

Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters

P. P. M. Leseman, F. F. Sijlsing, S. R. Jap-A-Joe en S. Şahin

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek in Nederlandse, Surinaamse en Turkse gezinnen ($N=167$). Het onderzoek is onderdeel van het gezamenlijke longitudinale onderzoeksproject van de Vrije Universiteit, de Erasmus Universiteit en de Universiteit van Amsterdam naar gezins- en schoolinvloeden op de schoolcarrières van kleuters van 4-7 jaar. Ingegaan wordt op de verschillen tussen de vier groepen gezinnen wat betreft structurele, culturele en pedagogische kenmerken. Uit de literatuur is een model afgeleid van het gezin als 'context van informeel leren'. In dit model worden tussen 'distale' achtergrondkenmerken (etnische herkomst, sociaal-economische status) en ontwikkelingsuitkomsten 'intermediërende' gezinsvariabelen (opvattingen van ouders, cultureel kapitaal, stress/steun-balans, thuistaal) en 'proximale' socialisatieprocessen (sociaal-emotionele en cognitief-inhoudelijke kenmerken van ouder-kind interacties) als verbindende causale schakels verondersteld. Toetsing van het model levert een bevredigend resultaat op. Het gezin voorspelt 15% tot 52% van de variatie in respectievelijk de performante en verbale cognitieve vaardigheid van de kleuters.

Inleiding

Uit recente overzichten van de schoolloopbanen van kinderen van laag-opgeleide ouders en kinderen uit allochtone gezinnen blijkt dat er al vroeg sprake is van leerachterstanden die zich in vrijwel alle schoolvakken manifesteren, maar het sterkst in de verbale (Meijnen & Riemersma, 1992; Tesser & Vierke, 1993). De wortels van de onderwijsachterstand die vanaf groep drie kan worden geconstateerd, gaan terug tot de voor- en voerschoolse periode. Dit wordt duidelijk uit diverse onderzoeken onder

peuters en kleuters, waar we hier kortheids-halve slechts naar verwijzen (cf. Groenendaal, Van der Horst & Palmén, 1987; Van Hagen, Creusen & Zijlmans, 1987; De Visser, 1989; Boogaard, Damhuis, De Gloppe & Van den Berg, 1990; Van Kuyk, 1990; Verhoeven & Van Kuyk, 1991; Leseman, 1993a).

1 De relatie gezin-ontwikkeling

Op de vraag hoe de samenhangen tussen cognitieve ontwikkeling en sociale en etnisch-culturele herkomst moeten worden verstaan, zijn verschillende theoretische perspectieven mogelijk (cf. Leseman, 1989). Het vertrekpunt van dit onderzoek is dat zogenaamde 'distale' achtergrondvariabelen als de etnische herkomst of sociaal-economische status van een kind per se, geen verklaring geven van het vroege ontstaan van onderwijsachterstand. Voor werkelijke verklaringen moet gezocht worden naar verschillen in 'intermediërende' en 'proximale' variabelen in de gezinscontext - variabelen op het niveau van gezin, ouders en de sociale, communicatieve interacties met jonge kinderen in het gezin die op hun beurt met etnische en sociaal-economische achtergrond kunnen samenhangen. Met 'proximale variabelen' wordt in dit verband bedoeld op de socialisatie- en instructieprocessen die de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling beïnvloeden.

We geven eerst een beknopte bespreking van vijf belangrijke benaderingen en verklarende modellen in het onderzoek naar de relaties tussen herkomstmilieu en ontwikkeling die in de opzet van dit onderzoek een rol hebben gespeeld. Vervolgens formuleren we een aantal hypothesen over het gezin als context van informeel leren, waarin de verschillende verklarende modellen in één globaal model zijn ondergebracht. De empirische toetsing van dit model

komt later in dit artikel aan de orde.

1.1 Intermediërende gezinskenmerken

In het eerste verklingsmodel wordt het verband tussen herkomst en ontwikkelingsuitkomsten geïnterpreteerd in termen van cultureel en scholair (of educatief) kapitaal dat in het gezin in de vorm van kennis, vaardigheden, voorkeuren en attitudes van de ouders beschikbaar is. In onderzoek wordt 'cultureel kapitaal' meestal afgemeten aan de mate waarin ouders deelnemen aan vormen van 'hoge' cultuur, bijvoorbeeld toneelvoorstellingen, concerten en musea bezoeken, kranten en boeken lezen (cf. Bourdieu & Passeron, 1977; Heath, 1983; De Graaf, 1987; Leseman, 1994a). Om te begrijpen hoe cultureel en educatief kapitaal van invloed is op de ontwikkeling en het schoolse leren van jonge kinderen, zijn vooral uitwerkingen van het begrip naar het aanbod van lees-, spel- en communicatieve activiteiten tussen ouders en kinderen van belang (cf. Majoribanks, 1979; Heath, 1983; Meijnen, 1984; Bradley, Caldwell & Rock, 1988; Leseman, 1989, 1993a; Bus, Van IJzendoorn, Pelligrini & Terpstra, 1994). Ouders die zelf veel lezen, die musea bezoeken of gewend zijn over dergelijke zaken te praten, praten, spelen en lezen meer met hun kinderen (Heath, 1983; Leseman, 1993a). Ook de taal die thuis wordt gesproken kan als een vorm van cultureel kapitaal beschouwd worden, met een negatieve waarde als de thuistaal niet de schooltaal is.

Een tweede benadering is het stress/steunmodel (Rutter, 1987; Elder & Caspi, 1988; Crnic & Greenberg, 1990; Sameroff, Seifer, Baldwin & Baldwin, 1993). In een (normale) opvoedingssituatie zijn er altijd wel een paar dingen aan de hand die het gezin en de opvoeding onder druk zetten ('stress') en risico's inhouden voor het welzijn en de ontwikkeling van de kinderen. Behalve risicofactoren, kunnen er ook 'beschermende factoren' zijn. Tot de meest onderzochte stressoren horen: ingrijpende levensgebeurtenissen zoals de dood of ernstige ziekte van een gezinslid en echtscheiding, beslomeringen zoals spanningen op het werk, drukte en geregeld rond de opvoeding van kinderen, en sociaal-economische problemen zoals slechte huisvesting, werkloosheid en krappe gezinsfinanciën. De meest onderzochte beschermende factor is de praktische en emo-

tionale steun van anderen binnen het eigen sociale netwerk (Cohen & Wills, 1985; Simons, Lorenz, Wu & Conger, 1993). Recentelijk is ook de aandacht gevestigd op de beschermende werking van professionele opvoedingsondersteuning (Hermanns, 1992).

Volgens de stress-steun theorie neemt het risico van opvoedings- ontwikkelingsproblemen toe als het aantal stressoren groter wordt terwijl het aantal steunfactoren gelijk blijft of kleiner wordt. Het verband met het sociaal en etnisch-cultureel herkomstmilieu is in principe duidelijk: in de lagere sociale klassen en migrantengezinnen accumuleren met name sociaal-economische risicofactoren en zijn beschermingsmechanismen soms niet meer beschikbaar, bijvoorbeeld door het wegvallen van het sociale familienetwerk als gevolg van migratie (cf. Kuo & Tsai, 1986).

Een derde benadering wortelt in het onderzoek naar sociaal-culturele verschillen in opvoedingsdenkbeelden en opvoedingsstijlen (Kohn, 1969; Baumrind, 1971; Schaefer & Edgerton, 1985; Kağıtçıbaşı, 1987; Dekovic, 1992). Een autoritaire of conformistische opvoedingsstijl, gekenmerkt door het grote belang dat gehecht wordt aan traditionele opvoedingswaarden als 'gehoorzaamheid' en 'respect voor ouderen' en toepassing van fysieke disciplineringsstechnieken, is volgens verschillende onderzoeken typerend voor opvoedingssituaties in de lagere sociale klassen en traditionele etnische minderheidsgroepen. De autoritaire stijl is meer typerend voor de opvoeding in de westerse middenklasse. Met de dimensie 'modern-traditioneel' blijkt dit verschil tussen sociale en etnische groepen in ouderlijke opvattingen goed te kunnen worden samengevat (Schaefer & Edgerton, 1985). Een traditionele opvoeding blijkt negatief samen te hangen met schoolsucces (Okagaki & Sternberg, 1993).

1.2 Proximale processen

Wat betreft de proximale processen die tussen achtergrondfactoren, intermediërende gezinskenmerken en ontwikkelingsuitkomsten staan, zijn hier twee benaderingen relevant. De eerste benadering is gebaseerd op de hechtingstheorie. Op elk moment in zijn levensloop stelt het kind bepaalde eisen ('opvoedingsvragen') aan zijn omgeving. Het vraagt in concrete interactiesituaties om reacties van de opvoeders. De

mate waarin hierop adequaat ('sensitief') wordt gereageerd door belangrijke anderen, in het bijzonder de ouders, is van invloed op de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling (Sroufe, 1983; Erickson, Sroufe & Egeland, 1985; Denham, Renwick & Holt, 1991; Van Aken & Riksen-Walraven, 1992). Er is veel evidentie dat de sociaal-emotionele kwaliteit van ouder-kind interacties, blijkend uit sensitief ondersteunend en structurerend gedrag van de ouder, bijdraagt aan de ontwikkeling van autonomie, zelfvertrouwen en competentiegevoelens, algemene probleemoplosvaardigheid en sociabiliteit van het kind.

In de tweede theoretische benadering in het onderzoek van proximale determinanten van ontwikkeling, de sociaal-constructivistische theorie van cognitieve socialisatie, wordt een sterkere nadruk gelegd op de inhoudelijke verschillen in de ontwikkeling van kennis en vaardigheden. De centrale stelling van de theorie luidt dat in sociale interacties kennisstructuren present gesteld worden, die door het kind vervolgens worden geïnternaliseerd en leiden tot verandering en groei van kennis en vaardigheden. Vooral complexe taal- en cultuurgeladen kennis en vaardigheden, zijn sociaal van oorsprong, en in sociale interacties tussen het kind en meer ervaren leden van de culturele gemeenschap, bijvoorbeeld de ouders, geïnternaliseerd. Vanuit het sociaal-constructivistische model dient het antwoord op de vraag naar de relatie tussen achtergrond en ontwikkeling gezocht te worden in verschillen in soorten kennis en vaardigheden die ouders en de bredere culturele gemeenschap al of niet bewust aanbieden, stimuleren of instrueren in alledaagse sociale interacties.

In verscheidene onderzoeken naar ouder-kind interacties rond voorlezen, spelen, gezamenlijk probleemoplossen en praten zijn verschillen gevonden tussen gezinnen naar de mate waarin kinderen worden gestimuleerd op een cognitief hoger niveau dan zij uit zichzelf zouden doen te praten, te redeneren, te spelen en problemen op te lossen. Die verschillen blijken samen te hangen met de sociaal-economische achtergrond en met de cognitieve ontwikkeling (zie voor overzichten o.a. Wells, 1985; Leseman, 1989; Sigel, Stinson & Flaugh, 1991).

1.3 Informeel leren in het gezin: onderzoekshypothesen

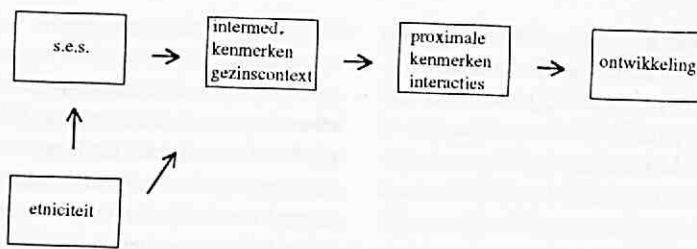
Op grond van het voorgaande veronderstellen we dat aan het gezin als 'context van informeel leren' de volgende drie dimensies zijn te onderscheiden:

- 1 de *gelegenheid* die wordt geboden om in bepaalde cultureel of educatief relevante kennis- en vaardigheidsdomeinen (bijvoorbeeld geletterdheid), 'hogere orde' kennis te verwerven;
- 2 de *kennis-inhouden* en *vaardigheden* die in sociale interacties worden geïnstrueerd en bevorderd; en
- 3 de *sociaal-emotionele kwaliteit* van sociale interacties, dat wil zeggen: de sociaal-emotionele ondersteuning die het kind wordt geboden en de stimulering van de autonomie en taakgerichtheid van het kind die plaatsvindt.

Vroege verschillen in ontwikkeling tussen kinderen in kennis, vaardigheden, taakgerichtheid en zelfvertrouwen, die leiden tot verschillen in schoolsucces, ontstaan 1) door verschillen in de mate waarin er gelegenheid is informeel vertrouwd te raken met en te leren in relevante kennis- en vaardigheidsdomeinen, 2) door verschillen in de mate waarin stimulering en expliciete instructie van schoolse kennis en vaardigheden plaatsvindt, en 3) door verschillen in de mate van sociaal-emotionele ondersteuning en versterking van de taakgerichtheid en het zelfvertrouwen van het kind. Dit is de centrale veronderstelling van het onderzoek.

We veronderstellen, ten tweede, dat de opvoedingsideeën van ouders, het aanwezig cultureel kapitaal en de balans van stress- en steunfactoren van invloed zijn op de drie genoemde facetten van het gezin als 'context van informeel leren'. In onderzoek is gevonden dat de sociaal-emotionele kwaliteit van de gezinsinteracties negatief wordt beïnvloed door de eerder aangeduide risicofactoren, het ontbreken van steun bij de opvoeding en traditionele opvoedingsideeën en autoritaire opvoedingsstijlen (Skinner, 1985; Crnic & Greenberg, 1990; Dekovic, 1992; Simons et al., 1993).

Het cultureel en educatief kapitaal in het gezin, zoals het hiervoor is geïnterpreteerd, is onder andere van belang omdat het gelegenheden creëert voor kinderen om informeel met kennis- en vaardigheidsdomeinen in aanraking



Figuur 1. De veronderstelde relaties tussen distale, intermediërende en proximale determinanten van de kinderlijke ontwikkeling

te komen die relevant zijn voor schoolsucces. Het effect van de thuistaal hoeft in dit verband weinig toelichting: als de dominante taal in het gezin een andere taal is, zal er geen noemenswaardig aanbod van gelegenheden zijn voor het jonge kind om Nederlands te leren.

We veronderstellen ook dat opvoedingsideeën, cultureel kapitaal, waaronder de thuistaal, en de stress/steun-balans variëren met de sociaal-economische status en etnisch-culturele herkomst. Het cultureel kapitaal en de geletterdheid in het gezin hangen nauw samen met het opleidingsniveau en de aard van de dagelijkse beroepsarbeid (Kohn & Schooler, 1983). Ook de culturele en religieuze gewoonten van de (etnisch-culturele of sociale) groep waartoe men behoort, zijn hierop van invloed (Heath, 1983; Leseman, 1994a).

Kohn (1969; Kohn & Schooler, 1983) heeft inhoudelijke relaties aangetoond tussen de aard van het dagelijkse werk en de gekoesterde socialisatiedoelen. Andere auteurs hebben de opvoedingsopvattingen en opvoedingsstijlen van ouders in verband gebracht met de aard van het primaire leefverband van mensen: leven in een traditioneel groot-familieverband vergt een andere socialisatie dan het leven in een westers kerngezin, die meer gericht is op interdependentie dan op autonomie (Kağıtçıbaşı, 1987; Harkness & Super, 1992). Voor veel allochtone ouders in Nederland is het leven in een grootfamilieverband, ook als dit feitelijk door de migratie niet meer bestaat, nog altijd een 'psychologische' realiteit (cf. Harkness & Super, 1992), bepalend voor hun opvoedingsdenkbeelden, opvoedingsdoelen en opvoedingsgedrag.

Ten slotte veronderstellen we dat de sociaal-economische status (opleiding- en beroepsniveau van de ouders), als indicator van de

maatschappelijke positie en van beschikbaar 'educatief kapitaal', zelf een variabele is die sterk door de etnische herkomst wordt bepaald, onder meer vanwege de ongelijk verdeelde mogelijkheden tot het volgen van onderwijs in de landen van herkomst.

De hier geformuleerde onderzoekshypothesen zijn in Figuur 1 schematisch weergegeven.

2 Methode

2.1 Onderzoeksgroep

De eerste stap van de vorming van de onderzoeksgroep bestond uit de werving van scholen. Aan de hand van gegevens van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen is uit een bestand van basisscholen in de Randstad een gestratificeerde steekproef geconstrueerd. Stratificatiecriteria waren de schoolgrootte (meer of minder dan 200 leerlingen), het percentage allochtone leerlingen op de school (15 tot 27%, 27-47% en 47% tot 80%), het aantal verschillende nationaliteiten in de onderbouw (2 tot en met 4, en 5 of meer) en de regio (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht, waarin de vier grote steden alsmede de kleinere steden Leiden, Zoetermeer en Vlaardingingen). Scholen die blijkens de gegevens door weinig of geen Turkse en Surinaamse leerlingen werden bezocht, werden buiten de steekproef gehouden. Van de steekproef van circa 144 basisscholen moesten er 91 worden benaderd om het gewenste aantal van 29 scholen te werven met in totaal 42 lesgroepen in het eerste of gecombineerd eerste en tweede leerjaar.

De volgende stap hield in dat in overleg met de groepsleerkrachten en schooldirecties in elke lesgroep vier tot zes leerlingen werden gezocht voor de kerngroep. Deze leerlingen dien-

den bij de start van het gezinsonderzoek in mei 1991 rond de vier jaar oud te zijn, in het cursusjaar 1991/1992 in groep 1 te zitten en naar verwachting in september 1994 naar groep 3 te gaan. Voor een deel werden leerlingen aangewezen die nog niet op school zaten, maar wel reeds voor het schooljaar '91/'92 waren aangemeld. De leerlingen moesten tussen 1 maart en 1 juli 1987 zijn geboren¹.

De werving van Nederlandse gezinnen ging over het algemeen gemakkelijk, met een lage nonrespons. Om Surinaamse en Turkse gezinnen te werven moest meer werk verzet worden (huisbezoek), terwijl de nonrespons beduidend hoger was. Aangezien in de meeste gevallen de scholen de werving van gezinnen voor hun rekening namen en zij het eerste contact over deelname aan het onderzoek legden, zijn geen precieze cijfers over de non-respons beschikbaar.

Gestreefd werd naar spreiding van de kerngroep leerlingen binnen elke lesgroep over de categorieën autochtone leerlingen met een OVB-leerlinggewicht van 1.0, autochtone leerlingen met een gewicht van 1.25, en Surinaamse en Turkse leerlingen. Aan het begin van het onderzoek bestond de kerngroep waarbij het gezinsonderzoek is uitgevoerd uit 167 leerlingen: 44 leerlingen met een leerlinggewicht van 1.0, 55 leerlingen met een gewicht van 1.25, en 36 Surinaamse en 32 Turkse leerlingen.

2.2 Metingen

2.2.1 *Verbale en performale cognitieve vaardigheden*

In het deelonderzoek naar de ontwikkeling van cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden (Deelonderzoek I; zie De Jong et al., in dit nummer) zijn op twee momenten metingen verricht van de (Nederlandse) verbale cognitieve vaardigheid, waarvoor gebruik gemaakt is van een receptieve Nederlandse woordenschattest, en de (taal-onafhankelijke) performale cognitieve vaardigheid van de kleuters, waarvoor een non-verbale blokpatronentest is gebruikt. De eerste meting vond plaats halverwege het eerste leerjaar, rond een leeftijd van viereneenhalf jaar. De tweede werd gedaan aan het eind van eerste leerjaar, toen de kleuters rond de vijf jaar oud waren. Voor gegevens over de gebruikte tests zij verwezen naar De

Jong et al. (in dit nummer).

2.2.2 *Achtergrondkenmerken, risico- en steunfactoren, opvoedingsdenkbeelden, thuistaal en cultureel kapitaal*

Het eerste gezinsonderzoek werd uitgevoerd in de periode mei-juli 1991. De opvoeder die het meest belast was met de dagelijkse verzorging en opvoeding van het vierjarige doelkind, werd geïnterviewd. Meestal was dit de moeder, in een enkel geval de vader of de grootmoeder. Gemakshalve wordt in het vervolg van dit artikel van ouders of moeders gesproken. Er was een Turkse vertaling van de vragenlijst beschikbaar. Turkse moeders werden door een Turkse en Surinaamse moeders door een Surinaamse onderzoekster geïnterviewd. De belangrijkste variabelen en schalen worden hierna kort besproken.

Etnische herkomst. Behalve de gegevens van de scholen over de etnische herkomst, gebaseerd op informatie van de ouders, werd onder meer gevraagd naar het land van geboorte van de ouders en van hun ouders. Met als criterium het land van geboorte van de ouders van de moeder, bleken er geen indelingsproblemen te zijn.

Opleidingsniveau. Gevraagd werd naar het hoogste type met een diploma afgesloten onderwijs dat moeder en vader hebben gevolgd. De antwoorden zijn op een ordinale negenpuntsschaal ingedeeld, beginnend met hooguit enkele jaren basisonderwijs en eindigend met afgestudeerd aan een universiteit. Ten behoeve van Turkse ouders die in Turkije hun schoolloopbaan hebben doorlopen, was de schaal voor zover mogelijk opgebouwd uit equivalentie schooltypen van het Turkse onderwijsstelsel (niet voor alle schaalpunten konden echter equivalenten gevonden worden). Controle van de antwoorden van de verschillende etnische groepen door per groep correlaties te berekenen met het aantal jaren secundair onderwijs (vanaf 12-jarige leeftijd), gaf geen reden om aan de equivalentie van de antwoorden te twijfelen.

Beroepsniveau. Als indicator van het beroepsniveau is gevraagd naar de 'symbolische inhoud' van het (ooit) uitgeoefende beroep van vader en moeder (cf. Kohn & Schooler, 1983). Nagevraagd werd de mate waarin met teksten, cijfers en moderne (informatie)technologie

moet worden omgegaan, waarin vergaderd moet worden met collega's, en cursussen gevolgd moeten worden om bij te blijven (Cronbachs $\alpha = .83$ bij 10 items). Bij de vraag naar het beroepsniveau van de moeder waren er relatief veel ontbrekende waarden met name in de Turkse groep, waar een groot deel van de moeders nooit een beroep had uitgeoefend. Het beroepsniveau van de moeder wordt om die reden hier verder buiten beschouwing gelaten, behalve wanneer de moeder kostwinner is van een een-oudergezin.

Werk. Gevraagd werd of men betaald werk had en of de partner betaald werk had.

Leeftijd. Gevraagd werd naar de leeftijd van de moeder.

Een-oudergezin. In een uitgebreidere vragenreeks over de samenstelling van het huishouden werd onder andere gevraagd of er andere volwassenen duurzaam tot het huishouden behoorden en of een daarvan als partner (echtgenoot of levensgezel met wie men ongehuwd samenwoont) werd beschouwd.

Voorschoolse kinderopvang. Aan de ouders is gevraagd in maanden nauwkeurig, onderscheiden naar soort en aantal uren opvang per week, aan te geven in welke perioden ten behoeve van het doelkind van professionele kinderopvang gebruik is gemaakt. Voor de doeleinden van dit artikel is een index geconstrueerd die de totale duur van de voorschoolse opvang representeert.

Informeel steun bij de opvoeding. Aan de ouders is gevraagd om naast zichzelf ten hoogste vijf andere personen te noemen die voor de dagelijkse opvang, verzorging en opvoeding van het doelkind belangrijk zijn. Meest genoemd werden de partner, (schoon)moeder en oudere kinderen. Vervolgens zijn tien opvoedingssituaties voorgelegd en is gevraagd of de genoemde personen in deze situaties opvoedingstaken op zich nemen (Cronbachs $\alpha = .60$ bij 10 items).

Consultatie professionele opvoedingsvoorlichting. Gevraagd is welke bronnen men voor informatie over zwangerschap, bevalling, verzorging en opvoeding van jonge kinderen wel eens heeft geraadpleegd. Ten behoeve van de schaalconstructie zijn informanten en bronnen zoals huisarts, consultatiebureau en voorlichtingsboeken als 'professioneel' beschouwd. De eigen moeder, vriendinnen e.d. zijn als 'infor-

mele' bronnen beschouwd en ten behoeve van de schaalconstructie negatief gepoold (Cronbachs $\alpha = .65$ bij 12 items).

Opvoedingsdenkbeelden. Met behulp van een bewerking van de Parental Modernity Scale (PMS) van Schaefer en Edgerton (1985) is bepaald in hoeverre de opvoedingsdenkbeelden en -waarden van de ouders als modern of traditioneel te kenschetsen zijn. Kenmerkend voor traditionele opvattingen zijn denkbeelden dat kinderen van nature slecht zijn en desnoods met harde hand ingeperkt moeten worden; kenmerkend is ook de grote waarde die wordt gehecht aan gehoorzaamheid en respect voor ouders en leerkrachten. Als modern gelden opvattingen dat kinderen zich breed moeten kunnen ontplooiën, dat fysieke straf niet goed is, dat kinderen zich ontwikkelen door zelf te ontdekken, en dat ouders zich met school mogen bemoeien (Cronbachs $\alpha = .91$ bij 40 items).

Dominante thuistaal. In de vragenlijst naar het taalgebruik in het gezin werden acht verschillende huiselijke situaties van mondeling taalgebruik geschetst, waaronder praten tijdens de maaltijd, praten als er familiebezoek is, praten om het kind iets uit te leggen enzovoort. Gevraagd werd welke taal in deze situaties meestal werd gebruikt. Ten behoeve van dit artikel zijn de antwoorden gedichotomiseerd, waarbij de waarde 1 staat voor het Nederlands en 0 voor een andere taal (Cronbachs $\alpha = .95$ bij 8 items).

Cultuurdeelname en geletterdheid. Om de cultuurdeelname en lees- en schrijfgewoonten, beschouwd als operationalisering van het begrip 'cultureel kapitaal', te bepalen is gevraagd naar de frequentie van schouwburg-, concertzaal- en museum-bezoek enzovoort (Cronbachs $\alpha = .74$ bij 12 items) en naar de frequentie van het lezen van boeken en kranten, en het schrijven van zakelijke brieven en rapporten, alsmede naar de hoeveelheid tijd die dagelijks aan lezen of schrijven en, negatief gepoold, aan televisiekijken wordt besteed (Cronbachs $\alpha = .86$ bij 18 items).

2.2.3 Interview tijdsbesteding

Aan de ouder is een vragenlijst voorgelegd over de besteding van tijd aan gezamenlijk met het kind praten, lezen, spelen en verrichten van verzorgende of huishoudelijke taken, als operationalisering van de eerder genoemde gelegenheidsdimensie. De vraagitems werden

systematisch gevarieerd naar ontwikkelingsdomein (mondellinge taalontwikkeling, (pre-)geletterdheid, spelen/probleemoplossen) en type context (huishouden, lichamelijke verzorging, vrijetijdsbesteding). Uit de vragenlijst zijn drie subschalen afgeleid die respectievelijk de gerapporteerde frequenties mondellinge taalinteracties, geletterde taalinteracties en spel- en probleemoplossingsinteracties in verschillende contexten representeren (Cronbachs α 's zijn bij 12 items per subschaal .66, .74 en .78).

2.2.4 Observatie van ouder-kind interacties

In de thuissituatie zijn ten slotte video-opnamen gemaakt van semi-gestandaardiseerde, door de onderzoekers uitgelokte ouder-kind interacties rond een speltaak en een voorleesboek. In het spel moesten uit 21 plaatjes van alledaagse voorwerpen er steeds drie gegroepeerd worden die het meest bij elkaar hoorden (korthedshalve aangeduid als de Drie Plaatjes-taak). Oplossingen, goede en foute, konden op verschillende manieren, op grond van verschillende redeneringen of principes bereikt worden. Het ging om die redeneringen, zoekstrategieën en principes.

Ouders en kinderen werd ook gevraagd gezamenlijk een prentenboek te lezen. Het boek was door de onderzoekers meegebracht en in geen van de gezinnen bekend. De ouders werd gevraagd het boekje voor te lezen zoals zij dat gewend waren of zoals zij zelf dachten dat het moest. Zes ouders, allen Turks, gaven aan nooit (voor) te lezen. Hun werd gevraagd hun kind een verhaaltje te vertellen. Drie van hen deden dit aan de hand van de plaatjes in het boek, wat ook wel door andere ouders werd gedaan (die wel konden lezen en als regel wel voorlezen aan hun kind). Zij zijn alsnog in de hierna te rapporteren analyses betrokken.

Codering sociaal-emotionele ondersteuning

De video-opnamen zijn in het laboratorium direct van de band gecodeerd naar de taal- en kennisinhoudelijke, en sociaal-emotionele kenmerken van de ouder-kind interacties. Voor de codering van de sociaal-emotionele kwaliteit van de geobserveerde interacties is gebruik gemaakt van een instrument van Erickson et al. (1985), bestaande uit zeven-punts ratingschalen om afzonderlijk het gedrag van ouder en

kind te beoordelen². De ouderschalen betreffen de emotionele ondersteuning die de ouder het kind geeft, de ondersteuning door de moeder van de autonomie van het kind, de structuur die de ouder biedt, de helderheid van de aanwijzingen, en, in negatieve zin, tekenen van vijandigheid die de ouder toont. De kindschalen betreffen de getoonde volhardendheid en het enthousiasme tijdens de taakgerichte interactie, de ervaringen van (subjectieve) competentie die het kind opdoet en, in negatieve zin, het zich te gemakkelijk verlaten op de ouder. De interne consistentie van de ouder- en kindschalen en de intercodeurbetrouwbaarheid is bevredigend. Cronbachs α 's zijn .87 en .76 voor respectievelijk de moeder- (6 items) en kindbeoordelingen (4 items) bij de Drie Plaatjes-taak en .76 en .74 bij de Voorleestaak. De overeenstemming is bepaald op 15 interacties als het percentage oordelen van een observator dat niet meer dan één schaalpunt (van de zeven) afwijkt van de oordelen van een tweede observator: het overeenstemmingspercentage is 83% (het kanspercentage is 38%).

Codering instructie- en communicatie-inhoud

Om de cognitieve en linguïstische 'inhoud' van de moeder-kind interacties te coderen, zijn eigen coderingssystemen ontwikkeld. Bij het sorteerspelletje is vooral gelet op de wijze waarop door de ouder aan het begin van het spel de regels en doelen aan het kind worden geïnstrueerd en op de zoekstrategieën en rechtvaardigingsregels die door ouder en kind verbaal worden geuit tijdens het proces van (gezamenlijk) probleemoplossen. Ook is gelet op het woordgebruik, de taallabels voor de concepten die in de spelletjes aan de orde komen, en de rijkheid, in termen van het aantal verschillende betekenissenmerken dat werd genoemd, van definities van en toelichtende uitweidingen over de concepten.

Bij de voorleesinteracties is gelet op de non-verbale en verbale activiteiten (elementaire gedragingen en taaluitingen) van ouder en kind rondom en naar aanleiding van het voorlezen die enerzijds betrekking hebben op de vormelijke kenmerken van geschreven of gedrukte taal en op het adequaat behandelen van boeken, anderzijds op het begrijpen, evalueren en uitbreiden van de voorgelezen verhalen.

Voor de sorteertaak is de interbeoordelaar-

overeenstemming, aangepast aan de structuur van het coderingssysteem, gedefinieerd als het percentage antwoorden van twee onafhankelijke beoordelaars die niet meer dan één van de - per coderingscategorie - maximaal zeven te beoordelen gebeurtenissen (namelijk, het leggen van zeven rijtjes van drie plaatjes) van elkaar afwijken. Dit percentage, bepaald op 15 moeder-kind paren, is gemiddeld 70% (het kanspercentage is 38%). Voor de voorleestaken zijn per categorie correlaties berekend tussen de scores van twee onafhankelijke beoordelaars. Deze variëren tussen .48 en .88. De gemiddelde correlatie van de moederscores is .65, die van de kindscores .55.

De beide inhoudscoderingssystemen bestaan uit elkaar wederzijds uitsluitende coderingscategorieën, waardoor indexconstructie gewogen optelling van scores vergt. Om die reden is met behulp van multiële regressie een optimale schaling toegepast. In paragraaf 3.3 wordt op de resultaten ingegaan.

3 Resultaten

3.1 De gemiddelde scores op de woordenschat- en blokpatronentests

In Tabel 1 zijn de gemiddelde ruwe scores en standaardafwijkingen weergegeven van de vier groepen kinderen uit de gezinsstudie op de woordenschat- en blokpatronentests die op viereneenhalf- en vijfjarige jarige leeftijd werden afgenomen. Tevens zijn de uitkomsten vermeld van de een-wegsvariantie-analyses die

werden uitgevoerd om de significantie van de verschillen tussen de groepen en de sterkte van het hoofdeffect (η) te toetsen. De uitkomsten komen overeen met de bevindingen in het totale cohort. Met name bij de woordenschat worden zeer grote verschillen gevonden; veel kleinere verschillen bestaan er bij de blokpatronentest (zie ook De Jong et al., in dit nummer).

3.2 Verschillen in achtergrond- en intermediaire gezinskenmerken

In Tabel 2 is een overzicht opgenomen van de belangrijkste bevindingen voor de vier groepen gezinnen. Een korte bespreking van de opvallendste cijfers kan volstaan. Wat betreft de sociaal-economische achtergrondkenmerken (opleidingsniveau, beroepsniveau) valt op dat het opleidingsniveau van Turkse ouders gemiddeld veel lager is dan van de ander drie groepen en dat geldt ook voor het beroepsniveau. De Surinaamse gezinnen in dit onderzoek staan gemiddeld iets hoger op de sociaal-economische ladder dan de Nederlandse 1.25-gezinnen.

Het percentage kostwinners (vrijwel altijd de vader, behalve in de een-oudergezinnen) met een betaalde baan is het hoogst in de Nederlandse 1.0-gezinnen. In de Surinaamse en Turkse gezinnen is een derde van de kostwinners werkloos of arbeidsongeschikt verklaard. De leeftijd van de moeders ten tijde van het interview blijkt sterk te verschillen tussen de vier groepen. Aan de ene kant zijn er de moeders van de Nederlandse 1.0-gezinnen die relatief

Tabel 1

Gemiddelde ruwe scores en standaardafwijkingen op de woordenschat- en blokpatronentests afgenomen op (1) viereneenhalf- en (2) vijfjarige leeftijd voor de vier groepen kleuters, resultaten van de variantie-analyses en effectgrootten η .

| Tests | Nederlandse 1.0 Kleuters | Nederlandse 1.25- kleuters | Turkse Kleuters | Surinaamse Kleuters | Significantie |
|---------------------------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------|---------------------|---------------|
| Passieve Nederlandse Woordenschat (1) | 37.7 (4.4) | 35.7 (4.4) | 22.1 (8.6) | 32.9 (5.4) | *** .70 |
| Blokpatronen (1) | 11.8 (4.9) | 8.2 (4.6) | 8.0 (5.3) | 8.8 (4.4) | *** .32 |
| Passieve Nederlandse Woordenschat (2) | 39.5 (4.1) | 38.3 (3.8) | 27.8 (7.1) | 35.4 (5.1) | *** .65 |
| Blokpatronen (2) | 15.6 (4.0) | 12.8 (4.8) | 13.7 (3.8) | 13.1 (4.3) | *** .26 |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabel 2

Overzicht van de belangrijkste gemeten gezins- en ouderkenmerken: gemiddelden en standaardafwijkingen voor de vier groepen, resultaten van de variantie-analyses en effectgrootten η .

| Gezins- en ouderkenmerken | Nederlandse 1.0-Gezinnen | Nederlandse 1.25-Gezinnen | Turkse Gezinnen | Surinaamse Gezinnen | Signifi- cantie |
|----------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|
| Opleiding Moeder (Schaalbereik 1-9) | 5.8 (1.9) | 4.4 (1.4) | 3.4 (1.9) | 5.3 (1.8) | *** .45 |
| Opleiding Vader (1-9) | 6.3 (1.6) | 4.6 (1.4) | 3.6 (2.0) | 5.1 (2.1) | *** .49 |
| Inhoud Beroep Moeder (Z-scores) | .49 (.70) | -.15 (1.00) | -.77 (.85) | .08 (1.10) | *** .40 |
| Inhoud Beroep Vader (Z-scores) | .71 (.77) | -.31 (.81) | -.79 (.71) | -.13 (1.00) | *** .54 |
| Moeder heeft werk in percentages % | 36% (49%) | 20% (40%) | 25% (44%) | 44% 50% | ns .21 |
| Vader heeft werk in percentages % | 95% (21%) | 78% 42% | 66% 48% | 67% 48% | ** .28 |
| Leeftijd Moeder in jaren | 34.5 (4.0) | 30.1 (4.0) | 27.2 (3.5) | 30.7 (4.5) | *** .54 |
| Een-oudergezinnen in percentages % | 0% (0%) | 8% (26%) | 0% (0%) | 25% (44%) | ** .36 |
| Aantal kinderen (absoluut) | 2.0 (.7) | 2.0 (.8) | 2.1 (.7) | 2.4 (.8) | ns 19 |
| Voorschoolse kinder-opvang in jaren | 1.6 (.8) | 1.4 (.8) | .5 (.6) | 1.0 (1.1) | *** .44 |
| Informele steun bij de opvoeding | 12.1 (4.1) | 10.5 (3.9) | 11.9 (4.9) | 12.0 (6.7) | ns .14 |
| Huisvesting (ratio gezinsleden/kamers) | 1.2 (.5) | 1.1 (.3) | .9 (.2) | 1.0 (.2) | ** .35 |
| Consultatie opvoedings- voorlichting | 4.6 (2.4) | 3.6 (2.8) | 1.4 (3.0) | 3.7 (3.9) | ** .35 |
| Moderne opvoedingsideeën (10-50) | 33.8 (3.2) | 31.8 (2.6) | 24.6 (3.0) | 28.3 (3.9) | *** .77 |
| Nederlands thuistaal in % van gebruikssituaties | 98% (9%) | 99% (4%) | 14% (29%) | 88% (19%) | *** .85 |
| Cultuurdeelname (bereik 10-30) | 14.0 (3.6) | 12.0 (2.2) | 10.8 (1.6) | 12.7 (3.0) | *** .38 |
| Geletterdheid Leefstijl (10-30) | 19.1 (4.3) | 16.5 (3.3) | 14.4 (2.8) | 16.9 (3.8) | *** .40 |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

laat met gezinsvorming zijn begonnen, aan de andere kant de Turkse moeders die relatief vroeg zijn getrouwd en vroeg kinderen hebben gekregen.

De huisvestingscore, een ratio van het aan-

tal kamers per gezinslid, geeft weer dat Nederlandse 1.0-gezinnen het ruimst en Turkse gezinnen het krapst wonen. Een-oudergezinnen, om precies te zijn moedergezinnen, komen het meest voor in de Surinaamse groep en door Su-

rinaamse moeders wordt tegelijkertijd gemiddeld vaker buitenshuis gewerkt. Het betreft voor het merendeel Creools-Surinaamse gezinnen. Uit de gegevens over het gebruik van kinderopvang door deze gezinnen en de gerealiseerde steun van anderen (bijvoorbeeld oudere kinderen en familie) bij de opvang en verzorging van jonge kinderen, blijkt dat voor deze risicofactor compensatie wordt gevonden.

De antwoorden op de vragen hoe ouders omgaan met informatiebehoefte en onzekerheden ten aanzien van het opgroeien en opvoeden van jonge kinderen, tonen ook verschillen tussen de vier groepen. Vooral Turkse ouders raadplegen gemiddeld veel minder vaak professionele bronnen van opvoedingsvoorlichting en -ondersteuning.

De scores op de Parental Modernity Scale waarmee opvoedingsdenkbeelden en -waarden zijn gemeten, verschilt sterk tussen de vier groepen. Het valt op dat er ten aanzien van deze variabele eerder een etnisch-culturele dan een sociaal-economische scheidslijn bestaat. In het overgrote deel van de Turkse gezinnen in het onderzoek, en in een deel van de Surinaamse gezinnen wordt meestal in een andere taal dan het Nederlands met de jongste kinderen ge-

sproken (respectievelijk Turks, Sranan of Hindostaans). De deelname aan officiële culturele activiteiten, een gangbare indicator van de beschikbaarheid van cultureel kapitaal, is over de hele linie niet zo hoog (dat hangt ongetwijfeld mede samen met het feit dat het gaat om gezinnen met jonge kinderen). Toch zijn er significante verschillen tussen de groepen. De geleterdheid van het gezin geeft overeenkomstige verschillen te zien tussen de groepen.

3.3 Verschillen in interactiekenmerken

Om schalen te construeren die de verschillen in instructie-inhoud van de geobserveerde interacties naar sociaal en etnisch-cultureel milieu optimaal weergeven, zijn multiplere regressie-analyses uitgevoerd met als afhankelijke variabele een index van de achtergrondvariabelen (Opleiding Vader, Opleiding Moeder, Beroepsniveau Vader, en (negatief gepoolde) dummy-variabelen voor de beide allochtone groepen; Cronbachs α is .70). In Tabel 3 zijn de gestandaardiseerde regressiegewichten en de multiplere correlatiecoëfficiënten weergegeven. Schalen zijn geconstrueerd door gewogen somming met de ruwe regressiegewichten.

Tabel 3

Kwantificering van de inhoudelijke bijdragen van kind en moeder aan de interacties rond de Plaatjestaak en het Voorleesboekje, met een index van sociaal-culturele achtergrondkenmerken als afhankelijke variabele (gestandaardiseerde regressiegewichten B en multiplere R).

| Coderingscategorieën Plaatjestaak | B's Kind | B's Moeder |
|--------------------------------------|----------|------------|
| Procedurele aanwijzingen | .05 | -.08 |
| Thematische strategieën en regels | .20 * | -.01 |
| Functionele strategieën en regels | .23 * | -.12 |
| Semantische strategieën en regels | .29 * | .11 |
| Woordlabels | .11 | .02 |
| Semantische kenmerken, definities | .21 * | .29 * |
| Semantische taakinstructie aan begin | - | .42 ** |
| Multiplere R | .56 *** | .52 *** |
| Coderingscategorieën Voorleestaak | B's Kind | B's Moeder |
| Plaatjes aanwijzen | -.12 | -.20 * |
| Plaatjes benoemen en beschrijven | -.25 * | -.25 * |
| Herhalen en aanvullen gelezen zin | -.05 | -.08 |
| Affectieve evaluaties | .08 | .15 * |
| Verklaringen | .20 * | .08 |
| Uitbreidingen naar leefwereld kind | .05 | .13 |
| Narratieve en topicale uitbreidingen | .34 ** | .38 ** |
| Multiplere R | .45 *** | .55 *** |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabel 4

Kenmerken educatieve gezinsinteracties, bepaald met een vragenlijst en door observatie van ouder-kind interacties: gemiddelden en standaardafwijkingen voor de vier groepen, resultaten van de variantie-analyses en effectgrootten.

| Interactie-kenmerken | Nederlandse 1.0-Gezinnen | Nederlandse 1.25-Gezinnen | Turkse Gezinnen | Surinaamse Gezinnen | Signifi- cantie |
|-----------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|
| Freq. Mondelinge Taalinteractie (1-7) | 4.8 (.8) | 4.9 (.7) | 5.0 (.9) | 4.7 (.7) | ns .12 |
| Freq. Interactie Gedrukte Taal (1-7) | 4.2 (.7) | 3.9 (.8) | 3.1 (.9) | 3.9 (.7) | *** .42 |
| Freq. Spel/Probleem- oplosinteractie (1-7) | 3.3 (.6) | 3.2 (.6) | 3.1 (.8) | 3.1 (.7) | ns .14 |
| Inhoud Plaat Taak Moeder (Z-scores) | .65 (.80) | .02 (.75) | -.76 (.93) | -.04 (1.13) | *** .49 |
| Inhoud Plaat Taak Kind (Z-scores) | .58 (1.06) | -.06 (.72) | -.61 (.47) | -.16 (.85) | *** .47 |
| Inhoud Voorlezen Moeder (Z-scores) | .62 (.66) | .26 (.74) | -1.23 (.85) | -.06 (.82) | *** .66 |
| Inhoud Voorlezen Kind (Z-scores) | .43 (.68) | .17 (.85) | -.87 (1.03) | -.05 (1.04) | *** .46 |
| Emotionele Ondersteuning door Moeder (1-7) | 5.6 (.6) | 5.4 (.7) | 4.3 (1.1) | 5.2 (.8) | *** .55 |
| Persistentie/Competentie van Kind (1-7) | 5.2 (.9) | 4.5 (1.1) | 4.1 (1.1) | 4.7 (1.1) | ** .37 |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Uit het patroon van regressiegewichten kan afgeleid worden in welke opzichten ouder-kind interacties in gezinnen uit verschillende sociale en etnisch-culturele groepen inhoudelijk gezien verschillen. Zo blijkt dat instructieinhouden, probleemoplossingsstrategieën en communicatieve bijdragen die op theoretische gronden van een lagere orde worden geacht (irrelevant en thematisch categoriseren, woordlabels geven, plaatjes aanwijzen zonder verbalisatie, plaatjes beschrijven) in het algemeen kleinere en/of negatieve gewichten hebben, terwijl de hogere orde instructie-inhouden (functioneel en semantisch categoriseren, in het bijzonder met betrekking tot de begininstructie, definiërende uitweidingen, verklaringen en narratieve of topic-continuerende uitbreidingen) juist een groter positief gewicht hebben.

Interessant is voorts het gegeven dat in de sorteertaakinteracties de rol van de ouder enigszins anders lijkt te zijn dan verwacht werd (en anders dan bij het voorlezen). De verwach-

ting dat de mate waarin de ouder hogere orde categorisatieprincipes instrueert sterker positief zou samenhangen met de sociaal-culturele achtergrond dan de mate waarin lagere orde instructie wordt gegeven komt op zichzelf genomen wel uit. Toch valt op dat, in vergelijking met de overeenkomstige variabelen van het kindgedrag, de regressiegewichten klein en niet significant zijn. Kenmerkend voor de geobserveerde sorteertaakinteracties in middenklassegezinnen vergeleken met gezinnen uit de lagere sociale klassen en migrantengroepen lijkt te zijn dat de ouder begint met een relatief adequate inhoudelijke taakinstructie en vervolgens weinig intervenueert.

In Tabel 4 zijn de gemiddelde scores voor de vier groepen weergegeven op de verschillende interactiekenmerken die door middel van het interview (frequentie ouder-kind interacties) en de observaties (sociaal-emotionele en inhoudelijke kwaliteit ouder-kind interacties) zijn bepaald. Wat betreft de gelegenheidsdi-

mensie valt het op dat alleen de gerapporteerde frequentie van geletterde taalinteracties duidelijke verschillen te zien geeft tussen de vier groepen. Ten aanzien van de sociaal-emotionele kwaliteit, waarvan de over de interactiesituaties samengevoegde gemiddelde scores zijn weergegeven, blijken er tamelijk sterke verschillen te bestaan tussen de groepen.

3.4 Een geïntegreerd causaal model

3.4.1 Indexconstructie en modelontwerp

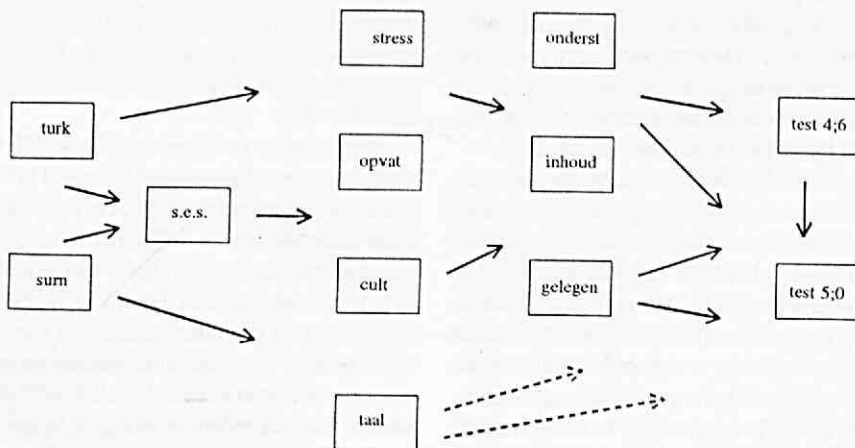
Met behulp van LISREL-8 zijn voor de verbale en performale vaardigheden twee overall-modellen van de effecten van het gezin getest. Uitgangspunt vormden de eerder geformuleerde hypothesen over het gezin als context van informeel leren. Aangezien door de grootte van het gezinscohort en ontbrekende waarnemingen, onder andere in de afhankelijke variabelen, uiteindelijk slechts circa 120 cases min of meer compleet waren (voor sommige variabelen konden ontbrekende waarden door het gemiddelde gesubstitueerd worden), moest het aantal te schatten parameters klein gehouden worden. Om die reden zijn van de verschillende groepen variabelen samenvattende indexen gemaakt. Het basismodel is voor de overzichtelijkheid gestileerd weergegeven in Figuur 2.

De exogene, distale variabelen in de modellen zijn twee dummy-variabelen die respectievelijk de Surinaamse en Turkse herkomst van de kinderen representeren; de Nederlandse her-

komst is impliciet in dit model. De index van de sociaal-economische status, bepaald als som van de opleidingsniveaus van de ouders en de symbolische inhoud van het beroep van de vader, is ten opzichte van het gezinssysteem eveneens te beschouwen als een exogene variabele. Ten opzichte van de etnisch-culturele herkomst echter lijkt het beter dit kenmerk als een 'gevolg', dus als endogene variabele te beschouwen. Voorts zijn de volgende intermediaire variabelen in het model opgenomen:

- a de thuistaal (zie paragraaf 2.2.2);
- b een index van het culturele kapitaal van het gezin; dit is de som van de variabelen geletterdheid en cultuurdeelname;
- c een index van de accumulatie van stressoren en het ontbreken van beschermende factoren; dit is de som van de variabelen werkloosheid/arbeidsongeschiktheid van de hoofd-kostwinner, een-oudergezin, huisvestingssituatie (negatief gepoold: kleinbehuisd geldt als risico), informele opvoedingssteun (negatief gepoold), consultatie van professionele opvoedingsvoorlichting (negatief gepoold), en gebruik van kinderopvang (negatief gepoold); en ten slotte:
- d de variabele moderniteit van de opvoedingsopvattingen van de ouders (zie paragraaf 2.2.2).

De verschillende kenmerken van het proximale gezinsinteractiesysteem die door middel van het vraaggesprek en de video-observaties zijn onderzocht, zijn samengevat in drie indexen, te weten:



Figuur 2. Causaal model van het gezin als context van informeel leren (voor de overzichtelijkheid zijn niet alle causale paden weergegeven)

- a de gelegenheid die wordt gecreëerd voor potentieel stimulerende gezinsinteracties; gekozen is hier voor de gerapporteerde frequentie van interacties rondom geschreven taal, omdat deze variabele de sterkste bivariate verbanden met afhankelijke variabelen en achtergrondkenmerken bleek te hebben;
- b de inhoud van de informele instructie door de moeder tijdens de geobserveerde spel- en voorleesinteracties; de kind-scores zijn hier buiten beschouwing gelaten;
- c de sociaal-emotionele ondersteuning die de moeder biedt in de geobserveerde interacties; dit is de som van de moederscores op de Erickson et al. schalen waarmee beide interacties zijn beoordeeld.

De kind-interactievariabelen zijn overigens buiten beschouwing gelaten om ondubbelzinniger conclusies over de effecten van de instructie thuis te kunnen trekken.

Zoals eerder gesteld, wordt verondersteld dat de distale variabelen direct van invloed zijn op de sociaal-economische positie van het gezin en op de eerste groep intermediaire variabelen. Ten tweede wordt verondersteld dat de verschillen in de gezinsinteracties tussen de groepen gezinnen direct door deze intermediaire variabelen worden veroorzaakt. Ten derde nemen we aan dat er geen directe effecten van de distale achtergrondkenmerken op de gezinsinteracties zijn. Ten vierde is de veronderstelling dat de effecten van de achtergrondvariabelen en intermediaire gezinskenmerken op het ontwikkelingsverloop van de verbale en performale vaardigheden van de kinderen geheel door de gezinsinteracties worden gemedieerd³. De gestippelde pijlen van de variabele thuistaal geven aan dat er van deze variabele wellicht directe effecten zijn op met name de Nederlandse verbale vaardigheid.

In het model-ontwerp is ten slotte rekening gehouden met de volgorde in de tijd van de metingen. Aangezien de gezins- en interactiekenmerken rond de leeftijd van vier jaar van het doelkind zijn gemeten, vlak voor of vlak na de intrede in het onderwijs, zijn zij beschouwd als proximale - directe - determinanten van de cognitieve ontwikkeling gemeten op viereneenhalf- en vijfjarige leeftijd. In beide modellen zijn voorts de testcores op viereneenhalfjarige leeftijd beschouwd als directe determinanten van de testcores op vijfjarige leeftijd.

Door het cognitieve ontwikkelingsproces op deze wijze als een autoregressiestructuur te modelleren is een zekere controle mogelijk van een alternatieve interpretatie van de samenhang tussen gezin en ontwikkeling, namelijk de hypothese van genetische mediëring (Scarr & McCartney, 1983). Volgens deze hypothese is de relatie tussen opvoeding en intellectuele ontwikkeling (ten dele) veroorzaakt door het feit dat genetisch intelligentere ouders genetisch verwant zijn aan hun kinderen en een stimulerender milieu bieden, waardoor een samenhang tussen omgeving en intelligentie bij het kind zowel aan genetische overdracht als aan een stimulerende opvoeding kan worden toegeschreven. Door het effect van eerdere samenhangen tussen gezinsvariabelen en ontwikkelingscores op viereneenhalfjarige leeftijd uit te partiëren, kan bepaald worden of er een additioneel gezinseffect is in de periode van zes maanden hierna.

3.4.2 Modelschatting

De LISREL-analyses met maximum likelihood schatting werden uitgevoerd op de covariantiematrix. De eerste test van het model van de verbale ontwikkeling leverde geen acceptabele passing op. Uit de residuen bleek dat met name de correlatie tussen de thuistaal en de woordenschat op zowel viereneenhalf- als vijfjarige leeftijd onvoldoende werd teruggevonden. Een voor de hand liggende verklaring is dat het pedagogische procesmodel van het gezin, gemeten door observatie van in de dominante thuistaal verlopende interacties, onvoldoende de samenhang van de thuistaal met de Nederlandse woordenschatcores kan verklaren: er is, anders gezegd, een direct effect van de thuistaal.

Ook waren er residuen voor de negatieve samenhang tussen het cultureel kapitaal in het gezin en de stress/steun-index, en voor de positieve samenhang van de sociaal-economische status met de instructie-inhoud van de geobserveerde interacties. Het laatste is in overeenstemming met de gedachte dat SES niet alleen verwijst naar de plaats in de sociale stratificatie, maar ook staat voor de beschikbaarheid van kennis, vaardigheden en attitudes in het gezin die met het opleidingsniveau en het beroep van de ouders samenhangen.

In het model is als volgende stap een direct

effect gepostuleerd van de thuistaal op de taalontwikkelingsscores en van de sociaal-economische status, opgevat als indicator van beschikbare educatieve hulpbronnen, op de instructie-inhoud. Tevens is een niet nader geïnterpreteerde correlatie tussen de onverklaarde varianties van beide andere variabelen verondersteld. Hierdoor verbeterde de passing aanzienlijk. Er resulteerde een acceptabel model: $\chi^2=41.79$, $df=29$, $p=.059$, het gestandaardiseerde gemiddelde absolute residu $RMSR=.034$.

De resultaten van de modelschatting zijn weergegeven in Tabel 5 (niet weergegeven is de gepostuleerde correlatie tussen de onverklaarde varianties van twee van de modelvariabelen; deze bedraagt .16). De significantie van de padcoëfficiënten is bepaald aan de hand van hun t -waarden. Een coëfficiënt met een t -waarde tussen -1.96 en $+1.96$ is als niet-significant beschouwd. Niet-significante padcoëfficiënten zijn cursief gedrukt.

De eerste test van het model van de performale ontwikkeling leverde eveneens geen acceptabel resultaat op. Er bleek ook in dit model een residu te bestaan tussen de sociaal-economische status en de instructie-inhoud. Er werd daarom een direct effect van SES op de instructie-inhoud gepostuleerd. Ook bleek er wederom een residu te bestaan tussen het cultureel kapitaal in het gezin en de index van stressoren en beschermende factoren. Er werd daarom ook in dit model een correlatie gepostuleerd

tussen de onverklaarde varianties van beide variabelen. Door deze aanpassingen ontstond een aanvaardbaar model: $\chi^2=36.97$, $df=33$, $p=.290$, gestandaardiseerde $RMSR=.041$. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 6. Er waren in dit model overigens geen noemenswaardige residuen tussen de thuistaal en de performale vaardigheid op de twee meetmomenten. Gelet op het feit dat het hier om een taal-onafhankelijke vaardigheid gaat, is dat aannemelijk.

3.4.3 Interpretatie

Aangezien de hier gepresenteerde gegevens gebaseerd zijn op een correlationeel onderzoek, is voorbehoud bij het interpreteren van de uitkomsten geboden. Desalniettemin lijken een paar conclusies en veronderstellingen gewettigd.

De toetsingsresultaten tonen dat er significante effecten zijn van de inhoudsdimensie. Als het effect van de verbale en performale ontwikkeling van het eerste meetmoment op de scores van het tweede meetmoment is verdisconteerd, resteren er significante, ofschoon tamelijk kleine effecten van de inhoudsdimensie. Dit zou er op kunnen wijzen dat het 'zuivere' effect van opvoeding en socialisatie op de ontwikkeling in een periode van ongeveer een half jaar klein is. Een kanttekening is dat de gezinsmetingen vijf à zes maanden vóór de eerste meting van de verbale en performale ontwikkeling plaatsvonden, en dus bijna een jaar vóór de tweede meting van deze ontwikkelingsvariabe-

Tabel 5

Resultaten van de toetsing van het model van de verbale vaardigheid (passieve Nederlandse woordenschat). Weergegeven zijn de gestandaardiseerde padcoëfficiënten en de 'goodness of fit'. De causale richting is van links naar rechts. Niet significante coëfficiënten zijn cursief gedrukt.

| Variabelen | SES | Risico/ steun | Opvoe- dings- ideeën | Cultureel kapitaal | Thuis- taal | Gelegen- heid lezen | Inhoud instructie moeder | Onder- steuning door moeder | Woor- denschat 4;6 jaar | Woor- denschat 5;0 jaar |
|-----------------------|------|------------------|----------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Turks | -.43 | .40 | -.64 | -.37 | -.95 | | | | | |
| Surinaams | -.02 | .22 | -.32 | -.11 | -.19 | | | | | |
| SES | | -.39 | .23 | .49 | .02 | | .20 | | | |
| Risico/steunfactoren | | | | | | -.09 | .01 | -.15 | | |
| Opvoedingsideeën | | | | | | .07 | .39 | .15 | | |
| Cultureel kapitaal | | | | | | .45 | .20 | .32 | | |
| Thuistaal | | | | | | | | | .46 | .14 |
| Gelegenheid voorlezen | | | | | | | | | .10 | -.05 |
| Instructie-inhoud | | | | | | | | | .34 | .14 |
| Ondersteuning | | | | | | | | | .19 | .07 |
| Woordenschat 4;6 jaar | | | | | | | | | | .66 |
| R^2 | .18 | .43 | .58 | .52 | .85 | .31 | .38 | .23 | .52 | .72 |

$\chi^2=42.85$, $df=30$, $p=.060$, $RMSR$ (gestandaardiseerd)=.035, $AGFI=.088$

Tabel 6

Resultaten van de toetsing van het model van de performale vaardigheid (blokpatronentest). Weergegeven zijn de gestandaardiseerde padcoëfficiënten en de 'goodness of fit'. De causale richting is van links naar rechts. Niet significante coëfficiënten zijn cursief gedrukt.

| Variabelen | SES | Risico/ steun | Opvoe- dings- ideeën | Cultureel kapitaal | Thuis- taal | Gelegen- heid lezen | Inhoud instructie moeder | Onder- steuning door moeder | Perform. vaardig- heid 4;6 jaar | Perform. vaardig- heid 5;0 jaar |
|-------------------------|------|------------------|----------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|
| Turks | -.43 | .40 | -.64 | -.37 | -.95 | | | | | |
| Surinaams | -.02 | .22 | -.32 | -.11 | -.19 | | | | | |
| SES | | -.39 | .23 | .49 | .02 | | .20 | | | |
| Risico-/steunfactoren | | | | | | -.10 | .01 | -.16 | | |
| Opvoedingsideeën | | | | | | .07 | .39 | .15 | | |
| Cultureel kapitaal | | | | | | .45 | .19 | .32 | | |
| Thuis taal | | | | | | | | | | |
| Gelegenheid voorlezen | | | | | | | | | .08 | -.10 |
| Instructieinhoud | | | | | | | | | .38 | .13 |
| Ondersteuning | | | | | | | | | .11 | .07 |
| Perf.vaardigheid 4;6 jr | | | | | | | | | | .64 |
| R ² | .18 | .43 | .58 | .52 | .85 | .30 | .38 | .22 | .15 | .46 |

$\chi^2=36.97$, $df=33$, $p=.290$, $RMSR$ (gestandaardiseerde)=.045, $AGFI=.089$

len. Verwacht mag worden dat er sterkere effecten van het gezin worden gevonden als in volgende analyses ook van het gezin vervolgmetingen worden gemodelleerd. Een tweede kanttekening is dat het *cumulatieve* effect van opvoeding en socialisatie over een langere periode, bijvoorbeeld de eerste zes levensjaren, aanzienlijk groter kan zijn.

De effecten van de sociaal-emotionele ondersteuning zijn kleiner (verbale ontwikkeling) of verwaarloosbaar (performale ontwikkeling), en vallen weg als het effect van de eerste ontwikkelingsmeting op de tweede in het model wordt uitgepartieerd. In vervolganalyses zullen ook sociaal-emotionele uitkomstmaten (werkhouding, probleemgedrag, betrokkenheid in de klas) als afhankelijke variabelen meegenomen worden. Dan worden wellicht grotere effecten van de sociaal-emotionele dimensie gevonden.

Het minst belangrijk als het gaat om verklaringen van sociaal-culturele ontwikkelingsverschillen lijkt de gelegenheidsdimensie te zijn – in deze modellen gaat het om de frequentie van interacties in het gezin rondom lezen en schrijven. Deze uitkomst is verrassend en in tegenspraak met de conclusie van Bus et al. (1994) dat er een positieve samenhang is van de mate waarin wordt voorgelezen met de taal- en geletterdheidsontwikkeling van kinderen. Een mogelijke verklaring is dat de kwantiteit van dergelijke interacties matig sterk samenhangt met zowel interactie-inhoudelijke kenmerken als taalontwikkelingscores, maar dat de inter-

actie-inhoudelijke kenmerken als de *directe* determinanten van de ontwikkeling moeten worden gezien. Er moet waarschijnlijk een zeker minimum aan gelegenheid gerealiseerd zijn, maar daarboven telt de inhoud van voorleesinteracties. In dit onderzoek correleert de gerapporteerde frequentie van geletterde taalinteracties respectievelijk $r=.49$ ($p < .001$) met de communicatie- en instructie-inhoud van het voorlezen (moederscores) en $r=.37$ ($p < .001$) met de woordenschatcores op viereneenhalfjarige leeftijd.

Het effect van de variabele thuistaal op de verbale ontwikkeling is weinig verrassend. De grootte van het effect onderstreept de betekenis bij het ontstaan van vroege onderwijsachterstand van het feit dat thuis een andere taal dan het Nederlands wordt gesproken. In het model van de verbale vaardigheid is het effect van de thuistaal op de variantie in de verbale scores zo sterk dat de waarneembare invloed van de gezinsinteractiekenmerken er door wordt onderdrukt.

De variantie in de gezinsinteractiekenmerken wordt in het algemeen redelijk verklaard door de intermediaire variabelen. De moderniteit van de opvoedingsdenkbeelden blijkt in het bijzonder de geobserveerde verschillen inhoudelijke kwaliteit van de ouder-kind interacties te verklaren. Daarnaast is er een effect op de sociaal-emotionele ondersteuning. Het culturele kapitaal en de sociaal-economische positie van het gezin vormen samen een belangrijke bijkomende determinant van de inhoud van de

geobserveerde interacties. Eerder is gesteld dat de sociaal-economische status ook beschouwd moet worden als indicator van 'educatief kapitaal'.

De index van de accumulatie van risicofactoren en het ontbreken van beschermende factoren heeft in dit onderzoek geen noemenswaardige invloed op de gezinsinteractiekennmerken, met uitzondering van een klein (verwacht) effect op de sociaal-emotionele ondersteuning. Een mogelijke verklaring is dat de beïnvloeding en indexeringswijze niet adequaat was. Er zijn geen standaardinstrumenten voor het meten van gezinsstress gebruikt; de risico's en steunfactoren zijn volgens een eenvoudige optelsom tot een index samengevoegd. Ook de nadruk op objectieve stressoren, in plaats van subjectief ervaren stress, en het ontbreken van metingen van de wijzen waarop met objectieve stressoren wordt omgegaan (coping) kan een verklaring vormen.

Toch zijn de correlaties van de stress/steunindex met zowel achtergrondkenmerken als ontwikkelingsscores matig tot sterk: met de dummy-variabele voor Turkse herkomst is de correlatie $r = .56$ ($p < .001$), met SES is de correlatie $r = -.53$ ($p < .001$) en met de woordenschatcores op beide meetmomenten zijn de correlaties $r = -.39$ ($p < .001$) en $r = -.40$ ($p < .001$). Daarom is een alternatieve verklaring dat de balans van stressoren en beschermende factoren in deze groep gezinnen niet zo negatief is, dat hiervan effecten op de gezinsinteracties vast te stellen zijn - niet als tegelijkertijd de effecten van andere variabelen worden geanalyseerd. Denkbaar is dat dit gegeven met zelfselectie van de gezinnen te maken heeft: gezinnen in stressvollere situaties zouden vaker bedankt kunnen hebben voor het onderzoek. Desalniettemin vinden we in dit cohort grote verschillen in verbale en performale cognitieve vaardigheden tussen de kinderen en in hiermee samenhangende gezinskenmerken.

Ten slotte tonen de modellen dat de intermediaire factoren zelf redelijk tot goed verklaard kunnen worden door de sociaal-economische en etnisch-culturele positie. De variantie in de variabele thuistaal wordt het meest verklaard door de distale variabele die de Turkse herkomst representeert: in het overgrote deel van de Turkse gezinnen wordt meestal Turks gesproken met de jongste

kinderen. De effecten van de achtergrondkenmerken op de opvoedingsdenkbeelden en -waarden bevestigen voorts de eerdere veronderstelling dat zich hierin vooral een etnisch-culturele en minder een sociaal-economische variatie voordoet. Het culturele kapitaal van het gezin kent zowel een sterke etnisch-culturele als sociaal-economische variatie.

In de getoetste modellen zijn effecten van etnische herkomst onderscheiden van effecten van de sociaal-economische status. De uitkomsten suggereren dat er zelfstandige effecten zijn van de etnische herkomst, los van de indirecte effecten via de sociaal-economische status, en omgekeerd. De onderwijskansen van jonge allochtone leerlingen kunnen volgens deze gegevens dus niet volledig herleid worden tot de gemiddeld (veel) lagere sociaal-economische status van het allochtone gezin.

4 Discussie

In het voorgaande zijn eerste resultaten gerapporteerd van een onderzoek naar de invloed van het primaire opvoedingsmilieu op de verbale en performale vaardigheden van vier- tot vijfjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters. Op grond van theoretische overwegingen is een model geformuleerd van het gezin als context van informeel leren, dat naast eventuele genetische factoren, vroege ontwikkelings- en leerachterstanden kan verklaren. Dit model is getoetst en blijkt te voldoen. De effecten van distale en intermediaire kenmerken op de ontwikkeling blijken, met de verklaarbare uitzondering van de variabele thuistaal, door proximale interactieprocessen te kunnen worden geïnterpreteerd. Door het gezin wordt circa 15% (performale cognitieve vaardigheid) tot 52% (verbale cognitieve vaardigheid) van de variantie in het ontwikkelingsniveau aan het begin van het basisonderwijs voorspeld.

Door na te gaan wat de additionele effecten zijn van het gezin op de cognitieve ontwikkeling op vijfjarige leeftijd, na uitpartiering van de effecten van de cognitieve ontwikkeling een half jaar eerder, is een vorm van controle uitgeoefend voor genetische mediëring van omgevingseffecten als alternatieve verklaring van de gevonden samenhang tussen gezin en cogni-

tieve ontwikkeling. Er blijken significante, hoewel kleine additionele effecten te zijn van het gezin.

In het hier gerapporteerde onderzoek is de informele instructie in het gezin onderzocht in de bredere context van aanwezige stress- en steunfactoren, heersende pedagogische denkbeelden, beschikbaar cultureel en educatief kapitaal, en dominante thuistaal. Behalve de thuistaal, blijken met name de pedagogische denkbeelden en het cultureel-educatief kapitaal in de context van het gezin belangrijke schakels tussen de etnisch-culturele herkomst en de socialisatie van cognitieve vaardigheden. Aannemelijk is dat het hierbij gaat om hecht verankerde (leefstijl)kenmerken die afgestemd zijn op wat geëist en beloond wordt in de contexten van het dagelijks werk en het sociale netwerk (Leseman, 1994a).

Kinderen komen op school met aanzienlijke verschillen in cognitieve vaardigheden. Gelet op de determinanten daarvan in het gezinssysteem moet verondersteld worden dat deze verschillen niet vanzelf kleiner zullen worden. In dit verband verdient met name anderstaligheid beleidsmatige aandacht. Anderstalige allochtone kinderen beginnen in het onderwijs alleen al door het taalverschil met forse achterstand in verbale leer- en ontwikkelingsdomeinen. Een oplossing zou kunnen zijn het verruimen van de mogelijkheden voor tweetalige instructie in de eerste leerjaren van het basisonderwijs. Ook een stelsel van voorschoolse tweetalige opvang en educatie voor anderstalige peuters kan ertoe bijdragen dat anderstalige kinderen bij intrede in het basisonderwijs meer Nederlands beheersen en een evenwichtiger tweetalige ontwikkeling doormaken (Commissie Voorschoolse Educatie, 1994).

Er is waarschijnlijk ruimte voor preventie van ontwikkelings- en onderwijsachterstand, mits effectief in de socialisatie van cognitieve en sociaal-emotionele competenties kan worden geïntervenieerd. Wat het gezin betreft zou dit door beïnvloeding van de ouder-kind interacties moeten gebeuren. Daarvoor zijn programma's nodig die in de eerste plaats een curriculum hebben dat toegesneden is op het leren ontwikkelingsproces dat jonge kinderen kenmerkt en dat aansluit bij de (latere) leerdoelen van de school. In de tweede plaats moeten deze programma's zo vormgegeven zijn en

aangeboden worden, dat ze ondersteund worden in het gezin en de omringende sociale context. Essentieel is dat programma's voldoende in die context verankerd raken en ook na afloop van de interventie tot blijvende veranderingen in de omgang met jonge kinderen leiden.

In dit verband moet in elk geval op het belang van voorlichting en educatie worden gewezen, als onderdeel van dergelijke programma's. Het is belangrijk om parallel aan stimulering van het kind, verandering tot stand te brengen in de opvoedingsdenkbeelden van de ouders, te bevorderen dat zij meer inzicht krijgen in ontwikkelingsprocessen, en hun educatieve en culturele bagage te verrijken (vergeleijk het begrip 'empowerment'; cf. Kağıtçıbaşı, 1993; Leseman, 1993b, 1994b). Deze aanbeveling volgt uit het eerder aan de orde gestelde vermoeden, gebaseerd op de onderzoeksgegevens, dat instructieve gezinsinteracties hecht verankerd zijn in de pedagogische opvattingen en het educatieve-culturele kapitaal van het gezin.

Noten

- 1 Voor deze leeftijdsgrenzen is gekozen opdat de kinderen noch vroege, noch late leerlingen zouden zijn en de leeftijdsrange niet te groot zou worden. Op enkele scholen is het criterium iets versoepeld toen bleek dat het moeilijk was om daar voldoende allochtone kleuters te werven.
- 2 Het complete systeem van Erickson et al. (1985) bestaat uit zeven schalen voor de moeder en zeven schalen voor het kind. Op basis van een pilotstudie zijn voor dit onderzoek daaruit respectievelijk zes en vier schalen geselecteerd.
- 3 Aangezien de geobserveerde interacties in de eigen taal verliepen, veronderstellen we dat er geen direct effect is van de variabele thuistaal op de gezinsinteractiekenmerken.

Literatuur

- Aken, M.A.G. van, & Riksen-Walraven, J.M.A. (1992). Parental support and the development of competence in children. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 101-123.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 41, 1-103.
- Boogaard, M., Damhuis, R., Glopper, C. de, & Bergh, H. van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Rock, S. L. (1988). Home environment and school-performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Bus, A. G., IJzendoorn, M. H. van, Pelligrini, A. D., & Terpstra, W. (1994). Van voorlezen naar lezen. Een meta-analyse van intergenerationele overdracht van geletterdheid. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 10, 157-175.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffer hypothesis. *Psychological Bulletin*, 85, 310-357.
- Commissie Voorschoolse Educatie (1994). *(Allochtone) kleuters meer aandacht*. Rijswijk/Zoetermeer: Ministerie van WVC/Ministerie van O&W.
- Crnic, K. A., & Greenberg, M. T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61, 1628-1637.
- Dekovic, M. (1992). *The role of parents in the child's peer acceptance*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Denham, S. A., Renwick, S. M., & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: prediction of pre-school social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- Elder, G. H., & Caspi, A. (1988). Human development and social change: an emerging perspective on the life course. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context* (pp.77-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in pre-school in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 1/2, 147-166.
- Graaf, P. de (1987). *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Groenendaal, J. H. A., Horst, J. H. M. van der, & Palmen, G. M. A. (1987). Taalvaardigheid en algemeen cognitief functioneren van kleuters uit verschillende sociaal-economische milieus. *Pedagogische Studiën*, 64, 381-389.
- Hagen, M. A. A. E. van, Creusen, M. L. H. B., & Zijlmans, S. W. M. (1987). De Amsterdamse kleuter, een zorgenkind? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 26, 492-506.
- Harkness, S., & Super, C. (1992). Parental ethnotheories in action. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children. Second edition* (pp.373-391). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermanns, J. M. A. (1992). *Het sociale kapitaal van jonge kinderen*. Utrecht: Uitgeverij SWP.
- Kağitçibaşı, C. (1987). Individual and group loyalties: are they compatible? In C. Kağitçibaşı (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology* (pp.94-103). Berwyn/Lisse: Swets North America/Swets & Zeitlinger.
- Kağitçibaşı, C. (1993). A model of multipurpose non-formal education: the case of the Turkish Early Enrichment Project. In L. Elderling & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture* (pp. 251-268). Paris: Unesco Publishing.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity. A study in values*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1983). *Work and personality: an inquiry into the impact of social stratification*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kuo, W. H., & Tsai, Y.-M. (1986). Social networking, hardiness and immigrants' mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 133-149.
- Kuyk, J. J. van (1990). Kunnen jonge kinderen 'ordenen'? Onderzoek naar deelvaardigheden voorbereidend rekenen van 4-6 jarigen. *Pedagogische Studiën*, 67, 429-443.
- Leseman, P. P. M. (1989). *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: Rotterdamse Schooladviesdienst.
- Leseman, P. P. M. (1993a). How parents provide young children with access to literacy. In L. Elderling & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture* (pp.149-171). Paris: Unesco Publishing.
- Leseman, P. P. M. (1993b). Intensivering van Opstap: noodzakelijk, maar niet voldoende. In P. Vedder & B. Bekkers (Red.), *Opstap: onderzoek en beleid* (pp.29-42). Amsterdam: Averroës Uitgeverij.

- Leseman, P. (1994a). Socio-cultural determinants of literacy development. In L. Verhoeven (Ed.), *Functional literacy: theoretical issues and educational implications* (pp.163-184). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Leseman, P. P. M. (1994b). Preventie van onderwijsachterstand. In J. Rispens, P.P. Goudena & J.H.A. Groenendaal (Red.), *Van kindmodel naar model-kind* (pp.63-92). Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Majoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: an empirical analysis*. London: Routledge Kegan Paul.
- Meijnen, G. W. (1984). *Van zes tot twaalf*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. S. J. (1992). *School-carrières: een klassenkwestie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Okagaki, L., & Sternberg, R. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64, 36-56.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Sameroff, A., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: the influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64, 80-97.
- Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: a theory of genotype - environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schaefer, E. S., & Edgerton, M. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp.287-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sigel, I. E., Stinson, E. T., & Flaughner, J. (1991). Socialization of representational competence in the family: the distancing paradigm. In L. Okagaki & R.J. Sternberg (Eds.), *Directors of development. Influences on the development of children's thinking* (pp.121-144). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Simons, R. L., Lorenz, F. O., Wu, C., & Conger, R. D. (1993). Social network and marital support as mediators and moderators of the impact of stress and depression on parental behavior. *Developmental Psychology*, 29, 368-381.
- Skinner, E. A. (1985). Determinants of mother sensitive and contingent-responsive behavior: the role of childrearing beliefs and socioeconomic status. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp.51-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in the preschool: the roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 16 (pp.41-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tesser, P., & Vierke, H. (1993). De prestaties van de OVB-doelgroepen in 1990; stand van zaken na de tweede meting. *Pedagogische Studiën*, 70, 122-134.
- Verhoeven, L. T., & Kuyk, J. J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 415-425.
- Visser, L. de (1989). *De onderwijskansen van kinderen uit lage sociale milieus*. Rotterdam: Rotterdamse Schooladviesdienst.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Auteurs

P. P. M. Leseman was werkzaam bij het RISBO van de Erasmus Universiteit en is thans verbonden aan het SCO Kohnstamm Instituut van de Faculteit Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

F. F. Sijssling was als wetenschappelijk onderzoeker werkzaam bij het RISBO. Zij is thans verbonden aan het CITO ten behoeve van de ontwikkeling van een voorschools stimuleringsprogramma.

S. R. Jap-A-Joe was als wetenschappelijk onderzoeker verbonden aan het RISBO. Zij is thans als coördinator van de landelijke implementatie van het programma Instapje verbonden aan de Averroës Stichting.

S. Şahin studeert Turkologie in Leiden en was als assistent-onderzoeker verbonden aan het RISBO.

Correspondentie-adres: Instituut voor Pedagogische Wetenschappen, IJsbaanpad 9, 1076 CV Amsterdam.

Abstract

Home influences on four year old Dutch, Surinamese and Turkish children's cognitive development.

P. P. M. Leseman, F. F. Sijtsling, S. R. Jap-A-Joe & S. Şahin. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 186-205.

This article reports a study of home-environmental effects on school-related cognitive skills of four year old children. The study is part of a larger longitudinal research project by research groups of Free University, Erasmus University and the University of Amsterdam. The results of the first measurement wave in 167 Dutch, Surinamese and Turkish families pertain to the structural, cultural and pedagogical-process variables characterizing families. Based on a literature review, a model of the family as a context of informal education was developed. In this model, distal background variables (ethnic origin, socio-economic status) are linked to developmental outcomes by intermediating family characteristics (parental beliefs, cultural capital, stress/support-balance, home language) and proximal socializing processes (social-emotional, cognitive and communicational characteristics of parent-child interactions).