

# Cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van kleuters in relatie tot hun etnische herkomst

P. F. de Jong, M. J. G. Klapwijk en A. van der Leij

## Samenvatting

Dit onderzoek beoogt de verschillen in cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling tussen Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters afkomstig uit families met een verschillende sociaal-economische status (SES) gedurende het eerste jaar van de basisschool te beschrijven. Aanleiding voor het onderzoek vormden de achterblijvende schoolprestaties van allochtone leerlingen ten opzichte van hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Aan 256 Nederlandse, 66 Surinaamse en 51 Turkse leerlingen werden aan het begin en aan het einde van groep 1 tests voorgelegd betreffende de verbale en nonverbale intelligentie. Tevens werd het gedrag in de klas van de leerlingen tweemaal beoordeeld door hun leerkracht. Uit de resultaten blijkt dat aan het begin en aan het einde van groep 1 de SES een positief effect heeft op alle gemeten cognitieve vaardigheden. Dat geldt niet, met uitzondering van werkhouding, voor de sociaal-emotionele vaardigheden. Het effect van etniciteit is niet uniform. Na correctie voor SES blijven er grote verschillen bestaan in de verbale intelligentie van de verschillende groepen. Weinig verschillen tussen de groepen worden gevonden in de nonverbale intelligentie en in de metalinguïstische vaardigheden zolang althans geen beroep wordt gedaan op kennis van de Nederlandse taal. Ook worden weinig verschillen gevonden tussen de groepen in hun sociaal-emotionele vaardigheden. Ten slotte bleek dat de verschillen tussen de etnische groepen, zoals die met name op het gebied van de verbale intelligentie werden geconstateerd, gedurende het eerste schooljaar nauwelijks veranderen.

## 1 Inleiding

De schoolprestaties van leerlingen uit allochtone gezinnen blijven doorgaans sterk achter bij die van hun leeftijdsgenoten van Nederlandse herkomst. Reeds op de basisschool blijken de prestaties van, vooral Turkse en Marokkaanse leerlingen bij taal en rekenen aanzienlijk lager te zijn (Damhuis, De Gloppe & Van Schooten, 1989; Vinjé, 1991; Van der Werf, Tesser & Mulder, 1993; zie ook Meijnen & Riemersma, 1992, voor een overzicht). Overheidsbeleid, gericht op het verkleinen van prestatieverschillen tussen allochtone leerlingen en leerlingen van Nederlandse herkomst vanaf groep 3 van de basisschool, lijkt tot nu toe nauwelijks effectief (Tesser & Vierke, 1993). Een belangrijke determinant van de schoolprestaties vanaf groep 3 zijn de cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen bij de intrede in deze groep (Reynolds, 1989). Het is daarom van belang om reeds bij het begin van de basisschool na te gaan in hoeverre verschillen bestaan in de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen van diverse etnische herkomst.

Een aantal onderzoeken is verricht naar de taalvaardigheid van allochtone kleuters (Boogaard, Damhuis, De Gloppe & Van de Bergh, 1990; Verhoeven & Van Kuyk, 1991; Resing, Bleichrodt & Drenth, 1986; Verhoeven & Vermeer, 1986). Reeds op de kleuterschool blijkt dat de taalvaardigheid van allochtone leerlingen, vooral van Turkse en Marokkaanse leerlingen, achterblijft bij die van hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Deze achterstand is echter niet uniform, maar bijvoorbeeld bij begrippenkennis groter dan bij metalinguïstische vaardigheden (Eldering & Vedder, 1992; Verhoeven & Van Kuyk, 1991). Bij kleuters zijn achterstanden in andere vaardigheden dan de taalvaardigheid nauwelijks onderzocht. Een uitzondering in deze vormt een onderzoek van

Resing, Bleichrodt en Drenth (1986) naar intelligentieverschillen tussen allochtone en Nederlandse kinderen in de leeftijd van 5;6 tot 5;10 jaar. Uit dit onderzoek blijkt dat er, behalve verschillen in taalvaardigheid, ook duidelijke verschillen in nonverbale intelligentie zijn ten nadele van de allochtone leerlingen. Dit resultaat wordt echter niet bevestigd in een recent onderzoek door Eldering en Vedder (1992), die geen ontwikkelingsachterstand vonden in de nonverbale intelligentie van kinderen uit diverse allochtone groepen. Weinig inzicht bestaat in de verschillen op sociaal-emotioneel terrein tussen diverse groepen jonge kleuters. Uit onderzoek van Resing en Bleichrodt (1991) bij oudere kleuters komen nauwelijks verschillen naar voren in de sociaal-emotionele ontwikkeling van Nederlandse en allochtone leerlingen.

Het onderzoek dat door ons is uitgevoerd is bedoeld om meer inzicht te verkrijgen in de verschillen met betrekking tot een breed scala van cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden tussen leerlingen van Nederlandse, Surinaamse en Turkse herkomst bij de aanvang van de basisschool. Aan het einde van groep 1 wordt, zij het voor een beperkter aantal vaardigheden, opnieuw een stand van zaken onderzoek uitgevoerd. Speciale aandacht gaat uit naar de vraag of de achterstand van Surinaamse en Turkse leerlingen zich beperkt tot het domein van de taalvaardigheid of dat deze groepen leerlingen op diverse terreinen achterblijven bij hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Een dergelijke brede aanpak heeft in de tot nu toe uitgevoerde onderzoeken ontbroken. Daarnaast dienen de verzamelde gegevens als afhankelijke variabelen van het onderzoek naar gezins-, instructie-, groeps- en schoolfactoren waarvan verslag wordt gedaan.

Allochtone leerlingen komen dikwijls uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status (SES). De SES van leerlingen wordt bepaald op grond van de opleiding van de ouders en het beroep van de vader. Leerlingen uit dergelijke gezinnen blijken lagere schoolprestaties te behalen dan hun leeftijdsgenoten uit middenklasse gezinnen (Anderson, 1987; Brandsma & Knuver, 1989; Fraser, 1989). Een aantal onderzoeken laat zien dat een groot gedeelte van de achterstand van allochtone leerlingen dan ook toegeschreven kan worden aan

de lagere SES van hun ouders (Meijnen & Riechersma, 1992). Geen van deze onderzoeken heeft echter betrekking op het begin van de basisschool. Een aparte vraag in dit onderzoek is daarom in hoeverre ook bij jonge kleuters eventuele verschillen in cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden in het eerste jaar van de basisschool tussen leerlingen van Nederlandse, Surinaamse en Turkse origine verklaard kunnen worden door systematische verschillen in de sociaal-economische status van de gezinnen van herkomst.

Vele cognitieve vaardigheden kunnen onderscheiden worden. In dit onderzoek wordt het gangbare onderscheid gemaakt tussen verbale en nonverbale of performale intelligentie. Verbale intelligentie kan onderverdeeld worden in semantische en conceptuele competentie enerzijds en de metalinguïstische of fonologische vaardigheden anderzijds. Semantische en conceptuele kennis blijken van groot belang voor begrijpend lezen (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988; Snow, 1991) en de ontwikkeling van deze kennis lijkt relatief sterk afhankelijk van factoren in de thuisomgeving. We verwachten dan ook dat met name op dit aspect van de verbale intelligentie verschillen tussen kinderen van verschillende etnische herkomst zich zullen manifesteren. Metalinguïstische vaardigheden verwijzen naar het vermogen om de klanken van de (Nederlandse) taal te analyseren, kortstondig op te slaan en te manipuleren. Ze blijken sterk van invloed op het technisch leren lezen in de eerste jaren van de basisschool (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). In dit onderzoek zullen we ons beperken tot het kortstondig opslaan van verbale informatie. Andere metalinguïstische vaardigheden, zoals rijmen, klank weglaten en klanken synthetiseren zijn op vierjarige leeftijd moeilijk meetbaar en deze zijn daarom in het eerste jaar van het onderzoek, waarover hier gerapporteerd wordt, buiten beschouwing gelaten. Metalinguïstische vaardigheden, in dit onderzoek de opslag van verbale informatie, lijken min of meer autonoom en worden daarom tot de 'bottom-up' competentie gerekend (Van der Leij, 1992). Karakteristiek van de opvoedingsomgeving thuis hebben relatief minder invloed. Daarom, en op grond van de eerdere bevindingen van Verhoeven en Van Kuyk (1991), verwachten we dat verschillen tussen

de etnische groepen in deze vaardigheden relatief klein of zelfs afwezig zullen zijn.

Bij performale intelligentie speelt visueel-ruimtelijke competentie al of niet geassocieerd met het manipulatief kunnen handelen een rol. Verondersteld wordt dat bij de meer complexe performale taken metacognitie een rol speelt. Metacognitie omvat de strategieën waarmee taken worden aangepast en opgelost. Dergelijke strategieën worden waarschijnlijk thuis, en later ook op school, aangeleerd. De kans dat er thuis kennis gemaakt wordt met manipulatief visueel-ruimtelijk materiaal zou in bepaalde etnische groepen kleiner kunnen zijn dan in andere (men zie bijv. voor de Turkse opvoeding Van der Leij, Rögels, Koomen & Bekkers, 1991; zie ook Pels, 1991, die in een studie naar de opvoeding in Marokkaanse gezinnen tot soortgelijke conclusies komt). Naarmate performale taken derhalve meer metacognitie vergen zijn grotere verschillen te verwachten tussen leerlingen van diverse etnische herkomst. Naast SES en etniciteit zijn sekse en leeftijd op hun invloed onderzocht. Er is immers enige evidentie dat leerlingen die in hun groep tot de jongeren behoren, enige achterstand vertonen in cognitieve ontwikkeling in vergelijking met de leerlingen die wat ouder zijn (zie bijv. Van Kuyk, 1990a). Wat de sekse betreft zijn de verschillen minder duidelijk.

Verschillende sociaal-emotionele factoren kunnen onderscheiden worden. Bij volwassenen blijken verschillen in de persoonlijkheid goed beschreven te kunnen worden volgens vijf dimensies, de zogenaamde Big Five (Kohnstamm, 1992a). Deze vijf dimensies worden in de Angelsaksische literatuur doorgaans aangeduid met 'extraversion', 'agreeableness', 'conscientiousness', 'neuroticism' en 'intellect' of 'openness to experience'. Kohnstamm (1992b) heeft laten zien dat de eerste vier van deze dimensies bij schaling van gedragsbeoordelingen van kinderen ook teruggevonden kunnen worden. In dit onderzoek zijn drie van deze vier dimensies opgenomen waarbij we ons gebaseerd hebben op de naamgeving van Bleichrodt, Resing en Zaal (1994), namelijk vrijmoedigheid (extraversion), werkhouding (conscientiousness) en emotionaliteit (neuroticism). De factor sociaal negatief gedrag (agreeableness) werd niet opgenomen omdat deze factor redelijk sterk samenhangt

met de factor werkhouding (zie bijvoorbeeld De Jong & Das-Smaal, 1991; Kohnstamm, 1992b). Bovendien lijkt dergelijk gedrag op de basisschool betrekkelijk weinig voor te komen (De Jong, 1994).

Samenvattend wordt met dit onderzoek het volgende beoogd: ten eerste wordt een beschrijving gegeven van de verschillen in cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling tussen leerlingen van Nederlandse, Surinaamse en Turkse herkomst aan het begin en aan het einde van groep 1 van de basisschool. Ten tweede wordt nagegaan in hoeverre geobserveerde verschillen tussen etnische groepen toegeschreven kunnen worden aan verschillen in de sociaal-economische status van deze groepen. De invloed van sekse en leeftijd wordt daarbij gecontroleerd.

## 2 Methode

### 2.1 Steekproef

Bij de aanvang van het onderzoek bestond de steekproef uit 472 leerlingen (284 Nederlandse, 77 Surinaamse, 54 Turkse en 57 uit andere etnische groepen) afkomstig van 29 scholen uit Amsterdam, Rotterdam, Leiden, Den Haag, Utrecht en omgeving. De scholen vormen een aselechte steekproef uit het OVB-bestand, met dien verstande dat de selectie beperkt werd tot die scholen waarop twee of meer van de relevante etnische groepen (Nederlands, Surinaams of Turks) voorkwamen.

Bij een gedeelte van de leerlingen van dit onderzoek wordt gezinsonderzoek gedaan, dat wil zeggen dat bij deze leerlingen ook metingen in de thuissituatie worden verricht (zie Leseman, Sijsling, Jap-A-Joe & Şahin, dit nummer). Bij de selectie van de leerlingen per school werd uitgegaan van de groep leerlingen die deelnemen aan het gezinsonderzoek. Deze groep werd samengesteld uit de kinderen die geboren zijn tussen september 1986 en augustus 1987 en waarvan de moeder van Nederlandse, Surinaamse of Turkse herkomst is. Volgens werd deze groep die deelneemt aan het gezinsonderzoek, aangevuld met kinderen die geboren zijn tussen januari en augustus 1987 tot een maximum van 18 leerlingen per school. Op één school werden twee groepen van 18 leerlingen gevormd. In het geval dat op een

school meer dan 18 leerlingen voor deelname aan het onderzoek in aanmerking kwamen, werd als volgt geselecteerd. Eerst werden leerlingen verwijderd, waarvan de ouders een andere nationaliteit bezitten dan Nederlands, Surinaams of Turks. Indien nodig werd het aantal kinderen verder teruggebracht door, gestratificeerd naar geslacht, aselect Nederlandse kinderen te verwijderen.

Na het eerste meetmoment is één school uitgevallen en is één school toegevoegd. De gegevens die hier gepresenteerd worden, zijn gebaseerd op de groep van 373 leerlingen (van 28 scholen) die aan *beide* meetmomenten hebben meegedaan en van Nederlandse, Surinaamse of Turkse herkomst zijn. Op deze manier kan, zover het om dezelfde tests gaat, nagegaan worden of eventuele achterstanden van de Surinaamse en/of de Turkse leerlingen gedurende het eerste jaar zijn afgenomen. Groepen leerlingen met een andere etnische herkomst werden niet in de analyses betrokken omdat zij betrekkelijk gering van omvang waren en niet het primaire object van onderzoek vormden.

De groep van 373 leerlingen bestond uit 256 Nederlandse (102 jongens en 154 meisjes), 66 Surinaamse (37 jongens en 29 meisjes) en 51 Turkse (25 jongens en 26 meisjes) kinderen. Achtergrondgegevens over de samenstelling van de steekproef per etnische groep zijn verder weergegeven in Tabel 1. Het percentage jongens in de Nederlandse groep blijkt beduidend lager dan dat van de Surinaamse en van de Turkse groep. De gemiddelde leeftijd van de groepen bij de aanvang van het onderzoek komt nauwkeurig overeen en bedraagt 4 jaar en 6 maanden. De gegevens over de SES van de groepen, die ook in Tabel 1 staan, zullen besproken worden bij de presentatie van de resultaten.

**Tabel 1**  
Achtergrondgegevens van de steekproef per etnische groep

	Nederlands	Surinaams	Turks
Aantal	256	66	51
% jongens	39.8	56.1	49.0
Leeftijd	4;6	4;7	4;6
% SES-score aanwezig	63.7	54.6	76.5
SES (standaardscore)	0.0	-.23	-.95

## 2.2 Instrumenten

De instrumenten kunnen grofweg ingedeeld worden in tests voor verbale en performale intelligentie en beoordelingen van het sociaal-emotionele gedrag in de klas. In Tabel 2 staat een overzicht van de instrumenten die op de twee meetmomenten zijn afgenomen. Hieronder wordt elk instrument kort beschreven. Een gedetailleerde beschrijving van het instrumentarium wordt gegeven in De Jong en Klapwijk (1994).

Behalve de informatie die met deze instrumenten wordt verkregen, worden ook gegevens verzameld over de leeftijd, geslacht en sociaal-economische herkomst (SES) van de leerlingen. SES wordt gebaseerd op het beroep van de vader, de opleiding van de vader en de opleiding van de moeder van de leerling. De SES-score wordt bepaald door elk van de drie variabelen te standaardiseren en vervolgens de drie gestandaardiseerde scores te middelen.

**Tabel 2**  
Overzicht van het instrumentarium voor meetmoment 1 en 2

Instrument	1	2
<b>Verbale intelligentie</b>		
<i>Semantische kennis</i>		
Receptieve wschat. (RWT)	x	x
Receptieve wschat. (RWTTAK)		x
Productieve wschat. (PWT)	x	
<i>Conceptuele kennis</i>		
Seriëren (SER)	x	x
<i>Metalinguïstische kennis</i>		
Nonwoord Repetitie (NRT)	x	x
Woordenspan (WST)	x	
<b>Performale intelligentie</b>		
Blokpatronen (BPT)	x	x
Exclusie (EXC)	x	
<b>Gedrag</b>		
Werkhouding	x	x
Vrijmoedigheid	x	x
Emotionaliteit	x	x

### Verbale Intelligentie

De verbale intelligentie wordt nagegaan met behulp van twee semantische tests (woordenschat) en een conceptuele test (seriëren). Op de woordenschattests is een onderscheid gemaakt tussen de receptieve en de productieve woordenschat. In het eerste geval wordt nagegaan of de betekenis van een gegeven woord bekend is. Bij de productieve woordenschat wordt be-

paald of een woord in een specifieke situatie geproduceerd kan worden.

De *receptieve woordenschat*test (RWT) is gebaseerd op de toetsen van het Taalplan Kleuters (Schoonen & Damhuis, 1992). Bij elk item moet uit vier alternatieven een plaatje gekozen worden dat een mondeling gegeven antwoord weergeeft. De test bestaat uit 48 items. Op meetmoment 2 is bij een aselekt gekozen gedeelte van de Nederlandse kinderen de receptieve woordenschattest van de TAK (RWTAK; Verhoeven & Vermeer, 1986) voorgelegd. De RWTAK bestaat uit 98 items.

De *productieve woordenschat*test (PWT) is eveneens gebaseerd op de toetsen van het Taalplan Kleuters (Schoonen & Damhuis, 1992). Bij elk item in de test moet een woord geproduceerd worden dat de betekenis van een plaatje weergeeft. De test telt 48 items.

De test *seriëren* (SER) is samengesteld uit het toetsprogramma 'Ordenen' (Van Kuyk, 1990b). Bij elk item luidt de opdracht om een aantal objecten te rangordenen volgens een gegeven dimensie, zoals grootte, lengte, dikte etcetera. De test heeft 14 items; de maximale score is 14.

De *nonwoord repetitietest* (NRT) is bedoeld om de kwaliteit van het fonologisch geheugen te bepalen (Gathercole & Baddeley, 1989). De test vereist het correct nazeggen van nonwoorden. Het aantal lettergrepen van een nonwoord varieerde van één tot vier. De woorden werden op band aangeboden. De NRT telt 48 woorden, en heeft een maximale score van 48.

De *woordenspantest* (WST) was een aangepaste versie van de woordenspantest uit de Leidse Diagnostische Test (Schroots & Van Alphen de Veer, 1976). Bij elk item in de test moet een reeks op band aangeboden woorden kortstondig onthouden worden en in volgorde gereproduceerd door het aanwijzen van plaatjes die de woorden weergeven. Het aantal woorden in de reeks nam toe van twee tot vijf. De maximale score op de test is 12.

### **Performale Intelligentie**

Ter bepaling van de performale intelligentie werden een blokpatronentest en een figurele exclusietest afgenomen.

De *blokpatronentest* (BPT) betrof de subtest blokpatronen uit de Leidse Diagnostische Test (Schroots & Van Alphen de Veer, 1976).

De test vereist het naleggen van patronen met behulp van blokjes. De test bestaat uit 15 patronen die toenemen in moeilijkheid. Per item kunnen 2 punten behaald worden, waardoor de maximale score op de test 30 bedraagt.

De *figurele exclusietest* (EXC) is een subtest van de RAKIT (Bleichrodt, Drenth, Zaal & Resing, 1987). De items van de test vereisen steeds de ontdekking van een figuur dat afwijkt van de andere (drie) figuren. De test bestaat uit 30 items die oplopen in moeilijkheid. De maximumscore is 30.

### **Sociaal-emotioneel gedrag**

Het gedrag van de leerlingen werd door hun leerkracht beoordeeld. De gedragslijst bestond uit 19 gedragingen afkomstig uit de gereviseerde Schoolgedrags Beoordelingslijst (SCHOBL-R) van Bleichrodt, Resing en Zaal (1994) en twee gedragingen uit de Amsterdamse Kindergedragslijst (AKGL; De Jong & Das-Smaal, 1991). De gedragingen hadden betrekking op werkhouding (8), vrijmoedigheid (7) en emotionaaliteit (6). Een hoge score op een schaal betekent respectievelijk een betere werkhouding, een grotere vrijmoedigheid en een hogere emotionaaliteit.

### **2.3 Procedure**

Meetmoment 1 heeft plaatsgevonden in een tijdsbestek van vier weken in de periode 24 oktober tot en met 21 november 1991; meetmoment 2 is gedaan in de periode 15 mei tot 16 juni 1992. Op beide meetmomenten werd op elke school, uitgaande van 18 kinderen, twee keer een week getest.

Alle tests werden individueel afgenomen. Elk kind werd per meetmoment een aantal keren getest. Een testafname duurde maximaal een half uur.

De testafnames werden verricht door testleid(st)ers met ervaring in het testen van jonge kinderen. Bovendien hebben alle testleid(st)ers gedurende twee dagen onder leiding van de onderzoekers geoefend in de afname en scoring van de tests. De tests in de eerste en in de tweede testweek op een school werden door verschillende testleid(st)ers afgenomen. Omdat voor kinderen van Turkse herkomst de beheersing van de Nederlandse taal te gering zou kunnen zijn om de testinstructies te begrijpen, werd de eerste afname (periode oktober/

november), indien nodig, door een Turkse testleidster gedaan. Tot de inschakeling van deze testleidster werd besloten op basis van het oordeel van de geplande testleidster en de leerkracht. In 17 gevallen bleek het inschakelen van de Turkse testleidster gewenst.

#### 2.4 Statistische analyses

Per variabele zijn regressie-analyses uitgevoerd waarbij achtereenvolgens leeftijd, sekse, SES en etniciteit als predictoren werden opgenomen. De regressie-analyses zijn verricht met het programma ML3 (Prosser, Rasbash & Goldstein, 1991). Dit programma is geschikt om gegevens met een multiniveau structuur, in dit geval leerlingen die deel uitmaken van scholen, te analyseren. Bij dergelijke gegevens zijn de waarnemingen bij elementen op het lagere niveau, hier de leerlingen, niet onafhankelijk doordat deze elementen gezamenlijke invloeden, hier van de school, ondergaan. In de analyses wordt rekening gehouden met deze afhankelijkheid.

### 3 Resultaten

De SES van ongeveer 36 procent van de leerlingen kon niet worden nagegaan. Bij 18.5 procent van de leerlingen waren de SES-gegevens volledig. In die gevallen is de SES-score bepaald door het gemiddelde te nemen van de gegevens die aanwezig zijn. Uit Tabel 1 blijkt dat ontbrekende SES-gegevens niet voorbehouden zijn aan één groep. Het percentage ontbrekende gegevens is het hoogst in de Surinaamse groep en het laagst in de Turkse. (Merk op dat de aantallen leerlingen en de percentages ontbrekende SES-gegevens die hier gerapporteerd worden niet volledig overeenkomen met de aantallen en percentages van Sontag en Meijnen (in nummer 4). Dit komt omdat deze auteurs zich enerzijds tot leerlingen uit een kleiner aantal klassen beperken en anderzijds ook de Marokkaanse leerlingen in hun analyses betrekken.)

Vanwege het aanzienlijke aantal ontbrekende SES-gegevens is, voor zover mogelijk, onderzoek in hoeverre deze uitval selectief is. Daartoe is voor elke afhankelijke variabele per etnische groep, middels een *t*-toets, nagegaan of het gemiddelde in de groep met ontbrekende

gegevens afwijkt van het gemiddelde van de groep zonder ontbrekende gegevens. Slechts bij een enkele variabele (één of twee per etnische groep) blijkt een significant verschil, maar de verschillen zijn over het algemeen klein en de variabelen die het betreft verschillen per etnische groep. De conclusie lijkt dan ook gerechtvaardigd dat het ontbreken van SES-gegevens niet samenhangt met de cognitieve of sociaal-emotionele vaardigheden van de betreffende groep leerlingen.

De gemiddelde Nederlandse ouder heeft LBO of MAVO voltooid. De gemiddelde Nederlandse vader verricht hoofdarbeid waarvoor enige opleiding vereist is. Opleiding en beroep van de Surinaamse ouders zijn vergelijkbaar met die van de Nederlandse. De opleiding en het beroep van de Turkse ouders zijn gemiddeld lager. De ouders hebben gemiddeld slechts enkele jaren voortgezet onderwijs genoten zonder een diploma te behalen, en de gemiddelde vader verricht handarbeid waarvoor slechts enige beroepsopleiding vereist is. Ter vergelijking van de SES-scores (het gemiddelde over de opleiding van de ouders en het beroep van de vader) van de groepen is de gemiddelde SES-score van de Nederlandse groep op nul gesteld. Voor de Surinaamse en de Turkse groep is het aantal standaarddeviaties weergegeven dat zij afwijken van de Nederlandse groep. Uit Tabel 1 blijkt dat de Surinaamse leerlingen gemiddeld uit gezinnen met een iets lagere SES komen, terwijl Turkse leerlingen uit gezinnen afkomstig zijn met een SES die bijna één standaarddeviatie lager is dan de leerlingen uit Nederlandse gezinnen. Dit impliceert dat met name bij Turkse leerlingen een achterstand in cognitieve of sociaal-emotionele ontwikkeling zou kunnen samenhangen met de lagere SES van de gezinnen waarin deze leerlingen opgroeien.

#### *Etnische achtergrond en cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling op meetmoment 1*

Zoals gezegd, ontbreekt bij een behoorlijk percentage leerlingen een SES-score. Het verwijderen van deze leerlingen zou leiden tot een aanzienlijke reductie van het aantal leerlingen waarover de analyses verricht kunnen worden. Daarom is besloten om het al dan niet bezitten van een SES-score expliciet in het regressie-model op te nemen. Voor een gedetailleerde

Tabel 3

Toename van de verklaarde variantie van LS-model naar LSSE-model en de totaal verklaarde variantie van het LSSE-model op meetmoment 1

Instrumenten	LS	LSS	LSSE	TOT
<b>Verbale intelligentie</b>				
<i>Semantische kennis</i>				
Receptieve wschat. (RWT)	4.5	10.5	36.1**	51.1
Productieve wschat. (PWT)	3.6	9.1**	45.3**	58.0
<i>Conceptuele kennis</i>				
Seriëren (SER)	2.4	3.9**	2.6*	8.9
<i>Metalinguïstische kennis</i>				
Nonwoord Repetitie (NRT)	5.0	1.0*	0.3	6.3
Woordenspan (WST)	2.9	3.8**	4.8**	11.5
<b>Performale intelligentie</b>				
Blokpatronen (BPT)	6.6	4.5**	1.3	12.4
Exclusie (EXC)	5.9	4.1**	0.1	10.1
<b>Gedrag</b>				
Werkhouding	6.0	1.0	0.8	7.8
Vrijmoedigheid	0.0	0.1	2.0*	2.1
Emotionaliteit	0.3	1.0	1.4+	2.7

+  $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ;

Noot. LS = Leeftijd en Sekse; LSS = Leeftijd, Sekse en SES; LSSE = Leeftijd, Sekse, SES en Etniciteit

beschrijving van een dergelijk model wordt verwezen naar De Jong (1992). Kort gezegd wordt in het model een dummy-variabele opgenomen die de aan- of afwezigheid van de SES-score weergeeft. Per groep (wel of geen SES-gegevens) wordt vervolgens een regressiefunctie geschat, namelijk één functie met SES en één zonder. De coëfficiënten van de overige predictoren zijn, voor zover gemeenschappelijk, gelijk en dus gebaseerd op alle leerlingen.

Per variabele zijn drie modellen geanalyseerd. In het LS-model zijn Leeftijd (L) en Sekse (S) als predictoren ingevoerd. Dit model is vervolgens uitgebreid met de predictor SES tot het zogenaamde LSS-model. Tot slot is aan het LSS-model de predictor Etniciteit (E) toegevoegd. Dit laatste model wordt aangeduid met LSSE-model.

In Tabel 3 wordt per variabele aangegeven hoeveel extra variantie een model verklaart ten opzichte van een eerder model. In de derde kolom (LSS), bijvoorbeeld, staat per variabele de toename van de verklaarde variantie door het toevoegen van SES aan het meer eenvoudige LS-model. In de laatste kolom is de totale variantie opgenomen die door het LSSE-model wordt beschreven.

De resultaten in Tabel 3 zijn betrekkelijk eenduidig. Opname van SES als predictor in het model (zie onder LSS) leidt bij alle vaardigheden tot een significante toename van de ver-

klaarde variantie. De toename is het grootst bij de woordenschattests en beduidend lager bij de conceptuele test, de tests voor metalinguïstische vaardigheden en performale intelligentie. Bij de sociaal-emotionele variabelen (werkhouding, vrijmoedigheid en emotionaliteit) leidt het toevoegen van SES niet tot een significante toename van de verklaarde variantie.

Vergelijking van het LSS en het LSSE-model geeft informatie over het effect van etniciteit terwijl gecontroleerd wordt voor het effect van SES. Uit Tabel 3 blijkt dat etniciteit een aanzienlijke hoeveelheid additionele variantie verklaart bij de woordenschattests. Bij de conceptuele test (seriëren) heeft de toevoeging van etniciteit een gering effect. Bij de metalinguïstische tests wordt geen effect gevonden op de NRT en wel een significante toename bij de WST. Er treedt geen significant effect op bij de performale intelligentietests. Tot slot blijkt bij de sociaal-emotionele vaardigheden dat de opname van etniciteit in het model geen extra variantie verklaart bij werkhouding en een geringe hoeveelheid extra variantie bij vrijmoedigheid en emotionaliteit.

De gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten per variabele voor het LSSE-model worden weergegeven in Tabel 4. De resultaten in deze tabel komen natuurlijk sterk overeen met die in Tabel 3: SES heeft een effect op alle cognitieve vaardigheden en heeft geen invloed

Tabel 4

Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten voor het LSSE-model op meetmoment 1

Instrumenten	LFT	Sekse <sup>a</sup>	SES	Suri	Turk
<b>Verbale intelligentie</b>					
<i>Semantische kennis</i>					
Receptieve wschat (RWT)	.19**	.17*	.18**	-.31**	-1.88**
Productieve wschat (PWT)	.20**	.07	.13**	-.59**	-2.19**
<i>Conceptuele kennis</i>					
Seriëren (SER)	.17**	-.06	.18**	-.28*	-.38*
<i>Metalinguïstische kennis</i>					
Nonwoord Repetitie	.15**	.28**	.17**	.23*	.07
Woordenspan	.18**	.19*	.20**	-.17	-.69**
<b>Performale intelligentie</b>					
Blokpatronen (BPT)	.26**	.18*	.17**	-.16	-.33*
Exclusie (EXC)	.18**	.37**	.21**	-.01	-.04
<b>Gedrag</b>					
Werkhouding	.04	.49**	.14*	-.16	.17
Vrijmoedigheid	.02	.02	.05	-.03	-.50**
Emotionaliteit	-.05	.07	.02	-.09	-.38*

+  $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ;<sup>a</sup> regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer als de leerling een meisje is

Noot. LFT = Leeftijd; SES = Sociaal-economische status; Suri = Surinaamse leerling; Turk = Turkse leerling

op sociaal-emotionele vaardigheden (met als uitzondering de werkhouding in de klas). Etniciteit daarentegen heeft een zeer gedifferentieerde invloed. Uit Tabel 4 blijkt dat de achterstand ten opzichte van de Nederlandse leerlingen op de woordenschattests veel kleiner is bij de Surinaamse dan bij de Turkse leerlingen. Bij seriëren hebben beide groepen allochtone leerlingen een vergelijkbare achterstand. De score van de Surinaamse leerlingen op de nonwoord repetitietest is een klein beetje hoger dan die van de andere groepen. Tabel 4 leert eveneens dat de toename van de hoeveelheid verklaarde variantie door de toevoeging van etniciteit bij woordenspan te wijten is aan de beduidend lagere prestaties van de Turkse leerlingen op deze test. Turkse leerlingen blijken eveneens significant slechter te presteren op de blokpatronentest, hoewel dit effect gering is. Ook de geobserveerde toename bij vrijmoedigheid en emotionaliteit kan toegeschreven worden aan de Turkse leerlingen. Deze leerlingen blijken minder vrijmoedig en emotioneel dan hun Nederlandse en Surinaamse leeftijdsgenoten. Exclusie, de nonwoord repetitietest en werkhouding leveren geen verschillen op die specifiek toegeschreven kunnen worden aan het behoren tot de Turkse groep. Tot slot blijkt uit Tabel 4 dat alle cognitieve vaardigheden samenhangen met leeftijd, terwijl dit voor de sociaal-emotionele vaardighe-

den niet het geval is. De effecten van sekse zijn weinig systematisch. Waar een effect wordt geconstateerd, blijkt steeds dat meisjes een hogere score behalen dan jongens. Een groot verschil wordt geobserveerd bij werkhouding: meisjes hebben volgens leerkrachten een beduidend betere werkhouding dan jongens.

#### **Etnische achtergrond en cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling op meetmoment 2**

Op meetmoment 2 heeft een aselekt gedeelte van de Nederlandse leerlingen de RWTAK gemaakt. Bij deze leerlingen is de score op de RWTAK omgezet in een score op de RWT, zodat de scores van alle leerlingen vergelijkbaar zijn (zie voor details: De Jong & Klapwijk, 1994).

In Tabel 5 is voor de variabelen van meetmoment 2 de toename van de verklaarde variantie door respectievelijke toevoeging van SES en etniciteit aan het LS-model weergegeven. Ook hier blijkt dat SES extra variantie verklaart ten opzichte van het LS-model bij de cognitieve vaardigheden, terwijl dit bij de sociaal-emotionele variabelen niet het geval is. Als aan het LSS-model de predictor etniciteit wordt toegevoegd, dan blijkt, net als op meetmoment 1, vooral bij woordenschat een aanzienlijke toename van de verklaarde variantie. Bij de test seriëren treedt een geringe toename op. Bij de NRT en bij de performale intelligentie



Tabel 5

Toename van de verklaarde variantie van LS model naar LSSE-model en de totaal verklaarde variantie door LSSE-model op meetmoment 2

Instrumenten	LS	LSS	LSSE	TOT
<b>Verbale intelligentie</b>				
<i>Semantische kennis</i>				
Receptieve wschat (RWT)	4.3	9.9**	31.6**	45.8
<i>Conceptuele kennis</i>				
Seriëren (SER)	1.9	4.6**	1.4*	7.9
<i>Metalinguïstische kennis</i>				
Nonwoord Repetitie (NRT)	0.6	3.1*	0.5	4.2
<b>Performale intelligentie</b>				
Blokpatronen (BPT)	2.4	3.7*	0.7	6.8
<b>Gedrag</b>				
Werkhouding	2.8	0.8	0.9	4.5
Vrijmoedigheid	0.2	0.6	0.7	1.5
Emotionaliteit	0.0	0.8	3.0**	3.8

+  $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ;

Noot. LS = Leeftijd en Sekse; LSS = Leeftijd, Sekse en SES; LSSE = Leeftijd, Sekse, SES en Etniciteit

tietest vindt geen significante toename van de verklaarde variantie plaats. Wat de sociaal-emotionele variabelen betreft, kan een geringe toename van de verklaarde variantie geconstateerd worden bij emotionaliteit.

In Tabel 6 staan per variabele de gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten van het LSSE-model. Net als op meetmoment 1 blijken leeftijd en SES wel gerelateerd aan de cognitieve, maar, met uitzondering van werkhouding, niet gerelateerd aan de sociaal-emotionele vaardigheden. Het effect van etniciteit is wederom afhankelijk van de cognitieve vaardigheid in kwestie. Bij woordenschat hebben de Suri-

naamse leerlingen een geringe en de Turkse leerlingen een grote achterstand op hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Bij seriëren is de achterstand van beide groepen vergelijkbaar en betrekkelijk klein. Op de metalinguïstische test en op de performale intelligentietest worden geen verschillen tussen de diverse etnische groepen geobserveerd. De hogere score van de Surinaamse leerlingen op de nonwoord repetitietest die geobserveerd werd op meetmoment 1, wordt dus niet opnieuw gevonden. Net als op meetmoment 1, blijken Turkse leerlingen wat minder vrijmoedig en emotioneel te zijn dan hun Surinaamse en Nederlandse leef-

Tabel 6

Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten voor het LSSE-model op meetmoment 2

Instrumenten	LFT	Sekse <sup>a</sup>	SES	Suri	Turk
<b>Verbale intelligentie</b>					
<i>Semantische kennis</i>					
Receptieve wschat (RWT)	.20**	.16*	.17**	-.27**	-1.70**
<i>Conceptuele kennis</i>					
Seriëren (SER)	.16**	.03	.21**	-.31*	-.26*
<i>Metalinguïstische kennis</i>					
Nonwoord Repetitie	.10*	.00	.18**	-.09	.20
<b>Performale intelligentie</b>					
Blokpatronen (BPT)	.17**	.05*	.16**	-.19*	-.21
<b>Gedrag</b>					
Werkhouding	.03	.33**	.15*	-.19	.19
Vrijmoedigheid	.02	-.04	-.07	-.18	-.25*
Emotionaliteit	.02	.07	.01	-.20*	-.58**

+  $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ;

<sup>a</sup> regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer als de leerling een meisje is

Noot. LFT = Leeftijd; SES = Sociaal-economische status; Suri = Surinaamse leerling; Turk = Turkse leerling

tijdsgenoten. Opnieuw blijken er geen verschillen ten nadele van de Turkse groep op exclusie, nonwoord repetitie en werkhouding.

Tot slot blijkt uit Tabel 6 dat de sekse van een leerling minder dan op meetmoment 1 samenhangt met de cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van de leerling. Een uitzondering vormt de werkhouding: ook aan het einde van groep 1 blijkt dat meisjes een betere werkhouding hebben dan jongens.

Enkele instrumenten zijn op beide meetmomenten afgenomen. Dit biedt de mogelijkheid om na te gaan of de achterstand van de Turkse en de Surinaamse leerlingen ten opzichte van hun Nederlandse leeftijdsgenoten gedurende het eerste jaar van de basisschool is afgenomen. Vergelijking van de relevante regressiegewichten uit de Tabellen 4 en 6 leert dat dit niet het geval is. De achterstand van de Surinaamse en Turkse leerlingen blijkt noch bij receptieve woordenschat, noch bij seriëren of bij blokpatronen overduidelijk te zijn afgenomen.

## 4 Discussie

Verschillen ten gevolge van leeftijd, sekse, SES en etniciteit zijn al bij intrede in de basisschool aantoonbaar en over het algemeen stabiel in groep 1.

Deze algemene conclusie is op een aantal punten te specificeren. Er is een effect van leeftijd: de relatief jongere leerlingen doen het bij intrede wat betreft verbale en performale intelligentie minder goed dan de relatief oudere leerlingen. Vergelijking van tests die herhaald zijn afgenomen leert dat dit effect tamelijk stabiel is. De gedragsmaten geven geen leeftijds-effect te zien. Het verschil betreft dus meer de cognitieve en linguïstische competenties dan het gedrag. Sekse voegt aan deze verschillen niet veel toe dat als stabiel kan worden bestempeld, behalve gedrag. De werkhouding van meisjes blijkt op beide meetmomenten beter dan die van de jongens. Daarmee krijgt een veel gehoorde klacht uit het onderwijs dat jongens meer moeite hebben met hun werkhouding, enige empirische ondersteuning (zie ook De Jong, 1994).

Belangrijker dan leeftijd en sekse zijn SES en, in mindere mate, etniciteit. De invloed van SES op de cognitieve en linguïstische ontwik-

keling is over de hele linie bij intrede van de leerlingen in de basisschool aanwezig en blijvend gedurende het eerste jaar. Daarnaast is er een effect op de werkhouding (niet op de vrijmoedigheid en emotionaliteit). In algemene zin gesproken zijn kinderen uit lagere SES-milieus al bij het begin in het nadeel wat betreft de kennis, de vaardigheden en de werkhouding die samenhangen met de later aan te leren basisvaardigheden, en ze blijven dat, althans in het eerste leerjaar, ook. Daarmee worden de resultaten van eerder onderzoek bevestigd (Reynolds, 1989; Meijnen & Riemersma, 1992), maar tevens versterkt omdat ons onderzoek een longitudinale opzet heeft en de ontwikkeling van dezelfde leerlingen betreft.

Het behoren tot de Surinaamse of Turkse groep voegt in vergelijking met de autochtone groep nog het één en ander toe aan het SES-effect, vooral m.b.t. taken die kennis van het Nederlands vereisen in de vorm van woordenschat (RWT en PWT) en conceptuele kennis (Seriëren). De Turkse leerlingen worden hierdoor meer gekenmerkt dan de Surinaamse want het effect is bij hen extreem groot. De Turkse leerlingen hebben ook geringere metalinguïstische vaardigheden wanneer daarbij mede een beroep wordt gedaan op kennis van de Nederlandse taal (WST). Op het tweede meetmoment blijken de verschillen in de semantische en conceptuele competentie ten nadele van de Surinaamse en vooral de Turkse groep niet afgenomen te zijn. Resultaten van onderzoek, samengevat in de inleiding, worden hiermee bevestigd voor groep 1 van de basisschool. Dat het specifiek om de semantische en de conceptuele competentie gaat leert ook de vergelijking met de metalinguïstische vaardigheden (onafhankelijk van semantische kennis) en de performale intelligentie die geen algemeen etniciteitseffect te zien geven.

In hoeverre metalinguïstische vaardigheden in het algemeen relatief ongevoeliger zijn voor het etniciteitseffect dan semantische en conceptuele kennis, is op grond van onze gegevens niet direct te concluderen. De meest gangbare taken voor het vaststellen van metalinguïstische vaardigheden (rijmen, klank weglaten, klanken synthetiseren e.d.) werden niet afgenomen omdat ze te moeilijk zijn voor vierjarigen. De nonwoord repetitie taak (NRT) die de kwaliteit van het fonologische werkgeheugen

meet, d.w.z. de opslagcapaciteit voor verbale informatie, blijkt sterk gecorreleerd aan taken waarmee doorgaans metalinguïstische vaardigheden gemeten worden (De Jong & Van der Leij, 1994; Gathercole, Willis & Baddeley, 1991). Inderdaad is er geen etniciteitseffect bij de NRT te constateren, afgezien van een onverklaarbaar positief effect bij de Surinaamse leerlingen op meetmoment 1. Op meetmoment 2 - o.i. vanwege de moeilijkheid van de taak een betrouwbaarder indicatie voor het werkgeheugen dan meetmoment 1 - is er geen invloed. Eerder onderzoek van Eldering en Vedder (1992) en Verhoeven en Van Kuyk (1991) krijgt hiermee indirecte ondersteuning in groep 1. Verondersteld kan worden dat metalinguïstische vaardigheden en het vermogen om fonologische informatie te verwerken relatief onafhankelijk zijn van etnische invloeden. Vanwege de relatie met de taalontwikkeling en het leren lezen, zou men daaruit kunnen concluderen dat Surinaamse en Turkse kinderen zonder meer in staat moeten worden geacht om de structurele kanten van de Nederlandse taal (klankvorm, uitspraak) en een daarmee verband houdend aspect als technisch lezen te moeten kunnen leren, mits de condities daartoe geschapen worden. Dit vormt natuurlijk geen garantie dat allochtone leerlingen ook op andere aspecten van de taalvaardigheid als tekstbegrip en stelvaardigheid, een zelfde niveau als hun Nederlandse leeftijdsgenoten zullen behalen.

In hoeverre de nonverbale intelligentie verschillen te zien geeft ten gevolge van etniciteit, bleek in de inleiding nog een punt van discussie te zijn. Wat betreft de visueel-ruimtelijke competentie liet de exclusie-taak (EXC) op meetmoment 1 onafhankelijk van SES geen extra verschillen zien tussen de etnische groepen. Dit resultaat komt niet overeen met de resultaten van Resing e.a. (1986), die wel verschillen vonden tussen de prestaties van Nederlandse en allochtone leerlingen. Een mogelijke reden voor deze discrepantie kan gelegen zijn in het feit dat de leerlingen in het onderzoek van Resing e.a. iets ouder waren. Wel een etniciteitseffect treedt op bij de test Blokpatronen, althans vlak na intrede op de basisschool. De test Blokpatronen doet, in vergelijking met de exclusie-taak, een sterker beroep op het kunnen manipuleren van visueel-ruimtelijk materiaal. De gevonden

achterstand van de Turkse leerlingen op deze taak zou het gevolg kunnen zijn van verschillen in opvoedingscultuur voor zover die het gebruik van speelgoed en spelletjes betreft (Van der Leij, Rögels, Koomen & Bekkers, 1991). Het onderzoek van Leseman e.a. waarvan de eerste resultaten hierna in dit nummer staan, kan op dit punt meer inzicht verschaffen. Overigens suggereren de resultaten dat de invloed bij het begin van de basisschool speelt, maar, gegeven de resultaten op meetmoment 2, gedurende het eerste jaar afneemt. Mogelijk is deze afname het gevolg van de grotere hoeveelheid speelgoed die op de basisschool aanwezig is en de activiteiten die daarmee uitgevoerd worden.

Dat er in sociaal-emotionele ontwikkeling nauwelijks etnische verschillen zouden zijn zoals bij oudere kleuters het geval is (zie Resing & Bleichrodt, 1991), wordt bevestigd voor de jongere Surinaamse leerlingen. Voor de Turkse leerlingen klopt dat slechts ten dele. Turkse leerlingen zijn minder vrij in hun gedrag en uiten hun gevoelens minder. Het kan natuurlijk zijn dat het feit dat ze minder goed in staat zijn in het Nederlands te communiceren hier een rol in speelt. Het uiten van gevoelens blijkt ook later in het jaar door hen minder gedaan te worden dan door de andere groepen. Het gebrek aan vrijmoedigheid is dan wel wat afgenomen. Uit de analyse van vervolgmetingen zal moeten blijken in hoeverre de afname doorzet of dat er sprake is van een betrekkelijk stabiel gedragspatroon dat wellicht te herleiden is tot culturele factoren.

Wat de consequenties van deze resultaten voor het beleid betreft, merken we het volgende op. De gegevens combinerend kan gesteld worden dat voor de relatief jonge leerlingen en voor jongens de kansen op een ongunstige start in het basisonderwijs wat groter zijn dan voor respectievelijk de relatief ouderen en de meisjes. Het risico op moeilijk te overbruggen leerachterstanden - op vermoedelijk alle leergebieden - is echter groter wanneer de leerlingen ook nog behoren tot de lagere sociaal-economische milieus. Het behoren tot de Surinaamse en, vooral, de Turkse etniciteit vergroot dit risico, waar het taken betreft die de beheersing van de Nederlandse taal vereisen. Deze uitspraken gelden voor de stand van zaken aan het begin en aan het eind van groep 1.

Nu zou het kunnen zijn dat het onderwijs in de eerste groepen van de basisschool zo aangepast wordt aan de behoeften en achterstanden van de leerlingen dat het risico op termijn kleiner wordt. Onze verwachtingen daaromtrent zijn echter niet erg optimistisch. Zoals uit het onderzoek van Schonewille en Van der Leij (in nummer 4) blijkt, vindt er in groep 1 geen extra stimulering plaats van de zwakkere leerlingen ten opzichte van de betere. Dit wordt in brede zin bevestigd door de resultaten van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs die constateert m.b.t. het onderwijs in de eerste groepen van de basisschool: "De pedagogisch-didactische aanpak is onvoldoende afgestemd op verschillen tussen kinderen en te weinig gericht op een ononderbroken ontwikkeling. De pedagogisch-didactische aanpak is te weinig doelgericht. In het bijzonder voor 'risico'-kinderen is dit nadelig" (CEB, 1994a, p. 101). We verwachten derhalve dat de verschillen die samenhangen met SES en stabiel zijn in leerjaar 1, ook in leerjaar 2 en 3 zullen blijven. Deze verwachting wordt in een later stadium door ons getoetst.

Een voorlopige conclusie richting beleid kan echter o.i. wel getrokken worden. Hoewel er uiteraard individuele verschillen optreden binnen de SES-groepen - er zijn relatief betere leerlingen in de lage SES-groep en relatief zwakkere in de midden/hoge SES-groep - blijft de SES-positie een belangrijke indicator voor beleid, in casu de leerlinggewichten of een 'SES-opslag' per school. Daarenboven zouden leeftijd en sekse in specifieke maatregelen betrokken kunnen worden, maar taalachterstand is de hoofdindicator voor risico's. Kinderen die met een taalachterstand binnenkomen dienen, of ze nu behoren tot (bepaalde) etnische groepen of leerachterstanden hebben die het gevolg zijn van meer individuele factoren, extra instructie en oefening te ontvangen, te beginnen in groep 1. Dit vergt een onafhankelijk van de 'SES-opslag' gefinancierde 'Onderwijs-op-Maat opslag' voor iedere school. De aanbevelingen van de CEB in het integrerende eindrapport (CEB, 1994b) achten we op dit punt richtinggevend. De CEB beveelt de minister aan om naast de leerlinggewichten middelen vrij te maken teneinde onderwijs-opmaat in groep 1 tot en met 4 te realiseren en het onderwijs in Nederlandse taal naast rekenen/

wiskunde daarbij te prioriteren. De resultaten van ons onderzoek ondersteunen deze aanbevelingen, althans voor groep 1.

## Literatuur

- Aarnoutse, C. A. J., & Leeuwe, J. F. J. van (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 65, 49-59.
- Anderson, J. G. (1987). Structural equations models in the social and behavioral sciences: Model building. *Child Development*, 58, 49-64.
- Bleichrodt, N. D., Drenth, P. J. D., Zaal, J. N., & Resing, W. C. M. (1987). *Revisie Amsterdamse Kinder Intelligentie Test*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bleichrodt, N. D., Resing, W. C. M., & Zaal, J. N. (1994). *Handleiding van de gereviseerde Schoolgedrag Beoordelingslijst*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Boogaard, M. D., Damhuis, R., Gloppe, 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.
- Brandsma, H. P., & Knuver, A. W. M. (1989). Effects of school and classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic. *International Journal of Educational Research*, 13, 777-788.
- CEB (1994a). *Onderwijs aan jonge kinderen*. Commissie Evaluatie Basisonderwijs. Inspectie van het Onderwijs.
- CEB (1994b). *Zicht op kwaliteit*. Eindrapport. Commissie Evaluatie Basisonderwijs. Inspectie van het Onderwijs.
- Damhuis, R., Gloppe, K. de, & Schooten, E. van (1989). Leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone en Nederlandse leerlingen in groep 3 van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 66, 158-171.
- Eldering, L., & Vedder, P. (1992). *OPSTAP. Een opstap naar meer schoolsucces?* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Fraser, B. J. (1989). Research syntheses on school and instructional effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 707-719.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213.

- Gathercole, S. E., Willis, C., & Baddeley, A. D. (1991). Differentiating phonological memory and awareness of rhyme: Reading and vocabulary development in children. *British Journal of Psychology*, 82, 387-406.
- Jong, P. F. de (1992). De samenhang tussen klakenmerken, en de aandacht en leerprestaties van leerlingen op de basisschool. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 151-164.
- Jong, P. F. de (1994). *Concentratieproblemen onder leerlingen van de basisschool: is er een toename?* Intern rapport Vrije Universiteit Amsterdam.
- Jong, P. F. de, & Das-Smaal, E. A. (1991). De Amsterdamse Kindergedragslijst: een korte gedragsbeoordelingslijst voor kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 46, 76-83.
- Jong, P. F. de, & Klapwijk, M. (1994). *Cognitieve ontwikkeling van kinderen van vier tot zeven jaar: documentatie van de instrumenten voor meetmoment 1 en 2*. Intern rapport Vrije Universiteit Amsterdam.
- Jong, P. F. de, & Leij, A. van der (1994). *Working memory, rapid naming and reading*. Poster voor de Thirteenth Biennial Meetings of the International Society of Behavioral Development te Amsterdam.
- Kohnstamm, G. A. (1992a). Ontwikkeling in de persoonlijkheidspsychologie: de opkomst van de Big Five. *Pedagogische Studiën*, 69, 3-11.
- Kohnstamm, G. A. (1992b). Factoren in gedragsbeoordelingen van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 69, 12-22.
- Kuyk, J. J. van (1990a). Kunnen jonge kinderen 'Ordenen'? Onderzoek naar deelvaardigheden voorbereidend rekenen van 4-6 jarigen. *Pedagogische Studiën*, 67, 429-441.
- Kuyk, J. J. van (1990b). *Ordenen. Deel 2: Experimentele versie observatieprogramma Ordenen*. Arnhem: Cito.
- Leij, A. van der (1992). Risico op functionele geletterdheid 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 opvoeding en onderwijs. Meningingen en ervaringen van Turkse basisschoolleerlingen, hun ouders en leerkrachten*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. S. J. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkweszie?* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal. Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Academisch proefschrift. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Prosser, R. R., Rasbash, J., & Goldstein, H. (1991). *ML3 users' guide*. London: Institute of Education, University of London.
- Resing, W. C. M., & Bleichrodt, N. (1991). Development of a School Behavior Judgement List (SCHOBL-R): A comparison among different ethnic groups. In N. Bleichrodt & P. J. D. Drenth, *Contemporary issues in cross-cultural psychology* (pp. 400-411). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Resing, W. M. C., Bleichrodt, N., & Drenth, P. J. D. (1986). Het gebruik van de RAKIT bij allochtoon etnische groepen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 41, 179-188.
- Reynolds, A. J. (1989). A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. *Journal of Educational Psychology*, 81, 594-603.
- Schoonen, R., & Damhuis, R. (1992). *Taalplan Toetsen: Constructie en verantwoording van programmegebonden woordenschattoetsen ten behoeve van Taalplan Kleuters groep 1 en 2*. Amsterdam: SCO.
- Schroots, J. J. F., & Alphen de Veer, R. J. van (1976). *Leidse Diagnostische Test: handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Childhood Education*, 6, 5-10.
- Tesser, P., & Vierke, H. (1993). De prestaties van de OVB-doelgroep leerlingen in 1990: stand van zaken na de tweede meting. *Pedagogische Studiën*, 70, 122-134.
- Verhoeven, L., & Kuyk, J. J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 415-426.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1986). *Taaltoets voor allochtone kinderen. Handleiding*. Tilburg: Zwijssen.
- Vinje, M. P. (1991). Leesprestaties van leerlingen uit verschillende etnische groepen. *Pedagogische Studiën*, 68, 149-157.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

Werf, M. P. C. van der, Tesser, P., & Mulder, L. (1993). De prestaties van de OVB-doelgroepen in 1988: stand van zaken na de eerste meting. *Pedagogische Studiën*, 70, 97-107.

## Auteurs

P. F. de Jong, M. J. G. Klapwijk en A. van der Leij zijn respectievelijk als universitair docent, onderzoeksmedewerker en hoogleraar verbonden aan de taakgroep Orthopedagogiek van de Vrije Universiteit.

Correspondentie-adres: Vrije Universiteit, taakgroep Orthopedagogiek, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam

## Abstract

### **Cognitive and social-emotional abilities of kindergarten children in relation to their ethnic background**

P. F. de Jong, M. J. G. Klapwijk & A. van der Leij. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 172-185.

Differences in the cognitive and social-emotional development in the first year of kindergarten between groups of children from native Dutch, Surinamese and Turkish families from various socio-economic (SES) backgrounds are described. Tests of verbal and nonverbal intelligence and metalinguistic ability were administered at the beginning and at the end of the first year to 256 Dutch, 66 Surinamese and 51 Turkish children. In addition at both moments the behavior of the children in the classroom was rated by their teachers. The results show that at the beginning and at the end of the first year SES is positively related to the development of all cognitive abilities. Except for on-task behavior SES appeared not to be associated with social-emotional development. Children of Surinamese and Turkish origin had a lower verbal intelligence as far as the Dutch language was involved. These differences remained almost stable during the first year. Differences between the groups in nonverbal intelligence were very small especially after SES was taken into account. The same was found with respect to metalinguistic ability as long as Dutch language was not involved. Hardly any differences were observed in the social-emotional development of the groups of children from different origin.