

## **Oud geleerd, jong gedaan:**

### **Investeren in ouders bevordert onderwijskansen van kinderen**

*Mijnheer de Rector Magnificus, leden van het bestuur van de Stichting Sardes, leden van het Curatorium van deze bijzondere leerstoel, zeer gewaardeerde toehoorders,*

Jong geleerd, oud gedaan. Dit is een bekend Nederlands spreekwoord dat in verschillende varianten ook in andere talen voorkomt. In het Turks is het spreekwoord bijna letterlijk hetzelfde en in het Arabisch zegt men ‘de jeugd iets leren is als graveren in steen’. De Deense variant luidt ‘wat een kind op moeders knie leert blijft in zijn geheugen’ en de Portugese versie is het meest origineel, want die luidt: ‘een komkommer wordt vanaf de wieg gedraaid’. Jong geleerd, oud gedaan. *Wat* jonge kinderen leren om het later in het leven te kunnen doen hangt sterk af van de culturele context. Kinderen die opgroeien op de steppen van Mongolië leren als kleuter al paardrijden, omdat dit voor de nomadische volken in die regio een belangrijke vaardigheid is. Kinderen die opgroeien in Beverly Hills leren al jong het verschil tussen een Armani en een Dior, omdat dit cruciale kennis is voor een succesvol bestaan in *die* regio. In Nederland ligt de nadruk op het jong leren van cognitieve vaardigheden zoals lezen, schrijven en rekenen. Dit zijn vaardigheden die voor een succesvolle schoolloopbaan en carrière in Nederland heel belangrijk zijn. In ons onderwijsbeleid wordt dan ook gestreefd naar optimale onderwijskansen voor alle kinderen in Nederland, zodat zij het hoogst mogelijke schoolniveau kunnen bereiken dat past bij hun capaciteiten. In beleidsstukken over dit onderwerp valt regelmatig de term ‘evidence-based’. Onderwijs dient gebaseerd te zijn op bewijs over wat wel en niet werkt. Dit soort bewijs is het terrein van de wetenschap. Het streven is dus om optimale onderwijskansen voor kinderen te realiseren op basis van de kennis die is opgedaan met wetenschappelijk onderzoek. De vraag is dan: wat kan de wetenschap ons leren over het bevorderen van onderwijskansen voor jonge kinderen?

#### **Cognitieve stimulatie in het gezin**

Een eerste inzicht uit de wetenschap dat relevant is voor onderwijskansen van jonge kinderen is dat ouders daarin een belangrijke rol spelen. Onderzoek op dit gebied is vaak gericht op de mate waarin kinderen thuis cognitieve stimulatie krijgen van hun ouders. Onder cognitieve stimulatie vallen activiteiten die het kind kennis bijbrengen en die het denk- en leervermogen van kinderen stimuleren. In veel gezinnen is bijvoorbeeld allerlei speelgoed en materiaal aanwezig dat kan bijdragen aan de kennis en vaardigheden van kinderen. We kunnen hierbij denken aan boekjes, puzzels, cijferspelletjes en educatieve dvd's. Maar het gaat niet alleen om de hoeveelheid leerzame materialen die ouders in huis

hebben, maar ook om de frequentie waarmee ouders samen met hun kinderen gebruik maken van deze materialen. Een andere indicator voor cognitieve stimulatie zijn de gesprekken die ouders met hun kinderen hebben tijdens dagelijkse bezigheden. Tijdens deze gesprekken kunnen ouders het kind bijvoorbeeld over allerlei dingen uitleg geven waardoor het kind nieuwe kennis opdoet en nieuwe woorden leert. Uit onderzoek blijkt dat jonge kinderen die thuis cognitief gestimuleerd worden beter presteren op cognitieve taken en het beter doen op school dan kinderen die thuis niet op deze wijze gestimuleerd worden<sup>1</sup>. Niet alleen de *kwantiteit* maar ook de *kwaliteit* van cognitieve stimulatie thuis is van belang voor de ontwikkeling van kinderen. Als ouders leergerichte activiteiten met hun kinderen ondernemen, is het ook van belang dat zij dit op een duidelijke en gestructureerde manier doen die past bij het ontwikkelingsniveau van het kind. Het ligt voor de hand dat kinderen weinig leren van activiteiten die de ouder onduidelijk uitlegt, waarbij de ouder te snel gaat of foute aanwijzingen geeft. Men zou kunnen zeggen dat bij een lage kwaliteit van cognitieve stimulatie er eigenlijk niet eens sprake is van stimulatie, omdat de leeropbrengst voor het kind gering of afwezig zal zijn. Maar ook met een hoge kwaliteit van stimulatie zijn we er nog niet. Naast het geven van een duidelijke en correcte uitleg is het ook belangrijk dat ouders kinderen complimentjes geven als het goed gaat en kinderen niet bekritisieren of afwijzen als kinderen de taak moeilijk vinden. Ook is het van belang dat kinderen de ruimte krijgen om dingen zelf uit te proberen, maar wel op de juiste momenten positieve ondersteuning krijgen wanneer zij het niet alleen kunnen. Het bevorderen van een positieve sfeer, het bieden van ondersteuning, en het bieden van ruimte voor de inbreng van het kind vallen onder het begrip *kwaliteit van de interactie*.

Normaal gesproken zou ik nu een aantal videofragmenten laten zien om dit begrip te illustreren, maar het gebruik van audiovisuele middelen in deze zaal wordt ontraden. Daarom zal ik een beroep moeten doen op uw voorstellingsvermogen. Het gaat om videofragmenten waarin moeders en hun tweejarige kinderen samen een taakje doen. De bedoeling is dat de kinderen gekleurde ringen op gekleurde stokjes doen zodat de kleuren van de ring en het stokje hetzelfde zijn. Dit taakje is doorgaans net te moeilijk voor tweejarigen, zodat ondersteuning door moeder noodzakelijk is. Ik lees nu de letterlijke woorden voor van een moeder met haar tweejarige zoontje Jasper tijdens dit taakje: “*Ja, dat is oranje, die hoort daar. Goed zo. Nee, die is niet oranje. Dat is geel, maar die mag je ook wel eerst doen als je wil. Kijk die hoort op dit stokje, want die is ook geel. Ja, goed zo. Welke wil je nu doen?*” Dat was de moeder van Jasper. Nu wil ik u graag een fragment voorlezen van een andere moeder met haar tweejarige zoontje Martijn tijdens hetzelfde taakje: “*Nee. Nee. Nee. Fout, allemaal fout. Waarom doe je dat nou? Kijk nou even goed. Waar is de blauwe? Ja, dat is blauwe. Nee joh, niet daar. Nee. Dat is toch niet goed? Dat zie je toch? Kijk nou!*” Dat was de moeder van Martijn. Nu mag u raden welke van de twee

jongetjes halverwege de taak met de ringen ging gooien en daarna wegliep, Jasper of Martijn? Zoals u ongetwijfeld hebt geraden, was het Martijn die er na enkele minuten de brui aan gaf en niet meer wilde meedoen. Een belangrijk mechanisme dat hieraan ten grondslag ligt is natuurlijk motivatie. Voor een kind (net als voor volwassenen trouwens) is een taak al snel niet meer leuk als je alleen maar negatieve feedback krijgt en als je niet de kans krijgt om zelf dingen te proberen zonder direct kritiek te krijgen. Als er sprake is van een gebrek aan motivatie is de kans groot dat een kind de taak niet afmaakt en er in de toekomst mogelijk zelfs niet eens meer aan begint. Hierdoor wordt in potentie essentiële kennis en oefening gemist, waardoor de leerprestaties niet verbeteren of zelfs verslechteren. Uit onderzoek blijkt dan ook dat de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen sterker wordt bepaald door de kwaliteit van de uitleg en de kwaliteit van de interactie tijdens leeractiviteiten dan door de kwantiteit van cognitieve stimulatie<sup>3</sup>. Het gaat dus niet om de mate waarin maar de manier waarop thuis aandacht wordt besteed aan leeractiviteiten.

### **Een sensitieve opvoeding**

De cognitieve ontwikkeling van kinderen wordt in de gezinscontext echter niet alleen beïnvloed door de kwaliteit van de ouder-kind interactie tijdens leeractiviteiten. Ook de kwaliteit van de interactie in de dagelijkse opvoeding speelt een rol. Eén van de meest onderzochte aspecten van de opvoeding in de vroege kindertijd is sensitiviteit van de ouder. Het begrip sensitiviteit werd bijna een halve eeuw geleden voor het eerst beschreven door Mary Ainsworth. Zij definieerde sensitiviteit als het vermogen van een ouder om de signalen van het kind op te merken, deze signalen correct te interpreteren en daar prompt en adequaat op te reageren<sup>4</sup>. Het gaat hierbij om reacties van ouders in heel alledaagse situaties. Ik zal een voorbeeld geven. Een peuter speelt met autootjes en rijdt ze enthousiast door de kamer. Dan houdt zij een autootje omhoog en kijkt lachend op naar haar vader. De vader zegt: “Ja, wat een mooi autootje hè? En wat kan jij er goed mee rijden!”. Het kind lacht en speelt tevreden verder. Het signaal van het kind dat de vader opmerkte was het omhoog houden van het autootje. De interpretatie van de vader was dat het kind haar plezier met hem wilde delen, en de adequate reactie van de vader was enthousiast te reageren op het spel van het kind. Aan de tevreden reactie van het kind kon de vader merken dat hij hiermee voldeed aan de behoeften van zijn dochter. Kinderen laten natuurlijk niet alleen positieve signalen zien. Ook negatieve signalen zoals boosheid of driftig gedrag wanneer een kind iets niet mag of juist moet doen komen in de vroege kindertijd regelmatig voor. Hierbij is niet alleen consequente disciplinerende op zijn plaats, maar is sensitiviteit ook van belang. Sensitieve reacties op dergelijke signalen van jonge kinderen zijn onder andere: het tonen van begrip voor het feit dat het kind zoiets moeilijk vindt, het bieden van uitleg over de reden waarom iets niet mag of juist moet, het kind

afleiden met iets anders, en het kind complimenteren voor stapjes in de goede richting. Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat een hoge mate van sensitiviteit van ouders in de dagelijkse interactie met kinderen samenhangt met een betere cognitieve ontwikkeling<sup>15</sup>. Dit verband kan verklaard worden door verschillende mechanismen.

De eerste manier waarop sensitiviteit invloed heeft op de cognitieve ontwikkeling van kinderen heeft te maken met de ontwikkeling van zelfregulatie. Zelfregulatie verwijst naar de mate waarin kinderen in staat zijn hun gedrag en emoties te beheersen wanneer dat nodig is. Kinderen ontwikkelen zelfregulatie in de peuter- en kleutertijd en deze vaardigheid is belangrijk voor het goed functioneren in een schoolse setting en voor het aanleren van nieuwe vaardigheden. Om bijvoorbeeld op school samen met een ander kind een cijferpuzzel te maken is zelfregulatie nodig. Het kind moet niet om de haverklap weglopen, mag geen stukjes van het andere kind afpakken en moet niet meteen gaan huilen of boos worden als de puzzel niet lukt. Een sensitieve ouder ondersteunt het kind in moeilijke situaties zodat het leert omgaan met dit soort emoties en gedragsimpulsen. Dit proces noemen we ook wel dyadische regulatie en draagt in belangrijke mate bij aan de zelfregulatie van jonge kinderen waardoor zij productiever functioneren tijdens leergerichte activiteiten<sup>6 7</sup>. Een tweede manier waarop sensitiviteit samenhangt met de cognitieve ontwikkeling heeft te maken met zelfvertrouwen. In een gezin met ouders die consequent sensitief reageren ervaren kinderen in het dagelijks leven op een positieve manier dat er een logisch en voorspelbaar verband bestaat tussen het eigen gedrag en gebeurtenissen om hen heen. Deze ervaring van oorzaak en gevolg leidt tot een vorm van zelfvertrouwen die we in jargon self-efficacy noemen<sup>8 9</sup>. Kinderen die weinig self-efficacy ontwikkelen zullen lage verwachtingen hebben van hun eigen capaciteiten en beginnen daarom minder snel aan nieuwe dingen. Daarnaast belemmert een gebrek aan self-efficacy de kwaliteit van leerprocessen in nieuwe situaties. Kinderen met een hoge mate van self-efficacy vertrouwen erop dat hun handelingen effect hebben en dat zij de vaardigheden in huis hebben om bepaalde doelen te bereiken. Met dit zelfvertrouwen leren kinderen veel makkelijker nieuwe vaardigheden en dit komt hun schoolprestaties ten goede.

Sensitiviteit van ouders hangt ook samen met een gevoel van veiligheid van kinderen (ook wel veilige gehechtheid genoemd), omdat zij weten dat er een ouder is die beschikbaar is wanneer zij angstig of verdrietig zijn of om een andere reden ondersteuning nodig hebben<sup>10</sup>. Vanuit deze wetenschap voelen kinderen zich vrij om de wereld te ontdekken en nieuwe dingen te proberen. Immers, als er tijdens een ontdekkingstocht onverhoopt iets mis gaat weet het kind dat er iemand is om te helpen. De vrijheid om te ontdekken biedt gelegenheid tot kennis maken met nieuwe objecten en het opdoen van nieuwe ervaringen en vaardigheden<sup>11</sup>. Een zekere tweejarige ontdekte pas nog dat als je aan het uiteinde van

een wc-rol trekt er heel veel papier tevoorschijn komt, dat je dat papier heel makkelijk in kleine stukjes kunt scheuren en dat je van die stukjes dan weer een heel hoge berg kunt maken op het bed van je grote zus. Weer wat geleerd... Ten slotte draagt een sensitieve opvoeding bij aan de sociale vaardigheden van kinderen. Een sensitieve ouder geeft het goede voorbeeld door zich in te leven in de behoeften van het kind en op die behoeften in te gaan. Op die manier leren kinderen zich inleven in anderen en leren zij sociaal gedrag zoals helpen en delen. Jonge kinderen van sensitieve ouders vertonen dan ook meer empathie en meer positief sociaal gedrag dan kinderen van insensitieve ouders<sup>12</sup>. Sociale vaardigheden dragen op hun beurt indirect bij aan de cognitieve ontwikkeling, want kinderen met goede sociale vaardigheden functioneren beter in een groep dan kinderen die deze vaardigheden missen. In een peutergroep of kleuterklas kunnen zij goed samenwerken en worden zij minder afgeleid door conflicten en ruzies. Dit vergroot de kans op optimale leeropbrengsten<sup>13</sup>.

### **Opleidingsniveau van ouders**

De mate waarin kinderen sensitief worden opgevoed en cognitief gestimuleerd worden door hun ouders is natuurlijk niet in alle gezinnen gelijk. Uit onderzoek blijkt dat ouders die zelf heel weinig onderwijs hebben genoten minder boekjes, puzzels en leerspelletjes in huis hebben voor hun kinderen dan ouders met een gemiddeld of hoog opleidingsniveau<sup>14</sup>. Als ouders met weinig opleiding wel dergelijk materiaal in huis hebben vinden ze het vaak moeilijk hier effectief gebruik van te maken. Dit heeft verschillende oorzaken.

Laagopgeleide ouders missen soms eenvoudigweg de cognitieve vaardigheden om een leeractiviteit goed te structureren en duidelijk uit te leggen. Dit gebrek aan cognitieve vaardigheden kan te maken hebben met een laag intelligentieniveau, een gebrek aan onderwijs, maar ook het ontbreken van stimulatie in de thuissituatie in de eigen jeugd. Er is sprake van een sterke mate van intergenerationele overdracht van een laag opleidingsniveau binnen families. Met andere woorden: als ouders laagopgeleid zijn, is de kans groot dat hun kinderen ook weinig opleiding zullen afmaken, net als de kinderen van die kinderen. Een deel van die overdracht van een gebrek aan opleiding van generatie op generatie kan verklaard worden door genetische overdracht. Een laag opleidingsniveau hangt sterk samen met ondergemiddelde intelligentie en intelligentie kan voor een groot deel verklaard worden door genetische factoren<sup>15</sup>. Als een lage intelligentie van generatie op generatie wordt overgeërfd, dan is het niet verwonderlijk dat elke generatie steeds weer moeite heeft met leren en niet ver komt in het onderwijs. Maar genetische overerving verklaart niet het hele verband tussen opleidingsniveau van ouders en schoolprestaties van kinderen. Onderzoek toont aan dat cognitieve stimulatie ook een deel van dit verband kan verklaren. Dus: kinderen met laagopgeleide ouders worden thuis weinig cognitief gestimuleerd en dit gebrek aan stimulatie leidt tot lagere schoolprestaties van de

kinderen<sup>16</sup>. Ook is het van belang op te merken dat de genetische invloeden op intelligentie kleiner zijn bij jongere kinderen dan bij oudere kinderen<sup>8</sup>. Met andere woorden: in de vroege kindertijd is meer ruimte voor invloeden van opvoeding dan in de latere kindertijd.

Ouders met een laag opleidingsniveau en de vaak bijkomende lage sociaaleconomische positie hebben vaak niet alleen beperkingen op het specifieke gebied van cognitieve stimulatie van hun kinderen. Ouders uit de lage sociaaleconomische klassen zijn gemiddeld ook minder sensitief ten opzichte van hun kinderen dan ouders uit de midden- en bovenklassen<sup>17 18</sup>. Dit moet niet worden gezien als bewijs dat laagopgeleide ouders minder van hun kinderen houden of minder belang hechten aan het welzijn van hun kinderen. Ouders uit de laagste sociaaleconomische klassen hebben echter wel veel meer te maken met dagelijkse stress dan andere ouders. In deze groep komen werkloosheid, armoede, een onveilige leefomgeving en lichamelijke en psychische problemen veel meer voor dan in andere lagen van de bevolking<sup>19</sup>. Bij zoveel bronnen van dagelijkse stress is het niet verwonderlijk dat deze ouders soms moeite hebben sensitief te reageren of tijd te besteden aan leerzame activiteiten met hun kinderen. Ook hier is vaak sprake van intergenerationele overdracht. Het is waarschijnlijk dat ook de vorige generatie een stressvol bestaan leidde en weinig sensitiviteit toonde in de opvoeding van de huidige generatie ouders. En zonder positief voorbeeld uit de eigen jeugd is het voor ouders veel moeilijker om zelf wel sensitief op te voeden.

Kinderen van ouders uit de laagste sociaaleconomische klasse zijn dus op verschillende vlakken kwetsbaar. Zij hebben gemiddeld een lage intelligentie, worden thuis doorgaans niet of inadequaat cognitief gestimuleerd en bevinden zich vaak in stressvolle gezinssituaties waarin weinig ruimte is voor sensitief opvoeden. En ieder van deze omstandigheden draagt bij aan een gebrekkige cognitieve ontwikkeling, onvoldoende schoolprestaties en vroegtijdig schoolverlaten.

### **Opvoeding in allochtone gezinnen**

In de laagste sociaaleconomische klasse in Nederland zijn niet-Westerse allochtonen oververtegenwoordigd. Het opleidingsniveau en het beroepsniveau van allochtonen laat al jaren een stijgende lijn zien, waardoor de grootste achterstanden langzaam worden ingelopen. Maar de verschillen blijven vooralsnog groot. De grootste groepen niet-Westerse allochtonen in Nederland zijn van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse afkomst. Het percentage huishoudens met een laag inkomen is 2 tot 3 maal hoger in deze groepen dan onder autochtone Nederlanders<sup>20</sup>. En het aandeel personen met een zeer laag opleidingsniveau, dat wil zeggen met alleen basisonderwijs, is 3 tot 6 maal hoger onder allochtonen dan onder autochtonen<sup>21</sup>. Dit doet vermoeden dat de eerder

genoemde opvoedingsomstandigheden van veel stress, weinig cognitieve stimulatie en weinig sensitiviteit relatief vaak zullen voorkomen bij allochtone gezinnen. Zo bleek uit één van onze eigen studies dat tweedegeneratie Turkse moeders van peuters meer dagelijkse stress en meer huwelijksproblemen rapporteren dan Nederlandse moeders van peuters<sup>22</sup>. In Nederland is helaas opvallend weinig systematisch onderzoek gedaan naar verschillen in de opvoeding van jonge kinderen in allochtone gezinnen in vergelijking met autochtone gezinnen<sup>23</sup>. Veel studies op dit gebied zijn anekdotisch van aard, richten zich niet op een specifieke leeftijdsgroep, maken geen gebruik van een Nederlandse vergelijkingsgroep, of gebruiken geen betrouwbare en valide meetinstrumenten. Slechts enkele studies hebben gebruik gemaakt van gestandaardiseerde thuisobservaties voor het meten van de opvoeding van jonge kinderen in allochtone gezinnen. Eén van deze studies werd uitgevoerd door ons eigen onderzoeksteam. De resultaten lieten zien dat tweedegeneratie Turkse moeders van peuters tijdens een leertaakje minder duidelijke instructies geven, minder positief ondersteunend zijn en minder ruimte geven voor eigen inbreng van het kind dan Nederlandse moeders<sup>24</sup>. Ook ander onderzoek kwam tot deze conclusie, niet alleen voor Turkse, maar ook voor Surinaamse moeders in Nederland<sup>25 26</sup>. Naar mijn weten zijn er nog geen systematische observatiestudies gedaan naar de opvoeding van jonge kinderen in Marokkaanse of Antilliaanse gezinnen in Nederland. Uit interviews met ouders van jonge kinderen bleek wel dat cognitieve stimulatie significant minder vaak voorkomt in Turkse en Marokkaanse gezinnen dan in Nederlandse gezinnen en dat cognitieve stimulatie in Marokkaanse gezinnen het minst vaak voorkwam<sup>27</sup>. De vraag is nu of de opvoedingsverschillen tussen allochtone en autochtone groepen worden veroorzaakt door culturele verschillen tussen de groepen of door het feit dat allochtone ouders gemiddeld lager opgeleid zijn dan autochtone ouders. Twee van de zojuist genoemde studies onderzochten deze vraag. Wanneer gecorrigeerd wordt voor opleidingsniveau van de ouders, worden de opvoedingsverschillen tussen de groepen veel kleiner, maar verdwijnen niet helemaal<sup>15 16</sup>. Een groot deel van de groepsverschillen kan dus worden verklaard door verschillen in opleidingsachtergrond van de ouders, maar een deel van de groepsverschillen heeft een andere oorzaak.

Er is nog geen waterdichte verklaring voor het overgebleven deel van de opvoedingsverschillen tussen etnische groepen in Nederland. Sommigen opperen dat de culturele achtergrond van de niet-Westerse allochtone gezinnen verantwoordelijk is voor de opvoedingsverschillen met Nederlandse gezinnen. Vaak wordt verwezen naar het feit dat Nederland een individualistische cultuur kent, terwijl veel niet-Westerse gezinnen een collectivistische culturele achtergrond hebben. In een collectivistische cultuur wordt doorgaans meer waarde gehecht aan de gemeenschap dan aan individuele ontplooiing en aan gehoorzaamheid in plaats van autonomie<sup>28</sup>. Hierdoor zouden ouders uit die culturen

mogelijk minder belang hechten aan sensitief omgaan met de individuele behoeften van een kind en minder aan het bieden van ruimte aan eigen initiatieven<sup>29</sup>. Ook is er in sommige culturen een veel scherpere scheiding tussen school en thuis en zijn ouders gewoonweg niet gewend zich met schoolzaken zoals lezen te bemoeien. Een andere mogelijke verklaring is dat de status van immigrant en etnische minderheid bepaalde omstandigheden met zich meebrengt die extra stress veroorzaken en een positieve en leerzame opvoeding in de weg staan. Dergelijke verklaringen zijn nog onvoldoende getoetst in wetenschappelijk onderzoek.

Wat we wel weten is dat ook in allochtone gezinnen een gebrek aan stimulatie en sensitiviteit samenhangt met een minder optimale cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen<sup>16</sup>. Daarnaast is in Turkse gezinnen in Nederland een insensitieve opvoeding gerelateerd aan meer externaliserende problemen bij jonge kinderen met een moeilijk temperament<sup>30</sup>. En externaliserende problemen zoals agressie en ongehoorzaamheid in de vroege kindertijd voorspellen op hun beurt problemen op school<sup>31</sup>. Het is wel van belang op te merken dat de geschetste opvoedingssituatie in laagopgeleide en allochtone gezinnen over gemiddelden gaat. Dit patroon is dus niet zonder meer van toepassing op individuele laagopgeleide en allochtone ouders. De verschillen binnen groepen zijn namelijk vaak minstens even groot als de verschillen tussen groepen. Om verschillen met betrekking tot schoolprestaties binnen een etnische minderheidsgroep in kaart te brengen en te kunnen verklaren is in 2009 een groot onderzoek gestart in Nederland, Duitsland en Noorwegen. Het Nederlandse deel wordt uitgevoerd door ons Leidse team. In het onderzoek wordt bij Turkse kinderen in de drie landen gekeken naar voorspellers van positief schoolfunctioneren rond de overgang naar groep 3 en de overgang naar de middelbare school. Hierbij wordt gekeken naar voorspellers uit verschillende domeinen, waaronder kenmerken van het kind, de opvoeding, de school, de buurt en het land. De resultaten van dit onderzoek kunnen bijdragen aan een genuanceerder beeld van de capaciteiten en prestaties van Turkse kinderen in Nederland en kunnen inzicht bieden in de omstandigheden die bepalen welke kinderen problemen ondervinden op school.

### **Vroege interventies**

Toch beschikken dus niet alle ouders over de kennis en vaardigheden die nodig zijn om hun kinderen adequaat te stimuleren en te begeleiden. Dit betekent in de praktijk dat kinderen uit deze gezinnen van huis uit vaak al een achterstandspositie hebben als zij naar de basisschool gaan. Zij ontberen ervaring met boekjes en educatieve activiteiten, maar hebben vaak ook problemen met zelfregulatie en sociale vaardigheden. Om dergelijke vroege achterstanden te voorkomen zijn er voor kwetsbare gezinnen met jonge kinderen verschillende programma's voor opvoedingsondersteuning ontwikkeld. Sommige

programma's richten zich specifiek op cognitieve stimulatie, terwijl anderen vooral aandacht besteden aan sensitiviteit. In de laatste jaren lag de focus van het overheidsbeleid echter niet op gezinsgerichte programma's maar op programma's buitenshuis voor kinderen uit achterstandsgezinnen. Zo is tien jaar geleden de Voor- en Vroegschoolse Educatie (de VVE) in het leven geroepen. Hoewel de VVE steeds breder wordt toegepast, is deze primair bedoeld voor kinderen uit sociaaleconomische achterstandsgroepen met een risico op leerachterstanden. Deze kinderen kunnen op de peuterspeelzaal of het kinderdagverblijf meedoen aan educatieve programma's die doorlopen in de eerste twee groepen van de basisschool. Het doel van de VVE is jonge kinderen te stimuleren waar dat thuis niet of onvoldoende gebeurt en zo hun kansen op een succesvolle schoolloopbaan in de toekomst te vergroten.

De inhoud van de meeste opvoedingsinterventies en VVE programma's zijn gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek naar factoren die de ontwikkeling van kinderen positief beïnvloeden. Helaas heeft de wetenschap na de ontwikkelingsfase van de meeste programma's slechts een bijrol gespeeld. Want ondanks het maatschappelijke belang van vroege interventies is de effectiviteit van deze programma's zelden adequaat wetenschappelijk onderzocht. Het Nederlands Jeugd Instituut (het NJI) beheert een databank voor effectieve interventies. Recent zijn de criteria voor effectiviteit aangescherpt en van alle opvoedingsinterventies in die databank heeft er slechts één het predicaat 'bewezen effectief' gekregen. Helaas komen juist de meest bekende en populaire opvoedingsinterventies niet verder dan de beoordeling 'theoretisch goed onderbouwd' of 'waarschijnlijk effectief'. Daarnaast is geen enkel VVE-programma door het NJI 'bewezen effectief' verklaard. Dit wil niet zeggen dat al die opvoedingsinterventies en VVE programma's niet effectief zijn. Het probleem is dat we niet weten of ze effectief zijn, omdat er simpelweg nauwelijks methodologisch gedegen wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar de effectiviteit van deze programma's. Voor een gedegen wetenschappelijke toetsing van de effectiviteit van een interventie is een zogenaamde *randomized controlled trial* nodig, een RCT. In een RCT wordt op basis van toeval een experimentele groep en een controlegroep samengesteld. De experimentele groep krijgt de interventie en de controlegroep niet. Voorafgaand en na afloop van de interventiefase worden metingen verricht in beide groepen. Daarna kan bekeken worden of de experimentele groep in vergelijking met de controlegroep tussen de voormeting en de nameting een grotere vooruitgang heeft geboekt. Studies zonder controlegroep, zonder groepstoewijzing op basis van toeval of zonder voormeting kunnen geen sluitend antwoord geven op de vraag of een interventie effectief is geweest.

Die ene opvoedingsinterventie die wel het predicaat ‘bewezen effectief’ kreeg, is de Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting (afgekort VIPP). Deze interventie is in Leiden door mijn collega’s ontwikkeld<sup>32</sup>. De effectiviteit van de VIPP is met RCTs in verschillende populaties aangetoond<sup>33</sup>. En op dit moment werken wij aan nieuwe studies om de effectiviteit van specifieke aanpassingen van de VIPP opnieuw met RCTs te toetsen. Eén van die aanpassingen betreft een cultuur-sensitieve VIPP gericht op Turkse gezinnen in Nederland (VIPP-TM). Deze aanpassing is tot stand gekomen door de opbouw en inhoud van de VIPP in gesprekken voor te leggen aan psychologen van Turkse afkomst en aan moeders van jonge kinderen uit de Turkse gemeenschap in Nederland. Opvallend was dat de methode van video-feedback zeer positief werd ontvangen en dat slechts een klein aantal aanpassingen in het protocol nodig bleken om de interventie geschikt te maken voor Turkse gezinnen. Deze aanpassingen betroffen vooral de keuze van het spelmateriaal tijdens sommige interventiesessies en de voorkeur voor een Turkse ondersteuner voor het uitvoeren van de interventiehuisbezoeken. De effectiviteit van de VIPP-TM wordt op dit moment door middel van een RCT getoetst in een populatie van tweedegeneratie Turkse moeders van twee- en driejarigen. Dit type van onderzoek is dus niet onmogelijk als het gaat om opvoedingsinterventies.

Sceptici die beweren dat RCTs niet mogelijk zijn in het *onderwijs* verwijs ik graag naar de Amerikaanse onderzoeksliteratuur waarin deze methode veel minder zeldzaam is dan in Nederland. Een veelgehoord argument tegen RCTs in het onderwijs is dat het onethisch zou zijn om kinderen in een controlegroep te plaatsen en zo niet te laten profiteren van een interventieprogramma. Dit is een onlogische redenering, aangezien men voorafgaand aan een RCT nu juist helemaal niet kan zeggen of een kind zal profiteren van de interventie. Men weet immers nog niet of de interventie wel effectief is. Plaatsing in de controlegroep kan daarom niet a priori als onethisch worden beschouwd. Ook wordt wel eens gezegd: “Iets doen is beter dan niets doen.” Of: “Baat het niet dan schaadt het niet.” Helaas is dat niet altijd waar. Negatieve effecten van goedbedoelde interventies komen ook voor. Deze zogenaamde iatrogene effecten zijn onvoorziene negatieve bijwerkingen van bepaalde elementen van een interventie. Zo is uit verschillende studies gebleken dat groepsbehandeling van jongeren die antisociaal gedrag vertonen juist tot een toename van dit gedrag kan leiden omdat deze jongeren elkaars gedrag overnemen en dit statusverhogend werkt. Zonder gedegen wetenschappelijk onderzoek behoren ook negatieve effecten van opvoedingsinterventies en VVE programma’s helaas tot de mogelijkheden. Intussen worden er steeds weer nieuwe programma’s en modules ontwikkeld waarvan verreweg de meesten nooit fatsoenlijk getoetst zullen worden op effectiviteit. Dit kan niet de bedoeling zijn van het onderwijsbeleid dat gericht is op optimale ondersteuning van kwetsbare jonge kinderen. Het is dan ook hoog tijd voor een

wetenschappelijke impuls voor de toetsing van vroege interventies. Het grote maatschappelijke belang van opvoedingsondersteuning en VVE zou moeten leiden tot investeringen in wetenschappelijk onderzoek dat werkelijk inzicht geeft in wat wel en niet werkt op dit gebied.

### **Investeren in ouders**

Hoewel de VVE en vroege opvoedingsondersteuning vaak vergelijkbare doelen hebben, bevinden deze twee zich vaak op gescheiden speelvelden. De weg naar VVE is vaak niet dezelfde als naar opvoedingsondersteuning en samenwerking tussen beide werkvelden om tot een coherent aanbod te komen is schaars. Deze situatie is begrijpelijk gezien de verschillende achtergronden van opvoedingsondersteuning en VVE. Er zijn echter steeds meer aanwijzingen dat investeren in een combinatie van stimulering van kinderen *en* ondersteuning van ouders waardevol kan zijn. In een recent Amerikaans onderzoek onder jonge kinderen werd aangetoond dat consequente cognitieve stimulatie op school *en* in het gezin samenhang met betere prestaties op het gebied van lezen en rekenen<sup>34</sup>. Consequente cognitieve stimulatie thuis en op school bleek vooral voordelig voor kinderen uit gezinnen met een laag inkomen. De onderzoekers concluderen dan ook dat beleid gericht op het verbeteren van leerprestaties van kinderen in slechts één van beide settings waarschijnlijk onvoldoende krachtig is om jonge kinderen in achterstandsposities te ondersteunen.

Deze conclusie wordt onderschreven door de resultaten van een meta-analyse van interventieprogramma's op het gebied van cognitieve stimulatie. Deze bleken duidelijk effectiever als daarin ook aandacht werd besteed aan het verbeteren van de opvoedingsvaardigheden van ouders<sup>35</sup>. Dus aandacht voor vaardigheden van ouders draagt in belangrijke mate bij aan de effectiviteit van programma's gericht op de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen. Omdat kinderen doorgaans naar de VVE worden verwezen juist vanwege risicokenmerken van de ouders (zoals laag opleidingsniveau) ligt het ook in Nederland voor de hand om investeren in kinderen door middel van VVE te combineren met investeren in de ouders door middel van opvoedingsondersteuning. Zo wordt in verschillende settings bijgedragen aan een positieve ontwikkeling van jonge kinderen uit achterstandsgroepen. Een dergelijke aanpak zou naar mijn mening de moeite van een RCT wel waard zijn.

Naast begeleiding van ouders bij de opvoeding kan ook op een andere manier geïnvesteerd worden in de onderwijskansen van kinderen. Het beleid kan zich ook richten op meer duurzame veranderingen in het gezin door ouders met weinig tot geen opleiding onderwijskansen te bieden. Onderwijs voor volwassenen heeft positieve effecten op verschillende aspecten van hun functioneren, zoals een toename in taakgerichtheid,

zelfvertrouwen, geduld en sociale vaardigheden<sup>36</sup>. Deze vaardigheden zijn op hun beurt belangrijke voorwaarden voor kwantitatief en kwalitatief adequate cognitieve stimulatie van kinderen. Zo blijkt uit Amerikaans onderzoek dat als moeders met een laag opleidingsniveau weer onderwijs gaan volgen, dit samenhangt met een verbetering van de kwaliteit van de opvoeding en van de leerprestaties van hun kinderen<sup>37</sup>. Een opleiding verhoogt ook de kansen van ouders op de arbeidsmarkt, waardoor het gezinsinkomen kan toenemen. En juist in gezinnen met weinig geld blijkt een toename van het inkomen een positief effect te hebben op cognitieve stimulatie van de kinderen in de thuissituatie. Investeren in onderwijs voor ouders uit sociaaleconomische achterstandsgroepen is dus een investering in de opvoedingsvaardigheden van deze ouders die op hun beurt van groot belang zijn voor de ontwikkeling van hun kinderen. En dan maar hopen dat de kinderen van nu meer begrip kunnen opbrengen voor een ouder die onderwijs volgt dan kinderen in 1984. In dat jaar zongen ze bij Kinderen voor Kinderen het liedje ‘mijn moeder doet de moedermavo’ en dat ging als volgt: “Vrijdagavond weer..., papa kijkt met ons tv, niks biljarten, niks café, mama heeft de auto mee. Wat is de kamer kaal, zelfs de kat in het portaal vindt de toestand abnormaal!” Gelukkig vinden kinderen tv-kijkende vaders en drukke moeders tegenwoordig een stuk minder vreemd.

### **De kloof tussen school en gezin**

Investeren in begeleiding en onderwijs voor ouders met weinig opleiding kan ook de kloof tussen school en gezin verkleinen. Ouders met weinig opleiding voelen zich vaak niet op hun gemak op de school van hun kinderen door hun eigen beperkte of negatieve ervaringen met onderwijs. Deze kloof tussen school en gezin staat effectieve samenwerking ten behoeve van de kinderen in de weg. Het is aannemelijk dat ouders die meer zelfvertrouwen en vaardigheden ontwikkelen door begeleiding en onderwijs zich meer op hun gemak voelen in de communicatie met de school. Hierdoor kan een meer gelijkwaardige dialoog ontstaan die de samenwerking tussen school en gezin ten goede kan komen en dit dient het belang van het kind. Dit kan ook effect hebben op de verwachtingen van leerkrachten over de kinderen. Uit onderzoek blijkt namelijk dat leerkrachten soms een grote kloof ervaren tussen de ouders en henzelf wat betreft opvattingen over opvoeding en onderwijs. Als leerkrachten een dergelijke kloof ervaren, beoordelen zij de kinderen van deze ouders als minder competent en hebben lagere verwachtingen over hun schoolsucces dan wanneer er geen of kleine verschillen worden ervaren met de ouders. Dit effect werd gevonden ongeacht de werkelijke schoolprestaties van de kinderen<sup>38</sup>.

Een gevaar van lage verwachtingen is de zogenaamde ‘self-fulfilling prophecy’. Leerkrachten met lage verwachtingen kunnen geneigd zijn het betreffende kind minder te stimuleren om zijn best te doen en minder uitdagend materiaal aan te bieden. Het kind

krijgt daardoor niet alleen kwantitatief en kwalitatief minder onderwijs, maar krijgt ook impliciet de boodschap dat hij niet zo slim is als de rest. Deze boodschap is funest voor de motivatie en het zelfvertrouwen van kinderen en kan leiden tot lagere prestaties<sup>39</sup>. Experimenteel onderzoek toont aan dat ook impliciete negatieve verwachtingen de prestaties van mensen negatief beïnvloeden. Aandacht voor dit mechanisme is zeer relevant voor de VVE, aangezien deze juist overwegend gericht is op laagopgeleide en allochtone gezinnen. En juist over de ouders en kinderen uit deze gezinnen blijken leerkrachten de meest negatieve oordelen en verwachtingen te hebben<sup>40</sup>. Om adequaat te kunnen investeren in ouders en kinderen uit achterstandsgroepen, dient daarom ook te worden geïnvesteerd in pedagogisch medewerkers en leerkrachten die werken in de VVE. Het leren herkennen van eigen vooroordelen in de omgang met ouders met verschillende achtergronden verdient in de opleiding ruime aandacht. Zoals Dr. Phil altijd zegt: *“you can’t change what you don’t acknowledge.”* Het is de kunst om kennis te nemen van wetenschappelijk onderzoek over kenmerken van achterstandsgezinnen als groep, zonder aan te nemen dat deze kenmerken ook gelden voor individuele ouders en kinderen en zonder deze kenmerken als onveranderlijk te zien. Minstens zo belangrijk is dat jonge kinderen met leerachterstanden grotere vooruitgangen boeken als zij les krijgen van sensitieve leerkrachten die duidelijke instructies geven<sup>41</sup>. Investeren in de opleiding van professionals in de VVE zou dan ook prioriteit moeten hebben om de kwaliteit van de VVE te optimaliseren. Dit vergroot de kans dat de VVE haar uiterst waardevolle doelstellingen ook werkelijk kan bereiken.

### **Tot slot**

Nu wil ik graag terugkomen op de vraag die ik aan het begin van deze oratie stelde: Wat kan de wetenschap ons leren over het bevorderen van onderwijskansen voor jonge kinderen? Ten eerste dat ouders een cruciale rol spelen in de vroege cognitieve ontwikkeling en latere leerprestaties van kinderen. Ouders zouden daarom actief betrokken moeten worden bij programma’s ter preventie van leerachterstanden. Hiervoor is vaak meer nodig dan het meegeven van lesjes om thuis te doen, omdat veel ouders onvoldoende in staat zijn dergelijke lesjes duidelijk en sensitief uit te voeren. Wanneer ouders hiertoe niet goed in staat zijn, zou opvoedingsondersteuning uitkomst kunnen bieden. Er zijn mensen die dit betuttelend vinden. Zij vragen: ‘Wie zijn wij om te bepalen hoe laagopgeleide ouders of allochtone ouders hun kinderen moeten opvoeden?’ Daar heb ik wel een antwoord op. ‘Wij’ zijn namelijk de maatschappij die zegt belang te hechten aan optimale onderwijskansen voor alle kinderen in Nederland. Als ‘wij’ dat belangrijk vinden, moeten wij ook accepteren dat ouders daarin een cruciale rol spelen en dat sommigen van hen ondersteuning nodig hebben om te voorkomen dat hun kinderen al in groep 1 achterlopen. Wie toch niet wil investeren in ouders om hen niet te betuttelen dient ook af te

zien van optimale onderwijskansen voor kinderen uit kwetsbare groepen. Ook is het natuurlijk niet zo dat ondersteuning altijd betuttelend zou moeten zijn. Een goed opgeleide professional met respect voor diversiteit kan heel veel betekenen voor ouders die wel degelijk het beste willen voor hun kind, maar niet goed weten hoe ze dat kunnen bereiken.

Een tweede les uit de wetenschap is dat een positieve relatie tussen de ouders en de leerkracht of pedagogisch medewerker belangrijk is voor een adequate begeleiding van kinderen uit achterstandsgroepen. De relatie met ouders en interculturele communicatievaardigheden verdienen daarom bijzondere aandacht in opleidingen voor deze beroepen. Daarnaast zijn de didactische en sociaal-emotionele vaardigheden van deze professionals van groot belang voor effectief onderwijs aan jonge kinderen. Ook de verwerving van deze vaardigheden moet binnen de relevante opleidingen worden gewaarborgd. Ten slotte leert de wetenschap ons dat de effectiviteit van interventieprogramma's doorgaans het best kan worden vastgesteld met behulp van een randomized controlled trial. Pas als een programma door middel van een RCT effectief is bevonden is het zinvol te investeren in brede implementatie van het programma. Wie evidence-based onderwijsbeleid voorstaat, kan niet om deze kennis heen.

Ik kom nu aan het einde van mijn betoog en de tijd is aangebroken om een aantal mensen te bedanken voor hun bijdrage aan mijn eigen onderwijskansen in de afgelopen jaren. Ten eerste mijn dank aan het bestuur van de stichting Sardes, de leden van de benoemingscommissie en het College van Bestuur van de Universiteit Leiden voor mijn benoeming op de leerstoel 'Opvoeding en onderwijs in de multiculturele samenleving'. Daarbij ook mijn dank aan de Faculteit Sociale Wetenschappen en het Instituut Pedagogische Wetenschappen die bereid waren deze leerstoel en mijn benoeming te steunen. Dan bedank ik graag mijn collega's van de afdeling AGP omdat de cognitieve stimulatie die zij mij bieden van uitzonderlijk hoge kwantiteit en kwaliteit is. Een aantal collega's noem ik in dit verband graag bij naam. Dat zijn Rien van IJzendoorn, Marian Bakermans-Kranenburg, Femmie Juffer, Harriet Vermeer en Lenneke Alink. Ook wil ik mijn familie en mijn gezin bedanken. Mijn familie om wat zij mij jong en oud/ouder hebben geleerd en mijn gezin om het plezier dat drie keer jong en twee keer ouder samen oplevert.

Oud geleerd, jong gedaan. Dit is geen bestaand spreekwoord, maar de titel van deze oratie. Jonge kinderen kunnen veel leren, maar kunnen dat het beste onder begeleiding van een volwassene, zoals een ouder, een pedagogisch medewerker of een leerkracht. Deze volwassenen hebben op hun beurt kennis en vaardigheden nodig om jonge kinderen effectief te kunnen opvoeden en onderwijzen. Preventie van problemen en achterstanden

bij jonge kinderen begint daarom bij investeren in volwassenen. Gedegen wetenschappelijk onderzoek is noodzakelijk om te bepalen op welke manieren volwassenen hierbij het beste begeleid kunnen worden. Gelukkig is men nooit te oud om te leren. Oud geleerd, jong gedaan.

Ik heb gezegd.

## Referenties

---

- 1 Bradley, R.H., Corwyn, R.F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Coll, C.G. (2001). The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development, 72*, 1868-1886.
- 2 Downer, J., & Pianta, R. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review, 35*, 11-30.
- 3 Leseman, P. P .M., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation, and socialemotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33* (3), 294–318.
- 4 Ainsworth, M., Bell, S., Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M.P.M. Richards (Ed.). *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). London: Cambridge University Press.
- 5 Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. & Baumwell, L. (2001) Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72*, 748–767.
- 6 Bernier, A., Carlson, S.M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children’s executive functioning. *Child Development, 81*, 326 - 339.
- 7 Ponitz, C.C., McClelland, M.M., Matthews, J.S., & Morrison, F.J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*, 605-619.
- 8 Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*, 191-215
- 9 Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development, 67*, 2493–2511.
- 10 De Wolff, M.S., & Van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68*, 571–591.
- 11 Matas, L., Arend, R., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development, 49*, 547–556.
- 12 Kochanska, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 191-195.

- 
- 13 Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence. *Child Development, 70*, 1373–1400.
  - 14 Suizzo, M.A., & Stapleton, L.M. (2007). Home-based parental involvement in young children's education: Examining the effects of maternal education across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology, 27*, 533-556.
  - 15 Bartels, M., Rietveld, M.J.H., Van Baal, G.C.M., & Boomsma, D.I. (2002). Genetic and Environmental influences on the Development of Intelligence. *Behavioral Genetics, 22*, 237-249.
  - 16 Zadeh, Z.Y., Farnia, F., & Ungerleider, C. (2010). How Home Enrichment Mediates the Relationship Between Maternal Education and Children's Achievement in Reading and Math. *Early Education and Development, 21*, 568-594.
  - 17 Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994), Socialization Mediators of the Relation between Socioeconomic Status and Child Conduct Problems. *Child Development, 65*, 649–665.
  - 18 Mistry, R. S., Biesanz, J., Chien, N., Howes, C., & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 193-212.
  - 19 SCP (2003). *Armoedemonitor 2003*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
  - 20 SCP (2007). *Armoedemonitor 2007*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
  - 21 SCP (2009). *Jaarrapport Integratie 2009*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
  - 22 Yaman, A., Mesman, J., Van IJzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2010). Perceived family stress, parenting efficacy, and child externalizing behaviors in second-generation immigrant mothers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 45*, 505-512
  - 23 Mesman, J. & Yaman, A. (2010). Opvoeden in twee culturen. In J. de Jong & S. Colijn (Eds). *Handboek transculturele psychotherapie en psychiatrie*. Utrecht: De Tijdstroom Uitgeverij.
  - 24 Yaman, A., Mesman, J., Van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., & Linting, M. (2010). Parenting in an Individualistic Culture with a Collectivistic Cultural Background: The Case of Turkish Immigrant Families with Toddlers in the Netherlands *Journal of Child and Family Studies, 19*, 6-17.
  - 25 Leseman, P. P. & Van den Boom, D. C. (1999), Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese–Dutch and Turkish–Dutch preschoolers' cognitive development. *Infant and Child Development, 8*, 19–38.

- 
- 26 Riksen-Walraven, J.M., & Zevalkink, J. (2000). Gifted infants: What kind of support do they need? In C.F.M. Van Lieshout, & P.G. Heymans (eds). *Developing talent across the life span*. Psychology Press Ltd.
- 27 Scheele, A.F., Leseman, P.P.M., & Mayo, A.Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, *31*, 117-140.
- 28 Markus, H. L., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224–253.
- 29 Ispa, J. M., Fine, M. A., Halgunseth, L. C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., et al. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child Development*, *75*, 1613–1631.
- 30 Yaman, A., Mesman, J., Van IJzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2010). Parenting and toddler aggression in second-generation immigrant families: The moderating role of child temperament. *Journal of Family Psychology*, *24*, 208-211.
- 31 Campbell, S.B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: The Guilford Press.
- 32 Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M.J., & Van IJzendoorn, M.H. (Eds.). *Promoting positive parenting: An attachment-based intervention*. Lawrence Erlbaum.
- 33 Van Zeijl, J., Mesman, J., Van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., Juffer, F., Stolk, M.N., Koot, H.M., & Alink, L.R.A. (2006). Attachment-based intervention for enhancing sensitive discipline in mothers of 1- to 3-year-old children at risk for externalizing behavior problems: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *74*, 994 – 1005.
- 34 Crosnoe, R., & Leventhal, T., Wirth, R.J., Pierce, K.M., Pianta, R.C., & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, *81*, 972-987.
- 35 Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, *29*, 35-47.
- 36 Oreopoulos, P., Page, M., & Stevens, A. (2006). The intergenerational effects of compulsory schooling. *Journal of Labor Economics*, *24*, 726–760.
- 37 Magnuson, K. A. (2007). Maternal education and children’s academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*, *43*, 1497–1512.

- 
- 38 Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' rating of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology, 95*, 813–820.
- 39 Weinstein, R.S., Gregory, A., & Strambler, M.J. (2004). Intractable self-fulfilling prophecies. Fifty years after Brown v. Board of Education. *American Psychologist, 59*, 511-520.
- 40 Tenenbaum, H.R., & Ruck, M.D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*, 253-273.
- 41 Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher–Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Science, 12*, 140-153.