

ZV0
F33

Interim-rapport 10

- Vroegtijdige herkenning van leerstoornissen -

NIPG-TNO projekt 529

SVO projekt 0274

SOCIAAL-KULTURELE VERSCHILLEN

IN DE GEZINSOMGEVING

verslag van een onderzoek met behulp van vragenlijstmethoden

H. van der Flier

L. Schaap

J.N. Zaal

Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde-TNO - Leiden

Vrije Universiteit - Amsterdam

Leiden, juli 1976

INHOUD

	blz.
VOORWOORD - - - - -	I
SAMENVATTING - - - - -	III
1. INLEIDING - - - - -	1
1.1 Doorstroming, schoolprestatie en sociaal milieu - - - -	1
1.2 Omgevingsonderzoek van Wolf - - - - -	5
1.3 Omgevingsonderzoek in Nederland - - - - -	7
1.4 Enkele afsluitende opmerkingen - - - - -	13
2. ONDERZOEKSDOEL - - - - -	14
3. KONSTRUKTIE VAN DE GEZINSOMGEVINGSINVENTARIS (GOI) - - - - -	15
3.1 GOI-vragenlijst moeder - - - - -	15
3.2 GOI-ouderinterview - - - - -	16
3.3 GOI-vragenlijst kleuter - - - - -	17
4. OPZET VAN HET ONDERZOEK - - - - -	18
4.1 Steekproef - - - - -	18
4.2 Afnameprocedure - - - - -	19
4.3 Kriteriumvariabelen - - - - -	19
4.4 Verwerkingsprocedure - - - - -	20
5. RESULTATEN - - - - -	21
5.1 Frekwentieverdelingen - - - - -	21
5.2 Constructie van de schalen - - - - -	21
5.2.1 GOI-vragenlijst moeder - - - - -	23
5.2.2 GOI-ouderinterview - - - - -	24
5.2.3 GOI-vragenlijst kleuter - - - - -	25
5.2.4 Gedragsvragen - - - - -	27
5.3 Relaties tussen parallelvragen - - - - -	29
5.4 Onderlinge relaties tussen de GOI-schalen - - - - -	30
5.5 Relaties van de GOI-schalen met een aantal externe variabelen - - - - -	30
5.6 Relaties van de afzonderlijke vragen uit de GOI met externe variabelen - - - - -	34
6. DISKUSSIE - - - - -	38
LITERATUUR - - - - -	42
BIJLAGEN I t/m IV: Frekwentieverdelingen GOI - - - -	45

VOORWOORD

Reeds in een zeer vroeg stadium van NIPG-TNO projekt 529 'Vroegtijdige herkenning van leerstoornissen' deed zich de behoefte gevoelen aan een onderzoeksinstrument waarmee op systematische wijze de gezinsomgeving van een kleuter in kaart kan worden gebracht. De tijd om een dergelijk instrument te ontwikkelen ontbrak echter helaas. Een oplossing voor dit probleem werd gevonden door de behoefte van het NIPG-TNO te laten convergeren met de belangstelling en energie van de vakgroep Arbeids- en Organisationspsychologie (afd. psychodiagnostiek) van de VU. Met name de psychologen H. van der Flier, L. Schaap en J.N. Zaal verklaarden zich bereid de ontwikkeling, konstruktie, analyse en beschrijving van een dergelijk meetinstrument ter hand te nemen. Het konkrete resultaat hiervan treft U aan in dit rapport onder de naam GOI (Gezinsomgevingsinventaris). Als zodanig vormt Interim-rapport 10 een noodzakelijke aanvulling op Interim-rapport 5, waarin weliswaar de volledige GOI gepubliceerd werd, maar enigerlei onderzoeksgegevens nog volstrekt ontbraken. Voor een deel is in de betrokken leemte nu voorzien, zij het dat verder onderzoek geboden is: op een aantal punten vertoont de GOI namelijk alle kenmerken van een pilot-instrument. Daarnaast zijn nog niet alle beschikbare gegevens in hun onderlinge samenhang onderzocht. In een later stadium van projekt 529 zal hierover alsnog worden gerapporteerd.

Het onderzoek met de GOI is dankzij de hulp van velen tot stand gekomen. Ofschoon het ondoenlijk is ieders bijdrage volledig tot zijn recht te doen komen, willen wij hier toch graag enkele mensen persoonlijk bedanken voor hun inzet bij de organisatie van het veldwerk. Met name R.J. van Alphen de Veer (psycholoog, NIPG-TNO), G. van Beurden (jeugdarts, GGD Den Bosch), E.H. Houtzager (jeugdarts, GGD Den Bosch), W. Nijs (jeugdverpleegkundige, GGD Den Bosch) en R.M. van Waarden (psychologe, SAC Den Bosch). Speciale dank gaat verder uit naar M. Schlatmann (schoolmaatschappelijk werkster, NIPG-TNO) die met eindeloos geduld de GOI heeft afgenomen en later op fouten heeft gecontroleerd.

Voor de goede orde dient verder vermeld te worden dat ondergetekende zich beperkt heeft tot de supervisie van het veldonderzoek, het schrijven van de onderzoeksopzet (hoofdstuk 4) en tot de eindredactie van

onderzoekslijsten en rapport.

Leiden, juli 1976

J.J.F. Schroots,
psycholoog-projectleider NIPG-TNO

SAMENVATTING

In dit rapport wordt de ontwikkeling van een vragenlijst, de Gezins-omgevingsinventaris (GOI) besproken. Als uitgangspunt voor de konstruktie van de verzameling items (vragen) diende het omgevingsmodel van Wolf (1965). In dit model worden omgevingskenmerken geformuleerd, welke mogelijk relevant zijn voor de intellectuele ontwikkeling en potentiële schoolvorderingen van schoolverlatende kleuters.

De GOI bestaat uit drie delen: een schriftelijk in te vullen vragenlijst voor de moeder, een gestructureerd mondeling interview met één van de ouders en een vragenlijst voor de kleuter, af te nemen door de leidster. In totaal omvat de GOI 263 items.

Afname van de GOI vond plaats bij een groep van 415 schoolverlatende kleuters. Met het oog op de validering is tevens een test voor het algemeen cognitief ontwikkelingsniveau afgenomen, c.q. de Leidse Diagnostische Test (Schrootz & Van Alphen de Veer, 1974). Genoemde groep kleuters is daarna gevolgd tot en met het eind van de eerste klas basis-onderwijs, zodat ook schoolvorderingengegevens verzameld konden worden via lees- en rekentoetsen (Brus, 1973; Van Calcar et al., 1974; en Heesen et al., 1969).

Na faktoranalytisch onderzoek van de verschillende lijsten, bleek de GOI-vragenlijst moeder de beste faktorstructuur op te leveren. Een drietal factoren werd gevonden, welke als volgt benoemd zijn: Intellectueel klimaat, Streng en prestatiegericht, en Verbale stimulering. De totale variantie van iedere faktor wordt resp. voor 50, 11,5 en 7.3% verklaard door een eenvoudige variabele als het sociaal-ekonomisch niveau van de kleuter. De onderlinge samenhang tussen de drie factoren is verder als volgt: Intellectueel klimaat - Verbale stimulering: $r = .39$; Intellectueel klimaat - Streng en prestatiegericht: $r = -.35$; Verbale stimulering - Streng en prestatiegericht: $r = .01$.

De verbanden tussen de GOI enerzijds en algemeen cognitief ontwikkelingsniveau en schoolvorderingen anderzijds, bleken vrij laag te zijn: een noemenswaardige invloed van de drie omgevingsfactoren op schoolvorderingen en intelligentie werd niet gevonden, met name niet wanneer

de verbanden afzonderlijk werden bekeken voor de drie verschillende sociaal-ekonomische niveaugroepen. Na uitpartialisering van het sociaal-ekonomisch niveau bleek overigens een groot aantal afzonderlijke vragen significante korrelaties te vertonen met schoolvorderingen en/of Leidse Diagnostische Test. Om psychometrische redenen is echter een multipele regressie-analyse achterwege gelaten.

Konkluderend mag gesteld worden dat het faktoranalytisch onderzoek van de GOI een aantal goed interpreteerbare factoren heeft opgeleverd, resulterend in drie schalen met een beperkt aantal vragen. Genoemde schalen verklaren echter niet veel meer verschillen in schoolvorderingen en algemeen kognitief ontwikkelingsniveau dan een eenvoudige variabele als sociaal-ekonomisch niveau. Is de betekenis van de hier onderzochte omgevingsfactoren in prediktieve zin beperkt, niet uit het oog verloren mag worden dat gezinsomgevingskenmerken inhoudelijk andere en méér informatie bieden dan één enkele variabele als sociaal-ekonomisch niveau. Nader onderzoek zal moeten leren in hoeverre een verfijning van de hier beschreven schalen ook tot betere prediktieve resultaten kan leiden.

1. INLEIDING

1.1 Doorstroming, schoolprestatie en sociaalmilieu

De bijdrage van Van Calcar et al. (1968) in 'Het verborgen talent' van Van Heek et al., opent met enkele tabellen ontleend aan het onderzoek van Husèn (1967) waarin voor een twaalftal landen een overzicht wordt gegeven van de deelname aan het universitaire onderwijs voor de verschillende sociale klassen. Het aandeel van de kinderen van de handarbeiders varieert per land, maar komt in enkele west-europese landen waaronder Nederland, niet boven de 10%.

Het onderzoek van Van Heek et al. richt zich op een eerder tijdstip in de opleiding: de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs. Reeds op dat tijdstip vertoont het leerlingenbestand een oververtegenwoordiging van kinderen uit de hogere milieus. Een situatie die overigens al wordt aangetroffen als de kinderen nog maar net op de basisschool zitten (Van Calcar et al., 1968). De relatieve achterstand van kinderen van handarbeiders ten opzichte van hun leeftijdgenoten, wordt in het voortgezette onderwijs in Nederland nog groter. Dit is een van de conclusies die men zou kunnen trekken uit het schoolgeschiktheidsonderzoek van Van Weeren (1968). In dat onderzoek is met behulp van multi-pele regressietechnieken het latere schoolsukses voorspeld. De schoolprestaties in het voortgezette onderwijs blijken behalve van de intellectuele capaciteiten en de schoolprestaties op de basisschool - gemeten met objectieve tests en toetsen - mede afhankelijk van het oordeel van de onderwijzer van de zesde klas en van het beroep van de vader van de leerling. Het beroep van de vader is als laatste variabele aan de regressievergelijking toegevoegd. Dit betekent dat de bijdrage van 'vader' niet kan berusten op een samenhang met de eigenschappen van het kind (intelligentie en schoolprestaties) en de beoordelingen van de onderwijzers. En dat is uiteraard het opmerkelijke van deze resultaten.

Het uitgebreide omgevingsonderzoek verricht in het kader van het talentenproject van Van Heek geeft echter niet aan welke andere eigenschappen, gedragingen en kondities schuil gaan achter het beroep van vader. Niettemin komt men in 'Het verborgen talent' tot de slotsom dat er geen noemenswaardige reserve bestaat aan geschikte leerlingen voor het voortgezet onderwijs; "gegeven het huidige Nederlandse onderwijsbestel" wordt er veiligheidshalve aan toegevoegd. Deze uitspraak is vooral gebaseerd

op de inderdaad hoge korrelaties tussen de voorspellingsscore enerzijds en de keuze van de voortgezette opleiding en het latere schoolsukses anderzijds.

Van verschillende kanten is deze konklusie aangevochten (Boon van Ostade, 1972; Van Kemenade & Kropman, 1972). De kritiek heeft zowel betrekking op de definitie van geschiktheid als op de definitie van reserve.

Schoolgeschiktheid wordt gedefinieerd in termen van de multipele regressievergelijking waarmee, ongeacht de aard van de variabelen, de latere schoolprestaties het beste voorspeld kunnen worden. Mede gelet op het doel van het onderzoek zou het voor de hand gelegen hebben de keuze van de variabelen mede afhankelijk te stellen van de mate waarin deze passen in de theorieën omtrent individuele geschiktheden. Het valt echter te betwijfelen of in dat geval ook een niet nader te specificeren sociale-status-variabele deel uitgemaakt zou hebben van de schoolgeschiktheid. Terzijde zij opgemerkt, dat de gehanteerde voorspellingsscore vanzelfsprekend een spurieus hoge korrelatie heeft met de sociaal-ekonomische status (SES).

De reserve aan talent wordt gekoppeld aan de kans van slagen die de leerling heeft, gegeven zijn voorspellingsscore. Daarmee wordt gebleken geschiktheid vervangen door de predikatoren van geschiktheid (de tests dus), terwijl reserve afhankelijk wordt van de minimale kans van slagen waarmee men nog genoeg kan nemen.

Deze voorstelling van zaken geeft geen helder beeld van de factoren die in onderlinge wisselwerking bepalend zijn voor het gedeelte van de leerlingen dat, hoewel afgewezen, toch zou slagen. Het is juist dit deel van de leerlingen - de foute positieven in termen van een besliskundige benadering - dat een ondubbelzinnige definitie zou opleveren van de reserve. Deze zou bovendien in het verlengde liggen van wat bedoeld wordt met geschiktheid in het onderzoek van Van Heek. Een dergelijke reserve nu is aanwezig in alle situaties waarin

- a. de toekomstige geschiktheid niet perfekt voorspeld kan worden; en
- b. niet iedereen, geschikt of ongeschikt, wordt toegelaten.

Met andere woorden: waar geselecteerd wordt is een reserve en deze is bovendien groter naarmate strenger wordt geselecteerd.

De konsekwenties van dit model voor konklusies omtrent de veronderstelde reserve aan talent kunnen verduidelijkt worden met behulp van enkele tabellen. Daarbij moeten enkele kenmerken van de selectie-situatie worden

gespecificeerd zoals de kwaliteit van het aanbod, de selektieratio en de validiteit van de informatie. Aansluitend bij de desbetreffende gegevens uit 'Het verborgen talent' kan de validiteit van de toewijzingsprocedure worden gesteld op .75. Het percentage leerlingen dat wordt toegelaten is voorts gelijk aan het gedeelte dat geschikt is, dat wil zeggen dat later het diploma haalt, dan wel zou halen indien de leerling was doorgestroomd. De genoemde percentages zouden dan voor drie onderscheiden milieugroepen (hoog, midden en laag milieu) gesteld mogen worden op resp. 60, 40 en 20% (tabel 1).

Tabel 1. Verdeling van de beslissingen uit drie milieugroepen, gelet op het percentage geschikte en toegelaten leerlingen

		hoog milieu			midden milieu			laag milieu		
geschikt	wel	12	48	60%	12	28	40%	8	12	20%
	niet	28	12	40%	48	12	60%	72	8	80%
		40%	60%	100%	60%	40%	100%	80%	20%	100%
		niet wel toegelaten			niet wel toegelaten			niet wel toegelaten		

Over alle betrokken leerlingen berekend is het percentage geschikte leerlingen dat niet doorstroomt (foute positieven) het grootst in de hoogste milieugroep. Stellen we echter het aantal geschikte leerlingen op 100, dan blijkt in het laagste milieu de reserve aan talent 66%, die in de beide overige milieus resp. 42,5 en 25%. De omvang van de verschillende klassen is verder dusdanig, dat de verhoudingen een nog extremer beeld zouden vertonen wanneer de reserves uitgedrukt werden in absolute getallen.

De grote verschillen in reserve aan geschikte leerlingen, samenhangend met de geringere deelname van kinderen uit de lagere milieus aan het voortgezet onderwijs, de geringere schoolprestaties van dergelijke kinderen bij de start van de schoolloopbaan en het toenemen van de verschillen gedurende de opleiding, vormen de belangrijkste drijfveren achter het onderzoek naar de betekenis van sociale achtergronden en ervaringen van kinderen voor de ontwikkeling van hun intelligentie en het leveren van schoolprestaties.

In tal van onderzoekingen is de relatie tussen intelligentie en schoolprestaties enerzijds en sociale achtergrondgegevens als de sociaal-ekonomische status (SES), opleidingsniveau van de ouders en urbanisatie-

Tabel 2. Overzicht van omgevingsfactoren die respectievelijk de algemene intelligentie en de schoolprestaties beïnvloeden

algemene intelligentie	schoolprestatie
<p>A. <u>Stimuleren prestatiemotivatie</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. aard van de intellectuele verwachtingen van de ouders2. aard van de intellectuele aspiraties ten aanzien van het kind3. hoeveelheid informatie over de intellectuele ontwikkeling van het kind4. aard van de beloning voor de intellectuele ontwikkeling	<p>A. <u>Klimaat voor prestatiemotivatie</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. aspiratie met betrekking tot opleiding van de ouders zelf2. ouderlijke aspiraties met betrekking tot het opleidingsniveau van het kind3. mate waarin ouders zich bekommeren om de schoolprestaties van het kind4. sociale drang tot goede schoolprestaties5. belonen van schoolvorderingen6. kennis van de schoolvorderingen7. voorbereidingen om gesteld opleidingsdoel te bereiken
<p>B. <u>Stimuleren van de taalontwikkeling</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. benadrukken taalgebruik in allerlei situaties2. mogelijkheid woordenschat te vergroten3. benadrukken van foutloos taalgebruik4. kwaliteit van het beschikbare taalmodel	<p>B. <u>Stimuleren van de taalontwikkeling</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. benadrukken taalgebruik in allerlei situaties2. mogelijkheid woordenschat te vergroten3. benadrukken van foutloos taalgebruik4. kwaliteit van het beschikbare taalmodel
<p>C. <u>Mogelijkheden voor algemene ontwikkeling (general learning)</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. mogelijkheden die thuis geboden worden2. mogelijkheden buitenshuis (met uitzondering van de school)3. beschikbaar zijn van voorzieningen4. beschikbaar zijn van boeken, naslagwerken, periodieken, bibliotheek5. aard en hoeveelheid hulp om de algemene ontwikkeling te bevorderen	<p>C. <u>Mate en aard van hulp bij het overwinnen van schoolse problemen</u></p> <p>D. <u>Aktiviteitsniveau van de voor het kind belangrijke individuen</u></p> <p>E. <u>Intellectueel niveau van de omgeving</u></p> <p>F. <u>Werkgewoonten die van het kind verwacht worden</u></p>

graad anderzijds aangetoond. Dergelijke resultaten onderstrepen weliswaar het belang van de sociale achtergrond maar geven geen inzicht in de processen en kondities die deze relaties kunnen bewerkstelligen. Ook bieden zij geen aanknopingspunten voor het begeleiden van kinderen in de konkrete onderwijssituatie, noch voor het aanpassen en formuleren van doelstellingen van een onderwijsbeleid.

In verband met dit laatste zijn van grote betekenis de onderzoekingen naar socialisatieprocessen van Hess & Shipman (1965) en de taalmodellen in de verschillende sociale milieus (Bernstein, 1962). In het kader van dit onderzoek zijn in het bijzonder van belang de studies waarin men gepoogd heeft een totaal beeld te schetsen van relevant geachte omgevingsvariabelen. Op enkele van deze studies zal in het nu volgende nader worden ingegaan.

1.2 Omgevingsonderzoek van Wolf

Een van de eerste en meest bekende pogingen om op systematische wijze een groot aantal relevante omgevingskenmerken in kaart te brengen is ondernomen door Wolf (1965). Ofschoon een definitief onderzoeksverslag nooit gepubliceerd is, heeft zijn onderzoek grote bekendheid gekregen door de uitgebreide aandacht die hieraan is besteed door Bloom (1964).

Wolf heeft zich bij de samenstelling van zijn lijst van omgevingsfactoren gebaseerd op het werk en de ideeën van onder andere Bayley (1957), Hebb (1949) en Hunt (1961). Zijn benadering kan als volgt getypeerd worden:

1. de omgeving is opgebouwd uit een groot aantal 'subenvironments' die elk voor zich bijdragen tot de ontwikkeling van een bepaalde eigenschap (intelligentie, schoolprestaties, enz.);
2. die omgevingsaspecten dienen gemeten te worden die direkt van invloed zijn op bepaalde 'abilities', de zogenaamde procesvariabelen;
3. de omgeving dient gemeten te worden door middel van een groot aantal omgevingsaspecten die kunnen worden beschouwd als een steekproef uit een grote verzameling van uiteenlopende processen;
4. omgevingsvariabelen dienen op systematische wijze in verband gebracht te worden met individuele eigenschappen.

Met name de laatste twee punten duiden op een werkwijze die verwant is aan het onderzoek van individuele verschillen door middel van psychologische tests. Aangezien de meest direkte, in elk geval de vroegste en mogelijk de meest indringende, invloeden zich afspelen in de huiselijke

omgeving van het kind, heeft de door Wolf opgestelde lijst van hypothetische procesvariabelen vooral betrekking op de ouders en het gezin. Er wordt een onderscheid gemaakt naar processen die (vooral) van invloed zijn op de algemene intelligentie en die welke de schoolprestaties beïnvloeden.

Zoals uit het overzicht in tabel 2 blijkt, overlappen de indelingen. Het duidelijkst is dat het geval met het stimuleren van de verbale ontwikkeling, minder duidelijk is de overeenkomst tussen 'Stimuleren van de prestatiemotivatie' en 'Klimaat voor prestatiemotivatie,*).

In het onderzoek van Wolf bij de ouders van ± 60 5e klassers uit alle lagen van de bevolking, zijn zowel met behulp van vragenlijsten als met beoordelingsschalen scores verkregen voor elk van de procesvariabelen. De korrelatie tussen de totaalscore voor de intellektuele omgevingsfactoren en het IQ was in de orde van .70, beduidend hoger dan de korrelaties voor bekende indicatoren voor SES zoals sociale status, beroep of opleiding van vader (.20 - .40). Soortgelijke verbanden zijn gevonden voor de schoolprestatiefactoren. Voor de desbetreffende omgevingsfactoren bedroeg de korrelatie .80; voor de SES-variabelen .50. Zelfs indien in de multiële regressievergelijking de omgevingsfactoren als tweede groep variabelen werden opgenomen ná intelligentie steeg de multiële korrelatie met schoolprestaties nog van .76 naar .87. Een onwaarschijnlijk hoge waarde, temeer wanneer rekening gehouden wordt met de onbetrouwbaarheid van de variabelen. Wolf konkludeert dan ook terecht dat de conceptualisering van omgeving in procesvariabelen een vruchtbare benadering is voor het onderzoek naar de betekenis van omgevingsinvloeden.

Niettemin ontbreken voor enkele uitgangspunten de noodzakelijke empirische gegevens. Zo vermeldt Wolf niet of de door hem gehypothetiseerde variabelen ook in het empirisch materiaal als onafhankelijke en voldoende homogene dimensies naar voren kwamen. Eén van de peilers van het omgevingsmodel, te weten de ability-specifieke invloed van omgevingsprocesvariabelen, wordt voorts niet door de resultaten ondersteund. Het zou hier gaan om de differentiële validiteit (Drenth, 1975) van de omgevingsfactoren.

Later onderzoek van o.a. Whiteman & Deutsch (1968) en Marjoribanks (1972)

*] De uitwerking van 'Stimuleren van de prestatiemotivatie' is overgenomen uit Bloom (1964).

bevestigt de betekenis van verschillen in de sociaal-kulturele gezinsomgeving voor de intellectuele ontwikkeling, in het bijzonder van de verbale intelligentie. Deze omgevingsverschillen doen zich ook voor binnen de sociale milieus en zijn zelfs aantoonbaar op zeer jeugdige leeftijd (Wachs et al., 1973).

1.3 Omgevingsonderzoek in Nederland

In Nederland zijn verschillende soortgelijke onderzoeken uitgevoerd. De bekendste zijn die van Drop et al. (1968), Vervoort (1968), Van Calcar et al. (1968), Rupp (1970) en Mens (1972). De laatste twee studies zijn in het kader van ons onderzoek van bijzonder belang. In beide onderzoeken zijn de omgevingscondities op een systematische en gedifferentieerde wijze gemeten in relatie tot individuele kenmerken als leesprestaties (Rupp) en verbale intelligentie (Mens). Bovendien is de samenstelling van de onderzoeksgroepen èn naar leeftijd èn naar sociaal milieu gelijk aan de hier gerapporteerde. Achtereenvolgens zullen de belangrijkste onderzoeksresultaten van Rupp en Mens worden besproken.

In het onderzoek van Rupp wordt gesproken van cultuurpedagogisch nivo van het gezin. Daarmee wordt bedoeld op:

1. het geven van impulsen aan de cognitieve ontwikkeling van het kind;
2. het betrokken zijn van ouders bij de school en het naar school gaan van het kind; en
3. het waarnemen van een positieve ontwikkeling bij het kind èn een kwalitatieve verbetering van het onderwijs.

Deze drie aspecten vormen de samenvatting van een 15-tal vragen die bleken te diskrimineren tussen goede en slechte lezers (Enschedeese leeskaarten), óók binnen de laagste sociale klasse. Omdat deze resultaten werden verkregen bij een exploratieve analyse van een omvangrijke vragenlijst (die voor een andere probleemstelling was ontworpen) zijn, na literatuurstudie, nieuwe vragenlijsten samengesteld met het oog op een nadere analyse van de betekenis van het cultuurpedagogisch nivo voor de schoolprestaties.

Twee groepen eerste klassers zijn onderzocht met twee nogal verschillende vragenlijsten. De eerste groep (I) bestond uit een representatieve steekproef van eerste klassers van basisscholen in Utrecht (N = ± 1000), de tweede groep (II) is op zodanige wijze uit de eerste geselecteerd dat goede en slechte lezers vergelijkbaar waren ten opzichte van gezinsstructurele en materiële kenmerken, de persoon van de leerkracht en

enkele andere kenmerken (N = 60).

Op grond van de resultaten van beide onderzoeken is het cultuurpedagogisch nivo als volgt gedefinieerd (tussen haakjes de aanduiding van de groep waarin een significant verband is gevonden tussen de vraag en de leesprestaties van het kind).

1. Impulsen aan de cognitieve ontwikkeling
 - voorlezen, doen van gezelschapsspelletjes (I)
 - voorschoolse vaardigheden leren (II)
 - woordspelletjes doen met het kind (II)
 - uit eigen beweging iets leerzaams vertellen (II)
 - interessante plaatsen bezoeken met het kind (II)
 - ouders houden van lezen (II-I)
 - ouders hebben meer boeken (II)
 - ouders kopen speelgoed omdat het leerzaam is (II)
 - ouders vinden het prettig als kinderen veel vragen (II)
 - kinderen hebben meer speelgoed met uitbouw-mogelijkheden (II)
2. Betrokkenheid bij de school
 - nut van het leren rekenen (I)
 - aandacht voor het schoolrapport (II)
 - meer motieven voor schoolkeuze (II)
 - hoger aspiratienivo ten opzichte van de opleiding van het kind (II)
 - aanmoedigen van het kind (II)
 - vragen naar de reden als het kind niet naar school wil (II)
3. Geloof in het effect van eigen optreden bij de opvoeding en in de maatschappij (I+II)
4. Waarnemen van positieve veranderingen in het kind, in de ontwikkeling van het onderwijs en in de opvoeding van het eigen kind vergeleken met de opvoeding die de ouder zelf genoten heeft

Voorts blijkt uit dit onderzoek dat eerste klassers met goede leesprestaties meer binnen spelen (I), meer 'waarom-vragen' stellen en meer weet hebben van rekeningen en kosten (I).

Vergelijken wij deze aspecten met die welke Wolf onderscheidt, dan valt op dat met uitzondering van 'betrokkenheid bij de school' verschillen zijn gevonden die òf voor beide criteria van belang geacht worden (stimuleren van de taalontwikkeling) òf juist voor de ontwikkeling van intelligentie in plaats van schoolprestaties. Wolf is evenwel op dit punt niet voldoende specifiek om een overeenkomst met of verschil tussen zijn model

en het cultuurpedagogisch nivo duidelijk te kunnen konstateren. Een opvallend verschil met Wolf is overigens dat in Rupp's onderzoek gedragingen van het kind zelf als aspecten van de gezinsomgeving worden opgevat (cf. Van Calcar et al., 1968). Dit is voor een deel een kwestie van de wijze waarop de omgeving gedefinieerd wordt. Wanneer de nadruk wordt gelegd op het feit dat het de ouders zijn die het kind op deze manier beoordelen is er alle reden om van een omgevingsfaktor te spreken. Worden de antwoorden volgens het bekende inventarisatie-principe gewaardeerd naar inhoudelijk informatie dan blijken individuele eigenschappen van het kind als omgevingsvariabelen te worden beschouwd. Dat laatste lijkt ons niet verdedigbaar.

Het cultuurpedagogische nivo lijkt door Rupp gehanteerd te worden als een unidimensioneel begrip. In elk geval worden in zijn onderzoek geen pogingen gedaan om de verschillende dimensies op hun empirische onafhankelijkheid te onderzoeken. Psychometrische methoden worden in het geheel niet gebruikt. Gegevens over betrouwbaarheid ontbreken, evenals validiteitsgegevens voor de totaalscore van cultuurpedagogisch nivo. Mede gelet op het voorgestelde gebruik van de lijst is dat te betreuren.

Het onderzoek van Mens (1972) is het meest recent en tevens het meest uitvoerige onderzoek naar de betekenis van de gezinsomgeving voor de ontwikkeling van de intelligentie. De titel 'Taalvaardigheid van kleuters' is overigens in zekere zin misleidend. De term taalvaardigheid roept associaties op met de bekende schoolvakken en suggereert daardoor dat het om schoolprestaties gaat. In feite is echter een aantal intelligentietests afgenomen die vooral de verbale intelligentie-komponent meten. Het onderzoek is uitgevoerd op een steekproef van 200 vijfjarige kleuters uit Nijmegen. De verschillende omgevingsaspecten zijn onderzocht met behulp van een uitvoerige vragenlijst. Mens heeft de vragen ingedeeld in een aantal a priori categorieën. Binnen elke categorie is een groot aantal vragen weer onderverdeeld in groepen. Voor zover van toepassing zijn deze groepen met behulp van multivariate technieken (R- en Q-analyses) gereduceerd tot somvariabelen. Vervolgens zijn de correlaties berekend met SES en verbale intelligentie. In tabel 3 zijn de variabelen weergegeven die na het uitpartiëren van SES nog een significante partiële correlatie vertoonden met het criterium. Multipelle regressie-analyses zijn vervolgens uitgevoerd per categorie en over alle genoemde variabelen tezamen. De resultaten van deze analyses zijn ook opgenomen in tabel 3.

Tabel 3. Overzicht van omgevingsfactoren volgens Mens (signifikante partiële korrelaties met taalvaardigheid): resultaten van multiple regressie-analyse (MRA)

omgevingsfactoren		MRA per categorie			MRA over alle variabelen***
		Ia*	IIa**	IIb**	
A. sociaal - structureel	- beroepsniveau (vader = v)	x			20.0 (1)
	- opleidingsniveau (v)	x			1.6 (7)
	- idem (moeder = m)	x	26	6	2.9 (4)
	- complexe werkzaamheden (v)	-			-
	- aantal promoties (v)	x			-

B. sociaal - cultureel	- leeftijd geld verdienen jongen (v)	-			-
	- idem meisje (v)	-			-
	- leeftijd geld verdienen jongen (m)	-			-
	- idem meisje (m)	x	29	11	-
	- subjectief sociaal milieu	-			-
	- gevoel maatschappelijke machteloosheid (v)	x			-
	- carrière gerichtheid (m)	x			6.1 (2)
	- sociale geslotenheid (m)	-			-
	- zakelijkheid + opportunisme (v)	-			-
	- prestatiemotivatie (v)	x			1.4 (9)
	- sociale wenselijkheid (v)	-			-
	- idem (m)	-			-

C. gezinsstructureel	- leeftijd (v)	-	4	-	-
	- idem (m)	x			-

D. houdingen / waarden	- gewenst onderwijs kind (v)	x			1.3 (12)
	- idem (m)	x	22	7	-
	- gewenste eigenschappen kind 8 jr (m)	x			2.3 (6)
	- vlug boos vader (m)	x			-

E. algemene gegevens + ervaringen kind	- aantal kamers per bewoner	-			-
	- meespelen moeder met bewegings- en konstruktiespel	x	10	7	4.3 (3)
	- plezier activiteiten school	-			-
	- bezit / gebruik receptief verbaal spel	x			1.2 (8)

F. oordeel ouders	- intellectueel gerichte belangstelling kind	x			-
	- persoonlijke eigenschappen kind (v)	-	5	3	-
	- idem (m)	x			3.0 (5)

G. opvoedingsattitude + gedrag	- belang taalgebruik bij leren van vaardigheid (v)	x			-
	- idem (m)	x			-
	- belang taalgebruik bij persoonsgerichte omgang (v)	-	15	10	-
	- idem (m)	x			1.5 (11)
	- fysiek straffen moeder (v)	x			1.2 (10)
	- emotionele steun vader (m)	x			-

* MRA op variabelen binnen dezelfde categorie x = variantiebijdrage > 1%

** MRA op variabelen binnen dezelfde categorie. Per categorie percentage verklaarde variantie van taalvaardigheid (a) en na uitpartiëren van beroepsniveau man (b)

*** MRA over alle variabelen. Per variabele het percentage verklaarde variantie. Tussen haakjes de volgorde waarin de variabelen in de regressievergelijking worden opgenomen

Het percentage verklaarde variantie na uitpartiëren van SES varieert per categorie tussen 11 en 3%. Het aantal variabelen met een bijdrage groter dan 1% is nooit groter dan zes. Worden alle variabelen tezamen geanalyseerd dan blijkt in totaal \pm 25% van de variantie in verbale intelligentie verklaard te worden door omgevingskenmerken gekorrigeerd voor samenhang met SES^{*}), hetgeen overeenkomt met een multipele korrelatie van \pm .50. Gelet op de zorgvuldige keuze van de variabelen is de hoogte niet onverwacht. Dergelijke waarden zijn ook gerapporteerd door Wolf (1965), Whiteman & Deutsch (1968) en Marjoribanks (1972). Aan de andere kant kan de waarde van deze korrelatie een te geflatteerd beeld geven van de betekenis van omgevingsvariabelen. Er heeft nl. een sterke selectie plaatsgevonden van variabelen, in eerste instantie uitsluitend op basis van de partiële korrelatie. Deze selectie was in een aantal kategoriën nogal drastisch. Van de 36 sociaal-structurele variabelen kwamen bijvoorbeeld slechts vijf in aanmerking voor voortgezette analyse. Van de 17 sociaal-kulturele variabelen vielen er tien af. Een tweede selectie vond per definitie plaats in de multipele regressie-analyse zelf. Hoewel dus de nodige voorzichtigheid in acht genomen moet worden, mede ook omdat onvoldoende rekening kan worden gehouden met de onderlinge samenhang tussen de verschillende variabelen, kan de sociaal-psychologische en -pedagogische omgeving vanuit dat onderzoek als volgt worden getypeerd:

1. Waarden en opinies van de ouders
 - leeftijd waarop het kind geld moet gaan verdienen
 - ambiëren van een hoog opleidingsnivo
 - carrière-gerichtheid van moeder en prestatiemotivatie van vader
 - voorkeur voor kinderlijke eigenschappen als eerlijk, gelukkig, gehoorzaam boven (!) zelfstandig, ambitieus en netjes
 - betekenis van taal, waarbij moeder vooral het oog heeft op de persoonsgerichte omgang en vader op het verwerven van vaardigheden
2. Persoonlijke eigenschappen van de ouders
 - met name een vader zonder gevoel van maatschappelijke machteloosheid
3. Omgang van de ouders met het kind
 - met name het meedoen van moeder met bewegings-, konstruktie- en

*.) SES alleen verklaart 20%, zodat in totaal 45% van de variantie in intelligentie wordt beschreven door omgevingsaspecten.

expressiespel meer dan met fantasiespel

4. - Bezit van en het bij voorkeur spelen met receptief verbale spelletjes als lotto, kwartet en prentenboeken

Het oordeel van de ouders over het kind (kweek, actief, intelligent, intellectueel gerichte belangstelling) blijkt eveneens samen te hangen met de 'taalvaardigheid'. Opnieuw de vraag in hoeverre hier sprake is van validiteit van het oordeel van de ouders. Op zich zouden ouders die een gunstig oordeel over het kind hebben terecht als een gunstige omgevingskonditie beschouwd kunnen worden. De relatie met de intelligentie van het kind kan daartoe evenwel niet als empirische evidentie worden aangevoerd. Wel bijvoorbeeld samenhang met schoolprestaties waarbij gekorrigeerd zou zijn voor de juistheid van het oordeel.

In dezelfde publikatie (Mens, 1972) zijn de resultaten verslagen van een bewerking op afzonderlijke milieugroepen. Hoewel in de multipele regressie de verbanden van de omgevingsvariabelen onafhankelijk zijn van sociaal milieu - deze is immers als eerste in de regressie-vergelijking opgenomen - blijken desbetreffende variabelen hoofdzakelijk in de lagere milieus significant samen te hangen met verbale intelligentie! Alleen de 'prestatie' en de 'sociale wenselijkheid' van vader blijken zowel in het hoogste als in het laagste milieu een significant verband te vertonen^{*)}. Deze gegevens zouden kunnen wijzen op een deprivatie-konditie, ervan uitgaande dat in de hogere milieus de score voor deze waarden en opinies te hoog is om nog extra effect te sorteren. Mens geeft evenwel geen gemiddelde scores.

In genoemde opsomming valt de overheersende plaats op van waarde-orientaties die te maken hebben met het streven naar sociale mobiliteit, economisch zowel als edukationeel. Deze aspecten bleken ook een belangrijke rol te spelen bij de keuze van de voortgezette opleiding (Vervoort, 1968). Niet minder opvallend is het geringe aandeel van daadwerkelijk gedrag, en het volledig ontbreken van variabelen die de ervaringsmogelijkheden beschrijven (cf. Van Calcar et al., 1968; Rupp, 1970).

*) Mens geeft geen verklaring voor deze van het algemene beeld afwijkende resultaten. Twee mogelijke verklaringen die wij hier slechts willen noemen zijn:

- a) stimulerings- in plaats van een deficiet-faktor
- b) methode artefakt: de vragen zijn ontleend aan de PMA (Hermans, 1967) en meten teveel de behoefte aan excelleren in schoolse situaties.

1.4 Enkele afsluitende opmerkingen

De hier besproken onderzoeken richten zich op een grote verscheidenheid van omgevingskenmerken, die gekozen zijn op grond van relevante ontwikkelings(psychologische)- en socialisatietheorieën. Daarmee is de eenzijdige koppeling van omgeving aan globale sociaal-ekonomische en demografische kenmerken doorbroken.

Het bleek mogelijk ook binnen de range van 'normale' verschillen in sociale welvaart, milieuverschillen te meten die van betekenis zijn voor de ontwikkeling van het kind. Deze gegevens moeten uiteindelijk het uitgangspunt vormen voor het optimaliseren van de ontplooiingsmogelijkheden.

De resultaten van de verschillende onderzoeken tot nu toe laten zich evenwel moeilijk integreren tot één of meer algemeen aanvaarde omgevingsdimensies. Hoewel de meerderheid van de onderzoekers zich baseert op dezelfde theoretische uitgangspunten, aan dezelfde onderzoeken refereert en ook veelal vergelijkbare onderzoeksmethoden hanteert, zijn de resultaten fragmentarisch en moeilijk generaliseerbaar. Eén van de oorzaken moet gezocht worden in de geringe plaats die wordt ingeruimd voor de principes van instrumentontwikkeling. Wolf is een van de weinigen die expliciet refereert aan psychometrische en testtheoretische begrippen, zonder overigens zelf een gebruiksklaar onderzoeksinstrument te presenteren. Het is dan ook niet verwonderlijk dat elk onderzoek start met het ontwerp van een eigen onderzoeksinstrument. Een tweede oorzaak, die overigens met de eerste samenhangt, is het analyseren van de resultaten op het niveau van de afzonderlijke vragen. Dat geldt met name voor het omgevingsonderzoek in Nederland. De resultaten zijn daardoor niet alleen gedetailleerd en specifiek, maar bemoeilijken tevens het vormen van omgevingsmodellen waarin één of meer algemeen aanvaarde en praktisch bruikbare dimensies worden beschreven.

2. ONDERZOEKSDOEL

Het doel van dit onderzoek is de ontwikkeling van een vragenlijst die aspecten in de gezinssituatie van het kind meet, welke van betekenis zijn voor de intellectuele ontwikkeling en de schoolvorderingen. De gezinsomgeving, zoals beschreven in het model van Wolf, diende als uitgangspunt voor de konstruktie van de itempool, waaruit de vragenlijst is opgebouwd^{*)}.

In het bijzonder is dit onderzoek gericht op de konstruktie van schalen die de belangrijkste onafhankelijke dimensies representeren in de gezinsomgeving, zoals onderzocht door middel van vragenlijst-technieken. Het onderzoek naar de betekenis van deze schalen kan beschouwd worden als een onderdeel van de schaalkonstruktie. Het omvat het onderzoek naar de relatie tussen de omgevingsschalen enerzijds en gegevens over de intelligentie van het kind en zijn schoolprestaties anderzijds. Bijzondere aandacht zal daarbij geschonken worden aan de invloed van het sociaal-ekonomisch nivo.

^{*)} In dezelfde vragenlijst is ook een aantal items met betrekking tot het gedrag van het kind opgenomen. Voor een groot deel zijn deze vragen - in min of meer gewijzigde vorm - overgenomen uit de 'Psychologische anamnese' van Kalverboer (1967). De gedragsitems zijn echter met andere oogmerken in de vragenlijst opgenomen dan hier gerapporteerd (cf. Schroots, 1974). Naar verhouding wordt daarom weinig aandacht besteed aan de bevindingen, ofschoon een voorlopige analyse wel verricht is. In hoofdstuk 6 'Diskussie', zijn de gedragsitems verder volledig buiten beschouwing gelaten.

3. KONSTRUKTIE VAN DE GEZINSOMGEVINGSINVENTARIS (GOI)

Als uitgangspunt voor de konstruktie van de verzameling items (vragen) ten behoeve van de Gezinsomgevingsinventaris (GOI) diende de operationalisatie van omgevingsprocessen volgens Wolf in termen van konkrete en enkelvoudige gedragswijzen, situaties en voorzieningen. Aangezien Wolf zelf vrijwel geen aanwijzingen geeft voor de wijze waarop deze procesvariabelen zijn gedefinieerd, is een vrijwel nieuw instrument ontstaan. Dit instrument bestaat uit de volgende drie delen:

- a) GOI-vragenlijst moeder; een vragenlijst die door moeder zelf thuis schriftelijk ingevuld dient te worden
- b) GOI-ouderinterview; een vragenlijst bestemd voor een mondeling interview met één van de ouders
- c) GOI-vragenlijst kleuter; een vragenlijst voor de kleuter zelf, af te nemen door de leidster

In het volgende worden deze instrumenten kort beschreven (in bijlage II, III en IV wordt de verzameling vragen uitvoerig weergegeven; vergelijk ook de volledige lijst in Schroots (1973)).

3.1 GOI-vragenlijst moeder

De items beslaan de volgende terreinen:

- Algemene gedragsgegevens (14 items) gedrag tijdens spelen, wijze van kontakt zoeken van kleuter naar ouder, (in)slaapgedrag e.d.
- Attitude van moeder ten aanzien van de opvoeding (9 items) opvattingen van moeder met betrekking tot haar rol in de opvoedingssituatie
- Algehele spelsituatie thuis (12 items) hulp van ouders bij spelletjes, ruimte aanwezig voor spelletjes, gelegenheid om met vriendjes thuis te spelen e.d.
- Bezigheden van/in het gezin (11 items) vragen met betrekking tot de onderwerpen welke eventueel met de kleuters besproken worden, TV-kijken, aanwezigheid leesmateriaal, leesgedrag van ouders en kind, etc.

- Bekendheid ouders met school-
situatie en schoolgedrag kind
(5 items)
- Verwacht (werk)gedrag van de
kleuter en de wijze van be-
lonen
(16 items)
- Aspiratienivo van de ouders
(3 items)
- Nadruk op taalontwikkeling items slaan zowel op de gelegenheid
(17 items) tot vergroten van de vocabulaire, ge-
bruik van korrekte taal, aktief taal-
gebruik in verschillende situaties
(binnens- en buitenshuis) als op de
kwaliteit van de moeder als taalmodel
- Aktiviteitsnivo van de ouders
(5 items)
- Internal/external control
(4 items)

3.2 GOI-ouderinterview

De volgende onderwerpen komen aan de orde:

- Bekendheid met schoolsituatie
en prestatie-aspiratienivo
(5 items)
- Algemene gedragsgegevens
(5 items)
- Speelgedrag
(5 items)
- Stimuleren van intellektuele
groei
(5 items)
- Taalontwikkeling
(4 items)

- Algehele speelsituatie thuis
(4 items)
- Verhouding tot eventuele
broertjes / zusjes
(1 item)

3.3 GOI-vragenlijst kleuter

Deze lijst bevat een achttiental vragen die voor een kleuter gemakkelijk te beantwoorden zijn met betrekking tot: TV-kijken, voorkeur voor bepaalde spelletjes, het al of niet leuk vinden op school e.d.

4. OPZET VAN HET ONDERZOEK

4.1 Steekproef

Om gegevens te verzamelen ten behoeve van een eerste psychometrische verkenning van de GOI is een onderzoek verricht op een groep van 415 schoolverlatende kleuters^{*)} uit 's-Hertogenbosch en Rosmalen. Deze groep is op vier kleuters na, welke later toegevoegd zijn, identiek aan een eerder getrokken steekproef van 411 schoolverlatende kleuters. Voor een gedetailleerde beschrijving van de wijze waarop de steekproef getrokken is, raadplege men NIPG-TNO Interim-rapport 8 (Schroot's & Van Alphen de Veer, 1974).

In tabel 4 is de verdeling naar leeftijd, geslacht en sociaal-ekonomische status weergegeven. Voorafgaand aan het onderzoek vond een indeling plaats van de groep in drie verschillende SES (Sociaal-Ekonomische Status)-klassen, uitgaande van een vragenlijst met betrekking tot het beroeps- en opleidingsnivo van vader en moeder (Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1971). Naar schatting loopt deze indeling parallel aan de bij het CBS (1962) gebruikelijke indeling in laag (III), midden (II) en hoog (I) sociaal-ekonomisch nivo.

Tabel 4. Verdeling naar leeftijd (in jaren en maanden), sociaal-ekonomische status (SES-III: laag, SES-II: midden en SES-I: hoog) en geslacht (j = jongen, m = meisje) voor een steekproef van 415 schoolverlatende kleuters; 's-Hertogenbosch en Rosmalen, februari 1973 (N = 415)

leeftijd	SES - III		SES - II		SES - I		totaal
	j	m	j	m	j	m	
5;05 - 5;10	62	50	27	36	31	19	225
5;11 - 6;04	44	51	27	23	22	23	190
	106	101	54	59	53	42	
totaal	207		113		95		415

*) Met deze benaming duiden wij de groep schoolverlatende kleuters aan die vóór 1 oktober van het jaar waarin ze voor het eerst leerplichting zijn, de leeftijd van 6;0 jaar bereikt hebben.

Vanwege ziekte of verhuizing bleek het niet mogelijk alle GOI-vragenlijsten af te nemen op de groep van 415 kleuters, respectievelijk ouders van kleuters. Hieruit volgt dat de totaal-aantallen iets kleiner zijn dan in tabel 4 aangegeven, en bovendien wisselen per vragenlijst, nl.: N = 410 voor de GOI-vragenlijst moeder, N = 407 voor de GOI-vragenlijst kleuter en N = 407 voor het GOI-ouderinterview.

4.2 Afnameprocedure

Afhankelijk van de betrokken lijst, vond afname op verschillende wijzen plaats. Zo is de GOI-vragenlijst kleuter afgenomen na afloop van een individueel testonderzoek met behulp van de Leidse Diagnostische Test.

Dit onderzoek werd eind februari 1973 verricht door 17 doktoraalstudenten kinder- en jeugdpsychologie van de Vrije Universiteit op 19 kleuterscholen verspreid over Den Bosch en Rosmalen.

Afname van de GOI-vragenlijst moeder en het GOI-ouderinterview vond plaats in het kader van een algemeen schoolgeneeskundig onderzoek op alle kleuters uit de steekproef. Dit onderzoek speelde zich af in de periode van eind januari tot en met mei 1973 in het GGD-gebouw (of dépendances) van Den Bosch, en in enkele gevallen op de kleuterscholen zelf. Aan het medisch onderzoeksteam, bestaande uit een jeugdarts en een jeugdverpleegkundige, was een schoolmaatschappelijk werkster toegevoegd, belast met de afname van het GOI-ouderinterview. Zij controleerde eveneens de door moeder of begeleider meegebrachte GOI-vragenlijst moeder, welke ongeveer één week van tevoren was toegestuurd en thuis ingevuld. Per dag zijn gemiddeld zeven kleuters onderzocht.

4.3 Kriteriumvariabelen

Met het oog op de validering van de GOI tegen een relevant criterium is genoemde groep kleuters met verschillende andere instrumenten onderzocht. Deze instrumenten zijn, in volgorde van afnametijdstip:

1. Leidse Diagnostische Test (Schroots & Van Alphen de Veer, 1974): een individuele test, welke een schatting oplevert van het algemeen cognitief ontwikkelingsnivo in de vorm van een deviatie-IQ. Afnametijdstip: eind februari 1973.

Naast de LDT zijn ook verschillende toetsen afgenomen. Hiertoe is de groep kleuters gevolgd tot en met het eind van de eerste klas basisonderwijs (juni 1974).

2. Begrijpend Lezen I (Van Calcar et al., 1974): een klassikale toets welke de vaardigheid meet van de leerling om de betekenis van een gedrukte tekst te begrijpen.
Afnametijdstip: eind april 1974.
3. Brus Eén-Minuuut-Test, vorm B (Brus, 1973): een individuele toets, welke de snelheid meet waarmee de leerling afzonderlijke, niet-samenhangende woorden kan lezen (technische leesvaardigheid).
Afnametijdstip: juni 1974.
4. Schiedamse Rekentest (Heesen et al., 1969): een klassikale toets, welke de rekenvaardigheid meet van de leerling in het maken van eenvoudige optel- en aftreksommen.
Afnametijdstip: juni 1974.

4.4 Verwerkingsprocedure

De onderzoeksgegevens zullen in een viertal fasen geanalyseerd worden.

De eerste fase bestaat uit het vormen van rechte tellingen en het berekenen van het gemiddelde en de spreiding. Op basis van deze data worden de definitieve coderingen van de afzonderlijke vragen vastgesteld. Vervolgens worden met behulp van faktor-analyse de korrelaties tussen de vragen onderzocht om de belangrijkste omgevingsdimensies te kunnen bepalen. Deze analyses worden op elk van de drie vragenlijsten uitgevoerd. De gedragsbeoordelingen uit de verschillende lijsten zullen gezamenlijk als een afzonderlijke vierde groep worden geanalyseerd.

De derde fase van de verwerking omvat de analyse van de interne relaties. Het betrouwbaarheidsonderzoek bestaat uit het berekenen van de relaties tussen de parallelvragen in de schriftelijke en mondelinge lijsten. Homogeniteitsindices worden niet bepaald, omdat het vormen van de schalen per definitie is gebaseerd op de onderlinge samenhang tussen de vragen.

In de vierde fase worden tenslotte de verbanden berekend tussen sociaal-ekonomische status (SES) en de criteriumvariabelen intelligentie en schoolprestaties.

5. RESULTATEN

5.1 Frekwentieverdelingen

In bijlage I wordt een aantal algemene biografische gegevens vermeld.

In de bijlagen II tot en met IV worden de afzonderlijke vragen uit de GOI weergegeven. Bijlage II bevat de vragen uit de Vragenlijst moeder, bijlage III bestrijkt het Ouderinterview en bijlage IV de Vragenlijst kleuter. Achter de vragen is telkens aangegeven hoe de verschillende antwoordkategoriën zijn gescoord en welk percentage van de respondenten deze kategoriën heeft gekozen. Tevens is, voor zover zinvol, het gemiddelde en de spreiding voor elke vraag weergegeven.

5.2 Konstruktie van de schalen

Bij het samenstellen van schalen uit een grote hoeveelheid afzonderlijke vragen kan men globaal gesproken op twee manieren te werk gaan. In de eerste plaats is het mogelijk om alleen op grond van de inhoud van de vragen combinaties te vormen en deze a priori-kombinaties vervolgens op grond van homogeniteitsanalyse of itemanalyse uit te zuiveren. In de tweede plaats is het mogelijk om bij de vorming van combinaties uit te gaan van de gevonden resultaten. De te onderscheiden dimensies worden dan gevonden met behulp van faktoranalyse of clusteranalyse. Voor welke van de twee procedures men kiest is vooral afhankelijk van het al of niet bestaan van een a priori-indeling van de vragen en van de waarde die men aan een eventuele indeling toekent. Zo zal men bij vertaling of aanpassing van een bestaande schaal veelal voor de eerste methode kiezen en bij de ontwikkeling van een geheel nieuwe schaal voor de tweede methode.

In het geval van de GOI hebben we te maken met een instrument dat weliswaar geïnspireerd is op de dimensies die in het onderzoek van Wolf (1965) belangrijke determinanten bleken te zijn van schoolprestaties en intelligentie-ontwikkeling, maar wat betreft de inhoud van de vragen en de wijze van afnemen als volledig nieuw moet worden gezien. Besloten is dan ook om schalen te konstrueren op basis van een faktoranalyse van de afzonderlijke vragen. Hierbij is, wat betreft de omgevingsvragen, het eerder gemaakte onderscheid tussen de vragenlijst moeder, het ouderinterview en de vragenlijst kleuter aangehouden.

De gedragsvragen uit de drie lijsten zijn gezamenlijk geanalyseerd.

vari- abele		faktor I
52)	.56	aan tafel praten over wat het kind buiten school heeft gedaan
101)	.52	het kind vragen wat het buiten heeft meegemaakt
102)	.52	uitleggen wat het kind op TV heeft gezien
45)	.49	aan tafel praten over politieke en algemene problemen
47)	.49	aan tafel praten over school en schoolwerk
110)	.48	verhaaltjes laten navertellen
111)	.48	uitleggen wat een woord betekent
108)	.47	verhaaltjes vertellen of voorlezen
100)	.46	vragen wat het kind op school heeft gedaan
35)	.45	komen kijken naar dingen die het kind gemaakt heeft
53)	.45	aan tafel praten over sport en ontspanning
98)	.45	het kind het woord laten doen bij boodschappen
107)	.43	het kind versjes laten opzeggen
64)	-.42	tijd die de moeder besteedt aan het lezen van tijdschriften
30)	.39	serieus op de vragen van het kind ingaan

vari- abele		faktor II
90)	.67	het kind moet nu al leren dat het iets moet presteren
72)	.62	belangrijk dat het kind netjes werkt
73)	.61	belangrijk dat het kind leert opschieten
93)	.59	kind moet nu al leren zijn tijd goed te gebruiken
91)	.58	eisen dat het kind nu al zijn best doet op school
76)	.51	opmerkingen als: eerst denken voor je iets doet
75)	.50	eisen dat het kind zijn speelgoed opruimt
24)	.47	kind moet in de eerste plaats leren gehoorzamen
81)	.46	erg als het kind een keer blijft zitten op de lagere school
25)	.45	kinderen moeten hun mond houden als volwassenen praten
89)	.45	wil dat kind laat zien wat het op school gemaakt heeft
115)	.44	moeder vindt zichzelf een actief type
74)	.43	zegt er wat van als het kind halverwege met iets ophoudt
46)	.39	aan tafel praten over kleren en verzorging uiterlijk
120)	.35	als het kind werkelijk zijn best doet op school bereikt het veel

vari- abele		faktor III
57)	-.68	Kind kijkt 's avonds veel naar de TV
83)	.66	wil hoog niveau opleiding voor het kind
59)	.64	woordenboek in huis
62)	.64	aantal boeken in huis
114)	-.60	moeder kijkt veel naar de TV
58)	-.58	kind kijkt overdag veel naar de TV
48)	-.52	aan tafel praten over TV-programma's
117)	-.51	niet de ouder, maar de onderwijzer en het kind bepalen de schoolprestaties
27)	-.50	kinderen moeten leren niet zoveel vragen te stellen
41)	-.50	vader trekt door de week veel met het kind op
60)	.48	encyclopedie in huis
49)	-.45	aan tafel praten over eten en drinken
119)	-.45	het is voor de gewone burger niet mogelijk om hogerop te komen
46)	-.43	aan tafel praten over kleren en verzorging van het uiterlijk
87)	-.43	het kind wat geven als het erg zijn best heeft gedaan
111)	.42	het kind uitleggen wat een woord betekent
36)	.38	het kind heeft een eigen kamer of hoekje
61)	.38	boek over opvoeding van kinderen in huis
105)	.36	het kind precies laten zeggen wat het bedoelt

5.2.1 GOI-vragenlijst moeder

Zoals gezegd werden bij de analyse van de vragenlijst moeder de vragen die betrekking hadden op het gedrag van het kind buiten beschouwing gelaten. Op de overblijvende omgevingsvragen werd een principale componentenanalyse^{*)} uitgevoerd. Deze leverde voor de eerste zes componenten de volgende eigenwaarden op:

eigenwaarden	9.02	6.17	2.81	2.33	2.01	1.89
% verklaarde variantie	11.7	8.0	3.7	3.0	2.6	2.5

In het verloop van deze eigenwaarden valt een knik te bespeuren na twee en vier factoren. Op grond van de interpreteerbaarheid van de ongeroteerde factoren werd echter gekozen voor een oplossing naar drie factoren. Varimax-rotatie leverde een goed interpreteerbare structuur op.

Nevenstaand worden per geroteerde faktor alle vragen met een lading van .35 of hoger op volgorde van lading weergegeven. Voor het gemak zijn de factoren en de vragen zoveel mogelijk positief gedefinieerd (zie p. 22).

De eerste faktor heeft betrekking op het stimuleren van verbaal gedrag. De ouder laat het kind praten over dingen die het op school of daarbuiten gedaan heeft en gaat in op de eventuele vragen van het kind. Deze faktor zal dan ook worden benoemd als 'Verbale Stimulering'.

De vragen die de tweede faktor vormen hebben gemeen dat ze gaan over eisen die door de ouder aan het kind gesteld worden, met name wat zijn prestaties betreft. De faktor wordt daarom benoemd als 'Streng en Prestatiegericht'.

Op de derde faktor laden nogal uiteenlopende vragen - een aantal heeft betrekking op de aanwezigheid van boeken in huis, een andere groep vragen (met negatieve lading) betreft het TV-kijken van ouder en kind.

De vraag naar gewenst opleidingsnivo laadt sterk positief op deze faktor en de twee defaitistische uitspraken met betrekking tot de toekomstmogelijkheden van het kind (variabelen 117 en 119) negatief. De faktor wordt door ons gekarakteriseerd als 'Intellectueel Klimaat (actief-passief)'. Het valt te verwachten dat deze faktor nogal sterk gerelateerd zal zijn met sociale klasse.

Op grond van deze faktoranalyse-resultaten werd een drietal schalen samengesteld. Daarbij werden enkele vragen die inhoudelijk veel overlap

*) SPSS-programma.

vertoonden met andere vragen uit dezelfde schaal, maar die een minder hoge lading hadden, uit de lijst verwijderd. Dit betreft de vragen 45, 49, 53 en 58. Ook vraag 46, die zowel op faktor II als op faktor III een vrij matige lading heeft werd niet opgenomen. Vraag 111 tenslotte, die hoger laadde op faktor I dan op faktor III werd toegekend aan faktor I. Het vormen van schalen op grond van faktoranalyse-resultaten komt globaal gezegd hierop neer dat aan de vragen die positief op de faktor laden een positief gewicht wordt toegekend en aan de vragen met een negatieve lading een negatief gewicht. De grootte van de gewichten kan variëren met de hoogte van de lading en tevens kunnen met behulp van de gewichten verschillen in spreiding tussen de vragen gekompenseerd worden.

Vaak echter wordt volstaan met eenzelfde gewicht voor alle vragen met een lading boven een bepaald minimum. In dit geval hebben alle vragen met een faktorlading van .35 of hoger het gewicht +1 of -1 gekregen met uitzondering van de vragen 36, 59, 60, 61 en 100 die om hun geringe spreiding te compenseren het gewicht +2 kregen.

De wegingsformules voor het bepalen van de schaalscores luiden dus als volgt:

Verbale stimulering: var. 52 + var. 101 + var. 102 + var. 47 + var. 110 + var. 111 + var. 108 + 2x var. 100 + var. 35 + var. 98 + var. 107 - var. 64 + var. 30.

Streng en prestatiegericht: var. 90 + var. 72 + var. 73 + var. 93 + var. 91 + var. 76 + var. 75 + var. 24 + var. 81 + var. 25 + var. 89 + var. 115 + var. 74 + var. 120.

Intellectueel klimaat: - var. 57 + var. 83 + 2x var. 59 + var. 62 - var. 114 - var. 48 - var. 117 - var. 27 - var. 41 + 2x var. 60 - var. 119 - var. 87 + 2x var. 36 + 2x var. 61 + var. 105.

5.2.2 GOI-ouderinterview

Bij analyse van de omgevingsvragen uit het ouderinterview zijn de vragen die betrekking hebben op het gedrag van het kind weer buiten beschouwing gelaten. Dit geldt eveneens voor vragen die direkt aansluiten op gedragsvragen (135, 159, 162 en 165). Ook de inleidende vraag naar het aantal ouderavonden (137) en de vraag naar het meegenomen worden door de vader (156) zijn niet in de analyse betrokken. Van de spelletjesvragen (169-243) tenslotte is alleen de gemiddelde score op de vragen over het meedoen van de moeder (gemiddeld) opgenomen. De variabelenlijst bestaat dus uit de vragen 121, 136, 138, 139, 153, 154, 155, 157, 163,

164, 166 en 'gemiddeld'. Hieraan werd nog een tweetal vragen uit de lijst van biografische gegevens toegevoegd, te weten 'sexe' (vraag 1) en 'aanwezigheid van de vader' (vraag 4).

Principale componentenanalyse op deze 14 variabelen leverde de volgende eigenwaarden op:

eigenwaarden	1.88	1.36	1.28	1.14	1.07
% verklaarde variantie	13.4	9.7	9.2	8.1	7.7

In het verloop van deze eigenwaarden valt geen duidelijke knik te bespeuren. Gezien echter de specificiteit van de tweede en derde component en het geringe aantal significante korrelaties in de korrelatiematrix, werd besloten alleen een schaal samen te stellen voor de eerste principale component. Hierin zijn alle vragen opgenomen die op deze component een lading hebben van .35 of hoger:

var. 153)	.59	voorlezen aan het kind
var. 163)	.56	uitspraak verbeteren
var. 157)	.51	speelgoed kopen waar het kind wat van leert
var. 166)	.51	kind helpen bij goed leren spreken
var. 154)	.44	zomaar een verhaaltje vertellen
var. 136)	.40	laatste drie maanden met leidster gesproken over kind
gemiddeld	.38	meespelen moeder bij diverse spelletjes

Deze schaal kan worden benoemd als 'Stimuleren van de intellectuele ontwikkeling'. Inhoudelijk gezien komt de schaal vrij sterk overeen met 'Verbale stimulering' uit de vragenlijst moeder. De wegingsformule luidt als volgt:

$$\text{var. 153} + \text{var. 163} + \text{var. 157} + \text{var. 166} + \text{var. 154} + \text{var. 136} + \text{gemiddeld.}$$

5.2.3 GOI-vragenlijst kleuter

Uit de omgevingsvragen van de vragenlijst kleuter is geen afzonderlijke schaal samengesteld. Deze vragen waren namelijk primair bedoeld als controle op de vragen uit de vragenlijst moeder en het ouderinterview. Onder 5.3 zullen de betreffende relaties worden behandeld.

vari- abele		faktor I
20)	.66	moeilijk af te leiden
21)	.66	maakt bezigheden af
150)	.65	maakt bezigheden af
152)	.64	kan lang zelfstandig spelen
143)	.60	zet lang door als iets niet lukt
148)	.59	moeilijk af te leiden
33)	.55	verveelt zich zelden
9)	.51	zelden onrustig
158)	.51	verveelt zich zelden
18)	.49	maakt weinig lawaai
12)	.46	zit rustig aan tafel
19)	.46	weinig ruimte nodig
144)	.45	gemakkelijk kind
13)	.41	zelden driftig

vari- abele		faktor II
197)	.66	speelt vaak ganzenbord
198)	.58	speelt vaak mens erger je niet
199)	.58	speelt vaak domino
217)	.58	speelt vaak schaak
195)	.54	speelt vaak kwartet
201)	.53	speelt vaak memory
216)	.52	speelt vaak dammen
218)	.49	speelt vaak electro

vari- abele		faktor III
131)	-.77	snel gewend op de kleuterschool
67)	.75	lang nodig om op school te wennen
70)	.69	vond het naar om voor het eerst naar school te gaan
142)	.41	angstig
17)	-.35	speelt bij voorkeur samen met andere kinderen

5.2.4 Gedragsvragen

Zoals gezegd zijn de vragen uit de drie lijsten die betrekking hadden op het gedrag van het kind gezamenlijk geanalyseerd. In de bijlagen II, III en IV zijn de betreffende vragen aangegeven met een asterisk (*). Principale componentenanalyse van de in totaal 55 vragen leverde de volgende eigenwaarden op:

eigenwaarden	5.22	3.04	2.81	2.29	2.02
% verklaarde variantie	9.5	5.5	5.1	4.2	3.7

Op grond van het verloop van de eigenwaarden (knik na drie factoren) en de interpreteerbaarheid van de ongeroteerde factoren werd gekozen voor een oplossing naar drie factoren. Varimax-rotatie leverde het volgende beeld op (alleen variabelen met een lading van .35 of hoger worden weergegeven; zie p. 26).

Op de eerste faktor laden vooral de parallelvragen uit de vragenlijst moeder en het ouderinterview die betrekking hebben op het zelfstandig en gekoncentreerd bezig kunnen zijn en het doorzetten wanneer iets niet meteen lukt. Dat kinderen met dergelijke eigenschappen als rustig en gemakkelijk worden beschreven, ligt voor de hand. Deze faktor zal dan ook worden benoemd als 'Zelfstandig / Doorzetten'. De relaties tussen de afzonderlijke parallel (kontrole)vragen worden behandeld onder 5.3. De tweede faktor is nogal specifiek van aard. Hierop laden alleen vragen naar de mate waarin verschillende soorten spelletjes worden gespeeld. Deze faktor zal worden aangeduid als 'Spelletjes doen'. De vragen over de spelletjes hadden wellicht beter a priori gekombineerd kunnen worden, maar aan de andere kant heeft het meespelen van deze vragen bij de faktoranalyse waarschijnlijk weinig invloed gehad op de overige factoren.

De derde faktor wordt vooral gevormd door vragen over problemen met het naar school gaan. Het angstig zijn en het niet graag spelen met andere kinderen sluit hier logisch bij aan. De faktor zal worden aangeduid als 'Problemen met naar school gaan'.

Op grond van de gevonden factoren zijn drie schalen samengesteld, waarvan de wegingsformules als volgt luiden (zie p. 29):

vari- abele	1. verbale stimulering	
52)	aan tafel praten over wat het kind buiten school heeft gedaan	- .02
254)	aan tafel mogen meepraten (kleutervragenlijst)	
47)	aan tafel praten over wat het kind op school heeft gedaan	.08*
254)	aan tafel mogen meepraten (kleutervragenlijst)	
108)	verhaaltjes vertellen of voorlezen	.58**
153)	voorlezen aan het kind (ouderinterview)	
108)	verhaaltjes vertellen of voorlezen	.12*
263)	voorgelezen worden (kleutervragenlijst)	
100)	vragen wat het kind op school heeft gedaan	.06
260)	vertellen hoe het op school is geweest (kleutervragenlijst)	
107)	het kind versjes laten opzeggen	.11*
259)	wel eens versjes moeten opzeggen (kleutervragenlijst)	

vari- abele	3. intellectueel klimaat	
57)	kind kijkt 's avonds veel naar de TV	- .01
249)	voor het naar bed gaan vaak naar de TV kijken (kleutervragenlijst)	
58)	kind kijkt overdag veel naar de TV	.02
250)	overdag vaak naar de TV kijken (kleutervragenlijst)	
105)	het kind precies laten zeggen wat het bedoelt (ouderinterview)	.73**
165)	het kind precies laten zeggen wat het bedoelt	

vari- abele	4. stimuleren van de intellectuele ontwikkeling	
153)	voorlezen aan het kind	.58**
108)	verhaaltjes vertellen of voorlezen (vragenlijst moeder)	
153)	voorlezen aan het kind	.20**
263)	voorgelezen worden (kleutervragenlijst)	
163)	uitspraak verbeteren	.55**
104)	uitspraak verbeteren (vragenlijst moeder)	
157)	speelgoed kopen waar het kind wat van leert	.52**
32)	speelgoed kopen waar het kind wat van leert (vragenlijst moeder)	
136)	laatste 3 maanden met leidster gesproken over het kind	.63**
68)	laatste 3 maanden met leidster gesproken over het kind (vragenlijst moeder)	
136)	laatste 3 maanden met leidster gesproken over het kind	
261)	moeder praat wel eens met de juffrouw (kleutervragenlijst)	- .10

vari- abele	5. zelfstandig / doorzetten	
20)	moeilijk af te leiden (vragenlijst moeder)	.56**
148)	moeilijk af te leiden (ouderinterview)	
21)	maakt bezigheden af (vragenlijst moeder)	.60**
150)	maakt bezigheden af (ouderinterview)	
33)	verveelt zich zelden (vragenlijst moeder)	.59**
158)	verveelt zich zelden (ouderinterview)	

vari- abele	7. problemen met naar school gaan	
131)	snel gewend op de kleuterschool (ouderinterview)	
67)	lang nodig om op school te wennen (vragenlijst moeder)	- .88**

Zelfstandig / Doorzetten: var. 20 + var. 21 + var. 150 + var. 152 +
var. 143 + var. 148 + var. 33 + var. 9 + var. 158 + var. 18 + var.
12 + var. 19 + var. 144 + var. 13.

Spelletjes doen: var. 197 + var. 198 + var. 199 + var. 217 + var. 195
+ var. 201 + var. 216 + var. 218.

Problemen met naar school gaan: - var. 131 + var. 67 + var. 70 +
var. 142 - var. 17.

De GOI heeft in het totaal een zevental verschillende schalen opgeleverd, waarvan vier betrekking hebben op omgevingsaspecten en drie op het gedrag van het kind. Over de betrouwbaarheid van deze schalen kan in dit onderzoek helaas geen uitsluitsel worden gegeven. De schalen zijn namelijk samengesteld op basis van de in deze steekproef gevonden samenhangen tussen de vragen; homogeniteitsindices, gebaseerd op deze zelfde samenhangen zouden dus een geflatteerd beeld opleveren. Wel zullen de relaties tussen parallelvragen uit de verschillende lijsten worden weergegeven.

5.3 Relaties tussen de parallelvragen

Zoals uiteengezet in hoofdstuk 3 is in de vragenlijst moeder, het ouderinterview en de vragenlijst kleuter een aantal overeenkomstige vragen opgenomen. De bedoeling van deze parallelvragen was om na te gaan in hoeverre bij verschillende gelegenheden en door de verschillende personen consistente antwoorden worden gegeven. We zullen ons hier beperken tot die vragen die deel uitmaken van één van de schalen, en de relaties ook per schaal behandelen. Signifikante korrelaties zijn aangegeven met * (5%-nivo) of ** (1%-nivo) (zie p. 28).

Uit deze korrelaties blijkt dat de antwoorden op de vragen uit de vragenlijst moeder vrij goed overeenkomen met de antwoorden tijdens het ouderinterview. De korrelaties variëren van .52 tot .88 en zijn alle significant op 1%-nivo.

De korrelaties met vragen uit de vragenlijst kleuter daarentegen zijn bijzonder laag. Alleen met betrekking tot het voorgelezen worden komt de door het kind verstrekte informatie enigszins overeen met de antwoorden van zijn moeder ($r = .20$).

Hoewel aan de antwoorden van de kinderen niet al te veel waarden kan worden gehecht, en de vragen niet helemaal parallel lopen, lijkt het gezien deze resultaten toch wel waarschijnlijk dat in de antwoorden van de ouders een stuk sociale wenselijkheid meespeelt. Met betrekking tot het

TV-kijken van de kinderen bijvoorbeeld zou, met name in de hogere milieus, de tendens kunnen bestaan om een geringere hoeveelheid op te geven. Dit zou tevens de negatieve lading van de betreffende vragen op de faktor 'Intellectueel klimaat' verklaren.

5.4 Onderlinge relaties tussen de GOI-schalen

In tabel 5 worden de relaties tussen de verschillende GOI-schalen weergegeven. Daarbij blijkt, zoals te verwachten, dat de schalen die corresponderen met verschillende dimensies van éénzelfde faktorstructuur onderling betrekkelijk onafhankelijk zijn. Een uitzondering vormt echter de schaal 'Intellectueel Klimaat' uit de vragenlijst moeder die duidelijk gerelateerd is met de eerste twee schalen. De schaal 'Stimuleren van de intellectuele ontwikkeling' uit het ouderinterview, die inhoudelijk de meeste overeenkomst vertoont met 'Verbale Stimulering' uit de vragenlijst moeder, heeft hiermee ook de hoogste correlatie. Tenslotte blijkt dat de omgevings- en opvoedingsschalen weinig samenhang vertonen met de schalen die betrekking hebben op het gedrag van het kind zelf.

Tabel 5. Relaties tussen de GOI-schalen (N = ± 400)*)

schalen	1	2	3	4	5	6	7
1. verbale stimulering	-						
2. streng en prestatiegericht	.01	-					
3. intellectueel klimaat	.39	-.35	-				
4. stimuleren intellectuele ontwikkeling	.48	.03	.21	-			
5. zelfstandig / doorzetten	.15	-.05	.21	.09	-		
6. spelletjes doen	-.08	-.13	.02	.07	.04	-	
7. problemen met naar school gaan	.00	-.08	.06	.04	.02	-.03	-

*) korrelaties $\geq .12$ zijn significant op 1%-nivo

5.5 Relaties van de GOI-schalen met een aantal externe variabelen

In deze paragraaf zal worden ingegaan op de relaties van de verschillende GOI-schalen met milieu, schoolprestaties en intelligentiescores. Als milieu-indikatie is de in 4.1 besproken driedeling gebruikt. De schoolprestaties worden gemeten met behulp van een drietal toetsen:

Begrijpend lezen, de Brus Eén-Minuuu-Test en de Schiedamse Rekestest (zie 4.3).

Als intelligentiescore tenslotte is het deviatie-IQ op de Leidse Diagnostische Test genomen (zie 4.3).

In tabel 6 worden eerst de interkorrelaties tussen deze externe variabelen weergegeven en daarna de korrelaties met de verschillende GOI-schalen.

tabel 6. Relaties van de GOI-schalen met een aantal externe variabelen (N = ± 400)*)

externe variabelen	A	B	C	D	E
A. milieu (SES)	-				
B. Begrijpend Lezen I	.44	-			
C. Brus Eén-Minuuu-Test	.35	.79	-		
D. Schiedamse Rekestest	.27	.49	.35	-	
E. Deviatiescore LDT	.31	.59	.50	.38	-

GOI-schalen / externe variabelen	A	B	C	D	E
1. verbale stimulering	.27	.15	.14	.05	.27
2. streng en prestatiegericht	-.35	-.20	-.14	-.10	-.19
3. intellectueel klimaat	.72	.43	.34	.24	.37
4. stimuleren intellectuele ontwikkeling	.15	.03	.01	.00	.10
5. zelfstandig / doorzetten	.12	.14	.12	.09	.21
6. spelletjes doen	-.04	.11	.06	.05	.14
7. problemen met naar school gaan	.01	.06	.10	.07	.06

*) korrelaties \geq .12 signifikant op 1%-nivo

De belangrijkste resultaten uit deze tabel kunnen in een aantal punten worden weergegeven:

1. Zoals te verwachten zijn de verschillende schooltoetsen en de LDT onderling positief gekorreleerd. De hoogste korrelatie is die tussen de twee leestoetsen (.79).
2. Schooltoetsen en LDT hangen duidelijk samen met SES, dit ondanks het feit dat slechts drie SES-klassen worden onderscheiden.
3. Ook de omgevingsschalen uit de GOI zijn gekorreleerd met SES, 'Intellectueel klimaat' zelfs zo hoog (.72) dat het de vraag is of

Tabel 7. Relaties van de GOI-schalen met externe variabelen* per SES-groep**

	GOI-schalen / externe variabelen	B	C	D	E
SES-I (N=95)	1. verbale stimulering	-.10	-.03	-.15	-.03
	2. streng en prestatiegericht	.06	.07	-.02	.00
	3. intellectueel klimaat	.11	-.05	.06	.27
	4. stimuleren intellectuele ontwikkeling	-.09	-.05	-.13	-.04
	5. zelfstandig / doorzetten	.27	.15	.20	.27
	6. spelletjes doen	.11	.16	.24	.26
	7. problemen met naar school gaan	.10	.20	.18	.13
SES-II (N=113)	1. verbale stimulering	.02	.17	.14	.17
	2. streng en prestatiegericht	-.11	.00	-.11	-.16
	3. intellectueel klimaat	.14	.16	.03	.14
	4. stimuleren intellectuele ontwikkeling	.04	-.03	-.04	.06
	5. zelfstandig / doorzetten	.03	.05	-.13	.31
	6. spelletjes doen	.10	.05	.09	.04
	7. problemen met naar school gaan	.06	-.02	.07	.01
SES-III (N=207)	1. verbale stimulering	.05	.01	.05	.27
	2. streng en prestatiegericht	-.08	-.08	.02	-.09
	3. intellectueel klimaat	.11	.13	.04	.24
	4. stimuleren intellectuele ontwikkeling	-.03	-.03	-.01	.08
	5. zelfstandig / doorzetten	.04	.06	.07	.11
	6. spelletjes doen	.19	.09	.02	.17
	7. problemen met naar school gaan	.06	.14	.03	.06

* B = Begrijpend lezen I
 C = Brus één minuut test
 D = Schiedamse rekentest
 E = deviatie IQ Leidse Diagnostische Test

** In SES-groep I zijn korrelaties $\geq .24$ significant op 1% niveau,
 in SES-groep II zijn korrelaties $\geq .22$ significant op 1% niveau,
 in SES-groep III zijn korrelaties $\geq .17$ significant op 1% niveau

deze schaal nog wel iets meer meet dan milieu. Verder blijken ouders uit de hogere SES-klassen hoger te scoren op de schalen 'Verbale stimulering' en 'Stimuleren van de intellectuele ontwikkeling', en lager op de schaal 'Streng en prestatiegericht'.

4. Van de omgevingsschalen van de GOI is 'Verbale stimulering' positief gerelateerd met de externe criteria (schooltoetsen en LDT), 'Streng en prestatiegericht' negatief en 'Intellectueel klimaat' sterk positief. De schaal 'Stimuleren van de intellectuele ontwikkeling' tenslotte vertoont weinig samenhang met de criteria. Opvallend is dat relaties in dezelfde richting liggen als die met SES. Ze zijn echter steeds wat lager. Dit betekent dat de voorspellende waarde van de omgevingsschalen boven 'milieu' waarschijnlijk vrij gering is.

In tabel 7 worden de relaties dan ook nogmaals weergegeven, maar nu afzonderlijk voor de drie SES-groepen (zie p. 32).

5. De korrelatie tussen de gedragsschalen uit de GOI en milieu, schooltoetsen en LDT zijn vrij laag. De hoogste korrelatie (.21) is die tussen de schaal 'Zelfstandig / doorzetten' en de LDT.

Uit tabel 7 blijkt dat de korrelaties van de omgevingsschalen uit de GOI met de externe criteria binnen de afzonderlijke SES-groepen over het algemeen lager zijn dan die in de totale groep.

Ook de richting van de verbanden blijkt niet altijd gelijk te zijn in de verschillende SES-groepen. 'Verbale stimulering' bijvoorbeeld hangt in de hoogste SES-groep negatief samen met de verschillende criteria en in de andere twee groepen positief. De enige significante korrelatie is echter die met de LDT in SES-groep III. Ook bij de schaal 'Streng en prestatiegericht' lijken de relaties in de hoogste SES-groep wat anders te liggen dan in de andere twee groepen. De korrelaties zijn echter nergens significant.

'Intellectueel klimaat' vertoont in alle drie SES-groepen positieve relaties met de criteria, maar alleen de korrelaties met de LDT in de SES-groepen I en III zijn significant.

Bij de schaal 'Stimuleren van de intellectuele ontwikkeling' tenslotte overwegen de negatieve korrelaties, maar geen enkele is significant.

Van de gedragsschalen uit de GOI blijkt 'Zelfstandig / doorzetten' overwegend positieve relaties te vertonen met de verschillende criteria (significante korrelaties met 'Begrijpend lezen' en de LDT in SES-groep I en met de LDT in SES-groep II).

Hetzelfde geldt voor 'Spelletjes doen' (signifikante korrelaties met de Schiedamse Rekentest en de LDT in SES-groep I en met 'Begrijpend lezen' en de LDT in SES-groep III).

Tenslotte blijkt, merkwaardig genoeg, ook 'Problemen met naar school gaan' - vooral in SES-groep I - positief samen te hangen met de verschillende criteria. De korrelaties zijn echter nergens significant.

5.6 Relaties van de afzonderlijke vragen uit de GOI met externe variabelen

Uit de vorige paragraaf is naar voren gekomen dat de prediktieve waarde van de GOI-schalen met betrekking tot de prestaties op de schooltoetsen en de LDT vrij gering is, met name wanneer de relaties afzonderlijk worden bekeken voor de verschillende milieu-groepen. Daarbij dient men overigens te bedenken dat de wijze waarop de schalen zijn samengesteld primair gericht is op het meetbaar maken van de belangrijkste in de vragen aanwezige omgevings- en gedragsdimensies, en niet op het optimaal voorspellen van bepaalde criteria.

Het lijkt daarom zinvol om ook een overzicht te geven van de korrelaties van de afzonderlijke vragen met de externe variabelen. We beperken ons daarbij tot die vragen waarvan de partiële korrelatie met één van de schooltoetsen of de LDT (milieu-konstant) significant is op 1%-nivo. In tabel 8 worden de ongecorrigeerde korrelatie coëfficiënten gegeven. Korrelaties die significant blijven na uitpartialiseren van het milieu zijn kursief gedrukt (zie p. 36-37).

Uit tabel 8 blijkt dat een vrij groot aantal vragen een significante partiële korrelatie laat zien met één van de schooltoetsen of de LDT. Gegeven de relatief lage interkorrelaties van de verschillende vragen valt te verwachten dat bepaalde, op basis van multipele regressie-analyse samengestelde vragenkombinaties een aanzienlijk deel van de variatie op deze criteria zouden kunnen verklaren, bóven de proportie die al verklaard wordt door milieu. Aan een dergelijke benadering zijn echter twee voor ons doorslaggevende bezwaren verbonden: in de eerste plaats leidt toepassing van multipele regressie-analyse al te gemakkelijk tot theoretisch moeilijk te interpreteren of triviale vragenkombinaties en in de tweede plaats valt bij een aantal van 44 onafhankelijke variabelen te verwachten dat de gevonden multipele korrelaties met de verschillende criteria voor een belangrijk deel op error berusten, te meer omdat deze 44 variabelen al een selectie vormen uit een totaal van 260.

In het volgende hoofdstuk zal op deze problematiek nader worden ingegaan.

Tabel 8. Relaties van afzonderlijke vragen uit de GOI met externe variabelen*

vragenlijst moeder / externe variabelen**	A	B	C	D	E
27. kinderen moeten leren niet zoveel vragen te stellen	-.42	-.31	-.28	-.25	-.27
30. serieus op de vragen van het kind ingaan	.07	.15	.21	.04	.13
37. spelletjes als klokkijken, schrijven en op vingers rekenen	.09	.15	.19	.08	.23
48. aan tafel praten over TV-programma's	-.30	-.09	-.06	-.02	-.22
55. ouders lossen wel eens kruiswoordpuzzels op	.08	.10	.09	.07	.14
59. woordenboek in huis	.51	.28	.23	.10	.27
62. aantal boeken in huis	.63	.37	.31	.28	.31
64. tijd die moeder besteedt aan lezen van tijdschriften	.12	.01	-.01	-.14	.08
73. belangrijk dat het kind leert opschieten	-.27	-.22	-.13	-.12	-.24
76. opmerkingen als: eerst denken voor je iets doet	-.13	-.15	-.18	-.13	-.10
79. als kind iets niet kan vinden nog eens laten kijken	.18	.22	.15	.07	.21
83. wil hoog niveau opleiding voor het kind	.62	.39	.33	.20	.31
87. het kind wat geven als het erg zijn best heeft gedaan	-.40	-.28	-.21	-.11	-.18
100. vragen wat het kind op school heeft gedaan	.14	.04	.05	.02	.17
101. het kind vragen wat het buiten heeft gedaan	.21	.09	.06	.06	.22
107. het kind versjes laten opzeggen	-.03	.04	.04	.03	.13
111. uitleggen wat een woord betekent	.32	.19	.17	.05	.29
114. moeder kijkt veel naar de TV	-.51	-.31	-.25	-.12	-.26
117. niet de ouder maar de onderwijzer en het kind bepalen de schoolprestaties	-.40	-.29	-.20	-.16	-.20
119. het is voor de gewone burger niet mogelijk om hogerop te komen	-.32	-.22	-.18	-.12	-.21

*
A = milieu
B = Begrijpend lezen I
C = Brus één minuut test
D = Schiedamse rekentest
E = deviatie IQ Leidse Diagnostische Test

**
correlaties \geq .12 zijn significant op 1% niveau

ouderinterview / externe variabelen**	A*	B	C	D	E
139. ouders pas tevreden met hoog cijfer	.19	.20	.14	.06	.12
156. vader neemt kind vaak mee op vrije middag, weekend	-.08	-.12	-.08	-.16	-.03
157. speelgoed kopen waar het kind wat van leert	.25	.21	.22	.08	.15
163. uitspraak verbeteren	.16	.08	.09	.04	.19
165. kind met hele zinnen laten spreken	.30	.16	.20	.10	.26
170. kwartetspel in huis	.22	.10	.06	.09	.21
174. domino in huis	.21	.15	.12	.09	.24
176. memory in huis	.35	.21	.16	.15	.29
180. rolschaatsen in huis	.14	.17	.09	.08	.17
191. damspel in huis	.16	.13	.04	.11	.22

kleutervragenlijst / externe variabelen**	A*	B	C	D	E
255. kind heeft een spaarpot	.19	.27	.23	.21	.23
259. moet thuis wel eens een versje opzeggen	.08	.10	.10	.01	.16
262. er leest thuis wel eens iemand voor	.27	.28	.18	.17	.23

gedragsvragen / externe variabelen**	A*	B	C	D	E
13. zelden driftig	.17	.25	.27	.07	.23
20. moeilijk af te leiden	.06	.14	.11	.07	.16
21. maakt bezigheden af	.09	.11	.12	.08	.20
143. zet lang door als iets niet lukt	.03	.04	.02	.09	.20
145. voorkeur voor spelletjes met weinig beweging	.03	.18	.22	.19	.17
147. geen moeite met fijne vingerbewegingen	.00	.16	.18	.16	.15
150. maakt bezigheden af	.14	.16	.11	.11	.21
195. speelt vaak kwartet	.04	.17	.09	.15	.11
197. speelt vaak ganzebord	.04	.16	.13	.00	.17
199. speelt vaak domino	.15	.12	.00	.11	.19
210. speelt vaak telefoontje	-.12	-.19	-.17	-.20	-.02

*
A = milieu
B = Begrijpend lezen I
C = Brus één minuut test
D = Schiedamse rekentest
E = deviatie IQ Leidse Diagnostische Test

** correlaties \geq .12 zijn significant op 1% niveau

6. DISKUSSIE

Het faktoranalytisch onderzoek van de GOI heeft vier factoren opgeleverd die milieuverschillen beschrijven en drie factoren voor het gedrag van het kind. De laatste drie factoren worden in deze discussie buiten beschouwing gelaten.

Het is moeilijk te zeggen in hoeverre deze omgevingsfactoren aansluiten bij de a priori-onderscheidingen van Rupp, Van Calcar, Mens of Wolf.

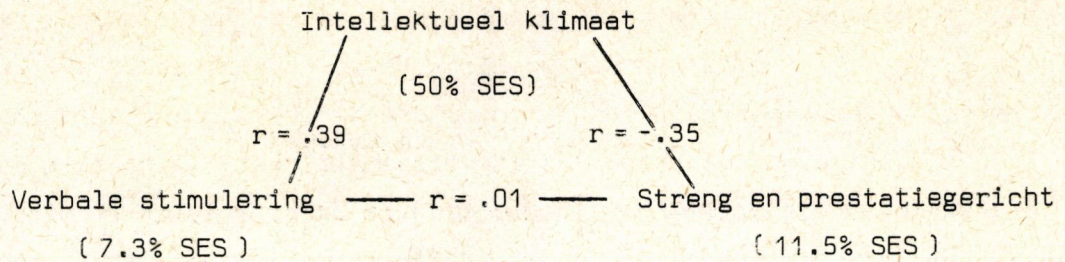
'Verbale stimulering' is een faktor waarin de omgang van de ouders met het kind wordt beschreven voor zover deze betrekking heeft op het taalgebruik. Deze faktor kan onzes inziens ook ruimer geïnterpreteerd worden dan 'Verbale stimulering' volgens Wolf. Zo bestaat er een duidelijke overlap met wat Rupp noemt 'het stimuleren van de kognitieve ontwikkeling'.

'Streng en prestatiegericht' beschrijft vooral attitude- en waardenoriëntaties en is daardoor specifiek van betekenis dan de procesvariabele 'Stimuleren van achievement-motivatie' van Wolf.

'Intellectueel klimaat' is veel minder homogeen qua inhoud dan beide hiervoor genoemde schalen. Kijkgewoonten, persoonlijke eigenschappen en waardenoriëntaties waaronder ambities ten aanzien van opleidingsnivo van het kind maken deel uit van deze faktor, naast allerlei materiële voorzieningen en situationele kenmerken. Men zou hierin 'provision for general learning' kunnen herkennen.

De vierde faktor 'Stimuleren van de intellectuele ontwikkeling' beschrijft de gemeenschappelijke komponent in het interview. Deze faktor houdt het midden tussen de eerste en de tweede faktor van de schriftelijke enquête en voegt dus geen extra dimensie toe aan het beeld van de gezinsomgeving. Dat mocht ook gezien de samenstelling van het interview niet verwacht worden. Een beschrijving van de gezinsomgeving van het kind, ongeacht SES en de relatie met intelligentie, levert aldus een overzichtelijk model.

Een poging wat meer structuur in het model aan te brengen op basis van de onderlinge relaties en de samenhang met SES zou een hiërarchisch model opleveren. Aan de top staat de meest algemene faktor 'Intellectueel klimaat'. Deze blijkt significant samen te hangen met twee onafhankelijke dimensies 'Verbale stimulering' en 'Streng en prestatiegericht', die ook in mindere mate blijken samen te hangen met SES.



De waardering van een dergelijke voorstelling van zaken hangt mede af van de plaats die ingeruimd wordt voor SES. Het model wint aan waarde wanneer SES aanvaard wordt als algemene omgevingsfaktor die nader gespecificeerd kan worden in een aantal omgevingskenmerken van sociaal-psychologische en -pedagogische aard. De waarde van een vragenlijst die zo sterk samenhangt met SES verdient echter een zekere reserve: het is mogelijk dat het hier om een meer algemene antwoordtendentie gaat.

Een tweede reden voor terughoudendheid is de negatieve samenhang van 'Streng en prestatiegericht' met 'Intellektueel klimaat' en 'SES'. De meeste onderzoeken laten in het midden wat de onderlinge relaties tussen de omgevingsaspecten zijn. De samenhang met SES neemt onder andere evenwel een centrale plaats in. Een positieve samenhang tussen SES en prestatie-oriëntatie is herhaaldelijk gevonden en is ook in overeenstemming met de theoretische verwachtingen.

De verklaring voor het hier gevonden negatieve verband kan gezocht worden in verschillende richtingen. Een voor de hand liggende mogelijkheid is de al eerder genoemde antwoordtendentie. Een tweede verklaring kan gezocht worden in de inhoud van de faktor. De inhoud moet wellicht eerder getypeerd worden als een opvoedingsstijl (streng) dan als het stimuleren van prestatie-motivatie. Negatieve korrelaties tussen SES en opvoedingsstijlen zijn gerapporteerd door Becker & Krug (1964) en Schaap (1976).

Niet minder belangrijk dan de mate waarin deze gegevens aanleiding geven tot het formuleren van een algemeen omgevingsmodel is de vraag naar de betekenis van deze aspecten voor de intellectuele ontwikkeling van het kind en zijn schoolloopbaan. De samenhang met de desbetreffende gegevens moet een eerste indicatie zijn van deze betekenis.

Voor de totale groep zijn de verbanden, hoewel op enkele uitzonderingen na significant, toch aan de lage kant. De relatieve hoogte van korrelaties hangt bovendien samen met de sterkte van de verbanden met SES. Binnen homogenere milieugroepen blijken de verbanden zich in hoofdzaak te beperken tot het hoogste en het laagste nivo. Opvallend is daarbij

dat de omgevingsfactoren niet van invloed blijken te zijn op de schoolprestaties. Een verrassend en moeilijk te verklaren resultaat. Een gebrek aan betrouwbaarheid van de schoolprestaties kan gezien de correlaties tussen de schooltoetsen en intelligentie niet als oorzaak worden aangewezen. Veranderingen in het onderwijs zelf, meer of minder expliciet gericht op het compenseren van milieu-invloeden, kunnen geleid hebben tot het afnemen en verdwijnen van de invloed van deze kenmerken van de gezinsomgeving.

De betekenis van deze verklaring wordt evenwel in sterke mate beperkt door het verband met SES. Mogelijk heeft het reduceren van de omgevingsvariabelen tot de belangrijkste dimensies tot gevolg gehad dat wel de meer algemene maar niet de meest relevante kenmerken in ons model zijn beschreven. Ook de resultaten met betrekking tot intelligentie geven aanleiding tot deze overweging.

De significante correlaties voor 'Verbale stimulering' en 'Intellectueel klimaat' kunnen ingepast worden in een beschrijvend model dat wel aanspreekt. 'Intellectueel klimaat' zou getypeerd kunnen worden als een stimuleringsfactor. Immers, ook in het hoogste milieu blijkt een hogere score op deze faktor samen te gaan met hogere intelligentie. 'Verbale stimulering' daarentegen zou op grond van het ontbreken van verbanden in de hogere milieus (die gemiddeld ook hoger scoren) als een deprivatiekonditie beschouwd kunnen worden. Ook de resultaten van het onderzoek van Mens (1972) vertonen een dergelijk patroon alhoewel de inhoud van de factoren bij hem verschilt van die in dit onderzoek.

De verbanden zijn echter te zwak om praktisch van betekenis genoemd te kunnen worden. Daar komt nog bij dat de indeling in milieus in drie niveo's de invloed van SES wel reduceert maar niet wegneemt. De verbanden kunnen dus nog wel degelijk berusten op verschillen in milieu.

De bewerkingen op de afzonderlijke vragen hebben een tweeledig doel. Zij bieden de mogelijkheid te controleren in hoeverre de algemene omgevingsfactoren alle relevante omgevingsaspecten beschrijven. Daarnaast kon worden nagegaan in hoeverre ook in dit onderzoek op itemnivo verbanden aangetroffen worden die bij toepassing van multivariate technieken tot resultaten zouden kunnen leiden die door enkele andere onderzoekers zijn gerapporteerd.

Ten aanzien van het laatst genoemde doel kan inderdaad gesteld worden dat het aantal vragen met een significante (partiële) correlatie met intelligentie en/of schoolprestatie zo groot is dat het toepassen

van multipele regressie-analyse hogere validiteiten opgeleverd zou hebben dan de waarden die voor de omgevingschalen zijn gevonden. Deze bewerkingen zijn echter achterwege gelaten omdat ze een geflatteerde indruk wekken van de betekenis van de schalen.

Het aantal vragen dat geen deel uitmaakt van een van de schalen en wel een significant (partieel) verband heeft met intelligentie of schoolprestatie is bijzonder laag. Het gaat vooral om aspecten van school-voorbereidend spel (var. 37) en het bezit van allerlei gezelschapsspelletjes (var. 170, 174, 176, 180 en 191). School-voorbereidend spel, waaronder schrijven, op de vingers rekenen en klokkijken, is als één enkele vraag gesteld en dus als één variabele in de analyse opgenomen. Het ontbreken van voldoende samenhang met andere variabelen heeft automatisch tot gevolg dat deze aspecten als te specifiek buiten het beeld van het algemenere omgevingsmodel blijven. Het bezit van spelletjes komt in de verschillende factoren wel voor, zij het soms indirect. De interviewfactor 'Intellectueel klimaat' beschrijft mede het kopen van speelgoed waar het kind wat van leert, de gedragsfactor II beschrijft het gebruik van speelgoed en 'Intellectueel klimaat' omvat verschillende voorzieningen waaronder het hebben van boeken. Daarnaast kan het bezit van spelletjes zodanig nog wel een specifieke betekenis hebben, maar dat kan nauwelijks afbreuk doen aan de waarde van de algemenere omgevingsfactoren.

Kort samengevat kan de konklusie weergegeven worden in twee punten:

- a. Het bleek mogelijk met behulp van faktoranalyse de vragenlijst te reduceren tot een beperkt aantal dimensies zonder noemenswaardig verlies aan relevante informatie.
- b. De omgevingsfactoren van de GOI verklaren niet veel meer verschillen in schoolprestaties en intelligentie dan een globale index van sociaal-ekonomisch nivo.

Deze konklusies houden niet noodzakelijkerwijs in dat omgevingsvragenlijsten zoals de GOI onbruikbaar zijn. De betekenis van deze omgevingskondities is beperkt. Te hoog gespannen verwachtingen zijn gekorrigeerd. Efficiency-overwegingen zullen bij beslissingen over toekomstig onderzoek een belangrijker rol moeten spelen. De nadruk op schaalkonstruktie in dit onderzoek haakt daarop in. Zonder noemenswaardig verlies aan relevante informatie kunnen de gezinsomgevingskondities worden samengevat in een beperkt aantal schalen. Van bijzondere betekenis in dat verband is de geringe bijdrage van de informatie uit een betrekkelijk kostbare onderzoeksprocedure als een mondeling interview.

LITERATUUR

- BAYLEY, N. Changing concepts of intelligence; a new look at the curve of intelligence. In: Proceedings of the 1956 Invitational Conference on Testing Problems. Princeton, N.J., Educational Testing Service, 1957. p. 11-5
- BECKER, W.C., & R.S. KRUG. A Comparison of the ability of the PAS, PARI, parent self-ratings and empirically keyed questionnaire scales to predict ratings of child behavior. Urbana, University of Illinois, 1964
- BERNSTEIN, B. Social structure, language and learning. Educ.Res. 3 (1961) part 3. 163-76
- BLOOM, B.S. Stability and change in human characteristics. New York etc., Wiley, 1964
- BOON VAN OSTADE, A.H. Het milieu en de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs in Nederland. Sociol.Gids (1972) 211-8
- BRUS, B.Th., & M.J.M. VOETEN. Eén-minuut-test (vorm B). Nijmegen, Berkhout Testmateriaal, 1973
- CALCAR, C. VAN, B. TELLEGEN & W. VAN SOEST. Handleiding voor de toets Begrijpend lezen I. Arnhem, Cito, 1974
- CALCAR, C. VAN, S. SOUTENDIJK & B. TELLEGEN. School, milieu en prestatie. In: Heek, F. van, e.a. Het verborgen talent; hfdst. III G. Meppel, Boom, 1968. p. 255-85
- CENTRAAL BUREAU VOOR DE STATISTIEK. Beroepenklapper met codenummers. 's-Gravenhage, CBS, 1962
- DRENTH, P.J.D. Inleiding in de testtheorie. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1975
- DROP, M.J., A. MARIS & A.A. WESSELINGH. Ouderonderzoek 1964 en schoolkeuze-onderzoek 1965; belangrijkste factoren die in samenhang staan met de doorstroming LO-VHMO. In: Heek, F. van, e.a. Het verborgen talent; hfdst. III F. Meppel, Boom, 1968. p. 152-254
- HEBB, D.O. Organization of behavior; a neuropsychological theory. New York, Wiley, 1949
- HEEK, F. VAN, e.a. Het verborgen talent; milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid. Meppel, Boom, 1968
- HEESEN, H., D. STRELITSKI & A. VAN DER WISSEL. S.R.T. Schiedamse reken-test; handleiding. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1969
- HERMANS, H.J.M. Motivatie en prestatie. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1967
- HESS, R.D., & V.C. SHIPMAN. Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child Develop. 36 (1965) 869-86
- HUNT, J.Mc V. Intelligence and experience. New York, Ronald Press, 1961
- HUSÉN, T. International study of achievement in mathematics; vols. I + II. Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1967
- INSTITUUT VOOR TOEGEPASTE SOCIOLOGIE. Beroepenklapper (toelichting). Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1971

- KALVERBOER, A.F. Psychologische anamnese. Groningen, Instituut voor experimentele ontwikkelingsneurologie, 1967
- KEMENADE, J.A. VAN, & J.A. KROPMAN. Verborgen talenten? Kritische kanttekeningen bij een onjuiste interpretatie. Sociol.Gids 19 (1972) 219-28
- MARJORIBANKS, K. Environment, social class, and mental abilities. J.educ. Psychol. 63 (1972) 103-9
- MENS, A.J. Gezinsfactoren en taalvaardigheid. In: Kemenade, J.A. van (ed.). Bijdragen uit de onderwijswetenschappen; hfdst. 2. Alphen a/d Rijn, Samson, 1973
- MENS, A.J. Taalvaardigheid van kleuters. Nijmegen, Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, 1972
- RUPP, J.C.C. Opvoeding tot schoolweerbaarheid; een Utrechtse kinderpsychologische studie. Groningen; Wolters-Noordhoff, 1969. Proefschrift Utrecht
- SCHAAP, L. De opvoedingsattitude van moeders. Amsterdam, Vrije Universiteit, 1976. Doctoraalscriptie
- SCHROOTS, J.J.F. (ed.). Enkele medische en psychologische onderzoeklijsten ten behoeve van het onderzoek 'Vroegtijdige herkenning van en hulp aan kinderen (4 - 8 jaar) die op enigerlei wijze vastlopen in het onderwijs'. Leiden, NIPG/TNO, 1973. Interim-rapport 5.
- SCHROOTS, J.J.F. Vroegtijdige herkenning van leerstoornissen; dl. 2. In: Groenendaal, J.H.A., J.J.F. Schroots & R.M. van Waarden-Ramondt (eds.). Vroegtijdige herkenning van en hulp aan kinderen (4 - 8 jaar) die op enigerlei wijze vastlopen in het onderwijs. Leiden, NIPG/TNO, 1974. Interim-rapport 7
- SCHROOTS, J.J.F., & R.J. VAN ALPHEN DE VEER. Leidse diagnostische test; konstruktie en psychometrische verkenning. Leiden, NIPG/TNO, 1974. Interim-rapport 8
- VERVOORT, C.E. Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders. Leiden, 1968. Proefschrift
- WACHS, Th.D., I.C. UZGIRIS & J.Mc V. HUNT. Cognitive development in infants of different age levels and from different environmental backgrounds; an exploratory investigation. In: Stone, L.J., H.T. Smith & L.B. Murphy (eds.). The competent infant; research and commentary. New York, Basic Books, 1973. 943-9
- WEEREN, P. VAN. Uitkomsten van het psychologisch onderzoek omtrent milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid in Amsterdam, Twente, Friesland en Noord-Brabant. In: Heek, F. van, e.a. Het verborgen talent; hfdst. III E. Meppel; Boom, 1968. p. 126-51
- WHITEMAN, M., & M. DEUTSCH. Social disadvantage as related to intellectual and language development. In: Deutsch, M., I. Katz & A.R. Jensen (eds.). Social class, race, and psychological development. New York etc., Holt, Rinehart & Winston, 1968. p. 86-114
- WOLF, R. The measurement of environments. In: Proceedings of the 1964 Invitational Conference on Testing Problems. Princeton, N.J., Educational Testing Service, 1965. p. 93-107

BIJLAGEN

	blz.
I: Frekwentieverdelingen biografische gegevens - - - - -	47
II: Frekwentieverdelingen vragenlijst moeder - - - - -	48
III: Frekwentieverdelingen ouderinterview - - - - -	59
IV: Frekwentieverdelingen vragenlijst kleuter - - - - -	64

BIJLAGE I: Frekwentieverdelingen biografische gegevens

			%	m	s
<input checked="" type="checkbox"/> 1. sexe	jongen	1.	51.4	1.486	0.500
	meisje	2.	48.6		
<input checked="" type="checkbox"/> 2. leeftijd (in maanden)				69.14	3.317
<input checked="" type="checkbox"/> 3. milieu		1.	47.4	1.751	0.799
		2.	30.2		
		3.	22.4		
4. aanwezigheid vader					
	geen vader, moeder ongehuwd	0.		1.805	0.606
	idem, vader overleden	0.	2.7		
	idem, gescheiden	0.			
	wel vader, onregelmatige werktijden	1.			
	idem, alleen weekend thuis	1.	21.7		
	idem, perioden thuis	1.			
	idem, regelmatige werktijden	2.	67.8		
	idem, werkeloos	3.			
	idem, blijvend invalide	3.	7.7		
5. opleiding vader					
	BLO, LS niet af	1.	4.6	3.861	1.704
	LS af	2.	14.9		
	LBO af	3.	24.6		
	MULO, MBO niet af	4.	8.3		
	MULO, MBO af	5.	23.7		
	HBS en hoger af	6.	25.9		
6. beroepsniveau vader					
	hogere beroepen	1.	9.0	3.265	1.680
	middelbare employees	2.	37.3		
	zelfstandige middenstand	3.	16.3		
	lagere employees	4.	5.9		
	geschoolde arbeiders	5.	15.6		
	ongeschoolde arbeiders	6.	16.0		
7. opleiding moeder					
	BLO, LS niet af	1.	4.7	3.561	1.680
	LS af	2.	18.0		
	LBO af	3.	31.7		
	MULO, MBO niet af	4.	4.9		
	MULO, MBO af	5.	26.6		
	HBS en hoger af	6.	14.1		
8. interviewgegevens verstrekt door					
	moeder / verzorgster	1.	94.9		
	vader / verzorger	2.	4.9		
	ander gezinslid	3.	0.0		
	ander familielid	4.	0.2		

BIJLAGE II: Frekwentieverdelingen vragenlijst moeder

		%	m	s	
Hieronder vindt U een aantal vragen over Uw kind, zoals hij of zij <u>is</u> . U kunt dat steeds aangeven door een van de cijfers achter de vraag te omcirkelen.					
9*	Sommige kinderen zijn thuis <u>onrustig</u> , anderen zelden of nooit. Hoe is dit bij Uw kind?	1. erg vaak onrustig 2. vaak 3. soms 4. zelden of nooit	4.4 9.1 38.4 48.0	3.300	0.812
10*	Sommige kinderen zoeken veel <u>bescherming</u> bij moeder, anderen zelden of nooit. Hoe is dit bij Uw kind?	1. zeer veel bescherming 2. veel 3. soms 4. zelden of nooit	10.6 27.1 51.7 10.6	2.623	0.812
11*	Er zijn kinderen die eerst goed nadenken voor ze aan iets beginnen, anderen gaan <u>meteen aan de slag</u> . Hoe is dit bij Uw kind?	1. gaat meteen aan de slag 2. denkt eerst even na 3. denkt eerst goed na 4. denkt eerst zeer goed na	37.7 42.9 15.5 3.9	1.857	0.814
12*	Sommige kinderen zitten heel rustig aan tafel te eten, anderen zijn voortdurend <u>in beweging</u> . Hoe is dit bij Uw kind?	1. voortdurend in beweging 2. nogal bewegelijk 3. vrij rustig 4. heel rustig	24.6 41.4 27.3 6.7	2.160	0.873
13*	Sommige kinderen zijn vaak heel erg <u>driftig</u> , anderen zelden of nooit. Hoe is dit bij Uw kind?	1. erg vaak driftig 2. vaak 3. soms 4. zelden of nooit	5.4 11.6 51.1 31.5	3.091	0.801
14*	Heeft Uw kind meer <u>slaap</u> nodig dan een ander kind van deze leeftijd, minder of is het niet zo?	1. veel meer slaap nodig 2. meer slaap nodig 3. evenveel als andere kinderen 4. minder slaap nodig	1.7 15.1 70.4 12.8	2.943	0.599
15*	Ligt Uw kind doorgaans <u>lang wakker vóór het inslapen</u> , of slaapt het direkt in?	1. meer dan een uur wakker 2. tussen een half uur en een uur wakker 3. tussen een kwartier en een half uur wakker 4. binnen een kwartier in slaap	3.2 7.1 22.9 66.7	3.532	0.765
16*	Blijft Uw kind, als het ingeslapen is, rustig <u>doorslapen</u> , of wordt het vaak wakker?	1. erg vaak wakker 2. vaak 3. soms 4. blijft rustig doorslapen	0.8 1.7 21.7 75.6	3.729	0.531

* Een asterisk geeft in het vervolg een gedragsitem aan.

		%	m	s
17.* Sommige kinderen spelen het liefst <u>alleen</u> , anderen bij voorkeur <u>samen</u> met andere kinderen. Hoe is dit bij Uw kind?	1. liefst alleen	1.7	3.463	0.619
	2. alleen	1.5		
	3. nu eens alleen, dan weer samen	45.6		
	4. bij voorkeur samen met andere kinderen	51.2		
18.* Er zijn kinderen die heel veel <u>lawaai</u> maken als ze met hun speelgoed spelen, anderen hoor je bijna niet. Hoe is dit bij Uw kind?	1. heel veel lawaai	3.5	3.121	0.791
	2. veel lawaai	15.6		
	3. niet opmerkelijk	49.9		
	4. weinig lawaai	34.6		
19.* Sommige kinderen hebben weinig <u>ruimte</u> nodig als ze spelen (bijv. een klein hoekje van de kamer), anderen veel ruimte. Hoe is dit bij Uw kind?	1. heel veel ruimte nodig	6.7	2.877	0.861
	2. veel ruimte nodig	24.0		
	3. niet opmerkelijk	44.4		
	4. weinig ruimte nodig	24.9		
20.* Sommige kinderen zijn door het minste gering- ste <u>afgeleid</u> als ze alleen spelen, anderen blijven in hun spel verdiept en zijn moeilijk af te leiden. Hoe is dit bij Uw kind?	1. zeer snel afgeleid	10.6	2.720	0.874
	2. snel afgeleid	24.3		
	3. niet opmerkelijk	47.7		
	4. moeilijk af te leiden	17.4		
21.* Sommige kinderen maken <u>zelden</u> of nooit een <u>bezigheid af</u> , anderen vrijwel altijd. Hoe is dit bij Uw kind?	1. maakt zelden of nooit een bezigheid af	6.4	2.725	0.858
	2. maakt soms een bezigheid af	35.1		
	3. maakt meestal een bezigheid af	38.1		
	4. maakt vrijwel altijd een bezigheid af	20.4		
22.* Is Uw kind linkshandig, rechtshandig of wisselt dit?	1. linkshandig	11.5		
	2. rechtshandig	81.3		
	3. wisselend	7.1		

Hieronder wordt steeds gevraagd wat U ergens van vindt.

U kunt dat steeds aangeven door een van de cijfers achter de vraag te omcirkelen.

De cijfers hebben de volgende betekenis:

- 1 = ja zeker; U bent het er HELEMAAL mee eens
- 2 = ja; gewoon mee eens
- 3 = geen ja en geen nee; U TWIJFELT
- 4 = nee; gewoon niet mee eens
- 5 = nee zeker niet; U bent het er HELEMAAL NIET mee eens

						m	s
(Met kinderen worden steeds kinderen bedoeld uit dezelfde leeftijdsgroep als Uw eigen kind)							
%							
	ja zeker	ja	ja/nee	nee	nee zeker niet		
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
23. Vindt U dat je kinderen in het algemeen moet uitleggen waarom ze iets wel of niet mogen doen?	60.9	36.4	2.2	0.5	0.0	4.567	0.564
24. Vindt U dat een kind in de eerste plaats moet leren gehoorzamen?	40.4	43.0	8.8	7.1	1.0	4.140	0.919
25. Vindt U dat kinderen hun mond moeten houden wanneer volwassenen met elkaar praten?	29.9	40.0	22.6	7.9	0.2	3.902	1.014
26. Vindt U dat volwassenen aan tafel zoveel mogelijk moeten praten over dingen die kinderen ook kunnen begrijpen?	25.1	45.2	15.2	12.8	1.7	3.971	1.014
27. Vindt U dat kinderen moeten leren niet zoveel vragen te stellen?	1.2	4.7	13.8	46.2	34.2	1.926	0.879
28. Vindt U het belangrijk dat kinderen een eigen mening hebben over allerlei dingen?	42.3	42.8	10.6	3.7	0.7	4.221	0.834
29. Vindt U dat een kind niet behoort te twifelen aan de juistheid van de ideeën van zijn ouders?	7.4	17.7	24.6	40.3	10.1	2.720	1.096
30. Kinderen vragen vaak waarom iets zo is, of waarom je iets op een bepaalde manier moet doen. Vindt U dat je altijd serieus op die vragen moet ingaan?	38.6	41.5	12.3	7.6	0.0	4.111	0.896
31. Vindt U het goed dat een kind zijn speelgoed uit elkaar haalt?	9.1	33.7	32.3	21.4	3.4	3.236	1.000

						%	m	s
Nu enkele vragen over het spelen van Uw kind. U kunt weer antwoorden door een cijfer te omcirkelen. De betekenis staat er altijd achter.								
32. Meestal koop je speelgoed voor kinderen omdat je denkt dat ze het leuk vinden. Koopt U nu ook wel eens speelgoed omdat U denkt dat Uw kind er wat van zal leren?	4. altijd of meestal	3. vaak	2. af en toe	1. zelden of nooit		15.2	2.681	0.760
						40.3		
						41.8		
						2.7		
33* Verveelt Uw kind zich wel eens?	1. altijd of meestal	2. vaak	3. af en toe	4. zelden of nooit		0.3	3.397	0.572
						3.5		
						52.4		
						43.8		

		%	m	s	
34.*	Indien <u>af en toe</u> , <u>vaak</u> en <u>altijd of meestal</u> : helpt U hem/haar dan wel eens bij het be- denken van een spelletje?	1. altijd of meestal 2. vaak 3. af en toe 4. zelden of nooit	12.5 31.3 47.5 8.8		
35.	Komt U wel eens kijken wanneer het kind iets met zijn speelgoed gemaakt heeft?	4. altijd of meestal 3. vaak 2. af en toe 1. zelden of nooit	62.2 30.9 7.1 0.5	3.541 0.649	
36.	Heeft Uw kind in huis een eigen kamer of een vaste hoek waar het altijd met zijn speelgoed kan spelen?	2. ja 1. nee	81.1 18.9	1.811 0.392	
37.	Hebben U of andere huisgenoten wel eens spel- letjes gedaan waarbij het kind: a. moest klokkijken? b. moest schrijven? c. met zijn vingers moest rekenen?	<u>a</u> <u>b</u> <u>c</u> ja ja ja ja ja nee ja nee ja nee ja ja ja nee nee nee ja nee nee nee ja nee nee nee	4 3 2 1	45.7 25.9 18.6 9.8	3.075 1.016
38.	Hebt U Uw kind wel eens geholpen met iets te verzamelen?	2. ja 1. nee	67.1 32.9	1.671 0.471	
39.	Bent U geabonneerd op een kinderblad, zoals Donald Duck, Tina, Bobo, etc.?	2. ja 1. nee	60.0 40.0	1.600 0.406	
40.*	Hoe vaak neemt Uw kind vriendjes of vrien- dinnetjes mee naar huis om te spelen?	5. iedere dag 4. enkele keren per week 3. één keer per week 2. enkele keren per maand 1. vrijwel nooit	38.8 42.0 6.6 5.2 7.4	3.998 1.152	
41.	Hoeveel trekt de <u>vader</u> door de week met het kind op? (dus <u>niet</u> in het weekend)?	1. minder dan een kwartier per dag 2. ongeveer een kwartier per dag 3. ongeveer een half uur per dag 4. ongeveer een uur per dag 5. meer dan een uur per dag	12.3 12.8 25.4 24.3 25.1	3.372 1.317	
42.	En in het weekend (... dus echt ermee bezig zijn, en zaterdag en zondag bij elkaar ge- teld)?	1. minder dan 1 uur 2. 1 à 2 uur 3. 2 à 3 uur 4. 3 à 4 uur 5. meer dan 4 uur	8.5 13.1 11.9 17.8 48.7	3.851 1.371	
43.	Hoe vaak neemt U Uw kind mee als U de stad ingaat om te winkelen?	5. meer dan 1x per week 4. ongeveer 1x per week 3. enkele keren per maand 2. ongeveer 1x per maand 1. zelden of nooit	15.5 24.8 23.8 18.7 17.2	2.027 1.321	

					%	m	s
Nu enkele vragen over het praten aan tafel, TV kijken en lezen							
%							
	erg vaak	vaak	af en toe	zelden of nooit			
	(4)	(3)	(2)	(1)			
Hoe vaak praat U aan tafel over de volgende onderwerpen?							
44. - familie en kennissen?	5.2	11.8	62.1	20.9	2.002	2.002	0.732
45. - politieke en algemene problemen, zoals het milieu?	1.5	6.9	37.4	54.2	1.557	1.557	0.689
46. - kleren en de verzorging van het uiterlijk?	11.1	29.6	40.9	18.5	2.333	2.333	0.903
47. - school en schoolwerk?	19.2	47.5	29.6	3.7	2.823	2.823	0.778
48. - televisieprogramma's?	8.9	19.2	49.5	22.4	2.145	2.145	0.867
49. - eten en drinken?	12.8	28.6	44.1	14.5	2.397	2.397	0.888
50. - geldproblemen?	2.7	1.7	14.5	81.0	1.261	1.261	0.625
51. - werk van U en Uw man?	5.9	15.8	49.5	28.8	1.988	1.988	0.827
52. - wat het kind buiten school heeft gedaan?	15.3	45.6	32.5	6.7	2.695	2.695	0.808
53. - sport en ontspanning?	8.4	25.4	45.4	20.2	2.217	2.217	0.865
54. - eigen problemen?	3.2	4.2	30.0	62.6	1.480	1.480	0.726
55. Lost U of Uw man wel eens kruiswoord- puzzels op?	10.6	14.0	29.0	46.4	1.887	1.887	1.008
56. Hebt U een TV?							
		2. ja			99.8	1.998	0.050
		1. nee			0.2		
57. Zo ja, hoeveel kijkt Uw kind gemiddeld <u>'s avonds</u> naar de TV?							
			1. minder dan een kwartier per dag		10.3	3.115	1.212
			2. ongeveer een kwartier per dag		20.6		
			3. ongeveer een half uur per dag		30.7		
			4. ongeveer drie kwartier per dag		22.9		
			5. meer dan een uur per dag		15.2		
58* En hoeveel kijkt Uw kind <u>overdag</u> naar de TV (woensdag, zaterdag, zondag)?							
			1. minder dan een half uur per week		7.6	2.514	0.471
			2. ongeveer een uur per week		22.1		
			3. ongeveer anderhalf uur per week		16.0		
			4. ongeveer twee uur per week		22.6		
			5. meer dan twee uur per week		31.7		

		%	m	s
59. Hebt U een woordenboek?	2. ja	66.8	1.668	0.471
	1. nee	33.2		
60. Hebt U een encyclopedie?	2. ja	36.6	1.366	0.482
	1. nee	63.4		
61. Hebt U een boek over de opvoeding van kinderen?	2. ja	39.8	1.398	0.490
	1. nee	60.2		
62. Hoeveel boeken hebt U (strips niet meegeteld)?	1. 1- 10	19.5	3.606	1.760
	2. 10- 25	9.4		
	3. 25- 50	17.2		
	4. 50-100	19.0		
	5. 100-200	15.0		
	6. meer dan 200	20.0		
63. Hoe vaak leest U een krant?	5. elke dag	88.2	4.764	0.765
	4. om de dag	5.7		
	3. éénmaal per week	3.2		
	2. éénmaal per maand	0.2		
	1. nooit	2.7		
64. Hoeveel tijd besteedt U aan het lezen van tijdschriften?	1. minder dan een half uur per week	24.3	2.617	1.347
	2. ongeveer een uur per week	29.0		
	3. ongeveer twee uur per week	22.4		
	4. ongeveer drie uur per week	9.3		
	5. meer dan drie uur per week	15.0		
65. Hoeveel boeken hebt U de afgelopen twee maanden gelezen?	1. geen	42.3	2.494	1.534
	2. één	13.0		
	3. twee	13.5		
	4. drie tot vijf	15.7		
	5. meer dan vijf	15.7		
66. Leest U bladen zoals:	<u>a</u>			
	ja	4	8.6	2.873
	<u>b</u>			
	ja	33.7		
	<u>c</u>			
	ja	3	3.4	
	a. Eva, Margriet, Libelle, etc.	nee	2.9	
	b. Panorama, Revue, Het Beste, etc.	ja	17.9	
	c. Vrij Nederland, Elsevier, Accent, etc.	nee	2	7.4
		nee	4.4	
		nee	1	21.6

		%	m	s
Nu een paar vragen over school en het spelen thuis				
67.* Hoeveel tijd had Uw kind nodig om op school te wennen?	1. één week	75.7	1.585	1.202
	2. veertien dagen	8.1		
	3. een maand	6.1		
	4. twee maanden	2.2		
	5. langer dan twee maanden	7.9		

		%	m	s	
68. Hoeveel keer heeft U in de afgelopen drie maanden met de leidster gepraat omdat U wilde weten hoe het ging met Uw kind op school?	1. geen enkele keer	16.7	2.590	0.732	
	2. één keer	29.7			
	3. twee keer	31.4			
	4. drie keer of vaker	22.1			
69. Bent U tevreden over de school?	5. zeer tevreden	36.9	4.219	0.732	
	4. tevreden	50.6			
	3. matig tevreden	10.8			
	2. ontevreden	1.0			
	1. zeer ontevreden	0.7			
70.* Vond Uw kind het leuk om voor het eerst naar school te gaan?	1. erg leuk	58.7	1.681	1.023	
	2. leuk	25.8			
	3. minder leuk	7.4			
	4. niet leuk	4.9			
	5. erg naar	3.2			
71.* Vindt Uw kind het nu leuk op school?	1. erg leuk	55.8	1.531	0.661	
	2. leuk	35.9			
	3. minder leuk	7.9			
	4. niet leuk	0.5			
	5. erg naar	0.0			
72. Vindt U het erg belangrijk dat Uw kind netjes werkt?	5. zeer belangrijk	34.4	4.160	0.727	
	4. belangrijk	48.4			
	3. er tussenin	16.0			
	2. onbelangrijk	1.2			
	1. totaal onbelangrijk	0.0			
73. Vindt U het erg belangrijk dat het kind leert 'op te schieten'?	5. zeer belangrijk	21.2	3.840	0.808	
	4. belangrijk	46.1			
	3. er tussenin	28.6			
	2. onbelangrijk	3.9			
	1. totaal onbelangrijk	0.2			
	%				
	erg vaak	vaak	soms	zelden of nooit	
	(4)	(3)	(2)	(1)	
74. Als Uw kind iets aan het maken is, zegt U er dan iets van als het halverwege ophoudt?	2.9	19.9	57.0	19.4	2.070 0.750
	28.7	43.5	23.1	4.7	2.963 0.840
	10.1	25.3	47.4	17.2	2.287 0.116
	44.5	50.4	5.2	0.0	3.393 0.585

	erg vaak	vaak	soms	zelden of nooit	%	m	s
	(4)	(3)	(2)	(1)			
78. Als het kind U vraagt om iets te pakken, laat U het dan eerst zeggen wat het ermee wil doen?	7.4	32.2	47.2	13.0		2.346	0.807
79. Als U Uw kind vraagt om iets te pakken en het kan het niet vinden				1. gaat U het dan zelf halen	25.1	1.764	0.448
				2. zegt U: 'Ga nog maar eens goed kijken'	74.9		
80. Als het kind iets niet kan oplossen ...				1. doet U het dan zelf?	2.2	2.825	0.435
				2. zegt U dan precies hoe het moet	13.1		
				3. helpt U hem/haar om het zelf te vinden?	84.7		
81. Zoudt U het erg vinden als Uw kind op de lagere school een keer blijft zitten?				4. heel erg	10.8	2.597	0.748
				3. erg	43.1		
				2. niet zo erg	41.1		
				1. helemaal niet erg	5.0		
82. Met welke schoolprestaties van Uw kind zoudt U tevreden zijn?				1. voldoende	16.5	2.607	0.901
				2. ruim voldoende	16.5		
				3. goed	58.6		
				4. zeer goed	6.5		
				5. uitstekend	1.8		
83. Naar welke school zoudt U Uw kind later eventueel sturen?				1. LTS of huishoudschool	18.7	2.626	1.059
				2. mavo, UTS	25.5		
				3. havo	30.2		
				4. atheneum, gymnasium	25.5		
84. Vindt U dat ouders zich, als dat nodig zou zijn, veel moesten ontszeggen om hun kind te laten doorleren?				5. ja zeker	26.8	2.906	0.884
				4. ja	43.3		
				3. ja / nee	24.9		
				2. nee	3.4		
				1. nee zeker niet	1.5		
85. Heeft U kind een spaarpot?				2. ja	90.7	1.907	0.291
				1. nee	9.3		
86. Laat U het er ook zelf geld in stoppen?				1. nee	2.5	1.075	0.008
				2. ja	97.5		
87. Geeft U Uw kind wel eens iets omdat het erg zijn best heeft gedaan op school?				3. vaak	15.7	1.845	0.668
				2. soms	53.1		
				1. zelden of nooit	31.2		
88. Is het wel eens voorgekomen dat U het kind mee uitnam of op visite tijdens schooltijd?				3. vaak	1.5	1.182	0.423
				2. soms	15.2		
				1. zelden of nooit	83.3		

	ja zeker (5)	ja (4)	ja/ nee (3)	nee (2)	nee zeker niet (1)	%	m	s
89. Staat U erop dat het kind alles laat zien wat het op school heeft gemaakt?	27.8	42.3	17.2	11.8	1.0		3.840	0.993
90. Vindt U het belangrijk dat Uw kind nu al leert dat het iets moet presteren?	15.7	43.7	21.1	17.4	2.0		3.538	1.016
91. Vindt U dat je van kinderen van deze leeftijd (5-6 jaar) mag eisen dat ze steeds hun best doen op school?	3.7	21.7	31.0	39.4	4.1		2.813	0.945
92. Het belangrijkste voor kinderen op deze leeftijd is, dat ze plezier hebben	34.9	46.4	15.2	3.4	0.0		4.128	0.790
93. Vindt U dat Uw kind nu al moet leren zijn tijd goed te gebruiken?	4.4	26.3	31.7	31.7	5.9		2.916	0.994
94. Vindt U het goed als Uw kind af en toe eens thuisblijft van school?	1.2	9.6	14.3	46.9	28.0		2.101	0.954

		%	m	s
Hieronder volgt een aantal vragen die gaan over het praten van het kind in huis en daarbuiten				
95. Heeft U telefoon?	2. ja	55.5	1.555	0.498
	1. nee	44.5		
96. Zo ja, heeft U Uw kind geleerd om zelf op te bellen?	2. ja	63.2	1.374	0.494
	1. nee	36.8		
97.* Komt het wel eens voor dat Uw kind open doet en de bezoekers te woord staat?	3. vaak	12.5	1.813	0.635
	2. soms	56.3		
	1. zelden of nooit	31.2		
98. Als U samen boodschappen doet, laat U Uw kind dan wel eens het woord doen?	3. vaak	5.9	1.538	0.618
	2. soms	41.8		
	1. zelden of nooit	52.1		
99. Als U visite heeft laat U Uw kind dan gewoon meepraten?	3. vaak	11.1	1.710	0.654
	2. soms	48.9		
	1. zelden of nooit	40.0		
100. Vraagt U Uw kind wel eens wat het op school heeft gedaan?	3. vaak	89.2	2.892	0.311
	2. soms	10.8		
	1. zelden of nooit	0.0		
101. Laat U Uw kind wel eens iets vertellen wat het buiten heeft meegemaakt?	3. vaak	67.1	2.629	0.564
	2. soms	28.7		
	1. zelden of nooit	4.2		
102. Als Uw kind een TV-programma niet begrijpt, praat U er dan wel eens over?	1. vaak	42.9	1.641	0.618
	2. soms	47.7		
	3. zelden of nooit	9.4		

		%	m	s
103. Als U met Uw kind praat, let U er dan wel eens op dat U extra duidelijke zinnen maakt?	3. vaak	52.6	2.361	0.749
	2. soms	31.0		
	1. zelden of nooit	16.5		
104. Als Uw kind een woord verkeerd uitspreekt, verbetert U het dan?	3. vaak	74.0	2.709	0.518
	2. soms	22.8		
	1. zelden of nooit	2.9		
105. Als Uw kind slechts een enkel woord gebruikt om iets aan te duiden (bijv. 'appel' in plaats van 'ik wil een appel') en U heeft begrepen wat hij/zij bedoelt, laat U Uw kind dan wel eens precies in zinnen zeggen wat het bedoelt?	3. vaak	40.2	1.534	0.903
	2. soms	31.6		
	1. zelden of nooit	16.7		
	0. niet van toepassing	11.5		
106.* Luistert Uw kind vaak naar kinderprogramma's op de radio?	3. vaak	4.7	1.309	0.568
	2. soms	20.8		
	1. zelden of nooit	74.3		
107. Laat U Uw kind(eren) wel eens versjes opzeggen?	3. vaak	30.4	2.091	0.725
	2. soms	47.5		
	1. zelden of nooit	21.8		
108. Hoe vaak vertelt U Uw kind een verhaaltje of leest U voor?	4. elke dag	20.1	2.418	1.134
	3. paar keer in de week	32.1		
	2. éénmaal in de week	16.4		
	1. minder dan 1x per week	31.1		
109. Geeft U Uw kind wel eens raadseltjes op?	3. vaak	9.3	1.620	0.661
	2. soms	43.1		
	1. zelden of nooit	47.3		
110. Laat U Uw kind wel eens een verhaaltje naververtellen?	3. vaak	21.6	2.007	0.663
	2. soms	56.9		
	1. zelden of nooit	21.3		
111. Legt U Uw kind wel eens uit wat een woord betekent?	3. vaak	34.7	2.485	0.623
	2. soms	38.5		
	1. zelden of nooit	6.6		

		%	m	s
Nu nog enkele vragen over Uw eigen bezigheden				
112. Van hoeveel verenigingen bent U actief lid?	0	67.4	0.475	0.819
	1	20.6		
	2	8.6		
	3	2.2		
	4	0.5		
	5 - 7	0.2		
113. En Uw man?	0	52.0	0.828	1.115
	1	25.0		
	2	16.4		
	3	3.9		
	4	1.0		
	5 - 7	0.7		

		%	m	s
114. Hoeveel uur per dag kijkt U gemiddeld naar de TV?	1. minder dan een half uur	4.4	3.655	1.230
	2. ongeveer een uur	16.3		
	3. ongeveer anderhalf uur	19.6		
	4. ongeveer twee uur	27.9		
	5. meer dan twee en een half uur	31.8		
115. Vindt U zichzelf een actief type?	1. ja zeker	20.6	3.830	0.881
	2. ja	50.6		
	3. ja / nee	21.7		
	4. nee	5.4		
	5. nee zeker niet	1.7		
116. En Uw man?	1. ja zeker	36.4	1.828	0.788
	2. ja	48.2		
	3. ja / nee	12.3		
	4. nee	2.3		
	5. nee zeker niet	0.8		
<hr/>				
		%	m	s
In hoeverre bent U het met de volgende uitspraken eens				
117. Je kunt als ouder nog zo je best doen, het zijn toch uiteindelijk de onderwijzers en het kind die samen bepalen wat het kind op school presteert	5. helemaal mee eens	13.0	2.916	1.221
	4. mee eens	18.6		
	3. niet mee eens / niet mee oneens	26.0		
	2. niet mee eens	30.6		
	1. helemaal niet mee eens	11.5		
118. Sukses heb je voor een belangrijk deel te danken aan je eigen inzet	5. helemaal mee eens	29.1	3.975	0.909
	4. mee eens	46.8		
	3. niet mee eens / niet mee oneens	17.2		
	2. niet mee eens	4.9		
	1. helemaal niet mee eens	1.7		
119. Het is voor de gewone burger bijna niet mogelijk hogerop te komen	5. helemaal mee eens	6.7	2.428	1.172
	4. mee eens	12.8		
	3. niet mee eens / niet mee oneens	18.4		
	2. niet mee eens	39.8		
	1. helemaal niet mee eens	22.1		
120. Als het kind werkelijk zijn best doet op school bereikt het meestal veel	5. helemaal mee eens	21.2	3.701	1.001
	4. mee eens	42.4		
	3. niet mee eens / niet mee oneens	25.5		
	2. niet mee eens	10.3		
	1. helemaal niet mee eens	2.6		
121. Woont U in een flat (meer-etagewoning) of een ééngezinshuis? Indien flat (meer-etagewoning), welke verdieping?	1. flat	17.6	0.177	0.019
	0. eengezinshuis	82.4		

BIJLAGE III: Frekwentieverdelingen ouderinterview

		%	m	s
schoolsituatie				
131.*	Heeft Uw kind moeite gehad om te wennen toen het voor het eerst naar school ging?			
	3. veel tijd nodig om te wennen (2 maanden of langer)	10.7	1.269	0.640
	2. enige tijd nodig (halve tot 2 maand(en))	4.9		
	1. snel gewend (binnen veertien dagen)	84.4		
132.*	Heeft Uw kind na de eerste tijd op school nog een bepaalde moeilijke periode door-gemaakt?			
	2. ja	14.4	1.144	0.351
	1. nee	85.6		
Indien antwoord 3 of 2 op vraag 131:				
133.*	Kunt U omschrijven wat de aard van de problemen was?			
	1. met het naar school gaan	37.7		
	2. op school	29.5		
	3. beide	32.8		
Indien antwoord 2 op vraag 132:				
134.*	Wat was de aard van dit probleem?			
	1. met het naar school gaan	20.0		
	2. op school	30.9		
	3. beide	49.1		
135.	Werd er wat aan gedaan?			
	1. nee	0.0		
	2. ja, na overleg met de leidster	87.7		
	3. ja, na overleg met een deskundige	12.3		
136.	Hoeveel keer heeft U de laatste drie maanden met de leidster gepraat over Uw kind op school?			
	0. geen enkele keer	22.4	1.573	1.126
	1. één keer	26.3		
	2. twee keer	22.7		
	3. drie of meer keren	28.0		
137.*	Hoeveel ouder- of kontaktavonden zijn er de laatste drie maanden geweest?			
	0. geen	59.9	0.421	0.534
	1. één	38.1		
	2. twee	22.7		
	3. drie of meer	28.5		
138.	Hoeveel heeft U of Uw man er bezocht?			
	0. geen	69.2	0.320	0.493
	1. één	29.6		
	2. twee	1.2		
	3. drie of meer	0.0		
139.	Met welk cijfer zoudt U voor Uw kind op de lagere school tevreden zijn?			
	1. voldoende	37.9	2.125	0.970
	2. ruim voldoende	14.6		
	3. goed	45.0		
	4. zeer goed	1.9		
	5. uitstekend	0.5		

		<u>% m s</u>			
algemene gedragsgegevens					
140.*	Sommige kinderen zijn erg snel uit hun evenwicht als er iets spannends te wachten staat (bijv. slapen dan slecht, zijn onrustig, enz.), anderen zijn helemaal niet snel uit hun evenwicht. Hoe is dit bij Uw kind?	1. erg snel uit zijn evenwicht 2. niet opmerkelijk 3. helemaal niet snel	31.1 57.9 10.7	1.790	0.621
141.*	Heeft Uw kind veel last van over zijn benen struikelen of bekers omgooien?	struikelen bekers omgooien 0. geen geen geen enigszins geen veel enigszins geen 1. enigszins enigszins enigszins veel veel geen veel enigszins 2. veel veel	81.3 17.0 1.7	0.204	1.445
142.*	Sommige kinderen zijn dikwijls angstig (in het donker, bij onweer, etc.), anderen tonen zelden of nooit enige angst. Hoe is dit bij Uw kind?	3. dikwijls angstig 2. soms angstig 1. zelden of nooit angstig	3.9 20.5 75.6	1.281	0.531
143.*	Sommige kinderen geven iets direkt op als het maar even niet lukt, anderen gaan door tot ze het voor elkaar hebben gekregen. Hoe is dit bij Uw kind?	1. direkt opgeven 2. even proberen (ca. vijf minuten), dan opgeven 3. zet lang door alvorens op te geven	10.2 38.5 51.3	2.410	0.669
144.*	Vindt U dat Uw kind in het algemeen moeilijker of gemakkelijker is dan leeftijdgenootjes of ziet U geen verschil? Indien antwoord 1 of 3: Waarom?	1. moeilijker 2. geen verschil 3. gemakkelijker	9.5 54.6 35.9	2.263	0.621
speelgedrag					
145.*	Sommige kinderen doen bij voorkeur spelletjes waarbij ze voortdurend in beweging zijn, anderen de voorkeur aan spelletjes waarbij ze stil kunnen zitten. Hoe is dit bij Uw kind?	1. voortdurend in beweging 2. wisselend 3. spelletjes zonder beweging	27.3 64.4 8.3	1.180	0.566
146.*	Sommige kinderen zijn nogal onhandig en houterig bij bewegingsspelletjes (zoals balspel, tikkertje, klimmen, etc.), anderen zijn erg vlot en soepel in hun bewegingen. Hoe is dit bij Uw kind?	1. erg houterig 2. enigszins houterig 3. vlot en soepel	2.7 19.1 78.2	2.756	0.489
147.*	Er zijn kinderen die veel moeite hebben met bezigheden waarin het om fijne vingerbewegingen gaat (als knippen, plakken, prikwerk, etc.), anderen niet in het minst. Hoe is dit bij Uw kind?	1. veel moeite 2. enigszins moeite 3. geen moeite	2.0 14.4 83.6	2.816	0.436
148.*	Sommige kinderen zijn door het minste geringste afgeleid als ze alleen spelen, anderen blijven in hun spel verdiept en zijn moeilijk af te leiden. Hoe is dit bij Uw kind?	1. snel afgeleid 2. niet opmerkelijk 3. moeilijk af te leiden	14.1 72.4 13.4	1.943	0.526

		%	m	s	
149.*	Er zijn kinderen die tijdens het spelen vaak een periode hebben dat ze zonder iets te doen voor zich uit zitten te kijken (staren), bij anderen komt dit zelden of nooit voor. Hoe is dit bij Uw kind?	1. vaak staren 2. soms staren 3. zelden of nooit staren	2.2 6.8 91.0	2.888	0.379
150.*	Sommige kinderen maken zelden of nooit een bezigheid af, anderen vrijwel altijd. Hoe is dit bij Uw kind?	1. zelden of nooit iets afmaken 2. soms niet afmaken 3. meestal / altijd iets afmaken	9.3 45.8 44.9	2.356	0.645
151.	Waar speelt Uw kind binnen het liefst mee?				
152.*	Als Uw kind met zijn/haar lievelingsspeelgoed speelt, hoe lang houdt hij/zij het dan vol?	1. hoogstens een kwartier 2. hoogstens een half uur 3. hoogstens drie kwartier 4. hoogstens een uur 5. langer dan een uur	7.6 18.3 10.0 21.5 42.7	3.734	1.369
stimulering van de intellectuele groei					
153.*	Wordt er aan Uw kind wel eens voorgelezen uit een boek (vader, moeder, opa, broertje, zusje, etc.)?	1. nooit 2. enkele keer per maand 3. één à twee keer per week 4. bijna elke dag 5. elke dag	4.9 19.0 43.4 12.4 20.0	3.241	1.124
154.*	Wordt er aan Uw kind wel eens zomaar een verhaaltje verteld (zonder boek)?	1. nooit 2. enkele keer per maand 3. één à twee keer per week 4. bijna elke dag 5. elke dag	39.1 27.2 25.0 4.6 4.1	2.073	1.091
155.	Neemt U Uw kind wel eens mee op een vrije middag of in het weekend?	1. één keer per maand 2. één keer per veertien dagen 3. één keer per week 4. twee keer per week 5. drie of meer keren per week	3.7 8.3 22.0 40.2 25.6	3.752	1.057
156.	Neemt Uw man Uw kind wel eens mee op een vrije middag of in het weekend?	1. één keer per maand 2. één keer per veertien dagen 3. één keer per week 4. twee keer per week 5. drie of meer keren per week	4.9 8.7 37.3 39.6 9.5	3.402	0.947
157.	Meestal koop je speelgoed voor kinderen omdat je denkt dat ze het leuk vinden. Koopt U nu ook wel eens speelgoed omdat U denkt dat Uw kind er wat van zal leren?	1. nooit 2. zelden 3. soms 4. meestal 5. altijd	3.9 7.8 46.6 39.8 2.0	3.280	0.795

		%	m	s	
158.*	Verveelt Uw kind zich wel eens?	5. nooit	18.9	3.757	0.785
		4. zelden	40.7		
		3. soms	37.7		
		2. meestal	2.7		
		1. altijd	0.0		

Indien antwoord 3, 4 of 5 op vraag 158:

159.	Helpt U hem/haar dan wel eens bij het bedenken van een spelletje?	1. nooit	1.1		
		2. zelden	4.9		
		3. soms	47.0		
		4. meestal	31.9		
		5. altijd	15.1		

160.*	Doet Uw kind wel eens fantasiespelletjes (cowboytje, doktertje, vadertje en moedertje, schooltje, winkeltje, etc.)?	1. nee	1.2	1.988	0.110
		2. ja	98.8		

medewerdig

Indien antwoord 2 op vraag 160:

161.*	Betrekt hij/zij U er wel eens in?	1. nee	56.2	1.438	0.497
		2. ja	43.8		

Indien antwoord 2 op vraag 161:

162:		1. laat U hem/haar dan meestal maar begaan?	4.0	2.156	0.462
		2. doet U soms mee met fantaseren?	76.3		
		3. doet U vaak Uw best om mee te fantaseren?	19.7		

taalgebruik

163.	Als Uw kind een woord verkeerd uitspreekt, verbetert U het dan?	1. zelden of nooit	3.4	2.695	0.530
		2. soms	22.7		
		3. vaak	72.9		
164.	Uw kind heeft vermoedelijk krom gepraat toen het leerde spreken. Antwoorde U dan in zijn/haar eigen taaltje terug?	1. zelden of nooit	86.1	1.158	0.420
		2. soms	12.0		
		3. vaak	2.0		
165.	Als Uw kind slechts een enkel woord gebruikt om iets aan te duiden en U heeft begrepen wat hij/zij bedoelt, laat U Uw kind dan wel eens precies in zinnen zeggen wat het bedoelt?	1. zelden of nooit	25.3	2.167	0.805
		2. soms	32.8		
		3. vaak	42.0		
166.	Vindt U dat een kind vanzelf goed leert spreken of dat je het kind daarbij moet helpen?	1. vanzelf	10.0	1.900	0.300
		2. school / ouders	90.0		

verhouding tot eventuele broertjes / zusjes

167.*	Kan hij/zij goed opschieten met broertje(s)/zusje(s) of is de verhouding slecht (indien aanwezig)?	vanuit kind:			
		1. slechte verhouding	3.5	2.710	0.526
		2. redelijke verhouding	22.0		
		3. goede verhouding	74.5		
168.		vanuit broertje(s)/zusje(s):			
		1. slechte verhouding	5.7	2.622	0.592
		2. redelijke verhouding	26.4		
		3. goede verhouding	67.9		

	heeft Uw kind		hoe vaak speelt hij / zij ermee?					hoe vaak speelt moeder mee?								
	ja (2)	nee (1)	n.v.t. (0)	vaak (5)	regel- matig (4)	wel- eens (3)	zelden (2)	nooit (1)	n.v.t. (0)	vaak (5)	regel- matig (4)	wel- eens (3)	zelden (2)	nooit (1)		
169. auto's	90.0	10.0	194.	10.0	37.4	14.4	18.3	14.7	5.1	219.	15.2	0.5	1.5	8.8	9.0	65.0
170. kwartetspel	72.6	27.4	195.	27.4	4.9	11.0	29.6	19.8	7.3	220.	39.7	2.0	6.4	27.4	18.6	11.0
171. poppen	97.1	2.9	196.	2.9	47.9	12.7	14.2	12.5	9.8	221.	12.7	0.5	2.4	14.7	11.5	58.2
172. ganzenbord	72.1	27.9	197.	27.9	2.4	11.7	30.5	19.0	8.3	222.	36.2	2.0	6.1	28.6	21.5	5.6
173. mens erger je niet	81.7	18.3	198.	18.3	7.1	16.1	34.7	18.1	5.6	223.	24.0	4.9	9.8	36.7	21.0	4.6
174. (dieven)domino	67.2	32.8	199.	32.8	2.7	8.6	27.6	19.1	9.3	224.	42.1	1.5	4.9	21.3	17.1	13.2
175. halma	21.0	79.0	200.	79.0	0.2	0.5	2.2	4.9	13.2	225.	92.2	0.2	0.2	1.2	2.7	3.4
176. memory	60.9	39.1	201.	39.1	8.8	17.6	22.2	9.8	2.4	226.	41.6	4.6	11.2	22.2	13.9	6.4
177. blokken	88.0	12.0	202.	12.0	24.2	21.5	21.8	14.7	5.9	227.	17.6	0.2	1.5	7.8	12.2	60.6
178. autoped (step)	79.0	21.0	203.	21.0	15.4	13.9	19.8	19.6	10.3	228.	31.3	0.0	0.0	1.0	2.0	65.8
179. fietsje	96.1	3.9	204.	3.9	58.4	19.8	11.7	4.6	1.5	229.	5.4	0.2	5.1	17.8	7.1	64.3
180. rolschaatsen	73.1	26.9	205.	26.9	17.1	15.2	21.0	13.2	6.6	230.	33.5	0.5	1.0	2.7	6.4	56.0
181. monty, lego	91.4	8.6	206.	8.6	34.7	16.1	23.2	12.2	3.2	231.	11.7	2.2	4.6	19.8	17.6	44.0
182. ballen	97.8	2.2	207.	2.2	26.4	22.2	31.8	14.2	3.2	232.	5.4	0.7	2.9	20.3	18.3	52.3
183. knikkers	91.0	9.0	208.	9.0	8.6	12.7	45.5	19.3	4.9	233.	13.9	0.2	0.7	10.3	8.1	66.7
184. trein	63.3	36.7	209.	36.7	5.4	10.8	23.0	14.9	9.3	234.	46.0	0.5	1.7	6.1	7.6	38.1
185. telefoon	58.4	41.6	210.	41.6	8.6	8.6	19.8	16.4	5.1	235.	46.7	0.5	1.7	11.5	10.8	28.9
186. tekenboek	99.8	0.2	211.	0.2	55.7	26.7	15.2	1.7	0.5	236.	0.7	3.4	7.8	30.1	11.5	46.5
187. potloden	100.0	0.0	212.	0.0	60.9	24.4	12.2	2.0	0.5	237.	0.5	2.7	5.6	24.7	12.0	54.5
188. prentenboek	98.5	1.5	213.	1.5	48.2	25.9	17.8	5.6	1.0	238.	2.4	4.2	14.4	34.5	14.4	30.1
189. puzzels	98.0	2.0	214.	2.0	24.9	28.9	29.6	13.4	1.2	239.	3.2	3.4	10.3	33.0	22.0	28.1
190. cowboyspel	75.1	24.9	215.	24.9	16.6	17.8	26.7	7.6	6.4	240.	31.3	0.5	1.7	8.8	4.2	53.5
191. damspel	62.8	37.2	216.	37.2	3.4	6.8	17.6	14.9	20.0	241.	57.2	1.5	2.2	13.0	13.0	13.2
192. schaakspel	22.5	77.5	217.	77.0	0.0	1.0	2.4	3.4	15.6	242.	93.2	0.0	0.0	0.5	1.7	4.6
193. electro	69.3	30.7	218.	30.7	2.5	11.9	29.7	18.1	7.2	243.	37.9	0.5	3.2	20.3	15.6	22.5

BIJLAGE IV: Frekwentieverdelingen vragenlijst kleuter

		%	m	s
247. Hebben jullie TV thuis?	2. ja	99.5	1.995	0.070
	1. nee	0.5		
248. Zo ja, kijk je voor het naar bed gaan wel eens naar de TV?	2. ja	98.3	1.992	0.132
	1. nee	1.2		
249.* Zo ja, hoe vaak?	5. elke avond	79.5	4.714	0.631
	4. de meeste avonden	13.7		
	3. een paar keer in de week	5.8		
	2. één keer per week	0.8		
	1. bijna nooit	0.3		
250.* En als je 's middags vrij hebt, kijk je dan wel eens?	2. meestal wel	70.6	1.706	0.456
	1. niet zo vaak	29.4		
251. Speelt er wel eens een vriendje of vriendinnetje bij jou thuis?	2. ja	92.6	1.926	0.263
	1. nee	7.4		
252. Zo ja, hoe vaak?	5. elke dag	19.4	3.245	1.159
	4. de meeste dagen	16.7		
	3. een paar keer in de week	40.2		
	2. eenmaal per week	16.4		
	1. bijna nooit	7.3		
253.* Vind je het wel eens vervelend op school?	4. altijd of meestal	6.2	1.628	0.865
	3. vaak	7.1		
	2. soms	30.0		
	1. zelden of nooit	56.7		
254. Mag je aan tafel altijd meepraten, of moet je vaak je mond houden?	4. altijd of meestal meepraten	25.3	2.412	1.133
	3. vaak meepraten	17.1		
	2. vaak je mond houden	31.0		
	1. altijd of meestal je mond houden	26.6		
255. Heb je een spaarpot?	2. ja	91.3	1.913	0.282
	1. nee	8.7		
256. Hebben jullie telefoon thuis?	2. ja	59.5	1.595	0.491
	1. nee	40.5		
257. Zo ja, mag je dan wel eens opbellen of bellen je vader en moeder altijd?	1. zelf wel eens bellen	57.8	1.422	0.495
	2. vader of moeder bellen altijd	42.2		
258. Als thuis de bel gaat, doe je dan wel eens zelf open, of doen je vader of moeder altijd open?	1. doe wel eens zelf open	92.1	1.079	0.269
	2. vader of moeder doen altijd open	7.9		
259. Moet je thuis wel eens een versje opzeggen, of hoeft dat nooit?	2. moet wel eens	48.1	1.481	0.500
	1. hoeft nooit	51.9		

		<u>%</u>	<u>m</u>	<u>s</u>
260. Vertel je thuis wel eens hoe het op school geweest is?	4. elke dag	34.4	2.677	1.129
	3. de meeste dagen	15.8		
	2. soms	32.2		
	1. zelden of nooit	17.6		
261. Praat je moeder wel eens met de juffrouw?	1. nee	14.2	1.858	0.350
	2. ja	85.8		
262. Leest er thuis wel eens iemand voor?	2. ja	83.9	1.842	0.372
	1. nee	16.1		
263. Zo ja, hoe vaak?	5. elke dag	19.3	2.945	1.361
	4. de meeste dagen	14.0		
	3. enkele keren per week	29.2		
	2. eens per week	18.7		
	1. bijna nooit	18.7		

