

Tracking: de juiste keuze?

Een onderzoek naar de invloed van tracking in het onderwijsstelsel op het behalen van een diploma in het hoger onderwijs door tweede generatie immigranten

Bachelorscriptie

J.W. Koning

18 september 2014

Tracking: de juiste keuze?

Een onderzoek naar de invloed van tracking in het onderwijsstelsel op het behalen van een diploma in het hoger onderwijs door tweede generatie immigranten

Auteur: J.W. Koning (s1124269)
Begeleiders: Prof. dr. J.J. Vossensteyn
Drs. L. Cremonini

Bachelorscriptie Bestuurskunde

Universiteit Twente

Enschede, 18 september 2014

Samenvatting

Landen is er veel aan gelegen de participatie in het hoger onderwijs te vergroten. Echter, in Nederland wordt, volgens rapporten van onder andere de OECD, deze wens in de weg gestaan door het feit dat er een onderwijsstelsel wordt gehanteerd met een sterke mate van tracking. Dit zou negatieve gevolgen kunnen hebben voor het aantal mensen dat toegang heeft tot het hoger onderwijs, aangezien scholieren, door die tracking, weinig mogelijkheden hebben om zich tussentijds te revancheren voor achterstanden. Laatbloeiërs, immigranten en leerlingen afkomstig uit lagere sociaaleconomische milieus zouden daardoor minder kansen krijgen.

In dit onderzoek is gekeken in hoeverre deze bevindingen kloppen, en is de volgende hoofdvraag gesteld: *Bestaat er een negatief verband tussen de mate van tracking in onderwijssystemen en het relatieve aantal tweede generatie immigranten dat een diploma behaalt in het hoger onderwijs?*

Het onderzoek wordt ingestoken vanuit de theorie van Boudon. Deze Franse socioloog schetst in zijn theorie dat onderwijsongelijkheid wordt veroorzaakt door primaire en secundaire effecten. Aan de hand van deze theorie en andere literatuur, kan worden verwacht dat de mate van tracking in een onderwijsstelsel van invloed is op het relatieve aantal mensen dat een diploma behaalt in het hoger onderwijs, en dat deze invloed sterker is voor immigranten en andere groepen met een lage sociaaleconomische status. In dit onderzoek zijn onderwijsstelsels van 22 Europese landen vergeleken om deze verwachtingen te toetsen.

Aan de hand van een correlatie- en regressieanalyse is onderzocht in welke mate er verbanden aan te tonen zijn tussen de mate van tracking en deze variabelen. Uit het onderzoek komt naar voren dat er geen negatief verband bestaat tussen de mate van tracking en het relatieve aantal tweede generatie immigranten dat een hoger onderwijs diploma heeft behaald. Ook heeft de mate van tracking geen invloed op het totaal aantal mensen dat een diploma in het hoger onderwijs heeft behaald en ook is dit niet specifiek het geval voor mensen met een lage sociaaleconomische status. Er wordt aanbevolen niet meteen over te gaan op herstructurering van het Nederlands onderwijsstelsel, maar wel voldoende te blijven investeren in het onderwijs. Dit laatste hangt namelijk wel samen met het percentage mensen met een afgeronde opleiding in het hoger onderwijs.

Voorwoord

Voor u ligt het product van 4 maanden hard werken: de scriptie waarmee ik mijn bachelor Bestuurskunde aan de Universiteit Twente zal afsluiten. Gedurende mijn studie ben ik mij binnen het publieke domein steeds meer gaan interesseren voor de sector onderwijs. Deze interesse heb ik gedurende de afgelopen vier jaar al op verschillende manieren ingevuld en uiteindelijk sluit deze scriptie 'Tracking: de juiste keuze?' hier perfect bij aan.

Graag wil ik in eerste instantie mijn begeleiders, dhr. Vossensteyn en dhr. Cremonini, bedanken voor hun input, commentaar en met enige regelmaat kritische vragen. Dit heeft mij geholpen mijn scriptie met precisie en zorg vorm te geven. Daarnaast wil ik graag Adriënne Rotteveel bedanken voor het meedenken bij de uitwerking van de data-analyse.

Janine Koning

18 september 2014

Inhoud

Samenvatting.....	3
Voorwoord	4
Inhoud	5
Lijst met afkortingen	7
1. Inleiding	8
1.1 Introductie.....	8
1.2 Relevantie.....	11
1.3 Structuur van het onderzoek.....	12
2. Vraagstelling en afbakening	13
2.1 Hoofd- en deelvragen.....	13
2.2 Begripsbepaling en conceptualisering.....	13
2.3 Scope en afbakening	17
3. Theoretisch kader	18
3.1 Onderwijsongelijkheid.....	18
3.2 Theorie van Boudon	19
3.3 Invloed van tracking op onderwijsongelijkheid: empirische bewijzen.....	25
3.4 Hypotheses.....	28
4. Methodologie	29
4.1 Inleiding	29
4.2 Onderzoeksdesign	29
4.3 Dataverzameling.....	29
4.4 Operationalisering.....	33
4.3 Statistische analyse	37
5. Case selectie en landbeschrijvingen.....	39
5.1 Algemene informatie.....	39
5.2 Uitwerking per land	40
5.3 Conclusie en beantwoording eerste deelvraag.....	57
6. Analyse	60
6.1 Onderzoekspopulatie European Social Survey.....	60
6.2 Beschrijvende resultaten van de berekende indices per land	60
6.3 Beantwoording deelvraag 2	64

6.4 Verbanden tussen tracking, onderwijsuitgaven en standaardisatie in het onderwijs en de indices.....	65
6.5 Beantwoording van deelvraag 3.....	70
7. Conclusie en discussie	72
7.1 Uitkomsten van het onderzoek	72
7.2 Discussie	72
7.3 Aanbevelingen.....	75
Literatuur.....	77
Bijlagen	82
Bijlage 1: ISCED indeling 1997	82
Bijlage 2: berekeningen percentages en indices	83
Bijlage 3: Grafische weergave verbanden	85

Lijst met afkortingen

ESS	European Social Survey
GNI	Gross National Income
havo	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs
HO	Hoger onderwijs, ook wel tertiair onderwijs genoemd
ISCED	International Standard Classification of Education
lbo	Lager Beroepsonderwijs
mavo	Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
SES	Sociaaleconomische status
TIES	The Integration of the European Second generation
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vmbo	Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs
VOCL	Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen
vwo	Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs

1. Inleiding

1.1 Introductie

1.1.1 Aanleiding

In maart 2014 heeft de Onderwijsraad een advies uitgebracht aangaande 'Overgangen in het Onderwijs' (Onderwijsraad, 2014). Uit dit advies bleek dat overgangen in het onderwijs op dit moment niet soepel verlopen. Een onderwerp dat specifiek aan de orde werd gesteld, is de strenge selectie bij en het (relatief vroege) moment van de overgangen in het Nederlandse onderwijsstelsel. Dit probleem werd al eerder vastgesteld door het OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) in haar rapport over het Nederlandse onderwijs in 2008. De OECD beschreef in een onderzoek naar onderwijsstelsels in verschillende landen namelijk dat differentiatie (het opdelen van leerlingen in verschillende niveaus) in het onderwijs in Nederland al op relatief jonge leeftijd plaatsvindt, het zogenaamde 'early tracking' of 'vroege differentiatie' (Marginson, Weko, Channon, Luukkonen, & Oberg, 2008). In Nederland moeten leerlingen al op 12-jarige leeftijd kiezen op welk niveau zij verder willen leren, terwijl dit in andere landen pas op latere leeftijd is. Dit zou negatieve gevolgen kunnen hebben voor het aantal mensen dat toegang heeft tot het hoger onderwijs, aangezien scholieren, door die tracking, weinig mogelijkheden hebben om zich tussentijds te revancheren voor achterstanden. Laatbloeiers, leerlingen met taalachterstanden en leerlingen afkomstig uit lagere sociaaleconomische milieus zouden daardoor minder kansen krijgen en dit zorgt voor kansenongelijkheid (Onderwijsraad, 2010).

1.1.2 Geschiedenis van tracking in Nederland

In Nederland staan in het basisonderwijs gelijkheid en gemeenschappelijkheid centraal (Dijsselbloem, 2008). Op twaalfjarige leeftijd, bij de overgang naar het voortgezet onderwijs, is er voor het eerst sprake van formele selectie¹. Leerlingen worden dan op basis van leerprestaties en motivatie ingedeeld in een bepaald onderwijsniveau (p. 18). Hoewel de Nederlandse overheid gelijkheid in het onderwijs probeert te bevorderen, is dit moment van selectie, in vergelijking met omliggende landen, vroeg te noemen. Op relatief jonge leeftijd is er dus al sprake van een spanning tussen gelijkheid en selectie.

Nederland kent een lange traditie wat betreft pogingen gelijkheid in het onderwijs te bevorderen door het uitstellen van selectiemomenten of het terugdringen van het aantal selectiemomenten. Al in 1903 heeft Abraham Kuyper ervoor gezorgd dat het onderwijsstelsel grondig werd herzien, zodat een betere schakeling tussen alle onderwijstypen werd bewerkstelligd (Dijsselbloem, 2008, p. 18). Na de Tweede Wereldoorlog zijn verschillende experimenten uitgevoerd om gelijkheid in het onderwijs te bevorderen. De belangrijkste hiervan was de beoogde invoering van de middenschool, waar leerlingen nog tot hun 15^e jaar een gezamenlijk, uniform curriculum aangeboden zouden krijgen. Begin jaren '80 verdween dit voorstel echter alweer van de politieke agenda, om vervangen te worden door een voorstel voor een zogenaamde brugperiode, met behoud van de categoriale structuur, dus waarbij een scheiding in niveaus bleef bestaan. In de loop der jaren is uiteindelijk een aantal maatregelen doorgevoerd om een langere periode van gelijkheid te bewerkstelligen, zoals de invoering van het vmbo, dat de mavo en het lbo heeft vervangen, de invoering van

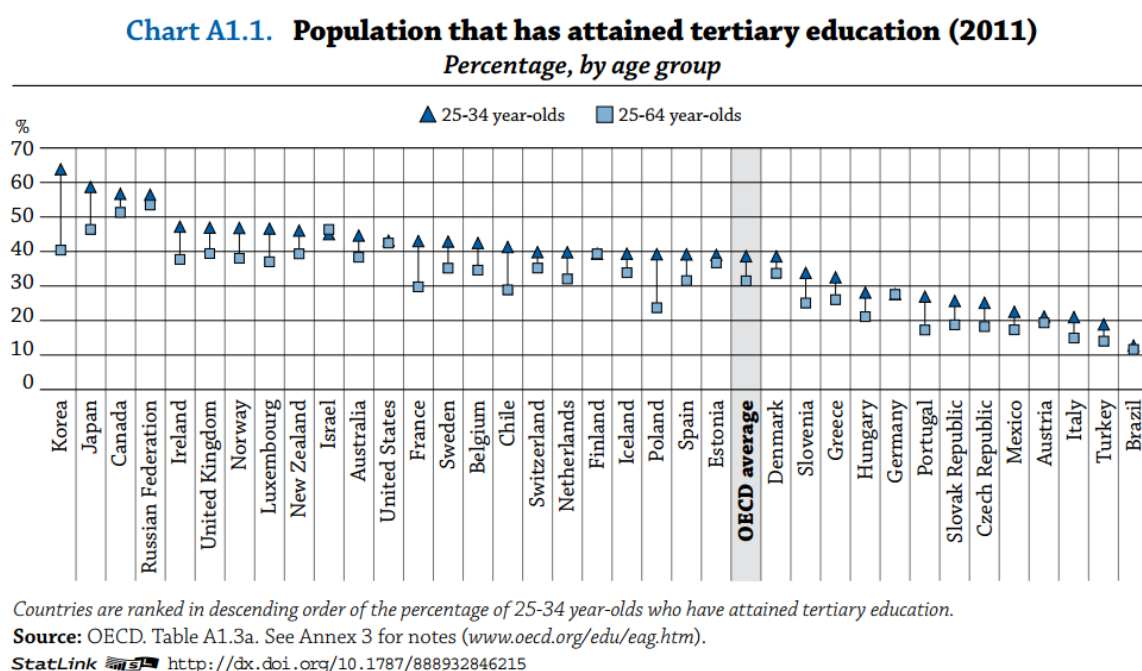
¹ Bij een deel van de leerlingen wordt dit selectiemoment 1 tot 2 jaar uitgesteld, vanwege een gemengde brugklas.

scholengemeenschappen en de invoering van een gemengde brugklas, die tegenwoordig op veel scholen aanwezig is.

1.1.3 Situatieschets

Bijna alle landen maken op enig moment gebruik van tracking. Op een zeker moment kiezen leerlingen met verschillende capaciteiten en interesses voor verschillende onderwijsvormen. Het verschilt echter per land op welk moment en in welke mate dit gebeurt (Lavrijsen, Nicaise, & Wouters, 2013, p. 8). In Nederland is dit dus op een eerder moment dan in vergelijkbare landen (Van Elk, Van der Steeg, & Webbink, 2009, p. 11). Dit vormt volgens de OECD een bedreiging voor de ambities die Nederland heeft wat betreft de verhoging van het percentage van de bevolking dat een opleiding afrondt in het hoger onderwijs, zoals te lezen is in het rapport *Review on tertiary education in the Netherlands* (Marginson, et al., 2008, p. 106).

Vergeleken met vergelijkbare landen is de participatie in het hoger onderwijs in Nederland inderdaad niet heel erg hoog: Nederland zit op het gemiddelde van de OECD-landen, maar vergeleken met een aantal westerse landen als Zweden, Noorwegen, de Verenigde Staten en Canada, loopt Nederland achter (OECD, 2013, p. 37). Onderstaande tabel laat echter cijfers zien omtrent de participatie in het hoger onderwijs, en niet de afronding ervan. Op basis van het OECD rapport uit 2008 valt echter te verwachten dat hierbij de verschillen nog groter zouden zijn.



Figuur 1: Percentage van de populatie dat participeert in HO (OECD, 2013, p. 26)

De OECD gaf in haar rapport van 2008 aan, dat de lage participatie in het hoger onderwijs wellicht het gevolg is van het systeem van *early tracking*, dat wij in Nederland hanteren (Marginson, et al., 2008, p. 55). In het rapport is te lezen dat de mogelijkheden binnen het Nederlandse hoger onderwijs overvloedig zijn. Echter, de weg er naartoe is niet voor iedereen gemakkelijk af te leggen (p. 55). Voor kinderen die een taalachterstand hebben of die thuis minder steun en hulp krijgen bij hun opleiding, is het moeilijk om het hoger onderwijs te bereiken. Dit wordt mede veroorzaakt door het

feit dat op relatief jonge leeftijd keuzes moeten worden gemaakt omtrent een vervolgopleiding en het lastig is om op de middelbare school nog van niveau te wisselen. Hierdoor worden wegen die leiden tot een opleiding in het hoger onderwijs al op jonge leeftijd bemoeilijkt. Dit vormt een bedreiging voor de gelijke kansen die het stelsel betracht. Het blijkt namelijk dat, wellicht mede door taalachterstanden, immigranten zijn oververtegenwoordigd in de laagste niveaus van het middelbaar onderwijs (H. Van de Werfhorst & Mijs, 2007, p. 36). De doorstroom naar het hoger onderwijs wordt daardoor bemoeilijkt. Dit wordt nog eens verergerd door het feit dat er in het Nederlands onderwijsstelsel relatief weinig mogelijkheden zijn om binnen de opleiding opwaartse keuzes te maken en er geen grote traditie van 'life long learning' bestaat (Commissie Veerman, 2010, p. 35; Marginson, et al., 2008, p. 106).

In Nederland is dus sprake van een sterk gedifferentieerd stelsel (Onderwijsraad, 2014), een stelsel met een sterke mate van tracking. Dit betekent niet alleen dat er al op jonge leeftijd onderwijskeuzes gemaakt dienen te worden, maar ook dat er relatief veel keuzemogelijkheden en -momenten zijn. Ook dit heeft ervoor kunnen zorgen dat leerlingen uiteindelijk niet in het hoger onderwijs terecht kunnen komen, omdat alle overstapmomenten ook voor meer uitval kunnen zorgen (Onderwijsraad, 2014).

1.1.4 Doel van het onderzoek

Uit voorgaande blijkt dat verondersteld wordt dat Nederland haar participatie in het hoger onderwijs en het percentage van de bevolking dat uiteindelijk een diploma behaalt in het hoger onderwijs nog verder zou kunnen vergroten door haar onderwijsstelsel van sterke tracking los te laten en dat landen met een stelsel met een mindere mate van tracking dus relatief beter zouden presteren op dit vlak. Vooral wat betreft immigranten en mensen uit de lagere sociale milieus zou hierin een verschil zichtbaar kunnen zijn, aangezien juist zij door een stelsel met sterke tracking extra benadeeld zouden worden. Deze laatste veronderstelling zal worden onderzocht in dit onderzoek. Er zal worden bekeken of er een negatief verband bestaat tussen de mate van tracking en het relatieve aantal migranten dat een opleiding afrondt in het hoger onderwijs. Met de bevindingen kan worden aangetoond of het behouden van een sterke mate van tracking in het Nederlandse onderwijsstelsel een goede keuze is, of dat het onderwijsstelsel beter kan worden herzien. In hoofdstuk 2 zullen de precieze hoofd- en deelvragen van dit onderzoek uiteen worden gezet.

1.1.5 Voorgaand onderzoek

Er is veel onderzoek gedaan naar de invloed van kansenongelijkheid als gevolg van het moment van tracking in het onderwijs, zowel binnen Nederland als in vergelijking met andere landen in Europa en andere landen in de wereld. Een groot aantal onderzoeken richt zich op het gevolg van tracking op het niveau van jongeren tussen de 12 en 16 jaar (Brunello & Checchi, 2007; Hanushek & Wößmann, 2005), vooral door gebruik te maken van gegevens verkregen door PISA (Programme for International Student Assessment).

De vraag is echter of de leeftijd van differentiatie ook een negatieve invloed heeft op het aantal tweede generatie immigranten dat het hoger onderwijs uiteindelijk met goed gevolg afrondt en of er een duidelijk verschil te meten is tussen landen die vroeg differentiëren en laat differentiëren. Uit onderzoek blijkt namelijk dat juist de migrantengroepen nadeel ondervinden van de vroege selectie.

Daarnaast zal in dit onderzoek tracking op een bredere manier worden opgevat en onderzocht dan in veel andere onderzoeken is gedaan. Op basis van het theoretisch kader kan namelijk worden

verwacht dan niet alleen de leeftijd waarop het eerste differentiatiemoment plaatsvindt, van belang is, maar ook andere kenmerken van tracking dienen te worden onderzocht, zoals het aantal alternatieven waartussen op een keuzemoment gekozen dient te worden.

1.1.6 Positieve aspecten van tracking

Een grote mate van tracking heeft vermoedelijk een negatieve invloed op de leerprestaties van laatbloeiers, mensen met een lagere sociaaleconomische status en immigranten. Toch zijn er nog steeds landen die onderwijsstelsels hanteren die op een dergelijke manier zijn opgebouwd. Vermoedelijk biedt tracking namelijk ook voordelen. Door tracking ontstaat een meer homogene leerlingenpopulatie waarbij de leerling onderwijs aangeboden krijgt op zijn of haar niveau, waardoor het mogelijk wordt gemaakt iedereen haalbaar en uitdagend onderwijs te bieden (Heus & Dronkers, 2010, p. 263). Tempo, leerstof en instructiemethoden kunnen eenvoudiger op het niveau van de leerling worden afgestemd (Brunello & Checchi, 2007). Dit zou wellicht een positieve invloed hebben op de gemiddelde prestaties (Hanushek & Wößmann, 2005). Differentiatie zou daarnaast ook zorgen voor meer efficiëntie. Wanneer een leraar onderwijs op het niveau van de leerling aan kan bieden, kan kennisoverdracht sneller en vollediger plaatsvinden en dat scheelt tijd, omdat sterke leerlingen niet gehinderd worden door het lagere leertempo van zwakkere leerlingen (Hanushek & Wößmann, 2005). Dit lijken goede redenen om tracking te hanteren binnen het onderwijs. Echter, de aangehaalde voordelen zijn in een aantal wetenschappelijke studies getoetst, maar vele daarvan slagen er niet in een significant voordeel van tracking aan te tonen (Lavrijsen, et al., 2013, p. 23). Zo zouden sterk presterende leerlingen nauwelijks voordeel behalen van sterke tracking, terwijl zwakke leerlingen er op achteruitgaan (p. 19).

1.2 Relevantie

Dit onderzoek is in een aantal opzichten relevant. In de eerste plaats is het verkrijgen van informatie over de invloed van het onderwijssysteem op leerprestaties en het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau van de bevolking van grote waarde voor de overheid. Daarnaast wijkt dit onderzoek in enkele opzichten af van vele onderzoeken die op dit terrein al zijn gedaan en dit zal mogelijk leiden tot andere of aanvullende inzichten.

1.2.1 Capaciteiten benutten

Overheden willen graag alle capaciteiten en talenten van hun inwoners benutten, en zij willen dus hun hoger onderwijs toegankelijk maken voor een grote groep mensen. Een hoger aantal hoogopgeleiden in een land heeft namelijk grote voordelen voor een land, zoals een verhoging van de productiviteit (Kaiser & Vossensteyn, 2005, p. 94). Aangezien individuen dit macro-economisch voordeel niet zien, is het van belang dat overheden dit stimuleren en er zorg voor dragen dat het hoger onderwijs voor zoveel mogelijk mensen (met de juiste capaciteiten) toegankelijk is en afgerond kan worden. Zeker in een kenniseconomie als de Nederlandse of de Europese, is het van belang dat alle *human resources* worden aangeboord om bij te dragen aan de economie (Marginson, et al., 2008, p. 55). Het is daarom van belang dat zowel de Nederlandse als de Europese samenleving een groot aantal hoogopgeleide inwoners heeft (Commissie Veerman, 2010, p. 19).

Nederland heeft de afgelopen jaren de ambitie uitgesproken een participatiepercentage van 50% van de bevolking in het hoger onderwijs te bewerkstelligen. Dit betekent dat het de ambitie is dat uiteindelijk 50% van de bevolking moet deelnemen aan een opleiding in het hoger onderwijs. Daarbij

streeft men naar een zo hoog mogelijk rendement (OCW, 2004, p. 67). Het is de overheid er dan ook alles aan gelegen maatregelen te treffen om dit percentage te behalen.

Naast een macro-economisch voordeel, is er ook een persoonlijk voordeel. Mensen met een diploma in het hoger onderwijs hebben het in vele opzichten makkelijker (OECD, 2012, p. 13). Zo is de werkloosheid onder hoogopgeleiden lager, vinden hoogopgeleiden sneller een nieuwe baan tijdens de recessie en ontvangen zij gemiddeld een hoger salaris. Dit zijn allerlei voordelen, waar zowel het individu als de staat van kan profiteren. Het is dan ook niet vreemd dat overheden er veel aan gelegen is het percentage hoogopgeleiden binnen de bevolking te vergroten.

1.2.2 Toegevoegde waarde van dit onderzoek

De vraag is echter in welke mate dit, voornamelijk ten aanzien van immigranten, op dit moment gebeurt. Is het zo dat Nederland het potentieel, vergeleken met andere landen in Europa, op dit moment voldoende benut? Het is relevant om te weten hoe andere Europese landen hun onderwijsstelsel vormgeven en of zij daarmee het percentage van de bevolking dat een diploma heeft behaald in het hoger onderwijs weten te vergroten. Dat de Nederlandse overheid dit belangrijk vindt, blijkt wel uit de aandacht die zij eraan besteedt in het aantal onderzoeken dat zij laat uitvoeren door verschillende instanties (Onderwijsraad, 2010, 2014; H. Van de Werfhorst & Mijs, 2007). Toch maakt de overheid, zoals gezegd, niet veel aanstalten om maatregelen op te leggen die het probleem van tracking moeten verkleinen. De vraag blijft dus bestaan of het probleem werkelijk zo groot is als wordt geschatst.

Hoewel er in de afgelopen decennia al veel onderzoek is gedaan naar het fenomeen tracking, blijft het interessant en actueel om te kijken naar de gevolgen ervan. Het probleem blijft namelijk steeds terugkeren op de politieke agenda, maar het lijkt erop dat er nog steeds geen belangrijke concrete maatregelen worden genomen om de problematiek op te lossen. De vraag blijft dus of tracking echt van invloed is, of dat de problematiek die wordt geschatst in artikelen van een decennium geleden wellicht niet meer geldig is.

1.3 Structuur van het onderzoek

Nadat in dit hoofdstuk een inleiding is gegeven op het onderwerp en dit onderzoek, zal in het volgende hoofdstuk een precieze beschrijving worden gegeven van de vragen en kernbegrippen die in dit onderzoek centraal staan. Vervolgens zal in hoofdstuk 3 stapsgewijs een theoretisch kader worden opgebouwd, van waaruit het praktisch onderdeel van dit onderzoek zal worden ingestoken. In hoofdstuk 4 vindt u een beschrijving van de gebruikte methoden, waarna in hoofdstuk 5 aan de hand van beschrijvingen in de literatuur en overheidsdocumentatie een overzicht wordt gegeven van de onderwijssystemen in verschillende landen. Deze, en andere, gegevens zullen in hoofdstuk 6 geanalyseerd worden. Er zal afgesloten worden met een conclusie, waarin de hoofdvraag van dit onderzoek zal worden beantwoord. Daarin zullen ook de uitkomsten bediscussieerd worden.

2. Vraagstelling en afbakening

In dit hoofdstuk zal worden beschreven wat de precieze hoofd- en deelvragen zijn van dit onderzoek en hoe het onderzoek afgebakend zal worden. Verder zal een korte beschrijving gegeven worden van de belangrijkste begrippen, zoals die in de rest van het onderzoek zullen worden gehanteerd.

2.1 Hoofd- en deelvragen

In dit onderzoek zal de volgende hoofdvraag beantwoord worden:

Bestaat er een negatief verband tussen de mate van tracking in onderwijssystemen en het relatieve aantal tweede generatie immigranten dat een diploma behaalt in het Hoger onderwijs?

Om deze vraag te beantwoorden is een aantal deelvragen opgesteld:

In eerste instantie is het van belang te onderzoeken wat de verschillen zijn tussen de onderwijsstelsels die de in de in dit onderzoek geselecteerde landen gehanteerd worden. Het is voornamelijk van belang te onderzoeken op welke leeftijd de eerste differentiatie plaatsvindt en welke schoolloopbanen vervolgens doorlopen kunnen worden. Daartoe is een eerste deelvraag opgesteld:

- *In welke mate is er sprake van tracking in het onderwijssysteem van de 22 Europese landen die in dit onderzoek zijn opgenomen en wat zijn de overeenkomsten en verschillen, wat betreft tracking, tussen deze landen?*

Daarna is het van belang de overeenkomsten en verschillen te onderzoeken op het gebied van de afronding van opleidingen in het hoger onderwijs door verschillende groepen in de populatie in de verschillende landen. Dit zal een beeld geven van de verhoudingen tussen de landen, wat betreft immigranten en mensen met een lage sociaaleconomische status. Hiertoe is een tweede deelvraag opgesteld:

- *Wat zijn de verschillen wat betreft het relatief aantal immigranten met een afgeronde opleiding in het hoger onderwijs in de in dit onderzoek beschreven landen?*

Vervolgens zal op basis van de dataset en een aantal aanvullende gegevens worden onderzocht of in landen met een onderwijsstelsel met sterke tracking, tweede generatie immigranten minder vaak een diploma halen in het hoger onderwijs dan in de landen met een minder sterke tracking:

- *Behalen tweede generatie immigranten in landen met een sterkere tracking op dit moment minder vaak een diploma in het hoger onderwijs dan tweede generatie immigranten in landen met een minder sterke tracking?*

2.2 Begripsbepaling en conceptualisering

Alvorens te starten met het daadwerkelijke onderzoek, is het belangrijk een aantal veelvoorkomende begrippen te benoemen en te conceptualiseren (Babbie, 2013, p. 115). Enkele belangrijke begrippen als de onafhankelijke en afhankelijk variabelen, evenals de precieze populatie, zullen daarom nu gedefinieerd worden, zodat in de rest van het onderzoek teruggevallen kan worden op deze definiëring. De conceptualisering vindt plaats op basis van definities die gevonden worden in de literatuur. Concepten worden geoperationaliseerd aan de hand van de in dit onderzoek gebruikte dataset, de European Social Survey (ESS). Door het gebruik van deze dataset, zijn gegevens beschikbaar van 107131 respondenten uit 31 landen. De operationalisering van de begrippen zal later in dit onderzoek besproken worden.

Tracking

Een eerste belangrijk begrip in dit onderzoek is tracking of, in het Nederlands, differentiatie. Dit concept kan worden beschreven als ‘the allocation of students into different ability schools or classes’ ofwel de indeling van leerlingen in verschillende scholen of klassen op basis van niveau (Van Elk, et al., 2009). Een soortgelijke definitie wordt gebruikt in een artikel van Lavrijsen, Nicaise en Wouters (2013), alleen wordt daar nog aan toegevoegd dat elke specifieke track een eigen invulling kent en een uitgesproken einddoel. In de literatuur komen veel aanverwante termen naar voren, zoals educational tracking, streaming of ability grouping (Hanushek & Wößmann, 2005). Het woord tracking of differentiatie kan op een brede manier opgevat worden, namelijk als een verzamelterm voor alle vormen van groepeer- en selectiepraktijken.

Alle landen in Europa maken op enig moment gebruik van tracking (Lavrijsen, et al., 2013, p. 8). Tracking kent meerdere kenmerken, waarvan er een aantal in dit onderzoek van belang zijn. Een belangrijke hiervan is de leeftijd waarop voor het eerst gedifferentieerd wordt. Dit kenmerk staat in veel internationale studies centraal (Brunello & Checchi, 2007; Hanushek & Wößmann, 2005). Onderwijssystemen die op jonge leeftijd differentiëren, worden aangeduid als early tracking. Een ander kenmerk van tracking is de hoeveelheid onderwijsstromen die er bestaan en die eenzelfde leeftijdsgroep bedienen. Dit is dus het aantal alternatieven waartussen gekozen kan worden bij de keuze voor een vervolgopleiding (H. Van de Werfhorst & Mijs, 2007, p. 8). Een derde is het aantal keren dat gekozen moet worden (Boado, 2011). Bij het bestuderen van de onderwijsstelsels van de verschillende landen zullen deze kenmerken centraal staan. De centrale definitie van tracking die in dit onderzoek centraal staat is bovenstaande: de indeling van leerlingen in verschillende scholen of klassen op basis van niveau. Hoe de mate van tracking precies gemeten zal worden, zal in een volgend hoofdstuk besproken worden.

Hoger onderwijs

Een tweede belangrijk begrip in deze studie is hoger onderwijs (HO). In deze studie wordt hieronder verstaan een opleiding die grotendeels theoretisch is en ertoe dient toegang te verkrijgen tot researchprogramma's of beroepen waar een hoog vaardigheidsniveau vereist is. Dit wordt ook wel tertiair onderwijs genoemd (OECD, 2014b). Hoewel er verschillen bestaan tussen de opbouw van het hoger onderwijs in Europa, worden toch behoorlijk eenduidige systemen gebruikt om het opleidingsniveau van inwoners te bepalen. Zo wordt in veel landen gewerkt met ISCED, de International Standard Classification for Education, in het leven geroepen door UNESCO (UNESCO, 2014) om het opleidingsniveau van alle inwoners op een gelijk niveau te bepalen. Tot het Hoger onderwijs wordt in dit onderzoek gerekend een opleiding in het tertiair onderwijs op minimaal bachelorniveau. Op de ISCED schaal, zoals die is gedefinieerd in 1997, zijn dit de opleidingen die vallen onder ISCED 5A en 6. Dit zijn de opleidingen die een grotendeels theoretische inslag hebben. De opleidingen die vallen onder ISCED 5A bereiden voor op beroepen die een hoog vaardigheidsniveau vereisen of op een opleiding in ‘advanced research’, ISCED 6. ISCED 6 leidt tot een gevorderde onderzoekskwalificatie, bijvoorbeeld PhD (OECD, 2014a). Het OECD rekent ook ISCED 5B tot het hoger onderwijs, echter vanwege een specifieke indeling in de in dit onderzoek gebruikte dataset, waarbij ISCED 4 en 5B in dezelfde categorie vallen, kan deze groep in dit onderzoek niet tot het Hoger onderwijs worden gerekend. In bijlage 1 kan een overzicht worden gevonden van de ISCED indeling, zoals die gold van 1997 tot 2011.

Immigranten

Een derde belangrijk concept in dit onderzoek is de migrantenstatus. Dit onderzoek spitst zich namelijk in het bijzonder toe op deze groep. Als men in binnen- en buitenlandse literatuur spreekt over immigranten, allochtonen, vreemdelingen, etnische minderheden of nog andere groeperingen, kan dit betrekking hebben op verschillende populaties.

In sommige studies spreekt men over immigranten in het algemeen. Dit zijn personen die zich vanuit het buitenland vestigen in Nederland (CBS, 2014b). In veel landen in Europa, waaronder Nederland, wordt het aantal immigranten bijgehouden in de gemeentelijke administratie (CBS, 2014d; Lemaitre, 2005). Het verschilt per land hoelang iemand in een land moet verblijven, voordat hij of zij immigrant wordt genoemd (Lemaitre, 2005).

Daarnaast wordt in Nederland vaak gesproken over 'allochtonen'. Dit begrip werd in Nederland geïntroduceerd rond 1960 als neutraal alternatief voor gastarbeider, buitenlander of immigrant en is de tegenhanger van het woord autochtoon (Genootschap Onze Taal, 2014). Allochtonen kunnen worden gedefinieerd als een persoon die van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren (CBS, 2014d) of iemand die van elders afkomstig is (Van Dale, 2014). Hoewel een dergelijke conceptualisering in dit onderzoek behoorlijk bruikbaar lijkt, is het woord slechts bekend in de Nederlandse taal. In de internationale literatuur wordt gesproken van immigranten of 'non-natives' en is het woord allochtoon niet bekend. Daarom is het in dit onderzoek niet bruikbaar en zal gebruik worden gemaakt van het concept 'immigrant' in plaats van 'allochtoon'.

Immigranten zijn in te delen in verschillende groepen. Er wordt onder andere onderscheid gemaakt tussen eerste en tweede generatie immigranten (Rumbaut, 2004). Eerste generatie immigranten worden vaak gedefinieerd als mensen die in een ander land zijn geboren en opgegroeid en op latere leeftijd zijn verhuisd naar het bestemmingsland. Een strikte definitie zegt meestal niets over de leeftijd waarop men migreert, maar spreekt slechts over de voorwaarde dat men in het buitenland geboren is (Rumbaut, 2004, p. 1165). Dit is ook de definitie die gehanteerd wordt in meerdere onderzoeken (Potochnick & Perreira, 2010; Reijneveld, 1998). Het CBS gebruikt een ietwat uitgebreidere definitie: een persoon die in het buitenland is geboren en van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren (CBS, 2014a).

Naast eerste generatie immigrant wordt ook gesproken over tweede generatie immigranten. Ook hiervoor bestaan een aantal definities die enigszins van elkaar verschillen. Door de OECD wordt de generatie omschreven als 'native-born' mensen van wie beide ouders in het buitenland zijn geboren. Deze definitie wordt ook gebruikt door PISA, waar leerlingen centraal staan: leerlingen die zelf in het bestemmingsland geboren zijn, maar van wie de ouders in een ander land geboren zijn (Schleicher, 2006, p. 14). Volgens het CBS zijn dit personen die in Nederland zijn geboren en van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren (CBS, 2014c). Deze omschrijving wordt ook gebruikt in een onderzoek naar tweede generatie Turkse jongeren in Europa (Crul, Pasztor, Lelie, Mijs, & Schnell, 2009). Soms wordt ook de definitie gehanteerd van mensen met ouders van buitenlandse afkomst die in Nederland geboren zijn, of zelf in het buitenland geboren zijn en op heel jonge leeftijd naar Nederland zijn gekomen (Van Ours & Veenman, 2003, p. 740). In dit onderzoek zal uitgegaan worden van de internationaal gebruikte definities, vooral omdat er data uit een internationale database worden gebruikt.

Tegenwoordig wordt er ook gesproken van derde generatie immigranten, mensen die in Nederland zijn geboren en van wie beide ouders ook in Nederland zijn geboren, maar van wie ten minste één van de grootouders in het buitenland is geboren (CBS, 2014e). Deze worden meestal gewoon tot autochtoon of niet-migrant gerekend, dus zullen in dit onderzoek ook niet meegenomen worden.

Om het onderzoek duidelijk af te bakenen, wordt gekozen om alleen de tweede generatie immigranten mee te nemen in het onderzoek. In een aantal artikelen worden tweede generatie immigranten ook wel immigrantenkinderen genoemd (Dustmann, Frattini, & Lanzara, 2012). Tussen de twee benamingen zitten subtiele verschillen: immigrantenkinderen kunnen gedefinieerd worden als kinderen van ouders die in het buitenland geboren zijn, maar ook als kinderen die in het herkomstland zijn geboren en met hun ouders gemigreerd zijn (Liebig & Widmaier, 2009, p. 8). Ook kan het zijn dat deze groep nog in het herkomstland onderwijs heeft gevolgd (Heus & Dronkers, 2010). Het onderzoeken van een dergelijke groep is niet wenselijk, omdat dan ook rekening gehouden dient te worden met het onderwijs dat eventueel in het herkomstland genoten is (Griga & Hadjar, 2013; Heus & Dronkers, 2010), wat het onderzoek veel uitgebreider zou maken en in dit geval niet mogelijk. Met dezelfde reden zullen ook eerste generatie immigranten niet in dit onderzoek worden opgenomen. Zij hebben vaak onderwijs genoten in het herkomstland en het zou te ver voeren voor dit onderzoek om ook de onderwijsstelsels van alle herkomstlanden te onderzoeken. Daarom wordt alleen de groep tweede generatie immigranten in dit onderzoek meegenomen, waarbij er dus vanuit wordt gegaan dat zij onderwijs hebben gevolgd in het bestemmingsland (het land waar zij wonen op het moment van het onderzoek).

Concluderend zijn een aantal verschillende begrippen in omloop en een aantal verschillende definities. Deze lijken vaak erg op elkaar, maar kennen subtiele verschillen. Daarbij dient aangemerkt te worden dat de Nederlandse definitie van tweede generatie immigrant afwijkt van de definitie die door PISA en de OECD gebruikt worden. Aangezien in dit onderzoek verschillende landen met elkaar vergeleken worden, lijkt het daarbij het meest passend om de definitie te gebruiken die door internationale organisaties zoals de OECD en PISA gebruikt worden. Bovendien is het van belang dat de definitie hanteerbaar is in de gekozen dataset. In dit onderzoek wordt dan ook uitgegaan van de tweede generatie immigrant als *een persoon die zelf in het bestemmingsland geboren is, maar van wie beide ouders niet in het bestemmingsland geboren zijn*.

Deze keuze voor het gebruik van de tweede generatie immigrant in dit onderzoek, wil niet zeggen dat er in de theorie niet ook over andere groepen immigranten wordt gesproken. In dit onderzoek wordt echter in de analyse gewerkt met de tweede generatie immigrant.

Westerse en niet-westerse immigranten

In Nederland wordt vaak een onderscheid gemaakt in westerse- en niet-westerse immigranten. Niet-westerse immigranten zijn immigranten met als herkomstgroepering een van de landen in Afrika, Latijns-Amerika of Azië (exclusief Indonesië en Japan) of Turkije. Westerse immigranten zijn allochtonen met als herkomstgroepering een van de landen in Europa (exclusief Turkije), Noord-Amerika, Oceanië, Indonesië of Japan (CBS, 2014d).

Hoewel dit onderscheid interessant is, zal het in dit onderzoek buiten beschouwing worden gelaten. Dit vanwege het ontbreken van dergelijke afkomstgegevens in de in dit onderzoek gebruikte dataset. Wel zullen de verschillen, die geconstateerd zijn in andere studies, kort benoemd worden.

Sociaaleconomisch status

Naast afkomst wat betreft land is ook sociaaleconomische status (SES) (Franses & Verhoef, 2007) in dit onderzoek van belang. Met sociaaleconomische status wordt in dit onderzoek de positie bedoeld van mensen op de maatschappelijke ladder met het daaraan verbonden aanzien en prestige (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2014). Verschillende indicatoren worden hierbij meegenomen die verschillen per studie of onderzoek. Over het algemeen hebben de indicatoren betrekking op kennis, arbeid en bezit of indicatoren die hiermee nauw verbonden zijn.

2.3 Bereik en afbakening

Het doel van dit onderzoek is om zicht te krijgen op de relatie van het onderwijssysteem en de mate van tracking hierin, en de afronding van het hoger onderwijs door immigranten in een land. Om het onderzoek gericht en specifiek te maken en het binnen beperkte tijd te kunnen afronden, is het belangrijk het onderzoek goed af te bakenen en een duidelijke richting te kiezen. Op meerdere manieren is getracht het onderzoek zo specifiek mogelijk te maken.

Wat betreft de populatie zal het onderzoek zich uitsluitend richten op tweede generatie immigranten. Er bestaat een groot aantal verschillende benamingen en definities voor immigranten, welke in de vorige paragraaf uiteengezet zijn. Echter, om het onderzoek overzichtelijk te maken, is gekozen om het onderzoek uitsluitend te richten op tweede generatie immigranten. Dit omdat zij, op basis van de gegeven definitie, slechts onderwijs hebben gevolgd in het bestemmingsland. Dit zorgt ervoor dat onderwijskenmerken uit het herkomstland niet meegenomen hoeven worden in het onderzoek en beperkt zo het onderzoek tot de onderwijskenmerken van het bestemmingsland (Griga & Hadjar, 2013, p. 5).

Daarnaast is een selectie gemaakt van landen die onderzocht worden. De eerste selectie vindt plaats op basis van beschikbare gegevens uit de in dit onderzoek gebruikte dataset, de European Social Survey (ESS): niet alle landen van Europa of de wereld zijn hierin opgenomen. Daarnaast is binnen deze dataset van 28 landen een selectie gemaakt door de onderzoeker, waarbij een aantal landen vanwege een te gecompliceerd onderwijssysteem (bijvoorbeeld Duitsland, waar tot 1989 twee verschillende onderwijsstelsels golden) of te weinig respondenten worden uitgesloten van het onderzoek.

Onderzoek naar immigranten in het hoger onderwijs kan zich richten op de toegang tot het hoger onderwijs en de afronding ervan. In dit onderzoek zal specifiek worden gekeken naar het aantal tweede generatie immigranten dat het hoger onderwijs heeft afgerond en niet naar de respondenten die er wellicht aan begonnen zijn of er toegang tot hadden, maar nooit een diploma hebben behaald.

Om ervoor te zorgen dat alle respondenten in het onderzoek ten minste de kans hebben gehad om een opleiding in het hoger onderwijs af te ronden, zullen alleen de respondenten vanaf 28 jaar meegenomen worden (Griga & Hadjar, 2013, p. 5). Uit onderzoek blijkt namelijk dat vanaf dat moment vrijwel iedereen, die hier de mogelijkheid toe had, ook daadwerkelijk een opleiding heeft afgerond. Aangezien deze respondenten in verschillende decennia hun schoolcarrières doorlopen hebben, dient voor dit onderzoek niet gekeken te worden naar de onderwijsstelsels die op dit moment gelden in landen, maar naar de onderwijsstelsels die een aantal decennia geleden golden. Op basis hiervan is er gekozen, voor zover mogelijk, een overzicht te geven van de onderwijsstelsels die in de jaren '70 en '80 van de vorige eeuw in diverse landen gehanteerd werden.

3. Theoretisch kader

Alvorens te kunnen onderzoeken welke invloed het onderwijsstelsel in Nederland en in andere landen heeft op de uiteindelijk succesvolle afronding van het hoger onderwijs door haar inwoners, dient eerst te worden bekeken waarom het stelsel van invloed zou kunnen zijn en welke factoren een rol spelen bij de keuze voor een bepaald schooltype en opleidingsniveau. Vervolgens zal aan de hand van een aantal empirische onderzoeken beschreven worden in welke mate het onderwijssysteem, en de mate van tracking daarin, van invloed zijn op schoolprestaties en keuzes van leerlingen. Op basis van de theoretische veronderstellingen en empirische bewijzen zullen een aantal hypotheses voor dit onderzoek worden opgesteld.

3.1 Onderwijsongelijkheid

Het wel of niet behalen van een diploma in het hoger onderwijs is een specificatie van een breder begrip: ongelijkheid in het onderwijs. Deze onderwijsongelijkheid kan door verschillende factoren verklaard worden. Enkele van deze verklaringen zullen hierna besproken worden.

3.1.1 Verschillende keuzemodellen

Een groot aantal wetenschappers wijt ongelijkheid in het onderwijs aan de verschillen in keuzes die leerlingen maken. Daartoe zijn een groot aantal studiekeuzemodellen opgesteld, variërend van simpel tot zeer uitgebreid (De Jong, Roeleveld, Webbink, & Verbeek, 1996; Tinto, 1975, p. 14). Grofweg kunnen in dit licht drie soorten theoretische modellen worden onderscheiden (Hossler, Schmit, & Vesper, 2002):

- **Status attainment models**
In deze modellen staat centraal dat leerlingen of studenten keuzes maken op basis van verwachtingen. Scholieren zijn onderdeel van een sociale groep en opereren op basis van verwachtingen van leden uit die groep. Er is hierbij dus interactie tussen de sociale context en de keuzes van studenten. Keuzes van studenten worden in dit licht verklaard door enerzijds 'behavioural variables' als aspiraties, motivatie en performance, en anderzijds door 'background variables' als inkomen van ouders, familieachtergrond, etniciteit en geslacht.
- **Economic models**
Deze modellen gaan ervan uit dat studenten rationele keuzes maken op basis van kosten-baten afwegingen. Ze kiezen voor een bepaald onderwijstype op basis van een afweging van de te realiseren baten ten opzichte de baten van de alternatieven. Een voorbeeld hiervan is de rational choice theory. Hier wordt ernaar gestreefd zoveel mogelijk fysiek en mentaal welbevinden te realiseren tegen zo min mogelijk inspanning en kosten (Beekhoven, 2002, p. 7).
- **Information processing models**
In deze modellen worden economische en status-attainment modellen samengevoegd. Beide zijn namelijk niet toereikend om keuzes te verklaren. Verschillende indicatoren die van belang zijn in het keuzeproces op verschillende momenten worden hier onder de loep genomen.

3.1.2 Prestaties en kansen in het onderwijs

Hoewel door deze theorieën keuzes in het onderwijs, van zowel autochtone als allochtone leerlingen, verklaard lijken te kunnen worden, wordt onderwijsongelijkheid volgens andere wetenschappers in

de onderwijssociologie verklaard door andere factoren (Griga & Hadjar, 2013, p. 276). Volgens hen wordt ongelijkheid niet verklaard door keuzes, maar gaat het juist om de kansen die leerlingen krijgen op basis van prestaties en daarvoor beschikbare middelen.

Één van meest gebruikte verklaringen voor kansenongelijkheid is de hulpbronnenbenadering (Oomens, Driessen, & Scheepers, 2003, p. 290). Hiermee wordt de invloed van sociaal milieu op onderwijsprestaties verklaard. Er wordt in dit verband gesproken over twee soorten ouderlijke hulpbronnen, namelijk die van het eerste en van het tweede type (Dronkers & De Graaf, 1995).

Het eerste type hulbronnen is de financiële gezinssituatie. De invloed van de economische situatie binnen een gezin speelt zowel bij autochtone als allochtone gezinnen een rol. De financiële situatie heeft op verschillende zaken invloed, zoals huisvesting, speelmogelijkheden en ontwikkelmogelijkheden. Al deze zaken kunnen de onderwijskansen van een kind beïnvloeden. Daar komt bij dat allochtone gezinnen vaak relatief groot zijn, waardoor de financiële middelen over meer kinderen verdeeld dienen te worden.

Daarnaast is er een tweede type hulpbronnen, namelijk de culturele hulpbronnen. Dit idee komt oorspronkelijk van de Franse socioloog Bourdieu. Hij stelt dat kansen in het onderwijs afhankelijk zijn van de culturele normen en waarden die thuis heersen, omdat er op school vanuit wordt gegaan dat de culturele normen en waarden die in een land gelden, bij de leerling bekend zijn. Het gaat hier bijvoorbeeld om taalbeheersing en kennis van de dominante cultuur en tradities (Bourdieu, 1973, p. 181). Oorspronkelijk was zijn redenering vooral gericht op alle groepen in de samenleving, maar in de literatuur worden deze niet-financiële kenmerken ook aangehaald waar het immigranten betreft (Oomens, et al., 2003, p. 291). Hierbij wordt vooral gekeken naar onderwijsondersteunend thuisklimaat (Driessen & Mooij, 2007, p. 366). Dit gaat onder andere over betrokkenheid en ondersteuning bij het schoolproces. Vooral onder allochtone leerlingen blijkt dit niet hoog te zijn. Dit komt voornamelijk omdat ouders en andere familieleden beschikken over een gebrekkige kennis van de Nederlandse taal. Uit onderzoek blijkt dat allochtone kinderen daardoor met een taalachterstand van één tot twee jaar het basisonderwijs betreden (Oomens, et al., 2003, p. 291).

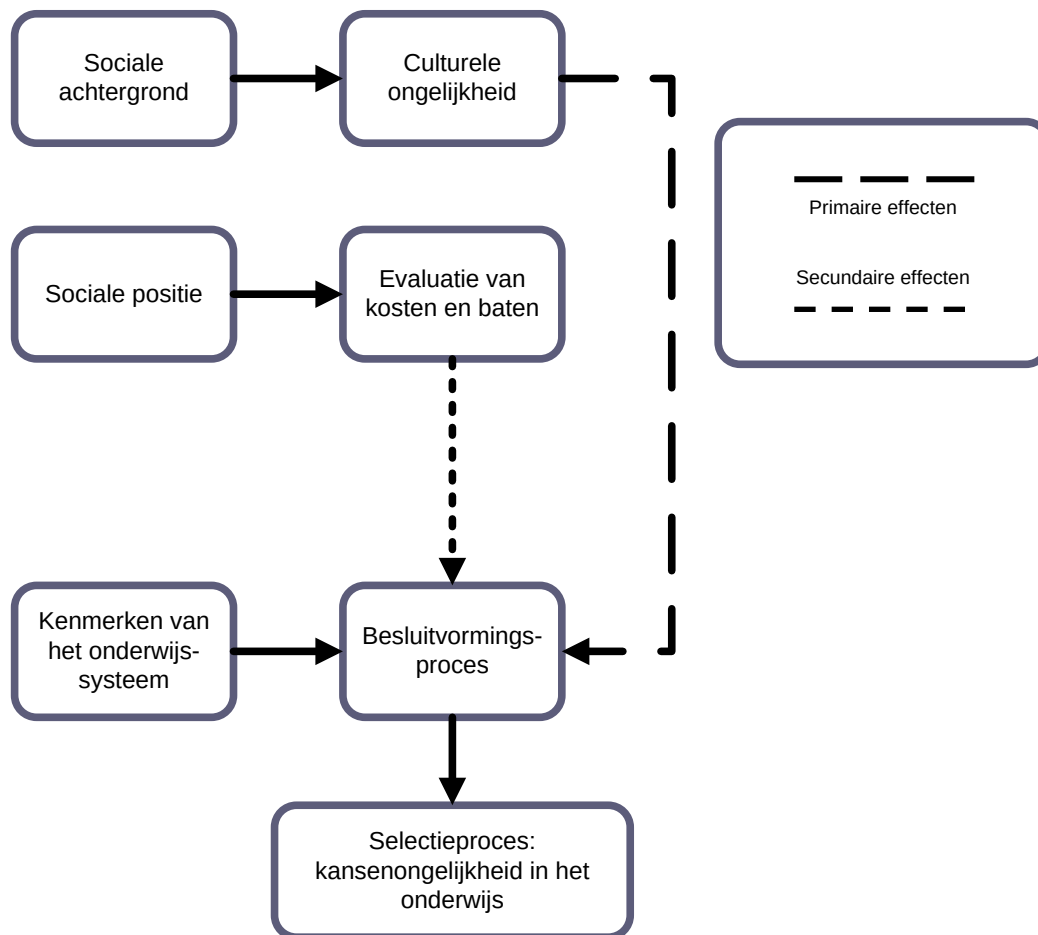
Bij het onderzoeken van ongelijkheid in het onderwijs bij mensen van verschillende achtergronden en milieus dient dus rekening gehouden te worden met kansenongelijkheid, maar ook met de keuzes die leerlingen maken. Deze twee benaderingen van ongelijkheid in het onderwijs, komen samen in het model van Boudon. In zijn theorie wordt zowel rekening gehouden met prestatieongelijkheid op basis van sociale achtergrond, als met de keuzes die door scholieren worden gemaakt. Ook komt in deze theorie aan de orde welke rol onderwijsstelsels kunnen spelen bij de beïnvloeding van de uiteindelijke onderwijsprestaties van scholieren. Daarom zal deze theorie verder uitgediept worden.

3.2 Theorie van Boudon

3.2.1 Inhoud van de theorie

De Franse socioloog Raymond Boudon heeft in zijn boek *Education, Opportunity an Social Inequality* (1973) een theorie ontwikkeld die ongelijkheid in het onderwijs en sociale ongelijkheid die daaruit voortkomt, kan verklaren. In zijn boek waarin hij aan de hand van een aantal theoretische assumpties een aantal empirische onderzoeken uitvoert, ontwerpt hij uiteindelijk een model om ongelijkheid in onderwijskansen (Inequality of Educational Opportunity: IEO) te verklaren, om vervolgens te onderzoeken of deze IEO verband houdt met sociale ongelijkheid, in zijn studie *Inequality of Social*

Opportunity (ISO) genoemd. In deze studie wordt gebruik gemaakt van het model om IEO te verklaren. In het model wordt ongelijkheid in onderwijskansen verdeeld in twee soorten effecten, te weten primaire en secundaire effecten. Primaire effecten gaan in op de capaciteiten en prestaties van studenten, terwijl secundaire effecten ingaan op de keuzes die studenten maken ten aanzien van hun opleiding. Hierbij komen dus beide aspecten, besproken in de vorige paragraaf, aan bod en worden ze gecombineerd. In onderstaande figuur staat het model schematisch weergegeven.



Figuur 2: model van Boudon (Boado, 2011)

Primaire effecten van stratificatie

Primaire bronnen van ongelijkheid geven de relatie weer tussen sociaaleconomische achtergrond en de leercapaciteiten op school. Hoe lager de sociale status, hoe 'armer' de culturele achtergrond en hoe slechter de schoolprestaties (Boudon, 1973, p. 29). Familieachtergrond heeft effect op een aantal tussenliggende variabelen, die uiteindelijk ongelijkheid verklaren. Tussenliggende zaken kunnen zijn materiële ongelijkheid, maar ook culturele achterstand of achterstanden wat betreft IQ (Boado, 2011, p. 410). Deze ongelijkheid is rechtstreeks het gevolg van verschillen in sociale status en deze effecten hebben veel aandacht gehad in empirische studies. Boudon beschrijft de verschillen aan de hand van het beeld van een Cartesiaanse ruimte, een soort blok waarin mensen onderverdeeld kunnen worden. Bij het visualiseren van de primaire effecten kunnen we verschillende populaties onder de loep nemen en plaatsen in de ruimte. Mensen uit lagere sociale

klassen bevinden zich in de ene hoek van de ruimte, terwijl mensen uit hogere sociale klassen zich in de andere hoek van de ruimte bevinden (Boudon, 1973, p. 29). De mensen met een lagere sociale status hebben lagere schoolprestaties dan mensen met een hogere sociale status en zijn dus ongelijk verdeeld over de ruimte.

Echter, deze redenering kan ongelijkheid in onderwijskansen niet volledig verklaren. Ook in het geval van gelijke leercapaciteiten zal nog steeds ongelijkheid worden gecreëerd. Dit wordt volgens Boudon verklaard door secundaire effecten.

Secundaire effecten van stratificatie

Secundaire effecten gaan in op de ongelijkheid die ontstaat naar aanleiding van gemaakte keuzes en de daaraan ten grondslag liggende aspiraties. Leerlingen moeten tijdens hun onderwijs carrière een aantal keer een keuze maken en doen dit over het algemeen op een actieve en weloverwogen manier, in overleg met ouders (Jonsson & Rudolphi, 2011, p. 488). Er wordt verondersteld dat de keuzes die gemaakt worden wat betreft opleiding, afhankelijk zijn van de sociale positie van de leerling en zijn omgeving. Dit effect staat los van het primaire effect: ook als de leercapaciteiten gelijk worden gehouden, is op basis van keuzegedrag ongelijkheid op te merken (Schindler & Lörz, 2012, p. 648). Op basis van sociale positie wordt een kosten-baten analyse gemaakt die voor elke sociale groep anders uit kan pakken. Men heeft namelijk verschillende beweegredenen om wel of niet verder te studeren, dus ambitie en de definiëring daarvan kunnen eveneens een bron van ongelijkheid zijn (Boado, 2011, p. 411).

In verscheidene studies wordt het belang van deze secundaire effecten verschillend ingeschat. Toch acht Boudon de secundaire effecten minstens even belangrijk als de primaire (Boado, 2011, p. 411).

Boudon (1973, p. 29) beschrijft de secundaire effecten eveneens door gebruik te maken van de Cartesiaanse ruimte. Om de secundaire effecten te belichten dient verondersteld te worden dat twee mensen, één uit een hogere sociale klasse en één uit een lagere sociale klasse, zich op eenzelfde punt in de ruimte bevinden. Op basis van bovenstaande zou dit niet gebruikelijk zijn, maar er dient nu even vanuit gegaan te worden dat de primaire effecten geen rol spelen. Deze kinderen moeten op een bepaald moment kiezen tussen een academische opleiding of een beroepsopleiding. Het is aannemelijk dat de keuze voor een bepaalde opleiding afhangt van de sociale status van de persoon zelf en dat zijn of haar omgeving ook betrokken is bij de keuze die gemaakt wordt. Ook wanneer de prestaties van de leerlingen hetzelfde zijn, zullen er alsnog verschillende keuzes worden gemaakt op basis van sociale achtergrond.

De verschillen in keuze kunnen afhangen van de preferenties van de groep. Voor kinderen uit hogere klassen zou kiezen voor een beroepsopleiding kunnen leiden tot sociale degradatie, terwijl voor iemand uit een lagere sociale klasse de keuze voor een beroepsopleiding juist zou kunnen bijdragen aan een stijging op de sociale ladder (Boudon, 1973, p. 29). Relatief veel mensen uit gezinnen met een hoge sociale status hebben aspiraties om het hoger onderwijs te bereiken, terwijl dat bij minder voornamen gezinnen lager zal zijn (Schindler & Lörz, 2012, p. 648). De verschillen in keuzes kunnen ook verklaard worden door de kosten-baten afweging die mensen maken, en die verschilt per groep. Het kind en de omgeving zullen kijken naar de verwachte opbrengst door te kiezen voor a in plaats van b. Ook wordt een afweging gemaakt van de kosten. Dit betreft niet alleen financiële kosten, maar ook sociale kosten, bijvoorbeeld of vrienden dezelfde keuze maken en of de familie solidair is met de keuze. Het is voor mensen met een lagere sociale achtergrond relatief onvoordelig om te kiezen voor

een hogere opleiding (Goldthorpe, 1996). Volgens Goldthorpe en zijn 'relative risk aversion theory' zijn mensen bij het kiezen geneigd om te zorgen dat ze in elk geval niet dalen op de sociale ladder en dan ze hun sociaaleconomische status behouden (Breen & Goldthorpe, 1997).

Volgens Goldthorpe (1996) zorgen juist de secundaire effecten ervoor dat er nog steeds ongelijkheid bestaat in het onderwijs. Door overheidsingrijpen zijn de primaire effecten voor een groot deel verholpen, maar wordt ongelijkheid juist voornamelijk nog wordt gecreëerd door secundaire effecten.

3.2.2 Immigranten in het model

Hoewel Boudon in zijn onderzoek een brede, algemeen geformuleerde, onafhankelijke variabele gebruikt, te weten sociale achtergrond, wordt zijn theorie in de literatuur ook vaak specifiek toegepast op immigranten (Griga & Hadjar, 2013, p. 2). Hier wordt in verschillende onderzoeken aandacht aan besteed (Griga & Hadjar, 2013; Jonsson & Rudolphi, 2011; H. G. Van de Werfhorst & Van Tubergen, 2007).

Wat betreft primaire effecten spelen moedertaal en hulp bij de leerprocessen een grote rol (Griga & Hadjar, 2013). In het Nederlandse basisonderwijs en voortgezet onderwijs is de voertaal over het algemeen Nederlands. Als de taal door de kinderen niet goed beheerst wordt, lopen kinderen meteen al een achterstand op (Oomens, et al., 2003, p. 291). Dit is voor een groot deel afhankelijk van de taalbeheersing van de ouders: wanneer ouders niet geboren zijn in het land waar het kind onderwijs volgt, is de taal die in het bestemmingsland op school gesproken wordt meestal niet de moedertaal van de ouders (Griga & Hadjar, 2013, p. 2). Het is dan waarschijnlijk dat de ouders hun kinderen minder goed kunnen helpen met schoolwerk omdat ze de taal die op school gesproken wordt niet goed genoeg beheersen (Jonsson & Rudolphi, 2011, p. 488). Vooral in de eerste jaren dat er door kinderen onderwijs wordt gevolgd, is de invloed van ouders aanzienlijk (Jonsson & Rudolphi, 2011, p. 488), dus dan zal de beperking door de gebrekkige taalbeheersing groter zijn.

Ook als de taal geen barrière vormt, kunnen leerlingen tegen achterstanden aanlopen. Culturele achterstand en onwetendheid wat betreft het schoolsysteem kunnen namelijk eveneens bijdragen aan een minder goede begeleiding door ouders (Jonsson & Rudolphi, 2011, p. 488). Ouders kunnen hun kinderen bijvoorbeeld moeilijker helpen bij hun schoolwerk, omdat veel zaken in het onderwijs door cultuur gevormd zijn en de ouders die cultuur niet eigen zijn (Griga & Hadjar, 2013, p. 276). Hoewel ouders van immigrantenkinderen vaak hogere aspiraties hebben, hebben ze vaak minder kennis van het onderwijs. Daardoor is het moeilijk hun kind gericht te ondersteunen (Opdenakker & Hermans, 2006).

Naast de primaire effecten spelen secundaire effecten ook bij immigranten een rol. De secundaire effecten suggereren dat immigranten andere keuzes en afwegingen maken dan niet-migranten. Redenerend vanuit het kosten-baten principe van Boudon, kan gesteld worden dat de immigranten vaak minder te besteden hebben, dus wordt het lastiger om gedurende langere tijd veel geld te besteden aan opleiding. Er is sprake van een hogere 'investment risk', het investeringsrisico dat de verwachte kosten met de opbrengsten vergelijkt (Jonsson & Rudolphi, 2011, p. 489). Als we kijken naar de opbrengstenkant, kan het zijn dat immigranten hun opbrengsten en kansen op de arbeidsmarkt lager inschatten, doordat ze verwachten dat er discriminatie op de arbeidsmarkt plaatsvindt. Als zij minder opbrengsten verwachten, zullen ze ook minder investeren. Aan de andere

kant kan het ook zo zijn, dat immigranten meer moeite willen doen om een goede positie te verwerven en daarom juist willen investeren (Jonsson & Rudolphi, 2011, p. 489).

Ouders van immigrantenkinderen hebben minder kennis van het onderwijssysteem van het bestemmingsland. Zij hebben zelf vaak onderwijs gevolgd in het herkomstland en zijn minder goed in staat het onderwijsstelsel te doorgronden (Heus & Dronkers, 2010, p. 263). Bij gebrekkige kennis van het onderwijs en de mogelijkheden daarbinnen, kunnen ouders hun kinderen minder goed ondersteunen bij de keuze die gemaakt dient te worden (Oomens, et al., 2003, p. 291).

Een ander belangrijk punt is dat ouders van immigrantenkinderen vaak meer conservatieve ideeën hebben over de prestaties en de capaciteiten van hun kinderen (Boado, 2011, p. 428). Zij hebben meer bewijs nodig dat hun kind succesvol zal zijn, en zullen hun kind daardoor minder vaak adviseren te kiezen voor een hogere opleiding. Daar komt bij dat immigranten het hoger onderwijs soms moeilijker inschatten dan het eigenlijk is (Jonsson & Rudolphi, 2011, p. 489). Uit onderzoek van Dunne (2010) blijkt dat ouders van kinderen uit lagere klassen en immigrantenkinderen over het algemeen kiezen voor een lager schooltype. Zij zullen eerder pleiten voor een beroepsopleiding dan voor een academische opleiding. Dit komt voornamelijk doordat beroepsopleidingen vooral gericht zijn op het overbrengen van vakgerichte kennis en dit wordt gezien als een veilige keus (Heus & Dronkers, 2010, p. 264). Door de keuzes die gemaakt worden, kan het dus zijn dat immigrantenkinderen minder snel in hogere onderwijsvormen terechtkomen dan niet-migrantenkinderen.

3.2.3 Veronderstellingen wat betreft schoolsysteem

Er wordt dus verondersteld dat de sociale achtergrond van leerlingen en van immigranten in het bijzonder, van invloed zijn op hun prestaties en keuzes binnen het onderwijs, en dat dit ongelijkheid creëert. Nu is het belangrijk om te bekijken welke rol het onderwijsstelsel, en de mate van tracking daarin, wellicht speelt bij het vergroten of verkleinen van deze problematiek. In het model van Boudon worden 'kenmerken van het onderwijssysteem' genoemd als verklaring voor onderwijsongelijkheid, maar het is belangrijk om te bekijken hoe deze relatie precies tot stand komt.

Aantal keuzemomenten en het aantal alternatieven

Boudon beschrijft in zijn theorie dat ongelijkheid mede wordt bepaald door keuzes die gemaakt worden. Op ieder keuzemoment opnieuw, wordt weer een afweging gemaakt van kosten en baten, dus hoe meer keuzemomenten er zijn, hoe vaker er een afweging gemaakt dient te worden en hoe groter de kans dat men op een gegeven moment kiest voor een veilige optie, zoals van school gaan en een baan zoeken, boven een riskante optie als op school blijven en proberen succesvol te worden (Boado, 2011, p. 412). Hoe vaker er dus een keuze moet worden gemaakt, hoe groter de kans zal zijn dat de immigrant uiteindelijk niet het hoger onderwijs bereikt.

Daarbij komt dat juist in een stelsel met een sterke tracking, waar het aantal keuzemomenten en alternatieven groot is, kennis van het systeem van groot belang is. Als er vaak en veel keuzemogelijkheden zijn, is het juist belangrijk dat men daar goed van op de hoogte is. Wanneer immigrantenouders niet voldoende op de hoogte zijn van het systeem en alle keuzemogelijkheden, wordt het extra lastig om hun kinderen goed te adviseren (Pfeffer, 2008, p. 556). Hier spelen dus vooral de secundaire effecten een grote rol.

Moment van eerste keuze

Een typisch kenmerk van een sterk gedifferentieerd systeem is early tracking, het op relatief jonge leeftijd verdelen van leerlingen in verschillende groepen (Griga & Hadjar, 2013, p. 3). Hierbij gaat het dus om het moment waarop voor het eerst een keuze gemaakt dient te worden voor de vervolgopleiding. In termen van de primaire effecten zal het waarschijnlijk het geval zijn dat immigrantenleerlingen, door hun beperkte toegang tot hulpbronnen en bijvoorbeeld gebrekkige kennis van de taal, langer de tijd nodig hebben om hun werkelijke capaciteiten tot uiting te laten komen. Echter, in landen waarbij al op jonge leeftijd gedifferentieerd wordt, hebben zij hiertoe niet de mogelijkheid. Zij komen daardoor vaker terecht in lagere onderwijstypen en daardoor wordt hun kans om het hoger onderwijs te bereiken beperkt. Het is dus waarschijnlijk het geval dat in landen waar de eerste onderwijskeuze al vroeg moet worden gemaakt, er sprake is van een relatief nadeel voor mensen met een lage sociale achtergrond en immigranten. Zij zullen minder vaak in hogere onderwijsvormen terechtkomen dan in landen met een systeem waarin pas later wordt gedifferentieerd (Griga & Hadjar, 2013, p. 3).

Ook ten aanzien van secundaire effecten hebben immigranten in een systeem met early tracking een relatief nadeel. In de jeugdjaren wordt de onderwijskeuze van een kind namelijk meer bepaald door ouderlijke voorkeuren dan de onderwijsprestaties van het kind (Mare, 1981; H. Van de Werfhorst & Mijs, 2007, p. 14). Als ouders om verschillende, bovengenoemde, redenen, een lager schooltype prefereren, zal de kans groot zijn dat hun kinderen hiervoor kiezen. Het is dus aannemelijk dat een onderwijssysteem waarin differentiatie op jonge leeftijd plaatsvindt, zorgt voor meer inmenging van ouders bij de keuze voor een vervolgopleiding van hun kind en dat er daardoor minder immigrantenkinderen in hogere onderwijsvormen terechtkomen.

Vervolgens, nadat eenmaal een keuze is gemaakt op jonge leeftijd, kan het erg lastig worden om nog te wisselen van niveau. Het belang van het moment van de eerste differentiatie wordt duidelijk beschreven in het artikel van Van Elk, Van der Steeg en Webbink: "In an early tracking regime it may be difficult for a pupil, once being assigned to a particular education level, to change tracks. A comprehensive system is more flexible as pupils keep the same opportunities until the time a selection is made. Tracking pupils at an early age implies more uncertainty with respect to the pupils' true capabilities and hence a higher risk of mistakenly sending them to the wrong school type" (Van Elk, et al., 2009). Hier is dus sprake van averechtse selectie (Hazeu, 2000, pp. 56, 57), want door de vroege selectie is er minder kennis over wat de leerlingen werkelijk kunnen en daardoor worden ze te vaak te laag ingeschat. Het zou echter veel wenselijker zijn dat iedereen beoordeeld wordt op zijn echte capaciteiten en dat leerlingen nog wel de kans krijgen om tot het voor hen juiste schooltype te worden toegelaten.

Al deze omstandigheden en de interactie van het onderwijssysteem met de capaciteiten van de leerling en de keuzes en voorkeuren van ouders, maakt dat er waarschijnlijk minder immigranten uiteindelijk een opleiding in het hoger onderwijs afronden in een onderwijssysteem waar sprake is van een sterke tracking. De afronding van een opleiding in het hoger onderwijs vereist namelijk in eerste instantie goede prestaties bij de vooropleidingen en vervolgens de juiste keuzes om uiteindelijk te participeren in het hoger onderwijs.

3.3 Invloed van tracking op onderwijsongelijkheid: empirische bewijzen

Nu beschreven is dat het onderwijssysteem en de mate van tracking mede bepalend zouden kunnen zijn voor de keuzes die leerlingen maken en de ongelijkheid die dit kan creëren, is het goed om een overzicht te krijgen van de verschillende onderzoeken die in de afgelopen decennia zijn gedaan op dit gebied, zowel wereldwijd als in Nederland. Hiertoe zullen de belangrijkste en meest relevante empirische onderzoeken kort worden beschreven. De onderzoeken lijken in vele opzichten op dit onderzoek, en de uitkomsten ervan zijn relevant voor het opstellen van de hypothesen en de onderzoeksopzet voor dit onderzoek. Echter, de definiëring van de onderzoekspopulatie, de onafhankelijke en de afhankelijke variabelen verschilt per onderzoek.

3.3.1 Belangrijke onderzoeken

De afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan naar de invloed van het onderwijsstelsel op prestaties van leerlingen. Volgen Hanushek en Wößmann (2005) is de keuze om vroeg of laat te differentiëren een keuze tussen efficiëntie en equity (billijkheid). Vroeg differentiëren zou kunnen bijdragen aan een betere efficiëntie, maar zou wellicht onrechtmatiger zijn, omdat scholieren minder kansen krijgen. Uit hun internationaal-vergelijkend onderzoek op basis van gegevens van PISA, TIMSS en PIRLS (Europese onderzoeken naar de prestaties van leerlingen op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en taal) blijkt echter dat het vroeg differentiëren geen efficiëntievoordelen oplevert, maar wel degelijk zorgt voor ongelijkheid in kansen en de verschillen in prestaties tussen leerlingen vergroot (Hanushek & Wößmann, 2005, p. 75).

Een ander gezaghebbend onderzoek naar invloed van tracking en sociale klasse op onderwijsprestaties is gedaan door Brunello en Checchi (Onderwijsraad, 2010). Uit hun groot internationaal-vergelijkend onderzoek blijkt dat vooral scholieren van lagere sociale achtergrond door vroege tracking benadeeld worden (Brunello & Checchi, 2007). De invloed van sociaaleconomische achtergrond wordt groter naar mate de tracking eerder plaatsvindt. Er wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van cross-country data van PISA en TIMSS uit en er wordt gecontroleerd op een groot aantal controlevariabelen. In het onderzoek van Schütz, Ursprung en Wößmann (2008) worden de conclusies bevestigd. De invloed van familieachtergrond blijkt ook volgens dit onderzoek versterkt te worden door early tracking. In het onderzoek, waar de ongelijkheid in onderwijskansen van 54 landen met elkaar vergeleken worden, blijkt dat ongelijkheid wordt versterkt door een aantal kenmerken van het schoolsysteem, waaronder de leeftijd van tracking (Schütz, et al., 2008, p. 304).

Echter laten niet alle studies laten zien dat er een verband bestaat tussen early tracking en de vergroting van ongelijkheid. In een onderzoek van Figlio en Page (2002), waar prestaties van Amerikaanse kinderen in de achtste en tiende klas met elkaar worden vergeleken voor verschillende groepen die al dan niet gedifferentieerd zijn in de tussentijd, wordt aangetoond dat early tracking niet per se van negatieve invloed is op kansarme scholieren en dat ze er zelfs voordeel van kunnen hebben.

3.3.2 Studies met specifieke aandacht voor etniciteit

De invloed van tracking zien we ook terug in studies die zich specifiek richten op immigranten(kinderen). Het valt op dat de meeste onderzoeken zich richten op tweede generatie immigranten. Waarschijnlijk komt dit door het feit dat deze generatie alleen onderwijs in het bestemmingsland heeft genoten, en zo geen rekening gehouden hoeft te worden met het onderwijs

uit het herkomstland (Griga & Hadjar, 2013, p. 5). Ook in dit onderzoek wordt deze keuze gemaakt. Heus en Dronkers (2010) hebben onderzoek gedaan naar de onderwijscarrières van immigrantenkinderen uit zestien verschillende landen. Volgens hen presteren immigrantenkinderen slechter in een sterk gedifferentieerd systeem in het bestemmingsland dan in een minder gedifferentieerd systeem (Heus & Dronkers, 2010, p. 283). Er is hierbij ook gekeken naar de invloed van sociale klasse op de prestaties, maar dit blijkt geen significante invloed te hebben. In het onderzoek wordt een groot aantal controlevariabelen meegenomen, zowel individuele als macro-economische. Het wordt duidelijk dat niet alleen de mate en leeftijd van tracking van belang is, maar ook bijvoorbeeld het aantal jaren verplicht onderwijs dat een leerling volgt. Immigranten afkomstig uit landen met een langere periode van verplicht onderwijs presteren beter. Verder komt ook uit dit onderzoek naar voren dat naarmate de investeringen in het onderwijs stijgen, ook meer immigranten uiteindelijk beter zullen presteren (Heus & Dronkers, 2010, p. 283).

3.3.3 Toegang tot het hoger onderwijs

Waar een groot aantal onderzoeken zich richt op de invloed van het onderwijssysteem en afkomst op de schoolprestaties van leerlingen van 15 jaar, gemeten met gegevens van onder andere PISA en TIMMS (Brunello & Checchi, 2007; Hanushek & Wößmann, 2005; Heus & Dronkers, 2010; H. G. Van de Werfhorst & Mijs, 2010), wordt in andere onderzoeken juist gekeken naar de invloed van het onderwijssysteem op het aantal mensen dat het hoger onderwijs bereikt of afrondt.

Uit een aantal van deze onderzoeken blijkt dat de leeftijd van tracking vaak wel degelijk invloed heeft op het aantal mensen dat het hoger onderwijs bereikt. Van Elk, Van der Steeg en Webbink (2009) hebben een onderzoek gedaan onder 20.000 leerlingen die een mavo-advies kregen op de basisschool, waarvan de data verzameld waren in het VOCL (Voortgezet Onderwisch cohort Leerlingen) (p. 23). Een deel van de groep ging naar een categorale mavo-brugklas en werd dus al op twaalfjarige leeftijd op niveau ingedeeld, terwijl een ander deel van de populatie 1 of 2 jaar later geselecteerd werd door het volgen van een gecombineerde mavo/havo brugklas. De schoolcarrières van de respondenten zijn een aantal jaren gevolgd, en uiteindelijk bleek dat er van de leerlingen uit de mavo/havo-brugklas, waarbij het definitieve keuzemoment dus één of twee jaar uitgesteld werd, een significant grotere groep uiteindelijk terecht kwam in het hoger onderwijs. Bij zowel de instroom als de afronding van een opleiding in het hoger onderwijs was het verschil tussen de categorale mavo-groep en de mavo/havo groep ongeveer 4 procent (Van Elk, et al., 2009, p. 33).

Ook in Roemenië is onderzoek gedaan naar de invloed van de leeftijd van tracking (Malamud & Pop-Eleches, 2011). Er wordt daarin onderscheid gemaakt in het aantal scholieren dat de mogelijkheid had zich in te schrijven voor een universitaire opleiding en het aantal mensen dat de universitaire opleiding met goed gevolg af heeft gerond. In Roemenië heeft in 1973 een wetswijziging plaatsgevonden, waardoor kinderen geen acht, maar tien jaar algemeen vormend onderwijs kregen. Het keuzemoment, waarop men werd opgedeeld in een academische track en het beroepsonderwijs, is dus twee jaar verlaagd. Gegevens van leerlingen die vlak voor 1973 onderwijs kregen aangeboden, worden vergeleken met respondenten van vlak na 1973 en vervolgens door middel van een regression-discontinuity design geanalyseerd (Malamud & Pop-Eleches, 2011, p. 1541). Vooral de toelaatbaarheid van studenten uit arme en minder geschoolde families kansarmen in het hoger onderwijs nam toe na de wetswijziging. Het aantal mensen dat het hoger onderwijs afrondde nam echter niet toe. Dit kwam doordat het aantal toelatingsplekken voor het hoger onderwijs gelijk is gebleven en voor die plekken mensen uit de hogere sociaaleconomische klassen toch makkelijker

werden toegelaten. Kansarme scholieren zijn dus wat dat betreft niet ingelopen op hun meer kansrijke medescholieren (p. 1546).

In een ander vergelijkend onderzoek naar de invloed van het onderwijsstelsel op het aantal immigranten in het hoger onderwijs (Griga & Hadjar, 2013) komt aan het licht dat tweede generatie immigranten over het algemeen minder participeren in het hoger onderwijs in landen met een early tracking systeem dan in landen waar later geselecteerd wordt. In het onderzoek, waar naast etnische achtergrond van de respondenten, ook sociaaleconomische status wordt bekeken, blijkt dat vooral immigranten met een lage sociaaleconomische status nadeel ondervinden van een stelsel met early tracking.

In het onderzoek wordt niet alleen gekeken naar de leeftijd van tracking binnen landen, maar ook in welke mate het mogelijk is om via alternatieve mogelijkheden het hoger onderwijs te bereiken. Wanneer er genoeg alternatieven worden geboden om alsnog het hoger onderwijs te bereiken, zal de invloed van early tracking minder desastreus zijn, omdat leerlingen later in hun schoolloopbaan alsnog de keuze kunnen maken om in te stromen in het hoger onderwijs. Dit komt ook terug in onderzoeken naar de tweede generatie Turkse immigranten (Crul & Schneider, 2009). Nederlandse immigranten hebben volgens dit onderzoek voordeel van het feit dat er in Nederland een open systeem is, waarbij leerlingen via verschillende routes alsnog in het hoger onderwijs terecht kunnen komen. In een vergelijkend onderzoek naar tweede generatie Turkse jongeren in Nederland, België, Duitsland, Oostenrijk, Zwitserland en Zweden (Crul, et al., 2009) wordt dit beeld nog eens bevestigd. Dit onderzoek is gebaseerd op cijfers die verzameld zijn in de TIES-survey, een groot internationaal onderzoek onder tweede generatie Turkse en Marokkaanse jongeren in 2005. Uit het onderzoek blijkt dat in de meeste landen in de loop van het schooltraject het aantal tweede generatie Turkse jongeren afneemt, terwijl dat in Nederland juist toeneemt. Vanwege het Nederlandse onderwijssysteem met sterke tracking komen er in eerste instantie weinig Turkse jongeren in aanmerking voor een opleiding die kan leiden tot het hoger onderwijs, maar vanwege alle stapelmogelijkheden zijn die kansen op latere termijn juist groter. Het systeem van early tracking wordt hiermee gedeeltelijk gecompenseerd (Crul, et al., 2009, p. 38). Deze uitkomst wijkt af van de verwachting op basis van de theorie van Boudon. Op basis van zijn theorie zou te verwachten zijn dat een groot aantal keuzemomenten juist negatief zouden uitpakken, omdat bij elk keuzemoment weer opnieuw een kosten-baten afweging gemaakt wordt die niet altijd in het voordeel van een langere onderwijsroute uitpakt (Boado, 2011, p. 412). Uit deze studie blijkt echter dat meer keuze- en stapelmogelijkheden dus ook positief kunnen uitpakken.

Het beeld dat Nederland een open onderwijssysteem kent, waarbij het relatief gemakkelijk is om opleidingen te stapelen en daarna uiteindelijk toch het hoger onderwijs te bereiken, wordt overigens niet door iedereen bevestigd. In het artikel van Griga en Hadjer (2013) wordt Nederland bestempeld als een land waarbij de alternatieve toegang tot het hoger onderwijs, waarbij leerlingen die eerst voor beroepsopleiding kozen, via een andere route uiteindelijk toch nog het hoger onderwijs zouden kunnen bereiken, laag is. Ook in de onderzoeken van de OECD (Marginson, et al., 2008) en de Commissie Veerman (2010) wordt het Nederlandse systeem van stapelen juist als een probleem aangekaart en niet als een positief punt. Volgens Veerman (2010) verlopen sommige stapelroutes niet efficiënt, zoals de overstap van de hbo-propedeuse naar de universiteit en de overstap mbo-hbo, waar de uitval nog altijd hoog is (p. 34).

3.4 Hypotheses

Over het algemeen blijkt dat immigranten een nadelig effect ondervinden van een sterke mate van tracking in het onderwijsstelsel, zowel wat betreft hun onderwijsprestaties als in welke mate zij doorstromen naar het hoger onderwijs. In het volgende hoofdstuk zal worden bekeken hoe de onderwijsstelsels van een aantal Europese landen er precies uitzien en zullen een aantal cijfers aangaande immigranten in het onderwijs met elkaar vergeleken worden. Eerst zal echter, op basis van de uitgangspunten en de rapporten die beschreven zijn in de inleiding, de uiteenzetting van de theorie van Boudon en het beschreven voorgaand onderzoek, een aantal hypotheses worden opgesteld, welke in dit onderzoek getest zullen worden.

Hypothese 1

In landen met een systeem van sterke tracking zullen relatief minder mensen een diploma halen in het hoger onderwijs dan in landen met een systeem van mindere mate van tracking.

Hypothese 2

Op basis van de theorie van Boudon en de implicaties voor immigranten, kan worden verwacht dat de effecten van tracking voor immigranten sterker merkbaar zullen zijn:

In landen met een systeem van sterke tracking zullen relatief minder tweede generatie immigranten een diploma behalen in het hoger onderwijs dan in landen met een mindere mate van tracking.

Hypothese 3

Uit een aantal onderzoeken (Griga & Hadjar, 2013; Malamud & Pop-Eleches, 2011) blijkt dat de effecten van tracking ook voor andere kansarme groepen, zoals mensen met een lage sociaaleconomische status, sterker merkbaar zullen zijn:

In landen met een onderwijssysteem met sterke tracking zullen relatief minder mensen met een lage sociaaleconomische status een diploma behalen in het hoger onderwijs dan in landen met een onderwijssysteem met een mindere mate van tracking.

4. Methodologie

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal uiteengezet worden welke onderzoeksstrategie in dit onderzoek gehanteerd zal worden en hoe de verzameling en analyse van de data precies tot stand zullen komen. Ten eerste zal een korte beschrijving worden gegeven van het onderzoeksdesign, vervolgens wordt ingegaan op de wijze van dataverzameling en operationalisering van de gegevens. Als laatste zal aandacht worden besteed aan de wijze van data-analyse.

4.2 Onderzoeksdesign

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een cross-sectional research design, waarbij verschillende landen, en inwoners daarvan, met elkaar vergeleken worden op één moment in de tijd (De Vaus, 2001, p. 176).

Er is sprake van een kwantitatief onderzoek. Er wordt onderzoek gedaan op basis van cijfermatige gegevens om verwachte relaties te beschrijven (Babbie, 2013). Deze scriptie tracht antwoord te geven op een gesloten onderzoeksvraag, waarbij op een gestandaardiseerde manier data worden verzameld. Deze kenmerken leiden ertoe dat er sprake is van een kwantitatief onderzoek (Baarda, 2009, p. 19).

De eenheden van observatie zullen in dit onderzoek enerzijds respondenten zijn, om de afhankelijke variabele te bepalen, en anderzijds landen, voor het bepalen van de afhankelijk variabelen. Op basis van de gegevens zal geprobeerd worden uitspraken te doen over landen, dus landen zijn de analyse-eenheden.

4.3 Dataverzameling

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van secundaire dataverzameling en –analyse. Dit betekent dat voor dit onderzoek niet actief gegevens zijn gecreëerd, maar dat er een onderzoek wordt gedaan op basis van statistisch materiaal, dat niet door de onderzoeker zelf is verkregen. In dit onderzoek zou het onmogelijk zijn de grote hoeveelheid aan gegevens als onderzoeker te vergaren (Bhattacharjee, 2012, p. 39).

4.3.1 Case selectie

In dit onderzoek wordt voor het bepalen van het relatief aantal immigranten met een hoger onderwijs diploma gebruik gemaakt van de datasets van de European Social Survey. Er is voor deze dataset gekozen, omdat hierin een groot aantal data zijn verzameld van een grote groep respondenten over variabelen die interessant zijn voor dit onderzoek. Daarnaast kunnen gegevens voor verschillende landen gemakkelijk vergeleken worden. De dataset beschikt over informatie van respondenten uit 31 Europese landen, waarvan er 22 in dit onderzoek worden gebruikt. Van deze 22 landen zal informatie verzameld worden met betrekking tot de mate van tracking.

België	Bulgarije	Cyprus
Denemarken	Estland	Finland
Frankrijk	Griekenland	Hongarije
Ierland	Israel	Nederland
Noorwegen	Polen	Portugal
Rusland	Slowakije	Spanje
Tsjechië	Verenigd Koninkrijk	Zweden
Zwitserland		

4.3.2 Informatie ten aanzien van de mate van tracking

Voor het verkrijgen van informatie aangaande de onderwijssystemen van de 22 landen, wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van beschikbare informatie uit landrapporten die via de site van UNESCO voorhanden zijn. Elke drie à vier jaar hebben veel landen een dergelijk rapport geschreven over hun eigen onderwijsstelsel, die bediscussieerd werden in internationale onderwijsconferenties. Van elk van bovenstaande landen zal kort beschreven worden hoe het onderwijssysteem eruitziet, welke keuzes er gemaakt dienen te worden en op welke leeftijden dit gebeurt. Echter, in dit onderzoek zal niet gekeken worden naar de onderwijsstelsels die op dit moment gelden, maar naar de onderwijsstelsels die golden in de jaren '70 en '80. Deze keuze komt voort uit de gegevens die beschikbaar zijn in de in dit onderzoek gebruikte dataset, de European Social Survey. De respondenten uit deze dataset dienen namelijk de mogelijkheid gehad te hebben om het hoger onderwijs af te ronden. Daarom zijn alleen de respondenten van 28 jaar en ouder meegenomen in het onderzoek, zoals ook in de probleemstelling beschreven (Griga & Hadjar, 2013). Als we deze groep nader bekijken, blijkt het gemiddelde geboortjaar 1959 te zijn. Dit betekent dat de respondenten waarschijnlijk hun schoolcarrière hebben doorlopen in de jaren tussen 1965 en 1985. Het is dan ook van belang niet de huidige onderwijsstelsels van de geselecteerde landen te onderzoeken, maar de stelsels die golden op het moment van onderwijsdeelname door de respondenten. Hiertoe zullen dus de stelsels die golden in de jaren '70 en '80 beschreven worden. Vanwege het feit dat gegevens uit deze decennia niet in groten getale voorhanden zijn, is gekozen zoveel mogelijk beschikbare informatie te verzamelen uit landrapporten die via de site van UNESCO beschikbaar zijn. Om de informatie zo goed mogelijk met elkaar te kunnen vergelijken, is ervoor gekozen de landrapporten uit 1981, geschreven voor de conferentie in Genève, te gebruiken. Hierin worden de onderwijsstelsels, zoals die gehanteerd werden in 1979-1980, beschreven. De rapporten hebben in grote lijnen dezelfde opbouw, geven globaal antwoord op dezelfde vragen, en zijn allen in hetzelfde jaar geschreven. Daarom is de informatie betrekkelijk goed vergelijkbaar en bruikbaar voor dit onderzoek. Indien van bepaalde landen dit rapport niet voorhanden was, wordt uitgeweken naar een rapport van een eerdere of latere conferentie of naar andere informatiebronnen. In het volgende hoofdstuk wordt per land uiteengezet hoe het onderwijsstelsel eruitziet en in welke mate tracking plaatsvindt.

4.3.3 Andere variabelen die van belang kunnen zijn in het onderzoek

Naast het onderwijsstelsels en de mate van tracking daarbinnen, zullen nog andere kenmerken van het onderwijs onderzocht worden. Deze zullen in de data-analyse een belangrijke rol spelen als controlevariabelen. Het is namelijk belangrijk de uitkomsten van de analyse te onderzoeken op

validiteit door een aantal controlevariabelen toe te voegen. Er wordt bekeken of deze variabelen eventueel ook van invloed zijn op het relatieve aantal immigranten met een hoger onderwijsopleiding in een land, eventueel in combinatie met tracking. In dit onderzoek zullen twee van deze variabelen worden opgenomen. De belangrijkste hiervan is de hoeveelheid hulpbronnen die in een land wordt toebedeeld aan onderwijs (Heus & Dronkers, 2010, pp. 265, 266). Dit zou bepalend kunnen zijn voor het succes of falen van tweede generatie immigranten in het onderwijs. Onderwijssucces wordt bepaald door de tijd die eraan besteed wordt, door zowel docenten als leerlingen (onderwijstijd en leertijd). Deze tijd is afhankelijk van de mate van investering in het onderwijs. Overheden investeren geld om docenten op te leiden, lerarentekorten tegen te gaan en moderne technologieën te implementeren in het onderwijs. Juist immigrantenkinderen, die over het algemeen thuis minder hulpbronnen ter beschikking hebben, zouden hiervan kunnen profiteren. Hun schoolprestaties leunen sterker op de hulpbronnen die landen investeren in het onderwijs. Om deze variabele te onderzoeken zullen, voor zover mogelijk, gegevens van de Wereldbank worden gebruikt. Dit zijn gegevens over de percentuele uitgaven aan onderwijs in 1980 als percentage van het Gross National Income (GNI). Er is gekozen voor gegevens van de Wereldbank, omdat via deze bron voor alle landen (behalve Rusland) een percentage beschikbaar is, dat op eenzelfde manier berekend is. Via de OECD en UNESCO zijn over onderwijsuitgaven in de jaren '80 geen gegevens beschikbaar.

Daarnaast is de mate van standaardisatie in het onderwijssysteem van belang. Volgens Heus en Dronkers (2010) en Bishop (1997) kan standaardisatie in het onderwijs zorgen voor betere prestaties. Standaardisatie verwijst naar de mate waarin een onderwijsstelsel externe standaarden kent die de kwaliteit van het onderwijs moeten waarborgen. Als iedereen bijvoorbeeld hetzelfde examen moet afleggen, kunnen scholen niet 'zomaar' diploma's uitdelen en wordt *free-rider* gedrag van scholen voorkomen. Hierdoor wordt de kwaliteit beter bewaakt en dat zou voor betere onderwijsprestaties en dus een hoger aantal mensen in het hoger onderwijs kunnen zorgen. Dit zal dan het geval zijn voor de gehele populatie en niet specifiek voor immigranten. Een sterke mate van standaardisatie zal dus waarschijnlijk wel invloed hebben op het percentage van de populatie met een diploma in het hoger onderwijs (hypothese 1), maar niet specifiek of extra sterk voor immigranten of mensen met een lage sociaaleconomische status (hypothesen 2 en 3). Om deze variabele te kunnen meten, zal bekeken worden of er in de landen sprake is van een centraal examen, na het secundair onderwijs. Deze informatie wordt zoveel mogelijk uit de onderwijsrapporten gehaald. Indien de informatie daar niet in te vinden was, is uitgeweken naar andere informatiebronnen.

Wat betreft het verkrijgen van informatie over de controlevariabelen, is er zoveel mogelijk naar gestreefd informatiebronnen te hanteren die gegevens baseren op cross-nationaal onderzoek. Gegevens zijn daar vaak voor alle landen op eenzelfde manier vergaard of berekend, waardoor een meer betrouwbaar beeld ontstaat van de gegevens van de landen en de verschillen daartussen.

4.3.4 Informatie ten aanzien van het aantal immigranten per land en hun opleidingsniveau

Het opleidingsniveau van tweede generatie immigranten en het percentage hiervan dat een diploma heeft behaald in het hoger onderwijs, wordt berekend door gebruik te maken van een grote Europese dataset: de European Social Survey. Dit is een dataset met gegevens die elke twee jaar op basis van een cross-national survey worden verzameld. In de dataset zijn gegevens te vinden over het gedrag en denkbeelden van mensen, maar ook andere kenmerken als leeftijd, hoogst genoten opleiding en beroepsstatus zijn opgenomen. Sinds 2001 wordt elke twee jaar een onderzoek gedaan en een nieuw databestand opgesteld. In totaal zijn er gegevens beschikbaar over meer dan 30 landen

(European Social Survey, 2014a). Voor de ESS is per land een random sample genomen van ten minste 800 of 1500 mensen, afhankelijk van het aantal inwoners (European Social Survey, 2014c). De dataset is beschikbaar en bewerkbaar in het statistisch programma SPSS. Bij de data-analyse zal ook met dit programma worden gewerkt.

Om het aantal deelnemers en daarmee de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten, zullen de datasets van de laatste twee onderzoeken worden samengevoegd. Dit zijn datasets uit 2010 en 2012. Het blijkt niet mogelijk om meer dan deze twee datasets samen te voegen, omdat bij de data die bij eerdere onderzoeken (tot 2008) zijn verzameld, het opleidingsniveau op een andere manier is gecodeerd, waardoor samenvoegen niet handig is. Bovendien is het niet wenselijk om data te gebruiken die gedurende een lange tijdsperiode verzameld zijn, aangezien zij dan niet meer congrueren met de referentie aan de onderwijssystemen in 1980. Zoals gezegd zullen alleen de respondenten van 28 jaar of ouder worden meegenomen in het onderzoek.

In totaal worden in dit onderzoek 73668 respondenten, verdeeld over 22 landen, onderzocht. Echter, om de data goed te kunnen analyseren, zullen de data gewogen worden. Dit dient te gebeuren, omdat de data in de set steekproeven zijn van de populatie in de landen (European Social Survey, 2014d). Er wordt door de ESS zo goed mogelijk geprobeerd een random sample te onderzoeken, maar niet alle inwoners van de landen hebben een even grote kans geselecteerd te worden. Door een wegingsfactor toe te kennen, wordt dit zo goed mogelijk gecorrigeerd en wordt bias door steekproefselectie tegengegaan. De data van deze set worden gewogen doordat een wegingfactor als variabele is opgenomen in de dataset [DWEIGT]. Deze wegingsfactor is door de ESS zelf al toegevoegd.

De dataset wordt gebruikt om berekeningen te maken ten aanzien van het aantal mensen, het aantal immigranten en het aantal mensen met een lage sociaaleconomische status met een hoger onderwijs diploma. Vervolgens zal een nieuwe dataset worden gemaakt, waar landen de analyse-eenheden zijn en waar de andere kenmerken aan toe worden gevoegd. Dit betreft de informatie over tracking, onderwijsuitgaven en standaardisatie, die in het volgende hoofdstuk zal worden verzameld.

4.3.5 Landen die niet in dit onderzoek zijn opgenomen

Een aantal landen, waarvan wel degelijk gegevens beschikbaar zijn in de ESS, zijn uitgezonderd van dit onderzoek. Dit omdat van een aantal landen gegevens omtrent het onderwijsstelsel of de uitgaven aan onderwijs niet beschikbaar waren, of omdat van sommige landen slechts gegevens uit 2010 of 2012 beschikbaar zijn en niet van allebei de jaren. In totaal worden gegevens uit 22 landen geanalyseerd (N=22).

De landen die niet zijn meegenomen, zijn:

- Albanië - voor dit land waren alleen gegevens beschikbaar van de ESS 2012 en waren geen gegevens beschikbaar van Unesco
- Duitsland - tot 1989 was Duitsland geen eenheidsstaat met een uniform onderwijsstelsel, het verzamelen van gegevens hierover is dus niet goed mogelijk.
- IJsland - voor dit land waren alleen gegevens beschikbaar van de ESS 2012
- Italië - voor dit land waren alleen gegevens beschikbaar van de ESS 2012
- Kosovo - voor dit land waren alleen gegevens beschikbaar van de ESS 2012

- Kroatië - voor dit land waren geen gegevens beschikbaar van Unesco en de Wereldbank
- Litouwen - voor dit land waren geen gegevens beschikbaar van Unesco en de Wereldbank
- Oekraïne - voor dit land waren geen gegevens beschikbaar van Unesco en de Wereldbank
- Slovenië - voor dit land waren geen gegevens beschikbaar van Unesco en de Wereldbank

4.4 Operationalisering

De operationalisering van de verschillende variabelen die van belang zijn in het onderzoek zal hier besproken worden.

4.4.1 Precieze meting van de indicatoren voor tracking

In het theoretisch kader is uiteengezet welke kenmerken van tracking van invloed zouden kunnen zijn op de doorstroom naar het hoger onderwijs door immigranten. Deze indicatoren zullen in dit onderzoek gebruikt worden om de mate van tracking te meten.

Een eerste belangrijke indicator is de leeftijd waarop het eerste differentiatiemoment plaatsvindt. Dit zal het eerste kenmerk zijn dat voor alle landen wordt onderzocht. Echter, aangezien sommige landen eerder differentiëren, maar hun leerlingen ook op een jongere leeftijd verplicht naar school laten gaan, zal worden gekeken naar het aantal jaren waarin de leerlingen verplicht, uniform onderwijs krijgen. Het aantal jaren uniform onderwijs wordt gemeten vanaf het jaar dat de leerling leerplichtig is tot het jaar waarin de eerste keuze wat betreft niveau dient te worden gemaakt.

Een ander kenmerk van tracking dat van belang zou zijn is het aantal keuzemogelijkheden. In dit onderzoek wordt, om dit te meten, het aantal alternatieven geteld waartussen een leerling op een keuzemoment kan kiezen. Het aantal alternatieven wordt gemeten op het moment dat de meest belangrijke en definitieve keuze dient te worden gemaakt. Hierbij wordt het uitstromen uit het onderwijs niet als keuzemogelijkheid meegenomen. Dit zou namelijk bij elk land een extra alternatief toevoegen en de data zouden hier verhoudingsgewijs niet van veranderen.

Een laatste kenmerk van tracking dat in dit onderzoek wordt bekeken, is het aantal keren dat een keuze dient te worden gemaakt, alvorens toegang te krijgen tot het hoger onderwijs. Volgens Boudon is het namelijk zo dat, hoe vaker er een keuze moet worden gemaakt, hoe groter de kans zal zijn dat de immigrant uiteindelijk niet het hoger onderwijs bereikt. Het aantal keuzemomenten wordt gemeten als het aantal stappen dat een leerling gemiddeld moet zetten om toegang te krijgen tot het hoger onderwijs. In een aantal landen zijn er meerdere wegen om het hoger onderwijs te bereiken, in dat geval zal een gemiddelde worden genomen.

Elk van de drie indicatoren wordt onderverdeeld in drie categorieën. Deze categorieën zijn bepaald op basis van de landgegevens en zo ingedeeld dat er een redelijk goede verdeling ontstaat tussen het aantal landen dat uiteindelijk wordt aangemerkt als sterke tracking, matige tracking of zwakke tracking. Het aantal jaren uniform onderwijs wordt opgedeeld in de categorieën '8 jaar of minder', '9 jaar' en '10 jaar of meer'. Het aantal alternatieven kent slechts twee categorieën, namelijk '4 of meer' en '3 of minder'. De laatste indicator 'het aantal keren dat een keuze dient te worden gemaakt', kent drie categorieën, waarvan de middelste (deels 2, deels 3) is aangebracht omdat in een aantal landen op meerdere wegen het hoger onderwijs bereikt kan worden, meestal zijn dit wegen met 2 of 3 keuzemomenten. Daarom is deze tussencategorie aangebracht.

Tabel 1: criteria voor tracking en waarden

		Mate van tracking		
		+	0	-
Indicatoren	<i>Aantal jaar uniform</i>	8 of minder	9	10 of meer
	<i>Hoeveel alternatieven</i>	4 of meer	-	3 of minder
	<i>Hoe vaak keuze</i>	3 keer of vaker	Deels 2, deels 3	2 keer of minder vaak

Vervolgens zullen de uitkomsten als volgt gecodeerd worden om de mate van tracking te bepalen.

Tabel 2: codering mate van tracking

Codering	Mate van tracking
+++	Sterk
++0	Sterk
++-	Sterk
+00	Matig
+0-	Matig
000	Matig
-00	Matig
--+	Zwak
--0	Zwak
---	Zwak

De tabel dient als volgt gelezen te worden: indien een land meer dan 10 jaar uniform onderwijs verzorgt (categorie -), er daarna tussen 3 of minder alternatieven gekozen dient te worden (categorie -) en er in totaal twee of drie keer een onderwijskeuze gemaakt kan te worden alvorens het hoger onderwijs te bereiken (categorie 0), dan betekent dat dus dat het land 2 keer in categorie - en 1 keer categorie 0 valt en er dus sprake is van een zwakke tracking.

Per land zal, na het geven van een woordelijke beschrijving van het stelsel, een overzicht worden gegeven van de belangrijkste data en de wijze van codering. Indien nodig wordt een toelichting gegeven.

4.2.2 Meting van de variabelen in de ESS

Om de leesbaarheid te vergroten, zal in het vervolg hoger onderwijs in sommige gevallen worden afgekort tot HO.

Meting van het aantal mensen met een HO-diploma

De eerste variabele die zal worden geanalyseerd is het totaal aantal respondenten met een hoger onderwijs diploma. Hiermee kan later hypothese 1 worden beantwoord.

Zoals in de probleemstelling beschreven, wordt in de dataset en in dit onderzoek gebruik gemaakt van de ISCED indeling om het onderwijsniveau van de respondenten te bepalen. In de ESS is een variabele aanwezig die gebaseerd is op deze ISCED indeling. Deze variabele [EISCED] kent echter een

enigszins andere codering. De waarden 6 en 7 worden gezien als hoger onderwijs en 1 tot en met 5 als niet-HO (European Social Survey, 2014b). In onderstaande tabel staat de oorspronkelijke codering van de variabele. De waarden worden gehercodeerd, zodat er een dichotome variabele wordt gecreëerd, waarin de respondenten worden opgedeeld in ‘wel een hoger onderwijs diploma behaald’ en ‘geen hoger onderwijs diploma behaald’. De waarden 1 tot en met 5 zijn gehercodeerd tot waarde 0: geen hoger onderwijs en de waarden 6 en 7 zijn gehercodeerd tot waarde 1: wel hoger onderwijs.

Tabel 3: hercodering onderwijsniveau

Codering EISCED	Uitleg	Her codering
0	Not possible to harmonise into ES-ISCED	Missing
1	ES-ISCED I , less than lower secondary	0
2	ES-ISCED II, lower secondary	0
3	ES-ISCED IIIb, lower tier upper secondary	0
4	ES-ISCED IIIa, upper tier upper secondary	0
5	ES-ISCED IV, advanced vocational, sub-degree	0
6	ES-ISCED V1, lower tertiary education, BA level	1
7	ES-ISCED V2, higher tertiary education, >= MA level	1

Meting aantal mensen met hoger onderwijs in de populatie

Om te berekenen wat het percentage respondenten per land is dat het hoger onderwijs heeft afgerond, zal het aantal mensen met een HO-diploma worden gedeeld door de totale populatie per land in de dataset. In bijlage 2 is een tabel te vinden waarin voor België wordt getoond hoe dit percentage, maar ook onderstaande indices berekend worden. Het percentage zal in het vervolg *HO-populatie percentage* worden genoemd en hiermee zal hypothese 1 worden getest.

Meting immigranten

Om te meten hoeveel mensen in de dataset tweede generatie immigrant zijn, wordt een nieuwe variabele gemaakt. Deze nieuwe variabele [migrantenstatus] wordt geconstrueerd door de samenvoeging van drie variabelen: [born in country], [father born in country] en [mother born in country]. Als eerste zijn alle respondenten die zelf niet geboren zijn in het land waar zij wonen [born in country = no] tijdelijk verwijderd uit de dataset. Dit zijn namelijk de eerste generatie immigranten, die niet meegenomen worden in het onderzoek. Voor deze variabele verandert hierdoor het aantal respondenten waarop de variabele is gebaseerd. Echter, het verwijderen van de eerste generatie immigranten is noodzakelijk, vanwege in de probleemstelling genoemde redenen. De eerste generatie immigranten optellen bij de niet-migranten, zou een vertekend beeld geven van de verhouding tussen migranten en niet-migranten. Daarom is besloten om voor de berekening van deze variabele de eerste generatie immigranten te verwijderen uit de dataset.

Vervolgens blijven er drie mogelijkheden over welke in onderstaande tabel beschreven zijn. De mogelijkheden zijn gehercodeerd in ‘geen migrant’ (0) en ‘tweede generatie migrant’ (1). Op basis van de OECD-definities zijn migranten namelijk mensen die zelf in het eigen land zijn geboren, maar van wie beide ouders in het buitenland zijn geboren.

Tabel 4: hercodering migrantenstatus

Groep	Uitleg	Migrantenstatus	Her codering ‘migrantenstatus’
a	respondent en beide ouders zijn in het land zelf geboren	Geen migrant	0
b	respondent is in het land zelf geboren, maar een van de ouders is in het buitenland geboren	Geen migrant	0
c	respondent is in het land zelf geboren, maar beide ouders zijn in het buitenland geboren	Tweede generatie immigrant	1

Als extra controle zullen ook analyses worden gedaan, waarbij mensen van wie één ouder in het buitenland geboren is, wel onder de immigranten worden gerekend. Onder andere het CBS hanteert namelijk deze definitie. Bij het samenvoegen van de twee groepen (b en c) wordt het aantal immigranten veel groter. Dit bevordert de betrouwbaarheid van de analyse. Echter, er worden dan wel twee groepen bij elkaar genomen die niet helemaal vergelijkbaar zijn.

Om de relatieve aantallen tweede generatie immigranten die het hoger onderwijs hebben afgerond in de verschillende landen te kunnen vergelijken, wordt per land een index berekend. Het percentage immigranten met een hoger onderwijs diploma wordt gedeeld door het percentage immigranten in de dataset. Dit zal in het vervolg de *migranten-HO index* worden genoemd. De migranten-HO index wordt als volgt berekend:

$$\frac{\text{aantal immigranten met HO (als percentage van het totaal aantal mensen met HO)}}{\text{aantal immigranten in de dataset (als percentage van het totaal aantal mensen)}}$$

Per land zal deze waarde berekend worden. Hoe hoger de waarde van de index, hoe hoger het relatief aantal tweede generatie immigranten met een afgeronde opleiding in het hoger onderwijs ten opzichte van aantal immigranten in de totale populatie. Een overzicht van de indices kan in een volgend hoofdstuk (analyse) gevonden worden. Er wordt verwacht dat er een relatie bestaat tussen de mate van tracking en deze index, waarbij een sterkere tracking zal samenhangen met een lagere index.

Meting sociaaleconomische status

Naast de index voor het relatief aantal tweede generatie immigranten met hoger onderwijs, zal ook een index worden berekend voor mensen met een lage sociaaleconomische status (SES). Deze zal gebruikt worden voor het testen van hypothese 3. Gezien het feit dat sociaaleconomische status gemeten kan worden aan de hand van kennis, arbeid of bezit, wordt een variabele gekozen die hier nauw mee samenhangt. Er is gekozen om de opleidingsniveaus van de ouders te bekijken, omdat deze gegevens voorhanden zijn in de ESS. Voor de ouders van de respondent is een variabele in de dataset aanwezig die het opleidingsniveau weergeeft en op dezelfde wijze is gecodeerd als die van

de respondent zelf (zie tabel 3). Waarden 1 en 2 gelden hierbij als laagopgeleid en waarden 3 tot en met 7 gelden als hoger opgeleid (Griga & Hadjar, 2013). Dit betekent dat het behalen van maximaal lower secondary education wordt bestempeld als laagopgeleid, en alles daarboven als hoger opgeleid (niet te verwarren met 'hoogopgeleid', waarbij minimaal een diploma in het HO is vereist). Vervolgens wordt een dichotome variabele geconstrueerd, met de volgende waarden:

Tabel 5: hercodering SES

Uitleg	Sociaaleconomische status	Codering
Beide ouders laagopgeleid	Laag	0
Één ouder hoger opgeleid	Hoog	1
Beide ouders hoogopgeleid	Hoog	1

Indien beide ouders laagopgeleid zijn, betekent dit dat de sociaaleconomische status van de respondent laag is, indien een van beide ouders of allebei hoger opgeleid zijn, dan is de sociaaleconomische status van de respondent hoog.

Vervolgens wordt met deze gegevens per land een tweede index berekend. De index zal in het vervolg *SES-HO index* worden genoemd. De berekening komt overeen met de berekening van de index van de immigranten:

$$\frac{\text{aantal mensen met lage SES met HO (als percentage van het totaal aantal mensen met HO)}}{\text{aantal mensen met lage SES de dataset (als percentage van het totaal aantal mensen)}}$$

Hoe hoger de index, hoe hoger het relatief aantal respondenten met een lage sociaaleconomische status met een diploma in het HO ten opzichte van het totaal aantal mensen met een lage sociaaleconomische status in de dataset. De verwachting is dat hoe sterker de mate van tracking is, hoe lager deze index zal zijn.

4.2.3 Meting van overige variabelen

Van de controlevariabelen is al uiteengezet hoe zij gemeten zullen worden. De eerste controlevariabele is de percentuele uitgave aan onderwijs. Dit is een ratio-variabele, waarvan de waarden worden genoteerd in de tabel van het volgende hoofdstuk. Een tweede variabele waarvoor gecontroleerd zal worden, is het wel of niet hebben van een centraal eindexamen. Van de te onderzoeken landen wordt in het volgende hoofdstuk beschreven of zij al dan niet toetsen middels een centraal examen. In de dataset zal een variabele [centraal examen] worden toegevoegd met de waarden 1: centraal examen en 0: geen centraal examen.

4.3 Statistische analyse

Om te bepalen hoe de verkregen data geanalyseerd dienen te worden, wordt naar het meetniveau van de data gekeken. Dit is in onderstaande tabel opgesomd.

Tabel 6: meetniveau van de variabelen

Variabele	Meetniveau
Mate van tracking	Ordinaal
Relatieve onderwijsuitgaven	Ratio
Mate van standaardisatie	Dichotoom
HO-populatie percentage	Ratio
Migranten-HO index	Ratio
SES-HO index	Ratio

Eerst zal bekeken worden of en tussen welke variabelen correlatie bestaat. Daarna zal, indien mogelijk, een regressie-analyse worden uitgevoerd. Een regressie-analyse biedt het voordeel, ten opzichte van bijvoorbeeld een variantie-analyse, dat men niet alleen kan bepalen of er een verschil tussen de groepen aantoonbaar is, maar ook hoe de groepen gerangschikt kunnen worden ten opzichte van elkaar. Om een regressie-analyse uit te voeren, dient aan een aantal voorwaarden voldaan te worden. De eerste is dat de variabelen op een ratio, of dichotoom, meetniveau zijn gemeten. Daarom dient eerst de ordinale variabele gehercodeerd te worden tot zogenaamde dummy-variabelen. Dit zijn variabelen met waarden 1 (wel aanwezig) en 0 (niet aanwezig). Door deze waarden toe te kennen, kan de variabele worden opgenomen in de regressie-vergelijking. Nominale of ordinale variabelen met meer dan twee waarden kunnen ook gehercodeerd worden tot dummy-variabelen. In dit onderzoek kent de variabele [mate van tracking] drie waarden. Deze worden omgezet in twee dummy-variabelen, te weten:

STERK: waarbij alle landen met een sterke tracking een (1) krijgen en alle landen met een matige of zwakke tracking (0).

MATIG: waarbij alle landen met een matige tracking een (1) krijgen en alle landen met een sterke of zwakke tracking (0).

Er hoeft geen variabele voor de waarde [ZWAK] te worden gemaakt, want landen met een zwakke tracking scoren zowel op [STERK] als op [MATIG] 0, dus men weet dan dat het om zwakke tracking gaat. Dit is de zogenaamde referentiecategorie (Tilburg University, n.d.).

Vervolgens zal bekeken worden of aan de voorwaarden voldaan is om een multiële regressie uit te voeren. Een multiële regressie-analyse is een analyse waarbij meerdere onafhankelijke variabelen aanwezig zijn (De Veaux, Velleman, & Bock, 2005, p. 783). De voorwaarden waaraan voldaan moet worden zijn de volgende:

- Lineariteitsassumptie: er moet sprake zijn van een lineair verband.
- Onafhankelijkheidsassumptie: de onafhankelijke variabelen moeten geen onderling verband tonen.
- Assumptie van gelijke variantie: de variatie rond y zou voor elke x ongeveer hetzelfde moeten zijn.
- Normale verdeling: de residuen moeten normaal verdeeld zijn.

Indien aan sommige voorwaarden niet voldaan wordt, moet bekeken worden of een andere toets bruikbaar is. Vervolgens worden conclusies getrokken.

5. Case selectie en landbeschrijvingen

5.1 Algemene informatie

De landen in Europa hanteren allen een verschillend onderwijssysteem. Elk land maakt op enig moment gebruik van tracking (Lavrijsen, et al., 2013). Ze verschillen alleen op welk moment dit gebeurt en in welke mate. In de jaren na de Tweede Wereldoorlog werd het gebruikelijk om zo weinig mogelijk te differentiëren in veel West-Europese landen (Henkens, 2004). In veel landen werd in die tijd een onderwijsstelsel ontworpen waardoor klasse en afkomst een minder belangrijke rol zouden spelen en het onderwijs voor iedereen toegankelijk was. Toch zijn er in de jaren '70 en '80 verschillen op te merken tussen de mate van tracking in de onderwijsstelsels van verschillende Europese landen.

In dit hoofdstuk zal van de 22 landen die in dit onderzoek zijn opgenomen, een beschrijving worden gegeven van het onderwijsstelsel. Voordat namelijk de relatie tussen de mate van tracking in het onderwijs en het relatieve aantal immigranten met een hoger onderwijs diploma kan worden onderzocht, dient te worden beschreven hoe de onderwijsstelsels precies zijn vormgegeven en in welke mate er sprake is van tracking. In het vorige hoofdstuk is uiteengezet op welke wijze de mate van tracking precies wordt gemeten. De mate van tracking zal per land, nadat een woordelijke beschrijving van het onderwijsstelsel is gegeven, in een tabel worden weergegeven. Daarnaast zal ook per land worden aangegeven hoeveel zij percentueel uitgeven aan onderwijs en of zij een centraal examen hebben. Aan het eind volgt de beantwoording van de eerste deelvraag.

Afwijking van andere onderzoeken

De gevonden gegevens wijken bij sommige landen af van de gegevens die verzameld zijn door Brunello en Checchi (2007), en in een groot aantal artikelen (Ariga & Brunello, 2007; Bol, Witschge, Van de Werfhorst, & Dronkers, 2014; Griga & Hadjar, 2013) zijn gebruikt of overgenomen. Hiervoor kan een aantal redenen bestaan:

1. Brunello en Checchi maken voor hun onderzoek mogelijk gebruik van gegevens van na 1989. Na de val van het communisme, dat vooral gelijkheid voorstond, zijn een aantal landen, zoals Hongarije en Slowakije, overgegaan op een systeem met een sterkere mate van tracking. Het kan zijn dat de gegevens uit de artikelen vooral die jaren, waarin onderwijsstelsels werden hervormd, benadrukken, ook al wordt dit anders vermeld.
2. Het kan zijn dat er in bepaalde landen sprake is van *within class grouping* ofwel binnenschoolse tracking. Leerlingen gaan hierbij naar dezelfde school van officieel hetzelfde niveau, maar binnen de opleiding vindt differentiatie plaats. In de landdocumenten die in dit onderzoek zijn gebruikt, kon deze eventuele vorm van tracking echter niet onderscheiden worden. Er is bij het beoordelen van de mate van tracking uitgegaan van de informatie die door de landen zelf is aangeleverd in de rapporten. Daarnaast is binnenschoolse tracking meestal niet definitief en vrij gemakkelijke te herzien (Lavrijsen, et al., 2013), en daarom in dit onderzoek minder van belang.

5.2 Uitwerking per land

De informatie per land komt uit de nationale documenten, opgesteld in 1981, tenzij anders vermeld. De gegevens over de uitgaven aan onderwijs komen van de Wereldbank (Wereldbank, 2014) tenzij anders vermeld.

België

Hoewel het land drietalig is en vanaf 1968 2 afzonderlijke ministers van Onderwijs kende, was het schoolsysteem van 1969 tot 1989 in grote delen van België op dezelfde wijze georganiseerd.

De schoolcarrière in België start op de kleuterschool, welke vanaf 2,5 jaar tot 6 jaar bezocht kan worden. Het volgen van de kleuterschool is niet verplicht: de leerplicht start pas op 6-jarige leeftijd op de basisschool (Eqavet, 2014).

Primair onderwijs

Het lager onderwijs heeft een duur van 6 jaar, gemiddeld van het 6^e tot het 12^e jaar van de leerling en kent voor iedere leerling eenzelfde programma.

Secundair onderwijs

Op twaalfjarige leeftijd gaan Belgische leerlingen naar het voortgezet onderwijs. In de eerste twee jaar wordt er onderscheid gemaakt tussen algemeen (eerste leerjaar A) en speciaal onderwijs (de aanpassingsklas of het eerste leerjaar B). Na het eerste leerjaar B kon men alsnog doorstromen naar het eerste leerjaar A of naar een tweede beroepsvoorbereidende jaar (D'hoker & Henkens, 2005). De eerste twee jaren, jaar 1 en 2, zijn bedoeld als oriënterende fase, waarbij het grootste deel van de leerstof gemeenschappelijk wordt aangeboden. Na twee jaar, de observational grade, wordt een definitieve richting gekozen. Leerlingen kunnen daarbij kiezen tussen:

- Het doorstromingsonderwijs (algemeen ASO of technisch TSO): voorbereidend op het Hoger onderwijs en in totaal 6 jaar durend. Na het zesde jaar ontvangen leerlingen een diploma, waarmee ze toegang hebben tot het hoger onderwijs.
- Het kwalificatieonderwijs (beroepsonderwijs BSO of kunst KSO): opleiding die direct toegang geeft tot het werkveld na in totaal 4 tot 6 jaar onderwijs. Het Belgische stelsel kent geen separaat beroepsonderwijs, dit is onderdeel van het middelbaar onderwijs (Onderwijsraad, 2009, p. 11)

Hoger onderwijs

Het Belgische hoger onderwijs bestaat uit universitair onderwijs en ander hoger, non-universitair onderwijs (Danesy, 1994). Studenten in het HO zijn verdeeld over twee soorten instellingen. Dit is een zogenaamd binair systeem (Ministerie van OCW, 2014). Door het volgen van een richting binnen het doorstromingsonderwijs (alle stromen) kan toegang verkregen worden tot het HO. Ook via het kwalificatieonderwijs kan toegang verkregen worden, maar dan moet er een extra jaar onderwijs gevolgd worden. Het universitair onderwijs bestaat uit drie cycli: de eerste leidt tot een kandidaatsdiploma (2 jaar), de tweede tot een (terminal) degree (2 tot 3 jaar) en de derde tot de doctorsgraad (3 tot 4 jaar).

Het niet-universiteit hoger onderwijs bestaat uit 3 stromen, namelijk de technische stroom, de lerarenopleiding en de kunststroom. Verder is er keuze tussen de korte en lange opleiding.

Om toegelaten te worden tot het HO dient de student ofwel een getuigschrift van hoger secundair onderwijs te behalen ofwel een bekwaamheidsdiploma dat toegang verleent tot het hoger onderwijs (Danesy, 1994, p. 10).

Overige onderwijsinformatie

België kent geen centraal eindexamen of een ander algemeen geldend afsluitend examen na het voortgezet onderwijs (Oriëntatieproef.be, 2014). In België werd 5,3% van het GNI uitgegeven aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
6 (+)	4 (+)	3 of 4 (+)	Sterk	Nee	5,3
Het aantal keren dat gekozen moet worden hangt af van het feit of men na het primair onderwijs kiest voor leerjaar A of leerjaar B. Indien men kiest voor leerjaar B en daarna alsnog naar leerjaar A doorstroomt, heeft te maken met 4 keuzemomenten.					

Bulgarije

In Bulgarije kan vanaf 3 jaar pre-primair onderwijs gevolgd worden. Dit is niet verplicht, maar een groot deel van de leerlingen doet dit wel.

Primair onderwijs

Het primair onderwijs vindt plaats vanaf het 7^e tot 15^e leerjaar van de leerling. Het onderwijs is hierin voor alle leerlingen gelijk.

Secundair onderwijs

Het secundair onderwijs kent 4 vormen:

- Polytechnical school: duurt 3 jaar en kan aaneengesloten worden gevolgd met het primair onderwijs en duurt in totaal 11 jaar.
- Gespecialiseerd secundair onderwijs: duurt 4 jaar, en is voor specifieke opleidingen zoals muziek.
- Vocational education: een beroepsopleiding met de duur van 3 jaar.
- Technical education (colleges): deze technische opleiding duurt 4 jaar.

Hoger onderwijs

Het hoger onderwijs is in Bulgarije toegankelijk voor elk van de vier vooropleidingen. Echter, de toelating geschiedt op basis van een toelatingstest. Het HO bestaat uit twee fasen: een brede fase waarin algemene theorie aan bod komt en een specialisatiefase. Daarna kan nog een derde fase gevolgd worden voor wie verder wil in het onderzoek.

Overige onderwijsinformatie

In Bulgarije is er geen centraal examen. Totale uitgaven aan onderwijs in percentage van het GNI was 3,4% in 1980.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
8 (+)	4 (+)	2 (-)	Sterk	Nee	3,4

Cyprus

Vanaf 3 jaar tot 5,5 jaar kunnen leerlingen naar het pre-primair onderwijs. Deze onderwijsvorm is niet verplicht.

Primair onderwijs

Het primair onderwijs in Cyprus is verplicht. Kinderen vanaf 5,5 jaar moeten naar school tot hun 12^e. Het programma is voor iedereen gelijk.

Secundair onderwijs

Het secundair onderwijs bestaat uit 2 delen. De eerste drie jaar volgen alle leerlingen hetzelfde onderwijs. Dit deel heet het gymnasium.

In het tweede deel, het lyceum, kunnen leerlingen kiezen tussen 6 stromen die allemaal een duur van 3 jaar hebben, te weten:

- Classical: hier ligt de nadruk op sociale vakken.
- Science: hier ligt de nadruk op natuurwetenschappelijke vakken.
- Commercial/economics: hier ligt de nadruk op talen en economie.
- LEM: lyceum of optional subjects: bij deze onderwijsvorm kunnen leerlingen zelf een vakkenpakket samenstellen.
- Technics: dit is een meer beroepsgerichte technische stroom.
- Vocational: dit is een beroepsgerichte stroom.

Slechts de eerste vier stromen bieden toegang tot het hoger onderwijs.

Hoger onderwijs

Er bestaan in Cyprus geen universiteiten. Er zijn wel andere instituten voor hoger onderwijs. Minder dan 10% van de studenten gaat naar een hoger onderwijs instituut in Cyprus, waarvan er zes zijn. Een groot deel van de studenten volgt een opleiding in Griekenland of in het Verenigd Koninkrijk.

Alleen met de eerste vier opleidingen van het lyceum is het mogelijk toegang te krijgen tot het hoger onderwijs. Switchen tussen de opleidingen binnen het HO is niet mogelijk, tenzij je weer in jaar 1 begint.

Overige onderwijsinformatie

Er is in Cyprus geen centrale eindtoets aan het eind van het secundair onderwijs. De uitgaven aan onderwijs bedroegen in 1980 3,2% van het GNI.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
9,5 (-)	6 (+)	2 (-)	Zwak	Nee	3,2

Denemarken

Het Deense onderwijsstelsel kent een pre-primair deel van tot de leeftijd van 6 à 7 jaar.

Primair onderwijs

Vanaf 6 jaar tot 16 jaar nemen leerlingen deel aan het primair onderwijs, de folkeskole. Dit is verplicht en het curriculum is voor alle leerlingen gelijk.

Secundair onderwijs

Secundair onderwijs start in Denemarken op 16-jarige leeftijd. Er is dan een keuze tussen het Gymnasium en vocational education. Het Gymnasium is een algemene opleiding die voorbereiding biedt op het hoger onderwijs. Het vocational onderwijs bestaat uit de volgende drie stromen:

- Apprenticeship: hier gaat de leerling in opleiding bij een bedrijf.
- Basic vocational education (EFG): deze algemene beroepsopleiding duurt 3 jaar, waarbij leerlingen de keuze hebben tussen verschillende sectoren.
- Andere vormen: er bestaat nog een aantal andere vormen van beroepsonderwijs, zoals technische scholen en opleidingen op het gebied van commercie en bedrijfsvoering.

Hoger onderwijs

Het HO kan in Denemarken gevolgd worden aan een vijftal universiteiten of een aantal gespecialiseerde instituten en kan op meerdere manieren bereikt worden:

- Door het behalen van een diploma op het Gymnasium.
- Door het behalen van het HF examen (higher preparatory examination): alle mensen van 18 jaar of ouder en met een diploma van het primair onderwijs kunnen hieraan deelnemen. Om het examen te halen, kunnen cursussen van maximaal 2 jaar gevolgd worden. Het HF examen zelf betreft geen opleiding, maar slechts een examen.
- Door een diploma te halen bij het higher commercial examination: deze is te behalen door een beroepsopleiding van het derde soort (andere vormen), zoals hierboven beschreven, te volgen met een extra jaar. Hierna kan een examen afgelegd worden dat dezelfde status heeft als een diploma van het Gymnasium, maar dan iets meer beroepsgericht is.

Overige onderwijsinformatie

Er is in Denemarken een centraal eindexamen aan het eind van het secundair onderwijs. De uitgaven aan onderwijs bedroegen in 1980 5,3% van het GNI.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
10 (-)	4 (+)	2 of 3 (0)	Matig	Ja	5,3
In Denemarken dient twee of drie keer een keuze gemaakt te worden, alvorens het HO bereikt wordt. Dit kan direct via het Gymnasium of via de beroepsopleidingen en vervolgens een extra jaar opleiding waardoor het HF-examen of higher commercial examination kan worden afgelegd.					

Estland

Estland viel onder de Sovjet-Unie en had in 1980 bijna hetzelfde onderwijssysteem als Rusland (International Qualification Assessment Service, 2007). Het enige verschil is dat het primair onderwijs een jaar eerder start (op een leeftijd van 6 jaar, met als gevolg een duur van het unitair onderwijs van 9 jaar). Leerlingen brengen een extra jaar door in het primair onderwijs. Meer informatie over het onderwijsstelsel is te vinden onder het kopje 'Rusland'.

In 1980 besteedde Estland 5,6% van het GNI aan onderwijs. Er is niet voldoende informatie gevonden om met zekerheid te zeggen of er een gecentraliseerd examen bestond in Estland rond 1980.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
9 (0)	3 (-)	2 (-)	Zwak	?	5,6

Finland

Het Finse model start met pre-primair onderwijs vanaf het derde levensjaar. Deze onderwijsvorm is niet verplicht.

Primair onderwijs

In het primair onderwijs staat eenheid centraal. Voor de Finnen is een comprehensief stelsel erg belangrijk. Het primair onderwijs duurt van het 7^e tot het 16^e levensjaar van een kind en is dus voor alle leerlingen gelijk.

Secundair onderwijs

Het vervolgonderwijs is opgedeeld in hoger secundair onderwijs en beroepsonderwijs. Voor het hoger secundair onderwijs gelden toelatingseisen, op basis van de cijfers die gehaald zijn in het primair onderwijs. De onderwijsvorm duurt 3 jaar. Een alternatief voor het hoger secundair onderwijs is het beroepsonderwijs. Dit wordt verzorgd in vocational institutes en vocational schools. Ook voor deze vormen van onderwijs kunnen instroomseisen worden gehanteerd. De instituten kennen een opleidingsduur van 3 jaar, de scholen een opleidingsduur van 2 jaar.

Hoger onderwijs

Alleen met het afronden van het hoger secundair onderwijs is men toelaatbaar tot het hoger onderwijs. Echter, slechts de helft van de studenten die het hoger secundair onderwijs heeft afgerond, wordt uiteindelijk toegelaten tot het HO.

Overige onderwijsinformatie

In Finland wordt een centraal eindexamen afgenomen (Ylioppilastutkinto Suomessa, 2014). In 1980 werd er 4,5% van het GNI uitgegeven aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
9 (0)	3 (-)	2 (-)	Zwak	Ja	4,5

Frankrijk

Het Franse schoolsysteem begint met pre-primair onderwijs van het 2^e tot het 6^e levensjaar. Hoewel een groot deel van de leerlingen hieraan deelneemt, is het niet verplicht.

Primair onderwijs

Verplicht onderwijs begint op 6-jarige leeftijd in het primair onderwijs. Deze onderwijsvorm duurt 5 jaar en is voor alle leerlingen hetzelfde. Na het primair onderwijs volgt het lager secundair onderwijs. Dit onderwijstype duurt 4 jaar, van de zesde tot en met de derde klas. De zesde en de vijfde klas gelden als observatiefase (Brauns & Steinmann, 1997) en de vierde en derde als oriëntatiefase. Na de vijfde klas kan er ook voor worden gekozen een meer beroepsgerichte opleiding te volgen, namelijk de Classe Préprofessionnelle de Niveau (CPPN) gevolgd door een leerjaar als voorbereiding op een apprenticeship. Na deze opleiding is het wel weer mogelijk in te stromen in het lycée, de driejarige opleiding zoals hieronder beschreven.

Secundair onderwijs

Na de vier jaar lager secundair onderwijs volgt het meest belangrijke keuze moment, voor het hoger secundair onderwijs (Brauns & Steinmann, 1997). Er is hier keuze uit:

- de korte technologische track, een beroepsopleiding van 2 jaar. Deze kan weer worden onderverdeeld in CAP en BEP, waarbij de BEP een ietwat theoretischer opleiding is.
- de lange technologische track: opleiding die zowel focust op algemene als op beroepsgerichte vakken. De opleiding duurt 3 jaar en wordt afgerond met het baccalauréat, het Franse eindexamen.
- de algemene track: de algemene opleiding van drie jaar wordt ook afgesloten met het baccalauréat. Het eerste jaar van de lange technologische track en de algemene track zijn gezamenlijk, waarna een keuze wordt gemaakt tussen beide. Beide gezamenlijk worden het lycée genoemd.

hoger onderwijs

Slechts via de langere tracks van drie jaar is het mogelijk het HO te bereiken. Het HO bestaat uit enkele universiteiten en andere instituten voor hoger onderwijs. De duur van de opleidingen loopt uiteen van twee tot zeven jaar en het stelsel is zeer gedifferentieerd, bestaande uit lycea, universiteiten en technische instituten. In principe is iedereen die het baccalauréat heeft gehaald, toelaatbaar tot het HO.

Overige onderwijsinformatie

Frankrijk kent een gecentraliseerd eindexamen. In Frankrijk werd 4,0% van het GNI besteed aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
7 (+)	4 (+)	3 of 4 (+)	Sterk	Ja	4,0
Het aantal keren dat een keuze gemaakt moet worden is 3 of 4 keer, want na de short track kan nog weer gekozen worden om in te stromen in de lange track. Voor die groep studenten komt het aantal keuzemomenten hiermee op 4.					

Griekenland

Over Griekenland is geen informatie beschikbaar van de conferentie uit 1981. Daarom wordt de beschrijving gegeven aan de hand van het rapport uit 1984.

Primair onderwijs

Het primair onderwijs duurt 6 jaar (van het 6^e tot 12^e levensjaar van de leerling). Het onderwijs is voor iedereen gelijk.

Secundair onderwijs

Het secundair onderwijs bestaat uit twee delen, cycli genaamd. De eerste cyclus, het gymnasium, duurt 3 jaar en dit onderwijs wordt door alle leerlingen gevolgd. Na de eerste cyclus wordt er een keuze gemaakt tussen:

- Lykeion: een algemene opleiding die een duur heeft van 3 jaar.
- Technical and vocational lykeion: een meer beroepsgerichte opleiding van 3 jaar, waarbij algemene vakken worden afgewisseld met meer technische en beroepsgerichte vakken.
- Technical and vocational school: in deze twee jaar durende opleiding is meer aandacht voor technische vakken en minder voor algemene vakken. Hierna is het mogelijk door te stromen naar het technical and vocational lykeion. Hier stroomt men dan in het tweede jaar in.

Hoger onderwijs

Het hoger onderwijs bestaat uit universitair onderwijs en hoger niet-universitair onderwijs. Beide zijn toegankelijk voor mensen die van het lykeion komen of van de technical and vocational lykeion.

Overige onderwijsinformatie

Griekenland kent geen centraal examen aan het eind van het secundair onderwijs. Griekenland gaf in 1980 1,7% van haar GNI uit aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
9 (0)	3 (-)	2 (-)	Zwak	Nee	1,7

Hongarije

In Hongarije kunnen kinderen vanaf 3 jaar naar de kinderopvang. Dit is niet verplicht.

Primair onderwijs

Vanaf 6 jaar zijn leerlingen leerplichtig en gaan ze naar het primair onderwijs. Het primair onderwijs heeft voor alle leerlingen hetzelfde curriculum. Het primair onderwijs heeft een duur van 8 jaar.

Secundair onderwijs

Na het primair onderwijs hebben leerlingen keuze tussen drie verschillende richtingen.

- Skilled worker training: deze beroepsopleidingen van 3 jaar leiden op tot een baan. Na deze opleiding kan ook gekozen verder te gaan in de vocational secondary school.
- Vocational secondary school: een opleiding met een duur van 4 jaar die opleidt tot middelhoge beroepen of managementfuncties.
- Grammar school: deze algemene opleiding duurt 4 jaar en bereidt voor op het hoger onderwijs of voor banen die geen speciale skills vereisen.

Zowel de vocational secondary school als de grammar school geeft toegang tot het hoger onderwijs.

Hoger onderwijs

Het hoger onderwijs bestaat uit een aantal universiteiten, maar ook colleges of andere instituten. Alvorens toegelaten te worden, dient een test te worden afgelegd. Deze is toegankelijk voor iedereen die een eindexamen heeft afgelegd in de twee laatstgenoemde opleidingen in het secundair onderwijs en jonger zijn dan 35 jaar.

Overige onderwijsinformatie

Na het secundair onderwijs wordt door de meeste leerlingen een centraal examen afgelegd. Na het primair onderwijs is dit niet het geval. De uitgaven aan onderwijs in 1980 bedroegen 3,8% van het GNI.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
8 (+)	3 (-)	2 (-)	Zwak	Ja	3,8

Ierland

Primair onderwijs

In Ierland start elke leerling met het primair onderwijs op 4-jarige leeftijd. Na 8 jaar verlaten de leerlingen het primair onderwijs om in te stromen in het secundair onderwijs.

Secundair onderwijs

Het secundair onderwijs bestaat uit een junior cycle, die drie jaar duurt, waar onderwijs voor alle leerlingen gelijk is, en een senior cycle, waar een keuze gemaakt kan worden tussen vier niveaus.

- Algemene stroom: deze onderwijsvorm duurt 2 jaar, waarna een diploma wordt ontvangen. Daarna dient nog een voorbereidingsjaar te worden gevolgd, alvorens te worden toegelaten tot het hoger onderwijs.
- Trade apprentice: deze opleiding duurt 4 jaar.
- Technical assistant: deze opleiding duurt 2 jaar.
- Technician: deze opleiding duurt 4 jaar, maar is in deeltijd.

Hoger onderwijs

Slechts het hoogste niveau van het secundair onderwijs in combinatie met het voorbereidingsjaar biedt toegang tot het hoger onderwijs. Het hoger onderwijs bestaat uit universitair onderwijs en vocational education (hoger niet-universitair onderwijs). Deze opleidingen duren minimaal 4 jaar.

Beroepsonderwijs

Ierland kent ook nog andere vormen van beroepsonderwijs: opleidingen die twee tot drie jaar duren en afgesloten worden met certificaten.

Overige onderwijsinformatie

Ierland kent een centraal examen na de junior cycle, waar bijna alle leerlingen aan deelnemen. Ierland besteedde 4,7% van het GNI aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
11 (-)	4 (+)	3 (+)	Sterk	Ja	4,7

Israël

In Israël zijn in 1980 twee onderwijsstelsels in omloop, die voornamelijk in de eerste fase van elkaar verschillen. Er is sprake van pre-primair onderwijs vanaf 2 jaar, vanaf 5 jaar is dit verplicht.

Primair onderwijs

Stelsel 1 kent een primair onderwijs deel van 8 jaar waar het curriculum voor alle leerlingen hetzelfde is. De leerling stroomt na het primair onderwijs in het secundaire onderwijs (9^e klas).

Stelsel 2 kent een primair onderwijs deel van 6 jaar, waarna leerlingen naar de middenschool gaan. Hierbinnen kan de keuze worden gemaakt tussen twee tracks. Na 6 jaar primair onderwijs en 2 jaar middenschool komen ook deze leerlingen terecht in de 9^e klas.

Secundair onderwijs

In het hoger secundair onderwijs zijn twee stromen, de academische stroom en de vocational stroom. De eerste leidt op tot een studie aan de universiteit. De tweede behelst een drietal verschillende opleidingen.

- Secondary vocational: bij deze opleiding krijgen leerlingen ook een diploma waarbij toelating tot het HO vrijstaat.
- Regular vocational: deze opleiding van 4 jaar waarin vocational onderwijs en algemene vakken gelijk verdeeld zijn, wordt afgesloten met een certificaat.
- Practical-vocational: hier wordt nog meer aandacht besteed aan praktische vakken en kan voor elk afgerond vak een certificaat worden behaald.

Hoger onderwijs

Het hoger onderwijs is bereikbaar via het matriculation exam. Dit examen wordt afgenomen na het secundair onderwijs in de academische stroom en het secondary vocational onderwijs. Hoewel bijna alle leerlingen van dit opleidingen deelnemen aan de examens, slaagt slechts ongeveer de helft (CoReflect, 2014). Het Israëlische HO kent 7 universiteiten en 7 andere instellingen voor hoger onderwijs.

Overige onderwijsinformatie

Israël kent gestandaardiseerde examens na het secundair onderwijs. Israël besteedt relatief een hoog bedrag aan onderwijs: 8,1% van het GNI.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
9 (0)	4 (+)	2 (-)	Middel	Ja	8,1

Nederland

In 1968 is de Mammoetwet ingevoerd, waardoor een nieuw onderwijsstelsel is ingevoerd. De mulo, mms en hbs werden vervangen door de mavo, havo en het vwo (Hals, 2010). Dit is gedaan om versnippering in het onderwijs te voorkomen en de doorstroom in het onderwijs te bevorderen. In 1980 zag het onderwijsstelsel er als volgt uit.

Primair onderwijs

Het basisonderwijs bestaat in 1980 uit twee delen, namelijk de kleuterschool en de lagere school. De kleuterschool is niet verplicht, waardoor de verplichte leeftijd waarop kinderen naar school moeten 6 jaar is. De basisschool kent geen differentiatie op basis van niveau, iedere leerling volgt (ongeveer) hetzelfde onderwijspakket. Gelijkheid en gemeenschappelijkheid staan centraal (Dijsselbloem, 2008). Wel bestaat er speciaal onderwijs voor leerlingen die niet goed mee kunnen komen in het reguliere basisonderwijs.

Secundair onderwijs

Na de basisschool stromen leerlingen door naar het voortgezet onderwijs ofwel de middelbare school. Dit gebeurt op de leeftijd van 12 jaar. Binnen het middelbaar onderwijs zijn 4 soorten onderwijs, te weten:

- Vwo: voorbereidend wetenschappelijk onderwijs: dit onderwijstype duurt 6 jaar en fungeert als voorbereiding op het wetenschappelijk onderwijs. Het vwo bestaat uit het gymnasium en het atheneum.
- Havo: hoger algemeen voortgezet onderwijs: deze onderwijsvorm duurt 5 jaar en bereidt een leerling voor op een opleiding in het hoger beroepsonderwijs (hbo).
- Mavo: middelbaar algemeen voortgezet onderwijs. Deze opleiding duurt 4 jaar en bereidt leerlingen voor op het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) (Stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijven, 2012).
- Lbo: lager beroepsonderwijs: een opleiding van 4 jaar die de toetreding tot de arbeidsmarkt als doel had. Goede leerlingen kunnen eventueel doorstromen naar het mbo.

Beroepsonderwijs

Om leerlingen van de mavo en het lbo een voldoende opleiding te bieden, is er een middelbaar beroepsonderwijs ingevoerd (mbo) voor leerlingen vanaf 16 tot ongeveer 18 jaar.

Hoger onderwijs

Nederland kent een binair hoger onderwijsstelsel. De eerste instelling is de universiteit. Deze kan bereikt worden door de afronding van het VWO. Instroom kan eveneens via het behalen van een hbo-diploma of propedeuse (Danesy, 1994). Naast de universiteit kent Nederland ook hogescholen. Dit zijn instellingen voor meer beroepsgerichte opleidingen. Instroom in het (hoger beroepsonderwijs) hbo kan op verschillende manieren geschieden: via het behalen van een mbo-diploma, een havo-diploma of een vwo-diploma.

Overige onderwijsinformatie

Nederland kent al sinds 1920 een centraal eindexamen (Onderwijsvernieuwingen, 2014). In Nederland wordt in 1980 5,8% van het GNI aan onderwijs besteed.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
6 (+)	4 (+)	2 of 3 (0)	Sterk	Ja	5,8
In Nederland kan rechtstreeks via het secundair onderwijs het hoger onderwijs bereikt worden, of via het mbo. Daarom dient er 2 of 3 keer gekozen te worden.					

Noorwegen

Noorwegen kent al van oudsher een comprehensief stelsel (Brunello & Checchi, 2007). De eerste jaren is er pre-primair onderwijs. Dit is een niet-verplicht onderdeel van het onderwijsstelsel voor kinderen vanaf 2 jaar tot het moment dat ze naar de Grunnskole kunnen.

Primair onderwijs

Vanaf 1972 is de duur van het basisonderwijs 9 jaar. Leerlingen gaan vanaf hun 7^e jaar verplicht naar school, en tot ongeveer hun 16^e verblijven zij op de Grunnskole. Binnen de Grunnskole volgen alle leerlingen een gestandaardiseerd curriculum (Black, Devereux, & Salvanes, 2003, p. 7). Na het primair onderwijs kan er een keuze worden gemaakt voor het hoger voortgezet onderwijs of het beroepsonderwijs.

Secundair onderwijs

Vanaf hun zestiende gaan Noorse leerlingen naar het hoger secundair onderwijs. Hierin kunnen ze de keuze maken voor het beroepsonderwijs of algemeen vormend onderwijs. Al deze onderwijsvormen

vinden plaats op dezelfde locaties, zodat een comprehensief systeem gewaarborgd blijft en overstappen relatief simpel wordt. In totaal zijn er 9 verschillende vormen waartussen gekozen kan worden, variërend van algemeen tot voornamelijk beroepsgericht. Na elk van de drie jaar kunnen leerlingen uitstromen om aan het werk te gaan. Iedereen die de drie jaar volbrengt, in welke richting dan ook, is in principe toelaatbaar tot het hoger onderwijs.

Hoger onderwijs

Het Noorse hoger onderwijssysteem is, net als veel andere landen een binair systeem (Fägerlind & Strömqvist, 2004). Het bestaat uit universiteiten en niet-universitair onderwijs. Sinds de jaren '70 werden een aantal beroepsopleidingen geüpgraded, zodat die nu ook onder het HO vielen. Voor toelating tot het HO dient een toelatingsassessment te worden gedaan waarbij een aantal criteria worden meegenomen.

Overige onderwijsinformatie

Er wordt een centraal examen afgenomen door de staat. In 1980 is 5,0% van het GNI besteed aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
9 (0)	1 (-)	2 (-)	Zwak	Ja	5,0
Het eerste keuzemoment dient zich aan na 9 jaar unitair onderwijs. Echter, omdat er voor de start van het hoger secundair onderwijs nog geen definitieve keuzes hoeven worden gemaakt en het stoppen van de schoolcarrière niet als keuze wordt meegeteld, blijft er 1 alternatief over.					

Polen

Primair Onderwijs

Het primair onderwijs in Polen begint op het 7^e levensjaar van een kind en duurt 8 jaar. Voor die tijd kan er nog gebruik worden gemaakt van pre-primair onderwijs, maar dit is niet verplicht. In het primair onderwijs volgen alle leerlingen onderwijs van hetzelfde niveau.

Secundair onderwijs

Op hun 15^e gaan Poolse leerlingen naar het secundair onderwijs. Hier is keuze uit drie vormen:

- Secondary general school: opleiding van 4 jaar die dient als voorbereiding op het hoger onderwijs of op een beroep. Mochten leerlingen niet geïnteresseerd zijn in doorstroom naar het hoger onderwijs, dan kunnen ze na twee jaar ook overstappen naar een vocational school of na 4 jaar naar het post secondary education.
- Secondary technical or vocational education: opleiding van 4 of 5 jaar, ook ter voorbereiding op een opleiding in het HO of op een beroep.
- Basic vocational schools: beroepsopleiding die voorbereidt op een baan. Na deze opleiding, die twee jaar duurt, kan men via de secondary general school of de secondary technical school toch nog toegang krijgen tot het hoger onderwijs.

Na alle vooropleidingen dient een examen te worden afgelegd, dat wordt afgenomen door de districten.

Hoger onderwijs

Nadat de leerlingen het eindexamen hebben afgerond van één van de opleidingen in het secundair onderwijs, kunnen zij, mits zij ook het toelatingsexamen met goed gevolg doorlopen, toegang krijgen tot het hoger onderwijs. Er wordt hoger onderwijs gegeven aan universiteiten, polytechnics en academies. De meeste studies duren 4 jaar en worden afgerond met een masterdiploma. Mensen die aan de eisen voldoen, maar al aan het werk zijn, kunnen verkorte opleidingen volgen van ongeveer 3 jaar.

Overige onderwijsinformatie

Er is dus sprake van een centraal examen na het secundair onderwijs. Polen heeft in 1980 3,3% van het GNI besteed aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
8 (+)	3 (-)	2 of 3 (0)	Middel	Ja	3,3

Portugal

Primair onderwijs

Het primair onderwijs start in Portugal op 6-jarige leeftijd. De lengte ervan is zes jaar, waarvan vier jaar gelden als primair onderwijs en twee jaar als voorbereidend onderwijs op de vervolgopleiding.

Secundair onderwijs

Op 12-jarige leeftijd gaan Portugese scholieren naar het secundair onderwijs. Hiervan zijn de eerste drie jaar voor alle leerlingen uniform. Alle leerlingen volgen dan hetzelfde curriculum.

Na drie jaar gaan ze naar het complementair onderwijs. Dit zijn drie aansluitende jaren die voorbereiding bieden op het hoger onderwijs. Binnen deze onderwijsvorm kunnen leerlingen kiezen tussen een general, specifiek of vocational opleiding. Deze keuzes zijn echter nog niet definitief. In het laatste jaar wordt een keuze gemaakt tussen een algemene track en een meer beroepsgerichte track.

Hoger onderwijs

Het Hoger onderwijs in Portugal kent een binair systeem met universiteiten en polytechnisch onderwijs. Scholieren die de algemene track volgen in hun laatste jaar van het complementair onderwijs, gaan over het algemeen naar de universiteit, hoewel daar wel een numerus clausus voor bestaat. Leerlingen die de meer beroepsgerichte track hebben gevolgd, gaan meestal naar het polytechnisch onderwijs.

Overige onderwijsinformatie

Het Portugese systeem kent aan het eind van het complementair onderwijs een centraal examen. Men heeft in 1980 2,7% van het GNI besteed aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
9 (0)	2 (-)	2 (-)	Zwak	Ja	2,7

Rusland

Primair onderwijs

In Rusland heeft het primair onderwijs een duur van 8 jaar. Tot vanaf hun 7^e tot hun 15^e jaar volgen alle Russische leerlingen hetzelfde onderwijsprogramma. De eerste drie jaar hiervan volgen zij in het primair onderwijs, de volgende vijf jaar in het incomplete secondary education (Long & Long, 1980).

Secundair onderwijs

Na hun 15^e begint een stelsel van secundair onderwijs, waarbij keuze is uit drie onderwijsvormen (Titma & Saar, 1995):

- General secondary education: dit is een algemene opleiding met een duur van 3 jaar als voorbereiding op het hoger onderwijs.
- Special secondary education: een meer beroepsgerichte opleiding die opleidde tot professional, zoals verpleegkundige of docent. Deze opleiding duurt 2 jaar.
- Vocational school: beroepsopleidingen voor de industrie en de landbouw. Deze opleiding duurt 2 jaar.

Hoger onderwijs

In theorie bieden alle niveaus van het secundair onderwijs toegang tot het hoger onderwijs. In praktijk is het zo dat alleen de mensen die general secondary education volgen, worden toegelaten tot het HO.

Na het general secondary education kan nog de keuze worden gemaakt tussen higher education, specialized secondary school en vocational school.

Overige onderwijsinformatie

Rusland kent geen centrale examens. Over Rusland zijn via de Wereldbank geen cijfers bekend over de totale bestedingen aan onderwijs, en ook via andere bronnen is geen (betrouwbare) informatie te vinden over dit percentage.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
8 (+)	3 (-)	2 (-)	Zwak	Nee	?

Slowakije

In de jaren '80 waren Slowakije en Tsjechië één land met eenzelfde onderwijsstelsel. Het stelsel dat hier behandeld wordt geldt dus ook voor Tsjechië. Het onderwijsstelsel vertoont veel gelijkenissen met het Sovjetmodel. Rond 1980 zit het Tsjecho-Slowaakse onderwijsmodel in een transitiefase van een 9-jarig primair onderwijsstelsel naar een 8-jarig primair onderwijsstelsel. De wet hiertoe werd al in 1978 aangenomen, maar pas in 1984 volledig geïmplementeerd (Von Kopp, 1992). Daarom wordt uitgegaan van de situatie die in 1980 in de praktijk bestond.

Het onderwijsstelsel begint met pre-primair onderwijs. Dit is een niet-verplicht onderdeel van het onderwijsstelsel.

Primair onderwijs

Na het pre-primair onderwijs volgt het primair onderwijs. Dit onderwijs heeft een duur van 9 jaar (van 6 tot 15 jaar) en is voor alle leerlingen verplicht. Het curriculum is voor iedereen hetzelfde (Von Kopp, 1992).

Secundair onderwijs

Na het primair onderwijs gaan leerlingen naar het hoger secundair onderwijs. Hierin kan een keuze gemaakt worden tussen drie opleidingen.

- Vocational schools: in deze beroepsopleiding worden leren en stage gecombineerd in semigeïndividualiseerde trajecten.
- Technical schools: beroepsopleidingen met een duur van 4 jaar dat afgesloten wordt met een certificaat
- General schools/gymnasia: algemene opleidingen met een duur van 4 jaar dat afgesloten wordt met een certificaat.

Hoger onderwijs

Het HO in Tsjecho-Slowakije bestaat uit een aantal universiteiten en andere instituten voor hoger onderwijs. Alle vormen van secundair onderwijs worden afgesloten met de matura, een eindcertificaat en bieden in principe toegang tot het Hoger onderwijs. Echter, slechts een klein deel van de leerlingen haalt het examen. Het merendeel hiervan komt van gymnasia en een kleiner deel van technical schools (Hanley, 2001). Slechts de leerlingen die slagen voor het examen, kunnen zich aanmelden voor het HO en moeten dan nogmaals een toelatingstraject doorlopen.

Overige onderwijsinformatie

Tsjecho-Slowakije kent een centraal examen. In Tsjecho-Slowakije werd 4,3% van het GNI besteed aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
9 (0)	3 (-)	2 (-)	Zwak	Ja	4,3

Spanje

Het Spaanse schoolsysteem begint met pre-primair onderwijs. Deze onderwijsvorm is niet verplicht.

Primair onderwijs

Verplicht onderwijs start in het primair onderwijs op 6-jarige leeftijd en heeft een duur van 8 jaar. Hoewel het primair onderwijs bestaat uit meerdere fasen, is het curriculum voor alle leerlingen in principe gelijk.

Secundair onderwijs

Het eerste moment van tracking vindt plaats na het primair onderwijs, bij de overstap naar het secundair onderwijs. Na acht jaar unitair onderwijs is er keuze tussen:

- De algemene track: deze duurt 3 jaar en wordt afgesloten met een certificaat, het bachillerato (Solsten & Meditz, 1990). Na drie jaar in het algemeen secundair onderwijs kan gekozen worden om een additioneel jaar te volgen als voorbereiding op de universiteit.

- De professionele track: deze opleiding wordt na 3 jaar afgesloten met een labor bachillerato, een soort beroepscertificaat.

Beroepsonderwijs

Na de professionele track is het mogelijk vervolgonderwijs te volgen. Het beroepsonderwijs heeft een duur van twee jaar, waarna nog aanvullende programma's van 2 en 3 jaar gevolgd kan worden. Na elke twee jaar kan een aanvullend certificaat worden behaald. Via het beroepsonderwijs is het echter niet mogelijk nog in te stromen in het hoger onderwijs.

Hoger onderwijs

Het HO kan bereikt worden na de algemene track en een extra aanvullend jaar. Het Spaanse hoger onderwijsstelsel is een gedifferentieerd systeem met universitair onderwijs in faculteiten of in advanced technical schools. Deze opleidingen kennen een duur van minimaal vijf en maximaal zeven jaar. Daarnaast bestaan er university schools of university colleges, dit zijn instellingen op HO-niveau waar studenten de eerste drie jaar van hun studie kunnen volgen. Na drie jaar kunnen zij overstappen naar een reguliere faculteit.

Overige onderwijsinformatie

Spanje kent geen gecentraliseerd eindexamen. 2,4% van GNI wordt er besteed aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
8 (+)	2 (-)	3 (+)	Sterk	Nee	2,4

Tsjechië

Zie hiervoor de informatie bij Slowakije.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
9 (0)	3 (-)	2 (-)	Zwak	Ja	4,3

Verenigd Koninkrijk

Binnen het Verenigd Koninkrijk komt het grootste deel van de leerlingen uit Engeland. Daarom wordt er in dit verslag gefocust op dit onderwijssysteem. Het systeem dat gehanteerd wordt in Schotland en Wales wijkt niet veel af van het systeem in Engeland. Slechts het systeem in Noord-Ierland ziet er anders uit. In 1980 lopen verschillende schoolsystemen door elkaar in Engeland, omdat men zich in een transitiefase bevond tussen een schoolstelsel met vroege differentiatie en een schoolstelsel met late differentiatie. Echter, in 1979 ging 86% van de leerlingen naar een comprehensive school. Dit systeem wordt hier dan ook beschreven.

Primair onderwijs

Leerlingen beginnen hun verplichte schoolcarrière op 5-jarige leeftijd in het primair onderwijs. Het primair onderwijs heeft een duur van 6 jaar.

Secundair onderwijs

Daarna gaan alle leerlingen naar het lager secundair onderwijs. Dit is een gestandaardiseerd onderwijsniveau van 5 jaar waar alle leerlingen hetzelfde curriculum volgen. Na het lager secundair onderwijs leggen leerlingen een examen af, waarna een Certificate of Secondary Education (CSE) of

een General Certificate of Education (GCE-O) ontvingen. Het GCE-O stond hoger in aanzien. Na 5 jaar in het lager secundair onderwijs stroomt men door naar het hoger secundair onderwijs. Hierbij is de keuze tussen de sixth form in het secundair onderwijs, onderwijs in speciale instituten (sixth form colleges) of colleges of further education (vooral beroepsopleidingen). Echter, bijna de helft van de Britse jongeren gaat na het lager secundair onderwijs aan het werk, in plaats van een opleiding te volgen. Na het hoger secundair onderwijs wordt een nationaal examen afgelegd, het GCE A-level. Een hoge score biedt toegang tot het hoger onderwijs.

Hoger onderwijs

Na het behalen van het GCE A-level diploma met een minimaal aantal voldoende scores kon toegang worden verkregen tot het HO. Het HO is opgedeeld in universiteiten, polytechnics en instituten voor lerarenopleidingen.

Overige onderwijskenmerken

Het Verenigd Koninkrijk kent een gecentraliseerd examen. Na het hoger secundair onderwijs wordt een nationaal examen afgenomen. 5,0% van het GNI wordt besteed aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
11 (-)	3 (-)	2 (-)	Zwak	Ja	5,0

Zweden

In Zweden bestaat geen pre-primair onderwijs. Alle leerlingen starten op 7-jarige leeftijd in het primair onderwijs.

Primair onderwijs

Deze comprehensive school heeft een duur van 9 jaar, waarbij het curriculum voor alle leerlingen gelijk is.

Secundair onderwijs

Na het primair onderwijs kunnen leerlingen, op 16-jarige leeftijd kiezen tussen vier vormen van hoger secundair onderwijs:

- Een vierjarige technische theorielij.
- Een driejarige theorielij.
- Een tweejarige theorielij.
- Een tweejarige vocational lijn.

Hoger onderwijs

Zweden kent een unitair HO stelsel, waar leerlingen vanaf 18 jaar terecht kunnen. Via iedere track is in principe toelating tot het hoger onderwijs mogelijk. Echter, op bijna alle opleidingen zit een numerus clausus, waarbij leerlingen op basis van studieresultaten in het secundair onderwijs of op basis van werkervaring een plek in het HO kunnen verdienen.

Overige onderwijsinformatie

In Zweden is er geen sprake van een centraal examen (Lundahl, Arreman, Lundström, & Rönnerberg, 2010). 6,0% van het GNI wordt besteed aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
9 (0)	4 (+)	2 (-)	Matig	Nee	6,0

Zwitserland

In Zwitserland is het niet verplicht gebruik te maken van pre-primair onderwijs. Toch doet 95% van de kinderen dit.

Primair onderwijs

Het verplicht onderwijs begint op een leeftijd van 6,5 jaar en duurt tot 15,5 jaar. Deze jaren brengen bijna alle leerlingen door op een geïntegreerde school voor primair en lager secundair onderwijs. Hier is voor alle leerlingen het onderwijs gelijk.

Secundair onderwijs

Tracking vindt plaats vanaf het moment dat leerlingen naar het hoger secundair onderwijs gaan. Leerlingen kunnen dan kiezen tussen 5 onderwijsvormen:

- Upper secondary education, leading to university. Deze opleiding duurt 4 jaar en hierna is een leerling direct toelaatbaar tot de universiteit. Aan het eind van de opleiding ontvangt de leerlingen een certificaat dat wordt erkend in heel Zwitserland.
- Teacher training: deze opleiding duurt 4 jaar en leidt tot een diploma dat erkend wordt binnen een kanton, waarna verder geleerd kan worden aan instituten voor lerarenopleidingen.
- Business training: een opleiding van 3 tot 4 jaar die ook leidt tot een diploma dat erkend wordt binnen een kanton.
- General education: opleiding van 3 tot 4 jaar die voorbereidt op een beroepsopleiding.
- Vocational training: verzameling van een aantal vormen van beroepsonderwijs, die kunnen leiden tot een vervolgopleiding in het beroepsonderwijs, maar ook tot een stage of een baan.

Beroepsonderwijs

Naast instituten voor hoger onderwijs zijn er ook instituten voor beroepsopleidingen, de advanced technical training schools. Deze zijn vanaf alle vormen van het secundair onderwijs, behalve de teacher training. Via het beroepsonderwijs kan de overstap worden gemaakt naar de instituten voor technologie.

Hoger onderwijs

Het hoger onderwijs in Zwitserland is georganiseerd in een aantal universiteiten en andere instituten. De belangrijkste instituten zijn de universiteiten. Deze zijn bereikbaar via hoger secundair onderwijs en na het behalen van een certificaat. Dit geldt ook voor de instituten voor technologie. De andere instituten zijn, zoals opleidingen tot docent, zijn bereikbaar via de teacher training of business training. Via de hoogste graad van de vocational training is ook toegang tot de opleidingen tot docent.

Overige onderwijsinformatie

Regels omtrent het onderwijs zijn in Zwitserland geregeld via de kantons. Op het niveau van de kantons is er sprake van gecentraliseerde examens. In 1980 is er 4,0% van het GNI besteed aan onderwijs.

#jaren unitair	#alternatieven	#keren keuze	tracking	eindexamen	uitgaven
9 (0)	5 (+)	Minimaal 2 (+)	Sterk	Ja	4,0
Opmerking: Het aantal keren dat gekozen dient te worden varieert in Zwitserland van 2 tot 5 keer, dit wordt beoordeeld als sterk.					

5.3 Conclusie en beantwoording eerste deelvraag

Om de gestelde hoofdvraag te kunnen beantwoorden is een drietal deelvragen opgesteld. Met bovenstaande gegevens kan nu de eerste deelvraag beantwoord worden. Deze luidt:

In welke mate is er sprake van tracking in het onderwijssysteem van de 22 landen die in dit onderzoek zijn opgenomen en wat zijn de overeenkomsten en verschillen, wat betreft tracking, tussen deze landen?

Het beschrijven van de onderwijsstructuur per land is tevens een deel van de beantwoording van de eerste deelvraag. In de beschrijvingen ligt de focus op de kenmerken die de mate van tracking bepalen, zoals beschreven in de probleemstelling en het theoretisch kader. In onderstaande overzichtstabel volgt een samenvatting van de gevonden gegevens en daarmee een overzicht met de antwoorden. Deze zullen verwerkt worden in de dataset en vervolgens geanalyseerd worden.

Tabel 7: mate van tracking, eindexamen en uitgaven per land

land	# jaren unitair	# alternatieven	# keren keuze	tracking	Eindexamen	Uitgaven
België	+	+	+	Sterk	Nee	5,3
Bulgarije	+	+	-	Sterk	Nee	3,4
Cyprus	-	+	-	Zwak	Nee	3,2
Denemarken	-	+	0	Matig	Ja	5,3
Estland	0	-	-	Zwak	?	5,6
Finland	0	-	-	Zwak	Ja	4,5
Frankrijk	+	+	+	Sterk	Ja	4,0
Griekenland	0	-	-	Zwak	Nee	1,7
Hongarije	+	-	-	Zwak	Ja	3,8
Ierland	-	+	+	Sterk	Ja	4,7
Israël	0	+	-	Matig	Ja	8,1
Nederland	+	+	0	Sterk	Ja	5,8
Noorwegen	0	-	-	Zwak	Ja	5,0
Polen	+	-	0	Matig	Ja	3,3
Portugal	0	-	-	Zwak	Ja	2,7
Rusland	+	-	-	Zwak	Nee	?
Slowakije	0	-	-	Zwak	Ja	4,3
Spanje	+	-	+	Sterk	Nee	2,4
Tsjechië	0	-	-	Zwak	Ja	4,3
Verenigd Koninkrijk	-	-	-	Zwak	Ja	5,0
Zweden	0	+	-	Matig	Nee	6,0
Zwitserland	0	+	+	Sterk	Ja	4,0

Op basis van bovenstaande tabel kan nu een verdeling worden gemaakt tussen de landen met een sterke, een matige en een zwakke mate van tracking. Zoals in onderstaande tabel te zien is, zijn er 7 landen met een sterke tracking in het onderwijsstelsel, 4 landen met een matige tracking en 11 landen met een zwakke tracking. Dit betekent overigens niet dat de landen die in dezelfde categorie vallen, ook een gelijkend onderwijsstelsel hebben. Doordat ze verschillend ranken op de verschillende criteria kan het zijn dat er twee landen in dezelfde categorie vallen, terwijl hun onderwijsstelsels er compleet verschillend uitzien.

Tabel 8: landen per mate van tracking

Landen met sterke tracking	Landen met matige tracking	Landen met zwakke tracking
België	Denemarken	Cyprus
Bulgarije	Israël	Estland
Frankrijk	Polen	Finland
Ierland	Zweden	Griekenland
Nederland		Hongarije
Spanje		Noorwegen
Zwitserland		Portugal
		Rusland
		Slowakije
		Tsjechië
		Verenigd Koninkrijk

In onderstaande tabel zijn de landen op volgorde gezet van sterke naar zwakke tracking. Landen met dezelfde mate van tracking zijn op alfabetische volgorde gezet. Bovenaan staan België en Frankrijk, omdat die op alle drie de criteria een (+) hebben gescoord. Deze landen kennen de dus de meest sterke mate van tracking. Onderaan de tabel is het Verenigd Koninkrijk te vinden, dit land heeft met driemaal een (-) de minst sterke mate van tracking.

Naast de landen is aangegeven wat de percentuele uitgaven aan onderwijs zijn en of zij een centraal examen kennen. Uit onderstaande tabel valt af te lezen dat er op het oog geen patronen bestaan tussen de mate van tracking, de onderwijsuitgaven en de standaardisatie van het onderwijsstelsel in de 22 landen.

Tabel 9: landen gerangschikt op mate van tracking (van sterk naar zwak) met eindexamen en onderwijsuitgaven

Landen op volgorde van tracking	Centraal eindexamen	Onderwijsuitgaven
België	Nee	5,3
Frankrijk	Ja	4,0
Nederland	Ja	5,8
Zwitserland	Ja	4,0
Bulgarije	Nee	3,4
Ierland	Ja	4,7
Spanje	Nee	2,4
Denemarken	Ja	5,3
Israël	Ja	8,1
Polen	Ja	3,3
Zweden	Nee	6,0
Cyprus	Nee	3,2
Hongarije	Ja	3,8
Rusland	Nee	?
Estland	?	5,6
Finland	Ja	4,5
Griekenland	Nee	1,7
Noorwegen	Ja	5,0
Portugal	Ja	2,7
Slowakije	Ja	4,3
Tsjechië	Ja	4,3
Verenigd Koninkrijk	Ja	5,0

6. Analyse

In het voorgaande hoofdstuk zijn de onderwijsstelsels van de 22 landen beschreven en is de mate van tracking bepaald. Nu zal geanalyseerd worden in hoeverre deze mate van tracking verband houdt met de hoeveelheid tweede generatie immigranten dat een HO-opleiding heeft afgerond. Aan de hand van de analyses zullen deelvraag 2 en 3 beantwoord worden. Ook zullen de hypothesen worden getoetst.

6.1 Onderzoekspopulatie European Social Survey

Onderstaande tabel laat het aantal respondenten van de European Social Survey per land zien. In deze tabel zijn de respondenten van 2010 en 2012 dus samengevoegd en zijn alleen de respondenten van 28 jaar en ouder meegenomen.

Tabel 10: aantal respondenten per land

Land	Frequentie	Percentage
België	3019	3,3
Bulgarije	4365	4,7
Cyprus	2561	2,8
Denemarken	1930	2,1
Estland	3825	4,1
Finland	2712	2,9
Frankrijk	3584	3,9
Griekenland	3268	3,5
Hongarije	3558	3,8
Ierland	3336	3,6
Israël	4232	4,6
Nederland	2393	2,6
Noorwegen	3109	3,4
Polen	4474	4,8
Portugal	3832	4,1
Rusland	3370	3,6
Slowakije	2690	2,9
Spanje	3026	3,3
Tsjechië	3869	4,2
Verenigd Koninkrijk	4323	4,7
Zweden	2812	3
Zwitserland	3380	3,6
Total	73668	100

6.2 Beschrijvende resultaten van de berekende indices per land

In principe wordt in dit onderzoek vooral gekeken naar de invloed van tracking op het aantal tweede generatie immigranten met een hoger onderwijs diploma. Echter, in deze analyse zal ook worden bekeken wat de invloed van tracking en de andere factoren is op het percentage hoger opgeleiden in de samenleving en voor de groep mensen met een lage sociaaleconomische status, zodat ook hypothesen 1 en 3 kunnen worden getoetst. In bijlage 3 kunnen tabellen worden gevonden waarop deze percentages en indices zijn gebaseerd. Hierin wordt voor het land België uiteengezet hoe alle waarden precies zijn bepaald. Voor alle andere landen in de dataset is dit op eenzelfde wijze gedaan.

In onderstaande tabel wordt per land opgesomd wat het aantal tweede generatie immigranten in de dataset is. Zoals te zien is, worden twee kolommen gevuld met het aantal tweede generatie immigranten. Dit komt doordat in principe alleen de respondenten, van wie beide ouders in het buitenland geboren zijn, als immigrant worden gerekend. Echter wordt als extra controle ook het aantal tweede generatie immigranten bekeken, als de definitie wordt gehanteerd waarbij maar één ouder in het buitenland geboren is. Dit is beschreven in het methodologiehoofdstuk. In de tabel is te zien dat het aantal tweede generatie immigranten vooral in kolom 2 erg gering is. Het is daarom goed om ook analyses te doen met de aantallen migranten in kolom 3 om de betrouwbaarheid van de gevonden verbanden beter te kunnen waarborgen. In kolom 4 is het aantal respondenten met een lage sociaaleconomische status te zien.

Tabel 11: immigranten en lage SES aantallen per land

1. Land	2. Aantal tweede generatie immigranten	3. Aantal tweede generatie immigranten (met één ouder geboren in het buitenland)	4. Aantal mensen met lage SES
België	84	269	1416
Bulgarije	31	93	2376
Cyprus	0	17	1372
Denemarken	23	129	889
Estland	246	609	1213
Finland	2	44	1822
Frankrijk	143	357	1617
Griekenland	53	110	1826
Hongarije	18	86	1180
Ierland	6	137	2447
Israël	1118	1511	1335
Nederland	51	201	1912
Noorwegen	6	94	1006
Polen	25	118	1848
Portugal	18	59	3130
Rusland	49	227	1221
Slowakije	22	130	1129
Spanje	2	45	2500
Tsjechië	29	202	412
Verenigd Koninkrijk	128	306	1587
Zweden	68	219	1245
Zwitserland	92	308	745

Vervolgens worden, in tabel 12, de percentages gegeven van het aantal mensen met een afgeronde HO-opleiding, het percentage immigranten en het percentage mensen met een lage SES in de dataset. In kolom 2 is het HO-populatie percentage te vinden. Dit is het percentage HO-afgestudeerden in de populatie. Kolom 3 geeft het percentage tweede generatie immigranten ten

opzichte van de totale populatie weer, kolom 4 geeft vervolgens het percentage weer van het aantal tweede generatie immigranten met een HO-diploma, ten opzichte van het totaal aantal immigranten. In kolom 5 en 6 wordt vervolgens hetzelfde gedaan als in kolom 3 en 4, echter wordt hier de bredere definitie van het begrip immigrant gehanteerd, waarbij ook de respondenten van wie één ouder in het buitenland geboren is, tot de migrantenpopulatie wordt gerekend. In kolom 7 is vervolgens het percentage mensen met een lage sociaaleconomische status opgenomen. Als laatste geeft kolom 8 het percentage mensen met een lage SES en een HO-diploma weer, ten opzichte van alle respondenten met een HO-diploma.

Tabel 12: percentages per land

1. land	2. % HO-populatie	3. % tweede generatie immigranten	4. % immigrant en met HO (t.o.v. alle mensen met HO)	5. % tweede generatie immigranten (waarvan één ouder geboren is in het buitenland)	6. % immigranten waarvan één ouder in het buitenland geboren is, met HO (t.o.v. alle mensen met HO)	7. % mensen met lage SES in de populatie	8.% mensen met lage SES met HO (t.o.v. alle mensen met HO)
België	31,4	3,2	2,2	10,3	9,8	53,2	26,1
Bulgarije	23,2	0,7	0,4	2,2	1,9	58,2	23,4
Cyprus	20,0	0,0	0,0	1,0	2,1	73,6	38,2
Denemarken	35,4	0,9	1,2	5,1	7,0	34,2	17,2
Estland	27,5	8,6	7,6	21,2	20,7	41,5	21,2
Finland	24,9	0,1	0,0	1,3	1,2	53,8	27,7
Frankrijk	15,6	5,0	5,1	12,6	14,7	59,8	29,7
Griekenland	16,7	2,5	1,1	5,3	3,6	78,4	47,9
Hongarije	16,8	0,6	0,8	2,9	2,8	41,4	12,0
Ierland	19,3	0,2	0,3	3,9	6,2	65,3	27,7
Israël	34,2	46,5	43,5	62,9	64,9	44,4	20,4
Nederland	25,0	1,7	2,2	6,8	7,9	68,0	38,0
Noorwegen	37,8	0,3	0,6	4,0	4,5	39,4	22,0
Polen	22,1	0,8	0,3	4,0	3,7	68,3	30,6
Portugal	7,9	0,5	1,2	1,7	2,7	93,7	68,0
Rusland	31,4	1,3	1,2	5,9	6,2	37,2	16,7
Slowakije	20,3	0,7	0,3	4,1	3,3	36,1	10,5
Spanje	23,1	0,1	0,0	1,5	2,4	82,7	52,8
Tsjechië	12,7	0,8	0,7	5,9	5,7	12,2	4,1
Verenigd Koninkrijk	21,0	3,8	7,7	9,0	17,5	62,2	32,5
Zweden	25,8	2,8	1,1	9,0	9,0	52,1	27,9
Zwitserland	19,9	4,8	4,8	16,0	20,1	31,6	12,7

Vervolgens wordt het relatieve aantal tweede generatie immigranten met een HO-diploma berekend. Dit is de index waarvan in de methodologie uitleg is gegeven van de precieze berekening.

Voor België komt de index op $2,2/3,2 = 0,688$. De percentages van kolom 3 en 4 van de vorige tabel worden dus op elkaar gedeeld en de uitkomst staat in kolom 2 van tabel 13. Dit wordt berekend voor zowel het geval dat alleen mensen van wie beide ouders in het buitenland geboren zijn als immigrant worden gerekend als het geval dat alle mensen waarvan ten minste één ouder in het buitenland is geboren als immigrant worden gerekend. De verwachting is dat de indices bij laatstgenoemde categorie hoger worden, omdat bij deze categorie dus ook respondenten worden meegenomen met één ouder die niet in het buitenland geboren is. Dit vergroot de kans op betere prestaties. De indices worden vergeleken, omdat de N bij de eerste categorie erg laag was. Tussen de twee indices bestaat een zeer sterk verband en een hoge correlatie, namelijk 0,858 met een significantieniveau van 0,000. Waarschijnlijk maakt het dus niet zo heel veel uit welke van de twee variabelen in het uiteindelijke model wordt opgenomen. In onderstaande tabel kunnen in kolom 2 en 3 de indices worden gevonden van de twee verschillende meetmethoden.

Daarna wordt op eenzelfde manier de index voor het aantal mensen met een lage sociaaleconomische status met een HO-diploma berekend.

Tabel 13: indices per land

1. land	2. migranten-HO index	3. migranten-HO index indien slechts één ouder in het buitenland geboren is	4. SES-HO index
België	0,688	0,951	0,491
Bulgarije	0,571	0,864	0,402
Cyprus	-	2,1	0,519
Denemarken	1,333	1,372	0,531
Estland	0,884	0,976	0,511
Finland	-	0,923	0,515
Frankrijk	1,02	1,167	0,497
Griekenland	0,44	0,679	0,611
Hongarije	1,333	0,966	0,292
Ierland	-	1,590	0,424
Israël	0,935	1,032	0,459
Nederland	1,294	1,162	0,559
Noorwegen	-	1,125	0,558
Polen	0,375	0,925	0,448
Portugal	2,5	1,589	0,726
Rusland	0,923	1,051	0,449
Slowakije	0,429	0,805	0,291
Spanje	-	1,6	0,638
Tsjechië	0,875	0,966	0,336
Verenigd Koninkrijk	2,026	1,944	0,523
Zweden	0,392	1	0,535
Zwitserland	1	1,256	0,402

In de tabel valt af te lezen dat de migranten-HO index voor België 0,688 is. Dit betekent dat het percentage tweede generatie immigranten met een HO-opleiding 0,688 keer zo groot is als het percentage tweede generatie immigranten in de populatie. Dit betekent dat percentueel minder immigranten een HO-diploma hebben dan dat er percentueel immigranten in de samenleving zijn. In bijvoorbeeld Denemarken is het omgekeerde het geval. Deze index heeft een waarde van 1,333. Dit betekent dat het relatief aantal tweede generatie immigranten met HO 1,333 keer zo groot is als het relatief aantal immigranten in de populatie.

In de tabel is eveneens te zien dat de migranten-HO indices een veel grotere spreiding kennen dan de SES-HO index. Bij deze index liggen alle resultaten onder de 1. Dit betekent dat in alle landen mensen met een lage sociaaleconomische status relatief slecht vertegenwoordigd zijn wat betreft hoger onderwijs, terwijl dat bij de immigranten per land verschilt.

6.3 Beantwoording deelvraag 2

Nu alle getallen, percentages en indices op een rijtje zijn gezet, kan daarmee de tweede deelvraag beantwoord worden. Deze luidt:

Wat zijn de verschillen wat betreft het relatief aantal immigranten met een afgeronde opleiding in het hoger onderwijs in de in dit onderzoek beschreven landen?

Zoals in bovenstaande tabellen is af te lezen, ligt het percentage respondenten met een HO-diploma tussen de 7,9% (Portugal) en de 37,8% (Noorwegen). Het relatief aantal immigranten met een afgeronde HO-opleiding kan het beste via de indices worden bekeken. Voor een groot aantal landen is deze index lager dan 1. Dit betekent dat er relatief minder immigranten zijn die een HO-diploma bezitten dan dat er immigranten zijn in de populatie. Voor een aantal landen geldt dat de index groter is dan 1. Bij deze landen is het omgekeerde het geval en deze landen hebben dus relatief meer immigranten een HO-diploma dan dat er immigranten in de populatie zijn. In bijvoorbeeld het Verenigd Koninkrijk bestaat 7,7% van alle HO-afgestudeerden uit migranten, terwijl van de totale populatie maar 3,8% migrant is. Of, om in termen van de index te spreken, het percentage met een HO-diploma is ongeveer 2,0 keer zo groot als het percentage immigranten in samenleving. Dit maakt dat immigranten het in dit land dus erg goed doen ten opzichte van de niet-migranten.

De berekende indices liggen voor de tweede generatie immigranten tussen de 0,375 en de 2,5. Er is dus een behoorlijke verscheidenheid in de verhoudingen tussen de immigranten met een HO-diploma en het percentage immigranten in de samenleving. In sommige landen doen immigranten het, zoals gezegd, relatief goed, terwijl ze in andere landen erg achterblijven.

Dit is ook het geval wanneer de indices in kolom 3 worden bekeken, dus waarbij ook mensen van wie één van de ouders in het buitenland is geboren tot immigrant worden gerekend. Hier liggen de waarden tussen de 0,679 en de 2,1. Over het algemeen liggen de waarden bij deze index hoger dan bij de eerste index. Op basis van de theorie was dit ook de verwachting. Kinderen, van wie één van beide ouders in het buitenland is geboren, hebben namelijk ook nog één ouder die wel in het land is geboren waar de respondent zelf ook vandaan komt. Deze ouder kan wellicht wel de benodigde hulp bieden, waardoor de kans dat er meer van deze mensen het hoger onderwijs bereiken, groter is.

Er dient aangetekend te worden dat sommige indices in de eerste categorie gebaseerd zijn op een zeer laag aantal respondenten. Voor de landen waarbij het aantal immigranten in de populatie lager

was dan 10, zijn er geen indices berekend. Echter, ook voor andere waar het aantal iets hoger was, kan de index een vertekend beeld geven. Voor bijvoorbeeld Portugal, waar de waarden van de indices heel ver uit elkaar liggen (2,5 en 1,6) is het waarschijnlijk betrouwbaarder naar de tweede index te kijken, omdat de eerste index is gebaseerd op 18 immigranten. Dit aantal is eigenlijk te laag om op basis daarvan uitspraken te doen. Echter, omdat er een grote correlatie bestond tussen de twee indices (waarbij de indices van de landen met een erg lage N, waar een streepje bij staat, niet mee zijn gerekend), wordt in het volgend hoofdstuk met de eerste gerekend.

In de volgende paragraaf zullen deze gevonden gegevens vergeleken worden met de mate van tracking in de onderwijsstelsels. Er zal worden gekeken of er tussen deze variabelen verbanden kunnen worden gevonden.

6.4 Verbanden tussen tracking, onderwijsuitgaven en standaardisatie in het onderwijs en de indices

6.4.1 Correlaties

Om te onderzoeken of er een verband bestaat tussen de mate van tracking en de percentages en indices die in de vorige paragrafen zijn berekend en besproken, wordt eerst een correlatietabel gemaakt met alle variabelen. Hier wordt bekeken of er eventueel lineaire samenhang kan worden gevonden tussen de variabelen. Er wordt gebruik gemaakt van Pearsons correlatie coëfficiënt. Hoe hoger deze coëfficiënt, hoe groter de verklaarde variantie en hoe groter de zekerheid dat er een verband bestaat. Omdat van tevoren de richting van de verbanden in de hypothesen is voorspeld, dient er eenzijdig getoetst te worden. Het wordt duidelijk dat er weinig significante correlaties gevonden kunnen worden. Zoals is te zien, is er een significant verband tussen het percentage HO-afgestudeerden in de dataset en de onderwijsuitgaven. Ook is er een significant verband te zien tussen onderwijsuitgaven en matige tracking. Echter, dit zijn beide onafhankelijke variabelen, dus het is niet goed dat deze onderling correleren. Er is dan namelijk sprake van multicollineariteit, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek kan aantasten. De variabelen overlappen dan en dat beïnvloedt

Correlations								
		HO-populatie percentage	Migranten-HO index	SES-HO index	Dummy sterke tracking	Dummy matige tracking	Onderwijsuitg aven	Centraal Examen
HO-populatie percentage	Pearson Correlation	1	-,305	,038	-,072	,392*	,637**	-,137
	Sig. (1-tailed)		,117	,434	,375	,036	,001	,277
	N	22	17	22	22	22	21	21
Migranten-HO index	Pearson Correlation	-,305	1	,447*	-,100	-,240	-,028	,474*
	Sig. (1-tailed)	,117		,036	,352	,177	,459	,032
	N	17	17	17	17	17	16	16
SES-HO index	Pearson Correlation	,038	,447*	1	,003	,028	-,188	-,232
	Sig. (1-tailed)	,434	,036		,495	,451	,208	,155
	N	22	17	22	22	22	21	21
Dummy sterke tracking	Pearson Correlation	-,072	-,100	,003	1	-,322	-,087	-,143
	Sig. (1-tailed)	,375	,352	,495		,072	,354	,268
	N	22	17	22	22	22	21	21
Dummy matige tracking	Pearson Correlation	,392*	-,240	,028	-,322	1	,445*	,086
	Sig. (1-tailed)	,036	,177	,451	,072		,022	,356
	N	22	17	22	22	22	21	21
Onderwijsuitgaven	Pearson Correlation	,637**	-,028	-,188	-,087	,445*	1	,315
	Sig. (1-tailed)	,001	,459	,208	,354	,022		,088
	N	21	16	21	21	21	21	20
Centraal Examen	Pearson Correlation	-,137	,474*	-,232	-,143	,086	,315	1
	Sig. (1-tailed)	,277	,032	,155	,268	,356	,088	
	N	21	16	21	21	21	20	21

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Figuur 3: correlaties

de berekening van de coëfficiënten bij een regressie-analyse.

Uit de tabel blijkt dat er tussen de mate van tracking en het HO-populatie percentage, de migranten-HO index en de SES-HO index geen correlatie bestaat. Dit is tegen de verwachtingen in, want verwacht werd dat er een negatief verband bestond tussen tracking en deze drie variabelen. Er bestaat wel een correlatie tussen de onderwijsuitgaven en het percentage HO-opgeleiden in de populatie. Dit komt overeen met de verwachtingen, want verwacht werd dat onderwijsuitgaven verband hielden met het percentage HO-opgeleiden in de populatie. Echter lijkt er weer geen correlatie te bestaan tussen onderwijsuitgaven en de migranten-HO index en de SES-HO index. Dit betekent dat er geen correlatie is tussen de relatieve onderwijsuitgaven en het relatieve aantal tweede generatie immigranten met een HO-diploma in de populatie, respectievelijk het relatieve aantal mensen met een lage sociaaleconomische status. De verwachting was dat dit wel het geval was, aangezien immigranten en mensen met een lage sociaaleconomische status relatief veel zouden kunnen profiteren van extra investeringen in het onderwijs.

Daarnaast blijkt een significant verband te bestaan tussen de migranten-HO index en het wel of niet hebben van een centraal examen. Echter, op basis van de theorie was dit niet de verwachting. Daarom wordt deze niet opgenomen in het hierna genoemde regressiemodel.

Ook wanneer een correlatietabel gemaakt wordt waarbij de migranten-HO index wordt meegenomen, waarin ook respondenten van wie één ouder in het buitenland geboren is, worden meegeteld, worden geen significante verbanden gevonden. Dit is te zien in onderstaande tabel. De p-waarden voor de correlaties tussen de nieuwe migranten-HO index en de dummies voor tracking bedragen hier 0,358 en 0,278. Deze verbanden zijn niet significant. In onderstaande regressie-analyses zal alleen met de eerste migranten-HO index, degene met de meest strakke definiëring, worden gerekend.

Correlations

		Migranten-HO index 2	Onderwijsuitgaven	Centraal Examen	Dummy sterke tracking	Dummy matige tracking
Migranten-HO index 2	Pearson Correlation	1	-,106	,030	,082	-,133
	Sig. (1-tailed)		,323	,448	,358	,278
	N	22	21	21	22	22
Onderwijsuitgaven	Pearson Correlation	-,106	1	,315	-,087	,445*
	Sig. (1-tailed)	,323		,088	,354	,022
	N	21	21	20	21	21
Centraal Examen	Pearson Correlation	,030	,315	1	-,143	,086
	Sig. (1-tailed)	,448	,088		,268	,356
	N	21	20	21	21	21
Dummy sterke tracking	Pearson Correlation	,082	-,087	-,143	1	-,322
	Sig. (1-tailed)	,358	,354	,268		,072
	N	22	21	21	22	22
Dummy matige tracking	Pearson Correlation	-,133	,445*	,086	-,322	1
	Sig. (1-tailed)	,278	,022	,356	,072	
	N	22	21	21	22	22

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Figuur 4: correlatietabel met andere migranten-HO index

6.4.2 Verwacht model

De correlatietabel geeft een eerste indicatie van het wel of niet bestaan van verbanden tussen de variabelen. Om zeker te zijn of er wel of geen verbanden bestaan tussen tracking en de opgestelde indices, wordt een aantal regressie-analyses uitgevoerd. Hiertoe wordt eerst het regressiemodel opgesteld.

Een meervoudig regressiemodel ziet er als volgt uit.

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \beta_3 X_{i1} * X_{i2} + \varepsilon_i$$

Op basis van de algemene formule kunnen de volgende vergelijkingen worden opgesteld.

- 1. HO-populatie percentage = $\beta_0 - \beta * \text{tracking matig} - \beta * \text{tracking sterk} + \beta * \text{uitgaven} + \beta * \text{centraal examen} + \text{interactievariabelen} + \varepsilon$**

Deze vergelijking is opgesteld om hypothese 1 te testen. Er wordt weer verwacht dat zowel matige als zwakke tracking een negatieve invloed heeft op het percentage HO-afgestudeerden in de populatie. De verwachting is daarnaast dat zowel onderwijsuitgaven als het hebben van een centraal examen een positieve invloed zullen hebben op het percentage. Er zal tevens worden gekeken of er eventueel sprake van interactie.

- 2. Migranten-HO index = $\beta_0 - \beta * \text{tracking matig} - \beta * \text{tracking sterk} + \beta * \text{uitgaven} + \beta * (\text{uitgaven} * \text{tracking matig}) + \beta * (\text{uitgaven} * \text{tracking sterk}) + \varepsilon$**

Deze vergelijking is opgesteld om hypothese 2 te testen. De verwachting is dat tracking (zowel matig en sterk, ten opzichte van de referentiecategorie zwak) een negatieve invloed heeft op het relatief aantal tweede generatie immigranten met een HO-diploma, maar dat onderwijsuitgaven daar juist een positief effect op hebben. Daarnaast wordt gecontroleerd voor eventuele interactie-effecten. Het kan namelijk zijn dat tracking of onderwijsuitgaven afzonderlijk geen invloed hebben op de index, maar gezamenlijk wel.

- 3. SES-HO index = $\beta_0 - \beta * \text{tracking matig} - \beta * \text{tracking sterk} + \beta * \text{uitgaven} + \beta * (\text{uitgaven} * \text{tracking matig}) + \beta * (\text{uitgaven} * \text{tracking sterk}) + \varepsilon$**

Deze derde vergelijking wordt opgesteld om de laatste hypothese te testen. Hier is de verwachting dat matige en sterke tracking beide van negatieve invloed zijn op het relatieve aantal mensen met een lage sociaaleconomische status met een HO-diploma. Verder is weer de verwachting dat de percentuele onderwijsuitgaven een positieve invloed zullen hebben. Er wordt wederom bekeken of er eventueel interactie plaatsvindt.

6.4.3 Regressie-analyses

Eerst wordt voor alle veronderstelde verbanden gekeken of er wel lineariteit bestaat, op basis van de grafieken. Lineariteit is een voorwaarde voor het kunnen doen van regressie-analyses. Echter, indien in de grafieken niet direct een lineair verband kan worden gevonden, kan het toch nuttig zijn een regressie-analyse te doen. Het is slechts van belang dat er geen andersoortige patronen worden gevonden. De grafieken worden weergegeven in bijlage 3. Er is te zien dat er op het oog geen lineaire verbanden bestaan tussen tracking en de drie hierboven genoemde percentages of indices.

Algemene populatie – Hypothese 1

Er wordt nu bekeken of er een negatief verband bestaat tussen de mate van tracking in het onderwijssysteem en het percentage respondenten dat een opleiding in het hoger onderwijs heeft afgerond. Uit onderstaande tabel blijkt dat er geen verband bestaat tussen de mate van tracking en dit HO-populatie percentage, hoewel er bij de dummy 'matige tracking' een behoorlijk kleine p-waarde wordt gevonden, namelijk 0,080. Echter, het hellingsgetal is positief, terwijl juist op basis van de theorie verwacht zou worden dat het verband negatief is, want het HO-populatie percentage zou in landen met een matige tracking volgens de verwachting lager liggen dan in de landen met een zwakke tracking (in dit model de referentiecategorie). Maar het redelijke significantieniveau van 0,080 biedt wel perspectief om het model eventueel verder te onderzoeken en uit te breiden. Dit wordt gedaan door de overige variabelen toe te voegen aan het model.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	,215	,022		9,855	,000
Dummy sterke tracking	,010	,035	,061	,272	,788
Dummy matige tracking	,078	,042	,411	1,849	,080

a. Dependent Variable: HO-populatie percentage

Eerst wordt de variabele 'onderwijsuitgaven' in het model opgenomen. Dit is mogelijk, omdat een univariate analyse tussen de onderwijsuitgaven en het HO-populatie percentage laat zien dat er zeer waarschijnlijk een verband bestaat tussen onderwijsuitgaven en het HO/populatie percentage, het heeft namelijk een p-waarde van 0,002. Daarom wordt deze variabele opgenomen in het regressiemodel met tracking. Het blijkt dat het verband tussen matige tracking en het HO/populatie percentage wordt wegverklaard door het verschil in onderwijsuitgaven, zoals in onderstaande tabel te zien is. In eerste instantie leek er wellicht een verband te zijn tussen matige tracking en de HO-populatie percentages, maar nu de onderwijsopgaven zijn opgenomen in het model, blijkt dat er helemaal geen significant verband meer bestaat tussen matige tracking en het HO-populatie percentage. Alleen het verband tussen onderwijsuitgaven en het percentage blijft significant.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	,090	,047		1,931	,070
Dummy sterke tracking	,013	,030	,085	,438	,667
Dummy matige tracking	,040	,040	,217	1,008	,328
Onderwijsuitgaven	,029	,011	,548	2,697	,015

a. Dependent Variable: HO-populatie percentage

Ook als we de interactievariabelen tussen de twee onafhankelijke variabelen meenemen in het model, blijkt alleen tussen onderwijsuitgaven en het HO-populatie percentage een significant verband te bestaan.

Als we willen controleren voor het wel of niet hebben van een gecentraliseerd examen, moet eerst gekeken worden of er een univariaat verband bestaat tussen het hebben van een centraal examen en het HO-populatie percentage. Dit is onderzocht met een T-toets en er blijkt geen verband te zijn (p -waarde = 0,554). Deze variabele kan dus niet in het de vergelijking worden opgenomen.

Op basis hiervan kan worden geconcludeerd dat slechts de relatieve onderwijsuitgaven invloed hebben op het percentage mensen met een HO-diploma in de populatie. De mate van tracking in het onderwijsstelsel speelt hierbij geen rol. Er is dan ook geen reden om aan te nemen dat hypothese 1: *In landen met een systeem van sterke tracking zullen relatief minder mensen een diploma halen in het hoger onderwijs dan in landen met een systeem van mindere mate van tracking*, waar is.

Migrantenstatus – Hypothese 2

Wanneer er een regressie-analyse wordt gedaan met tracking als onafhankelijke variabele en de migranten-HO index als afhankelijke, dan blijkt dat er geen significante verbanden gevonden kunnen worden. Onderstaande tabel, waarin de output van de regressie-analyse wordt gegeven, laat zien dat er wel sprake zou kunnen zijn van een negatief verband, gezien het feit dat de hellingsgetallen beide negatief zijn, namelijk -0,262 en -0,418. Dit betekent dat zowel een sterke als matige tracking een negatief effect zullen hebben op de migranten-HO index. Echter, de tabel laat ook zien dat de p -waarden van zowel sterke tracking als matige tracking erg hoog zijn, te weten 0,447 en 0,264. Beide zijn niet significant, want daarvoor zouden de waarden onder de 0,05 moeten liggen, wanneer een betrouwbaarheidsinterval van 95% wordt aangehouden. Er is op basis van deze toets geen reden om aan te nemen dat er een significant negatief verband bestaat tussen tracking en het relatief aantal immigranten met een HO-opleiding in de populatie.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1,176	,207		5,674	,000
Dummy sterke tracking	-,262	,334	-,213	-,783	,447
Dummy matige tracking	-,418	,359	-,316	-1,163	,264

a. Dependent Variable: Migranten-HO index

Na de univariate analyse, waarbij slechts één onafhankelijke variabele is opgenomen in het model, is het belangrijk om te kijken welke variabelen wellicht (samen met tracking) wel van invloed kunnen zijn. Hiervoor zouden dus onderwijsuitgaven meegenomen moeten worden in het model. Echter, om onderwijsuitgaven in het uiteindelijke model op te nemen, moet er in de univariate analyse tussen onderwijsuitgaven en de migranten-HO index wel een significant verband bestaan. Na het uitvoeren van deze univariate analyse blijkt dat het opnemen van onderwijsuitgaven in het model geen toegevoegde waarde heeft. De univariate analyse geeft namelijk aan dat er geen verband bestaat tussen onderwijsuitgaven en de migranten-HO index, aangezien de p -waarde ervan 0,918 is.

Dit betekent dat hypothese 2, waarin gesteld werd dat er *In landen met een systeem van sterke tracking relatief minder immigranten een diploma behalen in het hoger onderwijs dan in landen met een mindere mate van tracking*, niet hard kan worden gemaakt. Er is geen reden om aan te nemen dat er een negatief verband bestaat tussen tracking en het relatieve aantal tweede generatie hen die het hoger onderwijs hebben afgerond. Ook bestaat er geen significant verband tussen onderwijsuitgaven en het relatief aantal tweede generatie immigranten met een HO-diploma.

Sociaaleconomische status – Hypothese 3

In het vervolg zal hypothese 3 worden getoetst. Er zal worden bekeken of er een negatief verband bestaat tussen de mate van tracking in een onderwijsstelsel en het relatief aantal mensen met een lage sociaaleconomische status die het hoger onderwijs hebben afgerond. De SES-HO index is berekend en de uitkomsten zijn in tabel 3, kolom 2, te vinden. Als we hier een regressie-analyse uitvoeren met de tracking dummies als onafhankelijke variabele, dan is te zien dat hier geen significante verbanden te vinden zijn. De hellingsgetallen, onder B, zijn positief, wat op zich al verbazingwekkend is, aangezien een negatief verband werd verwacht. Zoals in de laatste kolom te zien is, zijn de p-waarden erg hoog. Er is dus geen sprake van een significant verband.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	,485	,034		14,461	,000
Dummy sterke tracking	,003	,054	,013	,055	,957
Dummy matige tracking	,009	,065	,032	,133	,896

a. Dependent Variable: SES-HO index

Ook al we in dit model de onderwijsuitgaven opnemen, blijken geen significante verbanden te ontstaan. Een univariate analyse, waarin onderwijsuitgaven worden getoetst tegen de SES-HO index, levert geen significante uitkomsten op, evenals de analyse, waarin beide onafhankelijke variabelen worden opgenomen, met of zonder interactievariabelen.

Op basis van bovenstaande kan worden gesteld dat hypothese 3: *In landen met een onderwijssysteem met sterke tracking zullen relatief minder mensen met een lage sociaaleconomische status een diploma behalen in het hoger onderwijs dan in landen met een onderwijssysteem met een mindere mate van tracking*, kan worden verworpen. Er blijkt geen sprake te zijn van een negatief significant verband. Mensen met een lage sociaaleconomische status behalen in landen met een sterk gedifferentieerd onderwijsstelsel niet minder vaak een diploma in het hoger onderwijs dan in landen waar sprake is van een minder gedifferentieerd stelsel.

6.5 Beantwoording van deelvraag 3

Op basis van de data-analyse kan nu een antwoord worden geformuleerd op deelvraag 3. Deze deelvraag was als volgt geformuleerd:

Behalen tweede generatie immigranten in landen met een sterkere tracking gemiddeld minder vaak een diploma het hoger onderwijs dan tweede generatie immigranten in landen met een minder sterke tracking?

Op basis van de analyse van de data kan worden geconcludeerd dat er geen reden is om aan te nemen dat tweede generatie immigranten in landen met een sterke tracking minder vaak een diploma halen in het hoger onderwijs dan in landen met een minder sterke tracking. Er blijken geen significante verbanden te bestaan tussen tracking en de migranten-HO index.

Ook wanneer een andere meting van 'immigrantenstatus' wordt gebruikt, namelijk die waarbij respondenten met één ouder uit het buitenland ook tot de immigrantengroep worden gerekend' zijn geen significante verbanden gevonden. Ook wanneer dus een grotere groep tot de immigranten wordt gerekend, blijkt dat er op basis van deze gegevens niet kan worden bewezen dat er een verband is tussen tracking en het relatieve aantal immigranten met een hoger onderwijs diploma in de populatie. De mate van tracking heeft dus, op basis van deze gegevens, geen negatieve invloed op dit percentage.

7. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk zullen de conclusies van dit onderzoek worden gepresenteerd. Nadat in hoofdstuk 6 op een aantal deelvragen een antwoord is gegeven en een aantal hypothesen is getoetst, wordt er nu getracht een antwoord te geven op de hoofdvraag. Verder zullen de uitkomsten van het onderzoek worden bediscussieerd en zullen enkele beperkingen van dit onderzoek en de geldigheid ervan worden beschreven. Ten slotte zal een aantal aanbevelingen worden gedaan.

7.1 Uitkomsten van het onderzoek

De hoofdvraag die aan het begin van dit onderzoek is gesteld, luidt als volgt:

Bestaat er een negatief verband tussen de mate van tracking in onderwijssystemen en het relatieve aantal tweede generatie immigranten dat een diploma behaalt in het hoger onderwijs?

Vanuit de literatuur is het beeld geschetst dat een onderwijssysteem met een sterke mate van tracking zou bijdragen aan de vergroting van kansenongelijkheid, aangezien onder andere immigranten, maar ook mensen van andere groepen, minder mogelijkheden zouden hebben om op hun werkelijke niveau te komen en uiteindelijk een diploma te behalen in het hoger onderwijs. Dit wordt volgens Boudon veroorzaakt door zowel primaire als secundaire effecten. Op basis van de theorie is een drietal hypothesen opgesteld.

Op basis van de landbeschrijvingen kan geconcludeerd worden dat er een grote verscheidenheid aan onderwijsstelsels bestaat, maar dat de verschillen daartussen, wanneer geprobeerd wordt ze in groepen in te delen naar mate van tracking, niet opzienbarend groot zijn. Op basis van drie criteria zijn de onderwijsstelsels ingedeeld in sterke, matige of zwakke tracking.

Er kan gezegd worden dat er, tegen de verwachtingen in, geen negatief verband lijkt te bestaan tussen de mate van tracking en het relatieve aantal tweede generatie immigranten dat een diploma behaalt in het hoger onderwijs. Het is duidelijk geworden dat een sterkere mate van tracking in het onderwijssysteem er dus niet toe leidt dat er relatief minder immigranten een opleiding in het hoger onderwijs afronden. Ook wanneer gekeken wordt naar de mogelijke verbanden tussen de mate van tracking en het totaal aantal mensen dat een HO-opleiding afrondt of wanneer specifiek wordt gekeken naar de groep mensen met een lage sociaaleconomische status, blijkt dat deze in dit onderzoek niet gevonden zijn.

Wel is een positief verband gevonden tussen de relatieve hoogte van de onderwijsuitgaven in een land en het totaal aantal mensen dat een opleiding in het hoger onderwijs heeft afgerond. Een percentueel hoger budget voor onderwijs houdt vrijwel zeker verband met een relatief groter aantal mensen dat een diploma in het hoger onderwijs heeft behaald. Echter, dit verband dient verder onderzocht te worden alvorens er geconcludeerd kan worden of het verhogen van de onderwijsuitgaven een vergroting van de groep afgestudeerden in het hoger onderwijs zou bewerkstelligen.

7.2 Discussie

In het voorgaande zijn een aantal conclusies van dit onderzoek getrokken. Nu zal worden aangegeven hoe die conclusies geïnterpreteerd dienen te worden en welke beperkingen dit onderzoek kent. Dit onderzoek kent namelijk een andere uitkomst dan een aantal vergelijkbare onderzoeken, en hiervoor kunnen verschillende verklaringen bestaan.

7.2.1 Interne validiteit

Operationalisering van de concepten

Een eerste discussiepunt bij dit onderzoek is de wijze waarop de variabelen gemeten zijn en de gevolgen die dit heeft voor de validiteit. De wijze waarop tracking gemeten en gecategoriseerd is, kan redelijk subjectief worden genoemd. Op basis van de literatuur zijn de criteria voor tracking bepaald. Echter, er had ook voor gekozen kunnen worden om andere criteria te kiezen of alle drie de criteria apart op te nemen in de analyse en ze niet samen te voegen in de variabele 'mate van tracking'. In dat geval hadden meer specifieke uitkomsten kunnen worden gegeven. Vervolgens is door de onderzoeker, op basis van de gevonden gegevens, een indeling en codering van de drie criteria gemaakt die het meest logisch leek. Wanneer men tot een andere indeling was gekomen, waarbij de mate van tracking bijvoorbeeld slechts zou worden uitgedrukt in 'zwak' of 'sterk', of waarbij de mate van tracking op ratio schaal zou worden ingedeeld, zouden de uitkomsten wellicht iets afwijken. Echter, dan nog zou er waarschijnlijk geen significant negatief verband zijn gevonden. Door de mate van tracking te categoriseren in een variabele met drie waarden, heeft de onderzoeker getracht een duidelijke indeling te schetsen, zonder de nuancering te verliezen.

Verder was het erg lastig een duidelijk beeld te krijgen van de mate waarin er sprake was van een centraal eindexamen in de 22 landen in de jaren '80. Op basis van de landrapporten en additionele informatie is zo goed mogelijk geprobeerd te achterhalen in hoeverre er sprake was van een dergelijk examen. Echter kan het zijn dat de gevonden informatie voor enkele landen niet helemaal goed is geïnterpreteerd.

In dit onderzoek is gekozen voor een specifieke operationalisering van het begrip 'immigrant'. Slechts de tweede generatie immigranten zijn opgenomen in het onderzoek, waarvoor de reden al enkele malen is gegeven. Echter, de kans op het vinden van significante verbanden was waarschijnlijk groter geweest indien de groep eerste generatie immigranten wel was meegenomen in het onderzoek. De groep immigranten was dan namelijk groter geweest en dit had kunnen leiden tot andere uitkomsten. Verder blijkt ook dat vooral eerste generatie immigranten vaak slechter presteren en dat hun niveau lager ligt dan dat van tweede generatie immigranten (Schleicher, 2006, p. 511). Dit had wellicht tot andere uitkomsten geleid.

Verder is de tweede generatie immigrant gedefinieerd als een persoon van wie beide ouders in het buitenland geboren zijn. Dit is een strakke definitie, waarbij slechts een klein deel van de populatie tot immigrant werd gerekend. Echter, ook toen een andere definitie gehanteerd werd, waarbij iemand waarvan één ouder in het buitenland is geboren, ook tot de immigrantengroep werd gerekend, werden geen verbanden gevonden.

Als laatste zou de definitie van hoger onderwijs nog verschil kunnen maken. In dit onderzoek zijn slechts ISCED 5A en 6 tot het hoger onderwijs gerekend. Echter, ook ISCED 5B zou kunnen worden aangemerkt als hoger onderwijs. Indien dit in dit onderzoek ook was gedaan, was de kans nog kleiner geworden dat er een verband zou worden gevonden. De opleidingen die vallen onder ISCED 5B zijn namelijk, in elk geval in Nederland, vaak ook opleidingen die via stapelroutes bereikbaar zijn, zoals de Associate Degree, een korte opleiding die na het mbo gevolgd kan worden. Hierdoor valt te verwachten dat het percentage immigranten in deze groep groter zal zijn dan in de opleidingen die vallen onder ISCED 5A en 6. Immigrant zouden het hierin waarschijnlijk juist relatief goed doen en dit zou het effect van tracking kunnen verminderen.

Data-analyse

Ook bij de wijze van data-analyse kunnen enkele kanttekeningen worden geplaatst. De analyses zijn uitgevoerd op landniveau, waarbij per land percentages of indices zijn berekend. Hierdoor is het aantal cases in de studie (N) erg gering. Dit tast de betrouwbaarheid van het onderzoek aan. Verder is het door het lage aantal cases niet mogelijk om veel onafhankelijke variabelen op te nemen in het model. Dit maakt het model onbetrouwbaar met een lage N. Hierdoor blijft het wel mogelijk om (negatieve) verbanden aan te geven, maar kan een eventuele causaliteitsvraag niet worden beantwoord. Er blijven nog te veel eventuele confounders over.

Het was wellicht beter geweest om met de originele dataset te gaan werken op individueel niveau. Dan hadden conclusies kunnen worden getrokken op basis van een veel groter aantal cases, namelijk de ruim 70.000 respondenten. Echter, dan had moeten worden aangenomen dat alle individuen in een land op dezelfde wijze onderwijs hebben gehad en hadden de landkenmerken moeten worden toebedeeld aan individuen. Ook was het dan lastig geworden te controleren voor de het percentage in de samenleving dat een diploma in het hoger onderwijs heeft gehaald, waar met behulp van de index wel voor gecontroleerd is.

7.2.2 Alternatieve verklaringen

Op basis van dit onderzoek kan worden gezegd dat de mate van tracking geen invloed heeft op het relatieve aantal tweede generatie immigranten dat het hoger onderwijs heeft afgerond. Er zouden echter wel alternatieve verklaringen kunnen zijn voor de verschillen tussen de gevonden indices per land. Een aantal hiervan zullen kort worden benoemd.

In dit onderzoek is specifiek gekeken naar de afronding van het hoger onderwijs door immigranten. Hier is niet onderzocht wat er gebeurt vanaf de instroom naar het hoger onderwijs tot het behalen van het diploma. Het kan het geval zijn dat er wel veel immigranten instromen in het hoger onderwijs, maar dat slechts weinigen het afmaken. Volgens de Commissie Veerman zou dit namelijk ook een groot probleem zijn (Commissie Veerman, 2010, p. 18). Dit is, omwille van het feit dat hier geen gegevens over beschikbaar waren, niet meegenomen in het onderzoek.

Daarnaast is ook de eventuele invloed van het pre-primair onderwijs niet in dit onderzoek besproken. Het kan namelijk zijn dat het wel of niet aanbieden of verplicht stellen van dit type onderwijs al invloed heeft op de ongelijkheid wat betreft deelname en afronding van het hoger onderwijs. Het blijkt namelijk dat vooral autochtone leerlingen deelnemen aan voorschoolse onderwijsvormen en immigranten niet. Immigrantenkinderen zouden dan dus al met een achterstand instromen in het primair onderwijs en hier zou al een verschil kunnen ontstaan (Schneeweis, 2011).

Als laatste was het, omwille van het ontbreken van de benodigde informatie in de dataset, niet mogelijk om onderscheid te maken tussen westerse en niet-westerse immigranten. Uit ander onderzoek blijkt echter dat westerse immigranten vaak betere prestaties behalen dan niet-westerse. Helaas heeft dit onderzoek daar niet op kunnen controleren (CBS, 2012, p. 75).

7.2.3 Externe validiteit

Wat betreft de generaliseerbaarheid van dit onderzoek, kan een wisselend beeld worden geschetst. In dit onderzoek zijn 22 landen opgenomen, en dit aantal is op zich niet gering. Op basis van dit onderzoek kan een behoorlijk goede uitspraak worden gedaan over de invloed die de mate van tracking zou kunnen hebben in alle landen in de wereld. Echter, het aantal gegevens waarop de

indices, dus bijvoorbeeld het relatieve aantal immigranten met een hoger onderwijs diploma, zijn gebaseerd, is soms erg laag. De gegevens in de dataset zijn dan wel verzameld via een random sample van de bevolking, toch kan nooit met zekerheid worden gezegd of de gegevens en de gevonden verhoudingen overeenkomen met de werkelijke cijfers in een land. Het was wellicht beter geweest om met totale aantallen immigranten en mensen met een afgeronde opleiding in het hoger onderwijs te werken, bijvoorbeeld met data van het CBS of vergelijkbare bronnen uit andere landen. Echter, waarschijnlijk was het dan niet mogelijk geweest zulke specifieke informatie over deze groepen mensen te verzamelen, als in dit onderzoek is gedaan.

7.2.4 Betekenis voor de theorie

Uitgaande van de conclusies van dit onderzoek, zouden er vraagtekens gezet kunnen worden bij de theorie van Boudon. In dit specifieke onderzoek gaat zijn theorie namelijk niet op. Immigranten en mensen met een lage sociaaleconomische status hebben geen groter nadeel van een systeem met sterke tracking, terwijl dit wel de voorspelling was op basis van de theorie. Echter, dit is slechts een van de tientallen onderzoeken die op dit gebied gedaan zijn. De meeste onderzoeken wijzen uit dat immigranten vaak wel degelijk nadeel ondervinden van een sterke mate van tracking in een onderwijsstelsel. Dat er in dit geval dus geen verband blijkt, komt waarschijnlijk meer door de opzet van dit onderzoek dan dat er getwijfeld moet worden aan de theorie.

Ook komt het wellicht meer door de wijze waarop de mate van tracking nu is gemeten, dat er in dit onderzoek afwijkende uitkomsten zijn. Boudon geeft in zijn boek en theorie namelijk slechts aan dat 'kenmerken van het onderwijssysteem' invloed hebben op ongelijkheid, maar hij werkt dit concept, evenals het concept 'sociale achtergrond' niet heel gedetailleerd uit. Hij noemt bijvoorbeeld geen specifieke aspecten van het onderwijssysteem of tracking die bij zouden kunnen dragen aan de ongelijkheid. Veel wetenschappers hebben hier dus op eigen wijze invulling aan gegeven, en dit zou kunnen zorgen voor verschillende interpretaties en uitkomsten.

7.3 Aanbevelingen

Op basis van dit onderzoek kunnen enkele aanbevelingen worden gedaan. Deze kunnen worden onderscheiden in beleidsaanbevelingen en aanbevelingen voor verder onderzoek.

7.3.1 Beleidsaanbevelingen

Op basis van de resultaten van dit onderzoek lijkt het niet noodzakelijk om het Nederlandse onderwijsstelsel te herstructureren om de mate van tracking te verminderen. Dit heeft namelijk waarschijnlijk geen effect op het aantal mensen, en in het bijzonder immigranten, dat uiteindelijk een opleiding zal afronden in het hoger onderwijs. De keuze voor een onderwijsstelsel met een sterkere mate van tracking is in dit opzicht dus niet per definitie negatief. Dit onderzoek onderschrijft daarmee dus niet de aanbevelingen die gedaan zijn door onder andere de OECD in 2008.

Op basis van de gevonden resultaten lijkt het raadzaam om voldoende in het onderwijs te blijven investeren. Onderwijsuitgaven houden namelijk wel degelijk verband met het percentage mensen in de samenleving dat uiteindelijk het hoger onderwijs afrondt. Dit zou echter geen extra voordelen opleveren voor immigranten en andere kansarme groepen in het bijzonder. Hun relatieve aandeel in zal niet per definitie stijgen.

In de jaren '80, en ook nu nog, is het onderwijsbudget van Nederland relatief hoog. Deze budgetten staan de afgelopen jaren echter behoorlijk onder druk, dankzij bezuinigingsmaatregelen, die ook het

onderwijs kunnen treffen. De totale uitgaven aan onderwijs zijn in Nederland, vergeleken met andere OECD-landen, vrij hoog (OECD, 2013, p. 165). Het valt echter op dat Nederland het wat betreft bestedingen aan secundair en tertiair onderwijs beter doet dan wat betreft bestedingen aan het primair onderwijs. In deze sector liggen de Nederlandse uitgaven precies op gemiddeld OECD-niveau. Op basis van dit onderzoek kan aanbevolen worden om toch nog eens te overwegen of dit een juiste ontwikkeling is en in hoeverre deze overeenkomt met de doelstellingen wat betreft het opleidingsniveau van de bevolking en de participatie in het hoger onderwijs. Het is namelijk van belang dat het primair onderwijs van hoog niveau is, en dan iedereen daar alle kansen krijgt om zich te ontwikkelen, zodat er zoveel mogelijk leerlingen met de juiste capaciteiten door kunnen stromen naar de hogere vormen van het secundair en vervolgens tertiair onderwijs. Het blijft in elk geval van belang het budget voor onderwijs op peil te houden en terughoudend te zijn met bezuinigingen wanneer participatiedoelstellingen wat betreft hoger onderwijs gehaald willen worden.

7.3.2 Vervolgonderzoek

Naar het onderwerp tracking is al heel veel onderzoek gedaan, in allerlei verschillende contexten en vormen. Het lijkt dan ook niet noodzakelijk om op dit moment meer en verder onderzoek aan te bevelen. Met de kennis van alle onderzoeken, is het woord nu aan de overheid om te bepalen of zij het beleid al dan niet aan zal passen.

Een enkele aanbeveling wat betreft verder onderzoek, zou kunnen zijn om een soortgelijk onderzoek over 10 jaar nog eens te doen. In dit onderzoek zijn namelijk de onderwijsstelsels van de jaren '70 en '80 onder de loep genomen, omdat de populatie van dit onderzoek in deze periode onderwijs genoot. Echter, juist in deze periode waren de onderwijsstelsels wat betreft tracking behoorlijk gelijk aan elkaar. Wanneer de onderwijsstelsels van de jaren '90 waren onderzocht, zou de spreiding wat betreft tracking wellicht groter zijn, waardoor er wellicht wel verbanden hadden kunnen worden gevonden.

Verder is het, zoals eerder aangegeven, wenselijk dat niet alleen onderzocht wordt hoeveel migranten er afgestudeerd zijn, maar ook hoeveel immigranten zijn begonnen aan een opleiding in het hoger onderwijs. Zo zou kunnen worden bekeken of problemen zich voordoen in het traject in aanloop naar het hoger onderwijs, of dat problemen zich voordoen in het hoger onderwijs zelf, omdat mensen wel starten met een studie, maar deze niet afmaken.

Literatuur

- Ariga, K., & Brunello, G. (2007). Does secondary school tracking affect performance? Evidence from IALS: IZA Discussion Papers.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek, Richtlijnen voor het opzetten, uitvoeren en evalueren van kwantitatief en kwalitatief onderzoek*: Noordhoff Uitgevers.
- Babbie, E. R. (2013). *The practice of social research*: Cengage Learning.
- Beekhoven, S. (2002). A fair chance of succeeding: study careers in Dutch higher education.
- Bhattacharjee, A. (2012). Social science research: principles, methods, and practices.
- Bishop, J. H. (1997). The effect of national standards and curriculum-based exams on achievement. *The American Economic Review*, 260-264.
- Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2003). Why the apple doesn't fall far: Understanding intergenerational transmission of human capital: National Bureau of Economic Research.
- Boado, H. C. (2011). Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: the children of immigrant families in France. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407-430.
- Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H. G., & Dronkers, J. (2014). Curricular tracking and central examinations: Counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, sou003.
- Boudon, R. (1973). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*: Wiley New York.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction.
- Brauns, H., & Steinmann, S. (1997). *Educational reform in France, West-Germany, the United Kingdom and Hungary: updating the CASMIN educational classification*: Citeseer.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. *Rationality and society*, 9(3), 275-305.
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 781-861.
- CBS. (2012). Jaarboek onderwijs in cijfers 2012, from <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/3036B4E1-A671-4C9E-95BF-90C0493B4CD9/0/2012f162pub.pdf>
- CBS. (2014a). Begrippen: eerstegeneratieallochtoon Retrieved 9 juni, 2014, from <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=950>
- CBS. (2014b). Begrippen: immigratie Retrieved 9 juni, 2014, from <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=340>
- CBS. (2014c). Begrippen: tweedegeneratieallochtoon Retrieved 1 mei, 2014, from <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=1034>
- CBS. (2014d). Migranten, vreemdelingen en vluchtelingen: begrippen op het terrein van asiel en buitenlandse migratie, from <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/allochtonen/publicaties/artikelen/archief/2012/2012-10-bt-btmve-migratie.htm>
- CBS. (2014e). Wat verstaat het CBS onder een allochtoon? Retrieved 9 juni, 2014, from <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/allochtonen/fag/specifiek/fag-allochtoon.htm>
- Commissie Veerman. (2010). Differentiëren in Drievoud—Advies van de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel: Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- CoReflect. (2014). The Israeli educational system Retrieved 29 juni, 2014, from http://www.coreflect.org/nqcontent.cfm?a_id=4438&tt=coreflect&
- Crul, M., Pasztor, A., Lelie, F., Mijs, J., & Schnell, P. (2009). De lange route in internationaal vergelijkend perspectief: Tweede generatie Turkse jongeren in het onderwijs in Nederland, België, Duitsland, Frankrijk, Oostenrijk, Zwitserland en Zweden.

- Crul, M., & Schneider, J. (2009). Children of Turkish immigrants in Germany and the Netherlands: The impact of differences in vocational and academic tracking systems. *The Teachers College Record*, 111(6), 1508-1527.
- D'hoker, M., & Henkens, B. (2005). Van segmentering naar convergentie: structuur en karakter van het secundair onderwijs in België in de 20ste eeuw. *status: published*.
- Danesy, F. C. (1994). *Higher education credentials: A guide to educational systems in Europe and North America*: John Wiley & Sons.
- De Jong, U., Roeleveld, J., Webbink, H., & Verbeek, A. (1996). Het Amsterdamse Studieloopbaanmodel [The Amsterdam model of study careers]. *Serie verder studeren, een panelstudie onder scholieren en studenten, deel, 6*.
- De Vaus, D. (2001). *Research design in social research*. London: Sage.
- De Veaux, R. D., Velleman, P. F., & Bock, D. E. (2005). *Stats: data and models*: Pearson/Addison Wesley Boston.
- Dijsselbloem, J. (2008). Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen. *Parliamentary inquiry educational reform* Sdu publishers, The Hague.
- Driessen, G., & Mooij, T. (2007). kenmerken in het basisonderwijs.
- Dronkers, J., & De Graaf, P. (1995). Ouders en het onderwijs van hun kinderen. *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit*, 46.
- Dunne, A. (2010). *Dividing Lines: Examining the relative importance of between-and within-school differentiation during lower secondary education*. European University Institute.
- Dustmann, C., Frattini, T., & Lanzara, G. (2012). Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison*. *Economic Policy*, 27(69), 143-185.
- Eqavet. (2014). Description of the VET system in Belgium Retrieved 11 juni, 2014, from <http://eqavet.eu/gns/what-we-do/implementing-the-framework/belgium.aspx>
- European Social Survey. (2014a). About the European Social Survey Retrieved 16 juli, 2014, from <http://www.europeansocialsurvey.org/about/>
- European Social Survey. (2014b). The measurement of educational attainment in the ESS. Retrieved from http://www.europeansocialsurvey.org/docs/round6/survey/ESS6_appendix_a1_e02_0.pdf
- European Social Survey. (2014c). Sampling Retrieved 1 mei, 2014, from <http://www.europeansocialsurvey.org/methodology/sampling.html>
- European Social Survey. (2014d). Weighting European Social Survey Data. Retrieved from http://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/ESS_weighting_data_1.pdf
- Fägerlind, I., & Strömqvist, G. (2004). *Reforming Higher Education in Nordic Countries*: UNESCO.
- Figlio, D. N., & Page, M. E. (2002). School choice and the distributional effects of ability tracking: does separation increase inequality? *Journal of Urban Economics*, 51(3), 497-514.
- Franses, P. H., & Verhoef, P. (2007). Onderwijskwaliteit aan Nederlandse universiteiten. *Economisch-Statistische Berichten (ESB)*, 600-602.
- Genootschap Onze Taal. (2014). Allochtonen Retrieved 9 juni, 2014, from <https://onzetaal.nl/taaladvies/advies/allochtonen>
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 481-505.
- Griga, D., & Hadjar, A. (2013). Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: The Effect of the Educational Systems. *European Sociological Review*, jct031.
- Hals. (2010). De Wetten (50 jaar onderwijsvernieuwingen). Retrieved from http://www.multicultureelopleiden.nl/wp-content/uploads/documenten/Onderwijs/overzicht_onderwijsvernieuwingen.pdf
- Hanley, E. (2001). Centrally administered mobility reconsidered: the political dimension of educational stratification in state-socialist Czechoslovakia. *Sociology of Education*, 25-43.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2005). Does Education Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-In-Differences Evidence Across Countries.

- Hazeu, C. A. (2000). *Institutionele economie: een optiek op organisatie-en sturingsvraagstukken*: Coutinho.
- Henkens, B. (2004). The rise and decline of comprehensive education: Key factors in the history of reformed secondary education in Belgium, 1969–1989. *Paedagogica historica*, 40(1-2), 193-209.
- Heus, M. d., & Dronkers, J. (2010). De schoolprestaties van immigrantenkinderen in 16 OECD-landen. *Tijdschrift voor Sociologie*, 3(4), 260.
- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (2002). *Going to college: How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*: JHU Press.
- International Qualification Assessment Service. (2007). Country education profile, the former USSR and Russian Federation Retrieved from <http://shelbycearley.files.wordpress.com/2010/06/wia-im iqas ussr profile.pdf>
- Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2011). Weak performance—strong determination: school achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27(4), 487-508.
- Kaiser, F., & Vossensteyn, H. (Eds.). (2005). *Access to Dutch higher education: policies and trends*.
- Lavrijsen, J., Nicaise, I., & Wouters, T. (2013). Vroege tracking, kwaliteit en rechtvaardigheid. Wat het wetenschappelijk onderzoek ons leert over de hervorming van het secundair onderwijs. *status: published*.
- Lemaitre, G. (2005). The comparability of international migration statistics: problems and prospects. *Statistics Brief*, 9.
- Liebig, T., & Widmaier, S. (2009). Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries. *An Overview*. Paris.
- Long, D., & Long, R. (1980). Education in the USSR Retrieved 24 juli, 2014, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED196126.pdf>
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Lundström, U., & Rönnerberg, L. (2010). Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education*, 45(1), 46-59.
- Malamud, O., & Pop-Eleches, C. (2011). School tracking and access to higher education among disadvantaged groups. *Journal of Public Economics*, 95(11), 1538-1549.
- Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 72-87.
- Marginson, S., Weko, T., Channon, N., Luukkonen, T., & Oberg, J. (2008). OECD reviews of tertiary education Netherlands, from OECD website: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/oecdreviewsoftertiaryeducation-thenetherlands.htm>
- Ministerie van OCW. (2014). Geschiedenis Retrieved 5 juni, 2014, from <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/organisatie/geschiedenis>
- OCW, M. v. (2004). Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan (HOOP) 2004. *Den Haag*.
- OECD. (2012). Education at a glance 2012: OECD indicators: OECD Publishing.
- OECD. (2013). Education at a glance 2013 Retrieved 1 mei, 2014, from [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- OECD. (2014a). Advanced research qualification (ISCED 6) Retrieved 14 augustus, 2014, from <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5346>
- OECD. (2014b). Tertiary Type A education Retrieved 9 juni, 2014, from <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5440>
- Onderwijsraad. (2009). De positie van middelbaar beroepsonderwijs in het buitenland Retrieved 11 juni, 2014, from <http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/positie-van-middelbaar-beroepsonderwijs-in-het-buitenland.pdf>
- Onderwijsraad. (2010). Vroeg of laat. Retrieved 16 april, 2014, from <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2010/vroeg-of-laet/volledig/item343>

- Onderwijsraad. (2014). Overgangen in het Onderwijs. Retrieved 16 april, 2014, from <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2014/overgangen-in-het-onderwijs/volledig/item7086>
- Onderwijsvernieuwingen. (2014). Onderwijsvernieuwing Aan Het Eind Van De 20e Eeuw/Begin 21e Eeuw Retrieved 28 juni, 2014, from <http://www.onderwijsgeschiedenis.nl/website/page23.php>
- Oomens, S., Driessen, G., & Scheepers, P. (2003). De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen: Enkele allochtone groepen vergeleken. *Tijdschrift voor Sociologie*, 24(4), 289-312.
- Opdenakker, M.-C., & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*, 33.
- Oriëntatieproef.be. (2014). Over een Vlaamse Oriëntatietoets of ijkings-test Retrieved 11 juni, 2014, from <http://www.orientatieproef.be/>
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, 24(5), 543-565.
- Potochnick, S. R., & Perreira, K. M. (2010). Depression and anxiety among first-generation immigrant Latino youth: key correlates and implications for future research. *The Journal of nervous and mental disease*, 198(7), 470.
- Reijneveld, S. A. (1998). Reported health, lifestyles, and use of health care of first generation immigrants in the Netherlands: do socioeconomic factors explain their adverse position? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 52(5), 298-304.
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu. (2014). Wat is sociaaleconomische status? Retrieved 9 juni, 2014, from <http://www.nationaalkompas.nl/bevolking/segv/wat-is-sociaaleconomische-status/>
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States1. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205.
- Schindler, S., & Lörz, M. (2012). Mechanisms of social inequality development: primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review*, 28(5), 647-660.
- Schleicher, A. (2006). Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003 1: © OECD 2006. *Intercultural Education*, 17(5), 507-516.
- Schneeweis, N. (2011). Educational institutions and the integration of migrants. *Journal of Population Economics*, 24(4), 1281-1308.
- Schütz, G., Ursprung, H. W., & Wößmann, L. (2008). Education policy and equality of opportunity. *Kyklos*, 61(2), 279-308.
- Solsten, E., & Meditz, S. W. (1990). *Spain: a country study*.
- Stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijven. (2012). Nederlands onderwijsstelsel tot 1 augustus 1997 Retrieved 27 mei, 2014, from http://www.nl-nrp.nl/nederlands_onderwijssysteem.html
- Tilburg University. (n.d.). Regressie-analyse Retrieved 24 juli, 2014, from http://www.tilburguniversity.edu/upload/cb598c59-5ab5-44cc-ac7b-598b07103d51_regressie.pdf
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Titma, M., & Saar, E. (1995). Regional differences in Soviet secondary education. *European Sociological Review*, 11(1), 37-58.
- UNESCO. (2006). ISCED 1997. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-en.pdf>
- UNESCO. (2014). ISCED: International Standard Classification for Education Retrieved 1 mei, 2014, from <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

- Van Dale. (2014). Betekenis Allochtoon Retrieved 9 juni, 2014, from <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=allochtoon&lang=nn>
- Van de Werfhorst, H., & Mijs, J. (2007). Onderwijsdifferentiatie en ongelijkheid: Nederland in vergelijkend perspectief, from Universiteit van Amsterdam website <http://dare.uva.nl/document/178065>
- Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407-428.
- Van de Werfhorst, H. G., & Van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7(3), 416-444.
- Van Elk, R., Van der Steeg, M., & Webbink, D. (2009). The effect of early tracking on participation in higher education: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.
- Van Ours, J. C., & Veenman, J. (2003). The educational attainment of second-generation immigrants in The Netherlands. *Journal of Population Economics*, 16(4), 739-753.
- Von Kopp, B. (1992). The Eastern European revolution and education in Czechoslovakia. *Comparative education review*, 101-113.
- Wereldbank. (2014). Adjusted savings: education expenditure (% of GNI) Retrieved 28 juni, 2014, from <http://data.worldbank.org/indicator/NY.ADJ.AEDU.GN.ZS?page=6>
- Ylioppilastutkinto Suomessa. (2014). The Finnish Matriculation Examination Retrieved 28 juni, 2014, from <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/english>

Data van onderwijsstelsels zijn afkomstig van de website van UNESCO.

De algemene site waarop de landrapporten zijn gevonden is:

<http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/ibedocs-en/national-reports.html>.

Bijlagen

Bijlage 1: ISCED indeling 1997

Tabel 14: ISCED indeling (UNESCO, 2006)

Nummer	Uitleg
0	Pre-primary education
1	Primary education or first stage basic education
2	Lower secondary or second stage basic education
3	(Upper) Secondary education
4	Post-secondary non-tertiary education
5A	Theoretically based first stage of tertiary education
5B	Shorter, more practically and specifically oriented programs in tertiary education
6	Second stage of secondary education

Bijlage 2: berekeningen percentages en indices

Om uiteen te zetten hoe de indices voor de verschillende afhankelijke variabelen zijn berekend, wordt hier met de gegevens van België als voorbeeld besproken hoe de berekeningen precies zijn gemaakt op basis van de gevonden gegevens. Voor de andere 21 landen zijn de berekeningen op dezelfde manier gemaakt.

Totaal aantal HO'ers in de populatie

De totale percentages zijn berekend door het aantal respondenten met een HO-diploma te delen door het totaal valide aantal respondenten. Dit komt voor België uit op $942/3002 * 100\% = 31,4\%$. Dit wordt het HO-populatie percentage genoemd.

Opleidingsniveau België					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	geen HO	2060	68,2	68,6	68,6
	HO	942	31,2	31,4	100,0
	Total	3002	99,4	100,0	
Missing	System	17	,6		
Total		3019	100,0		

Immigranten

In onderstaande tabel wordt voor België aangetoond wat de verhoudingen zijn tussen het aantal immigranten en niet-migranten in de dataset en tussen het wel of niet afgerond hebben van het HO. Om de index te berekenen worden de percentages HO+tweede generatie immigrant gedeeld door het percentage immigranten bij het totaal. Voor België is dit dus $2,2/3,2 = 0,688$. De N waarop deze ratio gebaseerd is, wijkt af van de N van de andere berekeningen, omdat bij deze ratio de eerste generatie immigranten niet meegenomen zijn. Deze index wordt de migranten-HO index genoemd.

Opleidingsniveau * Migrantenstatus Kruistabel België					
			Migrantenstatus		Total
			geen migrant	tweede generatie migrant	
Opleidingsniveau	geen HO	Count	1721	66	1787
		% within Opleidingsniveau	96,3%	3,7%	100,0%
	HO	Count	795	18	813
		% within Opleidingsniveau	97,8%	2,2%	100,0%
Total		Count	2516	84	2600
		% within Opleidingsniveau	96,8%	3,2%	100,0%

Onderstaande tabel laat dezelfde berekening zien, maar dan met de getallen waarbij een andere meting is gebruikt wat betreft de term immigrant. Hier worden respondenten van wie één ouder in het buitenland is geboren, ook als immigrant geteld. Hier is de berekening dus $9,8/10,3 = 0,951$.

Opleidingsniveau * migrantenstatus2 Kruistabel België					
			migrantenstatus2		Total
			,00	1,00	
Opleidingsniveau	geen HO	Count	1598	189	1787
		% within Opleidingsniveau	89,4%	10,6%	100,0%
	HO	Count	733	80	813
		% within Opleidingsniveau	90,2%	9,8%	100,0%
Total		Count	2331	269	2600
		% within Opleidingsniveau	89,7%	10,3%	100,0%

Sociaaleconomische status

In onderstaande tabellen is te zien op basis waarvan de SES-HO index is berekend. Hieronder is te zien dat het aantal respondenten bij de berekening van de ratio voor sociaaleconomische status hetzelfde is als bij de berekening bij de totalen, alleen is er helaas van een groter aantal respondenten geen gegevens bekend over deze variabelen.

Case Processing Summary België						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Opleidingsniveau * opleidingsniveau ouders	2662	88,2%	357	11,8%	3019	100,0%

Er wordt berekend hoeveel respondenten, van wie beide ouders laag opgeleid zijn, een hoger onderwijs diploma hebben behaald. Dit wordt voor België dus $26,1/53,2 = 0,491$.

Opleidingsniveau * opleidingsniveau ouders Kruistabel België					
			opleidingsniveau ouders		Total
			beide ouders laagopgeleid	1 of beide ouders hoger opgeleid	
Opleidingsniveau	geen HO	Count	1185	593	1778
		% within Opleidingsniveau	66,6%	33,4%	100,0%
	HO	Count	231	653	884
		% within Opleidingsniveau	26,1%	73,9%	100,0%
Total		Count	1416	1246	2662
		% within Opleidingsniveau	53,2%	46,8%	100,0%

Bijlage 3: Grafische weergave verbanden

In onderstaande grafieken is te zien in welke mate er grafisch gezien sprake is van een lineair verband. In principe maakt het voor de regressie-analyse niet uit of het lineair verband wel of niet duidelijk te zien is. Het gaat er vooral om dat er geen andersoortige verbanden te zien zijn. Op het oog is bij geen van de scatterplots een lineair verband te zien, behalve bij de onderwijsuitgaven ten opzichte van het HO-populatie percentage. Ook uit de correlatietabel blijkt dat hier een verband tussen bestaat, evenals uit de regressie-analyse.

