

**GEZINSVARIABLEN ALS VERKLARING VOOR DE RELATIE
TUSSEN SOCIAAL STRATUM EN HET HEBBEN VAN
STUDIEPROBLEMEN BIJ KINDEREN VAN HET EERSTE LEERJAAR (*)**

Monique Van Eyken

Het onderzoek naar de oorzaken van het verschil in onderwijsprestaties van leerlingen kan vanuit verschillende invalshoeken gebeuren. Het voorliggend onderzoek is gebaseerd op een hoofdzakelijk gezinssociologische benaderingswijze. De prestatieverschillen worden geanalyseerd via een studie van enkele gezinskarakteristieken, nl. de gezinsgrootte, de geboorterang en het taalgebruik thuis. De uiteindelijke bedoeling was na te gaan of deze variabelen enige verklaringswaarde hebben m.b.t. de relatie tussen sociaal niveau en onderwijsprestaties. Het onderzoek vond plaats bij 1.316 leerlingen van het eerste jaar basisonderwijs. De onderzoeksresultaten zijn gebaseerd op een analyse van kruistabellen en op een logistische regressie-analyse. De tendensen die naar voren komen zijn de volgende: de oudsten presteren beter dan de anderen in de geboorterang, kinderen uit kleinere gezinnen ondervinden minder leerproblemen dan deze uit grotere gezinnen en wat het taalgebruik betreft leidt een verschillend taalgebruik thuis en op school tot een toename van reeds zwakkere leergebieden. Uit de logistische regressie-analyse blijkt echter dat na controle van alle opgenomen variabelen het sociaal niveau de meest predictieve waarde heeft m.b.t. het hebben van leerstofproblemen. De gezinsstructurele factoren hebben in vergelijking hiermee weinig predictieve waarde.

(*) Met speciale dank aan mijn collega's van het Centrum voor Theoretische- en Onderwijs sociologie aan de K.U.L. en aan de professoren J. Verhoeven en W. Dumon, Dr. K. Matthijs en L. Thys van het C.S.P.O.

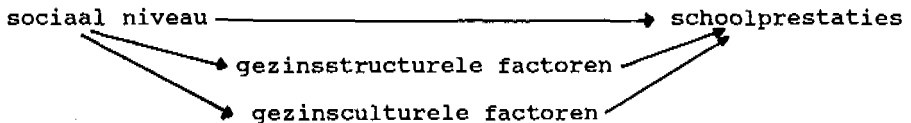
1. Inleiding

Uit tal van onderzoeken blijkt steeds weer dat kinderen uit de lagere sociale strata meer problemen ondervinden op school dan andere kinderen. De verklaring daarvoor wordt gezocht bij maatschappelijke elementen zoals het onderwijssysteem, de gezinsrelatie, de relatie met de andere kinderen in de school, de methode van lesgeven, enz.

De bedoeling van deze studie is na te gaan in hoever bepaalde gezinskenmerken een verklaring kunnen bieden voor deze steeds weerkerende negatieve relatie. Het gezin is immers de institutie waar het kind een ruim deel van zijn leven doorbrengt. Het is daarom niet denkbeeldig dat het gezin de leerlingpositie van het kind modelleert (gezin -> kindpositie -> leerlingpositie -> schoolresultaten). De gezinsvariabelen die we in dit onderzoek opgenomen hebben, zijn de geboorterang, de gezinsgrootte en het taalgebruik thuis.

2. Theoretisch kader

De onderzoeksthema's die worden besproken, zijn de relatie tussen sociaal niveau en onderwijsprestaties enerzijds en enkele daarvoor gangbare verklaringsmodellen anderzijds. Daarbij wordt geopteerd voor een gezinssociologisch verklaringsmodel dat bestaat uit 2 gezinsstructurele factoren (kinderaantal en geboorterang) en 1 gezinsculturele factor (taalmodellen). Schematisch komt het onderzoeksmodel hierop neer:



2.1. Relatie tussen sociaal niveau en onderwijsprestaties: enkele verklaringsmodellen

In tal van onderzoeken (Thys e.a., 1985; Matthijssen, 1979; Dewaeme & Cossey, 1982; Meynen, 1979) wordt er een positief verband gevonden tussen het sociaal niveau van het gezin en de schoolprestaties van kinderen (hoger sociaal niveau - betere

schoolprestaties). Voor deze herhaaldelijk voorkomende relatie zijn er onder meer drie verklaringsmodellen gangbaar, nl. de erfelijkheidstheorie, de schoolsituatie en het gezinsmilieu-model.

De erfelijkheidstheorie gaat ervan uit dat erfelijk bepaalde verschillen in intellectuele capaciteiten de hoofdoorzaak zijn van de sociale ongelijkheid in leerprestaties. De sociale positie zou immers vandaag sterk bepaald worden door de intellectuele capaciteiten. Kinderen uit lagere sociale milieus zouden dus zwakker presteren op school omdat hun ouders intellectueel minder begaafd zijn en zij dit hebben overgeërfd (Crombrugge, 1985).

Deze theorie wordt onder meer kritisch geanalyseerd door Meynen (1979: 20-21) met een relativering van dit erfelijkheidsdenken tot gevolg. Ten eerste rijzen grondige problemen bij het meten van de intelligentie: kan men via IQ-tests de aangeboren capaciteiten van iemand meten, vermits de gebruikte tests niet altijd cultuur-vrij blijken te zijn? Ten tweede bewijzen verscheidene studies dat het IQ van éénjarige tweelingen sterker uiteenloopt wanneer ze zijn opgegroeid in verschillende milieus. En tenslotte citeert Meynen dat IQ geen constant gegeven is, maar tot op zekere hoogte variabel en beïnvloedbaar is. Claeys (1980: 92-113) onderzocht eveneens de impact van de erfelijkheidsfactoren en kwam tot de bevinding dat de IQ-variantie niet alleen bepaald wordt door erfelijke verschillen maar dat milieu-factoren ook een rol kunnen spelen.

Een tweede verklaringsmodel vertrekt vanuit het schoolmilieu. De basisidee van dit model is dat kinderen uit lagere sociale milieus minder aangepast zijn aan de eisen van het onderwijs omdat ze in mindere mate zouden beschikken over de vooronderstelde basisvaardigheden die normaliter verkregen worden buiten de school (bv. een bepaald intelligentieniveau, een specifiek taalgebruik, een actieve en geïnteresseerde deelname aan het klasgebeuren, een zekere prestatiedrang, een overeenstemming tussen de inhoud van het onderwijsgebeuren en de leefwereld van het kind enz.). Het schoolmilieu zelf kan daarentegen ook verantwoordelijk gesteld worden voor het slechter presteren van een aantal kinderen. Het onderwijssysteem zou immers meer afgestemd zijn op kinderen afkomstig van de hogere klassen. Bourdieu (Di Maggio, 1979) toonde b.v. aan dat kinderen van verschillende sociale klassen een verschillend niveau hebben

qua taalkapitaal en cultureel kapitaal omwille van primaire socialisatie. Deze ongelijkheden bij de start worden verergerd door de school omdat kennis doorgegeven wordt in codes die enkel toegankelijk zijn voor dezen die reeds een linguïstisch en cultureel kapitaal bezitten wat noodzakelijk is om die schoolkennis te assimileren. Het onderwijs zou dus selectief afgestemd zijn op een beperkt aantal leerlingen.

Een derde visie is het gezinsmilieu-model, gebaseerd op de idee dat intelligentie zich hoofdzakelijk ontwikkelt in de eerste levensjaren (Meynen, 1979: 37), wanneer een kind zijn tijd grotendeels doorbrengt in het gezinsmilieu. Deze gezinsvariabelen vormen het uitgangsthema van dit artikel. Meer specifiek handelt het over twee gezinsstructurele variabelen m.n. de gezinsgrootte en de geboorterang en één gezinsculturele variabele, het taalgebruik thuis.

Deze drie verklaringsmodellen worden in de literatuur sterk gescheiden en ideaaltypisch voorgesteld; in praktijk blijken zij echter elkaar aan te vullen. Zij verklaren immers samen de variatie in onderwijsprestaties van kinderen naargelang van het sociaal niveau. Een debat van "of milieu/of erfelijkheid" is dus een zinloos debat. Vandaar dat deze studie ook dient geplaatst te worden in deze context: zij behandelt slechts de invloed van enkele milieuvariabelen met de bedoeling na te gaan in hoever deze enige verklaringswaarde hebben m.b.t. het hebben van studieproblemen, met in het achterhoofd de idee dat er nog tal van andere factoren (welke samen een complex geheel vormen) de intelligentie van de mens beïnvloeden.

2.2. Het gezinsmilieu als verklaringmodel

2.2.1. Gezinsgrootte

Het aantal kinderen in een gezin oefent een belangrijke invloed uit op schoolprestaties. (Steelman en Doby, 1983; Douglas, 1966; Van Egmond en Jansen, 1981; Barger en Hall, 1966). Meestal wordt een negatieve correlatie gevonden; concreet betekent dit, hoe meer kinderen aanwezig zijn in een gezin des te lager de onderwijsresultaten van de betrokken kinderen zijn. De verklaring hiervoor verschilt echter van auteur tot auteur. Van Egmond en Jansen (1981: 303) menen dat de relatie tussen ouders en kinderen verandert naarmate de gezinsgrootte toe-

neemt. Zo bestaat er een tendens tot een daling van ouderlijke aandacht, het tonen van minder belangstelling voor de schoolvorderingen van de kinderen, een mogelijke toename van conflictmogelijkheden en een minder intense hechtheid van de ouder-kind relatie. Steelman en Doby (1983: 101-109) schrijven de negatieve relatie toe aan de reductie van de ouderlijke aandacht en stimulans bij een groter kinderaantal. Dezelfde ideeën komen naar voren bij Douglas (1966) en Van Egmond en Jansen (1981).

2.2.2. Ordinale positie en gezinsgrootte

Wanneer de positie van het kind in de kinderrij wordt behandeld, heeft men het tegelijkertijd over het kinderaantal. Een eerstgeborene kan immers verschillende betekenissen hebben naargelang van het aantal kinderen, wat op zijn beurt verschillende gevolgen kan hebben voor de cognitieve vaardigheden. Vandaar dat deze variabelen hier tesamen worden behandeld.

Omtrent de relatie tussen ordinale positie, gezinsgrootte en cognitieve prestaties zijn reeds tal van onderzoeken gepubliceerd met weinig consistente resultaten (Brutsaert en Van Hijfte, 1982; Zajonc en Markus, 1975; Bayer, 1966; Pfouts, 1980; Glass, 1974; Breland, 1974; Kidwell, 1982). De consistentie was er niet omdat een aantal belangrijke controlevariabelen buiten beschouwing werden gelaten en omwille van de verscheidenheid aan achterliggende theoretische vooronderstellingen nl. fysiologische, economische en socialisatieverklaringen. De fysiologische verklaring baseert zich op de veranderende fysieke conditie van de moeder bij de opeenvolgende geboorten (bv. de ontwikkeling van de baarmoeder als voedingsbron). De economische verklaring gaat ervan uit dat eerstgeborenen in een aantal - hoofdzakelijk materiële - opzichten wordt bevoordeeld. Tenslotte zijn er de verklaringen die de socialisatie in het gezin centraal stellen. Zij beschouwen de ontwikkeling van het kind als afhankelijk van omgevingservaringen en deze zouden verschillen naargelang van de ordinale positie in de kinderrij (Brutsaert en Van Hijfte, 1982: 68). Deze omgevingsfactoren worden door de meeste auteurs gehanteerd ter verklaring van de weerslag van de ordinale positie op de cognitieve performantie. Concreet gaat het over de wijzigende ouder - kind interactie, de interactiepatronen tussen de kinderen onderling, de

verwachtingen van de ouders, taalprikkels, roldefiniëring; enz. (Glass, 1974; Pfouts, 1980; Kidwell, 1982).

Het confluentiemodel van Zajonc en Markus (1975) biedt eveneens een verklaring voor de invloed van geboorterang en gezinsgrootte op de intelligentie, die inzake deze problematiek door tal van auteurs wordt geciteerd (Brutsaert en Van Hijfte, 1982; Pfouts, 1980; Steelman en Doby, 1983). Het confluentiemodel gaat ervan uit dat de intellectuele ontwikkeling van het kind bepaald wordt door het intellectueel niveau van de andere gezinsleden en van zichzelf (= de intellectuele omgeving). Dit betekent bijvoorbeeld voor een eerste kind een intellectuele omgeving van $(100 \text{ (vader)} + 100 \text{ (moeder)} + 0 \text{ (eerstgeborene)}) / 3 = \text{waarde } 67$. Voor een tweede kind $(100 \text{ (vader)} + 100 \text{ (moeder)} + 40 \text{ (eerstgeborene op bepaalde leeftijd)} + 0 \text{ (tweede geborene)}) / 4 = 60$, wat dus een armere intellectuele omgeving betekent (1). Met betrekking tot de gezinsgrootte concluderen Zajonc en Markus dat een toename van de gezinsgrootte een daling van het intellectueel niveau betekent. Immers hoe groter het gezin, hoe groter de proportie van individuen met een lagere absolute intelligentie. Buiten de gezinsgrootte dient echter ook rekening te worden gehouden met de geboorte-intervallen. Ruime intervallen zijn positief voor de jongsten omdat deze in een rijkere intellectuele omgeving terecht komen, maar nadelig omdat ze minder vlug een "teachers-functie" kunnen uitoefenen. Daarmee wordt bedoeld dat ze langer moeten wachten vooraleer als "onderwijzer" (opvoeder) ten aanzien van het volgende kind te kunnen optreden. Dicht opeenvolgende geboortes zijn minder nadelig voor de oudsten, maar des te nadeliger voor de jongsten omdat ze terechtkomen in een relatief armere intellectuele omgeving door het laag intellectueel niveau van de jonge kinderen (Zajonc en Markus, 1975).

Uitzonderingen in deze confluentietheorie zijn de enig- en laatstgeborenen die een lager intellectueel niveau blijken te hebben, wat te wijten zou zijn aan het ontbreken van de "teachers-functie". Oudere kinderen zouden hun intelligentie-niveau kunnen verbeteren door aan hun jongere broers of zussen bepaalde problemen uit te leggen. Enige en laatstgeborenen hebben hiertoe echter niet de gelegenheid en vandaar een lager intellectueel niveau.

Dit confluentiemodel was meermaals voorwerp van kritiek en van verder onderzoek (Rodgers en Rowe, 1985; Van Hijfte, 1984;

Daniels en Plomin; 1985). Verscheidene auteurs menen dat er ook rekening moet gehouden worden met variabelen zoals geslacht, leeftijd, socio-economische status, enz. Zij verloren daarbij echter meermaals de, voor het confluentiemodel, noodzakelijk gedetailleerde gegevens van de betrokkenen uit het oog zoals het verloop van de volledige gezinssamenstelling, de jaarlijkse "mentale leeftijden" van elk gezinslid, de geboorte-intervalperiodes, e.d.m.

2.2.3. Taalgebruik

De schoolse achterstand van arbeiderskinderen wordt dikwijls ook verklaard door de kloof tussen schooltaal en milieutaal. Deze kloof wordt op twee manieren geïnterpreteerd. Enerzijds heeft de taal een rechtstreekse impact op de onderwijsresultaten wanneer men het heeft over een onvoldoende beheersing van het onderwijsmedium bij uitstek, nl. de taal. Anderzijds beïnvloedt taal de cognitieve ontwikkeling en heeft als dusdanig een onrechtstreekse invloed op het al of niet problemen hebben op school (Dewaele, 1982).

Met betrekking tot de relatie tussen sociaal milieu en taal bestaan er twee theorieën: de deficittheorie en de differentiatietheorie. Samengevat wordt in de deficittheorie de standaardtaal beschouwd als een ideaal, een norm, waarvan de lagere klassen meer afwijken dan de middenklassen, met geringere schoolse prestaties van leerlingen uit de arbeidersklasse voor gevolg. De differentiatietheorie daarentegen ziet taalverschillen tussen klassen niet als een uiting van ongelijkwaardigheid, maar wel als verscheidenheid. Het taalgebruik van specifieke milieus wordt dus beschouwd als een variante van de standaardtaal en niet als een minderwaardig afgietsel ervan. Dit heeft als gevolg dat taal zich in een groep ontwikkelt volgens de normen eigen aan de groep, wat zich niet enkel uitdrukt in de verbale formulering ervan (Verhoeven, 1983).

3. Onderzoeksgegevens

3.1. Steekproef-informatie

De basisgegevens die werden gebruikt voor het onderzoek werden verzameld door het Centrum voor Sociaal en Psycho-Pedagogisch

Onderzoek (CSPO) in 1980. Een eerste deel van het CSPO-onderzoek, dat handelde over leer- en gedragsproblemen in het eerste leerjaar, bestond uit een gestandaardiseerde test en vragenlijsten, ingevuld door de leerkracht. Nadien gebeurde een bespreking tussen PMS-centrum en leerkracht; daarin werd vastgesteld of de betrokken kinderen al dan niet problemen hadden. In het tweede onderzoeksdeel werden gegevens over de school, de klas, de aanpassingsklas en de leerkracht verzameld. Tenslotte werd een gezinsonderzoek opgezet, met behulp van een vragenlijst over de algemene gezinstoestand. Deze vragenlijst werd aangevuld met een huisbezoek van een maatschappelijk werker waardoor de bekomen gegevens enigszins gecontroleerd werden.

De steekproef omvat 1.316 kinderen van het eerste leerjaar die geselecteerd werden via PMS-centra (Psycho-Medische Sociale Centra) en S.B.O. (diensten voor Studie- en Beroepsoriëntering). Hiervan zijn er 49,7% jongens en 50,3% meisjes. 35 centra hebben hun medewerking verleend en zijn provinciaal als volgt verdeeld: 9 centra uit West-Vlaanderen, 5 uit Oost-Vlaanderen, 6 uit Antwerpen, 7 uit Limburg en 8 uit Brabant. Deze centra stelden een lijstje van scholen samen die binnen hun werkingsgebied in aanmerking kwamen. Uit het klassenaanbod werden er 85 geselecteerd door medewerkers van het C.S.P.O.. Vervolgens kwam men via een aselechte steekproef tot een bestand van 1.316 leerlingen. De uiteindelijke steekproef werd gecontroleerd naar volgende variabelen:

- geografische inplanting volgens verstedelijkingsgraad
- sociale achtergrond
- leeftijd van het kind
- geslacht.

Uit een controle bleek dat de steekproef representatief is wat geslacht en leeftijd betreft. De lagere sociale milieus zijn echter ondervertegenwoordigd evenals klasjes uit landelijke milieus. Vandaar dat er met deze 2 laatste variabelen voorzichtig moet omgesprongen worden met overdraagbaarheid naar de totale populatie.

3.2. Operationalisering van de afhankelijke variabelen

Om te bepalen of een kind al of niet studieproblemen heeft op school (de afhankelijke variabele) werden in het CSPO-onderzoek volgende stappen ondernomen (CSPO, 1985: 25-30):

- stap 1 = screeningsonderzoek met behulp van een aantal gestandaardiseerde tests of observatiemateriaal, door het PMS-centrum of de taakleerkracht verzameld.
- stap 2 = statistische verwerking van de voorgaande resultaten.
- stap 3 = het als probleem definiëren op basis van een statistisch criterium.
- stap 4 = nabespreking van de bekomen resultaten door de leerkracht, de psycho-pedagogisch consulent, de maatschappelijk werker van het P.M.S.-Centrum en de taakleerkracht.

Op basis van deze procedure kwam het CSPO een indeling van de kinderen in 4 groepen zoals aangeduid in schema 1.

Schema 1: De probleemtypes die onderscheiden worden in het kader van het CSPO-onderzoek (Bron: THYS, 1985: 28)

studieproblemen

- 1. Problemen zowel voor rekenen als voor taal = algemene studieproblemen.
 - 2. Problemen enkel voor taal = specifieke taalproblemen
 - 3. Problemen enkel voor rekenen = specifieke rekenproblemen
 - 4. Geen studieproblemen
-

Specifiek voor deze selectieprocedure is de aanwezigheid van een objectief en subjectief criterium wat een wederzijdse correctie impliceert en een nauwkeuriger beeld weergeeft van de leersituatie van het kind. De objectieve normen (de testprestaties) zouden immers door toevallige omstandigheden een verkeerd beeld kunnen geven van de capaciteit van het kind en kunnen eveneens geen rekening houden met het klasniveau. Vandaar een correctie door een inschakeling van de leerkrachtenbeoordeling.

Tenslotte rest er de bemerking dat deze tests werden afgenomen zowel in januari als in mei met ondermeer de bedoeling de

evolutie van het al of niet problemen hebben op school na te gaan.

Op basis van deze typificatie kan de populatie ingedeeld worden in 4 categorieën, zoals weergegeven in tabel 1. Uit deze cijfers blijkt ondermeer dat 21,69% van de onderzochte kinderen in januari studieproblemen heeft, in mei is dit gestegen tot 24,26%. Geconfronteerd worden met leerproblemen blijkt dus niet zo'n marginaal verschijnsel te zijn. Daarenboven zorgt langer onderwijs lopen niet voor een daling van het aantal kinderen met studieproblemen (zie toename in mei in vgl. met januari). Men zou immers kunnen verwachten dat de leerachterstand waarmee men begint, opgevangen wordt door de leerkracht d.m.v. extra-aandacht, bijlessen, speciale inhaal oefeningen e.d.m.

Tabel 1: Frequentieverdeling van de populatie naar het al of niet problemen hebben in januari en in mei, uitgedrukt in percentages (absolute aantallen tussen haakjes).

leerstofproblemen	januari	mei
taal- én rekenproblemen	10.34 (135)	9.72 (115)
taalproblemen	7.2 (94)	8.79 (104)
rekenproblemen	4.14 (54)	5.75 (68)
geen studieproblemen	78.3 (1022)	75.74 (896)
	100% (1305)	100% (1183)

3.3. Frequentieverdeling van de onafhankelijke variabelen

3.3.1. Gezinsgrootte

Tabel 2: Frequentieverdeling van de populatie in functie van het kinderaantal per gezin, uitgedrukt in %.

Kinderaantal	%	(f)
1	25.00	(321)
2	42.06	(540)
3	21.42	(275)
4 en 4+	11.53	(148)
	100	(1284)

3.3.2. Geboorterang

Tabel 3: Frequentieverdeling van de populatie naar de rang van het kind in de kinderrij, uitgedrukt in %.

Rang in de rij	%	(f)
enig kind	25.08	(321)
oudste	26.95	(345)
middelste	15.16	(194)
jongste	32.81	(420)
	100	(1280)

3.3.3. Positie

De twee voorgaande variabelen werden samengenomen tot één variabele (positie) omdat enige verfijning in deze indeling wenselijk was (de jongste van twee kinderen is immers niet hetzelfde als de jongste van een gezin met meer kinderen) en omwille van de sterke samenhang tussen deze twee kenmerken.

Tabel 4: Frequentieverdeling van de populatie naar de positie van het kind in het gezin, uitgedrukt in %.

Positie	%	(f)
enig kind	25.00	(317)
oudste van 2	22.00	(279)
jongste van 2	20.03	(254)
oudste van 3 en 3+	5.13	(65)
middelste van 3 en 3+	15.14	(192)
jongste van 3 en 3+	12.70	(161)
	100	(1268)

3.3.4. Taalgebruik thuis

De categorie 'vreemde taal' wordt niet opgenomen in de eigenlijke analyse omwille van de te lage celfrequentie.

Tabel 5: Frequentieverdeling van de populatie naargelang van het taalgebruik thuis, uitgedrukt in %.

Taalgebruik thuis	%	(f)
algemeen Nederlands	53.1	(676)
gewest en gemengd	44.9	(572)
vreemde taal	2.0	(26)
	100	(1274)

3.3.5. Sociaal niveau van de ouders

Het sociaal niveau werd gemeten via het beroep van de vader. Het C.S.P.O. baseerde zich op de idee - zoals vele andere sociologen - dat het beroep van de vader en de opleiding het belangrijkste zijn bij de sociale plaatsbepaling, waarmee andere

indicatoren sterk samenhangen (b.v. inkomen, consumptiepatroon, ...). Voor de classificatie van de beroepen werd gesteund op het beroepenclassificatiesysteem van Delannoo, waarin 6 niveaus worden onderscheiden.

niveau 1 = topambtenaren, specialisten, professoren, ...

niveau 2 = beroepen die een universitaire opleiding vergen

niveau 3 = beroepen met een diploma van hoger niet-universitair onderwijs

niveau 4 = lagere kaders (opstellers, onderwijzers, ...)

niveau 5 = lagere bedienden, geschoolde arbeiders, kleinere zelfstandigen

niveau 6 = halfgeschoolden of geoefende arbeiders, ongeschoolde arbeiders en de kleine landbouwers.

Deze 6 niveaus zijn herleid tot 4 categorieën:

1 en 2 = hogere klasse

3 en 4 = hogere middenklasse

5 en 6 blijven afzonderlijk (lager midden en lagere klasse).

Bijkomende categorieën waren werkloos en zonder beroep, doch deze waren zo ondervertegenwoordigd dat zij gecodeerd werden als "missing value".

Tabel 6: Frequentieverdeling van de populatie naar sociaal niveau van het gezin, uitgedrukt in %.

Sociaal niveau van het gezin	%	(f)
niveau 1 (hoog)	13.5	(160)
niveau 3 (hoger midden)	36.4	(431)
niveau 5 (lager midden)	29.2	(346)
niveau 6 (lagere klasse)	20.9	(248)
	100	(1185)

3.4. Resultaten

Bekijken we de onderzoeksresultaten eerst aan de hand van kruistabellen, en de aan het meetniveau aangepaste associatiematen omdat deze een eerste kijk geven op het al of niet aanwezig zijn van (statistisch significante) relaties en op de sterkte en richting ervan. Deze analyse-methode wordt vervolgens aangevuld met een logistische regressie-analyse.

Als controlevariabele fungeerde het geslacht van de kinderen. Er wordt meermaals aangehaald dat de mate en de aard van het hebben van leerproblemen afhankelijk is van het geslacht van het kind. Jongens zouden minder goed presteren in het algemeen en meer te maken hebben met taalproblemen. Meisjes daarentegen zouden slechter zijn wat rekenen betreft (Badger, 1981: 11-23).

Voor deze relatie zijn twee verklaringen gangbaar. Enerzijds zouden meisjes een meer specifieke aanleg hebben voor het verwerven van taal dan jongens. Anderzijds blijken deze verschil-

Tabel 7: Het hebben van studieproblemen afhankelijk van het geslacht.

leerproblemen in januari	jongens	meisjes
taal en rekenen	12.9 (82)	7.4 (48)
taal	9.4 (60)	5.1 (33)
rekenen	3.5 (22)	4.9 (32)
geen problemen	74.2 (472)	82.6 (535)
$\chi^2 = 22.41$	df = 3	p = 0.0001

len cultureel bepaald en hebben deze dus te maken met opvoeding en onderwijs. Wanneer er in de volgende analyses geen onderscheid wordt gemaakt naar geslacht, is dit omwille van de niet-statistische relevantie ervan.

3.4.1. Kinderaantal

Tabel 8: Het % kinderen met leerstofproblemen in functie van het kinderaantal.

Kinderaantal	1	2	3	3+	chi ²	df	p
% met studieproblemen	22.4 (317)	17.2 (536)	23.5 (272)	31.8 (148)	16	3	0.0011

Uit deze cijfers blijkt dat de kans dat kinderen studieproblemen hebben, toeneemt naarmate het gezin groter is. Dit is dus een bevestiging van de centrale idee van het confluentiemodel van Zajonc en Markus, nl. dat de gezinsgrootte eerder een nadelige invloed uitoefent op de cognitieve ontwikkeling van het kind. Ook de specifieke resultaten met betrekking tot het enig-kind-zijn bevestigen de confluentietheorie; ofschoon deze categorie een hoger percentage kinderen met studieproblemen (nl. 22,4%) omvat dan bij kinderen uit 2-kind-gezinnen. De verklaring die Zajonc en Markus hiervoor geven, stelt dat de enige kinderen minder goed presteren omwille van het gebrek aan de "teachers-functie", nl. het kunnen optreden als "onderwijzer" van de oudere t.o.v. de jongere kinderen.

3.4.2. Ordinale positie

Tabel 9: Percentage kinderen met studieproblemen naargelang van de plaats in de kinderrij.

ordinale positie	enig kind	oudste	middelste	jongste	ch ²	df	p
%met studieproblemen	22.4 (317)	15.4 (344)	25.5 (192)	24.1 (415)	11.2	3	0.0107

Geen rekening houdend met het kinderaantal, worden de oudste kinderen het minst geconfronteerd met leerstofproblemen in het eerste leerjaar (15.4%). Of men enig kind is, het middelste of het jongste van een gezin blijkt van minder belang te zijn, vermits de percentages in die categorieën niet sterk verschillen (resp. 22.4; 25.5 en 24.1%). Mogelijke verklaringen voor de gepriviligieerde toestand van de oudsten zijn:

- de potentiële teachers-functie = het kunnen optreden als "onderwijzer" van de oudere t.o.v. de jongere kinderen
- de specifieke interactie van de oudste met de ouders, vooral tijdens de eerste levensjaren
- de hogere verwachtingen en eisen van de ouders tegenover de oudste
- de grotere verbale stimulering en de grotere belangstelling vanwege de ouders

3.4.3. Ordinale positie en kinderaantal

Vermits de variabelen ordinale positie en kinderaantal sterk samenhangen, worden deze in hun samenhang nog eens bekeken. De oudste zijn van een gezin heeft immers niet dezelfde betekenis in een tweekinderengezin als in een vierkinderengezin, wat op zijn beurt andere betekenissen kan hebben voor de onderwijsprestaties.

Tabel 10: Het percentage kinderen met studieproblemen afhankelijk van de ordinale positie en de gezinsgrootte.

ordinale positie + gezinsgrootte	enige	oudste	jongste	oudste	middelste	jongste
	2	2	3	3	3	
met studie problemen-	22,4 (317)	14,3 (279)	20,5 (254)	20,0 (65)	25,5 (192)	29,8 (161)
	chi ² = 17,23		df = 5	p ≈ 0,0040		

Uit tabel 10 komt naar voren dat de oudste van een gezin van 2 het minst geconfronteerd wordt met studieproblemen (nl. 14,3%). Binnen de 2-kind gezinnen in het algemeen zijn de percentages ook beduidend kleiner dan in de 3-kind gezinnen (met uitzonde-

ring van de oudste van 3). Wanneer het kinderaantal onder controle wordt gehouden, blijft de tendens bestaan dat het percentage kinderen met leerstofproblemen toeneemt naarmate hij/zij in geboortering stijgt (kinderaantal 2: oudste < jongste; kinderaantal 3: oudste < middelste < jongste).

3.4.4. Taalgebruik

De taal die in het gezin wordt gesproken, kan ook een belangrijke factor zijn ter verklaring van het al of niet hebben van studieproblemen. Het medium bij uitstek dat op school wordt gehanteerd, is immers taal in het algemeen en het algemeen Nederlands in het bijzonder. Wanneer dit taalgebruik de kinderen niet eigen is, kunnen er contactstoornissen en daardoor ook studieproblemen optreden. Dit betekent echter niet dat alleen de taalstudie gehinderd wordt, maar eveneens de studie van het rekenen. Een andere mogelijkheid is dat het niet spreken van algemeen Nederlands thuis enkel een negatieve invloed uitoefent op de taalstudie. Een differentiëring van de leerproblemen naar taal- en rekenproblemen kan dit enigszins ophelderen.

In tabel 11 is er zowel voor jongens als voor meisjes een significante relatie vast te stellen tussen de taal die thuis wordt gesproken en het percentage taal- en/of rekenproblemen. Zonder een onderscheid te maken naar rekenen en taal zijn er bij de jongens die thuis algemeen Nederlands praten 19% met studieproblemen. Bij diegenen die thuis de gewesttaal hanteren, bedraagt dit al 32,3%. Bij de meisjes zijn de bevindingen respectievelijk 14% en 21,6%. Voor beide geslachten geldt dus dat wanneer algemeen Nederlands wordt gesproken er minder kans bestaat tot het hebben van studieproblemen, dan wanneer er in het gezin een ander taalgebruik heerst.

Wanneer er een onderscheid gemaakt wordt naar taal- en rekenproblemen is er een verschil merkbaar naar geslacht. Jongens die thuis geen algemeen Nederlands als voertaal gebruiken, hebben het meest taal- en rekenproblemen, vervolgens louter taalproblemen en het minst rekenproblemen. Dit patroon is echter ook waar te nemen wanneer er algemeen Nederlands als voertaal wordt gebruikt. Wel hebben diegenen die thuis dialect praten meer kans op taal- en rekenproblemen in vergelijking met kinderen die thuis A.N. praten (18,3 t.o.v. 8,3% en 10,3 t.o.v. 7,7%). Voor rekenen is dit verschil niet zo duidelijk. Bij het

Tabel 11: Percentage leerlingen met studieproblemen onderscheiden naar het taalgebruik in het gezin, voor jongens en meisjes

problemen in januari	geslacht		jongens		meisjes	
	taalgebruik	algemeen Nederlands	gewest + gemengd	algemeen Nederlands	gewest + gemengd	
taal en rekenen	8.3	(27)	18.3	(53)	6.0	(21)
taal	7.7	(25)	10.3	(30)	4.6	(16)
rekenen	3.1	(10)	3.8	(11)	3.4	(12)
geen problemen	81.0	(264)	67.6	(196)	86.0	(301)
			chi ² = 16.91		chi ² = 6.12	
			df = 3		df = 3	
			p < 0.001		p = 0.20	

vrouwelijk geslacht zijn deze percentage-verschillen niet zo opmerkelijk. Opvallend is wel dat wanneer meisjes thuis de gewesttaal spreken, zij opvallend meer geconfronteerd worden met rekenproblemen (7,1 t.o.v. 3,4%). Mogelijk is dit toe te schrijven aan het feit dat het hanteren van een taalgebruik thuis, verschillend van de gangbare taal op school, voor problemen zorgt op die domeinen waar de kinderen reeds zwak stonden. Voor meisjes zou dit rekenen zijn (vandaar een toename van rekenproblemen), voor jongens taalvaardigheid (verhoging van taalproblemen).

4.5. Conclusies

Op basis van deze bespreking van de kruistabellen kunnen volgende voorlopige conclusies op een rijtje worden gezet in verband met de relatie tussen de gezinsvariabelen en de afhankelijke variabelen:

- Meisjes hebben minder kans op studieproblemen dan jongens. Wat de differentiëring naar leerstof betreft, ondervinden meisjes meer problemen met rekenen, jongens met taal.
- Hoe lager het sociaal niveau van het oorsprongsgezin, hoe hoger de kans op studieproblemen (inverse relatie). Dit geldt voor beide geslachten.
- Er is een positief verband tussen het kinderaantal in het gezin en de kans op studieproblemen (hoe meer kinderen in een gezin, hoe meer kans op problemen). De enige kinderen zijn echter een uitzondering op deze regel.
- Wat de rang van het kind in de kinderrij betreft, bevinden de oudsten zich in de meest gunstige positie. De andere categorieën vertonen weinig significante verschillen.
- Bij controle van het kinderaantal (en er dus onafhankelijk van) is er een negatief verband vast te stellen tussen geboorterang en de kans op studieproblemen.

5. Logistische regressie-analyse

Logistische regressie is een analyse-techniek specifiek bestemd voor modellen met kwalitatieve variabelen. Zij geeft o.m. het effect weer van onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabele, terwijl andere factoren constant worden gehouden (en dus onafhankelijk ervan). Hierdoor krijgt men een meer nauwkeu-

rig beeld van de invloed van de onafhankelijke variabelen, dan op basis van de kruistabellen. De variabelen die werden weerhouden voor deze logistische regressie-analyse zijn: sociaal niveau, geboorterang, taalgebruik en kinderaantal. De resultaten worden weergegeven voor testen afgenomen in januari en mei.

Tabel 12: Logistische regressie-analyse van de effecten van 5 dummy onafhankelijke variabelen, sociaal niveau en kinderaantal op de kans van het hebben van leerstofproblemen in januari.

variabelen	coëfficiënt	standaardfout	coëfficiënt/ standaardfout
RSTRATV	- 0.42872	0.08055	- 5.323
POSO	- 0.30298	0.1431	- 2.117
POSM	- 0.15913	0.2131	- 0.7468
POSJ	- 0.17145	0.1553	- 1.104
TAALG	0.13300	0.08496	1.585
TAALV	0.66851	0.2434	2.747
KAANTAL	0.29837	0.1415	2.108

Constante = 0.74848
 Goodness-of-fit chi-kwadraat = 97.443 df=94 p=0.383
 Goodness-of-fit chi-kwadraat (HOSMER) = 4.854 df=8 p=0.773
 Goodness-of-fit chi-kwadraat (BROWN) = 2.222 df=2 p=0.329

Legende

- RSTRATV: sociaal niveau (code 1 = laag, code 4 = hoog)
- POSO : oudste in rang in de rij (referentiegroep = enigen)
- POSM : middelste in rang in de rij (referentiegroep = enigen)
- POSJ : jongste in rang in de rij (referentiegroep = enigen)
- TAALG : thuis spreken van gewesttaal
(referentiegroep = spreken van algemeen nederlands)
- TAALV : thuis spreken in een vreemde taal
- KAANTAL: kinderaantal (laag - hoog)

RSTRATV en KAANTAL werden niet weerhouden als dummy-variabelen maar werden gedefinieerd als zijnde een intervallschaal. De rest van de variabelen zijn dummy-variabelen.

De meest opvallende conclusie uit deze logistische regressie-analyse (zie tabel 12 en 13) is dat het sociaal niveau (RSTRATV, coëfficiënt = -0.40766) de sterkst predictieve waarde heeft m.b.t. de aanwezigheid van studieproblemen, na constant houden van de andere variabelen. Kinderen van lage sociale afkomst presteren dus beduidend slechter dan kinderen van een

Tabel 13: Logistische regressie-analyse van de effecten van 5 dummy onafhankelijke variabelen, sociaal niveau en kinderaantal op de kans van het hebben van leerstofproblemen in mei.

variabelen	coëfficiënt	standaardfout	coëfficiënt/ standaardfout
RSTRATV	- 0.40766	0.07539	- 5.407
POSO	- 0.21877	0.1343	- 1.829
POSM	- 0.15661	0.2022	- 0.7747
POSJ	- 0.10685	0.1461	- 0.7311
TAA LG	0.12579	0.07957	1.581
TAA LV	0.050099	0.2741	0.1828
KAANTAL	0.31565	0.1337	2.362

Constante = -1.1423
 Goodness-of-fit chi-kwadraat = 113.497 df=94 p=0.083
 Goodness-of-fit chi-kwadraat (HOSMER) = 8.960 df=8 p=0.346
 Goodness-of-fit chi-kwadraat (BROWN) = 2.072 df=2 p=0.355

hoog sociaal niveau, na controle van de variabelen gezinsgrootte, positie in de kinderrij en taalgebruik. Deze gezinskarakteristieken blijken dus toch niet de impact uit te oefenen die werd verwacht. Het kinderaantal is, wat de significantie betreft, een grensgeval. De oudsten blijken inderdaad iets beter te presteren dan de andere categorieën.

6. Besluit

De onderzoeksbevindingen zijn aldus geen bevestiging voor de vooropgestelde onderzoekshypothese. Het sociaal niveau is en blijft de belangrijkste predictor voor het al of niet hebben van schoolproblemen, zelfs bij het constant houden van andere gezinsfactoren. Deze gezinsvariabelen blijken een eerder minieme predictieve waarde te hebben in vergelijking met het sociaal niveau. De vraag blijft uiteraard waarom het sociaal niveau zo belangrijk is. Welke tussenliggende variabelen (zoals gezinssocialisatie, rollenstructuur, taalontwikkeling, ...), die afhankelijk zijn van dat sociaal niveau, beïnvloeden op hun beurt schoolprestaties? Om dit te onderzoeken is echter een ruimer onderzoeksopzet vereist, met eventueel een interdisciplinaire aanpak.

VOETNOTEN

- (1) Het absoluut intellectueel niveau van een gezinslid wordt voorgesteld als een functie van de leeftijd n_l .

$$M_t = 1 - e^{-k^2 t^2}$$

waarvan t = leeftijd in aantal jaren
 k = willekeurige constante die wijzigt met het type van intellectuele mogelijkheden
 vb. $k = .1$ intellectuele groei gemeten bij waarnemingstesten
 $k = .07$ groei van verbale mogelijkheden (ontwikkelen niet zo snel)
 k als middel om individuele verschillen aan duiden

$M_i = M_0 + M_1$ met: M_0 proportioneel groter wanneer het individu ouder is
 : M_1 als proportionele groei na een wijziging in de intellectuele omgeving

Concreet betekent dit het volgende:

- a) enig kind tot volwassenheid en alleen-zijnde eerstgeborenen:

$$f(t) = \alpha_0 (1 - e^{-k^2 t^2})$$

- b) + 1 kind

$$g(t) = \alpha_1 (1 - e^{-k^2 t^2})$$

- c) + 2 kinderen

$$h(t) = \alpha_2 (1 - e^{-k^2 t^2})$$

enz.

met a = groeiparameter die de significante veranderingen weergeeft in de intellectuele omgeving van het kind.

De verschillende a 's zijn dus afhankelijk van elkaar en geven de wederzijdse intellectuele invloeden weer tussen de gezinsleden. (Zajonc en Markus, 1975).

BIBLIOGRAFIE

BARGER, B en E. HALL

1966 The interrelationship of family size and socioeconomic status for parents of college students, Journal of marriage and the family, 28: 186-187

BAYER, A.E.

1966 Birth order and college attendance, Journal of marriage and the family, 28: 480-484.

BERNSTEIN, B.

1973 Social class, linguistic codes and grammatical elements, p. 112-137. In: B. BERNSTEIN (ed.), Class, codes and control. Vol. 1. St. Albans: Paladin

BRELAND, H.M.

1974 Birth order, family configuration and verbal achievement, Child development, 45: 1101-1019.

BRUTSAERT, H.

1981 De invloed van enkele aspecten van school en gezin op adolescenten: analyse van de verschillen naar geslacht, Tijdschrift voor Sociologie, 2: 5-17

BRUTSAERT, H. en M. VAN HIJFTE

1982 De invloed van gezinsconfiguraties op attitudinale en persoonlijkheidskenmerken van schoolgaande kinderen, Bevolking en gezin, 1: 67-84.

CLAEYS, W.

1980 Differentiële psychologie. Individuele verschillen in vaardigheden en karaktertrekken bij de blanke bevolking van West-Europa en van de U.S.A. Leuven, ACCO.

CROMBRUGGE, H.V.

1985 Een verkenning in het onderzoek naar de betekenis van het gezin voor schoolse problemen. Leuven, onuitgegeven nota's.

C.S.P.O.

1979 Kleuterontwikkeling en beïnvloedende factoren. Rapport 2: verslag van een literatuuronderzoek. Leuven, C.S.P.O.

C.S.P.O.

1980 Rapport 5: het gezinsmilieu. Leuven, C.S.P.O.

C.S.P.O.

1981 Rapport 6: de invloed van het gezinsmilieu op de kleuterontwikkeling. Leuven, C.S.P.O.

C.S.P.O.

1982 Rapport 8: de relatie tussen de testresultaten en de gezinsgegevens en de uitslag op de reken- en taalproef le leerjaar. Leuven, C.S.P.O.

C.S.P.O.

1984 Zwak functioneren in het eerste leerjaar van de lagere school. Rapport 5: taal-, reken- en socio-emotionele problemen bij de eerste klassers. Leuven, C.S.P.O.

DANIELS, D. en O. PLOMIN

1985 Differential experience of siblings in the same family, developmental psychology, 21: 746-760

DEWAELE, A. en H. COSSEY

1982 Gezin en opvoeding. Sociale klasseverschillen in gezinsrelaties en opvoedingsstijl. Leuven, H.I.V.A.

DOUGLAS, J.W.B.

1966 The home and the school. London, Mac Gibbon and Lee.

GLASS, D. e.a.

1974 Birth order, verbal intelligence and educational aspiration, Child development, 45: 807-811

KIDWELL, J.S.

1982 The neglected birth order: middleborns, Journal of Marriage and the family, 44: 225-235

LABOV, W.

1972 Sociolinguistic patterns. Oxford, Basil Blackwell

MATTHIJSEN, M.A.J.M.

1979 Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs. Deventer, Van Loghum Slaterus.

MEYNEN, G.W.

1979 Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling. Groningen, Wolters Noordhoff.

PFOUTS, J.H.

1980 Birth order, age-spacing, IQ-differences and family relations, Journal of marriage and the family, 45: 517-531

RODGERS, J.L. en D.C. ROWE.

1985 Does contiguity breed similarity? A within-family analysis of nonshared sources of IQ-differences between siblings, Developmental Psychology, 21: 743-746

STEELMAN, C.L. en DOBY, J.T.

1983 Family size and birth order as factors on the IQ performance of black and white children, Sociology of education, 56: 101-109

THYS, L. en S. VAN DE VEN

1985 Het eerste leerjaar, de eerste struikelsteen, Leuven, Acco.

VAN EGMOND M. en E. JANSEN

1981 Consequenties van gezinsgrootte, Bevolking en gezin, 3: 293-316

VAN HIJFTE, M.

1984 De invloed van de gezinsconfiguratie op de studieprestaties van scholieren, Tijdschrift voor Sociologie, 3: 365-386

VERHOEVEN, J.

1983 Sociologie III. Leuven, Acco

ZAJONC, R.B. en G.B. MARKUS

1975 Birth order and intellectual development, Psychological review, 1: 74-88