

Maakt het uit ‘wat’ je leert?

Over de vraag of het effect van onderwijs in een loopbaanmodel wordt onderschat door geen rekening te houden met de opleidingsrichting

Sietske Waslander en Arie Glebbeek¹

Summary

Does the subject matter?

Stratification research has so far almost exclusively focused on the achieved level of education and its impact on labour market careers. However, public opinion, government policies as well as research in the area of transition from school to work all suggest that the subject matters in addition to educational level. Furthermore, both the human capital and the screenings theory imply, albeit for different reasons, that the subject has an impact on labour market careers. With these reasons in mind, the authors designed three alternative measures of education, all including level as well as subject. To find out whether the new measures are indeed an alternative for the commonly used measure, they are included in a traditional status attainment model and put to the test using two different data-sets. The results do not support the hypothesis. There are no indications that subjects have an impact on labour market careers in a systematic and interpretable way.

1. Maakt het uit ‘wat’ je leert?

Als het gaat om kansen op de arbeidsmarkt lijkt men het in populaire, beleids- en wetenschapskringen over weinig zaken zo eens als over het antwoord op bovenstaande vraag. Zo is het ‘ja’-antwoord onder meer het fundament onder een hele handel in studie- en beroepskeuze-adviezen, naar opleiding gespecificeerde arbeidsmarktvooruitzichten, arbeidsmarktmonitoren en dergelijke. Getuige de belangstelling voor deze handelswaren lijken studenten en ouders er eveneens van overtuigd dat het inderdaad uitmaakt ‘wat’ je leert. Welke rol deze informatie daadwerkelijk speelt in het keuzeproces laten we hier overigens in het midden.

Ook het overheidsbeleid geeft volop uiting aan de veronderstelling dat je je eigen kansen op de arbeidsmarkt kunt verbeteren door goed te kiezen ‘wat’ je leert. Het voorlichtingsbeleid

van de regering is hier zelfs primair op gericht met campagnes als 'Kies Exact' en 'Kies een vak, dan kom jij ook beter aan de bak'.

In wetenschapskringen ten slotte vinden we eveneens bij herhaling aanwijzingen dat 'wat' je leert van invloed is op je latere maatschappelijke positie: met 'hard' zit je beter dan met 'soft'. In dit type onderzoek worden verschillen tussen *opleidingsrichtingen* gebruikt als indicatie voor verschillen tussen 'wat' wordt aangeleerd (Berkhout & Mot, 1992; ROA, 1993; Van der Velden & Wieling, 1994). In studies naar de relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt staat de kwestie dan bekend als horizontale of kwalitatieve scholingsdiscrepanties (De Grip, 1987).

Ogenschijnlijk is er dus grote consensus over de veronderstelling dat de *opleidingsrichting* van groot belang is voor de opbrengst die aan een bepaald onderwijsniveau kan worden ontleend. Het is dan ook curieus te moeten constateren dat een omvangrijke onderzoekstraditie in de sociologie hieraan hoegenaamd voorbijgaat.

In het zogenoemde stratificatie-onderzoek gaat men na welk effect het gevolgde onderwijs heeft op de latere maatschappelijke positie. Aan de hand van empirisch vastgestelde relaties doet men dan uitspraken over de openheid van samenlevingen (Dronkers & Ultee, 1995; Ultee, 1989), over toenemende meritocratisering (De Graaf & Luijkx, 1992), over het verschil in allocatieprocessen tussen staatssocialistische en kapitalistische samenlevingen (Peschar, 1990), over het relatieve belang van economische, culturele en sociale hulpbronnen voor sociale stijging (De Graaf, 1987; Van der Velden, 1991) en ook over het verschil in onderwijsopbrengst tussen seksen, generaties, etnische groepen en institutionele contexten (Bakker, Dronkers & Meijnen, 1989; Glebbeek 1993). Het stratificatie-onderzoek heeft discussies in gang gezet die nog steeds worden gevoerd, namelijk over de 'sleutelmacht van de school' (Idenburg, 1958), het 'verborgen talent' (Van Heek, 1968) en 'meritocratisering' van de samenleving (Young, 1958).

Gelet op de centrale plaats van onderwijs in dit type onderzoek is het markant dat het effect van onderwijs bijna altijd wordt afgemeten aan het bereikte opleidingsniveau, of als variatie hierop, het aantal jaren onderwijs dat is gevolgd. Gegeven het meerdimensionele karakter van een onderwijssysteem, zeker het Nederlandse, is dit een aanzienlijke reductie van waar onderwijs in onze samenleving voor staat. In hetgeen wordt onderwezen onderscheiden opleidingen zich immers behalve door een bepaald niveau ook door een *richting*.

2. Waarom zou de opleidingsrichting ertoe doen?

Met de wijdverbreide opvatting 'dat' het uitmaakt 'wat' je leert is nog niets gezegd over een theoretische fundering voor het verschijnsel. Eerst en vooral moet de vraag worden gesteld *waarom* er een effect zou bestaan van opleidingsrichting. Naar ons inzicht kunnen er voor een dergelijk effect sterke theoretische argumenten worden gegeven. Deze argumenten zijn ontleend aan de twee belangrijkste theoretische kaders inzake de relatie onderwijs – arbeidsmarkt.²

2.1. Menselijk-kapitaaltheorie

Volgens de menselijk-kapitaaltheorie worden in het onderwijs vaardigheden aangeleerd die nodig zijn bij de beroepsuitoefening. De hoogte van de beloning is volgens deze theorie een directe afspiegeling van de marginale productiviteit, die verhoogd kan worden door onderwijs en ervaring. Onderwijs wordt hiermee een investering die op termijn een hogere beloning in het vooruitzicht stelt.

Inherent aan de grondbeginselen van de neoklassieke economie, waarop de theorie zich grotendeels baseert, is de wisselwerking tussen vraag en aanbod. Alleen vaardigheden waarnaar een zekere *vraag* bestaat, zullen volgens de theorie hun investering waard blijken. Dit impliceert dat er tussen opleidingsrichtingen grote beloningsverschillen kunnen bestaan al naar gelang de relatieve vraag naar de specifieke, in de opleiding aangeleerde, vaardigheden verschilt.

In de menselijk-kapitaaltheorie ligt daarom besloten dat de *inhoud* van het onderwijs mede bepalend is voor het rendement. Het loutere opleidingsniveau doet dus onvoldoende recht aan de betekenis van een opleiding op de arbeidsmarkt. Een niveau-indeling gaat immers voorbij aan het feit dat verschillende opleidingen ook verschillende vaardigheden aanleren en dus aanleiding geven tot verschillen in (marginale) productiviteit tussen de schoolverlaters. Deze verschillen kunnen zowel een duurzaam karakter hebben – in het geval van aanhoudende discrepanties tussen economische sectoren – als een meer conjunctureel karakter – in het geval de specifieke vraag/aanbodverhoudingen veel wisselingen vertonen (zie Van Smoorenburg & Van der Velden, 1995). Welk van beide situaties actueel is, hangt af van het aanpassingsvermogen van de arbeidsmarkt en kan dus naar tijd en plaats variëren.

2.2. Screeningstheorie

De screenings- of sorteertheorie heeft vooral naam gemaakt door haar rivaliserende interpretatie van de rol van opleidingen op de arbeidsmarkt. In tegenstelling tot de menselijk-kapitaaltheorie stelt de screeningstheorie dat door het volgen van een opleiding niet zozeer iemands productiviteit wordt *verhoogd* als wel zijn reeds bestaande productiviteit wordt *onthuld*. Opleidingen vervullen volgens deze theorie met andere woorden wel een sorteerfunctie op de arbeidsmarkt, maar voegen zelf weinig aan het economische potentieel toe. Omdat productiviteit zich in empirisch onderzoek moeilijk laat meten, is deze theoretische controverse nog steeds onopgelost (Hartog & Theeuwes, 1990). Voor ons is echter van belang, dat ook aan deze rivaliserende theorie een argument kan worden ontleend voor het belang van opleidingsrichting op de arbeidsmarkt.

In de screeningstheorie wordt de arbeidsmarkt opgevat als een trainingsmarkt (Thurow, 1975). Een nieuwe werknemer moet op de werkplek nog vaardigheden leren en (verder) worden gesocialiseerd waardoor de werkgever kosten maakt voordat een nieuwe werknemer op het gewenste niveau presteert. Om een indicatie te krijgen van deze trainingskosten worden kandidaten gescreend op, onder meer, onderwijskwalificaties. Aan deze kwalificaties wordt infor-

matie ontleend over leervermogen en (vermeende) persoonlijke kenmerken die met de kwalificatie samenhangen. Doordat sommige opleidingsrichtingen de al dan niet terechte reputatie hebben strenger te selecteren, een groter beroep te doen op het doorzettingsvermogen en meer te vereisen van het leervermogen van de scholieren of studenten, varieert ook hun waarde als 'screening device' op de arbeidsmarkt. Dit zou bijvoorbeeld een verklaring kunnen vormen voor de sterke positie van het gymnasium, waar men talen leert die niemand spreekt.

Een theoretische uitwerking van waarom onderwijskwalificaties belangrijke indicatoren zijn voor trainingskosten wordt gegeven in het *trainingskostenmodel* (Glebbeeck, 1988). Dit model, voortbouwend op de screeningstheorie en deze integrerend met de menselijk-kapitaaltheorie, specificereert drie redenen waarom onderwijskwalificaties informatie geven over te verwachten trainingskosten. Ten eerste variëren opleidingen in de mate waarin ze vaardigheden aanleren die voor een bepaalde functie nodig zijn. Ten tweede leert niet iedere opleiding deze vaardigheden ook met hetzelfde succes aan; het diploma geeft daardoor ook een indicatie voor het risico dat een individuele afgestudeerde onder de maat blijft. Ten derde is de opleiding een indicator voor leervermogen. Op basis hiervan wordt een inschatting gemaakt hoe snel potentiële kandidaten vaardigheden onder de knie krijgen die zij nog niet hebben aangeleerd. Al deze drie kwaliteitsaspecten variëren tussen de diverse soorten opleidingen en geven daarmee aan dat niet alleen het opleidingsniveau, maar ook de opleidingsrichting van belang is.

2.3. *Onjuiste conclusies?*

Het verontachtzamen van de mogelijkheid dat opleidingsrichting een rol speelt bij de verdeling van arbeidsplaatsen kan in empirisch onderzoek aanleiding geven tot twee soorten onjuiste gevolgtrekkingen. Ten eerste het *onderschatten* van het effect van onderwijs op de maatschappelijke allocatie. Ten tweede het *verkeerd* inschatten van de uiteenlopende rol die onderwijs speelt voor verschillende groepen of in verschillende contexten.

Gezien de omvang van het onderzoek, de reikwijdte van de theoretische discussies en de centrale plaats van onderwijs in het stratificatiemodel is het opmerkelijk dat de operationalisering van deze cruciale variabele zo weinig wordt bereflecteerd. Toch valt steeds weer op dat enkel gemeten als opleidingsniveau de gevonden relaties tussen onderwijs en beroepspositie bescheiden zijn in het licht van de vooronderstellingen van de 'sleutelmacht van de school', de menselijk-kapitaaltheorie of de reproductietheorie. Een interpretatie waarin de relatief omvangrijke onverklaarde variantie dan maar wordt toegeschreven aan factoren als 'geluk' of 'persoonlijkheid' (de befaamde Jencks-discussie) is echter voorbarig zolang niet alternatieve operationalisering van het gevolgde onderwijs in ogenschouw zijn genomen. Wanneer het belang van de opleidingsrichting wordt verdisconteerd, zou kunnen blijken dat de invloed van onderwijs groter is dan tot op heden is waargenomen.

Een operationalisering van onderwijs als louter opleidingsniveau kan ons volledig op het verkeerde been zetten als de relatieve betekenis van niveau ten opzichte van richting verschilt tussen groepen en contexten. Een dergelijk resultaat werd gevonden door Glebbeeck, die vaststelde dat het niveau van opleiding vooral een rol speelt in van directe concurrentie afge-

schermde sectoren, terwijl de inhoud/richting er meer toe doet in een zuivere marktcontext (Glebbeek, 1993). Een ander voorbeeld is het verschil tussen vrouwen en mannen. Hoewel vrouwen qua niveau hun opleidingsachterstand inmiddels hebben ingehaald, zijn de verschillen in vakken- en richtingkeuze binnen het onderwijs groot gebleven (Van der Lippe & Van Doorne-Huiskes, 1995). Verschillen in onderwijsopbrengst tussen mannen en vrouwen kunnen dus heel goed door deze richtingverschillen worden veroorzaakt. Bovendien mag worden aangenomen dat de relatieve betekenis van opleidingsrichting het meest van belang is voor groepen (zoals vrouwen) die in een ruime arbeidsmarkt verkeren, waardoor naast het opleidingsniveau andere kwalificaties of selectiekenmerken een doorslaggevende rol gaan spelen (Thurow, 1975). Hetzelfde kan worden verondersteld voor de veranderende rol van onderwijs in de tijd. Als gevolg van de explosief gegroeide onderwijsdeelname is de informatieve waarde van het opleidingsniveau afgenomen, waardoor aanvullende onderwijskwalificaties (bijvoorbeeld richtingen) belangrijker worden (Dronkers, 1994; Van der Ploeg 1993). Hiermee geen rekening houden en onderwijs alleen representeren door opleidingsniveau, kan daarom tot onjuiste conclusies leiden wat betreft de ontwikkeling van allocatieprocessen in onze samenleving.

Afrondend kunnen we stellen dat er goede redenen zijn om niet bij voorbaat tevreden te zijn met een eenvoudige gelijkstelling van onderwijs aan onderwijsniveau. Op tekortkomingen van de gebruikelijke niveau-indelingen is overigens door onderzoekers herhaaldelijk gewezen (Angle, Steiber & Wissmann, 1980; Ashenfelter & Mooney, 1968; Griffin & Alexander, 1978; McDonnell, 1983; Stanworth, 1981). Tot op heden is echter nog maar weinig systematische studie gedaan naar mogelijke alternatieven. In het vervolg van dit artikel gaan we na op welke theoretisch relevante wijzen opleidingsrichting onderdeel kan worden van een alternatieve onderwijsindeling die gebruikt kan worden in empirisch onderzoek. Bovendien doen we verslag van de resultaten van onze eigen analyses met deze alternatieve indelingen.

3. Hoe kan opleidingsrichting worden gemeten?

Daar waar opleidingsrichting wel wordt meegenomen in een loopbaanmodel gebeurt dit meestal door de richtingen als een serie dummy-variabelen in een regressievergelijking op te nemen (bijvoorbeeld Baeten, Van Cuijk-Remijnsen, Dronkers & Van 't Hof, 1989; Bakker, 1987; Meesters, 1992). Soms representeren deze dummy's het hele opleidingseffect, soms zijn zij additioneel aan een schatting waarin het opleidingsniveau reeds is opgenomen. In beide gevallen wordt evenwel ieder toevallig verschijnsel in de steekproef behandeld als ware het een systematische relatie tussen opleiding en beroep, oftewel: ruis wordt tot structuur verheven. Dummy's representeren zo beschouwd het maximale effect dat van de opleidingsrichting zou kunnen uitgaan, maar zonder verdere theoretische inbedding mondt dit al snel uit in een vorm van kanskapitalisatie. Als het er om gaat te achterhalen of een effect van opleidingsrichting meer is dan een toevallig en wisselvallig verschijnsel, is dit naar onze mening dan ook een ongepaste analyse-strategie.³

Daarom zoeken we naar een maatstaf die een theoretisch zinvol en in de tijd stabiel effect van de opleidingsrichting kan weergeven. In de literatuur vinden we enkele aanzetten voor alternatieve indelingen voor onderwijs.⁴ Zo zijn oordelen van deskundigen gebruikt om de relatief bereikte positie in het onderwijssysteem te bepalen (Cremers, 1980) en opleidingen te ordenen naar de mate waarin ze toegang geven tot beroepen met macht (Wilson, 1978). Op basis van het aantal openstaande opties voor vervolgonderwijs bleek het voor het secundair onderwijs mogelijk opleidingstypen en vakkenpakketten te rangordnen naar onderwijsperspectief (Bosker & Van der Velden, 1989). Meer complexe methoden werden toegepast bij indelingen met als grondslag de koppeling tussen opleiding en beroep. Met wiskundige bewerkingen van empirisch gevonden relaties tussen opleidingrichtingen en beroepsgroepen maakten De Grip en Heijke (1989) een inschatting van het flexibiliteitspotentieel van een opleiding op de arbeidsmarkt. Wilson en Smith Lovin (1983) maakten een schatting van de nagestreefde ('targeted') inkomenshoogte en beroepsstatus van opleidingsrichtingen nadat a priori connecties tussen deze opleidingen en beroepen waren gelegd. Daarnaast zijn er indelingen met als uitgangspunt dat niet het 'wat' maar het 'wie' een rol speelt tijdens allocatie op de arbeidsmarkt. Zo zijn richtingen ingedeeld op basis van de achtergrondkenmerken van de leerlingen, zoals sekse (Bielby, 1978) en sociaal milieu (Smith & Garnier, 1987).

Tekortkomingen van de hierboven genoemde indelingen lopen uiteen van onduidelijkheid omtrent de onderliggende dimensie, de onmogelijkheid om de gebruikte methode toe te passen over de hele reikwijdte van het onderwijssysteem, tot meetproblemen van diverse omvang en aard. Een hardnekkig en terugkerend probleem is bijvoorbeeld het optreden van empirische contaminatie: de onafhankelijke variabele 'opleidingsrichting' wordt gemeten in termen van de afhankelijke variabele, bijvoorbeeld 'functieniveau' of 'inkomen', waarna de invloed van de ene op de andere wordt geschat als waren beiden onafhankelijk van elkaar gemeten. Voor het beantwoorden van de vraag of het effect van onderwijs in een loopbaanmodel wordt onderschat als geen rekening wordt gehouden met de opleidingsrichting, zijn deze indelingen dan ook niet geschikt. Om deze vraag te kunnen beantwoorden moeten we eerst beschikken over adequate instrumenten. Als eis voor deze instrumenten stellen we dat richtingen minimaal ordinaal zijn ingedeeld op een theoretisch relevant criterium. Hiermee willen we voorkomen dat ruis tot structuur wordt verheven en hopen we na te kunnen gaan of er sprake is van een systematisch effect dat bovendien te interpreteren is.

Drie instrumenten die aan deze eis voldoen komen achtereenvolgens aan de orde. Ten eerste de bestaande indeling van Glebbeek en Mensen (1986) op basis van vraag/aanbod-verhoudingen. Ten tweede een nieuw ontwikkelde indeling *RichtingNivo* die voortbouwt op het idee dat horizontale differentiatie (richting) een verkapt vorm van verticale differentiatie (niveau) is. Ten derde presenteren we *ORIS*, *Opleidings Richtingen In Schaal*, als het resultaat van een speciaal hiervoor opgezet onderzoek dat we deden onder studie- en beroepskeuze-adviseurs. *ORIS* moet vooral worden gezien als een ordening van richtingen naar de beeldvorming rond hun perspectief op de arbeidsmarkt.

3.1. GM-indeling

De alternatieve onderwijsindeling van Glebbeek en Mensen (1986) is in feite een operationalisering van vraag/aanbod-verhoudingen. Het theoretische uitgangspunt is de menselijk kapitaaltheorie, zoals reeds verwoord in paragraaf 2. Verder is de gedachte dat de arbeidsmarktwaarde van een opleiding wordt weerspiegeld in de heersende vraag/aanbod-verhoudingen voor personen met die opleiding. Het werkloosheidspercentage per opleidingsgroep zou dan een redelijke indicator vormen voor die arbeidsmarktwaarde. Dergelijke werkloosheidspercentages zijn in de bestaande arbeidsmarktstatistiek evenwel niet zonder meer voorhanden. Wel worden opleidingsniveau en opleidingsrichting van de bij de arbeidsbureaus ingeschreven werkzoekenden vastgelegd in een code, die – ondanks een afwijkende nummering – ongeveer dezelfde richtingen onderscheidt als de Standaard Onderwijs Indeling (SOI) van het CBS. Omdat de met die opleidingsgroepen corresponderende omvang van de beroepsbevolking echter niet bekend is, kunnen wel absolute aantallen werklozen maar geen werkloosheidspercentages worden verstrekt.

Om met de beschikbare gegevens over ingeschreven werkzoekenden per opleidingsrichting toch een ruwe schatting te kunnen maken van de vraag/aanbod-verhoudingen voor de verschillende opleidingscategorieën, zijn opleidingsgegevens uit de Arbeidskrachtentelling 1983 opgevraagd. Deze gegevens konden vervolgens worden gebruikt om per opleidingsgroep een schatting te maken van haar omvang in de beroepsbevolking. Glebbeek en Mensen beschikten dus over twee gegevensbestanden: (1) het bestand van het toenmalige Directoraat-Generaal voor de Arbeidsvoorziening inzake de ingeschreven werkzoekenden per opleiding (AROI-code) per 28 februari 1983; (2) de beroepsbevolking naar opleiding (SOI-code) volgens de CBS-Arbeidskrachtentelling van voorjaar 1983.

Hoewel de omzetting van AROI-codes naar SOI-codes nog voor enkele complicaties zorgde, konden nu voor elk van de opleidingscategorieën pseudo-werkloosheidspercentages worden berekend. Op de aldus berekende gegevens is een correctie aangebracht door het 'werkloosheidspercentage' van een bepaalde opleidingscategorie niet te laten zakken beneden het percentage voor dezelfde richting op een hoger SOI-niveau. Twee overwegingen speelden bij deze correctie een rol. Ten eerste is een lager werkloosheidspercentage op een lager opleidingsniveau geen indicatie voor een sterkere arbeidsmarktpositie, omdat de betrokken personen naar alle waarschijnlijkheid om banen van een lager niveau concurreren. Ten tweede deed de noodzaak van correctie zich nagenoeg uitsluitend voor bij de overgang tussen de SOI-niveaus vier en vijf, waar de afstemmingsproblemen tussen AROI en SOI-codes hadden geleid tot een permanente onderschatting van de werkloosheid op SOI-niveau vier. De correctie naar boven van enkele werkloosheidspercentages is dus in inhoudelijk opzicht reëel. De resulterende indeling van gecorrigeerde pseudo-werkloosheidspercentages per opleidingscategorie is onder de naam GM-indeling weergegeven in de bijlage.

3.2. *RichtingNivo*

Deze nieuw ontwikkelde indeling vindt zijn oorsprong in de screeningstheorie en is een empirische uitwerking van het aspect 'leervermogen'. Horizontale differentiatie is in deze gedachtengang een verkapte vorm van verticale differentiatie (Meesters, 1992) ofwel een 'proxy for unmeasured ability' (Spilerman & Lundé, 1991, p. 606). We zijn te werk gegaan door de gebruikelijke niveau-indeling verder te differentiëren op grond van instroomkenmerken van leerlingen die de verschillende richtingen volgen. Door het ontbreken van overeenkomstige gegevens hebben we noodgedwongen voor ieder niveau een andere indicator gebruikt.

Op LBO-niveau is de differentiatie gebaseerd op SMVO-data (CBS, 1982), waarin zowel scores op de cito-toets in het basisonderwijs als de gekozen vervolgopleiding bekend zijn. Per LBO-richting is een gemiddelde cito-score van de instromende leerlingen berekend en is verondersteld dat een hogere score verwijst naar een hoger leervermogen.

Voor zowel MBO als HBO-niveau keken we naar de vooropleiding van de instromers (CBS, 1987). Differentiatie op MBO-niveau is gebaseerd op de vraag of leerlingen in doorsnee van LBO, MAVO of HAVO afkomstig zijn, waarbij is aangenomen dat deze volgorde verwijst naar een toenemend leervermogen. Op HBO-niveau werd op analoge wijze gekeken naar de verhouding tussen instromers uit MAVO, HAVO/VWO en MBO. Omdat MBO een vervolg kan zijn op HAVO en de VWO-ers die niet naar de universiteit gaan waarschijnlijk een negatieve selectie vormen, is aan instromers uit het MBO de grootste mate van leervermogen toebedacht.

Op universitair niveau ten slotte differentieerden we op basis van de gemiddelde eindexamencijfers van de eerstejaars studenten (CBS, 1987). Bij deze berekening hebben we geen rekening gehouden met de samenstelling van het vakkenpakket. Om te voorkomen dat op dit niveau (WO) sterker gedifferentieerd zou worden dan op de andere niveaus, zijn een aantal studierichtingen samengevoegd en is daarvoor een gewogen gemiddelde berekend. De aldus tot stand gekomen indeling *RichtingNivo* is eveneens weergegeven in de bijlage.

3.3. *ORIS*

ORIS, Opleidings Richtingen In Schaal, is het resultaat van een speciaal voor dit doel opgezet onderzoek onder studie- en beroepskeuze-adviseurs. De schaal verwijst wederom naar vraag/aanbod-verhoudingen op de arbeidsmarkt. Nu worden echter niet – zoals bij de *GM*-indeling – objectieve gegevens gebruikt, maar subjectieve oordelen van deskundigen. De indeling representeert daardoor vooral de (professionele) beeldvorming rond opleidingsrichtingen. Omdat het hier een nieuw instrument betreft, staan we bij de ontwikkeling ervan wat langer stil.

Begin 1991 werden alle studie- en beroepskeuze-adviseurs die lid zijn van twee beroepsverenigingen benaderd met een schriftelijke vragenlijst. De nettorespons bedroeg 66% en de analyses zijn gebaseerd op deze 168 ingevulde vragenlijsten. De respons is enigszins naar beneden

vertekend, omdat een onbekend aantal adviseurs bij beide verenigingen gelijktijdig is aangesloten.

De respondenten werd gevraagd opleidingen te ordenen naar de mate waarin een gediplomeerde schoolverlater 'kansen op de arbeidsmarkt' heeft. Daarbij is uitdrukkelijk vermeld dat het erom gaat dat men met deze opleiding als eindonderwijs de arbeidsmarkt betreedt. Doelbewust is de formulering van de vraag enigszins vaag gelaten en zijn termen als inkomen, status of baanniveau vermeden. Dit om te voorkomen dat begripsmatige contaminatie doordringt tot empirisch niveau (zie de kritiek op eerdere schalen). Overigens bleken de respondenten geen moeite te hebben met de aard van de vraagstelling.

Met als doel een intervalschaal te construeren, hebben we voor de schaalconstructie Thurstones methode van paarsgewijze vergelijking toegepast. Om te voorkomen dat we respondenten ondoenlijk veel vergelijkingen tussen opleidingen zouden moeten voorleggen, hebben we deze methode op twee punten gewijzigd. Ten eerste kregen de deskundigen geen paren maar drietallen voorgelegd, waaruit vervolgens drie paarsgewijze oordelen zijn afgeleid. Hoewel het aantal hierdoor automatisch ingebouwde consistente antwoordpatronen (156) gering is ten opzichte van het totale aantal vergelijkingen (1716), hebben we niettemin streng getoetst ($p < 0,001$) voor consistentie van de antwoorden op individueel niveau. De tweede wijziging behelst het opknippen en vervolgens weer in elkaar schuiven van deelschalen. Er zijn drie verschillende versies van de vragenlijst ontworpen, waarbij in iedere versie slechts 13 van de in totaal 26 opleidingsrichtingen zijn opgenomen. Hoewel iedere afzonderlijke versie dus een frequentiematrix oplevert van 13×13 , wordt met behulp van de overlappende delen van de vragenlijsten een frequentiematrix van 26×26 verkregen. Om te controleren of het op deze wijze knippen en vervolgens weer combineren van de verschillende versies van de vragenlijsten gerechtvaardigd is, werd de verkregen matrix in twee delen geanalyseerd. Drie schaalafstanden die cruciaal zijn bij het 'in elkaar schuiven' van de twee schalen bleken in de afzonderlijke analyses volstrekt identiek. De beide subschalen kunnen dan ook zonder problemen in elkaar worden geschoven, zodat we één schaal krijgen die alle richtingen omvat.⁵

Van een schaal is uiteraard pas echt sprake als deze gebaseerd is op consistente oordelen. Op individueel niveau zijn de respondenten bijzonder consistent in hun antwoorden (alle p 's $< 0,001$). Op groepsniveau is de consistentie eveneens groot, blijkend uit Kendalls significantietoets voor consistentie ($p < 0,000$) en de gevonden splithalf betrouwbaarheid ($r = 0,93$).

De grote consistentie roept de vraag op of de oordelen specifiek zijn voor deze groep respondenten, namelijk studie- en beroepskeuze-adviseurs. Om dit te controleren werd in een klein nevenonderzoek ($N = 9$) aan ervaren onderzoekers op het terrein van onderwijs en arbeidsmarkt gevraagd alle drie de versies van de vragenlijst in te vullen. De correlatie tussen de adviseursschaal en de onderzoekersschaal bedraagt 0,93. Op basis hiervan concluderen wij dat ORIS verwijst naar een meer algemene professionele beeldvorming omtrent de positie van opleidingsrichtingen op de arbeidsmarkt.

De eerder aangehaalde theorieën over het belang van opleidingsrichting duiden op verschillende kenmerken van de opleidingsrichting die relevant zouden zijn voor de beroepsloopbaan.

Omdat niet op voorhand is aan te geven welke theorie ‘de juiste’ is en evenmin welke operationalisering ‘de beste’, willen we in de empirische toetsing alle drie de verschillende indelingen uitproberen:

- (i) RichtingNivo (RNIVO): leervermogen;
- (ii) GM-indeling: vraag/aanbod-verhoudingen; ‘objectief’ gemeten;
- (iii) ORIS: vraag/aanbod-verhoudingen; ‘subjectief’ gemeten.

Inspectie van de wederzijdse samenhangen en van die met opleidingsniveau (NIVO) wijst uit dat de onderlinge correlaties uiteraard substantieel zijn, maar toch niet zodanig hoog dat met de nieuwe variabele geen ‘winst’ geboekt zou kunnen worden.⁶

4. Hoe is het effect te toetsen?

4.1. Data en variabelen

Voor de toetsing is een dataset nodig waarin naast het niveau van de opleiding ook de opleidingsrichting is opgenomen alsmede enkele loopbaangegevens van de respondenten. Uit de traditie van het stratificatie-onderzoek is onmiskenbaar duidelijk geworden dat sociale achtergrond van invloed is op zowel het gevolgde onderwijs als de latere beroepsloopbaan. Een adequate toetsing van het hoe en waarom van een richtingeffect is dan ook pas mogelijk als dit kan met inbegrip van milieufactoren. Bovendien zoeken we naar een dataset die wat betreft het tijdstip waarop de loopbaangegevens zijn gemeten goed past bij het tijdstip waarnaar de ontwikkelde instrumenten verwijzen. Dit om eerst – voor zover mogelijk – zicht te krijgen op een totaal richtingeffect, waarin zowel structurele als conjuncturele invloeden een rol spelen. Pas als een dergelijk totaaleffect is vastgesteld, wordt de vraag interessant in welk opzicht en in welke mate dit effect een structureel karakter heeft.

Van de vier Nederlandse datasets die ons in beginsel ter beschikking staan voor het toetsen van een richtingeffect, zijn twee uit bovenstaande overwegingen ongeschikt. Zo bevat het SMVO-bestand louter voor studenten vanuit het onderste segment van het onderwijssysteem loopbaangegevens. Een empirische toetsing van de vraag of naast het opleidingsniveau ook de opleidingsrichting van belang is voor de te verwerven arbeidsmarktpositie is hiermee onmogelijk. Een tweede dataset die minder geschikt blijkt, is de arbeidskrachtentelling (AKT), vanwege ontbrekende gegevens omtrent zowel sociale achtergrond als inkomen. Aldus resten ons het OSA-Arbeidsaanbodpanel (1985-1988) en het NPAO/IVA-bestand (1982) zoals die eerder zijn gebruikt in ons onderzoek naar arbeidsmarktloopbanen (Glebbeek, 1993). Vanwege het feit dat de indelingen naar opleidingsrichting zijn gebaseerd op gegevens uit verschillende jaren van het afgelopen decennium, zullen we steeds beide databestanden in de toetsing gebruiken.

Met analyses van een traditioneel statusverwervingsmodel moeten we nu een antwoord kunnen krijgen op de vraag of het effect van onderwijs wordt onderschat als geen rekening wordt gehouden met de opleidingsrichting. Om dit op systematische wijze aan te pakken, han-

teren we naast onze drie alternatieve indelingen voor opleidingsrichting nog twee andere onderwijsindelingen. Ten eerste de conventionele indeling naar opleidingsniveau (NIVO), zodat we kunnen bepalen of de opleidingsrichting iets toevoegt aan de gebruikelijke verklaring van de verworven arbeidsmarktpositie. Ten tweede vermelden we de resultaten met louter dummy-variabelen voor de opleidingsrichtingen, teneinde de effecten van onze drie ordinale richtingvariabelen af te kunnen zetten tegen het maximale effect van opleidingsrichting. Deze, in totaal dus vijf, opleidingsindelingen worden afwisselend in de analyses opgenomen.

De opleidingsvariabelen worden eenmaal als afhankelijke variabele geanalyseerd (*model 1*) en tweemaal als onafhankelijke (*modellen 2 en 3*). Het laatste is uiteraard waar het primair om te doen is, namelijk het vaststellen van de relatieve kracht van de indelingen voor de verklaring van het bereikte beroepsniveau respectievelijk inkomen. Het beroepsniveau wordt geïndiceerd door het functieniveau, ingedeeld aan de hand van de bekende ARBI-code met waarden die variëren tussen één en zeven.⁷ Het inkomen is de natuurlijke logaritme van het uurinkomen, dat in de datasets helaas is gevraagd als netto-inkomen. Zowel functieniveau als inkomen hebben betrekking op de arbeidsmarktpositie op het moment dat de enquêtes zijn afgenomen. Om recht te doen aan mogelijke milieu-invloeden, nemen we in de analyses ook steeds drie sociale achtergrondkenmerken op: (i) het opleidingsniveau van de moeder, (ii) het opleidingsniveau van de vader en (iii) het functieniveau van het beroep van de vader. Deze milieukenmerken hanteren we in *model 1* als de verklarende variabelen voor de ordinale opleidingsindelingen. De reden om deze opleidingsindelingen ook als afhankelijke variabele te analyseren, is dat we voor onze nieuwe indelingen niet alleen de verklaringskracht voor de arbeidsmarktpositie willen vaststellen, maar ook hun inbedding in het bekende patroon van milieugebonden opleidingskeuzes. De tabellen met resultaten in de volgende paragraaf corresponderen met deze structuur: de eerste rij (*model 1*) is steeds voor de resultaten met de opleidingsindelingen als afhankelijke variabele, de tweede rij (*model 2*) vermeldt de resultaten met de opleidingsindelingen als onafhankelijke variabele en functieniveau als afhankelijke variabele en in de derde rij (*model 3*) is ook het functieniveau een onafhankelijke variabele met inkomen als afhankelijke variabele.

4.2. Welke groep?

Om te beginnen analyseren we de modellen voor de totale groep van respondenten met niet-missende waarden op de milieu-, onderwijs- en loopbaanvariabelen. Hier moet duidelijk worden of er onafhankelijk van groepen en contexten sprake is van een richtingeffect.

Vervolgens gaan we na of de relatieve betekenis van opleidingsrichting ten opzichte van niveau verschilt tussen groepen. Zoals in paragraaf 2 al werd aangeduid, zou de richting een belangrijkere rol kunnen spelen voor groepen met een zwakke positie op de arbeidsmarkt. Met het analyseren van afzonderlijke modellen voor vrouwen en mannen gaan we deze veronderstelling na. Onderscheid naar etniciteit kunnen we hier helaas niet maken als gevolg van te kleine aantallen etnische minderheden in de datasets die ons ter beschikking staan.

Tot slot perken we de respondentgroep in tot de groep van 30- tot 40-jarigen. In de arbeidsmarktliteratuur wordt aangenomen dat het onderwijseffect zich pas volledig heeft kunnen doen gelden ná een eerste stap op het loopbaanpad. Er moet met andere woorden gecorrigeerd worden voor intrede-effecten, zodat een 'te jonge' groep onwenselijk is. Anderzijds zorgt ook een 'te oude' groep voor mogelijke vertekening, omdat gedurende de loopbaan onderwijskwalificaties verouderen en op onbestemde wijze vermengd raken met werkervaring. Met zowel een drempel aan de onderkant als een aftopping aan de bovenkant verkrijgen we een groep respondenten waarvoor, als er al sprake is van een richtingeffect, dit het meest zichtbaar zou moeten zijn.

Het analyseren van modellen met beroeps- of functieniveau impliceert dat werklozen en andere economisch inactieven buiten de berekening vallen. Op het eerste gezicht lijkt dit een ernstige omissie, omdat werkloosheid een van de gevolgen van een onfortuinlijke richtingkeuze zou kunnen zijn. Bij nader inzien menen wij echter dat hierin geen groot bezwaar schuilt. In de eerste plaats gaat het ons om de vraag of in traditionele statusverwervingsmodellen het opleidingseffect wordt onderschat door geen rekening te houden met de opleidingsrichting en dit zijn modellen waarin werklozen ook buiten de analyse blijven. In de tweede plaats lijkt het bij niet-schoolverlaters weinig aannemelijk dat verschillen in verklaringskracht tussen opleidingsindelingen vooral zichtbaar zouden worden in werkloosheidskansen. Als een opleidingsrichting een zwakke positie op de arbeidsmarkt heeft, zal dit voor schoolverlaters leiden tot een grotere intredewerkloosheid, die zich na verloop van tijd zal uitkristalliseren in het genoegen moeten nemen met lagere functies en bijbehorende lagere inkomens. Voortdurende werkloosheid is eerder uitzondering dan regel. De werklozen in een cross-sectioneel databestand als dat van de OSA of het NPAO/IVA zijn slechts voor een klein deel langdurig werklozen en voor een groter deel kortdurende werklozen die op uiteenlopende beroepsniveaus om uiteenlopende redenen uit de boom zijn gevallen. Hun werkloosheid representeert in geringere mate opleidingseffecten dan de reguliere loopbaanresultaten van de werkenden.

5. Resultaten

In het voorafgaande hebben we beargumenteerd waarom de opleidingsrichting van belang is op de arbeidsmarkt. De opbrengst van de door ons gevolgde werkwijze om deze gedachte om te zetten in maatstaven voor empirisch gebruik, moet vooral blijken uit de verklaringskracht die we hiermee bereiken. Het criterium voor succes is dan ook of met de nieuwe opleidingsindelingen een hogere verklaarde variantie wordt gevonden dan het geval is met een indeling die louter het opleidingsniveau representeert.

Variantiebinding is niet het enige denkbare toetsingscriterium. Men zou ook kunnen beargumenteren dat het effect van de nieuwe indelingen moet blijken uit de weg waarlangs opleiding zijn invloed uitoefent. Om met deze overweging rekening te houden, hebben we de analyses ook uitgevoerd aan de hand van padmodellen waarin directe en indirecte effecten van opleiding zijn uiteengelegd. Dit heeft niet tot andere resultaten en conclusies geleid. We beper-

ken onze rapportage daarom tot het 'overall'-criterium en volstaan met in de tabellen de totale verklaarde varianties van de afhankelijke variabelen te vermelden.

De onderzoeksresultaten staan in drie tabellen samengevat. De rijen in de tabellen representeren de drie eerder beschreven analysemodellen. De kolommen zijn gevuld met de uitkomsten van modellen met steeds een andere opleidingsvariabele.

Tabel 1: Verklaarde varianties (R^2 adjusted) voor regressiemodellen met verschillende onderwijsvariabelen voor de gehele groep respondenten

	ONDERWIJSVARIABELE				
	NIVO	Dummy's	RNIVO leervermogen	GM 'objectieve' vraag/aanbod-verhoudingen	ORIS 'subjectieve'
<i>OSA (N=515)</i>					
ONDERWIJS- VARIABELE	0,09		0,06	0,02	0,00
FUNCTIENIVO	0,24	0,26	0,24	0,13	0,17
LN(INKOMEN)	0,29	0,31	0,28	0,26	0,26
<i>NPAO/IVA (N=463)</i>					
ONDERWIJS- VARIABELE	0,20		0,19	0,12	0,06
FUNCTIENIVO	0,24	0,38	0,22	0,15	0,16
LN(INKOMEN)	0,28	0,29	0,29	0,29	0,29

In *tabel 1* geven we voor beide databestanden de resultaten weer voor de totale groep respondenten. Het gaat vooral om het verschil in verklaringskracht tussen het opleidingsniveau (NIVO) en de overige onderwijsvariabelen. De resultaten met dummy's voor de opleidingsrichtingen zijn zoals gezegd te interpreteren als het maximale effect van opleidingsrichting. De uitkomsten voor de verschillende modellen duiden er vanuit dit gezichtspunt op dat een betere verklaring van (met name) functieniveau en (in iets mindere mate) inkomen mogelijk moet zijn dan met alleen opleidingsniveau kan worden bereikt. Niettemin is – geheel tegen onze verwachtingen en theorie in – de verklaringskracht van de ordinale indelingen waarin de opleidingsrichting is verdisconteerd consequent (en in sommige gevallen zelfs beduidend) lager dan die van opleidingsniveau. Van een systematisch te duiden richtingeffect is duidelijk geen sprake.

Tabel 2: Verklaarde varianties (R^2 adjusted) voor regressiemodellen met verschillende onderwijsvariabelen voor mannen en vrouwen

	ONDERWIJSVARIABELE				
	NIVO	Dummy's	RNIVO leervermogen	GM 'objectieve' vraag/aanbod-verhoudingen	ORIS 'subjectieve'
<i>OSA (N=384/N=131)</i>					
ONDERWIJS- VARIABELE	0,10/0,01		0,07/0,02	0,02/0,01	0,00/0,02
FUNCTIENIVO	0,26/0,22	0,27/0,36	0,24/0,27	0,13/0,16	0,13/0,28
LN(INKOMEN)	0,34/0,32	0,33/0,33	0,30/0,32	0,26/0,25	0,26/0,28
<i>NPAO/IVA (N=324/N=139)</i>					
ONDERWIJS- VARIABELE	0,18/0,20		0,18/0,21	0,12/0,09	0,07/0,13
FUNCTIENIVO	0,26/0,32	0,33/0,63	0,24/0,31	0,14/0,24	0,14/0,22
LN(INKOMEN)	0,29/0,31	0,29/0,32	0,30/0,31	0,28/0,31	0,25/0,31

Vervolgens gaan we met afzonderlijke analyses voor mannen en vrouwen na of de relatieve betekenis van richting ten opzichte van niveau wellicht verschilt tussen arbeidsmarktcontexten (tabel 2). De vergelijking tussen het gebruikelijke opleidingsniveau en het effect dat met dummy's wordt behaald laat wederom zien dat er ruimte is voor een betere verklaring, met name waar het gaat om het functieniveau van vrouwen. Gedeeltelijk moet de hoge verklaarde variantie met dummy's – 63% voor vrouwen op de NPAO/IVA data – geduid worden tegen de achtergrond van een aanzienlijke opleidings- en beroepensegregatie die met name in deze dataset tot uitdrukking komt. Overigens laat dit resultaat precies zien waarom een serie dummy-variabelen niet adequaat is om een systematisch effect van opleidingsrichting op het spoor te komen.

Met de alternatieve onderwijsindelingen vinden we alleen voor vrouwen – en dan nog alleen op basis van de OSA-data – voor het functieniveau hogere verklaarde varianties. We zijn hier waarschijnlijk gestuit op een conjunctureel effect dat ervoor zorgt dat (a) de nieuwere ORIS op de nieuwere OSA-data wel, maar op de oudere NPAO/IVA-data niet een betere verklaring van functieniveau geeft, terwijl (b) de oudere GM-indeling het op de NPAO/IVA-data naar verhouding beter doet. Dat de richtingvariabelen met name bij vrouwen soms een grotere verklaringkracht opleveren, is niettemin in overeenstemming met de verwachtingen.

Tabel 3: Verklaarde varianties (R^2 adjusted) voor regressiemodellen met verschillende onderwijsvariabelen voor de groep 30-40 jarigen

ONDERWIJSVARIABELE					
	NIVO	Dummy's	RNIVO leervermogen	GM 'objectieve' vraag/aanbod-verhoudingen	ORIS 'subjectieve'
<i>OSA (N=227)</i>					
ONDERWIJS- VARIABELE	0,09		0,07	0,02	0,01
FUNCTIENIVO	0,25	0,32	0,24	0,16	0,18
LN(INKOMEN)	0,27	0,31	0,27	0,22	0,24
<i>NPAO/IVA (N=160)</i>					
ONDERWIJS- VARIABELE	0,24		0,23	0,15	0,09
FUNCTIENIVO	0,32	0,45	0,28	0,18	0,20
LN(INKOMEN)	0,30	0,23	0,27	0,26	0,22

Zoals gezegd zou, als er al sprake is van een richtingeffect, dit het meest zichtbaar moeten zijn bij de groep 30 tot 40-jarigen (tabel 3). Wederom doen de analyses met dummy's vermoeden dat – met name voor de verklaring van het bereikte functieniveau – louter opleidingsniveau het effect van onderwijs onderschat. Geheel in overeenstemming met de andere resultaten vinden we echter geen enkele aanwijzing dat de opleidingsrichting er op een systematische wijze ook maar iets toe doet. Juist de antithese wordt bevestigd: opleidingsniveau verklaart het bereikte functie- en inkomensniveau in bijna alle gevallen een stuk beter dan een indeling waarin rekening wordt gehouden met de richting van de gevolgde opleiding.

6. Conclusie en discussie

Tegen allerlei opvattingen en theoretische noties in blijkt het dus niet systematisch uit te maken 'wat' je leert! Op grond van onze bevindingen kunnen we in geen geval hard maken dat het verdisconteren van de opleidingsrichting tot een substantieel betere voorspelling leidt van het bereikte beroeps- en inkomensniveau. Voor jonge onderzoekers die naam willen maken met een memorabele bevinding is dat jammer. Tegelijkertijd is het voor de gemeenschap van stratificatie- en mobiliteitsonderzoekers een geruststellende boodschap. De manier waarop zij het tot dusver hebben aangepakt, leidt niet tot aantoonbaar vertekende conclusies: het bereikte opleidingsniveau dekt het onderwijseffect goed af.

Er zouden tegen deze conclusie twee tegenwerpingen ingebracht kunnen worden. Om te beginnen zou iemand die waarde hecht aan analyses met dummy's kunnen volhouden dat – gezien de hogere verklaarde varianties die hiermee worden bereikt – er wel degelijk sprake is van een richtingeffect, maar dat we nog steeds niet weten hoe we dit effect moeten modelleren en interpreteren. Hieromtrent zijn wij echter van mening dat de resultaten met dummy's zo vertroebeld worden door toevalligheden in de steekproef en niet-gemetten samenhangen, dat geen enkele zekerheid bestaat dat we hier daadwerkelijk te maken hebben met een systematisch effect van de opleidingsrichting. Totdat iemand op dit punt een beter voorstel voor indeling doet, zijn wij niet geneigd ruis tot structuur te verheffen.

In de tweede plaats kan men aansluiting zoeken bij de enige ondersteuning die uit de onderzoeksresultaten sprak. Uit de screeningtheorie werd de voorspelling afgeleid dat het richtingeffect meer kans krijgt bij groepen met een zwakke arbeidsmarktpositie en/of bij een algehele diploma-inflatie. Op grond van de ons ter beschikking staande gegevens kan deze hypothese niet geheel worden verworpen. In de eerste plaats waren er toch wel aanwijzingen dat voor vrouwen de richtingvariabelen wel wat uitmaakten. Dat dit effect wel op de OSA-data werd gevonden, maar niet op het oudere NPAO/IVA-bestand, duidt er waarschijnlijk op dat dit met een conjunctureel effect is vermengd. In de tweede plaats hebben we onze toetsing gebaseerd op leeftijdgroepen voor wie de diploma-inflatie nog niet de omvang had bereikt als bij het hedendaagse schoolbezoek. Dit kan betekenen dat het richtingeffect zich inmiddels of in de nabije toekomst wel zal manifesteren.

Voor het moment blijft het in onze ogen echter verstandiger te accepteren dat de gevonden resultaten de realiteit weerspiegelen. De vraag doet zich dan vervolgens voor welke theoretische implicaties uit onze conclusie kunnen worden getrokken. We zagen eerder dat de menselijk-kapitaaltheorie impliceert dat de onderwijsinhoud en dus -richting op de arbeidsmarkt van belang is, maar onuitgesproken is over de vraag hoe duurzaam en systematisch de relatieve schaarsteverhoudingen tussen de opleidingsrichtingen zijn. Volgens de theorie vertaalt relatieve schaarste zich in prijsverhoging, wat er op zijn beurt voor zorgt dat keuzegedrag van mensen zich wijzigt, waardoor vervolgens de relatieve schaarste afneemt. Het gemak waarmee mensen hun onderwijskeuze kunnen aanpassen zou voor opleidingsrichting anders kunnen zijn dan voor opleidingsniveau. Om een zeker niveau te bereiken, moet een investering worden gedaan die niet iedereen kan maken of bereid is te maken. Aanpassingen naar een hoger opleidingsniveau zijn daardoor aan beperkingen onderhevig. De inhoud van het onderwijs – opleidingsrichting – zou vooral een toepassing kunnen zijn van een verworven niveau. In dat geval zijn, gegeven een niveau, aanpassingen in keuzes voor een andere opleidingsrichting aan veel minder beperkingen onderhevig. Richtingkeuzes kunnen daardoor snel veranderen, zodat hierop gebaseerde relatieve schaarsteverhoudingen slechts van korte duur zijn ofwel voornamelijk van conjuncturele aard. Dit zou betekenen dat er op korte termijn discrepanties zijn in de vraag/aanbod-verhoudingen tussen opleidingsrichtingen, die evenwel na enige tijd verdwijnen of plaatsmaken voor andere discrepanties. In een cross-sectionele analyse als de onze blijft er dan van systematische verschillen weinig over. Zo beschouwd hoeven de gevonden resultaten niet in strijd te worden geacht met de menselijk-kapitaaltheorie. Het boven-

staande impliceert echter dat met een ordening van opleidingsrichtingen naar relatieve schaarste-verhoudingen op het moment van intrede wel degelijk een effect van opleidingsrichting zichtbaar moet worden. Nader onderzoek met behulp van intrede-cohorten op de arbeidsmarkt zou hierover uitsluitsel kunnen geven.

De mogelijkheid blijft natuurlijk ook bestaan dat opleidingsrichting wel degelijk een rol speelt, maar om andere dan de hier uitgewerkte redenen. Een van deze redenen zou kunnen liggen in compositiekenmerken: niet *wat* er wordt onderwezen maakt iets uit, maar *wie* die richting volgt. Een aanwijzing hiervoor vinden we in de combinatie van twee nog niet besproken bevindingen. Ten eerste: sociaal milieu heeft – in tegenstelling tot opleidingsniveau – geen effect op ORIS (zie de tabellen 1 t/m 3). Dit betekent dat leerlingen uit lagere sociale milieus vaker kiezen voor richtingen met een betere, doch wellicht onterechte, reputatie waar het gaat om het perspectief op de arbeidsmarkt. De invloed van sociaal milieu op onderwijsniveau (een primair stratificatie-effect in Boudon's termen) wordt als het ware doorkruist door een (secundair) richtingeffect, zodat het nettoresultaat nul wordt. Ten tweede: ORIS heeft geen sterker effect op functieniveau en inkomen dan opleidingsniveau. De combinatie van beide uitkomsten wijst erop dat leerlingen uit lagere sociale milieus 'perspectiefrijker' kiezen dan leerlingen uit hogere sociale milieus, zonder dat de eersten daar noemenswaardig baat bij hebben en de laatsten daar noemenswaardig schade van ondervinden.

Bovenstaande kanttekeningen maken het ons inziens, ondanks de ontvlechterende conclusie, toch de moeite waard oog te blijven houden voor een mogelijk effect van opleidingsrichting. Vooral analyses op nieuwere datasets en met intrede-cohorten kunnen meer helderheid verschaffen over zich wijzigende selectiemechanismen ten tijde van onderwijsexpansie. We hopen hier zowel theoretische aangrijpingspunten als enkele methoden aangereikt te hebben waarmee dat in de toekomst zou kunnen.

Noten

1. Beide auteurs zijn werkzaam bij de Vakgroep Sociologie van de Rijksuniversiteit Groningen. Zij bedanken prof. Jules Peschar en de leden van de SISWO-werkgroep Longitudinaal voor commentaar op een eerdere versie en drs. S. den Broeder (Raad voor de Studie- en Beroepskeuze) voor haar ondersteuning van het onderzoek.
2. De credentialsthese (Collins, 1979) is een derde theoretische benadering die eveneens argumenten aandraagt waarom opleidingsrichting van belang is op de arbeidsmarkt. De empirische uitwerking van het theoretische concept van het 'arbeidsmarktdomein' stuit echter op problemen met beroepsclassificaties en geschikte data, waardoor we er hier verder geen aandacht aan besteden. Voor een bespreking van de theorie, een methodologie en een eerste vingeroefening wordt evenwel verwezen naar Waslander (1991).
3. Een variatie op het gebruik van dummy's als zodanig is het construeren van één nieuwe variabele op basis van de gevonden ongestandaardiseerde coëfficiënten voor de afzonderlijke dummy's (zie bijvoorbeeld Kraaykamp, Van Snippenburg & Ultee, 1989; Roelandt, Martens & Veenman, 1990). Met deze nieuwe variabele kan vervolgens het (maximale) directe effect van opleidings-

richting op bijvoorbeeld functieniveau en/of inkomen worden geschat. Ook in dit geval wordt echter ruis tot structuur verheven, zodat ook met deze werkwijze het richtingeffect wordt overschat.

4. Een meer volledig overzicht en kritische bespreking van alternatieve onderwijsindelingen waar opleidingsrichting deel van uitmaakt is gegeven in Waslander (1991).
5. Voor de volledigheid moet nog worden opgemerkt dat verschillende schaalwaarden gebaseerd zijn op een verschillend aantal respondenten: voor het ITO/LBO/MAVO zijn dit 52 respondenten, voor HAVO/AVO/MBO zijn dit 111 respondenten, voor het HBO zijn dit 116 respondenten

en voor het WO ten slotte zijn dit 57 respondenten.

6. Onderlinge correlaties van de drie richtingvariabelen en opleidingsniveau (NIVO):

	RNIVO	GM	ORIS
NIVO	0,96	-0,70	0,78
RNIVO		-0,69	0,79
GM			-0,74

7. De analyses zijn eveneens uitgevoerd met de Ultee/Sixma-schaal voor beroepsprestige. De resultaten hiervan verschillen niet noemenswaardig van die met functieniveau als afhankelijke variabele.

Literatuur

- Angle, J., Steiber, S.T. & Wissmann, D.A. (1980). Educational indicators and occupational achievement. *Social Science Research*, 1, 60-75.
- Ashenfelter, O. & Mooney, J.D. (1968). Graduate education, ability and earnings. *The Review of Economics and Statistics*, 50, 78-86.
- Baeten, J.J.M., Cuijck-Remijnsen, A. van, Dronkers, J. & Hof, L. van 't (1989). Horizontale differentiatie in het onderwijs en ongelijkheid op de arbeidsmarkt. *Sociale Wetenschappen*, 32, 253-272.
- Bakker, B.F.M. (1987). Onderwijs en de kans op werkloosheid. Heerlen: CBS.
- Bakker, B.F.M., Dronkers, J. & Meijnen, G.W. (Eds.) (1989). *Educational opportunities in the welfare state*. Nijmegen: ITS.
- Berkhout, P.H.G. & Mot, E.S. (1992). *De arbeidsmarktrelevantie van opleidingen*. OAV-rapport 92/08. Rijswijk: Centraal Bestuur voor de Arbeidsvoorziening.
- Bielby, D.D.V. (1978). Career sex-atypicality and career involvement of college educated women: baseline evidence from the 1960's. *Sociology of Education*, 1, 7-28.
- Bosker, R. & Velden, R.K.W. van der (1989). School effects on educational perspectives. In Bakker, B.F.M., Dronkers, J. & Meijnen, G.W. (Eds.) *Educational opportunities in the welfare state* (pp. 131-149). Nijmegen: ITS.
- CBS (1982). *Schoolloopbaan en herkomst van leerlingen bij het voortgezet onderwijs*. Deel 2, cohort 1977, schoolkeuze. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- CBS (1987). *Eindexamengegevens vwo van eerstejaars studenten bij het wetenschappelijk onderwijs in het studiejaar 1983/84*. Mededelingen No. 7868.
- CBS (1989). *Eindexamencijfers vwo en studieresultaten in het wetenschappelijk onderwijs, cohort 1983/84*. Mededelingen No. 7888.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.
- Cremers, P.G.J. (1980). Konstruktie van een schaal voor bereikt niveau van voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 2, 80-91.
- Dronkers, J. (1994). Onderwijs als voorportaal van sociale daling. *De Helling*, 3, 26-30.
- Dronkers, J. & Ultee, W.C. (Red.) (1995). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

- Glebbeeck, A.C. & Mensen, Th. (1986). Waar ligt de sleutelmacht van de school? Paper voor het N.S.A.V. Jubileumcongres, Amsterdam.
- Glebbeeck, A.C. (1988). De arbeidsmarktpositie van opleidingen; ontwikkeling en illustratie van een theoretisch model. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 3, 75-89.
- Glebbeeck, A.C. (1993). *Perspectieven op loopbanen*. Assen: Van Gorcum.
- Graaf, P.M. de (1987). *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Nijmegen: ITS.
- Graaf, P.M. de & Luijkx, R. (1992). Van 'ascription' naar 'achievement' ? Trends in statusverwerving in Nederland tussen 1930 en 1980. *Mens en Maatschappij*, 4, 412-433.
- Griffin, L.J. & Alexander, K.L. (1978). Schooling and socioeconomic attainments: high school and college influences. *American Journal of Sociology*, 2, 319-347.
- Grip, A. de (1987). *Onderwijs en arbeidsmarkt: scholingdiscrepanties*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Grip, A. de & Heijke, J.A.M. (1989). Het flexibiliteitspotentieel van universitaire studierichtingen. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 4, 69-81.
- Hartog, J. & Theeuwes, J.J.M. (1990). De ontwikkeling van de arbeidseconomie. In Schippers, J.J. (Red.), *Arbeidsmarkt en maatschappelijke ongelijkheid* (pp. 7-39). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Heek, F. van (1968). *Het verborgen talent*. Meppel: Boom.
- Idenburg, Ph.J. (1958). *De sleutelmacht der school*. Groningen: Wolters.
- Kraaykamp, G., Snippenburg, L.B. van & Ultee, W.C. (1989). Beroepsklasse en beroepsprestige als verklaring voor inkomen, ongelijkheidsopvattingen, politiek vertrouwen en politieke apathie. *Mens en Maatschappij*, 1, 42-65.
- Lippe, T. van der & Doorne-Huiskes, J. van (1995). Veranderingen in stratificatie tussen mannen en vrouwen? In Dronkers, J. & Ultee, W.C. (Red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland* (pp. 104-124). Assen: Van Gorcum.
- McDonnell, P. (1983). An elaboration of the role of education in status attainment: the Australian case. *Research in Social Stratification and Mobility*, 2, 145-161.
- Meesters, M.J. (1992). *Loopbanen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Nijmegen: ITS.
- Peschar, J.L. (Ed.) (1990). *Social reproduction in Eastern and Western Europe*. Nijmegen: ITS.
- Ploeg, S.W. van der (1993). *The expansion of secondary and tertiary education in the Netherlands*. Nijmegen: ITS.
- ROA (1993). *De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 1998*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeid.
- Roelandt, Th., Martens, E. & Veenman, J. (1990). Achterstanden van allochtonen in het onderwijs: sociaal milieu en migratie-achtergronden. *Mens en Maatschappij*, 2, 103-125.
- Smith, H.L. & Garnier, M.A. (1987). Scaling via models for the analysis of association: social background and educational careers in France. *Sociological Methodology*, 205-245.
- Smooenburg, M.S.M. van & Velden, R.K.W. van der (1995). Verandert de arbeidsmarktpositie van opleidingen in de tijd? In Huijgen, F., Glebbeek, A.C., Heuvel, N. van den, Kunnen, R., Salverda, W. & Siegers, J. (Red.), *Naar volwaardige werkgelegenheid?* (pp. 207-221). Amsterdam: SISWO.
- Spilerman S. & Lunde, T. (1991). Features of educational attainment and job promotion prospects. *American Journal of Sociology*, 3, 689-720.
- Stanworth, M. (1981). *Gender and schooling*. A study of sexual divisions in the classroom. London: Unwin Hyman.
- Thurow, L.C. (1975). *Generating inequality*. New York: Basic Books.
- Ultee, W.C. (1989). Beyond stratification and mobility. In Jansen, W., Dronkers, J. & Verrips, K. (Eds.), *Similar or different?* (pp. 161-191). Amsterdam: SISWO.
- Velden, R.K.W. van der (1991). *Sociale herkomst en schoolsucces*. Groningen: RION.
- Velden, R.K.W. van der & Wieling, M.H. (1994). De arbeidsmarkt kansen per opleiding. In Scholten, H. & Groot, S.C. de (Red.), *Arbeidsmarkt en sociale zekerheid: beleid in beweging* (pp. 106-114). Delft: Eburon.

- Waslander, S. (1991). Opleidingsrichting tussen socialisering en allocatie. Doctoraalscriptie Sociologie, Groningen.
- Wilson, K.L. (1978). Toward an improved explanation of income attainment: recalibrating education and occupation. *American Journal of Sociology*, 3, 684-697.
- Wilson, K.L. & Smith-Lovin, L. (1983). Scaling the prestige, authority, and income potential of college curricula. *Social Science Research*, 2, 159-186.
- Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy*. London: Thames and Hudson.

Bijlage

Overzicht van drie alternatieve onderwijsindelingen

Opleiding	Richting	GM-indeling ¹	ORIS
	Nivo		
IBO			
ITO	1		1,1
LBO			
LHNO	2	26,8	0,0
LTO	3	24,2	19,7
LEAO	4	19,0	6,2
LAO	5	10,8	4,3
AVO			
MAVO	6	17,5	4,4
HAVO	7	17,5	12,9
MBO			
MAO	8	10,8	17,3
MDGO	9	14,1/26,8 ²	16,4
MTO	10	6,7	37,3
MEAO	11	2,4	29,0
VWO			
Atheneum	12	17,5	14,4
Gymnasium	13	17,5	15,6
HBO			
HGZO	14	26,8	39,9
HKunst	15	13,4	14,6
PABO	16	7,3	33,7
HEAO	17	2,4	52,5
HSCO	18	12,9	26,5
HTO	19	6,7	55,6
HAO	20	10,8	—
WO			
Rechten	21	3,4	39,4
Sociale W.	22	9,1	29,4
Economic	23	2,0	54,6
Letteren	24	7,8	26,1
Medische W.	25	4,1	38,8
Wis-/Natuurkunde	26	8,4	49,4
Filosofie	27	7,8	17,2

1. De GM-indeling verwijst naar pseudo-werkloosheidspercentages zodat, in tegenstelling tot de andere twee indelingen, hoger slechter betekent. De oorspronkelijke GM-indeling kent aan 39 opleidingsrichtingen een schaalwaarde toe, waarvan hier slechts die richtingen zijn weergegeven die ook in de andere indelingen een waarde krijgen toegekend.
2. De GM-indeling maakt hier onderscheid tussen (i) sociaal-cultureel (ongeveer het vroegere MSPO) dat een waarde van 14,1 krijgt en (ii) verzorgend (ongeveer het vroegere MHNO) dat een waarde heeft van 26,8. Door het samengaan van beide opleidingstypen in het MDGO is dit onderscheid in de andere indelingen niet meer gemaakt.

Lijst met afkortingen

IBO	Individueel Beroeps Onderwijs
ITO	Individueel Technisch Onderwijs
LBO	Lager Beroeps Onderwijs
LHNO	Lager Huishoud en Nijverheids Onderwijs
LTO	Lager Technisch Onderwijs
LEAO	Lager Economisch en Administratief Onderwijs
LAO	Lager Agrarisch Onderwijs
MBO	Middelbaar Beroeps Onderwijs
MAO	Middelbaar Agrarisch Onderwijs
MDGO	Middelbaar Dienstverlenings en Gezondheidszorg Onderwijs
MTO	Middelbaar Technisch Onderwijs
MEAO	Middelbaar Economisch en Administratief Onderwijs
HBO	Hoger Beroeps Onderwijs
HGZO	Hoger GezondheidsZorg Onderwijs
Hkunst	Kunstacademie
PABO	Pedagogische Academie voor het Basis Onderwijs
HEAO	Hoger Economisch en Administratief Onderwijs
HSCO	Hoger Sociaal Cultureel Onderwijs
HTO	Hoger Technisch Onderwijs
HAO	Hoger Agrarisch Onderwijs