



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Terecht veel aandacht voor gedragsaspecten van schoolrijpheid in Head Start-onderzoek

Tavecchio, L.

**Publication date**

2010

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Kind en Adolescent Review

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Tavecchio, L. (2010). Terecht veel aandacht voor gedragsaspecten van schoolrijpheid in Head Start-onderzoek. *Kind en Adolescent Review*, 17(1), 110-113.

**General rights**

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

**Disclaimer/Complaints regulations**

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

## Literatuur

Courtney, K.E. & Polich, J. (2009). Binge drinking in young adults: Data, definitions and determinants. *Psychological Bulletin*, 135(1), 143–156.

## Terecht veel aandacht voor gedragsaspecten van schoolrijpheid in Head Start-onderzoek

Sinds de invoering van de No Child Left Behind Act in januari 2002 is er in de VS veel tijd en energie gestoken in het zo goed mogelijk onderwijzen van kinderen met taal- en leerachterstanden en om kansarme groepen al op jonge leeftijd beter voor te bereiden op succesvolle deelname aan het (basis)onderwijs. In Head Start-programma's is de aandacht daarbij vaak gericht (geweest) op het bevorderen van vooral lees-, schrijf- en rekenvaardigheden, waarbij de prestaties in het verwerven van deze *cognitieve* vaardigheden worden gebruikt als indicatoren van schoolrijpheid. Hoewel deze pogingen tot verbetering natuurlijk belangrijk zijn en blijven, wijzen Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh en Gest (2009) erop dat er gelijktijdig onderzoek moet worden verricht naar de *gedragsmatige* aspecten van schoolrijpheid ('behavioral readiness for school'), door hen omschreven als het 'vermogen om gedrag te vertonen dat samenhangt met schoolse aanpassing en prestaties' ('capacity to exhibit behaviors associated with school adjustment and attainment'). Vanuit dit perspectief onderzochten Bierman c.s. de relatie tussen drie dimensies van 'gedragsmatige' schoolrijpheid – meedoen in de klas (participatie), prosociaal gedrag en agressief gedrag – en twee dimensies van cognitieve schoolrijpheid – schoolse kennis en *executieve functies*. Executieve functies, zoals werkgeheugen, inhibitie en flexibiliteit, maken het mogelijk om vooraf te plannen en gedrag te organiseren in nieuwe, onbekende situaties, zodat het doelgericht en efficiënt kan zijn (zie ook Huizinga, 2007). Het onderzoek werd uitgevoerd bij een grote, divers samengestelde, steekproef van 356 vierjarige kinderen die deelnamen aan Head Start-programma's in 44 klassen in Pennsylvania. Daarbij werd ook geke-

ken naar sekseverschillen en werd nagegaan of sekse een modererende rol speelt in de relatie tussen gedragsmatige en cognitieve indicatoren van schoolrijpheid.

Uit de resultaten komt naar voren dat meedoen in de klas (participatie) een unieke bijdrage levert aan de verklaarde variantie van zowel verworven (schoolse) kennis als executieve functies (na controle voor sekse, IQ, prosociaal en agressief gedrag). Meedoen in de klas vergroot de kans op het verwerven van cognitieve vaardigheden, hetgeen schooltaken interessanter maakt en gerichte betrokkenheid mogelijk maakt. Prosociaal gedrag in de omgang met klasgenoten hing sterk samen met participatie in de klas en vertoonde overeenkomstige patronen van significante samenhang met schoolse kennis en executieve functies. Kinderen met meer positieve interacties met leerkrachten en klasgenoten hebben vaker een goed humeur en ze ervaren meer positieve prikkels, die het leren stimuleren. Dergelijke positieve interacties met leerkrachten en klasgenoten zijn ook gunstig voor het stimuleren van taalvaardigheid en sociaal contact. Kinderen die duidelijk tekortschieten in prosociale vaardigheden blijven ook in gebreke op andere aspecten van schoolrijpheid, zoals een geringere woordenschat, lager non-verbaal IQ, minder participatie (in de klas), minder schoolse kennis en slecht(er) ontwikkelde executieve functies. Gebrekkige prosociale vaardigheden zijn blijkbaar vaak onderdeel van een riskant schoolrijpheidsprofiel.

Agressief-oppositioneel gedrag (koppig zijn, schreeuwen, vechten en dingen stukmaken) vertoonde geen (directe) relatie met schoolse kennis en hing negatief samen met executieve functies. Maar na controle voor IQ, sekse, participatie (in de klas) en prosociaal gedrag bleek agressief gedrag in de regressieanalyses, tegen de verwachting in, *positief* samen te hangen met schoolse kennis en executieve functies. Negentien van de 68 'agressieve' kinderen (28%) vertoonden geen gebreken in prosociale vaardigheden en ze verschilden evenmin van hun 'niet-problematische' klasgenoten op samengestelde maten voor schoolse kennis of executieve functies, terwijl ze wel minder participatie vertoonden. De overige 49 agressieve kinderen – die wel tekortschoten in prosociaal gedrag – vertoonden significant minder participatie dan de 'alleen agressieve' subgroep en lieten ook een significante achterstand zien in de ontwikkeling van executieve vaardigheden. Agressief gedrag hangt blijkbaar alleen samen met een vertraagde verwerving van cognitieve vaardigheden als het gepaard gaat met gebrekkige prosociale vaardigheden. Dus, kinderen die een combinatie lieten zien van agressief gedrag en prosociale tekorten vertoonden *hogere* schoolse en executieve vaardigheden dan kinderen die al-

leen prosociaal tekortschoten (ondanks gelijke IQ-scores). De in sociaal opzicht laag scorende groep was weliswaar volgzamer, maar deze kinderen leerden misschien minder vanwege hun weinig betrokken opstelling in de omgang met klasgenoten en hun algemene passiviteit in de klas. Cognitief gezien is het wellicht beter actief betrokken te zijn bij leerkrachten en klasgenoten, zelfs als dat op een uitdagende en dominante manier gebeurt, dan passief te blijven en weinig betrokken. De relatieve bijdrage van agressief en sociaal gedrag aan het voorspellen van problemen op school kan veranderen als kinderen ouder worden, waarbij agressie in de loop van de basisschool sterker (en sociaal gedrag minder sterk) gaat samenhangen met schoolprestaties. Interventies op jonge leeftijd (voorafgaand aan de basisschool) moeten gericht zijn op emotieregulering en sociale vaardigheden die het oplossen van conflicten bevorderen in plaats van zich te richten op geboden en verboden en disciplinaire maatregelen als verwijdering of time-out, die agressie verminderen, maar niet de kritieke sociale vaardigheden opbouwen die nodig zijn voor aanpassing op de lange(re) termijn (Bierman, Miller & Stabb, 1987).

Het zal geen verbazing wekken dat ook in dit onderzoek sekseverschillen in 'gedragsmatige' schoolrijpheid werden gevonden (zie bijv. ook Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott, 2000). Meisjes bleken inschikkelijker en coöperatiever in de klas en gedroegen zich meer sociaal in de omgang met leeftijdgenoten, terwijl jongens meer agressief gedrag vertoonden. Ondanks deze verschillen was er geen verschil in cognitieve schoolrijpheid – dat wil zeggen schoolse kennis of executieve functies. Ook was er sprake van overeenkomstige patronen in de samenhang tussen cognitieve en gedragsmatige schoolrijpheid, met één uitzondering: bij meisjes correleerde sociaal gedrag sterker met schoolse kennis dan bij jongens. De auteurs vragen zich in dit verband af of de hoog gestelde verwachtingen ten aanzien van coöperatieve volgzzaamheid in de voorschool en in (het begin van) de basisschool niet in het nadeel zijn van jongens, die in cognitief opzicht meer baat hebben bij meer actieve en individuele leermogelijkheden (zie ook King & Gartrell, 2003).

Bierman c.s. schreven een belangrijk artikel waarin terecht veel aandacht wordt besteed aan (pro)sociale en sociaal-emotionele aspecten van schoolrijpheid. In de VS blijkt zestien procent van de kinderen juist hierin tekort te schieten. Het is te hopen dat ook in Nederlands onderzoek de nadruk op cognitieve schoolrijpheid afneemt ten gunste van meer aandacht voor de gedragsaspecten.

Louis Tavecchio

## Literatuur

- Bierman, K.L., Miller, C.M., & Stabb, S. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 194-200.
- Bierman, K.L., Torres, M.M., Domitrovich, C.E., Welsh, J.A., & Gest, S.D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305-323.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465.
- Huizinga, M. (2007). De ontwikkeling van executieve functies tussen kindertijd en jongvolwassenheid. *Neuropsychis*, 3, 74-82.
- King, M., & Gartrell, D. (2003). Building an encouraging classroom with boys in mind. *Young Children*, 58(4), 33-37.

## Kinderopvang op de proef gesteld: de uitdaging van kinderen met een moeilijk temperament

Kinderopvang in groepen voor zeer jonge kinderen is een nogal typische opvoedingssituatie. In buurlanden zijn voor deze leeftijdsgroep andere vormen vaak populairder. Zo worden in Vlaanderen de meeste jonge kinderen door 'onthaalmoeiers' opgevangen en niet in crèches. Als belangrijkste reden voor ouders om massaal voor groepsopvang te kiezen, noemen Nederlandse ouders de gelegenheid die het kind daar geboden wordt om sociale vaardigheden te oefenen, zo blijkt uit een serie Nederlandse studies (o.a. Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns & Peetsma, 2007). De vraag is of hierbij niet voorbijgegaan wordt aan de basale pedagogische en ontwikkelingspsychologische waarde dat ieder kind uniek is en dat bij het opvoeden (en het organiseren van opvoedingsarrangementen) ouders zich dus de vraag moeten stellen welke opvang het beste past bij hun kind. Dat is natuurlijk lastig als je al ver voor de geboorte van je kind zo'n keuze moet maken. Niettemin komen er daarna ook nog keuzemogelijkheden. Een lastig punt daarbij is dan ook weer dat niet iedere crèche