |
| Noord-Afrikaans land         | 203 (4,3)   | 85 (40,6)   | 59 (28,5)  | 0 (0)    | 55 (28,3)   | 4 (2,5)  |
| Land in Sub-Sahara Afrika    | 162 (3,6)   | 70 (40,1)   | 47 (28,8)  | 3 (1,8)  | 38 (26,1)   | 4 (3,2)  |
| Ander land                   | 263 (6,0)   | 112 (38,6)  | 77 (30,9)  | 7 (2,8)  | 49 (19,6)   | 18 (8,1) |
| Weet niet/ontbrekende waarde | 155 (3,2)   |             |            |          |             |          |

Noot. In de kolommen voor de verschillende groepen worden de absolute aantallen weergegeven. De percentages worden tussen haakjes weergegeven. De absolute aantallen zijn niet gewogen, de percentages wel.

## Lezersgids

Dit rapport gebruikt een aantal begrippen die mogelijk meer achtergrondkennis vereisen van de lezer. Deze lezersgids is dan ook bedoeld om deze begrippen te verduidelijken. Daarnaast wordt ook andere nuttige achtergrondinformatie meegegeven. De inhoud van de lezersgids is alfabetisch opgesteld.

### Afrondingsfouten

Berekeningen worden altijd uitgevoerd op basis van exacte cijfers. Pas op het einde van een bewerking wordt een cijfer afgerond. Gemiddelde PISA-scores worden in dit rapport afgerond op het geheel getal. Percentages worden afgerond op één decimaal, standaardfouten en index-scores op twee decimalen. Een waarde gelijk aan 0,0 of 0,00, betekent niet dat dit effectief gelijk is aan nul, maar dat deze kleiner is dan respectievelijk 0,05 of 0,005.

Afgeronde getallen kunnen soms voor enige verwarring zorgen. Door het afronden van getallen, zijn opgetelde cijfers in tabellen en figuren bijvoorbeeld niet altijd exact gelijk aan gerapporteerde totalen.

### Eén jaar scholing

Recente studies op basis van eerdere cycli in meer dan 30 landen en regio's tonen aan dat de resultaten van 15-jarige leerlingen gemiddeld één vijfde van een standaardafwijking toenemen over één jaar scholing (Avisati & Givord, 2021; Avisati & Givord, 2023). Bij PISA komt deze vuistregel overeen met een **puntenverschil van ongeveer 20 punten**. De internationale PISA-rapportage gebruikt dit scoreverschil als gemeenschappelijk referentiepunt voor alle landen, dat ongeveer het gemiddelde leertempo weergeeft van 15-jarigen in landen die deelnemen aan PISA. Belangrijk is dat dit enkel een inschatting is van het *gemiddelde* leertempo van 15-jarige leerlingen in deelnemende landen in termen van PISA-scorepunten. Het mag in geen geval gebruikt worden om andere berekeningen mee te doen, zoals het berekenen van 'leermaanden' en dergelijke. Er zijn namelijk aanzienlijke verschillen in het leertempo op een bepaalde leeftijd tussen landen. Dit weerspiegelt verschillen in de organisatie van het onderwijs, de middelen die in het onderwijs worden geïnvesteerd en de kwaliteit van het onderwijs zelf. Ook is er geen reden om te verwachten dat het leertempo constant blijft in de tijd.

In Vlaanderen wordt geen equivalent van één jaar scholing berekend. De manier waarop deze berekening gebeurd is niet mogelijk in de Vlaamse context. De berekening gebeurt namelijk in landen waar leerlingen van eenzelfde leeftijd normaal gezien in verschillende leerjaren zitten. Daarnaast is de internationale maat door de grote verschillen tussen landen weinig bruikbaar in de Vlaamse rapportage.

### OESO-gemiddelde

**Het OESO-gemiddelde is het gemiddelde van de gemiddelde scores in alle OESO-landen.** Het wordt gebruikt om de scores op bepaalde variabelen te vergelijken met een gemiddeld of typisch OESO-land. Bij de berekening van het OESO-gemiddelde wordt de grootte van de PISA-populatie (15-jarige leerlingen) van een land niet in rekening gebracht. Met andere woorden, het gemiddelde in België draagt evenveel bij tot de berekening van het OESO-gemiddelde als het gemiddelde van bijvoorbeeld Canada, ondanks het gegeven dat de PISA-populatie in Canada groter is dan in België.

## PISA-indexen

PISA gebruikt bij de rapportage verschillende indexen. Een index is een **samenvatting van de antwoorden** die leerlingen, scholen of ouders geven **op een reeks verwante vragen**. Het gaat over vragen die peilen naar factoren of kenmerken die samengaan met wat de index in kaart wil brengen. Voorbeelden van PISA-indexen zijn onder meer faalangst voor wiskunde (zie hieronder) en socio-economische status (SES).

### PISA-index “Faalangst voor wiskunde”

Ik maak me vaak zorgen dat de wiskundelessen moeilijk zullen zijn voor mij.  
Ik word zeer gespannen als ik huiswerk moet maken voor wiskunde.  
Ik word heel zenuwachtig bij het oplossen van wiskundeproblemen.  
Ik voel me hulpeloos als ik aan een wiskundeprobleem werk.  
Ik maak me soms zorgen dat ik slechte punten zal halen voor wiskunde.  
Ik ben bang dat ik zal falen voor wiskunde.

De PISA-indexen worden zo gestandaardiseerd dat het gemiddelde overheen de OESO-landen gelijk is aan 0 en de standaarddeviatie 1 is. Dit impliceert dat ongeveer twee derde van de OESO-populatie een score heeft tussen -1 en +1. Een negatieve score op een index impliceert niet noodzakelijk een negatief antwoord op de items bij de index, maar wel een minder positief antwoord dan gemiddeld in de OESO-landen.

## Standaardfout en statistische significantie

**Standaardfouten** geven de **betrouwbaarheid van een meting** weer. De prestaties van (groepen) leerlingen in een deelnemend land voor een bepaald domein worden weergegeven als een gemiddelde PISA-score. PISA-scores zijn altijd schattingen die een bepaalde onzekerheid met zich meebrengen (zogenaamde steekproeffouten), omdat data bekomen worden uit steekproeven in plaats van uit de volledige populaties leerlingen. Het steekproefgemiddelde van de autochtone leerlingen in een land is bijvoorbeeld een benadering van de werkelijke gemiddelde score die men zou verkrijgen als alle 15-jarige autochtone leerlingen in een land daadwerkelijk aan de PISA-testen zouden deelnemen (het populatie-gemiddelde). Standaardfouten geven weer hoe accuraat deze benadering is: hoe kleiner de standaardfout, hoe betrouwbaarder de schatting.

Met **statistisch significant** wordt bedoeld dat **een gevonden resultaat niet toegeschreven kan worden aan toeval**. Door steekproeffouten kan een uitkomst in een steekproef louter door toeval afwijken van de populatiewaarde. Op basis van een steekproefresultaat kunnen dan ook niet automatisch conclusies getrokken worden over het resultaat in de populatie. Wanneer een steekproefresultaat significant is, kan met een grote mate van betrouwbaarheid gesteld worden dat de populatiewaarde gelijk is aan de bekomen steekproefwaarde.

Bij het nagaan van statistische significantie gaat het bijvoorbeeld niet om de vraag hoe groot een verschil in de score voor wiskundige geletterdheid tussen twee groepen is, maar wel over de vraag of dit verschil ook betekenisvol is. Wanneer bijvoorbeeld de gemiddelde PISA-score op een bepaald domein significant verschillend is tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond, verschilt de gemiddelde PISA-score wel degelijk voor de beide populaties.

In de geïntegreerde modellen in dit rapport (zie 2.4) wordt de mate waarin een regressiecoëfficiënt statistisch significant is, aangeduid met sterretjes. Eén sterretje (\*) betekent dat een coëfficiënt licht statistisch significant is. Dit betekent dat de kans dat er geen effect is in de populatie, maar louter door toeval de betreffende coëfficiënt (of een grotere absolute waarde) in de steekproef werd gevonden, kleiner is dan 5%. In statistische termen bedraagt de overschrijdingskans minder dan 5%. Twee sterretjes (\*\*) wijzen op een overschrijdingskans die kleiner is dan 1%, drie sterretjes (\*\*\*) wijzen op een overschrijdingskans die kleiner is dan 0,1%. Hoe sterker de statistische significantie van een coëfficiënt, hoe meer zekerheid er bestaat over het bestaan van een effect in de populatie 15-jarigen.

## Referenties

- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: EPO.
- Agirdag, O., Jordens, K., & Van Houtte, M. (2014). Speaking Turkish in Belgian primary schools: Teacher beliefs versus effective consequences. *Bilig*, (70), 7-28.
- Avvisati, F. & Givord, P. (2021). *How much do 15-year-olds learn over one year of schooling? An international comparison based on PISA*. Parijs: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a28ed097-en>.
- Avvisati, F. & Givord, P. (2023). The learning gain over one school year among 15-year-olds: An international comparison based on PISA. *Labour Economics*, 84, 1023-1065. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2023.102365>.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). In search of the mechanisms conducive to class differentials in educational choice: A mixed method research. *The Sociological Review*, 61(3), 549-572.
- Brandén, M., Birkelund, G. E., & Szulkin, R. (2018). Ethnic Composition of Schools and Students' Educational Outcomes: Evidence from Sweden. *International Migration Review*, 53(2), 486-517. <https://doi.org/10.1177/0197918318769314>
- Buchmann, C., & Parrado, E. A. (2006). Educational achievement of immigrant-origin and native students: A comparative analysis informed by institutional theory. In *International perspectives on education and society* (pp. 335-366). [https://doi.org/10.1016/s1479-3679\(06\)07014-9](https://doi.org/10.1016/s1479-3679(06)07014-9).
- De Meyer, I., Pauly, J., & Van de Poele, L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA 2003*. Gent: Universiteit Gent.
- De Meyer, I., Warlop, N., & Van Camp, S. (2013). *Wiskundige geletterdheid bij 15-jarigen Vlaamse resultaten van PISA 2012*. Gent: Universiteit Gent.
- De Meyer, I., Janssens, R., Warlop, N., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2019). Leesvaardigheid van 15-jarigen-Vlaams Rapport PISA2018. *Gent: Universiteit Gent*.
- De Meyer, I., Berlamont, L., Hoedt, L., Janssens, R., Lermytte, A., Warlop, N., van Braak, J. (2023). *Vlaams rapport PISA2022*. Gent: Universiteit Gent.
- D'hondt, F., Van Houtte, M., & Stevens, P. (2016). Discriminatie en het onderwijswelbevinden van jongeren met een migratieachtergrond in Vlaanderen: een verkennende studie. *TIJDSCHRIFT VOOR JEUGD EN KINDERRECHTEN*, (1), 23-34.
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E., & Alarcon-Henriquez, A. (2014). *Naar kwaliteitsscholen voor iedereen?: Analyse van de resultaten van het PISA 2012 onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Demanet, J., Van Houtte, M., & Vermeulen, M. (2024). *Sociologen over onderwijs : inzichten, praktijken en kritieken*. Antwerpen: Garant.
- Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Claes, R., Van Steertegem, K., Dockx, J., Laga, J., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2024). Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen. Verdiepend rapport bij PIRLS 2021, 6: De rol van de thuistaal en het leesklimaat thuis. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
- Dronkers, J. (2010). Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data. *Tijdschrift Voor Onderwijsrecht En Onderwijsbeleid*, 6, 483-499.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter : schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British journal of educational psychology*, 74(2), 141-153.

- Geldof D. (2015). *Superdiversiteit : hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: ACCO.
- Groenez, S. (2010). Onderwijsexpansie en-democratisering in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Sociologie*, 31(3-4).
- Hustinx, P. & Meijnen, W. (2001). *Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. De rol van enkele gezinsfactoren nader geanalyseerd*. In: Meijnen, W., Rupp, J. & Veld, T. (2001) Succesvolle allochtone leerlingen, Leuven: Garant, 47-71.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent: De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Bouwdewijnstichting.
- Korkmazer, B., & Agirdag, O. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In D. Dierckx, J. Coene, P. Raeymaeckers, & M. Van Der Burg (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting: jaarboek 2015* (pp. 231–249).
- Laurijssen, I., & Glorieux, I. (2024). Staying on track in higher secondary education in Flanders (Belgium). Mechanisms explaining social inequality in educational choice. *Research Papers in Education*, 39(4), 581-607.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Parijs: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Parijs: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264023611-en>.
- Ohinata, A., & van Ours, J. C. (2012). *Young Immigrant Children and their Educational Attainment*. (CentER Discussion Paper; Vol. 2012-067). Economics.
- Schnepf, S. (2007). Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), 527–545.
- Solano, G. & Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy Index 2020*. Barcelona/ Brussel: CIDOB and MPG.
- Thys, S. (2018). *The tertiary effect of social class: multilevel studies on the role of the primary school (teacher) in educational decision-making* (Doctoral dissertation, Ghent University).
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: Evidence for the differentiation–polarization theory. *Journal of curriculum studies*, 38(3), 273-292.
- Van Laere, E., Aesaert, K., & van Braak, J. (2014). The role of students' home language in science achievement: A multilevel approach. *International Journal of Science Education*, 36(16), 2772-2794.
- Van Mol, C., & De Valk, H. (2016). Migration and Immigrants in Europe: A Historical and Demographic Perspective. In *IMISCOE research series* (pp. 31–55). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4_3).
- Vanderstraeten, R., & Van der Gucht, F. (2015). *De geschoolde maatschappij*. Acco.
- Vantieghem, W., Van Avermaet, P., Groenez, S., & Lambert, M. (2018). Diversiteitsbarometer onderwijs vlaamse gemeenschap. In *Diversiteitsbarometer onderwijs* (pp. 47-193).
- Veerman, G. J. M., & Dronkers, J. (2016). Ethnic composition and school performance in the secondary education of Turkish migrant students in seven countries and 19 European educational systems. *International Migration Review*, 50(3), 537-567.
- Wang, C. D., Carbajal, I., Barajas-Munoz, I. A., Julio, K., Gomez, A., Trummer, M., & Scalise, D. (2021). Adult attachment, acculturation, acculturative stress, and psychological distress of first-generation latinx immigrants. *Counselling Psychology Quarterly*, 35(3), 634–651. <https://doi.org/10.1080/09515070.2021.1933910>.

Copyright ©2025

Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde  
Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent PISA@UGent.be

[www.pisa.ugent.be](http://www.pisa.ugent.be)

Arthur Lermytte  
Freya Abbeel

Johan van Braak (promotor)

