

R. K. W. van der Velden

Samenvatting

In het artikel wordt verslag gedaan van een longitudinaal onderzoek naar het effect van de sociale status van de ouders op de schoolloopbaan van de kinderen. Effecten van sociale herkomst blijken enerzijds voorschools van karakter, anderzijds echter manifesteren ze zich pas tijdens de lagere schoolperiode en tijdens de loopbaan in het voortgezet onderwijs. De effecten van sociale status blijken slechts voor een deel verklaard te kunnen worden door verschillen in zelfbepalingsoriëntaties van de ouders. Veel belangrijker voor de verklaring van het effect van sociale status zijn de daarmee gepaard gaande verschillen in cultureel kapitaal.

Inleiding

De samenhang tussen sociale herkomst en schoolsucces is waarschijnlijk een van de meest stabiele in sociologisch onderzoek. De systematische ondervetegenwoordiging van leerlingen uit de lagere sociale strata op de hogere onderwijsniveaus is veelvuldig gesignaleerd (Dronkers, 1990), en vormt een belangrijk aandachtspunt in het overheidsbeleid. In de meeste westerse landen is dit aanleiding geweest om grootscheepse onderwijsstimuleringsprogramma's op te zetten voor deze groep leerlingen. Ondanks deze intensieve beleidsmaatregelen is het effect van sociale herkomst

op het schoolsucces vrij stabiel gebleven (Peschar, 1989), en kunnen alleen over een langere tijdperiode afnemende effecten worden waargenomen (Hout, 1988, Ganzeboom & De Graaf, 1989). Internationaal onderzoek toont aan dat in dit opzicht de verschillende landen sterk op elkaar lijken, ondanks grote verschillen in onderwijs of sociaal-economisch beleid (Peschar, 1978; 1987).

Vanuit socialiseringstheorieën worden verschillende verklaringen aangedragen om dit verband tussen de sociale status van de ouders en het schoolsucces van hun kinderen te verklaren. Gewoonlijk spitsen deze verklaringen zich toe op de waarden en normen van de ouders en de daarmee verbonden handelingswijzen. In dit artikel zal een aantal van deze theorieën nader op hun empirische verklaringskracht worden beproefd. Enerzijds betreft dit de theorie van Kohn (1977) waarin de nadruk wordt gelegd op de oriëntatie van de ouders op waarden als zelfbepaling en zelfverantwoordelijkheid. Anderzijds betreft het Bourdieu's theorie omtrent het belang van cultureel kapitaal, dat wil zeggen de affiniteit met de culturele codes van de dominante statusgroepen (Bourdieu, 1984). De vraagstelling luidt:

1. Op welke momenten van de onderwijsloopbaan heeft sociale status van de ouders een effect op de bereikte onderwijspositie van de kinderen?
2. In hoeverre geven verschillen in zelfbepalingsoriëntaties van ouders respectievelijk verschillen in cultureel kapitaal een empirische verklaring voor het verband tussen sociale herkomst en bereikte onderwijspositie?

1 Theoretische achtergrond

De centrale these in het onderzoeksprogramma van Kohn c.s. is dat de levensomstandigheden en in het bijzonder de werkomstandigheden

* Dit onderzoek werd mede mogelijk gemaakt dankzij een subsidie van het Instituut voor Onderwijsonderzoek (SVO-project 4229). Het onderzoek werd uitgevoerd op het RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen. Een Engelstalige versie van dit artikel is gepresenteerd op de midterm Conference 1992 van de ISA Research Committee 'Sociology of Education' te Amsterdam.

sterk bepalend zijn voor de waarden en oriëntaties die een persoon koestert (Kohn, 1977; Kohn & Schooler, 1983). De essentie van het beroepsleven in de hogere statusgroepen is de mogelijkheid tot zelfbepaling, dat wil zeggen de werkomstandigheden vereisen en bevorderen onafhankelijkheid, initiatief en kritisch denken. Dit bevordert een oriëntatie waarin succes wordt toegeschreven aan individuele capaciteiten. Zelfbepaling is hier de dominante waarde, zowel in de opvoeding alsook daarbuiten. De levensomstandigheden van de lagere sociale strata daarentegen bevorderen een meer extern georiënteerde visie op de sociale werkelijkheid. Congruent hiermee is een sterke waardering van conformiteit. Het gevoel overgeleverd te zijn aan maatschappelijke krachten waarop geen invloed uitgeoefend kan worden en waarvan de werking zelfs vaak aan het eigen inzicht onttrokken is, is kenmerkend voor mensen die routineus, weinig complex werk uitvoeren, dat voorgeschreven wordt door anderen. Conformiteit is het antwoord op levensomstandigheden waarin voor zelfbepaling geen plaats lijkt te zijn. Gehoorzaamheid aan superieuren, interesse in de extrinsieke kwaliteiten van het werk, weinig vertrouwen in medemensen en een rigide, starre houding ten opzichte van wat afwijkend wordt beschouwd, zijn kenmerkend voor het zelfconcept en de oriëntaties die men er op nahoudt. Deze 'lessen van het werk' worden in een proces van 'learning-generalization' overgedragen naar andere aspecten van het leven, in het bijzonder naar de opvoeding van de eigen kinderen. Ouders trainen hun kinderen voor de wereld zoals zij die zien. Ze benadrukken in de opvoeding conformistische waarden, wanneer conformisme ook in hun eigen leven belangrijk en noodzakelijk lijkt, terwijl zelfbepalingswaarden worden benadrukt, wanneer hun eigen levens- en werkomstandigheden daar ook aanleiding toe geven. Deze theorie is, soms gedeeltelijk, geverifieerd door onderzoek in de Verenigde Staten en replicaties in andere landen (Slomczynski, Miller & Kohn, 1981; Naoi & Schooler, 1981). Het effect van de zelfbepalingsoriëntatie van de ouders op het schoolsucces van hun kinderen is echter nog nooit duidelijk aangetoond. De redenering lijkt hier te zijn dat nadruk op zelfbepaling en zelfverantwoordelijkheid betekent dat kinderen opgroeien in een omgeving die meer

eisen stelt aan hun intellectuele flexibiliteit en meer uitnodigt om hun analytische en probleemoplossende vaardigheden te ontwikkelen (Schooler, 1972; Kohn, 1977).

De 'cultureel kapitaal' theorie van Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977; Collins, 1979; Bourdieu, 1984; DiMaggio, 1982) vertrekt vanuit een ander invalshoek. Volgens deze theorie zijn de verschillen in cultureel kapitaal verantwoordelijk voor het instandhouden van sociale ongelijkheid. Een centraal element in het reproductieproces wordt gevormd door wat Bourdieu aanduidt als de habitus: het geheel van linguïstische en culturele competenties en affiniteiten, die vooral in de primaire socialisatie verworven zijn. Het gaat daarbij om verschillen in taalgebruik en taalcodes, esthetische voorkeuren, consumptiepatronen, vrijetijdsbesteding, houding ten opzichte van onderwijs, kortom die levensstijlkenmerken waarmee statusgroepen zich onderling onderscheiden. Elke statusgroep heeft zo zijn eigen habitus. Om te kunnen functioneren in het onderwijssysteem wordt vertrouwdheid met de cultuur van de dominante statusgroepen verondersteld. Dit betekent in de eerste plaats bekendheid met en appreciatie van de 'officiële' cultuur, de cultuur met een grote C (De Graaf, 1987). Deze vorm van kapitaal, cultureel kapitaal, maakt men zich al in de vroege jeugd eigen. Vooral de socialisatie in het gezin is van beslissende invloed: daar wordt de grondslag gelegd voor de appreciatie van bepaalde kunstuitingen en worden smaakvoorkeuren geïnternaliseerd. De school kan dergelijke verschillen in cultureel kapitaal niet overbruggen. Integendeel, de wijze waarop schoolse kennis wordt overgebracht, de daarbij veronderstelde codes en verwachte competenties, vergroten juist de reeds aanwezige verschillen. Je 'thuis voelen' in de officiële cultuur is iets waarvoor de basis reeds in het ouderlijk milieu gelegd moet zijn en die met schoolse kennis alléén niet te bereiken is. De kloof tussen school- en thuiscultuur voor kinderen uit de lagere strata betekent niet alleen dat kennis wordt aangeboden in een vorm die voor hen ontoegankelijk is, het impliceert ook het optreden van subtiele vormen van selectie en zelfselectie, waardoor deze leerlingen eerder afhaken en het onderwijs verlaten. Enerzijds komt dit omdat ze zich minder vertrouwd voelen in de hogere en meer presti-

gieuze onderwijstypen, anderzijds is er sprake van directe selectie, omdat leerkrachten in hun rol als 'gatekeepers' een zekere voorkeur hebben voor leerlingen uit de hogere strata (Rosenbaum, 1976; Jungbluth, 1984).

Beide theorieën verschillen in de accenten die ze leggen, zowel met betrekking tot de sociale positie als met betrekking tot de kenmerken van het socialiseringsproces. Voorts verschillen ze in de reikwijdte van hun verklaring. De theorie van Kohn heeft uitsluitend betrekking op wat Boudon (1974) aanduidt als de primaire effecten van sociale stratificatie: het effect van sociale herkomst op de cognitieve ontwikkeling. Bourdieu's theorie daarentegen strekt zich uit over zowel de primaire als de secundaire effecten van sociale stratificatie: dus naast het effect op prestaties ook het effect op het keuzegedrag van leerlingen. In dit artikel zal de empirische verklaringskracht van beide theorieën worden beproefd.

2 Data

In 1972 is door het Sociologisch Instituut van de Rijksuniversiteit Groningen een longitudinaal onderzoek gestart naar het effect van sociale herkomst op de cognitieve ontwikkeling (Meijnen, 1977; 1984). Men besloot om een steekproef van 728 leerlingen die in de stad Groningen het lager onderwijs waren binnengestroomd, te gaan volgen op hun weg door het onderwijs. Bij de leerlingen werd gedurende de lagere schoolperiode een aantal intelligentietesten afgenomen, evenals een aantal schoolvorderingentoetsen. In 1972 werden bovendien uitgebreide interviews gehouden met de moeders van de betreffende leerlingen, en werd een schriftelijke vragenlijst achtergelaten voor de vaders. In deze interviews werd informatie verzameld over een aantal sociaal-structurele kenmerken van het gezin (beroep en opleiding ouders, gezinsgrootte) alsmede over de waardenoriëntaties van de ouders en kenmerken van de opvoeding.

Toen de leerlingen 18 jaar oud waren zijn ze opnieuw benaderd, ditmaal door het RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek te Groningen (Bosker, Hofman & Van der Velden, 1985; Bosker, 1990; Van der Velden, 1991). In deze follow-up studie werd, met behulp van inter-

views met de leerlingen zelf, de onderwijloopbaan in het voortgezet onderwijs retrospectief in kaart gebracht, en werden wederom interviews gehouden met de ouders over de ontwikkeling in de gezinskenmerken. Ook ditmaal is informatie verzameld over de zelfbepalingsoriëntatie van de ouders en hun culturele gewoonten.

Vergeleken met de situatie in 1972, was bij de survey in 1984 sprake van een experimenteel verlies van 22%, voornamelijk als gevolg van non-respons. Hoewel de non-respons hoger was onder ouders met een lage sociale status, is er geen reden om aan te nemen dat dit de correlatie tussen variabelen ernstig aantast (Van der Velden, 1991). Voor de huidige analyse worden gegevens gebruikt uit de survey's van 1972 en 1984. Leerlingen die verwezen zijn naar het speciaal onderwijs zijn buiten de analyse gelaten, evenals leerlingen waarvan de informatie over de moeder voor één van beide jaren ontbreekt. Er resteren daarom 519 leerlingen waarvoor complete informatie over moeder en leerling beschikbaar is. Voor een aantal van deze leerlingen is ook informatie van de vader beschikbaar: bij de survey uit 1972 in 450 gevallen en bij de survey uit 1984 in 349 gevallen. De lagere respons voor vaders, met name in 1984, is een gevolg van non-respons (18%) en echtscheiding (9%).

3 Methode

De analyses zijn uitgevoerd in LISREL VI (Jöreskog & Sörbom, 1986), waarbij de parameters met maximum likelihood geschat zijn. Er zijn verschillende modellen met elkaar vergeleken. De likelihood ratio goodness-of-fit toetsgrootte is daarbij gebruikt als indicator voor het best bij de data passende model. Een probleem dat hierbij optreedt is dat het aldus gevonden best passende model instabiel zou kunnen zijn. Bovendien is niet zeker in welke mate kanskapitalisatie een rol speelt. Daarom is de strategie van dubbele kruisvalidatie gevolgd, zoals voorgesteld door Cudeck en Browne (1983). De steekproef is daartoe asymmetrisch gesplitst in twee even grote helften A en B. Steekproef A vormt het kalibratiedeel: op dit gedeelte worden g verschillende modellen ontwikkeld. Deze modellen worden vervolgens

gekruisvalideerd bij het valideringsdeel b. De kruisvalidatie-index $F(S_b; \Sigma_{k|a})$ is een maat voor de discrepantie tussen de covariantiematrix S in de valideringssteekproef b en de met de kalibratiesteekproef a gereproduceerde covariantiematrix $\Sigma_{k|a}$ waarbij k ($k=1,2,\dots,g$) het bestudeerde model aanduidt. Deze werkwijze resulteert in g kruisvalidatie-indices. Vervolgens wordt deze procedure herhaald voor elk model k , zij het dat nu met behulp van het steekproefdeel b de modelparameters worden geschat, waarna de kruisvalidatie index $F(S_a; \Sigma_{k|b})$ de discrepantie aangeeft tussen de covariantiematrix S in de deelsteekproef a en de met b aldus gereproduceerde covariantiematrix $\Sigma_{k|b}$. Op deze manier wordt een tweede verzameling kruisvalidatie-indices verkregen. Men kan er van uitgaan dat het model met de grootste predictieve validiteit (bij de gegeven steekproefgrootte), dat model is dat in beide verzamelingen kruisvalidatie-indices de laagste waarde oplevert. Voor dit model zullen de parameterschattingen worden gepresenteerd. Terzijde wordt opgemerkt dat alle hierna te presenteren modellen identificeerbaar zijn.

4 Instrumentconstructie

De variabelen die geselecteerd zijn voor de huidige analyse hebben betrekking op een viertal aspecten. De eerste variabele heeft betrekking op de sociale status (SES) van het gezin. Deze variabele is gedefinieerd als de gemiddelde score van het onderwijsniveau van beide ouders en het beroepsniveau van de vader.

De tweede set variabelen heeft betrekking op de schoolcarrière van de leerlingen. Deze is gemeten aan de hand van drie variabelen: de intelligentie bij aanvang van de schoolcarrière, de onderwijspositie op het eind van de lagere school en de onderwijspositie op 17-jarige leeftijd. De variabele 'onderwijspositie op het eind van de lagere school' (ADVPOS) reflecteert het advies van de onderwijzer (variërend van LBO tot VWO) met een correctie voor het aantal jaren zittenblijven gedurende de lagere school. De variabele 'onderwijspositie op 17-jarige leeftijd' (EINDPOS) is een compositie-score van bereikt schooltype en leerjaar. Beide variabelen zijn gebaseerd op de leerjarenladder van Bosker en Van der Velden (1986, zie Appendix).

De derde set variabelen heeft betrekking op de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders. Hierbij zijn drie instrumenten gebruikt (voor een uitgebreide bespreking, zie Van der Velden, 1991). Het eerste instrument betreft de 'ouderlijke opvoedingswaarden' en is ontleend aan Kohn (1977). De ouders kregen tien opvoedingswaarden voorgelegd. Vijf van deze waarden benadrukken zelfbepaling. De overige vijf hebben betrekking op conformiteitswaarden. Gevraagd is om de drie meest belangrijke en de drie minst belangrijke te selecteren. Het betreffende instrument is voorgelegd aan beide ouders, zowel in 1972 als in 1984. Een hoge score duidt op een sterke waardering van zelfbepaling. Het tweede instrument betreft een schaal voor de 'maatschappelijke oriëntatie' van de ouders. Ook dit instrument is bij beide ouders afgenomen, zowel in 1972 als in 1984. Een hoge score duidt op een open tolerante, niet-conformistische visie op de maatschappij. Het derde instrument betreft de 'rolstructuur' tussen moeder en kind en is geoperationaliseerd aan de hand van vragen over a) de aard van rolvoorschriften, b) de aard van de sanctionering, c) de aard van de verbale interactie en d) de aard van de zelfstandigheidstraining. Een hoge score duidt op een personele rolstructuur, een lage op een positionele rolstructuur. Kenmerkend voor de positionele rolstructuur is dat interacties plaatsvinden op basis van vaste voorgeschreven rolpatronen, gekoppeld aan een controle-strategie die op gehoorzaamheid is gericht. In de persoonsgeoriënteerde rolstructuur, die vooral in de hogere sociale strata zou voorkomen, worden rollen niet toegeschreven, maar verwerven kinderen hun rol in een voortdurende interactie met de omgeving. Deze meer open rolstructuur correspondeert met een controle-strategie die minder imperatief is en meer op uitleg gericht.

De vierde set van variabelen betreft het cultureel kapitaal in het gezin. In de eerste plaats is naar het 'leesgedrag van de ouders' gekeken, zowel in 1972 als in 1984. De betreffende schaal is opgebouwd uit items die aangeven of men geabonneerd is op dag- en weekbladen, en hoeveel tijd men doorgaans besteedt aan het lezen van boeken en kranten. Een hoge score wijst op een sterke leesgerichtheid. Het 'cultuurpedagogisch niveau' geeft aan in hoeverre de ouders impulsen geven aan de cognitieve

ontwikkeling van de kinderen. Hierbij gaat het om zaken als voorlezen, liedjes leren, woordgebruik corrigeren of leesboekjes kopen. Dit cultuurpedagogisch niveau is zowel bij de vader als de moeder bepaald (uitsluitend in 1972). Een hoge score wijst op een hoog cultuurpedagogisch niveau. 'Inzicht in het onderwijssysteem' geeft aan in hoeverre de ouders op de hoogte zijn van de normen, de geschreven en ongeschreven regels van het onderwijssysteem. Een hoge score duidt op veel inzicht. De schaal is in 1984 afgenomen bij de moeder. Een indicator die hiermee nauw verband houdt, betreft de variabele 'nabijheid van het onderwijsveld'. Aan de ouders is gevraagd of zij kennis hebben die in het onderwijs werkzaam zijn, dan wel of zij zelf in het onderwijs werken of gewerkt hebben. Verondersteld wordt dat naarmate men dichter bij het onderwijs staat, men ook vertrouwd is met de daar geldende normen en regels. Ten slotte zijn er twee variabelen die iets zeggen over de betrokkenheid van de ouders bij de schoolloopbanen van hun kinderen. Bij de eerste variabele 'kennis vakkenpakket' is aan de moeder gevraagd om op te

noemen welke vakken haar zoon of dochter gekozen heeft op school. Daarnaast is gevraagd in hoeverre de ouders informatie bij de keuze van het vakkenpakket hebben ingewonnen.

De variabelen die betrekking hebben op de intelligentie van de kinderen, de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders en het cultureel kapitaal in het gezin, zijn in de analyses opgenomen als latente constructen.

De schattingen voor het meetmodel van INTELL zijn weergegeven in Tabel 1. In dit model worden, vanwege het geringe aantal vrijheidsgraden, geen correlaties tussen meetfouten toegestaan. De determinatiecoëfficiënt wijst op een tamelijk betrouwbaar meetinstrument. De modelpassing ($\chi^2 = 14.0$; $df = 2$) is niet erg goed, maar kan aanzienlijk verbeterd worden door de meetfouten IQ1-IQ3 en IQ2-IQ4 onderling te laten correleren. Omdat deze twee paren respectievelijk verbale en non-verbale intelligentie representeren lijkt deze modificatie wel gerechtvaardigd. De lambda-schattingen wijzen ook op een verschil tussen verbale intelligentie (IQ1, IQ3) en non-verbale intelligentie (IQ2, IQ4), maar de verschillen

Tabel 1
Meetmodel INTELL (n=519)

geen correlatie meetfouten Indicator	Lambda	Standaardfout
1. IQ1: verbaal	1.00	--
2. IQ2: perceptie	1.18	.11
3. IQ3: numeriek	1.40	.10
4. IQ4: ruimtelijk	1.11	.09

Modificaties: $\chi^2 = 10$ bij correlatie 1-3;
 $\chi^2 = 10$ bij correlatie 2-4

coëfficiënt van determinatie = .79
modelpassing: $\chi^2 = 14.0$ $df = 2$ $p = .001$

Tabel 2
Meetmodel 'zelfbepalingsoriëntatie moeder' (n=503)

Gecorreleerde meetfouten: 1-2; 3-4 Indicator	Lambda	Standaardfout
1. Opvoedingswaarden 1972	1.00	--
2. Opvoedingswaarden 1984	.73	.06
3. Maatsch. oriëntatie 1972	.73	.07
4. Maatsch. oriëntatie 1984	5.79	.50
5. Rolstructuur	5.28	.42

Geen significante modificaties

coëfficiënt van determinatie = .80
modelpassing: $\chi^2 = 1.5$ $df = 3$ $p = .69$

Tabel 3
Meetmodel 'zelfbepalingsoriëntatie vader' (n=305)

Geen correlatie meetfouten Indicator	Lambda	Standaardfout
1. Opvoedingswaarden 1972	1.00	--
2. Opvoedingswaarden 1984	.90	.14
3. Maatsch. oriëntatie 1972	.89	.15
4. Maatsch. oriëntatie 1984	6.66	1.06

Modificaties: $\chi^2 = 5.4$ bij correlatie 1-2;
 $\chi^2 = 5.4$ bij correlatie 3-4

coëfficiënt van determinatie = .67
 modelpassing: $\chi^2 = 7.1$ $df=2$ $p=.03$

Tabel 4
Meetmodel 'cultureel kapitaal' (n=473)

Gecorrleerde meetfouten: 1-2, 5-6 Indicator	Lambda	Standaardfout
1. Leesgedrag 1972	1.00	--
2. Leesgedrag 1984	1.09	.11
3. Inzicht onderwijs	5.75	.74
4. Nabijheid onderwijs	.43	.06
5. Cult.ped.niveau ma	3.19	.41
6. Cult.ped.niveau pa	.21	.08
7. Informatie vakkenpakket	.22	.07
8. Kennis vakkenpakket	.65	.09

Modificaties: $\chi^2 = 6.5$ bij correlatie 5-7;
 $\chi^2 = 6.0$ bij correlatie 4-7;
 $\chi^2 = 5.5$ bij correlatie 1-6

coëfficiënt van determinatie = .70
 modelpassing: $\chi^2 = 25.2$, $df= 18$, $p=.12$

zijn niet groot. De genormaliseerde residuen zijn aan de lage kant. Dit meetmodel wordt daarom geaccepteerd.

In het meetmodel met betrekking tot de zelfbepalingsoriëntatie van de moeder wordt gestart met een model waarin de meetfouten correleren in de tijd. De resultaten van dit model staan in Tabel 2. De coëfficiënt van determinatie is vrij hoog (.80) en wijst op een redelijk betrouwbaar instrument. De modelpassing is goed en er worden geen significante modificaties aangegeven. Dit model wordt daarom geaccepteerd.

De schattingen van het meetmodel met betrekking tot de zelfbepalingsoriëntatie van de vader staan in Tabel 3. In dit model zijn geen correlaties tussen meetfouten opgenomen vanwege het gebrek aan vrijheidsgraden. De modelpassing is vrij slecht ($\chi^2 = 7.1$; $df = 2$), maar kan aanzienlijk verbeterd worden wanneer de meetfouten van dezelfde variabelen in de tijd

gecorrleerd worden. De coëfficiënt van determinatie is lager dan voor de moeder. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat bij de vaders een schriftelijke vragenlijst is gebruikt, terwijl de moeders mondeling geïnterviewd zijn. Ondanks deze lagere betrouwbaarheid wordt het model wel geaccepteerd. Men moet zich echter realiseren dat vanwege de lagere betrouwbaarheid mogelijke effecten van de zelfbepalingsoriëntatie onderschat kunnen worden.

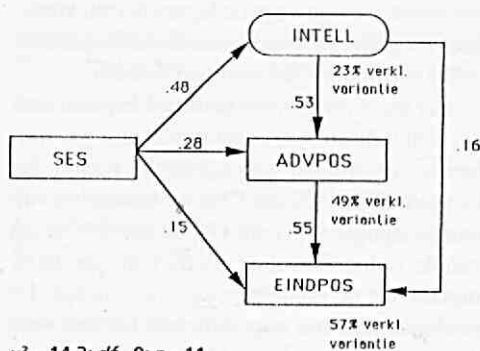
Het meetmodel voor cultureel kapitaal omvat acht indicatoren. In het model zijn gecorrleerde meetfouten verondersteld tussen het leesgedrag in 1972 en 1984 en tussen het cultuurpedagogisch niveau van de moeder en dat van de vader. Zowel de coëfficiënt van determinatie als de modelpassing zijn redelijk. De modelpassing zou nog verbeterd kunnen worden, indien tussen bepaalde andere variabelen ook gecorrleerde meetfouten worden verondersteld. Theoretisch is hier echter geen recht-

vaardiging voor te vinden, zodat deze modificaties niet zullen worden doorgevoerd. Het model zoals hier is gepresenteerd wordt geaccepteerd voor de komende analyses.

5 Resultaten

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op de tijdstippen waarop het milieu van herkomst zijn invloed op de onderwijsloopbaan uitoefent. Een probleem hierbij kan zijn dat het effect van sociale herkomst in een bepaalde periode (bijv. tijdens het voortgezet onderwijs) gedeeltelijk toegeschreven moet worden aan effecten in een eerdere periode. Om directe en indirecte effecten van sociale herkomst te kunnen onderscheiden is een longitudinaal model geconstrueerd. De verschillende onderwijsposities zijn daarbij op een tijdpad uitgezet. De latente variabele INTELL, geïndiceerd door de vier IQ-subtesten, geeft aan wat de verschillen in intelligentie zijn op het moment van intrede in de lagere school (op 6 jarige leeftijd). De variabele ADVPOS markeert de bereikte onderwijspositie aan het eind van het lager onderwijs en de variabele EINDPOS geeft aan wat de verschillen zijn in bereikte onderwijspositie op 17-jarige leeftijd. Als exogene variabele wordt de variabele SES gebruikt, een compositiescore van het onderwijsniveau van de beide ouders en het beroep van de vader.

Zoals aangegeven in paragraaf 3 is de eerste helft van de steekproef gebruikt om de verschillende modellen te ontwikkelen. De modellen die een acceptabele fit hadden zijn vervolgens gekruisvalideerd. In Figuur 1 staat het hieruit resulterende model.



$$\chi^2 = 14.3; df = 9; p = .11$$

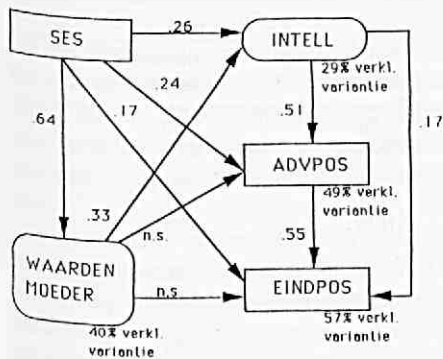
Figuur 1. Longitudinaal model

Alle parameters zijn significant ($p < .05$). Rond de 50% van de varianties in de onderwijsposities aan het eind van de lagere school en op 17-jarige leeftijd blijken 'verklaard' te kunnen worden door de variabelen die in dit model zijn opgenomen. Naarmate de onderwijsloopbaan zich verder ontwikkelt wordt het directe effect van milieu van herkomst zwakker: van .28 in de periode van het lager onderwijs naar .15 in de periode van het voortgezet onderwijs.

Het totale (directe plus indirecte) gestandaardiseerde effect van SES op EINDPOS is .52; van dit totale effect is .37 indirect (via eerdere posities) en .15 direct. Het totale effect van SES op ADVPOS is .53, waarvan .25 indirect en .28 direct. Ten slotte, het totale effect van SES op de intelligentie aan het begin van het lager onderwijs (INTELL) bedraagt .48.

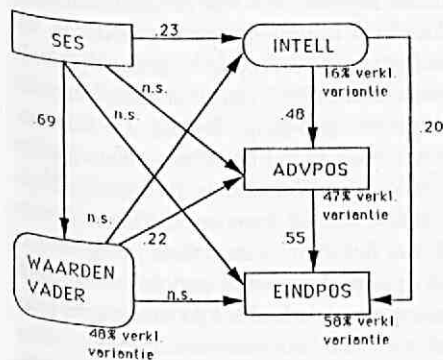
Men kan deze cijfers ook op een andere manier uitdrukken. Zetten we het totale effect van status op de bereikte onderwijspositie op 17-jarige leeftijd op 100%, dan kan men zeggen dat 30% ($= .15 / .52 * 100\%$) van dit totale effect toegeschreven kan worden aan selectieprocessen in het voortgezet onderwijs, 29% aan selectieprocessen in het lager onderwijs, terwijl 41% toe te schrijven is aan voorschoolse verschillen.

Deze resultaten indiceren dat het effect van de voorschoolse cognitieve ontwikkeling op het latere schoolsucces weliswaar vrij aanzienlijk is, maar dat het grootste deel van het statuuseffect op de schoolloopbaan toegeschreven moet worden aan factoren en processen die zich pas manifesteren ná intrede in het onderwijs. Deze cumulatie van het statuuseffect gedurende de loopbaan wijst sterk in de richting van een socialiseringstheoretisch verklaring. De vraag is nu in hoeverre de effecten van sociale status 'verklaard' kunnen worden door verschillen in de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders of verschillen in cultureel kapitaal. De volgende stap in de analyse betreft daarom het toevoegen van gezinskenmerken aan het longitudinale model. Er zullen drie modellen met elkaar worden vergeleken: twee modellen die verwijzen naar de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders en een model dat betrekking heeft op het cultureel kapitaal van het gezin. Vanwege multicollineariteitsproblemen is afgezien van het integreren van deze drie modellen in één model.



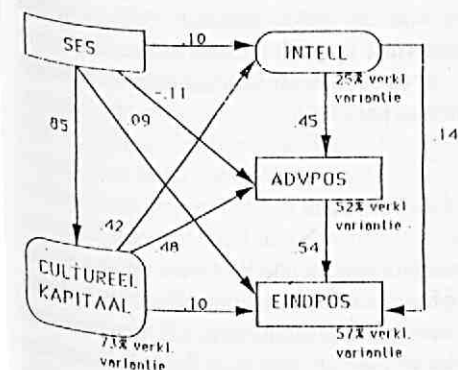
$$\chi^2 = 49.7; df = 43; p = .22$$

Figuur 2. Zelfbepalingsoriëntatie moeder



$$\chi^2 = 43.9; df = 33; p = .10$$

Figuur 3. Zelfbepalingsoriëntatie vader



$$\chi^2 = 122.4; df = 79; p = .001$$

Figuur 4. Cultureel kapitaal

In de Figuren 2 tot en met 4 staan de parameterschattingen vermeld van de structurele gezinsmodellen. Deze modellen zijn alle drie tot stand gekomen volgens de eerder beschreven methode van dubbele kruisvalidatie. In de bijbehorende Tabel 5 staat vermeld hoe groot het totale (directe plus indirecte) statuseffect is op de verschillende loopbaanvariabelen, en welk deel hiervan gemedieerd wordt door de betreffende gezinskenmerken.

De mate waarin de verschillende modellen passen bij de data varieert nogal. Het model met de zelfbepalingsoriëntatie van de moeder blijkt vrij goed bij de data te passen ($\chi^2 = 49.7; df = 43$). De overige twee modellen blijken, getoet op de verhouding van de χ^2 -waarde en het aantal vrijheidsgraden, redelijk bij de data te passen. Bij de vergelijking van het model 'zelfbepaling vader' met de overige modellen dient men bedacht te zijn op de afwijkende steekproefgrootte.

Het effect van sociale status op de latente variabele cultureel kapitaal is heel sterk (.85). Dat betekent dat het cultureel kapitaal van een gezin voor een belangrijk deel door de sociale positie van de ouders bepaald wordt. Bij de andere modellen is het effect van sociale status op het latente gezinskenmerk minder groot: .64 bij 'zelfbepalingsoriëntatie moeder' en .69 bij 'zelfbepalingsoriëntatie vader'. Uiteraard verschilt hierdoor ook de onverklaarde variantie in deze intermediaire variabelen: van 27% bij 'cultureel kapitaal' tot 60% bij 'zelfbepalingsoriëntatie moeder'.

De relaties tussen de onderscheiden loopbaanvariabelen variëren nauwelijks tussen de 3 modellen en komen redelijk overeen met de schattingen van het longitudinale model van de vorige paragraaf. In alle modellen zijn er sterke effecten van de intelligentie op 6-jarige leeftijd (INTELL) op de positie aan het einde van de lagere school (ADVPOS), terwijl deze op haar beurt de bereikte eindpositie (EINDPOS) sterk bepaalt. Er worden zwakke directe effecten gevonden van intelligentie op de eindpositie.

Wat wel verschilt is de intermediaire rol van de gezinskenmerken. Cultureel kapitaal blijkt een sterk effect op de onderwijsloopbaan te hebben, met name op de eerste twee loopbaanvariabelen intelligentie (.42) en positie eind lagere school (.48). Bij de overige twee modellen zijn de effecten van de gezinsken-

Tabel 5

Effect van SES en de mediërende rol van gezinskenmerken

Statuseffect en aandeel gezinskenmerk	Zelfbepaling moeder	Zelfbepaling vader	Cultureel kapitaal
Totaal effect SES op EINDPOS via gezinskenmerk	.51 19%	.46 36%	.50 87%
effect SES voortgezet onderwijs via gezinskenmerk	.14 negatief	.12 10%	.17 50%
effect SES lager onderwijs via gezinskenmerk	.29 16%	.30 52%	.30 100%
effect SES voorschools via gezinskenmerk	.47 44%	.37 39%	.45 79%

merken veel zwakker. De zelfbepalingsoriëntatie van de moeder heeft alleen een sterk effect op de intelligentie (.33), terwijl de effecten op de overige twee loopbaanvariabelen niet significant van nul afwijken (t -waarde < 1.96). De zelfbepalingsoriëntatie van de vader heeft uitsluitend een significant effect op de bereikte positie aan het eind van het lager onderwijs (.22). Door de verschillen in de intermedierende rol van de gezinskenmerken, variëren ook de directe effecten van sociale status op de loopbaanvariabelen. In het model met cultureel kapitaal zijn de directe statuseffecten op de loopbaan het kleinst en in het model met de zelfbepalingsoriëntatie van de moeder zijn de directe statuseffecten het grootst. Het intermedierende effect van cultureel kapitaal is daarmee in elke loopbaanperiode aantoonbaar. Met betrekking tot de zelfbepalingswaarden geldt dit minder sterk. De zelfbepalingsoriëntaties hebben uitsluitend op bepaalde momenten in de loopbaan een positief effect.

De onverklaarde variantie bij de verschillende loopbaanvariabelen varieert nauwelijks tussen de drie modellen en wijkt ook niet substantieel af van de onverklaarde variantie die gevonden is in het model zonder gezinskenmerken. Dit wijst erop dat de betreffende gezinskenmerken weliswaar een deel van het statuseffect intermedieren, maar dat ze geen 'extra' verklarende waarde hebben. Ze dragen dus niet bij tot een betere voorspelling van de schoolloopbaan, maar geven wel aan via welke processen de statuseffecten verlopen.

De mate waarin de gezinskenmerken het statuseffect mediëren varieert echter. Cultureel kapitaal blijkt het totale statuseffect voor 87% te mediëren. Wanneer gekeken wordt naar het

effect van sociale status op de afzonderlijke loopbaanperioden, dan verklaren verschillen in cultureel kapitaal 50% van het statuseffect op de loopbaan in het voortgezet onderwijs, het volledige statuseffect op de loopbaan tijdens de lagere school en 79% van het statuseffect op de intelligentie op 6-jarige leeftijd. De intermedierende rol van zelfbepalingsoriëntaties ligt een stuk lager. Verschillen in zelfbepalingsoriëntaties van de moeder verklaren slechts 19% van het totale statuseffect op de onderwijsloopbaan. Een sterke gerichtheid op zelfbepaling van de moeder lijkt uitsluitend relevant voor de voorschoolse periode: hier verklaart ze 44% van de statusverschillen. De intermedierende rol van de zelfbepalingsoriëntaties van de vader lijkt iets groter te zijn: in totaal wordt 36% van het statuseffect gemedieerd (enige voorzichtigheid in de interpretatie is geboden, vanwege de afwijkende steekproefgrootte). Een sterke gerichtheid op zelfbepaling van de vader verklaart 52% van het statuseffect op de loopbaan tijdens de lagere school en 39% van het statuseffect op de voorschoolse periode.

6 Conclusies

Het effect van sociale herkomst op de schoolloopbaan is vrij groot en manifesteert zich zelf op verschillende momenten. Als men het totale effect van sociale herkomst op de bereikte onderwijspositie op 17-jarige leeftijd op 100% zet, dan kan men 30% van dit effect toeschrijven aan selectieprocessen in het voortgezet onderwijs, 29% aan selectieprocessen in het lager onderwijs en 41% aan voorschoolse verschillen.

len. Deze resultaten indiceren dat het effect van de voorschoolse cognitieve ontwikkeling op het latere schoolsucces weliswaar vrij aanzienlijk is, maar dat het grootste deel van het status-effect op de schoolloopbaan toegeschreven moet worden aan factoren en processen die zich pas manifesteren ná intrede in het onderwijs.

De cumulatie van het effect van sociale herkomst op de schoolloopbaan vormt een sterke aanwijzing voor een socialiseringstheoretische verklaring van ongelijke onderwijskansen. In dit artikel is de empirische verklaringskracht van de twee belangrijkste theorieën op dit vlak, de theorie over zelfbepaling van Kohn en de theorie over het cultureel kapitaal van Bourdieu, nader onderzocht. De analyses laten zien dat de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders slechts een deel van het status-effect verklaren. Minder dan de helft van het status-effect op de voorschoolse periode blijkt herleidbaar tot de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders, terwijl de loopbaan in het lager onderwijs voor ongeveer de helft blijkt samen te hangen met de zelfbepalingsoriëntatie van de vader. Verschillen in cultureel kapitaal blijken een betere verklaring te geven voor het verband tussen sociale status en de onderwijsloopbaan. Dit geldt met name voor de effecten van sociale status op de voorschoolse periode en de lagere schoolperiode. Het status-effect op de loopbaan in het voortgezet onderwijs blijkt slechts voor de helft te maken te hebben met verschillen in cultureel kapitaal. Vatten we het status-effect op de loopbaan in het voortgezet onderwijs hoofdzakelijk op als een secundair effect van sociale stratificatie, dan kan men zeggen dat verschillen in cultureel kapitaal de primaire effecten grotendeels en de secundaire effecten gedeeltelijk verklaren. Sociale ongelijkheid in onderwijskansen blijkt daarmee in eerste instantie te maken te hebben met verschillen in cultureel kapitaal. Niet de zelfbepalingscondities, maar de verschillen in habitus liggen ten grondslag aan de milieuspecifieke selectie in het onderwijs. Toch is dit maar een deel van het verhaal. Verschillen in cultureel kapitaal blijken het status-effect weliswaar goed te mediëren, maar ze voegen er niets extra's aan toe. De totale verklaarde variantie in de bereikte onderwijsposities blijkt in het uitgebreide gezinsmodel even groot te zijn als in het beperkte longi-

tudinale model. Bovendien wordt het status-effect tijdens het voortgezet onderwijs slechts ten dele bepaald door verschillen in cultureel kapitaal. Blijkbaar spelen ook andere factoren, zoals sociale hulpbronnen, een rol. In het toekomstig onderzoek zal met name aan deze andere factoren aandacht moeten worden geschonken.

Literatuur

- Bosker, R. J., Hofman, W. H. A. & Velden, R. K. W. van der (1985). *Een generatie geselecteerd. Deel 1: De loopbanen. Groningen: RION.*
- Bosker, R. J., Velden, R. K. W. van der (1986). Onderwijspositie en selectie. In W. J. Nijhof & E. Warries (red.), *De opbrengst van onderwijs en opleiding* (pp. 109-125). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bosker, R. J. (1990). *Extra kansen dankzij de school? Het differentieel effect van schoolkenmerken op loopbanen in het voortgezet onderwijs voor lager versus hoger milieu leerlingen en jongens versus meisjes* (dissertatie). Nijmegen: ITS.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. & Passeron, C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Parijs: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction, a social critique of the judgement of taste*. London: Harvard University Press.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.
- Cudeck, R., & Browne, M. W. (1983). Cross-validation of covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 18, 147-167.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of US-high school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.
- Dronkers, J. (1990). De ontwikkelingen in het schoolloopbaanonderzoek: een terugblik op een decennium. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 8-22.
- Ganzeboom, H. B. G., & Graaf, P. M. de (1989). Verandering van onderwijskansen in Nederland tussen 1900 en 1980. *Mens en Maatschappij, boekaflevering 1989*, 58-78.
- Graaf, P. M. de (1987). *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen* (dissertatie). Nijmegen: ITS.

- Hout, M. (1988). More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980's. *American Journal of Sociology*, 93, 1358-1400.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1986). *LISREL VI. Analyses of linear structural relationships by the method of maximum likelihood. User's guide*. 4th edition. Uppsala: University of Uppsala.
- Jungbluth, P. L. M. (1984). Herkomst, milieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkrachtverwachtingen; impliciete selectie in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 61, 402-411.
- Kohn, M. L. (1977). *Class and conformity. A study in values*. 2nd edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1983). *Work and personality: an inquiry into the impact of social stratification*. Norwood, NJ.
- Meijnen, G. W. (1977). *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. (dissertatie). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijnen, G. W. (1984). *Van zes tot twaalf*. Harlingen: Flevo-druk.
- Naoi, A., & Schooler, C. (1981). *Occupational conditions and psychological functioning in Japan*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, August 1981.
- Peschar, J. L. (1978). Educational opportunity within and between Holland and Sweden. The semi-experimental approach. *Sociologische Gids*, 25, 273-296.
- Peschar, J. L. (1987). *Zo vader-zo zoon, zo moeder-zo dochter? Vergelijkende analyses naar de proces van statusverwerving en onderwijsmobiliteit in Nederland, Hongarije en Polen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Peschar, J. L. (1989). *Over kennis en kansen. Onderwijskansen in internationaal en vergelijkend perspectief*. Groningen: RUG.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*. New York.
- Schooler, C. (1972). Childhood family structure and adult characteristics. *Sociometry*, 35, 255-269.
- Slomczynski, K. M., Miller, J., & Kohn, M. L. (1981). Stratification, work and values. A Polish - United States comparison. *American Sociological Review*, 46, 720-744.
- Velden, R. K. W. van der (1991). *Sociale herkomst en schoolsucces. Het effect van culturele en sociale hulpbronnen op de schoolloopbaan*, (dissertatie). Groningen: RION, Monografieën Onderwijsonderzoek 10.

Manuscript aanvaard 4-10-1993

Auteur

R. K. W. van der Velden is als hoofdonderzoeker werkzaam bij het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA), verbonden aan de Rijksuniversiteit Limburg te Maastricht.

Adres: ROA, Postbus 616, 6200 MD Maastricht

Abstract

Social status, family characteristics and educational attainment of the children

R. K. W. van der Velden. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 82-93.

In this article, results are presented from a longitudinal study after the effects of social status on the children's educational attainment. Status effects only partly reflect pre-school differences. Effects of social status are also apparent during primary and secondary education. These status effects can only partly be explained by the parents' orientation towards self-direction. The results are in favour of the model where the status effects on educational attainment are explained by the family's cultural capital.

Het schalen van onderwijsposities met behulp van de 'leerjarenladder'

De rationale voor operationalisering van onderwijsposities komt erop neer dat de posities van leerlingen beschreven kunnen worden als de afstand die nog resteert tot de top van het onderwijssysteem, uitgedrukt in leerjaren. Verschillen tussen onderwijsposities worden uitgedrukt in het aantal leerjaren dat ze van elkaar verwijderd zijn. Binnen één schooltype kan dat gemakkelijk beschreven worden: iemand die blijft zitten verliest een leerjaar op de overigen. De onderwijspositie wordt dan eenduidig vastgelegd door het leerjaar waarin een leerling zich bevindt en het prestatieniveau op het eind van dat leerjaar (opgevat als een dichotome variabele: overgang of doublure).

Tussen twee schooltypen kan het verschil in positie vastgesteld worden door het aantal leerjaren dat nodig is om van het ene schooltype over te stappen naar het andere. In het Nederlandse categoriale onderwijssysteem kan dat vrij eenduidig vastgesteld worden: in de regel kost het één jaar om van een lager naar het naastbij gelegen hogere schooltype over te stappen. Dit betekent dat er een 'leerjarenladder' kan worden geconstrueerd waarvan de top wordt gevormd door de hoogste te bereiken onderwijspositie, in deze studie VWO-6. De verschillende schooltypen en leerjaren kunnen worden afgebeeld als sporten op deze ladder zoals uitgewerkt in Figuur 5, waarbij:

- VWO-6 staat voor zesde leerjaar VWO voltooid;
- VWO-0 staat voor eerste leerjaar VWO niet voltooid of 'advies VWO';
- MBO* staat voor 1- en 2 jarige MBO-opleidingen (inclusief MDGO-MK) en MBO staat voor de overige MBO-opleidingen.

Ladder	Onderwijspositie						
Top							
12	VWO-6	HBO-2	MBO-4				
11	VWO-5	HBO-1	MBO-3				
10	VWO-4	HAVO-5	MBO-2				
9	VWO-3	HAVO-4	MBO-1	MBO*-2			
8	VWO-2	HAVO-3	MAVO-4	MBO*-1	BBO-2	KMBO-2	
7	VWO-1	HAVO-2	MAVO-3	LBO,C-4	BBO-1	KMBO-1	
6	VWO-0	HAVO-1	MAVO-2	LBO,C-3	LBO,AB-4	IBO-4	
5		HAVO-0	MAVO-1	LBO-2	LBO,AB-3	IBO-3	
4			MAVO-0	LBO-1		IBO-2	
3				LBO-0		IBO-1	
2						IBO-0	
1							
0							
Bodem							

Figuur 5. De leerjarenladder

De score voor de variabele 'onderwijspositie op 17-jarige leeftijd' betreft de leerjarenladder score van het laatste met succes afgesloten leerjaar. In het geval de leerling op dat moment in VWO-5 zit bedraagt de score dus 10 (i.c. de score behorend bij VWO-4). De score voor de variabele 'onderwijspositie op het eind van de lagere school' wordt berekend als de ladderscore behorend bij het gegeven advies van de leerkracht, minus het aantal jaren dat de leerling is blijven zitten tijdens de lagere schoolperiode.