

Gelijkheid komt niet met de jaren

De invloed van sociale achtergrond en geslacht tijdens de schoolloopbaan

Ilse Laurijssen & Ignace Glorieux¹

Summary

Equality does not come with the years: the effect of social background and gender on school careers

It is widely believed that status attainment nowadays, much more than in the past, is based on 'achievement' rather than on 'ascription' and as such that education, as an indicator of individual abilities, has become more important in the process of social mobility. As in most Western societies, the educational participation in Flanders has strongly increased during the second half of the last century. But does this also mean that the chances in education have become more equal? Using the data of 3000 Flemish 23 year olds, we study the influence of social background and gender on the school careers. We examine whether, and how, 'choices' and attained positions influence further school careers, and to what extent social origin and gender still influence processes of educational achievement.

1. Inleiding

Algemeen wordt aangenomen dat de beroepsposities vandaag, meer dan vroeger, verworven worden. Terwijl het in premoderne samenlevingen niet ongebruikelijk is dat men de status en het beroep van de vader of de familie overerft, verwerft men in moderne samenlevingen beroepsposities en status vooral op basis van 'verdiensten'. Het onderwijs speelt hierbij een belangrijke rol. In de moderne samenleving is het onderwijssysteem uitgegroeid tot een sorteermachine waarbij talent en de inspanningen om dat talent te ontwikkelen gehonoreerd worden met certificaten die toegang geven tot specifieke posities op de arbeidsmarkt. Op deze markt van talent en inzet – waarvan men idealiter verwacht dat hij functioneert volgens meritocratische principes – is de gelijkheid van kansen in het onderwijs cruciaal. Dit meritocratische systeem faalt in de mate dat toegeschreven kenmerken ('ascription') – zoals het beroep, de opleiding en het inkomen van ouders of iemands geslacht – (nog steeds) de kansen in het onderwijs beïnvloeden.

Zoals in de meeste andere westerse landen, is de onderwijsparticipatie in Vlaanderen sterk gestegen in de tweede helft van de vorige eeuw. De tijd die men op school doorbrengt is ook sterk toegenomen. De participatie aan het onderwijs tussen 18 en 25 jaar bijvoorbeeld steeg in Vlaanderen van 16 procent in 1981 tot 25 procent in 1991. De scholingsgraad van vrouwen nam sterker toe dan die van mannen, zodat er nu zelfs iets meer vrouwen onderwijs volgen dan mannen. De toegenomen onderwijsdeelname heeft echter niet in dezelfde mate de gelijkheid van kansen in het onderwijs bewerkstelligd. Een studie van Tan (1998) illustreert duidelijk dat de kinderen van hoger opgeleide ouders in Vlaanderen nog altijd vier keer meer deelnemen aan het hoger onderwijs (59 procent van hen volgt hoger onderwijs), dan kinderen van lager opgeleide ouders (16 procent volgt hoger onderwijs). Dezelfde studie wees uit dat de verschillen in onderwijsparticipatie naar sociale achtergrond niet zijn afgenomen tussen de jaren zeventig en de jaren negentig. Ook andere studies tonen aan dat de kansen in het onderwijs nog altijd in grote mate samenhangen met de sociale achtergrond van de leerlingen (Pelleriaux, 2001).

Dergelijke bevindingen zijn niet uniek voor Vlaanderen. Een vergelijkende studie in 13 welvaartsstaten kwam tot dezelfde conclusie dat er een stabiel verband bestaat tussen sociale achtergrond en de kansen in het onderwijs (Shavit & Blossfeld, 1993), al waren er ook indicaties voor een daling in de 'toegeschreven' ongelijkheid in twee van de 13 onderzochte landen: Zweden (Jonsson, 1993) en Nederland (de Graaf & Ganzeboom, 1993, maar zie bijvoorbeeld Wolbers & de Graaf, 1996). De onderwijsexpansie gaf aanleiding tot een algemene toename van het onderwijsniveau, maar leidde niet echt tot een grotere gelijkheid van kansen. De redacteuren van de studie concluderen dan ook dat: 'the modernization theorists' hypothesis that educational expansion results in greater equality of educational opportunity must be turned on its head: expansion actually facilitates to a large extent the persistence of inequalities in educational opportunity'. (Blossfeld & Shavit, 1993, p. 22).

Dat ondanks de onderwijsexpansie de ongelijkheid van kansen blijft voortbestaan is een gevolg van het feit dat de toegenomen participatie van de lagere klassen aan het onderwijs even groot is – maar niet groter – dan de toegenomen deelname van de hogere klassen. Als gevolg van het groeiend belang van diploma's op de arbeidsmarkt en het feit dat de sociale achtergrond de kansen in het onderwijs nog altijd sterk beïnvloedt, dreigt de expansie van het onderwijs paradoxaal genoeg niet alleen bij te dragen tot sociale mobiliteit, maar ook tot de (bestendiging van) intergenerationele overdracht van sociale status (zie bijvoorbeeld de Graaf & Luijckx, 1995). Het blijvend effect, tot op vandaag, van sociale afkomst op de bereikte (beroeps)status werd aangetoond in talrijke studies (Erikson & Goldthorpe, 1992; Ganzeboom, Luijckx & Treiman, 1989).

Gebruikmakend van de Vlaamse SONAR-data, bekijken we in dit artikel een aantal aspecten van de invloed van de sociale achtergrond op de loopbanen van jongeren, telkens met bijzondere aandacht voor het effect van het geslacht van de onderzochte jongeren. Uitzonderingen niet te na gesproken (zie bijvoorbeeld Heath, 1981), is het klassieke mobiliteitsonderzoek immers vaak beperkt geweest tot het bestuderen van de samenhang tussen de posities van vaders en zonen (zeer opvallend in de oorspronkelijke statusverwervingstraditie ingezet met Blau & Duncan, 1967, maar ook in bijvoorbeeld studies van Goldthorpe of recenter voor Vlaanderen in Van den Bosch, Tan & De Maesschalck, 2001). Het veelal negeren van de maatschappelijke

ongelijkheid tussen mannen en vrouwen stuitte op scherpe kritiek uit feministische hoek (Acker, 1973). De analyse van sociale-mobiliteitsprocessen van vrouwen werd dikwijls veronachtzaamd omdat men – vaker impliciet dan expliciet – de status van vrouwen beschouwde als een afgeleide van de (meestal hogere) beroepsstatus van de echtgenoot (Goldthorpe, 1983). De toegenomen arbeidsmarktparticipatie van vrouwen heeft er echter toe geleid dat we vandaag nog moeilijk mobiliteitsprocessen bij vrouwen kunnen negeren.

Als de sociale herkomst de latere levenskansen niet meer zozeer rechtstreeks, maar wel via het onderwijs beïnvloedt, is het aangewezen tot een beter begrip van de mechanismen in onderwijsverwerving te komen. Meer bepaald willen we in dit artikel nagaan op welke ‘keuzemomenten’ de invloeden van sociale herkomst en geslacht ontstaan, sterker worden, afnemen of zelfs verdwijnen. We doen dit door schoolloopbanen te analyseren. We gaan na of ‘keuzes’ en bereikte posities het verdere verloop van de schoolloopbaan beïnvloeden en welke rol sociale achtergrond en geslacht hierbij spelen.

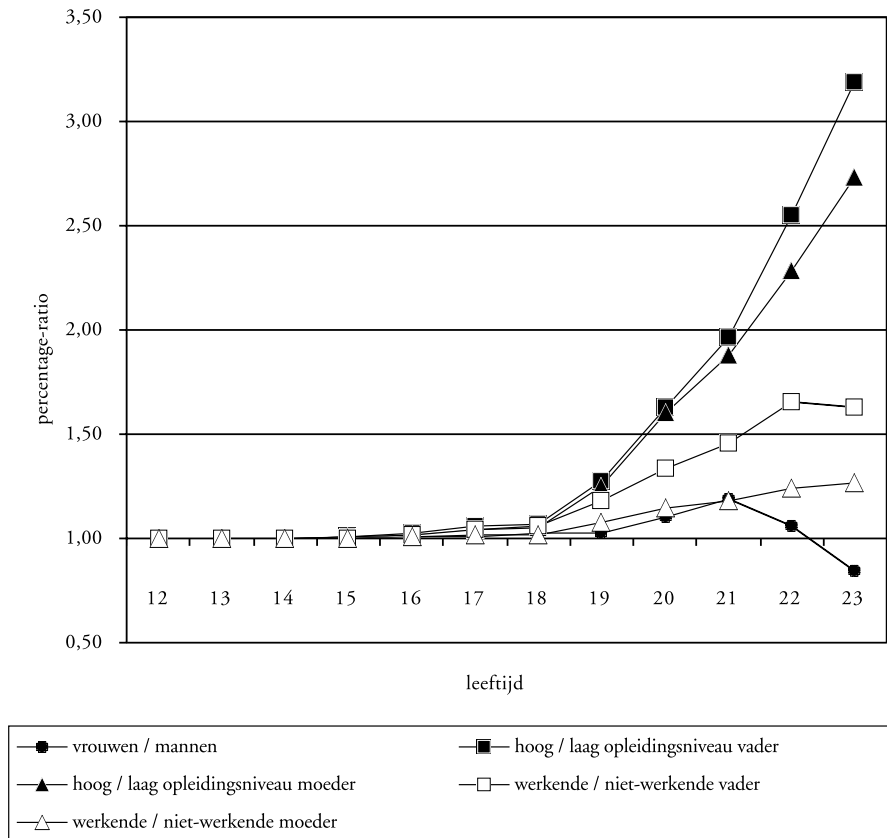
2. Differentiële participatie in het onderwijs

In 1999 voerde de interuniversitaire onderzoeksgroep SONAR (acroniem voor **S**tudiegroep van **O**nderwijs naar **A**rbeidsmarkt) een onderzoek uit bij een aselecte steekproef van 3000 Vlaamse 23-jarigen, met de bedoeling de transitie van school naar werk gedetailleerd in kaart te brengen (zie Coppiters e.a., 2000). De vragenlijst die werd afgenomen bevatte een groot aantal vragen over de schoolloopbaan, de eventuele beroepsloopbaan en hoe de overgang van school naar werk verlopen was.

In de introductie werd reeds gesteld dat in Vlaanderen, net als in vele andere landen, de onderwijsparticipatie sterk beïnvloed is door de sociale achtergrond. Op basis van de SONAR-data gingen we na in welke mate dat ook (nog) geldt voor de onderwijsparticipatie van jongeren die geboren werden in 1976. We berekenden de participatieratio's over de jaren – dus naarmate de respondenten ouder worden – naar twee indicatoren voor sociale achtergrond, namelijk het onderwijsniveau en de werksituatie van de vader en de moeder. De effecten van elk van deze aspecten van sociale achtergrond en van het geslacht van de leerling worden voorgesteld in figuur 1 door middel van de ratio's van de percentages telkens voor de hoogste en de laagste categorie van de betreffende variabele. Figuur 1 toont heel duidelijk dat leerlingen met een betere sociale achtergrond meer kansen hebben om (nog) onderwijs te volgen en dus ook meer kans hebben om langer in het onderwijs te blijven. Natuurlijk wordt de differentiatie pas echt duidelijk na de leerplicht die in Vlaanderen geldt tot 18 jaar.

In figuur 1 blijkt het onderwijsniveau van de ouders belangrijker te zijn voor de onderwijsdeelname van de kinderen dan de werksituatie. De werksituatie van de ouders is hier wel zeer ruw geoperationaliseerd (met enkel het onderscheid tussen werken en niet-werken). In de reeds aangehaalde studie van Tan (1998) vond men echter eveneens dat het opleidingsniveau van de ouders doorslaggevend was dan de professionele situatie of het inkomen. Bovendien werd vastgesteld dat de invloed van het onderwijsniveau de afgelopen jaren is toegenomen. Ook de

Figuur 1: Verschillen in onderwijsparticipatie (in ratio's van de participatiepercentages)



Noten:

De leeftijden refereren aan de situatie in januari van het kalenderjaar waarin de respondenten die leeftijd bereiken. Onderwijsniveau van de ouders: 'laag': tot het lager secundair onderwijs, 'medium': diploma hoger secundair onderwijs, 'hoog': diploma hoger onderwijs. Beroepssituatie van de ouders: werken of niet werken op het moment dat de respondent het secundair onderwijs verliet.

De verhouding tussen de participatiepercentages (de onderwijsdeelname van bijvoorbeeld zij met een hoog op zij met een laag opgeleide moeder) is zeker geen perfecte maat om verschillen voor te stellen. Binnen elk jaar geven ze wel een indicatie van waar de grootste verschillen te vinden zijn. Wanneer de ratio's gelijk zijn aan 1 zijn er geen verschillen in onderwijsparticipatie, naarmate de ratio's verder afwijken van 1 worden de verschillen groter (positief of negatief).

analyse in van den Bosch, Tan en De Maesschalck (2001) toont aan dat het onderwijsniveau van de vader meer dan diens beroepsstatus bepalend is voor de onderwijsloopbaan van de kinderen (de zonen). Of de vader arbeider, bediende, kaderpersoneel, zelfstandige of landbouwer is, is veel minder bepalend dan vroeger, en minder belangrijk dan de invloed van het vaderlijke

onderwijsniveau. Dat de impact van het beroep van de vader op het opleidingsniveau van zijn kinderen de afgelopen eeuw kleiner is geworden, terwijl het belang van het opleidingsniveau van de ouders is versterkt, ondersteunt de zienswijze dat vooral het van de ouders geërfde, culturele kapitaal (taalgebruik, leesgedrag, participatiegraad, ...) bepalend is voor iemands schoolloopbaan, eerder dan het economisch kapitaal (de materiële hulpbronnen) waarover het gezin beschikt (zie Bourdieu, 1979).

De grafiek maakt ook duidelijk dat de vrouwelijke participatie iets hoger ligt in het hoger onderwijs dan bij mannen. Tegen het einde van de observatieperiode verandert dat, maar het meeste hoger onderwijs zou al afgerond moeten zijn op 23 jaar. Een groot deel van de studenten van die leeftijd heeft dan ook schoolvertraging opgelopen.

3. De schoolloopbaan: veel mogelijkheden, weinig trajecten

Sociale mobiliteit heeft een intergenerationele en een intragenerationele component. Beide componenten komen samen bij de analyse van de invloed van sociale achtergrond op schoolloopbanen. De invloed van het sociale milieu van herkomst heeft bovendien een cumulatief karakter (Dronkers & de Graaf, 1995), wat maakt dat het moment van waarneming uitermate belangrijk is.

De verschillen in bereikt onderwijsniveau tussen leerlingen uit verschillende sociale milieus worden groter naarmate men verder gevorderd is in de schoolloopbaan. Dat komt omdat de reeds bereikte posities de overgebleven keuzemogelijkheden beïnvloeden, wat betekent dat de invloed van sociale achtergrond 'an sich' afneemt naarmate de schoolloopbaan vordert. In principe geldt het succesvol afsluiten van een bepaald onderwijsniveau immers als voorwaarde om daaropvolgende studies aan te vatten. In Vlaanderen illustreert het watervalsysteem, waarbij aanzienlijke aantallen leerlingen in het secundair onderwijs van hoger naar lager geachte studierichtingen of studietypes overschakelen, dat de voortzetting van de schoolloopbaan niet losstaat van voorgaande prestaties. Bij elke overgang in de onderwijsloopbaan vindt bijkomende selectie plaats. Vanwege de opeenvolgende selecties bij elke transitie wordt de populatie in elke studierichting of elk onderwijstype steeds homogener hoe verder men komt in de schoolloopbaan. Bij elke opeenvolgende stap in de schoolloopbaan worden leerlingen dus gelijker in kenmerken die van belang zijn voor het schools presteren, waardoor de invloed die we meten via de sociale achtergrond afneemt. Verder in de tekst bekijken we twee alternatieve verklaringen voor de afnemende invloed van het milieu van herkomst tijdens de schoolloopbaan. Eerst gaan we echter na in welke mate deze 'homogenisering' zich ook voordoet in het Vlaamse onderwijs. We bekijken hiervoor hoe leerlingen door het middelbaar onderwijs stromen.

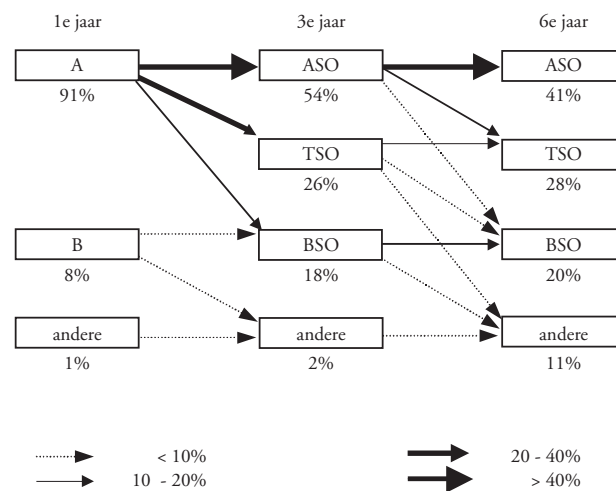
Sinds 1989 wordt het voltijds secundair onderwijs in Vlaanderen georganiseerd volgens het 'eenheidssysteem' waarbij veel aandacht gaat naar een centraal gemeenschappelijk curriculum. De eenheidsstructuur omvat verschillende graden, verschillende onderwijsvormen en verschillende onderwijsrichtingen. De definitieve keuze van de leerlingen wordt uitgesteld tot in de tweede graad. De eerste graad (twee studiejaar) wordt beschouwd als een 'oriëntatie'-graad.

Vanaf de tweede graad kan men kiezen uit vier onderwijsvormen of onderwijstypes: algemeen secundair onderwijs (ASO), technisch secundair onderwijs (TSO), kunstsecundair onderwijs (KSO) en beroepssecundair onderwijs (BSO).² Elk type kan verder ingedeeld worden in verschillende richtingen. Het ASO bereidt de leerlingen voor op hoger onderwijs, en wordt algemeen hoger gewaardeerd dan de andere onderwijsvormen, het BSO kent het laagste prestige. Het eerder vermelde watervalstelsel getuigt van die differentiële maatschappelijke waardering, waarbij leerlingen (of hun ouders) trachten een zo ‘hoog’ mogelijke onderwijsvorm aan te vatten. Men behaalt een diploma secundair onderwijs nadat men zes jaren succesvol studeerde in het ASO, TSO of KSO of na zeven succesvolle jaren in het BSO. Er is leerplicht tot 18 jaar in Vlaanderen, maar vanaf 15 of 16 jaar kan overgestapt worden naar een deeltijds leren-werkensysteem waarbij een beroepsopleiding gecombineerd wordt met werkervaring. Het diploma van secundair onderwijs is hét toegangsk kaartje tot hoger onderwijs.

De structuur van het Vlaamse onderwijs legt vrij weinig beperkingen op aan de leerlingen. Men kan in theorie heel verschillende paden volgen in het secundair onderwijs. In de praktijk echter blijkt het aantal trajecten dat doorlopen wordt, vrij beperkt. Dat wordt duidelijk als we het gevolgde onderwijstype van de SONAR-respondenten in de drie graden (respectievelijk het eerste, het derde en het zesde jaar) bekijken. We onderscheiden hierbij de volgende mogelijkheden in de drie graden:

1. eerste jaar: A (algemeen) of B (voorbereidend beroeps onderwijs);
2. derde en zesde jaar: ASO (algemeen), TSO (technisch of kunst) of BSO (beroeps);
3. op elk niveau wordt een additionele categorie ‘andere’ voorzien, voor die leerlingen die niet (meer) in het voltijds secundair onderwijs zitten (deze zijn ofwel naar het deeltijds onderwijs overgegaan, ofwel hebben zij het einde van de leerplicht bereikt en het onderwijssysteem ongekwalificeerd verlaten).

Figuur 2: Schematische voorstelling van de schoolloopbanen in het secundair onderwijs



De verdeling van de SONAR-respondenten over de verschillende trajecten wordt voorgesteld in figuur 2 (waarbij percentages onder één procent genegeerd worden).

Figuur 2 laat in theorie 48 ($3 * 4 * 4$) mogelijke combinaties of 'types' loopbanen door het secundair onderwijs toe. In de praktijk doen zich bij de 3000 respondenten slechts 23 combinaties voor, 11 van deze combinaties komen evenwel in minder dan één procent van de gevallen voor. Aangezien de categorie 'andere' vrij klein is in de eerste graad, maar belangrijker wordt in de latere jaren, werden de drie combinaties met 'andere' in het derde en het zesde jaar (met A, B of 'andere' in het eerste leerjaar) samen genomen in een X-'andere'-categorie. Met deze gelimiteerde set van 12 combinaties vatten we bijna alle mogelijke paden door het secundair onderwijs. Slechts één procent van de respondenten volgde een ander pad. Dat is niet zo verwonderlijk aangezien vanuit een specifieke positie bepaalde opties niet altijd even gemakkelijk bereikbaar zijn. Meer specifiek blijkt duidelijk uit figuur 2 dat het voor leerlingen vrij gebruikelijk is hun schoolloopbaan verder te zetten op het bereikte studieniveau, het is ook niet ongebruikelijk om af te dalen naar een lager gewaardeerd onderwijstype, maar het is heel ongewoon dat iemand opklimt naar een hoger geacht studieniveau. De opwaartse bewegingen overschrijden nooit de één-procentnorm die we stelden en komen dan ook niet voor in figuur 2. Neerwaartse bewegingen komen wel vaak voor; de zogenaamde 'cascade'-loopbanen of het watervalstelsel zijn dan ook een belangrijke zorg van Vlaamse beleidsvoerders.

In tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de verschillende loopbanen in het secundair onderwijs en hoe vaak ze voorkomen.

Tabel 1: *Types in het secundair onderwijs*

Type	N	%	% vrouw	gem. SES	st.afw. SES
A-ASO-ASO	1223	41	55	0,54	0,96
A-ASO-TSO	302	10	44	0,06	0,87
A-ASO-BSO	46	2	52	-0,15	0,86
A-TSO-TSO	531	18	43	-0,20	0,84
A-TSO-BSO	158	5	44	-0,40	0,77
A-BSO-BSO	242	8	50	-0,59	0,67
B-BSO-BSO	141	5	56	-0,74	0,72
A-ASO-andere	42	1	29	-0,26	0,74
A-TSO-andere	79	3	37	-0,52	0,75
A-BSO-andere	81	3	40	-0,91	0,68
B-BSO-andere	74	2	39	-0,99	0,64
X-andere	56	2	50	-0,84	0,79
<i>Totaal</i>	<i>2975</i>	<i>100</i>	<i>49</i>	<i>0,00</i>	<i>1,00</i>

Het A-ASO-ASO-type komt veruit het meeste voor, 41 procent van de ondervraagden begon het middelbaar onderwijs in de A-stroom en eindigde ook in het algemeen onderwijs. Deze

normale doorstroming – op het hoogste ‘niveau’ – is iets meer gebruikelijk voor meisjes dan voor jongens. Indien we de verschillende trajecten bekijken naar geslacht, dan valt op dat het afzakken tijdens het secundair onderwijs meer voorkomt bij jongens. Meisjes die hoog starten in het middelbaar onderwijs, eindigen ook hoog; de meisjes die laag eindigen, begonnen ook laag. Deze gegevens suggereren dat jongens (of hun ouders) vaker het middelbaar onderwijs aanvatten met onrealistische ambities die ze dan moeten bijstellen naarmate ze het moeilijker krijgen. Het is inderdaad bekend dat de schoolloopbanen van jongens in Vlaanderen problematischer verlopen dan die van meisjes, vooral in termen van zittenblijven en schoolachterstand (Departement Onderwijs, 1998; Derks & Vermeersch, 2001).

In tabel 1 is voor elk trajecttype ook de gemiddelde score van de sociaal-economische status van de familie van de betreffende leerlingen weergegeven (een gecombineerde maat op basis van het onderwijsniveau en het beroep van vader en moeder, als gestandaardiseerde z-score – voor de operationalisering zie verder). Er zit een duidelijke ordening in de sociale achtergrond van de leerling naar trajecttype. Het is duidelijk dat de leerlingen in het hoogste A-ASO-ASO-type vooral uit families komen met een hogere sociale status dan de leerlingen uit de andere types. Ook de andere types zijn, zij het minder uitgesproken, geordend naar sociaal-economische status. De samenhang tussen onderwijstrajecten en sociaal-economische achtergrond maakt duidelijk dat de sociale achtergrond nog altijd een sterke impact heeft op de loopbanen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. In de volgende secties analyseren we deze samenhang in meer detail.

4. Loopbaanveranderingen in het onderwijs en het afnemend belang van sociale herkomst

In het Vlaamse secundair onderwijs zijn er een aantal momenten waarop leerlingen keuzes moeten maken. Alhoewel dat niet altijd formeel zo is, beperken bepaalde keuzes toekomstige mogelijkheden (zoals overstappen naar een hoger onderwijsniveau). Het zijn echter niet alleen de transities naar verschillende onderwijstypes die beperkingen op verdere loopbanen impliceren, ook het jaarlijkse attest dat aan leerlingen toegekend wordt, kan toekomstige opties beperken. In dit verband zijn er drie mogelijkheden. Een A-attest betekent dat de leerling succesvol zijn of haar jaar beëindigde en dat hij of zij het volgende schooljaar mag aanvangen in hetzelfde onderwijstype. Een B-attest betekent dat de leerling mag overgaan naar een hoger studiejaar, op voorwaarde dat hij of zij afzakt naar een lager onderwijstype. Indien de leerling niet wil afzakken moet het studiejaar overgedaan worden. Bij een C-attest moet de leerling een jaar blijven zitten, ongeacht hij of zij het secundair onderwijs voortzet in hetzelfde onderwijstype. Enkel jongeren die het secundair onderwijs voltooiën kunnen doorstromen naar hoger onderwijs. In het hoger onderwijs heeft men de keuze tussen universitaire studies, hoger onderwijs van twee cycli (HO 2C) – eveneens van universitair niveau – en hoger onderwijs van één cyclus (HO 1C). Door middel van keuzes voor en prestaties in bepaalde opties, worden leerlingen gekanaliseerd in verschillende trajecten in het secundair en verder in het hoger onderwijs. In wat volgt

focussen we vooral op de rol die de sociale achtergrond van leerlingen speelt in deze processen.

Volgens de literatuur is de sociale selectie vooral belangrijk bij de aanvang van de onderwijsloopbaan. De invloed van de sociale achtergrond neemt echter geleidelijk af naarmate de loopbaan vordert. Hiervoor worden twee redenen aangegeven (Blossfeld & Shavit, 1993). De *eerste* reden is afgeleid van de *'levensloop'-hypothese* die stelt dat jongere kinderen in grotere mate dan oudere kinderen afhankelijk zijn van de voorkeuren en de materiële leefomstandigheden van de ouders. Naarmate kinderen ouder worden, worden ze onafhankelijker van de culturele en materiële middelen uit het ouderlijk milieu en zijn ze meer in staat zelf beslissingen te nemen.

Als *tweede* reden kan het waargenomen dalend effect van sociale herkomst het gevolg zijn van differentiële attritie of uitval van leerlingen tijdens de schoolloopbaan (Mare, 1981). Schoolsystemen selecteren leerlingen op basis van allerlei kenmerken (zoals talenten, capaciteiten, motivatie en inzet) die gedeeltelijk samenhangen met de sociale achtergrond. Kinderen met minder mogelijkheden hebben minder kansen de eerste selecties te overleven. Diegenen die overblijven (met meer mogelijkheden), kunnen de volgende barrières gemakkelijker nemen. Elke selectie maakt aldus de populatie leerlingen homogener voor latere transitities op de kenmerken die belangrijk zijn voor het welslagen in het onderwijs. In de latere selecties in de schoolloopbaan (voor diegenen die overblijven) hangt sociale achtergrond dan ook in steeds mindere mate samen met de talenten, capaciteiten en andere kenmerken van de leerlingen (zoals motivatie en inzet). Aldus wordt het effect van sociale achtergrond (via talent en motivatie) kleiner en verdwijnt het zelfs eventueel. Het ontbreken in de modellen van al de betrokken variabelen, de 'ongemeten heterogeniteit' – die kleiner wordt in latere transitities – zou in deze redenering verantwoordelijk zijn voor de daling van de effectparameters van de sociale achtergrond later in de schoolloopbaan.

Men kan deze alternatieve verklaringen toetsen door na te gaan in welke mate de transitities veranderen over de tijd. De levensloophypothese veronderstelt dat de invloed van de sociale achtergrond op de kansen om een concrete transitie succesvol te overleven niet varieert tussen verschillende cohorten. De differentiële selectiehypothese leidt tot de veronderstelling dat voor jongere geboortecohorten de transitiekansen in de latere stadia van de onderwijsloopbaan meer correleren met sociale achtergrondkenmerken dan voor oudere geboortecohorten. Deze veronderstelling is gebaseerd op het feit dat onder invloed van de expansie van het onderwijs, er steeds meer leerlingen met succes het secundair onderwijs doorstromen. Daardoor bereiken meer leerlingen, met meer variatie in achtergrond en talent, de latere stadia van het secundair onderwijs.

Onderzoek in deze traditie bevestigt meestal de levensloophypothese. De transitiekansen blijken in de meeste landen vrij stabiel over de tijd (Shavit & Blossfeld, 1993). Algemeen wordt dan ook aangenomen dat de tweede hypothese geen afdoende verklaring vormt voor de waarnemingen. Een analyse die expliciet controleerde voor de 'ongemeten heterogeniteit in familiekenmerken' door gebruik te maken van een sibling-design (Mare, 1993) geeft wel aan dat er sprake is van homogenisering in de ongemeten kenmerken, toch blijft het effect van de sociale achtergrond eerder dalen over de schoolloopbaan. Rijken (1999) daarentegen verwerpt de levensloophypothese in het voordeel van de differentiële selectiehypothese. Haar analyses geven

aan dat onderwijsexpansie eerder geleid heeft tot een grotere samenhang tussen de transitiekansen en kenmerken van het gezin van herkomst, wat samen met een historische trend tot dalende ongelijkheid in de onderwijskansen, de stabiliteit in de transitiekansen over de tijd zou kunnen verklaren. Het onderzoek van Sieben (2001) dat in navolging van Rijken het effect van onderwijsexpansie expliciet modelleert, en bijkomend de totale gezinsimpact via een sibling-design toetst, bevestigt eveneens de differentiële selectiehypothese.

Moelijk blijft wel dat de conclusies van dit soort onderzoek ter verklaring van verschillen tussen onderscheiden transities gebaseerd zijn op hoe kansen van specifieke transities al dan niet veranderen over de tijd, of hoe verschillen tussen landen en cohorten verklaard kunnen worden. In wat volgt analyseren we het afnemend belang van de sociale achtergrond bij het vorderen van de schoolloopbaan voor onze Vlaamse steekproef. We kunnen hierbij evenwel niet nagaan of de levensloophypothese dan wel de differentiële selectiehypothese het beste aansluit bij onze waarnemingen. We beschikken slechts over één meetmoment en hebben bovendien geen maten van de prestaties, motivaties, inzet en dergelijke van de leerlingen. We proberen het afnemend effect van de sociaal-economische achtergrond te modelleren in combinatie met het effect van het geslacht van de leerlingen.

5. Methode en gegevens

Omdat er verschillende mogelijkheden en momenten zijn om te veranderen in een schoolloopbaan, is het meest aangewezen om jaar na jaar in detail de transities na te gaan die zich al of niet hebben voorgedaan. Een dergelijke procedure maakt het ook mogelijk het moeten overdoen van een jaar in de analyses te betrekken. In tegenstelling tot vele andere landen, wordt er in het Vlaamse secundair onderwijs heel wat gedoubleerd. We proberen al de transities te operationaliseren die gemaakt worden van het eerste tot het zesde jaar in het voltijds secundair onderwijs, de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs, en in het hoger onderwijs. We doen dit door de loopbanen te ontvouwen in een reeks van succesvolle en onsuccesvolle transities (naar de traditie ingezet door Mare, 1980, die zich hiervoor inspireerde op de visie van Boudon op schoolloopbanen). Meer specifiek construeren we 'conditionele' transities, waarbij we rekening houden met de hiërarchische aard van het onderwijs: bepaalde overgangen kunnen immers enkel gemaakt worden vanuit bepaalde posities. Voor elke transitie worden enkel die respondenten in rekening gebracht die in aanmerking komen voor die overstap, dus enkel degenen die alle noodzakelijke voorafgaande overgangen met succes hebben doorlopen. Door de loopbanen te transformeren in een reeks van dichotome transities kunnen we logistische modellen gebruiken.

Toch is deze procedure niet zo eenvoudig als dat op het eerste zicht lijkt. De transitie is gemakkelijk te operationaliseren wanneer een leerling de keuze heeft tussen twee kwalitatief verschillende opties. Als in zo'n geval de 'hoogste' optie gekozen wordt, beschouwen we de transitie als succesvol (code 1). De 'laagste' optie beschouwen we dan als geen succes (code 0). Voor minder complexe onderwijssystemen (zoals het Amerikaanse), kunnen transities op deze

manier vrij eenvoudig gemodelleerd worden. Wanneer er echter op een bepaald punt meer dan twee keuzemogelijkheden zijn, wordt het moeilijker te beslissen wat beschouwd moet worden als een 'succesvolle' overgang. In het Vlaamse onderwijssysteem doen zich heel vaak meer dan twee mogelijke opties voor. Hierbij zouden we kunnen beslissen om toch binair te coderen in succesvolle en niet-succesvolle overgangen, al leidt dat tot een substantieel verlies aan informatie. Aangezien echter de verschillende opties die zich voordoen geordend kunnen worden naar moeilijkheidsgraad, opteerden we voor een meer complexe maat voor succes.

Deze complexere succesmaat is mogelijk door een concrete transitie onder te verdelen in een aantal (virtuele) subtransities. Van één transitie met (n) opties kunnen we (n-1) conditionele subtransities construeren. Wolbers en de Graaf (1996) opteerden voor deze oplossing in een toepassing op het Nederlandse onderwijssysteem. Ze argumenteerden dat leerlingen normaal enkel starten in een hoger onderwijsniveau als het lagere niveau succesvol is afgewerkt. Als een leerling de keuze had tussen drie opties, codeerden ze eerst of er gekozen werd voor de middelste optie, en daarna, indien ze iets anders kozen, codeerden ze of de betrokken leerling de hoogste optie had gekozen. We inspireerden ons codeersysteem van transities op de procedure van Wolbers en de Graaf. We dachten echter dat het gebruik van hetzelfde codeersysteem van onderuit (van de laagste positie naar de hoogste) minder toepasselijk was in het Vlaamse onderwijssysteem, aangezien opwaartse bewegingen nauwelijks voorkomen. Vooral ook de leerlingen die constant op hetzelfde hoge niveau blijven, krijgen in dit systeem een aantal 'succesvolle' codes, terwijl ze eigenlijk een overwegend 'normale' loopbaan doorlopen. Om een oververteenwoordiging van de hoogste stroom te vermijden hebben we het codeersysteem van Wolbers en de Graaf omgedraaid tot een top-bottom-systeem. Door dit te doen beschouwen we een transitie maken op hetzelfde niveau als een succes en elke stap die een leerling afzakt naar een lager niveau, als minder succesvol. Concreet bekijken we bij elke transitie eerst of een leerling koos voor de hoogste optie die mogelijk is vanuit zijn of haar positie. Vervolgens, als de hoogste optie niet gekozen werd, gaan we na of er gekozen wordt voor het niveau net daaronder. We herhalen deze procedure tot het op één na laagste niveau. Toegepast op het secundair onderwijs van jaar tot jaar, onderscheiden we 14 mogelijke transities, die aanleiding geven tot 25 verschillende subtransities (zie appendix). Voor de overgang naar het hoger onderwijs en de voortgang binnen het hoger onderwijs verkrijgen we 6 mogelijke transities, die in totaal bestaan uit 12 subtransities.

Naast de dichotome afhankelijke variabele met waarde 1 (voor een succesvolle transitie) of waarde 0 (om een niet succesrijke transitie aan te duiden), betrekken we uiteraard nog een aantal andere variabelen in onze analyses. Om de invloed van sociale achtergrond op schoolloopbanen te meten, construeerden we een gecombineerde maat. Door middel van categorische hoofdcomponentenanalyse met de onderwijsniveaus, de arbeidsmarktsituatie en de beroepsstatus van de ouders, creëerden we een samenvattende maat voor de sociale status van het gezin van oorsprong. Het onderwijsniveau van zowel de vader als de moeder werd nominaal gemeten in 13 gedetailleerde categorieën. De 'missings' (meestal van respondenten die het onderwijsniveau van de ouders niet kenden) werden ingevoerd als een aparte categorie. De arbeidsmarktsituatie van de ouders refereert aan het tijdstip waarop de respondenten het secundair onderwijs

verlieten en werd gecodeerd in vier categorieën: (1) werkend, (2) onvrijwillig niet werkend (werklozen); (3) vrijwillig niet werkend (overwegend huisvrouwen) en (4) onbekend of 'anders'. Voor het beroepsprestige van zowel de baan van de vader als van de moeder werd gebruikgemaakt van de U&S-beroepsprestigescores (Sixma & Ultee, 1983). Vertrekkend van de SBC-codering van de functies (Standaard Beroepen Classificatie van het Nederlands Centraal Bureau voor de Statistiek) kon het beroepsprestige dan afgeleid worden (Bakker e.a., 1997). Ontbrekende gegevens voor beroepsstatus (meestal moeders die nooit werkten) werden vervangen door het gemiddelde.

De resultaten van de principale componentenanalyse waren vrij goed. Bijna 50% van de variantie gaat op in de eerste component, zodat het zinvol is de scores van deze component te gebruiken als algemene maat voor de sociale achtergrond van de respondent. De waarden van deze component werden gestandaardiseerd: de gemiddelde waarde voor gezinsstatus is 0, de standaardafwijking is 1.

Voor de analyse van verschillen in onderwijskansen naar geslacht, hanteren we de mannen als referentiecategorie. Meestal worden binaire variabelen als dichotomieën gecodeerd waarbij de referentiecategorie de waarde 0 vertegenwoordigt en de contrasterende waarde gecodeerd wordt als 1. Deze procedure verengt echter de referentie van de gehele analyse (inclusief al de andere effecten) tot de referentiecategorie. Daarom opteerden we voor een 'simple' hercodering waarbij mannen de score -0,5 krijgen en vrouwen de waarden 0,5. Deze hercodering maakt de interpretatie van de effecten van sociale achtergrond gemakkelijker.

Ten slotte gebruiken we nog een additionele variabele om na te gaan in welke mate bepaalde effecten veranderen in de loop van de schoolcarrières. Hiervoor gebruiken we het leerjaar in het secundair onderwijs. Deze variabele is direct verbonden met de specifieke transitie en geeft ons de meest gedetailleerde informatie over de voortgang doorheen het secundair onderwijs. Na het secundair onderwijs onderscheiden we twee stadia: de overgang van secundair naar hoger onderwijs, en – nadat die eerste stap succesvol gezet is – het verloop binnen het hoger onderwijs. We gebruiken het stadium in het onderwijs zowel als een continue variabele (om de globale trend te modelleren) als als een categorische variabele, bruikbaar om na te gaan of bepaalde transitie afwijken van het algemene patroon.

6. Resultaten

Het is mogelijk om elke transitie afzonderlijk te analyseren, maar dat heeft een aantal duidelijke nadelen: het aantal observaties voor bepaalde transitie wordt vrij klein, het is moeilijk een beeld te krijgen van de totale effecten en het is niet mogelijk om te analyseren of bepaalde effecten veranderen in de loop van de schoolloopbaan. Wolbers en de Graaf (1996) stellen daarom voor de afzonderlijke transitie te poolen in één analyse die een simultane schatting maakt van alle transitie. Elk individu wordt in deze procedure zo vaak geteld als hij of zij transitie heeft doorgemaakt. We hebben beide procedures toegepast. De analyse van de afzonderlijke transitie is als bijlage toegevoegd, we bespreken enkel de resultaten van de analyse waarbij alle transitie simultaan werden ingevoerd.³

Model 1 in tabel 2 geeft de odds ratio's weer van de basiseffecten van sociale herkomst en van het geslacht op de kans op succes, zonder dat veranderingen in deze effecten over de onderwijsloopbaan expliciet zijn opgenomen in de analyse. Daarnaast zijn de hoofdeffecten van het stadium in het onderwijs mee opgenomen. Daaruit blijkt duidelijk dat de moeilijkste transitie de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs is. Bovendien vertaalt de structuur van de graden in het secundair onderwijs zich eveneens in de kansen op een succesvolle transitie. Bij het begin van een nieuwe graad (leerjaar 1, 3 en 5) zijn de overgangskansen lager dan wanneer men naar het volgende jaar in dezelfde graad (leerjaar 2, 4, en 6) overgaat. Globaal hebben de meisjes 55 procent meer kans op slagen versus niet slagen in het onderwijs dan de jongens. De sociale herkomst is eveneens van belang voor de slaagkansen. Eén punt hoger op de maat van sociaal milieu impliceert een verhoging van de odds op slagen van 1,46. De sociale herkomst heeft daarenboven een ietwat sterker effect op de slaagkansen voor de meisjes dan voor de jongens. Voor meisjes is de effectparameter van de sociale herkomst 1,50 ($1,46 * 1,06^{0,5}$) en voor jongens 1,42 ($1,46 * 1,06^{-0,5}$).

In het tweede model zijn de interacties van de sociale herkomst en geslacht met het stadium in het onderwijs toegevoegd. De parameters van die interactietermen geven een aanduiding van de mate waarin de hoofdeffecten variëren over de schoolloopbaan. Zowel de sociale herkomst als het geslacht heeft statistisch significant verschillende effecten over de loopbaan. De invloed van de sociale herkomst blijkt duidelijk het sterkst te zijn in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs (model 2A). Naarmate men verder in de schoolloopbaan zit, vermindert klaarblijkelijk de rol van het sociaal milieu. In het laatste jaar van het secundair onderwijs, en ook bij de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs is er wel een kleine stijging van het effect waar te nemen. Zo verhoogt één punt op de schaal van status van het ouderlijk gezin de odds op succes met 2,4 in het eerste jaar in het secundair onderwijs, terwijl in het hoger onderwijs de sociale herkomst niet meer van belang is (met een odds van 1).

Analyses tonen aan dat de verandering over de loopbaan van het effect van de sociale herkomst zonder al te veel verlies aan informatie als lineair kan worden beschouwd.⁵ De lineaire schatting in model 2B geeft aan dat het verband tussen de sociale herkomst en de kansverhouding van succes op geen succes afneemt met 1,09 ($1/0,92$) met elke verdere stap in het onderwijssysteem. Een verhoging van één punt op de maat van sociale herkomst betekent dan een verdubbeling ($2,18 * 0,92$) van de odds op slagen in het eerste leerjaar secundair onderwijs. Op het moment dat men het zesde leerjaar bereikt, is de invloed van de sociale herkomst verminderd tot een 1,22 ($2,18 * 0,92^6$) verhoging in de odds. In het hoger onderwijs is de effectparameter van het gezin van herkomst verminderd tot 1,12.

Het verschil in slaagkansen tussen jongens en meisjes neemt stelselmatig toe – in het voordeel van de meisjes – naarmate de secundaire schoolloopbaan vordert. In het eerste jaar hebben de meisjes 26 procent ($1,57 * 0,80$) meer kans op slagen tegenover niet slagen dan jongens, in het zesde jaar secundair onderwijs doen de meisjes het bijna twee ($1,87 = 1,57 * 1,19$) keer beter dan de jongens. Deze toename in het secundair onderwijs staat in contrast met de kleinere prestatieverschillen tussen jongens en meisjes op het moment dat ze de overgang maken naar het hoger onderwijs (met een odds ratio van 1,29). In het hoger onderwijs zijn de odds op succes opnieuw

Tabel 2: Logistische regressies met simultane schatting van de transities in het secundair en hoger onderwijs (de parameters zijn de odds ratio's)

	Model 1	Model 2 A	Model 3 A	Model 2 B	Model 3 B
<i>Stadium in onderwijs</i>					
naar het 1e jaar secundair onderwijs	1,39 **	1,57 **	1,62 **	1,45 **	1,47 **
naar het 2e jaar secundair onderwijs	1,99 **	1,98 **	1,97 **	2,04 **	2,05 **
naar het 3e jaar secundair onderwijs	0,76 **	0,74 **	0,73 **	0,74 **	0,75 **
naar het 4e jaar secundair onderwijs	1,52 **	1,45 **	1,43 **	1,48 **	1,48 **
naar het 5e jaar secundair onderwijs	1,37 **	1,29 **	1,28 **	1,32 **	1,32 **
naar het 6e jaar secundair onderwijs	3,07 **	3,05 **	3,09 **	2,94 **	2,94 **
van secundair naar hoger onderwijs	0,09 **	0,08 **	0,08 **	0,09 **	0,09 **
in het hoger onderwijs	0,86 **	0,95	0,94	0,91 *	0,90 **
Sociale herkomst	1,46 **	1,53 **	1,54 **	2,18 **	2,23 **
Geslacht (meisjes/jongens)	1,55 **	1,57 **	1,66 **	1,23 **	1,31 **
Sociale herkomst naar geslacht	1,06 °	1,06 °	1,13 **	1,08 *	1,42 **
<i>Sociale herkomst naar stadium</i>				0,92 **	0,92 **
naar het 1e jaar secundair onderwijs		1,57 **	1,62 **		
naar het 2e jaar secundair onderwijs		1,16 **	1,15 *		
naar het 3e jaar secundair onderwijs		1,07	1,07		
naar het 4e jaar secundair onderwijs		0,88 *	0,87 **		
naar het 5e jaar secundair onderwijs		0,82 **	0,82 **		
naar het 6e jaar secundair onderwijs		1,09	1,12		
van secundair naar hoger onderwijs		0,97	0,96		
in het hoger onderwijs		0,67 **	0,66 **		
<i>Geslacht naar stadium^a</i>				1,08 **	1,07 **
naar het 1e jaar secundair onderwijs		0,80 *	0,95		
naar het 2e jaar secundair onderwijs		0,84 °	0,81 °		
naar het 3e jaar secundair onderwijs		1,02	0,97		
naar het 4e jaar secundair onderwijs		1,19 °	1,12		
naar het 5e jaar secundair onderwijs		1,13	1,07		
naar het 6e jaar secundair onderwijs		1,19	1,21		
van secundair naar hoger onderwijs		0,82 *	0,82 *		
in het hoger onderwijs		1,11	1,13		
<i>Sociale herkomst naar geslacht naar stadium</i>					0,95 **
naar het 1e jaar secundair onderwijs			1,45 **		
naar het 2e jaar secundair onderwijs			0,99		
naar het 3e jaar secundair onderwijs			0,99		
naar het 4e jaar secundair onderwijs			0,91		
naar het 5e jaar secundair onderwijs			0,99		
naar het 6e jaar secundair onderwijs			1,19		

Tabel 2: *Vervolg*

	Model 1	Model 2 A	Model 3 A	Model 2 B	Model 3 B
van secundair naar hoger onderwijs in het hoger onderwijs			0,81 *		
Constante	3,97 **	4,20 **	4,24 **	4,19 **	4,21 **
Chi ²	5261 **	5463 **	5484 **	5400 **	5414 **
Aantal parameters	10	24	31	12	13
-2LL	23179	22977	22957	23040	23026
BIC ⁴	23281	23221	23272	23162	23158

** = $p < 0,01$; * = $p < 0,05$; ° = $p < 0,10$

Aantal transitierreeksen: 26045 ; % succes: 76

Model 1: Stadium in onderwijs, sociale herkomst, geslacht, en sociale herkomst * geslacht

Model 2: Model 1 + sociale herkomst * stadium, geslacht * stadium in onderwijs

Model 3: Model 2 + sociale herkomst * geslacht * stadium in onderwijs

Modellen A: met het stadium in onderwijs als categorische variabele

Modellen B: met het stadium in onderwijs als continue variabele (in de interacties)

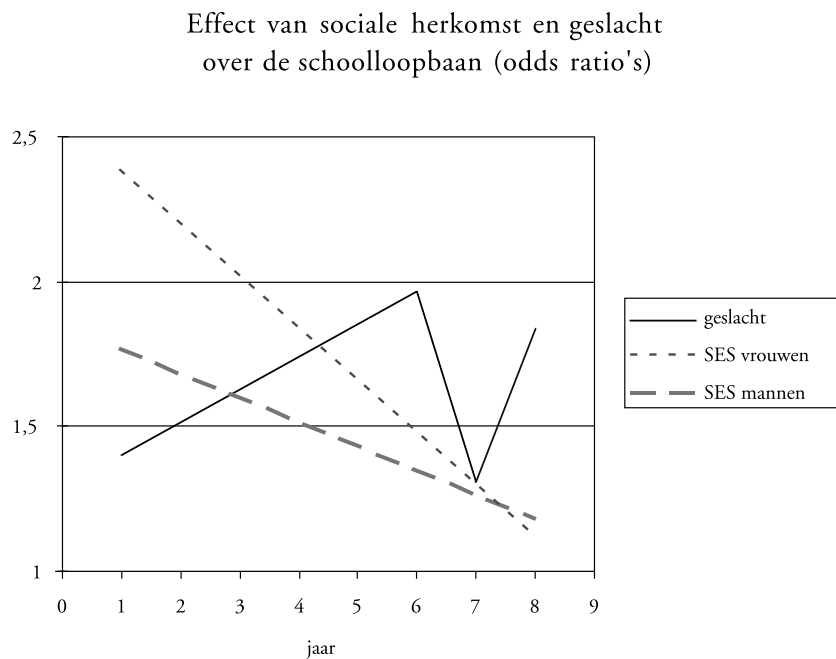
a het stadium in onderwijs in de interactie met geslacht werd gecodeerd van 1 tot 6 in het secundair onderwijs, 5 in het hoger onderwijs, en 0 bij de overgang naar hoger onderwijs

74 procent groter voor de meisjes dan voor de jongens. In model 2B wordt getracht de verandering in het verschil naar geslacht samen te vatten met één parameter. Hiervoor werd het stadium in het onderwijs gehercodeerd; binnen het secundair onderwijs wordt een lineaire trend verondersteld (stadium=leerjaar, van 1 tot 6), bij de overgang naar hoger onderwijs verwachten we minder genderverschillen (stadium=0), en in het hoger onderwijs zijn de verschillen ongeveer gemiddeld (stadium=5).⁶ Op die manier zien we dat de kansverhouding voor succes van meisjes op die van jongens elk jaar in het secundair onderwijs groeit met 1,08. Dit wil zeggen dat de prestatieverschillen tussen meisjes en jongens groter worden naarmate men verder in het secundair onderwijs zit. In het eerste leerjaar hebben de meisjes 33 procent ($1,23 \cdot 1,08$) meer kans op succes dan de jongens. Jaar na jaar neemt het voordeel van de meisjes toe, tot in het zesde leerjaar, waar de kans op succes dubbel zo groot ($1,23 \cdot 1,08^6$) is voor de meisjes dan de jongens. Bij de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs hebben de meisjes nog een klein voordeel (23%), en in het hoger onderwijs doen ze het 81 procent beter.

In het derde model voegen we de derde orde interactie tussen sociale herkomst, geslacht en het stadium in het onderwijs toe. Deze term blijkt statistisch significant te zijn. De parameters wijzen erop dat de grotere – positieve – invloed van de sociale herkomst voor meisjes het sterkst is in het begin van het secundair onderwijs. Dit differentieel effect naar geslacht neemt af en bereikt haar laagste punt bij de overgang naar en in het hoger onderwijs. Naar het einde van het secundair onderwijs wordt de sociale herkomst weer wat meer invloedrijk voor de meisjes dan de jongens. Beschouwen we niettemin de interactie als lineair over het stadium in het onderwijs

(zoals in model 3B), dan daalt het differentieel effect van sociale achtergrond en geslacht naarmate men verder in de onderwijsloopbaan vordert, om vanaf het einde van het secundair onderwijs en verder niet meer van belang te zijn. In figuur 3 worden alle relevante parameters van dit laatste model grafisch weergegeven.

Figuur 3: Grafische weergave van de effectparameters uit model 3B



Uit de grafiek blijkt duidelijk dat het effect van de sociale achtergrond op het succes in het onderwijs vooral sterk is in het begin van het secundair onderwijs. De invloed van sociale herkomst is daarbij ook nog belangrijker voor de meisjes dan voor de jongens. Naar het einde van het secundair onderwijs, en zeker verder naar het hoger onderwijs, vermindert de rol van de sociale herkomst én verdwijnt het differentieel effect naar geslacht. De grafiek toont eveneens hoe de verschillen naar geslacht toenemen naar het einde van het secundair onderwijs (met een hoogtepunt in het zesde jaar, waar de odds op slagen bijna 2 keer groter is voor meisjes dan voor jongens), drastisch kleiner zijn bij de overgang naar het hoger onderwijs, en in het hoger onderwijs opnieuw opleven. Globaal blijkt ook juist de overgang naar hoger onderwijs de meest 'gelijke' te zijn, aangezien op dat moment noch het geslacht noch het sociaal milieu echt relevant is voor de overgangskansen.

7. Conclusie

In dit artikel onderzochten we aan de hand van gegevens over de schoolloopbaan van 3000 Vlaamse 23-jarigen de mate waarin het geslacht en het ouderlijke sociale milieu de kansen van leerlingen in het Vlaamse onderwijs (nog) beïnvloeden. Daar waar de klassieke mobiliteitstraditie haar aandacht richt op het verband tussen het uiteindelijk bereikte onderwijsniveau en de sociale herkomst, benadrukt de onderwijssociologische benadering van onderwijsongelijkheid het belang van de selectie- en allocatiemechanismen tijdens de schoolloopbaan. In deze bijdrage onderzochten we dan ook de invloed van de status van het gezin van herkomst op achtereenvolgende stadia binnen de onderwijs carrière. Een algemene analyse van participatieratio's illustreert al heel duidelijk dat leerlingen met hoogopgeleide en werkende ouders meer kansen hebben om langer onderwijs te volgen dan leerlingen met lager opgeleide en/of niet werkende ouders. Vooral de opleiding van de vader en de moeder spelen hierbij een belangrijke rol.

Hoewel de structuur van het Vlaamse onderwijs slechts weinig beperkingen oplegt, is het aantal verschillende reëel gevolgde trajecten beperkt. De meest gebruikelijke loopbaan is deze die start en eindigt in het algemeen onderwijs. 41 procent van de Vlaamse leerlingen stroomt op deze manier door het secundair onderwijs. Toch onderscheidt deze modale groep leerlingen zich van de rest door een hogere sociale achtergrond. De leerlingen die na de oriëntatiegraad overstappen naar het technische of beroepsonderwijs komen uit families waarvan de sociaal-economische status gemiddeld veel lager ligt dan deze van de doorsnee Vlaamse families. De vijf procent leerlingen die het secundair onderwijs aanvangen in het voorbereidend beroepsonderwijs onderscheiden zich door een sterk uitgesproken lagere sociale achtergrond. De 'normale' doorstroming in het algemeen secundair onderwijs komt vaker voor bij meisjes dan bij jongens en ook het afzakken tijdens het secundair onderwijs van een hoger naar een lager onderwijstype komt minder voor bij meisjes dan bij jongens.

Onze systematische analyse van de effecten van geslacht en sociale achtergrond op de slaagkansen bij het vorderen van de schoolloopbaan, vertrekt van zeer gedetailleerd gecodeerde al dan niet geslaagde overgangen tijdens de volledige schoolloopbaan. De modellen illustreren opnieuw heel duidelijk de invloed van de sociale achtergrond van de leerlingen op de slaagkansen in het onderwijs. De positieve invloed van de sociale herkomst laat zich het sterkst gelden bij het begin van het secundair onderwijs en neemt af naarmate de schoolloopbaan vordert. De analyses illustreren ook duidelijk het verschil in slaagkansen tussen jongens en meisjes, een verschil dat stelselmatig toeneemt – in het voordeel van de meisjes – met het vorderen van het secundair onderwijs. Bij de aanvang van het secundair onderwijs hebben meisjes 26 procent meer kans op succes dan jongens, op het einde van het middelbaar onderwijs is de kans op succes van meisjes bijna dubbel zo groot. Opvallend is echter dat het voordeel van de meisjes tegenover de jongens minimaal wordt bij de overgang naar het hoger onderwijs, terwijl het voordeel van meisjes in het hoger onderwijs zelf weer heel groot wordt (waar de slaagkansen van meisjes 74 procent hoger liggen dan die van jongens).

Onze analyses wijzen ook op een differentieel effect van de sociale achtergrond naar geslacht. De invloed van het sociale milieu op de slaagkansen is sterker voor meisjes dan voor

jongens. Vooral bij de aanvang van het secundair onderwijs speelt het milieu van herkomst een belangrijkere rol voor meisjes dan voor jongens. Het differentiële effect van sociale achtergrond naar geslacht neemt echter af – net als de invloed van het milieu van herkomst in het algemeen – naarmate de schoolloopbaan vordert.

In het algemeen kunnen we besluiten dat het geslacht van de leerlingen en het milieu van herkomst – twee toegeschreven kenmerken, waarop leerlingen als dusdanig geen invloed uitoefenen – wel degelijk een belangrijke invloed hebben op het verloop van schoolloopbanen. De sociale afkomst laat zich vooral gelden bij de aanvang van de schoolloopbaan in het secundair onderwijs, maar die invloed neemt stelselmatig af. Het sociale milieu beïnvloedt ook sterker de slaagkansen van meisjes dan van jongens, maar ook dit differentiële effect is vooral belangrijk bij de aanvang van de schoolcarrière en neemt af met het vorderen van de schoolloopbaan. Het verschil tussen jongens en meisjes daarentegen neemt toe naarmate de schoolloopbaan vordert. Meisjes beginnen het secundair onderwijs met betere slaagkansen en het voordeel tegenover de jongens neemt stelselmatig toe. Alleen bij de overgang naar het hoger onderwijs is het verschil tussen jongens en meisjes minimaal.

Over het afnemend effect van de sociale achtergrond bij het vorderen van de schoolloopbaan bestaan verschillende hypothesen. De ‘levensloophypothese’ gaat ervan uit dat de invloed van het thuismilieu in het algemeen afneemt, naarmate kinderen ouder en zelfstandiger worden. De ‘differentiële selectiehypothese’ wijt het afnemend effect van het milieu van herkomst aan differentiële attritie die bij elke overgang de populatie leerlingen homogener maakt voor kenmerken die een rol spelen bij de volgende transitities. Onze data laten niet toe beide hypothesen te toetsen, ze illustreren wel duidelijk het afnemend belang van de sociale achtergrond bij het vorderen van de schoolloopbaan waarvoor beide hypothesen een alternatieve verklaring geven. De vaststelling echter dat het effect van het geslacht van de leerlingen op de onderwijskansen toeneemt naarmate de schoolcarrière vordert – in tegenstelling tot het effect van sociale herkomst dat afneemt – verzwakt onzes inziens wel de differentiële selectiehypothese. In de mate immers dat differentiële attritie de populatie homogener maakt voor die kenmerken die samenhangen met het succesrijk doorlopen van het onderwijs, kunnen we veronderstellen dat dit ook leidt tot een afnemende invloed van geslacht naarmate de schoolloopbaan vordert.

De beschrijvende analyses zoals we die in deze bijdrage naar voren hebben gebracht, worden vooral relevant wanneer ze vergeleken kunnen worden met vroegere of latere meetmomenten of in comparatief perspectief. In het kader van het SONAR-project werden in 2002 nieuwe data verzameld bij een nieuw cohort 23-jarigen (geboren in 1978) en het is de bedoeling ook in de komende jaren op regelmatige basis 23-jarigen te ondervragen over hun schoolloopbaan. Deze data moeten het mogelijk maken het Vlaamse onderwijssysteem continu te evalueren op zijn meritocratische gehalte. Uiteraard zou het in het kader van zo’n evaluatie ook zinvol zijn deze Vlaamse analyses te vergelijken met onderwijssystemen in andere landen.

Noten

1. De auteurs zijn lid van de Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel en van de interuniversitaire onderzoeksgroep SONAR, die onderzoek doet naar de transitie van school naar werk en gefinancierd wordt door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap in het kader van het Programma Beleidsgericht Onderzoek (contractnummers PBO97/15/42 – PBO98/56/76 – PBO99B/4/13). Correspondentieadres: VUB – Vakgroep Sociologie, Pleinlaan 2, 1050 Brussel. E-mail: Ilse.Laurijssen@vub.ac.be, Ignace.Glorieux@vub.ac.be.
2. Het Nederlands onderwijssysteem verschilt sterk van het Vlaamse in de zin dat het veel explicieter ‘bruggen’ tussen verschillende onderwijsniveaus heeft ingebouwd. Een vergelijking van het Vlaamse en het Nederlandse onderwijssysteem is dan ook zeer moeilijk. Het ASO sluit aan op het VWO maar naargelang de studierichting ook op het HAVO. Het BSO kan het best worden vergeleken met MBO en een deel van het MAVO. Het TSO is moeilijk te situeren binnen de Nederlandse types, de doorstroomrichtingen in het TSO zijn het best te vergelijken met HAVO, terwijl de richtingen gericht op rechtstreekse arbeidsmarktintrede wellicht eerder vergelijkbaar zijn met de theoretische leerweg binnen het MBO (MAVO).
3. Een simultane analyse van de verschillende transitie brengt een statistisch schattingsprobleem in de analyse, wegens gecorreleerde standaardfouten. Idealiter hanteert men een multilevel-analyse, maar een dergelijke benadering is onzes inziens moeilijk toe te passen op deze gegevens wegens het beperkt aantal observaties op de lagere niveaus. Om het aantal observaties in de analyses niet kunstmatig te verhogen, hebben we bij de simultane analyse wel een weging toegepast op de individuele subtransities, zodanig dat de som van deze wegen binnen een reële overgang of transitie steeds gelijk is aan 1.
4. Bayesian Information Criterion: de waarde van BIC maakt een afweging tussen hoe goed het model de data reproduceert en het aantal daarvoor gebruikte parameters. Een vermindering van het aantal parameters zal immers steeds een daling in de log-likelihood teweegbrengen, maar onder bepaalde voorwaarden zal een ‘spaarzamer’ model toch te verkiezen zijn (zie Raftery, 1995). Hoe lager BIC, hoe meer het model te prefereren is; een verschil van 6 tussen twee BIC-waarden is zeer significant (vuistregel).
5. Vertrekkend van model 2A, maar met het effect van sociale herkomst lineair over de schoolloopbaan, werden de volgende modelparameters verkregen: -2LL: 23037 met 18 te schatten parameters, wat een BIC-waarde geeft van 23220. Uit de vergelijking van de beide waarden van BIC (het Bayesian Information Criterion) blijkt dit een (hoewel niet significante) verbetering ten opzichte van model 2A.
6. Het ‘gewoon’ lineair beschouwen van de invloed van geslacht geeft wel een verbetering van het model volgens het BIC-criterium, maar het effect blijkt dan niet meer te variëren over de loopbaan. Terwijl voorgaande analyses op enkel de data voor de loopbanen in het secundair onderwijs duidelijk aangeven dat er sprake is van een stijgend effect. (Toegepast op het secundair onderwijs apart geeft model 2A immers een -2LL van 15224, en met de interactie voor geslacht lineair wordt -2LL 15225. Deze slechts zeer beperkte stijging in -2LL weegt geenszins op tegen de ‘winst’ van vier te schatten parameters minder.) We verkiezen dan ook om het lineaire effect in het secundair onderwijs te behouden in de analyse.

Literatuur

- Acker, J. (1973). Women and social stratification: a case of intellectual sexism. *Journal of Sociology*, 78, 936-945.
- Bakker, B., Sieben, I., Nieuwbeerta, P. & Ganzeboom, H. (1997). Maten voor prestige, sociaal-economische status en sociale klasse voor de Standaard Beroepen Classificatie 1992. *Sociale Wetenschappen*, 40, 1-22.
- Blau, P.M. & Duncan, O.D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley and Sons.

- Blees-Booij, A. (1994). *Culturele en economische beroepsstatus van mannen en vrouwen. Een tweedimensionele ordening*. Amsterdam University Press.
- Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). Persisting barriers. Changes in educational opportunities in thirteen countries. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (eds.), *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 1-24). Boulder/Summertown: Westview Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique du jugement sociale*. Paris: Editions de Minuit.
- Coppieters, P., Creten, H., Glorieux, I. e.a. (2000). *Jongeren in transitie*. De arbeidsmarkt in Vlaanderen, Jaarreks 2000, deel 4. Leuven: Garant.
- Derks, A. & Vermeersch, H. (2001). *Gender en schools presteren. Een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs* (In opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap – OBPWO99.05). Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel.
- Dronkers, J. & Graaf, P.M. de (1995). Ouders en het onderwijs van hun kinderen. In J. Dronkers & W. C. Ultee (red.) *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (pp. 46-66). Assen: Van Gorcum.
- Erikson R. & Goldthorpe, J.H. (1992). *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Ganzeboom, H.B.G., Luijks, R. & Treiman, D.J. (1989). Intergenerational class mobility in comparative perspective. *Research in Social Stratification and Mobility*, 8, 3-84.
- Goldthorpe, J.H. (1983) Women and class analysis: in defence of the conventional view. *Sociology*, 17, 465-488.
- Graaf, P.M. de & Luijks, R. (1995). Paden naar succes: geboorte of diploma's? In J. Dronkers & W.C. Ultee (red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (pp. 31-45). Assen: Van Gorcum.
- Heath, A. (1981). *Social mobility*. London: Fontana.
- Jonsson, J.O. (1993). Persisting inequalities in Sweden. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (eds.), *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 101-132). Boulder/Summertown: Westview Press.
- Mare, R.D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295-305.
- Mare, R.D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 46, 72-87.
- Mare, R.D. (1993). Educational stratification on observed and unobserved components of family background. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (eds.), *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 351-376). Boulder/Summertown: Westview Press.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer (1998). *Zittenblijven en schoolse vertraging in het Vlaams Onderwijs. Een kwantitatieve analyse, 1996-1997*. Brussel.

- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2001). *Onderwijs in Vlaanderen. Een brede kijk op het Vlaamse onderwijslandschap*. Brussel.
- Pelleriaux, K. (2001). *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*. Brussel: VUBPress.
- Raftery, A.E. (1995). Bayesian model selection in social research. *Sociological Methodology*, 25, 111-164.
- Rijken, S.R.H. (1999). *Educational expansion and status attainment. A cross-national and over-time comparison*. Doctoral dissertation, Universiteit Utrecht.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (eds.). (1993). *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Social Inequality Series. Boulder/Summertown: Westview Press.
- Sieben, I.J.P. (2001). *Sibling similarities and social stratification. The impact of family background characteristics across countries and cohorts*. Doctoral dissertation, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Sixma, H & Ultee, W.C. (1983). Een beroepsprestigeschaal voor Nederland in de jaren tachtig. *Mens en Maatschappij*, 58, 360-382.
- Tan, B. (1998). *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaams onderwijs*. Antwerpen: Centrum voor Sociaal Beleid, Universiteit Antwerpen.
- Van den Bosch, K., Tan, B. & De Maesschalck, V. (2001). 'Zo vader, zo zoon' of 'Ieder naar zijn verdienste'? *Intergenerationele mobiliteit inzake opleidingsniveau van Vlaamse mannen in de 20ste eeuw*. Antwerpen: Centrum voor Sociaal Beleid, Universiteit Antwerpen.
- Wolbers, M.H.J., & Graaf, P.M. de (1996). Onderwijsexpansie of meritocratisering? Een verklaring voor de afgenomen samenhang tussen het ouderlijk sociaal milieu en het hoogst bereikte opleidingsniveau van kinderen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, 117-132.

Appendix

Tabel 3: Overzicht van de transitierreeksen in het secundair en hoger onderwijs

r-n°	t-n°			
1.	1.	overgang van lager onderwijs	naar 1 A	
2.	2.	overgang van 1 A	naar 2 A	
3.	3.	overgang van 1 B	naar 2 BVL	
4.	4.	overgang van 2 A	naar 3 ASO	
	5.		naar 3 TSO	indien niet naar 3 ASO
	6.		naar 3 BSO	indien niet naar 3 TSO
5.	7.	overgang van 2 BVL	naar 3 BSO	
6.	8.	overgang van 3 ASO	naar 4 ASO	
	9.		naar 4 TSO	indien niet naar 4 ASO
	10.		naar 4 BSO	indien niet naar 4 TSO
7.	11.	overgang van 3 TSO	naar 4 TSO	
	12.		naar 4 BSO	indien niet naar 4 TSO
8.	13.	overgang van 3 BSO	naar 4 BSO	
9.	14.	overgang van 4 ASO	naar 5 ASO	
	15.		naar 5 TSO	indien niet naar 5 ASO
	16.		naar 5 BSO	indien niet naar 5 TSO
10.	17.	overgang van 4 TSO	naar 5 TSO	
	18.		naar 5 BSO	indien niet naar 5 TSO
11.	19.	overgang van 4 BSO	naar 5 BSO	
12.	20.	overgang van 5 ASO	naar 6 ASO	
	21.		naar 6 TSO	indien niet naar 6 ASO
	22.		naar 6 BSO	indien niet naar 6 TSO
13.	23.	overgang van 5 TSO	naar 6 TSO	
	24.		naar 6 BSO	indien niet naar 6 TSO
14.	25.	overgang van 5 BSO	naar 6 BSO	
15.	26.	overgang van 6 ASO	naar universiteit	
	27.		naar ho 2 cycli	indien niet naar universiteit
	28.		naar ho 1 cyclus	indien niet naar ho 2 cycli
16.	29.	overgang van 6 TSO	naar ho 2 cycli	
	30.		naar ho 1 cyclus	indien niet naar ho 2 cycli
17.	31.	overgang van 7 BSO	naar ho 1 cyclus	
18.	32.	overgang van universiteit	naar universiteit	
	33.		naar ho 2 cycli	indien niet naar universiteit
	34.		naar ho 1 cyclus	indien niet naar ho 2 cycli
19.	35.	overgang van ho 2 cycli	naar ho 2 cycli	
	36.		naar ho 1 cyclus	indien niet naar ho 2 cycli
20.	37.	overgang van ho 1 cyclus	naar ho 1 cyclus	

Noten bij Tabel 3

Afkortingen:

t-n°: nummer van de subtransitie

r-n°: nummer van de transitie(reeks)

Toelichting:

Bijvoorbeeld: iemand die het secundair onderwijs aanvangt in de A-stroom, en verder doorgaat in het ASO wordt gecodeerd op de subtransitie nummers 1, 2, 4, 8, 14, en 20, alle als succesvol. Gaat deze persoon verder naar universitaire studies, die probleemloos in vier jaren worden afgerond, dan wordt subtransitie nummer 26 als succes gecodeerd, en nog eens drie keer een succesvolle subtransitie nummer 32.

Om ook een 'minder voorbeeldige' loopbaan doorheen onderwijs te illustreren: iemand die begint in 1A, doorgaat naar 2A, vervolgens naar 3TSO, 4TSO, 5BSO en stopt met voltijds secundair onderwijs, zou de volgende coderingen krijgen: subtransitie 1: succes; t-n° 2: succes; t-n° 4: geen succes; t-n° 5: succes; t-n° 11: succes; t-n° 17: geen succes; t-n° 18: succes; en t-n° 25: geen succes.

Iemand die een jaar moet overdoen krijgt twee keer de betrokken subtransitie(s) gecodeerd, bijvoorbeeld iemand die vertrekt van 3TSO en vervolgens twee jaar doet over 4TSO: voor de eerste 'poging': t-n° 11 en 12: geen succes, en voor het tweede jaar: t-n° 11 als succes.

Tabel 4: Logistische regressie voor elke aparte transitierreeks met sociale achtergrond, geslacht en hun interactie (parameters: exp(b))

Secundair onderwijs		1e lj. so → 2e lj. so	2e lj. so → 3e lj. so	3e lj. so → 4e lj. so	4e lj. so → 5e lj. so	5e lj. so → 6e lj. so								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
constante	6,86**	7,67**	51,50**	2,71**	7,22**	5,90**	4,94**	8,56**	5,78**	4,52**	5,24**	17,45**	11,98**	8,67**
sociale herkomst	2,50**	1,91**	3,66**	1,85**	1,83**	1,49**	1,13	1,55*	1,36**	1,12	1,09	1,46**	1,56**	1,38°
geslacht	1,58**	1,26*	12,18*	1,62**	1,38	1,95**	1,61**	1,92**	2,14**	1,60**	1,31	2,25**	1,60°	1,64*
sociale herkomst	1,64**	(1,1)	5,58°	(1,2)	(0,7)	(0,8)	(1,4)	(1,4)	(1,0)	(1,1)	(1,1)	(1,2)	(1,7)	(1,2)
naar geslacht														
Chi ²	263**	112**	11*	197**	15**	47**	9*	12**	37**	10**	2	16**	14**	7*
df	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
-2LL	2560	2055	174	2979	494	1237	881	491	1142	970	601	488	537	474
BIC	2584	2071	192	2995	507	1252	895	504	1157	984	614	502	551	487
N transitie- rekenen	3168	2854	348	2702	525	1630	934	608	1478	997	665	1292	905	636
% succes	84	87	93	73	81	87	82	86	86	81	83	95	91	87

Tabel 4: Vervolg

	diploma van so – ho				overgang binnen ho				
	15	16	17	18	19	20	18	19	20
constante	0,46 **	0,27 **	0,09 **	3,73 **	2,61 **	4,61			
sociale herkomst	1,30 **	1,21 *	1,48	1,13 °	0,97	1,02			
geslacht	1,17	1,49 **	1,26	1,39 *	0,91	2,75			
sociale herkomst (0,9)	(1,0)	(1,0)	(0,7)	(1,0)	(1,2)	(1,0)			
naar geslacht									
Chi ²	29 **	12 **	2	9 **	1	65			
df	2	2	2	2	2	2			
-2LL	2406	1145	161	1440	815	1628			
BIC	2421	1159	172	1455	828	1643			
N transitie-reeksen	1875	1125	308	1460	689	1837			
% succes	35	21	7	81	72	83			

Transities	
1. LO →	1 A →
2. 1A →	2 A B →
3. 2B →	2 BVL →
4. 2A →	3 ASO TSO BSO →
5. 2BVL →	3 BSO →
6. 3ASO →	4 ASO TSO BSO →
7. 3TSO →	4 TSO BSO →
8. 3BSO →	4 BSO →
9. 4ASO →	5 ASO TSO BSO →
10. 4TSO →	5 TSO BSO →
11. 4BSO →	5 BSO →
12. 5ASO →	6 ASO TSO BSO →
13. 5TSO →	6 TSO BSO →
14. 5BSO →	6 BSO →
15. 6ASO →	Univ 2C 1C →
16. 6TSO →	2C 1C →
17. 7BSO →	-1C →
18. Univ →	Univ 2C 1C →
19. 2C →	2C 1C →
20. 1C →	1C →

** = p < 0,01; * = p < 0,05; ° = p < 0,10

Noten

simple contrastcoding toegepast op geslacht (mannen als referentiecategorie). Wanneer de interactie tussen de sociale achtergrond en geslacht niet statistisch significant is, dan wordt de effectparameter tussen haakjes weergegeven, maar zijn de andere parameters afkomstig van het model zonder interactieterm