

In: Tijdschrift voor Onderwijsresearch
2000, 25, p. 179-194

Ouderlijk gezin en schoolsucces Een verklaring met demografische, culturele en sociale aspecten

G. Kraaykamp
Vakgroep Sociologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen.
Correspondentie naar Dr. G. Kraaykamp, Vakgroep Sociologie/ICS, KUN, Postbus 9104,
6500 HE, Nijmegen, e-mail: G.Kraaykamp@maw.kun.nl.

ABSTRACT

In this article, we analyse the Dutch VOCL-1989 cohort data on 19.524 students in secondary school, to explain differences in educational attainment. Our explanation, predominantly, deals with characteristics of the parental home. It is concluded that the socio-economic position of parents explains most of variance in school success. Next, of the demographic features growing up in a single parent family, mother's age and birth order seems to be particularly important. Students raised by culturally active parents indeed reach for somewhat higher levels of education, and positive parent-child interaction on school related issues enhances educational attainment. Almost no differences are found between female and male students for the effects of these family characteristics.

1. ACHTERGROND EN VRAAGSTELLING

Zoals in vrijwel alle Westerse landen zijn in Nederland diploma's verkregen in het onderwijs zeer belangrijk bij het realiseren van levenskansen. Een goede opleiding is vooral bepalend als het gaat om het bereiken van een hoge maatschappelijke positie; personen die succesvol zijn in het onderwijs beschikken namelijk over relatief veel hulpbronnen en zijn als gevolg daarvan ook capabel aantrekkelijke maatschappelijke posities te bezetten (Coleman 1988; Rupp & Wesselingh 1989). In de huidige tijd waar door diploma-inflatie het relatieve verschil tussen hoge en lage diploma's alleen maar toeneemt (Wolbers, 1998), lijkt daarom voor individuen het behalen van een hoog opleidingsniveau nog belangrijker dan enige decennia geleden.

In deze situatie is de vraag relevant, welke factoren het behalen van een hoog opleidingsniveau bepalen? Sociaal-wetenschappelijk onderzoek oriënteerde zich bij het beantwoorden van deze vraag vaak op de sociaal-economische kenmerken van ouders, met als idee dat maatschappelijk succesvolle ouders er beter in slagen het schoolsucces van hun kinderen te beïnvloeden (Tesser 1986; Vrooman & Dronkers 1986; Bakker & Creemers 1994; Wolbers & De Graaf 1996). In dergelijk onderzoek staan meestal ouderlijke kenmerken, zoals het opleidingsniveau en de beroeps- en inkomenspositie, onder de aandacht. Ouders oefenen echter niet alleen direct door hun sociaal-economische kenmerken, invloed uit op het onderwijssucces van hun kinderen. Dergelijke achtergronden gaan vaak samen met meer inhoudelijke gezinsfactoren die een verklaring vormen voor schoolprestaties (Mercy & Steelman 1982; Meijnen 1985; Dronkers 1990).

In dit artikel worden drie verschillende aspecten van het ouderlijk gezin onderscheiden. Deze aspecten bieden als het ware een verklaring voor de samenhang tussen de ouderlijke sociaal-economische achtergronden en het succes van kinderen op school. Allereerst onder-

scheiden we een aantal sociaal-demografische kenmerken van het gezin, zoals het opgroeien in een één-oudergezin, het aantal broers en zusters en de leeftijd van de moeder. Het idee is grofweg dat minder interne binding door demografische oorzaken er toe kan leiden dat kinderen het minder goed doen op school. Een tweede traditie van onderzoek naar opleidings-succes stelt culturele hulpbronnen centraal. Het idee is dat een cultureel hoogwaardig thuis-klimaat een goede aansluiting biedt op de eisen die men in hogere schoolopleidingen aan leerlingen stelt. Hierdoor is succes voor kinderen met een dergelijke achtergrond meer waarschijnlijk. Een derde verklaring richt zich op de schoolbetrokkenheid van ouders. Belangstelling voor het kind en de school, en de aansporing tot schoolprestaties zijn daarbij belangrijke elementen. Ook deze sociaal-emotionele stimulering zou een aanzet kunnen zijn voor kinderen om succesvol te zijn.

In dit artikel gaan we na hoe deze kenmerken van het ouderlijk gezin het schoolsucces van kinderen beïnvloeden. Daarbij is van belang te onderkennen dat hoog opgeleide en welgestelde ouders meer en alternatieve wegen lijken te hebben om succes van hun kinderen in het onderwijs te bevorderen. Onze eerste, beschrijvende onderzoeksvraag luidt derhalve: *Hoe verschillen gezinnen van verschillende sociaal-economische achtergrond naar sociaal-demografische, sociaal-culturele en sociaal-emotionele omstandigheden?* En vervolgens luidt de tweede, verklarende vraag: *Wat is de relatieve invloed van deze sociaal-demografische, sociaal-culturele en sociaal-emotionele kenmerken van het gezin op het schoolsucces van kinderen?*

In onderwijskundig onderzoek is een maatschappelijke relevant thema dat van de verschillen tussen jongens en meisjes (De Jong 1985). Zo is er als gevolg van de campagne 'Kies Exact' veel aandacht voor verschillen waar het opleidingsrichting betreft (Bosker & Dekkers, 1994). Veel minder is er bekend over hoe invloeden van het ouderlijk gezin verschillen voor jongens en meisjes als het gaat om onderwijssucces. Onze derde onderzoeksvraag luidt daarom: *In hoeverre zijn er verschillen tussen jongens en meisjes als het gaat om de invloeden van sociaal-demografische, sociaal-culturele en sociaal-emotionele kenmerken van het ouderlijke gezin op schoolsucces?*

Op voorhand benadrukken we dat onze belangstelling in dit artikel uitgaat naar de 'totale' effecten van de kenmerken van het ouderlijk gezin op het presteren van kinderen in het voortgezet onderwijs. We zijn niet geïnteresseerd in de vraag in hoeverre eerdere prestaties of schoolkeuzes belangrijk zijn, zoals in onderzoek naar schoolloopbanen gebeurt (Tesser 1986; Bakker & Creemers 1994; Veenstra 1999). Als eerste heeft dit tot gevolg dat we geen schoolkenmerken in ons onderzoek betrekken. We gaan er vanuit dat als er in onze opzet schoolverschillen zijn, deze random over de leerlingen verdeeld zijn, of dat de ouders een keuze voor goed of slecht presterende scholen bepalen. Een tweede gevolg is dat we geen schooladvies, CITO-toetsscores of tussentijdse prestaties bestuderen. Alleen het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau in het voortgezet onderwijs staat hier onder de aandacht.

2. THEORETISCHE VERKLARINGEN

2.1 Sociaal-demografische selectie

Om te beginnen wordt het succes van kinderen in het onderwijs beïnvloed door de samenstelling van het ouderlijk gezin. Ouders voorzien kinderen van hulpbronnen die belangrijk zijn voor het presteren en er zijn demografische omstandigheden waarin die overdracht wordt bemoeilijkt.

Als eerste sociaal-demografisch kenmerk is het opgroeien in een één-oudergezin relevant (Schneider & Coleman 1993). Aangenomen wordt dat het traditionele gezin, waarin twee ouders aanwezig zijn, een betere leefomgeving biedt om tot ontwikkeling te komen dan een één-oudergezin (Amato, 1993). In deze gedachtegang zijn ouders voor hun kinderen een belangrijke bron van ondersteuning, praktische hulp, informatie en (bege-)leiding. Daarnaast hebben de ouders een voorbeeldfunctie, waardoor kinderen sociale vaardigheden leren, zoals

onderhandelen, compromissen sluiten en samenwerken. Het ontbreken van één van de ouders, door scheiding of overlijden, heeft tot gevolg dat er minder, maar ook minder goed hulpbronnen worden overgedragen (Coleman 1988). Ook in financiële zin heeft het opgroeien in een één-ouder gezinssituatie consequenties. Alleenstaande ouders beschikken veelal over minder financiële mogelijkheden om hun kinderen maatschappelijk volwaardig te laten participeren (denk aan kosten voor tijdschriften, kranten, verenigingslidmaatschap, bibliotheekbezoek en school-gerelateerde activiteiten), met als gevolg dat schoolprestaties negatief beïnvloed kunnen worden. Empirisch onderzoek voor de Verenigde Staten wijst inderdaad uit dat het opgroeien in een één-oudergezin negatieve consequenties heeft voor de kansen op het al dan niet behalen van een 'high school' diploma en 'drop-out' kansen (Milne, Myers, Rosenthal & Ginsburg 1986; Astone & McLanahan 1991). Met name kinderen uit één-oudergezinnen ontstaan door een echtscheiding blijken het minder goed te doen (Astone & McLanahan 1991). Gegeven het feit dat ook in Nederland het aantal kinderen in één-oudergezinnen sterk toeneemt, lijkt het nagaan van deze relatie relevant (Veenstra 1999). De eerste hypothese luidt daarom: *Kinderen uit twee-ouder gezinnen zijn succesvoller in het voortgezet onderwijs dan kinderen uit één-ouder gezinnen.*

Een tweede demografisch aspect, waarvan we denken dat het relevant is voor schoolsucces, is gezinsgrootte, en wordt verwoord via de 'resource dilution' hypothese (Steelman & Powell 1989; Downey 1995). Deze hypothese komt er simpelweg op neer dat men er vanuit mag gaan dat de hulpbronnen van ouders niet onuitputtelijk zijn. De implicatie van deze gedachte is dat in grote gezinnen de aanwezige hoeveelheid hulpbronnen met meer broers en zussen moet worden gedeeld, waardoor er per individu minder overblijft dan in een kleiner gezin met een vergelijkbare hoeveelheid hulpbronnen (Downey 1995; Sui-Chu & Williams 1996). Zo is er dan bijvoorbeeld per kind minder geld voor school-gerelateerde uitgaven en maatschappelijke participatie. Er is hoogstwaarschijnlijk ook minder persoonlijke aandacht van ouders in grote gezinnen voor individuele begeleiding en schoolvoortgang, en er zijn minder mogelijkheden om cultureel actief te zijn. Voor deze gedachte vindt men echter niet louter bevestigingen (Bakker & Creemers 1994; Van Eijck 1996; Teachman, Paasch & Carver 1996).

Een aanvullende hypothese richt zich daarnaast op de geboortevolgorde in gezinnen (Steelman & Powell 1989). Het idee is dat de oudste kinderen het langst profiteren van de situatie waarin men nog maar met weinig broers en zussen de ouderlijke aandacht en begeleiding hoeft te delen. De verwachting is dan dat deze kinderen in het onderwijs het meest succesvol zijn (Mercy & Steelman 1982; Van Eijck 1996). Hiertegen spreekt echter ook een door Steelman & Powell (1989) genoemde hypothese dat broers en zussen elkaar kunnen begeleiden en ondersteunen. Juist de jongere broers en zussen zouden op deze wijze profiteren van de verworvenheden (financieel, cultureel en schoolse kennis) van de oudere broers en zussen. Onze tweede hypothese is dat *kinderen uit kleine gezinnen succesvoller zijn in het voortgezet onderwijs dan kinderen uit grote gezinnen, waarbij de eerstgeborenen het beter doen dan de latergeborenen.*

Een derde demografisch kenmerk, relevant bij het presteren van kinderen op school is het leeftijdsverschil tussen moeder en kind (Mare & Tzeng 1989). Deze problematiek staat in de Amerikaanse literatuur ook wel als het 'teenage pregnancy deficit' onder de aandacht. De gedachte hierbij is dat het moederschap op jonge leeftijd vaak samengaat met slechte sociaal-economische omstandigheden van het gezin. Kinderen van oudere moeders kunnen daarentegen profiteren van betere economische omstandigheden in het gezin en een grotere emotionele volwassenheid van de ouders (Mare & Tzeng 1989). Echter, tegelijkertijd speelt het fenomeen dat als ouders het voortgezet onderwijs al lang geleden hebben verlaten (ongeacht het niveau), zij bij de directe ondersteuning van hun kinderen nog maar van beperkte betekenis zijn. Zowel als het gaat om interesse in schoolse en niet-schoolse zaken (begrip voor situatie en vriendenkring), als om het direct assisteren van kinderen bij schooltaken (helpen bij huiswerk) lijkt dit fenomeen relevant. De bovenstaande gedachtegang impliceert een krom-

lijng verband met schoolsucces. Onze derde hypothese luidt daarom als volgt: *Kinderen met een relatief oude moeder zijn succesvoller in het voortgezet onderwijs dan kinderen met een relatief jonge moeder. Echter, na een bepaalde leeftijd van de moeder wordt een nog oudere moeder een nadeel in plaats van een voordeel.*

2.2 Sociaal-culturele voordelen

Sociologisch onderzoek naar sociale en culturele reproductie probeert inzicht te krijgen in de rol van ouders bij het goed presteren van kinderen uit hogere sociale milieu's (DiMaggio 1982; DeGraaf 1987). Geïnspireerd op het werk van Bourdieu richt men zich in deze traditie op het cultureel kapitaal dat men meer in de maatschappelijk hogere kringen aantreft (Bourdieu & Passeron 1977). Cultureel kapitaal is op te vatten als een bekendheid met, en bedrevenheid in de dominante cultuur, zoals die op scholen zou worden gedoceerd en gepropageerd. Deze bekendheid met de juiste culturele codes uit zich in smaken, voorkeuren en gedragingen op allerlei terreinen die herkend en beloond worden in de hogere vormen van het onderwijs (Lamont & Lareau 1988; Lareau & Horvat 1999).

In het empirisch onderzoek wordt cultureel kapitaal meestal gerelateerd aan de ouderlijke participatie in elitaire cultuuruitingen, zoals het gaan naar het theater, concerten en musea (DeGraaf 1986; Niehof 1997). De veronderstelling daarbij is dat kinderen met zo'n culturele socialisatie in het ouderlijke gezin de schoolse omgeving als vertrouwd ervaren. Kinderen zonder een cultureel hoogwaardige thuisomgeving zouden de culturele codes missen die nodig zijn om het goed te doen op school. Meer specifiek worden daarvoor in de literatuur drie redenen genoemd (Lamont & Lareau 1988; Kalmijn & Kraaykamp 1996). Allereerst, zien scholieren zonder culturele socialisatie af van de hogere vormen van onderwijs door zelf-selectie; men ervaart het hoger onderwijs als een omgeving waar men zich niet thuis voelt (Brands 1992). Ten tweede, komen leerlingen met weinig cultureel kapitaal minder ver in het onderwijs omdat men niet de verwachte resultaten behaalt. De reden hiervoor is dat in het onderwijs de elitaire cultuur wordt gedoceerd waarvan men in de thuissituatie weinig heeft meegeregen. Als derde, kunnen leerlingen met een geringe hoeveelheid culturele hulpbronnen minder ver komen doordat docenten de kwaliteiten van dergelijke scholieren slechter herkennen. Dit zou dan veroorzaakt worden door een culturele kloof tussen docent en leerling (Lareau & Horvat 1999). Samenvattend, kan men stellen dat als culturele hulpbronnen relevant zijn men mag verwachten dat *kinderen met cultureel actieve ouders succesvoller zijn in het voortgezet onderwijs dan kinderen met cultureel inactieve ouders* (hypothese 4).

Een nuancering van bovenstaande cultureel kapitaal gedachte vindt men bij Farkas (1996), die stelt dat men het cultureel kapitaal van het ouderlijk gezin breder moet opvatten dan alleen de deelname aan elitaire uitgaanscultuur. Farkas (1996) veronderstelt dat op school naast non-cognitieve culturele codes ook cognitieve kwaliteiten worden beloond, en dat ook deze worden gesocialiseerd in het ouderlijk gezin. Meer specifiek houdt deze redenering in dat een omgeving, waar boeken aanwezig zijn, waar lezen een gewaardeerde activiteit is en waar men kinderen stimuleert om te lezen, positief uitpakt voor het opleidings- en leesniveau (Leseman 1994; Kraaykamp & Dijkstra 1999). Empirisch onderzoek van DeGraaf, DeGraaf en Kraaykamp (2000) voor Nederland wijst inderdaad uit dat het leesgedrag van ouders een belangrijke indicator voor het schoolsucces is naast het culturele uitgaan (zie ook Tesser & Mulder 1990). Dit wijst er op dat het culturele kapitaal, zeker niet alleen maar 'habitus' en 'dispositie' representeert. Ook een socialisatie in als cultureel te duiden cognitieve vaardigheden lijkt daarom van belang bij de onderwijsprestaties van kinderen. De rol van deze cognitieve aspecten in de ouderlijke opvoeding komt tot uitdrukking komt in onze vijfde hypothese: *Kinderen met lezende ouders zijn succesvoller in het voortgezet onderwijs dan kinderen met niet-lezende ouders.*

Dat culturele hulpbronnen verschillend kunnen uitpakken voor jongens en meisjes illustreert DiMaggio (1982) in zijn studie naar de gevolgen van (eigen) cultureel kapitaal voor schoolresultaten. Met name meisjes blijken in het onderwijs te profiteren van een cultureel hoog-

waardig thuis klimaat. Meer recent onderzoek van Aschaffenburg & Maas (1997) vindt voor deze veronderstelling echter geen ondersteuning. Cultureel kapitaal biedt in hun onderzoek jongens en meisjes evenveel voordelen.

2.3 Sociaal-emotionele ondersteuning

De directe interesse en aandacht van ouders voor het presteren van kinderen op school is ook een belangrijke indicator voor het uiteindelijke schoolsucces (Schneider & Coleman 1993). Coleman (1988) interpreteert de ouderlijke belangstelling voor school als een sociale hulpbron, die wordt opgebouwd in de relatie tussen ouders en kinderen. De intensiteit van de relatie van ouders met elkaar, en met hun kinderen resulteert in een binding van kinderen met het gezin waardoor normen en verwachtingen over het belang van scholing duidelijker en overtuigender worden overgedragen (Furstenberg & Hughes 1995). In een overzicht van de literatuur onderscheiden Sui-Chu & Willms (1996) grofweg twee uitwerkingen van deze ouderlijke betrokkenheid; enerzijds een benadering waarbij het thuis klimaat zich kenmerkt door een positieve betrokkenheid en een wederzijdse discussie over schoolonderwerpen, en anderzijds een benadering waarbij restrictieve en controlerende aspecten (huiswerk maken, bewaken voortgang) centraal staan.

Coleman (1988) benadrukt het feit dat de interactie tussen ouder en kind positief dient te zijn. Alleen als de ouder-kind interactie een positieve teneur kent, zou het voor ouders mogelijk zijn ook andersoortige hulpbronnen op hun kinderen over te dragen. Recent empirisch onderzoek van Muller (1995) en Sui-Chu & Willms (1996) wijst uit dat positieve aandacht in de thuisomgeving (discussie en belangstelling) leidt tot significante hogere resultaten bij de vakken wiskunde en taal. Onderzoek van Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter en Dornbusch (1990) en Teachman, Paasch en Carver (1996) toont aan dat ook de 'high school drop-out' kansen aanzienlijk lager zijn als er positieve ouderlijke aandacht is voor schoolprestaties en -ervaringen. Onze algemene verwachting is daarom dat *kinderen waarvan ouders een positieve betrokkenheid bij school hebben succesvoller zijn in het voortgezet onderwijs dan kinderen waarvan ouders geen positieve betrokkenheid bij school hebben* (hypothese 6). Sui-Chu & Willms (1996) wijzen in dit verband op het fenomeen dat meisjes meer ouderlijke aandacht ontvangen dan jongens. Onderzoek van Muller (1998) laat tevens zien dat bij meisjes het bepraten van schoolaangelegenheden door ouders ook nog eens positiever uitpakt dan bij jongens.

Ouders kunnen ook door een negatieve schoolbetrokkenheid van invloed zijn op schoolprestaties. Daarbij denken we dan specifiek aan de situatie waarin de ouder-kind-interactie de negatieve lading krijgt van controleren, aansporen en dwingen. Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter en Dornbusch (1990) betogen dat de gezinssituatie van 'drop-outs' zich kenmerkt door een streng autoritair gezinsregime. Muller (1995) wijst in dit verband op de negatieve effecten van huiswerkbegeleiding en -controle door ouders op wiskunde-testresultaten. Hierbij is echter relevant te onderkennen dat ouders wellicht pas tot huiswerkbegeleiding overgaan als hun kind slecht presteert. De causaliteit is in dat geval dus omgekeerd. Opmerkelijk is verder dat Amerikaans onderzoek uitwijst dat meisjes significant minder vaak negatieve aandacht voor schoolgedrag krijgen dan jongens (Sui-Chu & Willms 1996). Dit heeft tot gevolg dat we verwachten dat negatieve ouderlijke betrokkenheid bij jongens meer negatieve consequenties zal hebben dan bij meisjes. De zevende hypothese luidt: *Kinderen waarvan ouders geen negatieve betrokkenheid bij school hebben zijn succesvoller in het voortgezet onderwijs dan kinderen waarvan ouders negatieve betrokkenheid bij school hebben.*

Ter afsluiting van onze bespreking van theoretische achtergronden is het relevant te benadrukken dat de drie bovengenoemde onderzoekstradities een met elkaar in verband staande verklaring bieden voor de sociaal-economische invloeden op onderwijsresultaten van kinderen. Als gevolg daarvan is het van belang de verwachtingen ten aanzien van de bovengenoemde gezinsaspecten simultaan in een multivariate analyse te toetsen.

3. DATA EN ONDERZOEKSOPZET

3.1 Het Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen 1989 (VOCL)

Om na te gaan welke gezinsaspecten belangrijk zijn bij een verklaring van het succesvol zijn van kinderen in het voortgezet onderwijs, gebruiken we informatie uit het cohortonderzoek VOCL-1989 van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS, 1991). Het primaire doel van het VOCL-onderzoek is te bestuderen welke relaties er bestaan tussen de sociale achtergrondkenmerken, de schoolsituatie en de schoolprestaties van leerlingen (CBS, 1991). In het VOCL is informatie beschikbaar over 19524 leerlingen die zich in 1989 in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs bevonden. Deze leerlingen zijn afkomstig van 381 scholen (uit een aselecte steekproef van 826 scholen).¹ In 1989 is leerlingen uit het eerste leerjaar verzocht een oudervragenlijst mee naar huis te nemen en door de ouders te laten invullen. In deze oudervragenlijst is onder andere gevraagd naar demografische en culturele kenmerken van het ouderlijk gezin en naar de schoolbetrokkenheid van de ouders. De school is gevraagd informatie te verstrekken over de leerling zelf (leeftijd, geslacht, lager schooladvies, schoolsoort in het afgelopen jaar en testresultaten). Vervolgens is in elk schooljaar volgend op 1989/1990 aan het VOCL-bestand informatie toegevoegd over de voortgang van de leerlingen. Het gaat dan om examenresultaten, diplomabezit en (eventueel) schoolverlating. In dit artikel gebruiken we de beschikbare informatie tot en met september 1997. Onze analyses gaan derhalve over de situatie na acht leerjaren in het voortgezet onderwijs. Na een selectie op missende waarnemingen beschikken we over een onderzoeksbestand met 14864 respondenten. Leerlingen zonder enig diploma na 8 jaar (N=1787) zijn niet in onze analyses meegenomen, omdat het fenomeen van schooluitval een afzonderlijke benadering vraagt.

3.2 Een beschrijving van de gemeten kenmerken

Als afhankelijk kenmerk staat in dit artikel het hoogst behaalde opleidingsniveau onder de aandacht. In onze onderzoeksopzet is dit gemeten aan de hand van het hoogste diploma na acht jaar voortgezet onderwijs. Deze meting houdt in dat diploma's behaald in het hoger beroepsonderwijs en op de universiteit niet voorkomen. Na acht jaar had nog geen leerling een dergelijke opleiding afgerond. Schoolsucces kent derhalve vijf niveaus lopend van lbo (1), mavo (2), mbo (3), havo (4), tot vwo (5).²

De meting van de onafhankelijke kenmerken komt hieronder aan de orde. Indien mogelijk zijn de aspecten voor vader en moeder onafhankelijk geoperationaliseerd om vast te kunnen stellen welke ouder het meest invloedrijk is. Tevens wordt in Tabel 1 voor elke van deze verklarende kenmerken de bi-variate relatie met het hoogst behaalde diploma beschreven.

Allereerst zijn de sociaal-economische achtergronden van de ouders gemeten door het opleidingsniveau van vader en moeder. Het opleidingsniveau van beide ouders is in vijf categorieën beschikbaar, lopend van lager onderwijs (0), voortgezet onderwijs, laag niveau (1), voortgezet onderwijs, hoog niveau (2), hoger onderwijs, eerste fase (3) tot hoger onderwijs, tweede fase (4). Uit Tabel 1 blijkt overduidelijk de samenhang met het schoolsucces van de kinderen; ouders van kinderen met een lbo-diploma zijn gemiddeld duidelijk lager geschoold (score: 1.0 en 0.8), dan ouders van leerlingen met een vwo-diploma (score: 2.4 en 1.8). Ten tweede is de sociaal-economische achtergrond van leerlingen gemeten door te kijken naar de hoogst voorkomende beroepspositie in het ouderlijke gezin (CBS, 1991). Hierbij is een onderscheid gemaakt naar *lagere beroepen*, *middelbare beroepen* en *hogere beroepen* in loondienst, en *kleine zelfstandigen*. Het idee is dat met deze variabele enig inzicht wordt verkregen in de financiële mogelijkheden en beperkingen die men in het ouderlijk gezin ervaart. Uiteraard hadden we liever de beschikking gehad over het huishoudinkomen van het ouderlijk gezin. Wederom zijn de relaties met het schoolsucces van de kinderen overduidelijk (Tabel 1). Waar 6% van de leerlingen met een lbo-diploma een ouder heeft met een hoog beroep, heeft 37% van de geslaagde vwo-leerlingen dat. Opmerkelijk is het dat we kinderen met een mbo-diplo-

Tabel 1: Sociaal-economische, sociaal-demografische, sociaal-culturele en sociaal-emotionele aspecten van het ouderlijk gezin naar soort diploma, 8 jaar na instroom in het voortgezet onderwijs.

Onafhankelijke Kenmerken	gemiddelde score op onafhankelijke kenmerk naar het hoogst behaalde diploma					gem.	Pearson corr.
	lbo	mavo	mbo	havo	vwo		
Sociaal-economische kenmerken ouders							
Opleidingsniveau vader (0-4)	1.02	1.51	1.39	1.93	2.42	1.57	.37
Opleidingsniveau moeder (0-4)	0.76	1.11	1.06	1.44	1.84	1.18	.35
Sociaal milieu ouders							
hogere beroepen (ref.)	6.2%	14.8%	12.4%	22.6%	36.6%	16.6%	.24
zelfstandigen (0-1)	7.0%	9.5%	10.4%	8.5%	7.7%	8.7%	.01
midden beroepen (0-1)	14.0%	21.9%	20.4%	28.2%	28.8%	21.7%	.12
lagere beroepen (0-1)	72.8%	53.8%	56.9%	40.7%	26.9%	53.1%	-.29
Sociaal-demografische kenmerken ouders							
Gezin zonder vader (0-1)	6.9%	6.9%	4.1%	5.3%	4.1%	5.4%	-.05
Gezin zonder moeder (0-1)	1.1%	1.0%	0.6%	0.6%	0.4%	0.8%	-.03
Aantal kinderen (1-8)	2.59	2.58	2.56	2.56	2.57	2.57	-.01
Oudere broers/zussen							
geen (0-1)	42.4%	44.9%	44.3%	46.3%	50.1%	45.1%	.05
1-2 oudere broers/zussen (0-1)	52.7%	51.1%	51.9%	50.9%	46.8%	51.0%	-.03
meer dan 2 oudere broers/zussen (0-1)	5.0%	4.0%	3.9%	2.8%	3.1%	3.9%	-.04
Leeftijd moeder 1989	38.9	39.1	39.3	39.8	40.3	39.4	.11
Sociaal-culturele kenmerken ouders							
Cultureel uitgaan ouders (0-9)	3.38	4.41	4.24	5.27	5.98	4.49	.28
Leesaanbod ouderlijk huis (0-9)	3.72	4.55	4.21	5.24	6.08	4.60	.26
Lezen vader (0-7)	0.79	0.99	0.90	1.20	1.41	1.02	.13
Lezen moeder (0-7)	1.58	1.82	1.77	2.13	2.30	1.87	.12
Sociaal-emotionele kenmerken ouders							
Positieve aandacht vader (0-1)	53.8%	57.6%	59.0%	59.8%	59.5%	57.7%	.04
Positieve aandacht moeder (0-1)	68.8%	73.9%	73.6%	75.1%	75.9%	73.0%	.05
Negatieve aandacht vader (0-1)	44.2%	38.7%	34.3%	27.6%	17.9%	33.8%	-.18
Negatieve aandacht moeder (0-1)	49.5%	44.9%	38.3%	30.9%	19.1%	38.0%	-.20

Bron VOCL-89 (N=13077).

ma relatief vaak aantreffen in een gezin waarvan ouders als zelfstandige werkzaam zijn. Blijkbaar wordt een beroepsopleiding in deze gezinnen meer gestimuleerd en gewaardeerd.

Bij de sociaal-demografische aspecten is om te beginnen nagegaan of het een één-oudergezin betrof. Daarbij is verschil gemaakt tussen *gezinnen zonder vader* en *gezinnen zonder moeder*. Dit is gedaan om te kunnen vaststellen of het opgroeien met alleen een moeder of alleen een vader tot verschillende uitkomsten in het onderwijs leidt. Uit Tabel 1 blijkt inderdaad een negatieve samenhang van schoolsucces met het afkomstig zijn uit een één-oudergezin; van de geslaagde lbo-leerlingen is 8% afkomstig uit een gezin zonder vader en 2% uit een gezin zonder moeder, terwijl dat voor leerlingen met een vwo-diploma respectievelijk 5% en 1% is. De correlaties zijn echter niet erg hoog ($r=-.04$ en $r=-.03$). Het aantal kinderen in het ouderlijk gezin is continue gemeten, lopend van 1 kind tot 8 of meer kinderen (inclusief de leerling zelf). De samenhang met onderwijssucces is relatief gering ($r=-.01$). Om een (te hoge) associatie met het aantal kinderen te vermijden, is het aantal oudere broers/zussen gedummyficeerd in 3 variabelen, te weten geen oudere broers/zussen, 1 of 2 oudere broers/

zussen, en meer dan 2 oudere broers/zussen. Het opgroeien in een gezin zonder oudere broers of zussen blijkt positief uit te pakken voor het hoogst behaalde opleidingsniveau; van de leerlingen met een lbo-diploma als hoogste, heeft 42% geen oudere broer of zus terwijl bij de vwo-geslaagden dit voor 50% opgaat ($r=.05$). Tenslotte is de *leeftijd van moeder in 1989* als continue kenmerk opgenomen.³ Aangezien in het VOCL-bestand alle leerlingen van min of meer dezelfde leeftijd zijn (plusminus 12 jaar) wordt daarmee een predictor voor het leeftijdsverschil tussen de leerling en de moeder geïntroduceerd. De samenhang met het schoolsucces is vastgesteld in Tabel 1. Vooral leerlingen met relatief 'oude' moeders blijken het goed te doen in het voortgezet onderwijs. Van de leerlingen met een vwo-diploma is de moeder gemiddeld 40.3 jaar in 1989, tegen 38.9 jaar voor geslaagde lbo-ers. Ook de bi-variate associatie is relatief hoog ($r=-.11$ met moeder's geboortjaar).

Van de sociaal-culturele achtergrond is het *cultureel uitgaansgedrag van ouders* vastgesteld met drie vragen in de (ouder-)vragenlijst over het bezoeken van concerten, toneel of ballet, en kunstmusea- of tentoonstellingen (apart aan beide ouders gesteld). De antwoordmogelijkheden waren nooit, 1-2 keer per jaar, 3-6 keer per jaar en meer dan 6 keer per jaar. Aangezien partners culturele uitgaansactiviteiten meestal samen ondernemen is er voor de ouders één schaal geconstrueerd ($\alpha=.80$). De scores op de zes items zijn gestandaardiseerd en opgeteld (met een minimum van 2 geldige waarnemingen), en daarna in decielen verdeeld. Het resultaat is een schaal met 10 categorieën waarbij de ouders evenredig over de categorieën zijn verdeeld. Daarbij staat de categorie 0 voor zeer weinig cultureel, terwijl de categorie 9 de zeer culturele ouders representeert. Tabel 1 laat zien dat het behalen van een hoog schooldiploma vaak samengaat met cultureel actieve ouders ($r=.28$).

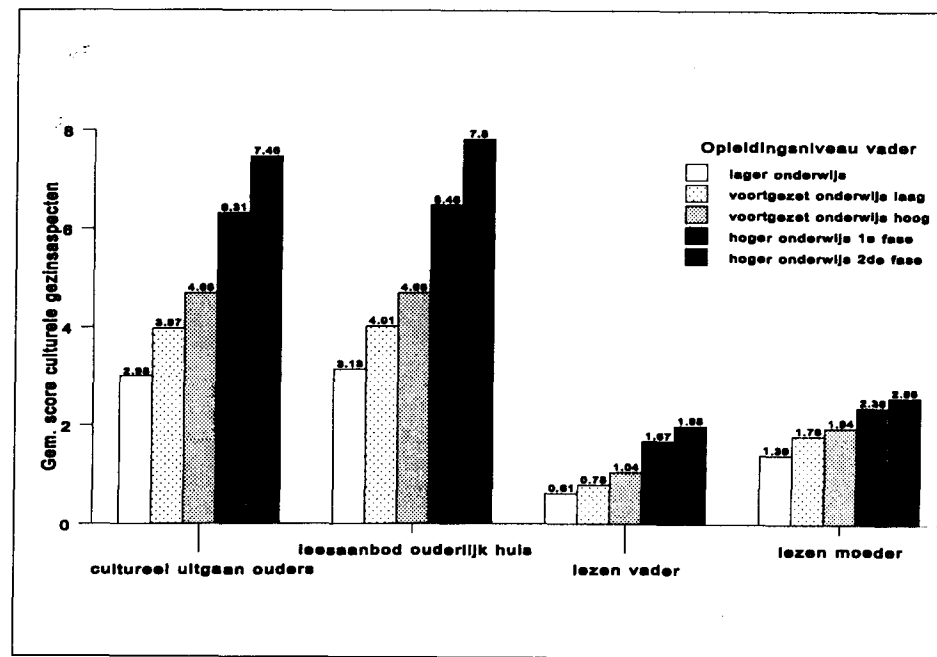
Om het *leesaanbod thuis* te meten, is om te beginnen het boekenbezit van de ouders genomen (12 categorieën lopend van 0 tot meer dan 1000 boeken). Het boekenkoopgedrag van de beide ouders is gemeten door na te gaan hoeveel boeken zij per maand aanschaffen (7 categorieën van 0 tot meer dan 5 boeken). Deze drie kenmerken van het leesaanbod thuis zijn gestandaardiseerd en opgeteld, en daarna in decielen onderverdeeld ($\alpha=.73$). De categorie 0 van de variabele leesaanbod thuis vertegenwoordigt de gezinnen waar slechts weinig boeken beschikbaar zijn en komen, terwijl de categorie 9 de ouders betreft waar de aanwezigheid van boeken een overduidelijk gegeven is. De relatie van het boekenaanbod met het hoogst behaalde diploma is relatief sterk ($r=.26$). Het daadwerkelijk *lezen* van beide ouders is vastgesteld aan de hand van de vragen over het aantal boeken dat men per maand leest (8 categorieën lopend van 0 boeken tot meer dan 6 boeken). Op basis van Tabel 1 is vast te stellen dat de samenhang voor moeder's en vader's lezen met het onderwijssucces van hun kinderen overeenkomstig is. Van de leerlingen met een lbo-diploma leest de moeder gemiddeld 1.58 boeken per maand, tegen 2.30 boeken bij de leerlingen met een vwo-diploma.

Ook bij de meting van sociaal-emotionele ondersteuning is er voor gekozen vaders en moeders apart te beschouwen. Voor beide zijn er twee aspecten vastgesteld, te weten de positieve en negatieve schoolbetrokkenheid. De variabele *positieve aandacht voor de leerling* is gemeten met drie items uit de vragenlijst, namelijk het praten met het kind over gebeurtenissen op school, praten met het kind over prestaties op school en het kind complimenten maken voor schoolprestaties. De antwoordmogelijkheden waren nooit, een of enkele keren per jaar, een of enkele keren per maand en een of enkele keren per week. Er is een 0/1-variabele geconstrueerd die aangeeft of een ouder iedere week aan het kind positieve aandacht schenkt of niet. Alleen ouders die bij alle drie de items aangaven dat te doen krijgen de score 1, anders krijgen ze de score 0; voor de vaders is dit in 57% van de gevallen zo en bij de moeders in 73%. De samenhang van deze positieve aandacht van ouders voor school met het uiteindelijk behaalde diploma is echter beperkt ($r=.05$ voor moeders en $r=.04$ voor vaders). De variabele *negatieve aandacht voor de leerling* is gemeten met een item dat aangeeft of men het kind aanspoort harder te werken. Wederom is een 0/1-variabele geconstrueerd die aangeeft of men dat iedere week doet; van de vaders is dat 35% en van de moeders 40%. Uit Tabel 1 blijkt dat deze negatieve ouderlijke belangstelling inderdaad minder goed uitpakt als het gaat om school-

succes; van de vwo-leerlingen blijkt zo'n 18% negatieve aandacht van hun ouders te krijgen, terwijl dat voor de mavo- en lbo-leerlingen ruim 40% is.

3.3 Sociaal-economische verschillen in het ouderlijk culturele gedrag en de ouderlijke schoolbetrokkenheid

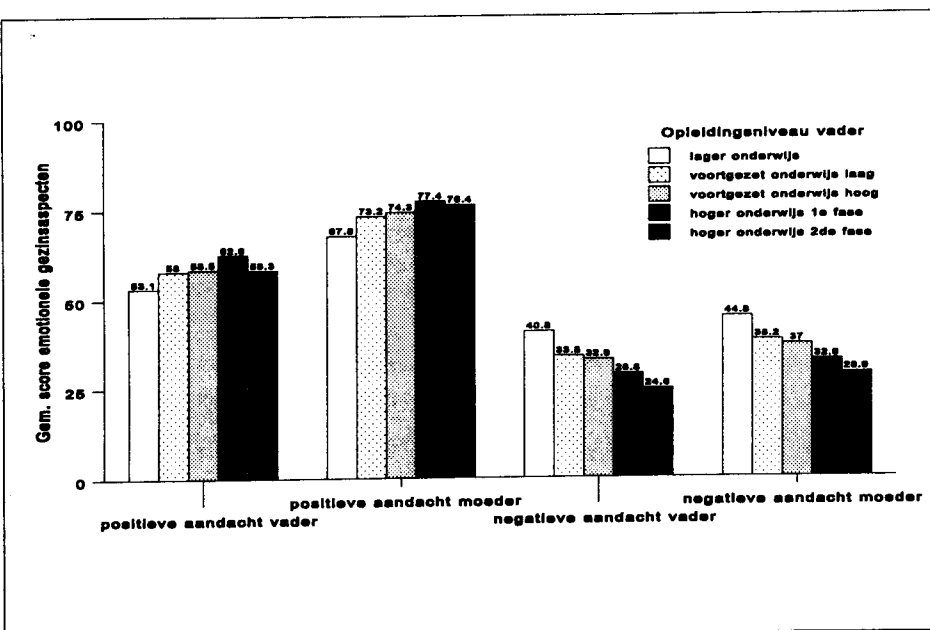
Om na te gaan of en in welke mate een relatie bestaat tussen de sociaal-economische achtergrond, en het culturele thuisclimaat en/of de ouderlijke schoolbetrokkenheid zijn in Figuur 1 en Figuur 2 deze kenmerken afgezet tegen het opleidingsniveau van de vader. Immers, als men met deze kenmerken de relatie tussen sociaal-economische achtergrond en schoolsucces inhoud wil geven, moet er ook een relatie van deze kenmerken met de sociaal-economische gezinskenmerken bestaan. Hiermee wordt de eerste onderzoeksvraag in beschrijvende zin beantwoord.



Figuur 1: Weergave van de relatie tussen vaders opleidingsniveau en vier sociaal-culturele kenmerken van het ouderlijk gezin (VOCL - 1989).

In Figuur 1 is voor de vier geselecteerde culturele aspecten van het ouderlijke gezin de relatie met vader's opleidingsniveau gepresenteerd. Met name voor het cultureel uitgaan en het boekenaanbod thuis is de samenhang hoog; vaders met alleen lager onderwijs scoren 2.98 op schaal voor het culturele uitgaan, tegen 7.46 voor de vaders met tweede fase hoger onderwijs ($r=.40$). Voor de schaal die het leesaanbod thuis indiceert is de samenhang zelfs nog iets groter ($r=.43$). Ook het daadwerkelijk lezen is gecorreleerd met vader's onderwijsniveau; laag opgeleide vaders lezen gemiddeld 0.6 boeken per maand, terwijl de hoog opgeleide vaders gemiddeld 1.98 boeken per maand lezen ($r=.27$). Hiermee is een samenhang tussen de sociaal-economische gezinsachtergrond en de intensiteit van de culturele participatie van ouders overduidelijk vastgesteld.

Figuur 2 toont de associatie tussen vader's opleidingsniveau en de vier sociaal-emotione-



Figuur 2: Weergave van de relatie tussen vaders' opleidingsniveau en vier sociaal-emotionele kenmerken van het ouderlijk gezin (VOCL - 1989).

le aspecten van het ouderlijk gezin, oftewel de schoolbetrokkenheid van de ouders. Ook hier is een duidelijke samenhang te constateren, hoewel deze minder sprekend is als bij de culturele aspecten. Voor de aspecten die een positieve schoolbetrokkenheid meten is een breekpunt te constateren tussen vaders met alleen lagere school en alle anderen. Zo geeft 53% van de vaders met alleen lagere school iedere week positieve aandacht, tegen rond de 58% van de vaders met meer opleiding ($r=.06$). Het aansporen om beter te presteren, de zogenoemde negatieve schoolbetrokkenheid, kent een sterke negatieve samenhang met het opleidingsniveau van de vader. Van de vaders met alleen lagere school spoort 41% zijn zoon of dochter iedere week aan beter te presteren, terwijl van de vaders met de hoogste opleiding slechts 25% dat doet ($r=-.09$).

4. ANALYSES

Om na te gaan welke de relatieve bijdrage is van elk van de hier gepresenteerde aspecten van het ouderlijk gezin is via een multi-variate regressie een vijftal modellen geschat. In elk model wordt een aantal aspecten toegevoegd aan het voorgaande model. Op deze wijze is vast te stellen, welke aspecten relevant zijn bij het verklaren van schoolsucces en in hoeverre effecten van bepaalde aspecten van het thuisclimaat worden geïnterpreteerd door andere gezinsaspecten. In Tabel 2 presenteren we de ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten. Deze zijn te interpreteren in termen van de schaal van onze afhankelijke variabele, het hoogst behaalde diploma na 8 jaar in het voortgezet onderwijs.

Opvallend in het eerste model van Tabel 2 is het substantiële effect van geslacht; het zijn de meisjes die na 8 jaar voortgezet onderwijs een hoger diploma bezitten dan de jongens. Veel cross-sectioneel onderzoek presenteert onderwijsachterstanden voor meisjes, maar blijkbaar zijn in de huidige cohorten deze achterstanden weggerukt en zelfs omgezet naar een voor-

Tabel 2. Regressie van hoogst behaalde diploma 8 jaar na instroom in het voortgezet onderwijs naar sociaal-economische, sociaal-demografische, sociaal-culturele en sociaal-emotionele aspecten van het ouderlijk gezin.

	ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten				
	Model I	Model II	Model III	Model IV	Model V
	b	b	b	b	b
Geslacht (0-1: leerlinge=1)	.368***	.373***	.367***	.318***	.230***
Sociaal-economische kenmerken ouders					
Opleidingsniveau vader (0-4)	.251***	.240***	.213***	.202***	.202***
Opleidingsniveau moeder (0-4)	.290***	.274***	.236***	.214***	.214***
Sociaal milieu ouders					
hogere beroepen (ref.)					
zelfstandigen (0-1)	-.214***	-.209***	-.170***	-.168***	-.242***
midden beroepen (0-1)	-.181***	-.164***	-.149***	-.154***	-.203***
lagere beroepen (0-1)	-.467***	-.425***	-.374***	-.379***	-.477***
Sociaal-demografische kenmerken ouders					
Gezin zonder vader (0-1)		-.130**	-.127**	-.113*	-.114*
Gezin zonder moeder (0-1)		-.340**	-.376**	-.351**	-.352**
Aantal kinderen (1-8)		.157***	.159***	.166***	.167***
Kwadraat aantal kinderen		-.019***	-.019***	-.018***	-.018***
Oudere broers/zussen					
geen (ref.)					
1-2 oudere broers/zussen (0-1)		-.236***	-.237***	-.235***	-.235***
meer dan 2 oudere broers/zussen (0-1)		-.313***	-.319***	-.342***	-.337***
Leeftijd moeder 1989 (/10)		2.143***	2.038***	1.918***	1.912***
Kwadraat leeftijd moeder 1989		-.229***	-.218***	-.201***	-.201***
Sociaal-culturele kenmerken ouders					
Cultureel uitgaan ouders (0-10)			.034***	.030***	.030***
Boekenbezit ouders (0-10)			.013***	.013***	.023***
Lezen vader (0-7)			-.006***	-.007***	-.007***
Lezen moeder (0-7)			.014***	.010***	.010***
Sociaal-emotionele kenmerken ouders					
Positieve aandacht vader (0-1)				.114***	.115***
Positieve aandacht moeder (0-1)				.130***	.129***
Negatieve aandacht vader (0-1)				-.133***	-.182***
Negatieve aandacht moeder (0-1)				-.391***	-.392***
Interacties met geslacht					
Leerlinge * hogere beroepen (ref.)					
Leerlinge * zelfstandigen					.150
Leerlinge * midden beroepen					.094
Leerlinge * lagere beroepen					.193**
Leerlinge * boekenbezit ouders					-.020**
Leerlinge * negatieve aandacht vader					.107**
Constante	2.200***	-.758***	-2.700***	-2.382***	-2.326***
Verklaarde variantie (adj.)	18.5%	21.5%	22.1%	24.7%	24.8%

Bron VOCL-89, (N=13077).

Significantie * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$.

sprong. Het eerste model laat verder de effecten van de sociaal-economische gezinsachtergrond van een leerling zien. Het opleidingsniveau van zowel vader als moeder is relevant. De schaal van het ouderlijk opleidingsniveau loopt van 0 tot 4, hetgeen inhoudt dat beide effecten substantieel zijn. Een leerling(e) waarvan beide ouders het hoogste opleidingsniveau bezitten, heeft gemiddeld een 2,2 punten hoger diploma ($4 * .251 + 4 * .290$) dan een leerling(e) waarvan beide ouders alleen lagere school hebben gevolgd. Ook het beroepsniveau van de ouders blijkt relevant. Vooral leerlingen met ouders uit lage beroepen hebben een significant lager diploma 8 jaar na intrede in het voortgezet onderwijs ($b = -.467$).

Het tweede model introduceert de sociaal-demografische aspecten van de thuissituatie. Zoals verwacht blijkt het opgroeien in een één-oudergezin negatief uit te pakken voor het schoolsucces. Vooral kinderen die een moeder missen doen het slechter op de middelbare school ($b = -.340$). Eerder onderzoek naar gezinsomvang rapporteerde vaak negatieve effecten van het aantal broers en zussen. In het VOCL-89 cohort blijkt de situatie genuanceerder te liggen. Er is sprake van een kromlijng verband, vastgesteld via een kwadraatterm; meer broers/zussen werkt in eerste instantie positief uit op schoolsucces tot een zeker punt, waarna nog meer broers/zussen negatief uitpakt. Het omslagpunt ligt in Model II plusminus bij 3 ($= (.157/2 * .019) - 1$) broers en zussen. Een tweede aspect van de gezinsomvang heeft betrekking op de geboortevolgorde. Uit onze analyses blijkt dat het hebben van oudere broers en zussen negatieve consequenties heeft voor de hoogte van het behaalde diploma. Anders gezegd, eerstgeborenen doen het in het onderwijs significant beter dan de latergeborenen. Een laatste opmerkelijk demografische aspect dat belangrijk blijkt, is de leeftijd van de moeder. Zoals voorspeld betreft het hier een kromlijng verband. Hoe ouder de moeder hoe beter de leerling(e) uit op school tot een bepaald omslagpunt. Hier is dat 46,8 jaar bij intrede in het middelbaar onderwijs ($= 10 * (2.143/2 * .229)$). Blijkbaar geldt Mare's (1989) argument van een betere financiële basis van oudere ouders slechts tot op zekere hoogte. Daarna is de leeftijds kloof tussen de schoolgaande leerling en moeder zo groot dat het negatieve consequenties heeft.

De aspecten van het culturele thuisklimaat worden in Model III toegevoegd. In het bijzonder cultureel uitgaan blijkt relevant bij de verklaring van schoolsucces. Deze culturele hulpbronnen van de ouders betalen zich uit in het onderwijssucces van hun kinderen. Daarnaast blijkt ook het leesaanbod in het ouderlijk huis en het daadwerkelijk lezen van de moeder van belang in de verklaring van de hoogte van het diploma na 8 jaar voortgezet onderwijs. Echter, over het algemeen geldt dat de effecten van de ouderlijke culturele hulpbronnen betrekkelijk klein zijn in verhouding tot de sociaal-economische en demografische aspecten van het thuisklimaat. Daarbij komt dat zij slechts in zeer beperkte mate de effecten van sociaal-economische gezinsachtergrond intermediairen; tussen Model II en Model III neemt vader's opleidingseffect af met slechts 13%, en moeder's opleidingseffect met 16%. Dat er dus sprake is van culturele reproductie, in termen van Bourdieu, is in deze sterk uitgedrukt.

Model IV brengt de vier aspecten van ouderlijke schoolbetrokkenheid in de analyse. Alle vier de kenmerken zijn significant. Zowel positieve aandacht van de vader als van de moeder heeft een positief effect op het schoolsucces van de leerling. Positieve schoolbetrokkenheid betaalt zich dus uit. Aan de andere kant werkt negatieve aandacht van ouders niet positief; vooral voor de moeder geldt dat voortdurende aansporing (eens per week) leidt tot minder presteren in het voortgezet onderwijs ($b = -.391$). Belangrijk is hierbij te vermelden dat het hier een meting in de eerste klas van het middelbaar onderwijs betreft en het diploma minstens vier jaar na deze vaststelling kon worden behaald. Hoewel hiermee niet alle causaliteitsproblemen worden omzeild, wordt wel aannemelijk dat de sociaal-emotionele betrokkenheid van ouders voorafgaat aan het presteren van hun kinderen en niet het gevolg is van te weinig schoolsucces.

Tenslotte wordt met Model V getracht een antwoord te geven op onze derde onderzoeksvraag naar de verschillen tussen jongens en meisjes als het gaat om de relatieve invloed van de demografische, culturele en emotionele aspecten van het thuisklimaat. De procedure die we hebben gehanteerd is de volgende. Allereerst zijn alle interacties van geslacht met de kenmerken van het thuisklimaat opgenomen. Vervolgens zijn één voor één de minst significan-

te interacties verwijderd, tot uiteindelijk het hier gepresenteerde model resulteert. Het over het hoofd zien van eventuele 'suppressor' effecten is door deze procedure tot een minimum beperkt. De gepresenteerde interactie-effecten in Model V geven inzicht in de relevante verschillen tussen jongens en meisjes. Over het algemeen geldt dat de verschillen voor jongens en meisjes betrekkelijk gering zijn; van de zestien getoetste interacties zijn er slechts 3 significant. Om te beginnen is opmerkelijk dat meisjes uit de lagere sociale milieu's het relatief beter doen dan jongens ($b = .193$). Gegeven de grootte van het hoofdeffect ($b = -.477$), houdt dit echter niet in dat een laag beroep van de ouders voor meisjes volledig wordt gecompenseerd. Verder blijken vooral jongens te profiteren van de aanwezigheid van boeken in de thuissituatie. Anders gezegd, voor jongens is het effect significant ($b = .023$), terwijl het voor meisjes vrijwel nihil is ($b = .023 - .020$). Het meest opmerkelijke verschil tussen jongens en meisjes is te constateren bij de ouderlijke betrokkenheid van de vader. Aansporingen van vaders om harder te werken op school blijken voor meisjes minder negatief uit te pakken dan voor jongens, gegeven het positieve interactie effect ($b = .107$). Blijkbaar zijn meisjes meer autoriteitsgevoelig waar het de vader betreft dan jongens.

5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit artikel zijn we nagegaan welke aspecten van het ouderlijk gezin belangrijk zijn in de verklaring van het hoogst behaalde diploma 8 jaar na intrede in het voortgezet onderwijs. Daartoe zijn sociaal-demografische, sociaal-culturele en sociaal-emotionele aspecten onderscheiden. Om onze verwachtingen te toetsen is gebruik gemaakt van de VOCL-89 data ($N = 19524$). Deze gegevens betreffen een cohort van leerlingen die allen in het najaar van 1989 in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs verbleven. Via de scholen is informatie verkregen over het presteren van de leerlingen en via een ouder-enquête over de thuissituatie.

Onze analyses wijzen uit dat de sociaal-economische achtergrond van de ouders, gemeten met ouderlijk opleidings- en beroepsniveau, het belangrijkste is en blijft. Zelfs na introductie van alle andere relevante kenmerken wordt slechts 20% van het opleidingseffect van de vaders geïnterpreteerd en 26% van het opleidingseffect van de moeders. De effecten van het ouderlijk beroepsniveau veranderen zelfs in het geheel niet. Van de meer inhoudelijke aspecten van het ouderlijke thuisklimaat zijn de demografische kenmerken het meest relevant, waarbij opmerkelijk genoeg vooral de leeftijd van de moeder belangrijk is. Wellicht dat hierbij de financiële omstandigheden een belangrijke rol spelen. Ook bij het gevonden negatieve effect van het opgroeien in een één-oudergezin zou deze additionele verklaring kunnen opgaan. Verder is vastgesteld dat van een groot aantal broers en zussen niet de gedachte negatieve invloed op het schoolsucces uitgaat. De meest 'ideale' situatie is een gezinsomvang van 4 kinderen, waarbij zowel meer als minder kinderen negatiever uitpakt. Ook de geboortevolgorde is van belang. De eerstgeborenen doen het het best, wellicht omdat zij de ouderlijke hulpbronnen het meest intensief gebruiken, terwijl bij latere kinderen wordt vertrouwd op onderlinge ondersteuning.

Het meest verrassende resultaat uit onze analyses is misschien wel de geringe invloed die er van het ouderlijk cultureel kapitaal uitgaat op het bereikte middelbare schooldiploma. De invloeden van cultureel actieve ouders zijn er wel en zijn significant, maar spreken minder tot de verbeelding dan in eerder cross-sectioneel onderzoek naar culturele reproductie (D. Graaf 1986). Ook de schoolbetrokkenheid van ouders blijkt relevant in de verklaring van schoolsucces, waarbij vooral het aansporen van ouders negatief uitpakt. Tenslotte is nagegaan of er verschillen zijn vast te stellen voor de invloeden van deze kenmerken voor jongens en meisjes. Deze differentiatie blijkt slechts in beperkte mate op te treden. Meisjes uit arbeidersgezinnen blijken het iets beter te doen dan hun mannelijke tegenpolen, terwijl ook voor meisjes het aansporen van vader iets minder negatief uitwerkt. Jongens, daarentegen, blijken meer te profiteren van het boekenaanbod thuis.

LITERATUUR

Wat moeten we nu concluderen uit deze analyses op het VOCL-89 cohort? Ten eerste zijn er de grote effecten van de sociaal-economische achtergrond. Deze zijn slechts in geringe mate te duiden in termen van een cultureel of emotioneel hoogwaardig thuis klimaat. Hoe moeten we die dan wel interpreteren? De overblijvende effecten van ouderlijke opleiding kunnen natuurlijk deels te verklaren zijn vanuit een genetische overerving van aanleg, maar tevens, en voor sociaal-wetenschappers aantrekkelijker, door ongemeten aspecten van het ouderlijk gezin (financiële positie, vroege socialisatie en aspiraties). Ten tweede lijkt de relevantie van cultureel kapitaal hier betrekkelijk klein. Wat kan daarvan de reden zijn? Het kan zo zijn dat in eerder cross-sectioneel onderzoek door de methode van respondent-rapportage en ver terugrijpend retrospectief meten van cultureel kapitaal het effect enigszins is overschat. Nader onderzoek, waarin zowel ouderlijke rapportage als respondent-rapportage worden betrokken, moet hierover duidelijkheid verschaffen. Meer inhoudelijk, zou men het leesgedrag van de ouders genuanceerder wensen te meten, omdat het lezen van veel romantische boeken in de huidige opzet is gelijkgeschakeld met het lezen van veel literatuur. Een derde conclusie kan zijn dat de ouder-kind communicatie over schoolonderwerpen belangrijk is. Hierbij dienen we echter meer zekerheid te krijgen over de causale volgorde van het fenomeen. In een longitudinaal design moet aannemelijk worden gemaakt dat ouderlijke schoolbetrokkenheid daadwerkelijk vooraf gaat aan de schoolprestaties van hun kinderen. Als vastere conclusie is vast te stellen dat demografische aspecten van het ouderlijk gezin belangrijk zijn. Deze aspecten hebben eerder vooral in Amerikaans onderzoek onder de aandacht gestaan. Zeker gegeven het feit dat deze aspecten tijdens de schoolloopbaan kunnen veranderen (scheiding, overlijden, geboorte), hetgeen de verklarende kracht van deze aspecten nog zou vergroten, is aandacht voor demografische kenmerken in onderzoek naar schoolprestaties zeer gewenst. Tenslotte laten onze analyses duidelijk zien dat de verschillen tussen meisjes en jongens als het gaat om de hier gepresenteerde inhoudelijke kenmerken vrijwel afwezig zijn. Wel overduidelijk is dat meisjes het anno 1997 beter op school doen dan jongens, in ieder geval waar het gaat om het behalen van een hoog diploma.

NOTEN

1. Als belangrijkste reden voor scholen om te weigeren, worden de problemen samenhangend met fusies genoemd (CBS 1991).
2. Het middelbaar beroepsonderwijs is tussen mavo en havo geplaatst op basis van de bi-variate samenhang met het opleidingsniveau van de ouders en de sociaal-culturele en sociaal-emotionele kenmerken. Zoals uit Tabel 1 blijkt lijken leerlingen met een afgeronde middelbare beroepsopleiding meer op leerlingen met een mavo-diploma dan op leerlingen met een havo-diploma.
3. Om interpretatie te vergemakkelijken is in de multi-variate regressie-analyse de exacte leeftijd gedeeld door tien, wat betekent dat men de ongestandaardiseerde coëfficiënten in termen van 10-jaarsleeftijdsgroepen moet interpreteren.

- Aschaffenburg, K. & I. Maas. 1997. Cultural and Educational Careers. The Dynamics of Social Reproduction, *American Sociological Review*, 62:573-587.
- Amato, P.R. 1993. Children's Adjustment to Divorce: Theories, Hypotheses, and Empirical Support, *Journal of Marriage and the Family*, 55:23-38.
- Astora, N.M. & S.S. McLanahan. 1991. Family Structure, Parental Practices and High School Completion, *American Sociological Review*, 56:309-320.
- Bakker, B.F.M. & P.G.J. Cremers. 1994. Gelijke kansen in het onderwijs? Een vergelijking van vier cohorten leerlingen in hun overgang naar het voortgezet onderwijs, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19:191-203.
- Bosker, R.J. & H.P.J.M. Dekkers. 1994. School- en sekseverschillen in vakkenkeuzen in het VWO, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19:214-226.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction*. Harvard University Press: Cambridge Mass.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage: London.
- Brands, J. 1992. *Die hoeft nooit meer wat te leren*. SUN: Nijmegen.
- C.B.S. (Centraal Bureau voor de Statistiek). 1991. *Schoolloopbaan en achtergrond van leerlingen: deel 1 - cohort 1989*. Staatsuitgeverij: Den Haag.
- Coleman, J.S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94:S95-S120.
- DiMaggio, P. 1982. Cultural Capital and School Success, *American Sociological Review*, 47:189-201.
- Downey, D.B. 1995. When Bigger is not Better: Family Size, Parental Resources and Children's Educational Performance, *American Sociological Review*, 60:746-761.
- Dronkers, J. 1990. De ontwikkelingen in het schoolloopbaanonderzoek: een terugblik op een decennium, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15:8-22.
- Eijck, K. van 1996. *Family and Opportunity*. Tilburg University Press: Tilburg.
- Farkas, G. 1996. *Human Capital or Cultural Capital? Ethnicity and Poverty Groups in an Urban School District*. Aldine de Gruyter: New York.
- Furstenberg, F.F. & M.E. Hughes. 1995. Social Capital and Successful Development among At-Risk Youth, *Journal of Marriage and the Family*, 57:580-592.
- Graaf, N.D., P.M. de Graaf & G. Kraaykamp. 2000. Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: a Refinement of the Cultural Capital Perspective, *Sociology of Education*, 73: (forthcoming).
- Graaf, P.M. de. 1987. *De invloed van financiële en culturele hulbronnen in onderwijsloopbanen*. ITS: Nijmegen.
- Sui-Chu, E. Ho & J.D. Willms. 1996. Effects of Parental Involvement on Eight-Grade Achievement, *Sociology of Education*, 69:126-141.
- Jong, U. de. 1985. Vrouwen en onderwijs, in: J.L. Peschar & A.A. Wesselingh (red.), *Onderwijssociologie*. Wolters-Noordhoff: Groningen, 391-416.
- Kalmijn, M. & G. Kraaykamp. 1996. Race, Cultural Capital and Schooling, *Sociology of Education*, 69:22-34.
- Kraaykamp, G. & K. Dijkstra. 1999. Preferences in Leisure Time Book Reading: a Study on the Social Differentiation in Book Reading for the Netherlands, *Poetics*, 26:203-234.
- Leseman, P. 1994. Socio-cultural Determinants of Literacy Development, in L. Verhoeven (ed.), *Functional Literacy*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia, 163-184.
- Lamont, M. & A. Lareau. 1988. Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in recent Theoretical Developments, *Sociological Theory*, 6:153-168.
- Lareau, A. & E. Horvat. 1999. Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class and Cultural Capital in Family-School Relationships, *Sociology of Education*, 72:37-53.
- Mare, R.D. & M-S Tzeng. 1989. Fathers' Ages and the Social Stratification of Sons, *American Journal of Sociology*, 95:108-131.
- Meijnen, G.W. 1985. Socialisering: taal, talent en geschiktheid, in: J.L. Peschar & A.A. Wesselingh (red.), *Onderwijssociologie*. Wolters-Noordhoff: Groningen, 161-184.
- Mercy, J.A. & L.C. Steelman. 1982. Familial Influence on Intellectual Attainment of Children, *American Sociological Review*, 47:532-542.
- Milne, A.N., D.E. Myers, A.S. Rosenthal & A. Ginsburg. 1986. Single Parents, Working Mothers, and the Educational Achievement of School Children, *Sociology of Education*, 59:125-139.
- Muller, C. 1995. Maternal Employment, Parental Involvement, and Mathematics Achievement among Adolescents, *Journal of Marriage and the Family*, 57:85-100.
- Niehof, J. 1997. *Resources and Social Reproduction*. Thesis Publishers: Amsterdam.

- Rumberger, R.R., R. Ghatak, G. Poulos, P.L. Ritter & S.M. Dornbusch. 1990. Family Influences on Dropout Behavior in one California High School. *Sociology of Education*, 63:283-299.
- Rupp J.C.C. & A.A. Wesselingh. 1989. Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid: een overzicht van 25 jaar theorievorming en onderzoek in Nederland. *Tijdschrift voor OnderwijsResearch*, 14:237-258.
- Schneider, B. & J. Coleman. 1993. *Parents, Their Children, and Schools*. Westview Press: Boulder.
- Steelman, L. & B. Powell. 1989. Acquiring Capital for College: the Constraints of Family Configuration. *American Sociological Review*, 54:844-855.
- Teachman J.D., K. Paasch & K. Carver. 1996. Social Capital and Dropping Out of School Early. *Journal of Marriage and the Family*, 58:773-783.
- Tesser, P. 1986. *Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*. ITS: Nijmegen.
- Tesser, P. & Mulder, L. 1990. Cultureel kapitaal en schoolprestaties in het basisonderwijs. in: C. Klaassen & P. Jungbluth (red.). *OnderwijsResearchDagen 1990*. ITS: Nijmegen, 39-51.
- Veenstra, R. 1999. *Leerlingen-klassen-scholen. Prestaties en vorderingen van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Thela Thesis: Amsterdam.
- Vrooman, J. & J. Dronkers. 1986. Changing Educational Attainment Processes. Some Evidence from the Netherlands. *Sociology of Education*, 59:69-78.
- Wolbers, M. 1998. *Diploma-inflatie en verdringing op de arbeidsmarkt*. Thesis Publishers: Amsterdam.
- Wolbers, M. & P. de Graaf. 1996. Onderwijsexpansie of meritoeratisering? Een verklaring voor de afgenomen samenhang tussen het ouderlijk sociaal milieu en het hoogst bereikte opleidingsniveau van kinderen. *Tijdschrift voor OnderwijsResearch*, 12:1-14.