

Sociaal Milieu, Etnische Herkomst, Opvoeding en Competenties van Kleuters¹

SAMENVATTING

In dit artikel worden de samenhangen tussen sociaal milieu en etnische herkomst en uiteenlopende opvoedingsaspecten alsmede de sociale en cognitieve competenties van kleuters nader onderzocht. Gebruik is gemaakt van een steekproef van 10.774 kleuters in groep 2 van 563 basisscholen. De resultaten laten zien dat het opleidingsniveau van de ouders, maar daarnaast ook hun etniciteit, thuistaal en het niveau waarop zij het Nederlands beheersen, samenhangen met de sociale en cognitieve competenties van hun kinderen. Ook blijkt dat de opvoedingskenmerken wel samenhangen met de sociale, maar niet met de cognitieve competenties van de kleuters.

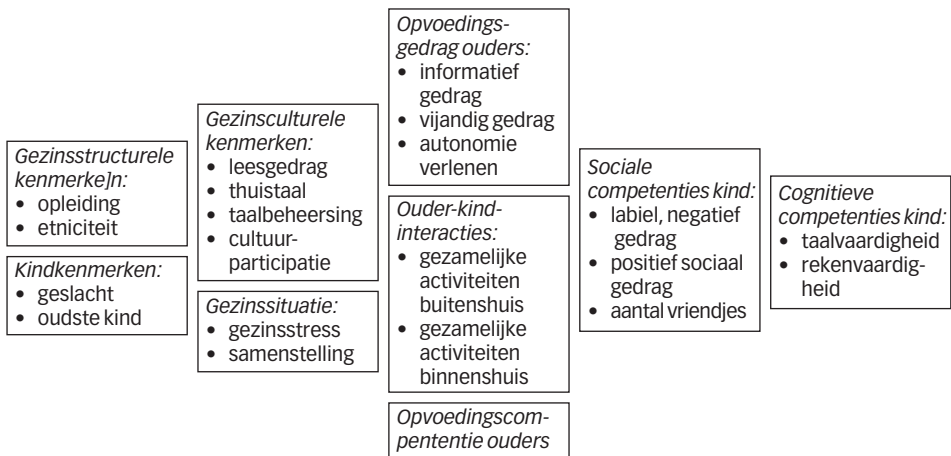
1 Theorie

Er bestaan verschillende theoretische modellen waarin uiteenlopende aspecten van de ouderlijke opvoeding in verband worden gebracht met de psychische, sociale en cognitieve ontwikkeling van kinderen. Voorbeelden zijn het ecologische model met betrekking tot ouderlijk opvoedkundig handelen van Belsky (1984), het ecologische model van Bronfenbrenner (1979) en het sociaal-ecologisch ontwikkelingsmodel voor probleemgedrag van Van der Ploeg & Scholte (1990). Veel van deze modellen hebben betrekking op een klinische setting, probleemgedrag en preventie dan wel interventie in de thuis-, kinderopvang- en schoolsituatie (Hermanns, 1998). Hoewel ze verschillen qua invalshoek, actoren en levensfase, vertonen dergelijke modellen tegelijkertijd een aantal overeenkomsten. Die zijn erin gelegen dat ze het kind, het gezin en de omgeving onderscheiden, dat er sprake is van wederzijdse beïnvloeding, en dat er zich een ontwikkeling voordoet

(Van Aken, 2002). En ondanks dat de context een prominente positie inneemt, vormt de opvoedingssituatie thuis de kern van het opvoedkundig handelen. Als het gaat om jonge kinderen speelt de omgeving overigens doorgaans nog slechts een geringe of indirecte rol.

Op basis van de literatuur hebben we een tentatief model opgesteld, specifiek gericht op de situatie van jonge kinderen bij hun start in het basisonderwijs. Dat model is afgebeeld in Figuur 1. Er worden drie 'blokken' van kenmerken onderscheiden, namelijk kind- en gezinskenmerken (structurele, culturele en situationele kenmerken), opvoedingskenmerken (gedrag, interacties, competentie) en ontwikkelingskenmerken (sociale en cognitieve competenties). Deze sociale en cognitieve competenties vormen uiteindelijk de te verklaren variabelen. Verondersteld wordt dat de causale richting in principe van links naar rechts gaat, zij het dat er ook argumenten zijn voor wederzijdse beïnvloeding. Vrij uniek is dat we in het model veel aandacht besteden aan de sociale, etnische en culturele achtergronden van de kinderen.

Hierna volgt eerst een theoretische toelichting op de geselecteerde kenmerken en hun relatie met de competenties van de kinderen. Daarna geven we een beschrijving van de empirische relaties tussen de verschillende kenmerken. Het gaat ons daarbij niet om de toetsing van een causaal model als geheel, maar om een analyse van enkelvoudige relaties. We achten een dergelijke benadering zinvol, omdat die een substantiële bijdrage kan leveren aan het inzicht in de wijze waarop ouderkenmerken samenhangen met kindkenmerken.



FIGUUR 1 Schematisch model voor de relaties tussen de kind-, gezins- en opvoedingskenmerken

2 Modelvariabelen

2.1 Gezinsstructurele kenmerken

Sociaal milieu en *etnische herkomst* zijn kenmerken die in sterke mate samenhangen met de opvoedingswaarden en het opvoedingsgedrag van ouders (Janssens e.a., 1999). Zo vinden laagopgeleide allochtone ouders niet alleen conformeren en presteren van meer belang dan autochtone ouders, maar proberen zij dat bovendien in sterkere mate te realiseren via autoritaire controle (Smit & Driessen, 2002). Dit kan tot problemen leiden in een samenleving waar andere opvattingen over opvoeding en onderwijs dominant zijn. Niet alleen in de gezinssituatie, maar ook in de woonbuurt, kinderopvang en op school in contacten met autochtone leeftijdgenoten en hun ouders kunnen zich dan conflictueuze situaties voordoen. Dergelijke discrepanties in waarden, normen en gedrag kunnen worden opgevat als stressfactoren. Stress wordt daarbij gedefinieerd als de discrepantie tussen de eisen van de omgeving en de mogelijkheden van het individu om aan deze eisen te voldoen. Een cumulatie van stress wordt gezien als risicovol en een bedreiging voor een gezonde ontwikkeling van het kind (Peeters, 1995). Niet alleen zijn er samenhangen tussen milieu en herkomst aan de ene kant en opvoedingsgedrag aan de andere kant, evident is dat het ouderlijk opvoedings-

gedrag samenhang vertoont met het gedrag van het kind. Daarnaast zijn er ook indirecte effecten waargenomen van milieu en herkomst op de schoolse vaardigheden. Deze verlopen dan via wat wel als culturele, linguïstische en financiële hulpbronnen wordt aangeduid (Driessen, 2001).

2.2 Kindkenmerken

Het *geslacht* van het kind hangt zowel samen met het sociaal gedrag als de cognitieve vaardigheden. Meisjes scoren gunstiger qua sociale aspecten en taalvaardigheid; jongens zijn beter in rekenen (Bae, Choy e.a., 2001). Deze verschillen worden vaak verklaard uit een combinatie van aangeboren capaciteiten en geslachtsspecifieke socialisatie. In traditionele, allochtone gezinnen speelt dit laatste nog een belangrijke rol, al lijkt daarbij sprake van een emancipatorische trend (Pels, 2000). De *geboortevolgorde* heeft zowel effect op de sociale alsook op de cognitieve competentie (Stelman & Powell, 1985). Jongste kinderen doen het in sociaal opzicht beter en oudste kinderen qua onderwijsresultaten en leiderschapskwaliteiten. Een verklaring is dat jongste kinderen gedwongen worden met oudere siblings te interacteren, terwijl oudste kinderen meer autonomie krijgen. In het geval dat er slechts één kind is, is dat per definitie het oudste kind. Onderzoek naar 'enige kinderen' laat tegenstrijdige resultaten zien (Blake, Richardson & Bhattacharya, 1991).

Verondersteld wordt dat enige kinderen een sterke band hebben met hun ouders, en daardoor minder behoefte hebben aan contacten met leeftijdgenoten. Omdat er slechts één kind is, hebben de ouders ook meer tijd en zijn beter gemotiveerd om op een voor de ontwikkeling adequate wijze met hun kind te interacteren. Ook is de financiële ruimte met één kind gunstiger dan met meer kinderen. Een meta-analyse van Polit & Falbo (1987) liet wel zien dat enige kinderen hoger scoorden qua prestatiemotivatie en aanpassing, maar niet op andere persoonlijkheidskenmerken. Deze onderzoekers stellen dat de kwantiteit en kwaliteit van de ouder-kind-interacties waarschijnlijk het meest relevant zijn voor de verklaring van de effecten van de gezinsconfiguratie op de persoonlijkheidskenmerken van het kind.

2.3 Gezinsculturele kenmerken

Gezinsculturele kenmerken worden vaak in termen van culturele en linguïstische hulpbronnen gedefinieerd (Driessen, 2001). Indicatoren hiervoor zijn bijvoorbeeld *leesgedrag*, *thuis taal*, *taalbeheersing Nederlands* en *cultuurparticipatie*. De veronderstellingen over de werking van dergelijke kenmerken kunnen worden teruggevoerd op Pierre Bourdieu. Het idee is dat de effecten van sociaal milieu en etnische herkomst op schoolse vaardigheden worden gemedieerd door genoemde hulpbronnen. Met name voor allochtonen wordt ervan uitgegaan dat linguïstische hulpbronnen van wezenlijk belang zijn (White & Kaufman, 1997). Niet alleen is in dat verband relevant welke taal de ouders thuis spreken en wat hun taalvaardigheid in het Nederlands is, maar ook of ze boeken en tijdschriften lezen en of ze culturele instellingen en manifestaties bezoeken (Carrington & Luke, 1997).

2.4 De gezinssituatie

Onderzoek naar de *gezinssamenstelling* laat zien dat er zich bij kinderen uit eenoudergezinnen niet alleen vaker gedrags- en emotionele problemen manifesteren, maar ook meer problemen voordoen met de schoolloopbaan dan bij kinderen uit twee-oudergezinnen (Downey,

1995). Als verklaring voor deze verschillen wordt ook hier gewezen op de hulpbronnenbenadering van Pierre Bourdieu en James Coleman. De kwaliteit van het cognitief en sociaal-emotioneel ondersteunend thuismilieu ligt in die visie in eenoudergezinnen op een lager niveau, omdat de mogelijkheden tot interactie beperkter zijn, de materiële omstandigheden ongunstiger, en de kwaliteit van de opvoedingsprocessen en competenties van deze ouders minder zijn. Indicatoren van *gezinsstress* zijn moeilijke financiële omstandigheden, gezondheidsproblemen en echtscheidingsperikelen (Veerman & Ten Brink, 1993). Stresssituaties kunnen de opvoeders beïnvloeden, en vervolgens de opvoedingssituatie en -relatie met het kind, maar ook direct van invloed zijn op het gedrag van het kind, bijvoorbeeld op school (Murray-Harvey & Slee, 1998). Het valt evenwel vaak moeilijk uit te maken wat nu oorzaak en wat gevolg is: leidt een stressvolle gezinsomgeving tot gedrags- en leerproblemen, of zorgen gedragsproblemen tot stress binnen het gezin? Doorgaans wordt aangenomen dat er sprake is van wederzijdse beïnvloeding. Stressvolle gezinssituaties hoeven trouwens niet per se tot problemen te leiden. Er kan namelijk sprake zijn van protectieve factoren die ervoor zorgen dat het kind desondanks niet belemmerd wordt in diens ontwikkeling (Hermanns, 1998).

2.5 Opvoedingsgedrag van ouders

Opvoedingsgedrag heeft betrekking op concreet gedrag van de ouders in relatie tot de opvoeding van hun kinderen en wordt gestuurd door de denkbeelden die daaraan ten grondslag liggen. Er zijn grote verschillen in opvoedingsdenkbeelden tussen etnische groepen en tussen sociaal milieuklassen. Gedacht kan worden in termen van gehoorzaamheid en conformiteit en autonomie en zelfbeschikking, waarbij er een relatie is met de mate waarin nadruk op het individu dan wel het collectief wordt gelegd (Okagaki & Frensch, 1998). De verschillen naar etniciteit en milieu blijken zich goed te laten samenvatten in de dimensie modern – traditioneel (Leseman, Sijsling e.a., 1995). Bij de vertaling van deze denkbeelden naar de concrete opvoedingspraktijk kunnen vervolgens uit-

eenlopende stijlen worden onderscheiden, zoals *laissez faire*, autoritatief en autoritair. Indicatoren van elk van deze stijlen betreffen onder meer de wijze waarop ouders en kinderen met elkaar communiceren, ouders het kind controleren en disciplineren, en ouders het kind vertrouwen, vrijheid geven en ondersteunen (Van der Slik, Gerris & Felling, 1996). Socialisatie in het gezin en op school is in principe gericht op het verwerven van sociale en cognitieve competenties door kinderen, waarmee zij uiteindelijk adequaat in de maatschappij kunnen functioneren. In de westerse samenleving fungeren autonomie en zelfsturing als dominante doelen. Wanneer er echter binnen bepaalde subculturen afwijkende doelen worden nagestreefd, kan dat leiden tot conflictueuze situaties, bijvoorbeeld als er discrepanties bestaan tussen het opvoedingsgedrag thuis en in de kinderopvang of op school. Het lijkt evident dat ouderlijk opvoedingsgedrag invloed heeft op de sociale en cognitieve competenties van het kind, waarbij een traditionele opvoeding gepaard lijkt te gaan met minder schoolsucces (Peeters, 1995). Aan de andere kant moet er op gewezen worden dat kinderen die op sociaal en cognitief gebied minder presteren dan zij volgens hun ouders zouden kunnen, traditioneel of conformistisch opvoedingsgedrag bij hun ouders kunnen oproepen.

2.6 Ouder-kindinteracties

Recentelijk is er veel aandacht voor *ouder-kind-interacties* binnen het gezin. Het betreft dan vooral gezamenlijke activiteiten van ouders en kind, en communicatie tussen opvoeder en kind. Aan dergelijke interacties wordt vaak een kwantitatief en een kwalitatief aspect onderscheiden; niet alleen de frequentie, maar ook de aard en kwaliteit zijn van belang. Leseman & Van den Boom (1999) vonden niet alleen dat sociaal-etnische groepen verschilden qua interacties, maar ook dat de effecten van deze interacties op de cognitieve vaardigheden van het kind voor onderscheiden groepen uiteenliepen. Voor autochtone middenklassegezinnen waren er geen effecten, terwijl er voor Turkse gezinnen zowel effecten waren van kwantitatieve als van kwalitatieve aspecten. Smit & Doesborgh (2001)

constateren in dit verband dat opvoedend Nederland steeds meer het karakter krijgt van een onderhandelshuishouden, waarbij communicatie tussen de generaties van wezenlijk belang is. Uit onderzoek van Pels (2000) blijkt echter dat in veel allochtone gezinnen eerder sprake is van een bevelshuishouden, waar veel minder ruimte is voor interacties op een gelijkwaardig niveau tussen ouders en kind.

2.7 Opvoedingscompetentie van ouders

Kinderen verschillen sterk in temperament en opvoeders gaan daar dientengevolge ook op uiteenlopende manieren mee om (Rothbart, Ahadi e.a., 2001). De vaardigheid daarin geeft een indicatie van de *opvoedingscompetentie*. Uit onderzoek komt naar voren dat deze competentie van ouders aspecten als samenwerking, veilig hechttingsgedrag en presteren bij kinderen bevordert, terwijl gebrek aan competentie het risico van niet-coöperatief en problematisch gedrag vergroot (Bogenschneider, Small & Tsay, 1997). Competente ouders hebben kinderen die vaker sociaal competent zijn, betere relaties onderhouden met hun leeftijdgenoten en een positievere gedragsbeoordeling krijgen op school dan kinderen van minder competente ouders. Opvoedingscompetentie is overigens niet uni- maar bi-directioneel: het temperament en de persoonskenmerken van het kind hebben op hun beurt ook invloed op de wijze waarop ouders met hun kinderen omgaan. Competentie is daarmee ook geen stabiel kenmerk, maar volgt eerder een dynamisch patroon, wat duidt op de vaardigheid van ouders om zich aan te passen aan de veranderende eisen van de ontwikkeling van het kind en diens groei naar autonomie (O'Connor, 2002).

2.8 Sociale en cognitieve competenties kind

Volgens Van Aken (1992) verwijst competentie naar iemands vaardigheden om op een actieve en effectieve wijze om te gaan met eisen en kansen uit de omgeving. Hierbij kan zowel een cognitief-motivationeel, alsook een gedragsaspect worden onderscheiden. Het cognitief-motivationele aspect heeft betrekking op de

ideeën die het kind heeft over diens beheersing van de omgeving. Bij het gedragsaspect kan een onderscheid worden gemaakt tussen het beschikken over algemene vaardigheden om problemen op te lossen en specifieke capaciteiten om bepaalde ontwikkelingsstapen op te lossen. Bij dit laatste gaat het om domein-specifieke competenties, zoals de sociale, cognitieve, emotionele en fysieke competentie (Denham, Mason e.a., 2001). Dergelijke competenties betreffen de resultante van genetisch bepaalde kenmerken van het kind en de opvoeding en socialisatie thuis, in de woonomgeving, in de kinderopvang en op school. In het onderwijs staan de cognitieve competenties centraal. De belangrijkste indicatoren hiervoor zijn de schoolse vaardigheden taal en rekenen. Dit neemt niet weg dat er recentelijk ook steeds meer aandacht is voor sociale en emotionele competenties.

3 Onderzoeksvragen en -verwachtingen

Zoals hierboven al opgemerkt gaat het in dit artikel om exploratieve analyses op basis van een voorlopig model. Uniek daarbij zijn twee aspecten, op de eerste plaats de centrale positie van het sociale, etnische en culturele thuismilieu, en op de tweede plaats het gebruik van een zeer omvangrijke steekproef van kleuters en hun ouders. Het doel van onze analyses is tweeledig. Ten eerste willen we nagaan welke verschillen er bestaan tussen ouders met uiteenlopende milieu- en etnische achtergronden met betrekking tot een aantal kind-, gezins- en opvoedingskenmerken. Ten tweede willen we onderzoeken welke relaties er bestaan tussen kind-, gezins- en opvoedingskenmerken aan de ene kant en de sociale en cognitieve competenties van de kleuters aan de andere kant.

Op basis van wat we hierboven aan onderzoeksresultaten hebben samengevat, kan aansluitend bij de tweede vraagstelling een aantal hypothesen worden geformuleerd. We verwachten positieve samenhangen van de competenties van de kleuters met het ouderlijk opleidingsniveau (hoe hoger, hoe beter de taal- en rekenvaardigheid) en negatieve samenhangen met het toebehoren tot een etnische minderheids-

groep (met name wat betreft de taalvaardigheid). Met betrekking tot het geslacht gaan we ervan uit dat meisjes wat hoger scoren op taal en wat lager op rekenen. Van oudste en enige kinderen verwachten we ook dat ze beter presteren qua schoolse vaardigheden. Wat betreft leesgedrag, het gebruik van het Nederlands, de beheersing van het Nederlands en cultuurparticipatie verwachten we een positieve samenhang te vinden (ook hier: vooral wat betreft taal). We gaan er ook van uit dat kinderen uit traditionele, tweeoudergezinnen beter presteren dan kinderen uit alternatieve gezinsvormen. Dat geldt niet voor gezinsstress: stress zal samenhangen met lagere prestaties. Van de opvoedingskenmerken verwachten we vooral samenhangen met sociale competentie. Met uitzondering van vijandig gedrag gaan we er daarbij van uit dat die positief zullen zijn. Van de gezamenlijke ouder-kindactiviteiten verwachten we echter ook positieve samenhangen met cognitieve competentie, en dan ook hier met name met taalvaardigheid. Wat ten slotte de sociale competentie betreft gaan we er weliswaar van uit dat deze een positieve samenhang zal hebben met cognitieve competentie, maar we verwachten dat die samenhang relatief gering zal zijn.

4 Data

De data zijn afkomstig uit de cohortstudie Primair Onderwijs ('PRIMA'). Binnen PRIMA worden sinds het schooljaar 1994/95 eens in de twee jaar met behulp van toetsen en vragenlijsten gegevens verzameld bij leerlingen, ouders, groepsleerkrachten en schooldirecties. Bij dit landelijke onderzoek zijn per meting in totaal ruim 60.000 leerlingen uit de groepen 2, 4, 6 en 8 van 700 basisscholen betrokken. PRIMA kent een oververtegenwoordiging van leerlingen uit sociaal-etnische achterstandssituaties, waardoor het mogelijk is meer betrouwbare uitspraken over dergelijke leerlingen te doen (Driessen, Van Langen & Vierke, 2002). Voor het onderhavige artikel is gebruikgemaakt van gegevens uit de vierde PRIMA-meting, die in het schooljaar 2000/2001 plaatsvond. De analyses richten zich op leerlingen in groep 2 en hun

ouders. In totaal gaat het om 10.774 leerlingen op 563 scholen.

De informatie komt uit drie bronnen: een vragenlijst voor ouders waarmee gegevens zijn verzameld over het kind, de gezinsomstandigheden, de opvoedingssituatie en de sociale competenties van het kind, een vragenlijst voor de leerkrachten waarmee zij voor elk kind apart een oordeel hebben gegeven over hun sociale competenties, en twee toetsen waarmee een indicatie is verkregen van de cognitieve competenties van het kind. Hierna volgt een compacte beschrijving van de operationalisatie van de kenmerken; voor een uitgebreide verantwoording verwijzen we naar Driessen & Doesborgh (2003).

Opleiding ouders: van (1) maximaal basis-onderwijs tot (7) wetenschappelijk onderwijs. Etniciteit ouders: geboorteland. Geslacht kind: (1) jongen, (2) meisje. Oudste/enig kind: (1)

niet-oudste/enig kind, (2) oudste/enig kind. Leesgedrag ouders: lezen van boeken, kranten, tijdschriften, van (1) 0-4 uur per week tot (5) meer dan 16 uur. Thuis taal ouders: meest gesproken taal. Taalbeheersing ouders: beheersing Nederlands, van (1) slecht tot (4) zeer goed. Cultuurparticipatie ouders: bezoek van concert, film, theater, museum, van (1) 1-4 keer per jaar tot (4) meer dan 12 keer. Gezinsamenstelling: burgerlijke staat.

Informatief gedrag ouders: 8 items, zoals 'Ik maak mijn kind duidelijk waarom ik straf geef'; scores van (1) zeker niet tot (5) sterk. Vijandig gedrag ouders: 3 items, zoals 'Ik ben vaak boos op mijn kind'; scores van (1) zeker niet tot (5) sterk. Autonomie verlenen ouders: 3 items, zoals 'Als mijn kind voor een probleem staat, moedig ik het aan het zelf op te lossen'; scores van (1) zeker niet tot (5) sterk. Gezamenlijke activiteiten buitenshuis: samen met kind naar onder meer dierentuin, museum; scores van (1) 4 keer of minder per jaar tot (4) meer dan 12 keer.

Gezamenlijke activiteiten binnenshuis: samen met kind onder meer puzzel maken, tv kijken; scores van (1) 4 keer per jaar of minder tot (4) meer dan 12 keer. Opvoedingscompetentie ouders: 'Hoe gemakkelijk/moeilijk hebt u het met uw kind?' scores (1) (heel) moeilijk, (2) gewoon, de normale problemen, (3) makkelijk. Label, negatief gedrag: 8 items, zoals 'Mijn kind is snel van streek'; scores van (1) zeker niet tot (5) sterk. Positief, sociaal gedrag: 3 items, zoals 'Mijn kind is attent voor anderen'; scores van (1) zeker niet tot (5) sterk. Aantal vriendjes: van 0 tot 4 of meer. Taalvaardigheid: Cito-toets Begrippen, 60 items, aantal goed gemaakte items. Rekenvaardigheid: Cito-toets Ordenen, 42 items, vaardigheidsscores.

In Tabel 1 presenteren we ter informatie en vooralsnog zonder verder commentaar een overzicht van de verdelingen van alle kenmerken. Bij de bespreking van de samenhangen hierna zullen we op deze verdelingen terugkomen.

TABEL 1 Beschrijving van de steekproef (gemiddelden en standaarddeviaties; N=10774)

	M	SD
1 Opleiding	3.5	1.7
2 Nederlands ¹	75.8%	
3 Surinaams/Antilliaans	4.2%	
4 Turks/Marokkaans	11.6%	
5 Overig allochtoon	8.4%	
6 Jongen	51.0%	
7 Oudste/enig kind	41.9%	
8 Leesgedrag	2.8	1.3
9 Nederlands ¹	69.3%	
10 Nederlands dialect	13.0%	
11 Allochtone taal	17.7%	
12 Taalbeheersing Nederlands	3.4	.8
13 Cultuurparticipatie	3.1	1.4
14 Gehuwd, ouder ¹	88.2%	
15 Gehuwd, niet-natuurlijke ouder	3.3%	
16 Alleen, gescheiden	5.3%	
17 Alleen, nooit gehuwd/overleden	3.2%	
18 Gezinsstress	1.5	1.5
19 Informatief opvoedingsgedrag	4.4	.5
20 Vijandig opvoedingsgedrag ouders	2.2	.7
21 Autonomie gericht opvoedingsgedrag	3.3	.7
22 Activiteiten buitenshuis	2.6	1.0
23 Activiteiten binnenshuis	2.6	1.1
24 Opvoedingscompetentie ouders	2.2	.5
25 Label, negatief gedrag kind	2.7	.6
26 Sociaal, positief gedrag kind	4.1	.5
27 Aantal vriendjes	2.8	1.1
28 Taalvaardigheid	48.4	7.6
29 Rekenvaardigheid	56.1	14.1

1 Referentiecategorie in analyses

5 Resultaten

5.1 Milieu- en etniciteitsverschillen

De eerste vraag is of er tussen de modelvariabelen verschillen zijn naar milieu- en etnische achtergrond, i.c. opleiding en geboorteland van de ouders. Om zicht te krijgen op eventuele verschillen hebben we variantieanalyses uitgevoerd, waarbij we elke categorie van de modelvariabelen hebben uitgesplitst naar milieu en etniciteit. Voor de hieruit volgende tabellen verwijzen we naar het onderzoeksrapport (Driessen & Doesborgh, 2003). Hier beperken we ons tot een bloksgewijze bespreking van de belangrijkste bevindingen.

Gezinsstructurele en kindkenmerken

Uit de analyses blijkt dat in onze steekproef 15% van de ouders maximaal een basisschoolniveau en 17% een hbo- of wo-niveau heeft. Daarnaast is 76% van de ouders in Nederland geboren en 12% in Turkije of Marokko. Uit de combinatie van beide gegevens, opleiding en etniciteit, kan worden afgeleid dat ouders met een basisschoolniveau relatief vaak te vinden zijn in Turkse/Marokkaanse gezinnen (44%), terwijl ouders met een mavo-, mbo- of hbo-niveau oververtegenwoordigd zijn in Nederlandse gezinnen. Omgekeerd vinden we in Turkse/Marokkaanse gezinnen relatief vaak ouders met maximaal basisschool, te weten in 56% van de gezinnen.

Wat betreft de kindkenmerken geslacht en oudste/enig kind, blijkt uit de analyses verder dat ongeveer de helft van de leerlingen een jongen is, en 42% het oudste dan wel enige kind. Er zijn daarbij geen verschillen die te maken hebben met de opleiding en etniciteit van de ouders.

5.1.2 Gezinsculturele en -situatiekenmerken

Wat het leesgedrag betreft is het zo dat in 18% van de gezinnen de ouders maximaal 4 uur per week lezen; in 15% van de gezinnen is dat 16 uur of meer. Een kwart tot ruim eenderde van de opvoeders met een basisschool- of vbo-opleiding komt uit een gezin waar de ouders samen minder dan 4 uur per week lezen. Hetzelfde kan gezegd worden voor opvoeders

van niet-Nederlandse afkomst. Samengevat: laagopgeleide en allochtone ouders lezen weinig en hoogopgeleide en Nederlandse ouders relatief veel.

In onze steekproef is in bijna 70% van de gezinnen het Nederlands de thuistaal, in 13% is dat een Nederlands dialect dan wel Fries, en in 18% een buitenlandse taal. In meer dan de helft van de gezinnen waar de opvoeder hooguit basisschool heeft, is de thuistaal een allochtone taal. Dat geldt vooral ook als de opvoeder van Turkse, Marokkaanse of overige allochtone herkomst is.

In 13% van de gezinnen beoordelen de ouders hun beheersing van het Nederlands als slecht tot redelijk, in ruim de helft van de gezinnen als zeer goed. Bijna de helft van de gezinnen met hooguit basisschool scoort slecht of redelijk op beheersing Nederlands, ongeveer 80% van de hbo- en wo-gezinnen zeer goed. Turkse en Marokkaanse gezinnen scoren laag: 63% van de ouders heeft aangegeven slecht tot redelijk Nederlands te spreken, maar ook van de overige allochtonen schat de helft de beheersing van het Nederlands hooguit als redelijk in.

In 17% van de gezinnen worden nooit culturele voorstellingen en dergelijke bezocht, terwijl dat in een kwart van de gezinnen meer dan één keer per maand gebeurt. In gezinnen met een opvoeder met een basisschool- of vbo-opleiding is er relatief vaak sprake van geen enkele cultuurparticipatie van de ouders. Dat geldt ook weer als de opvoeder van Turkse, Marokkaanse of overige allochtone herkomst is, zij het dat de cultuurparticipatie van overige allochtonen wat meer aansluit bij die van ouders van Nederlandse afkomst.

In 88% van de gezinnen zijn er twee gehuwde of samenwonende volwassenen die ouder zijn van het betreffende kind; in 5% van de gezinnen betreft het een alleenstaande gescheiden ouder. Er zijn daarbij vrijwel geen samenhangen met de opleiding en etniciteit. Opvallend – maar niet onverwacht – is het grote aantal eenoudergezinnen, i.c. alleenstaande moeders binnen de categorie Surinaams/Antilliaans (31%).

Wat betreft het aantal stress-situaties blijkt uit de analyses dat er in eenderde van de gezinnen geen sprake is van dergelijke situaties, terwijl zich in ruim 10% van de gezinnen 4 of meer

van deze situaties voordoen. We vonden echter geen relevante samenhangen van de mate van ervaren stress met opleiding en etniciteit.

5.1.3 Opvoedingskenmerken

Uit de analyses komt naar voren dat er in matige tot sterke mate sprake is van informatief gedrag (gemiddelde 4.4) en in geringe mate van vijandig gedrag (gemiddelde 2.2). Er zijn daarbij geen relevante verschillen naar opleiding en etniciteit. Wat autonomie verlenen betreft ligt het gemiddelde net boven het midden (3.3); daarbij scoren gezinnen met een havo/vwo-, hbo- en wo-opleiding flink hoger. Opmerkelijk is echter dat we ook hier geen relevante samenhangen vonden met etniciteit.

De ouder-kindinteracties vallen uiteen in activiteiten buitenshuis en binnenshuis. In de grootste categorie gezinnen (40%) ondernemen de ouders 5 à 8 uitstapjes buitenshuis per jaar. Er is daarbij een lichte trend dat lager opgeleide ouders minder en hoger opgeleide ouders meer activiteiten buitenshuis ontplooien. We vinden opnieuw geen relevante samenhang met de etnische herkomst van de ouders. Wat betreft de activiteiten die ouders samen met hun kinderen binnenshuis ondernemen blijkt dat 28% van de ouders dat meer dan 3 keer per dag doen; gemiddeld genomen gaat het om ruim 2 activiteiten per dag. Er is daarbij een zwakke, maar niet-relevante, samenhang met opleiding en etniciteit: lager opgeleide ouders ontplooien meer activiteiten binnenshuis met hun kinderen dan hoger opgeleide ouders. Nederlandse ouders ondernemen de minste activiteiten en Turkse en Marokkaanse ouders de meeste. Samengevat lijkt het er dus op dat er een trend is dat lager opgeleide ouders meer binnenshuis met hun kinderen ondernemen en hoger opgeleide ouders meer buitenshuis.

Wat de laatste indicator van opvoedingsgedrag betreft, de opvoedingscompetentie van de ouders, blijkt dat circa 70% van de ouders de 'gewone' problemen met het kind ervaart, terwijl 3% van de ouders het er moeilijk mee heeft. Er zijn hierbij geen verschillen die te maken hebben met de opleiding of etniciteit van de ouders.

5.1.4 Sociale en cognitieve competenties

Met betrekking tot de eerste twee indicatoren van sociale competentie blijkt uit de analyses dat labiel, negatief gedrag een gemiddelde score heeft van 2.7, iets onder de middelste categorie, terwijl positief, sociaal gedrag een gemiddelde score heeft van 4.1, ruim boven de middelste categorie. Met andere woorden: negatief gedrag komt minder en positief gedrag komt meer voor. Kinderen in gezinnen met ouders die een relatief hoge opleiding hebben (mbo of hoger) worden vaker als 'niet-labiel/negatief' gezien door hun ouders dan kinderen in gezinnen met een basisschool- of vbo-opleiding, namelijk ongeveer 50% ten opzichte van 25%. Ook kinderen van Nederlandse ouders worden iets vaker als 'niet-labiel/negatief' gezien door hun ouders. Voor positief, sociaal gedrag bestaan opnieuw geen relevante samenhangen met opleiding en etniciteit.

Uit de analyses komt ook naar voren dat 4% van de kinderen geen echte vriendjes of vriendinnetjes heeft; 35% heeft er minimaal 4. Er zijn daarbij geen verschillen naar opleiding ouders en etniciteit.

De gemiddelde score op taal is 48 met een standaarddeviatie van 8, die op rekenen is 56 met een standaarddeviatie van 14. Wat milieu betreft, scoren kinderen van ouders met een mbo- of hogere opleiding en kinderen van Nederlandse ouders relatief hoog op zowel taal als rekenen. De verschillen zijn echter groter met betrekking tot taal dan tot rekenen. Voor taal bedraagt het verschil tussen de ouders met hooguit basisonderwijs en wetenschappelijk onderwijs 8 punten, ofwel ruim 1 standaarddeviatie; voor rekenen is het betreffende verschil 13 punten, dus iets minder dan 1 standaarddeviatie. Als we ten aanzien van de etnische herkomst het verschil tussen de hoogst en laagst scorende groep tegen elkaar afzetten krijgen we het volgende beeld. Tussen autochtone kleuters en Turkse/Marokkaanse kleuters bedraagt het taalverschil 8 punten of ruim 1 standaarddeviatie; het rekenverschil is 10 punten of .7 standaarddeviatie. Er is daarmee sprake van tamelijk sterk relevante verschillen.

5.2 Samenhangen kind-, gezins-, en opvoedingskenmerken met sociale en cognitieve competenties

Via de tweede onderzoeksvraag willen we inzicht krijgen in de samenhang van de onderscheiden kind-, gezins- en opvoedingskenmerken met de verschillen in sociale en cognitieve competentie van de kleuters. In Tabel 2 staan de betreffende samenhangen in de vorm van correlaties weergegeven. De nominale kenmerken zijn hiervoor uiteengelegd in dummyvariabelen.

Uit Tabel 2 volgt dat er relatief weinig hoge correlaties zijn. Als we ons concentreren op verbanden groter dan .20, dan blijkt het volgende. Wat betreft de sociale competenties kan onderscheid gemaakt worden tussen labiel en sociaal gedrag van de kinderen, alsmede het aantal vriendjes dat zij hebben. Labiel gedrag blijkt samen te gaan met een geringere beheersing van het Nederlands ($r = -.20$), met een grotere mate van vijandig ouderlijk opvoedingsgedrag (.36) en een geringere opvoedingscompetentie (-.30).

Sociaal gedrag van de kleuters is gerelateerd aan een sterkere mate van informatief opvoedingsgedrag (.28) en een geringere mate van vijandig opvoedingsgedrag (-.21). De mate waarin de sociale competentie zich uitdrukt in het aantal vriendjes dat zij hebben, blijkt nauwelijks verband te hebben met de onderzochte gezins- en opvoedingskenmerken. De cognitieve competenties van de kleuters zijn onderzocht met behulp van hun toetscores op taal en rekenen. Het algemene beeld is dat zowel taal- als rekenprestaties negatief samenhangen met het thuis spreken van een allochtone taal, waarbij overigens de negatieve samenhang met taal (-.38) sterker is dan die met rekenen (-.23). Niet onverwacht is dat de beheersing van het Nederlands door de ouders positieve verbanden met taal (.35) en rekenen (.24) laten zien. De sociale competenties hangen volgens verwachting slechts in geringe mate samen met de cognitieve vaardigheden van de kleuters. Meer labiele kinderen behalen gemiddeld genomen lagere toetscores voor zowel taal (-.22) als rekenen (-.22). Taal en rekenen blijken sterk met elkaar samen te hangen (.58). Dat is niet on-

TABEL 2 Samenhangen tussen de kind-, gezins- en opvoedingskenmerken enerzijds en sociale en cognitieve competenties van kinderen anderzijds (correlaties)

	Sociale competenties			Cognitieve competenties	
	Labiel, negatief gedrag	Sociaal, positief gedrag	Vriendjes	Taalvaardigheid	Rekenvaardigheid
Leesgedrag	-.16	.08	.05	.15	.12
Dialect ¹	-.02	-.00	-.04	.05	.02
Allochtone taal ¹	.17	-.09	.12	-.38	-.23
Taalbeheersing	-.20	.13	-.06	.35	.24
Cultuurparticipatie	-.19	.07	.03	.18	.17
Gehuwd, niet-ouder ²	.06	-.02	-.02	-.03	-.02
Alleen, gescheiden ²	.06	-.01	-.01	-.03	-.03
Alleen, niet-gehuwd ²	.06	.00	-.00	-.05	-.03
Gezinsstress	.14	-.01	-.04	-.05	-.03
Informatief gedrag	-.11	.28	.04	.10	.05
Vijandig gedrag	.36	-.21	-.08	-.07	-.05
Autonomie verlenen	-.03	.06	-.01	.11	.11
Activiteiten buitenshuis	-.05	.07	.07	.01	.03
Activiteiten binnenshuis	.06	.08	.11	-.10	-.10
Opvoedingscompetentie	-.30	.19	.10	.04	.06
Labiel, negatief gedrag	1.00	–	–	–	–
Sociaal, positief gedrag	-.15	1.00	–	–	–
Aantal vriendjes	-.05	.11	1.00	–	–
Taalvaardigheid	-.22	.09	-.01	1.00	–
Rekenvaardigheid	-.22	.05	.01	.58	1.00

Referentiecategorie: 1 Nederlands; 2 gehuwd, ouder

verwacht: de toets Ordenen omvat ook een aantal talige elementen en de toets Begrippen toetst ook kennis die van belang is voor het rekenen.

6 Conclusies

In dit artikel zijn allereerst de relaties tussen sociaal milieu en etnische herkomst aan de ene kant en een aantal opvoedingsfactoren aan de andere kant onderzocht. Wat betreft het ouderlijk opvoedingsgedrag bleek uitsluitend het verlenen van autonomie aan de kinderen samen te hangen met het sociaal milieu van de ouders. Van een samenhang met etnische herkomst was evenwel geen sprake. De andere opvoedingsgedragingen (vijandig gedrag en informatief gedrag) bleken geen relevante samenhangen te vertonen met zowel sociaal milieu als met etnische herkomst. Deze uitkomsten zijn opmerkelijk, niet alleen in het licht van de huidige waarden- en normendiscussie, maar ook in het kader van eerder gevonden onderzoeksresultaten. Daaruit bleek immers dat allochtone ouders op een andere, meer traditionele manier gestalte zouden geven aan de opvoeding van hun kinderen dan autochtone ouders. Wij vonden echter geen of hooguit zwakke aanwijzingen voor deze veronderstellingen. Wat betreft de 'ouder-kindinteracties' vonden we een positieve samenhang tussen het aantal activiteiten dat ouders met hun kinderen buitenshuis ondernemen en sociaal milieu, maar niet met etniciteit. Het aantal activiteiten binnenshuis, noch de opvoedingscompetentie van de ouders laten evenwel een samenhang zien met sociaal milieu en etnische herkomst. Wel hebben we samenhangen gevonden van de gezinskenmerken met het sociale milieu en etnische herkomst. Allochtone ouders alsook ouders met een lage opleiding lezen minder dan ouders van Nederlandse herkomst en ouders met een hogere opleiding. Een vergelijkbaar beeld is te zien wat betreft het deelnemen aan culturele activiteiten, zoals het bezoeken van films, concerten, musea, etc. Ook hier zagen we dat de lager opgeleide en allochtone ouders veel minder van deze activiteiten ontplooiden dan autochtone en hoger opgeleide ouders. De taal die in het gezin wordt gesproken, alsook de

mate waarin ouders het Nederlands beheersen, hangt wel sterk samen met zowel sociaal milieu als met etnische herkomst. Dat er zowel een samenhang is met sociaal milieu als met etniciteit is niet zo verwonderlijk, omdat allochtone ouders vaak een lage opleiding hebben genoten. Wat betreft de gezinssamenstelling vonden we geen verschillen naar sociaal milieu, maar wel met etnische herkomst. In overeenstemming met eerder onderzoek blijken kleuters die opgroeien in een eenoudergezin vaker van Surinaams/Antilliaanse herkomst te zijn.

Niet alleen hebben we gekeken naar de samenhangen van sociaal milieu en etnische herkomst met uiteenlopende kind-, gezins-, en opvoedingskenmerken, ook hebben we onderzocht in hoeverre genoemde kenmerken samenhang vertonen met de sociale en cognitieve competenties van de kinderen. Van de opvoedingskenmerken werd verwacht dat ze vooral in verband zouden staan met de sociale competentie van het kind, maar daarnaast ook met de cognitieve competentie. Deze verwachting is maar in zeer beperkte mate uitgekomen. In eerder onderzoek is gewezen op het belang van ouder-kindinteracties en gezamenlijk ondernomen activiteiten (Van Bakel & Riksen-Walraven, 2002). Uit het onderhavige onderzoek blijkt alleen dat er een samenhang is van informatief gedrag van ouders met positief, sociaal gedrag van het kind, en van vijandig oudergedrag met labiel, negatief kindgedrag. Dit lijkt erop te wijzen dat naarmate ouders meer communiceren met hun kind, hun kinderen ook socialer zijn naar anderen toe, en dat naarmate ouders meer vijandig gedrag vertonen naar hun kinderen, die op hun beurt ook negatiever gedrag vertonen. Hierbij dient echter een opmerking te worden gemaakt. De informatie over deze kenmerken is afkomstig van de ouders. Dit kan leiden tot causaliteitsproblemen bij de verklaring van competenties: bi-directionele effecten kunnen niet uitgesloten worden (O'Connor, 2002). In hoeverre zich dergelijke effecten voordoen kan alleen in een longitudinale opzet onderzocht worden. Wat de gezamenlijk ondernomen activiteiten betreft zijn geen relevante samenhangen gevonden. Hier is het aantal activiteiten bij elkaar opgeteld, zonder rekening te houden met de aard van deze activiteiten. In

toekomstig onderzoek zou nagegaan kunnen worden of er vanuit een meer kwalitatief perspectief, i.c. de aard van deze activiteiten, wellicht wel samenhangen optreden.

De cognitieve competenties van de kinderen hingen tamelijk sterk samen met sociaal milieu als met etnische herkomst. Bovendien vonden we een verband met de taal die thuis gesproken wordt en de mate waarin ouders het Nederlands beheersen. Deze bevindingen zijn in lijn met eerdere onderzoeksresultaten, waar gewezen wordt op het centrale belang van milieu en etnische herkomst (Rossi & Montgomery, 1994). Over de vraag welke van die twee factoren de overhand heeft is veel discussie. Uit een overzichtsstudie van Driessen (1995) komt naar voren dat milieu dominantier lijkt dan etniciteit, maar dat etniciteit toch ook een eigen effect heeft. Ook in onderzoek van Leseman e.a. (1995) wordt geconcludeerd dat de onderwijskansen van allochtone leerlingen niet geheel kunnen worden herleid tot hun lagere sociaal-economisch milieu. Er zijn namelijk zelfstandige effecten van etniciteit, los van milieu. We vinden aanwijzingen dat in het bijzonder de linguïstische kenmerken van het gezin, zoals de thuistaal en de talige interactie tussen ouders en kind, hierbij een belangrijke rol spelen. Dit zijn precies die relaties die ook in het onderhavige onderzoek zijn aangetroffen en daarmee ondersteuning geven aan de notie van linguïstisch kapitaal (Driessen, 2001).

Tegengesteld aan de verwachting is geen samenhang gevonden van de positie in de kindertijd (vgl. Steelman & Powell, 1985) met de competenties van de kleuters. Datzelfde geldt voor de gezinsstructuur: het doet er kennelijk niet toe of een kind in een een- of tweeoudergezin opgroeit, en of er sprake is van echt-

scheiding (Amato, 1993). Geheel onverwacht is tevens dat gezinsstress, gemeten via opvoedingscompetentie (Murray-Harvey & Slee, 1998), nauwelijks samenhang vertoont met de competenties van de kinderen. Op de eerste plaats was het idee dat in allochtone gezinnen met laagopgeleide ouders in sterkere mate sprake zou zijn van stress-situaties. We vonden daarvoor echter geen aanwijzingen. Een verklaring voor het ontbreken van stress-effecten zou gelegen kunnen zijn in het voorkomen van protectieve factoren in het kind en diens omgeving die ervoor zorgen dat negatieve effecten van stress worden gecompenseerd (Hermanns, 1998). Gedacht zou kunnen worden aan de intelligentie en egeveerkracht van het kind en de sociale ondersteuning van ouders, siblings, familie en 'peers'. In het onderhavige onderzoek valt niet na te gaan of daar sprake van is, al kan er in dit verband wel op worden gewezen dat allochtone gezinnen doorgaans groter zijn en meer en sterkere familiale banden onderhouden dan autochtone gezinnen. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat, hoewel voor gezinsstress de kwantiteit ervan een even goede voorspeller is als de kwaliteit (Hermanns, 1992), het misschien toch zo is dat er verschillen zijn tussen etnische groepen in de aard van de stress-situaties, die specifieke werkingen hebben. In toekomstig onderzoek zou dat nader onderzocht kunnen worden.

Afsluitend kan dus worden geconstateerd dat het ouderlijk opleidingsniveau een centrale rol speelt bij de verklaring van verschillen in sociale en cognitieve competenties, maar dat daarnaast ook de etniciteit en, in samenhang daarmee, de keuze voor het Nederlands als thuistaal en het beheersingsniveau van het Nederlands door de ouders relevante kenmerken zijn (cf. Driessen, 2000).

NOTEN

- 1 Het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd is in financiële zin gesteund door de Stichting voor de Gedragswetenschappen van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Het betreft NWO-

project # 411-20-005. Met dank aan J. Doesborgh voor zijn hulp bij de analyses. Een uitgebreid verslag van het onderzoek staat in Driessen en Doesborgh (2003).

LITERATUUR

Aken, M. van (1992). The development of general competence and domain-specific competencies. *European Journal of Personality*, 6, (4), 267-282.

Aken, M. van (2002). Ontwikkeling in relaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, (7/8), 402-417.

- Amato, P. (1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical findings. *Journal of Marriage and the Family*, 55, (1), 23-38.
- Bae, Y., Choy, S., Geddes, C., Sable, J. & Snyder, T. (2001). *Trends in educational equity of girls & women*. Washington, DC: US Department of Education.
- Bakel, H. van & Riksen-Walraven, M. (2002). Parenting and development of one-year-olds: Links with parental, contextual, and child characteristics. *Child Development*, 73, (1), 256-273.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, (1), 83-86.
- Blake, J., Richardson, B. & Bhattacharya, J. (1991). Number of siblings and sociability. *Journal of Marriage and the Family*, 53, (2), 271-283.
- Bogenschneider, K., Small, S. & Tsay, J. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 59, (2), 345-362.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carrington, V. & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: A reframing. *Language and Education*, 11, (2), 96-112.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25, (4), 290-301.
- Downey, D. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60, (5), 746-761.
- Driessen, G. (1995). Het relatieve belang van sociaal milieu en etnische herkomst voor de verklaring van onderwijsachterstanden. Een overzicht van kwantitatief-empirische studies; bevindingen en problemen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20, (4), 341-362.
- Driessen, G. (2000). The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minority pupils in the Netherlands. *Comparative Education*, 36, (1), 55-72.
- Driessen, G. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47, (6), 513-538.
- Driessen, G. & Doesborgh, J. (2003). *Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren, en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Langen, A. van & Vierke, H. (2002). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vierde meting 2000/2001*. Nijmegen: ITS.
- Hermanns, J. (1992). *Het sociale kapitaal van jonge kinderen. Jonge kinderen, opvoeders en opvoedingsondersteuning*. Utrecht: SWP.
- Hermanns, J. (1998). Family risks and family support: an analysis of concepts. In: J. Hermanns & H. Leu (Eds.), *Family risks and family support. Theory, research and practice in Germany and in the Netherlands* (pp. 9-37). Delft: Eburon.
- Janssens, J., Pels, T., Deković, M. & Nijsten, C. (1999). Opvoedingsdoelen van autochtone en allochtone ouders. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 38 (7/8), 318-329.
- Leseman, P. & Boom, D. van den (1999). Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese-Dutch and Turkish-Dutch pre-schoolers' cognitive development. *Infant and Child Development*, 8, (1), 19-38.
- Leseman, P., Sijlsing, F., Jap-A-Joe, S. & ?ahin, S. (1995). Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters. *Pedagogische Studiën*, 72, (3), 186-205.
- Murray-Harvey, R. & Slee, P. (1998). Family stress and school adjustment: Predictors across the school years. *Early Child Development and Care*, 145, 133-149.
- O'Connor, T. (2002). Annotation: The 'effects' of parenting reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, (5), 555-572.
- Okagaki, L. & Frensch, P. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35, (1), 123-144.
- Peeters, J. (1995). *Gezinsfactoren, competentie en persoonlijkheid van basisschoolkinderen*. Nijmegen: ITS.
- Pels, T. (Red.) (2000). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tot gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Ploeg, J. van der & Scholte, E., (1990). *Lastposten of slachtoffers van de samenleving*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Polit, D. & Falbo, T. (1987). Only children and personality development: A quantitative review. *Journal of Marriage and the Family*, 49, (2), 309-325.
- Rossi, R. & Montgomery, A. (Eds.) (1994). *Educational reforms and students at risk. A review of the current state of the art*. Washington, DC: US Department of Education.
- Rothbart, M., Ahadi, S., Hersey, K. & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, (5), 1394-1408.
- Slik, F. van der, Gerris, J. & Felling, A. (1996). Opleiding van ouders en de opvoeding van hun kinderen. Een onderzoek in de Kohn-traditie. *Pedagogische Studiën*, 73, (5), 338-356.
- Smit, F. & Doesborgh, J. (2001). *De onderhandelmoeres in opvoedend Nederland*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F. & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Steelman, L. & Powell, B. (1985). The social and academic consequences of birth order: Real, artifact, or both? *Journal of Marriage and the Family*, 47, (1), 117-124.
- Veerman, J. & Brink, L. ten (1993). Het meten van de opvoedingsomgeving met de Vragenlijst Meegemaakte Gebeurtenissen. Theoretische achtergronden en onderzoeksgegevens. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 32, (10), 426-443.
- White, M. & Kaufman, G. (1997). Language usage, social capital, and school completion among immigrants and native-born ethnic groups. *Social Science Quarterly*, 78, (2), 385-398.

ADRES VAN DE AUTEURS

Dr. G. Driessen,
ITS,
Katholieke Universiteit Nijmegen,
Postbus 9048,
6500 KJ Nijmegen
g.driessen@its.kun.nl

Dr. F. van der Slik,
Afdeling Toegepaste Taalwetenschap,
Katholieke Universiteit Nijmegen,
Postbus 9103,
6500 HD Nijmegen

Conferentie **Zorg in de onderwijsbegeleiding**

Op vrijdag 26 maart 2004 vindt de conferentie "Zorg in de onderwijsbegeleiding" bij CPS in Amersfoort plaats.

Tijdens deze conferentiedag zal de rol en de inhoud van het werk van onderwijsbegeleiders werkzaam in de zorg op scholen, van verschillende kanten belicht worden. Deze conferentie is interessant voor orthopedagogen, psychologen en onderwijskundigen in dienst van onderwijsbegeleidingsdiensten, pedologische instituten, schoolbesturen, samenwerkingsverbanden WSNS en SVO/VO en Regionale Expertise Centra.

Het conferentieprogramma is ter accreditering (3 punten) voorgelegd aan de Kamer Gezondheidszorgpsycholoog.

Voor meer informatie over het dagprogramma, de kosten en/of het aanvragen van de folder kunt u contact opnemen met het conferentiebureau van CPS, (033) 453 43 03 of mailen naar: conferentiebureau@cps.nl

www.cps.nl

