



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Gezinsstructuur en gezinsopvoeding: essentiële elementen in een ecologisch model van onderzoek naar schoolrijpheid en schoolprestaties

Tavecchio, L.

Publication date

2011

Document Version

Final published version

Published in

Kind en Adolescent Review

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Tavecchio, L. (2011). Gezinsstructuur en gezinsopvoeding: essentiële elementen in een ecologisch model van onderzoek naar schoolrijpheid en schoolprestaties. *Kind en Adolescent Review*, 18(4), 439-442.

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.

Gezinsstructuur en gezinsopvoeding: essentiële elementen in een ecologisch model van onderzoek naar schoolrijpheid en schoolprestaties

In toenemende mate wordt in Amerikaans onderzoek naar schoolrijpheid, schoolprestaties en succes- en faalfactoren die samenhangen met resultaten van voor- en vroegschoolse educatieprogramma's aandacht besteed aan kenmerken van het kind en van de gezinsomgeving waarin het opgroeit. Twee recente studies hebben zich gericht op laatstgenoemd aspect: de gezinsomgeving. Kleisner Walker en MacPhee (2011) onderzochten de effecten van de ouderlijke disciplineringsstijl in het gezin op schoolrijpheid, terwijl Sun en Li (2011) de effecten van het opgroeien in verschillende gezinstypen onder de loep namen.

Kleisner Walker en MacPhee deden hun onderzoek in twee lage inkomensgroepen met diverse etnische achtergronden, een *Head Start*-groep met preschoolkinderen ($n = 199$) en een wat oudere groep kinderen bij hun entree van de lagere school (de 'transitiegroep', $n = 344$). De onderzoeksvraag was of en in welke mate de ouderlijke disciplineringsstijl in het gezin samenhangt met de schoolrijpheid van de kinderen. Meer in het bijzonder waren ze geïnteresseerd in de relatie van ondersteuning van zelfstandigheid (*autonomy support*) en autoritaire, dwingende disciplineringsstijl (*coercive control*) met schoolrijpheid. Daarnaast was een belangrijke hypothese dat sociale vaardigheden en vaardigheden die betrekking hebben op de *mastery motivation* (d.w.z. vasthoudendheid en doelgerichtheid) van het kind deze relatie zouden mediëren.

In beide onderzoeksgroepen bleek een autoritaire disciplineringsstijl (*coercive control*) van de ouders thuis significant negatief samen te hangen met indicatoren van sociaal-emotionele schoolrijpheid. Een dergelijke bestraffende opvoedingsstijl blijkt niet bevorderlijk voor de

ontwikkeling van zelfregulatief en prosociaal gedrag van kinderen: een bevestiging van eerder onderzoek (o.a. Karreman, Van Tuijl, Van Aken & Deković, 2006; Vitaro e.a., 2006). In de preschoolgroep bleek een autoritaire disciplineringsstijl ook significant negatief samen te hangen met *cognitieve* indicatoren van schoolrijpheid. Het is van belang dit te constateren, omdat onderzoek naar (de negatieve invloed van) autoritaire disciplineringsstijl zich vooral heeft gericht op sociaal-emotioneel gedrag in plaats van op gevolgen voor de cognitieve ontwikkeling.

Sociale vaardigheden en de mastery motivation van het kind hingen significant samen met cognitieve aspecten van schoolrijpheid en beide kindkenmerken bleken de relatie tussen autoritair disciplineren en (cognitieve) schoolrijpheid volledig te mediëren, waarmee de hypothese van Kleisner Walker en MacPhee werd bevestigd. Hun resultaten suggereren dat een opvoedingsstijl die de sociale ontwikkeling thuis en in de voorschoolse periode ondersteunt, bijdraagt aan beter ontwikkelde sociale en cognitieve vaardigheden op het moment dat kinderen aan hun schoolloopbaan beginnen.

Ten slotte laat de analyse van de mediërende factoren zien dat in beide onderzoeksgroepen een sleutelrol wordt vervuld door samenwerking, vasthoudendheid en in het bijzonder (beheersing van) agressie als mechanismen waardoor de socialisatie in het gezin wordt 'overgedragen' naar succesvolle eerste jaren in het formele onderwijs (zie ook McClelland e.a., 2007).

In een tweede onderzoek naar de invloed van de gezinsomgeving onderzochten Sun en Li (2011) vijf opeenvolgende *waves* uit een panelstudie bij 8000 kinderen uit de *Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Cohort* (ECLS-K), waarin schoolprestaties vanaf de kleuterleeftijd tot en met de vijfde klas lagere school werden vergeleken tussen kinderen uit drie typen 'niet-gebroken' gezinnen en kinderen uit drie typen 'gebroken' gezinnen. Een belangrijke onderzoeksvraag was of nadelige effecten van 'gebroken' gezinsvormen op schoolloopbaan en -prestaties van kinderen vooral te wijten zijn aan een tekort aan '(hulp)middelen' (*resources*, d.w.z. deprivatie in financieel, relationeel en participatie – van de ouders – opzicht) of aan stress van kinderen vanwege de instabiliteit van hun primaire opvoedingsomgeving. Het bleek dat kinderen in niet-gebroken gezinnen met twee biologische ouders en niet-gebroken stiefgezinnen op school consistent meer vooruitgang boekten in reken- en leesprestaties dan kinderen in niet-gebroken eenoudergezinnen, gebroken (biologische) tweeloudergezinnen en gebroken alternatieve gezinnen met veel wisselingen en overgangssituaties. De resultaten van Sun en Li betekenen vooral

steun voor het 'deprivatieperspectief', dat wil zeggen dat in de meeste alternatieve en gebroken gezinnen negatieve gevolgen voor kinderen te wijten zijn aan tekorten in de resources (zie boven) waarover deze gezinnen kunnen beschikken. Ze betekenen echter ook een gedeeltelijke ondersteuning van het instabiliteit-stressperspectief, wat blijkt uit de volgende bevindingen:

- 1 De prestaties van de kinderen waren positiever in twee van de drie niet-gebroken gezinnen ([biologische] tweeoudergezinnen en stiefgezinnen) dan in twee van de drie gebroken gezinnen (gebroken [biologische] tweeoudergezinnen en 'alternatieve' gezinnen met veel verandering en overgangssituaties);
- 2 Prestaties waren ook positiever in niet-gebroken eenoudergezinnen dan in gebroken alternatieve gezinnen met veel veranderingen en overgangssituaties;
- 3 Kinderen uit gebroken alternatieve gezinnen met een enkele verandering vertoonden positievere rekenprestaties dan kinderen uit alternatieve gezinnen met veel veranderingen en overgangssituaties.

Deze resultaten bevestigen in feite de zwakke onderwijsprestaties bij kinderen uit instabiele gezinnen (zie o.a. Cavanagh, Schiller & Riegle-Crumb, 2006). Een opvallende bevinding was dat kinderen uit stabiele stiefgezinnen op school meer vooruitgang boekten dan leeftijdgenoten in diverse andere 'alternatieve' gezinsvormen. Met rekenen deden ze het zelfs even goed als leeftijdgenoten uit niet-gebroken gezinnen met twee biologische ouders.

Tientallen jaren van veranderingen in de structuur en samenstelling van gezinnen hebben ertoe bijgedragen dat kinderen opgroeien in allerlei alternatieve gezinsvormen en daarbij veel wisselingen en overgangssituaties meemaken. Het onderzoek van Sun en Li laat zien dat zowel de gezinssamenstelling als de overgangssituatie waarin het gezin verkeert, samenhangen met de onderwijsprestaties van kinderen. Het is dus belangrijk om variabelen op het gebied van gezinsstructuur en kindkenmerken te betrekken in onderzoek naar de gevolgen van het opgroeien in hedendaagse (niet alleen Amerikaanse!) gezinnen.

De hier besproken studies van Kleisner Walker en MacPhee, en Sun en Li onderstrepen de noodzaak om de resultaten van empirisch onderzoek naar schoolrijpheid en schoolprestaties van kinderen in een breder 'ecologisch kader' te plaatsen. Wat gebeurt er thuis, hoe ziet het gezin eruit, hoe (in)stabiel is het, hoe wordt er opgevoed, worden de kinderen voorbereid op school, en zo ja hoe? Kleisner

Walker en MacPhee waarschuwen dat de No Child Left Behind Act de focus van voor- en vroegschoolse educatie in de Verenigde Staten heeft verengd tot het stimuleren en meten van de cognitieve competentie, ten koste van de zo essentiële aandacht voor tal van belangrijke en invloedrijke factoren in de (gezins)omgeving van het kind die ook uit hun onderzoek weer duidelijk naar voren zijn gekomen.

Louis Tavecchio

Literatuur

- Cavanagh, S.E., Schiller, K.S., & Riegle-Crumb, C. (2006). Marital transitions, parenting, and schooling: Exploring the link between family-structure history and adolescents' academic status. *Sociology of Education*, 79, 329-354.
- Karreman, A., Tuijl, C. van, Aken, M.A.G. van, & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15, 561-579.
- Kleisner Walker, A. & MacPhee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 355-364.
- McClelland, M.M., Cameron, C.E., Connor, C.M., Farris, C.L., Jewkes, A.M., & Morrison, F.J. (2007). Links between behavior regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.
- Sun, Y. & Li, Y. (2011). Effects of family structure type and stability on children's academic performance trajectories. *Journal of Marriage and Family*, 73, 541-556.
- Vitaro, F., Barker, E.D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 685-695.