

# De onderwijskansen van allochtone en autochtone Nederlanders vergeleken: een cohort-design

Jochem Tolsma, Marcel Coenders en Marcel Lubbers<sup>1</sup>

## Summary

### *Ethnic inequality of educational opportunities in the Netherlands: A cohort design*

*The largest Dutch ethnic minority groups did not improve their position in the educational system compared to that of the native Dutch. We show this by cohort analysis on data from the Sociale Positie en Voorzieningengebruik van Allochtonen Surveys (1988, 1991, 1994, 1998 en 2002), by testing hypotheses from the 'Maximum Maintained Inequality' and 'Effectively Maintained Inequality' propositions. After elementary school, ethnic minorities choose relatively more often than their Dutch counterparts for the lower tracks (LBO, MAVO). For successive birth cohorts, this pattern becomes more pronounced. If minority members succeed in passing higher general secondary education, they are less likely to continue their school career. This remains true for all investigated birth cohorts (1960-1980). Moreover, the higher general track at the tertiary level (i.e. university) becomes more exclusively the domain of the native Dutch. In a country where class-based and gender-based educational inequality has decreased over time, ethnic-based educational inequality remains very apparent.*

## 1. Inleiding

Onderzoek naar onderwijsachterstanden van etnische minderheden heeft aangetoond dat etnische minderheden slechtere testresultaten boeken, het langer duurt voordat ze een school of studie afronden en dat ze vaker uitvallen. Deze verschillen zijn waargenomen tijdens verschillende fasen van de onderwijscarrière (CBS, 2005; Dagevos, Gijsberts, & Van Praag, 2003; Gijsberts, 2004; Kalmijn & Kraaykamp, 2003; Oomens, Driessen, & Scheepers, 2003; Tesser & Iedema, 2001; Wolbers & Driessen, 1996). Niet alleen in Nederland, maar ook in bijvoorbeeld Duitsland (Alba, Handl, & Müller, 1994), Frankrijk (Vallet & Caille, 1996), Israël (Ayalon & Shavit, 2004), en de Verenigde Staten (Glick & White, 2003) presteren minderheidsgroepen slechter dan de meerderheidsgroep. Na controle voor sociaal-demografische karakteristieken verdwijnen de verschillen tussen de etnische groepen in Frankrijk (Vallet & Caille, 1996), hoewel ze in Duitsland (Alba, e.a., 1994) blijven bestaan. Voor Nederland is de discussie over een 'ethnic penalty' in het onderwijssysteem nog niet beslecht.

In dit artikel richten we ons op het beschrijven en voorspellen van *trends* in onderwijsongelijkheid tussen allochtone en autochtone Nederlanders. Eerdere trendstudies met betrekking tot onderwijsachterstanden van etnische minderheden kwamen tot de conclusie dat deze achterstanden aan het verdwijnen zijn (CBS, 2005; Gijsberts, 2004; Tesser, 1995). Deze eerdere studies maakten echter of gebruik van resultaten beschreven in percentageveranderingen, of keken naar veranderingen in geaggregeerde onderwijsniveaus. Percentageveranderingen corresponderen niet noodzakelijk met netto associaties (relatieve kansverhoudingen). Als het hoger onderwijs een steeds groter percentage uit minderheden bestaat, kan dit komen doordat in de loop van de tijd het aantal minderheden dat deel zou *kunnen* nemen aan het hoger onderwijs sneller gestegen is dan het aantal autochtone Nederlanders. Een kleiner procentueel verschil binnen het hoger onderwijs zegt niet of de kans om op het hoger onderwijs terecht te komen, vergeleken met de kans om niet op het hoger onderwijs terecht te komen, sneller is gestegen bij allochtone Nederlanders dan bij autochtone Nederlanders. Ook kan aggregatie van onderwijsniveaus trends in onderwijsverschillen verbloemen. Als allochtone Nederlanders hun achterstanden met betrekking tot gemiddeld opleidingsniveau inlopen ten opzichte van autochtone Nederlanders, is het mogelijk dat achterstanden op lagere niveaus ingelopen worden, maar niet op hogere niveaus. We twijfelen dan ook of eerdere studies voldoende inzicht hebben gegeven in de ontwikkelingen in de onderwijsongelijkheid tussen etnische groepen. Voor een beter inzicht in geboortecohorttrends in onderwijsongelijkheid tussen etnische groepen is een gedetailleerde descriptie vereist in netto associaties, waar gecontroleerd wordt voor de marginaalverdelingen van opleidingsniveaus en groepsgrootte. Tot nu toe ontbrak een dergelijke studie voor Nederland.

Alle vormen van onderwijsongelijkheid accumuleren uiteindelijk in ongelijkheid in het hoogst behaalde opleidingsniveau. We zullen daarom eerst geboortecohorttrends in deze indicator voor onderwijsongelijkheid beschrijven. We doen dit voor de geboortecohorten 1917 tot 1980 en voor Turken, Marokkanen, Surinamers, Antillianen en autochtone Nederlanders. Bovengenoemde minderheidsgroepen vormen ongeveer 7% van de huidige Nederlandse bevolking (CBS 2006). Onze eerste onderzoeksvraag is: *(1) Wat zijn de geboortecohorttrends in etnische onderwijsongelijkheid met betrekking tot het hoogst behaalde opleidingsniveau?*

Om een bepaald opleidingsniveau te bereiken moet een student, na het succesvol afronden van een vorige opleiding, de keuze maken of, en zo ja, welke vervolgopleiding hij of zij wil gaan doen. Tijdens elk van deze schooltransities kunnen etnische verschillen ontstaan en opeenvolgende schooltransities kunnen onderhevig zijn aan verschillende trends. Een analyse van schooltransities biedt een beter inzicht in de gevonden trends in het hoogst behaalde opleidingsniveau. Hoewel in verschillende studies de schooluitval en neerwaartse mobiliteit (bijvoorbeeld de transitie van havo naar mavo) is onderzocht (CBS, 2005; Kalmijn & Kraaykamp, 1996), is er bij ons nog geen studie bekend waarin trends in schooltransitiekeuzes worden vergeleken tussen etnische groepen in Nederland. Dit is vreemd, aangezien zo'n studie de onderzoeksliteratuur over etnische onderwijsongelijkheid zou koppelen aan de onderzoekstraditie naar onderwijsstratificatie gebaseerd op sociale klasse. In deze studie zullen we de keuzes van leerlingen na de basisschool en na de havo/het vwo beschrijven en verklaren. Immers, voorna-

melijk via de route basisschool en hoger algemeen secundair onderwijs bereiken studenten het tertiair onderwijs. Dit geldt voor zowel allochtone Nederlanders als voor autochtone Nederlanders. We formuleren de volgende onderzoeksvraag: (2) *Wat zijn de geboortecohorttrends in schoolkeuzes na de basisschool en na havo/vwo onder etnische minderheden (zowel binnen één generatie als tussen generaties) en autochtone Nederlanders?*

Hoewel de invloed van sociale positie op onderwijsprestaties is afgenomen, blijft het een belangrijke basis voor onderwijsongelijkheid (De Graaf & Luijkx, 1995; Dronkers & Ultee, 1995; Rijken, 1999; Shavit & Blossfeld, 1993). De invloed van sociale positie op onderwijsprestaties is ook waargenomen onder etnische minderheden in Nederland (Wolbers & Driessen, 1996). Aangezien de meeste leden van een minderheidsgroep afkomstig zijn uit een relatief laag sociaal milieu, kan de associatie tussen etniciteit en een onderwijsongelijkheidsindicator zeer wel een schijnverband zijn. In de meeste Westerse samenlevingen, waaronder Nederland, hebben mannen en vrouwen tegenwoordig ongeveer evenveel jaren onderwijs genoten (Rijken, 1999; Van der Lippe & Van Doorne-Huiskes, 1995). Dagevos e.a. (2003) stellen dat de verschillen in onderwijskansen tussen mannen en vrouwen voor etnische minderheidsgroepen veel sterker zijn dan de verschillen tussen allochtone en autochtone Nederlanders. De seksecompositie onder de etnische minderheden is aan verandering onderhevig geweest sinds het eerste tijdstip van immigratie (CBS, 2006). Tezamen kan dit ervoor zorgen dat sekse het netto-verband tussen etniciteit en een onderwijsindicator verstoort. We formuleren onze laatste onderzoeksvraag als: (3) *In welke mate verklaren sociale positie en sekse de trends in schooltransities na de basisschool en na havo/vwo?*

## 2. Verwachtingen

We leiden hypothesen af van de gangbare proposities om onderwijsongelijkheid tussen groepen te verklaren. We sluiten aan bij de huidige discussie omtrent de relevantie van kwantitatieve en kwalitatieve ongelijkheid (Lucas, 2001), ofwel ongelijkheid op basis van niveaus of op basis van richtingen. Dat onderscheid is voor het Nederlandse onderwijssysteem onder meer van toepassing op het verschil tussen onderwijsinstellingen die vooral beroepsgeoriënteerde richtingen aanbieden (lbo, mbo en hbo) en onderwijsinstellingen die de meer algemene en wetenschappelijke studierichtingen aanbieden (mavo, havo/vwo en wo). Over kwalitatieve verschillen tussen opleidingen binnen een onderwijsinstelling (bijvoorbeeld verzorging versus techniek) kunnen we in deze bijdrage helaas geen uitspraken doen.

Sekse was, en sociale herkomst is nog steeds een belangrijke predictor voor schoolprestaties. Het is goed mogelijk dat trends in onderwijskansen toegeschreven kunnen worden aan de veranderende compositie van de verschillende bevolkingsgroepen. In navolging van Mare (1980, 1981) en Rijken (1999) bespreken we bovendien hoe veranderingen in de selectieve samenstelling van studenten die in aanmerking komen voor een bepaalde onderwijstransitie verbanden kunnen beïnvloeden tussen etniciteit en opleidingstransities.

Daarnaast sluiten we aan bij het onderzoek van Glick en White (2003) door antwoord te

geven op de vraag in hoeverre het effect van generatiestatus is verschoven over de cohorten. Daarbij dient opgemerkt te worden dat eerste generatie allochtone Nederlanders hun onderwijsloopbaan in het herkomstland hebben doorlopen en tweede generatie allochtone Nederlanders hun onderwijsloopbaan voor het grootste deel in Nederland (kunnen) doorlopen. Kinderen van tweede generatie allochtone Nederlanders zijn geen onderdeel van de door ons gebruikte onderzoekssteekproef.

## 2.1 Moderniseringstheorie

De moderniseringstheorie stelt dat in moderne, geïndustrialiseerde landen selectieprocessen tijdens de schoolloopbaan en op de arbeidsmarkt gebaseerd zijn op verworven kenmerken van individuen, zoals door persoonlijke capaciteiten en motivatie tot stand gekomen cijferlijsten en opleidingen. Selectie op aangeboren kenmerken, zoals sociale positie, sekse, en etniciteit zou immers leiden tot een inefficiënte economie en een beroepenstructuur die niet toegerust is voor de taken in een modern land (Blau & Duncan, 1967). Hoewel deze trend van *ascription* naar *achievement* gedicteerd werd door de economie, ging zij ook gepaard met een trend in de waardepatronen van industrialiserende landen. *Ascription* kon niet alleen, maar mocht ook niet langer een belangrijke rol spelen in selectieprocessen (Parsons, 1951). Aangezien Nederland steeds meritocratischer wordt met betrekking tot sociale klasse en sekse, is het te verwachten dat ook een ander ascriptief kenmerk zoals etniciteit aan invloed verliest op schoolprestaties in Nederland. Dit leidt tot de volgende *Moderniseringshypothese: (1) Onderwijsongelijkheid tussen tweede generatie etnische minderheden en autochtone Nederlanders neemt af op elk niveau en tussen alle richtingen.*

## 2.2 Maximally Maintained Inequality (MMI)

Raftery en Hout (1993) stellen in hun *Maximally Maintained Inequality*-propositie dat geprivilegieerde groepen meer zullen profiteren van onderwijsexpansie dan minder geprivilegieerde groepen. Slechts als alle leden van de geprivilegieerde groep een bepaald schoolniveau bereiken – een niveau waar verzadiging van een bepaalde groep heerst – kan de kwantitatieve onderwijsachterstand voor een minder geprivilegieerde groep kleiner worden. Op schoolniveaus die nog niet volledig verzadigd zijn door geprivilegieerde groepen, zullen de aanmeldingen tijdens onderwijsexpansie sneller stijgen voor deze groepen dan de aanmeldingen vanuit de minder geprivilegieerde groepen.

In de afgelopen decennia is de onderwijsdeelname in Nederland sterk gestegen; steeds meer jongeren gaan steeds langer naar school (CBS 2005). Hoewel bijna alle autochtone Nederlanders een opleiding volgen binnen het secundaire onderwijs (onder meer dankzij de leerplicht), is het nog steeds mogelijk om binnen het secundaire onderwijs ongelijkheid kwantitatief te handhaven. Immers, in 1999 ging 'slechts' 42% van de autochtone kinderen met hoog opgeleide ouders naar het vwo (CBS 2005). Dit leidt tot de volgende *secundair-onderwijshypothese: (2) Binnen het secundaire onderwijs zal etnische onderwijsongelijkheid (tussen havo/vwo en mavo) kwantitatief gehandhaafd blijven.*

Voor autochtone Nederlanders met een havo/vwo-diploma kan het tertiaire niveau wel als verzaaid beschouwd worden; rond de 90% vervolgt de opleiding op het tertiaire niveau (CBS 2005, ROA 2002). Volgens de MMI-propositie kan daarom de kwantitatieve ongelijkheid tussen autochtonen en allochtonen niet groter worden op het tertiaire niveau in vergelijking met het havo/vwo-niveau. Onze verwachting verwoorden we in een *transitie-na-het-secundair-onderwijs-hypothese* (3) *Voor studenten die succesvol het hogere secundaire onderwijs hebben afgerond zal kwantitatieve, etnische onderwijsongelijkheid niet toenemen op het tertiaire niveau.* Het tertiaire niveau bestaat in Nederland uit het hbo- en het wo-niveau. De universiteit kan gezien worden als zowel kwantitatief hoger als kwalitatief exclusiever dan het hbo. De propositie die Lucas (2001) opwerpt, stelt dat wanneer ongelijkheid moeilijk in kwantitatieve niveaus gehandhaafd kan worden, de ongelijkheid verschuift naar het kwalitatieve verschil in onderwijsinstellingen en wel op zo'n manier dat de meer exclusieve richtingen nog exclusiever het domein worden van de geprivilegieerde groepen. Tengevolge van de opgetreden verzaaidiging binnen het tertiair onderwijs als geheel zal de universiteit voor autochtone Nederlanders steeds vaker een aantrekkelijke keuze worden in vergelijking met het hbo. We poneren de volgende *tertiair-onderwijshypothese*: (4) *Voor studenten die succesvol het hoger secundaire onderwijs hebben afgerond zal binnen het tertiaire niveau etnische onderwijsongelijkheid op wo-niveau gehandhaafd worden, en op hbo- niveau afnemen.*

### 2.3 Sociale positie en sekse

De leden van etnische minderheidsgroepen komen in vergelijking met autochtone Nederlanders vaker uit de lagere sociale milieus. Verschillen in onderwijstransities kunnen dus mogelijk het gevolg zijn van verschillen in sociale herkomst, zoals ook gevonden is in Frankrijk (Vallet en Caille, 1996) en in Duitsland (Alba, e.a., 1994). Bovendien zijn er aanwijzingen dat het emancipatieproces binnen het onderwijssysteem sneller verloopt onder etnische minderheden dan onder autochtone Nederlanders. Tevens is het aandeel vrouwen in de allochtone populatie niet altijd even groot geweest, waardoor cohortverschillen louter hieraan kunnen worden toegeschreven. Voor een netto-effect van etniciteit op (trends in) onderwijskansen dient dan ook gecontroleerd te worden voor sociale positie en sekse. We verwoorden nu de volgende *Sociale-positiehypothese*: (5) *De waargenomen ongelijkheid in onderwijstransities tussen tweede generatie allochtone Nederlanders en autochtone Nederlanders zullen kleiner worden na controle voor sociale afkomst en sekse.*

De effecten van opleiding van de ouders en van sekse zouden kunnen variëren over geboortecohorten, over de etnische groepen, over beide, en zelfs per etnische groep over geboortecohorten. Wij richten ons echter op het verband tussen etniciteit en schooltransities, en zijn minder geïnteresseerd in deze interactie-effecten en zullen hierover daarom geen hypothesen formuleren.

## 2.4 Selectieve selectie

Door selectieprocessen tijdens de schoolloopbaan zijn studenten tijdens latere schooltransities homogener op schoolselectiecriteria dan aan het begin van de schoolloopbaan. Als gevolg van de onderwijsexpansie is echter de groep studenten 'at risk' voor latere schooltransities in de loop van de tijd heterogener geworden met betrekking tot selectiecriteria. Mare (1980, 1981) en Rijken (1999) beargumenteren dat wanneer door de onderwijsexpansie de groep studenten in de latere schooltransities heterogener wordt, het effect van sociale klasse op de latere schooltransities derhalve voor opeenvolgende geboortecohorten zal toenemen. In het landenvergelijkend onderzoek van Rijken (1999) wordt inderdaad bevestigd dat het effect van sociale klasse over opeenvolgende transitiemomenten afneemt, maar voor opeenvolgende geboortecohorten voor latere transities is toegenomen.

Selectiecriteria hangen niet alleen samen met sociale klasse, maar ook met etniciteit. Over de tijd is de groep studenten die in aanmerking komt voor latere schooltransities in Nederland heterogener geworden met betrekking tot de achtergrondvariabele etniciteit en de daarmee samenhangende selectiekenmerken. Dit komt zowel door de onderwijsexpansie als door het groter wordende relatieve aandeel tweede generatie etnische minderheden in Nederland. Hieruit volgt dat over de tijd het effect van etniciteit op latere onderwijstransities toegenomen zal zijn. Wij formuleren nu de volgende *etnische-selectie-hypothese*: (6) *Voor tweede generatie allochtone Nederlanders neemt het effect van etniciteit voor de schooltransitie na havo/vwo voor opeenvolgende geboortecohorten toe*. Hiermee voorspelt hypothese zes in tegenstelling tot hypothese vier dat naast een toenemende ongelijkheid op het wo-niveau ook de ongelijkheid op het hbo-niveau zal toenemen. Waar hypothesen twee, drie en vier betrekking hebben op de gevolgen van schooltransitiekeuzes die als doel hebben de onderwijsongelijkheid kwantitatief dan wel kwalitatief te handhaven, verwoorden hypothesen vijf en zes gevolgen van de compositie van de etnische groepen op de relatie tussen etniciteit en onderwijsuitkomsten.

## 2.5 Generatiestatus

Eerste generatie allochtonen hebben hun onderwijs genoten in het herkomstland, waar tweede generatie allochtonen over het algemeen het grootste deel van hun schoolloopbaan in Nederland hebben doorlopen en onderhevig zijn geweest aan de Nederlandse leerplicht. Er zijn twee redenen waardoor opeenvolgende geboortecohorten eerste generatie immigranten kunnen verschillen in hun opleidingsniveau. De (zelf)selectie van migranten die emigreren kan veranderd zijn en veranderingen in het onderwijssysteem van het herkomstland, zoals onderwijsexpansie, kan het algemeen opleidingsniveau van het herkomstland beïnvloed hebben. Een gedetailleerde beschrijving van de migratiegeschiedenissen en veranderingen in het onderwijssysteem van het herkomstland valt buiten het bestek van dit artikel. We zullen daarom geen expliciete hypothesen afleiden met betrekking tot het effect van generatiestatus over de tijd heen. Om een interpretatief kader te bieden voor de resultaten vatten we hieronder wel kort de belangrijkste veranderingen samen.

Hoewel voor Turken en Marokkanen de migratiemotieven over de jaren zijn verschoven van arbeidsmigratie naar gezinshereniging en gezinsvorming, emigreren vanaf het moment dat de eerste arbeidsverdragen met Turkije en Marokko van kracht werden (respectievelijk in 1964 en 1969), vooral de relatief laagopgeleide Turken en Marokkanen naar Nederland. Het alfabetisme is in Turkije en Marokko daarentegen sterk gestegen de afgelopen decennia (UNESCO, meerdere jaargangen). De migratie vanuit Suriname naar Nederland was tot ongeveer 1960 gering en tot die tijd waren het vooral studenten en de hoger opgeleiden die naar Nederland kwamen. In de overgangperiode naar onafhankelijkheid emigreerden meer mensen naar Nederland, onder wie ook lager opgeleiden. De economische crises eind jaren tachtig zorgde ervoor dat relatief meer laagopgeleiden naar Nederland wilden emigreren. Hoewel in de loop van de jaren dus steeds vaker de lager opgeleide Surinamer naar Nederland emigreerde, was het lager opgeleide deel van Suriname steeds beter opgeleid door de onderwijsexpansie die plaatsvond in het land (UNESCO, meerdere jaargangen). Reeds vanaf de jaren vijftig is de migratie vanuit de Antillen voornamelijk gemotiveerd door de slechtere economieën op de eilanden dan in het moederland. De migratie van kansloze en laag opgeleide eerste generatie Antillianen baart de Nederlandse overheid zorgen. Zo nam in 2005 de minister van Vreemdelingenzaken en Integratie onder het kabinet Balkenende II, Verdonk, nog maatregelen tegen de komst van 'kansloze' Antilliaanse jongeren naar Nederland.

### 3. Data en meetinstrumenten

Om de trends in het hoogst bereikte opleidingsniveau te beschrijven en onze hypothesen met betrekking tot de transities tijdens de onderwijsloopbaan te toetsen, gebruiken we data afkomstig van de surveys Sociale Positie en Voorzieningengebruik Allochtonen (SPVA) die gehouden zijn in de jaren 1988, 1991, 1994, 1998 en 2002 (Groeneveld & Weyers-Martens, 2003; Martens, 1995, Martens, 1999; Martens & Veenman, 1992). De SPVA is een huishoud-survey dat gehouden is onder Turken, Marokkanen, Surinamers, Antillianen en een Nederlandse controlegroep in de grote en middelgrote steden in Nederland, waar de meerderheid van de allochtonen woonachtig is. De etnische minderheden in de steekproef zijn tot op grote hoogte representatief voor de etnische minderheden in Nederland met betrekking tot leeftijd, geslacht, burgerlijke staat en nationaliteit. De Nederlandse controlegroep is niet representatief met betrekking tot het hoogst bereikte opleidingsniveau. Gegevens uit de Enquête Beroeps-Bevolking ((EBB) jaargang 1991, 1994, 1998 en 2002; CBS) zijn gebruikt om deze non-representativiteit te verminderen.<sup>2</sup>

Voor de beschrijving van de trends in hoogst bereikte opleidingsniveau beperken we de steekproef tot respondenten ouder dan 25 jaar. Hierdoor zorgen we ervoor dat oudere schoolverlaters en langzame leerlingen een vergelijkbare kans hebben om hun hoogste opleidingsniveau te hebben bereikt. Logischerwijs worden alleen die leerlingen opgenomen in de analyses voor de schooltransities die *succesvol* hun vorige opleiding hebben afgerond en hanteren we geen leeftijdsrestrictie. Aangezien we generatiestatus als variabele opnemen in de schooltransitie-

analyses en tweede generatie allochtone Nederlanders slechts een deel werden van de Nederlandse samenleving vanaf ongeveer 1960, beperken we voor de schooltransitie-analyses de steekproef tot respondenten die na 1959 geboren zijn.

Het *hoogst bereikte opleidingsniveau* is gemeten in acht categorieën: (0) Geen opleiding of onvolledig basisonderwijs (GO), (1) Basisschool (BS), (2) lbo/vbo, (3) mavo, (4) mbo, (5) havo/vwo, (6) hbo en (7) wo. Opleidingsniveaus uit het Nederlandse systeem zijn niet altijd makkelijk te vergelijken met opleidingsniveaus uit het systeem van de herkomstlanden. Om toch een vergelijking te kunnen maken, kregen interviewers de instructie om de opleidingen uit het herkomstland zo nauwkeurig mogelijk te beschrijven. Bovendien is aan respondenten gevraagd hoeveel jaren in het buitenland onderwijs is gevolgd. *Schooltransitievariabelen* zijn geconstrueerd uit de data van de SPVA-jaargangen 1988, 1991, 1994 en 1998.<sup>3</sup> We beschouwen iemand als een allochtone Nederlander indien de respondent zelf of een van de twee ouders geboren was in het herkomstland. De eerste generatie wordt gevormd door respondenten die zelf in het herkomstland geboren zijn en naar Nederland emigreerden op een leeftijd ouder dan vijf. De tweede generatie wordt gevormd door respondenten van wie minimaal één van de ouders geboren is in het herkomstland, maar die zelf in Nederland zijn geboren of naar Nederland emigreerden terwijl zij jonger dan zes jaar waren. Respondenten uit de Nederlandse controlegroep zijn zelf in Nederland geboren en hebben twee ouders die ook in Nederland zijn geboren. De variabele *geboortjaar* spreekt voor zich. Hieruit construeerden we vijf geboortecohorten: cohort 1: 1917-1936; cohort 2: 1937-1946; cohort 3: 1947-1956; cohort 4: 1957-1966; cohort 5: 1967-80. We gebruiken twee indicatoren voor sociale afkomst. *Ouderlijk opleidingsniveau* is het hoogst bereikte opleidingsniveau dat door een van de ouders bereikt is. Indien er slechts informatie beschikbaar was over één ouder werd het hoogst bereikte niveau van deze ouder gebruikt. Ontbrekende waarden werden vervangen door de gemiddelde score per etnische groep per survey-jaar. Ouderlijk opleidingsniveau werd ingedeeld in de volgende categorieën: (0) primair onderwijs (geen opleiding of basisschool), (1) lager secundair onderwijs (lbo/vbo en mavo), (2) hoger secundair onderwijs (havo, vwo en mbo), (3) hbo, and (4) wo. *Vaders beroepsprestige* is bepaald door middel van de beroepsprestigeschaal ontwikkeld door Ultee & Sixma (1983). Deze schaal loopt van 13 tot 87. Respondenten waarvan de vader nooit heeft gewerkt kregen de laagste waarde op de beroepsprestigevariabele. Indien er alleen informatie bekend was over de beroepsprestige van het eerste beroep van de vader werd deze informatie als proxy gebruikt. Ontbrekende waarden zijn vervangen door de gemiddelde score per etnische groep per survey-jaar. Op de website van Mens & Maatschappij ([www.mensenmaatschappij.nl](http://www.mensenmaatschappij.nl)) kunnen de descriptieve gegevens van onze steekproef teruggevonden worden, alsmede de resultaten van analyses die wel in de tekst besproken worden, maar die niet getoond zijn.

## 4. Analyse en resultaten

### 4.1 Trends in bereikt opleidingsniveau

Nederland bevindt zich reeds lange tijd in een periode van onderwijsexpansie waarin jongeren steeds langer onderwijs genieten. De etnische minderheidsgroepen die in dit artikel besproken worden, zijn gemiddeld genomen jonger dan de autochtone Nederlanders. Een beschrijving van trends in onderwijskansen die gebaseerd is op crosssecties zal hierdoor verschillen tussen etnische groepen verbloemen. Ook zullen de trends in een cross-sectioneel design deels een reflectie zijn van de veranderende leeftijdscompositie van de etnische groepen. In dit artikel is er daarom voor gekozen om trends in onderwijskansen over geboortecohorten te beschrijven.

Voor onderstaande analyse is een frequentietabel geconstrueerd waarin het hoogst behaalde opleidingsniveau (O) afgezet is tegen etnische groep (E) en geboortecohort (C) (zie website M&M). Loglineaire modellen zijn ideaal om deze celfrequenties te schatten als een functie van de variabelen opleidingsniveau, etnische groep en geboortecohort en om de netto-associaties tussen deze variabelen onafhankelijk van de marginalen te beschrijven.

We zullen vier verschillende loglineaire modellen vergelijken die elk de data op een andere manier beschrijven. Door middel van de BIC-statistiek bepalen we welk model het beste de data beschrijft gegeven het aantal gebruikte vrijheidsgraden. De BIC-waarden zijn weergegeven in tabel 1a. De BIC-statistiek kan gezien worden als een *likelihood-ratio*-toets die gecorrigeerd is voor de grootte van de steekproef en rekening houdt met het aantal gebruikte vrijheidsgraden. Simpelere modellen, dus die modellen die minder vrijheidsgraden gebruiken, genieten de voorkeur boven ingewikkeldere modellen. Het model met de laagste BIC-waarde is het geprefereerde model. Het verzadigde model heeft een BIC-waarde van nul. Het basismodel is gelijk aan het verzadigde model, maar dan *zonder* de parameters waarin we geïnteresseerd zijn. Het basismodel bevat dus geen parameters voor de associaties tussen ‘Etnische groep en Opleidingsniveau’ (EO) en geen parameters die de veranderingen hierin over de geboortecohorten modelleren. Model 2 is het basismodel maar dan *met* parameters voor de tweede orde interacties EO. Deze parameters hebben dezelfde eigenschappen als relatieve kansverhoudingen en geven dus netto-associaties weer die onafhankelijk zijn van (veranderingen in) de marginalen. Ze leren ons of een bepaalde etnische groep in verhouding vaker of minder vaak in vergelijking met andere etnische groepen een specifiek opleidingsniveau bereikt. Model 3 is gelijk aan model 2, maar dan zijn ook nog parameters toegevoegd die modelleren dat de associaties tussen Etnische groep en Opleidingsniveau lineair veranderd zijn over de geboortecohorten. Deze parameters geven we als volgt weer: ‘EOC(1)’. Model 4 is het verzadigde model en is dus gelijk aan model 2 plus alle derde orde interactie parameters tussen Etnische groep, Opleidingsniveau en Cohorten. Dit model houdt rekening met mogelijke niet-lineaire veranderingen in de associaties tussen Etnische groep en Opleidingsniveau.

Het vergelijken van de BIC-waarden van model 1 en model 2 leert ons dat etnische groepen inderdaad verschillend over opleidingsniveaus verdeeld zijn (tabel 1a). Model 2 heeft immers een BIC-waarde van -591 en past hiermee beter dan het basismodel met een BIC-waarde van

15963. Het model waarin lineaire trends in deze associaties opgenomen zijn (model 3) heeft de laagste BIC-waarde (-658) en is dus het geprefereerde model volgens de BIC-statistiek (tabel 1a). Hieruit concluderen wij dat de vijf etnische groepen verschillend geassocieerd zijn met bepaalde opleidingsniveaus, dat er trends zijn in deze associaties en dat de trends in deze associaties lineair gemodelleerd kunnen worden.

In tabel 1b staan de relevante parameterschattingen. Positieve associaties tussen etnische minderheidsgroepen en opleidingsniveaus – de EO-parameters – tonen aan dat leden uit een etnische minderheidsgroep in vergelijking met de autochtone Nederlanders vaker dan verwacht kan worden, dan op basis van de marginalen alleen, deze opleiding als hoogste bereikt hebben. Waar significante EOC(1)-parameters met een tegenovergesteld teken als de bijbehorende EO-parameter gevonden worden, is de ongelijkheid voor deze specifieke opleiding lineair afgenomen. Deze parameters zijn cursief gedrukt.

De onderwijsongelijkheid op de laagste niveaus (geen onderwijs (GO) en basisschool (BS)) is voor opeenvolgende geboortecohorten Turken en Marokkanen afgenomen (tabel 1b). Zo zijn bijvoorbeeld de EOC(1)-parameters voor Turken behorende bij het geen onderwijs en basisschoolniveau respectievelijk -1,2 en -0,5. De Surinaamse en Antilliaanse etnische groepen hebben echter geen trend richting gelijkheid op deze niveaus ervaren. Sterker nog, een herhaling van de analyse zonder de tweede generatie laat zien dat de eerste generatie Surinamers en Antillianen steeds sterker oververtegenwoordigd raken op het niveau van de basisschool (website M&M). De verandering in zelfselectie bij emigratie vanuit Suriname heeft meer invloed dan de onderwijsexpansie in Suriname op de onderwijsachterstanden in Nederland wat betreft het geen onderwijs en basisschool niveau. We concluderen naar aanleiding van onze resultaten tevens dat steeds lager opgeleide Antillianen naar Nederland zijn gekomen.

Op het tertiaire onderwijsniveau is de onderwijsongelijkheid voor Turken en Marokkanen stabiel gebleven en voor Surinamers en Antillianen toegenomen. Moeilijker te interpreteren zijn de EO en EOC(1)-parameters behorende bij de opleidingen van het secundaire niveau. De oververtegenwoordiging van Turken, Marokkanen en Antillianen op de havo/het vwo-niveau is hoogst waarschijnlijk niet het gevolg van Nederlanders die dit niveau niet halen. Het is waarschijnlijker dat deze oververtegenwoordiging het gevolg is van Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen die niet doorgaan na de havo/het vwo, of uitvallen in het tertiaire onderwijs. Merk bovendien op dat de oververtegenwoordiging op dit relatief hoge niveau voor Marokkanen en Antillianen minder wordt, zonder dat dit gepaard gaat met een gunstiger beeld op ofwel het hbo ofwel de universiteit.

Zowel bij de parameters behorende bij het lagere secundaire onderwijs (lbo/vbo en mavo) als bij het hogere secundaire onderwijs (mbo en havo/vwo) zien we een duidelijk verschil tussen de beroepsopleidingen (lbo/vbo respectievelijk mbo) en de algemene opleidingen (mavo respectievelijk havo/vwo); de ondervertegenwoordiging op de beroepsopleidingen is nagenoeg overal aan het afnemen, terwijl de parameters voor de algemene opleidingen een minder duidelijk beeld scheppen.

In tegenstelling tot eerdere studies met betrekking tot onderwijsongelijkheid in Nederland, laten onze resultaten *geen algemene* afname zien in onderwijsverschillen tussen de grootste etnische minderheidsgroepen en autochtone Nederlanders. Uit onze analyse blijkt bovendien dat er

Tabel 1a: Goodness-of-fit statistieken voor de gebruikte loglineaire modellen<sup>a</sup>

|                                | LL    | df  | P   | BIC   |
|--------------------------------|-------|-----|-----|-------|
| M1. basismodel (= E O C EC OC) | 17417 | 140 | 0.0 | 15963 |
| M2. basismodel + EO            | 572   | 112 | 0.0 | -591  |
| M3. M2 + EOC(1) <sup>b</sup>   | 214   | 84  | 0.0 | -658  |
| M4. gesatureerd model          | 0     | 0   | 1   | 0     |

<sup>a</sup>  $N=32322$ , autochtonen gewogen. LL, likelihood ratio (aannemelijkheidsratio); df, degrees of freedom (vrijheidswaarden); P, significantieniveau; BIC, Bayesian Information Coefficient; E, hoofdeffect van Etniciteit; O, hoofdeffect van bereikt Onderwijsniveau, C, hoofdeffect van Cohort; EO, associatieparameter voor Etniciteit met bereikt Onderwijsniveau, EOC(1), lineaire trend over cohorten in EO.

<sup>b</sup> Het geprefereerde model is cursief gedrukt.

Bron: Sociale Positie en Voorzieningsgebruik Allochtonen, 1988, 1991, 1994, 1998, 2002.

Tabel 1b: Associaties tussen Etniciteit en bereikt Onderwijsniveau (EO) en lineaire veranderingen hierin (EOC(1))<sup>a</sup>

|                          |        | Primair onderwijs |                        | Lager secundair onderwijs |          | Hoger secundair onderwijs |          | Tertiair Onderwijs |              |
|--------------------------|--------|-------------------|------------------------|---------------------------|----------|---------------------------|----------|--------------------|--------------|
|                          |        |                   |                        | beroeps                   | algemeen | beroeps                   | algemeen | beroeps            | algemeen     |
|                          |        | geen              | basis-onderwijs school | VBO                       | MAVO     | MBO                       | HAVO/VWO | HBO                | Universiteit |
| Turken <sup>b</sup>      | EO     | 4,8**             | 1,9**                  | -1,3**                    | 0,3**    | -1,9**                    | 0,2*     | -2,0**             | -1,9**       |
|                          | EOC(1) | -1,2**            | -0,5**                 | 0,9**                     | 0,6**    | 0,4*                      | -0,1     | 0,0                | -0,1         |
| Marokkanen <sup>b</sup>  | EO     | 5,7**             | 1,3**                  | -1,5**                    | -0,1     | -2,6**                    | 0,2*     | -1,8**             | -1,2**       |
|                          | EOC(1) | -1,4**            | 0,0                    | 1,1**                     | 0,1      | 1,5**                     | -0,9**   | -0,2               | -0,2         |
| Surinamers <sup>b</sup>  | EO     | 2,9**             | 0,5**                  | -0,7**                    | 0,7**    | -1,3**                    | -0,2*    | -0,8**             | -1,1**       |
|                          | EOC(1) | -0,3              | 0,2*                   | 0,9**                     | 0,2      | 0,1                       | 0,3      | -1,0**             | -0,5**       |
| Antillianen <sup>b</sup> | EO     | 2,5**             | 0,3**                  | -0,3**                    | 0,3**    | -1,3**                    | 0,2*     | -0,8**             | -0,8**       |
|                          | EOC(1) | 0,6               | 0,1                    | 0,3**                     | -0,1     | 0,1**                     | -0,4*    | -0,4**             | -0,2**       |

\*\*  $p<0,01$  \*  $p<0,05$ ; -  $p<0,10$

<sup>a</sup> Parameters uit model 3. De basisparameters zijn niet getoond.

We onderscheiden 5 geboortecohorten: 1917-1936; 1937-1946; 1947-1956; 1957-1966 en 1967-80.

Er is geen onderscheid gemaakt tussen 1<sup>ste</sup> en 2<sup>de</sup> generatie allochtone Nederlanders.

<sup>b</sup> De autochtone Nederlanders vormen de referentiecategorie.

<sup>c</sup> Trends richting gelijkheid zijn cursief gedrukt.

Bron: Sociale Positie en Voorzieningsgebruik Allochtonen, 1988, 1991, 1994, 1998, 2002.

twee redenen zijn om verschillende opleidingscategorieën niet samen te voegen in analyses met betrekking tot onderwijsongelijkheid. Ten eerste, trends op het primaire niveau zijn veel sterker dan trends binnen hogere niveaus en zullen trends waarin deze niveaus geaggregeerd zijn domineren. Ten tweede, trends voor beroepsopleidingen en algemene opleidingen zijn verschillend.

## 4.2 Onderwijstransities

Een nadeel van loglineaire modellen is dat er weinig verklarende variabelen in meegenomen kunnen worden. Om de uitkomsten in onderwijsongelijkheid in hoogst behaalde opleiding te duiden, zullen we hieronder twee keuzemomenten tijdens de schoolloopbaan analyseren. Naast slaagkansen en uitval zijn het immers de keuzes van scholieren zelf die bijdragen aan de accumulatie van onderwijsongelijkheid in bereikt niveau. Onderstaande analyse maakt het eveneens mogelijk om de overige hypothesen te toetsen.

De eerste transitie die we zullen bespreken, vindt plaats na de basisschool. Op dit moment kunnen leerlingen kiezen uit vier verschillende vervolgopleidingen: lbo/vbo, mavo, havo en het vwo. De richtingen havo en vwo zijn in onze analyses noodgedwongen samengevoegd vanwege databeperkingen. Sinds 1969 is er in Nederland een leerplicht van kracht. Dit betekent dat leerlingen die in Nederland hun onderwijs gevolgd hebben, sinds 1969 verplicht zijn om hun onderwijsloopbaan te vervolgen na de basisschool. We concludeerden reeds dat etnische minderheden oververtegenwoordigd zijn op het primaire onderwijsniveau. Om de vraag te beantwoorden of dit mede komt doordat zij niet doorstromen na de basisschool nemen we stoppen na de basisschool toch mee als mogelijke keuze. De tweede transitie die wij zullen analyseren is die na afronding van het hogere algemene secundaire onderwijs (havo of vwo). Leerlingen kunnen nu het onderwijssysteem verlaten of kiezen voor de hbo of de universiteit.

Voor beide keuzemomenten hebben we de kansverhoudingen om voor een bepaalde uitkomst te kiezen simultaan geschat in een multinomiaal logistisch regressiemodel. De regressiegewichten voor de eerste en tweede transitie zijn als logits in tabel 2a en 2b weergegeven. Model A (tabel 2a en 2b) bevat de variabele 'Etniciteit plus generatie' en de trendparameters. In model B voegen we 'seks' en twee indicatoren voor sociale herkomst toe.<sup>4</sup>

### 4.3 Transitie 1

De relatieve kansen van eerste generatie Turken en Marokkanen om te stoppen ten opzichte van doorgaan op het lbo waren voor het oudste cohort respectievelijk 67 ( $e^{4.21}$ ) en 43 ( $e^{3.77}$ ) maal zo groot als voor autochtone Nederlanders (model A, tabel 2a). Het lbo is voor Nederlanders steeds minder een optie geworden na de basisschool (in vergelijking met het stoppen na de basisschool), zoals blijkt uit de (hoofd)trendparameter in kolom LBO/stop van -1,02. De trend per etnische minderheidsgroep is de optelsom van de hoofdtrend en de groepsspecifieke trend. De groepsspecifieke trends zijn of positief of niet significant. We concluderen daaruit dat voor deze specifieke kansverhouding de onderwijsongelijkheid is afgenomen. Deze bevinding ondersteunt daarmee de moderniseringshypothese die stelde dat onderwijsongelijkheid op alle niveaus zal afnemen.

Wanneer we de etnische minderheidsgroepen vergelijken met de autochtone Nederlanders was bij de oudere cohorten alleen voor tweede generatie Turken de mavo een minder belangrijke optie in vergelijking met het lbo (zie de bijbehorende parameter van -0,63 in model a, kolom mavo/lbo). De algemene richting binnen het lagere secundaire onderwijs (mavo) wordt voor de

meeste onderscheiden groepen een aantrekkelijkere keuze. De hoofdtrend (0,41) is immers (behalve voor de eerste generatie Turken en Surinamers) groter dan de absolute waarde van de negatieve groepsspecifieke trends. In vergelijking met de autochtone Nederlanders wint de mavo echter minder snel aan populariteit (en/of het lbo verloor minder snel aan populariteit) onder eerste generatie Turken, Marokkanen, Surinamers en tweede generatie Marokkanen en Antillianen. De groepsspecifieke trends voor deze groepen zijn respectievelijk -0,53; -0,27; -0,52; -0,32 en -0,36. Op het lagere secundaire niveau nemen we dus voor bepaalde groepen blijvende kwalitatieve onderwijsongelijkheid waar. Hypothese 1, de *moderniseringshypothese*, wordt hiermee niet ondersteund.

Om hypothese 2, de *secundair-onderwijshypothese*, te toetsen die stelde dat ongelijkheid tussen allochtone en autochtone Nederlanders kwantitatief gehandhaafd blijft binnen het secundaire onderwijs, kijken we naar parameters behorende bij de kansverhouding havo/vwo versus mavo, model A. In deze kansverhouding is het kwalitatieve aspect van de verschillende opleidingen constant. Voor de Nederlanders is de kansverhouding om te kiezen voor de havo/vwo of voor de mavo constant gebleven. Merk wel op dat de trendparameter positief is en het significantieniveau benaderd wordt ( $b=0.12$ ;  $p=0.12$ ). De vraag is nu of bij de allochtone Nederlanders de havo/vwo wel sneller aan populariteit heeft gewonnen dan de mavo, wat een falsificatie van hypothese 2 zou betekenen. We zien dat dit niet het geval is. Zo zijn de groepsspecifieke trends voor tweede generatie Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen respectievelijk -0,42 ( $p=0,03$ ); -0,04 ( $p=0,84$ ); -0,28 ( $p=0,04$ ) en -0,53 ( $p=0,00$ ). Hoewel de oudste cohorten autochtone Nederlanders reeds oververtegenwoordigd waren op het hogere secundaire onderwijs in vergelijking met allochtone Nederlanders (met uitzondering van eerste generatie Marokkanen en tweede generatie Antillianen), is de onderwijsongelijkheid op dit niveau dus of versterkt, of stabiel gebleven. Hiermee wordt hypothese 2 vooralsnog bevestigd. De enige uitzondering op bovenstaande bevinding vormt de eerste generatie allochtone Nederlanders afkomstig uit Suriname, hoewel zij er in dit tempo ongeveer vijf decennia over zullen doen om hun achterstand volledig in te lopen ( $1,39/0.29=4,8$ ). Dit betekent dat mocht de trend in dezelfde richting voortzetten, eerste generatie Surinamers die in 2010 geboren worden, relatief net zo vaak voor havo/vwo zullen kiezen ten opzichte van de mavo als autochtone Nederlanders.

Hoewel generatiestatus de keuzes na de basisschool lijkt te beïnvloeden, gebeurt dit niet op een consistente manier. Waar de relatieve kansen om verder te gaan op de mavo ten opzichte van het lbo voor eerste en tweede generatie Turken geboren in 1960 respectievelijk 1,48 en 0,42 waren, zijn deze zelfde kansverhoudingen voor hen geboren in 1980 respectievelijk 1,16 en 1,86.<sup>5</sup> Tweede generatie Turken lijken het dus beter te zijn gaan doen dan eerste generatie Turken wat betreft deze twee opleidingsniveaus. Dit effect van generatiestatus is echter niet hetzelfde voor elke etnische groep. Voor Antillianen en Marokkanen is deze kansverhouding stabiel gebleven tussen de verschillende generatiestatusen over opeenvolgende geboortecohorten. Ook is het effect van generatiestatus niet eenduidig te vergelijken tussen de verschillende kansverhoudingen. In het algemeen lijkt het erop dat de havo/het vwo sneller aan populariteit heeft verloren in vergelijking met de mavo onder tweede generatie allochtone Nederlanders dan

Tabel 2a: Multi-nominale logistische regressiemodellen van onderwijskeuzes na de basisschool, geboortecohorten 1960-1985<sup>a</sup>

|                                                   | Model A  |          |            |          | Model B <sup>b</sup> |            |          |          | (HAVO+VWO)/MAVO |                 |      |      |
|---------------------------------------------------|----------|----------|------------|----------|----------------------|------------|----------|----------|-----------------|-----------------|------|------|
|                                                   | LBO/stop | MAVO/LBO | (HAVO+VWO) | LBO/stop | MAVO/LBO             | (HAVO+VWO) | LBO/stop | MAVO/LBO | MAVO            | (HAVO+VWO)/MAVO | P    | P    |
|                                                   | $\beta$  | $\beta$  | $\beta$    | $\beta$  | $\beta$              | $\beta$    | $\beta$  | $\beta$  | $\beta$         | $\beta$         | P    | P    |
| constante (NL=ref.cat.; N=2841)                   | 2.97**   | -0.23**  | 0.00       | 0.00     | 0.03                 | 0.73       | 2.57**   | 1.28**   | 1.49**          | 0.00            | 0.00 | 0.00 |
| Turken (1 <sup>ste</sup> generatie; N=3672)       | -4.21**  | 0.62**   | 0.00       | 0.00     | -0.97**              | 0.00       | -4.30**  | 0.00     | -0.33*          | 0.00            | 0.00 | 0.03 |
| Turken (2 <sup>de</sup> generatie; N=1043)        | -1.54**  | -0.63*   | 0.00       | 0.00     | -0.31                | 0.34       | -1.36**  | 0.00     | 0.21            | 0.58            | 0.00 | 0.53 |
| Marokkanen (1 <sup>ste</sup> generatie; N=2199)   | -3.77**  | -0.02    | 0.91       | 0.08     | 0.35*                | 0.03       | -4.05**  | 0.00     | 0.93**          | 0.00            | 0.00 | 0.00 |
| Marokkanen (2 <sup>de</sup> generatie; N=706)     | -1.60**  | 0.57~    | 0.00       | 0.00     | -1.13**              | 0.00       | -1.42*   | 0.01     | -0.46           | 0.00            | 0.00 | 0.26 |
| Surinamers (1 <sup>ste</sup> generatie; N=2382)   | -2.10**  | 0.49     | 0.00       | 0.00     | -1.39**              | 0.00       | -2.15**  | 0.00     | 0.78**          | 0.00            | 0.00 | 0.00 |
| Surinamers (2 <sup>de</sup> generatie; N=1161)    | -0.59    | 0.33~    | 0.09       | 0.00     | -0.21                | 0.29       | -0.57    | 0.18     | -0.28           | 0.03            | 0.00 | 0.18 |
| Antillianen (1 <sup>ste</sup> generatie; N=1637)  | -1.51**  | -0.12    | 0.37       | 0.00     | -0.29*               | 0.04       | -1.58**  | 0.00     | -0.21           | 0.89            | 0.00 | 0.17 |
| Antillianen (2 <sup>de</sup> generatie; N=578)    | -0.84    | 0.67*    | 0.01       | 0.00     | 0.71**               | 0.00       | -0.98~   | 0.02     | 0.43~           | 0.02            | 0.00 | 0.06 |
| cohort (geboortjaar 1960=0) <sup>c</sup>          | -1.02**  | 0.41**   | 0.00       | 0.00     | 0.12                 | 0.12       | -1.22**  | 0.00     | -0.01           | 0.00            | 0.00 | 0.87 |
| cohort*Turken (1 <sup>ste</sup> generatie)        | 1.82**   | -0.53**  | 0.00       | 0.00     | -0.11                | 0.42       | 1.88**   | 0.00     | 0.01            | 0.00            | 0.00 | 0.92 |
| cohort*Turken (2 <sup>de</sup> generatie)         | 0.70**   | 0.33~    | 0.05       | 0.00     | -0.42*               | 0.03       | 0.67*    | 0.01     | -0.33~          | 0.02            | 0.00 | 0.08 |
| cohort*Marokkanen (1 <sup>ste</sup> generatie)    | 1.67**   | -0.27*   | 0.04       | 0.00     | -1.08**              | 0.00       | 1.82**   | 0.00     | -0.89**         | 0.08            | 0.00 | 0.00 |
| cohort*Marokkanen (2 <sup>de</sup> generatie)     | 0.76**   | -0.32~   | 0.10       | 0.00     | -0.04                | 0.84       | 0.75*    | 0.02     | 0.02            | 0.39            | 0.00 | 0.95 |
| cohort*Surinamers (1 <sup>ste</sup> generatie)    | 1.54**   | -0.52**  | 0.00       | 0.00     | 0.29*                | 0.03       | 1.65**   | 0.00     | 0.31*           | 0.00            | 0.00 | 0.02 |
| cohort*Surinamers (2 <sup>de</sup> generatie)     | 0.44     | -0.12    | 0.39       | 0.00     | -0.28*               | 0.04       | 0.53~    | 0.06     | -0.14           | 0.80            | 0.00 | 0.32 |
| cohort*Antillianen (1 <sup>ste</sup> generatie)   | 0.86**   | -0.21    | 0.11       | 0.00     | -0.09                | 0.49       | 0.97**   | 0.00     | -0.01           | 0.54            | 0.00 | 0.96 |
| cohort*Antillianen (2 <sup>de</sup> generatie)    | 0.79*    | -0.36~   | 0.07       | 0.00     | -0.53**              | 0.00       | 0.96*    | 0.01     | -0.35*          | 0.19            | 0.00 | 0.04 |
| man (vrouw=ref. cat.)                             |          |          |            |          |                      |            | 0.86**   | 0.00     | -0.43**         | 0.00            | 0.00 | 0.05 |
| oudertijik opleidingsniveau                       |          |          |            |          |                      |            |          |          |                 |                 |      |      |
| (universiteit=ref. cat.)                          |          |          |            |          |                      |            |          |          |                 |                 |      |      |
| primaair                                          |          |          |            |          |                      |            |          |          |                 |                 |      |      |
| lager secundair                                   |          |          |            |          |                      |            | -0.17    | 0.77     | -1.74**         | 0.00            | 0.00 | 0.00 |
| hoger secundair                                   |          |          |            |          |                      |            | 0.28     | 0.63     | -1.42**         | 0.00            | 0.00 | 0.00 |
| HBO                                               |          |          |            |          |                      |            | 0.21     | 0.73     | -1.18**         | 0.00            | 0.00 | 0.00 |
| vaders beroepsprestige (status 32=0) <sup>b</sup> |          |          |            |          |                      |            | -0.36    | 0.56     | -0.47           | 0.14            | 0.00 | 0.00 |
|                                                   |          |          |            |          |                      |            | -0.09**  | 0.00     | 0.13**          | 0.00            | 0.00 | 0.02 |
| Cox and Snell                                     | 0.19     |          |            |          |                      |            | 0.28     |          |                 |                 |      |      |
| -2LL                                              | 28.361   | df=51    |            |          |                      |            | 26.280   | df=90    |                 |                 |      |      |
| -2LL                                              | 3.317    |          |            |          |                      |            | 2.081    |          |                 |                 |      |      |

\*\*  $p < 0.01$ ; \*  $p < 0.05$ ; ~  $p < 0.10$

<sup>a</sup> N=16,219; autochtonen gewogen.

<sup>b</sup> De variabelen survey jaar; vervanging ontbrekende waarde ouderlijk opleidingsniveau; codeer verschil in vaders beroepsprestige; vader nooit gewerkt; vervanging ontbrekende waarde vaders beroepsprestige zijn wel opgenomen in het model maar worden niet getoond.

<sup>c</sup> parameter \* 10

Bron: Sociale Positie en Voorzieningsgebruik Allochtonen, 1988, 1991, 1994, 1998.

onder eerste generatie allochtone Nederlanders. Hier zijn het dus vooral de eerste generatie allochtonen die het beter zijn gaan doen.

Hoe hoger de opleiding van de ouders en hoe hoger de beroepsstatus van de vader, hoe groter de kans is dat gekozen wordt voor de mavo in vergelijking met het lbo en hoe waarschijnlijker het is dat er gekozen wordt voor de havo/het vwo in vergelijking met de mavo (Model B). Mannen kiezen relatief vaker dan vrouwen voor de havo/het vwo in vergelijking met de mavo ( $b=0,16$ ;  $p=0,05$ ), maar relatief minder vaak dan vrouwen voor de mavo in vergelijking met het lbo ( $b=-0,43$ ;  $p=0,00$ ). In onze steekproef, bestaande uit verschillende etnische groepen, heeft dus zowel achtergrond als sekse nog een duidelijke invloed op de schoolkeuzes. Maar belangrijker is dat deze achtergrondvariabelen in een aanzienlijk aantal gevallen de effecten beïnvloeden van etniciteit en generatiestatus op de onderwijskeuzes. Het is echter niet zo dat alle verschillen tussen autochtone en allochtone Nederlanders kleiner worden na controle voor deze achtergrondvariabelen, integendeel, in sommige gevallen worden ze zelfs groter. Zo verandert bijvoorbeeld de parameter van tweede generatie Marokkanen behorende bij de kansverhouding mavo/lbo na controle van 0,57 naar 1,00. Tegelijkertijd nemen de onderwijsverschillen die er bestaan tussen tweede generatie Marokkanen en autochtone Nederlanders in de kansverhouding havo/vwo versus mavo wel af na controle voor sociale positie en sekse. Zo was deze kansverhouding nog 75 procent kleiner voor tweede generatie Marokkanen in vergelijking met autochtone Nederlanders zonder controle voor deze kenmerken ( $e^{-1,13} * 100 - 100$ ), na controle is dit verschil niet meer significant. Voor tweede generatie Antillianen zien we juist dat voor controle deze kansverhouding twee keer zo groot is als dezelfde kansverhouding voor Nederlanders, na controle is dit verschil afgenomen tot anderhalf maal. Marokkaanse leerlingen op de havo/het vwo hebben klaarblijkelijk relatief lager opgeleide ouders en Antilliaanse leerlingen op de havo/het vwo relatief hoger opgeleide ouders dan autochtone Nederlanders. Onze bevindingen voor het secundaire onderwijs leiden daarmee niet tot een duidelijke ondersteuning van hypothese 5, de *sociale-positiehypothese*, die stelde dat de lagere onderwijskansen van allochtone Nederlanders veroorzaakt zouden worden door een minder gunstige sociale positie en seksecompositie.

#### 4.4 Transitie 2

De resultaten betreffende de transitie na het hoger secundaire onderwijs zijn samengevat in tabel 2b. Alleen de kansverhouding hbo versus stoppen en universiteit versus hbo zijn getoond, maar de kansverhouding universiteit versus stoppen kan berekend worden door de parameters van kolom 1 bij die van kolom 2 op te tellen. De parameter voor autochtone Nederlanders behorende bij de relatieve kansverhouding hbo/stop is 1,28 en de parameter behorende bij de relatieve kansverhouding wo/stop is 0,96 (1,28-0,32). Dit betekent dat de kans om op het hbo door te gaan 3,6 ( $e^{1,28}$ ) en om op het wo door te gaan 2,6 ( $e^{0,96}$ ) keer zo groot was als de kans om te stoppen voor autochtone Nederlanders geboren in 1960. De overeenkomstige kansverhoudingen voor de minderheidsgroepen waren kleiner. We concluderen hieruit dat leerlingen van Nederlandse afkomst er vaker voor kozen om hun onderwijsloopbaan te vervolgen na de

Tabel 2b: Multi-nomiale logistische regressiemodellen van onderwijskeuzes na HAVO/VWO, geboortecohorten 1960-1980<sup>a</sup>

|                                                          | Model A  |       |                      |      | Model B <sup>b</sup>  |       |                      |      |
|----------------------------------------------------------|----------|-------|----------------------|------|-----------------------|-------|----------------------|------|
|                                                          | HBO/stop |       | universiteit/<br>HBO |      | universiteit/<br>stop |       | universiteit/<br>HBO |      |
|                                                          | β        | p     | β                    | p    | β                     | p     | β                    | P    |
| constante (NL= ref. cat.; N=816)                         | 1,28**   | 0,00  | -0,32*               | 0,02 | 0,90* 0,03            |       | 0,27                 | 0,41 |
| Turken (1 <sup>ste</sup> generatie; N=380)               | -2,83**  | 0,00  | 0,39                 | 0,29 | -2,89**0,00           |       | 0,76~                | 0,06 |
| Turken (2 <sup>de</sup> generatie; N=85)                 | -1,10    | 0,14  | -0,13                | 0,87 | -1,31~ 0,09           |       | 0,18                 | 0,82 |
| Marokkanen (1 <sup>ste</sup> generatie; N=185)           | -2,71**  | 0,00  | 0,67                 | 0,13 | -2,88**0,00           |       | 1,12*                | 0,02 |
| Marokkanen (2 <sup>de</sup> generatie; N=54)             | -3,13*   | 0,02  | 1,75                 | 0,18 | -3,26* 0,03           |       | 2,23                 | 0,10 |
| Surinamers (1 <sup>ste</sup> generatie; N=343)           | -1,45**  | 0,00  | 0,56*                | 0,04 | -1,44**0,00           |       | 0,85**               | 0,00 |
| Surinamers (2 <sup>de</sup> generatie; N=218)            | -0,51    | 0,27  | 0,66~                | 0,07 | -0,61 0,21            |       | 0,85*                | 0,02 |
| Antillianen (1 <sup>ste</sup> generatie; N=324)          | -0,68*   | 0,04  | 0,10                 | 0,72 | -0,61~ 0,07           |       | 0,16                 | 0,57 |
| Antillianen (2 <sup>de</sup> generatie; N=192)           | -1,30*   | 0,01  | 0,95*                | 0,02 | -1,46**0,00           |       | 0,87*                | 0,03 |
| cohort (geboortejaar 1960=0) <sup>c</sup>                | -0,21    | 0,35  | 0,50**               | 0,00 | -0,40 0,10            |       | 0,56**               | 0,00 |
| cohort*Turken (1 <sup>ste</sup> generatie)               | 0,09     | 0,81  | -0,30                | 0,46 | 0,19 0,62             |       | -0,16                | 0,68 |
| cohort*Turken (2 <sup>de</sup> generatie)                | 0,35     | 0,54  | -0,55                | 0,34 | 0,58 0,33             |       | -0,41                | 0,49 |
| cohort*Marokkanen (1 <sup>ste</sup> generatie)           | 0,88*    | 0,04  | -0,94*               | 0,04 | 1,03* 0,02            |       | -0,79                | 0,10 |
| cohort*Marokkanen (2 <sup>de</sup> generatie)            | 1,72~    | 0,06  | -1,17                | 0,16 | 1,96* 0,04            |       | -1,12                | 0,19 |
| cohort*Surinamers (1 <sup>ste</sup> generatie)           | 0,35     | 0,35  | -0,48                | 0,13 | 0,38 0,32             |       | -0,57~               | 0,08 |
| cohort*Surinamers (2 <sup>de</sup> generatie)            | -0,03    | 0,94  | -0,63~               | 0,05 | 0,07 0,88             |       | -0,70*               | 0,04 |
| cohort*Antillianen (1 <sup>ste</sup> generatie)          | 0,60     | 0,10  | -0,72*               | 0,01 | 0,54 0,15             |       | -0,69*               | 0,02 |
| cohort*Antillianen (2 <sup>de</sup> generatie)           | 0,66     | 0,18  | -0,50                | 0,19 | 0,68 0,17             |       | -0,44                | 0,26 |
| man (vrouw= ref. cat.)                                   |          |       |                      |      | 0,21~ 0,07            |       | 0,47**               | 0,00 |
| ouderlijk opleidingsniveau<br>(universiteit = ref. cat.) |          |       |                      |      |                       |       |                      |      |
| primair                                                  |          |       |                      |      | -0,29 0,30            |       | -1,01**              | 0,00 |
| lager secundair                                          |          |       |                      |      | -0,30 0,26            |       | -0,78**              | 0,00 |
| hoger secundair                                          |          |       |                      |      | -0,03 0,91            |       | -0,79**              | 0,00 |
| HBO                                                      |          |       |                      |      | 0,50~ 0,08            |       | -0,48*               | 0,01 |
| vaders beroepsprestige (status 32=0) <sup>b</sup>        |          |       |                      |      | -0,06 0,28            |       | 0,12*                | 0,01 |
| Cox & Snell                                              | 0,18     |       |                      |      | 0,24                  |       |                      |      |
| -2LL                                                     | 4.276    | Df=34 |                      |      | 4.090                 | Df=58 |                      |      |
| Δ-2LL                                                    | 523      |       |                      |      | 186                   |       |                      |      |

\*\* p&lt;0,01 \* p&lt;0,05; ~ p&lt;0,10

<sup>a</sup> N=2.589; autochtonen gewogen.<sup>b</sup> De variabelen survey jaar; vervanging ontbrekende waarde ouderlijk opleidingsniveau; codeer verschil in vaders beroepsprestige; vader nooit gewerkt; vervanging ontbrekende waarde vaders beroepsprestige zijn wel opgenomen in het model maar worden niet getoond.<sup>c</sup> parameter \* 10

Bron: Sociale Positie en Voorzieningengebruik Allochtonen, 1988, 1991, 1994, 1998.

havo/het vwo dan allochtone leerlingen. We observeren geen significante trends in de kans om na het hoger algemeen secundair onderwijs de onderwijsloopbaan te vervolgen op het tertiaire niveau (significantie berekend door middel van binomiale logistische regressie). Na de overgang van het hogere secundaire onderwijs vinden we dus stabiele kwantitatieve onderwijsongelijkheid tussen etnische groepen. Het effect van etniciteit is voor tweede generatie allochtonen niet groter geworden voor opeenvolgende geboortecohorten en dus wordt de *etnische-selectie-hypothese*, hypothese 6, niet ondersteund. Echter het effect van etniciteit is ook niet kleiner geworden. Zelfs als er sprake is van verzadiging in Nederland met betrekking tot tertiair onderwijs, zijn etnische minderheden niet in staat hun kwantitatieve onderwijsachterstanden met betrekking tot de relatieve kansverhouding tertiair onderwijs versus stoppen goed te maken. Onze resultaten bevestigen overigens wel hypothese 3, de *transitie-na-het-secundair-onderwijshypothese*, die stelde dat voor studenten die succesvol het hogere secundaire onderwijs hebben afgerond de onderwijsongelijkheid tussen tertiair onderwijs en havo/vwo *niet toe* zal nemen.

Als de etnische minderheden hun onderwijsloopbaan vervolgen na de havo/het vwo dan kozen de oudere cohorten nog relatief vaker voor de universiteit dan autochtone Nederlanders. Alleen de parameters voor eerste en tweede generatie Surinamers en tweede generatie Antillianen (respectievelijk 0,56; 0,66; en 0,95) bereiken het significantieniveau, maar de parameters behorende bij de overige etnische minderheidsgroepen zijn overwegend positief. Hoewel in vergelijking met het hbo, de universiteit voor opeenvolgende geboortecohorten aan populariteit heeft gewonnen (zie de cohort hoofdtrend-parameter van 0,50 in tabel 2b), zijn de trend-interactieparameters voor alle etnische groepen negatief. Echter, alleen de trendinteracties voor eerste generatie Marokkanen, tweede generatie Surinamers en eerste generatie Antillianen (respectievelijk -0,94; -0,63 en -0,72) bereiken het vereiste significantieniveau. Een mogelijke oorzaak voor de non-significantie ligt bij het relatief lage aantal respondenten per etnische groep. Aangezien het vervolgen van de onderwijsloopbaan na het hogere secundaire onderwijs vooral voor Nederlanders populair is gebleven en wij bovendien aanwijzingen hebben dat de universiteit ten opzichte van het hbo sneller aan populariteit wint bij Nederlanders dan bij etnische minderheidsgroepen, concluderen wij dat kwalitatieve onderwijsongelijkheid op het tertiaire niveau in opkomst is. Hiermee vinden wij een bevestiging voor de *tertiair-onderwijshypothese*, hypothese 4.

In drie van de vier gevallen zijn de trendparameters voor de tweede generatie negatiever dan voor de eerste generatie. Dit zou betekenen dat het effect van generatiestatus omdraait. Door het relatieve lage aantal respondenten valt echter niet uit te sluiten dat deze bevindingen op toeval berusten.

De kansverhouding om de onderwijsloopbaan te vervolgen op het hbo versus te stoppen na de middelbare school is het hoogst voor studenten met ouders die zelf maximaal het hbo hebben bereikt ( $b=0,50$ ;  $p=0,08$ ; model B). Dat leerlingen met ouders met een universitaire opleiding hier niet beter scoren, zou verklaard kunnen worden door middel van het '*Avoidance of Downward Mobility*'-mechanisme (Goldthorpe, 2000). Volgens Goldthorpe streven alle statusgroepen ernaar dat zij niet dalen op de sociale ladder. Aangezien het hbo voor kinderen met universitaire opgeleide ouders een daling zou betekenen – net zoals stoppen na het secundaire

onderwijs – is het hbo dus geen aantrekkelijke keuze in vergelijking met de universiteit. Het volgen van een universitaire opleiding behelst daarentegen voor leerlingen met ouders die het hbo hebben bereikt een onnodig risico. De beroepstatus van de vader lijkt na controle voor de opleiding van de ouders geen invloed meer uit te oefenen op de kansverhouding hbo versus stoppen. Hoe hoger de opleiding van de ouders, des te groter is de kans dat studenten kiezen voor de universiteit. Hier blijkt de beroepstatus van de vader nog wel een additioneel effect te hebben. In het algemeen geldt dat binnen de door ons onderscheiden etnische groepen mannen vaker schoolcarrière maken en bovendien vaker voor de universiteit kiezen in plaats van voor het hbo in vergelijking met vrouwen ( $b=0,47$ ;  $p=0.00$ ). Deze laatste bevinding is in overeenstemming met eerder onderzoek van De Graaf & Wolbers (2003) waarin voor een nationale representatieve steekproef werd aangetoond dat vrouwen na het vwo minder vaak dan mannen doorstromen naar de universiteit. Het verschil in compositie van achtergrondkenmerken blijkt slechts marginaal de verschillende keuzes van de etnische groepen te bepalen. Wederom wordt geen overtuigende ondersteuning gevonden voor hypothese 5, die stelde dat verschillen tussen etnische groepen zouden afnemen na controle voor sociale positie en sekse.

## 5. Conclusie

In deze bijdrage zijn voor de vier grootste etnische minderheidsgroepen in Nederland de geboortecohorttrends in onderwijstransities en het hoogst bereikte opleidingsniveau op een gedetailleerde manier in netto-associaties beschreven en vergeleken met de trends voor autochtone Nederlanders. We hebben aangetoond dat enkel op de allerlaagste niveaus (geen onderwijs en basisschool), het lbo en het mbo bepaalde etnische minderheidsgroepen de onderwijsachterstanden inlopen. Voor Turken en Marokkanen wordt dit vooral veroorzaakt doordat de eerste generatie het in het herkomstland iets beter is gaan doen. De etnische ongelijkheid in het tertiaire niveau is echter niet afgenomen. Ook zagen we dat ongelijkheid binnen het onderwijsstelsel gebaseerd op etniciteit een ander patroon kent voor beroepsopleidingen dan voor de algemene opleidingen. Zo lopen allochtone Nederlanders de achterstanden binnen beroepsopleidingen van het secundaire onderwijs wel in, maar die van de algemene opleiding binnen het secundaire onderwijs niet of minder. Het onderscheid tussen beroeps- en algemene opleidingen speelt echter geen rol in de keuzes die de verschillende etnische groepen maken na de basisschool. We verwachten daarom dat kwalitatieve ongelijkheid binnen het onderwijsstelsel vooral tot stand komt doordat uitvalpercentages variëren binnen de verschillende soorten onderwijsinstellingen tussen etnische groepen.

De kwantitatieve onderwijsongelijkheid tussen etnische groepen in de keuzes na de basisschool blijven bestaan. De kansverhouding waarin de keuze voor het hoger secundair onderwijs vergeleken wordt met de keuze voor het lager secundair (algemeen) onderwijs blijft voor opeenvolgende geboortecohorten het gunstigst uitpakken voor autochtone Nederlanders. Ook in de keuze na het hoger secundair onderwijs is er geen verandering gekomen in de kwantitatieve ongelijkheid. Autochtone Nederlanders blijven vaker dan allochtone Nederlanders hun school-

loopbaan vervolgen na de havo/het vwo. Bovendien wint de universiteit sneller aan populariteit onder de autochtone bevolking dan onder de allochtone bevolking in Nederland. Beide schooltransities die we geanalyseerd hebben, dragen dus bij aan etnische ongelijkheid binnen het onderwijssysteem. De moderniseringstheorie voorspelt echter dat ascriptieve kenmerken steeds minder belangrijk zullen worden. De invloed van sekse en sociale herkomst op prestatie neemt in Nederland inderdaad af. De vraag blijft of dit werkelijk een proces van meritocratisering is of dat een afname van de invloed van sekse en sociale positie slechts mogelijk is doordat ascriptieve scheidslijnen verlegd worden naar etniciteit.

Achtergrondkenmerken van leerlingen, zoals de opleiding van de ouders, de beroepsstatus van de vader en de sekse van de leerling zelf, beïnvloeden binnen de onderzochte populatie de onderwijskeuzes. Echter, bovengenoemde achtergrondkenmerken interpreteren slechts voor een deel de onderwijsongelijkheid gebaseerd op etniciteit. Na controle voor deze variabelen blijft de ongelijkheid tussen etnische groepen bestaan, hoewel ze in sommige gevallen kleiner werd, werd ze in andere gevallen zelfs groter. In een land waar de invloed van sociale herkomst en sekse op onderwijsuitkomsten voor de autochtone bevolking afneemt, is er geen algemene afname in onderwijsongelijkheid gebaseerd op etniciteit waar te nemen. De verschillen tussen de etnische groepen zijn zeker niet alleen toe te schrijven aan een ongunstigere compositie met betrekking tot sociale positie.

De selectiehypothese van Mare (1980, 1981) gaat in Nederland niet op met betrekking tot etniciteit. Hoewel door onderwijsexpansie en veranderende demografische compositie de groep tweede generatie allochtonen at risk voor latere onderwijstransities groter is geworden en daardoor heterogener met betrekking tot selectiekenmerken, namen wij geen toename waar van het effect van etniciteit in onze modellen. Dit kan theoretisch twee redenen hebben. Of de directe effecten van de selectiekenmerken zijn over de tijd afgenomen, of het directe netto-effect van etniciteit is afgenomen (Mare 1980). Aangezien er na het hogere secundaire niveau sprake is van verzadiging verwachten we dat het directe netto-effect van etniciteit afgenomen zal zijn.

De generatiestatus van allochtone Nederlanders heeft ook een invloed op de onderzochte keuzemomenten, maar voor opeenvolgende geboortecohorten niet op een consistente manier. De tweede generatie zal mogelijk in de toekomst zelfs slechter presteren dan de eerste generatie. Dit wordt niet alleen veroorzaakt door de prestaties van de tweede generatie zelf, maar deels ook door veranderingen in de (zelf)selectie van migranten die naar Nederland emigreren. Of de kinderen van de tweede generatie allochtone Nederlanders beter zullen presteren dan de eerste en tweede generatie, valt nog te bezien. Registratie van de generatiestatus van leerlingen in Nederland is cruciaal voor het beantwoorden van deze vraag.

Onze resultaten laten zien dat er weinig reden is tot optimisme. Als de gevonden trends doorzetten, dan zal onderwijsongelijkheid tussen autochtone en allochtone Nederlanders niet verdwijnen met het opvolgen van geboortecohorten of met het voortschrijden van de generatiestatus van allochtone Nederlanders. In het Nederlands onderwijssysteem is er sprake van kwalitatieve en kwantitatieve ongelijkheid. Tijdens keuzemomenten in de onderwijsloopbaan blijkt vooral het kwantitatieve onderscheid tussen onderwijsinstellingen van belang. Overigens laten

onze resultaten ook zien dat onderwijsachterstanden op de allerlaagste niveaus ingelopen zijn. Een conclusie die in eerder onderzoek meer aandacht kreeg dan de toegenomen onderwijsongelijkheid op de hogere niveaus. De toegenomen onderwijsongelijkheid wordt echter pas goed zichtbaar wanneer gewerkt wordt met netto-associaties en als niet geaggregeerd wordt over opleidingsniveaus.

Verder onderzoek naar de micro-mechanismen die leiden tot ongelijkheid gebaseerd op etniciteit is noodzakelijk. Onderwijskeuzes van leerlingen en hun ouders worden onder andere bepaald door inschattingen van slagingspercentages, de kosten van het onderwijs, en door de verwachte arbeidsmarktopbrengsten van het behalen van een bepaald diploma. Mogelijk schatten tweede generatie allochtone Nederlanders hun kansen om te slagen op een vervolgopleiding lager in dan autochtone Nederlanders, of ze verwachten dat het behalen van een (hogere/algemene) opleiding zich bij hen minder dan bij autochtone Nederlanders terugbetaalt op de arbeidsmarkt.

## Noten

- 1 De auteurs zijn verbonden aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Jochem Tolsma als junior-onderzoeker aan de sectie sociologie, Marcel Coenders als universitair docent aan de sectie methoden en technieken en Marcel Lubbers als universitair docent aan de sectie sociologie. Correspondentie kan worden gericht aan Jochem Tolsma, sectie sociologie, RU, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen, J.Tolsma@maw.ru.nl.
- 2 Het hoogst behaalde opleidingsniveau hangt samen met schooltransitiekeuzes. De (veranderingen in) samenhang tussen de etnische groepen aan de ene kant, en opleidingsniveaus en schooltransities aan de andere kant wordt beïnvloed door de representativiteit van de steekproef. Voor het doel van dit artikel is het dus niet alleen zinvol, maar zelfs noodzakelijk om de representativiteit van de Nederlandse steekproef te vergroten, ondanks het feit dat voor de analyses met betrekking tot schooltransitiekeuzes gebruikgemaakt wordt van multivariate analyses. Respondenten ouder dan 25 jaar zijn gewogen naar de frequentiedistributie van respondenten binnen de EBB uit hetzelfde geboortecohort en met hetzelfde hoogst bereikte opleidingsniveau. Personen jonger dan 25 vormen geen onderdeel van de steekproefpopulatie binnen de EBB. Daarom kregen gezinsleden jonger dan 25 die niet de primaire respondent waren binnen de SPVA dezelfde weging als de bijbehorende primaire respondent. De overige respondenten binnen de SPVA jonger dan 25 kregen een weegfactor van één.
- 3 In de verschillende SPVA-surveys is de schoolcarrière op verschillende manieren in kaart gebracht. Dit is een van de redenen geweest om een dummy variabele op te nemen voor survey-jaar. Slechts in uitzonderlijke gevallen is teruggeredeneerd welke transities zijn gepasseerd. Voor de transitie na het succesvol afronden van havo/vwo zijn ook studenten opgenomen die via de mavo of mbo op de havo/het vwo terecht zijn gekomen. Het is dus niet zo dat al bij de transitie vanaf het basisonderwijs voorbestemd is of het wo bereikt kan worden. Ongeveer 5,5 procent van de huidige havisten vervolgt de opleiding op het vwo (De Graaf & Wolbers 2003). In navolging van Need & de Jong (2000) beschouwen we scholieren die na de havo opteren voor het vwo als studenten die een academische route volgen. Hiermee hebben havisten en vwo-ers dezelfde keuzeset. Hoewel het met de gebruikte data niet altijd mogelijk is om havisten en vwo-ers te onderscheiden, is het wel mogelijk om deze transitie in kaart te brengen. Deze studenten ronden namelijk succesvol een opleiding af binnen de categorie 'havo/vwo' af en stromen daarna door naar een opleiding binnen de categorie 'havo/vwo'. De SPVA-dataset uit 2002 bevat geen informatie over de schoolloopbaan en is dus noodgedwongen uit de analyses van schoolkeuzes gelaten.
- 4 De multi-variate analyses bevatten bovendien nog de volgende dummyvariabelen: vervanging ontbrekende waarde opleiding ouders, vervanging ontbrekende waarde vaders beroepsstatus, codeerverschil

in vaders beroepsstatus, niet-werkzame vader en survey-jaar. Hoewel enkele dummyvariabelen het significantie niveau bereikten, beïnvloedde het wel of niet opnemen van deze controle variabelen de parame-

terschattingen van de overige variabelen nauwelijks.  
<sup>5</sup> Voor eerste generatie Turken geboren in 1980 is de kansverhouding (odd) als volgt berekend:  
 $e^{-0,23+0,62+2*(0,41-0,53)}$

## Literatuur

- Alba, R. D., Handl, J., & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im Deutschen Bildungssystem. *Kölnner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(2), 209-237.
- Ayalon, H., & Shavit, Y. (2004). Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited. *Sociology of Education*, 77(April), 103-120.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- CBS (2005). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2005*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).
- CBS (2006). Allochtonen naar herkomstgroepering op 1 januari, vanaf 1972. <http://statline.cbs.nl>
- Dagevos, J., Gijsberts, M., & van Praag, C. (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau (SCP).
- Dronkers, J., & Ultee, W. C. (1995). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Gijsberts, M. (2004). Minderheden en integratie. In *Sociaal en Cultureel rapport 2004. In het zicht van de toekomst*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Glick, J. E., & White, M. J. (2003). The Academic Trajectories of Immigrant Youths: Analysis Within and Across Cohorts. *Demography*, 40(4), 759-783.
- Goldthorpe, J. H. (2000). *On Sociology: Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford university press.
- Graaf de, P. M., & Luijkx, R. (1995). Paden naar succes: geboorte of diploma? In W. C. Ultee & J. Dronkers (Eds.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Graaf de, P.M. & Wolbers, M.H.J. (2003). The Effects of Social Background, Sex, and Ability on the Transition to Tertiary Education in the Netherlands. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 39(3), 172-200
- Groeneveld, S., & Weyers-Martens, Y. (2003). *Minderheden in beeld, SPVA-02*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek (ISEO).
- Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (1996). Race, Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States. *Sociology of Education*, 69(1), 22-34.
- Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (2003). Dropout and Downward Mobility in the Educational Career: An Event-History Analysis of Ethnic Schooling Differences in The Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, 9(3), 265-287.
- Lippe, T. van der, & van Doorne-Huiskes, J. (1995). Veranderingen in stratificatie tussen mannen en vrouwen? In J. Dronkers & W.C. Ultee (Eds.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: Van Gorcum.

- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Mare, R. D. (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295-305.
- Mare, R. D. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46 (February), 72-87.
- Martens, E. P. (1995). *Minderheden in beeld, Kerncijfers uit de survey Sociale Positie en Voorzieningengebruik Allochtonen 1994 (SPVA-94)*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek (ISEO).
- Martens, E. P. (1999). *Minderheden in beeld, SPVA-98*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek (ISEO).
- Martens, E. P., & Veenman, J. (1992). *Minderheden in Nederland: Sociale positie en voorzieningengebruik van allochtonen en autochtonen 1991, eerste uitkomsten en methodische verantwoording*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek (ISEO).
- Need, A., & de Jong, U. (2000). Educational Differentials in The Netherlands. Testing Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 13(1), 71-98.
- Oomens, S., Driessen, G., & Scheepers, P. (2003). De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen: Enkele allochtone groepen vergeleken. *Tijdschrift voor sociologie*, 24(4), 289-312.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Routhledge & Kegan Paul.
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Rijken, S. (1999). *Educational Expansion and Status Attainment*. Utrecht: University, Utrecht.
- ROA (2002). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2001*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tesser, P. (1995). Migranten in de sociale stratificatie: een etnische onderklasse? In J. Dronkers & W. C. Ultee (Eds.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Tesser, P. T. M., & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden 2001*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Ultee, W. C., & Sixma, H. (1983). Een beroepsprestigeschaal voor Nederland in de jaren tachtig. *Mens en Maatschappij*, 58, 360-382.
- UNESCO (various years). *Statistical yearbook*. Paris: UNESCO.
- Vallet, L.-A., & Caille, J.-P. (1996). Niveau en français et en mathématiques de élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Économie et Statistique*, 293, 137-153.
- Wolbers, M., & Driessen, G. (1996). Social Class or Ethnic Background? Determinants of Secondary School Career of Ethnic Minority Pupils. *Netherlands' Journal of Social Sciences*, 32(2), 109-126.