

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/73567>

Please be advised that this information was generated on 2021-06-19 and may be subject to change.

Ouderlijke mediasocialisatie: hulpbron of handicap?

Een studie naar de langetermijneffecten van mediasocialisatie op het onderwijssucces van kinderen

Natascha Notten, Gerbert Kraaykamp en Wout Ultee¹

Summary

Media socialization: help or handicap? A study of the long term effects of parental media socialization on children's educational success

In this article we analyzed the long term effects of parental media socialization on educational success. We employed information on 7838 individuals from 3083 families in the Netherlands to estimate hierarchical models that distinguish between family-specific (socialization) effects and individual effects. Our study reveals that parental media socialization plays a meaningful role in the intergenerational transmission of social inequality. Whereas parental time spent on television viewing actually harms a child's educational career, parental reading intensity benefits school success. The content of the parental media consumption plays a relevant role in the reproduction process as well. A parental role model emphasizing highbrow reading enhances school success. Parents actually restrict their children's educational success by showing a strong preference for popular TV. Beside the parental role model on media use we studied instructive media guidance performed by parents. Our results showed that parent-child interaction on reading positively affects children's educational career.

1. Inleiding

De vooraanstaande plaats van media in onze samenleving doet minstens twee vragen rijzen. Eén vraag luidt in hoeverre het televisiekijken en boeken lezen door ouders, en de aandacht die zij schenken aan het gebruik van deze media, een onderdeel vormen van een klassespecifieke opvoeding van kinderen. Een andere vraag is welke gevolgen deze 'mediasocialisatie' heeft voor de algemene ontwikkeling van kinderen en hun latere succes op school. Binnen minstens drie onderzoekstradities wordt naar antwoorden op deze vragen gezocht.

Wat betreft de effecten van het medium tv zijn de bevindingen van mediasociologen en communicatiewetenschappers niet eenduidig. Zo heeft onderzoek in de Verenigde Staten aan-

getoond dat tv-kijken een positieve bijdrage levert aan de taalbeheersing van kinderen (Gentzkow & Shapiro, 2006). In onderzoek voor Nederland (Valkenburg, Cantor & Peeters, 2001) is echter aangetoond dat televisiekijken de emotionele ontwikkeling van kinderen kan belemmeren. Voor België (Elchardus & Siongers, 2003) wijst onderzoek uit dat een voorkeur voor commerciële tv zenders in het ouderlijk huis geen positieve invloed heeft op de schoolloopbaan van kinderen.

Binnen de ontwikkelingspsychologie en pedagogiek is aangetoond dat het klimaat in het ouderlijk huis een gunstige invloed kan hebben op de schoolprestaties van een kind. Zowel door zelf te lezen en met het gebruik van dit medium een voorbeeld te geven, als door voorlezen en andere vormen van lees- en televisiebegeleiding, dragen ouders op positieve wijze bij aan de schoolprestaties van hun kinderen (Bus, IJzendoorn & Pelligrini, 1995; Sharif & Sargent, 2006).

Stratificatiesociologen richten zich veelal op de invloed van ouderlijke hulpbronnen en tonen aan dat deze bijdragen aan het schoolsucces van kinderen. Toonaangevend is hier onderzoek voor Frankrijk (Bourdieu & Passeron, 1977). Later diepgravend onderzoek is onder meer verricht voor Nederland (De Graaf, 1986) en de Verenigde Staten (Aschaffenburg & Maas, 1997; Dumais, 2005; Kalmijn & Kraaykamp, 1996). De herhaaldelijk gedane bevinding is dat het cultureel kapitaal van de ouders een belangrijke positieve bijdrage levert aan het schoolsucces van een kind. Dat in de literatuur cultureel kapitaal telkens enigszins anders wordt gedefinieerd (Lamont & Lareau, 1988; Sullivan, 2002), doet aan deze bevindingen weinig af.

Over het algemeen wordt ouderlijk cultureel kapitaal afgemeten aan cultureel uitgaansgedrag, zoals het bezoeken van klassieke concerten, theatervoorstellingen en musea. Deze operationalisering roept echter de vraag op wat ouders zonder dergelijk cultureel kapitaal in hun vrije tijd doen. Op enkele relevante uitzonderingen na (De Graaf, 1986; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000) is nog weinig onderzoek verricht naar meer alledaagse culturele activiteiten in het ouderlijk huis en de invloed hiervan op de schoolprestaties een kind. Onderzoek naar de vrijetijdsbesteding van ouders en hun culturele hulpbronnen gaat veelal voorbij aan de manier waarop ouders hun kinderen opvoeden en deze hulpbronnen daarbij inzetten. Dit leidt tot onze onderzoeksvraag: *in hoeverre biedt ouderlijke mediasocialisatie een verklaring voor het onderwijssucces van kinderen?*

Ons onderzoek betreft het hedendaagse Nederland, meer in het bijzonder gegevens voor 7838 individuen (broers en zussen) afkomstig uit 3083 gezinnen, geboren tussen 1955 en 1978 en ondervraagd in 1998, 2000 of 2003. Het draagt om meerdere redenen bij aan het antwoord op de vraag naar de invloed van ouderlijke mediasocialisatie en de gevolgen daarvan voor het schoolsucces van hun kinderen. Ten eerste hebben onze vragen niet alleen betrekking op culturele socialisatie in de klassieke betekenis en de gunstige gevolgen daarvan, maar ook op ouderlijke mediasocialisatie en de soms restrictieve gevolgen daarvan voor de schoolprestaties van hun kinderen. Ten tweede verschuiven we de aandacht van jonge kinderen waarvan de socialisatie nog niet is afgerond, zoals gebruikelijk in de communicatiewetenschap, naar de langetermijneffecten van mediasocialisatie op volwassen personen. Verder hebben onze hypothesen niet alleen betrekking op het voorbeeld dat ouders met hun gedrag geven, maar betreffen ze ook de

begeleiding en instructie die ouders geven aan hun kinderen bij lezen en televisiekijken. Ten slotte passen we in ons onderzoek multiniveaumodellen toe, waardoor we effecten van gezinskenmerken nauwkeuriger schatten.

2. Theorie en hypothesen

Ouders geven tal van zaken mee aan hun kinderen gedurende de opvoeding. Zo dragen ouders materiële bezittingen over, bijvoorbeeld een boek als verjaardagscadeau of een televisie op de kinderslaapkamer. Daarnaast dragen ouders ook kennis en vaardigheden over op hun kinderen. Al deze vormen van overdracht verschillen zowel in kwantiteit als kwaliteit tussen groepen. Een in dit verband veelvuldig getoetste theorie is Bourdieu's culturele-reproductietheorie dat in onze samenleving de overdracht van materiële hulpbronnen aan belang heeft ingeboet, en de overdracht van culturele hulpbronnen belangrijker is geworden voor het schoolsucces van kinderen (Bourdieu & Passeron, 1977).

De culturele-reproductietheorie is een hulpbronnentheorie, en de laatste jaren is steeds duidelijker geworden dat dergelijke theorieën op zijn minst onvolledig zijn. Sommige mensen beschikken over veel hulpbronnen, anderen over weinig. Het hebben van minder dan geen hulpbronnen lijkt derhalve onmogelijk, maar is dat zo? Uit een bron kan rijkelijk zoet water vloeien, en een bron kan opdrogen, maar er bestaan ook bronnen met brak of ongezond water. Wat materiële hulpbronnen betreft, mensen kunnen niet alleen liggende gelden hebben, maar ook schulden. Een gangbare hypothese over sociale hulpbronnen luidt dat mensen niet alleen vrienden maar ook 'vijanden' kunnen hebben (Moerbeek, 2001). Coleman (1971) heeft erop gewezen dat er naast hulpbronnen of 'assets' ook handicaps of 'liabilities' zijn. Wij veronderstellen daarom dat er niet alleen cultureel kapitaal bestaat, maar dat er ook 'culturele restricties' zijn. Mensen hebben in hun leven met culturele hulpbronnen én handicaps te maken.

Het lezen van literatuur en het kijken naar informatieve programma's op de televisie worden over het algemeen als culturele hulpbronnen beschouwd. Het lezen van bijvoorbeeld romantische literatuur door ouders kan echter een culturele restrictie vormen voor de schoolloopbaan van een kind. Iemand die geen literatuur leest, maar wel kasteelromannetjes, heeft mogelijk in de communicatie met een leerkracht niet alleen minder te zeggen, deze persoon kan ook een *faux pas* begaan. Daarnaast draagt het lezen van literatuur en het kijken naar culturele programma's bij aan de ontwikkeling van een meer complexe denkwijze. En juist omdat iemands ouders geen literatuur lezen maar op zijn hoogst romantische lectuur, kan deze persoon door haar of zijn opvoeding van bepaalde keuzes in het (hogere) onderwijs worden afgehouden (Kalmijn & Kraaykamp, 1996). Daarom formuleren we hier hypothesen over culturele hulpbronnen én culturele restricties.

Een andere onvolledigheid in de culturele-reproductietheorie is dat het onduidelijk blijft hoe de overdracht van hulpbronnen nu precies in zijn werk gaat. Een voor de hand liggende verklaring is dat ouders normen stellen aan het gedrag van hun kinderen. Van kinderen wordt op school bijvoorbeeld niet alleen verwacht dat ze goed kunnen lezen, in de hogere vormen van

onderwijs wordt ook verwacht dat kinderen literatuur lezen. Als kinderen hierbij door hun ouders gestimuleerd worden slaan onderwijsprogramma's beter aan. Ouders stellen normen en laten hun kinderen door begeleiding aan die normen voldoen. Daarom noemen wij deze verklaring hier de begeleidingshypothese. Een tweede belangrijke verklaring levert de theorie dat kinderen het gedrag van hun ouders imiteren (Bandura & Walters, 1963). De mate waarin kinderen in de voetsporen van hun ouders treden is sterk. Kinderen herhalen gedrag, gedrag dat door hun ouders wordt beloond maar ook gedrag van ouders dat ze veelvuldig zien. Kinderen hebben een sterke tendens te herhalen wat ze ouders zien doen, ook als dat niet rechtstreeks voordelen oplevert. Daarom spreekt men wel van imitatie-theorie of rolmodeltheorie (Kraaykamp, 2003).

In het onderstaande leiden we nieuwe voorspellingen af uit deze twee verklaringen. Eerst doen we dat voor de rolmodeltheorie, dan voor de begeleidingstheorie. Bij al deze hypothesen verwachten we dat ouderlijke mediasocialisatie een invloed uitoefent op het schoolsucces van een persoon, nadat gecontroleerd is voor de ouderlijke sociaaleconomische achtergrond. Die effecten zijn vaker vastgesteld en kunnen, zo veronderstellen we, deels verklaard worden door de imitatie- en begeleidingshypothese.

2.1 Ouderlijk mediagedrag

Lezen als vrijetijdsbesteding wordt algemeen gewaardeerd. Lezen is gunstig voor iemands taal- en redeneervermogen, waardoor het goed voorbereidt op de diverse schoolcurricula. Door zelf (veel) boeken te lezen kunnen ouders een gunstig voorbeeld geven en hiermee de schoolprestaties van hun kinderen bevorderen (Kraaykamp, 1999). We verwachten dan ook dat *naarmate ouders meer boeken lezen tijdens de jeugd van een persoon, des te succesvoller de schoolcarrière van deze persoon zal zijn.*

Deze hypothese roept de vraag op in hoeverre enkel het aantal gelezen boeken van belang is, of dat ook de inhoud van hetgeen ouders lezen effect heeft. Zo kunnen ouders hun vrije tijd besteden aan het lezen van serieuze boeken, zoals Nederlandse of populairwetenschappelijke literatuur. Van dergelijke literatuur kan verondersteld worden dat het de cognitieve ontwikkeling stimuleert en bijdraagt aan de culturele competentie van een persoon. Bovendien is het een voorkeur die een hoge status geniet en daarmee goed aansluit bij de heersende schoolcultuur in de hogere niveaus van het secundaire onderwijs. Vanuit de rolmodeltheorie luidt onze hypothese daarom als volgt: *naarmate ouders meer serieuze boeken lezen tijdens de jeugd van een persoon, des te succesvoller zal de schoolcarrière van deze persoon zijn.*

Ouders kunnen ook populaire boekengenres prefereren, zoals romantische literatuur (Elchardus & Siongers, 2003; Kraaykamp, 2001). Dat een dergelijke leessocialisatie sterk bij zal dragen aan het schoolsucces van een kind is onwaarschijnlijk, zowel door de lage status als de beperkte cognitieve stimulans die samengaat met populaire literatuur. Wij stellen hier dat het de cognitieve ontwikkeling kan remmen. Schoolopgaven, met name in het hogere onderwijs, vereisen complexe redeneringen en een goede taalvaardigheid. Kinderen zullen aan deze eisen niet of minder vaak kunnen voldoen als ouders thuis overwegend eenvoudige boeken lezen en veelal eenvoudige argumenten hanteren (Cook-Gumperz, 1973). Ook vanuit het statusoog-

punt zal een ouderlijke socialisatie met populaire literatuur een belemmering vormen bij het aansluiten bij de schoolcultuur. Onze hypothese luidt daarom als volgt: *naarmate ouders meer populaire boeken lezen tijdens de jeugd van een persoon, des te minder succesvol zal de schoolcarrière van deze persoon zijn.*

In tegenstelling tot lezen staat televisiekijken niet aangeschreven als een hoogwaardige activiteit. Het wordt geassocieerd met amusement, passiviteit, gebrek aan creativiteit, agressie en weinig cognitieve prikkeling (Sharif & Sargent, 2006; Valkenburg, Cantor & Peeters, 2001). Zo hebben kinderen op middelbare scholen wel een 'leeslijst', maar geen 'kijklijst'. Een gevolg is dan ook dat veel tijd doorbrengen voor de tv een gewoonte is die niet overeenstemt met de schoolcultuur, met name in het hogere onderwijs. Televisiekijken zou bovendien beslag leggen op tijd die ook besteed kan worden aan meer educatieve activiteiten (Hancox, Milne & Poulton, 2005; Verboord, 2003). Deze culturele kloof zou voor kinderen uit gezinnen waarin (veel) tv-kijken de norm is, het onderwijssucces kunnen belemmeren of wellicht zelfs ondermijnen (Elchadus & Siongers, 2003; Sullivan, 2001). We verwachten dan ook dat *naarmate ouders meer televisiekijken tijdens de jeugd van een persoon, des te minder succesvol de schoolcarrière van deze persoon zal zijn.*

Hoewel televisiekijken in het algemeen een slecht imago heeft, is er een onderscheid te maken in het soort programma's dat ouders kijken. Ouders kunnen in meer of mindere mate informatieve en culturele televisieprogramma's kijken, en deze voorkeur als rolmodel overdragen op hun kinderen (Kraaykamp, 2001). Van het kijken naar dergelijke tv-programma's kan verondersteld worden dat het de cognitieve ontwikkeling enigermate stimuleert en het een inhoudelijke voorkeur is die aansluit bij de schoolcultuur. Onze hypothese luidt daarom als volgt: *naarmate ouders meer serieuze televisieprogramma's kijken tijdens de jeugd van een persoon, des te succesvoller zal de schoolcarrière van deze persoon zijn.*

Ouders kunnen echter ook meer op amusement gerichte tv-programma's prefereren zoals bijvoorbeeld soaps en spelletjesprogramma's. Het imiteren van een ouderlijke voorkeur voor media met een hoog amusementsgehalte zal kinderen echter niet of nauwelijks verrijken met competenties die voordelig zijn op school. Bovendien, als hun ouders naar populaire programma's voor volwassenen kijken, is het hoogst onwaarschijnlijk dat kinderen op hun kamer naar educatieve kinderprogramma's kijken. Door zowel de lage waardering als de inhoud van amusementsprogramma's zou een ouderlijke socialisatie met populaire televisie-inhoud een negatieve invloed uit kunnen oefenen op het schoolsucces van een kind. Onze hypothese luidt daarom als volgt: *naarmate ouders meer populaire televisieprogramma's kijken tijdens de jeugd van een persoon, des te minder succesvol zal de schoolcarrière van deze persoon zijn.*

2.2 Ouderlijke mediabegeleiding

In het socialisatieproces speelt niet alleen (soms) onbedoelde imitatie een rol, maar ook bewuste opvoeding. Daarom kan de begeleidingshypothese eveneens de bevinding verklaren dat meer lezen tot onderwijssucces leidt en meer tv-kijken tot minder. We leiden hierover een aantal nieuwe hypothesen af.

Onderzoek heeft meermaals aangetoond dat het lezen van boeken een positieve bijdrage levert aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Bus, Van IJzendoorn & Pelligrini, 1995; Leseman & de Jong, 1998). Leesvaardigheden zijn daarmee een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle schoolcarrière. Studies naar ouderlijke leessocialisatie tonen aan dat ouders uit hogere milieus meer doen om hun kinderen te laten lezen (Kraaykamp, 2003; Verboord, 2003). Sulzby en Teale (1991) hebben laten zien dat met name de actieve leesbegeleiding die ouders bieden van belang is. Het gaat er hierbij niet zozeer om dat kinderen van hun zakgeld een boek mogen kopen, het gaat er vooral om dat ouders aan hun kinderen vragen wat ze gelezen hebben en daarover in discussie gaan. Onze hypothese luidt daarom als volgt: *naarmate ouders het leesgedrag van een persoon actiever begeleiden tijdens diens jeugd, des te succesvoller zal de schoolcarrière van deze persoon zijn.*

Diverse studies hebben aangetoond dat televisiekijken negatieve gevolgen heeft voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Hancox, Milne & Poulton, 2005; Koolstra, Van der Voort & Van der Kamp, 1997). Het is echter ook bekend dat het kijken naar educatieve tv-programma's een positief effect kan hebben (Gentzkow & Shapiro, 2006; Wright, Huston, Murphy, St. Peters, Pinon, Scantlin & Kotler, 2001). In elk geval zijn er ouders die het aantal uren dat kinderen naar televisie mogen kijken beperken. Daarnaast kunnen ouders wijzen op kwalitatief hoogstaande kinderprogramma's, en met hun kinderen over de inhoud daarvan van gedachten wisselen (Valkenburg, Krcmar, Peeters & Marseille, 1999). Hieruit volgt de hypothese: *naarmate ouders het televisiekijken van een persoon actiever begeleiden tijdens diens jeugd, des te succesvoller zal de schoolcarrière van deze persoon zijn.*

3. Data en meetinstrumenten

Om onze verwachtingen te toetsen maken we gebruik van de Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1998, 2000 en 2003 (De Graaf, De Graaf, Kraaykamp & Ultee, 1998, 2000, 2003). De familie-enquête (FNB) bestaat uit een mondeling en schriftelijk gedeelte en is gehouden onder personen in de leeftijd van 18 tot 70 jaar, die via een aselechte steekproefprocedure zijn geselecteerd, met een ondervertegenwoordiging van alleenstaanden. Zowel de primaire respondent als (indien van toepassing) diens partner is geïnterviewd; het aantal primaire respondenten en partners is 2029 in 1998, 1561 in 2000 en 2714 in 2003. De familie-enquête bevat ook informatie over de broers en zussen van respondenten en partners. In de FNB 2000 en 2003 zijn gegevens van alle broers en zussen aanwezig, in de FNB 1998 is informatie aanwezig van drie aselechte geselecteerde broers/zussen. Het resultaat is dat onderwijs- en socialisatiegegevens beschikbaar zijn voor verschillende kinderen uit één ouderlijk gezin. Als wij hier spreken over de respondent bedoelen we hiermee zowel de primaire respondent als de eventuele partner, en eventuele broers/zussen. Een tekortkoming van onze data is dat de socialisatie- en gezinsgegevens verkregen zijn via de respondent. We nemen daarmee aan dat de ouderlijke mediasocialisatie identiek is geweest voor alle kinderen binnen een gezin. Verder kunnen retrospectieve data meetfouten bevatten door herinneringseffecten. Aangetoond is dat systematische fouten die

mogelijke verbanden zouden kunnen verklaren, geen rol spelen in onderzoek naar culturele reproductie (De Graaf, Poortman & Ultee, 1996; De Vries, 2006).

We hebben respondenten ouder dan 24 jaar (94,8%) geselecteerd om de kans te vergroten personen te bestuderen met een afgeronde schoolloopbaan. Respondenten die samenwonen met (één van) de ouders zijn verwijderd, zodat er sprake is van een afgeronde ouderlijke socialisatie (1,5%).² Omdat in Nederland de televisie is geïntroduceerd in het midden van de jaren vijftig heeft televisiesocialisatie geen betekenis voor respondenten geboren vóór 1955 of waar tijdens de jeugd geen televisie in het ouderlijk huis aanwezig was. Deze respondenten zijn verwijderd (52,5%), hetgeen inhoudt dat we mensen analyseren die geboren zijn tussen 1955 en 1978.

De afhankelijke variabele *opleidingsniveau* is geoperationaliseerd als het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau van de respondent in tien categorieën. Om een intervallschaal te verkrijgen zijn, in navolging van eerder Nederlands onderzoek naar onderwijsstratificatie, de onderwijsniveaus gehercodeerd naar het minimaal aantal jaren dat nodig is om het betreffende onderwijsniveau te bereiken: basisschool, vglo (6), lbo, huishoudschool, vmbo (9), mulo, mavo (10), havo (11), kmbo, mbo (12), atheneum, vwo, gymnasium (13), hbo (15), universiteit (17) en postdoctoraal (21).

We bestuderen twee soorten media, boeken en televisie, en de daaraan gerelateerde ouderlijke socialisatieactiviteiten. Alle socialisatievariabelen verwijzen naar de periode dat de respondent tussen de 5 en 15 jaar oud was. *Kijktijd ouders* meet het voorbeeld dat ouders geven met betrekking tot de tijd besteed aan televisiekijken. Door middel van een retrospectieve vraag is de frequentie in uren aangegeven waarmee ouders dagelijks naar tv keken. Op basis van deze vraag is vervolgens een dichotome variabele geconstrueerd die weergeeft of ouders (0) weinig (minder dan 2 uur per dag) of (1) veel (meer dan twee uur per dag) tv keken. Onze data bevatten helaas geen exacte gegevens over de tijdsduur (in uren) die ouders doorbrengen met lezen. *Leestijd ouders* is gemeten door de som te nemen van de relatieve leesfrequenties van vader en moeder (nooit/soms/vaak) voor een zestal genres. Op basis van de gemiddelde score op deze schaal is een dichotome variabele geconstrueerd die weergeeft of ouders (0) weinig (minder dan gemiddeld) of (1) veel (meer dan gemiddeld) lezen gedurende de jeugd van de respondent.

Met een factoranalyse is de indeling van tv-programma's in serieus en populair gestaafd.³ De variabele *ouderlijk serieus tv-kijken* is geoperationaliseerd door het gemiddelde te nemen van de volgende twee items na standaardisatie: (a) ouders keken informatieve programma's, en (b) ouders keken naar kunst, cultuur en concerten. De antwoordcategorieën waren: (0) nooit, (1) soms, en (2) vaak. *Ouderlijk populair tv-kijken* is gemeten door vier soorten programma's (a) films en series, (b) shows, quizzes, (c) sport, en (d) soaps. Antwoordcategorieën waren opnieuw (0) nooit, (1) soms, en (2) vaak. Een schaal is geconstrueerd door het gemiddelde te nemen van de vier items na standaardisatie. Beide schalen omtrent het televisiekijken van ouders zijn gestandaardiseerd tussen 0 en 1.

Factoranalyse heeft ook voor boekgenres een serieuze en populaire dimensie uitgewezen.⁴ We construeerden de variabele *ouderlijk serieus lezen* door het gemiddelde te nemen van de frequentie waarmee ouders de volgende boekgenres lezen: (a) Nederlandse of vertaalde literaire

romans, (b) literatuur in een vreemde taal, en (c) populairwetenschappelijke boeken. *Ouderlijk populair lezen* is gemeten door de volgende genres: (a) detectives, sciencefiction en oorlogsromans, en (b) romantische lectuur (kasteelroman, doktersroman). Antwoordcategorieën waren (0) nooit, (1) soms, en (2) vaak. Alle items zijn voor vader en moeder afzonderlijk aanwezig. Schalen zijn geconstrueerd door het gemiddelde te nemen van de gestandaardiseerde scores. Standaardisatie heeft opnieuw plaatsgevonden door de uiteindelijke schalen te rangordenen tussen 0 en 1.

Ouderlijke tv-begeleiding is alleen gemeten in de FNB 2003 door zes stellingen betreffende de restrictieve en instructieve ouderlijke televisiebegeleiding (Valkenburg e.a., 1999) toen de respondent tussen de vijf en twaalf jaar oud was: (a) ouders beperkten tijd besteed aan televisiekijken, (b) ouders bepaalden programmakeuze, (c) ouders stelden specifieke tijden in waarop tv-gekeken mocht worden, (d) ouders bespraken waarom iets op televisie niet goed was, (e) tv-programma's werden in het gezin vaak besproken, en (f) ouders hielpen te begrijpen wat op tv werd vertoond. De antwoordmogelijkheden waren: (0) helemaal niet waar tot (3) helemaal waar. De items zijn gestandaardiseerd en vervolgens is het gemiddelde genomen om een schaal te construeren ($\alpha=0,7$).

Ouderlijke leesbegeleiding is gemeten door vijf stellingen, respectievelijk: (a) als kleuter werd ik door een van mijn ouders voorgelezen, (b) ter gelegenheid van verjaardagen/kerst/sinterklaas kreeg ik boeken, (c) boeken werden mij door mijn ouders aangeraden, (d) thuis werd gesproken over de boeken die ik las en (e) mijn ouders waren geïnteresseerd in wat ik las. De antwoordcategorieën waren: (0) nooit, (1) soms, en (2) vaak. Opnieuw is een schaal geconstrueerd door het gemiddelde te nemen van de vijf gestandaardiseerde items ($\alpha=0,8$).

Uit tal van onderzoeken naar het schoolsucces van kinderen blijkt het belang van de sociaaleconomische en sociaaldemografische kenmerken van het ouderlijk gezin. We meten de sociaaleconomische achtergrond van een gezin door het opleidingsniveau en de beroepsstatus van de ouders. Het *ouderlijk opleidingsniveau* is het maximum van het opleidingsniveau van vader en moeder en loopt van 6 (basisschool) tot 21 jaar (postdoctoraal), analoog aan het opleidingsniveau van de respondent. De *ouderlijke beroepsstatus* is gemeten door het maximum te berekenen van de ISEI-score van het laatste beroep (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992) van vader en moeder en heeft een bereik van 10 tot 90.

We controleren voor een viertal sociaaldemografische kenmerken van het ouderlijk gezin. Ten eerste *moeders leeftijd bij de geboorte* van de respondent, waarbij de leeftijd van uitzonderlijk jonge moeders afgerond is op 16 jaar, en die van exceptioneel oude moeders op 45 jaar. De variabele *ouderlijke echtscheiding* geeft aan of de respondent gedurende diens jeugd (0) geen ouderlijke echtscheiding, of (1) wel een ouderlijke echtscheiding heeft meegemaakt.⁵ De arbeidsparticipatie van moeder is gemeten met twee vragen: (a) verrichtte uw moeder betaalde beroepsarbeid in de periode toen u nog niet naar school ging?, en (b) verrichtte uw moeder gedurende minstens één jaar betaalde beroepsarbeid toen u op de lagere school zat? De variabele *werkende moeder* geeft weer dat moeder (0) niet werkte, of (1) wel werkte gedurende de jeugd van de respondent. De variabele *gezinsgrootte* verwijst naar het aantal broers en zussen in het ouderlijk gezin, inclusief de respondent. Deze variabele is afgerond op een maximum van acht

Tabel 1: Beschrijving van de variabelen

	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Std. Deviatie
Opleidingsniveau respondent	6,00	21,00	11,96	2,93
Vrouw (0/1)	0,00	1,00	0,50	
Geboortecohort (1964=0)	-9,00	14,00	-0,04	5,78
Moeders leeftijd bij de geboorte (29=0)	-13,00	16,00	0,29	5,83
Ouderlijke echtscheiding (0/1)	0,00	1,00	0,05	
Werkende moeder (0/1)	0,00	1,00	0,28	
Gezinsgrootte (1-8)	1,00	8,00	4,02	1,82
Ouderlijk opleidingsniveau (10=0)	-4,00	11,00	0,28	3,22
Ouderlijke beroepsstatus (46=0)	-36,00	44,00	0,10	16,05
Kijktijd ouders (0/1)	0,00	1,00	0,55	
Leestijd ouders (0/1)	0,00	1,00	0,34	
Ouderlijk serieus tv-kijken (0-1)	0,01	0,98	0,50	0,27
Ouderlijk populair tv-kijken (0-1)	0,00	0,99	0,50	0,29
Ouderlijk serieus lezen (0-1)	0,00	1,00	0,50	0,29
Ouderlijk populair lezen (0-1)	0,00	1,00	0,50	0,29
Ouderlijke tv-begeleiding (0-1) ^a	0,00	0,99	0,50	0,29
Ouderlijke leesbegeleiding (0-1) ^a	0,02	0,97	0,50	0,29

Bron: FNB 1998, 2000, 2003 (*N* niveau 1 = 7838; *N* niveau 2 = 3083)

^a Alleen FNB 2003 (*N* niveau 1 = 3276 *N* niveau 2 = 1262).

broers/zussen (5,1%). Geslacht en geboortecohort zijn opgenomen als additionele controle variabelen. *Vrouw* geeft weer dat de respondent (0) een man, of (1) een vrouw is. *Geboortecohort* is een continue variabele die loopt van 1955 tot 1978.

Respondenten met een ontbrekende waarde op één van de onafhankelijke variabelen zijn verwijderd (7,6%). De resulterende hiërarchische dataset bevat 7838 personen genest in 3083 gezinnen. Voor het analyseren van ouderlijke mediabegeleiding zijn we aangewezen op de FNB 2003 en bestaat de dataset uit 3276 individuen genest in 1262 gezinnen. Zie tabel 1 voor een gedetailleerde beschrijving van de variabelen.

4. Analyses

4.1 Modellen

Om zowel individuele als gezinsspecifieke (socialisatie-) effecten te kunnen schatten, maken we gebruik van multiniveau-analyse (Snijders & Bosker, 1999). We gebruiken daartoe een hiërarchische dataset met twee niveaus: op het laagste niveau (niveau 1) bevinden zich de individuen, en het hogere niveau (niveau 2) betreft de ouderlijke gezinnen. In onze multiniveaumodellen worden individuele en gezinseffecten simultaan geschat, hierdoor modelleren we heterogeniteit en worden meer correcte schattingen verkregen van de gezinseffecten. Daarnaast kunnen we

vaststellen hoeveel van de totale variantie in onderwijssucces verklaard wordt door individuele kenmerken en hoe groot het aandeel is van de gezinskenmerken.⁶ We starten onze analyses met de schatting van een nulmodel (model 0): een model met een random intercept en zonder predictoren. In model 1 worden alle controlevariabelen opgenomen, in model 2 wordt de frequentie van het ouderlijk mediagebruik toegevoegd en in modellen 3 en 4 wordt de inhoud van het ouderlijk mediagebruik nader onderzocht. In het laatste model (model 5) nemen we de ouderlijke mediabegeleiding op.

4.2 Resultaten

In tabel 2 staan de resultaten gepresenteerd van de geschatte multiniveaumodellen. De significante variantie op gezinsniveau in het nulmodel (model 0) wijst uit dat het onderwijssucces van kinderen sterk varieert tussen gezinnen. De intraklassecorrelatie laat zien dat 44% (ICC=0,44) van de variantie in onderwijssucces verklaard wordt door de verschillen tussen ouderlijke gezinnen. In model 1 zijn de controlevariabelen opgenomen. De resultaten laten zien dat dochters minder succesvol zijn in hun schoolloopbaan dan zonen. Het geboortecohort lijkt hier niet van invloed te zijn, gecontroleerd voor de overige variabelen. Verder heeft het hebben van een oudere moeder een positief effect op de schoolprestaties van een kind ($b=0,02$). Het meemaken van een ouderlijke scheiding gedurende de jeugd beïnvloedt de onderwijsprestaties negatief ($b=-0,79$). Van de controlevariabelen op gezinsniveau blijkt het al dan niet werken van de moeder gedurende de jeugd geen invloed uit te oefenen op het uiteindelijk behaalde onderwijsniveau. Het opgroeien in een groter gezin heeft een negatief effect op de onderwijsprestaties van een kind ($b=-0,17$). Model 1 laat zien dat de sociaaleconomische achtergrondkenmerken van de ouders, zowel het opleidingsniveau als de beroepsstatus, een positieve invloed uitoefenen op het opleidingssucces van een kind. Overeenkomstig met eerder onderzoek blijkt met name het opleidingsniveau van de ouders een belangrijke factor voor het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau van een kind ($b=0,28$).

In model 2 is de frequentie opgenomen waarmee ouders tv-kijken en boeken lezen. Overeenkomstig onze hypothese vinden we dat wanneer ouders veel tijd doorbrengen voor de televisie en hun kinderen dit voorbeeld geven, deze kinderen minder goed presteren op school ($b=-0,69$). Veel tv-kijken lijkt een voorkeur die niet aansluit bij de schoolcultuur, en gaat mogelijk ten koste gaat van cognitieve activiteiten zoals het maken van huiswerk. De frequentie waarmee ouders boeken lezen blijkt juist een positief effect te hebben op de cognitieve ontwikkeling en schoolprestaties van hun kinderen. Ouders die in hun rolmodel functie lezen als activiteit benadrukken, geven hun kinderen met deze opvoeding een voorsprong in het Nederlandse onderwijssysteem ($b=0,33$).

Verder lijkt het effect van de ouderlijke sociaaleconomische kenmerken, gedeeltelijk verklaard te worden door het ouderlijk mediagedrag. De tijd die ouders besteden aan televisiekijken en boeken lezen verklaart ongeveer 14% van het effect van ouderlijk opleidingsniveau. Ook de invloed van de ouderlijke beroepsstatus op het schoolsucces van een kind neemt af en loopt gedeeltelijk via het mediagedrag van de ouders. Soortgelijke resultaten vinden we ook in model 3.

Tabel 2: Multiniveau-analyse van onderwijssucces op ouderlijke mediasocialisatie

	Model 0		Model 1		Model 2		Model 3		Model 4 ^a		Model 5 ^a	
	b	s.e	b	s.e	b	s.e	b	s.e	b	s.e	b	s.e
Individueel niveau (niveau 1)												
Vrouw (0/1)			-0,18 **	0,06	-0,18 **	0,06	-0,19 **	0,06	-0,22 *	0,09	-0,23 **	0,09
Geboortecohort (1964=0)			0,00	0,01	0,00	0,01	0,00	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Sociaaldemografische kenmerken												
Moeders leeftijd bij de geboorte (29=0)			0,02 **	0,01	0,02 **	0,01	0,02 **	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Ouderlijke echtscheiding (0/1)			-0,79 ***	0,16	-0,76 ***	0,16	-0,79 ***	0,16	-0,74 **	0,24	-0,72 **	0,24
Gezinsniveau (niveau 2)												
Werkende moeder (0/1)			-0,05	0,08	-0,03	0,08	-0,06	0,08	-0,02	0,12	-0,02	0,12
Gezinsgrootte (1-8)			-0,17 ***	0,02	-0,18 ***	0,02	-0,18 ***	0,02	-0,26 ***	0,04	-0,24 ***	0,04
Sociaaleconomische kenmerken												
Ouderlijk opleidingsniveau (10=0)			0,28 ***	0,01	0,24 ***	0,01	0,24 ***	0,02	0,22 ***	0,02	0,21 ***	0,02
Ouderlijke beroepsstatus (46=0)			0,03 ***	0,00	0,02 ***	0,00	0,02 ***	0,00	0,02 ***	0,00	0,02 ***	0,00
Ouderlijk mediagedrag												
Kijktijd ouders (0/1)					-0,69 ***	0,07						
Leestijd ouders (0/1)					0,33 ***	0,08						
Ouderlijk serieus tv-kijken (0-1)							0,21	0,14	0,35	0,23	0,23	0,23
Ouderlijk populair tv-kijken (0-1)							-0,55 ***	0,13	-0,65 **	0,21	-0,63 **	0,21
Ouderlijk serieus lezen (0-1)							0,73 ***	0,17	0,75 **	0,26	0,43	0,27
Ouderlijk populair lezen (0-1)							0,16	0,14	0,16	0,22	0,03	0,22
Ouderlijke mediabegeleiding												
Ouderlijke tv-begeleiding (0-1) ^a											-0,44 *	0,21
Ouderlijke leesbegeleiding (0-1) ^a											1,19 ***	0,25
Intercept	12,04 ***	0,04	12,72 ***	0,11	13,00 ***	0,12	12,47 ***	0,16	12,72 ***	0,25	12,53 ***	0,27
Variantie												
Individueel (niveau 1)	4,76 ***	0,10	4,77 ***	0,10	4,77 ***	0,10	4,77 ***	0,10	4,85 ***	0,15	4,85 ***	0,15
Gezin (niveau 2)	3,76 ***	0,15	2,05 ***	0,11	1,91 ***	0,11	1,97 ***	1,11	1,80 ***	0,16	1,74 ***	0,16
ICC	0,44											
Deviance (-2LL)	37703,61		36663,28		36562,61		36610,34		15285,74		15263,36	

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

Bron: FNB 1998, 2000, 2003 (N niveau 1 = 7838; N niveau 2 = 3083)

^a Alleen FNB 2003 (N niveau 1 = 3276 N niveau 2 = 1262).

In model 3 maken we onderscheid tussen serieuze en populaire media-inhoud. Gezien de sterke correlatie tussen de frequentie en inhoud van het ouderlijk mediagebruik, kan in dit model niet gecontroleerd worden voor de tijd die ouders besteden aan lezen en tv-kijken. De resultaten van model 3 laten zien dat het kijken van ouders naar serieuze televisieprogramma's geen significante invloed uitoefent op het schoolsucces van een kind, gecontroleerd voor het overige ouderlijke mediagedrag. Uit model 3 blijkt ook dat ouders die veelvuldig naar populaire tv-programma's kijken, hun kinderen hiermee niet helpen in hun schoolloopbaan ($b=-0,55$). Het kijken naar amusement op televisie is geen positieve stimulans voor de cognitieve ontwikkeling van een kind, en blijkbaar hebben dergelijke programma's een zodanig negatieve waardering dat het de schoolloopbaan van een kind belemmert. Als het gaat om het voorbeeld dat ouders geven door hetgeen zij lezen, blijkt van een socialisatie met populaire literatuur geen invloed uit te gaan. Daarentegen kunnen ouders door hun rolmodel het lezen van serieuze ofwel meer complexe en gewaardeerde literatuur overdragen, en hiermee een significante positieve impuls geven aan de schoolloopbaan van hun kinderen ($b=0,73$).

Zoals eerder opgemerkt kan voor het toetsen van mediabegeleiding alleen gebruikgemaakt worden van de FNB 2003, hetgeen het aantal respondenten vermindert. Een vergelijking van model 3 met een identiek model getoetst op deze selectie van respondenten (model 4) wijst uit dat dit de resultaten niet of nauwelijks beïnvloedt.

De variabelen omtrent ouderlijke mediabegeleiding zijn toegevoegd in model 5. Uit model 5 blijkt dat ouderlijke leesbegeleiding een gunstig effect heeft op de onderwijs carrière van kinderen ($b=1,19$). Verder lijkt de leesbegeleiding van ouders de invloed van het ouderlijk leesgedrag (voorbeeldfunctie) voor een groot deel te verklaren: het effect van ouderlijk serieus leesgedrag is bijna gehalveerd en niet langer significant. Hieruit kunnen we afleiden dat als het gaat om de positieve invloed van ouderlijke leessocialisatie op onderwijssucces, de actieve leesbegeleiding die ouders bieden het meest relevant is. Opvallend is het negatieve effect van ouderlijke televisiebegeleiding in model 5 ($b=-0,44$). Een mogelijke verklaring is dat we hier te maken hebben met causaliteitsproblemen: ouders gaan wellicht het televisiekijken van hun kinderen intensiever begeleiden wanneer de schoolprestaties onder de maat zijn. Of iets algemener, terwijl lezen aangeleerd moet worden, moet tv-kijken afgeleerd worden.

5. Conclusie en discussie

Binnen de stratificatiesociologie hebben slechts enkele onderzoeken zich gericht op ouderlijke mediasocialisatie als een relevante voorspeller van het onderwijssucces van een persoon. Het uitgangspunt van deze studie is dat socialisatieactiviteiten rondom televisiekijken en boeken lezen een wezenlijk onderdeel vormen van het ouderlijk cultureel kapitaal, en een relevante rol spelen in de reproductie van onderwijsongelijkheid. Mediagebruik is van belang voor het vergaren van cognitieve en culturele competentie, en hiermee van invloed op de onderwijs carrière van een persoon. Door ons specifiek te richten op de lees- en televisiesocialisatie in het ouderlijk gezin hoopten wij meer inzicht te kunnen bieden in het culturele-reproductieproces.

In onze studie onderscheidde we twee vormen van ouderlijke mediasocialisatie: het voorbeeld dat ouders geven, ofwel het mediagedrag van de ouders, en de begeleiding die ouders hun kinderen bieden bij het televisiekijken en lezen. Onze hypothesen zijn getoetst door het toepassen van multilniveaumodellen op Nederlandse data (De Graaf, De Graaf, Kraaykamp & Ultee, 1998, 2000, 2003).

Op grond van onze analyses komen we tot twee belangrijke conclusies. Ten eerste laten onze resultaten zien dat wanneer ouders veel tv-kijken, hun kinderen minder goed lijken te presteren op school. Veel televisiekijken belemmert de cognitieve ontwikkeling, sluit niet aan bij de schoolcultuur en hindert kinderen daarmee in hun schoolloopbaan. Opvallend is dat niet alleen de mate waarin ouders tv-kijken van belang is, ook de programmakeuze (inhoud) is relevant voor het schoolsucces van een kind. Ouders die in hun voorbeeldfunctie het kijken van amusement op tv benadrukken, lijken hiermee een negatieve invloed uit te oefenen op het schoolsucces van hun kind.

Een tweede belangrijke conclusie is dat binnen de ouderlijke leessocialisatie een dominante rol is weggelegd voor de leesbegeleiding. Ouders kunnen in hun rolmodelfunctie het schoolsucces van hun kinderen positief beïnvloeden door het lezen van serieuze literatuur als norm te stellen. Wanneer het actief stimuleren van lezen echter in het model wordt opgenomen, is het leesgedrag (voorbeeldfunctie) van de ouders niet langer relevant. Door concrete activiteiten als voorlezen en het discussiëren over boeken kunnen ouders de cognitieve competentie van kinderen dermate stimuleren, dat het zich terugbetaalt in betere schoolprestaties.

Wat betreft de rol van mediasocialisatie-aspecten in het culturele reproductieproces laten onze resultaten een minder helder beeld zien. Ouderlijke mediasocialisatie verklaart niet meer dan 20% van het effect van de sociaaleconomische achtergrondkenmerken van het ouderlijk gezin op het schoolsucces van kinderen. Dit betekent echter niet dat ouderlijke televisie- en leessocialisatie irrelevant zijn. Niet alleen verklaren deze aspecten deels het bekende verband tussen ouderlijke opleiding en beroepsstatus enerzijds en schoolsucces van kinderen anderzijds, er zijn bovendien substantiële additionele effecten. Hieruit concluderen we dat het ouderlijke mediagedrag en de ouderlijke mediabegeleiding relevante bronnen zijn voor toekomstig onderzoek naar onderwijsongelijkheid.

Dit onderzoek heeft met succes aangetoond dat ouderlijke culturele socialisatieactiviteiten niet altijd gunstig hoeven te zijn. Zo blijkt dat ouders door hun televisiegewoonten een negatieve invloed uitoefenen op het onderwijssucces van hun kinderen. Hiermee illustreert dit onderzoek dat het niet alleen gaat om een gebrek aan ouderlijke culturele hulpbronnen, er zijn ook culturele handicaps.

Noten

1. Alle auteurs zijn verbonden aan de sectie sociologie van de Radboud Universiteit Nijmegen: Natascha Notten als junioronderzoeker, Gerbert Kraaykamp en Wout Ultee als hoogleraar. Correspondentie naar N. Notten, Sectie sociologie, Radboud Universiteit Nijmegen, Postbus 9104, 6500 HE, Nijmegen (email: n.notten@maw.ru.nl).
2. Niet van alle broers/zussen is bekend of ze nog thuis wonen, mogelijk bevat onze dataset een miniem aantal thuiswonende broers/zussen.
3. Sport laadde slechts een fractie hoger op de populaire dimensie. Gezien de populariteit (50% van de respondenten kijkt vaak) en de geringe culturele inhoud van sportprogramma's is deze categorie ingedeeld bij populair tv-kijken.
4. Voor moeders laadde het lezen van Nederlandse literatuur en voor vaders het lezen van detectives vrijwel gelijk op beide dimensies. Op theoretische gronden en omdat populair leesgedrag bij verwijdering van het genre detectives enkel wordt gemeten door het lezen van romantische lectuur (voornamelijk door moeders), zijn deze categorieën toegewezen aan respectievelijk serieus en populair leesgedrag.
5. Onze dataset bevat wellicht een miniem aantal half- of stiefbroers/zussen, die een andere ouderlijke mediasocialisatie hebben ervaren dan de primaire respondent (of partner). De proportie half- en stiefbroers/zussen is gereduceerd door de broers/zussen te verwijderen die geboren zijn nadat de ouders zijn gescheiden.
6. Met cross-classified modellen is gecontroleerd voor de clustering van respondenten en partners in één huishouden. De resultaten verschilden niet significant.

Literatuur

- Aschaffenburg, K. & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: the dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62, 573-87.
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinhart and Winston Inc.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bus, A.G., Ijzendoorn, M.H. van & Pelligrini, A.D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization. A study of class difference in the language of maternal control*. Londen: Routledge & Kegan Paul
- Coleman, J.S. (1971). *Resources for social change: race in the United States*. New York: John Wiley & Sons. Inc.
- Dumais, S.A. (2005). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34, 83-107.
- Elchardus, M. & Siongers, J. (2003). Cultural practice and educational achievement: the role of parents' media preferences and taste culture. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 39(3), 151-171.
- Ganzeboom, H.B.G., De Graaf, P. de & Treiman, D.J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Gentzkow, M.A. & Shapiro, J.M. (2006). "Does Television Rot Your Brain? New Evidence from the Coleman Study" (January 27, 2006). Beschikbaar via SSRN: <http://ssrn.com/abstract=862424>

- Graaf, P.M. de (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59, 237-246.
- Graaf, N.D. de, Graaf, P.M. de & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Graaf, N. D. de, Graaf, P. M. de, Kraaykamp, G. & Ultee, W.C. (1998). *Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1998*. [databestand]. Nijmegen: Sectie Sociologie, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Graaf, N. D. de, Graaf, P. M. de, Kraaykamp, G. & Ultee, W.C. (2000). *Familie-enquête Nederlandse Bevolking 2000*. [databestand]. Nijmegen: Sectie Sociologie, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Graaf, N. D. de, Graaf, P. M. de, Kraaykamp, G. & Ultee, W.C. (2003). *Familie-enquête Nederlandse Bevolking 2003*. [databestand]. Nijmegen: Sectie Sociologie, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Graaf, P.M. de, Poortman, A. & Ultee, W. (1996). De kwaliteit van retrospectieve beroepsgegevens: een onderzoek op basis van huwelijksaktes. *Sociale Wetenschappen*, 39(3), 1-15.
- Hancox, R.J., Milne, B.J. & Poulton, R. (2005). Television viewing during childhood is associated with poor educational achievement. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 1-5.]
- Koolstra, C.M., Voort, T.H.A. van der & Kamp, L.J.Th. van der (1997). Television's Impact on Children's Reading Comprehension and Decoding Skills: A 3-Year Panel Study. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 128-152.
- Kalmijn, M. & Kraaykamp G. (1996). Race, cultural capital and schooling. *Sociology of Education*, 69, 22-34.
- Kraaykamp, G. (1999). Ouderlijk gezin en schoolsucces. Een verklaring met demografische, culturele en sociale aspecten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 179-194.
- Kraaykamp, G. (2001). Parents, personality and media preferences. *Communications*, 26, 15-36.
- Kraaykamp, G. (2003). 'Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school'. *Poetics*, 31, 235-257
- Lamont, M. & Lareau A. (1988). Cultural capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6, 153-168.
- Leseman, P.M. & Jong, P.F. de (1998). Home Literacy: Opportunity, instruction, cooperation & social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294- 318.
- Moerbeek, H. (2001). *Friends and Foes in Occupational Career. The influence of sweet and sour social capital on the labour market*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, ICS dissertatie.
- Sharif, I. & Sargent, J.D. (2006). Association between television, movie, and video game exposure and school performance. *Pediatrics*, 118(4), 1061-1070.
- Snijders, T. & Bosker, R. (1999). *Multilevel-analyses. An introduction to basic and advanced multilevelmodeling*. Londen: Sage.

- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35, 893-912.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: how useful is Bourdieu's theory for researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38, 144-166.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr e.a. (Ed.), *Handbook of reading research*, vol. II (pp. 727-758). New York: Longman.
- Valkenburg, P.M., Cantor, J. & Peeters, A.L. (2001). Fright reactions to television. A child survey. *Communication Research*, 27(1), 82 -99.
- Valkenburg, P.M., Krcmar, M., Peeters, A.L. & Marseille, N.M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: "instructive mediation," "restrictive mediation", and "social coviewing". *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 43, 53-66.
- Verboord, M. (2003). Socialisatie als verklaring voor de dalende leesfrequentie? De invloed van ouders en school op het lezen van boeken nader onderzocht. *Mens & Maatschappij*, 78, 45-65.
- Vries, J. de (2006). *Measurement error in family background variables: the bias in the intergenerational transmission of status, cultural consumption, party preferences and religiosity*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, ICS dissertatie.
- Wright, J.C., Huston, A.C., Murphy, K.C., St. Peters, M., Pinon, M., Scantlin, R. & Kotler, J. (2001). The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: the early window project. *Child Development*, 72, 1347-1366.