

HIPPY: een activeringsprogramma voor allochtone en autochtone moeders en kleuters

Achtergronden, opzet en introductie in Nederland

L. VAN DEN BERG-ELDERING

Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Het wordt steeds duidelijker dat allochtone kleuters, ook wanneer zij in Nederland zijn geboren, met een grote achterstand in cognitieve ontwikkeling de basisschool instromen. In dit artikel wordt een voorschools gezinsactiveringsprogramma beschreven dat bedoeld is om de cognitieve ontwikkeling van kleuters thuis te stimuleren met behulp van hun moeder. Dit programma (HIPPY) is eind jaren zestig in Israël ontwikkeld voor immigrantengezinnen uit Noord-Afrika en het Midden-Oosten. Thans wordt dit programma onder de naam OP-STAP in Nederland uitgevoerd met moeders en kleuters uit diverse etnisch-culturele groeperingen.

1 Inleiding

De recente discussie over 'zwarte' en 'witte' scholen maakt twee dingen duidelijk. In de eerste plaats wordt hiermee weer eens de aandacht gevestigd op het feit dat op een aantal scholen in de grote steden allochtone kinderen weinig of geen contact met autochtone kinderen hebben. Dit heeft uiteraard gevolgen voor hun spontane tweede-taalverwerking. In de tweede plaats groeit het besef dat allochtone kleuters, ook al zijn zij in Nederland geboren, met een dermate grote cognitieve- en taalachterstand de basisschool instromen dat deelname aan het reguliere onderwijs moeilijk zo niet onmogelijk is. Allochtone arbeiderskinderen zijn niet zonder meer vergelijkbaar met autochtone arbeiderskinderen. Zij worden thuis op een andere wijze gestimuleerd. Van verschillende zijde wordt daarom geadviseerd meer aandacht te besteden aan de voorschoolse periode van deze kinderen (Van

den Berg-Eldering, 1988; Kloprogge, 1988; Meijnen, 1988). In dit artikel wordt een voorschools gezinsactiveringsprogramma¹ behandeld dat sinds twee jaar in Nederland wordt uitgevoerd². In paragraaf 2 wordt het programma (HIPPY) beschreven, zoals dat in Israël is ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd, vervolgens komen in paragraaf 3 de argumenten om het programma in Nederland te introduceren aan de orde en tot slot wordt in paragraaf 4 ingegaan op de opzet en het onderzoek van het OP-STAP project. Dit artikel is gebaseerd op het eerste Interim-rapport van het onderzoek (Van den Berg-Eldering, De Graaf, Wesselink, Waarts, 1988).

2 Het HIPPY-programma

2.1 Opzet

HIPPY (Home Instruction Program for Preschool Youngsters) is een activeringsprogramma voor moeders en kleuters van vier tot zes jaar. Het programma is ontwikkeld door Avima Lombard van het NCJW Research Institute van de Hebreeuwse universiteit te Jeruzalem in de tweede helft van de jaren zestig, een periode waarin de eerste resultaten van Amerikaanse compensatie-programma's bekend werden (o.a. Head Start). Deze resultaten waren teleurstellend gezien de hooggespannen verwachtingen.³ Hoewel algemeen bekend was dat tijdens de gezinsopvoeding de basis wordt gelegd voor later schoolsucces of -falen, waren er toentertijd weinig programma's gericht op beïnvloeding van deze gezinsopvoeding. Dit was deels om principiële en ideologische, deels om praktische redenen. Zo waren sommigen van mening dat interventie in de gezinsopvoeding onwenselijk is; dit zou het functioneren van de gezinnen kunnen bemlemmen en bovendien moest het onderwijs zich aanpassen aan de gezinscultuur en niet omgekeerd. Anderen waren van oordeel dat interventie in de gezinsopvoeding een onmogelijke opgave is, die bovendien weinig resul-

taat zou hebben. Beter was het zo snel mogelijk op school de negatieve gezinsinvloeden te neutraliseren. Bovendien wist men niet op welke elementen in de gezinsopvoeding een dergelijke interventie zich zou moeten richten en op welke wijze dit zou kunnen gebeuren.

Een belangrijke stimulans tot het ontwikkelen van het HIPPY-programma waren de resultaten van een onderzoek naar de oorzaken van de geringe feitelijke betrokkenheid van oriëntaals-joodse ouders bij het onderwijs aan hun kinderen. De meeste ondervraagde moeders gaven te kennen wel meer betrokken te willen zijn bij de ontwikkeling van hun kinderen, maar niet te weten hoe zij dit zouden moeten aanpakken. Deze joodse vrouwen, afkomstig uit islamitische landen, hadden zelf geen of slechts weinig onderwijs gehad en zij waren niet bekend met het moderne onderwijssysteem. De leidende gedachte achter het HIPPY-programma is dan ook "to help the disadvantaged mother educate her preschool child in the home" (Research in Action, 1979, 19).

Het programma heeft twee doelstellingen:

- het stimuleren van de (cognitieve) ontwikkeling van de kleuter,
- het aanleren door de moeder van nieuwe vaardigheden en attitudes, die in overeenstemming zijn met de eisen van het moderne onderwijs.

Kort gezegd komt het erop neer dat dit programma de moeder in staat moet stellen haar kleuter beter op het formele onderwijs voor te bereiden.

Kenmerkende elementen van het programma zijn:

- geprogrammeerde instructie van de kleuter door de moeder,
- rollenspel als methode van overdracht van paraprofessional naar moeder,
- inschakeling van moeders uit de doelgroep als paraprofessionals.

Het programma duurt drie jaar en heeft een sterk gestructureerde opbouw. Van de moeder wordt verwacht dat zij elke dag, vijf dagen per week, één of twee activiteiten met haar kleuter doet. Deze activiteiten zijn voorgeschreven op gekleurde werkbladen met veel plaatjes. Voor een gestructureerde opzet is gekozen omdat dit meer effect heeft op de cognitieve ontwikkeling van het kind. Bovendien hoeft de moeder zelf geen beslissingen te nemen over de uit te voeren activiteiten, maar slechts op-

drachtjes uit te voeren. De inhoud van het materiaal omvat drie brede cognitieve gebieden:

- taal- en begripsontwikkeling,
- auditief-visueel onderscheidingsvermogen en
- probleemoplossend vermogen.

Het accent verschuift in de loop van de jaren naar het laatste terrein.

Elke week krijgt de moeder van de paraprofessional een nieuwe set werkbladen. Om de moeder vertrouwd te maken met het nieuwe materiaal, maakt men gebruik van rollenspel. De paraprofessional speelt dan de rol van moeder en de moeder die van kind. De moeder leert zodoende spelenderwijs het materiaal en zij ervaart tegelijkertijd de situatie waarin haar kind dan verkeert. Men heeft voor deze methode van overdracht gekozen omdat het rollenspel geen bedreigende leersituatie is voor de moeder en bovendien ook geschikt is voor analfabete moeders. Verder geeft het betere waarborgen voor de uitvoering van opdrachtjes overeenkomstig de bedoeling ervan.

Om verschillende redenen heeft men ervoor gekozen om moeders uit de doelgroep als paraprofessionals in te schakelen bij de uitvoering van het programma. Het gaat om moeders met een vierjarige kleuter die iets meer opleiding dan de gemiddelde moeder hebben en die over goede contactuele eigenschappen beschikken. Zij oefenen het materiaal met hun eigen kleuter voordat zij dit met de moeders uit hun groep doen en lopen dus een week 'vooruit'.

De belangrijkste reden voor de inschakeling van moeders als paraprofessionals is de veronderstelling dat deze vrouwen dichterbij de doelgroep staan en beter contact met de deelnemende moeders zullen hebben. Bovendien veronderstelt men dat deze paraprofessionals als identificatiemodel voor de doelgroep kunnen fungeren. Verder biedt deze opzet de mogelijkheid tot kadervorming voor vrouwen uit kansarme groepen.

2.2 Pilot study, replicatie en evaluatie

Van 1969 tot 1972 werd het HIPPY-programma uitgetest in een wijk in Tel Aviv. 161 kinderen uit zeven preschool klassen³ met een gemiddelde leeftijd van 54 maanden werden at random verdeeld over drie groepen: een thuisinstructie-groep, een schoolinstructie-groep

en een controle-groep. Hun ouders behoorden tot de kansarme groepen: het merendeel van hen was afkomstig uit Afro-Aziatische landen (> 75%) en zij hadden een laag opleidingsniveau (18% was analfabeet, ongeveer 80% had niet meer dan acht jaar basisonderwijs gevolgd en slechts vijf vaders hadden een diploma van het voortgezet onderwijs). In alle gezinnen werd Hebreeuws gesproken, maar in slechts 31% van de gezinnen was dit de enige spreektaal; in 29% van de gezinnen was Arabisch de gezinstaal en Hebreeuws de tweede taal.

Het evaluatie-onderzoek van het HIPPY-project in Tel Aviv had tot doel zowel de korte- als de lange termijn effecten na te gaan. Hiertoe zijn de kinderen, met name de thuisinstructie- en de controle-groep, gedurende hun hele schoolloopbaan gevolgd (van de preschool tot in het voortgezet onderwijs). In deze paragraaf worden slechts de belangrijkste uitkomsten van dit evaluatie-onderzoek vermeld, meer gedetailleerde gegevens vindt men in "Success begins at home" (Lombard, 1981).

Voor de aanvang van het programma werden de groepen kinderen getest op intelligentie en prestaties (Colombia test, Goodenough, Frostig sectie I en V, vormen en kleuren, gelijk of verschillend). Er bleken geen significante verschillen tussen de groepen te bestaan. Gedurende het programma werden de kinderen jaarlijks getest.

Aan het einde van het eerste jaar werd nagegaan wat de kinderen hadden geleerd. De kinderen die thuisinstructie ontvingen, bleken significant hoger te scoren op alle testen dan de controle-groep. De kinderen die het programma op school kregen, deden het weliswaar beter dan de controle-kinderen op de testen, maar niet significant. Leerkrachten merkten op dat de HIPPY-kinderen een grotere responsiviteit vertoonden en meer alert reageerden in de klas.

Na het tweede jaar van het programma, toen de kinderen van de kleuterklas (Kindergarten) naar de basisschool gingen, werden zij weer getest, ditmaal op schoolrijpheid (Frostig V, test voor rekenvoorwaarden en een test voor basisbegrippen). De thuisinstructie-groep scoorde weer het hoogst, de schoolinstructie-groep het laagst. Deze laatste uitkomst verklaarden de onderzoekers uit het feit dat HIPPY een programma is voor individue-

le instructie. HIPPY kostte de kleuterleidsters zoveel tijd dat zij onvoldoende aan hun eigen onderwijsprogramma toekwamen.

Aan het einde van het derde jaar, na het eerste formele schooljaar werd onderzocht hoe de kinderen zich aanpasten aan de onderwijs-situatie en hoe hun prestaties waren (interviews met leerkrachten, rapportcijfers, een intelligentietest en de Frostig-test voor visuele perceptie). De thuisinstructie-groep vertoonde significant meer enthousiasme, volharding en 'academic achievement' volgens de leerkrachten. Het is echter mogelijk dat de antwoorden van de leerkrachten niet geheel betrouwbaar zijn, daar zij wisten welke kinderen wel en welke niet aan het thuisinstructie-programma deelnamen. De thuisinstructie-groep scoorde ook significant hoger op de Frostig-test (m.u.v. de oog-hand coördinatie) en op de IQ-test.

In het tweede jaar van de basisschool, – het HIPPY-programma was toen afgelopen – , hadden de onderzoekers geen contact met de kinderen. Aan het einde van dit jaar werden bij de beschikbare kinderen schoolvorderingstoetsen afgenomen (begrijpend lezen en rekenvaardigheid). Hieruit bleek dat de kinderen die twee jaar of langer het thuisinstructie-programma gevolgd hadden significant beter scoorden dan de andere kinderen. De testprestaties van kinderen die een jaar of korter het programma gevolgd hadden waren lager dan die van alle andere kinderen (inclusief de schoolinstructie-groep).

Van 1971 tot 1975 werd in Jeruzalem een *repliatie-studie* uitgevoerd. De kinderen werden uit vier preschool-klassen in twee achterstandswijken geselecteerd. In vergelijking met de populatie uit de Tel Aviv-studie waren de kinderen in de Jeruzalem-groep gemiddeld iets jonger (47 maanden), de ouders gemiddeld iets ouder (80% in de leeftijdscategorie van 25 tot 40 jaar) en het kindertal per gezin iets groter (5.2 in Jeruzalem tegen 4.0 in Tel Aviv). Verder kwamen de kenmerken betreffende de herkomst van de ouders en hun opleidingsniveau in beide studies overeen. Daar de resultaten van de schoolinstructie-groep in Tel Aviv niet positief geweest waren, verdeelde men de kinderen in Jeruzalem over een thuisinstructie- en een controle-groep. Het test- en onderzoeksprogramma in Jeruzalem was vergelijkbaar met dat in Tel Aviv. De resultaten van de

Jeruzalem-studie waren echter niet zo duidelijk positief als die van Tel Aviv, mede omdat de controle-groep in Jeruzalem hoger scoorde dan die uit de eerste studie. Een andere conclusie uit deze replicatie-studie was dat de kinderen niet te jong mochten zijn. Voor kinderen jonger dan 45 maanden (<3.9 jaar) bleek het programma te moeilijk te zijn.

Van 1974 tot 1979 werd een *follow-up studie* verricht onder de kinderen die van 1969 tot 1972 hadden deelgenomen aan het programma in Tel Aviv (slechts de thuisinstructie-kinderen en de controle-kinderen waren hierbij betrokken). De kinderen werden aan het einde van de derde klas (1974) getest, vervolgens werden aan het einde van de vijfde klas (1976) en tijdens het eerste semester van de negende klas (1979) leerling-gegevens verzameld via de leerkrachten. Deze follow-up-studie is met name interessant, omdat uit onderzoek naar effecten van stimuleringsprogramma's is gebleken dat deze vrij snel na beëindiging van het programma uitdoven.

De testuitslagen van begrijpend lezen aan het einde van het derde jaar gaven geen duidelijk beeld, daar de test onvoldoende differentieerde. De rekentoets toonde aan dat de thuisinstructie-kinderen het beter deden dan de controle-groep; de verschillen waren echter niet significant.

Aan het einde van de vijfde klas, dus vier jaar na het beëindigen van het programma, werd aan de leerkrachten gevraagd de leerlingen in te delen naar prestatieniveau van taal, lezen en rekenen. Ook werd hun gevraagd hoe de kinderen omgingen met onderwijstaken. De beoordeling op prestatieniveau gaf een consistente trend te zien, volgens welke de HIPPY-kinderen hoger geclassificeerd werden dan de niet HIPPY-kinderen. Uit de beoordeling door de leerkrachten van het omgaan met onderwijsopdrachtjes bleek dat HIPPY-kinderen beter scoorden op vier van de zes punten (aanpak van nieuwe taken, omgaan met moeilijke taken, wanneer nodig hulp vragen van volwassenen en actieve attitude in de klas). Zij maakten echter hun huiswerk minder vaak en zij gebruikten minder frequent de bibliotheek dan de niet HIPPY-kinderen. In tegenstelling tot het onderzoek aan het einde van het derde jaar (eerste schooljaar) wisten de leerkrachten deze keer niet welke kinderen het HIPPY-programma hadden gevolgd. De

ouders van de HIPPY-kinderen hadden minder contact met de school dan die van de controle-groep. Deze uitkomsten zouden erop kunnen duiden dat de HIPPY-kinderen minder problemen hadden op school en hun ouders dus minder vaak werden uitgenodigd voor een gesprek.

In 1979 waren de kinderen uit de oorspronkelijk onderzochte groep uitgezwermd over verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. Aan de 99 kinderen die men heeft kunnen opsporen en aan hun ouders werd een korte vragenlijst voorgelegd. Hieruit bleek dat de HIPPY- en controle-kinderen gelijkelijk verdeeld waren over het algemeen voortgezet onderwijs en het lager beroepsonderwijs. Echter minder HIPPY-kinderen dan controle-kinderen waren verwezen naar het speciaal onderwijs of een jaar blijven zitten.

Tot nu toe zijn voornamelijk de effecten van het HIPPY-programma op de kinderen onderzocht. Tot de doelstellingen van het programma behoort echter ook dat de moeder nieuwe vaardigheden en attitudes leert, die haar in staat moeten stellen haar kind beter voor te bereiden op het onderwijs. Of dit ook het geval is, is niet systematisch onderzocht. Vrouwen zijn in Israël geen speciale doelgroep van beleid. Uit de lage drop-out onder moeders (22-25% in drie jaar) concludeerde men wel dat de moeders zich erg betrokken voelden bij het programma. In de loop der tijd manifesteerden zich enkele effecten van het programma op de moeders. Uit de rapporten van de paraprofessionals bleek dat een aantal moeders interesse begon te krijgen voor avondonderwijs, dat zij gingen participeren in oudercommissies en dat moeders zich meer gewaardeerd voelden in het gezin. Ook bleek uit een onderzoek in een wijk in Jeruzalem waar HIPPY werd uitgevoerd dat de huishoudelijke routines veranderden (Shamgar-Handelman & Belkin, 1979).

Vanaf 1982 is men aan de Hebreeuwse Universiteit begonnen met een internationaal HIPPY-project. Het doel van dit project is het HIPPY-programma te testen in andere maatschappelijke en culturele contexten. Zo zijn of worden in Turkije, Zuid-Amerika en de V.S. verscheidene HIPPY-projecten uitgevoerd. Het HIPPY-project in Nederland is het eerste project in Europa.

2.3 Doelgroepen: maatschappelijke positie en beleid

Na de onafhankelijkheid in 1948 kreeg Israël te maken met grote aantallen immigranten uit minder ontwikkelde landen rond de Middellandse Zee. De joodse immigranten uit het Midden-Oosten (Iraq, Iran, Yemen en Turkije) kwamen vooral in de periode van 1948 tot 1951, die uit Noord-Afrika (met name Marokko) arriveerden verspreid over een langere periode van 1948 tot 1964. Deze oriëntaalse joden hadden, in vergelijking met de joden van Europees-Amerikaanse herkomst, gemiddeld genomen een laag opleidingsniveau (een hoog percentage analfabetisme), een geringe beheersing van de Hebreeuwse taal, andere culturele tradities en weinig eigen kader (veel ontwikkelde joden uit Marokko zijn naar Frankrijk geëmigreerd). Na een periode in 'transit camps' te hebben doorgebracht werden zij met hun grote gezinnen gehuisvest in de oude wijken van de grote steden en in de zgn. ontwikkelingssteden in de dun bevolkte gebieden en aan de periferie van Israël. Snel werd duidelijk dat deze oriëntaalse immigranten een minderheidspositie gingen innemen in de samenleving⁴. De hoge concentratie oriëntaalse joden in ontwikkelingssteden en in oude wijken in de grote steden, hun geringe mogelijkheden tot economische ontplooiing en opwaartse mobiliteit, de lage kwaliteit van het onderwijs in deze wijken en steden, de culturele achtergronden van de gezinsopvoeding en als gevolg van beide laatste factoren de lage schoolprestaties van hun kinderen maakten dat niet alleen de eerste generatie immigranten, maar ook hun kinderen een lage sociale positie bezetten.

In de jaren zestig en zeventig zocht men de oorzaken van de onderwijsachterstanden van kinderen uit deze groepen uitsluitend in het gezin zelf en in de gezinsopvoeding. De leefstijl van en interactiepatronen binnen deze gezinnen zouden contra-productief zijn voor schoolsucces. De kinderen werden thuis onvoldoende intellectueel gestimuleerd, hun kritische zin werd nauwelijks ontwikkeld en zij kwamen met een beperkte taalvaardigheid op school. Hiërarchische verhoudingen binnen het gezin, (een dominante vader), geringe interesse voor het kind als individu, geringe kennis van en betrokkenheid bij het schoolsysteem, een groot kindertal, krappe behuizing en armoede werden verantwoordelijk gesteld voor

deze tekorten. Door middel van compenserende activiteiten trachtte men in het onderwijs deze individuele achterstanden te verminderen (zie o.a. Research in Action, 1979).

Later ontstond het inzicht dat de achterstandsproblematiek complexer van aard was en dat de lage sociale positie en de achterstelling van deze groeperingen in de samenleving ook belangrijke oorzaken waren van het geringe schoolsucces. Overheid en bevolking werden zich pas bewust van de ernst van de situatie toen jongeren uit deze minderheids-groeperingen in 1971 demonstraties en acties begonnen in Jeruzalem. Deze gebeurtenissen leidden ertoe dat er een commissie werd ingesteld om de situatie van kinderen uit kansarme groepen in kaart te brengen (huisvestings-situatie, opleidingsniveau en inkomenspositie van de ouders). Op grond van het rapport van deze commissie werd in 1975 het *onderwijswel-zijnsprogramma* door het Ministerie van Onderwijs gelanceerd. Dit programma beperkte zich niet meer tot compensatie- en verrijkings-activiteiten binnen het onderwijs. Ook allerlei buitenschoolse activiteiten werden opgezet ten behoeve van kinderen en jongeren uit de meest achtergestelde wijken.

Vanaf het begin van de jaren tachtig is de kloof tussen de oriëntaalse en westerse joden verkleind: er is een middenklasse ontstaan die bestaat uit oriëntaalse en westerse joden. Een steeds hoger percentage kinderen uit oriëntaals-joodse groepen volgt voortgezet onderwijs en het percentage gemengde huwelijken groeit (9% in 1960, 22% in 1980). Er bevindt zich echter nog een omvangrijke categorie oriëntaalse joden op de laagste sport van de maatschappelijke ladder. Zij wonen in verwaarloosde steden en buurten met onderwijs van een lage kwaliteit. Zij hebben weinig mogelijkheden tot economische ontplooiing en zijn sterk afhankelijk van sociale voorzieningen. Op deze buurten en steden is het *Project Renewal* gericht dat in 1977 is gelanceerd. Dit project beoogt zowel de materiële als sociale rehabilitatie van de verwaarloosde wijken en steden (te vergelijken met de stadsvernieuwingsgebieden in Nederland). Bij de bepaling van de achterstandsgebieden wordt een 'neighbourhood distress index' gehanteerd. Indicatoren van distress zijn: etnische homogeniteit van de wijk (hoog percentage Afro-Aziatische bevolkingsgroepen), veel grote gezinnen, weinig buitenshuis werkende vrou-

wen, hoog percentage werkloosheid, minder bezit van huis of auto (Hoffmann, 1986).

Het HIPPY-programma vormt een van de mogelijkheden zowel in het onderwijswelzijnsplan als in het Project Renewal en wordt op wijkniveau uitgevoerd. In 1982 deden ongeveer 16.000 moeders en kleuters mee aan het HIPPY-programma.

3 *Argumenten voor introductie in Nederland*

De belangrijkste argumenten om het HIPPY-programma in Nederland te introduceren zijn de vergelijkbaarheid van de immigrantengroeperingen in beide landen op een aantal punten en het ten behoeve van hen gevoerde beleid plus de wetenschappelijke relevantie van onderzoek naar stimulerend in de voorschoolse periode van kinderen.

3.1 *Maatschappelijke positie en beleid vergelijkbaar*

Sinds enkele decennia heeft Nederland te maken met een omvangrijke immigratie uit de landen rond de Middellandse Zee en uit Suriname en de Nederlandse Antillen. Evenals de oriëntaals-joodse groeperingen in Israël, kenmerken met name de mediterrane immigranten zich door hun lage sociale positie en laag opleidingsniveau, hun geringe beheersing van de Nederlandse taal en weinig eigen kader. Hoewel deze immigratie betrekkelijk recent is en er formeel gezien nog geen sprake is van een (langdurige) minderheidspositie in de samenleving, heeft de Nederlandse overheid op grond van het advies van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (Etnische minderheden WRR-rapport 1979) in 1980 besloten een specifiek beleid ten behoeve van deze immigranten te ontwikkelen, gericht op vermindering van achterstanden, bestrijding van achterstelling, vooroordeel en discriminatie en op participatie, emancipatie en cultuurbeleving (Minderhedennota 1983). Uitgangspunten van dit beleid zijn de aanname dat de meeste migranten zich hier blijvend zullen vestigen en het principe dat etnische gelaagdheid van de samenleving ongewenst is. Vrouwen uit etnische minderheidsgroepen verkeren in het algemeen in een nog ongunstiger positie dan mannen (zie o.a. Van den Berg-Eldering, 1983). In de Minderhedennota wordt daarom

voorgesteld om voor deze vrouwen specifieke maatregelen te treffen, onder andere op het terrein van het onderwijs.

In het onderwijsvoorrangsbeleid zijn deze doelstellingen verder uitgewerkt voor het onderwijs. Dit beleid, dat vanaf 1985 in uitvoering is, richt zich op de aanpak van onderwijsachterstanden bij autochtone en allochtone arbeiderskinderen in de leeftijd van 4 tot 18 jaar. Relevante kenmerken van dit beleid zijn: een gebiedsgewijze aanpak (onderwijsvoorrangsgebieden), aandacht voor de leerlingen over een lange reeks van jaren, een combinatie van binnenschoolse- en buitenschoolse activiteiten, samenwerking tussen de scholen en welzijnsinstellingen (Onderwijsvoorrangsplan 1982; Onderwijsvoorrangswet, wetsontwerp 1984-1985).

Een programma zoals HIPPY, dat bedoeld is om de cognitieve ontwikkeling van de kleuters te stimuleren en de betrokkenheid van hun moeders hierbij te vergroten past dus uitstekend binnen het huidige minderheden- en onderwijsvoorrangsbeleid.

Ook in internationaal verband wordt gepleit voor meer aandacht voor voorschoolse projecten ten behoeve van migrantenkinderen en voor de rol van vrouwen/moeders hierbij (Van den Berg-Eldering, 1986 en 1987).

3.2 *Wetenschappelijke relevantie*

Uit schoolloopbaanonderzoek is bekend dat het sociale milieu van grote invloed is op de ontwikkeling en de schoolprestaties van kinderen. Beroeps- en opleidingsniveau van de ouders en hun opvoedend gedrag zijn hierbij van belang. Walberg (1984), die een groot aantal onderzoeken op het terrein van de produktiviteit van Amerikaanse scholen heeft vergeleken, stelt dat de schooltijd van een kind tot 18 jaar slechts 13% van z'n totale 'waking, potentially-educative' tijd bedraagt. De invloed van de buitenschoolse omgeving en vooral van het gezin is dus qua tijd erg groot. De meest produktieve periode voor de ontwikkeling van een kind is volgens Bloom (1964) de voorschoolse periode. Op grond van onderzoek stelt hij dat een kind vanaf zijn geboorte tot vier jaar 50% van zijn potentiële intelligentie ontwikkelt.

Hoe is het verband tussen sociaal-economische status van de ouders en de ontwikkeling/schoolprestaties van het kind nu te verklaren? Hunt (1961) en Deutsch (1967) constateren

dat het kind uit lagere sociaal-economische milieus te weinig gestimuleerd wordt. Dit betreft niet alleen de frequentie maar ook de variatie in stimulering van de zintuigen en van de taal. Caldwell, Bradley en Elardo hebben in de jaren zeventig een instrument ontwikkeld om deze stimulering thuis te meten, de zgn. HOME scale (Elardo & Bradley, 1981). Anderen zoals Bernstein (zie Dittmar, 1978) verklaren de geringe taalvaardigheid en ontwikkeling van kinderen uit deze milieus meer vanuit de rolstructuur van het gezin. Een positionele rolstructuur, zoals die voorkomt in lagere milieus zou het kind te weinig 'speelruimte' bieden om te experimenteren met z'n rol. Een persoonlijke rolstructuur daarentegen zou het kind meer stimuleren tot exploratie en taalontwikkeling.

In Nederland zijn deze theorieën over de invloed van de gezinsstructuur en -cultuur op de ontwikkeling en schoolprestaties van kinderen verder uitgewerkt door Dronkers (1986), De Graaf (1988), Meijnen (1984, 1988), Slavenburg (1986) en Van Tilborg (1987).

Een volgende stap na het opsporen van de intermediaire variabelen tussen de sociaal-economische status van de ouders en de schoolprestaties van hun kinderen is het ontwikkelen van activerings- en stimuleringsprogramma's. In de jaren zeventig zijn in Nederland een aantal van dergelijke projecten opgezet (bijv. het 'Proefkreeche-project' en de projecten 'Onderwijs en Sociaal Milieu' (OSM) en 'Gedifferentieerd Onderwijs' (GEON)). De onderdelen bedoeld om ouders te stimuleren werden echter om diverse redenen onvoldoende geïmplementeerd. De meeste gezinsactiverings- en onderwijsstimuleringsprogramma's in Nederland zijn echter ontwikkeld voor autochtone Nederlandse kinderen. Kinderen uit allochtone gezinnen hebben soms wel geparticipeerd in het programma, maar zij maakten geen deel uit van de groep, waarbij effectmetingen werden verricht (Kohnstamm, 1976; Scheerens, 1987; Slavenburg, 1986; Stokking & De Vries, 1981; Van Tilborg, 1987).

Het ontwikkelen van gezinsactiveringsprogramma's voor kinderen uit allochtone milieus bestaat idealiter gezien uit een aantal opeenvolgende stappen/fasen. De eerste fase omvat onderzoek naar de specifieke kenmerken van het allochtone opvoedingsklimaat die

van invloed zijn op de ontwikkeling van de kinderen en hun schoolloopbaan. In de tweede fase zal moeten worden nagegaan in hoeverre deze opvoedingskenmerken aangrijpingspunten kunnen vormen voor programma's en op welke wijze deze opgezet en uitgevoerd kunnen worden. In de derde fase ten slotte zal de vraag beantwoord moeten worden welke de korte en lange termijn effecten zijn van dergelijke activerings- en stimuleringsprogramma's. Dit vraagt een intensieve onderzoekspanning over een lange reeks van jaren (vgl. het OSM-project). Soms verloopt de volgorde anders om redenen van geld, tijd, belangen en beleid.

4 *OP-STAP: HIPPY in Nederland*

4.1 *Opzet en doelstellingen*

Het verkrijgen van subsidie voor een project is vaak het resultaat van een onderhandelingsproces tussen verschillende partijen, in dit geval de subsidiënt, de uitvoerder/projectontwikkelaar en de wetenschappelijke onderzoekers. Elk van deze partijen heeft eigen belangen en doelstellingen en een eigensoortige verantwoordingsplicht (zie ook Hofstee, 1982; Hyde, 1987). In de oorspronkelijke projectbeschrijving – tevens subsidieaanvraag – van de projectontwikkelaar en onderzoekers tesamen wordt voorgesteld om het HIPPY-programma in Nederland uit te voeren met drie groepen moeders en kleuters: Turkse, Surinaamse en Nederlandse (Projectvoorstel, oktober 1985). De Turkse en Surinaamse immigranten vormen namelijk de grootste etnische groeperingen in Nederland. Bovendien is het HIPPY-programma reeds uitgevoerd en geëvalueerd in Turkije (Istanbul) en wordt het thans uitgevoerd in de V.S. (Miami) met creoolse moeders en kleuters. Deze keuze biedt tevens de mogelijkheid tot vergelijkingen in internationaal verband. De Nederlandse moeders fungeren in deze opzet als vergelijkingsgroep. Deze opzet is gebaseerd op de veronderstelling dat de uitvoerbaarheid van het programma weleens zou kunnen verschillen per etnisch-culturele groepering als gevolg van bijvoorbeeld verschillen in opvoedingsdoelen en -stijlen, in beheersing van de Nederlandse taal, in het beschikbaar zijn van kader en in toegankelijkheid van de groepen. De etnisch-culturele herkomst van de moeders is

de belangrijkste variabele bij de samenstelling van de groepen (maximaal 30 per groep). Het onderzoek richt zich bij een dergelijke opzet primair op de uitvoerbaarheid bij de diverse etnisch-culturele groepen in Nederland en niet zozeer op de effecten van het programma op de kleuters en moeders. De positieve effecten van het programma in Israël worden dan als gegeven beschouwd. Deze opzet leek gezien de stand van de wetenschappelijke kennis van opvoedingsprocessen in allochtone gezinnen het meest voor de hand te liggen.

Door de subsidiënt echter werden aan de subsidietoekenning twee extra voorwaarden gesteld die elk als *conditio sine qua non* golden. De eerste voorwaarde betrof de etnisch-culturele groepen die aan het project zouden deelnemen. Behalve de voorgestelde groepen wilde de subsidiënt dat er ook een groep Marokkaanse en een groep Hindoestaans-Surinaamse moeders zou meedoen, gezien hun achterstandspositie. In het oorspronkelijke voorstel waren beide groepen niet opgenomen, vanwege de moeilijkheidsgraad (o.a. een hoog percentage analfabetisme). Bij een vervolproject, nadat meer ervaring was opgedaan met het programma, zouden zij er uiteraard wel bij worden betrokken. De tweede voorwaarde betrof het onderzoek: dit moest zich in eerste instantie richten op de effecten van het programma op de cognitieve ontwikkeling van de kinderen. Op deze voorwaarden werd geïnsisteerd met verwijzing naar de verantwoordingsplicht van het ministerie naar de politiek en de samenleving.

4.2 Onderzoeksvragen

Echter ook de onderzoekers hebben een verantwoordingsplicht: in het geval van contract-onderzoek zoals hier aan hun opdrachtgevers, maar ook aan het forum van wetenschappers. Bij het bepalen van het uiteindelijke onderzoeksdesign hebben de volgende factoren een rol gespeeld:

- de eis van de subsidiënt om effect-onderzoek te doen,
- de opzet van het project (uitvoering van het HIPPY-programma met moeders en kleuters uit vijf etnisch-culturele groeperingen),
- de ontwikkelingen in het evaluatie-onderzoek van de laatste tien jaar (meer aandacht voor de context waarin een programma wordt uitgevoerd en voor de implementatievariabelen),

- de geringe kennis van opvoedingsprocessen binnen allochtone gezinnen.

Het onderzoek naar het OP-STAP project zal zich daarom richten op:

- de leefsituatie van de betrokken gezinnen en de stimulering van de kinderen,
- de implementatie van het programma en de mate waarin de moeders eraan deelnemen,
- de effecten van het programma op de kinderen en zo mogelijk ook op de moeders.

Hiermee is het onderzoek een combinatie van respectievelijk effect-, implementatie- en cultureel-antropologisch onderzoek. Op de mogelijkheden, dilemma's en beperkingen van dit onderzoek hopen wij in een volgend artikel in te gaan. Wel willen we hier reeds stellen dat voor een goede evaluatie van een dergelijk programma een grotere onderzoeksinspanning over een langere reeks van jaren nodig is.

Noten

1. In kringen van Nederlandse onderwijskundigen maakt men onderscheid tussen zgn. onderwijsstimulerings- en gezinsactiveringsprogramma's. In de Engelstalige literatuur wordt ook wel van 'home-intervention programs' en meer recent van 'parental empowerment' gesproken. In dit artikel blijven we de term gezinsactiveringsprogramma gebruiken.
2. Vanaf maart 1987 wordt het HIPPY-programma uitgevoerd bij Nederlandse en vanaf januari 1988 bij Turkse en Surinaamse moeders in Amsterdam. Het OP-STAP project wordt gesubsidieerd door het Ministerie van WVC, Hoofdafdeling Minderheden. Het project wordt ontwikkeld en uitgevoerd door de Stichting Averroës te Amsterdam en geëvalueerd door de Sectie Interculturele pedagogiek, Faculteit der Sociale Wetenschappen, Rijksuniversiteit te Leiden. De duur van het project (uitvoering en evaluatie) is drie jaar.
3. Hoewel de leerplicht in Israël geldt vanaf 5 jaar (1 jaar Kindergarten en vervolgens elementary school) gaat ongeveer 80% van de drie-jarige kleuters naar een preschool.
4. Niet alleen de immigranten van oriëntaals-joodse herkomst, ook de Arabische bevolkingsgroepen en de Druzen vormen minderheidsgroeperingen in Israël. De discussie over het verminderen van achterstanden van deze minderheidsgroeperingen en de beleidsmatige uit-

werking ervan verloopt gescheiden. Het HIP-PY-project is ontwikkeld in een periode dat met name de kloof binnen de joodse gemeenschap zich manifesteerde (1969). Thans is het materiaal ook vertaald in het Arabisch. Tot nu toe heeft men het programma nog niet geëvalueerd met Arabische moeders en kleuters.

5. Het C.B.S. in Israël houdt per etnisch-religieuze groepering nauwkeurige statistieken bij over de demografische ontwikkelingen (geboorte, sterfte, gezinsgrootte, (gemengde) huwelijken, scheiding) en andere relevante kenmerken zoals inkomen, opleiding, werkloosheid, woondichtheid, duurzame consumptiegoederen. Bij al deze statistieken wordt onderscheid gemaakt naar religie, herkomst, continent van geboorte en periode van immigratie.

Literatuur

Adler, Ch. & P. Melzer-Druker, *A survey of evaluations of educational intervention programs sponsored by Project Renewal*. N.C.J.W. Research Institute for innovation in education. Hebrew University of Jerusalem, publ. 90. Jerusalem: 1983.

Berg-Eldering, Lotty van den, Moroccan and Turkish women and girls in The Netherlands. Is education interested in them? In: L. van den Berg-Eldering, F.J.M. de Rijke, L.V. Zuck (Eds.), *Multicultural education. A challenge for teachers*. Dordrecht/Cinnaminson: Foris Publications, 1983.

Berg-Eldering, Lotty van den, "Women and migration". The CDCC, Project No. 7: "The education and cultural development of migrants". Strasbourg: Council of Europe, 1986.

Berg-Eldering, L. van den, *Report of the Final Conference*. Project No. 7: "The education and cultural development of migrants". Strasbourg: Council for Cultural Co-operation; Council of Europe, 1987.

Berg-Eldering, L. van den, *Opvoeden in verandering. Aanzet tot een interculturele pedagogiek*. Oratie uitgesproken bij de aanvaarding van de leerstoel Interculturele pedagogiek, Rijksuniversiteit te Leiden. Verschenen in NTOVO, februari 1988.

Berg-Eldering, L. van den, B.M.T. de Graaff, J. Wesselink & L.W.F. Waarts, *OP-STAP: een HIPPY-programma in Nederland*. Interim-rapport I. Achtergronden, opzet, doelstellingen, onderzoek. Leiden: Rijksuniversiteit, Sectie Interculturele pedagogiek, 1988.

Bloom, B. S., *Stability and change in Human Characteristics*. New York: Wiley and Sons, 1964.

Deutsch, M., The role of social class in language development and cognition. In: A.H. Passow,

M.L. Goldberg & A.J. Tannenbaum (Eds.), *Education of the disadvantaged*. New York: Holt, Rinehart, 1967.

Dittmar, Norbert, *Handboek van de sociolinguïstiek*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1978.

Dronkers, J., Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: J. A. van Kemenade, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune, J. J. M. Ritzen (red.), *Onderwijs: bestel en beleid*. 2A: Onderwijs en Samenleving. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1986.

Elardo, R. & R. H. Bradley, The home observation for measurement of the environment (HOME) scale; a review of research. *Developmental Review*, 1981, 1, 113-145.

Etnische minderheden. Rapport aan de regering. WRR-rapport nr. 17. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1979.

Graaf, P. de, Culturele hulpbronnen en schoolloopbanen in het lager onderwijs. *Mens en Maatschappij*, 1985, nr. 4.

Hoffman, Ch., *Project Renewal: Community and Change in Israël*. Jerusalem: Halberstadt Communication, 1986.

Hofstee, W. K. B., Evaluatie: een methodologische analyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1982, 7, 193-202.

Hunt, J., Mc. Vicker, *Intelligence and Experience*. New York: Ronald Press, 1961.

Hyde, A. A., Theory used in Ethnographic Educational Evaluations: negotiating values. *Anthropology and Educational Quarterly*, 1987, Vol. 8, No. 3, 131-148.

Klopprogge, J., *En toen was er het OVB...?* Notitie betreffende het Onderwijsvoorrangsbeleid 1987. 's-Gravenhage: SVO-publikatie, 1988.

Kohnstamm, G. A., e.a., *Had de proefkreche effect?* *Verslag van een wetenschappelijk onderzoek*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt, 1976.

Lombard, A., *Success begins at home*. Lexington, MA/Toronto: Lexington Books, 1981.

Meijnen, G. W., *Van zes tot twaalf. Een longitudinaal onderzoek naar de milieu- en schooleffecten van loopbanen in het lager onderwijs*. S.V.O.-reeks. Harlingen: Flevodruk, 1984.

Meijnen, G. W., *Het rendement van cultureel kapitaal*. Oratie bij de aanvaarding van de leeropdracht onderwijssociologie Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: SCO, 1988.

Minderhedennota. Tweede Kamer der Staten Generaal zitting 1982-1983. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1983.

Onderwijsvoorrangsplan 1982. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.

Onderwijsvoorrangswet 1984. Tweede Kamer der Staten Generaal. Vergaderjaar 1984-1985. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1985.

Projectvoorstel voor een experimentele opzet van een HIPPY-programma in Nederland van 1986-1989. Amsterdam: Stichting Averroës, oktober 1985.

Research in action, *HIPPY: Home Instruction Pro-*

- gram for Pre-school Youngsters, pp. 17-36. Jerusalem: School of Education. The Hebrew University of Jerusalem. Jerusalem: 1979.
- Scheerens, J., *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners. A review of Dutch research on compensatory education and educational development policy*. Amsterdam/Oxford/New York: North-Holland Publishing Company, 1987.
- Shamgar-Handelman, L. & R. Belkin, *Family functioning and children's achievements in school*. Mimeographed. N.C.J.W. Research Institute for Innovation in Education. Hebrew University of Jerusalem. Jerusalem: 1979.
- Slavenburg, J. H., *Onderwijsstimulering en gezinsactivering. Berichten summatieve evaluatie*. Project Onderwijs en Sociaal Milieu. Den Haag: S.V.O., 1986.
- Stokking, K. M. & A. K. de Vries, *Een luis in de pels. Eindverslag van het GEON-project*. SVO-reeks. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1981.
- Tilborg, I. A. J. van, *De betekenis van het arbeidersgezin voor het leerniveau en de schoolloopbaan van het kind*. Den Haag: S.V.O., 1987.
- Walberg, H. J., Improving the productivity of American schools. *Educational leadership*, May 1984, 19-27.

Curriculum vitae

L. van den Berg-Eldering is cultureel-antropoloog. In 1978 promoveerde zij op het proefschrift *Marokkaanse gezinnen in Nederland*. Van 1982 tot 1987 was zij buitengewoon hoogleraar in de onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Thans is zij als hoogleraar verbonden aan de Rijksuniversiteit te Leiden met als leeropdracht Interculturele pedagogiek. De evaluatie van het OP-STAP programma maakt deel uit van het onderzoeksprogramma van de sectie.

Adres: Sectie Interculturele pedagogiek, Rijksuniversiteit Leiden, Rijnsburgerweg 169, 2334 BP Leiden

Manuscript aanvaard 15-11-'88

Summary

Berg-Eldering, L. van den. 'HIPPIY: een home-intervention program for disadvantaged families.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 42-51.

There is growing awareness that ethnic minority children, entering Dutch schools show a lag in cognitive and language development even when they were born in the Netherlands. In this article a preschool home-intervention program, aimed at stimulating the cognitive development of four year old children with the help of their mothers, will be described. The program (HIPPIY), developed in Israël on behalf of immigrant families from North-Africa and the Middle-East, is currently being implemented in the Netherlands with groups of Surinamese, Turkish, Moroccan and Dutch mothers and children. The arguments for its implementation in the Netherlands are firstly the comparability of the immigrant groups and the educational policy on behalf of them in both countries and secondly the scientific relevance of research into prevention of cognitive lags and educational arrears of children at an early age.