



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Is onderwijs een positioneel goed?

van de Werfhorst, H.G.

Published in:

Problemen en theorieën in onderzoek: een staalkaart van de hedendaagse Nederlandse empirisch-theoretische sociologie

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van de Werfhorst, H. (2011). Is onderwijs een positioneel goed? In G. Kraaykamp, M. Levels, & A. Need (Eds.), *Problemen en theorieën in onderzoek: een staalkaart van de hedendaagse Nederlandse empirisch-theoretische sociologie* (pp. 119-132). Assen: Van Gorcum.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <http://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Is onderwijs een positioneel goed?

Herman G. van de Werfhorst ¹

1. Inleiding

In de jaren zeventig van de vorige eeuw schreef Wout Ultee een belangwekkend artikel met dezelfde titel als deze bijdrage (Ultee 1978). Dat artikel, in Engelse vertaling verschenen in 1980, betoogt dat het onderwijs een positioneel karakter heeft. Onderwijs is positioneel, zo is de redenering, omdat het doorslaggevende karakter ervan is *hoeveel men heeft in vergelijking met anderen*. Niet de absolute hoeveelheid onderwijs bepaalt welke plek men inneemt in de sociale stratificatie, maar de relatieve hoeveelheid in vergelijking met anderen in de samenleving. Ultees artikel is één van de eerste empirische bijdragen aan een veld dat tot op de dag van vandaag actief is (Boudon 1982; Goldthorpe 2009; Hirsch 1977; Olneck & Kim 1989; Shavit 2011; Sørensen 1979; Van de Werfhorst 2009; Wolbers e.a. 2001).

De vraag ‘is onderwijs een positioneel goed?’ is echter niet volledig. Zelfs de eigenlijke vraag *in hoeverre* onderwijs een positioneel goed is, is onbevredigend. Deze vraag wordt doorgaans onderzocht door de positionele benadering empirisch af te zetten tegen de menselijk kapitaaltheorie. De menselijk kapitaaltheorie stelt dat het onderwijs relevante kennis en vaardigheden bijbrengt, die via lonen worden gewaardeerd door werkgevers. In deze benadering, waar nauwelijks ruimte is voor de beroepenstructuur, hangt beloning uitsluitend af van individuele competenties die op school zijn verworven. De menselijk kapitaalbenadering stelt dat het vooral de absolute hoeveelheid onderwijs is die onderscheidend werkt. Een empirische confrontatie van deze twee benaderingen leidt doorgaans tot het antwoord dat het onderwijs deels kan worden gezien als een indicator van menselijk kapitaal, en deels als indicator van de positie van werkzoekenden ten opzichte van anderen. Geen verrassend antwoord.

In dit hoofdstuk zal ik de vraag scherper formuleren, en stel ik de vraag *onder welke omstandigheden* het meer waarschijnlijk is dat het onderwijs een positioneel goed is. De ‘omstandigheden’ die in dit hoofdstuk worden onderzocht betreffen instituties.

Instituties, omschreven als “formele en informele regels die een duurzame structuur aan menselijk gedrag geven” (Bowles 2004) zijn van belang voor de mate waarin het onderwijs fungeert volgens de argumentaties van de menselijk kapitaaltheorie, dan wel volgens de regels van de positionele theorie. Meer specifiek kijk ik naar onderwijsinstituties. Ik ga na in hoeverre onderwijsinstituties, in het bijzonder ten aanzien van de beroepsgerichtheid van het onderwijssysteem, bepalend zijn voor de mate waarin de menselijk kapitaaltheorie dan wel de positionele theorie een adequaat beeld geven van hoe het onderwijs fungeert. Dit doe ik door een landenvergelijkende studie uit te voeren met behulp van de *European Social Survey*. Aan de hand van een overscholingsdesign ga ik na in hoeverre overscholing beloond wordt in verschillende landen en voor verschillende beroepsklassen. Immers, ook beroepsklassen verschillen in de ‘informele en formele regels’ ten aanzien van recruitering op basis van onderwijskwalificaties.

Met deze benadering hoop ik bij te dragen aan een nieuwe vorm van vraagstelling in het sociale stratificatieonderzoek. In navolging op drie generaties van stratificatie- en mobiliteitsonderzoekers (Ganzeboom e.a. 1991) zou mijns inziens de vierde generatie omschreven moeten worden als de generatie die instituties centraal stelt in sociale verdelingsvragen. Waar eerdere generaties vergelijkingsvragen stelden die zich richtten op economische, en in mindere mate culturele, kenmerken van samenlevingen (‘modernisering’), richt de institutionele benadering zich vooral op vergelijkingsvragen naar de samenhang tussen formele en informele instituties (wetten, regels, normen) en ongelijkheid. Tijdens de conferentie van Research Committee 28 (‘on social stratification and mobility’) van de International Sociological Association in april 2011 op de University of Essex nodigde Ultee de jongere generatie uit om betere vragen te stellen dan vorige generaties. Hoewel niet specifiek gericht op het vraagstuk van intergenerationele mobiliteit, is deze bijdrage een poging hiertoe.

2. Het positionele perspectief op scholing

Het positionele perspectief op scholing is, vanwege het relationele karakter, bijzonder sociologisch. Het kan gesteld worden tegenover een economische visie op scholing waarin de absolute hoeveelheid scholing bepalend is voor het inkomen dat men

verdient. Deze ‘menselijk kapitaaltheorie’ stelt dat men in het onderwijs kennis en vaardigheden leert die direct productiviteitsverhogend zijn. Het positionele perspectief betwijfelt echter of de benodigde kennis en vaardigheden in het onderwijs zijn verworven. Eerder is het zo dat het onderwijs iets zegt over iemands leercapaciteiten, die bepalen hoeveel moeite het kost om via werkend leren de benodigde vaardigheden onder de knie te krijgen. Voor complexe banen worden de hoogst geschoolden geselecteerd, waardoor trainingskosten worden geminimaliseerd (Thurow 1976). Als er hoger geschoolden ‘overblijven’ na allocatie in hogere banen nemen zij ook lagere banen in, waardoor een proces van verdringing wordt ingezet dat vooral ten koste gaat van de laagst opgeleiden (Wolbers e.a. 2001). Ook signalling- en screeningtheorieën ontkennen dat scholing indicatief is voor op school verworven vaardigheden (Spence 1973; Stiglitz 1975), en impliceren dat het onderwijs een positioneel goed is.

De implicatie van het positionele model van scholing, in tegenstelling tot die van de menselijk kapitaaltheorie, is dat werkgevers naar zo hoog mogelijk opgeleide werknemers zoeken, om zo de onzekerheid te beperken over de ongeobserveerde vaardigheden van de kandidaat. In de menselijk kapitaaltheorie past deze zienswijze niet omdat de beroepenstructuur geen plek heeft. Volgens de menselijk kapitaaltheorie geldt: Op school geleerde competenties = productiviteit = inkomen. Maar of dat zo is hangt af van de vraag of het onderwijs positioneel is of niet.

3. Gebruikte empirische designs

Er is een aantal verschillende empirische designs ontwikkeld, met name in de economische wetenschap, om de menselijk kapitaaltheorie te toetsen tegenover alternatieve verklaringen die ik onder de positionele theorie schaar. Hoewel ik niet de illusie heb een volledig overzicht te geven is een korte beschrijving zinvol om grip te krijgen op de onderscheidende kenmerken van deze theorieën.

Ten eerste is gekeken naar de invloed van ‘omwegen’ in het onderwijsbestel op inkomen (Groot & Oosterbeek 1994). De menselijk kapitaaltheorie kijkt op een positieve manier naar omwegen (bijvoorbeeld van het havo via het hbo naar universiteit, in plaats van direct vanaf het vwo naar de universiteit). Een student die

een omweg heeft afgelegd heeft immers langer op school gezeten en zodoende meer kennis vergaard. De positionele theorie stelt echter dat, bij onzekerheid over de vaardigheden van sollicitanten, omwegen een 'slecht' signaal zijn. Empirisch vinden Groot en Oosterbeek steun voor de menselijk kapitaalhypothese. Het loont om langer op school te zitten (gegeven een bepaald eindniveau), in plaats van dat er een straf van uitgaat.

Een tweede design dat is toegepast om de menselijk kapitaaltheorie te toetsen tegenover de positionele theorie betreft de mate waarin zelfstandigen investeren in scholing dan wel rendement op scholing behalen (Van der Sluijs e.a. 2008). Een zelfstandige investeert alleen in scholing als kennis en vaardigheden nodig zijn, en zal niet investeren om een relatieve positie te verbeteren.

Empirisch is er weinig steun voor de gedachte dat zelfstandigen van werknemers verschillen in opleidingsniveau. Wel is het rendement op scholing iets lager voor zelfstandigen (Van der Sluis e.a. 2008).

Een derde design ter toetsing van de menselijk kapitaaltheorie en de positionele theorie betreft het rendement op scholing die migranten in het land van herkomst hebben gevolgd. Het inkomensrendement op scholing uit het land van herkomst is feitelijk lager dan het rendement op scholing verworven in het bestemmingsland (Kanas & Van Tubergen 2009). Dit is te verklaren vanuit de theorie dat scholing niet (alleen) kennis en vaardigheden aanleert, maar ook een signaal afgeeft ten aanzien van de plaats die men inneemt in de verdeling van baanzoekenden (Buzdugan & Halli 2009).

Een vierde manier om de twee theorieën tegenover elkaar te zetten is door het rendement te analyseren op diploma's bovenop de hoeveelheid scholing die men heeft genoten. Volgens de menselijk kapitaaltheorie verwerft men kennis en vaardigheden door naar school te gaan, en zou het niet moeten uitmaken of men een diploma heeft behaald of niet. Volgens de positionele theorie echter, hebben diploma's een onafhankelijk effect van de hoeveelheid scholing. Deze 'sheepskin effects' geven aan dat diploma's gewaardeerd worden omdat diploma's additionele informatie

verschaffen aan werkgevers over ongeobserveerde kenmerken van sollicitanten, zoals doorzettingsvermogen (Jaeger & Page 1996; Bol en Van de Werfhorst 2011).

Een vijfde manier van onderzoeken operationaliseert onderwijs op een absolute (jaren scholing) en een relatieve manier (iemand's positie in de verdeling) (Olneck en Kim 1989; Shavit 2011; Ultee 1978), Doorgaans werkt een relatieve operationalisering beter dan een absolute wat betreft arbeidsuitkomsten.

Tot slot bestaat er een zesde design om de twee theorieën te toetsen, dat uitgaat van de mate waarin het loont om een scholingsniveau te hebben dat hoger is dan benodigd voor het beroep dat men heeft. De gedachte is dat, volgens het menselijk kapitaalmodel, scholing zou moeten lonen onafhankelijk van de baan die men inneemt. Productiviteit is immers gekoppeld aan een individu, en niet aan de baan. Echter, volgens de positionele theorie is productiviteit primair gekoppeld aan een baan. In de woorden van Thurow (1976: p. 77): “[T]he marginal product resides in the job and not in the man. The individual’s earnings depend upon the job he acquires and not directly upon his personal characteristics”.

Als productiviteit primair is verbonden aan de baan en niet aan de individuele werknemer, zouden ‘mismatches’ tussen opleiding en beroep niet moeten worden beloond of bestraft. In dat geval zou overscholing niet beloond moeten worden (Groot and Maassen van den Brink 2000; Hartog 2000). Maar als productiviteit primair verbonden is aan de kennis en vaardigheden van een individu, en niet zozeer aan de baan die hij of zij heeft, zal overscholing wel degelijk tot relatief hogere productiviteit en daarmee een hoger salaris leiden. Empirisch onderzoek toont aan dat ‘surplus scholingsjaren’ (aantal jaren overscholing van een individu) een positief rendement hebben, hoewel lager dan vereiste jaren scholing voor een functie (Groot and Maassen van den Brink 2000; Hartog 2000).

Ik volg deze laatste benadering van de onderwijseconomie ten aanzien van overscholing op twee punten. Het eerste punt betreft de *mate van overscholing*. Men zal volgens de positionele theorie in scholing investeren om een waardevol signaal te verwerven - ook als dat niet direct nodig is voor de baan die men wenst te krijgen. Werkgevers zullen een zo hoog mogelijk gekwalificeerde kandidaat zoeken voor

vacatures, ongeacht de match tussen kwalificaties en de baan. Werkzoekenden anticiperen hierop door zo hoog mogelijk gekwalificeerd te raken. Als het onderwijs een positioneel goed is, is de 'rat race' naar de bovenkant van het onderwijsbestel dan ook sterker dan wanneer het onderwijs zou werken volgens het menselijk kapitaalmodel.

Het tweede punt betreft het *rendement op overscholing*. Dit rendement informeert ons over de vraag in hoeverre het onderwijs een positioneel goed is. Uit de positionele theorie van Thurow (1976) valt af te leiden dat overscholing niet zou moeten lonen, terwijl volgens de menselijk kapitaaltheorie overscholing wel rendement oplevert, en wel tegen hetzelfde percentage als vereiste scholingsjaren voor een functie. Voor zover het rendement hoger is dan nul biedt dit ondersteuning voor de menselijk kapitaaltheorie, en voor zover het rendement lager is dan voor vereiste jaren scholing biedt dit ondersteuning voor de positionele theorie.

Deze twee argumentaties van de positionele theorie pas ik toe op twee soorten variaties: variaties tussen beroepen gelocaliseerd in verschillende *sociale klassen*, en variaties *tussen landen*.

4. Sociale klassen en overscholing

Ten aanzien van sociale klassen is het aannemelijk dat het patroon van de relativiteit van het gevraagde opleidingsniveau het minst duidelijk naar voren komt in beroepsgroepen waar ofwel specifieke beroepsvaardigheden voor worden gevraagd, ofwel helemaal geen scholing voor benodigd is. In banen in de sociale klasse van geschoolde handarbeiders zal selectie daarom niet plaatsvinden volgens het mechanisme dat werkgevers zo hoog mogelijk gekwalificeerd personeel selecteren. Eerder zullen geschoolde handarbeiders geselecteerd worden op basis van een adequaat scholingsniveau.

Voor beroepen in de hogere klassen, met name in de serviceklasse, zal er in sterkere mate geselecteerd worden volgens het positionele model van scholing. Voor hogere beroepen is de feitelijke aansluiting met in het onderwijs verworven beroepsspecifieke vaardigheden vaak minder evident. Beroepen in deze klassen vragen vaker algemene vaardigheden waar een relatieve rangordening van sollicitanten waarschijnlijker is.

Voor serviceklasseberoepen verwacht ik daarom dat men relatief vaak overschoold is. Dit klinkt in eerste instantie contraïntuïtief, omdat men voor de hoogste banen moeilijk overschoold kan zijn. Maar binnen de serviceklasse bestaan vele beroepen waarvoor men wel degelijk te hoog opgeleid kan zijn, bijvoorbeeld via een masterdiploma of doctoraat terwijl een hbo-diploma voldoende zou zijn geweest.

Volgend op dit patroon zou de verwachting verder zijn dat, hoewel overscholing relatief vaak voorkomt in de hogere beroepsklassen, het aldaar minder goed uitbetaalt. Immers, volgens de positionele theorie is productiviteit vooral verbonden aan banen, en niet zozeer aan individuen.

5. Onderwijsinstituties en overscholing

Recentelijk heb ik aangetoond dat het rendement op overscholing varieert tussen bedrijfstakken in Nederland (Van de Werfhorst 2011b). Naarmate een bedrijfstak meer selecteert volgens het menselijk kapitaalmodel wordt het rendement op overscholing hoger, en naarmate er een sterkere trainingscultuur is (wijzend op een positionele wijze van recrutering) wordt het rendement lager. Met andere woorden, het door economen gevonden rendement op overscholing kan worden gezien als een gemiddelde. Er bestaan rondom dit gemiddelde institutionele verschillen in de mate waarin overscholing beloond wordt.

Er zijn aanwijzingen dat ook landen verschillen in de mate waarin theorieën ter verklaring van opleidingseffecten goede voorspellingen opleveren. Zo volgen onderwijsbeslissingen een duidelijker positioneel patroon in de Verenigde Staten dan in Nederland (Van de Werfhorst 2009), en overlapt scholing sterker met beloonde vaardigheden in landen met een uitgebreid beroepsonderwijs, wat impliceert dat het menselijk kapitaalmodel daar relatief goed werkt (Van de Werfhorst 2011a).

Deze gedachte volgend is te verwachten dat selectie in landen met onderwijsstelsels met een uitgebreide beroepsgerichte sector in grotere mate plaatsvindt volgens de assumpties van het menselijk kapitaalmodel: via scholing krijgen werkgevers op school geleerde kennis en vaardigheden in hun organisatie, en die worden door hen gewaardeerd via salarissen. Ook is in dergelijke systemen van oudsher een duidelijker onderscheid tussen algemeen vormend eliteonderwijs en beroepsgericht

volksonderwijs, elk met hun eigen arbeidsmarkt. Dit leidt ook voor hoger opgeleide personen tot een duidelijkere aansluiting tussen verworven vaardigheden en beroepspositie. In dit soort landen sluiten beroepen en kwalificaties relatief vaak op elkaar aan, leidend tot een geringere mate van overscholing. Echter, omdat productiviteit volgens de menselijk kapitaaltheorie gekoppeld is aan individuen, zal er wel een relatief hoog rendement zijn op overscholing, zo is de verwachting.

In landen waar het beroepsonderwijs nauwelijks bestaat daarentegen, functioneert het onderwijs meer als een positioneel goed. De ‘rat race’ naar de bovenkant van het systeem is hier sterker, omdat men in de lagere echelons van het onderwijsstelsel geen waardevolle, direct toepasbare vaardigheden verwerft. Werkgevers in een dergelijke samenleving zullen, zo is de verwachting, sterker recrutereren op basis van het hoogst beschikbare opleidingsniveau, leidend tot een grotere mate van overscholing. Omdat de productiviteit volgens het positionele model aan een baan is gekoppeld (en niet aan de persoon) hoeft de werkgever evenwel geen additioneel salaris te bieden aan overschoolde werknemers.

6. Data en variabelen

Om deze verwachtingen te toetsen maak ik gebruik van het *European Social Survey* ronde 2 (verzameld in of rond 2004). Op initiatief van een groep EQUALSOC-onderzoekers onder leiding van Michael Tåhlin (2007) is respondenten gevraagd naar het benodigde aantal jaren scholing voor hun functie. Gecombineerd met feitelijke scholingsjaren kan men achterhalen hoeveel *vereiste* jaren scholing, *behaalde* jaren scholing, en *overschoolde* jaren scholing en hoeveel *onderschoolde* jaren scholing de respondent heeft. In dit hoofdstuk analyseer ik overschoolde jaren scholing eerst als afhankelijke variabele (Model 1). Het rendement op overscholing onderzoek ik vervolgens via standaard loonvergelijkingen, uitgebreid met interactie-effecten tussen overschoolde jaren scholing en sociale klasse (model 2), en tussen overschoolde jaren scholing en onderwijsinstitutionele variabelen (model 3). De afhankelijke variabele in modellen B en C is gelogaritmiseerd bruto uurinkomen. Respondenten verschilden in of ze bruto- of nettoinkomens opgaven. Aan de hand van een ‘flat rate’ zijn nettoinkomens vertaald in brutoinkomens. De onderste en bovenste 0.5 procent van de verdeling zijn uit de data weggelaten.

Alle analyses controleren voor geslacht, leeftijd en leeftijd kwadraat. Sociale klasse is geoperationaliseerd met de indeling van Erikson en Goldthorpe (1992) in vijf klassen: I (hogere serviceklasse), II (lagere serviceklasse), III (routine hoofdarbeid), V/VI (geschoolde handarbeiders en voorlieden), en VIIab (ongeschoolde handarbeiders). Kleine zelfstandigen zijn buiten beschouwing gelaten omdat zij geen arbeidsrelatie hebben met een werkgever die een aantal jaren scholing 'vraagt' voor een functie.

Op landniveau beperk ik mij in deze studie tot een maat van de beroepsgerichtheid van het onderwijssysteem. Dit wordt gemeten aan de hand van deelnamecijfers aan het beroepsonderwijs (beroepsonderwijs als percentage van hoger secundair onderwijs, OESO 1998). Hoewel deelnamecijfers strikt genomen geen instituties zijn, geven ze wel goed weer in welke mate het beroepsonderwijs geïnstitutionaliseerd is in een land (Shavit & Müller 1998; Wolbers 2003).

Tabel 1 geeft een beschrijving van de gebruikte variabelen. Variabelen zijn beschikbaar voor 9198 individuen uit 18 landen (België, Denemarken, Duitsland, Engeland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Hongarije, Ierland, IJsland, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Slovenië, Spanje, Tsjechië, Zweden, en Zwitserland).

[Tabel 1 hier]

7. Resultaten

In tabel 2 staan de resultaten van multiniveau regressiemodellen. Het eerste model betreft een model ter voorspelling van het aantal jaren overscholing. In dit model is te zien dat geslacht en leeftijd nauwelijks effecten hebben op de mate van overscholing. Sociale klasse heeft wel een sterk effect op overscholing, gecontroleerd voor het vereiste scholingsniveau. Overscholing komt vooral voor onder de hogere sociale klassen. Onder mensen met beroepen in de hogere serviceklasse is men gemiddeld bijna één tot ruim twee jaar meer overschoold dan in de lagere sociale klassen. Gezien de theorie dat overscholing zich vooral voordoet in omgevingen waar het onderwijs als een positioneel goed wordt gezien, wijzen deze bevindingen erop dat het positionele model van scholing meer van toepassing is op banen in de serviceklassen.

Met name in de sociale klasse van geschoolde handarbeiders is men doorgaans veel minder vaak overschoold. In dit soort banen komt recruitering, aldus de alhier gepresenteerde theorie, vooral tot stand via processen adequaat beschreven in de menselijk kapitaaltheorie.

Het eerste model laat tevens zien dat overscholing minder vaak voorkomt in landen waar een uitgebreid beroepsonderwijssysteem bestaat. Dit wijst erop dat, naarmate het beroepsonderwijs meer geïnstitutionaliseerd is, recruitering sterker plaatsvindt volgens het menselijk kapitaalmodel. Werkgevers zoeken iemand met een bepaald scholingsniveau voor een bepaald soort baan, en neigen er in sterk beroepsgerichte onderwijssystemen minder toe om te recrutereren volgens het positionele model van scholing waarbij een zo hoog mogelijk gekwalificeerd iemand wordt gevraagd ongeacht de beschikbare functie.

Model 1 laat ook zien dat het negatieve effect van de beroepsoriëntatie van het onderwijssysteem minder sterk is voor mensen werkzaam in de sociale klassen van geschoolde en ongeschoolde handarbeiders. Anders gezegd, de bevinding dat overscholing minder vaak voorkomt onder handarbeiders ten opzichte van de serviceklassen vinden we vooral in landen die weinig beroepsgericht zijn. Deze bevinding is niet in overeenstemming met de theorie, want men zou juist verwachten dat het gevonden effect van een beroepsgericht onderwijsstelsel zich vooral zou voordoen voor geschoolde handarbeiders. Voor hen vindt recruitering immers vooral plaats volgens het menselijk kapitaalmodel (vaardigheden verworven in het onderwijs). Onder handarbeiders zou overscholing nog minder vaak moeten voorkomen in landen met beroepsgerichte onderwijssystemen dan in landen zonder een omvangrijk beroepsonderwijsstelsel. De resultaten zijn hier echter mee in tegenspraak.

De overige twee modellen tonen inkomensregressies. Model 2 laat zien dat overscholing beloond wordt. In overeenstemming met eerder onderzoek (Hartog 2000) is het rendement op overscholing positief, doch lager dan voor vereiste jaren scholing. In onderhavige studie is het rendement echter uitgerekend met controle voor beroepsklasse. In tegenstelling tot de theoretische voorspelling, wordt er geen steun gevonden voor de hypothese dat het rendement op overscholing hoger is in

beroepsgerichte onderwijssystemen. Volgens de afleiding dat de menselijk kapitaaltheorie een relatief hoog rendement op overscholing zou voorspellen (de productiviteit is immers verbonden aan het individu en niet aan de baan die z/hij heeft), was de verwachting dat beroepsgerichte systemen het rendement op overscholing zouden verhogen.

Met betrekking tot sociale klasse was de verwachting dat overscholing, hoewel minder vaak aangetroffen, een relatief hoog rendement zou hebben onder geschoolde handarbeiders. Hoewel er enige aanwijzingen zijn dat het rendement op overscholing iets hoger is onder geschoolde handarbeiders dan onder werknemers in de andere sociale klassen, is dit effect niet significant. Een drieweg-interactie tussen sociale klasse, overscholing en beroepsoriëntatie van het onderwijssysteem leverde geen verbetering van het model op.

8. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk verdiepte ik een vraag die Ultee stelde in de jaren '70 van de vorige eeuw. De vraag van Ultee 'Is onderwijs een positioneel goed?' werd uitgebreid met een contextualisering: Onder welke omstandigheden is het aannemelijk dat het onderwijs fungeert als een positioneel goed? De 'omstandigheden' die ik onderzocht hadden betrekking op de sociale klasse waarin men werkt, en de onderwijsinstuties van het land waarin men woont. Aan de hand van een contrast tussen een positionele theorie van scholing en een absolute theorie van scholing het best gerepresenteerd door de menselijk kapitaaltheorie, toetste ik een aantal hypothesen over verschillen tussen beroepsklassen en landen in de mate waarin overscholing plaatsvindt, en het rendement dat overscholing oplevert in termen van inkomen.

Sommige van deze hypothesen werden ondersteund. Conform de verwachtingen komt overscholing relatief weinig voor in landen met een uitgebreid beroepsonderwijssystem. Omdat een uitgebreid stelsel van beroepsopleidingen de bruikbaarheid van in het onderwijs verworven kennis en vaardigheden vergroot, 'werkt' het menselijk kapitaalmodel relatief goed in deze landen. Het positionele model, volgens welke werkgevers altijd zo hoog mogelijk gekwalificeerd personeel aan zullen nemen omdat zij gemakkelijker zijn op te leiden maar geen hoger salaris

hoeven te ontvangen, werkt juist relatief goed in landen waar het beroepsonderwijs minder goed ontwikkeld is. Deze bevinding is in overeenstemming met andere onderzoeksdesigns waarin vergelijkbare conclusies werden getrokken (Van de Werfhorst 2009; 2011a).

Ook verschillen tussen sociale klassen waren in overeenstemming met deze zienswijze. Overscholing komt met name voor onder de serviceklasse, en veel minder onder de geschoolde handarbeiders. Ten aanzien van de *mate* van overscholing levert de contextualisering dus waardevolle kennis op. Het onderwijs werkt meer volgens het positionele model in hogere beroepsklassen en in landen zonder een uitgebreid beroepsonderwijssysteem.

Ten aanzien van het *rendement* op overscholing werd echter veel minder steun gevonden voor de afgeleide hypothesen. Het is niet zo dat overscholing een relatief hoog rendement heeft in landen met een uitgebreid beroepsonderwijssysteem. Hoewel er enige evidentie is dat overscholing tot een relatief hoog rendement leidt onder werknemers in de geschoolde handarbeidersklasse, was deze evidentie niet sterk.

De sociologie die met dank aan Wout Ultee in Nederland vorm heeft gekregen is er een van vragen. Maar wat door Ulteeianen nog wel eens wordt vergeten is dat onderzoeksvragen niet uit het luchtledige komen, maar direct afgeleid zijn uit theorieën. Anders gezegd, vragen zijn op zichzelf pas interessant als de beantwoording ervan inzicht geeft in theorieën. Vandaar zijn studies die een hypothese toetsen die uit meerdere theorieën kan worden afgeleid weinig informatief.

Het goede van de vraag 'is onderwijs een positioneel goed' is dat zij direct is afgeleid uit een theorie over hoe het onderwijs werkt op arbeidsmarkten. Anders gezegd, de vraag is interessant om te achterhalen of theorieën over het functioneren van onderwijskwalificaties op de arbeidsmarkt plausibel zijn. Met mijn verscherping van Ultees vraag hoop ik er aan bij te dragen om instituties weer meer centraal in het stratificatieonderzoek te stellen. Deze 'institutionele beweging' is al een jaar of vijftien aan de gang, maar heeft tot dusver vooral geleid tot vragen over verschillen tussen landen in de *sterkte* van ongelijkheden. In aanvulling op dit onderzoek moeten we ook meer nagaan wat instituties betekenen voor de verklaringen voor

ongelijkheden. Beïnvloeden instituties niet alleen de sterkte van ongelijkheden, maar hangen zij ook samen met theorieën *waarom* ongelijkheden ontstaan? Dit hoofdstuk hoopt aan deze theoretische vernieuwing bij te dragen.

1. Herman van de Werfhorst was promovendus van Wout Ultee tussen 1996 en 2000, en werd in die periode mede begeleid door Gerbert Kraaykamp en Nan Dirk de Graaf. Ook werd Van de Werfhorst in 1991 door Ultee geïnspireerd om, na een jaar studie, de overstap te maken van beleidswetenschappen naar sociologie.

Literatuur

- Bol, Thijs, Van de Werfhorst, Herman G. (2011). Signals and Closure By Degrees: The Education Effect Across 15 European Countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29, 119-132.
- Boudon, R. (1982). *The Unintended Consequences of Social Action*. London: Macmillan.
- Bowles, S. (2004). *Microeconomics. Behavior, Institutions, and Evolution*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Buzdugan, R., & Halli, S. S. (2009). Labor Market Experiences of Canadian Immigrants with Focus on Foreign Education and Experience¹. *International Migration Review*, 43(2), 366-386.
- Ganzeboom, H. B. G., Treiman, D. J., & Ultee, W. C. (1991). Comparative Intergenerational Stratification Research: Three Generations and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 17, 277-302.
- Goldthorpe, J. H. (2009). *Understanding the role of education in intergenerational class mobility: Some pointers for sociologists from labour economics*. Unpublished manuscript, Oxford.
- Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2000). Overeducation in the Labor Market: A Meta-Analysis. *Economics of Education Review*, 19, 149-158.
- Groot, W., & Oosterbeek, H. (1994). Earnings Effects of Different Components of Schooling; Human Capital Versus Screening. *The Review of Economics and Statistics*, 76(2), 317-321.
- Hartog, J. (2000). Over-education and Earnings: Where Are We, Where Should We Go? *Economics of Education Review*, 19, 131-147.
- Hirsch, F. (1977). *Social Limits to Growth*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jaeger, D. A., & Page, M. E. (1996). Degrees Matter: New Evidence on Sheepskin Effects in the Returns to Education. *The Review of Economics and Statistics*, 78(4), 733-740.
- Kanas, A., & Van Tubergen, F. (2009). The Impact of Origin and Host Country Schooling on the Economic Performance of Immigrants. *Social Forces*, 88(2), 893-915.
- OESO. (1998). *Education at a Glance OECD Indicators 1998*. Parijs: Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling.
- Olneck, M. R., & Kim, K.-S. (1989). High School Completion and Men's Incomes: An Apparent Anomaly. *Sociology of Education*, 62(3), 193-207.

- Shavit, Y. (2011). Another Look at Persistent Inequality in Israeli Education, *Annual Meeting of the Israel Economic Association*. Maale haHamisha.
- Shavit, Y., & Müller, W. (Red.). (1998). *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Sluis, J. van der, Van Praag, M., & Vijverberg, W. (2008). Education and entrepreneurship selection and performance: a review of the empirical literature. *Journal of Economic Surveys*, 22(5), 795-841.
- Sørensen, Aage B. (1979). A Model and a Metric for the Analysis of the Intragenerational Status Attainment Process. *American Journal of Sociology* 85:361-384.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355-374.
- Stiglitz, J. E. (1975). The Theory of "Screening," Education, and the Distribution of Income. *The American Economic Review*, 65(3), 283-300.
- Tåhlin, M. (2007). Skills and wages in European labour markets: Structure and change. In D. Gallie (Ed.), *Employment Regimes and the Quality of Work* (pp. 35-76). Oxford: Oxford University Press.
- Thurow, L. (1976). *Generating Inequality*. New York: Basic Books.
- Ultee, W. C. (1978). Is onderwijs een positioneel goed? . In J. L. Peschar & W. C. Ultee (Eds.), *Sociale stratificatie. Op weg naar empirisch-theoretisch onderzoek in Nederland*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Werfhorst, H. G. van de (2009). Credential Inflation and Educational Strategies: A Comparison of the United States and the Netherlands. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27, 269-284.
- Werfhorst, H. G. van de (2011a). Skill and education effects on earnings in 18 Countries: The role of national educational institutions. *Social Science Research*. 40: 1078–1090.
- Werfhorst, H.G. van de (2011b). Skills, Positional Good, or Social Closure? The Role of Education across Structural-Institutional Labour Market Settings. *Journal of Education and Work*. DOI:10.1080/13639080.2011.586994.
- Wolbers, M. H. J. (2003). Job Mismatches and their Labour-Market Effects among School-leavers in Europe. *European Sociological Review*, 19(3), 249-266.
- Wolbers, M. H. J., De Graaf, P. M., & Ultee, W. C. (2001). Trends in the Occupational Returns to Educational Credentials in the Dutch Labor Market: Changes in Structures and in the Association? *Acta Sociologica*, 44(1), 5-19.

Tabel 1: Beschrijvende statistieken van gebruikte variabelen

Variabele	Gemiddelde	Std. Dev.	Minimale waarde	Maximale waarde
Man	0.51	0.50	0	1
Leeftijd	42.37	10.12	25	65
Leeftijd kwadraat	1897.19	876.82	625	4225
Vereiste jaren scholing	11.65	2.82	6	21
Overscholing (in jaren scholing)	2.20	2.46	0	20
Tekort jaren scholing	0.51	1.34	0	12
Hogere serviceklasse	0.10	0.30	0	1
Lagere serviceklasse	0.31	0.46	0	1
Routine hoofdarbeiders	0.24	0.43	0	1
Geschoolde handarbeiders	0.15	0.36	0	1
Ongeschoolde handarbeiders	0.20	0.40	0	1
Beroepsgerichtheid van onderwijssysteem	0.54	0.70	-1.18	1.66
Log uurinkomen	2.35	0.96	-3.85	7.60

N=9198. Bron: European Social Survey ronde 2 (2004)

Tabel 2: Multiniveau regressieanalyse van mate van overscholing (in jaren), en gelogarithmiseerd uurinkomen (standaardfouten tussen haakjes)

	1. aantal jaren overscholing	2. log uurinkomen	3. log uurinkomen
Man (t.o.v. vrouw)	-0.0469 [0.0466]	0.351*** [0.0123]	0.350*** [0.0123]
Leeftijd	0.0157 [0.0189]	0.0315*** [0.00500]	0.0317*** [0.00500]
Leeftijd kwadraat	-0.000376* [0.000219]	-0.000303*** [0.000]	-0.000305*** [0.000]
Sociale klasse (t.o.v. hogere serviceklasse)			
Lagere serviceklasse	-0.711*** [0.104]	-0.0889*** [0.0299]	-0.105*** [0.0369]
Routine hoofdarbeiders	-1.475*** [0.111]	-0.246*** [0.0323]	-0.273*** [0.0391]
Geschoolde handarbeiders	-2.568*** [0.122]	-0.300*** [0.0341]	-0.284*** [0.0419]
Ongeschoolde handarbeiders	-2.440*** [0.114]	-0.395*** [0.0345]	-0.393*** [0.0402]
Vereiste jaren scholing	-0.342*** [0.010]	0.0524*** [0.00288]	0.0523*** [0.00288]
Overscholing in jaren		0.0211*** [0.00655]	0.0211*** [0.00678]
Tekort jaren scholing		-0.0179*** [0.00498]	-0.0180*** [0.00498]
Beroepsgerichtheid van onderwijssysteem	-0.746*** [0.209]	-0.438** [0.211]	-0.447** [0.213]
Overscholing x beroepsgerichtheid			-0.00136 [0.00372]
Beroepsgerichtheid x lagere serviceklasse	-0.0855 [0.124]		0.0235 [0.0335]
Beroepsgerichtheid x routine hoofdarbeiders	-0.0810 [0.125]		0.0381 [0.0340]
Beroepsgerichtheid x geschoolde handarbeiders	0.282** [0.134]		-0.0199 [0.0365]
Beroepsgerichtheid x ongeschoolde handarbeiders	0.318** [0.129]		-0.00504 [0.0348]
Overscholing x lagere serviceklasse		-0.00833 [0.00764]	-0.00695 [0.00781]
Overscholing x routine hoofdarbeiders		-0.00405 [0.00799]	-0.00127 [0.00821]
Overscholing x geschoolde handarbeiders		0.00583 [0.00986]	0.00387 [0.0101]
Overscholing x ongeschoolde handarbeiders		-0.00557 [0.00857]	-0.00585 [0.00872]
Intercept	8.049*** [0.460]	1.099*** [0.227]	1.102*** [0.228]
variantie tussen landen	0.350***	0.487***	0.486***
variantie binnen landen	4.433***	0.308***	0.308***
Wald chi-kwadraat (df)	1497.9 (13)	2627.75 (15)	2635.6 (20)

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 (tweezijdig)

N1=9198, N2=18

Bron: European Social Survey round 2 (2004)