

De leer- en opvoedings situatie van jonge autochtone en allochtone leerlingen in het perspectief van hun schoolcarrière

A. van der Leij, G. W. Meijnen en P. P. M. Leseman

Samenvatting

In dit artikel worden de aanleiding en achtergronden geschetst van een onderzoek naar de cognitieve, de taal- en de gedragsontwikkeling van kinderen van vier tot zeven jaar. Het doel van het onderzoek is de verschillen in de schoolcarrière die reeds op zeer jonge leeftijd optreden bij kinderen uit diverse sociaal-economische groepen (SES) dan wel van buitenlandse herkomst, te verklaren. Na de beschrijving van de centrale ideeën wordt ingegaan op het design van de studie en worden vier artikelen, die de stand van zaken in het onderzoek weergeven, geïntroduceerd. Van deze artikelen staan er twee in dit nummer en twee in de volgende aflevering (nr. 4).

1 Inleiding

Het probleem van de ongelijke onderwijskansen concentreert zich niet op verschillen in schoolloopbanen maar op verschillen tussen kinderen van sociale categorieën. Voorstelbaar is een samenleving waarin er grote verschillen tussen individuen zijn met betrekking tot het vereiste onderwijsniveau maar dat deze niet te herleiden zijn tot bijvoorbeeld SES, sekse, of buitenlandse herkomst. Voorstelbaar is deze constructie wel, gerealiseerd is ze nergens. Wel zijn er internationaal aanzienlijke verschillen in de mate waarin achtergrondkenmerken van leerlingen een rol spelen in hun leerprestaties en schoolloopbanen.

In Nederland is het verschijnsel van de sekseverschillen in bereikt onderwijsniveau vrijwel verdwenen (Ten Dam, Van Eck & Volman, 1992). Voorts zijn ook, bij gelijke prestaties, SES-gebonden keuzen voor vormen van vervolgonderwijs, afgenomen. Gebleven zijn de aanzienlijke verschillen in leerprestaties tussen

kinderen uit diverse sociale milieus. Tijdens de laatste 15 jaar is door toename van het aantal van deze leerlingen, het verschijnsel van laagpresterende allochtone leerlingen duidelijk zichtbaar geworden. Het betreft dan meestal leerlingen van ouders die zelf zeer weinig of geen onderwijs hebben gevolgd, vaak werkloos zijn dan wel ongeschoolde arbeid verrichten (Meijnen & Riemersma, 1992).

Uit longitudinaal onderzoek is gebleken dat achterstanden in schoolloopbanen cumulatief worden opgebouwd. Wanneer verschillen in bereikt onderwijsniveau tussen bijvoorbeeld leerlingen uit respectievelijk de hoogste en laagste autochtone SES-groepen op achttienjarige leeftijd op 100% worden gesteld, dan is daarvan op zesjarige leeftijd reeds 40% gerealiseerd (Van der Velden, 1991). Corresponderende gegevens over een allochtoon cohort zijn (nog) niet voorradig maar de wel beschikbare gegevens laten eveneens aanzienlijke cognitieve en talige achterstanden zien van veel zeer jeugdige allochtone leerlingen (Van Hagen, Creusen & Zijlmans, 1987; Verhoeven & Van Kuijk, 1991; Boogaard, Damhuis, De Gloppe, Van den Bergh, 1990).

De leer- en opvoedingscondities van groepen kinderen met uiteenlopende sociale achtergronden verdienen daarom een hoge positie op de researchagenda. Voor een belangrijk deel zullen dat condities zijn die betrekking hebben op het primaire opvoedingsmilieu, het gezin. Er zijn echter ook aanwijzingen dat het onderwijs in deze fase niet optimaal is afgestemd op deze leerlingen (Pels, 1991; Van der Leij, Rögels, Koomen & Bekkers, 1991). Bedacht moet worden dat de relatie gezin-school-kind gespecificeerd zal moeten worden naar tal van deelprocessen die elkaar beïnvloeden. In onderzoek naar de ontwikkeling van jonge kinderen zullen bij voorkeur dan ook beide opvoedingsmilieus, dus zowel het gezin als de school, be-

trokken moeten worden. Gegeven het feit dat op beschrijvend niveau al tal van gegevens bekend zijn over de omstandigheden waarin diverse groepen kinderen opgroeien, verdient een studie die naar de achtergronden speurt en die meer in de diepte dan in de breedte georiënteerd is, de voorkeur.

In dit nummer en in de volgende aflevering (nr. 4) worden in een viertal artikelen de delen van de studie weergegeven die als algemene werktitel "Schoolcarrière van vier tot zeven" heeft meegekregen. In principe is gestreefd naar een alomvattende, longitudinale opzet waarin opvoedings- en onderwijscondities kunnen worden gerelateerd aan variabelen die de ontwikkeling van kinderen uit verschillende SES- en etnische milieus in het perspectief van hun schoolcarrière indiceren. Echter, vanwege methodologische, praktische en financiële beperkingen, moesten er keuzen gemaakt worden. Ten eerste, de studie is primair gericht op exogene factoren, dat wil zeggen de invloed van factoren thuis en op school op de verschillen in ontwikkeling. Individuele factoren die de ontwikkeling van bepaalde vaardigheden kunnen beperken - men denke bijvoorbeeld aan automatiseringstekorten, vgl. Van der Leij, 1992 - zijn hoogstens een secundair onderwerp van studie. Ten tweede, schoolcarrière is gedefinieerd als de ontwikkeling van cognitieve en taalvaardigheden en van de basisvaardigheden zoals lezen en rekenen. Hoewel sociale vaardigheden een rol spelen in elke leersituatie, is het plausibel om te veronderstellen dat verschillen in schoolcarrière zich vooral manifesteren in het cognitieve domein omdat dat dominant is in het schoolcurriculum. Overigens worden in de studie wel gegevens verzameld over de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar meer exploratief dan toetsend. Ten derde, de studie begint vlak voordat de leerlingen de basisschool binnenkomen, en volgt hun ontwikkeling tot hun zevende jaar (groep 3). Voor een verlenging, die de interessante periode van de verdere ontwikkeling van de schoolse vaardigheden begrijpend lezen en rekenen betreft, worden nog middelen gezocht. Ten vierde, ten einde representatieve steekproeven te krijgen, konden niet alle etnische minderheden in de studie betrokken worden. Behalve Nederlandse leerlingen, richt de aandacht zich primair op leerlingen van Surinaamse en Turkse

origine, als vertegenwoordigers van enkele grote etnische groeperingen in Nederland.

De studie omvat vijf delen. Deel I is een overzicht van de relevante literatuur dat inmiddels is gepubliceerd (Meijnen & Riemersma, 1992). De overige vier delen betreffen respectievelijk de cognitieve en linguïstische ontwikkeling en de ontwikkeling van de basisvaardigheden en de werkhouding (II), de invloed op die ontwikkeling van de opvoeding thuis (III), van de instructie op school (IV) en van klas- en schoolfactoren (V). De variabelen, verzameld in deel II, fungeren als afhankelijke variabelen in de overige drie deelonderzoeken.

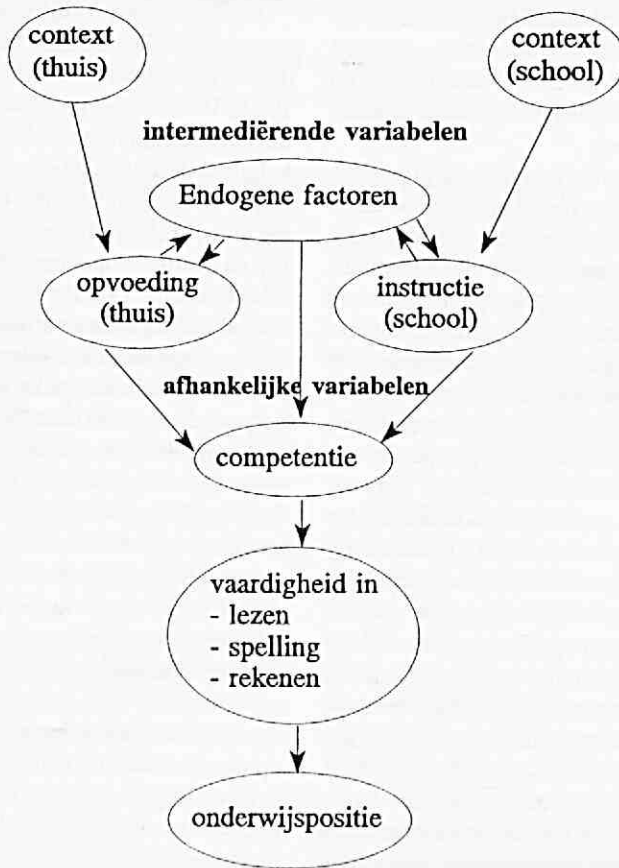
De longitudinale studie wordt uitgevoerd in de periode van 1991 tot 1995 door een groep onderzoekers van drie universiteiten (Universiteit van Amsterdam, Vrije Universiteit en Erasmusuniversiteit) en gefinancierd op basis van een subsidie in het kader van het Programma Strategisch Onderzoek van SVO.

2 Het model

Teneinde de invloed van omgevingsfactoren op de ontwikkeling van vaardigheden te kunnen beschrijven, is een model ontworpen. In de deelstudies wordt het model meer gedetailleerd uitgewerkt (zie de artikelen van Leseman, Sijssling, Jap-A-Joe & Sahin en Schonewille & Van der Leij in dit nummer). Het model maakt onderscheid tussen onafhankelijke, intermediaire en afhankelijke variabelen (Figuur 1).

Wat betreft de exogene factoren onderscheidt het model onafhankelijke contextfactoren, en intermediaire opvoedings- en instructiefactoren. Onafhankelijke factoren zijn daarbij op te vatten als structurele, dat wil zeggen relatief onveranderlijke, factoren. De differentiatie en de veranderlijkheid van opvoedings- en instructiefactoren is groter; het gaat hier immers om hetgeen er gebeurt in de interacties tussen opvoeder en kind en leerkracht en leerling. Endogene factoren, competentie en de basisvaardigheden (lezen, spelling, rekenen) zijn individuele, dat wil zeggen persoonsgebonden, factoren. Het onderscheid is afgeleid van het structurele karakter ervan: aangenomen wordt dat endogene factoren deels in het geheel niet (sekse, leeftijd, erfelijkheid) te veranderen zijn,

onafhankelijke variabelen



Figuur 1. De ontwikkeling van cognitieve en linguïstische vaardigheden en de basisvaardigheden als functie van onafhankelijke en intermediërende variabelen

deels de mogelijkheden voor de ontwikkeling beperken. Competentie en de basisvaardigheden zijn echter, binnen de beperkingen van endogene factoren, meer functioneel op te vatten en derhalve beïnvloedbaar door de omgeving.

3 Onafhankelijke en intermediërende variabelen

Context (thuis)

In een geïndustrialiseerde maatschappij als de onze zijn de eisen die aan de schoolcarrière worden gesteld hoog. Zo worden zowel voor het functioneren in het onderwijssysteem zelf, als in de maatschappij, hoge eisen gesteld aan de lees- en schrijfvaardigheid.

Er zijn in het gezin verschillende, min of meer structurele contextfactoren te noemen die

van invloed zijn op de schoolcarrière: sociaal-economische status van de ouders (kortweg SES), etnische achtergrond en culturele factoren.

SES. De invloed van de SES van de ouders op de schoolcarrière van hun kinderen is onlangs geïnventariseerd door Meijnen en Riemersma (1992) (zie ook Meijnen, 1987, en Teunissen & Golhof, 1987) en blijkt aanzienlijk te zijn. *Onderwijspositie* betekent het type onderwijs dat de leerling volgt (Basisonderwijs of Speciaal Onderwijs; VWO, HAVO, MAVO, LBO of Voortgezet Speciaal Onderwijs), die te rangordenen zijn van 'hoger' naar 'lager' en in 'regulier' en 'speciaal', alsmede het aantal jaren dat de leerling erover doet om een bepaalde klas te bereiken (i.c. het aantal keren doubleren). De relatie tussen relatief hogere SES/relatief hogere onderwijspositie en

-prestaties en tussen relatief lagere SES/relatief lagere onderwijspositie en -prestaties is decenia lang aangetoond. Daarnaast zijn er factoren die uitval uit de klas en de school op meer individuele wijze verklaren. Culturele verschillen in leesgewoonten, bezoek aan schouwburgen en musea, activiteiten ter stimulering van culturele vaardigheden en van de cognitieve competentie die aansluiten op hetgeen in de school verlangd wordt, e.d. spelen daarbij een rol. Bovendien zijn er invloeden van sociale aard. Hiermee wordt bedoeld dat keuzeprocessen voor schooltypen in het Voortgezet Onderwijs (VO) beïnvloed worden door het opleidingsniveau van de ouders.

Etniciteit. Leerlingen uit bepaalde etnische groeperingen (m.n. van Turkse, Marokkaanse, en in mindere mate die van Surinaamse of Antilliaanse afkomst) vertonen mindere schoolprestaties dan autochtone leerlingen van overeenkomstige SES, vooral in vakken die te maken hebben met Nederlandse taal, waaronder begrijpend lezen. Bovendien hebben zij vaak een minder gunstige onderwijspositie (meer zittenblijven, meer verwijzing naar het Speciaal Onderwijs en een grotere doorstroom naar lagere vormen van VO) dan autochtone leerlingen (Meijnen, 1987, p. 161). Zo laten recente cijfers zien dat er in de doorverwijzing naar het Speciaal Onderwijs, en vooral naar het onderwijs voor Moeilijk Lerende Kinderen, sprake is van een relatieve oververtegenwoordiging van leerlingen uit etnische groepen (Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1990). Het gaat daarbij vooral om leerlingen van Turkse of Marokkaanse huize. Ook voortijdig schoolverlaten komt meer voor in deze groepen.

Verondersteld kan worden dat sociaal-culturele factoren een sterke invloed hebben op de motivatie voor het leren op school, op de voorkennis die de leerling inbrengt in het leerproces en op de toepassing van het geleerde in de situatie buiten de school ('vrije tijd'). Het gaat daarbij bijvoorbeeld om factoren die de mate van geletterdheid kunnen beïnvloeden: o.a. pedagogische tradities, levenswijze en culturele participatie in de maatschappij. Dit soort factoren werkt door in de kwaliteit van de opvoeding thuis (zie verderop). Daarnaast kunnen factoren als behuizing, gezinssamenstelling en plaats in de kinderrij van invloed zijn op de schoolcarrière.

Opvoeding (thuis)

Opvoeding thuis wordt in het model opgevat als intermediërende variabele tussen contextvariabelen thuis en de afhankelijke variabelen. Dat gezinsfactoren een doorslaggevende invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen staat buiten kijf. Kinderen die de basisschool binnenkomen, hebben in de voorschoolse periode thuis al veel kennis en attitudes opgedaan. Hoe meer overeenkomst er is tussen de kennis en attitudes die thuis zijn geleerd en hetgeen er op school vereist wordt, des te groter de kans op schoolsucces. Omgevingsfactoren als sociaal-economisch milieu en etnische achtergrond correleren hiermee maar geven geen inzicht in de wijze waarop het verband tot stand komt. Individuele verschillen in opvoedingspraktijken kunnen binnen SES- of etnische groepen voorkomen en mede bepalend zijn voor schoolsucces. Hoewel de specifieke bijdrage van deelfactoren nog onduidelijk is, laten meta-analyses zien dat 'thuis' factoren in dit opzicht belangrijk zijn (zie bijv. Wang, Haertel & Walberg, 1990).

De traditionele sociologische benadering die het effect van contextuele factoren als SES en etniciteit benadrukt, levert geen inzicht op met betrekking tot opvoedingsprocessen in het gezin. Recentelijk is derhalve aandacht gevraagd voor de instructieve kwaliteit van het gezin als invloedrijke factor op schoolsucces (Leseman, 1989). Dit idee legt het accent op de inhoud en de kwaliteit van de opvoeding of instructie thuis en minder op de veel meer structurele, dus moeilijk veranderbare SES-factor. De instructieve inhoud van de opvoeding thuis heeft betrekking op de kennis en vaardigheden die aangeleerd worden. De instructieve kwaliteit slaat op de wijze waarop deze kennis en vaardigheden worden aangeleerd in de interactie tussen ouders en kind. Wellicht is het bijvoorbeeld voor ontluikende geletterdheid minder van belang hoe vaak er wordt voorgelezen, dan de wijze waarop het gaat: stelt de ouder er vragen over, legt hij of zij relaties met de ervaringen van het kind, wordt het kind gevraagd zinnigjes uit te leggen of te herhalen of stukjes samen te vatten? Om het in andere woorden te zeggen: zijn de ouders sensitief en responsief in de interactie met hun kind? Stimuleren zij het proces van 'decontextualiseren', het loskomen van de concrete werkelijkheid? In dit soort acti-

viteiten kunnen tussen gezinnen grote verschillen bestaan. Leseman (1989) spreekt in dit verband van 'culturele differentie'.

Context (school)

Aan de ruimere schoolomgeving is een aantal min of meer structurele, onafhankelijke factoren te onderkennen, analoog aan de thuissituatie: het schoolsysteem, het onderwijsbeleid en culturele factoren. Aan de leerkracht kant kunnen factoren als sociaal-economische en sociaal-culturele achtergrond, onderwijsstijl, opleiding e.d. genoemd worden. Met min of meer structureel wordt bedoeld dat deze factoren weliswaar aan verandering onderhevig kunnen zijn, maar dat veranderingen over het algemeen slechts marginaal zijn en bovendien zich slechts langzaam voltrekken. Meer specifiek is in verband met schoolsucces een aantal andere, structurele factoren in de omgeving op school van belang, o.a. groeps grootte, doelstellingen van de school, beleid van de school met betrekking tot zwakfunctionerende leerlingen en 'schoolklimaat' (Fraser, 1989).

Instructie (school)

Op micro-niveau, dat wil zeggen op het niveau van klas of groep, heeft Fraser (1989) in een overzicht een aantal instructiefactoren gespecificeerd die 'schoolsucces' bepalen, zoals de hoeveelheid en kwaliteit van de instructie en de kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerling. In meer specifieke zin blijken effectief: het toesnijden van de instructie en de leerstof op het niveau van de leerlingen, regelmatige diagnostisering van vorderingen en knelpunten daarin, directe instructie waarbij de leerkracht de onderwerpen inleidt, voordoet en van voorbeelden voorziet ('modeling'), het optimaliseren van de beschikbare instructie- en leertijd en het hanteren van de denkstimulerende dialoog tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling (Meijnen & Riemersma, 1992). Voorts dienen onder de basisvaardigheden ook die van hogere orde gerekend te worden, i.c. de metacognitieve competentie (leerstrategieën, leren probleem oplossen, e.d.). Daar voegen Wang, Haertel en Walberg (1990) nog klasse-organisatie, de kwaliteit van de sociale interacties tussen leerkracht en leerling en 'klasseklimaat' aan toe, factoren die het belang van de directe leerom-

geving indiceren. Deze waslijst illustreert dat er vele elementen te onderkennen zijn in het geven van onderwijs die van invloed zijn op het functioneren van (zwakkere) leerlingen. Onderscheid is wel te maken, maar de elementen zijn deels moeilijk te scheiden.

Ook Creemers (1991) heeft zijn visie op effectieve instructie gegeven op basis van een overzicht van de resultaten van studies. Naast kenmerken van het onderwijsleermateriaal (o.a. gestructureerdheid, aanwezigheid aanvullende leerstof), besteedt hij aandacht aan de groeperingsvorm, het leerkrachtgedrag en instructie benaderingen. Er is volgens deze auteur geen eenduidig antwoord te geven op de vraag welke groeperingsvorm het meest effectief is, behalve dat indelen volgens leergeschiktheid of niveau dat niet is. Dat zou betekenen dat homogene niveaugroepen, zoals veelvuldig toegepast bij het leesonderwijs, niet aan te bevelen zijn. Leerkrachtgedrag kan zich het beste concentreren op het scheppen van voorwaarden voor het optimaliseren van de 'effectieve leertijd' van leerlingen. Dat kan geschieden door het nemen van de juiste maatregelen in groepsmanagement, het zorgen voor een ordelijk en rustig klimaat in de klas en het toepassen van een aantal instructie maatregelen die het leergedrag structureren zoals het stellen van de juiste vragen, het geven van 'feedback' over de juistheid van het antwoord en het versterken van juist gedrag ('reinforcement'). Wat betreft de instructie benadering is het van belang om de vorderingen van leerlingen op de voet te volgen en vervolgens passende maatregelen te treffen. Gebeurt dat niet of in onvoldoende mate dan is ineffectiviteit van scholen een risicofactor te noemen. Een factor als klasgrootte blijkt echter van weinig invloed.

Endogene factoren

In de interactie tussen organisme en omgeving die het ontwikkelingsproces bepaalt, kunnen structurele beperkingen van het leervermogen een beperkende rol spelen. Typische handicaps als zintuiglijke handicaps en zwakzinnigheid daargelaten kunnen er in het algemeen drie soorten endogene factoren worden onderscheiden die schoolvorderingen beïnvloeden: specifieke tekorten die slechts een beperkt gebied van het cognitieve domein beïnvloeden (zoals sommige leesstoornissen), algemene tekorten

die de gehele cognitieve ontwikkeling beperken (zoals vormen van zwakbegaafdheid) en rijping van het organisme die de ontwikkelingsmogelijkheden in een bepaalde levensperiode bepaalt. Deze endogene factoren zijn deels gecorreleerd aan sekse en erfelijke factoren.

Zoals eerder is aangegeven is de invloed van endogene factoren geen primair doel van deze studie die in eerste instantie de invloed van de omgeving betreft. Aangezien het echter duidelijk is dat endogene factoren in sommige gevallen bijdragen aan het ontstaan van achterstanden in de ontwikkeling van de basisvaardigheden, zal in een later stadium van de studie een secundaire analyse worden verricht gebaseerd op intellectuele profielen in relatie met de ontwikkeling van de basisvaardigheden.

De invloed van sekse, c.q. de verschillen in ontwikkeling van jongens en meisjes en de eventuele grotere risicokans die sommige jongens lopen op leerachterstand, worden in de studie wel direct meegenomen. Dat geldt ook voor een endogene factor die nog niet is genoemd maar, in verband met de opzet van ons onderwijs, van invloed kan zijn: leeftijd. In een jaargroep zijn er leeftijdsverschillen door toedoen van verschillen in geboortemaand. Dat geeft verschillen in de competentie: de relatief jongere kinderen zijn minder ver ontwikkeld dan de leerlingen die een paar maanden ouder zijn. Deze verschillen liggen voor de hand en zouden op zichzelf geen risicofactor hoeven zijn, ware het niet dat geboortemaand in combinatie met een andere, min of meer structurele factor in ons onderwijssysteem de relatief jongere kinderen benadeelt. Gedoeld wordt op het zgn. leerstofjaarklassensysteem dat in de meeste scholen wordt gehanteerd voor de groepsindeling. In een strikt leerstofjaarklassensysteem is een jaargroep van leerlingen verplicht dezelfde stof in hetzelfde tempo in dezelfde tijd te verwerken. De relatief jongere leerlingen van de groep hebben hier, vanwege hun geringere ontwikkelingsniveau, niet zelden meer moeite mee dan de relatief oudere, met het gevolg een ongunstiger onderwijspositie na verloop van tijd. In ons land heeft Doornbos (1971) dit geboortemaandeffect gedemonstreerd: relatief veel leerlingen op LOM-scholen behoorden tot de zogenaamde vroege leerlingen, geboren in juli, augustus of september. Voor zittenblijven

geldt hetzelfde. In een recent boek wijst Doornbos (1991) er op dat selectiviteit van het systeem in de tussenliggende twintig jaar nauwelijks is afgenomen, alle vernieuwingen ten spijt. Binnen een groep in een leerstofjaarklassensysteem hebben de jongere leerlingen dus meer kans op het krijgen van leerproblemen.

4 Afhankelijke variabelen

Competentie

Competentie wordt gedefinieerd als een afgeleide van het Engelse begrip 'competence', maar in een ruimere betekenis dan Van Dale (1992) geeft. Van Dale omschrijft het begrip als "kennis die de taalgebruiker van zijn moedertaal heeft en die hem in staat stelt op correcte wijze en in een situatie passende zinnen in die taal te vormen en te begrijpen volgens de bedoeling". Naast een kenniselement (kennis; te begrijpen volgens de bedoeling) bevat deze definitie een automatiseringselement (op correcte wijze ... zinnen te vormen) en een strategisch element (in een situatie passend), maar slechts toegespitst op taal. De definitie die wij hanteleren heeft betrekking op alle relevante cognitieve domeinen. Onze definitie van competentie luidt: "kennis die de gebruiker van cognitieve domeinen heeft en die hem in staat stelt op correcte en in een situatie passende wijze taken uit te voeren volgens de bedoeling binnen dat domein". Competentie blijkt derhalve in taaksituaties.

In onze studie worden diverse vormen van competentie onderscheiden (bijv. semantische en visueel-ruimtelijke competentie). Daarnaast wordt gekeken naar processen zoals de werking van het werkgeheugen dat de in- en uitvoer van informatie regelt. In het artikel van De Jong, Klapwijk en Van der Leij wordt hier verder op ingegaan.

Vaardigheid in lezen, spelling en rekenen

Zoals hiervoor is aangegeven, betreft lezen zowel het technisch lezen (ook wel decoderen genaamd) als het begrijpende lezen. Duidelijk is dat de vaardigheid in technisch lezen tussen leerlingen sterk kan variëren. Naar schatting heeft ongeveer 10% van de 7-jarigen die in groep drie zitten een behoorlijke achterstand (Van Dongen, 1984). Leerlingen die vanwege

hun etnische achtergrond opgevoed zijn met een andere taal dan het Nederlands zijn vaak zwak in lezen en spelling, een andere basisvaardigheid die getoetst wordt.

Begrijpend lezen is het uiteindelijke doel van het leesonderwijs. Een relatief geringe beheersing van het begrijpend lezen wordt vaak aangetroffen bij leerlingen met een etnische achtergrond zoals de Turkse leerlingen die in onze studie voorkomen. Voor leerlingen met een Surinaamse achtergrond spreken de gegevens elkaar hier en daar tegen, althans wat de vergelijking betreft met Nederlandse leerlingen van een overeenkomstige relatief lage SES (Meijnen & Riemersma, 1992).

De ontwikkeling van het rekenen kan worden onderverdeeld in voorbereidende vaardigheden op de leeftijd van vier tot zes en vordering in het formele rekenen daarna. Een lagere SES correleert met een geringere beheersing van de voorbereidende vaardigheden (Van Kuyk, 1985). Voorts zijn er aanwijzingen dat leerlingen met een Turkse achtergrond slechter in rekenen zijn dan leerlingen met een Nederlandse of Surinaamse achtergrond en een overeenkomstige SES (Wijnstra, 1987).

In onze studie worden lezen, spelling en (voorbereidend) rekenen onderzocht met een serie toetsen.

Onderwijspositie

Deze afhankelijke variabele werd aan het begin van paragraaf 3 gedefinieerd.

5 Opzet van de studie

Uit dit overzicht moge blijken dat de kans op een geringere vordering in basisvaardigheden groter is wanneer de leerlingen een achtergrond hebben van een lagere SES en van allochtone etniciteit. Volgens ons model zijn deze achtergrondfactoren onafhankelijke contextvariabelen. Teneinde de relatie tussen achtergrond en (cognitieve) ontwikkeling te onderzoeken, zijn er leerlingen van verschillende sociaal-economische en etnische achtergronden in de breedtestudie opgenomen dat longitudinaal bestudeerd wordt in de leeftijdsperiode van vier tot zeven jaar.

Aan de onafhankelijke contextvariabelen zijn intermediaire variabelen toegevoegd

omdat het beeld, wat de oorzakelijke relaties betreft, veel complexer is dan de invloed van SES en etniciteit alleen. Zo is het bijvoorbeeld niet geheel duidelijk waarom *binnen* bepaalde sociale en etnische groepen sommige leerlingen het op school veel beter doen dan andere. Dat kan aan de kwaliteit van de opvoeding thuis liggen, maar ook aan die van de instructie op school. Een meer specifieke analyse van omgevingsfactoren is hiervoor nodig. Daarom zijn er dieptestudies ontworpen die de bedoeling hebben om de invloed van de kwaliteit en kwantiteit van de opvoeding en instructie thuis resp. op school te onderzoeken (deel III en IV).

Bovendien is er tot nu toe in andere studies geen onderzoek gedaan naar de specifieke interacties tussen competentie en de ontwikkeling van de basisvaardigheden die kunnen leiden tot verschillende soorten van leerproblemen. In deel II van onze studie zullen we ook daar meer helderheid in trachten te scheppen.

Breedtestudie

In de breedtestudie worden de cognitieve en linguïstische ontwikkeling van zo'n 450 leerlingen uit verschillende SES- en etnische groepen onderzocht in de leeftijdsperiode van vier tot zeven, (groep 1, 2, 3) alsmede de basisvaardigheden als ze zes, zeven jaar oud zijn (groep 3). De etnische groepen zijn: Nederlandse, Surinaamse en Turkse leerlingen; de Nederlandse groep is bovendien gesplitst in een hogere en lagere SES-groep.

De bedoeling van de breedtestudie is om de verschillen die aan achtergrond zijn gerelateerd te beschrijven wat betreft 1) linguïstische en cognitieve ontwikkeling op het moment dat de leerlingen op 4-jarige leeftijd de school binnenkomen, 2) de vorderingen in de basisvaardigheden op de leeftijd van zes, zeven jaar, 3) de invloed van linguïstische en cognitieve ontwikkeling op de beheersing van de basisvaardigheden. Om het beeld compleet te maken zullen ook gedragsaspecten worden meegenomen (o.a. werkhouding). Voorts zullen factoren als leeftijd, sekse en intellectueel niveau bij binnenkomst in de analyses worden meegenomen.

De algemene hypothese die wordt getoetst is dat er initiële verschillen, gerelateerd aan SES en etnische achtergrond, zullen optreden die in de tijd zullen toenemen. De verwachting

is dat de verschillen duidelijk zullen zijn in de verbale competentie omdat aangenomen kan worden dat die sterk wordt beïnvloed door stimulatie van de omgeving. De eerste resultaten worden weergegeven in het artikel van De Jong, Klapwijk en Van der Leij in dit nummer over deel II van de studie. De dataverzameling staat in later stadium een gedetailleerdere beschrijving van de verschillen toe dan weergegeven wordt in het artikel.

Dieptestudies

In de dieptestudies worden uit de breedtestudie 160 leerlingen geselecteerd uit vier groepen met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond: Nederlands-midden/hog SES, Nederlands-laag SES, Surinaams en Turks (dit zijn de 'kerngroepleerlingen'; zie de andere artikelen voor details). De algemene onderzoeksvragen betreffen de invloed van de (context van de) instructie thuis en op school op ontwikkelingsverschillen in het linguïstische en cognitieve domein en de basisvaardigheden.

Volgens het model van Figuur 1, beïnvloedt de opvoeding thuis en de instructie op school de ontwikkeling van competentie en vaardigheden. Als uitbreiding van de algemene hypothese over de correlatie tussen sociale en culturele factoren en schoolsucces die getoetst wordt in de breedtestudie, verwachten wij dat verschillen in schoolsucces deels zullen worden verklaard door verschillen in kwaliteit en kwantiteit van de opvoeding thuis en van de instructie op school. Meer specifiek verwachten we dat leerlingen die minder gestimuleerd worden in hun cognitieve competentie thuis, minder zullen presteren op school dan leerlingen uit een stimulerender gezin ('culturele differentie hypothese'; verg. Leseman, 1989) (zie het artikel van Leseman e.a. over deelstudie III in dit nummer).

Voorts zal instructie op school, geïndiceerd door variabelen als individuele aandacht en leerkrachtpercepties, via de betrokkenheid van de leerling de ontwikkeling beïnvloeden. Vanwege de beperkte mogelijkheid voor adaptieve instructie in de groep, kan het voorkomen dat leerkrachten niet in staat zijn om aandacht te besteden aan de extra instructiebehoeften van zwakke leerlingen. Als dat inderdaad zo is zullen leerlingen die met een linguïstische en cognitieve achterstand de school binnentreden

geen andere (of meer) instructie krijgen dan leerlingen die beter beslagen ten ijs komen. Aangenomen dat dezelfde hoeveelheid instructie effectiever is voor de 'haves' dan voor de 'have-nots', zullen de initiële verschillen in competentie eerder toe- dan afnemen. Datzelfde geldt in een later stadium voor de basisvaardigheden (zie voor een eerste verslag van deelstudie IV het artikel van Schonewille & Van der Leij in het volgende nummer).

Daarnaast kunnen factoren op klas- en schoolniveau van meer algemene aard de ontwikkeling van de leerlingen beïnvloeden. Gedoeld wordt daarbij op de effectiviteit van instructie en van de school als geheel die zich uit in maatregelen op het niveau van het curriculum en de schoolorganisatie (Scheerens, 1989; Creemers, 1991). Verwacht wordt dat scholen die meer voldoen aan de kenmerken van effectieve scholen, relatief betere resultaten te zien zullen geven op de linguïstische en de cognitieve ontwikkeling en de ontwikkeling van de basisvaardigheden. Deze kwestie vormt het onderwerp van deelstudie V waarvan de eerste resultaten - beperkt tot groep 1 - staan beschreven in het artikel van Sontag en Meijnen in nummer 4.

Maten en dataverzameling

Wat betreft de onafhankelijke variabelen wordt de context van de opvoeding thuis en het onderwijs op school, in casu de relevante sociologische, culturele en pedagogische factoren die eerder beschreven zijn in kaart gebracht door vragenlijsten.

In de deelstudie over de opvoeding thuis worden de kwantiteit en kwaliteit van de opvoeding thuis geobserveerd door middel van video-opnames van moeder-kind interacties die beschreven worden door Leseman e.a. in dit nummer.

In de deelstudie over instructie in de groep wordt de interactie tussen leerkracht en leerling door middel van een computergestuurd systeem geobserveerd in verschillende situaties (kringsprek en spelwerkles). Voorts zijn er vragenlijsten ontworpen die andere relevante variabelen op klasniveau in kaart brengen (zie verder het artikel van Schonewille & Van der Leij in nummer 4).

Ook worden er vragenlijsten en logboeken ingevuld en interviews afgenomen met betrek-

	T0	T1	T2	T3	T4	T5	T6
leeftijd	4;0	4;6	5;0	5;6	6;0	6;9	7;0
groep	-	1	1	2	2	3	3
onafh. var.							
- thuis	•						
- school		•		•			•
interm. var.							
- opv. thuis	•		•		•		
- instr. school		•		•		•	
afh. var.							
- breedte		•	•	•	•	•	•
- diepte (extra data)		•	•	•	•	•	•

T0=medio 1991, T1=nov. 1991, T2=juni 1992, T3=nov. 1992, T4=juni 1993, T5=nov. 1993, T6=juni 1994; de verzameling van observatiegegevens en andere gegevens op klas- en schoolniveau vond halverwege de meetmomenten plaats.

Figuur 2. Overzicht van de data verzameling

king tot variabelen op groeps- en schoolniveau (zie het artikel van Sontag & Meijnen in nummer 4).

De tests die gebruikt worden als afhankelijke variabelen zullen hier niet beschreven worden. Op deze plek volstaat dat diverse vormen van competentie aan bod komen. In het derde leerjaar zullen de vorderingen in lezen, rekenen en spelling onderzocht worden. Op alle meetmomenten van de afhankelijke variabelen zijn er gedragsobservatielijsten, in te vullen door de leerkrachten en de testleiders (zie verder het artikel van De Jong e.a.).

De leerlingen van de breedtestudie worden twee keer per jaar, dus in totaal zes keer getest. Datzelfde geldt voor de leerlingen die tevens deel uitmaken van de dieptestudies. Zij krijgen echter nog enkele extra tests om de relatie tussen opvoeding/instructie en de cognitieve en linguïstische ontwikkeling nog gedetailleerder te kunnen analyseren. In de dieptestudie thuis vindt elk jaar een periode van observaties plaats, te beginnen op het moment dat de leerlingen nog net niet naar school gaan. In Figuur 2 is dit het meetmoment T0. Ook de instructie op school wordt drie keer geobserveerd. Om praktische redenen is ervoor gekozen om die meetmomenten tussen de momenten te organiseren waarop de afhankelijke variabelen aan bod komen. In Figuur 2 is ook te lezen wanneer de andere meetmomenten zijn gepland.

gekost en het behoud ervan – een probleem dat alle longitudinale studies kennen – is een aanhoudend punt van zorg. Voorts vergt de dataverzameling die erg omvangrijk en intensief is, elke keer weer een nauwgezette organisatie, ook al omdat, gegeven het feit dat de hele randstad bestreken wordt, de logistiek problemen geeft. De medewerking van de ouders en de leerkrachten is over het algemeen goed te noemen. De samenwerking tussen de drie universiteiten verloopt naar tevredenheid.

We spreken dan ook de voorzichtige verwachting uit dat deze studie een bijdrage kan leveren aan het inzicht omtrent de determinanten van de verschillen tussen leerlingen in de eerste drie leerjaren van het basisonderwijs, zowel in onderlinge vergelijking als longitudinaal over de periode heen.

Dit themanummer wil van de studie de eerste weergave zijn. Daarbij staan de eerste meetmomenten, dat wil zeggen het eerste projectjaar toen de leerlingen vier jaar waren, centraal.

Literatuur

- Boogaard, M., Damhuis, R., Glopper, K. de, & Bergh, H. van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Creemers, B. (1991). *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. 's Gravenhage: SVO.
- Dam, G. ten, Eck, E. van, & Volman, M. (1992). *Onderwijs en sexe. Een verkenning van researchprogramma's*. Den Haag: DCE/STEO.

6 Ter afsluiting

Het onderzoek is gestart in 1991. Het vinden van proefpersonen heeft enige hoofdbreken

- Dongen, D. van (1984). *Leesmoeilijkheden. Naar diagnostiserend onderwijzen bij het aanvankelijk lezen*. Tilburg: Zwijzen.
- Doornbos, K. (1971). *Geboortemaand en schoolsucces*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Doornbos, K. (1991). *Samen naar school. Aangepast onderwijs in gewone scholen*. Nijkerk: INTRO.
- Fraser, B. J. (1989). Instructional effectiveness: processes on the micro level. In B. Creemers, T. Peters & D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 23-37). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hagen, M. A. A. van, Creusen, M. L. H., & Zijlmans, S. W. M. (1987). De Amsterdamse kleuter, een zorgenkind? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 26, 492-506.
- Kuyk, J. J. van (1985). *Ruimtelijke ordening*. Tilburg: Zwijzen.
- Leij, A. van der (1992). Risico op functionele ongeletterdheid in de basisschool: een taxonomie van oorzaken en een beschrijving van mogelijkheden tot aangepaste interventie. *Pedagogische Studiën*, 69, 352-370.
- Leij, A. van der, Rögels, R., Koomen, H., & Bekkers, J. (1991). *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Leseman, P. M. (1989). *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: Rotterdamse Schooladviesdienst. Project Onderwijs en sociaal milieu 278.
- Meijnen, G. W. (1987). Sociologische kanttekeningen bij de groei van het speciaal onderwijs. In K. Doornbos & L. M. Stevens (Red.), *De groei van het speciaal onderwijs*. Deel A (pp. 150-165). 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. S. J. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkwestie?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger (Forum-reeks nr. 21).
- Ministerie van O. en W. (1990). *Weer samen naar school*. Den Haag.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal. Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? SVO - Balans van het onderwijsonderzoek*. Den Haag: SVO.
- Teunissen, F., & Golhof, A. (1987). Etnische minderheden in speciaal onderwijs. In K. Doornbos & L. M. Stevens (Red.), *De groei van het speciaal onderwijs*. Deel A (pp. 166-197). 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Van Dale (1992). *Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht-Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Velden, R. K. W. van der (1991). *Sociale herkomst en schoolsucces*. Groningen: RION.
- Verhoeven, L., & Kuyk, J. J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 415-426.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.
- Wijnstra, J. (1987). *Op de grens van basis- en speciaal onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Auteurs

A. van der Leij is hoogleraar orthopedagogiek aan de Vrije Universiteit, Amsterdam.

G. W. Meijnen is hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam en wetenschappelijk directeur van het SCO-Kohnstamm Instituut.

P. P. M. Leseman is verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

Abstract

The educational situation of young native and ethnic minority children at home and at school in perspective of their school career.

A. van der Leij, G. W. Meijnen & P. P. M. Leseman. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 162-171.

The motives and backgrounds of a research project on the cognitive, linguistic and behavioral development of children from 4 to 7 years of age are described. Aim of the study is to explain the differences in career at school, between young children of various social-economic and ethnic origins. The description of the main ideas is followed by the design of the study and the introduction of the articles of this issue and issue nr. 4, reflecting the state-of-the-art.