

2052

BEGRIJP JE NU WAT IK BEDOEL?

RELATIES TUSSEN DE ONTWIKKELING
VAN INTERPERSOONLIJK DENKEN EN
VERBALE KOMMUNIKATIE VAN KINDEREN



PAUL J.B. ROEDERS

BEGRIJP JE NU WAT IK BEDOEL?

RELATIES TUSSEN DE ONTWIKKELING
VAN INTERPERSOONLIJK DENKEN EN
VERBALE KOMMUNIKATIE VAN KINDEREN

PROMOTOR: Prof. Dr. F.J. Mönks

CO-REFERENT: Dr. P.G. Heymans

BEGRIJP JE NU WAT IK BEDOEL?

RELATIES TUSSEN DE ONTWIKKELING
VAN INTERPERSOONLIJK DENKEN EN
VERBALE KOMMUNIKATIE VAN KINDEREN

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van
doctor in de sociale wetenschappen
aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen
op gezag van de Rector Magnificus Prof. Dr. J.H.G.I. Giesbers
volgens besluit van het College van Decanen
in het openbaar te verdedigen op
donderdag 23 juni 1983
des namiddags om 4.00 uur

door

PAUL JAN BERT ROEDERS

geboren te Opsterland

VOOR *MARTHA, JEROEN EN SANDER*

VOOR *MIJN OUDERS*

© 1983 P.J.B. ROEDERS, Mook

Het onderzoeksproject, waarover hier wordt gerapporteerd, is mogelijk gemaakt dankzij een subsidie van de Stichting voor Zuiver Wetenschappelijk Onderzoek (Z.W.O.: Project nr. 57-55) aan de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Het project kreeg gestalte door discussies met, en steun van de leden van de groep "sociale ontwikkeling" binnen voornoemde vakgroep. De begeleiders van het project ben ik zeer erkentelijk voor hun ondersteunende en kritische bijdragen; dit geldt zowel voor de beide begeleiders op de vakgroep ontwikkelingspsychologie, als voor Prof. Dr. Th. Herrmann van de Universiteit van Mannheim. Drs. M.V. Klok ben ik erkentelijk voor het werk, dat ze in de eerste fase van het project heeft verricht.

Ook de assistenten en stagiaires, die aan het project hebben meegewerkt, wil ik hier bedanken: Carlos Abbad, Florence Frankel, Mariola van Dongen, Ed Hupkens, Edith Posner, Karel Sadza, en Martha Roeders, welke laatste een bijzonder woord van dank verdient, voor haar voortdurende (morele en daadwerkelijke) ondersteuning bij het voltooien van dit werk.

Veel dank ben ik verschuldigd aan de hoofden, leerkrachten, en vooral de leerlingen van de scholen. "De Zevensprong" in Cuyk en "Hartenaas" in Grave, voor het scheppen van de mogelijkheden om de benodigde onderzoeksgegevens te verzamelen; alsmede aan onze eigen kinderen: Jeroen en Sander, voor hun talrijke inspirerende voorbeelden in de vorm van hun spontane taaluitingen.

Voor de waardevolle adviezen en de ondersteuning bij de dataverwerking van het verbale datamateriaal wil ik Dr. M.A. van 't Hof bedanken.

De directie en de kollega-medewerkers van het Hoogveld Instituut ben ik voor het overnemen van veel van mijn taken tijdens de afrondingsfase van dit werk zeer erkentelijk, evenals voornoemde vakgroep ontwikkelingspsychologie voor het beschikbaar stellen van een deel van haar budget voor deze afronding. Beide hebben het schrijven van dit werk aanzienlijk versneld.

Ook degenen, die aan de grafische verzorging hebben bijgedragen, ben ik dank verschuldigd. André Fekkes heeft het merendeel van de tekeningen verzorgd; het typewerk was in handen van Leni Vos, Thea Vos, Thea Bekkers en voor het grootste deel van Hanneke van Valderen.

Tot slot dank ik de velen, die hun belangstelling voor het onderzoeksproject hebben getoond. Ik hoop, dat zij (en ook anderen, die geïnteresseerd zijn in ontwikkeling en opvoeding van kinderen) dit boek met evenveel belangstelling zullen lezen.

WOORD VOORAF.....	V
INHOUDSOPGAVE DEEL 2. BIJLAGEN.....	VIII
1. INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN ACHTERGRONDEN.....	1
2. VERBALE KOMMUNIKATIE: EEN TERREINAFBAKENING.....	4
2.1. Wat is verbale communicatie?	4
2.2. Beknopt overzicht van enkele psychologische theorieën m.b.t. verbale communicatie en daarin veronderstelde onderliggende processen.....	6
2.3. Enkele ontwikkelingspsychologische communicatietheorieën.....	14
2.3.1. Algemene aspecten van communicatie.....	14
2.3.2. Ontwikkeling van referentiële communicatie.....	15
2.4. Samenvatting, conclusies en herformulering van de vraagstelling	18
3. PERSPEKTIEF-NEMEN EN VERBAAL-KOMMUNIKATIEF HANDELEN.....	20
3.1. Perspektief-nemen in sociale interacties, in het bij- zonder in verbale communicatie.....	20
3.2. Referentiële communicatiestudies: een kritische ana- lyse.....	26
3.2.1. Theoretische basis voor de studie van referentiële communicatie.....	26
3.2.2. Ontwikkeling van referentiële communicatie: twee onderzoekslijnen?	27
3.3. Het Communicatiemodel van Herrmann & Deutsch.....	34
3.4. Naar een taxonomie van sociale inferentieprocessen in verbale communicatie.....	40
3.4.1. Directieve taalhandelingen en sociale inferentie- processen.....	40
3.4.2. Konstaterende taalhandelingen en sociale inferen- tieprocessen.....	44
3.4.3. Regulerende taalhandelingen en sociale inferentie- processen.....	45
3.4.4. Expressieve taalhandelingen en sociale inferentie- processen.....	45
3.4.5. Formele aspecten van taalhandelingen en sociale in- ferentieprocessen.....	47
3.5. Enkele slotopmerkingen.....	48
4. DE ONTWIKKELING VAN INTERPERSOONLIJK DENKEN EN VERBALE KOMMUNIKATIE.....	50
4.1. Selman's model van ontwikkeling van sociaal perspek- tief-nemen: de taxonomie verder aangevuld.....	50
4.2. Determinanten van de ontwikkeling van sociaal perspektief-nemen.....	58
4.3. Determinanten van de verwerving van verbaal kommuni- katief gedrag.....	63
4.4. Een korte samenvatting.....	65
5. EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR DE KONDITIONELE RELATIES TUSSEN SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN EN VERBALE KOMMUNIKA- TIE: VRAAGSTELLING, OPZET EN WERKWIJZE.....	67
5.1. Vraagstellingen.....	67
5.2. Opzet van het onderzoek.....	68
5.2.1. Onderzoekdesign.....	68
5.2.2. Proefpersonen.....	68
5.2.3. De interventieprogramma's.....	68
5.2.3.1. Het interventieprogramma ter stimulering van	

verbaal kommunikatieve competentie (S.C.S).....	69
5.2.3.2. Het interventieprogramma ter stimulering van de ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen (P.C.S.).....	70
5.2.4. De meting van de afhankelijke variabelen.....	72
5.2.4.1. Konkreet operationeel denken test (L.C.O.).....	73
5.2.4.2. Instrument ter vaststelling van nivo in sociaal perspectief-nemen (P.C.N.).....	74
5.2.4.3. Instrument ter bepaling van de stimuleringskwaliteit van de interventie ten aanzien van ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen (I.P.C.O.D.).....	75
5.2.4.4. De rekursief denken test (R.D.T.).....	75
5.2.4.5. Instrument ter bepaling van de mate van korrekte hantering van konstaterende taalhandelingen omtrent concrete objekten (V.K.S.).....	76
5.2.4.6. Instrument ter bepaling van de mate van korrekte hantering van konstaterende taalhandelingen omtrent abstracte objekten (V.K.G.).....	77
5.2.4.7. Instrument ter vaststelling van de mate van korrekte hantering van regulerende taalhandelingen (V.K.V. 1).....	77
5.2.4.8. Instrument ter vaststelling van de mate van korrekte hantering van directe ev expressieve taalhandelingen (V.K.V. 2).....	78
5.2.4.9. Enkele opmerkingen over de communicatietaken.....	81
6. EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR KONDITIONELE RELATIES TUSSEN SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN EN VERBALE KOMMUNIKATIE: ONDERZOEKSRESULTATEN.....	82
6.1. Notities aangaande de validiteit van de gebruikte meetinstrumenten.....	82
6.1.1. Konstruktvaliditeit van de instrumenten m.b.t. sociaal perspectief-nemen.....	82
6.1.2. Konstruktvaliditeit van de indices voor ontwikkelingsdruk.....	84
6.1.3. Konstruktvaliditeit van de taalhandelingsindices.....	84
6.2. Resultaten m.b.t. toetsing van hypothese 1.....	85
6.3. Gedragsveranderingen van de proefpersonen tijdens de interventieprogramma's.....	89
6.3.1. Veranderingen in verbale taalhandelingen gedurende de interventie ter stimulering van korrekt gebruik van taalhandelingen.....	89
6.3.2. Veranderingen in beoordelingen van sociale dilemma's gedurende de interventie ter stimulering van ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen.....	91
6.4. Analyse van individuele responspatronen volgens een ordeningstheoretische methode: toetsing van hypothese 2.....	92
6.5. Resultaten van enkele aanvullende analyses.....	96
7. DISKUSSIE; KONKLUSIES; VOORUITBLIK.....	97
7.1. Diskussie van de onderzoeksresultaten.....	97
7.1.1. Het interventieonderzoek.....	97
7.1.2. De analyse van individuele responspatronen.....	99
7.1.3. Bependingen van het onderzoek.....	102
7.2. Pedagogische implicaties van het onderzoek.....	103
7.3. Enkele afsluitende opmerkingen.....	104
SAMENVATTING.....	106
SUMMARY.....	108
REFERENTIES.....	110

BIJLAGE 1: S.C.C. INTERVENTIEPROGRAMMA TER STIMULERING VAN VERBAAL KOMMUNIKATIEVE KOMPETENTIE.....	121
1. INLEIDING.....	122
1.1. Doel van het programma.....	122
1.2. Voor welke leeftijd is het programma bedoeld?.....	122
1.3. Uitvoeringstijd van het programma.....	122
2. BESCHRIJVING VAN HET PROGRAMMA ONDERDEEL S.C.S.1.....	123
2.1. Korte beschrijving van onderdeel 1.....	123
2.1.1. Materiaal.....	123
2.1.2. Werkwijze.....	123
2.1.3. Achtergrond van de werkwijze.....	123
2.1.4. Taak van de begeleider.....	124
2.2. Instructie en materiaal.....	125
3. BESCHRIJVING PROGRAMMA ONDERDEEL S.C.S.2.....	127
3.1. Korte beschrijving van onderdeel 2.....	127
3.1.1. Materiaal.....	127
3.1.2. Werkwijze.....	127
3.1.3. Achtergrond van de werkwijze.....	128
3.1.4. Taak van de begeleider.....	128
3.2. Instructie en werkbladen.....	128
4. BESCHRIJVING VAN PROGRAMMA ONDERDEEL S.C.S.3.....	133
4.1. Korte beschrijving van onderdeel 3.....	133
4.1.1. Materiaal.....	133
4.1.2. Werkwijze.....	133
4.1.3. Achtergrond van de werkwijze.....	133
4.1.4. Taak van de begeleider.....	133
4.2. Instructie en materiaal.....	134
5. BESCHRIJVING PROGRAMMA ONDERDEEL S.C.S.4.....	140
5.1. Korte beschrijving van onderdeel 4.....	140
5.1.1. Materiaal.....	140
5.1.2. Werkwijze.....	140
5.1.3. Achtergrond van de werkwijze.....	140
5.1.4. Taak van de begeleider.....	140
5.2. Instructie en materiaal.....	141
6. BESCHRIJVING PROGRAMMA ONDERDELEN S.C.S.5 en S.C.S.7.....	145
6.1. Korte beschrijving van de onderdelen 5 en 7.....	145
6.1.1. Materiaal.....	145
6.1.2. Werkwijze.....	145
6.1.3. Achtergrond en werkwijze.....	145
6.1.4. Taak van de begeleider.....	146
6.2. Instructies en materiaal.....	146
7. BESCHRIJVING PROGRAMMA ONDERDEEL S.C.S.6.....	154
7.1. Korte beschrijving van onderdeel 6.....	154
7.1.1. Materiaal.....	154
7.1.2. Werkwijze.....	154
7.1.3. Achtergrond en werkwijze.....	154
7.1.4. Taak van de begeleider.....	154
7.2. Instructie en materiaal.....	155
BIJLAGE 2: P.C.S. INTERVENTIEPROGRAMMA TER STIMULERING VAN DE ONTWIKKELING IN SOCIAAL PERSPEKTIEF NEMEN.....	158
1. INLEIDING.....	159
1.1. Doel van het programma.....	159

1.2. Voor welke leeftijd is het programma bedoeld?.....	159
1.3. Uitvoeringstijd van het programma.....	159
2. BESCHRIJVING PROGRAMMA ONDERDELEN P.C.S. 1, 2, 5 EN 7.....	160
2.1. Korte beschrijving van onderdelen 1, 2, 5 en 7.....	160
2.1.1. Materiaal.....	160
2.1.2. Werkwijze.....	160
2.1.3. Achtergrond van de werkwijze.....	161
2.1.4. Taak van de begeleider.....	161
2.2. Instructies en werkwijze.....	161
3. BESCHRIJVING PROGRAMMA ONDERDEEL P.C.S.3.....	174
3.1. Korte beschrijving van onderdeel 3.....	174
3.1.1. Materiaal.....	174
3.1.2. Werkwijze.....	174
3.1.3. Achtergrond van onderdeel 3.....	174
3.2. Instructie en werkbladen.....	175
4. BESCHRIJVING PROGRAMMA ONDERDEEL P.C.S.4.....	183
4.1. Korte beschrijving van onderdeel 4.....	183
4.1.1. Materiaal.....	183
4.1.2. Werkwijze.....	183
4.1.3. Achtergrond van onderdeel 4.....	184
4.1.4. Taak van de begeleider.....	184
4.2. Instructie en materiaal.....	184
5. BESCHRIJVING PROGRAMMA ONDERDEEL P.C.S.6.....	191
5.1. Korte beschrijving van onderdeel 6.....	191
5.1.1. Materiaal.....	191
5.1.2. Werkwijze.....	191
5.1.3. Achtergrond van onderdeel 6.....	192
5.1.4. Taak van de begeleider.....	192
5.2. Instructie en materiaal.....	192
BIJLAGE 3: DE GEBRUIKTE MEETINSTRUMENTEN: VOORBEELDEN VAN ITEMS.201	
L.C.O. (Konkreet Operationeel Denken).....	202
P.C.N. (Nivo van Sociaal Perspektief-nemen).....	216
I.P.C.O.D. (Ontwikkelingsdruk-indices).....	222
V.K.S. Verbale Kommunikatie: strips.....	229
V.K.G. Verbale Kommunikatie: gevoelens.....	233
V.K.V.-1 (Verbale Kommunikatie: verhalen-1).....	234
V.K.V.-2 (Verbale Kommunikatie: verhalen-2).....	237
R.D.T. (Rekursief Denken).....	239
BIJLAGE 4: LIJST VAN BEOORDEELDE WOORDEN EN UITDRUKKINGEN MET	
EEN TAALSTATUSKORE LAGER DAN 7.....	247
CURRICULUM VITAE.....	248

1. INLEIDING EN ACHTERGRONDEN VAN HET ONDERZOEK

Door middel van onze taal zijn we in staat om informatie uit te wisselen, zondat het objekt van die informatie tijdens de uitwisseling reëel aanwezig is. Deze uitwisseling van informatie middels taaluitingen duiden we aan met de term "verbale kommunikatie". Verbale kommunikatie vereist op z'n minst altijd één zender (spreker) en één ontvanger (luisteraar)*.

Verbale kommunikatie is een sociale handeling bij uitstek. Een handeling, omdat er sprake is van doelgericht gedrag; de spreker heeft als doel om informatie te doen overkomen bij de luisteraar. Verbale kommunikatie is sociaal, omdat het een handeling betreft tussen twee of meer personen.

Zoals ook in andere vormen van sociaal gedrag, zijn in verbale kommunikatie ontwikkelingsverschijnselen te constateren. Gedurende hun ontwikkeling worden kinderen steeds kompetenter in hun verbale kommunikatie. Kompetenter, in die zin, dat ze in toenemende mate kunnen voldoen aan de verschillende *eisen*, die vanuit een *situatie* aan de daarin optredende kommunikatie worden gesteld (vgl. Flavell, 1977, p. 177-179). Een voorbeeld:

J. (ca. 3 jaar oud) voert een telefoongesprek met P., zijn vader.

P.: "Hoe is het met jou?"

J.: "Goed".

P.: "Regent het bij jullie ook?"

J.: (zwijgt, maar knikt heftig "ja" met z'n hoofd).

P.: "Ik vroeg: regent het bij jullie ook?"

J.: (volhardt in zwijgend knikken).

J. voldoet in dit voorbeeld van kommunikatie niet aan de situationele eis, dat slechts gesproken uitingen op z'n plaats zijn om informatie uit te wisselen. Een jaar later blijkt J. wel aan deze eis te voldoen. Het voldoen aan situationele eisen in verbale kommunikatie door een spreker, vereist bij deze het optreden van verschillende kognitieve processen (vgl. Clark & Clark, 1977, p. 25; Flavell, 1977, p. 174-178). Wanneer een kind bijvoorbeeld aan een ander vraagt: "Geef me het rode autootje even?", bij aanwezigheid van drie rode en een aantal anders gekleurde autootjes, dan geeft de spreker te weinig informatie om de luisteraar eenduidig het bedoelde autootje te laten identificeren. Spreker moet in deze situatie bedenken, met welke andere objekten het gewenste objekt door de luisteraar verward kan worden. Dit kognitieve proces is relatief eenvoudig als alle te verwarren objekten in konkreto aanwezig zijn in de kommunikatie-situatie. Komplexer wordt dit proces, zoudra deze objekten niet aanwezig zijn: de spreker moet zich nu verplaatsen in de gedachten van de luisteraar, welke niet direkt uit de situatie af te leiden zijn.

Dit verplaatsen in de gedachten van een ander is een aspekt van het sociaal-kognitieve domein binnen de psychologie. Het is een denkproces met betrekking tot de sociale realiteit. Ook in sociaal-kognitieve processen zijn ontwikkelingsverschijnselen te onderkennen (vgl. bijvoorbeeld Selman, 1976; 1980). We zien daarin, dat kinderen aanvankelijk relatief egocentrische en eenvoudige denk-

*Onder "spreker" en "luisteraar" worden in dit werk ook "spreekster", resp. "luisteraarster" verstaan.

wijzen hanteren, waarna zich steeds complexer denkwijzen ontwikkelen, waarin steeds meer en steeds beter rekening gehouden kan worden met verschillende aspecten van de sociale realiteit.

In dit boek zal worden getracht meer inzicht te verschaffen in de relaties tussen sociaal-kognitieve ontwikkeling en de ontwikkeling van verbale communicatievaardigheden van kinderen. Ook wil dit boek meer inzicht verschaffen in de invloed van de omgeving van een kind op deze ontwikkeling. Als algemene vraagstelling zal derhalve de volgende in dit werk worden gehanteerd: "Welke relaties zijn er tussen sociaal-kognitieve ontwikkeling en de ontwikkeling van vaardigheden in het overbrengen van informatie middels verbale communicatie; en hoe beïnvloedt de omgeving deze ontwikkelingsaspecten".

Verbale communicatie wordt hier in de eerste plaats opgevat als een sociale handeling, dat wil zeggen als doelgericht gedrag tussen twee of meer personen. In dit werk blijven meer taalkundige aspecten van de ontwikkeling van verbale communicatievaardigheden buiten beschouwing. Er zal derhalve geen aandacht worden besteed aan specifieke taalverwervingsprocessen zoals het verwerven van syntactische en semantische regelsystemen.

Na een overzicht van, voor de vraagstelling relevante, literatuur wordt een theoretisch netwerk van relaties tussen sociaal-kognitieve ontwikkeling en ontwikkeling van verbale communicatievaardigheden gepresenteerd. Dit theoretisch netwerk is voornamelijk gebaseerd op het werk van Flavell (1977; Flavell, Botkin, Fry, Wright & Jarvis, 1968), Glucksberg, Krauss & Higgins (1975), Hermann & Deutsch (1976) en Selman (1976; 1980). Middels de uitkomsten van een empirisch onderzoek zal dit netwerk worden getoetst. Kwa opzet is het te beschrijven onderzoek erop gericht om relaties te vinden tussen ontwikkeling van kognitieve vaardigheden (handlungsstrukturerende processen) en ontwikkeling in concreet sociaal gedrag. Als zodanig kan dit onderzoek een verbinding vormen tussen de o.a. door Damon (1981; 1982) onderscheiden tradities in onderzoek naar sociaal-kognitieve ontwikkeling. De eerste traditie onderzoekt (meestal door middel van een experimentele opzet) het potentieel aan denkwijzen bij kinderen; de tweede traditie heeft het gebruik van mogelijke denkwijzen in concreet sociaal gedrag van kinderen (meestal in niet of slechts gedeeltelijk gestructureerde situaties) als object van onderzoek.

Tevens probeert het onderzoek een antwoord te vinden op de vraag welke mechanismen verantwoordelijk zijn voor de ontwikkelingsverschijnselen in sociaal-kognitieve en verbale communicatie ontwikkeling. In het te schetsen theoretisch netwerk worden een aantal van deze mechanismen gepostuleerd.

In zijn standaardwerk over methodologie en onderzoeksstrategieën in de ontwikkelingspsychologie noemt Wohlwill (1973) een vijftal onderzoekstypen. Het in dit werk te beschrijven onderzoek is een combinatie van een type I en een type IV onderzoek: enerzijds is het onderzoek gericht op het opsporen van ontwikkelingsdimensies en de relaties daartussen, anderzijds beoogt het onderzoek determinanten op te sporen van ontwikkelingsverschijnselen.

Om konditionele relaties, zoals die in het theoretisch netwerk worden gepostuleerd, te toetsen en om de werkzaamheid van de veronderstelde ontwikkelingsmechanismen te toetsen, is gekozen voor een experimentele onderzoeksopzet. In het kader van dit onderzoek zijn een aantal meetinstrumenten ontwikkeld om verbale communicatievaardigheden, het nivo van sociaal-kognitieve ontwikkeling en

de ontwikkeling-stimulerende kwaliteiten van de omgeving van de aan het onderzoek meewerkende kinderen te meten. In het kader van de experimentele opzet van het onderzoek is een tweetal experimentele interventie programma's gekonstrueerd, gericht op het stimuleren van enerzijds de sociaal-kognitieve ontwikkeling en anderzijds de verbale communicatievaardigheden van de kinderen. Deze interventieprogramma's zijn op een tweetal scholen voor gewoon lager onderwijs uitgevoerd. De uitvoering ervan heeft ervaring omtrent het pedagogisch functioneren van de programma's opgeleverd. Hierop zal aan het eind van dit boek nader worden ingegaan.

De vraagstelling van het onderzoek waarover in dit werk wordt gerapporteerd is ontstaan tijdens een werkbezoek van Prof.dr. Th. Herrmann (Univ. Mannheim) aan de vakgroep ontwikkelingspsychologie van de Katholieke Universiteit in Nijmegen, in het kader van een bestaand samenwerkingsverband. Prof. Herrmann besprak destijds zijn onderzoeksresultaten met betrekking tot de ontwikkeling van enkele verbale communicatievaardigheden bij kinderen en de relatie van de gevonden ontwikkelingsverschijnselen met ontwikkeling van kognitieve processen met betrekking tot de fysieke realiteit. Vanuit voornoemde vakgroep rees op dat moment de vraag of hier niet veeleer een verband gezocht moest worden met de ontwikkeling van kognitieve processen omtrent de sociale realiteit. Om empirisch onderzoek met betrekking tot deze vraag mogelijk te maken werd een onderzoeksaanvraag opgesteld en met een subsidie gehonoreerd door de Stichting voor Zuiver Wetenschappelijk Onderzoek, onder projectnummer Z.W.O. 57-55. Het onderzoek is uitgevoerd binnen het onderzoekszwaartepunt "sociale ontwikkeling" van de vakgroep ontwikkelingspsychologie van de Katholieke Universiteit te Nijmegen, en nam ruim drie jaar in beslag. Gedurende het eerste jaar berustte de projectuitvoering bij drs. M.Y. Klik; daarna heeft de auteur van dit werk de uitvoering overgenomen. Pas in deze laatste periode heeft het project het definitieve theoretische kader verkregen en is het definitieve empirisch onderzoek opgezet en gerealiseerd. Na afloop van de subsidiëring door Z.W.O. is het project op het budget van voornoemde vakgroep gekontinueerd en middels dit werk afgerond.

2. VERBALE KOMMUNIKATIE: EEN TERREINAFBAKENING

In dit hoofdstuk wordt, na een omschrijving van het begrip "verbale communicatie", een overzicht gegeven van theorieën omtrent de structuur, onderliggende psychologische processen en ontwikkelingsaspecten van verbale communicatie. Op grond van de theoretische overwegingen volgt aan het eind een herformulering van de oorspronkelijke vraagstelling.

2.1. WAT IS VERBALE KOMMUNIKATIE?

Wanneer we diverse psychologische handboeken raadplegen, dan wordt daarin het begrip "communicatie" meestal als volgt omschreven: "gedrag, waardoor een organisme het gedrag en/of de innerlijke toestand van een ander organisme beïnvloedt" (vgl. bijv. Duijker, 1977, p. 52-59). De communicatievormen, die wij, mensen gebruiken zijn uitermate gevarieerd. Wij maken gebruik van gebaren, mimiek e.d.; maar bovenal wordt bij menselijke communicatie gebruik gemaakt van (gesproken en geschreven) taal.

In de menselijke communicatie is onderscheid te maken tussen intentionele en niet-intentionele communicatie. Zo is bekend, dat de indruk die iemand op anderen maakt voor een deel wordt bepaald door zijn uiterlijk, dat hij (althans op z'n minst gedeeltelijk) niet zelf heeft gekozen. In dit geval is sprake van niet-intentionele communicatie. Anders wordt dit wanneer een persoon opzettelijk het eigen uiterlijk gaat veranderen, bijvoorbeeld middels make-up, sieraden of tatoëering; deze veranderingen kunnen een duidelijke intentionele communicatieve functie hebben. Een trouwring is hiervan een goed voorbeeld: door het dragen ervan wil men aangeven dat men een huwelijksverbintenis heeft aangegaan. Verbale communicatie (communicatie middels onze taal) heeft vrijwel altijd een intentioneel karakter. Taal wordt in de meeste gevallen geuit met een bepaalde bedoeling, bijvoorbeeld een ander van informatie te voorzien of het gedrag van een ander te beïnvloeden. Slechts in die gevallen, waarbij een ander toevalligerwijs beïnvloed wordt door een niet tot hem gerichte taaluiting (wanneer iemand bijvoorbeeld in zichzelf praat) is er sprake van niet-intentionele verbale communicatie; deze vorm van communicatie blijft in het kader van dit werk buiten beschouwing.

Taaluitingen, die tijdens verbale communicatie worden gebruikt, kunnen worden opgevat als informatiedragers. Tijdens deze communicatie probeert de zender zo goed mogelijk om de informatie omtrent zijn intentie middels zijn taaluitingen te representeren. Verbale communicatie grijpt in eerste instantie in op de innerlijke toestand van de communicatiepartner: deze moet eerst (door middel van een cognitief proces) de informatie omtrent zender's intentie uit de verbale uitingen afleiden. Op basis van deze afgeleide informatie vindt eventueel gedragsverandering bij de ontvanger plaats.

Ook bij de zender treden cognitieve processen op bij verbale communicatie: de zender moet nagaan welke de juiste verbale uitingen zijn om zijn intentie zo goed mogelijk over te brengen, om zo de gewenste verandering bij de ontvanger te weeg te brengen. Verdere handelingen van de zender zullen op de dan ontstane situatie worden gebaseerd. Op de aard van de cognitieve processen bij de zender bij verbale communicatie zal in een volgende paragraaf nader worden ingegaan.

Uitgaande van het hierboven geschrevene zal in dit werk het navolgende onder verbale communicatie worden verstaan: "Het middels taaluitingen overbrengen van een signaal door een daaraan zingevende persoon naar een aan het signaal zinontlenende persoon met het doel om een gemeenschappelijke (deel)werkelijkheid op te bouwen en/of in stand te houden, waarop beider gedrag kan worden gebaseerd". De "gemeenschappelijke werkelijkheid" daarbij is niet zozeer een objektief beschreven werkelijkheid, maar meer een subjektieve werkelijkheid, waartoe bijvoorbeeld ook waarden, normen, e.d. behoren. Idealiter komt de betekenis, die de ontvanger aan het signaal ontleent overeen met de betekenis, die de zender aan het signaal heeft toegekend: de gemeenschappelijke werkelijkheid is dan maximaal na de communicatieve handeling (vgl. bijv. Grice, 1975). Er zijn echter verschillende factoren, die ertoe bijdragen dat verbale communicatie veelal niet zo optimaal verloopt. Beperkingen bij de zender kunnen hiertoe bijdragen, doordat de zender bijvoorbeeld niet (geheel) juiste verbale uitingen gebruikt, bijvoorbeeld bij het geven van onvoldoende informatie. Beperkingen bij de ontvanger kunnen ertoe bijdragen doordat deze een onjuiste betekenis geeft aan de ontvangen taaluiting, bijvoorbeeld doordat de ontvanger niet alle beschikbare informatie waarneemt of benut. Een andere beperkende bron is gelegen tussen zender en ontvanger in: er kan informatie verloren gaan tijdens het overbrengen ervan; dit kan bijvoorbeeld plaatsvinden doordat een storende andere informatiebron tijdens de overbrenging van taaluitingen in de waarneming van die taaluiting interfereert, zoals een plotseling overvliegende straaljager tijdens een conversatie. Al deze storingsbronnen zorgen ervoor dat veel verbale communicatie niet ideaal is, in die zin dat in veel gevallen de door de ontvanger aan de verbale uitingen ontleende betekenis niet voor 100% overeenkomt met de door de zender aan de verbale uitingen toegekende betekenis.

De initiator (zender) in een communicatieve situatie zal er in de meeste gevallen op uit zijn dat zijn intentie die hij middels verbale uitingen overseint zo compleet en exakt mogelijk bij de communicatiepartner overkomt. Met andere woorden hij is er op uit om de ontvanger zoveel mogelijk dezelfde zin aan de verbale uiting te laten ontlenen als welke door hem aan die uiting is verleend. Gebruikt de zender taaluitingen die niet door de ontvanger worden begrepen, dan mislukt het overbrengen van de intentie door de zender naar de ontvanger. Naast het zelf begrijpen wat een zender overseint is het derhalve belangrijk dat deze zich afvraagt of de betreffende ontvanger de taaluitingen zal begrijpen. Verderop in dit werk worden betrokken, waarin de communicatie plaatsvindt. Een spreker moet zich derhalve zo iets afvragen als: "Begrijpt mijn communicatiepartner mijn taaluitingen, zoals ik deze bedoel, gezien de situatie waarin wij ons beiden bevinden?".

Een opvallend onderscheid in verbale communicatie-situaties is het onderscheid in gesproken en geschreven taal. Wanneer men taaluitingen op schrift stelt is daarbij in de meeste gevallen geen communicatiepartner direkt aanwezig. Informatie omtrent het begrijpen door de ontvanger van de verbale uitingen geschiedt dan erg traag en indirekt. Bij het bezigen van gesproken taal kan deze informatie *direkt* worden gegeven door de communicatiepartner bijvoorbeeld door een verbaasde blik of door de verbale uiting: "Ik begrijp dat niet". In het laatste geval wisselen spreker en luisteraar (zender en ontvanger) van rol. De frekwente rolwisseling van

zender en ontvanger is een typisch kenmerk van communicatie middels *gesproken* taal. In de meeste alledaagse interactiesituaties maakt de mens gebruik van gesproken verbale communicatie. Wanneer men een treinkaartje koopt, wanneer men aan de huisarts zijn kwaal vertelt, wanneer men een brood koopt, in al deze gevallen maakt de mens in de regel gebruik van gesproken verbale communicatie. In al deze gevallen is het belangrijk, dat men als spreker z'n eigen intentie aan de communicatiepartner (luisteraar) juist overbrengt.

Het belang van gesproken verbale communicatie is derhalve groot. Hierbij is de vaardigheid om als spreker de intentie (gegeven betekenis) van een gesproken verbale uiting aan de luisteraar juist over te brengen erg belangrijk. We zullen ons in dit werk beperken tot de rol van een spreker in communicatie middels *gesproken* taal. Enerzijds omdat gesproken taal het meest gebezigde taalgebruik is in alledaagse situaties, en dit taalgebruik belangrijk verschilt van geschreven taalgebruik. Anderzijds beperken we ons tot de rol van de spreker, omdat het gedrag van deze (als actor in een communicatie-situatie) in eerste instantie bepalend is voor de mate van welslagen van de communicatie.

Deze beperking tot de rol van de spreker houdt *niet* in, dat het eerder ingenomen standpunt, dat verbale communicatie een wederzijds proces is van kreëren van een gemeenschappelijke (deel)werkelijkheid door beide verbaal interacterende personen, wordt verlaten. We beperken ons in dit werk tot de rol van de spreker in dit proces.

Voordat we nader ingaan op het gedrag van een spreker tijdens gesproken communicatie, en de onderliggende processen die daarbij een rol spelen, zal eerst een (historisch) overzicht worden gegeven van de belangrijkste psychologische theorieën, waarin de rol van spreker tijdens verbale communicatie en onderliggende processen bij deze worden belicht.

2.2. BEKNOPT OVERZICHT VAN ENKELE PSYCHOLOGISCHE THEORIEËN MET BETREKKING TOT VERBALE KOMMUNIKATIE EN DAARIN VERONDERSTELDE ONDERLIGGENDE PROCESSEN.

Eén van de eerste theorieën die de communicatieve functie van de taal benadrukt is die van K. Bühler (1934). Bühler vat de taal op als een werktuig, waarmee de ene persoon (de zender) de andere (de ontvanger) iets kan meedelen over objecten. In zijn "Organon (= werktuig) model" stelt hij de taaluiting centraal en kent bepaalde aspecten van een taaluiting drie functies toe: de cognitieve functie van de *representatie* van objecten en situaties (Darstellungsfunktion); de expressieve functie van het *kennisgeven* van ervaringen en intenties door de spreker (Ausdrucksfunktion); en de appellatieve functie van het *aansporen* van de ander tot handelen (Appellfunktion). *Welke* aspecten van een taaluiting verbonden zijn met de onderscheiden functies, is afhankelijk van de relevantie van die aspecten ("Prinzip der abstraktiven Relevanz"). Zo is het aspect "intonatie" niet relevant voor de functie van representatie: op welke toon men de zin: "het regent" ook uitspreekt, de representatie van een weerkundig verschoynsel blijft dezelfde. Intonatie kan echter wel relevant zijn voor de functies van kennisgeven (uiting van een gevoel van teleurstelling, bijv.) en van aansporen (bijv. om iemand attent te maken op het vergeten een paraplu mee te nemen).

De relatie tussen de drie functies, zoals Bühler deze ziet,

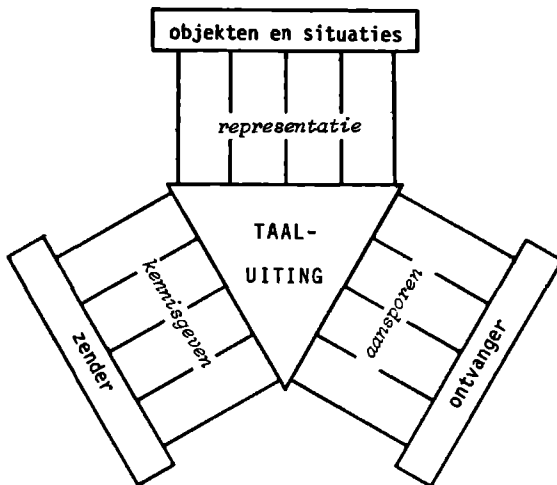


Fig. 1: Organon-model van taal naar Bühler (1934).

worden in figuur 1 weergegeven. Aspecten van een taaluiting zijn *symbool* vanwege de verbintenis met objekten en situaties; zij zijn *symptoom* wegens de afhankelijkheid van de intentie van de spreker; en zij zijn *signaal* vanwege een beroep op de luisteraar om diens gedrag te sturen.

Bühler geeft alleen met betrekking tot de representatie-functie expliciet aan dat daar een cognitief proces is inbegrepen. Een spreker moet in gedachten die taaluiting zoeken, waarvan hij heeft geleerd dat deze het object van communicatie het beste representeert en onderscheidt van andere objecten.

Vanuit de overwegingen in 1.1 kan echter worden afgeleid dat ook het kennisgeven en het aansporen onderliggende processen impliceren. Bij het kennisgeven moet de spreker de best passende uiting zoeken om zijn eigen subjektieve ervaringen en intenties kenbaar te maken. Bij het appelleren zal hij zich moeten afvragen welke uiting de meest geschikte is om de luisteraar tot de gewenste handeling aan te sporen. Op deze processen gaat Bühler echter niet verder in.

Binnen de taalhandelingstheorie (Austin, 1976; Searle, 1971) wordt een gedifferentieerder onderscheid gemaakt in taalgebruik dan in Bühlers theorie, waarbij ook meer wordt ingegaan op de onderliggende processen die bij een spreker in verbale communicatie (kunnen) optreden. Aan een taaluiting worden de volgende aspecten onderscheiden: een *propositioneel* aspect (betrekking hebbend op de inhoud van de uiting); een *illocutionair* aspect (de communicatieve waarde van de uiting); en een *perlocutionair* aspect (betreffende de daadwerkelijke uitwerking van de taaluiting op het gedrag van de luisteraar).

Hoewel niet naar Bühler wordt verwezen, vertoont deze indeling veel overeenkomst met respectievelijk de aspecten representatie,

kennisgeven en aansporen. Het illocutionair aspekt wordt nog verder onderscheiden. Een voorbeeld moge dit verduidelijken. De taaluiting: "Ik zal harder werken dan jij", kan onder verschillende omstandigheden verschillende kommunikatieve waarde hebben: Het kan een belofte zijn, een voorspelling, een waarschuwing of een opmerking. Dit zijn verschillende taalhandelingen; het enige waarin deze overeenkomen is hun propositionele inhoud. Searle (1979) onderscheidt de volgende taalhandelingen in verband met hun verschillende illocutionaire waarde: (1) *beweerders*, waarbij de spreker zich vastlegt op de waarheid of onwaarheid van hetgeen hij naar voren brengt (dat zijn bijvoorbeeld mededelingen, ontkenningen, veronderstellingen); (2) *stuurders*, waarbij de spreker poogt de luisteraar bepaald gedrag te doen verrichten (bijvoorbeeld bevelen en adviezen); (3) *binders*, waarbij de spreker zichzelf verplicht om een bepaald iets te doen (bijvoorbeeld beloftes); (4) *uitdrukkers*, waarbij de spreker een bepaalde innerlijke gesteldheid, zoals verdriet of blijdschap, uitdrukt (bijvoorbeeld dankbetuigingen); en (5) *verklaarders*, waarbij de spreker de werkelijkheid in overeenstemming brengt met hetgeen hij tot uitdrukking brengt (bijvoorbeeld welkom heten, ontslagen). De voorbeeldzin "Ik zal harder werken dan jij" kan derhalve een beweerder, een stuurder of een binder zijn, afhankelijk van de illocutionaire (kommunikatieve) waarde van de taaluiting, die op zijn beurt afhangt van de bedoeling die de spreker met zijn taalhandeling heeft. De luisteraar moet in dit geval zien te achterhalen welke bedoeling de spreker met zijn taalhandeling heeft. De spreker kan hierop anticiperen, door zich af te vragen welke taaluiting het begripen van z'n bedoeling bij de luisteraar het beste bewerkstelligt.

Een faktor, die hierin meespeelt is de *conventionaliteit* van taalhandelingen, en wel met name de door Wunderlich (1975) onderscheiden gebondenheid aan *opeenvolgingsschema's* en de gebondenheid aan een min of meer *geinstitutionaliseerde procedure*. Opeenvolgingsschema's betreffen de verwachting van spreker en luisteraar dat er bepaalde dwingende opeenvolgingssekwenties voor taalhandelingen bestaan en het zich hiermee in overeenstemming gedragen van beide. De kommunikatieve waarde van een taalhandeling is afhankelijk van de van toepassing zijnde (impliciete of expliciete) regels of conventies omtrent opeenvolgingsschema's. Heel duidelijk is dit bijvoorbeeld bij een vraag-antwoord-sekwentie. Een antwoord krijgt zijn kommunikatieve waarde als antwoord door de eraan voorafgaande vraag (vgl. ook Goffman, 1981).

De gebondenheid van taalhandelingen aan een *geinstitutionaliseerde procedure* doelt hierop, dat taaluitingen in een aantal gevallen gebonden zijn aan de reguliere procedures binnen bepaalde *institutionaliseerde handelwijzen*. Institutie wordt daarbij opgevat als een bepaalde vorm van samenleven die in het algemeen in codes is vastgelegd. Een winkelsituatie is daarvan een goed voorbeeld. Wanneer ik in een bakkerswinkel als klant zeg: "Een half gesneden wit alstublieft", dan verkrijgt deze taalhandeling door de situatie, waarin deze wordt gebezigd de kommunikatieve waarde van een stuurder: ik (de spreker) wil dat de winkelbediende mij een half gesneden witbrood overhandigt.

Het in overeenstemming brengen van de taalhandeling met de conventies, die afhankelijk zijn van de situatie, waarin de taalhandeling plaatsvindt, is een van de voorwaarden voor het welslagen van die taalhandeling. Het welslagen van een taalhandeling van een

spreker wordt daarbij niet alleen opgevat als het begrijpen door de luisteraar van de communicatieve waarde, maar ook het aanvaarden van de taalhandeling in de zin zoals ook Habermas (1981) formuleert, namelijk het aanvaarden van de validiteit, de geldigheid van de taalhandeling en de eventueel daaraan verbonden verplichtingen door de luisteraar.

Binnen de taalhandelingstheorie worden een aantal voorwaarden voor het welslagen van taalhandelingen genoemd (vgl. Wunderlich, 1975). Deze worden onderscheiden naar voorwaarden die op de spreker, en voorwaarden die op de luisteraar betrekking hebben.

De spreker moet, om er zeker van te zijn dat hij begrepen wordt, bij het konstrueren van zijn uiting de grammatikale regels volgen, zoals hij deze bekend veronderstelt bij de luisteraar. Verder moet hij rekening houden met vooronderstellingen met betrekking tot de achtergronden van het gemeenschappelijke communicatieproces, de situatie waarin gecommuniceerd wordt en het institutionele kader van de communicatie. Ook moet hij adequaat anticiperen op de kennis, vaardigheden, belangstelling, motivatie, handelingsmogelijkheden en verwachtingen van de luisteraar. Daarbij moet de spreker ook nog voldoen aan samenwerkingsvoorwaarden, zoals consistent handelen, en uiten wat relevant is (vgl. ook: Grice, 1975).

Met elke uiting gaat de spreker tegelijkertijd ook zekere verplichtingen aan: zijn uiting is niet vrijblijvend. De spreker verplicht zich bij elke taalhandeling ertoe om de door hem gemaakte vooronderstellingen te motiveren dan wel te bewijzen, en om de hemzelf betreffende konsekwenties in het verdere verloop van de interactie met de luisteraar voor zijn rekening te nemen.

De luisteraar heeft het recht te verwachten dat de spreker deze verplichtingen nakomt, in ieder geval wanneer hem daarom wordt gevraagd. Een taalhandeling is in wezen gericht op het aanvaarden ervan door de luisteraar. Als dit gebeurt, dan gaat de luisteraar, evenals de spreker, verplichtingen betreffende de toekomst aan. Als hij bijvoorbeeld een verzoek aanvaardt, moet hij de gewenste handelingen ook uitvoeren; als hij een bewering aanvaardt, dan moet hij later de betreffende uitspraak ook als waar erkennen.

Men moet bij dit alles wel bedenken, dat de genoemde aspecten betrekking hebben op de taalhandelingen zoals die door volwassenen worden verricht. De taalhandelingstheorie gaat niet in op de vraag hoe men de vaardigheid verwerft om als spreker de aanvaarding van gebruikte taaluitingen door de luisteraar te bewerkstelligen en welke ontwikkelingsverschijnselen hierin zijn te onderkennen. De genoemde voorwaarden, waaraan een spreker moet voldoen voor het welslagen van taalhandelingen, bieden in dit opzicht echter wel aanknopingspunten. De anticipaties op verschillende aspecten van de luisteraar zijn sociaal-kognitieve vaardigheden, en komen overeen met processen van sociaal perspectief-nemen: het achterhalen van en rekening houden met kenmerken (het "perspektief": waarnemingen, kennis, vaardigheden, gevoelens, e.d.) van een of meer anderen en kenmerken van de sociale situatie (sociale relaties, conventies, e.d.) (vgl. Selman, 1980; Leckie, 1975). In de vaardigheid van perspectief-nemen zijn ontwikkelingsverschijnselen te onderkennen. De vraag is nu, op welke wijze werken deze ontwikkelingsverschijnselen door in de verbale communicatie vaardigheden van een zich ontwikkelend individu. We komen in een volgende paragraaf hierop terug.

In zijn theorie omtrent kommunikatief handelen geeft Habermas (1981; 1975; 1971) een taxonomie van kommunikatieve taalhandelingen. Hij gaat daarbij uit van dezelfde driedeling in taalaspecten als de taalhandelingstheorie: locutionair (propositioneel), illocutionair en perlocutionair. Essentieel voor het illocutionaire (kommunikatieve) aspect van taalhandelingen is, volgens hem, dat een spreker aan zijn taalhandelingen aanspraken op de geldigheid ervan verbindt, die in principe bekritisbaar zijn. De luisteraar heeft de mogelijkheid tegenover deze aanspraken een stelling in te nemen. Wanneer spreker en luisteraar het eens zijn omtrent de voorwaarden, waarop de taalhandeling van de spreker geldig is, dan is de kommunikatieve handeling geslaagd. Zo'n overeenstemming wordt op drie nivo's bereikt. Een spreker heeft met zijn verbaalkommunikatieve handeling de bedoeling om: (a) een *juiste* taalhandeling uit te voeren, gezien de regels en normen die in de betreffende kommunikatie-situatie van toepassing zijn, zodat een als legitiem erkende relatie tussen hem en de luisteraar tot stand komt; (b) een *ware* uitspraak te doen, zodat de luisteraar de kennis van de spreker overneemt en deelt; en (c) meningen, intenties, gevoelens, wensen e.d. *oprecht* te uiten zodat de luisteraar de spreker gelooft. (Deze drie geldigheidsaanspraken voeren terug naar de door Bühler (1934) onderscheiden aspecten van resp. aansporen, representatie en kennisgeven.) Wie een begrijpbare taalhandeling afwijst, bestrijdt op z'n minst een van deze drie geldigheidsaanspraken. De afwijzing brengt tot uiting dat de uitspraak z'n functie mist inzake de waarborg van een legitieme interpersoonlijke relatie, de ware voorstelling van zaken of de oprechte uitdrukking van innerlijke toestanden. De uitspraak wordt aangemerkt als onjuist, onwaar of onoprecht. Hoewel taalhandelingen in principe aanspraken maken op alle drie geldigheidsaspecten (juistheid, waarheid en oprechtheid), benadrukt een spreker meestal een van deze aspecten. Uit de kommunikatieve waarde van de uiting valt af te leiden welke aanspraak op geldigheid de spreker benadrukt. Als een spreker een uitspraak doet, iets vertelt, beweert e.d. zoekt hij met zijn luisteraar overeenstemming op basis van de erkenning van zijn aanspraak op waarheid. Als een spreker iets prijsgeeft, gevoelt uit, bekent e.d. zoekt hij overeenstemming op basis van zijn aanspraak op oprechtheid. Als een spreker een bevel of een belofte uit, iemand in dienst neemt, iemand vermaant e.d. zoekt hij overeenstemming op grond van de erkenning van de juistheid van zijn handeling.

De drie genoemde geldigheidsaanspraken gebruikt Habermas (1981) als indelingskriterium voor de verschillende taalhandelingen, zoals deze in verbale kommunikatie worden gebruikt. Hij komt tot de volgende indeling (Tabel 1).

Bij een *direktieve* taalhandeling refereert de spreker aan een gewenste toestand in de objektieve werkelijkheid en wel zodanig, dat hij de luisteraar deze toestand wil laten realiseren. Puur direktieve taalhandelingen (imperatieve) zijn door de luisteraar slechts af te wijzen in termen van het niet in staat zijn om de gewenste handeling uit te voeren. Veel direktieve taalhandelingen impliceren echter een regulatief aspekt, in die zin dat de spreker aanspraak maakt op een machtsrelatie ten opzichte van de luisteraar. Afwijzing van zo'n direktieve handeling kan dan inhouden dat de luisteraar deze claim op een machtsrelatie niet accepteert.

Tabel 1: Prototypen van taalhandelingen in verbale interacties (naar Habermas, 1981, Bd.I, p.439).

Handelings- typen →	strategisch handelen	konversatie	normen geregu- leerd handelen	dramaturgisch handelen
Kenmerkende taalhandeling	direktief	konstate- rend	regulerend	expressief
Taalfunctie	beïnvloeding van interak- tiepartner	voorstel- ling van objekten en situaties	verwezenlij- king van in- terpersoonlijke relaties	representatie van eigen ervaringen
Handelings oriëntaties	sukses	overeen- stemming	overeen- stemming	overeen- stemming
Basis in- stelling	objekti- verend	objekti- verend	norm-kon- formerend	expressief
Geldigheids- claim	effekti- viteit	waarheid	juistheid	oprechtheid
Verwijzing naar werke- lijkheid	objektieve werkelijk- heid	objektieve werkelijk- heid	sociale werkelijk- heid	subjektieve werkelijk- heid

Bij een *konstaterende* taalhandeling refereert de spreker aan de objektieve werkelijkheid doordat hij feiten wil weergeven. Hij claimt daarbij dat zijn uitspraken waar zijn. Afwijzing van een konstaterende taalhandeling door een luisteraar betekent dat deze de claim op waarheid van de handeling niet accepteert.

Bij een *regulerende* taalhandeling refereert de spreker aan iets in een gemeenschappelijke sociale werkelijkheid op een zodanige wijze, dat hij een als legitiem erkende interpersoonlijke relatie tot stand wil brengen dan wel in stand wil houden. Afwijzing van zo'n uiting betekent, dat de luisteraar de door de spreker gemaakte aanspraak op normatieve juistheid van zijn handeling bestrijdt.

Bij *expressieve* taalhandelingen refereert de spreker aan iets in zijn eigen subjektieve werkelijkheid, dat hij ten overstaan van zijn luisteraar wil onthullen. Het afwijzen van een dergelijke handeling betekent dat de luisteraar de door de spreker gemaakte aanspraak op oprechtheid niet accepteert.

Habermas (1981) noemt nog een tweetal andere klassen van taalhandelingen die niet in het schema (tabel 1) als klasse zijn opgenomen. De eerste omvat de *organiserende* taalhandelingen, vaak beschouwd als een subklasse van de regulerende taalhandelingen. Organiserende taalhandelingen reguleren en organiseren de communicatie en hebben reflexief betrekking op het communicatieve proces. Zij reguleren bijvoorbeeld de afwisseling van spreker- en luisteraarrollen, de opeenvolging van gespreksthema's en wanneer redenen en rechtvaardigingen van een taaluiting moeten plaatsvinden. Ondanks dat Habermas (1981, deel 1, p. 436) stelt dat deze klasse van taaluitingen als aparte klasse moet worden beschouwd, trekt

hij hieruit niet de konsekwentie om deze in zijn indelingsschema op te nemen.

De tweede door Habermas nog vermelde klasse is die van *operatieve* taalhandelingen. Operatieve taalhandelingen dienen als beschrijving van een handeling, waarbij door de taalhandeling op zich de handeling wordt uitgevoerd (bijvoorbeeld openen en sluiten van een vergadering, het aannemen van personeel en het ontslaan van rechtsvervolging). Deze uitingen hebben niet zozeer een algemeen kommunikatieve betekenis, maar een uitvoerende betekenis. Door de geringe kommunikatieve betekenis van deze taalhandelingen zijn deze niet in het indelingsschema opgenomen.

De in het schema (tabel 1) beschreven pure vormen van taalhandelingen moeten worden opgevat als prototypen. Er zijn maar weinig taaluitingen die slechts één geldigheidsclaim impliceren. Normaaliter doen taaluitingen in zekere mate een beroep op alle vier vormen van geldigheid. Bijvoorbeeld de volgende uiting: "Waarom heb je nou die sokken aangedaan; ik vind dat die groene sokken helemaal niet bij jouw broek passen" bevat claims op alle vier vormen van geldigheid. De spreker constateert dat de sokken van de luisteraar groen zijn (geldigheidsclaim: waarheid). Doordat de spreker de luisteraar een handeling wil laten uitvoeren (andere sokken aantrekken) gaat de spreker ervan uit, dat het in deze situatie geoorloofd is om de luisteraar zo'n opdracht te laten uitvoeren, op grond van de bestaande interpersoonlijke relatie met de luisteraar (geldigheidsclaim: juistheid). Doordat de spreker zijn afschuw uitspreekt over de combinatie van sokken en broek geeft deze iets prijs van interne, subjektieve oordelen (geldigheidsclaim: oprechtheid). De spreker wil met deze uiting bereiken dat de luisteraar andere sokken aantrekt (beïnvloeding van luisteraar; geldigheidsclaim: effectiviteit).

Volwassen taalgebruik wordt gekenmerkt door het effectief kunnen gebruiken van alle vier typen van taalhandelingen. De door volwassenen gebezigde taaluitingen kenmerken zich niet alleen door het gebruik van de onderscheiden geldigheidsclaims, maar met name door de manier waarop een spreker effectiviteit, waarheid, juistheid en/of oprechtheid claimt (Habermas, 1981, deel 2, p. 437). Variabelen als de mate van institutionele afhankelijkheid van taalhandelingen, de mate van oriëntatie op kenmerken van de luisteraar en de moeilijkheid van het gespreksonderwerp beïnvloeden de wijze, waarop een spreker aanspraak op geldigheid maakt in zijn kommunikatieve taalhandelingen. Volwassen taalgebruikers modificeren hun taalhandelingen aan de hand van onder andere de drie genoemde variabelen, die samen met andere variabelen de kontekst van de taalhandeling vormen.

Doordat de wijze waarop een geldigheidsclaim door een volwassene geuit wordt varieert met de kontekst van de kommunikatieve taalhandeling, is het volwassen kommunikatieve taalgebruik zeer gedifferentieerd. Wanneer een (volwassen) spreker een luisteraar een raam wil laten openen bijvoorbeeld (met als voornaamste claim: effectiviteit), dan kan hij dit al naar gelang de kontekst, bereiken door taaluitingen als: "Vind je het hier ook zo warm?", of "Wat is het hier toch warm!" via: "Wilt u misschien een raam open doen?", tot "Doe het raam toch eens open!". Een dergelijk grote variatie kent het kommunikatieve taalgebruik bij jonge kinderen (nog) niet. Observaties van kommunikatief taalgebruik bij kinderen laat ons zien, dat daarin wel al op jonge leeftijd gebruik gemaakt

wordt van alle vier door Habermas onderscheiden grondvormen van taalhandelingen. Enkele voorbeelden hiervan in taalgebruik van een peuter van 22 mnd. oud: "Drinken!". Deze uiting bevat een expressief aspect (ik heb dorst) en een direktief aspect (geef mij drinken!). Op deze leeftijd leerde deze peuter verschillende dieren van elkaar onderscheiden en uitingen als: "Papa, daar, koe!" kwamen zeer frekwent voor (konstaterende taaluiting). Op de leeftijd van 23 maanden gebruikte hij, als iemand in z'n omgeving "au" riep, of hilde, vaak de uiting: "kom maar hier, kus!", waarin zowel een direktief aspect aanwezig is, als een regulerend, normkonformerend aspect: gezien de situatie acht hij hulpgedrag, waarbij hij zelf als helper optreedt, kennelijk het meest adequaat. Op dezelfde leeftijd treden ook duidelijk expressieve taaluitingen op: "Ikke ben boos!". Op de vraag van een van zijn ouders: "Waarom ben jij boos?", waarin de oprechtheid van de uiting van de peuter betwist wordt, in die zin dat nadere argumenten worden verlangd, volgt het antwoord: "Jij bent stout!".

Habermas (1981, deel 2, p. 11-68) veronderstelt dat in de verwerving van deze vormen van taalhandelingen een ontwikkelingsvolgorde aanwezig is, die samenhangt met de ontwikkeling van het denken van het kind over de (sociale) realiteit. Habermas verwijst hierbij naar het werk van Mead (1934), waarin deze postuleert, dat een kind door het omgaan met de opvoeders door middel van direktieve en expressieve uitingen het eerste idee omtrent normen ontwikkelt. Habermas verbindt hieraan de konklusie, dat direktieve en expressieve taalhandelingen door het kind gebruikt kunnen worden voordat gebruik gemaakt kan worden van regulerende taaluitingen. Gezien de bovenstaande voorbeelden van taalgebruik van een peuter lijkt het erop, dat deze ontwikkeling zich in een relatief korte tijdsspanne voltrekt. Dat peuters dit taalgebruik hanteren betekent echter nog niet dat ze ook begrip hebben van de regels die ze gebruiken. Het bewuste en meer reflexieve taalgebruik wordt pas op latere leeftijd verworven (vgl. Robinson, 1976; 1977). Bij peuters is veeleer sprake van het overnemen van gedragspatronen uit hun direkte omgeving en het toepassen hiervan in hun verbaal gedrag (zie verder: hoofdstuk 3).

Een ander ontwikkelingsaspect is gelegen in de differentiatie van de verschillende taalhandelingen. Dit betreft bijvoorbeeld de vraag hoe kinderen leren dat bepaalde door normen gereguleerde taalhandelingen in de ene situatie wel en in een andere niet gebruikt worden. Aanvankelijk gebruikt de peuter uit onze voorbeelden de uiting: "kom maar hier, kus!" in alle situaties, waarin een nabije ander "au" roept of huult, ook een wild-vreemde persoon. Later leert de peuter, dat een kus als troost aan wild-vreemden in zo'n situatie niet wordt gegeven. Het kind leert dat de toepassing van een norm afhangt van bepaalde andere, in de kontekst van de kommunikatieve taalhandeling gelegen, factoren. Analooq leert een kind bijvoorbeeld in konstaterende taalhandelingen, wat betreft de inhoud van zijn kommunikatie, rekening te houden met de waarnezingen en de kennis van zijn luisteraar. De centrale vraag is hier: hoe ontwikkelt zich deze "kontekst-gevoeligheid" van kinderen met betrekking tot hun kommunikatieve taalhandelingen: welke ontwikkelingsverschijnselen zijn hierin te onderkennen, en welke factoren verklaren het optreden van deze verschijnselen.

Wat dit ontwikkelingsaspect betreft verwijst Habermas (1981) onder meer naar Rommetveit (1974), die een aantal basisprocessen noemt, die volgens hem aan menselijk kommunikatief handelen ten grondslag liggen.

Het opbouwen van een gemeenschappelijke (deel)werkelijkheid wordt door Rommetveit (1974) omschreven als: het bereiken van inter-subjektieve consensus tussen spreker en luisteraar. Een basisvoorwaarde voor het bereiken van consensus is, volgens Rommetveit, het verplaatsen van spreker en luisteraar in de perspectieven van elkaar. Voor de spreker betekent dit, dat hij zich afvraagt: Wat zou ik voor mogelijk, waar, juist of oprecht aannemen als ik "in de schoenen van de luisteraar stond"? Het verwerven van deze vaardigheid ziet Rommetveit als een decentreringsproces, in de zin zoals Piaget (1926) dit omschrijft: de overgang van het gevangen zijn van het denken van een kind in zijn eigen onmiddellijke hier en nu naar het beschouwen van sociale werkelijkheid door een volwassene als een interpersoonlijke realiteit die in interacties wederzijds beïnvloedbaar is (Rommetveit, 1974, p. 51). Dit decentreringsproces vormt in een aantal ontwikkelingspsychologische communicatietheorieën de belangrijkste ontwikkelingscomponent. We zullen deze theorieën in de volgende paragraaf behandelen.

2.3. ENKELE ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGISCHE KOMMUNIKATIETHEORIEËN

2.3.1. ALGEMENE ASPEKTEN VAN KOMMUNIKATIE-ONTWIKKELING

In de ontwikkeling van verbale communicatievaardigheden onderscheidt Piaget (1926) *egocentrisch* taalgebruik en *gesocialiseerd* taalgebruik. Egocentrische taal zou niet communicatief zijn en wordt gekenmerkt door het falen van het kind om het gezichtspunt (perspektief) van een ander te overwegen of in te nemen, om er in zijn taalgebruik rekening mee te houden. Het kind praat tot zichzelf en niet tot de ander. Er zijn drie vormen van egocentrisch taalgebruik te onderscheiden:

Herhaling: het kind zegt voor zijn eigen genoegen zijn eigen taaluitingen of die van anderen na.

Monoloog: het kind praat hardop tegen zichzelf. Vaak treedt een monoloog als begeleiding op van handelingen die het kind uitvoert.

Kollektieve monoloog: Meerdere kinderen praten hardop, zonder dat er een duidelijke intentie aanwezig is om de ander(en) te laten luisteren naar en reageren op het gesprokene. Ieder praat voor zich; er wordt niet op elkaar's uitingen gereageerd.

Als kinderen ouder worden treedt steeds minder van dit egocentrisch taalgebruik op ten gunste van steeds meer communicatief taalgebruik, waarin het kind in z'n taalgebruik met z'n luisteraar rekening kan houden. Piaget stelt, in de verklaring van dit ontwikkelingsverschijnsel, dat als het kind jong is, dan gaat het vooral met nauw verwante volwassenen om, die alle moeite doen om zijn gedachten en verlangens te begrijpen. Deze volwassenen verplaatsen zich als luisteraar tijdens verbale communicatie in het perspectief van het kind als spreker. Er is voor het kind dus geen noodzaak om in z'n communicatie rekening te houden met z'n luisteraar. Als het kind ouder wordt, krijgt het steeds meer te maken met andere kinderen die niet zoveel rekening kunnen houden met het perspectief van het kind als spreker. Hierdoor wordt het kind in z'n taalgebruik gedwongen om dit meer af te stemmen op z'n luisteraar(s). Twee factoren kunnen het optreden van egocentrisch taalgebruik veroorzaken: een ontbreken van de *wil* om te communiceren bij de spreker en een ontbreken van de *kognitieve vaardigheid* om in het overbrengen van informatie het perspectief van de luisteraar te onderscheiden van het eigen perspectief. In egocentrische taalvormen

als herhaling en monoloog ontbreekt veelal een wil om te kommuniseren. Maar ook in taalgebruik, waar wel een communicatieve intentie aanwezig is, gebruiken jonge kinderen vaak egocentrische uitingen, die voor een ander niet of moeilijk te begrijpen zijn. Piaget (1926) geeft daarvan een aantal voorbeelden; kinderen die iets willen uitleggen refereren in hun verhaal vaak met grote vanzelfsprekendheid naar informatie, die zij uitsluitend zelf bezitten, er blijkbaar van uitgaande dat de luisteraar de uiting wel zal begrijpen. Dit egocentrisch taalgebruik is te wijten aan een ontbreken van cognitieve vaardigheden bij kinderen; vaardigheden die ze in de loop van hun ontwikkeling zullen verwerven.

Vygotski (1962) verschilt met Piaget van mening over het egocentrische karakter van het taalgebruik van jonge kinderen. Vygotski onderscheidt taalgebruik in enerzijds *innerlijke taal* en anderzijds *sociale taal*. Met innerlijke taal bedoelt hij het proces van denken in woord-betekeningen. Sociale taal is het communicatieve taalgebruik. Innerlijke taal verschilt wezenlijk van sociale taal. In sociaal taalgebruik is het noodzakelijk om het onderwerp van communicatie duidelijk te maken om het door anderen te laten begrijpen. Maar bij innerlijk taalgebruik is dit niet nodig, het onderwerp is al bekend, we weten waarover we denken. Vygotski (1962) stelt dat egocentrische taal niet een gebrek aan wil tot communicatie of een gebrek aan vaardigheden om perspectieven te onderscheiden weergeeft. Egocentrische (innerlijke) taal heeft een andere functie dan sociale taal, namelijk zelf-regulatie. Innerlijke taal structureert ons handelen. Deze taal wordt door kinderen geuit omdat ze nog niet in staat zijn om hun handelen louter in gedachten verbaal te reguleren. Het kind kan nog geen onderscheid maken tussen communicatie met anderen en communicatie met zichzelf. Egocentrisch taalgebruik zoals Piaget (1926) beschrijft heeft de structuur en de functie van innerlijke taal, maar wordt geuit als sociale taal, volgens Vygotski. Hoewel Vygotski's uitgangspunten een plausibele verklaring geven voor het optreden van egocentrische taaluitingen als structurering (en begeleiding) van eigen handelen, kan hij het optreden van egocentrisch taalgebruik bij handelingen met een communicatieve intentie niet verklaren. De onmogelijkheid van replikatie van Vygotski's belangrijkste empirische resultaten door andere onderzoekers (Miller, Shelton & Flavell, 1970; Bronckart, 1973) bemoeilijken de interpretatie van zijn werk. De onderzoeken van Miller et al. (1970) en Bronckart (1973) wijzen uit dat innerlijke taal niet aan handelingen voorafgaat, maar achteraf wordt geuit, nadat de betreffende handeling is uitgevoerd. Innerlijke taal lijkt dan minder een handelingsstrukturerende, maar meer een handelingsrechtvaardigende functie te hebben.

2.3.2. ONTWIKKELING VAN REFERENTIËLE KOMMUNIKATIE

Een in het licht van ons onderwerp belangrijke traditie, die voortbouwt op de bovengeschetste ideeën van Piaget wordt gevormd door de onderzoeken naar de ontwikkeling van referentiële communicatie bij kinderen. Referentiële communicatie is die vorm van communicatie, waarin een spreker een bepaald object, bepaalde situatie of relatie e.d. (de referent) zodanig moet omschrijven dat de luisteraar dit object, deze situatie of relatie e.d. kan identificeren zonder deze te verwarren met expliciet of impliciet aanwezige andere objecten, situaties, relaties e.d. (de reeks non-referen-

ten). Referentiële communicatie wordt in het alledaagse leven veel gebruikt: het uitleggen van de weg ergens naar toe, het duidelijk maken door een monteur welk gereedschap hij van zijn kollega wil lenen of het uitleggen hoe een apparaat moet worden gemonteerd bijvoorbeeld. In termen van de taalhandelingstheorie is in deze vorm van communicatie met name het *locutionair* (inhoud van de communicatieve boodschap) aspect van belang, alsmede het *konstaterende* (in termen van Habermas, 1981) *illocutionair* aspect.

Het werk van Flavell (Flavell et al., 1968; Flavell, 1977) vormt een belangrijke theoretische bijdrage binnen het onderzoek van ontwikkeling van referentiële communicatie. Een voor dit onderzoek typerende opzet is de volgende. Twee proefpersonen zitten aan een tafel tegenover elkaar, visueel van elkaar gescheiden door middel van een scherm. Ze hebben beide een identieke set van een aantal tekeningen van abstracte figuren voor zich liggen (zie figuur 2 voor enkele voorbeelden van zulke figuren). Een van de beide proefpersonen fungeert als spreker, de ander is luisteraar.



Figuur 2: Enkele abstracte figuren uit een referentiële communicatietaak (ontleend aan: Glucksberg & Krauss, 1967).

Het is de taak van de spreker om de tekeningen voor zich bijvoorbeeld op een rij te leggen en vervolgens de achtereenvolgende tekeningen zodanig te beschrijven aan de luisteraar, dat deze de tekeningen in exakt dezelfde volgorde kan leggen als de spreker heeft gedaan. Volwassenen blijken deze taak vrijwel perfect te kunnen uitvoeren: ze omschrijven de figuren zodanig, dat de luisteraar deze goed kan identificeren. Kinderen daarentegen gebruiken heel vaak ambigue omschrijvingen, veelal met een sterk idiosyncratisch karakter, zoals: "Eerst opa's hoed, dan mama's jurk, ...". Dit zijn uitingen waarmee een luisteraar niet het betreffende object kan identificeren, maar die voor de spreker wel een betekenis hebben. Wanneer namelijk de spreker met de eigen omschrijvingen wordt gekonfronteerd, kan deze de betreffende tekening wel aanwijzen. Flavell et al. (1968) stellen, dat in adequate, niet egocentrische referentiële communicatie de spreker eerst in gedachten de referent representeert middels een taaluiting, die de referent voor de spreker zelf eenduidig bepaalt (de *zelfkodering*). Voorafgaand aan en/of gedurende de communicatie probeert de spreker die kenmerken van de luisteraar te achterhalen, die voor het begrijpen van de communicatie van belang zijn. Aan de hand van deze informatie volgt een *herkodering* van de referent op een zodanige wijze dat zoveel mogelijk rekening gehouden wordt met de communicatieve behoeften van de luisteraar. Deze herkodering wordt geuit. De zelfkodering wordt daarbij onderdrukt. In egocentrische (bijvoorbeeld idiosyncratische) communicatie wordt de zelfkodering geuit, omdat het kind nog niet of onvoldoende in staat is om relevante kenmerken van de luisteraar te achterhalen. Er is voor het kind derhalve geen aanleiding om de zelfkodering te wijzigen. Flavell et al. (1968) sluiten met dit model aan op het idee van Piaget (1926) dat

beperingen in de kognitieve vaardigheden van kinderen het optreden van egocentrische communicatie veroorzaken.

Een theorie, die er evenals die van Flavell et al. (1968) van uitgaat, dat een spreker het onderwerp van verbale communicatie op meerdere manieren verbaal kan coderen is de theorie van Herrmann (Herrmann & Deutsch, 1976; Herrmann, 1978). Herrmann & Deutsch (1976) introduceren het begrip "koderingsflexibiliteit" (Benennungsflexibilität). Hiermee wordt de vaardigheid van een spreker bedoeld om zijn onderwerp van communicatie (object, situatie e.d.) afhankelijk van kenmerken van de communicatieve situatie door verschillende uitingen te representeren. Er worden drie typen van koderingsflexibiliteit onderscheiden. Wanneer een kind aan haar moeder vraagt: "Mag ik die appel?" bij aanwezigheid van meerdere appels, dan is deze uiting onvoldoende om de moeder duidelijk te maken welke appel bedoeld wordt. Een uiting als: "Mag ik de dikste appel?" was hier adequater geweest, terwijl de oorspronkelijke uiting adequater geweest zou zijn in een situatie waarin één appel te midden van andere vruchten lag. Deze vorm van koderingsflexibiliteit heeft te maken met het zodanig representeren van het onderwerp van communicatie middels een taaluiting, dat dit onderwerp door de luisteraar *eenduidig geïdentificeerd* kan worden. Deze vorm van koderingsflexibiliteit komt overeen met referentiële communicatievaardigheid en betreft het *locutionair* en het *konstaterend illocutionair* aspect van een taalhandeling.

Een moeder is met een zesjarige aan het tekenen. Het papier is volgetekend en ander papier ontbreekt. "Haal nou papier!" zegt het kind tegen zijn moeder, waarop deze antwoordt: "Nou, nou, wat is dat voor een toon!". Hierop vraagt het kind: "Wil je voor mij een stuk papier halen?". Hoewel het kind op gedragsniveau beschikt over verschillende verbale manieren om zijn moeder tot een bepaalde handeling aan te sporen, past hij zijn uiting niet spontaan aan de gegeven situatie aan. Een vaardigheid, waarover hij later in z'n ontwikkeling pas zal beschikken. Deze vorm van koderingsflexibiliteit betreft de aanpassing van de structuur van de taaluiting aan de *sociale relatie* tussen spreker en luisteraar, het *regulerend illocutionair* aspect van een taalhandeling.

"Goh, ben ik me daar toch uitgegleden en heel hard op m'n kont gevallen!", vertelt een jongen tegen zijn onderwijzer. "Waar ben je op gevallen?", vraagt deze laatste. "Nou, op m'n achterste", antwoordt de jongen. Ook hier geldt, dat deze jongen zijn uiting nog niet spontaan aanpast aan de communicatieve situatie. In een situatie met zijn vriendje zou de oorspronkelijke taaluiting geen probleem opgeroepen hebben. Ook deze vorm van koderingsflexibiliteit betreft het *regulerende illocutionair* aspect van een taaluiting, nu echter niet de aanpassing van de structuur van de taaluiting, maar de aanpassing van de woordkeuze aan de *sociale relatie* tussen spreker en luisteraar.

Herrmann & Deutsch (1976) geven een relatie aan tussen kognitieve ontwikkeling en het verwerven van koderingsflexibiliteit. Ze veronderstellen, dat kinderen eerst in de fase van concreet-operationeel denken (cf. Piaget, 1970) in staat zijn om hun taaluitingen flexibel aan de situatieve kenmerken aan te passen. Daaraan voorafgaand leren kinderen wel om bepaalde woorden in bepaalde situaties te gebruiken dan wel te vermijden, het kan pas in de concreet-operationele fase op een gestructureerde wijze, en rekening houdend met het perspectief van de luisteraar, zijn taaluiting af-

hankelijk van de kommunikatieve situatie wijzigen (vgl. ook Herrmann, 1978, p. 212}. Hoewel relaties tussen koderingsflexibiliteit en sociaal-kognitieve ontwikkeling niet expliciet worden aangegeven, impliceert de opvatting van Herrman & Deutsch (1976) wel dat er tijdens verbale communicatie sociaal-kognitieve processen een rol spelen: immers als een spreker rekening moet houden met het perspectief van de luisteraar in de keuze van zijn uiting, dan zal de spreker (in gedachten) het perspectief van de luisteraar in de gegeven kommunikatieve situatie moeten rekonstrueren.

Zowel het model van Flavell et al. (1968) als het model van Herrmann & Deutsch bieden aanknopingspunten om de relaties tussen sociaal-kognitieve ontwikkeling en de ontwikkeling van verbale communicatievaardigheden in kaart te brengen. Deze twee modellen zullen derhalve in het volgende hoofdstuk uitgebreider worden besproken.

2.4. SAMENVATTING, KONKLUSIES EN HERFORMULERING VAN DE VRAAGSTELLING

In het begin van dit hoofdstuk is verbale communicatie omschreven als een interactieproces, waarin een spreker en een luisteraar middels taaluitingen een gemeenschappelijke (deel)werkelijkheid trachten op te bouwen. In een overzicht van communicatietheorieën is naar voren gekomen, dat aan een taalhandeling in verbale communicatie een aantal verschillende aspecten te onderscheiden zijn: een locutionair aspekt (betreffende de inhoud van de verbaal overgebrachte informatie), een illocutionair aspekt (de kommunikatieve waarde) en een perlocutionair aspekt (het effect van de taalhandeling ten aanzien van het gedrag van de luisteraar). Het illocutionair aspekt is vervolgens in een viertal deelaspecten opgesplitst: (1) strategisch handelen (met direktief taalgebruik als kenmerk); (2) konversatie (met konstaterend taalgebruik als kenmerk); (3) normengereguleerd handelen (met regulerend taalgebruik als kenmerk); en (4) dramaturgisch handelen (met expressief taalgebruik als kenmerk). Afhankelijk van welk(e) illocutionair(e) aspekt(en) er in een verbale communicatie sprake is, betreft de door de spreker en luisteraar te konstrueren gemeenschappelijke werkelijkheid verschillende aspecten van de realiteit. Voor de vier genoemde illocutionaire aspecten zijn dit respektievelijk: (1) de objektieve werkelijkheid; (2) de objektieve werkelijkheid; (3) de sociale werkelijkheid; en (4) de subjektieve werkelijkheid (zie tabel 1, p. 11).

De onderscheiden aspecten hebben in de eerste plaats een functie als criteria voor een theoretische structurering van verbaal-kommunikatief gedrag. Hoewel de aangehaalde auteurs hier wel van uitgaan, is de vraag of dezelfde criteria door verbaal interacterende personen worden gebruikt om hun verbaal gedrag te structureren, tot op heden onbeantwoord gebleven. Vanwege helderheid van de structurering zal in het vervolg van dit werk eveneens uitgegaan worden van de bovengenoemde indeling van verbaal kommunikatieve handelingen in verschillende (deel)aspecten.

Uit overzichten van enkele kommunikatietheorieën kwam naar voren, dat (sociaal-)kognitieve processen een belangrijke functie vervullen in verbaal kommunikatief handelen. Veelal worden deze processen aangeduid met iets als: "het door de spreker betrekken van het perspectief van de luisteraar in zijn taalhandeling". Het achter-

halen van het perspectief van de luisteraar impliceert een proces dat wordt aangeduid met "rolnemen" of "perspektief-nemen"; volgens Flavell et al. (1968) een proces, waardoor iemand relevante kenmerken van een ander vaststelt, een sociaal-kognitief proces (vgl. Flavell, 1981, p. 272).

In het vorige hoofdstuk is de vraagstelling van de onderhavige studie als volgt geformuleerd: "Welke relaties zijn er tussen sociaal-kognitieve ontwikkeling en de ontwikkeling van vaardigheden in het overbrengen van informatie middels verbale communicatie; en hoe beïnvloedt de omgeving deze ontwikkelingsaspecten". Op grond van het hierboven gestelde kunnen de bedoelde relaties nader gepreciseerd worden; daarbij worden perspectief-neem processen beschouwd als onderliggende processen in het verbaal overbrengen van informatie. Omdat aan verbaal communicatieve handelingen verschillende aspecten zijn te onderscheiden, waarbij sprake is van verschillende realiteitsaspecten, is het niet aannemelijk dat er sprake is van "het perspectief-neem proces" tijdens verbale communicatie. In het ene geval zal de vraag "Wat weet de luisteraar van het gespreks-onderwerp" relevant zijn voor de spreker (bij een konstaterende taalhandeling); in een ander geval zal de vraag "Hoe beschouwt de luisteraar onze relatie" relevant zijn (bijv. bij een normengereguleerde taalhandeling). Er zal derhalve veeleer sprake zijn van verschillende perspectief-neem processen tijdens verbale communicatie, die ieder betrekking hebben op een specifiek kenmerk van de luisteraar, of de sociale situatie. Op grond van bovenstaande overwegingen kan de oorspronkelijke vraagstelling in een drietal deelvraagstellingen worden opgesplitst:

- a. *Wat is de aard (de structuur) van de verschillende perspectief-neem processen voor wat betreft de verschillende onderscheiden (deel)aspecten van verbaal-kommunikatieve handelingen, te weten: het locutionair, het direktief-, konstatierend-, regulerend-, en expressief-illocutionair en het perlocutionair aspect?*
- b. *Welke ontwikkelingsgang is er te onderkennen in de onder (a) genoemde perspectief-neem processen?*
- c. *Hoe beïnvloedt de omgeving van een zich ontwikkelend individu de onder (b) genoemde ontwikkelingsgang?*

Omdat de laatste twee deelvragen verwijzen naar aspecten van de voorafgaande deelvragen, vormen ze een logisch-hiërarchische volgorde. We zullen derhalve eerst trachten om vraagstelling (a) te beantwoorden, middels een theoretisch model, gebaseerd op de theorie van Herrmann & Deutsch (1976) en het onderzoek naar de ontwikkeling van referentiële communicatie (hoofdstuk 3). Vervolgens zal een model van ontwikkeling van perspectief-nemen worden gepresenteerd (hoofdstuk 4), waarna (in hoofdstuk 4) zal worden ingegaan op invloeden vanuit de omgeving op de ontwikkeling van perspectief-nemen en de ontwikkeling van verbaal-kommunikatief handelen. Tenslotte zal (in hoofdstuk 5 en volgende) een onderzoek worden gerapporteerd ter toetsing van de in de nu volgende hoofdstukken te beschrijven theoretische relaties.

3. PERSPEKTIEF-NEMEN EN VERBAAL-KOMMUNIKATIEF HANDELEN

In dit hoofdstuk worden eerst enkele algemene opmerkingen gemaakt over perspectief-neem processen in sociale interacties. vervolgens wordt uitvoerig ingegaan op theorie en empirie rond het begrip referentiële communicatie, en de aard van de perspectief-neem processen in deze vorm van communicatief handelen. Daarbij wordt tevens ingegaan op een tweetal schijnbaar tegenstrijdige onderzoeksstromingen binnen het referentiële-communicatie onderzoek. Daarna wordt de theorie van Herrmann & Deutsch (1976) nader bekeken, waarbij de daarin impliciet veronderstelde perspectief-neem processen worden belicht. Tot slot zal een theoretisch model worden gepresenteerd, waarin de perspectief-neem processen, zoals deze optreden in de verschillende in hoofdstuk 2 onderscheiden aspecten van verbaal communicatief handelen in kaart worden gebracht.

3.1. PERSPEKTIEF-NEMEN IN SOCIALE INTERAKTIES, IN HET BIJZONDER IN VERBALE KOMMUNIKATIE

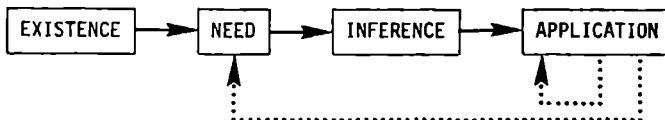
Door Flavell (1974, 1977) is een aantal basisvoorwaarden geformuleerd voor het succesvol uitvoeren van sociale denkprocessen, in het bijzonder perspectief-neem processen. Er zijn op z'n minst drie van dergelijke basisvoorwaarden: "*existence*", "*need*" en "*inference*" (Flavell, 1977, p. 120-121).

"Existence" verwijst naar de basiskennis van een persoon omtrent het bestaan van fenomenen in de sociale realiteit. Als een kind zich nog niet bewust is dat mensen attributen als gevoelens, gedachten, motieven en waarnemingen hebben, dan kan dit kind deze attributen bij een bepaalde andere persoon ook niet achterhalen.

"Need" heeft betrekking op de dispositie, of gevoelde noodzaak om een perspectief-neem proces uit te voeren. De persoon moet onderkennen dat de betreffende situatie een sociaal denkproces vraagt.

"Inference" betreft de vaardigheid om een inferentieproces (afleidingsproces, i.c. een perspectief-neem proces) succesvol te kunnen uitvoeren, een activiteit die nodig is om te achterhalen welke attributen bij de ander aanwezig zijn.

De drie genoemde componenten zijn alle noodzakelijk om in latere handelingen rekening te kunnen houden met het perspectief (de aanwezige attributen) van de ander; Flavell (1974) noemt dit "application" (toepassing van de inferenties). Figuur 3 geeft weer hoe Flavell de relaties ziet tussen de drie basisvoorwaarden en het gedrag van een persoon. De horizontale pijlen geven daarin het verloop van een perspectief-neem proces weer, via opeenvolgende onderdelen.



Figuur 3: Model van kennis en vaardigheden in perspectief-neem processen (naar Flavell, 1974, p. 71).

Bezit het kind voldoende basiskennis en onderkent het kind dat de betreffende situatie een inferentieproces verlangt, dan zal dit proces worden uitgevoerd, mits het kind de daartoe benodigde vaardigheden bezit. De resultaten kunnen in het gedrag van het kind doorspelen; afhankelijk van het resultaat van dat gedrag zal dit mogelijk aangepast worden op grond van de reeds voorhanden zijnde resultaten van het inferentieproces (stippelijijn van application naar application), dan wel kan een behoefte worden gevoeld om meer kenmerken van de ander te achterhalen, en voltrekt zich opnieuw een inferentieproces (stippelijijn van application naar need). Flavell (1974, 1977) stelt, dat in alle vier componenten (van existentie t/m application) ontwikkelingsverschijnselen te onderkennen zijn. De noodzakelijke basiskennis breidt zich uit gedurende de ontwikkeling. Er ontstaat gedurende de ontwikkeling een toenemend bewustzijn van de relevantie van een sociaal inferentieproces in verschillende situaties. Het inferentieproces zelf omvat gedurende de ontwikkeling steeds complexer kenmerken van de ander in zijn sociale situatie. Ook in het toepassen van de resultaten van sociale inferentieprocessen wordt het kind gedurende de ontwikkeling steeds kompetenter. Dit hangt onder meer samen met de uitbreiding van het gedragsrepertoire gedurende de ontwikkeling. Voor verbaal-kommunikatief gedrag duidt Flavell (1974, p. 82) onder andere op een relatie tussen woordenschat en taalvaardigheid van het kind enerzijds en competentie in toepassing van geïnfererede luisteraar kenmerken in verbaal gedrag anderzijds. Op verschillende van deze ontwikkelingsaspecten zal in hoofdstuk 4 nader worden ingegaan.

Naast veranderingen in sociale inferentieprocessen als gevolg van ontwikkelingsverschijnselen, is een andere bron van variatie in sociale inferentieprocessen gelegen in de situatie waarin een actor (handelend persoon) zich momentaan bevindt. Zo zal in een situatie waarin daarom expliciet wordt gevraagd een sociaal inferentieproces eerder uitgevoerd worden, dan wanneer zo'n expliciete vraag niet wordt gesteld; de uiting: "Denk je mijn situatie eens in", is in dit verband welbekend.

In een aantal situaties verlopen sociale handelingen min of meer volgens een ritueel of script. In dergelijke situaties is een noodzaak om sociale inferentieprocessen te verrichten niet of nauwelijks aanwezig. Handelingen worden in zo'n situatie volledig bepaald door de regelvoorschriften in die situatie. Ook in verbale interacties komen dergelijke situaties voor (Harré, 1981). Men denke bijvoorbeeld aan het openen en sluiten van een vergadering, maar ook aan een situatie van koper en bediende in een winkel. Verbale uitingen worden in deze situatie geleid door impliciete richtlijnen, die geassocieerd worden met situatieve kenmerken (vgl. de noties van Wunderlich (1975) omtrent de institutionele gebondenheid van verbale communicatie, waarop in het vorige hoofdstuk is ingegaan). Abelson (1976, 1980) heeft de term "script" geïntroduceerd als omschrijving van een set van dergelijke richtlijnen, waarop sociale handelingen in een bepaalde situatie worden gebaseerd. Deze omschrijving van het begrip "script" voert in feite terug op wat Foa & Foa (1972, 1974) verstaan onder "kognitieve representaties van de sociale werkelijkheid" die zij opgebouwd zien uit verschillende geïnternaliseerde gedragsregels, volgens welke de mens in een sociale situatie handelt. Gedurende de ontwikkeling breiden deze geïnternaliseerde gedragsregels zich uit in die zin, dat ze aanvan-

kelijk alleen betrekking hebben op een micro-nivo (dyadische interacties in bijvoorbeeld gezin) en later ook betrekking hebben op meso- (bijvoorbeeld schoolsituaties) nivo en macro-nivo (de maatschappij als geheel). Foa & Foa (1974) zien in deze ontwikkeling een parallel met de decentreringsgedurende de ontwikkeling zoals Piaget (1970) deze formuleert. Aanvankelijk worden de gedragsregels voornamelijk door processen van model-leren e.d. verworven, later in de ontwikkeling spelen complexere cognitieve afleidingsprocessen een rol. Kreckel (1980) heeft aangetoond, dat dergelijke "scripts" inderdaad door mensen worden gebruikt in het bepalen van hun gedrag. In gezinssituaties worden scripts al tamelijk vroeg door een kind overgenomen en gebruikt (Harré, 1981). Dit zou de verklarende faktor kunnen zijn voor het resultaat van een communicatie studie van Shatz & Gelman (1973), waarin zij vonden dat vier jaar oude kinderen kortere zinnen uiten tegen twee jaar oude kinderen dan tegen volwassenen. In hun omgeving zien de vier jaar oude kinderen hetzelfde gedrag zo consistent door anderen uitvoeren, dat ze al snel denken dat dit "zo hoort". In dergelijke situaties hoeft echter geen sprake te zijn van een proces van perspectief-nemen, hoe primitief dan ook, zoals Shatz & Gelman (1973) ten onrechte konkluderden; er is geen noodzaak aanwezig tot het uitvoeren van zo'n proces. Het gedrag van de kinderen is volledig verklaarbaar als het resultaat van observerend leren.

Wil men iets achterhalen omtrent perspectief-neem processen in verbale communicatie-situaties bij een spreker, dan zal men als onderzoeker situaties moeten scheppen waarin de noodzaak van het uitvoeren van zo'n proces bij de spreker aanwezig is. In verbale situaties waarin verbale communicatie volgens een script verloopt, is er eerst noodzaak tot een perspectief-neem proces wanneer de luisteraar door middel van verbale uitingen of andere gedragingen aangeeft de verbale informatie niet begrepen te hebben. Een voorbeeld ter toelichting:

Voordat ik de bakkerswinkel binnenging had ik in de etalage enkele broodsoorten bekeken, waaronder een brood, met daarin een bordje geprikt, waarop "uienkruier" was vermeld. Daar mij het lekker toescheen, besloot ik zo'n brood te kopen. Toen ik in de winkel aan de beurt was vroeg ik: "Een heel volkoren en een uienkruier, graag". "Een volkoren en een wat ...?", vroeg de verkoopster vervolgens. "Een uienkruier alstublieft!" riep ik, wat harder dan daarvoor, in de veronderstelling dat de verkoopster door het geroezemoes in de winkel mijn boodschap niet goed had verstaan. Uit haar verbaasde blik en haar schouderophalen maakte ik op dat ze het niet begrepen had. "Weet u wel, zo'n stokbrood met ui erin gebakken", hernam ik. "Oh", zei de verkoopster, "een uienstokbrood!"; waarop een andere verkoopster mij bijviel: "Ja, dat heet een uienkruier!"

Aanvankelijk bestond in deze situatie geen aanleiding tot een inferentieproces, het is immers vanzelfsprekend, dat een verkoopster de te verkopen producten van naam kent. Toen de verkoopster middels een verbale uiting aangaf dat mijn informatie niet was begrepen voelde ik (de spreker) de noodzaak te achterhalen (infereren) waaraan dit niet begrijpen te wijten was. Gezien het lawaai in de winkel leek het plausibel dat de verkoopster het laatste deel van de boodschap niet had waargenomen (spreker voerde hier een inferentieproces uit met betrekking tot luisteraar's percepties: perceptueel perspectief-nemen cf. Flavell, 1977). Na mijn toepassing (application) in de vorm van een luidere uiting bleek de informatie nog niet begrepen te zijn, waardoor ik opnieuw de noodzaak voelde te achterhalen waar dit blijvende onbegrip aan kan worden toege-

schreven. De oorzaak kon volgens mij niet meer in de eerste plaats worden gezocht in de waarneming van mijn informatie, maar meer in de verwerking ervan: de verkoopster was kennelijk niet bekend met de term "uienkruier". Ik probeerde (in een tweede applicatie) het door mij gewenste object eenduidig te omschrijven in andere termen, termen, waarvan ik veronderstelde (als resultaat van een conceptueel perspektief-neem proces, cf. Flavell, 1977) dat ze door de verkoopster wél begrepen zouden worden. In feite vormen de successieve toepassingen de weerslag van een hiërarchie in probleem-oplossingswijzen.

De in het bovenstaande voorbeeld eerstgenoemde toepassing van de resultaten van een inferentieproces (het luider gaan spreken) zien we ook door jonge kinderen vaak gebruikt. Als een kleuter merkt, dat zijn verbale uiting niet wordt begrepen, dan treedt veelal een luidere herhaling van zijn uiting op, eventueel nog enige malen totdat zijn maximale stemvolume is bereikt. Een spontane herformulering van zijn boodschap in een dergelijke situatie is een grote zeldzaamheid. In de literatuur zijn slechts enkele luisteraar-aangepaste uitingen van jonge kinderen beschreven. Daarbij was dan sprake van voor de spreker zeer opvallende luisteraar-kenmerken, zoals het al dan niet samen met de spreker meegemaakt hebben van een gebeurtenis, waarover de spreker (het kind) tegen z'n luisteraar (volwassene) vertelt (vgl. Menig-Peterson, 1975). Uit Flavell's noties wordt niet duidelijk waaraan het ontbreken van zo'n herformulering toe te schrijven valt: aan het ontbreken bij het kind van een behoefte (need) om een ander dan een perceptueel inferentieproces uit te voeren, ofwel aan het ontbreken van de vaardigheid om zo'n inferentieproces uit te voeren, ofwel aan beide factoren. Het is zelfs de vraag of, logisch gezien, een kind dat geen notie heeft van het kunnen uitvoeren van een (conceptueel) inferentieproces, wel een behoefte kan voelen om zo'n proces uit te voeren. Deze vraag betreft in feite een algemener aspect, namelijk de (on)afhankelijkheid van ontwikkelingsverschijnselen in de "inference", de "need" en de "existence" componenten.

Flavell (1974, 1977) veronderstelt een konditionele relatie tussen de existence en de inference componenten. Bepaalde basiskennis (existence) omtrent interne processen bij een persoon is een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde om een inferentieproces met betrekking tot deze interne processen adequaat te kunnen uitvoeren. Zo is de kennis, dat een ander persoon informatie bezit, die van de eigen informatie kan verschillen, noodzakelijke kennis om de informatie, die een ander bezit, adequaat te kunnen afleiden; maar ondanks de aanwezigheid van deze kennis kan het zijn, dat de vaardigheid om zo'n inferentieproces goed te kunnen uitvoeren (om de werkelijke informatie, die een ander bezit, te kunnen afleiden) ontbreekt. Over de wijze waarop dergelijke inferentieprocessen binnen een persoon verlopen, is nog weinig bekend (Flavell, 1977), evenmin als over ontwikkelingsverschijnselen hierin. Uit de veronderstelde konditionele relatie tussen existence en inference kan men evenwel afleiden dat ontwikkelingsverschijnselen in de vaardigheid om inferentieprocessen uit te voeren afhangen van ontwikkelend in de basiskennis. Immers de bij een persoon voor handen zijnde basiskennis begrenst diens vaardigheden om inferentieprocessen uit te voeren; uitbreiding van deze basiskennis maakt het mogelijk om grotere (meer) vaardigheden in het uitvoeren van inferentieprocessen te ontwikkelen. In hoofdstuk 4 zal een ontwik-

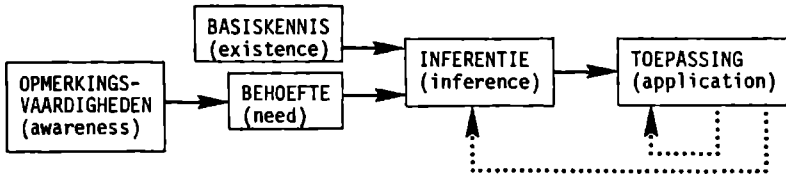
kelingsmodel betreffende de (basis)kennis met betrekking tot het sociale domein worden geschetst.

Voor wat betreft de need komponent is Flavell (1974, 1977; Flavell et al., 1968) veel minder expliciet. Door te stellen dat iemand, ondanks voldoende basiskennis, soms in een sociale interactie-situatie die daarom vraagt, geen behoefte ervaart om een sociaal inferentieproces uit te voeren, gaat Flavell (1974) er impliciet van uit dat een zekere basiskennis een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde is om zo'n behoefte te kunnen ervaren. Dit lijkt plausibel: om bijvoorbeeld in een sociale interactie een behoefte te voelen om de bij de interactiepartner aanwezige emoties te achterhalen zou een zekere kennis, dat een ander emoties heeft die kunnen verschillen van de eigen emoties, hiervoor een voorwaarde zijn. Anderzijds zijn er ook sociale interactie-situaties denkbaar (die Flavell niet noemt), waarin iemand een behoefte ervaart om meer eigenschappen van zijn interactiepartner te achterhalen, zonder dat hij kan aangeven om welke eigenschappen het hier gaat. Voor wat betreft verbale communicatie zou dit bijvoorbeeld een situatie kunnen zijn waarin een spreker merkt dat een luisteraar, met wie hij in het verleden zonder problemen gecommuniceerde, ook na herhaalde herkoderingen zijn taaluiting niet begrijpt. Wanneer de spreker vindt dat hij uitputtend is geweest in de verschillende variaties waarin hij zijn informatie in een taaluiting heeft gekodeerd vraagt hij zich als het ware af: "Waarom begrijp je me nu nog steeds niet? Hoe moet ik het dan vertellen, zodat je het wel zult begrijpen?". Hij zal een behoefte voelen om nog meer van de eigenschappen van zijn luisteraar te achterhalen, maar weet niet welke. In termen van de structurele ontwikkelingstheorie zijn dit gebeurtenissen die een persoon doen twifelen aan de adequaatheid van zijn eigen denkwijze en daarom gebeurtenissen bij uitstek, die een accommodatieproces op gang kunnen brengen (zie hiervoor verder: hoofdstuk 4). De mogelijkheid van het optreden van een "need", zonder bijbehorende basiskennis (existence), gekombineerd met de mogelijkheid van aanwezige basiskennis, zonder een "need", veronderstelt een onafhankelijkheid van "need" en "existence".

Uitgaande van deze onafhankelijkheid van "existence" en "need" zal het model van kennis en vaardigheden in perspectief-neem processen, zoals Flavell (1974) dat heeft geschetst (zie figuur 3, pag. 20) aangepast moeten worden. Een ander punt, dat mogelijk aanpassing van dit model vereist, wordt gevormd door de rol die de "need" komponent speelt bij het infereren van nieuwe eigenschappen van de interactiepartner, naar aanleiding van het bemerken dat de voorafgaande toepassing (application) niet het gewenste resultaat oplevert. In Flavell's (1974) model zal een persoon in zo'n geval eerst een nieuwe behoefte voelen om een ander inferentieproces te gaan uitvoeren, alvorens dit ook werkelijk uitgevoerd wordt. Sociale handelingen (waaronder ook de verbale handelingen, waartoe we ons onderzoeksterrein in hoofdstuk 1 hebben beperkt) hebben een intentioneel karakter en worden gekenmerkt door een finaal (dat wil zeggen doelgericht) denken (vgl. Eckensberger & Silbereisen, 1980 en Eckensberger & Reinshagen, 1980). In verbale communicatie fungeert de verbale uiting als middel om een bepaald doel (gewenste toestand) te bereiken. Wanneer men merkt, dat een bepaalde uiting (middel) niet het gewenste resultaat (doel) oplevert, zal men gaan zoeken naar een ander middel (andere uiting). Dit kan zich beperken tot een andere toepassing; het kan ook een nieuwe opeenvolging van inferentie en toepassing zijn. Er is hier echter sprake van een

intrinsieke (d.w.z. in de actor zelf aanwezige) motivatie, die gedurende de aanpassingen van de uitingen van de spreker steeds dezelfde blijft: het bereiken van het gestelde doel. Er is hier dan ook geen sprake van een steeds nieuwe en/of andere "need". Wanneer we spreken over sociale handelingen vindt derhalve vanuit "application" een rechtstreekse terugkoppeling plaats naar "inference", zoals ook door De Wuffel, Jansen & Van Lieshout (1972) in hun bespreking van Flavell's procesmodel is aangegeven.

Figuur 4 geeft een gemodificeerd model weer, waarin beide bovengenoemde wijzigingen zijn doorgevoerd. Hierin wordt de behoefte (need)-komponent opgevat als een behoefte die enerzijds geactiveerd



Figuur 4: Gemodificeerd model van kennis en vaardigheden in perspektief-neem processen in sociale handelingen.

wordt door situationele kenmerken, en anderzijds afhangt van de vaardigheid van de persoon in kwestie, om waar te nemen dat in bepaalde situaties het uitvoeren van een sociaal inferentie proces noodzakelijk dan wel wenselijk is. Volgens Flavell (1977, p. 121-122) is hierin ook het ontwikkelingsaspect van de "need"-komponent gelegen: het ontwikkelen van een bewustzijn omtrent wanneer en waarom iemand een inferentieproces zou moeten uitvoeren. Het uitvoeren van een sociaal inferentieproces wordt enerzijds geactiveerd door een waargenomen behoefte daaraan, en anderzijds begrensd door de aanwezige basiskennis van de persoon, die een inferentieproces uitvoert. In deze weergave van een perspektief-neem proces komt de rechtstreekse relatie tussen basiskennis en inferentieproces beter tot uiting dan in Flavell's (1974) model. Ook Enright (1980) benadrukt de rechtstreekse relatie tussen basiskennis en inferentieproces.

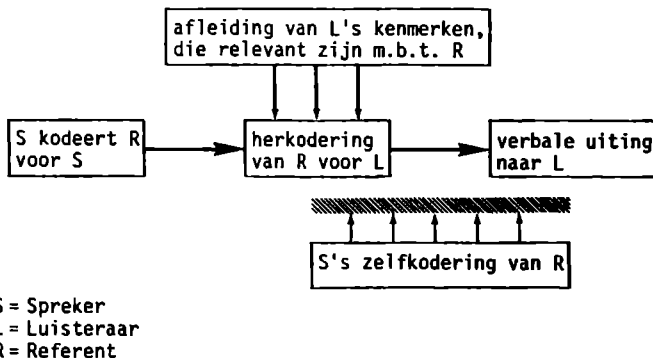
Vanuit het bovengeschetste model kan men afleiden, dat er tweerlei samenhangen tussen de ontwikkeling van sociale cognities en de ontwikkeling van communicatievaardigheden bestaan. Enerzijds kan het kind door uitbreiding van zijn sociale basiskennis gedurende zijn ontwikkeling steeds meer en steeds subtieler inferenties maken en deze in zijn communicatief gedrag toepassen; anderzijds wordt de vaardigheid van het kind om waar te nemen dat het uitvoeren van inferentieprocessen in bepaalde communicatie-situaties wenselijk is, in de loop van zijn ontwikkeling steeds groter. Hierdoor zal het kind steeds vaker de behoefte hebben om tijdens een communicatiesituatie inferentieprocessen uit te voeren. In hoofdstuk 4 zal op de ontwikkeling van deze twee aspecten verder worden ingegaan. De resterende paragrafen van dit hoofdstuk zullen worden besteed aan een theoretische analyse van de aard (structuur) van in verbale communicatie geïmpliceerde sociale inferentie (perspektief-neem) processen. Daartoe zal eerst worden ingegaan op een aantal referen-

tiële communicatie-studies (3.2), daarna op het communicatiemodel van Herrmann (3.3), om tenslotte tot een geïntegreerd model te geraken (3.4).

3.2. REFERENTIËLE KOMMUNIKATIE-STUDIES: EEN KRITISCHE ANALYSE

3.2.1. THEORETISCHE BASIS VOOR DE STUDIE VAN REFERENTIËLE KOMMUNIKATIE

In het vorige hoofdstuk (par. 3.3) is referentiële communicatie omschreven als die vorm van communicatie, waarin een spreker een referent zodanig moet omschrijven, dat de luisteraar deze referent kan identificeren zonder deze te verwarren met exemplaren van niet-referenten. In hetzelfde hoofdstuk is tevens vermeld, dat onderzoek op het terrein van referentiële communicatie voortbouwt op het onderscheid tussen egocentrisch en niet-egocentrisch taalgebruik. Dit onderscheid wordt door Flavell et al. (1968), Glucksberg et al. (1975) en Krauss & Glucksberg (1969) als volgt ingevuld. Bij niet-egocentrische communicatie moet een spreker twee cognitieve processen (analyse van de situatie) uitvoeren. In de eerste plaats moet de spreker de set van referent en niet-referenten analyseren, zodat in de verbale uiting die kenmerken van de referent worden verwoord, die de referent van de niet-referenten onderscheidt. In de tweede plaats moet de spreker eigenschappen van de luisteraar afleiden om de over te brengen informatie zodanig te formuleren dat deze is aangepast aan de bij de luisteraar aanwezige kennis en vaardigheden. Volgens Flavell et al. (1968) resulteren deze twee processen in een eerste "zelf-kodering" van de referent (een codering die de spreker zelf in staat stelt om de referent te identificeren), gevolgd door een herkodering, die aan de eigenschappen van de luisteraar is aangepast. In deze niet-egocentrische communicatie wordt de herkodering uitgevoerd op basis van de resultaten van het sociale inferentieproces (perspektief-neem proces) om de relevante kenmerken van de luisteraar te achterhalen. Tijdens niet-egocentrische communicatie moet de spreker actief de tendens onderdrukken om terug te vallen op zijn zelf-kodering (zie figuur 5 voor een schematische weergave van niet-egocentrische communicatie).



Figuur 5: Schema van niet-egocentrische communicatie (ontleend aan Flavell et al., 1968, p. 8 e.v.).

Bij egocentrische communicatie wordt de zelfkodering verbaal geuit en vindt er geen herkodering plaats. Door middel van dit schema wordt aangegeven dat eigenschappen van de luisteraar de verbale uiting beïnvloeden (herkodering) via een perspectief-neem proces, dat door de spreker wordt uitgevoerd. Ook Glucksberg et al. (1975) gaan uit van bovenomschreven model. Zij geven echter wat gedetailleerder aan hoe het perspectief-neem proces is opgebouwd. Zij stellen dat het de taak is van de spreker, om te achterhalen wat de mogelijke niet-referenten zijn, waarmee de *luisteraar* de referent kan verwarren. Op grond van de kenmerken van de niet-referenten moet de spreker die kenmerken (of dat kenmerk) van de referent uiten, waardoor de luisteraar in staat zal zijn de referent te onderscheiden van de niet-referenten. In de opvattingen van Glucksberg et al. (1975) voert een spreker bij referentiële communicatie een inferentieproces uit dat betrekking heeft op cognitieve processen betreffende referent en niet-referenten, zoals deze bij de luisteraar plaatsvinden: spreker vraagt zich af: "Welke kennis heeft luisteraar over referent en niet-referenten".

Zoals in het vorige hoofdstuk vermeld, voert het bovengeschetste theoretisch model terug op noties uit de Piagetiaanse onderzoekstraditie omtrent egocentrisme van kinderen en vermindering daarvan gedurende de cognitieve ontwikkeling. Het egocentrisme van een kind beperkt hem in het uitvoeren van perspectief-neem processen (vgl. hiermee het model van Flavell (1974) van perspectief-neem processen, figuur 3 van dit werk). Lange tijd heeft de vraag naar deze veronderstelde relatie tussen egocentrisme en falen in referentiële communicatietaken het onderzoek naar (referentiële) communicatie beheerst. Daarbij was veelal sprake van een simplificatie (Asher, 1978): men deed alsof er van een dichotomie sprake is: eerst zouden kinderen egocentrisch zijn, waarna dit egocentrisme afneemt; aanvankelijk zijn kinderen tot geen enkel perspectief-neem proces in staat; later kunnen alle mogelijke perspectief-neem processen worden uitgevoerd. Daarbij werd over het hoofd gezien dat de ontwikkelingsverschijnselen in perspectief-nemen heel wat gedifferentieerder zijn dan het contrast egocentrisch versus niet-egocentrisch (vgl. Selman, 1976, 1980). Een aantal onderzoekers gingen a priori uit van egocentrisme in communicatie en probeerden dit empirisch terug te vinden; een aantal andere onderzoekers verwierp het egocentrisme begrip a priori en trachtte empirisch aan te tonen dat alle kinderen tot niet-egocentrische communicatie in staat zijn. Dit heeft geleid tot wat Flavell (1977) heeft genoemd: twee tegengestelde onderzoekstradities in onderzoek naar ontwikkeling van communicatieve vaardigheden van kinderen: egocentrisme-bevestigend en egocentrisme-verwerpend onderzoek. In de volgende paragraaf zullen deze nader worden bekeken.

3.2.2. ONTWIKKELING VAN REFERENTIËLE KOMMUNIKATIE: TWEE ONDERZOEKS-LIJNEN?

De eerste door Flavell (1977) onderscheiden "onderzoekstraditie" (egocentrisme-bevestigend onderzoek) bouwt voort op de theoretische noties van Flavell et al. (1968) en Glucksberg & Krauss (1967). Aansluitend aan hun theoretisch model hebben Flavell et al. (1968) een aantal studies gerapporteerd ter toetsing van dit model. Ze gebruikten daarbij een aantal verschillende perspectief-neem taken en communicatietaken waarin een perspectief-neem proces moest worden uitgevoerd. Zij vonden in het algemeen, dat zowel de vaardig-

heid tot het uitvoeren van perspectief-neem processen als communicatievaardigheden toenamen met de leeftijd van hun proefpersonen. Een belangrijke kritiek op hun onderzoek is echter het feit dat zij dezelfde gedragingen van hun proefpersonen hebben gebruikt zowel als index voor egocentrisme, en als index voor gebrek aan communicatievaardigheid. Er is geen duidelijk onderscheid gemaakt tussen de gebruikte perspectief-neem instrumenten en de instrumenten om communicatievaardigheden te meten. De door Flavell et al. (1968) gevonden resultaten kunnen derhalve voor een groot deel het gevolg zijn van kunstmatige gemeenschappelijke variantie van beide instrumenten.

Een onderzoek dat veel overeenkomst vertoont met die van Flavell et al. (1968) is dat van Garmiza & Anisfeld (1976). Zij vonden dat zesjarige minder rekening houden met hun luisteraar in het beschrijven van een referent (tekening) dan zevenjarigen. In hun studie zagen de luisteraars de tekening (referent) in een andere kontekst (set van niet-referenten) dan de proefpersoon, en moest deze laatste derhalve in z'n verbale uiting rekening houden met de waarnemingen van z'n luisteraar.

De enige gerechtvaardigde conclusie uit deze studies is, dat er leeftijdsverschillen zijn in het rekening houden met de luisteraar in referentiële communicatie: oudere kinderen houden meer rekening met hun luisteraar dan jongere kinderen. Aan het bezwaar van afhankelijkheid van meetinstrumenten wordt tegemoet gekomen door een aantal studies, waarin de vaardigheid om perspectief-neem processen uit te voeren en verbaal communicatieve vaardigheden onafhankelijk van elkaar zijn gemeten. Rubin (1973) stelde perspectief-neem vaardigheid vast door enerzijds een ruimtelijke perspectief-neem taak (de proefpersoon moet middels een keuze uit foto's aangeven hoe een persoon naast of tegenover hemzelf een maquette ziet) en anderzijds door een rekursief-denken taak (waarin de proefpersoon tekeningen moet verwoorden als: de man denkt aan de jongen, die denkt aan), een perspectief-neem taak betreffende het denken van andere personen. Referentiële communicatievaardigheid werd gemeten in een taak waarin de proefpersoon aan een luisteraar een abstract figuur moest omschrijven zodat deze luisteraar de referent uit een aan de spreker bekende set niet-referenten kan selecteren. Omdat de set niet-referenten aan de spreker bekend is, hoeft hij zich niet druk te maken over mogelijke andere niet-referenten waarmee de luisteraar de referent kan verwarren. In de door Rubin (1973) gebruikte communicatietask is dan ook eerder sprake van een inferentieproces met betrekking tot luisteraar's waarnemingen dan met betrekking tot luisteraar's denken. Proefpersonen varieerden in leeftijd van 5-12 jaar. Rubin (1973) vond (met chronologische leeftijd uitgepartialiseerd) significante correlaties van .35 en .31 tussen communicatievaardigheden enerzijds en respectievelijk ruimtelijk perspectief-nemen en rekursief-denken anderzijds.

Berner (1971); Cowan (1967) en Coie & Dorval (1973) rapporteren met Rubin (1973) overeenkomstige resultaten uit soortgelijk opgezette onderzoeken, zij het met enkele andere meetinstrumenten, en proefpersonen in de leeftijden van respectievelijk 3-5 en 8-10 jaar.

Daartegenover staan echter studies waarin geen significante correlaties zijn gevonden tussen perspectief-neem taken en referentiële communicatietaken. Een voorbeeld daarvan is de studie van Piché, Michlin, Rubin & Johnson (1975), waarin een "perspectief-neem taak" werd gebruikt, waarin de proefpersonen (ca. 9½ jaar oud) onder-

scheid moesten aanbrengen tussen woorden, die door kinderen versus door volwassenen worden gebruikt. In de referentiële communicatietaken werd gebruik gemaakt van abstracte figuren (naar Glucksberg & Krauss, 1967; zie hoofdstuk 2 voor een beschrijving daarvan) en van blokken van verschillende vorm, waarbij de spreker deze in elkaar zet, en zijn (visueel afgeschermd) luisteraar moet vertellen hoe hij de blokken in elkaar moet zetten, om een identiek bouwwerk te verkrijgen als de spreker zelf. Op veel korrelatieve studies, maar met name op deze laatste, is de kritiek van Shantz (1981) van toepassing namelijk dat een klakkeloos korreleren van welke perspektief-neem taak dan ook, met welke referentiële communicatietaken dan ook een fundamenteel onjuist uitgangspunt is. Niet iedere perspektief-neem taak is op te vatten als operationalisering van het in een referentiële communicatietaken vereiste inferentieproces. Pas wanneer beide taken theoretisch aan elkaar gerelateerd zijn kan men hoge korrelatiecoëfficiënten verwachten.

Een tweede bezwaar van Shantz (1981) tegen vrijwel alle tot nu toe uitgevoerde korrelatieve studies betreft het feit, dat perspektief-neem prestaties worden gemeten als een vaardigheid, die wordt opgevat als een continue dimensie, waarin de taak de mate van het verplaatsen in andermans perspektief vaststelt. Er wordt in deze onderzoeken als het ware uitgegaan van één "egocentrisme" konstrukt, waarvan iedere perspektief-neem taak een valide operationalisering zou zijn. Tegen deze opvatting pleit het onderzoek, dat aantoonde, dat er kwalitatief verschillende niveaus in ontwikkeling van perspektief-nemen zijn te onderscheiden (Selman, 1976, 1980). Shantz (1981) geeft aan dat haar geen studie bekend is, waarin ontwikkelingsniveaus in perspektief-nemen worden gerelateerd aan communicatieve vaardigheden van kinderen. In een eerder werk (Roeders, 1978) heb ik een poging gedaan om op theoretisch niveau relaties tussen niveaus in perspektief-neem ontwikkeling en verbaal communicatieve vaardigheden aan te geven; een poging, die met de inzichten uit dit en het vorige hoofdstuk, in paragraaf 3.4 (van dit hoofdstuk) en in hoofdstuk 4 verder wordt uitgewerkt.

Een recent onderzoek, dat aan bovengenoemd bezwaar enigszins tegemoet komt is dat van Delia en Clark (1977; zie ook: Clark & Delia, 1977) waarin een aantal niveaus in complexiteit van interpersoonlijk denken wordt onderscheiden, alsmede een aantal niveaus in subtiliteit van aanpassing van verbale uitingen aan kenmerken van de luisteraar. Het blijkt dat complexiteit van interpersoonlijk denken en subtiliteit in aanpassing van verbale uitingen significant positief met elkaar korreleren (.41). Ondanks dat deze studie een meer ontwikkelings-karakter heeft, worden de diverse onderscheiden niveaus door de gebruikte analysetechniek (korrelaties) toch weer gereduceerd tot twee een-dimensionele grootheden.

Dat brengt ons bij een meer fundamentele kritiek op alle beschreven korrelatieve studies. Deze zijn namelijk ongeschikt om konditionele relaties (zoals door Flavell (1974) en Flavell et al. (1968) worden verondersteld) te toetsen of op te sporen (zie voor deze kritiek o.a. ook Heymans, 1979).

Wanneer men veronderstelt, dat basiskennis B bij een individu noodzakelijke, doch niet voldoende voorwaarde is voor het uitvoeren van verbale handeling V (zoals Flavell aangeeft), dan zal men empirisch de volgende "typen" proefpersonen mogen terugvinden: (1) personen, die noch B bezitten, noch V kunnen uitvoeren; (2) personen die zowel B bezitten, als V kunnen uitvoeren; en tenslotte (3) personen, die wel B bezitten, maar V nog niet kunnen uitvoeren

(omdat aan de andere voorwaarden dan B1 nog niet wordt voldaan). Men zal echter geen (4) personen mogen vinden, die *niet* B bezitten, maar *wel* V kunnen uitvoeren. Een hoge korrelatie daarentegen veronderstelt de aanwezigheid van alléén "typen" 1 en 2, en de afwezigheid van "typen" 3 en 4. Aanwezigheid van "type" 3 proefpersonen verlaagt derhalve de korrelatie, maar duidt (bij afwezigheid van "type" 4) sterk op een konditionele relatie (zie bijv. Froman & Hubert (1980) voor een uitgebreidere verhandeling over deze materie). Er zijn een tweetal studies, die globaal gezien, het konditionele karakter van de relatie tussen perspektief-nemen en referentiële communicatievaardigheden steunen. Chandler, Greenspan & Barenboim (1974) verdeelden hun proefpersonen (emotioneel gestoorde kinderen met lage perspektief-neem en referentiële communicatiescores) in drie groepen: één groep kreeg een training in referentiële communicatievaardigheden, één groep kreeg een training in perspektief-nemen en de laatste (kontrolle) groep kreeg geen training. Beide eerste groep bleken na afloop van trainingen ten opzichte van de kontrolegroep evenveel vooruitgang in perspektief-nemen geboekt te hebben. Alleen de groep die een training in referentiële communicatievaardigheden had ontvangen boekte vooruitgang op deze vaardigheid. De proefpersonen van de groep, die in perspektief-nemen getraind was, voldeden kennelijk nog niet aan alle noodzakelijke voorwaarden (behalve een bepaalde vaardigheid in perspektief-nemen) om vooruitgang in referentiële communicatievaardigheden te boeken. Exakt het patroon, derhalve, dat verwacht mag worden als men veronderstelt dat een minimum nivo in perspektief-nemen een noodzakelijke doch niet voldoende voorwaarde is voor een bepaald nivo in referentiële communicatievaardigheden. De resultaten van Chandler et al. (1974) steunen deze veronderstelling, en pleiten niet, zoals Dickson (1982, p. 17) geheel ten onrechte konkludeert, tegen deze veronderstelling. Kreibich-Fischer, Silbereisen & Vogel (1980) rapporteren soortgelijke resultaten als Chandler et al. (1974) naar aanleiding van een beïnvloedingsstudie bij kleuterschoolkinderen. In dit onderzoek kreeg de experimentele groep een training in zowel perspektief-nemen (m.b.t. waarnemingen, emoties en cognities van een ander) als in referentiële communicatie. Kreibich-Fischer et al. (1980) vonden na de training een aantal proefpersonen, die zowel kwa perspektief-nemen als kwa referentiële communicatie vooruitgang hadden geboekt; een aantal was in perspektief-nemen vooruit gegaan maar niet in referentiële communicatievaardigheden. Ze vonden geen proefpersonen, die wel vooruitgang in referentiële communicatievaardigheden hadden geboekt, maar niet in perspektief-nemen.

Zowel op het onderzoek van Chandler et al. (1974) als op dat van Kreibich-Fischer et al. (1980) is echter Shantz's (1981) kritiek van toepassing, dat "lukraak" enkele perspektief-neem taken en enkele komunikatietaken zijn gebruikt, waartussen de relaties zijn onderzocht, zonder dat er een conceptuele analyse aan vooraf is gegaan, om na te gaan welke perspektief-neem processen in de gebruikte referentiële komunikatietaken zijn vereist. Verderop in dit werk zullen in een theoretisch model deze perspektief-neem processen nader in kaart worden gebracht.

Tot hiertoe is aan de onderzoeken uit de door Flavell (1977) genoemde "egocentrisme verwerpende traditie" nog geen aandacht besteed. In het algemeen rapporteren deze studies dat kinderen op veel jongere leeftijd dan Piaget (1926) veronderstelt, niet-ego-

centrische vormen van communicatie gebruiken. Deze resultaten worden gehanteerd om de veronderstelde relatie(s) tussen perspectiefnemen en verbale communicatievaardigheden van de hand te wijzen. Op deze argumentatie is de genoemde kritiek van Shantz (1981) omtrent het onterecht hanteren van een één-dimensioneel egocentrisme konstrukt, net zo goed van toepassing als op de in het voorafgaande besproken onderzoeken. Een andere kritiek op deze argumentatie betreft de impliciete aanname als zou Piaget ooit beweerd hebben dat heel jonge kinderen altijd egocentrisch communiceren, en zou daar pas op een bepaalde leeftijd verandering in komen. Wat Piaget (1926) werkelijk heeft beweerd, is dat egocentrische communicatievormen bij heel jonge kinderen overheersen over niet-egocentrische, dat wil zeggen dat egocentrische communicatie frekwenter optreedt dan niet-egocentrische. Wanneer de omstandigheden daartoe aanleiding geven (bijvoorbeeld als hierop expliciet wordt gevraagd) zullen ook jonge kinderen niet-egocentrisch kunnen communiceren.

Omdat aanvankelijk in de ontwikkeling de differentiatie tussen eigen en anderman's perspectief slechts op grond van heel globale, meer uiterlijk waarneembare, kenmerken geschiedt (vgl. Selman, 1976; 1980) en niet op grond van interne, psychologische processen van een persoon, zullen heel jonge kinderen ook slechts met deze globale kenmerken van hun luisteraar rekening houden in hun communicatie. De onderzoeksresultaten in de "egocentrisme verwerpende traditie" wijzen inderdaad in deze richting.

Zo vond Maratsos (1973) dat drie jaar oude kinderen andere verbale uitingen kunnen gebruiken tegen een geblinddoekte luisteraar dan tegen een ziende luisteraar in het uitleggen van een simpel spelletje. Aangezien echter in dit onderzoek een uiting van een kind als: "Stop het rode eendje in de auto" als aan een (kleuren waarnemende?) geblinddoekte luisteraar aangepast werd beschouwd lijkt de stelling gerechtvaardigd dat aan de resultaten van Maratsos' (1973) onderzoek weinig waarde kan worden gehecht.

Menig-Peterson (1975) vond dat 4 en 5 jaar oude kinderen meer vertellen over een gebeurtenis die ze hadden meegemaakt (bijv. knoeien met limonade) tegen een luisteraar die daarbij niet aanwezig was, dan tegen een luisteraar met wie ze samen de betreffende gebeurtenis hadden beleefd.

Het resultaat van de studie van Shatz & Gelman (1973), dat 4 en 5 jaar oude kinderen kortere zinnen gebruiken tegen 2 jaar oude kinderen dan tegen volwassenen, is al eerder in dit hoofdstuk besproken. Een alternatieve verklaring voor hun resultaten is het overnemen (imiteren) van "kommunikatiestijlen" van ouderen, een verschijnsel waarvan Whitehurst (1976) aantoonde dat het al bij zeer jonge kinderen optreedt. Ditzelfde is van toepassing op de bevindingen van Sachs & Devin (1976). Zij vonden in een onderzoek met vier kinderen in de leeftijd van 4 en 5 jaar, dat deze tegen een baby en een baby-pop significant kortere verbale uitingen gebruikten en vaker de gebiedende wijs hanteerden, dan tegen hun moeder.

In al deze studies hoeven de proefpersonen slechts eenvoudige sociale inferentie-processen uit te voeren. De verschillen tussen eigen en luisteraar's perspectieven zijn eenvoudig waar te nemen: ziend versus geblinddoekt, aanwezig versus afwezig en kleiner en jonger versus groter en ouder. Dit zijn inferentieprocessen die kinderen al vroeg in hun perspectief-neem ontwikkeling kunnen uitvoeren (vgl. Selman, 1976; 1980); dit in tegenstelling tot de complexere inferentieprocessen met betrekking tot luisteraar's kennis, zoals deze in de taken worden vereist, die gebruikt zijn in studies

die de relatie tussen perspektief-nemen en referentiële communicatie expliciet onderzochten (de "egocentrisme-bevestigende" traditie).

Er is echter nog een belangrijk verschil aan te geven tussen beide "onderzoekstradities". Zowel Roeders (1978) als Dickson (1982) merken op dat in de "egocentrisme-bevestigende traditie" de nadruk ligt op de *funktie* van de taaluiting van de proefpersoon (spreker) in de communicatietask: het verschaffen van informatie aan de luisteraar, zodat deze laatste een gewenste handeling kan uitvoeren. In de "egocentrisme-verwerpende traditie" echter ligt de nadruk op *vorm-aspekten* van de taaluiting, zoals gemiddelde zinslengte (Shatz & Gelman, 1973) gemiddelde lengte van een verbale uiting (Sachs & Devin, 1976), of het aantal aspecten van de gebeurtenis in het verhaal van de proefpersonen (Menig-Peterson, 1975). Inhoudelijke relevantie van de taaluiting, in die zin dat de luisteraar begrijpt wat de spreker zegt, is in deze studies niet van belang. Een studie die dit aspect duidelijk illustreert is van Garvey & Hogan (1973), waarin gekonkludeerd wordt dat kleuterschoolkinderen relatief gezien veel niet-egocentrisch taalgebruik hanteren. Als criteria voor egocentrische, respectievelijk niet-egocentrische taal werden de volgende gebruikt: alle uitingen waarop leeftijdgenootjes van de proefpersoon in een spelsituatie in de kleuterschool niet reageren zijn egocentrisch; alle uitingen waarop wel een leeftijdgenootje reageert zijn niet-egocentrisch. Onder de laatste vallen dan ook: scheldpartijen en dergelijke maar ook uitingen waarop een leeftijdgenootje reageert met een uiting als: "Doe niet zo stom!" of "Ik snap je niet". Niet de wijze waarop een leeftijdgenootje reageert maar of deze al dan niet reageert is de index voor de mate waarin een voorafgaande uiting egocentrisch is.

Vorm-aspekten zijn in een verbale uiting veel makkelijker te wijzigen dan de inhoud van de uiting. Het weglaten of toevoegen van enkele overbodige woorden, bijvoorbeeld vereist minder denkwerk dan het wijzigen van de uiting op een zodanige wijze, dat deze inhoudelijk aan relevante luisteraarkenmerken wordt aangepast, zoals Flavell et al. (1968) in hun communicatiemodel bedoelen.

De hierboven genoemde vorm-aspekten van taal zijn theoretisch niet rechtstreeks te relateren aan het communicatieve aspect van taalgebruik: het door een spreker middels taaluitingen konstrueren van een met z'n luisteraar gemeenschappelijke (deel)werkelijkheid. In veel onderzoek uit de "egocentrisme verwerpende traditie" kan men dan ook moeilijk spreken van verbaal-communicatieve vaardigheden van kinderen: de gebruikte meetinstrumenten vormen geen valide operationalisering van het begrip "communicatie".

Als we het geheel van hier besproken studies overzien, dan kunnen we konkluderen, dat er in feite geen sprake is van tegenstrijdige onderzoeksresultaten vanuit twee "tradities". De veronderstelling dat perspektief-nemen en verbale communicatie konditioneel aan elkaar gerelateerd zijn, blijkt globaal ondersteunend te worden, vooral gezien de resultaten uit trainingsstudies. Het lijkt erop, dat relatief simpele perspektief-neem processen en daarop gebaseerde aanpassingen van taalgebruik al vrij vroeg in de ontwikkeling kunnen worden uitgevoerd. Tot complexere inferentieprocessen en aanpassingen van verbale uitingen is een kind eerst verderop in de ontwikkeling in staat.

Deze veronderstellingen worden gesteund door onderzoeken, die binnen het kader van referentiële communicatie-ontwikkeling een

wat aparte plaats innemen: onderzoek naar het beoordelen van adequaatheid van referentiële taaluitingen door kinderen. In dit onderzoek staat niet het gebruik van referentiële uitingen centraal, maar de reflectie hierover door het kind. Met name is onderzocht waaraan kinderen mislukking van referentiële communicatie (het ontstaan van onbegrip bij de luisteraar) toeschrijven. In een recent overzichtsartikel heeft Robinson (1981) de resultaten van onderzoek naar de beoordeling van referentiële communicatie samengevat. Hij komt daarin tot de conclusie, dat, globaal gezien, de volgende ontwikkelingsrend gevonden is. Aanvankelijk (op een leeftijd van ca. 5 jaar) leggen kinderen de oorzaak van mislukking van referentiële communicatie altijd bij de luisteraar, ook in die gevallen wanneer de spreker onvolledige of onjuiste informatie verstrekt. Vervolgens is er een periode (vanaf de leeftijd van ca. 7 jaar), waarin de kinderen de oorzaak altijd bij de spreker leggen, ook wanneer de luisteraar interpretatiefouten maakt. Op een leeftijd van circa 11 jaar, tenslotte, leggen de kinderen de oorzaak bij de spreker wanneer deze onvolledige of onjuiste informatie verstrekt, en bij de luisteraar als de spreker de juiste informatie verstrekt. De verklaring van deze ontwikkelingsverschijnselen ligt volgens Robinson (1981) hierin, dat kinderen aanvankelijk niet weten dat een spreker (welke rol de kinderen zelf ook kunnen vervullen) in referentiële communicatie rekening moet houden met eigenschappen van zijn luisteraar, om optimaal begrip bij de luisteraar te weeg te brengen. Mislukking in communicatie wordt dan aan de luisteraar toegeschreven. Is het inzicht van het belang van inferentieprocessen (perspektief-nemen), door de spreker uit te voeren om de uiting op de luisteraar af te stemmen, eenmaal verworven, dan is dit inzicht zo overheersend, dat het kind nu de oorzaken van mislukkingen in communicatie uitsluitend bij de spreker legt. Pas daarna raakt het kind in staat een gedifferentieerder oordeel te vellen (vgl. ook: Robinson & Robinson, 1982).

Hoewel hiernaar geen onderzoek is verricht, lijkt een verband tussen het verwerven van het inzicht dat inferentieprocessen in verbale communicatie belangrijk kunnen zijn voor het welslagen ervan (awareness cf. Flavell, 1974; zie ook fig. 4 in het voorafgaande) en het vaker zelf uitvoeren van deze processen aannemelijk. In ieder geval vertoont de door Robinson (1981) geschetste ontwikkeling in beoordeling van de adequaatheid van referentiële taaluitingen veel overeenkomst met ontwikkeling in het gebruik van referentiële taaluitingen en de afstemming daarvan op de luisteraar.

Ook enkele onderzoeken, waarin kinderen (als sprekers) door hun luisteraars worden geconfronteerd met hun eigen inadegwate beschrijvingen van een referent zijn in overeenstemming met de veronderstelde konditionaliteit tussen perspektief-nemen en verbale communicatie (vgl. Auer, 1979; Deutsch & Pechmann, 1982). Binnen dit onderzoek neemt dat van Deutsch & Pechmann (1982) een uitzonderingspositie in, omdat dit onderzoek het enige is, waarin de verbale communicatie tussen proefpersoon en testleider net zo lang is doorgezet, dat ofwel de proefpersoon voldoende informatie omtrent de referent had verteld om deze van de niet-referenten te kunnen onderscheiden, ofwel totdat bleek, dat dit criterium niet gehaald kon worden. De over te brengen informatie bestond uit zichtbare kenmerken van een stuk speelgoed. Alleen enkele drie-jarige proefpersonen bleken, ook na lang konverseren niet de benodigde informatie te kunnen geven. De snelheid, waarmee de kinderen (proefpersonen) voldoende informatie gaven, nam toe met de leeftijd: gaven

de drie-jarigen de informatie stukje bij beetje (telkens één kenmerk na een vraag van de testleider) de meeste negen-jarigen gaven alle benodigde informatie na één vraag. Het nog niet (of in mindere mate) in staat zijn, om te achterhalen welke informatie de luisteraar nodig heeft, door de drie-jarigen, kan dit resultaat verklaren. Het onderzoek van Deutsch & Pechmann (1982) vormt overigens een interessante aanpak, om wederzijdse aanpassingeprocessen tussen spreker en luisteraar in een kommunikatieve situatie te onderzoeken, maar valt daarmee enigermate buiten onze vraagstelling.

Eén van de belangrijkste onopgeloste kwesties betreffende de relatie tussen perspektief-nemen en verbaal kommunikatieve vaardigheden wordt gevormd door het ontbreken van conceptuele analyses, waarin wordt aangegeven: (1) welke inferentie (perspektief-neem) processen in bepaalde verbale handelingen worden vereist; (2) wat de voor deze inferentieprocessen vereiste basiskennis is en (3) hoe deze basiskennis is te plaatsen in een kader betreffende de nivo's in de ontwikkeling van sociaal perspektief-nemen. Omdat ik de beantwoording van deze vraag (vragen) niet wil beperken tot het locutionaire en het konstaterende illucutionaire aspekt van taalhandelingen (cf. Habermas, 1981; zie hoofdstuk 1 van dit boek), waartoe referentiële kommunikatie is beperkt, zal in de volgende paragraaf eerst de theorie van Herrmann c.s. omtrent verbale kommunikatie worden behandeld, waaruit aanwijzingen verkregen kunnen worden over de relatie tussen sociale inferentieprocessen, regulerende, konstaterende en direktieve illucutionaire aspekten van taalhandelingen.

3.3. HET KOMMUNIKATIEMODEL VAN HERRMANN & DEUTSCH

In de kommunikatietheorie van Herrmann & Deutsch (1976) wordt veel nadruk gelegd op de analyse door de spreker van de set van referent(en) en niet-referenten in een kommunikatie-situatie. Zij beperken hun theorie tot het benoemen (koderen) van de referent, zulks in tegenstelling tot een uitgebreide omschrijving ervan. In hun opvatting wordt het benoemen van een referent (kommunikatie-objekt in de terminologie van Herrmann & Deutsch, 1976) in een kommunikatie-situatie bepaald door een viertal factoren, te weten:

1. *De te benoemen referent zelf.*
2. *De aanwezige set van niet-referenten.*
3. *De sociale kommunikatie-situatie.*
4. *Dispositionele kenmerken van de spreker.*

Ad 1. De eerste faktor wordt als triviaal beschouwd. In hun onderzoeken variëren Herrmann & Deutsch deze faktor ook niet.

Ad 2. Deze determinerende faktor is gebaseerd op werk van Olson (1970). Deze stelt dat "woorden specificeren de positie van een referent ten opzichte van de niet-referenten, waarvan de referent onderscheiden moet worden". Als we een dikke rode appel (referent) willen aangeven te midden van kleine appels, dan noemen we die: "dikke appel"; willen we dezelfde appel aangeven te midden van groene appels, dan noemen we de referent "de rode appel". Licht de referent, tenslotte, tussen dikke groene en kleine rode appels, dan noemen we deze "de dikke rode appel".

Ad 3. Een voorbeeld van de invloed van de sociale kommunikatiesituatie is het gebruik van een bepaald "jargon" tegen een kollega, dat anders is dan de taal, die tegen een vreemde wordt gebezigd. Herr-

mann & Deutsch (1976) beperken zich tot (a) *de sociale afstand tussen spreker en luisteraar* en (b) *de mate waarin sociale normen in de communicatie-situatie een rol spelen (de officialiteit van de situatie)*. In haar bespreking van Herrmann's & Deutsch's (1976) theorie merkt Klik (1976) op, dat door deze beperking de sociale inferentieprocessen met betrekking tot de kennis, waarnemingen en vaardigheden van de luisteraar, zoals Flavell et al. (1968) deze in verbale communicatie veronderstellen, over het hoofd worden gezien door Herrmann & Deutsch.

Ad 4. De verbale benoeming van een referent wordt beschouwd als het resultaat van een cognitief proces, dat uit drie deelprocessen is opgebouwd: (a) Eén of meer essentiële klassifikatiedimensies worden uitgekozen; dimensies die kunnen worden gebruikt om de referent te onderscheiden van de niet-referenten (bijvoorbeeld: kleur, grootte en/of vorm). (b) De positie van de referent op de uitgekozen dimensie(s) wordt aangegeven (bijv. de grote groene cirkel). (c) Deze cognitieve (deel)processen worden gevolgd door een verbale codering van de aangegeven positie(s). Wanneer hiervoor meerdere verbale coderingen mogelijk zijn, dan wordt de sociale kontekst in beschouwing genomen en wordt een adequaat jargon gekozen.

De deelprocessen (a) en (b) vereisen bepaalde cognitieve vaardigheden van de spreker. Hij moet volgens Herrmann & Deutsch op z'n minst in staat zijn tot concreet operationeel denken (vgl. Piaget, 1970); hij moet namelijk de referent kunnen klassificeren, dat wil zeggen kunnen plaatsen in één of meerdere categorieën (de klassifikatiedimensies) en de relatieve positie(s) van de referent ten opzichte van de niet-referenten in deze categorieën kunnen bepalen. Herrmann & Deutsch (1976) waren niet zo zeer geïnteresseerd in een empirische bevestiging van deze vooronderstelling, maar veeleer in de invloed van situatieve kenmerken op verbaal coderingsgedrag. Vandaar dat ze in hun onderzoek proefpersonen hebben gebruikt, waarvan men kan aannemen dat ze minstens het nivo van concrete operaties (cf. Piaget, 1970) hebben bereikt (ca. 9-11 jaar). Ondersteuning voor deze vooronderstelling dat concreet operationeel denken een voorwaarde is voor het juist kunnen benoemen van referenten, vindt men onder andere bij Fitzgerald (1977). Hij vond een significante positieve samenhang tussen de resultaten van kinderen op een concreet operationeel denken taak (Klas-inklusie) en het effect van een training in verbaliseren. Klik (1976) vond door middel van een hiërarchische analyse dat concreet operationeel denken (gemeten middels een seriatietaak) een voorwaarde is voor het goed kunnen uitvoeren van een referentiële communicatietak met ambigue figuren (cf. Krauss & Glucksberg, 1969).

Naast een voldoende woordenschat en woordkennis (om mogelijke synoniemen te bedenken) speelt een analyse van de sociale communicatie-situatie door de spreker in deelproces (c) een belangrijke rol. Herrmann & Deutsch (1976) introduceren in dit verband het begrip "*taalstatus*" ("*Sprachschichthöhe*"). Een woord (of uitdrukking) heeft een geringere taalstatus naarmate het op de dimensie "*intiem/vulgair versus formeel/beschaafd*" dichter bij intiem/vulgair is gesitueerd. Een woord (of uitdrukking) heeft een hogere taalstatus naarmate het dichter bij formeel/beschaafd is gesitueerd.

Herrmann (1976; 1979) noemt een tweetal factoren, waarvan de keuze voor een bepaald nivo in taalstatus van de verbale codering door de spreker afhangt: (1) de sociale afstand tussen spreker en luisteraar, en (2) de vertrouwtheid van de spreker met het gespreksthema.

De tweede faktor (vertrouwdheid met het gespreksthema) is in feite een uitwerking van het al eerder genoemde begrip "officialiteit van de communicatie-situatie". Hoe groter de vertrouwdheid is met het gespreksthema (hoe dichter het thema aansluit bij de interessen van de spreker) des te geringer is de officialiteit.

De eerste faktor (sociale afstand) wordt omschreven als het omgekeerde van vertrouwdheid en intimiteit tussen twee personen. Ook door Herrmann & Deutsch (1976) wordt deze faktor genoemd.

Volgens Herrmann (1976, 1979) bepalen de twee genoemde factoren de keuze van nivo van taalstatus van een uiting op de volgende wijze: alleen bij een geringe sociale afstand tussen spreker en luisteraar en een grote vertrouwdheid met het gespreksthema wordt een woord met een lagere taalstatus gekozen. In alle andere gevallen, wordt een woord met een hogere taalstatus gekozen. Volgens deze regels kiezen volwassen taalgebruikers hun woorden. Herrmann & Deutsch (1976) stellen, dat een kind eerst wanneer het in staat is tot concreet operationeel denken zijn uitingen (bij grote vertrouwdheid met het thema) aan de sociale afstand kan aanpassen, omdat het kind pas dan het begrip "sociale afstand" als klassifikatiedimensie kan hanteren, waarop hij de relatie tussen zichzelf (de spreker) en de luisteraar kan inschatten. Uit onderzoek van Herrmann & Deutsch (1976) blijkt dat kinderen vanaf 8 à 9 jaar oud in hun uitingen met de sociale afstand tussen zichzelf en de luisteraar rekening beginnen te houden in hun verbale uitingen. Op een leeftijd van ca. 13 jaar blijken kinderen op flexibele wijze rekening met deze sociale afstand te kunnen houden in hun taalgebruik (Herrmann, 1978). Volgens welke regels kinderen, die nog niet op concreet operationeel nivo functioneren, een nivo van taalstatus kiezen, dan wel of ze dit op toevalsbasis doen, wordt uit het werk van Herrmann (1976; 1979) en Herrmann & Deutsch (1976) niet duidelijk; hiernaar is geen onderzoek verricht.

Mijns inziens impliceert het rekening houden met sociale afstand tot de luisteraar in verbale uitingen, het uitvoeren van een sociaal inferentieproces door de spreker. Een inferentieproces, dat echter anders van aard is dan de inferentieprocessen waarvan bij referentiele communicatie (zie par. 3.1) sprake is. De spreker probeert nu namelijk niet door middel van een inferentieproces te achterhalen wat de luisteraar weet omtrent het onderwerp van communicatie (de referent), maar hij reflekteert over de relatie tussen zichzelf (als spreker) en de luisteraar om deze relatie te kunnen inschatten kwa sociale afstand. Met het rekening gaan houden door een spreker met de sociale afstand spreker-luisteraar in z'n taaluiting (in de zin van een adequate keuze van taalstatus) mag derhalve een veel direkter relatie worden verwacht met ontwikkeling in sociaal-perspektief-nemen (het (kunnen) uitvoeren van sociale inferentieprocessen), dan met cognitieve ontwikkeling in de zin van Piaget (1970).

Wanneer een spreker rekening houdt met de sociale afstand tot de luisteraar is er sprake van een regulerende taalhandeling (cf. Habermas, 1981; zie ook hoofdstuk 2 van dit boek). Immers door de keuze van het nivo in taalstatus van de verbale uiting laat een spreker aan de luisteraar merken welke sociale relatie de spreker met de luisteraar tot stand wil brengen, of in stand wil houden. Zo kan het gebruik van woorden met een lage taalstatus bijvoorbeeld aanduiden dat de spreker een vertrouwde relatie met de luisteraar in stand wil houden; het kan echter bijvoorbeeld ook duiden op verachting van de luisteraar door de spreker (lazer op! als syno-

niem van; ga weg!). In dit laatste voorbeeld is sprake van het creëren van een sociale relatie waarin de superioriteit van de spreker naar voren komt. In het geval, waarin de spreker de superioriteit van de luisteraar wil laten blijken, kiest de spreker woorden voor zijn uiting met een hoge taalstatus.

Andere taaluitingen, waarin de sociale afstand tussen spreker en luisteraar doorspeelt worden behandeld door Laucht & Herrmann (1978): direktiva (aansporingen tot het uitvoeren van handelingen). De meest direkte vorm van direktiva is de imperatief (gebiedende wijs). "Doe het raam open!" Zoals we in hoofdstuk twee hebben gezien beschouwt Habermas (1981) dit als de zuivere vorm van een direktieve taalhandeling. Er zijn echter veel indirectere vormen van aansporingen tot handelen: "Wil je voor mij het raam open maken?", of: "Wat is het hier benauwd!" Ook in deze beide gevallen kan de spreker willen dat de luisteraar een handeling uitvoert (het raam openen).

Laucht & Herrmann (1978) onderscheiden zes nivo's in directheid van handelingsaansporingen. Als een spreker een indirecte handelingsaansporing gebruikt verlaagt hij de kans op een aversieve reactie van z'n luisteraar. Een uiting als: "Kom nou, maak het raam zelf open!" wordt in het dagelijkse taalgebruik niet als een adequaat reactie beschouwd op een indirecte handelingsaansporing als "Wat is het hier heet", wel echter op een directe aansporing: "Maak het raam eens open!". Anderzijds echter kan de luisteraar bij een lager directheidsnivo gemakkelijker voorwenden de uiting niet als handelingsaansporing begrepen te hebben. Zo kan een luisteraar op een uiting van een spreker: "Wat is het hier heet", eenvoudig het antwoord geven: "Ja, dat vind ik ook". Bij het kiezen van het nivo van directheid bij een handelingsaansporing moet de spreker derhalve een kompromis zoeken tussen het minimaliseren van aversieve reacties en het minimaliseren van het voorwenden van de luisteraar de uiting niet als handelingsaansporing begrepen te hebben. (Dit is een vrij complexe cognitieve operatie, te meer daar Laucht & Herrmann veronderstellen dat hierbij een multiplikatieve regel wordt gebruikt; een operatie die pas op het nivo van concreet operationeel denken (cf. Piaget, 1970) kan worden uitgevoerd.) In zo'n situatie is de spreker erop uit om een zodanig nivo van directheid te kiezen, dat zijn subjektieve zekerheid, dat zijn verbale handeling leidt tot het gewenste resultaat (in de zin van het uitvoeren van de gewenste handeling door de luisteraar) zo hoog mogelijk is. Door het grote belang dat door de spreker wordt gehecht aan het effect van een handelingsaansporing, staat bij zo'n verbale handeling het perlocutionair aspect (cf. Searle, 1971) nog meer dan het direktieve aspect op de voorgrond.

Laucht & Herrmann (1978) noemen een drietal factoren die de subjektieve zekerheid beïnvloeden: (1) de mate waarin, volgens de waarneming van de spreker, de luisteraar in staat is de gewenste handeling uit te voeren; (2) de mate waarin de spreker veronderstelt de luisteraar te kunnen verplichten tot het uitvoeren van de gewenste handeling; en (3) de door de spreker veronderstelde bereidheid van de luisteraar om de gewenste handeling uit te voeren. Ad 1. De spreker dient te achterhalen of de luisteraar in staat is om de gewenste handeling uit te voeren. In feite is dit een dichotome variabele: denkt de spreker, dat de luisteraar de handeling niet kan uitvoeren, dan zal de spreker afzien van een handelingsaansporing; in het geval dat spreker denkt dat de luisteraar de handeling wel kan uitvoeren, kan de spreker het hele scala aan hande-

lingsaansporingen gebruiken. Deze faktor wordt overigens door Laucht & Herrmann (1978) niet verder uitgewerkt: in hun experimenten veronderstellen zij dat de spreker telkens de mate waarin de luisteraar in staat is de gewenste handeling uit te voeren, hoog inschat.

Ad 2. De mate waarin de spreker de luisteraar tot het uitvoeren van een handeling kan verplichten hangt direkt samen met de sociale relatie tussen spreker en luisteraar. De spreker kan bijvoorbeeld op grond van macht over de luisteraar deze tot handelen verplichten, of de luisteraar kan zichzelf tegenover de spreker door middel van een belofte tot handelen hebben verplicht. De spreker dient zich derhalve af te vragen in hoeverre hij de luisteraar, op grond van hun onderlinge sociale relatie, tot handelen kan verplichten. Schat de spreker deze mate van verplichting laag in, dan zal hij handelingsaansporingen van een gemiddeld direktheidsnivo gebruiken. Schat de spreker de mate van verplichting hoog in, dan worden meer erg direkte en meer erg indirecte handelingsaansporingen gebezigd, omdat de luisteraar zich waarschijnlijk niet zal onttrekken aan zijn verplichting door onbegrip te veinzen ofwel aversief te reageren. Voorbeelden van dergelijke erg direkte dan wel indirecte handelingsaansporingen: een directeur tegen zijn sekretaresse: "Ik wil dat je deze brief nu uittypt"; een vrouw tegen haar man: "Denk je nog aan wat je gisteren beloofd hebt?".

Ad 3. De faktor "bereidheid van de luisteraar" behandelen Laucht & Herrmann in samenhang met faktor (2). De spreker dient zich af te vragen wat de gevolgen van de door hem gewenste handeling voor de luisteraar zullen zijn. Schat hij deze gevolgen als negatief voor de luisteraar in (de ingeschatte bereidheid van de luisteraar is dan laag), dan zal hij, in geval hij de luisteraar in slechts geringe mate kan verplichten de gewenste handeling uit te voeren, geneigd zijn een handelingsaansporing van een indirecter nivo te uiten om het gewenste effect niet door een aversieve reaktie van de luisteraar te laten verhinderen. Schat de spreker de gevolgen voor de luisteraar als positief of neutraal in (de ingeschatte bereidheid van de luisteraar is dan hoger), dan uit hij een handelingsaansporing van gemiddeld nivo als kompromis tussen het vermijden van aversieve reakties en het vermijden van (geveinsd) onbegrip. Wanneer de spreker op grond van zijn sociale relatie met de luisteraar deze laatste in sterke mate kan verplichten tot het uitvoeren van de gewenste handeling, dan wordt een ander keuzepatroon gevolgd. Als in zo'n geval de door de spreker ingeschatte handelingsbereidheid van de luisteraar laag is (bijvoorbeeld een niet werkwillige ondergeschikte), dan wordt een handelingsaansporing met een hoog direktheidsnivo gekozen. In geval de ingeschatte handelingsbereidheid hoog is, dan wordt een handelingsaansporing van gemiddeld direktheidsnivo gekozen.

Experimenten die Laucht & Herrmann (1978) hebben uitgevoerd steunen hun theoretisch model. De door hen gebruikte proefpersonen waren van een leeftijd van 11-18 jaar. Of jongere kinderen hun handelingsaansporingen ook zo adequaat aanpassen aan situatieve kenmerken van de communicatie-situatie is echter de vraag. Volgens Laucht & Herrmann's (1978) theoretisch model moet een spreker nogal complexe sociale inferentieprocessen uitvoeren bij verbale handelingsaansporingen. In de eerste plaats moet de spreker zich afvragen wat de performatieve mogelijkheden van de luisteraar zijn (is hij tot de gewenste handeling in staat?). In de tweede plaats moet de spreker reflektieren over zijn relatie met de luisteraar (is de

relatie van dien aard dat de luisteraar tot handelen verplicht kan worden?). En in de derde plaats moet de spreker nadenken over de resultaten van de gewenste handeling voor de luisteraar (is de luisteraar bereid de gewenste handeling uit te voeren?).

Een aardige illustratie van de moeite die jonge kinderen kunnen hebben bij het uiten van een handelingsaansporing (waarbij duidelijk het effect, het perlocutionair aspekt, van de verbale handeling voorop staat) vormt het volgende voorval:

Een vierjarige jongen is met z'n ouders op bezoek bij z'n opa en oma. Jongen: "Mama, haal eens drinken voor mij!" (een direkte handelingsaansporing). Moeder: "Vraag dat maar even aan oma; ik weet niet waar ik drinken kan vinden". Jongen: "Vraag jij dat aan oma, want ik weet niet hoe ik dat vragen moet!".

Hoewel de jongen aangeeft dat hij veronderstelt dat hij niet dezelfde direkte handelingsaansporing tegen z'n oma kan uiten (mogelijk op grond van het niet gebruiken van direkte handelingsaansporingen door z'n ouders in deze situatie), kan hij niet aangeven welk direktheidsnivo hier op z'n plaats is. Hiervoor zijn twee mogelijke verklaringen. Eerstens kan het zijn, dat de jongen niet weet waaruit de verschillende direktheidsnivo's bestaan. Ten tweede is het mogelijk dat hij de veronderstelde sociale inferentieprocessen niet (goed) kan uitvoeren. Deze tweede verklaring wordt aannemelijk gemaakt door een gebeurtenis die tijdens hetzelfde bezoek van de 4 jarige jongen aan z'n grootouders plaatsvond:

Op een zeer indirecte handelingsaansporing van z'n opa: "Het tocht hier als de deur open staat" antwoordde de jongen zeer adequaat door onmiddellijk de deur te sluiten.

Hieruit wordt aannemelijk dat deze vier-jarige in zekere mate begrip heeft omtrent indirecte en directe handelingsaansporingen; in z'n actieve taalgebruik echter kan hij deze nog niet adequaat hanteren.

Steen voor de veronderstelling dat hier sprake is van een nog niet kunnen uitvoeren van een sociaal inferentieproces omtrent de gevolgen van het gewenste gedrag voor de luisteraar, wordt gevonden in studies van andere verbale communicatievormen, waarin de effectiviteit van de communicatieve handeling voorop staat. Delia, Kline & Burleson (1979; zie ook Clark & Delia, 1976; 1977) tonen in een studie naar ontwikkeling van overredende verbale communicatie aan, dat kinderen pas omstreeks het tiende levensjaar in hun verbale uitingen rekening gaan houden met eventuele gevolgen van gewenste menings- of gedragsverandering van de luisteraar voor deze laatste zelf. Door middel van overredende communicatie probeert een spreker ofwel zijn luisteraar te overtuigen van een bepaalde mening, die afwijkt van de oorspronkelijk bij de luisteraar aanwezige mening; ofwel de luisteraar te overtuigen dat deze zijn gedrag moet veranderen. Het perlocutionair aspekt in de vorm van menings- of gedragsverandering staat in deze communicatievorm derhalve centraal.

De resultaten van een recent onderzoek naar troostende verbale communicatie (Burleson, 1982) sluiten bij die van Delia et al. (1979) aan. Ook bij troostende communicatie staat de effectiviteit van de communicatie voorop: het resultaat in de vorm van het zich getroost voelen (het verminderen van als negatief ervaren gevoelens) van de luisteraar door de verbale uitingen van de spreker. Uit het onderzoek van Burleson (1982) valt af te leiden dat kinderen ook pas vanaf een jaar of tien in hun uitingen rekening houden met het effect van die verbale uitingen op de gevoelens van hun luisteraar.

Kort samengevat kunnen we konkluderen dat, hoewel Herrmann en zijn medewerkers dit niet expliciet aangeven, voor alle door hen onderzochte verbaal communicatieve handelingen het uitvoeren van een sociaal inferentieproces een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde is voor het kunnen uitvoeren van door hen genoemde communicatieve handelingen. Steun voor deze veronderstelling wordt onder andere gevonden in resultaten van onderzoek naar de ontwikkeling van communicatiestrategieën. Voor de verschillende door Herrmann en medewerkers onderscheiden verbale handelingen zijn de daarin betrokken inferentieprocessen kwalitatief anders van aard. In de volgende paragraaf zullen deze inferentieprocessen systematisch in kaart worden gebracht, aangevuld met inferentieprocessen zoals die in referentiële communicatie (zie par. 3.2.2) worden verondersteld.

3.4. NAAR EEN TAXONOMIE VAN SOCIALE INFERENTIEPROCESSEN IN VERBALE COMMUNIKATIE

Tot hier toe is in dit hoofdstuk een overzicht gegeven van theorieën en empirische onderzoeken die informatie verschaffen omtrent, in verbale handelingen geïmpliceerde, sociale inferentie-(perspektief-neem)processen. In deze paragraaf worden deze inferentieprocessen systematisch samengevat. Als indeling wordt gebruikt de binnen de communicatieve taalhandelingstheorie van Habermas (1981) vermelde prototypen: direktief, konstaterend, regulerend, respectievelijk expressief taalgedrag; aangevuld met formele aspecten van taalhandelingen. In deze samenvatting worden die communicatieve situaties, waarin een inferentieproces overbodig is, buiten beschouwing gelaten (bijv. bij sterk geritualiseerde/geinstitutionaliseerde handelingen); de samenvatting heeft derhalve alleen betrekking op die situaties, waarin het goed uitvoeren van een taalhandeling de uitvoering van een sociaal inferentieproces vereist. Wellicht ten overvloede zij er hier nog op gewezen dat het hier gaat om inferentieprocessen die tijdens of voorafgaand aan een momentane verbale handeling worden (of zouden moeten worden) uitgevoerd. In hoofdstuk 4 zullen deze inferentieprocessen in een ontwikkelingspsychologisch kader worden geplaatst. Samen met hoofdstuk 4 vormt de nu volgende paragraaf van dit hoofdstuk een beantwoording op theoretisch nivo van de vraag van Shantz (1981) naar de relaties tussen kwalitatief verschillende nivo's in sociaal perspectief-nemen en het goed kunnen uitvoeren van verschillende taalhandelingen.

3.4.1. DIREKTIEVE TAALHANDELINGEN EN SOCIALE INFERENTIEPROCESSEN

In de bespreking van Habermans (1981), in het vorige hoofdstuk, kwam naar voren dat in een direktieve taalhandeling de spreker de uitvoerbaarheid door de luisteraar van de door de spreker gewenste handeling claimt. Dit aspect "uitvoerbaarheid" van de handeling door de luisteraar is eveneens vermeld door Laucht & Herrmann (1978); zij stellen dat een spreker zich bij de planning van een direktieve taalhandeling moet afvragen of de luisteraar in staat is om de gewenste handeling uit te voeren: een inferentieproces betreffende de *handelingsmogelijkheden* (vaardigheden, bekwaamheden) van de luisteraar. Deze handelingsmogelijkheden kunnen betrekking hebben op louter de motoriek (*performatieve vaardigheden*) van de luisteraar (bijvoorbeeld in de aansporing: "Schop die bal eens naar mij toe!"). Ze kunnen echter in een aantal gevallen ook betrekking hebben op

kognitieve vaardigheden van de luisteraar (bijvoorbeeld in de aansporing: "Repareer nou die televisie eens enere keer!").

In veel gevallen is er sprake van nog andere aspecten die meespelen in een direktieve taalhandeling. Wanneer het direktieve aspect op een meer indirekte wijze wordt geuit, dan zijn de sociale relatie tussen spreker en luisteraar, alsmede de handelingsbereidheid van de luisteraar relevante aspecten (vgl. Laucht & Herrmann, 1978). Bij een dergelijke handelingsaansporing zal een spreker sociale inferentieprocessen moeten uitvoeren betreffende de *sociale relatie* tussen hemzelf en de luisteraar, en betreffende de (subjektieve) *handelingsbereidheid* van de luisteraar. Uit de sociale relatie met de luisteraar moet de spreker afleiden in hoeverre hij de luisteraar kan verplichten tot het uitvoeren van de gewenste handeling. De handelingsbereidheid van de luisteraar moet de spreker afleiden uit de mogelijke gevolgen van de gewenste handeling voor de luisteraar (vgl. Laucht & Herrmann, 1978). Om te achterhalen hoe hoog de handelingsbereidheid van de luisteraar is, zal de spreker zich moeten verplaatsen in de *gedachten van de luisteraar* en zich van daaruit afvragen wat de *gevolgen van de gewenste handeling* (kunnen) zijn voor de *luisteraar*.

Uit Laucht & Herrmann (1978) is de volgende sekwentie in deze inferentieprocessen af te leiden. Allereerst gaat de spreker na of de luisteraar (fysiek) in staat is om de door spreker gewenste handeling uit te voeren. Is spreker's konklusie uit dit eerste inferentieproces dat luisteraar de gewenste handeling niet kan uitvoeren, dan wordt geen handelingsaansporing geuit; het proces stopt dan hier. Konkludeert de spreker dat de luisteraar wel de gewenste handeling kan uitvoeren, dan gaat de spreker na in hoeverre hij de luisteraar tot de gewenste handeling kan verplichten, *en* in hoeverre de luisteraar bereid is de gewenste handeling uit te voeren. Op grond van de combinatie van uitkomsten van deze beide inferentieprocessen kiest de spreker het direktheidsnivo van zijn te uiten verbale handelingsaansporing. Voor de relatie tussen direktheidsnivo en de mogelijke combinaties van ingeschatte verplichtbaarheid zij verwezen naar de bespreking van Laucht & Herrmann in 3.3. Een voorbeeld moge het bovenstaande verduidelijken:

Uitgangssituatie is een garage, waar iedere ochtend een aantal nieuwe auto's uit de garage worden gereden om buiten uitgesteld te worden. 's Avonds worden deze auto's weer naar binnen gereden. Op een dag realiseert de garagehouder zich enkele minuten voor sluitingstijd, dat dit karwei nog moet gebeuren. Hij heeft echter na een dag hard werken geen zin om dit zelf te doen, daarom wil hij een ander de auto's naar binnen laten rijden, althans een aantal ervan. De typiste van de zaak, die nog nooit een auto heeft bestuurd zal door de garagehouder waarschijnlijk niet verzocht worden dit karwei te klaren: hij realiseert zich erg snel, dat zij de vaardigheden mist om de gewenste handeling uit te voeren. Dan ziet de garagehouder een klant, die, kennelijk erg geïnteresseerd, een van de nieuwste coupé-modellen van binnen en van buiten aan het bekijken is. Fysiek gezien is deze klant in staat een auto naar binnen te rijden. De garagehouder realiseert zich echter dat de relatie met de (een) klant niet van dien aard is, dat hij de klant gemakkelijk kan verplichten om de gewenste handeling uit te voeren. De garagehouder realiseert zich tevens dat het naar binnen rijden van een auto voor de klant mogelijk positieve gevolgen heeft: de klant maakt kennis met de betreffende auto in rijdende toestand. Voor het naar binnen rijden van de auto waar de klant naar staat te kijken schat de garagehouder derhalve de handelingsbereidheid van de klant hoog in. Op grond van de ingeschatte lage verplichtingsmogelijkheid en hoge handelingsbereidheid besluit de garagehouder

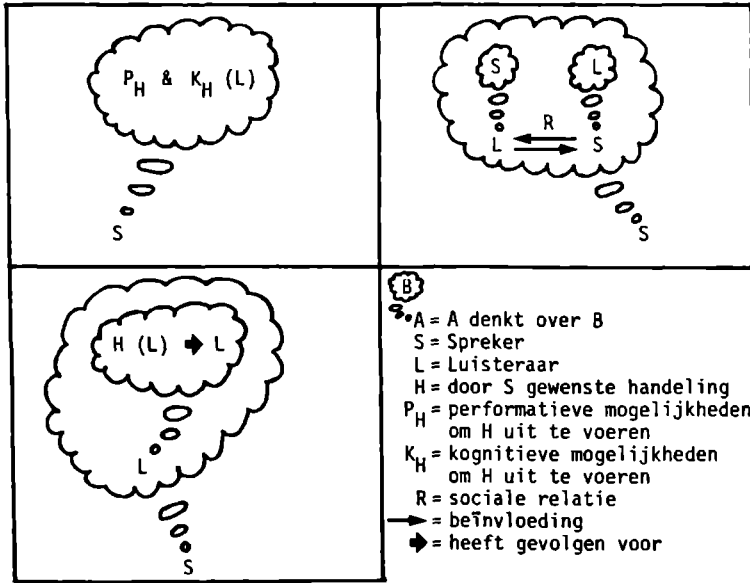
een handelingsaansporing te kiezen van een gemiddeld direktheidsnivo: "Wilt u misschien even in deze auto rijden, door hem in de garage te zetten?". Met deze vraag in gedachten wil de garagehouder naar buiten gaan als hij ziet dat de klant inmiddels verdwenen is. Dan ziet hij een van zijn monteurs, nog bezig met een laatste reparatie. Fysiek is deze eveneens goed in staat de auto's naar binnen te rijden. Op grond van de relatie met zijn monteur, die van werkgever-werknemer, schat de garagehouder de mogelijkheid tot verplichten van de monteur de auto's naar binnen te rijden hoog in. Het uitvoeren van deze handeling heeft echter tot gevolg dat de monteur zijn reparatieklus zal moeten onderbreken en deze hoogstwaarschijnlijk na officiële werktijd zal moeten afmaken. Zich dit realiserend schat de garagehouder de bereidheid van de monteur tot de gewenste handeling laag in. Op grond van de ingeschatte hoge verplichtingsmogelijkheid en lage handelingsbereidheid besluit de garagehouder een handelingsaansporing van hoog direktheidsnivo te uiten: "Rijd eens even die auto's naar binnen!". "Waarom vraag je dat niet aan hem?", antwoordt de monteur, wijzend op een leerling-monteur die net z'n werkkleding uittrekt, "hij is al klaar met z'n werk". Met deze (aversieve) reactie benadrukt de monteur zijn geringe handelingsbereidheid. De garagehouder besluit de leerling-monteur de opdracht te geven de auto's binnen te zetten. De leerling heeft weliswaar nog geen rijbewijs, maar hij heeft al een behoorlijk aantal rijlessen gehad en de garagehouder veronderstelt dat hij bekwaam genoeg is om auto's naar binnen te rijden. De sociale relatie van de garagehouder met de leerling is niet wezenlijk verschillend van die met de monteur. De verplichtingsmogelijkheid van de leerling wordt derhalve door de garagehouder evenals bij de monteur hoog ingeschat. Het verschil met de eerder gevraagde monteur is gelegen in de ingeschatte handelingsbereidheid: omdat hij klaar is met z'n werk en de officiële werktijd nog niet verstreken is, wordt de bereidheid van de leerling om de auto's binnen te zetten hoger ingeschat. Om aversieve reacties te voorkomen besluit de garagehouder een handelingsaansporing van gemiddeld direktheidsnivo te uiten: "Wil jij nog even de auto's binnen rijden?". De betreffende leerling stemt toe en de garagehouder is z'n probleem kwijt.

In het laatste deel van dit voorbeeld is sprake van een relatie "meerdere-mindere" tussen twee personen, een relatie waarbij de ene persoon verplichtingen heeft aangegaan ten opzichte van de ander, op grond waarvan de ene persoon door de andere tot bepaalde handelingen kan worden verplicht. Echter ook andere relaties worden gekenmerkt door dergelijke (expliciet of soms meer impliciet) aangegane verplichtingen: vriendschap, huwelijk of andere partnerrelaties, een relatie waarin de ene ten opzichte van de ander een belofte heeft gedaan en dergelijke. Ten aanzien van directe taalhandelingen dient een spreker zich telkens af te vragen: "In hoeverre kan ik gezien de gewenste of bestaande sociale relatie met de luisteraar deze verplichten tot het uitvoeren van de gewenste handeling". De spreker kiest een nivo van directheid van z'n verbale handelingsaansporingen dat in overeenstemming is met de door de spreker ingeschatte mate van handelingsbereidheid van de luisteraar. Uit het gekozen direktheidsnivo leidt de luisteraar (mogelijk) af hoe de spreker de sociale relatie met de luisteraar ziet of wenst.

Het door de spreker inschatten van het al dan niet in staat zijn van de luisteraar om de door de spreker gewenste handeling uit te voeren fungeert als een vertakking: valt het resultaat negatief uit, dan wordt afgezien van een handelingsaansporing; valt het resultaat positief uit, dan moeten verdere inferentieprocessen de gegevens opleveren voor de keuze van direktheidsnivo van de verbale handelingsaansporing.

De keuze van een spreker voor het al dan niet uiten van een handlingsaansporing kan echter ook nog afhangen van een afweging door de spreker van het risico van negatieve gevolgen van de gewenste handeling voor hemzelf tegen de positieve opbrengst van het gewenste gedrag voor hemzelf. De garagehouder uit het voorgaande voorbeeld zal bijvoorbeeld minder snel geneigd zijn om de leerling-monteur op te dragen om een nieuwe auto van de importeur in Amsterdam naar de garage in Nijmegen te rijden: het risico op negatieve gevolgen voor de garagehouder (in de zin van boete, bekeuring e.d.) is in dat geval te groot om tegen de baten op te wegen. Zo'n risicoafweging wordt verondersteld aan alle menselijk-handelen vooraf te gaan (vgl. bijv. Heckhausen, 1980) en is ook niet te beschouwen als een voor verbale communicatie specifiek inferentieproces. Daarom wordt er in het kader van dit werk niet nader op dit afwegingsproces ingegaan.

In figuur 6 worden de bovenvermelde sociale inferentieprocessen schetsmatig weergegeven.



Figuur 6: Drie veronderstelde sociale inferentieprocessen bij een spreker, tijdens of voorafgaand aan directe taalhandelingen.

Het voorafgaande bevat de veronderstelling, dat voor een aan de communicatie-situatie aangepast gebruik van een directe verbale handlingsaansporing het korrekt inschatten door de spreker van de performatieve en/of cognitieve handlingsmogelijkheden van de luisteraar een noodzakelijke voorwaarde is.

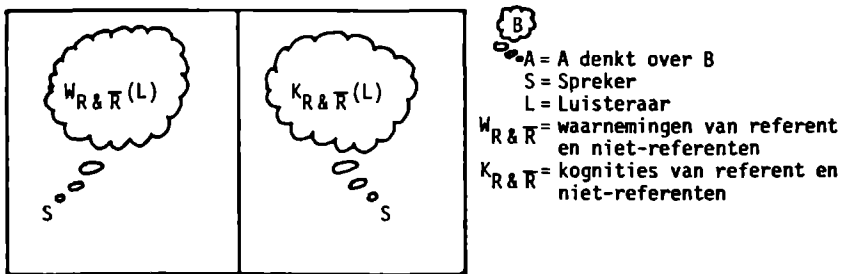
Eveneens is de veronderstelling, dat voor een aan de communicatie-situatie aangepast gebruik van indirecte handlingsaansporingen het korrekt inschatten door de spreker van de sociale relatie spreker-

luisteraar en van de gevolgen van de gewenste handeling voor de luisteraar een noodzakelijke voorwaarde is.

3.4.2. KONSTATERENDE TAALHANDELINGEN EN SOCIALE INFERENTIEPROCESSEN

Zowel uit het onderzoek naar referentiële communicatie als uit de theorie van Herrmann & Deutsch (1976) hebben we aanwijzingen kunnen afleiden omtrent welke inferentieprocessen van belang zijn in konstaterende taalhandelingen, waarbij de inhoud van de verbale uiting van wezenlijk belang is. Een spreker zal erop uit zijn om een zodanige verbale uiting te gebruiken dat zijn luisteraar het object (referent) van de uiting herkent. In principe zijn hier twee mogelijkheden: ofwel de set van referent(en) en niet-referenten is in concreto aanwezig: ofwel de referent(en) en/of de niet-referenten zijn niet aanwezig. In het eerste geval zal een spreker zich moeten afvragen wat de luisteraar waarneemt. Hij zal in z'n verbale uiting het kenmerk of de kenmerken waardoor de referent van de niet-referenten wordt onderscheiden zodanig moeten weergeven, dat de luisteraar hiermee zijn eigen waarnemingen kan structureren, zodat deze de referent van de niet-referenten kan onderscheiden. Een spreker vraagt zich in dit geval derhalve af: "Wat neemt mijn luisteraar waar van de referent en niet-referenten", een inferentieproces, betreffende de *waarnemingen* van de luisteraar. In het tweede geval moet de verbale uiting van de spreker zodanig zijn, dat de luisteraar met behulp hiervan zijn kennis en voorstellingen van de referent en niet-referenten zo kan structureren dat hij de referent van de niet-referenten kan onderscheiden. In dit geval zal een spreker zich afvragen: "Wat weet mijn luisteraar, wat stelt hij zich voor omtrent referent en niet-referenten"; een inferentieproces, betreffende de *kognities* van de luisteraar.

In figuur 7 worden beide omschreven inferentieprocessen schetsmatig weergegeven.

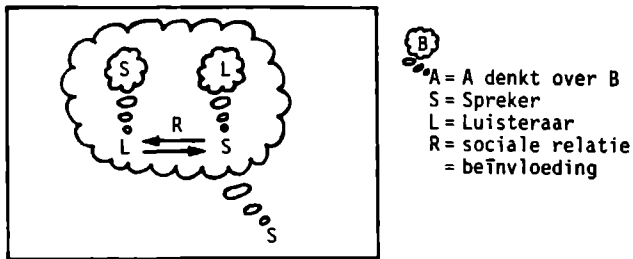


Figuur 7: Veronderstelde sociale inferentieprocessen bij een spreker, tijdens of voorafgaand aan konstaterende taalhandelingen.

Uit het voorafgaande leiden we de veronderstelling af, dat voor het juist aanpassen van een konstaterende taalhandeling aan de eisen van de communicatie-situatie, in een aantal gevallen het korrekt inschatten door de spreker van de waarnemingen van de luisteraar een noodzakelijke voorwaarde is; in een aantal andere gevallen is het korrekt inschatten door de spreker van de cognities van de luisteraar een noodzakelijke voorwaarde.

3.4.3. REGULERENDE TAALHANDELINGEN EN SOCIALE INFERENTIEPROCESSEN

De funktie van regulerende taalhandelingen is, zoals in het vorige hoofdstuk al naar voren is gebracht, de verwezenlijking van een bepaalde door de spreker gewenste interpersoonlijke relatie met de luisteraar (vgl. Habermas, 1981, dl. 1, p. 435-436). Volgens Herrmann & Deutsch (1976) en Laucht & Herrmann (1978) probeert een spreker een gewenste of bestaande sociale relatie met zijn luisteraar ondermeer te verwezenlijken door de keuze voor een bepaald nivo in taalstatus van zijn verbale uiting en/of door de keuze voor een bepaald nivo in direktheid van een verbaal geuite handelingsaansporing. Bij de keuze van nivo van taalstatus respectievelijk direktheid zal een spreker zich eerst moeten afvragen welke sociale relatie hij met z'n luisteraar wil verwezenlijken. De spreker zal derhalve een inferentieproces betreffende de *sociale relatie* tussen zichzelf en de luisteraar moeten uitvoeren. Dit inferentieproces komt overeen met een van de inferentieprocessen die bij direktieve taalhandelingen zijn besproken. Dit is begrijpelijk, omdat wanneer een spreker een indirecte verbale handelingsaansporing uit, deze uiting aangeeft, dan wel aan kan geven, welke interpersoonlijke relatie hij met z'n luisteraar wil verwezenlijken, of aanwezig acht. In regulerende taalhandelingen wordt derhalve het volgende sociale inferentieproces verondersteld (figuur 8):



Figuur 8: Verondersteld sociaal inferentieproces bij een spreker, tijdens of voorafgaand aan regulerende taalhandelingen.

We veronderstellen derhalve dat voor het gebruik van een regulerende taalhandeling, die aangepast is aan de door de spreker te realiseren interpersoonlijke relatie met z'n luisteraar, het korrekt inschatten door de spreker van de (gewenste) interpersoonlijke relatie met z'n luisteraar een noodzakelijke voorwaarde is.

3.4.4. EXPRESSIEVE TAALHANDELINGEN EN SOCIALE INFERENTIEPROCESSEN

Door middel van een expressieve taalhandeling wil een spreker een of meerdere aspecten van z'n eigen subjektieve werkelijkheid, iets uit zijn eigen beleving aan z'n luisteraar kenbaar maken (Habermas, 1981, Bd.1, p. 436). Die subjektieve werkelijkheid bestaat uit subjektieve evaluaties en waarderingen van objecten, personen en situaties (Habermas, 1981, Bd. 1, p. 448). Evaluaties zijn op te vatten als het resultaat van een cognitief proces; aan waarderingen zit een sterk affectief/emotioneel aspect: een waardering geeft een ge-

voelen aan van de persoon ten opzichte van het (de) betreffende objekt, persoon of situatie (Roeders, 1980a). Middels een expressieve taalhandeling tracht een spreker derhalve aspecten van zijn denken en van zijn gevoelens aan de luisteraar over te brengen.

Een expressieve taalhandeling wordt aanvaard of verworpen door een luisteraar op grond van diens oordeel omtrent de oprechtheid van deze taalhandeling (Habermas, 1981). Een spreker zal er dan ook op gericht zijn om zijn expressieve taalhandeling als oprecht bij zijn luisteraar te doen overkomen. Daarbij kan het voor de spreker van belang zijn om zich af te vragen waarop zijn luisteraar een oordeel omtrent de (on)oprechtheid van een taalhandeling baseert.

Aanwijzingen hieromtrent kunnen worden gevonden binnen het onderzoek naar de detektie door mensen van leugens en bedriegelijke communicatie; een onderzoeksgebied binnen het domein van persoons-waarneming in de sociale psychologie (Schneider, Hastorf & Ellsworth, 1979). In recente overzichtsartikelen noemen Zuckerman, De Paulo & Rosenthal (1981) en Coleman (1983) twee belangrijke factoren in de beoordeling door mensen of een taalhandeling oprecht dan wel bedriegelijk is, namelijk (1) *konsistentie in het gedrag van een spreker* en (2) *herkenning door de luisteraar van de geuite gedachten en/of gevoelens*.

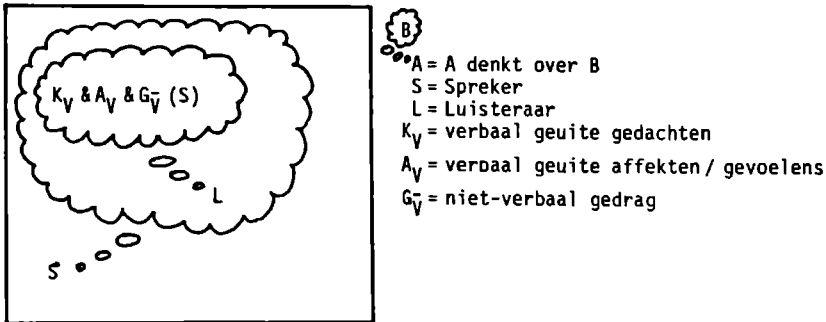
Konsistentie houdt in, dat de verbale uitingen van een spreker in overeenstemming moeten zijn met al zijn andere gedragingen. Uit verschillende onderzoeken zijn de volgende gedragsaspecten van een spreker als belangrijkste basis voor de beoordeling van oprechtheid versus bedriegelijkheid van een taaluiting door een luisteraar naar voren gekomen (Kraut, 1978; Zuckerman et al., 1981): gezichtsuitdrukking, toonhoogte van de stem, kleine veranderingen in de lichaamshouding, aarzelingen in het spreken, het maken van spreekfouten en de lengte van de taaluiting. Zo zal een langere taaluiting, die zonder fouten en zonder aarzelingen wordt uitgesproken als oprecht worden beoordeeld. Wanneer de inhoud van de taaluiting echter niet ondersteund wordt door de andere gedragingen van de spreker (bijvoorbeeld in het geval er veel aarzelingen en taalfouten in de uiting optreden) dan wordt deze uiting als bedriegelijk of onoprecht beoordeeld. Herkenning houdt in dat een luisteraar een expressieve taaluiting als oprecht dan wel bedriegelijk kan beoordelen op grond van overeenstemming, respectievelijk tegenspraak van de geuite gevoelens en gedachten met wat de luisteraar (gezien de omstandigheden van de spreker) voor "normaal" acht; met andere woorden: de luisteraar gaat in dit geval af op het al dan niet aanwezig zijn van een diskrepancie tussen de taaluiting en de door hem zelf gehanteerde concepten (kennis) omtrent gevoelens, affekten en denken van andere personen. Bestaat er een diskrepancie, dan wordt de uiting als onoprecht (bedriegelijk) beoordeeld; is er geen diskrepancie, dan wordt de uiting als oprecht aanvaard. Onderzoek van Ross, Green & House (1977) heeft de aanwezigheid van zo'n sterke tendens in het beoordelen van personen tot het relateren van ander-mans gedrag aan eigen ideeën omtrent wat normaal is, duidelijk aangetoond. Ook Dittmann (1972) benadrukt dit verschijnsel in verbale communicatie.

Beide hier genoemde factoren vinden we ook in de ideeën binnen de humanistische psychologie omtrent "echtheid" in een sociale relatie (zie bijvoorbeeld Rogers (1967) en Vossen, 1970). In echtheid (dat veel overeenkomst vertoont met de term oprechtheid, zoals Habermas (1981) die gebruikt) wordt sterk de nadruk gelegd op konsis-

tentie in gedrag: verbale uitingen moeten in overeenstemming zijn met alle andere gedragingen (Vossen, 1970, p. 75). Gordon (1979) legt daarnaast ook de nadruk op herkenning: de luisteraar moet de geuite gedachten, gevoelens en affekten kunnen herkennen.

Konkluderend kunnen we stellen, dat een luisteraar expressieve taaluitingen van een spreker kan verwerpen ofwel op grond van het ontbreken van consistentie, ofwel op grond van het ontbreken van herkenning. Zo zal een taaluiting als: "Wat ben ik toch blij dat ik me daarnet een gat in m'n hoofd gevallen ben" in het algemeen als onoprecht worden verworpen op grond van onherkenbaarheid, hoe vrolijk de spreker bij z'n uiting ook kijkt. Een vrolijk lachend weergegeven taaluiting als: "Ik ben ontzettend bedroefd dat mijn nieuwe fiets gestolen is" zal als onoprecht worden aangemerkt op grond van het ontbreken van consistentie, ondanks dat de luisteraar het gevoel van bedroefdheid in betreffende situatie wel kan herkennen.

Omdat de spreker streeft naar aanvaarding van zijn expressieve taalhandeling door de luisteraar, is het essentieel om als spreker na te gaan welke kennis (denkwijze) de luisteraar bezigt ten aanzien van de denkprocessen, gevoelens en gedragingen van de spreker: dit vormt immers de basis waarop de luisteraar besluit de taalhandeling kwa oprechtheid te aanvaarden of te verwerpen. De spreker moet derhalve een inferentieproces uitvoeren betreffende *hoe de luisteraar denkt over de cognities, gevoelens en gedragingen van de spreker*. Figuur 9 geeft dit proces schetsmatig weer.



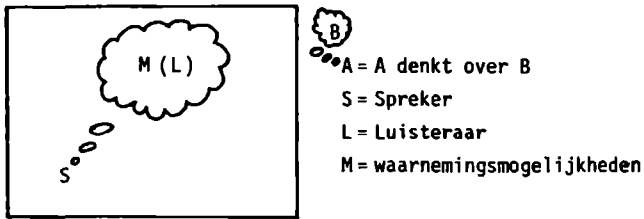
Figuur 9: Verondersteld sociaal inferentieproces bij een spreker, tijdens of voorafgaand aan expressieve taalhandelingen.

We veronderstellen uit het bovenstaande, dat voor een aan de communicatie-situatie aangepast gebruik van expressieve taalhandelingen het korrekt inschatten door de spreker van het denken van de luisteraar over cognities en gevoelens van de spreker, een noodzakelijke voorwaarde is.

3.4.5. FORMELE ASPEKTEN VAN TAAHANDELINGEN EN SOCIALE INFERENCE-PROCESSEN

In de bespreking van het onderzoek naar de ontwikkeling van referentiële communicatie kwam naar voren, dat er naast communicatief-inhoudelijke aspecten ook formele aspecten aan taalhandelingen zijn te

onderscheiden, die afhankelijk van de communicatie-situatie, kunnen variëren. Het gaat hier om de keuze voor die *vorm* van communicatie, die gegeven de communicatie-situatie een maximale garantie biedt op het welslagen van de communicatie. Het betreft keuzes als gesproken versus geschreven taal, verbale en/of nonverbale handelingen, lange versus korte uitingen e.d. Uit verschillende studies is gebleken, dat deze keuzes variëren afhankelijk van bepaalde kenmerken van de luisteraar; kenmerken, die over het algemeen opvallend zijn en als uiterlijk waarneembare kenmerken kunnen worden bestempeld. Het betreft kenmerken als aanwezigheid versus afwezigheid van de luisteraar (men denke aan het eerste voorbeeld in hoofdstuk 1 over een telefoongesprek), al dan niet geblinddoekt zijn van de luisteraar en dergelijke. Voor het maken van een keuze voor de vorm van de uit te voeren taalhandeling moet de spreker derhalve uiterlijke kenmerken van de luisteraar inschatten, en wel met name diens mogelijkheden van waarnemen (Roeders, 1978, 1980b); een inferentieproces betreffende voornamelijk uiterlijk *waarneembare kenmerken*. In figuur 10 wordt dit inferentieproces schetsmatig weergegeven.



Figuur 10: Verondersteld sociaal inferentieproces bij een spreker, betreffende formele aspecten van taalhandelingen.

Uit het voorafgaande kunnen we veronderstellen, dat voor een aan de communicatie-situatie aangepaste keuze van de vorm van een taalhandeling, het korrekt inschatten van de waarnemingsmogelijkheden van de luisteraar een noodzakelijke voorwaarde is.

3.5. ENKELE SLOTOPMERKINGEN

In dit hoofdstuk is een overzicht gegeven van een aantal theoretische werken en empirische studies omtrent (de ontwikkeling) van verbale communicatie bij kinderen. Vanuit dit overzicht zijn aanwijzingen gedestilleerd omtrent sociale inferentieprocessen die in verbale communicatie een belangrijke rol spelen. Dit heeft geresulteerd in een netwerk van konditionele relaties tussen aan de ene kant een of meer door een spreker uit te voeren sociale inferentieprocessen, en aan de andere kant diens verbale handeling. De volgende inferentieprocessen zijn hierbij naar voren gekomen:

1. Het infereren van luisteraar's waarnemingsmogelijkheden (in formele aspecten van taalhandelingen).
2. Het infereren van luisteraar's handelingsmogelijkheden (in directe taalhandelingen).
3. Het infereren van luisteraar's waarnemingen van objecten (in konstaterende taalhandelingen).

4. Het infereren van luisteraar's cognities van objecten (in konstatierende taalhandelingen).
5. Het infereren van luisteraar's cognities omtrent spreker's cognities, gevoelens en gedrag (in expressieve taalhandelingen).
6. Het infereren van luisteraar's cognities van de gevolgen van diens eigen handelingen (in directe taalhandelingen).
7. Het infereren van de sociale relatie met de luisteraar (in directe en regulerende taalhandelingen).

Aan de omschrijving van de inhoud van deze inferentieprocessen ligt een conceptuele analyse van verbale kommunikatieve handelingen ten grondslag. Enkele inhoudsgebieden zijn eenduidig te plaatsen binnen de tot nu toe gangbare, intuïtieve indeling van inhoudsgebieden van sociale inferentieprocessen (zie bijvoorbeeld Leckie, 1975): perceptuele (1 en 3), conceptuele (4) en emotionele; een van de inhoudsgebieden valt binnen twee van de intuïtieve inhoudsgebieden: conceptuele en emotionele (5); de overige zijn hier niet in te plaatsen. Sommige inhoudsgebieden komen binnen andere onderzoekskaders voor. Zo is het begrip "handelingsbereidheid" onlangs in motivatieonderzoek geïntroduceerd (Heckhausen, 1980) en vertoont inferentie van handelingsbereidheid enige verwantschap met het begrip "attributie van intentie" (vgl. Jones & Davis, 1965; Flavell, 1977, p. 134) een deelgebied van "attributie van disposities" (vgl. Fishbein & Ajzen, 1975), waaraan inferentie van waarnemings- en handelingsmogelijkheden eveneens verwant zijn. Attributie van intentie wordt door Jones & Davis (1965) omschreven als het oordeel van een persoon, dat het gevolg van een uitgevoerde handeling door de betreffende aktor bewust is nastreeft; een oordeel over gevolgen van een handeling *nadat* deze is uitgevoerd. Daarbij worden de gevolgen van een handeling in vrijwel alle studies geoperationaliseerd als gevolgen *voor een ander dan de aktor zelf*. Inferenties omtrent handelingsbereidheid, zoals deze eerder zijn omschreven, hebben echter betrekking op *anticipaties* op gevolgen van een handeling; gevolgen voor de *aktor zelf*. Ook ontwikkelingsstudies met betrekking tot attributie van intentionaliteit operationaliseren dit als een oordeel achteraf over een uitgevoerde handeling (vgl. bijv. Ferguson & Rule, 1982; Karniol, 1978). Attributie van intentionaliteit is bovendien beperkt tot bewust nastreefde gevolgen van handelingen, terwijl de omschreven anticipaties op handelingsgevolgen hiertoe niet beperkt zijn: ook anticipaties op niet nastreefde, maar wel voorzienbare gevolgen kunnen de inschatting van handelingsbereidheid beïnvloeden. Vanwege deze beperkingen zullen we in het kader van dit werk niet verder ingaan op deze attributiestudies.

We zullen de zeven sociale inferentieprocessen in een breder kader plaatsen, betreffende de ontwikkeling in het denken van kinderen over personen en van sociaal perspectief-nemen in het algemeen (hoofdstuk 4). Samen met dit ontwikkelingsmodel zal het netwerk van konditionele relaties het uitgangspunt vormen van een empirisch onderzoek, dat in hoofdstuk 5 en volgende zal worden beschreven.

4. DE ONTWIKKELING VAN INTERPERSOONLIJK DENKEN EN VERBALE KOMMUNIKATIE

In dit hoofdstuk wordt allereerst de theorie van Selman (1980; 1976) voorgesteld, waarin de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen wordt beschreven. Hetgeen in dit model onder sociaal perspectief-nemen wordt verstaan is in de terminologie van Flavell (1974; Flavell et al., 1968) te beschouwen als de basiskennis (existence), op basis waarvan een individu eventuele sociale inferentieprocessen uitvoert. Selman's theorie beschrijft de veranderingen die gedurende de ontwikkeling van kinderen optreden in hun denken over personen, hun perspectieven en hun relaties, alsmede tot welke sociale inferentieprocessen de kinderen in staat zijn op basis van hun denkwijze over het perspectief van een persoon. Dit laatste aspect geeft ons de gelegenheid om de in het vorige hoofdstuk beschreven sociale inferentieprocessen in verbale communicatie te plaatsen in een ontwikkelingsmodel. Bij de bespreking van Selman's model zullen dan ook telkens de overeenkomsten worden aangegeven tussen de daarin beschreven sociale inferentieprocessen, en die welke in verbale communicatie vereist zijn.

Na de bespreking van Selman's model volgen nog een tweetal paragrafen waarin nader wordt ingegaan op ontwikkelingsmechanismen, dat wil zeggen die mechanismen die ontwikkeling op gang brengen dan wel in stand houden. Deze twee paragrafen zullen respectievelijk handelen over mechanismen in de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen als basiskennis en over mechanismen in de ontwikkeling van sociale inferentieprocessen in verbale taalhandelingen als inferentie (inference) en toepassing (application) in termen van Flavell (1974; Flavell et al., 1968).

4.1. SELMAN'S MODEL VAN ONTWIKKELING VAN SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN: DE TAXONOMIE VERDER AANGEVULD

In een kognitief-structureel model beschrijft Selman (1980; 1976; zie ook: Selman & Byrne, 1974) een vijftal stadia (nivo's) in de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen. Ieder ontwikkelingsstadium wordt gekenmerkt door een denkwijze (denkstructuur) van het kind omtrent het sociaal perspectief van een individu, die kwalitatief verschilt van de denkwijzen in de andere ontwikkelingsstadia. We zullen hieronder de kenmerkende denkwijzen van de ontwikkelingsstadia in sociaal perspectief-nemen in het kort weergeven.

Nivo 0: *Ongedifferentieerd en egocentrisch perspectief-nemen*
(ca. 3-6 jaar).

In dit stadium maken kinderen geen duidelijk onderscheid tussen fysieke (uiterlijke waarneembare) en psychische kenmerken van personen. Gevoelens en gedachten kan het kind waarnemen en herkennen, maar het verwacht het subjectief-psychologische met het objectief-fysieke en daardoor verwacht het handelingen met gevoelens en intentioneel met niet-intentioneel gedrag. Zelf en ander worden door het kind alleen onderscheiden als fysieke entiteiten, niet als psychologische. Het kind onderscheidt derhalve geen subjectieve perspectieven en het ziet niet dat een ander persoon eenzelfde situatie anders kan interpreteren dan het kind zelf. Verschillen in perspectieven van twee personen worden door het kind gereduceerd tot verschillen in waarneming.

Wanneer we de in het vorige hoofdstuk voorgestelde sociale inferentieprocessen in verbale communicatie bekijken, dan is hieronder een drietal, waarvoor het kind op dit nivo de vereiste basiskennis bezit. Omdat het kind op dit nivo onderscheid kan aanbrengen tussen zelf en ander op grond van overte fysieke kenmerken, zal het kind in staat zijn om op grond van dergelijke overte kenmerken (1) de waarnemingsmogelijkheden en (2) de performatieve mogelijkheden van zijn luisteraar in een communicatieve situatie in te schatten. Deze inferentieprocessen spelen een rol in respectievelijk formele aspecten van verbale taalhandelingen en in directe taalhandelingen. Op dit nivo bezit het kind derhalve de basiskennis om de vorm van zijn taalhandeling aan te passen aan de waarnemingsmogelijkheden van z'n luisteraar. Ook bezit het de basiskennis om te beslissen om een directe handelingsaansporing al dan niet te uiten vanwege de performatieve mogelijkheden van de luisteraar. Omdat het kind op dit nivo (nog) niet in staat is om de beide andere (komplexere) in directe taalhandelingen vereiste sociale inferentieprocessen uit te voeren, maakt het kind in dit stadium in feite onbekommerd gebruik van de imperatief. Het kind mist de nodige basiskennis om een aan de communicatie-situatie aangepast nivo in direktheid te kiezen.

Op dit nivo is het kind tevens in staat om (3) waarnemingen van zijn luisteraar in te schatten in een communicatieve situatie. Hiermee bezit het kind de noodzakelijke basiskennis om een konstaterende taalhandeling aan de situationele eisen aan te passen in die situaties waarin de set van referent en niet-referenten als eenduidig te benoemen concrete objecten aanwezig is. Bij afwezigheid van referent en niet-referenten, dan wel aanwezigheid van ambigue referent en niet-referenten, moeten kennisaspecten van de luisteraar worden geïnferreerd (zie 3.2 en 3.4.2). Hiertoe is het kind op dit nivo nog niet in staat.

Volgens Masangkay et al. (1974) zijn binnen de bij het egocentrische nivo in perspektief-nemen aangegeven leeftijdsrange (3-6 jaar) een tweetal nivo's te onderscheiden met betrekking tot het infereren van waarnemingen van anderen: Nivo A: *Globaal perceptueel perspektief-nemen*. Op dit nivo kan het kind korrekt aangeven of een ander een bepaald object waarneemt of niet. Het kind is hier reeds tot korrekte inferenties in staat met betrekking tot de waarnemingsmogelijkheden van een ander. De vraag echter of een ander een bepaald object of set van objecten op dezelfde wijze waarneemt als de ander kan het kind pas op het tweede nivo korrekt beantwoorden: Nivo B: *Ruimtelijk perceptueel perspektief-nemen*. Op dit nivo weet een kind dat van eenzelfde object, dat vanuit een ander standpunt wordt waargenomen, andere kenmerken worden waargenomen dan vanuit het standpunt van een kind. Als het kind bijvoorbeeld de voorkant van een speelgoedhuisje waarneemt, met daarin een voordeur, dan kan het kind korrekt aangeven, dat een andere waarnemer, tegenover hem, deze voordeur niet zal waarnemen, maar wel de achterkant van het huisje, met andere kenmerken. Op dit nivo kan het kind derhalve al korrekt de waarnemingen van een luisteraar infereren, een proces dat in konstaterende taalhandelingen met betrekking tot aanwezige concrete objecten speelt. Op nivo A is het kind reeds in staat de waarnemingsmogelijkheden van z'n luisteraar in te schatten, een inferentieproces op basis waarvan het kind formele aspecten van z'n taalgebruik aan z'n luisteraar kan aanpassen.

Nivo 1: *Subjektief perspectief-nemen* (ca. 5-9 jaar).

Op dit nivo maakt het kind duidelijk onderscheid tussen fysieke en psychologische kenmerken van een persoon. Intentionele en niet-intentionele handelingen worden onderscheiden. Het kind is zich nu bewust dat ieder persoon een unieke subjectieve beleving heeft, in de vorm van z'n eigen gedachten, opinie, gevoelens e.d. Het kind maakt nu duidelijk onderscheid tussen het subjectieve perspectief van zichzelf en dat van de ander en beschouwt ze als potentieel verschillend. Het kind ziet op dit nivo echter nog niet in, dat de ander op dezelfde wijze onderscheid aanbrengt tussen de subjectieve perspectieven van zelf en ander. Voor zover het kind begrip heeft van wederkerigheid in sociale relaties is dit beperkt tot fysieke aspecten: een kind dat geslagen is slaat terug. Wederkerigheid van psychologische kenmerken wordt door het kind nog niet begrepen.

Omdat het kind zich kan verplaatsen in de gedachten van een ander, heeft het op dit nivo de vereiste basiskennis om een inferentieproces uit te voeren met betrekking tot de kennis van de luisteraar omtrent referent en niet-referenten. Dit inferentieproces speelt in konstaterende taalhandelingen wanneer referent en/of niet-referenten afwezig zijn, dan wel uit ambigue objecten bestaan en wel aanwezig zijn. Op dit nivo heeft het kind derhalve de noodzakelijke basiskennis om konstaterende taalhandelingen omtrent niet aanwezige objecten aan de eisen van de communicatieve situatie aan te passen.

Het zich kunnen verplaatsen in de gedachten van een ander impliceert ook dat een kind op dit nivo de vereiste basiskennis bezit, om de cognitieve vaardigheden van z'n luisteraar om een gewenste handeling uit te voeren, in te schatten; een inferentieproces, dat in sommige gevallen in directe taalhandelingen speelt.

Nivo 2: *Zelfreflexief perspectief-nemen* (ca. 7-12 jaar).

Het kind kan op dit nivo mentaal de positie van een ander innemen en zo een zelfreflexief perspectief innemen over de eigen gedachten, gevoelens en handelingen. Het kind realiseert zich op dit nivo tevens dat anderen dit mentale proces ook kunnen uitvoeren. Het kind ziet nu in, dat het uiterlijk waarneembare gedrag van een persoon niet in overeenstemming hoeft te zijn met diens gedachten en gevoelens. Het begrip van wederkerigheid is op dit nivo niet meer beperkt tot fysieke aspecten, maar betreft nu ook psychologische aspecten. Het kind kan zich nu verplaatsen in het perspectief van de ander en realiseert zich dat de ander hetzelfde zal doen. Het kind kan nu een keten van perspectieven opbouwen (zoals: ik denk, dat hij denkt, dat ik denk, dat hij denkt ...). De sociale relatie met een ander wordt echter nog niet in het subjectief perspectief betrokken. Sociale relaties worden gezien als bestaande uit twee relatief geïsoleerde personen, die zichzelf en de ander beschouwen, maar niet de relatie tussen hen.

Het kind onderkent tevens, dat het onderscheid tussen overt gedrag en innerlijke realiteit inhoudt dat een persoon een ander kan misleiden omtrent z'n innerlijk. Dit stelt grenzen aan de akkuraatheid van het verplaatsen in het subjectief perspectief van de ander.

Omdat een kind op dit nivo een keten van perspectieven kan opbouwen, waarin een persoon over zichzelf of over een ander denkt, bezit het kind de vereiste basiskennis voor het uitvoeren van een sociaal inferentieproces, zoals dat in expressieve taalhandelingen

speelt. Het kind kan nu bedenken wat z'n luisteraar over de gedachten, gevoelens en gedragingen van het kind zal denken. Op dit nivo bezit het kind derhalve de vereiste basiskennis om z'n expressieve taalhandelingen aan te passen aan de eisen van de communicatieve situatie. Tevens heeft het kind op dit nivo de vereiste basiskennis om bij directe taalhandelingen de handelingsbereidheid van z'n luisteraar in te schatten. Het is nu in staat te bedenken wat de luisteraar denkt over de gevolgen van diens eigen handelingen. Gebruikte het kind op het vorig nivo bijvoorbeeld nog onbekommerd zeer directe handelingsaansporingen tegen z'n vader als: "Ik wil een nieuwe fiets voor mijn verjaardag!", op het nivo van zelf-reflexief perspectiefnemen is het kind in staat negatieve (in dit geval financiële) gevolgen van de gewenste handeling voor z'n vader in te schatten en zal het veeleer een veel indirectere handelingsaansporing uiten: "Papa, een heleboel kinderen in mijn klas hebben een nieuwe fiets gekregen; mag ik voor mijn verjaardag ook een nieuwe fiets hebben?".

Shantz (1975) geeft in haar overzichtsstudie van sociaal cognitieve ontwikkeling een aantal onderzoeken aan omtrent de ontwikkeling van het denken omtrent iemand's intentie. Verreweg de meeste studies daaromtrent bestuderen de beoordeling door het kind van (goede dan wel slechte) gevolgen van (al dan niet intentioneel) gedrag van een actor voor een andere persoon. Slechts een van de genoemde studies houdt zich bezig met de gevolgen van gedrag voor de aktor zelf en is derhalve van belang voor onze vraagstelling: Constanzo et al. (1973). Dit onderzoek heeft betrekking op het gebruik van het intentiebegrip door kinderen in het beoordelen van het gedrag van een ander en de gevolgen daarvan voor de actor. Het blijkt, dat kinderen van 8 à 10 jaar gedrag dat een bepaald geïntendeerd gevolg heeft anders beoordelen dan hetzelfde gedrag dat een niet-geïntendeerd gevolg heeft. Hoewel hier niet het denken van kinderen omtrent handelingsbereidheid van een ander is bestudeerd, mogen we uit het onderzoek van Constanzo et al. (1973) wel konkluderen dat kinderen op een leeftijd van 8 à 10 jaar een duidelijk idee hebben ontwikkeld dat mensen handelingen uitvoeren om een bepaald (gewenst, geïntendeerd) gevolg na te streven, een basisidee dat mensen de gevolgen van hun handelen betrekken in het plannen van hun handelingen. De resultaten van Constanzo et al. (1973) zijn duidelijk in te passen in Selman's omschrijvingen van het nivo van zelfreflexief perspectief-nemen. Het idee omtrent intentioneel handelen houdt nu in dat het kind zich realiseert welke afwegingen een persoon kan maken bij het plannen van zijn handelingen. Op het vorig nivo (nivo 1) was het idee omtrent intentioneel handelen gebaseerd op het waarnemen van voor het kind consistente opeenvolgingen van gedragingen: als iemand je tevoren heeft aangevallen of letsel toegebracht, heb je deze persoon opzettelijk laten struikelen, als dit voorafgaande aanvallen of letsel toebrengen niet is gebeurd, dan heb je hem per ongeluk laten struikelen.

Nivo 3: *Derde persoon perspectief-nemen* (ca. 10-15 jaar).

Op dit nivo kan het kind zich niet alleen verplaatsen in het subjectief perspectief van de ander, het kan nu als het ware het standpunt van een derde persoon innemen en op deze wijze reflecteren over de sociale relatie met de ander. Dit derde-persoon-perspectief omvat en koördineert tegelijkertijd de perspectieven van zelf en ander(en). Het systeem, of de situatie van alle daaraan deelnemende personen wordt beschouwd vanuit het perspectief van een derde

persoon. Sociale relaties worden gezien als systemen, waarin de gedachten, ervaringen en gedragingen van de verschillende erin betrokken personen elkaar wederzijds beïnvloeden. Een persoon in zo'n systeem wordt gezien als tegelijkertijd objekt van handelen van anderen en actief handelend ten opzichte van deze anderen. Omdat het kind op dit nivo in staat is te reflektieren over zijn eigen sociale relatie met een ander, bezit het de vereiste basiskennis voor het inferentieproces betreffende z'n sociale relatie, zoals dat in regulerende taalhandelingen en bij handelingsaansporingen speelt. Het kind bezit op dit nivo derhalve de vereiste basiskennis om een nivo in taalstatus te kiezen dat aangepast is aan de eisen van de communicatieve situatie (de gewenste of aanwezige sociale relatie spreker-luisteraar). Evenzo bezit het kind nu de nodige basiskennis om het nivo in direktheid van een handelingsaansporing aan de (gewenste of aanwezige) sociale relatie met z'n luisteraar aan te passen.

Nivo 4: *Maatschappelijk-symbolisch perspectief-nemen* (vanaf ca. 12 jaar).

De adolescent beschouwt op dit nivo de handelingen, gedachten, motieven en gevoelens van een persoon als veroorzaakt door psychische processen, die niet noodzakelijkerwijs door de betreffende persoon begrepen hoeven te worden. Dergelijke processen, zo beseft de adolescent nu, kunnen ook onbewust voor het individu zelf verlopen. Naast geïntendeerde handelingen vertonen mensen niet zo zeer gedrag dat ze niet willen, maar gedrag waarvan ze niet begrijpen waarom ze het vertonen. Op dit nivo heeft de adolescent een idee omtrent de persoonlijkheid van een individu, als een produkt van geloof, waarden, attitudes en karaktertrekken, met een eigen ontwikkelingshistorie. Perspektief-nemen stijgt op dit nivo uit boven het verplaatsen in een derde persoon; de adolescent realiseert zich dat ieder individu in z'n beschouwing een gemeenschappelijk standpunt (het sociale systeem) betreft, dat bestaat uit gemeenschappelijke afspraken, normen en waarden, teneinde onderling begrip te vergemakkelijken.

In het vorige hoofdstuk (par. 3.4.1) is een aantal specifieke sociale relaties genoemd, waarbinnen een spreker z'n luisteraar (min of meer) kan verplichten om een bepaalde handeling uit te voeren. Ontwikkelingsstudies omtrent het denken van kinderen over specifieke sociale relaties zijn over een tweetal van de genoemde relaties verricht, namelijk over *vriendschapsrelaties* en over *relaties tussen autoriteit en ondergeschikte*. We zullen op deze studies hier wat nader ingaan.

Gebaseerd op werk van Selman (1975), Weinstock (1976) en Youniss (1975; 1976) veronderstelt Damon (1977) een drietal ontwikkelingsnivo's in *het denken* van kinderen over *vriendschapsrelaties*. Op nivo 1 beschouwt het kind vrienden als die personen waarmee het speelt, of frekwent in contact komt. Het kind betreft op dit nivo niet de persoonlijkheidskenmerken van de ander in zijn beschouwing, maar alleen het gedrag. Vriendschap wordt versterkt door materiële handelingen die een gunstig gevolg opleveren voor de partner, zoals het delen van snoep, speelgoed en dergelijke. Bij het kiezen van vriendjes hebben degenen, die aardig doen en amusant zijn, de voorkeur; degenen die vervelend doen worden gemeden. Zowel het aangaan als afbreken van vriendschappen vindt vaak en gemakkelijk plaats: vriendschap wordt niet gezien als een over tijd stabiele relatie.

Op nivo 2 worden vrienden beschouwd als personen die elkaar helpen, zowel spontaan als op verzoek van de ander. Vriendschap wordt nu beschouwd als een wederzijdse uitwisseling van diensten tussen twee partijen, en iedere partij moet tegemoetkomen aan de wensen en behoeften van de andere. Vriendschap wordt versterkt en in stand gehouden door de ander door middel van concrete of materiele handelingen te laten merken dat hij op je kan rekenen, dat hij hulp krijgt als hij die nodig heeft en dat je de ander niet misbruikt. Wederzijds vertrouwen vormt nu de basis van een stabiele vriendschapsrelatie. Het kind realiseert zich nu ook, dat subjectieve beoordelingen de vriendschapsrelatie kunnen beïnvloeden: het waarderen of niet waarderen van de ander is gebaseerd op diens persoonlijkheidskenmerken. Beëindiging van vriendschap geschiedt nu vooral wanneer een van de beide partners het vertrouwen van de ander schendt. In het denken over vriendschap op dit nivo krijgt deze relatie ook voor het eerst het karakter van een wederzijdse mogelijkheid om de ander tot handelen te verplichten: het rekenen op hulp en bijstand van de ander geeft dit verplichtend karakter van een vriendschapsrelatie duidelijk aan. Selman (1981) plaatst het denken over vriendschap op dit nivo 2 (cf. Damon, 1977) binnen het nivo van derde-persoon perspectief-nemen. Op dit nivo moet het kind namelijk kunnen reflekteren over zijn vriendschapsrelatie, als een relatie van wederzijds vertrouwen en wederzijdse bijstand. Deze reflectie vereist een derde-persoon perspectief.

Op nivo 3 (cf. Damon, 1977) zijn vrienden personen die elkaar begrijpen en hun meest vrouwelijke gedachten, gevoelens en geheimen met elkaar delen. Vriendschap is gebaseerd op verenigbaarheid van wederzijdse interesses, waarden, attitudes en karakters. Het wederzijds delen van persoonlijke interesses, vrouwelijke gedachten en het bij elkaar op je gemak voelen houdt vriendschap in stand. Verschillend van een relatie met een kennis wordt een vriendschapsrelatie als een stabiele en langdurige relatie gezien. Omdat vrienden elkaar wederzijds kunnen begrijpen en vergeven, kan alleen een langdurig doen blijken van ontrouw of wantrouwen tot beëindiging van een echte vriendschap leiden. Het wederzijds delen van vrouwelijke gedachten en gevoelens maakt een vriend(in) tot de persoon bij uitstek om hulp te bieden bij psychische problemen als eenzaamheid, verdriet, angst en dergelijke. Ook op dit nivo heeft vriendschap derhalve een wederzijds verplichtend karakter, in die zin dat in geval een van de partners psychische problemen heeft, deze op de ander een beroep kan doen tot bijstand en hulp. Selman (1981) plaatst dit denken over vriendschap in het (4e) nivo van maatschappelijk en symbolisch perspectief-nemen (zie voor de beschrijving van dit nivo enkele alinea's hiervoor), vanwege het complexere idee van persoonlijkheid en denken over sociale relaties die in het concept "vriendschap" op dit nivo meespelen.

Omtrent de ontwikkeling van het *denken* door kinderen over *autoriteit-ondersgeschikte* (sociale) relaties rapporteert Damon (1977) een eigen, exploratief onderzoek bij een aantal kinderen van 4-10 jaar oud. Op basis van zijn gegevens postuleert Damon (1977) een drietal stadia in de ontwikkeling van denken over autoriteit-ondersgeschikte tussen 4 en 10 jaar; ieder stadium weer onderverdeeld in twee substadia. In het denken volgens de eerste vijf substadia (0A t/m 2A) is er geen sprake van een conceptualisering van de verhouding tussen autoriteit-ondersgeschikte als een sociale relatie in de zin van een relatie tussen twee elkaar wederzijds beïnvloedende personen.

Een autoriteit wordt gezien als een persoon met specifieke kenmerken (aanvankelijk fysieke, later in de ontwikkeling: psychologische), die hem in alle situaties superieur doet zijn ten opzichte van iemand die deze kenmerken niet bezit. In deze opvatting is een werknemer bijvoorbeeld even ondergeschikt aan z'n eigen directeur dan aan een directeur van een ander bedrijf. Een relatie tussen een meerdere en een ondergeschikte wordt op deze wijze eenzijdig vanuit het perspectief van de meerdere gedefinieerd. Eerst op het hoogste door Damon (1977) onderscheiden sub-nivo (nivo 2B) geeft het kind blijk van het betrekken van beide elkaar beïnvloedende perspectieven in het denken over de relatie meerdere-mindere. Nu wordt autoriteit beschouwd als gerechtvaardigd door de coördinatie van een aantal kenmerken van de betreffende persoon met een aantal situationele kenmerken. Een persoon kan kenmerken hebben, die hem in de ene situatie tot meerdere en in een andere situatie tot gelijke of mindere bestempelen. Autoriteit wordt nu gezien als een gemeenschappelijke, wederzijds aanvaarde relatie tussen twee partijen; dus de relatie tussen autoriteit-ondergeschikte moet als zodanig ook goedgekeurd worden door de ondergeschikte. Een relatie meerdere/ondergeschikte wordt nu gezien als een sociale afspraak tussen twee partijen, waaruit mogelijke verplichtingen kunnen volgen. In de voorafgaande (sub)nivo's besluit het kind als het ware eenzijdig tot het al dan niet bestaan van een autoriteitsrelatie, zonder zich af te vragen of de partner deze relatie ook als zodanig beschouwt. Dit levert in die gevallen problemen op, waarin de partner deze relatie anders beschouwt dan het handelende kind. Op nivo 2B is het kind in staat om deze relatie beter in te schatten, doordat het de vereiste basiskennis heeft om over sociale relaties te reflektieren; hierin ligt tevens de belangrijkste overeenkomst met de omschrijving van nivo 3 (derde-persoon perspectief-nemen) volgens Selman (1980; 1976). In het onderzoek van Damon (1977) komt nivo 2B-denken uitsluitend voor bij de oudste kinderen in zijn steekproef: boven een leeftijd van 9 jaar.

Het werk van Damon (1977) is wat betreft het denken van kinderen over zowel vriendschapsrelaties als autoriteitsrelaties in overeenstemming met de veronderstelling dat op het nivo van derde-persoon perspectief-nemen de vereiste basiskennis aanwezig is om, op grond van reflectie over de eigen relatie met de interactiepartner, het eigen handelen aan de sociale situatie aan te passen.

De bij de verschillende nivo's in perspectief-nemen aangegeven leeftijden zijn afgeleid uit interviews, gebruikt in diverse onderzoeken van Selman, en moeten worden beschouwd als zeer globale aanduidingen. De beschreven ontwikkelingsstadia vormen volgens Selman (1980; 1976) een logisch-hiërarchische volgorde: denken volgens het ene nivo gaat noodzakelijk vooraf aan denken volgens het daaropvolgende nivo. Er kan tijdens de ontwikkeling derhalve geen stadium worden overgeslagen en de volgorde van de ontwikkelingsstadia is volgens de theorie universeel; dat wil zeggen voor iedereen dezelfde. Ieder nivo in sociaal perspectief-nemen moet worden beschouwd als de basis van een (gedurende de ontwikkeling steeds adequater wordende) theorie die een kind (persoon) hanteert omtrent waarom en hoe individuen denken en handelen ten opzichte van elkaar (Selman, 1980, p. 36-37). Ieder nivo in de ontwikkeling representeert derhalve een theorie omtrent het omgaan van mensen met elkaar; een theorie die kwalitatief verschilt van de theorieën die door de andere nivo's worden gerepresenteerd. Op de determinanten, die de

Tabel 2: Veronderstelde relaties tussen ontwikkelingsnivo in sociaal perspectief-nemen, sociale inferentieprocessen en taalhandelingen.

Nivo in sociaal perspectief-nemen		Op betreffend nivo voor het eerst uitvoerbare inferenties	Bijbehorende taalhandeling (aspecten van taalhandeling)
egocentrisch P.N. (0)	globaal perceptueel P.N. (0-A)	waarnemingsmogelijkheden van L	formele aspecten
	ruimtelijk perceptueel P.N. (0-B)	motorische handlingsmogelijkheden van L	directe handelingsaansporing m.b.t. motorische handeling
subjektief P.N. (1)		waarnemingen van R en \bar{R} door L	konstaterende taalhandeling m.b.t. waarneembare concrete objekten
		kognities van L omtrent R en \bar{R}	konstaterende taalhandeling m.b.t. abstracte of niet waarneembare objekten
zelfreflexief P.N. (2)		mentale handlingsmogelijkheden van L	directe handelingsaansporing m.b.t. mentale handeling
		kognities van L omtrent S's kognities, gevoelens en gedrag	expressieve taalhandeling
derde-persoon P.N. (3)		kognities van L omtrent gevolgen van L's handelen voor L	indirekte handelingsaansporing (betr. handlingsbereidheid van L)
		kognities omtrent wederzijdse beïnvloeding van L's en S's subjektieve prspektieven	indirekte handelingsaansporing (betr. sociale relatie) regulerende taalhandeling

Verklaring van afkortingen:

P.N. = perspectief-nemen
 L = luisteraar
 S = spreker
 R = referent
 \bar{R} = niet-referenten

ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen bewerkstelligen zal in de volgende paragraaf worden ingegaan.

Samenvattend kunnen we stellen, dat de suksessieve ontwikkelingsnivo's in sociaal perspectief-nemen telkens (behalve nivo 4) een deel aan de basiskennis toevoegen, die een kind nodig heeft om alle

mogelijke inferentieprocessen te kunnen uitvoeren die van belang zijn in verbale communicatie. We kunnen voor ieder ontwikkelingsnivo aangeven voor welke taalhandeling (of welk aspect van een taalhandeling) een nieuw deel van de vereiste basiskennis op dat betreffende nivo wordt aangereikt voor het in die taalhandeling (of dat aspect ervan) geïmpliceerde inferentieproces. Tabel 2 geeft hiervan een overzicht.

Het in deze tabel samengevatte theoretisch raamwerk omvat een aantal konditionele relaties van de volgende aard: het functioneren op een bepaald nivo in sociaal perspectief-nemen (basiskennis) is een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde voor het uitvoeren van een bepaald inferentieproces en daarmee tevens voor het situatie-aangepast uitvoeren van verbale handelingen (toepassing). Zo is het functioneren van een spreker op het nivo van zelfreflexief perspectief-nemen (basiskennis) een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde om de cognities van de luisteraar omtrent spreker's cognities, gevoelens en gedrag korrek te schatten (inferentie) en daarmee een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde om aan de communicatieve situatie aangepaste expressieve taalhandelingen uit te voeren (toepassing).

Het theoretisch raamwerk omvat bovendien een aantal konditionele relaties in de vorm van een ontwikkelingssekwentie: functioneren op nivo 0 in sociaal perspectief-nemen gaat noodzakelijk vooraf aan functioneren op nivo 1 in sociaal perspectief-nemen etc.

In een empirisch onderzoek, beschreven in hoofdstuk 5 en 6 zal een aantal van deze konditionele relaties worden getoetst. We zullen in de volgende paragrafen van dit hoofdstuk daartoe wat meer inzicht verschaffen in de factoren die de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen bewerkstelligen (ontwikkelingsdeterminanten) alsmede in de factoren, die, gegeven een bepaald nivo in perspectief-nemen ontwikkeling (basiskennis), het aanleren bewerkstelligen van de op grond van deze basiskennis (situatie-)aangepaste taalhandeling (verwervingsmechanismen).

4.2. DETERMINANTEN VAN DE ONTWIKKELING VAN SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN

Selman (1976, 1980) plaatst zijn theorie omtrent de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen binnen een cognitief-structurele benadering van ontwikkeling. Binnen deze benadering zijn ook de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget (1970) en de theorie van Kohlberg (1976) omtrent de ontwikkeling van het moreel oordeel te plaatsen. Vanuit de structurele benadering ligt aan Selman's theorie een aantal assumpties ten grondslag, die vergelijkbaar zijn met de assumpties van Kohlberg's theorie, zoals Heymans (1979, p. 10-12) deze formuleert. We zullen hier de belangrijkste assumpties van Selman's theorie in 't kort weergeven:

- Er zijn (tenminste) vijf typen in het denken over het omgaan van mensen met elkaar (deze vijf denktypen zijn in de vorige paragraaf besproken).
- Op elk moment in zijn levensloop wordt een individu getypeerd door één van deze denktypen, tenzij het individu in een overgang van het ene naar het volgende denktipe is.
- Gedurende de levensloop van een individu volgen de vijf typen in interpersoonlijk denken elkaar in een invariante volgorde op, beginnend bij stadium 0.
- De vijf typen in interpersoonlijk denken zijn cognitieve structu-

ren in het denken van een persoon over hoe mensen elkaar waarnemen, elkaar's gedrag beoordelen en in het eigen gedrag rekening houden met kenmerken van andere personen.

- De vijf typen in interpersoonlijk denken zijn universeel, dat wil zeggen in iedere cultuur geldig.
- De stuwkracht in de ontwikkeling van interpersoonlijk denken is de oplossing door het individu van een cognitief konflikt tussen zijn eigen momentane cognitieve structuur en de structuur van zijn omgeving, zoals deze zich aan hem manifesteert.

Deze laatste assumptie verschaft ons informatie omtrent mechanismen in de ontwikkeling van interpersoonlijk denken. Het begrip "cognitief konflikt" voert terug op basisideeën binnen de structurele benadering van ontwikkeling, zoals deze door Piaget (1970; 1974) zijn geformuleerd (vgl. ook de term "cognitieve dissonantie" zoals gebruikt door Rholes, Bailey & McMillan, 1982; en "kontroverse", zoals gebruikt door Johnson & Johnson, 1979). Piaget noemt twee basisprocessen in de ontwikkeling van het denken: *assimilatie* en *akkomodatie*. *Assimilatie* betreft een proces, waardoor informatie (eventueel na aanpassing) in de bestaande denkstructuur van een individu wordt opgenomen. Het is een proces, waardoor de bestaande denkstructuur wordt ingeoefend en het toepassingsgebied ervan wordt uitgebreid.

Akkomodatie is een proces van structurele verandering: het individu wijzigt zijn denkstructuur, past deze aan de eisen van de omgeving aan. Dit proces van *akkomodatie* treedt op bij de overgang van een individu van het ene denktipe (stadium) naar het volgend. Een *akkomodatie*proces wordt op gang gebracht wanneer het individu ernstig twijfelt over de validiteit (geldigheid) van z'n momentane denkstructuur. Bij aanwezigheid van zo'n sterke twijfel zal het individu "op zoek gaan" naar een nieuwe denkstructuur.

Basis voor het ontstaan van deze sterke twijfel is het cognitieve konflikt. Piaget (1970) spreekt hier van "*disequilibrium*" (onevenwichtigheid). Strauss (1972) verschaft meer inzicht in de aard van een dergelijk *disequilibrium*. Hij onderscheidt twee vormen van *disequilibrium*.

Van een *extern of adaptioneel disequilibrium* is sprake wanneer het individu merkt dat verwachtingen omtrent de uitkomst van zijn handelen in zijn omgeving systematisch niet uitkomen. Door de systematische inkonsistentie tussen de door de persoon verwachte en de door hem waargenomen uitkomsten treedt er dan een cognitief konflikt op. Van *intern of organisatorisch disequilibrium* is sprake wanneer er inkonsistenties bestaan tussen delen van de cognitieve structuur van een individu. Dit treedt op als een persoon naast een bepaalde dominante cognitieve structuur ook de naast hogere cognitieve structuur enigermate kan hanteren. Zo'n menging van structuren kan bijvoorbeeld bestaan als het interpersoonlijk denken over personen die zich in situatie A bevinden verder voortgeschreden is dan het interpersoonlijk denken over personen die zich in situatie B bevinden.

In termen van Piaget (1977; 1980) is een *adaptioneel disequilibrium* een negatie: verwachting en realiteit zijn met elkaar in tegenspraak. Piaget (1978) gaat nader op deze vorm van *disequilibrium* in door te stellen, dat (onverwacht) sukses, maar veel meer nog, falen bij het uitvoeren van een handeling, de betreffende persoon aanspoort om zich af te vragen waarom dit is gebeurd. Het vinden van het uiteindelijke antwoord op deze "waarom"-vraag impliceert de verwerving van nieuwe inzichten door deze persoon; inzichten, die na

een akkomodatieproces in de kognitieve structuur van het individu worden opgenomen.

Een organisatorisch disequilibrium is, in termen van Piaget (1977, 1980) òfwel een disequilibrium tussen twee (deel- of sub-) structuren (zoals in het eerder genoemde voorbeeld), òfwel een disequilibrium tussen een substructuur en de (overkoepelende) totale denkstructuur. Als een individu bij een substructuur-substructuur disequilibrium merkt, dat de laatst verworven substructuur (de "veroorzaker" van het disequilibrium) een grotere validiteit heeft dande bestaande substructuur, dan vindt er een akkomodatie plaats, waarbij deze laatst verworven substructuur gaat overheersen ("ten koste" van de bestaande substructuur. Bij een disequilibrium tussen een substructuur en de totale structuur, zal de totale structuur zich (in een akkomodatieproces) zodanig gaan wijzigen, dat in de nieuwe totale structuur de nieuw verworven (tot dan toe dissonante) substructuur geïncorporeerd kan worden.

Een belangrijk verschil tussen adaptioneel en organisatorisch disequilibrium is, dat een organisatorisch disequilibrium door het individu zelf gekreëerd kan worden (door middel van nadenken), de omgeving is daarbij niet noodzakelijk, maar wel mogelijk behulpzaam; voor de creatie van een adaptioneel disequilibrium is de omgeving van een individu een noodzakelijke faktor: aan deze omgeving ontleent het individu informatie over de uitkomsten van zijn handelingen.

Kuhn (1974; 1978) geeft aan dat dezelfde mechanismen die verondersteld worden in kognitieve ontwikkeling (sensu Piaget) werkzaam te zijn, ook de sociaal-kognitieve ontwikkeling (waaronder de ontwikkeling van interpersoonlijk denken) bewerkstelligen.

Heymans (1976) noemt nog een andere faktor, waarvan verondersteld mag worden dat deze werkzaam is in (sociaal-)kognitieve ontwikkeling (vgl. ook: Roeders, 1981; 1983). Hij stelt dat een omgeving van een individu niet slechts gekarakteriseerd kan worden naar de mate waarin deze behulpzaam is bij het kreëren van disequilibrium (mate van *konflikt-induktie*), maar ook naar de mate waarin deze omgeving behulpzaam is bij het doen oplossen van het kognitieve konflikt door het individu (*oplossings-induktie*). Zo'n oplossingsinduktie kan bestaan uit het geven van aanwijzingen aan het zich ontwikkelend individu omtrent hoe deze het konflikt moet oplossen. Het is echter niet de bedoeling dat een omgeving een pasklare oplossing van het kognitieve konflikt aan het betreffende individu oplegt (zoals Lamberigts, 1980, p. 40 ten onrechte veronderstelt): dit is principieel onmogelijk, immers een akkomodatieproces vindt binnen een individu plaats, derhalve moet de oplossing van het kognitieve konflikt door het individu zelf worden gekreëerd. Zelfs al wordt een pasklare oplossing aangeboden, dan nog funktioneert deze slechts als een aanwijzing voor het individu ter oplossing door eigen denkactiviteiten van zijn disequilibrium. Bij aanwezigheid van een adaptioneel disequilibrium vestigen oplossingsindukties de aandacht van het zich ontwikkelend individu op "elementen" (aspecten) die tot dan toe in zijn denkstructuur niet aanwezig waren, maar in de nieuw te verwerven structuur noodzakelijk opgenomen moeten worden; bij aanwezigheid van een organisatorisch disequilibrium funktioneren oplossingsindukties als een vergroting van de validiteit van de nieuw ontwikkelde, nog ondergeschikte kognitieve (sub)structuur. Oplossingsindukties zijn in het laatste geval te vergelijken met wat Roeders (1981; 1983) noemt: assimilatoire ervaringen. Uit de oplossingsindukties kan het zich ontwikke-

lend individu informatie afleiden, die in de nieuwe nog ondergeschikte kognitieve (sub)structuur geassimileerd (opgenomen) kan worden, doordat deze informatie in overeenstemming is met deze kognitieve (sub)structuur. Door deze konsonante informatie breidt het domein, waarop de nieuw verworven kognitieve (sub)structuur betrekking heeft, zich uit en neemt de validiteit ervan toe, waardoor het domineren van deze (sub)structuur, dan wel akkomodatie van de bestaande totale structuur, wordt gestimuleerd.

Het bovenstaande samenvattend komen we tot de volgende determinanten, waarvan verondersteld wordt dat ze ontwikkeling van (sociale) kognitie bewerkstelligen:

1. Het optreden van een disequilibrium (een sociaal-kognitieve konfliktsituatie):
 - a. adaptioneel;
 - b. organisatorisch (substructuur-substructuur of substructuur-totale structuur).
2. Het oplossen van het disequilibrium (van de sociaal-kognitieve konfliktsituatie):
 - a. het opnemen van nieuwe elementen, die essentieel zijn voor de nieuw te ontwikkelen kognitieve structuur;
 - b. het opnemen van konsonante informatie ter vergroting van de validiteit van de nieuw verworven kognitieve structuur.

In de bovenstaande verhandeling komt naar voren, dat de sociale omgeving van een persoon een belangrijke rol speelt in de stimulering van diens individuele (sociaal) kognitieve ontwikkeling. Dat sociale interacties van stimulerende invloed kunnen zijn is in een aantal studies aangetoond, zowel voor kognitieve ontwikkeling sensu Piaget (zie bijvoorbeeld Doise, 1980; Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981), als voor sociaal-kognitieve ontwikkeling (zie bijvoorbeeld Berkowitz, 1983; Bridgeman, 1981; Enright, 1980; Kreibich-Fischer, Silbereisen & Vogel, 1980; Rholes, Bailey & McMillan, 1982; Schuler, 1978; Tjosvold & Johnson, 1977). In geen van deze studies is echter vastgesteld of de mechanismen die verondersteld worden (kognitief konflikt en de oplossing ervan) ook daadwerkelijk zijn opgetreden en door de gestructureerde sociale interacties zijn opgeroepen. Veelal konkludeert men uit het effect van een interventie dat kognitieve conflicten zijn opgetreden. (Op het tautologisch karakter van deze konklusie heeft Heymans (1979) reeds gewezen.)

Om meer inzicht te verkrijgen in de ontwikkelingsstimulerende kwaliteiten van een omgeving moet de frekwentie van voorkomen van de veronderstelde mechanismen (konflikt oproepen en konflikt oplossen) onafhankelijk van eventuele effecten van interventies worden vastgesteld. Een aanzet tot zo'n procedure is door Heymans & Roeders (1976) omschreven. Silbereisen (1982) heeft middels observaties tijdens een kortdurende interventie een index voor konflikt-oproepende kwaliteit van de interacties tijdens de interventie gekonstrueerd. Het bleek dat ca. 50% van de variantie in vooruitgang in kognitieve ontwikkeling door verschillen in konflikt-oproepende kwaliteit werd verklaard. Een index voor konflikt-oplossende kwaliteit ontbreekt in deze studie echter.

Wil een omgeving een zich ontwikkelend individu gericht en effectief stimuleren in zijn (sociaal-)kognitieve ontwikkeling, dan dient de stimulering aan te sluiten aan het ontwikkelingsstadium waarin het betreffend individu zich op dat moment bevindt. Konflikt-indukties dienen de zich ontwikkelende persoon de ontoereikendheid van diens dominante (c.q. lagere) kognitieve structuur

te laten ervaren; oplossingsindukties dienen de aandacht van de zich ontwikkelende persoon te vestigen op de essentiële elementen uit de cognitieve structuur van het naast hoger gelegen nivo, dan wel dienen ze de validiteit te benadrukken van deze naast hogere cognitieve structuur. In principe vereist dit aansluiten bij het ontwikkelingsnivo van een persoon bij het uitvoeren van een gerichte stimulering (interventie) in (sociaal-)cognitieve ontwikkeling een bekend zijn met het momentane ontwikkelingsnivo van de betreffende te stimuleren persoon (of personen). Roeders (1983; zie ook hoofdstuk 5) heeft voor het eerst een procedure voorgesteld waarbij dit ontwikkelingsnivo niet te voren bekend behoeft te zijn. In deze procedure worden binnen één onderdeel van de stimuleringsactiviteiten succesief cognitieve conflicten en oplossingen ervan voor verschillende opeenvolgende ontwikkelingsnivo's geïnduceerd, zodat personen (in dit geval kinderen) van verschillende ontwikkelingsnivo's stimulerende ervaringen opdoen. In verschillende interventiestudies worden leeftijdgenoten van kinderen ingezet bij de stimulering van ontwikkeling. Heterogene groepen (veelal dyades of triades), waarbij de verschillen in ontwikkeling niet meer dan één nivo bedragen, zijn hierbij het meest effectief gebleken (zie o.a. Doise et al., 1975; Berkowitz, 1983). De verklaring hiervoor is vrij simpel. In een heterogene groep met maximaal één nivo verschil is de kans op konflikt-indukties, waarbij de ontoereikendheid van het laagst in de groep aanwezige denktipe wordt benadrukt, maximaal. Dit geldt eveneens voor de meest effectieve oplossingsindukties: de aandacht vestigen op elementen uit het naast-hogere nivo en benadrukken van de validiteit van het hoogst in de groep aanwezige denktipe. Echter ook kinderen, die op het hoogst aanwezige ontwikkelingsnivo functioneren blijken vooruitgang te boeken (Mangione, 1982; Mugny & Doise, 1978), met name als kinderen zich in een overgang van het ene naar het volgende nivo bevinden. Een mogelijke verklaring hiervoor is, dat deze kinderen door de interventie-opdrachten sterker en vaker tot nadenken worden "gedwongen", waardoor de kans op een organisatorisch disequilibrium wordt vergroot; dit is immers een disequilibrium, dat een persoon bij zichzelf kan oproepen (vgl. bijvoorbeeld de studie van Gilligan & Belenky (1980) omtrent het bij zichzelf oproepen van een moreel disequilibrium door een persoon). De kritiek van Russell (1981) op dit soort studies is mijns inziens niet geheel terecht. Russell (1981) verwacht namelijk, dat in heterogene groepen het groepsgewijs oplossen van een klas-inklusie probleem een betere oplossing oplevert dan de individuele oplossing van het groepslid met het hoogste ontwikkelingsnivo binnen de betreffende groep. Russell (1981) gaat er kennelijk van uit, dat na groepsgewijs oplossen van (slechts) één probleem de kinderen die op het hoogst aanwezige ontwikkelingsnivo functioneren, ook vooruitgang zullen boeken in hun ontwikkeling. Russell (1981) heeft daarbij echter verzuimd om na te gaan of deze kinderen zich in een overgang tussen twee stadia bevinden; bovendien heeft hij het individuele ontwikkelingsnivo van de proefpersonen niet vastgesteld (als effekt-meting) na afloop van het oplossen van het klas-inklusie probleem. Dit maakt zijn onderzoek minder vergelijkbaar met de in het voorafgaande behandelde.

De in deze paragraaf uitgewerkte ontwikkelingsmechanismen liggen aan een groot aantal interventie- en onderwijsleerprogramma's op het terrein van sociale en sociaal-cognitieve ontwikkeling, veelal impliciet, ten grondslag (zie Urbain & Kendall, 1980; Gerris, 1980; Jansen, 1983 voor overzichten hiervan). Echter ook effecten van

programma's, waarin wordt gesteld dat ze op andere uitgangspunten gebaseerd zijn, en programma's waarbij geen (expliciete) vermelding plaatsvindt van de werkzame processen zoals bijvoorbeeld de Rationeel-emotieve edukatie (Diekstra, Knaus & Ruys, 1982) en de methode van het kringgesprek (Bessell, Palomares & Ball, 1977) zijn terug te voeren tot de werkzaamheid van de hier beschreven mechanismen (Roeders & v.d. Linden, 1982).

4.3. DETERMINANTEN VAN DE VERWERVING VAN VERBAAL KOMMUNIKATIEF GEDRAG

In de vorige paragraaf is ingegaan op de factoren die de ontwikkeling van basiskennis (cf. Flavell, 1974) inzake sociale inferentieprocessen bewerkstelligen. In deze paragraaf zal worden ingegaan op de factoren die het verwerven van verbale taalhandelingen bewerkstelligen, die als toepassing (cf. Flavell, 1974) van sociale inferentieprocessen kunnen worden beschouwd.

Flavell (1974, p. 82) zelf noemt als belangrijkste mechanisme in het leren toepassen van resultaten van inferentieprocessen in verbaal-kommunikatieve handelingen het mechanisme van "terugkoppeling" (feedback). Onder terugkoppeling wordt verstaan: het verschaffen van informatie aan een persoon omtrent de geschiktheid van een door hem uitgevoerde handeling gezien de situatie waarin hij zich bevindt. We spreken van positieve terugkoppeling als de informatie aangeeft dat de handeling adequaat was, en van negatieve terugkoppeling als wordt aangegeven dat de handeling niet adequaat was. Glaser & Cooley (1973) maken onderscheid tussen *intrinsieke* en *extrinsieke* terugkoppeling. Van intrinsieke terugkoppeling is sprake wanneer een persoon informatie omtrent de geschiktheid van zijn uitgevoerde handeling verkrijgt uit de reactie op deze handeling vanuit het materiaal of de persoon (personen) waarmee hij interakteert (geprogrammeerde instructie is hiervan een gestandaardiseerde vorm). In een kommunikatieve situatie kunnen we ons dat bijvoorbeeld als volgt voorstellen. Als een leerling op school aan een medeleerling de vraag stelt: "Mag ik dat groene boek even van je hebben?", en hij krijgt als antwoord: "Welk groen boek?", dan kan de betreffende leerling hieruit afleiden dat zijn vraag niet geschikt was, om de door hem gewenste toestand te realiseren: het hebben van het betreffende groene boek (een vorm van negatieve intrinsieke terugkoppeling). In feite verschaft iedere respons van een interactiepartner op een verbale taalhandeling een vorm van intrinsieke terugkoppeling. Het sluiten van een deur door de *luisteraar* na de vraag: "Wil je de deur even dicht doen?" geeft de spreker te kennen dat zijn direktieve taaluiting geschikt was in deze situatie. Wanneer de luisteraar niet of aversief op zo'n vraag had gereageerd, dan had de spreker hieruit kunnen afleiden, dat zijn taalhandeling niet geschikt was.

Van extrinsieke terugkoppeling is sprake wanneer een persoon informatie omtrent de geschiktheid van zijn uitgevoerde handeling verkrijgt van buiten het materiaal of de persoon (personen) waarmee hij interakteert. Een voorbeeld hiervan is wanneer een persoon naderhand over zijn eigen gedrag in een bepaalde situatie vertelt en het commentaar krijgt: "Hoe heb je zo stom kunnen zijn!". Ook wanneer in het eerder genoemde voorbeeld van het vragen om "het groene boek" een toevallig in de buurt zijnde leerkracht de opmerking maakt: "kijk eens hoeveel groene boeken daar liggen, hij weet toch niet welk boek je bedoelt!" vindt extrinsieke terugkoppeling plaats.

Flavell (1974) veronderstelt, dat op basis van negatieve terugkoppeling een individu in een sociale interactiesituatie zal trachten zijn handeling aan te passen: ófwel door middel van een andere toepassing van de resultaten van een reeds uitgevoerd inferentieproces, ófwel door middel van een nieuwe keten van inferentie-toepassing uit te voeren (zie ook: par. 3.1, figuur 4). Door dit mechanisme van terugkoppeling leert het individu op deze wijze zijn aanwezige basiskennis toepassen in inferentieprocessen en sociaal (waaronder verbaal-kommunikatief) gedrag. Hierbij dient echter te worden opgemerkt, dat onder bepaalde omstandigheden het terugkoppelingsmechanisme het karakter kan krijgen van de inductie van een cognitief-konflikt (zie par. 4.2), waardoor een aanzet tot verandering van de aanwezige basiskennis wordt geleverd. Wanneer negatieve intrinsieke terugkoppelingen het karakter hebben van het systematisch niet uitkomen van de verwachtingen en intenties waarmee een persoon zijn (verbale) handelingen uitvoert kan deze persoon niet alleen gaan twijfelen aan de adequaatheid van zijn handelingen en/of inferenties maar ook aan de basiskennis op grond waarvan hij zijn inferentieprocessen en handelingen uitvoert; derhalve wordt een adaptioneel disequilibrium opgeroepen.

Terugkoppeling kan onder bepaalde voorwaarden ook de aard krijgen van een inductie van een organisatorisch disequilibrium of van een oplossingsinductie (zie par. 4.2). Als de terugkoppeling expliciete informatie bevat betreffende de denkprocessen, die aan het betreffende (verbale) gedrag ten grondslag (zouden moeten) liggen, kan dit het geval zijn.

De werkzaamheid van terugkoppeling in het aanleren van verbaal kommunikatief gedrag is verschillende malen aangetoond. Hartmann & Haavind (1981) komen in een empirische studie tot de konklusie dat terugkoppeling een van de belangrijkste strategieën is die moeders hanteren bij het leren van taalgedrag aan hun kinderen; Deutsch (1976) geeft een uitvoerig verslag van een interventiestudie, waarin hij kinderen (van ca. 13 jaar oud) leerde om in verbale communicatie alleen de noodzakelijke en voldoende informatie omtrent een referent te verstrekken, zodat een luisteraar deze referent kan identificeren. Een training van slechts 20 minuten middels intrinsieke feedback bleek een significant effect in de gewenste richting te hebben op het verbale gedrag van de proefpersonen. De techniek van terugkoppeling verlenen vindt tevens toepassing in de pedagogische praktijk. Enkele kurrikula met betrekking tot taal- en communicatie-ontwikkeling maken er expliciet gebruik van (bijvoorbeeld Böschmeyer & Vogel, 1977; Hielscher, 1978).

Naast feedback wordt door een aantal onderzoekers het mechanisme van model-leren genoemd. Onder model-leren wordt dan verstaan: het overnemen door een persoon van waargenomen gedrag van een ander (het model). Het belang van model-leren in verwerving van taalgedrag wordt vooral benadrukt binnen de sociale leertheorie (Bandura, 1977; Rosenthal & Zimmerman, 1978). Enkele studies hebben effecten aangetoond van model-leren op de verwerving van verbaal-kommunikatieve vaardigheden bij kinderen, zowel met een volwassene als model (Whitehurst, 1976) als met leeftijdgenoten als model (Hamilton & Stewart, 1977). Whitehurst & Merkur (1977) toonden aan dat kinderen alleen verbaal gedrag overnemen van een model, als ze de hiervoor benodigde cognitieve vaardigheden bezitten. Kinderen, die nog niet op concreet operationeel niveau (cf. Piaget) functioneren, bleken

niet in staat om via het overnemen van modelgedrag te leren om in een referentiële kommunikatietaak de kenmerken te noemen die de referent onderscheidt van de niet-referenten. Kinderen, die op concreet operationeel nivo funktioneerden bleken wel in staat om dit gedrag via model-leren te verwerven. In een tweetal studies zijn de effecten van model-leren en van terugkoppeling kwa resultaat in het verwerven van verbaal kommunikatief gedrag, met elkaar vergeleken. Deutsch (1976) komt daarbij tot de konklusie dat terugkoppeling effectiever is in het aanleren van het verschaffen van noodzakelijke maar niet overbodige informatie in een referentiële kommunikatietaak, dan model-leren. Lefebvre-Pinard & Reid (1980) gebruiken naast terugkoppeling en model-leren afzonderlijk, ook nog een gekombineerde procedure in het aanleren van referentiële kommunikatievaardigheden omtrent konkrete objekten. Zij komen tot de konklusie, dat er geen verschil in effectiviteit tussen de drie kondities is. Wel zijn de drie experimentele groepen in vergelijking met een kontrolegroep duidelijk vooruitgegaan wat betreft referentiële kommunikatievaardigheden. Het conceptuele onderscheid tussen de drie kondities in de studie van Lefebvre-Pinard & Reid (1980) is echter onduidelijk: de onderdelen van de model-leer interventie bestonden uit het observeren van de onderdelen van de interventie middels terugkoppeling. Door de waarschijnlijk grote vergelijkbaarheid in kommunikatieve vaardigheden van de kinderen in beide kondities wordt terugkoppeling door het observerende kind mogelijk ook op z'n eigen gedrag betrokken. Deutsch (1976) gebruikt in beide kondities weliswaar hetzelfde materiaal, maar in de model-leer interventie wordt door de experimentator terugkoppeling niet als mechanisme gebruikt. De tijdsduur van beide interventies was gelijk (20 minuten). Gezien het grotere onderscheid tussen beide kondities en de standaardisatie (in tijd en materiaal) hebben de resultaten van Deutsch (1976) mogelijk grotere validiteit dan die van Lefebvre-Pinard & Reid (1980). Ook model-leren vindt overigens toepassing in kurrikula met betrekking tot ontwikkeling van kommunikatievaardigheden (zie bijvoorbeeld Götte, 1977).

4.4. EEN KORTE SAMENVATTING

In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk is een theorie uiteengezet omtrent de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen. In deze theorie wordt een vijftal stadia in de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen onderscheiden: ieder stadium wordt gekenmerkt door een kwalitatief van andere stadia afwijkend denktipe. De in het vorige hoofdstuk onderscheiden sociale inferentieprocessen in verbale taalhandelingen zijn op theoretisch nivo aan deze denktipen gerelateerd. Op deze wijze is een netwerk van konditionele relaties ontstaan tussen de verschillende denktipen en de op basis hiervan uitvoerbare, aan de kommunikatieve situatie aangepaste taalhandelingen. Een deel van dit netwerk zal middels een in de volgende hoofdstukken te beschrijven empirisch onderzoek worden getoetst.

In de tweede paragraaf is ingegaan op de factoren die de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen bewerkstelligen. De volgende factoren zijn daarbij onderscheiden:

1. Het optreden van disequilibrium, ook wel genoemd: sociaal-kognitief konflikt; dit is een toestand waarin een individu twijfelt omtrent de juistheid van zijn momentane denktipe. Deze faktor is te onderscheiden in: (a) adaptioneel disequilibrium: een systematisch niet-uitkomen van verwachtingen die op het momentane

denktype zijn gebaseerd; en (b) organisatorisch disequilibrium: een toestand waarin het individu naast dominante denktypen al in beperkte mate een nieuw denktype kan hanteren; dit veroorzaakt een vorm van inkonsistentie binnen het denken.

2. Het oplossen van disequilibrium, te onderscheiden in: (a) het opnemen van nieuwe elementen, die essentieel zijn voor het nieuw te ontwikkelen denktype; en (b) het opnemen van informatie die, indien een ondergeschikt nieuw denktype al enigermate gehanteerd kan worden, de grotere juistheid van dit denktype aangeeft.

Tot slot is in deze paragraaf aangegeven, dat deze bepalende factoren voor ontwikkeling de basis (kunnen) vormen van verschillende pedagogische interventies.

In de derde paragraaf is ingegaan op de factoren, die het verwerven van verbaal-kommunikatief gedrag bewerkstelligen. Daarbij zijn de volgende factoren onderscheiden: (1) terugkoppeling: het verschaffen van informatie aan een persoon omtrent de geschiktheid van een door hem uitgevoerde handeling; en (2) model-leren: het overnemen door een persoon van waargenomen gedrag van een ander. Voor wat betreft het terugkoppelingsmechanisme is daarbij nog aangegeven, dat dit onder bepaalde omstandigheden ook de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen kan stimuleren. Ook voor deze bepalende factoren is aangegeven dat ze de basis (kunnen) vormen voor pedagogische interventies.

De in de laatste twee paragrafen uitgewerkte determinanten van ontwikkeling en van verwerving van gedrag worden in het in de volgende hoofdstukken te beschrijven empirisch onderzoek nader uitgewerkt in een tweetal interventieprogramma's.

5. EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR KONDITIONELE RELATIES TUSSEN SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN EN VERBALE KOMMUNIKATIE: VRAAGSTELLINGEN, OPZET EN WERKWIJZE

5.1. VRAAGSTELLINGEN

Uitgangspunt voor het in dit hoofdstuk te beschrijven empirisch onderzoek vormt het netwerk van theoretische konditionele relaties, zoals dat in par. 4.1 (zie tabel 2) is geschetst. De centrale vraag voor het onderzoek is: In welke mate is empirische steun te vinden voor de in tabel 2 aangegeven konditionele relaties tussen nivo's in sociaal perspektief-nemen en de daarbij behorende taalhandelingen?

Om deze vraag te beantwoorden zijn in het onderzoek twee verschillende wegen bewandeld, wat ook geleid heeft tot twee te onderscheiden vraagstellingen en hypothesen. De eerste weg betreft de analyse van gegevens van groepen proefpersonen; de tweede weg betreft de analyse van individuele responspatronen.

De eerste weg heeft de volgende gedachtengang als basis: Als voor het korrekt kunnen uitvoeren van taalhandeling A het functioneren van een persoon op ontwikkelingsnivo A' in sociaal perspektief-nemen een noodzakelijke (maar niet voldoende) voorwaarde is, dan is training in het korrekt uitvoeren van A alleen effectief als de betreffende persoon op A' funktioneert, dan wel tijdens de training op nivo A' gaat funktioniëren. Anderzijds zal een stimulering om op nivo A' te gaan functioneren gemiddeld een minder groot effect hebben op het aanleren van korrekt uitvoeren van A dan een training in het korrekt uitvoeren van A, gegeven een functioneren op nivo A' van de betreffende personen. Op grond van deze overwegingen is de volgende hypothese opgesteld:

Hypothese 1. Stimulering (middels een interventieprogramma) van ontwikkeling in sociaal perspektief-nemen zal weliswaar tevens gemiddels een effect kunnen hebben op het korrekt uitvoeren van verbale taalhandelingen, echter gemiddeld een kleiner effect dan training gericht op het korrekt uitvoeren van verbale taalhandelingen.

Deze hypothese wordt middels een interventie onderzoek getoetst. De tweede weg heeft de volgende gedachtengang als uitgangspunt: Als voor het korrekt kunnen uitvoeren van taalhandeling A het functioneren van een persoon op ontwikkelingsnivo A' in sociaal perspektief-nemen een noodzakelijke (maar niet voldoende) voorwaarde is, dan zullen er geen personen gevonden (mogen) worden, die wel vaardigheid A bezitten, maar op een lager nivo dan A' functioneren, terwijl de kombinaties van niet vaardigheid A bezitten en lager dan nivo A' functioneren, niet vaardigheid A bezitten en op nivo A' of hoger functioneren, wel vaardigheid A bezitten en op nivo A' of hoger functioneren, alle drie wel gevonden zullen (mogen) worden. In termen van ordeningstheorie (zie bijv. Bart & Krus, 1973; Froman & Hubert, 1980) kunnen we nu *hypothese 2* formuleren: Middels een ordeningstheoretische analysemethode zullen de verschillende, in tabel 2 gepostuleerde, konditionele relaties tussen ontwikkeling van sociaal perspektief-nemen en het uitvoeren van taalhandelingen terug gevonden moeten worden.

Voor toetsing van deze hypothese is een eenmalige meting van de verschillende variabelen waartussen konditionele relaties worden

verondersteld voldoende. Deze meting gebeurt in hetzelfde onderzoek, waarin de voorgaande hypothese wordt getoetst. De daarin gebruikte interventies zullen de kans vergroten, dat ook konditionele relaties met betrekking tot de hogere nivo's in sociaal perspectief-nemen kunnen worden getoetst.

5.2. OPZET VAN HET ONDERZOEK

5.2.1. ONDERZOEKSDESIGN

Er is gebruik gemaakt van het "posttest-only control group design" (Campbell & Stanley, 1964). Dit design heeft naast efficiëntie het voordeel dat de verschillen in de (na)meting tussen experimentele en controle-groep volledig kunnen worden toegeschreven aan het effect van de experimentele interventie(s) en het voordeel van een grotere externe validiteit (generaliseerbaarheid) dan een design met voor- en nameting. Schematisch ziet het design van het onderzoek er als volgt uit (tabel 3).

Tabel 3: Schematische weergave van het onderzoeksdesign

R	X ₁	O ₁	(Exper. groep 1)	R = random toewijzing
R	X ₂	O ₂	(Exper. groep 2)	X ₁ = training in verbale communicatie
R	-	O ₃	(Kontrolegroep)	X ₂ = stimulering van ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen
				O _i = (na)meting van groep i

Er is in het onderzoek sprake van twee experimentele groepen en een controlegroep. De proefpersonen binnen iedere schoolklas zijn op basis van toeval aan een van de drie groepen toegewezen. Eerst op basis van toeval experimentele groep 1 samengesteld, vervolgens op dezelfde wijze experimentele groep 2, de resterende proefpersonen vormden de controlegroep. In experimentele groep 1 is een interventieprogramma uitgevoerd, waarin het korrekt uitvoeren van verschillende taalhandelingen werd getraind; in experimentele groep 2 is een interventieprogramma uitgevoerd ter stimulering van ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen. De controlegroep werd tijdens de interventies op een andere wijze bezig gehouden (maken van tekeningen, puzzels in elkaar zetten en dergelijke); in deze groep is derhalve geen interventie uitgevoerd zoals in de twee experimentele groepen.

5.2.2. PROEFPERSONEN

Als proefpersonen hebben 102 leerlingen uit derde en vierde klassen van het gewone basisonderwijs (een school in Cuyk en een school in Grave) gefungeerd. De leeftijd varieerde van 8 jaar en 9 maanden tot 12 jaar en 2 maanden. De beide experimentele groepen bestonden ieder uit 32 kinderen (16 meisjes en 16 jongens); de controlegroep bestond uit 38 kinderen (21 meisjes en 17 jongens).

5.2.3. DE INTERVENTIEPROGRAMMA'S

De onafhankelijke variabele wordt gevormd door het type (interventie)programma waaraan de leerling participeert. Beide programma's werden op de twee bovengenoemde scholen uitgevoerd. Er vonden ge-

durende vier weken in het voorjaar van 1978 in totaal 7 sessies plaats van telkens ruim een uur. Hiervoor werd een aantal lessen beschikbaar gesteld. De programma's vormden een zelfstandig pakket van activiteiten: er heeft geen integratie plaatsgevonden met andere vakken of activiteiten in de betreffende scholen. Als begeleiders (uitvoerders) van de programma's traden drie student-assistenten op, die per programmaonderdeel wisselden van konditie (exper. 1, exper. 2 of kontrolegroep). Omdat randomisering per klas had plaatsgevonden, waardoor alle drie groepen binnen elke klas aanwezig waren, vonden er telkens parallel-sessies plaats, dat wil zeggen de onderdelen één van beide trainingsprogramma's werden in een beplande klas tegelijkertijd uitgevoerd, hetzelfde gold voor de onderdelen twee, enzovoort. De drie verschillende groepen werden daartoe in relatief van elkaar afgescheiden ruimtes geplaatst.

Beide interventieprogramma's zullen hier slechts kort besproken worden; beide zijn in vrijwel complete vorm als bijlage opgenomen in deel 2 van dit werk.

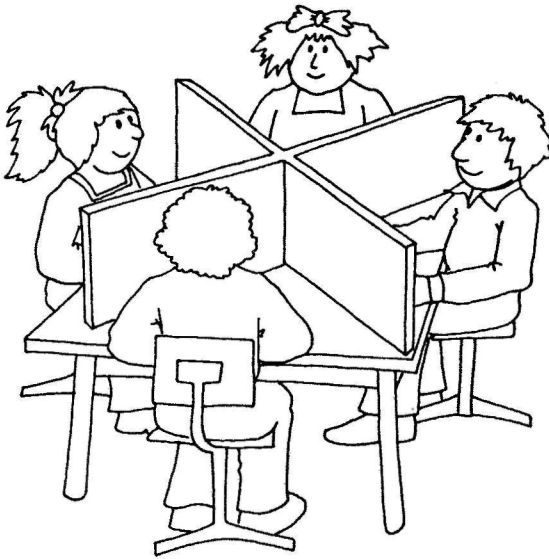
5.2.3.1. HET INTERVENTIEPROGRAMMA TER STIMULERING VNA VERBAAL KOMMUNIKATIEVE KOMPETENTIE (S.C.S.: SOCIALE COMMUNICATIE- KOMPETENTIE STIMULERING)

Dit programma had tot doel de kinderen te stimuleren in het korrekt uitvoeren van verbale taalhandelingen. De volgende taalhandelingen zijn geoefend: konstaterende (zowel met betrekking tot aanwezige concrete als met betrekking tot abstracte objecten), directe (zowel directe als indirecte handelingsaanproeven), expressieve en regulerende taalhandelingen.

Basis voor de konstruktie vormde het in 4.3 uiteengezette verweringsmechanisme "terugkoppeling". Het programma kende twee werkwijzen waarin terugkoppeling is uitgewerkt.

Een deel van het programma bestond uit spelletjes voor vier deelnemers, waarbij de winst of het verlies van een speler direkt afhang van de mate waarin hij zijn verbale taalhandelingen aanpaste aan de kommunikatieve situatie met z'n luisteraar. Het spel, waarin een spreker puzzelstukjes aan een luisteraar moet vragen, teneinde zijn eigen puzzel in elkaar te kunnen zetten, is hiervan een voorbeeld (onderdeel S.C.S.1). Omschrijft de spreker het gevraagde stuk niet goed, en kan de luisteraar het daardoor niet vinden, dan krijgt de spreker het stuk niet en verkrijgt hij de informatie dat zijn omschrijving niet juist was. Anderzijds krijgt de spreker de informatie dat zijn omschrijving wel juist was als hij het gevraagde stukje wel krijgt. Bij deze spelvormen werden de kinderen die als sprekers en luisteraars van elkaar optreden visueel van elkaar afgeschermd (zie figuur 11). Deze spelvormen vertonen veel overeenkomst met de spelvormen, die Dickson & Patterson (1981) evalueren als de meest effectieve vormen van activiteiten om kinderen kommunikatieve vaardigheden aan te leren.

De tweede werkwijze bestond uit schriftelijke procedures. Hierin werden verschillende kommunikatieve situaties aan de proefpersonen voorgelegd, iedere situatie-beschrijving gevolgd door een vier-keuze vraag omtrent welke gesproken taalhandeling in deze situatie het meest op z'n plaats is. Er werd hierin voor een deel gebruik gemaakt van geprogrammeerde instructie, waarbij de proefpersoon na de keuze voor een antwoord werd doorverwezen naar een volgende situatieschets, waar eerst werd aangegeven of het antwoord op de vorige vraag goed



Figuur 11: Spelsituatie tijdens de uitvoering van de stimulering in verbaal communicatieve competentie.

of fout was. Terugkoppeling vond zodoende via het materiaal plaats. In een ander deel verschaftte de begeleider van het programma de informatie omtrent de (on)juistheid van de gekozen antwoorden, door telkens na beantwoording door de proefpersoon van een korte reeks vragen, deze een formulier te overhandigen met daarop de juiste antwoorden. De proefpersoon kreeg vervolgens de opdracht om zijn antwoorden te controleren.

In tegenstelling tot de eerste procedure, vond in deze schriftelijke onderdelen geen training plaats van gesproken verbale taalhandelingen in aktuele zin; deze onderdelen hadden tot doel om de proefpersonen algemene regels van gesproken communicatie aan te leren en ze aan de hand van voorbeeld-situaties over deze regels te laten reflekteren. De schriftelijke procedures stellen ons in staat om achteraf een indruk te krijgen van het verloop van de stimulering, door na te gaan hoe groot het relatieve aantal goede antwoorden tijdens ieder schriftelijk onderdeel is. Een uitvoerige beschrijving van het hele programma is te vinden in bijlage 1 (deel 2 van dit werk).

5.2.3.2. HET INTERVENTIEPROGRAMMA TER STIMULERING VAN DE ONTWIKKELING IN SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN (P.C.S.: PERSPEKTIEF COÖRDINATIE STIMULERING)

Dit programma had als doel het stimuleren van de ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen. Uitgangspunten voor de konstruktie van dit programma waren de theorie van Selman (1976, 1980) omtrent de ontwikkeling van interpersoonlijk denken (zie hoofdstuk 4) en de (in par. 4.2) uiteengezette mechanismen in de ontwikkeling van

sociale cognitie, te weten: "kognitieve konfliktinductie" en "oplossingsinductie". Inherent aan de gevolgde onderzoeksprocedure is het feit dat er geen voormetingsgegevens beschikbaar zijn, die aangeven op welk nivo in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen iedere proefpersoon funktioneert. Een gerichte stimulering, die exakt bij ieders ontwikkelingsnivo aansluit wordt daardoor bemoeilijkt, althans volgens de gangbare procedures van aansluiten op het ontwikkelingsnivo van een individuele leerling in de stimuleringsactiviteiten. Er is derhalve een andere procedure ontwikkeld om dit probleem op te lossen. Deze procedure, de "vervolgverhaal-procedure" is uitvoerig besproken in Roeders (1983) en komt in 't kort op het volgende neer. Een vervolgverhaal in het programma ter stimulering van ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen bestaat uit een keten van een sociaal dilemma (een probleemsituatie, waarin een van de erin betrokken personen moet beslissen welke handeling hij zal uitvoeren), een oplossing van het dilemma, geformuleerd konform het nivo 1 denkttype in sociaal perspectief-nemen, vervolgens een nivo 1 konfliktinductie, waardoor opnieuw een dilemma ontstaat, dan een nivo 2 oplossingsinductie, een nivo 3 konflikt en tot slot een nivo 3 oplossing. Na iedere presentatie van een konflikt (dilemma) moeten de kinderen eerst zelf een oplossing voor het dilemma formuleren, waarna ze (in groepjes van vier) in circa 10 minuten door middel van discussie overeenstemming moeten proberen te bereiken over welke oplossing de beste is. Pas hierna krijgen ze de (volgende) oplossing vanuit het programmateriaal aangeboden. Na de presentatie van deze oplossing moeten de kinderen (ook ca. 10 min.) onderling discussiëren omtrent de juistheid van die oplossing. Na deze discussie wordt de informatie aangeboden, die een volgend dilemma creëert.

Voor degenen die in overgang zijn van nivo 0 naar nivo 1 zal de eerste oplossingsinductie informatie verschaffen, die in de dan nog ondergeschikte (nivo 1-) denkstructuur opgenomen (geassimileerd) kan worden, en daarmee de validiteit van deze denkstructuur vergroten. Voor degenen die op nivo 1 functioneren kan de nivo 1 konfliktinductie zorgen voor een organisatorisch disequilibrium, zodat een akkomodatieproces in de richting van nivo 2 wordt gestart (of versterkt). De nivo 2 oplossingsinductie kan daarbij aanwijzingen geven ter oplossing van dit disequilibrium. De volgende konflikt- en oplossingsinducties zullen soortgelijke effecten hebben, maar dan voor een volgend ontwikkelingsnivo. In ieder onderdeel is op deze wijze getracht om suksessief konfliktinducties en oplossingsinducties aan te bieden vanaf nivo 0 tot en met nivo 3 in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen.

Omdat de discussiegroepjes niet waren samengesteld als homogene groepen kwa ontwikkelingsnivo in sociaal perspectief-nemen, is verondersteld dat mogelijke verschillen met betrekking tot dit ontwikkelingsnivo de kans op konflikt- en/of oplossingsinducties tijdens de gevoerde discussies zal vergroten. Gezien verschillende in 4.2 genoemde onderzoeksresultaten mogen we veronderstellen, dat deze discussies een stimulerende werking hebben op de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen, zowel van op lager nivo functionerende proefpersonen, als van hen die op een hoger nivo functioneren. Om dezelfde reden (de uit onderzoeken vermelde gunstige resultaten van activiteiten in heterogene groepen), is afgezien van een frontale werkwijze, zoals deze bijvoorbeeld in een ander leerprogramma op het gebied van sociaal-kognitieve ontwikkeling is toegepast (Gerris, Jansen & Badal, 1980). Vanwege de duidelijke structuur van de pro-

grammaonderdelen bleek ingrijpen door de begeleiders tijdens de uitvoering van het programma niet nodig (afgezien van de geplande activiteiten voor de begeleiders).

In de konkrete uitwerking in het stimuleringsprogramma werd gebruik gemaakt van twee werkwijzen. Vier van de zeven onderdelen bestonden uit een schriftelijke procedure, waarbij de proefpersonen hun antwoorden ook op schrift moesten vastleggen, evenals de antwoorden die na discussie tot stand kwamen (onderdeel P.C.S.1 is hiervan een voorbeeld). De schriftelijk vastgelegde antwoorden in deze onderdelen verschaffen de mogelijkheid om een globale indicatie te verkrijgen van de effecten van het programma op verschillende tijdstippen tijdens de interventie. In twee programmaonderdelen is gebruik gemaakt van spelvormen, waarbij de expliciete inductie van cognitieve conflicten op verschillende nivo's uit het materiaal is weggelaten. Hier werd uitgegaan van een eenmalig gegeven sociaal dilemma, waarbij in de in het materiaal aangeboden oplossingen wel een hiërarchie bestond, in die zin, dat iedere gegeven oplossing geformuleerd was konform het denktipe van een van de ontwikkelingsnivo's 0 tot en met 3; bij ieder dilemma werden (met de nodige discussie tussendoor) succesief oplossingen op nivo 0 tot en met 3 aangeboden (onderdeel P.C.S.6 is hiervan een voorbeeld). In één onderdeel (P.C.S.3) werden alleen konfliktindukties aangeboden (middels een schriftelijke procedure), succesief geformuleerd als nivo 0, nivo 1, 2 en 3 denktipen. Een uitvoerige beschrijving van het programma is te vinden in bijlage 2 (in deel 2 van dit werk).

5.2.4. DE METING VAN DE AFHANKELIJKE VARIABELEN

De (na)meting is door een viertal student-assistenten gedurende vijf dagen uitgevoerd, beginnend een week na de uitvoering van het laatste onderdeel van de interventieprogramma's. In deze meting is gebruik gemaakt van een aantal schriftelijke, klassikaal afgenomen meetinstrumenten ter bepaling van het nivo van cognitieve ontwikkeling (met name het al dan niet funktionieren op het nivo van konkreet operationeel denken), (L.C.O.) het nivo in ontwikkeling van sociaal perspektief-nemen van de proefpersonen (P.C.N.) en ter bepaling van "ontwikkelingsdruk": de mate waarin de proefpersonen gedurende de stimuleringsperiode sociaal cognitieve conflicten en oplossingsindukties voor deze conflicten hebben ervaren (I.P.C.O.D.).

Naast deze schriftelijke instrumenten is een aantal bij alle proefpersonen individueel afgenomen instrumenten gebruikt. Een instrument is gebruikt als een tweede meting van ontwikkeling van sociaal perspektief-nemen (rekursief denken: R.D.T.); twee instrumenten zijn gebruikt ter bepaling van de kompetentie van de proefpersonen inzake het korrekt uitvoeren van konstaterende taalhandelingen: het ene instrument (V.K.S.) had betrekking op konkrete aanwezige objekten (referenten), het andere (V.K.G.) op abstrakte objekten (referenten). Voorts is een tweetal instrumenten gebruikt ter bepaling van de kompetentie van de proefpersonen in het korrekt uitvoeren van respektievelijk regulerende, expressieve en direktieve taalhandelingen (V.K.V. 1 en 2). Tijdens de individuele afnames is er geen uitval door afwezigheid van proefpersonen geweest. De (enkele) proefpersonen, die een klassikale afname hebben gemist wegens afwezigheid, hebben deze zo snel mogelijk na hun terugkeer op school ingehaald. Hierdoor is het aantal onbekende skores tot een minimum beperkt gebleven. Alle genoemde meetinstrumenten zullen in het navolgende in het kort worden omschreven. (In bijlage 3, in

Tabel 4: Overzicht van gemeten variabelen en gebruikte instrumenten in de (na)meting.

Variabele	Afgenomen instrumenten	
	schriftelijk/ klassikaal	individueel/ mondeling
Konkreet operationeel denken	L.C.O	
Nivo in sociaal perspektief-nemen	P.C.N.	R.D.T.
Ontwikkelingsdruk	I.P.C.O.D.	
Mate van korrekt gebruik van konstaterende taalhandelingen m.b.t. konkrete objekten		V.K.S.
Mate van korrekt gebruik van konstaterende taalhandelingen m.b.t. abstrakte objekten		V.K.G.
Mate van korrekt gebruik van expressieve taalhandelingen		V.K.V. 2
Mate van korrekt gebruik van direktieve taalhandelingen		V.K.V. 2
Mate van korrekt gebruik van regulerende taalhandelingen		V.K.V. 1

deel 2 van dit werk zijn voorbeelden opgenomen van items van de verschillende gebruikte meetinstrumenten.) Tabel 4 geeft een samenvatting van de gemeten variabelen en gebruikte instrumenten.

5.2.4.1. KONKREET OPERATIONEEL DENKEN TEST (L.C.O.)

De belangrijkste reden om dit instrument in de nameting op te nemen, is de veronderstelde konditionele relatie van het functioneren van een persoon op konkreet operationeel nivo voor het korrekt kunnen uitvoeren van konstaterende taalhandelingen (zie par. 3.3.).

Het gebruikte instrument is in ongewijzigde vorm overgenomen van Klik (1976). Het omvat een aantal items waarmee enkelvoudige en multiple seriatie wordt vastgesteld. Seriatie is de vaardigheid van een kind om een rangorde in objekten aan te brengen op grond van de mate waarin één bepaald kenmerk in het objekt aanwezig is (enkelvoudige seriatie), dan wel om meerdere rangordes aan te brengen op grond van de mate waarin meerdere bepaalde kenmerken in het objekt aanwezig zijn (multiple seriatie).

Klassifikatie is de vaardigheid van een kind om objekten te kunnen groeperen (in een klasse van objekten) op grond van een gemeenschappelijk kenmerk. Multiple klassifikatie is de vaardigheid om objekten in meerdere klassen te kunnen groeperen, waarbij de objekten van iedere klasse een bepaald kenmerk gemeenschappelijk hebben.

Het meetinstrument bevat voor het merendeel items in de vorm van een matrix (analoog aan Raven's Progressive matrices test; Raven, 1958), waarbij één ruimte niet is ingevuld. De proefpersoon moet door middel van een keuze uit een aantal objekten aangeven

welk objekt in de lege ruimte moet worden ingevuld. Deze werkwijze is voor het meten van konkreet operationeel denken voor het eerst toegepast door Inhelder & Piaget (1964), waaraan Klik (1976) het grondidee voor een aantal items ontleende. De skoring is objektief, dat wil zeggen ieder item kent slechts één goed antwoord, zodat een dichotome skoring (goed/fout) wordt toegepast. In ons onderzoek bleken niet alle items van de oorspronkelijke versie bruikbaar: 13 van de 20 items vormden een homogeen kluster (KR 20 = .79). Deze 13 items zijn, voorafgegaan door de instructie aan de proefpersonen, opgenomen in bijlage 3 in deel 2 van dit werk (de juiste antwoorden zijn daarin omcirkeld). De voor verdere analyses gebruikte skore is de kluster-totaalskore.

5.2.4.2. INSTRUMENT TER VASTSTELLING VAN NIVO IN SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN (P.C.N.)

Het P.C.N.-instrument bestaat uit twee kwa werkwijze identieke onderdelen. Ieder onderdeel presenteert aan de proefpersoon een beschrijving van een sociale dilemma-situatie, waarin een persoon een beslissing moet nemen omtrent het wel of niet uitvoeren van een bepaalde handeling. Onder het dilemma staat een viertal argumenten vóór het uitvoeren van die handeling en een viertal argumenten ertegen. De argumenten zijn zodanig geformuleerd, dat ze een denktipe konform een bepaald ontwikkelingsnivo representeren. Op deze wijze is voor ieder nivo in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen (van nivo 0 tot en met nivo 3) een argument pro en een argument kontra de betreffende handeling geformuleerd. De proefpersoon moet voor ieder argument beoordelen of dit argument, indien het door de persoon in het dilemma wordt gehanteerd, diens beslissing zal beïnvloeden of niet. (Zowel de dilemma's als de argumenten zijn ontleend aan Selman, 1974.)

De grondgedachte bij de konstruktie van dit instrument is geweest, dat een persoon een argument dat hij (nog) niet begrijpt, dat wil zeggen (nog) niet kan assimileren in zijn dominante dan wel ondergeschikte denkstruktuur, niet als argument zal herkennen, en daarom alleen voor deze (niet herkenbare) argumenten zal aangeven dat ze geen invloed hebben op de beslissing van de persoon in het dilemma. Van alle andere argumenten zal worden aangegeven dat deze wel een invloed op de beslissing zullen uitoefenen.

Nadat een proefpersoon de beoordelingen van de acht argumenten heeft uitgevoerd moet deze nog een voorkeur aangeven met betrekking tot welk van de argumenten hij het meest belangrijk vindt. De gedachte daarbij was, dat het gekozen argument een weergave zal zijn van de laatst verworven denkstruktuur, omdat deze als meest valide of meest in het oog springend zal worden beschouwd. (In bijlage 3, deel 2 van dit werk, is het komplette instrument opgenomen.)

De skoring van het instrument verliep als volgt. Aan ieder argument pro, waarbij de proefpersoon aangeeft dat hantering van dit argument resulteert in het uitvoeren van de betreffende handeling, en voor ieder argument kontra, waarbij de proefpersoon aangeeft dat hantering van dit argument resulteert in het achterwege laten van de betreffende handeling, wordt een skore 1 toegekend. Alle andere antwoorden krijgen een skore 0. Op deze wijze worden per stadium (nivo) vier dichotome skores verkregen (twee dilemma's; per dilemma twee skores). Per stadium is een betrouwbaarheidsmaat berekend (KR 20). Deze bedroegen voor de nivo's 0 tot en met 3 respectievelijk .65, .68, .73 en .60. De totaalskores per nivo zijn voor

verdere analyses gebruikt (zie hoofdstuk 6).

Tot slot zijn twee "nivo skores" aan iedere proefpersoon toegerekend, als indices voor het ontwikkelingsnivo waarop hij op het meettijdstip funktioneert. De eerste skore (stadiumskore) komt overeen met het hoogste nivo waarvan de proefpersoon meer dan de helft van de argumenten (3 of 4) op de theoretisch verwachte wijze beoordeeld heeft, dat wil zeggen het nivo, waarvoor de kluster-totaalskore minstens 3 bedraagt. De tweede skore (preferentieskore) komt overeen met het hoogste nivo waarop een van beide voorkeursuitspraken betrekking heeft. De beide aangegeven voorkeursargumenten representeren voor 83% van de proefpersonen hetzelfde ontwikkelingsnivo. De interkorrelatie tussen de stadiumskore en de preferentieskore bedraagt .38.

5.2.4.3. INSTRUMENT TER BEPALING VAN DE STIMULERINGSKWALITEIT VAN DE INTERVENTIES TEN AANZIEN VAN ONTWIKKELING IN SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN (I.P.C.O.D.)

Om vast te stellen in welke mate bij de proefpersonen de veronderstelde inductie van kognitieve conflicten en van konfliktoplossingen heeft plaatsgevonden, is op basis van Heymans & Roeders (1976) een index voor ontwikkelingsdruk gekonstrueerd. Dit instrument bestaat uit een schriftelijk af te nemen vragenlijst, waarin (in een deel van de vragen) naar het mogelijk ervaren hebben van kognitieve conflicten (zowel organisatorisch als adaptioneel dis-equilibrium) in de omgang met anderen wordt gevraagd (Konflikt-Index). Een ander deel van de vragen heeft betrekking op het mogelijk verworven hebben van nieuwe inzichten in de omgang met anderen (Oplossings-Index). Alle vragen refereerden aan de periode dat de interventieprogramma's zijn uitgevoerd.

De antwoorden zijn dichotoom (ja/nee). Van de konflikt-index vormden 16 van de 28 items een homogeen kluster (KR 20 = .64); van de oplossingsindex vormden 8 van de 11 items een homogeen kluster (KR 20 = .66). De interkorrelatie tussen beide klusters bedraagt .50. De uiteindelijk gebruikte skores voor verdere analyses zijn de klustertotaalskores voor beide indices. De 24 na klusteranalyse overgebleven items zijn vermeld in bijlage 3 (deel 2 van dit werk).

5.2.4.4. DE REKURSIEF-DENKEN TEST (R.D.T.)

Dit mondeling en individueel afgenomen meetinstrument is in ongewijzigde vorm overgenomen van Leckie (1975), die het heeft afgeleid van Miller, Kessel & Flavell (1970). De taak bestaat uit twaalf items, die denkrelaties weergeven. De proefpersoon moet telkens verwoorden welke denkrelatie op een afzonderlijke tekening wordt uitgebeeld. De twaalf items representeren samen een ontwikkelingsverloop, verdeeld over vier nivo's, ieder nivo wordt vertegenwoordigd door drie items. Het eerste nivo (nivo 0) wordt gevormd door denken over sociale objekten (bijv.: "de jongen denkt aan het meisje"). Het tweede nivo (nivo 1) omvat denken over handelingen tussen sociale objekten (bijv.: "de jongen denkt aan het meisje dat tegen de man praat"). Het volgende nivo (nivo 2) wordt gevormd door denken over het denken ("one loop recursion") van sociale objekten (bijv.: "de jongen denkt aan het meisje dat aan hem denkt"). Het laatste nivo (nivo 3) omvat denken over denken over denken ("two loop recursion") van sociale objekten (bijv.: "de jongen denkt aan het meisje dat aan hem denkt, die aan het meisje denkt").

Van alle nivo's is een voorbeeld in bijlage 3 (deel 2 van dit werk) opgenomen.

Per nivo is een homogeniteitsindex berekend. Deze (KR 20) bedroeg voor de nivo's 0 tot en met 3 respectievelijk .75, .80, .77 en .67. De totaalscores per nivo zijn in verdere analyses gebruikt. Er is bovendien een "stadiumskore" berekend, die (analoog aan de P.C.N.-skores) als index beschouwd wordt van het nivo in denken dat de proefpersoon op het moment van de afname beheerst. Deze skore is gelijk aan het nummer van het hoogste nivo waarvan de betreffende proefpersoon twee van de drie items goed heeft beantwoord.

Ook in de formulering van de nivo's in sociaal perspectief-nemen (cf. Selman, 1980; 1976) is sprake van een toenemende rekursiviteit in het denken gedurende de ontwikkeling. Derhalve wordt deze rekursief denken test als een operationalisering van sociaal perspectief-nemen beschouwd. Daar deze test in de studie van Leckie (1975) betrouwbaar en valide is gebleken, kan deze test ter validering van het P.C.N.-instrument worden gebruikt. Er worden hoge positieve samenhangen verwacht tussen de overeenkomstige skores van beide instrumenten.

5.2.4.5. INSTRUMENT TER BEPALING VAN DE MATE VAN KORREKTE HANTERING VAN KONSTATERENDE TAAHANDELINGEN OMTRENT KONKRETE OBJEKTEN (V.K.S.)

In deze individueel afgenomen taak moet een proefpersoon aan de testleider (die als luisteraar fungeert) telkens een objekt (referent) zodanig verbaal omschrijven, dat de testleider de referent uit zijn set van referent en niet-referenten kan herkennen. Proefpersoon en testleider zijn bij deze taak door middel van een ondoorzichtig scherm visueel van elkaar afgeschermd. De proefpersoon heeft de referent en niet-referenten per item in een gefixeerde ordening voor zich. De testleider heeft dezelfde set van referent en niet-referenten voor zich, maar bij deze liggen referent en niet-referenten door elkaar. De proefpersoon is ervan op de hoogte, dat de testleider dezelfde set voor zich heeft als hijzelf. Referent en niet-referent bestaan uit korte stripverhaaltjes, zonder tekst, waarin een sociale interactie tussen twee personen aan het strand wordt uitgebeeld. De opdracht luidt telkens: "Beschrijf de bovenste (soms echter: de onderste) strip z6, dat ik hem bij mij direkt kan terugvinden". Er zijn vier dimensies waarop de referent zich van de niet-referenten onderscheidt: het geslacht van de handelende persoon; diens handeling; het gevolg van de handeling; en de gezichtsuitdrukking van de andere persoon. Er zijn 14 items; bij 6 items verschilde de referent slechts op één dimensie van de niet-referenten, bij 5 items op twee en bij 3 items op drie dimensies.

Er wordt een skore 1 toegekend voor ieder item waarvoor een proefpersoon in hooguit twee pogingen minstens de posities van de referent op de diskriminerende dimensie(s) aangeeft. In alle andere gevallen wordt een skore 0 toegekend. Van de 14 items vormen er 13 een homogeen kluster (KR 20 = .81). De klustertotaalskore wordt voor verdere analyses gebruikt.

In bijlage 3 in deel 2 van dit werk zijn enkele voorbeelden van items van het V.K.S. instrument opgenomen.

5.2.4.6. INSTRUMENT TER BEPALING VAN DE MATE VAN KORREKTE HANTERING VAN KONSTATERENDE TAALHANDELINGEN OMTRENT ABSTRAKTE OBJEKTEN (V.K.G.)

Testsituatie en opdrachten aan de proefpersonen zijn bij dit instrument identiek aan die van het vorige (V.K.S.). Het materiaal bestaat hier echter uit foto's, waarop een persoon een gevoel uitbeeldt. Er is gebruik gemaakt van foto's uit de map "Weinen, Wüten, Lachen" (Tausch et al., 1975), en wel van de gevoelens blijheid, angst, boosheid, droefheid en pijn, ieder gevoel uitgebeeld door een jongen, een meisje en een adolescent. Bij zijn omschrijving van de referent moest de proefpersoon de gevoelens van de persoon op de betreffende foto omschrijven. Er waren drie items waarin naast de referent één niet-referent was, vier items met twee niet-referenten en drie met drie niet-referenten.

De score is analoog aan het vorige instrument (V.K.S.). Alle tien items vormen samen een homogeen kluster (KR 20 = .81). Ook hier worden de klustertotaalscores gebruikt voor verdere analyses. Overigens is nagegaan of de proefpersonen de uitgebeelde gevoelens konden herkennen. Iedere proefpersoon was in staat om van afzonderlijk aangeboden foto's alle gevoelens korrekt te benoemen.

In bijlage 3 (deel 2 van dit werk) is aangegeven welke foto's voor ieder van de tien items zijn gebruikt.

5.2.4.7. INSTRUMENT TER VASTSTELLING VAN DE MATE VAN KORREKTE HANTERING VAN REGULERENDE TAALHANDELINGEN (V.K.V.1)

In dit individueel afgenomen instrument krijgt de proefpersoon achtereenvolgens een viertal tekeningen van sociale situaties voorgelegd. Bij iedere tekening krijgt de proefpersoon de opdracht om zich voor te stellen dat hij een van de personen (de testleider wijst een bepaald persoon aan) in de getekende situatie is en de opdracht achtereenvolgens aan twee denkbeeldige luisteraars gedurende maximaal 2 minuten te vertellen wat er in die situatie gebeurt. De beide denkbeeldige luisteraars verschillen in sociale afstand tot de proefpersoon (vriendje of vriendinnetje versus volwassene). Bij korrekte hantering van regulering van taalhandelingen zal de taalstatus van de uitingen van de proefpersoon positief samenhangen met de genoemde sociale afstand. (De instructie en opdrachten van dit instrument zijn in bijlage 3, in deel 2 van dit werk, opgenomen; de gebruikte tekeningen zijn ontleend aan Schmidt, 1973.) Het nivo van taalstatus is afgeleid uit de (op cassetteband opgenomen) taaluitingen van de proefpersonen. De daarin gebruikte zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden, werkwoorden en werkwoordsuitdrukkingen zijn beoordeeld door 28 doktoraalstudenten (psychologie en taalwetenschappen) tijdens een werkkollege taalpsychologie. Men werd gevraagd deze woorden en uitdrukkingen ieder in te schalen op een zeven-puntsschaal, lopend van "intiem/vulgair" (1) tot "algemeen/beleefd" (7). Bijlage 4 (deel 2 van dit werk) geeft alle woorden weer die een lagere (afgeronde) gemiddelde taalstatusscore kregen dan 7. De standaarddeviatie van de beoordelingen was laag tot zeer laag (van 0.61 voor een van de woorden met een score 2 tot 1.01 voor een van de woorden met een score 5), hetgeen inhoudt, dat de 28 beoordelingen niet veel van elkaar verschillen.

De taalstatuscores werden aan de (inmiddels in de computer in-gebrachte) teksten van de proefpersonen gekoppeld. Zowel voor de

skores op alle vragen met kleine sociale afstand tussen spreker en luisteraar, als voor de skores op alle vragen met grotere sociale afstand tussen de spreker en luisteraar is een homogeniteitsindex berekend. Deze bedragen respektievelijk: $\alpha = .75$ (kleine soc. afst.) en $\alpha = .71$ (grotere soc.afst.). Per proefpersoon is vervolgens een variantieanalyse uitgevoerd, met als onafhankelijke variabele de sociale afstand tussen proefpersoon en denkbeeldige luisteraar en als afhankelijke variabele het gemiddeld nivo in taalstatus in een verhaal. De resterende F-waarde is een index voor de sterkte van het effect dat de sociale afstand heeft op het door de proefpersoon gebruikte nivo in taalstatus. Een significante (dat wil zeggen groter dan of gelijk aan 5.99) positieve F-waarde geeft aan dat een verkleining van de sociale afstand resulteert in een lager nivo van taalstatus. Een significante negatieve F-waarde duidt op een omgekeerde relatie, en een niet-significante F-waarde duidt erop dat de proefpersoon zijn gebruikte nivo in taalstatus niet wijzigt met de sociale afstand ten opzichte van de denkbeeldige luisteraar. De aldus verkregen F-waarden zijn als variabele (F-totaalstatus gem.) in verdere analyses gebruikt.

Op een soortgelijke wijze is een tweede variabele gekonstrueerd, waarbij niet is uitgegaan van het gemiddeld nivo in taalstatus van alle woorden en uitdrukkingen in een verhaal, maar het minimale nivo in taalstatus dat in een verhaal voorkomt. (De α -coëfficiënten bedragen voor deze skores respektievelijk .79 en .73 voor respektievelijk kleine en grotere sociale afstand tussen spreker en luisteraar.) De overweging bij deze konstruktie is geweest, dat één enkel woord in een taaluiting in feite al een index kan zijn voor de door een spreker veronderstelde sociale relatie tussen een spreker en een luisteraar. Doordat de meeste woorden in een taaluiting een hoge taalstatus zullen hebben, zal het gemiddeld nivo bij gebruik van één woord met een lage taalstatus dan toch nog vrij hoog uitkomen. De berekening van een "F-taalstatus min." variabele kan aan dit probleem tegemoetkomen. Overigens bleken deze twee berekende maten voor korrekt gebruik van regulerende taalhandelingen sterk met elkaar samen te hangen, de korrelatie (produkt-moment) bedraagt .69. In de meeste verhaaltjes, waarin woorden of uitdrukkingen van een lagere taalstatus, bleven deze niet beperkt tot één woord of uitdrukking, zodat de waarden van de beide variabelen per verhaaltje niet ver uiteen zullen lopen.

5.2.4.8. INSTRUMENT TER VASTSTELLING VAN DE MATE VAN KORREKTE HANTERING VAN DIREKTIEVE EN VAN EXPRESSIEVE TAAHANDELINGEN (V.K.V.2)

Evenals in het hiervoor beschreven instrument krijgt de proefpersoon in deze individueel afgenomen taak achtereenvolgens een viertal tekeningen van sociale situaties voorgelegd. De testleider plaatste de proefpersoon vervolgens expliciet in ieder van de voorgelegde situaties, die zo gekozen zijn, dat deze in werkelijkheid sterke emoties zouden opwekken (bijv.: "Een jongen van de zesde klas heeft jouw fietsbanden laten leeglopen"). Na zo'n presentatie krijgt de proefpersoon de opdracht om (in maximaal 2 minuten) te vertellen wat hij zou zeggen tegen de persoon die de emotie in de situatie veroorzaakt heeft ("Wat zeg je tegen de jongen die jouw fietsbanden heeft laten leeglopen?"). Verwacht wordt, dat proefpersonen in hun verhaal direkte handelingsaansporingen zullen uiten, om de ongewenste toestand gemaakt te krijgen. Daarnaast

wordt verwacht, dat de proefpersoon (bij korrekte hantering van expressieve taalhandelingen) konsistentie in z'n gedrag laat blijken. Omdat we geen meting van non-verbale gedragsaspecten hebben verricht, wordt deze konsistentie gezocht in de verbale uitingen van de proefpersoon (bijv. zowel het aangeven van zijn (denkbeeldige) emotie als de oorzaak ervan). Na beantwoording van de eerste opdracht krijgt de proefpersoon de opdracht om (weer in maximaal 2 minuten) te vertellen wat hij zou vertellen aan een ander persoon, die hij om hulp vraagt ("Wat zeg je tegen de meneer/juffrouw van jouw klas, zodat die jou helpt?"). De antwoorden op beide opdrachten werden op kassetteband opgenomen en zijn later letterlijk in de komputer ingebracht. (In bijlage 3, in deel 2 van dit werk, zijn instruktie en opdrachten van dit instrument vermeld; de gebruikte tekeningen zijn ontleend aan McPhail, 1972.) Verwacht wordt dat de proefpersoon (bij korrekte hantering van direktieve taalhandelingen) bij de tweede opdracht indirektere handelingsaansporingen zal uiten (vanwege de geringere mate waarin de (neutrale) luisteraar verplicht kan worden tot handelen, in vergelijking met de luisteraar die een ongewenste toestand heeft veroorzaakt).

Voor het toekennen van een direktheidsskore is gebruik gemaakt van het schema van Laucht & Herrmann (1978), waarin een zestal nivo's in direktheid van handelingsaansporingen wordt onderscheiden. Door een beoordelaar zijn alle door de proefpersonen geuite handelingsaansporingen (889 stuks) van een skore, van 1 (voor de meest direkte) tot 6 (voor de meest indirekte) voorzien. Een tweede beoordelaar heeft onafhankelijk van de eerste een a-selekte steekproef van 100 verhaaltjes beoordeeld (deze bevatten 112 handelingsaansporingen). Van deze 112 handelingsaansporingen komen 99 skores (= 88%) overeen met de door de eerste beoordelaar toegekende skores. Ter bepaling van de beoordelingskonsistentie van de eerste beoordelaar, heeft deze de eerste 60 beoordeelde handelingsaansporingen achteraf nogmaals ("blind") beoordeeld. Van deze 60 kregen 58 (= 97%) dezelfde skore toebedeeld als in eerste instantie werd gegeven. Beide betrouwbaarheidsmaten zijn hoog te noemen. In tabel 5 wordt een voorbeeld van ieder direktheidsnivo in handelingsaansporingen gegeven.

Tabel 5: Voorbeelden van direktheidsnivo's in verbale handelingsaansporingen

direktheidsnivo	handelingsaansporing
1	Pomp die band op.
2	Je moet die band oppompen.
3	Ik wil dat je die band oppompt.
4	Je kunt best even die band oppompen.
5	Die band moet worden opgepompt.
6	Met een lege band kan ik niet fietsen.

Voor ieder afzonderlijk verhaaltje is voor die gevallen waarin er meer dan één handelingsaansporing in voorkwam het gemiddelde

direktheidsnivo uitgerekend. Zowel voor de direktheidsscores van alle eerste vragen als voor die van alle tweede vragen is een homogeniteitsindex berekend. Deze bedragen respectievelijk $\alpha = .68$ en $\alpha = .60$. Op analoge wijze als bij het vorige beschreven instrument (V.K.V.1) is per proefpersoon een variantieanalyse uitgevoerd om het effect van de mate waarin de denkbeeldige luisteraar door de proefpersonen tot handelen verplicht kan worden op het gebruikte direktheidsnivo van handelingsaanprovingen te bepalen. De resulterende F-waarde is hiervoor als index gebruikt en als nieuwe variabele (F-direktheid) in verdere analyses gebruikt.

Ter bepaling van het korrekt hanteren van expressieve taalhandelingen is, zoals reeds vermeld, gezocht naar consistentie in de verbale uitingen binnen een verhaaltje. De skoring verliep als volgt. Er werd voor ieder verhaaltje nagegaan in hoeverre de volgende elementen werden vermeld: (1) de emotionele toestand van de spreker, (2) de oorzaak van deze emotionele toestand en (3) mogelijk gevolg van deze emotionele toestand in de zin van een door de spreker uit te voeren handeling zoals bedreiging of iets dergelijks. Een verhaal kreeg een score 0 als slechts één van deze drie elementen voorkwam; een score 1 bij vermelding van twee consistente elementen; en een score 2 bij vermelding van alle drie (consistente) elementen. In geval van inkonsistentie (als een oorzaak of een gevolg niet in overeenstemming is met het vermelde gevoel) is een score 0 toegerekend. Alle verhaaltjes (816) kregen een consistentiescore toegerekend door één beoordelaar. Een maat voor interbeoordelaars-overeenstemming werd berekend op een a-selekte steekproef van 100 verhaaltjes, die door een tweede beoordelaar onafhankelijk van de eerste werden beoordeeld. Van deze 100 verhaaltjes kregen 71 (= 71%) beide keren dezelfde score. Een berekening van de beoordelingsconsistentie, gebaseerd op een tweede beoordeling van de eerste 100 verhaaltjes door de eerste beoordelaar leverde een overeenstemming op van 78 (= 78%) van de scores. Deze beide betrouwbaarheidsmaten zijn redelijk te noemen (echter lager dan de maten ten aanzien van direktheidsnivo). Mogelijk werkt het feit dat er veel meer sprake is van een interpretatie omtrent de consistentie tussen verschillende elementen een lagere betrouwbaarheid in de hand. De maten zijn echter niet zodanig dat van verdere analyses afgezien moet worden.

Hoewel er geen theoretische basis aanwezig is om te veronderstellen dat er verschillen in consistentie zullen optreden in de zin van een luisteraareffect, lijkt het toch aannemelijk te veronderstellen dat een spreker (bij korrekte hantering van expressieve taalhandelingen) minder consistentie toont ten aanzien van een luisteraar die een ongewenste situatie heeft veroorzaakt, dan ten aanzien van een willekeurige andere luisteraar. Immers, de eerstgenoemde luisteraar is al op de hoogte van de emotionele gesteldheid van de spreker, deze oorzaak hoeft dan niet meer expliciet vermeld te worden.

Er zijn derhalve twee indices voor consistentie in verbaal gedrag berekend: één gebaseerd op de antwoorden op alle eerste vragen en de ander gebaseerd op de antwoorden van alle tweede vragen in het instrument. Op de scores van alle eerste vragen is een klusteranalyse uitgevoerd, alle vier daarin betrokken variabelen (de vier situaties) vormen een homogeen kluster ($\alpha = .72$); de klustertotaalscore hiervan is als variabele (konsistentie 1) in verdere analyses gebruikt. Analooq is op de scores van alle tweede vragen een klusteranalyse uitgevoerd, ook hier vormen alle vier

variabelen een homogeen kluster ($\alpha = .69$); en ook hier wordt de klustertotaalscore als variabele (konsistentie 2) in verdere analyses gebruikt. De interkorrelatie tussen beide klustertotaalscores bedraagt .44.

5.2.4.9. ENKELE OPMERKINGEN OVER DE KOMMUNIKATIETAKEN

Omdat in dit onderzoek vergelijkingen tussen (groepen) proefpersonen ten aanzien van de nametingsscores moeten worden gemaakt, is een standaardisatie van de taaksituatie voor wat betreft deze nameting een vereiste. Voor de diverse communicatietaken, waarmee concreet verbaal taalgedrag wordt vastgesteld, is deze standaardisatie tot stand gekomen na een proces van afweging van voor- en nadelen van verschillende procedures.

Bij de keuze voor hypothetische luisteraars in een aantal taken, heeft de overweging zwaar gewogen, dat meting met een reële communicatie-partner tot veel extra variantie in de data zou leiden; variantie, die veroorzaakt wordt door de communicatie-partners, niet door de proefpersonen.

Om het konkretiseren door de proefpersoon van een hypothetische luisteraar te vergemakkelijken is gekozen voor een aantal "standaard luisteraars" (vader, onderwijzer, vriendje, bijv.). Dit levert echter wel een volgend probleem op. Omdat iedere proefpersoon zo'n luisteraar min of meer specifiek percipieert, zijn mogelijk de anticipaties op luisteraar-kenmerken (sociale inferentieprocessen), toegepast in z'n verbaal gedrag, ook min of meer persoon-specifiek, waardoor deze niet geheel onder controle gehouden worden. Ten aanzien van de luisteraar-kenmerken, die in deze meetinstrumenten een rol spelen (sociale afstand, handelingsbereidheid en verplichtbaarheid tot handelen) zal het effect van persoon-specificiteit echter een minder belangrijke rol spelen. Zo zal de sociale afstand van proefpersoon tot vriendje (vrijwel) altijd minder zijn dan die van proefpersoon tot onderwijzer; alleen de mate van verschil tussen deze twee situaties kan per proefpersoon verschillen. Een analoge redenering geldt ten aanzien van verschillen in de mate waarin de proefpersoon verschillende gekoncretiseerde hypothetische luisteraars tot handelen kan verplichten, en de ingeschatte mate van handelingsbereidheid van die hypothetische luisteraars.

6. EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR KONDITIELE RELATIES TUSSEN SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN EN VERBALE KOMMUNIKATIE: ONDERZOEKSRISULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten gerapporteerd van het in het vorige hoofdstuk beschreven onderzoek. Eerst worden een aantal gegevens met betrekking tot de validiteit van de gebruikte meetinstrumenten beschreven; vervolgens wordt ingegaan op de effecten van de beide interventieprogramma's, waarbij hypothese 1 wordt getoetst, daarna wordt aan de hand van de antwoorden van de proefpersonen op de schriftelijke onderdelen van de stimuleringsprogramma's het interventieverloop geschetst; en tenslotte worden ter toetsing van hypothese 2 de resultaten van een ordeningstheoretische analyse besproken.

6.1. NOTITIES AANGAANDE DE VALIDITEIT VAN DE GEBRUIKTE MEET-INSTRUMENTEN

Een primaire voorwaarde voor een goed meetinstrument vormt een redelijke betrouwbaarheid. In de bespreking van de meetinstrumenten in het vorige hoofdstuk zijn de berekende maten voor de betrouwbaarheid vermeld en deze zijn alle redelijk tot goed te noemen (zie tabel 6, diagonaalwaarden). Voor een aantal gekonstrueerde variabelen is echter voor deze variabelen zelf geen betrouwbaarheidsmaat te berekenen. Dit betreft de stadiumskores en preferentieskore met betrekking tot nivo in sociaal perspectief-nemen en de F-waarden met betrekking tot taalhandelingen. De betrouwbaarheid van het materiaal, waaruit deze variabelen zijn berekend geeft echter geen aanleiding tot twijfel omtrent de betrouwbaarheid van de berekende skores. We zullen nu aan de hand van tabel 6 de konstruktvaliditeit (de vraag: "meet het instrument wat het beoogt te meten?") van de verschillende instrumenten bekijken; waarbij als opmerking vooraf, dat de positieve, significante korrelaties tussen een aantal variabelen en chronologische leeftijd een eerste indikatie is, dat we met ontwikkelingsaspecten te maken hebben.

6.1.1. KONSTRUKTVALIDITEIT VAN DE INSTRUMENTEN MET BETREKKING TOT SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN

Van de interkorrelatiematrix (tabel 6) vormt dat deel van deze matrix, dat zowel vertikaal als horizontaal wordt begrensd door de variabelen 3 en 13 een monotrait-heteromethod matrix in de zin van Campbell & Fiske (1959). De variabelen 3 tot en met 8 hebben betrekking op de P.C.N. vragenlijst (een gestandaardiseerde schriftelijke procedure om nivo in sociaal perspectief-nemen te bepalen); de variabelen 9 tot en met 13 betreffen de R.D.T. (een individueel afgenomen instrument). De onderling overeenkomstige variabelen van beide instrumenten blijken onderling alle significant positief samen te hangen en deze korrelaties zijn alle hoger dan de korrelaties in dezelfde rij of kolom van de totale matrix. Zodoende wordt aan de belangrijkste eisen met betrekking tot de konvergerende en diskriminerende konstruktvaliditeit van deze meetinstrumenten voldaan (vgl. Campbell & Fiske, 1959).

Van de beide stadium-indices van de P.C.N. vragenlijst (resp. de variabelen 7 en 8 in tabel 6) korreleert de berekende stadiumskore systematisch hoger met andere maten van nivo in sociaal pers-

Tabel 6: Overzicht van (product-moment) correlaties tussen de verschillende variabelen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	VAR. NRS.
1. CHRON. LEEFTIJD	-	.22	.01	.03	.06	.17	.24	.18	-.01	.09	.12	.17	.28	.05	.12	.03	.19	.30	.27	.17	.17	.25	1
2. KONKR. OPER. DENKEN KTS	(.79)	.02	.14	.33	.31	.29	.22	-.03	-.01	.19	.24	.22	.18	.25	.18	.14	.17	.18	.16	.12	.17		2
3. PERSP. NEMEN NIVO 0 KTS	(.65)	.15	.10	.06	-.05	-.04	.61	.12	.02	.00	-.02	.00	-.02	.03	-.01	.02	.02	.00	-.01	-.02			3
4. PERSP. NEMEN NIVO 1 KTS	(.68)	.13	.12	.04	.04	.09	.54	.15	.05	-.01	.09	.08	.15	.04	.11	.12	-.01	-.02	-.05				4
5. PERSP. NEMEN NIVO 2 KTS	(.73)	.10	.19	.20	.03	.10	.58	.13	.04	.20	.19	.19	.18	.17	.19	.12	.17	.19					5
6. PERSP. NEMEN NIVO 3 KTS	(.60)	.28	.18	-.02	.04	.12	.47	.10	.25	.30	.16	.21	.17	.24	.20	.19	.23						6
7. PERSP. NEMEN STAD. SKORE																							7
8. PERSP. NEMEN PEF. SKORE																							8
9. REK. DENKEN NIVO 0 KTS																							9
10. REK. DENKEN NIVO 1 KTS																							10
11. REK. DENKEN NIVO 2 KTS																							11
12. REK. DENKEN NIVO 3 KTS																							12
13. REK. DENKEN STAD. SKORE																							13
14. ONTW. DRUK KOHFL. INDEX																							14
15. ONTW. DRUK OPL. INDEX																							15
16. KONST. TAALH. KONKR. OBJ. KTS																							16
17. KONST. TAALH. ABSTR. OBJ. KTS																							17
18. EXPR. TAALH. KONS. 1 KTS																							18
19. EXPR. TAALH. KONS. 2 KTS																							19
20. DIR. TAALH. F-DIREKTH.																							20
21. REGUL. TAALH. F-STATUS MIN.																							21
22. REGUL. TAALH. F-STATUS GEM.																							22

Op de diagonaal staan, waar bekend, betrouwbaarheden vermeld
 r^2 = g-coëfficiënt
 De overige betrouwbaarheidsmaten zijn alle KR 20
 KTS = Kluster-Totaalscore
 Kritische waarden van de correlatiecoëfficiënt bij
 N = 102, en eenzijdige toetsing
 $p < .05$ $r = .17$
 $p < .01$ $r = .23$

pektief-nemen dan de door de individuele proefpersonen aangegeven *preferentie(skore)*. Een waarschijnlijke verklaring hiervoor is, dat bij het aangeven van een preferentie in beslissingsargumenten andere factoren een rol spelen dan alleen de door de proefpersoon gehanteerde denkstructuur. Een analoog probleem doet zich ook voor met betrekking tot instrumenten ter bepaling van moreel oordeels-nivo. Gibbs, Widaman & Colby (1982) maken melding van slechts matige korrelaties in de literatuur tussen maten van morele preferentieskores en morele oordeelsskores (korrelaties met leeftijd uitgepartialiseerd in de grootte-orde van ca. .30). Gibbs et al. (1982) verklaren deze matige samenhang door te stellen, dat (morele) preferenties te beschouwen zijn als evaluaties van argumenten, en derhalve meer een index zijn voor de individuele voorkeur voor de inhoud van een argument, terwijl (morele) oordelen een index vormen voor de door de proefpersoon gehanteerde redeneerwijze (of: denkstructuur). Ook in ons geval hebben in de door de proefperso-nen aangegeven preferenties waarschijnlijk voorkeuren voor de in-houd van bepaalde argumenten een rol gespeeld. De door ons gevon-den korrelatie (in dit geval voor een beperkte leeftijdsrange) tussen preferentie- en oordeelsskores (de berekende stadiumskores) is .38, en ligt in dezelfde orde van grootte als de door Gibbs et al. gerapporteerde. Zowel wat betreft het patroon van korrelaties, als conceptueel gezien, lijkt de berekende stadiumskore een grote-re konstruktvaliditeit te bezitten ten aanzien van het nivo in sociaal perspektief-nemen waarop een proefpersoon funktioneert, dan de preferentieskore. Derhalve wordt de stadiumskore in verdere analyses gebruikt als index voor nivo in sociaal perspektief-nemen.

6.1.2. KONSTRUKTVALIDITEIT VAN DE INDICES VOOR ONTWIKKELINGSDRUK

De validiteit van de overige variabelen kan niet op dezelfde wijze worden bekeken als hierboven is gedaan ten aanzien van de metingen van sociaal perspektief-nemen, omdat de overige variabe-len slechts middels één instrument zijn gemeten. Enige indikatie omtrent validiteit van deze metingen kan worden verkregen uit het patroon van korrelaties tussen conceptueel aan elkaar verwante variabelen tegenover conceptueel niet aan elkaar verwante variabe-len.

Voor de beide indices voor ontwikkelingsdruk (var. 14 en 15 in tabel 6) wordt de hoogste samenhang gevonden tussen de beide indices zelf, vervolgens tussen de indices en de (conceptueel ver-wante) metingen van nivo in sociaal perspektief-nemen (var. 7, 8 en 13) en tenslotte met de (conceptueel minder verwante) variabe-len met betrekking tot de verschillende taalhandelingen (var. 16 t/m 22). Dit patroon van korrelaties vormt een positieve indikatie ten aanzien van de konvergerende en diskriminerende validiteit van beide indices voor ontwikkelingsdruk.

6.1.3. KONSTRUKTVALIDITEIT VAN DE TAALHANDELINGSINDICES

Wat betreft de taalhandelingsvariabelen (var. 16 t/m 22 in tabel 6) kan worden opgemerkt, dat deze onderling consistent positieve samenhangen vertonen, hetgeen een positieve indikatie is ten aan-zien van de konvergerende validiteit van deze variabelen.

De (vrij) hoge korrelaties van een aantal van deze variabelen (met name de variabelen 17, 18, 19 en 22) met indices voor nivo van sociaal perspektief-nemen zijn gezien de veronderstelde relaties

tussen nivo in sociaal perspectief-nemen en het korrekt uitvoeren van taalhandelingen niet onverwacht. Daarom doen deze korrelaties geen afbreuk aan de diskriminerende validiteit van de indices.

De vraag naar konstrukt validiteit is bij de variabelen met betrekking tot taalhandelingen overigens van minder belang, omdat deze variabelen niet een verondersteld theoretisch konstrukt beogen te meten (zoals de variabelen met betrekking tot nivo in perspektief-nemen), maar rechtstreekse *gedragsmaten* zijn.

Beide berekende indices voor korrekt gebruik van expressieve taalhandelingen (var. 18 en 19) hangen hoog samen. De tweede konsistentie-maat vertoont van deze twee in het algemeen wat hogere korrelaties met de andere taalhandelingsvariabelen dan de eerste. Omdat de spreiding van de eerste maat kleiner is dan die van de tweede, differentieert de tweede maat kennelijk beter dan de eerste. Voor verdere analyse wordt derhalve als index voor korrekt hanteren van expressieve taalhandelingen alleen nog gebruik gemaakt van de maat "konsistentie 2".

Eenzelfde beeld levert ook de vergelijking van de beide berekende indices voor korrekt gebruik van regulerende taalhandelingen (var. 21 en 22) op. De variabele "F-status min." (minimum taalstatus) lijkt hier beter te differentiëren dan de "F-status gem." (gemiddelde taalstatus). Omdat de variabele "F-status min." bovendien een grotere "face" validiteit heeft dan "F-status gem." (zie par. 4.2.4.8.), wordt voor verdere analyses als index voor korrekt hanteren van regulerende taalhandelingen alleen nog de variabele "F-status min." gebruikt.

6.2. RESULTATEN MET BETREKKING TOT TOETSING VAN HYPOTHESE 1

In paragraaf 5.1 is hypothese 1 als volgt geformuleerd: Stimulering (middels een interventieprogramma) van ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen zal weliswaar tevens gemiddeld een effect kunnen hebben op het korrekt uitvoeren van verbale taalhandelingen, echter gemiddeld een kleiner effect dan training gericht op het korrekt uitvoeren van verbale taalhandelingen.

Tabel 7 geeft een overzicht van de resultaten waarmee hypothese 1 wordt getoetst. Dit overzicht betreft de instrumenten met betrekking tot konkreet operationeel denken, nivo in sociaal perspectief-nemen en de korrektheid in gebruik van de onderscheiden taalhandelingen. De eerste drie kolommen geven de gemiddelden en standaarddeviaties weer voor respektievelijk de in verbale kommunikatie getrainde groep (GR 1), de in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen gestimuleerde groep (GR 2) en de kontrolegroep (GR 3). De eventuele verschillen in gemiddelden mogen, gezien het onderzoeksdesign, worden toegeschreven aan het effect van de uitgevoerde interventies (in verbale kommunikatie bij exp.gr.1 en in sociaal perspectief-nemen bij exp.gr.2). In kolommen 4 tot en met 6 van tabel 7 zijn de t-waarden, die ter toetsing van de verschillen zijn berekend (zie voor de berekening hiervan bijvoorbeeld Hays, 1973) weergegeven. Voor de variabelen 20 en 22 is een andere toetsingswijze gevolgd. Gezien het grote aantal niet-signifikante individuele F-waarden, die voor verdere analyses niet kunnen worden gebruikt, is een frekwentieverdeling berekend van het aantal proefpersonen, die een F-waarde hebben die groter is dan of gelijk is aan de kritieke F-waarde (5.99), en het aantal proefpersonen, die een kleinere F-waarde hebben dan deze kritieke waarde. Deze frekwentieverdelingen zijn voor de drie groepen vergeleken, en de ver-

Tabel 7: Overzicht van de resultaten van de (na)meting; toetsing van de gevonden effecten.

	gemiddelden (standaarddeviaties)			toetsing van ver- schillen tussen groepen			effekt- sterkte van interventie		verschil in effekt van interventies
	GR.1	GR.2	GR.3	$t_{1,2}$	$t_{1,3}$	$t_{2,3}$	$d_{1,3}$ ($r^2_{1,3}$)	$d_{2,3}$ ($r^2_{2,3}$)	$q'_{1,2}$ ($z'_{1,2}$)
2. KONKR. OP. DENKEN KTS	7.7 (2.9)	8.3 (3.4)	7.6 (3.5)	.76	.13	.85	.03 (.00)	.20 (.01)	.08 (.46)
7. PERSP.NEMEN STAD.SKORE	2.1 (.82)	2.2 (.83)	1.7 (.78)	.48	2.08*	2.58*	.50° (.06)	.62° (.09)	.07 (.41)
13. REK.DENKEN STAD.SKORE	2.0 (.94)	2.2 (1.08)	1.7 (.79)	.79	1.43	2.19*	.34 (.03)	.53° (.07)	.10 (.58)
14. ONTW.DRUK KONFL. IND.	8.9 (3.0)	8.4 (2.9)	7.1 (2.8)	.68	2.57*	1.90*	.62° (.09)	.46° (.05)	.09 (.52)
15. ONTW.DRUK OPL.IND.	4.9 (2.2)	4.6 (2.5)	4.0 (2.2)	.51	1.70*	1.04	.41° (.04)	.25 (.02)	.08 (.46)
16. KONST.TAALH. KONKR.OBJ.KTS	9.2 (2.5)	8.9 (3.2)	7.6 (3.1)	.42	2.39*	1.72*	.57° (.07)	.41° (.04)	.08 (.46)
17. KONST.TAALH. ABSTR.OBJ.KTS	7.9 (2.4)	6.5 (3.0)	6.2 (2.6)	2.12*	2.99*	.51	.72° (.11)	.12 (.00)	.29° (1.67)*
19. EXPR.TAALH. KONS.2 KTS	4.2 (1.45)	2.7 (1.48)	1.9 (1.09)	4.18*	7.54*	2.60*	1.81° (.45)	.62° (.09)	.50° (2.92)*
aantal ppn. met $F \geq 5.99$				$\chi^2_{1,2}$	$\chi^2_{1,3}$	$\chi^2_{2,3}$	$\phi^2_{1,3}$ ($\phi^2_{1,3}$)	$\phi^2_{2,3}$ ($\phi^2_{2,3}$)	$q'_{1,2}$ ($z'_{1,2}$)
20. DIR.TAALH. F-DIREKTH.	14	5	0	6.49*	21.99*	4.26*	.56° (.31)	.25° (.06)	.38° (2.20)*
22. REGUL.TAALH. F-STATUS MIN.	11	3	0	5.85*	15.50*	1.79	.47° (.22)	.16 (.03)	.35° (2.03)*

* = significant, $p(\alpha) < .05$, eenzijdig

* = significant, $p(\alpha) < .01$, eenzijdig

Bij een gewenste power van .50 ($\beta = .50$), een significantienivo (α) van .05 en de aangegeven aantallen ppn. behoren de kritische waarden. $d = .40$, $\phi = .24$; $q' = .24$

° = groter dan kritische waarde

GR.1 = In verbale communicatie getrainde groep (n=32)

GR.2 = In ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen gestimuleerde groep (n=32)

GR.3 = Controlegroep (n=38)

De nummering van de variabelen komt overeen met die van tabel 6

$$d = \frac{t \sqrt{(n_1 + n_2) / n_1 n_2}}{d} \quad (1) \quad \left| \quad z = \frac{1+r}{1-r} \quad (3) \quad \left| \quad z' = q' \sqrt{\left(\frac{(n_1-3)(n_2-3)}{(n_1+n_2-6)} \right)} \quad (5) \right. \right.$$

$$r_{(pb)} = \frac{d}{\sqrt{d^2 + (n_1 + n_2) / n_1 n_2}} \quad (2) \quad \left| \quad q' = z_1 - z_2 \quad (4) \quad \left| \quad \phi = \sqrt{\left(\frac{\chi^2}{(n_1 + n_2)} \right)} \quad (6) \right. \right.$$

r^2 en ϕ^2 komen overeen met ω^2 (vgl. Hays, 1973) en geven de proportie variantie in de afhankelijke variabele aan, die wordt verklaard door de onafhankelijke variabele (wel of geen deelname aan interventie).

schillen zijn middels een berekende chi-kwadraat getoetst (kol. 4 t/m 6 van tabel 7).

Wanneer we de resultaten van de t-toetsen en chi-kwadragen overzien, dan blijkt dat er tussen de drie groepen geen verschil is voor wat betreft de scores op de concreet-operationeel denken test. Experimentele groep 1 (getraind in verbale communicatie) scoort significant hoger dan de controlegroep op de volgende variabelen: nivo in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen (var. 7, gemeten met P.C.N.), de beide indices voor ontwikkelingsdruk (var. 14 en 15) en alle taalhandelingsvariabelen (var. 16, 17, 19, 20 en 22). Experimentele groep 2 (gestimuleerd in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen) scoort significant hoger dan de controlegroep op de volgende variabelen: beide indices voor nivo in sociaal perspectief-nemen (var. 7 en 13), de ontwikkelingsdruk-konflikt index (var. 14), korrektheid in konstaterende taalhandelingen met betrekking tot concrete objecten (var. 16), korrektheid in expressieve taalhandelingen (var. 19) en korrektheid in directe taalhandelingen (var. 20). Op grond van deze resultaten wordt gekonkludeerd, dat beide interventieprogramma's effecten tonen in de voorspelde richting.

De kern van hypothese 1 heeft betrekking op verschil in sterkte van de effecten met betrekking tot de gemeten taalhandelingsvariabelen (var. 16-22 in tabel 7), tussen de beide interventieprogramma's. Om verschillen in effect te toetsen staan ons twee wegen open. De eenvoudigste wijze is de rechtstreekse vergelijking van de twee experimentele groepen voor wat betreft de meting van de verschillende taalhandelingsvariabelen door middel van een t- of chi-kwadraat toets. In de eerste kolom met t- en chi-kwadraat waarden in tabel 7 staan de op deze toets betrekking hebbende waarden vermeld. Uit deze resultaten wordt gekonkludeerd dat voor vier van de vijf taalhandelingsvariabelen (te weten var. 17, 19, 20 en 22) verschillen tussen beide experimentele groepen in de gewenste richting worden gekonstateerd.

Een andere wijze om verschil in effect tussen beide interventies te toetsen is via het berekenen van effect-sterkte indices en deze voor beide experimentele groepen te vergelijken. Dit is een wat omslachtiger toetsingsprocedure, die echter twee voordelen biedt. Een eerste voordeel is dat uit de berekende indices voor iedere variabele het effect van elk van beide interventieprogramma's kan worden afgeleid. Een tweede voordeel is dat we via een power-analyse (Cohen, 1977) kunnen achterhalen welke het minimale effect is dat nog kan worden opgespoord (de zgn. kritische waarde). In tabel 7 worden de effectsterkte indices vermeld onder de kolommen met d- en phi-waarden. De tussen haakjes vermelde r-kwadraat en phi-kwadraat-waarden zijn rechtstreeks met elkaar vergelijkbare schattingen van de mate waarin de betreffende interventie het resultaat van de meting heeft beïnvloed. (Onder tabel 7 staan de formules vermeld, volgens welke de verschillende indices zijn berekend; deze zijn ontleend aan Cohen, 1977.)

Om nu de kern van hypothese 1 te kunnen toetsen, moeten de effect-sterkte maten van beide interventies met elkaar vergeleken worden. Immers in hypothese 1 is geformuleerd dat training in verbale communicatie een sterker effect zal hebben op verbale taalhandelingen dan een stimulering van ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen, mits aan de (sociaal-)kognitieve voorwaarden voor betreffende taalhandeling is voldaan. Gezien de random toewijzing van de proefpersonen aan de condities zou, volgens hypothese 1, de

(kommunikatie)training van experimentele groep 1 een groter effect moeten hebben op correcte hantering van de verbale taalhandelingen dan de (perspektief-neem) interventie van experimentele groep 2.

Om dit te toetsen is een maat voor verschil in effectsterkte berekend, de index q' (zie Cohen, 1977). Daartoe wordt iedere met formule 1 (zie: onder tabel 7) berekende d-waarde volgens formule 2 omgezet in een r (point-biserial)-waarde; deze r -waarde wordt volgens formule 3 getransformeerd in een z -waarde. Het verschil tussen twee z -waarden levert de q' -waarde op (formule 4). Om een significantietoets te kunnen uitvoeren, wordt de q' -waarde volgens formule 5 omgezet in een z' -waarde (standaard-skore), waarmee men de kans kan bepalen dat een gevonden verschil tussen twee d -waarden optreedt, terwijl er in werkelijkheid geen effect-verschil zou bestaan.

De berekende q' - en z' -waarden (laatste kolom van tabel 7) levert hetzelfde beeld op als de rechtstreekse vergelijking tussen beide experimentele groepen: voor vier van de vijf taalhandelingsvariabelen (var. 17 t/m 22 in tabel 7) zijn de waarden groot genoeg om de gevonden verschillen (in voorspelde richting) tussen experimentele groepen 1 en 2 toe te schrijven aan verschillen in effect van de beide interventies. Hiermee wordt voldoende steun gevonden om hypothese 1 als juist te aanvaarden. (Hoewel een aantal gevonden d -, ϕ - en q' -waarden niet bijzonder hoog zijn te noemen, evenals de aangegeven power, steken deze in het algemeen in gunstige zin af tegen in andere onderzoeken gevonden waarden; vgl. Chase & Tucker, 1975.)

Wanneer we de resultaten, zoals die in tabel 7 zijn weergegeven, verder exploreren, dan blijkt dat beide interventies een verhoging in nivo van sociaal perspectief-nemen hebben bewerkstelligd. De terugkoppelingen tijdens de training in verbale communicatie hebben mogelijk ook (sociaal) cognitieve conflicten opgeroepen en oplossingsinducties verschaft. Deze verklaring wordt aannemelijker door het verschil tussen experimentele groep 1 en de controlegroep voor wat betreft de scores op de beide indices voor ontwikkelingsdruk (var. 14 en 15 in tabel 7).

Daarbij is opvallend, dat alleen de in verbale communicatie getrainde groep van de beide experimentele groepen een hogere score haalt op de oplossingsindex dan de controlegroep. Door het ontbreken van andere significante verschillen voor wat betreft deze variabele wordt een interpretatie van het verschil tussen experimentele groep 1 en de controlegroep een onmogelijke zaak.

De in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen gestimuleerde groep scoort op een drietal taalhandelingsvariabelen hoger dan de controlegroep. Voor twee hiervan mogen we aannemen dat dit het gevolg is van het uitgevoerde interventieprogramma, namelijk correctheid in konstaterende taalhandelingen omtrent concrete objecten en correctheid in expressieve taalhandelingen. Mogelijk speelt hier het sterk verbale karakter van de stimulering in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen een belangrijke rol. In de geveerde discussies zal het waarschijnlijk meerdere keren zijn voorgekomen dat een proefpersoon terugkoppeling heeft ontvangen omtrent eigen verbale handelingen (bijv. in de zin van: "ik snap niet wat je zegt"). Met name in het verdedigen van een eigen standpunt zal consistentie in verbaal gedrag een belangrijke rol spelen; bij ontbreken van consistentie zal men hierop kunnen worden aangevallen. Omdat verdediging van eigen opvattingen in de discussies omtrent sociale dilemma's waarschijnlijk ook nogal eens is opgetreden, zullen de

proefpersonen middels terugkoppeling en mogelijk ook via model-leren gedurende het verloop van de interventie steeds meer konsis-tentie in hun verbale (expressieve) taalhandelingen aanbrengen.

Ten aanzien van de effecten van beide programma's mogen we de konklusie trekken, dat sociaal-kognitieve konflikt-ervaringen hier-in een werkzame rol hebben gespeeld. In paragraaf 4.3 is er al op gewezen, dat terugkoppeling soms het karakter krijgt van een (sociaal-)kognitieve konflikt-ervaring; hierdoor is het optreden van sociaal-kognitieve konflikt-ervaringen tijdens de training in verbale kommunikatie te verklaren. Voor wat betreft de werkzaamheid van oplossingsindukties leveren de gegevens te weinig inzicht op om hieromtrent konklusies te kunnen trekken.

De gevonden steun voor hypothese 1 is een eerste indikatie, dat er van konditionele relaties tussen ontwikkeling van sociaal perspektief-nemen (interpersoonlijk denken) en het korrekt ge-bruiken van verbale taalhandelingen sprake is. Op de empirische evidentie omtrent de aard van deze relaties zal in paragraaf 6.4 nader worden ingegaan.

In de volgende paragraaf zal, aansluitend op de opmerkingen omtrent de effecten van de interventies, kort worden ingegaan op veranderingen die tijdens de uitvoering van de interventieprogram-ma's zijn opgetreden.

6.3. GEDRAGSVERANDERINGEN VAN DE PROEFPERSONEN TIJDENS DE INTERVENTIES

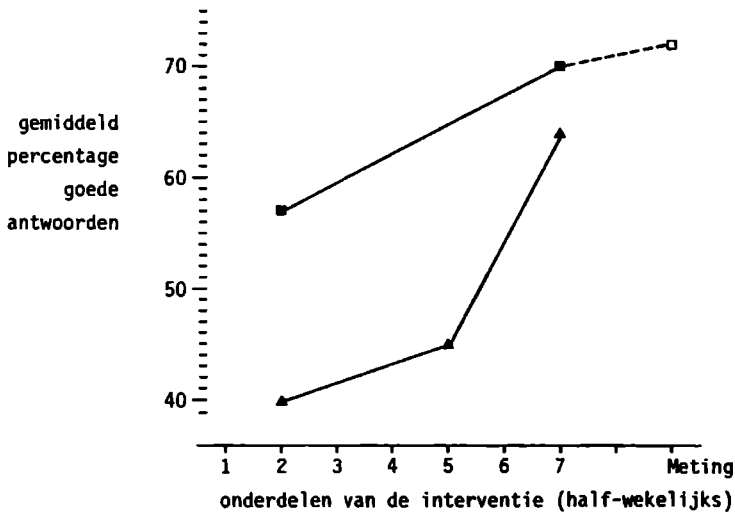
Doordat in beide interventies een aantal onderdelen is gebruikt, waarop de individuele antwoorden door de proefpersonen schriftelijk zijn vastgelegd, is het mogelijk om achteraf een indruk te krijgen van de veranderingen die tijdens de uitvoering van de interventie-programma's zijn opgetreden in deze (gemiddelde) antwoorden. De veranderingen zullen voor beide interventieprogramma's afzonderlijk kort worden bekeken.

6.3.1. VERANDERINGEN IN VERBALE TAALHANDELINGEN GEDURENDE DE INTERVENTIE TER STIMULERING VAN KORREKT GEBRUIK VAN TAALHANDELINGEN

Zoals in paragraaf 5.2.3.2. is vermeld, bestond het schrifte-lijk materiaal van het programma ter training van verbale kommuni-katie uit een vorm van geprogrammeerde instructie, waarbij de proefpersoon bij iedere vraag moet kiezen welke van de geprekodeer-de taalhandelingen de meest juiste in de geschetste situatie is. De antwoorden zijn dusdanig geformuleerd, dat vooraf duidelijk was welk antwoord juist is; hierop is ook de direkte terugkoppeling gebaseerd, de proefpersoon kreeg na ieder antwoord te weten of zijn antwoord goed of fout was.

De door de proefpersonen gegeven antwoorden vormen de basis voor een analyse van de veranderingen tijdens de interventie. Voor iedere proefpersoon is het percentage goede antwoorden per onder-deel berekend; daarna is het gemiddelde percentage voor de hele experimentele groep 1 berekend. Er zijn, op grond van het program-ma-materiaal, daarbij twee groepen van taalhandelingen onderschei-den: enerzijds konstaterende en expressieve taalhandelingen en anderzijds direktieve en regulerende taalhandelingen. Een verdere differentiatie zou te kleine aantallen (vragen) opleveren om nog verantwoorde berekeningen uit te voeren. Figuur 12 geeft het ver-

loop van de gemiddelde percentages weer. Ter vergelijking is ook het gemiddelde percentage goede antwoorden van deze (experimentele) groep aangegeven voor de beide taken ter vaststelling van de mate van korrekt gebruik van konstaterende taalhandelingen van de (na) meting.



- betreft vragen omtrent konstaterende en expressieve taalhandelingen
- ▲—▲ betreft vragen omtrent direktieve en regulerende taalhandelingen

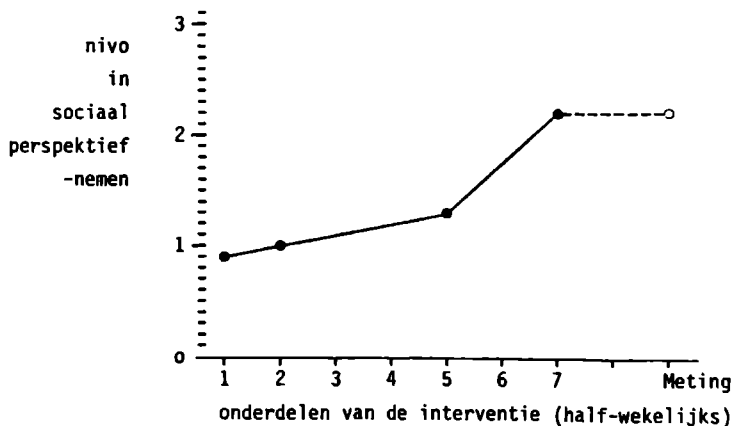
Figuur 12: Verloop van de gemiddelde percentages goede antwoorden tijdens de uitvoering van het interventieprogramma ter stimulering van korrektheid in gebruik van verbale taalhandelingen, opgesplitst in twee groepen van taalhandelingen.

Paarsgewijze vergelijking van telkens twee opeenvolgende metingen levert de volgende resultaten op (middels t-toets voor gepaarde steekproeven). Voor wat betreft konstaterende en expressieve taalhandelingen is het verschil tussen de onderdelen 2 en 7 significant ($t = 3.50, p < .01; d = .88, p < .05$). Voor wat betreft direktieve en regulerende taalhandelingen is alleen het verschil tussen de onderdelen 5 en 7 significant ($t = 4.08, p < .01; d = 1.02, p < .05$).

Uit deze resultaten mogen we konkluderen dat het effect van het interventieprogramma zich tijdens de uitvoering duidelijk manifesteert, waarbij het effect met betrekking tot het korrekt uitvoeren van direktieve en/of regulerende taalhandelingen voornamelijk in de tweede helft van het programma optreedt.

6.3.2. VERANDERINGEN IN SOCIALE BEOORDELINGEN GEDURENDE DE INTERVENTIE TER STIMULERING VAN ONTWIKKELING IN SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN

In de schriftelijke onderdelen van het programma ter stimulering van ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen is telkens een aantal individuele oplossingen van sociale dilemma-situaties door de proefpersonen vastgelegd. Deze antwoorden zijn naderhand beoordeeld, waarbij de onderscheiden stadia in de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen als scoringscategorieën zijn gebruikt. Bij iedere geformuleerde oplossing is door de beoordelaar aangegeven in welk ontwikkelingsstadium de in de oplossing gebezigde redenering is te plaatsen. Voor ieder onderdeel werd vervolgens een skore toegekend, die overeenkomt met het hoogste stadium waarin een van de geformuleerde oplossingen van dat onderdeel is geplaatst. Om de betrouwbaarheid van de beoordeling na te gaan heeft een tweede beoordelaar een a-selekte steekproef van 27 exemplaren van schriftelijke onderdelen "blind" beoordeeld; van 24 daarvan (89%) was de beoordeling konform die van de eerste beoordelaar. Om van de stabiliteit in beoordelingen van de eerste beoordelaar een indruk te krijgen, heeft deze beoordelaar de eerste 16 beoordelingen opnieuw ("blind") uitgevoerd; hiervan kregen 15 (= 94%) eenzelfde skore als bij de eerste beoordeling. Over de hele groep (32) proefpersonen is vervolgens per schriftelijk onderdeel een gemiddelde ("perspektief-neem") skore berekend. Figuur 13 geeft het verloop van deze gemiddelde skores gedurende de uitvoering van het programma weer. Ter vergelijking is de gemiddelde perspektief-neem stadium skore van de (na)meting van deze experimentele groep ook in figuur 13 aangegeven. Deze skore is vergelijkbaar met de vanuit het programma-materiaal toegekende perspektief-neem skores.



Figuur 13: Verloop van de gemiddelde perspektief-neem skores tijdens de uitvoering van het interventieprogramma ter stimulering van ontwikkeling in sociaal perspektief-nemen.

Opvallend is het ontbreken van verschillen tussen de gemiddelde skore van programma-onderdeel 7 en de vergelijkbare skore van de

(na)meting; een indicatie voor de overeenkomst tussen beide indices. Wanneer we van de perspektief-neem skores de opeenvolgende gemiddelden paarsgewijs met elkaar vergelijken (middels een t-toets voor gepaarde steekproeven), dan is alleen het verschil tussen programma-onderdelen 5 en 7 significant ($t = 3.65$, $p < .01$; $d = .91$, $p < .05$). Ook in dit programma manifesteert zich tijdens de uitvoering een effect; echter ook hier treedt het effect grotendeels pas in de tweede helft van het programma op.

Dit gemiddeld patroon van een aanvankelijk geringe verandering, gevolgd door een min of meer plotseling optredende snelle verandering is ook in de meeste (69%) van de individuele veranderingspatronen waarneembaar. Deze bevinding steunt een eerder geopperde veronderstelling (Roeders, 1979) dat een zekere "minimale druk" in de vorm van een minimaal aantal kognitieve konflikt-ervaringen nodig is om een structurele verandering bij een individu te doen plaatsvinden; een verandering, die het volgende karakter heeft: aanvankelijk resulteert een sterke ontwikkelingsdruk in een slechts geringe verandering, wanneer echter een organisatorisch disequilibrium aanwezig is resulteert een relatief geringe ontwikkelingsdruk in een sterke verandering. Echter alleen (longitudinaal) onderzoek met een grotere dichtheid in meettijdstippen kan duidelijker empirische evidentie voor de houdbaarheid van deze veronderstelling opleveren.

6.4. ANALYSE VAN INDIVIDUELE RESPONSPATRONEN VOLGENS EEN ORDERINGS-THEORETISCHE METHODE: TOETSING VAN HYPOTHESE 2

Hypothese 2 heeft betrekking op de specifieke konditionele relaties zoals deze in paragraaf 4.1 (tabel 2) zijn gepostuleerd. In 't kort komen de in dit onderzoek toetsbare (veronderstelde) konditionele relaties op het volgende neer: functioneren op nivo 0 in sociaal perspektief-nemen gaat noodzakelijk vooraf aan het korrekt kunnen uitvoeren van konstaterende taalhandelingen met betrekking tot konkrete objekten; functioneren op nivo 1 in sociaal perspektief-nemen gaat noodzakelijk vooraf aan het korrekt kunnen uitvoeren van konstaterende taalhandelingen met betrekking tot abstrakte objekten; functioneren op nivo 2 in sociaal perspektief-nemen gaat noodzakelijk vooraf aan het korrekt kunnen uitvoeren van expressieve taalhandelingen en van indirecte handelingsaan-sporingen met betrekking tot de handelingsbereidheid van de luisteraar; functioneren op nivo 3 in sociaal perspektief-nemen gaat noodzakelijk vooraf aan het korrekt uitvoeren van regulerende taalhandelingen. Van concreet operationeel denken wordt verwacht, dat dit voorafgaat aan konstaterende taalhandelingen in het algemeen (zie paragraaf 3.3).

Toetsing van deze konditionele relaties volgens een orderings-theoretische methode (zie paragraaf 5.1) vereist een eenduidige klassifikatie van de proefpersonen met betrekking tot de in de veronderstelde konditionele relaties betrokken variabelen; dat wil zeggen dat iedere proefpersoon klassificeerbaar is als wel of niet kunnen hanteren van de nivo 0 denkstructuur, als wel of niet korrekt kunnen uitvoeren van konstaterende taalhandelingen met betrekking tot konkrete objekten, als wel of niet etc. Voor iedere (sociaal-)kognitieve en taalhandelingsvaardigheid krijgt een proefpersoon een skore (1 of 0), die aangeeft of hij deze vaardigheid beheerst of niet. Uitgangspunt voor deze skoring zijn de kluster-totaalskores van de variabelen: concreet operationeel denken, pers-

pektief-nemen nivo 0 tot en met nivo 3 (gemeten met de P.C.N.), konstaterende taalhandelingen met betrekking tot concrete, respectievelijk abstracte objecten, consistentie-2 in expressieve taalhandelingen; en de F-waarden van de variabelen: directheid in directe taalhandelingen, en status-min. in regulerende taalhandelingen. Al deze scores zijn gedichotomiseerd, dat wil zeggen omgezet in scores die slechts twee waarden kunnen aannemen: 0 (bezit betreffende vaardigheid niet) en 1 (bezit betreffende vaardigheid wel). Het volgende, op theoretische overwegingen gebaseerde, criterium is bij deze dichotomisering gebruikt: "1" wordt toegekend als de individuele score hoger is dan 60% van de maximaal haalbare klustertotaalscore; in geval de score lager is dan of gelijk is aan dit criterium wordt een score "0" toegekend. Voor de F-waarden geldt het volgende criterium: een score "1" wordt toegekend als de F-waarde gelijk is aan, of groter is dan de kritische (positieve) F-waarde (5.99); in geval de F-waarde lager is dan deze kritische waarde, wordt een score "0" toegekend.

De aldus gedichotomiseerde variabelen zijn middels het computerprogramma EDITA (voor een ordeningstheoretische methode) geanalyseerd (zie v. Leeuwe, 1974). De daaruit resulterende matrix van rangorde relaties, waarin alle geanalyseerde variabelen zijn opgenomen, wordt in tabel 8 (pag.94) weergegeven. Van Leeuwe (1974) heeft een tweetal maten ontwikkeld die aangeven in hoeverre de data van de proefpersonen binnen het berekende model van rangorde relaties passen: een "korrelationele overeenstemmingscoëfficiënt" (C.A.) en een "partiële rangorde reproduceerbaarheidscoëfficiënt" (REP-PO). Beide maten kunnen een waarde van 0 tot en met 1 aannemen; een waarde 1 betekent een perfect passend model; hoe lager de waarde van deze maten des te minder passend is het model. De eerste maat (C.A.) geeft een indicatie voor de mate van overeenstemming tussen de op de data van de proefpersonen berekende matrix van phi-korrelaties en de op grond van het berekende model verwachte matrix van phi-korrelaties. De tweede maat (REP-PO) wordt gedefinieerd als de proportie proefpersonen van wie de data met geen enkele van de berekende rangorde relaties in strijd is. Hierbij doet zich echter het probleem voor, dat een proefpersoon, wiens data alle relaties schendt, even zwaar weegt als een proefpersoon wiens data slechts één of enkele relaties schendt. Het is daarom ook van belang om na te gaan hoe de verdeling schendingen/niet-schendingen van het model eruit ziet, uit te drukken in de proportie data (over alle proefpersonen in totaal bekeken), die het berekende model van rangorde relaties niet schenden.

De berekende waarden voor de mate waarin de data in het model passen zijn als volgt: C.A. = .95; deze waarde is hoog te noemen; REP-PO = .62, een waarde die nog aanvaardbaar is, mede gezien de proportie data die het model niet schenden: .98.

Twee andere met behulp van het computerprogramma EDITA gegeneerde modellen van rangorde relaties hebben weliswaar een iets hogere waarde voor de REP-PO (.76 en .80), in deze modellen worden echter een aantal variabelen niet opgenomen. Het middels tabel 8 weergegeven model is derhalve theoretisch gezien het best interpreteerbare model. Om deze interpretatie te vergemakkelijken zijn in figuur 14 (pag.95) de gevonden rangorde-relaties schematisch weergegeven.

De vier variabelen, betreffende ontwikkeling van sociaal perspektief-nemen, vormen een ééndimensionele volgorde (van nivo 0 tot en met nivo 3), geheel in overeenstemming met de theoretisch verwachte volgorde. Ook de verwachte konditionele relaties tussen de

Tabel 8: Matrix van rangorde-relaties tussen variabelen met betrekking tot nivo in kognitieve ontwikkeling, ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen en het korrekt uitvoeren van verbale taalhandelingen.

	2	3	4	5	6	16	17	19	20	22
2. KONKR.OP. DENKEN DKTS	-	-	-	★	★	-	★	★	★	★
3. PERSP.NEMEN NIVO 0 DKTS	-	-	★	★	★	★	★	★	★	★
4. PERSP.NEMEN NIVO 1 DKTS	-	-	-	★	★	-	★	★	★	★
5. PERSP.NEMEN NIVO 2 DKTS	-	-	-	-	★	-	-	★	★	★
6. PERSP.NEMEN NIVO 3 DKTS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	★
16. KONST.TAALH. KONKR.OBJ.DKTS	-	-	-	-	-	-	★	★	★	★
17. KONST.TAALH. ABSTR.OBJ.DKTS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19. EXPR.TAALH. KONS.2 DKTS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20. DIR.TAALH. DF-DIREKTHEID	-	-	-	-	-	-	-	-	-	★
22. REGUL.TAALH. DF-STATUS MIN.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

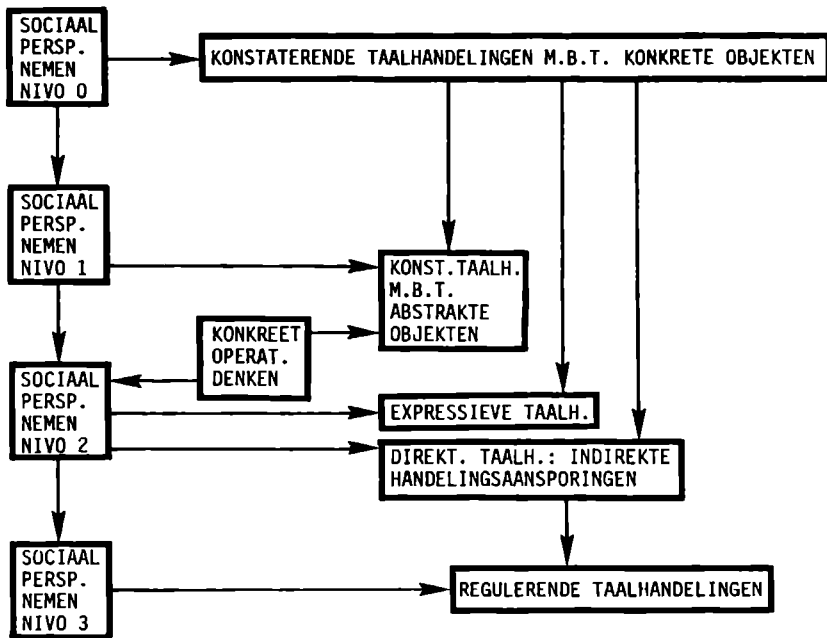
Een ★ in de positie (i,j) van de matrix betekent dat het rij-element i systematisch voorafgaat aan kolom-element j.

Correlational Agreement: .95; Partial Order Reproducibility: .62.

De letter D bij de variabelen (DKTS; DF-) wijst erop, dat gedichotomiseerde variabelen zijn gebruikt. Zie de tekst voor de wijze waarop de dichotomisering heeft plaatsgevonden.

De nummering van de variabelen komt overeen met die van de overeenkomstige variabelen uit Tab. 6.

verschillende nivo's in sociaal perspectief-nemen enerzijds en korrektheid in verbale taalhandelingen anderzijds worden in het model teruggevonden. Funktioneren op nivo 0 in sociaal perspectief-nemen gaat systematisch vooraf aan korrekt gebruik van konstaterende taalhandelingen omtrent concrete objecten. Funktioneren op nivo 1 in sociaal perspectief-nemen gaat systematisch vooraf aan korrekt gebruik van konstaterende taalhandelingen omtrent abstracte objecten. Funktioneren op nivo 2 in sociaal perspectief-nemen gaat systematisch vooraf aan korrekt gebruik van expressieve taalhandelingen en van indirecte handelingsaansporingen voorzover het de handelingsbereidheid van de luisteraar betreft. Funktioneren op nivo 3 in sociaal perspectief-nemen tenslotte gaat systematisch vooraf aan korrekt gebruik van regulerende taalhandelingen.



A → B: A gaat systematisch vooraf aan B.

Figuur 14: Model van rangorde-relaties tussen variabelen met betrekking tot (sociaal-)kognitieve ontwikkeling en verbale taalhandelingen, vastgesteld middels een ordeningstheoretische analyse.

De verwachte konditionele relatie tussen concreet operationeel denken en taalhandelingen wordt echter maar ten dele teruggevonden. Concreet operationeel kunnen denken gaat wel systematisch vooraf aan korrekt gebruik van konstaterende taalhandelingen omtrent abstracte objecten, echter *niet* aan konstaterende taalhandelingen omtrent concrete objecten, zoals op grond van onder andere de theorie van Herrmann & Deutsch (1976) wel wordt verwacht. Wel gaat volgens het model van rangorde relaties concreet operationeel denken systematisch vooraf aan nivo 2 (en 3) in sociaal perspectiefnemen, en daarmee ook aan het korrekt hanteren van expressieve en regulerende taalhandelingen en een korrekt gebruik van indirecte handelingsaanproingen.

Ook tussen verschillende taalhandelingsvariabelen blijken rangorde relaties gevonden te worden. Zo gaat korrekte hantering van konstaterende taalhandelingen met betrekking tot concrete objecten systematisch vooraf aan korrekte hantering van alle andere gemeten taalhandelingen. Het korrekt gebruik van indirecte handelingsaanproingen gaat systematisch vooraf aan korrekt gebruik van regulerende taalhandelingen.

Op mogelijke verklaringen voor het vinden van deze relaties

zal in het volgende hoofdstuk in het kort worden ingegaan.

Er is een tweede analyse, uitgevoerd op dezelfde wijze als hierboven omschreven, maar dan met als operationalisatie voor nivo in sociaal perspectief-nemen de R.D.T. (rekursief denken test), waarvan de subtests op dezelfde wijze zijn gedichotomiseerd als die van de P.C.N., zoals in het begin van deze paragraaf beschreven.

Deze analyse leverde eenzelfde model van rangorde relaties op als het eerste (tabel 8 en figuur 14), zij het met iets lagere coëfficiënten voor de passendheid van het model op de data (C.A. = .90; REP-PO = .60; proportie niet schendende data = .97). De verschillen met de vergelijkbare coëfficiënten van het eerst berekende model zijn echter dermate klein, dat we van twee overeenkomstige modellen kunnen spreken, hetgeen extra steun oplevert voor de juistheid van de gevonden relaties.

Konkluderend kunnen we stellen, dat voldoende steun wordt gevonden om aan te nemen, dat de veronderstelde konditionele relaties tussen de verschillende nivo's in ontwikkeling van interpersoonlijk denken (sociaal perspectief-nemen) en het korrekt gebruik van (verschillende) taalhandelingen in realiteit bestaan. Hiermee wordt hypothese 2 aanvaard.

6.5. RESULTATEN VAN ENKELE AANVULLENDE ANALYSES

Er zijn nog een tweetal exploratieve analyses uitgevoerd. De eerste betreft een analyse naar verschillen tussen jongens en meisjes met betrekking tot de (na)meting. Er werd slechts één significant verschil gekonstateerd, namelijk met betrekking tot korrekt gebruik van expressieve taalhandelingen. Meisjes skoren hierop wat hoger dan jongens ($t = 2.02$; $p < .05$, tweezijdig).

Een tweede analyse betreft verschillen tussen de beide scholen, waar de interventies zijn uitgevoerd. Hierover kunnen we kort zijn: er werd geen enkel significant verschil gevonden.

7. DISKUSSIE; KONKLUSIE; VOORUITBLIK

In dit laatste hoofdstuk zullen in de eerste paragraaf de gevonden resultaten kritisch worden besproken en zal in de tweede paragraaf worden ingegaan op mogelijke (pedagogische) implicaties van de resultaten en mogelijke praktische toepassingen ervan.

7.1. DISKUSSIE VAN DE ONDERZOEKSRESULTATEN

In het in de voorgaande hoofdstukken gepresenteerde onderzoek is door middel van een tweetal strategieën gepoogd om de veronderstelling, dat er een aantal konditionele relaties bestaat tussen ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen en korrekte hantering van een aantal onderscheiden verbale taalhandelingen, empirisch te verifiëren. De ene strategie behelsde de uitvoering van een tweetal interventies en de groepsgewijze analyse van variabelen, die na de uitvoering van de interventies zijn gemeten; de tweede strategie behelsde de analyse van individuele responspatronen. Beide analysestrategieën zijn in één empirisch onderzoek bij kinderen van ca. 8-11 jaar toegepast.

7.1.1. HET INTERVENTIE-ONDERZOEK

De resultaten van de uitgevoerde interventieprogramma's steunen de hierboven vermelde veronderstelling. Zowel de groep proefpersonen die in het korrekert hanteren van verbale taalhandelingen zijn gestimuleerd, als de groep proefpersonen, die in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen zijn gestimuleerd, zijn verder in hun sociaal perspectief-neem ontwikkeling dan de controlegroep. De in korrekert hanteren van verbale taalhandelingen gestimuleerde groep vertoont, in verhouding met de in perspectief-nemen gestimuleerde groep, duidelijk een groter verschil in de voorspelde richting met de controlegroep in korrekte hantering van verbale taalhandelingen, althans voor vier van de vijf gemeten taalhandelingsvariabelen.

Op één taalhandelingsvariabele skoren beide experimentele groepen onderling niet verschillend, maar wel beter dan de controlegroep; dit betreft korrektheid in konstaterende taalhandelingen met betrekking tot konkrete objekten. Een verklaring voor het niet terugvinden van een verschil tussen beide experimentele groepen voor wat betreft deze variabele is *niet* te vinden in eventueel problematische psychometrische eigenschappen van het betreffende meetinstrument. Bij geen van de drie groepen treedt een plafond-effekt (d.w.z. dat alle proefpersonen de taken voor nagenoeg 100% goed uitvoeren) op; de betrouwbaarheid is hoog; en er zijn geen items, die door nagenoeg alle proefpersonen systematisch fout worden beantwoord: de verdeling goed-fout (uitgedrukt in proportie goede antwoorden) ligt voor alle items rond de .65. De aard van de gebruikte taak kan mogelijk wél een oorzaak vormen voor het niet terugvinden van bovengenoemd verschil. De konkrete objekten, die in deze taak (V.K.S., zie par. 5.2.4.5) zijn gebruikt, zijn namelijk geoperationaliseerd als konkrete (visueel) waarneembare aspecten van sociale interakties (in de vorm van stripverhaaltjes). Omdat in de interventie met betrekking tot sociaal perspectief-nemen herhaaldelijk is gediskussieerd over sociale interakties, is het waarschijnlijk, dat de proefpersonen in deze interventie (middels terugkoppeling van medeleerlingen) hebben geleerd om

konkrete kenmerken van sociale interacties korrekt(er) te omschrijven, omdat ze anders in de discussie niet worden begrepen.

Het hier gesignaleerde probleem is in feite meer algemeen van aard. Het betreft namelijk het feit dat op operationeel nivo beide gebruikte interventieprogramma's een zekere overlap vertonen: beide zijn verbaal van aard en doen frekvent beroep op het vermogen van de deelnemers om korrekt te formuleren, omdat ze anders door de overige deelnemers niet begrepen zullen worden. Dit verbale karakter van de interventies vormt waarschijnlijk ook de verklaring voor het feit dat de in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen gestimuleerde groep tevens vooruitgang heeft geboekt voor wat betreft de korrektheid in expressieve en regulerende taalhandelingen.

Ondanks het gemeenschappelijke verbale karakter geven beide interventies toch verschillen in effecten te zien. Het programma, gericht op verandering van denkstructuren (stimulering in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen) heeft een grotere invloed op de ontwikkeling in interpersoonlijk denken dan op verandering in verbaal gedrag. Het programma, gericht op verandering in verbale taalhandelingen, daarentegen heeft een grotere invloed op verandering in verbaal gedrag dan op ontwikkeling in interpersoonlijk denken, hoewel zich ook op dit gebied effecten aftekenen.

In paragraaf 6.2 is al ingegaan op een verklaring voor de versnelde ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen van de in verbale communicatie getrainde experimentele groep (exp.gr.1). Daar werd gesteld dat de gebruikte strategie in het programma met betrekking tot verbale communicatie (de strategie van terugkoppeling) soms het karakter aanneemt van een cognitieve konflikt-ervaring, waardoor een akkomodatiefproces op gang gebracht of versneld wordt. Het feit, dat beide experimentele groepen significant meer melding maken van ervaren sociaal cognitieve konflikten dan de controlegroep, steunt deze verklaring.

Wat betreft de veronderstelde werkzaamheid van oplossingsinducties zijn de onderzoeksresultaten niet konform de verwachting. Verondersteld is, dat het geven van aanwijzingen aan een zich ontwikkelend individu, omtrent hoe een ervaren sociaal cognitieve konflikttoestand kan worden opgelost, diens ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen zal versnellen. In de onderzoeksresultaten zijn hiervoor geen aanwijzingen te vinden. Experimentele groep 2 (gestimuleerd in sociaal perspectief-nemen) maakt geen melding van meer oplossingsinducties ervaren te hebben dan de controlegroep; dit in tegenstelling tot de in verbale communicatie getrainde groep, die wel meer oplossingsinducties meldt dan de controlegroep. Het is mogelijk, dat in de verbale communicatie training (exp.gr. 1) meer konkrete gedragsaanwijzingen door medeleerlingen zijn gepresenteerd, die door de proefpersonen zijn beschouwd als oplossingsinducties. Een andere mogelijkheid is, dat de proefpersonen van experimentele groep 2 (gestimuleerd in sociaal perspectief-nemen), ondanks dat oplossingsinducties expliciet in het interventieprogramma aanwezig waren, hiervan in de (na)meting geen melding maken, omdat ze minder bedreven zijn in het melden ervan, dan de proefpersonen van experimentele groep 1. De duidelijk lagere scores van experimentele groep 2 in vergelijking met experimentele groep 1 voor wat betreft expressief taalgebruik wijzen in deze richting. Omtrent de rol van oplossingsinducties als (veronderstelde) determinant van ontwikkeling van interpersoonlijk denken verschaffen de onderzoeksresultaten geen duidelijkheid. Op het gebied van determinanten van ontwikkelingsverschijnselen is nader onderzoek

naar de werkzaamheid van de verschillende onderscheiden mechanismen dringend gewenst (vgl. Roeders & v.d. Linden, 1982; Van Lieshout, 1982; 1981).

7.1.2. DE ANALYSE VAN INDIVIDUELE RESPONSPATRONEN

De resultaten van het interventie-onderzoek geven steun aan het theoretisch veronderstelde konditionele karakter van de relaties tussen ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen en korrekt gebruik van verbale taalhandelingen. Gedetailleerder informatie omtrent deze konditionele relaties is verkregen uit de analyse van individuele responspatronen volgens een ordeningstheoretische analysemethode. Berekeningen volgens deze methode resulteren in een model van rangorderrelaties tussen variabelen, op grond van de in de data voorkomende combinaties van variabele-waarden. In het model van rangorderrelaties (zie par. 6.4, figuur 14) worden vrijwel alle theoretisch veronderstelde, en middels de gebruikte instrumenten onderzoekbare, konditionele relaties teruggevonden. De vier onderscheiden niveaus in sociaal perspectief-nemen (zie par. 4.1) vormen vanaf nivo 0 tot en met 3 een eëndimensionele ordening. Deze resultaten steunen het theoretisch model van Selman (1980, 1976) betreffende de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen.

Wat betreft de relaties tussen sociaal perspectief-nemen en verbale taalhandelingen ziet het model van rangorderrelaties er als volgt uit. Funktioneren op nivo 0 in sociaal perspectief-nemen gaat systematisch vooraf aan korrekt gebruik van konstaterende taalhandelingen omtrent concrete objekten; funktioneren op nivo 1 gaat systematisch vooraf aan korrekt gebruik van konstaterende taalhandelingen omtrent abstrakte objekten; funktioneren op nivo 2 gaat systematisch vooraf aan korrekt gebruik van expressieve taalhandelingen en van direktieve taalhandelingen inzake het betrekken van luisteraar's handelingsbereidheid in het gekozen direktheidsnivo; funktioneren op nivo 3 gaat systematisch vooraf aan korrekt gebruik van regulerende taalhandelingen. Al deze empirisch gevonden relaties komen overeen met de theoretisch gepostuleerde konditionele relaties tussen niveaus in sociaal perspectief-nemen en korrekt gebruik van verbale taalhandelingen.

Deze resultaten (evenals die uit het interventie-onderzoek) komen overigens sterk overeen met resultaten uit een zeer recent onderzoek van Böhme (1983) naar de rol van taalbewustzijn in actief verbaal taalgebruik. Zij komt tot de konklusie, dat (althans voor wat betreft het gebruik van bezittelijke voornaamwoorden) taalbewustzijn, zijnde een kognitieve aktiviteit, systematisch voorafgaat aan (automatisch) korrekt taalgebruik. De in ons onderzoek gevonden resultaten wijzen op een bevestigend antwoord op de vraag, die Böhme (1983) zich aan het eind van haar boek stelt, naar een mogelijke samenhang tussen ontwikkeling van taalbewustzijn en ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen.

De veronderstelde konditionele relatie tussen funktioneren op het nivo van konkreet operationeel denken (cf. Piaget, 1970) en het korrekt hanteren van konstaterende taalhandelingen, zoals dit met name in de theorie van Herrmann & Deutsch (1976) wordt verondersteld, wordt slechts ten dele teruggevonden in het model van rangorderrelaties (zie par. 6.4, figuur 14). Het funktioneren op nivo van konkreet operationeel denken gaat *wel* systematisch vooraf aan korrekt gebruik van konstaterende taalhandelingen omtrent ab-

strakte objekten, echter *niet* aan korrekt gebruik van konstaterende taalhandelingen omtrent konkrete objekten. Dit resultaat doet enigszins vreemd aan, daar men mag veronderstellen dat concreet operationeel denken een rol speelt in het determineren en benoemen van distinktieve kenmerken van konkrete objekten. Mogelijk kunnen deze onderzoeksresultaten met betrekking tot de relatie tussen concreet operationeel denken en verbale taalhandelingen verklaard worden op grond van het inhoudelijke verschil tussen de taak met betrekking tot concreet operationeel denken en de taak ter vaststelling van korrektheid in gebruik van konstaterende taalhandelingen omtrent konkrete objekten. De concreet operationeel denken-taak heeft betrekking op denkprocessen omtrent objekten uit de *fysische* realiteit. De konkrete objekten in de genoemde taalhandelingstaak betreffen concreet waarneembare kenmerken van *sociale* interacties. Er zijn enkele onderzoeken, die uitwijzen dat kinderen eerder bepaalde denkoperaties kunnen verrichten met betrekking tot de sociale realiteit dan soortgelijke denkoperaties met betrekking tot de fysische realiteit (vgl. Fein, 1972; en Oppenheimer, 1978, p. 67 e.v.). In dit licht is te veronderstellen, dat de taak met betrekking tot concreet operationeel denken verderop in de "ontwikkelingsvolgorde" gesitueerd zal zijn dan de konstaterende taalhandelingstaak met betrekking tot konkrete objekten. Het ontbreken van rechtstreekse relaties tussen beide taken, lijkt erop te wijzen dat hier sprake is van twee, zich relatief onafhankelijk van elkaar ontwikkelende vaardigheden.

Het systematisch voorafgaan van functioneren op concreet operationeel denknivo aan het functioneren op nivo 2 in sociaal perspectief-nemen komt overeen met resultaten van Kohlberg & Gilligan (1971) en Lee (1971), die veronderstellen dat er een mate van overlap bestaat tussen bepaalde denkprocessen met betrekking tot de fysische realiteit en bepaalde denkprocessen met betrekking tot de sociale realiteit, met name wanneer het denkprocessen betreft, waarin de complexiteit van een (fysisch of sociaal) object een rol speelt. Dit laatste begint op nivo 2 (cf. Selman, 1980; 1976) in de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen een rol te spelen, als het kind een persoon gaat beschouwen als een complex wezen, ieder met eigen gevoelens, waarden en motieven.

Hoewel Habermas (1981) aangeeft dat er (op theoretische gronden veronderstelde) relaties bestaan tussen ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen en de verwerving van taalhandelingen, worden deze relaties niet door hem geëxpliciteerd. (In een recente bespreking van Habermas' werken over kommunikatieve handelingen (de Wilde, 1983) worden deze relaties zelfs helemaal niet genoemd!) In dit opzicht vormt de theoretische uitwerking, en empirische toetsing van de verschillende relaties in dit onderzoek een aanvulling op Habermas' theoretische stellingname dienaangaande.

Op één punt zijn de empirische gegevens van dit onderzoek echter niet in overeenstemming met Habermas' (1981) opvattingen; dit betreft de gevonden rangorde-relaties tussen verschillende taalhandelingsvariabelen. Habermas (1981) gaat ervan uit dat een kind in z'n ontwikkeling eerst expressieve taalhandelingen en directe handelingsaansporingen korrekt leert hanteren, en pas daarna konstaterende en regulerende taalhandelingen (zie ook de bespreking van Habermas' theorie in par. 2.2 van dit werk). Habermas (1981) voert als argument voor deze veronderstelde ontwikkelingsvolgorde aan, dat de eerste taaluitingen van opvoeders, waarmee het kind te

maken krijgt, voornamelijk uit expressieve uitingen en direktiva bestaan. Hiermee geeft Habermas (impliciet) aan, dat hier als belangrijkste verwervingsmechanisme model-leren (overnemen door imitatie) optreedt. Mijns inziens spelen hier andere factoren een minstens zo belangrijke rol. In de opvoeding worden kinderen door opvoeders (impliciet of expliciet) voor bepaalde taken gesteld. Een van de eerste taken, waarvoor een kind, met betrekking tot taalgebruik in de opvoeding wordt gesteld is het *benoemen* van objecten middels taaluitingen: "mama", "papa", "auto", en dergelijke. In de opvoeding zien we dat met pas pratende kinderen hiermee het meest wordt geoefend. Deze taaluitingen vallen alle onder de categorie konstaterende taalhandelingen. Met korrekte benoeming van objecten kan het kind dan andere taalhandelingen uitvoeren. Ook op grond van ontwikkelingsverschijnselen met betrekking tot sociaal perspectief-nemen is een voorafgaan van korrek gebruik van konstaterende taalhandelingen aan andere vormen van taalhandelingen in de ontwikkeling het meest plausibel, immers konstaterende taalhandelingen vereisen het minst complexe inferentieproces (zie: par. 4.1). Ook in het model van rangorde-relaties (par. 6.4, figuur 14) wordt deze veronderstelling bevestigd. Het korrek uitvoeren van konstaterende taalhandelingen met betrekking tot concrete objecten gaat systematisch vooraf aan het korrek uitvoeren van alle andere gemeten taalhandelingen.

De rangorde-relatie tussen de beide konstaterende taalhandelvingsvariabelen is waarschijnlijk terug te voeren op een logische relatie: een proefpersoon, die een taak met betrekking tot konstaterende taalhandelingen omtrent abstrakte objecten korrek kan uitvoeren, zal ook de taak omtrent concrete objecten kunnen uitvoeren. De overige gevonden rangorde-relaties (zie par. 6.4, figuur 14) zijn minder eenvoudig interpreteerbaar. Of we hier te maken hebben met konditionele relaties in de verwerving van verschillende vormen van taalhandelingen (mogelijk in samenhang met opvoedingstaken?), is uit de onderzoeksresultaten niet af te leiden. Het feit dat aan het korrek uitvoeren van regulerende taalhandelingen het korrek uitvoeren van andere taalhandelingen systematisch voorafgaat is in overeenstemming met de veronderstelling van Habermas (1981), dat regulerende taalhandelingen pas worden verworven na de andere onderscheiden vormen van taalhandelingen. Echter omtrent konditionele relaties in de verwerving van de verschillende taalhandelingen ontbreekt de theorievorming. Op dit gebied ligt derhalve nog een terrein braak, zowel wat betreft theorievorming, als wat betreft empirisch onderzoek om na te gaan of hier sprake is van een hiërarchie in de verwerving van de verschillende taalhandelingen.

Een kwestie, die buiten het kader van de vraagstelling is gebleven, is de vraag naar de relevantie van taalhandelingen voor progressie in de cognitieve ontwikkeling. Verschillende auteurs benadrukken het belang van communicatie in de verwerving van denkstructuren en van sociale vaardigheden (vgl. bijv. Gross, 1974; Petrie, 1979; Heber, 1981; Keane & Conger, 1981). In feite getuigt het hier gerapporteerde onderzoek ook van het belang van verbale communicatie bij stimulering van ontwikkeling: beide interventieprogramma's hebben een overwegend verbaal-kommunikatief karakter, alleen de aard en inhoud van beide programma's zijn onderling verschillend. De meeste publikaties, waarin de rol van communicatie ten aanzien van cognitieve en sociale ontwikkeling wordt be-

licht, benadrukken echter vooral de verbaal communicatieve vaardigheden van de zich ontwikkelende persoon als luisteraar. Het goed overkomen en begrijpen van de ontwikkeling-stimulerende informatie wordt hierin als belangrijk beschouwd. Luisteraar-vaardigheden zijn in het hier gerapporteerde onderzoek niet gemeten, omdat deze buiten het kader van de vraagstelling liggen. Het zou echter interessant zijn om op theoretische gronden tot een model van (konditionele?) relaties te komen tussen de meer passieve (bedoeld is: als luisteraar) verbale communicatievaardigheden enerzijds en de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen anderzijds. Samen met het in dit boek gepresenteerd model zou dat een meer omvattend model van interrelaties opleveren. Een dergelijk model, en de toetsing ervan, zou dan tevens mogelijk meer informatie kunnen opleveren omtrent de determinanten van sociaal-kognitieve ontwikkeling.

Tenslotte zij er nog op gewezen, dat de gevonden resultaten omtrent konditionele relaties tussen ontwikkeling van interpersoonlijk denken en korrek gebruik van verbale taalhandelingen geenszins inhoudt, dat kinderen (en volwassenen) op nivo 3 en hoger in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen *altijd* korrekte, situatie-aangepaste taalhandelingen verrichten, of dat deze personen *altijd* korrekte inferentieprocessen uitvoeren. Dat (zelfs) volwassenen in hun actuele gedrag blijken te geven van inkorrekte inferenties wordt in verschillende studies vermeld (vgl. bijv. Clark & Carlson (1982) en Sperber & Wilson (1982), die ingaan op de beperkende rol van de actuele gemeenschappelijke kennis van spreker en luisteraar in het welslagen van inferentieprocessen en van de daarop gebaseerde communicatieve handeling). Het functioneren op een bepaald nivo in sociaal perspectief-nemen (beschikbare basiskennis) moet worden gezien als begrenzing van het korrek gebruik van inferenties en toepassing van sociale inferentieprocessen (vgl. Flavell, 1977; 1974; en par. 3.1, p. 23 van dit boek). Gedurende de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen wordt deze begrenzing steeds ruimer. Andere factoren, die de korrektheid van uitvoering en toepassing van sociale inferentieprocessen beperken (zoals de bovengenoemde mate van actuele gemeenschappelijke kennis) blijven evenwel (ook voor volwassenen) bestaan.

7.1.3. BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

Het hier gerapporteerde onderzoek kent een aantal beperkingen. In de eerste plaats zijn niet alle (in par. 4.1 en tabel 2) onderscheiden variabelen met betrekking tot verbaal communicatief taalgebruik in het onderzoek opgenomen. Met name het korrek hanteren van directe handelingsaanpak ontbreekt, waardoor de veronderstelde relaties tussen deze vorm van taalhandelingen en ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen niet konden worden onderzocht. De creativiteit van de bij het onderzoek betrokken personen heeft het hier laten afweten: het bleek niet mogelijk om binnen een redelijke termijn een bruikbaar instrument te ontwikkelen, waarmee de korrektheid in directe handelingsaanpak valide kan worden vastgesteld. Mogelijk lukt dit wel in toekomstig onderzoek op het terrein van ontwikkeling van verbaal communicatieve handelingen.

In de meting, die in het onderzoek heeft plaatsgevonden, zijn concrete spontane verbale taalhandelingen betrokken. Deze taalhandelingen zijn deels gericht tot hypothetische (dat wil zeggen niet

in de kommunikatieve situatie concreet aanwezige) luisteraars. De grote mate van standaardisatie van de taaksituatie die bij gebruik van hypothetische luisteraars mogelijk is, is de belangrijkste reden geweest voor de keuze van zo'n procedure. Door deze procedure wordt echter wel de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten naar "natuurlijke" communicatie-situaties beperkt; althans in die communicatie-situaties, waarin sprake is van terugkoppeling vanuit de luisteraar naar de spreker, ten aanzien van diens verbale handeling(en).

Zou men regulerende, korrektheid in gebruik van expressieve en direktieve taalhandelingen uit "natuurlijk" communicatief taalgebruik willen afleiden, dan vereist dit een andere onderzoeksaanpak: gedetailleerde registraties van taalhandelingen van proefpersonen in verschillende kommunikatieve situaties. Daarbij zullen zich problemen voordoen als een geringe frekwentie van de gewenste taalhandelingen en geringe overeenkomsten tussen verschillende communicatie-situaties, waardoor het moeilijk wordt om situationele aangepastheid van verbale taalhandelingen vast te stellen.

In ons onderzoek is aan de geringere generaliseerbaarheid naar natuurlijke kommunikatieve situaties zoveel mogelijk tegemoet gekomen door voor de hypothetische luisteraars zo e nduidig mogelijk te omschrijven en aan de proefpersonen bekende personages te nemen, zoals moeder, vader, vriendje/vriendinnetje, onderwijzer(es) en dergelijke.

7.2. PEDAGOGISCHE IMPLIKATIES VAN HET ONDERZOEK

Hoewel het in dit werk beschreven onderzoek niet gestart is vanuit een pedagogische invalshoek, zijn er evenwel enkele aspecten aan, die van belang (kunnen) zijn voor de pedagogische praktijk.

De resultaten van het onderzoek wijzen eenduidig in de richting van het bestaan van konditionele relaties tussen ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen en korrekte hantering van verbale taalhandelingen. Dit benadrukt het belang van (het stimuleren van) ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen voor de verwerving van competentie in verbale communicatie door kinderen. Een relatief ver achterblijven in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen resulteert noodzakelijkerwijs in een achterblijven in verbaal kommunikatieve competentie.

In het beschreven onderzoek worden aanwijzingen gegeven omtrent de wijze waarop ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen (interpersoonlijk denken) en de verwerving van verbale taalhandelingen bij kinderen vanuit een pedagogische omgeving gestimuleerd kan worden. In dit opzicht kan de beschrijving van het onderzoek fungeren als voorbeeld van hoe, zowel pedagogische doelstellingen als pedagogische handelwijzen, rechtstreeks uit een ontwikkelingspsychologisch kader kunnen worden afgeleid.

Beide gebruikte interventieprogramma's blijken binnen een onderwijssituatie in een relatief korte tijd bij de deelnemende leerlingen een vooruitgang in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen, respectievelijk verbaal kommunikatieve competentie te bewerkstelligen. Daarbij dient de onderwijs-situatie wel aan de eis te voldoen, dat leerlingen als elkaar's (mogelijk in kwa ontwikkelingsnivo heterogeen samengestelde groepen) "stimulator" functioneren; een eis, die niet in alle scholen even makkelijk realiseerbaar is. Slechts enkele bijzondere onderwijstypen (als een van de duidelijk-

ste voorbeelden geldt het Jena-plan onderwijs) gaan expliciet uit van een dergelijke onderwijsleersituatie.

Een opvallend resultaat van de uitgevoerde interventies is, dat beide een vrijwel even sterk effect hebben gehad op de ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen van de deelnemende kinderen. Of een combinatie van beide programma's andere (mogelijk grotere) effecten oplevert is een open vraag. Het betrekken van een vierde groep proefpersonen in het onderzoek, die aan een gekombineerd programma zouden moeten deelnemen stuit op problemen. Simpelweg halveren van beide programma's is (zeker voor wat betreft het programma gericht op verbetering van verbale communicatie) niet mogelijk zonder dat enkele stimuleringsaspecten (bijvoorbeeld bepaalde taalhandelingen) onvoldoende vertegenwoordigd zijn. Andere combinaties zouden in een gekombineerd programma resulteren, dat langer zou duren dan de beide gebruikte programma's, en zou daardoor kwa effect onvergelijkbaar worden.

Beide interventieprogramma's zijn niet in de eerste plaats ontwikkeld om op grote schaal te worden ingevoerd in het (basis)onderwijs. Beide programma's bieden echter goede voorbeelden voor pedagogische activiteiten, gericht op stimulering van verbaal communicatieve competentie en op stimulering van ontwikkeling van interpersoonlijk denken bij kinderen. Hierbij moet men bedenken, dat ontwikkeling van interpersoonlijk denken een groter netwerk van relaties met sociale gedragingen en andere aspecten van sociaal-kognitieve ontwikkeling heeft dan in dit onderzoek naar voren is gekomen. Zo worden door verschillende auteurs relaties verondersteld en soms aangetoond van ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen met onder andere vormen van altruïsme (Hoffmann, 1975), het aanknopen van vriendschappen (Oden & Asher, 1977), flexibiliteit in oplossen van sociale problemen (Urbain & Kendall, 1980), morele ontwikkeling (Kurdek, 1978), en zoals we in deze studie hebben gevonden, met competentie in verbale communicatie.

Een laatste aspect van dit onderzoek, dat mogelijk pedagogische relevantie heeft, betreft een tweetal gebruikte meetinstrumenten. Met behulp van de P.C.N.-vragenlijst (zie par. 5.2.4.2) en de (individueel afgenomen) R.D.T. (zie par. 5.2.4.4) blijkt het mogelijk om betrouwbaar en valide vast te stellen op welk nivo in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen een individueel kind functioneert. Deze nivo-skores hebben het voordeel, dat hierop directe aansluiting mogelijk is voor wat betreft (pedagogische) doelstellingen en pedagogisch handelen. Men weet naar welk volgend stadium het kind op weg is, en in de inhoud van stimuleringsactiviteiten kan men rekening houden met de denkwijzen, die het kind (nog) kan hanteren en begrijpen.

7.3. ENKELE AFSLUITENDE OPMERKINGEN

In dit hoofdstuk is ingegaan op de resultaten en beperkingen van het beschreven onderzoek, alsmede de pedagogische implicaties van de onderzoeksresultaten. Ondanks enkele beperkingen van het onderzoek, leveren zowel de resultaten van de uitgevoerde interventies, als de resultaten van de analyse van de individuele antwoordpatronen voldoende steun op ten aanzien van het voorgestelde theoretisch model van konditionele relaties tussen ontwikkeling in interpersoonlijk denken en het situationeel aangepast gebruik van verbaal communicatieve taalhandelingen.

Hiermee kan ontwikkeling in interpersoonlijk denken (sociaal

perspektief-nemen) als een belangrijke determinant van verwerving van verbaal communicatieve competentie worden beschouwd. Deze bevinding is zowel van belang uit oogpunt van *inzicht in ontwikkelingsverschijnselen* in menselijk denken en handelen, als ook voor de *pedagogische praktijk*. Zo is een van de factoren, die tot problemen in communicatief taalgedrag kunnen leiden (-een achterblijvende- ontwikkeling in sociaal perspektief-nemen) in deze studie systematisch in kaart gebracht.

Maar ook en vooral voor de pedagogische begeleiding van "normale" ontwikkeling en ontplooiing van kinderen (zoals binnen het onderwijs) biedt dit onderzoek een aantal aanknopingspunten ten aanzien van de formulering van pedagogische doelstellingen en de uitvoering van konkrete pedagogische handelingen om deze doelstellingen te bereiken.

SAMENVATTING

Deze studie handelt over de aard van de relaties tussen sociaal-kognitieve ontwikkeling en de ontwikkeling van verbaal communicatieve competentie van kinderen als sprekers. Verbaal communicatieve activiteit, als functioneel aspekt van taal, wordt beschouwd als een belangrijk deel van onze sociale interacties. In een van de eerste psychologische theorieën omtrent verbale communicatie (K.Bühler) worden in een zgn. "werktuig-model" drie functionele aspecten van taal onderscheiden: expressie, representatie en aansporing (hoofdstuk 2). In latere communicatietheorieën (zoals de "speech-act" theorie) kan men elementen van Bühler's theorie herkennen. Habermas heeft in zijn "theorie over communicatief handelen" de speech-act theorie op een bruikbare wijze uitgebreid. Habermas onderscheidt vier hoofd-typen van verbaal communicatieve handelingen: direktieve, konstaterende, regulerende en expressieve. Habermas veronderstelt een sterk verband tussen sociaal-kognitieve ontwikkeling en de vaardigheid om de onderscheiden verbale handelingen op een aan de communicatieve situatie aangepaste wijze uit te voeren; hij werkt dit verband echter niet verder uit.

In hoofdstuk 3 wordt een kort overzicht gegeven van ontwikkelingspsychologische studies betreffende de relatie tussen (sociaal-)kognitieve ontwikkeling en verbaal communicatieve competentie van kinderen. Schijnbare tegenstellingen in de literatuur, betreffende referentiële communicatie worden verklaard in termen van verschillen in gebruikte taken en de daarin vereiste inferentieprocessen. In een theoretisch model wordt, voor ieder van de vier hoofd-typen van verbaal communicatieve handelingen, aangegeven welke inferentieprocessen vereist zijn bij een aan de communicatieve situatie aangepaste uitvoering van de betreffende handeling. Dit model is zowel gebaseerd op theorie en onderzoek van referentiële communicatie, als op de theorie van Herrmann & Deutsch omtrent "verbale koderingsflexibiliteit".

Hoofdstuk 4 handelt over Selman's model van ontwikkeling van interpersoonlijk denken. Selman onderscheidt vijf nivo's in de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen. De successieve redeneerwijzen van kinderen omtrent de perspectieven van andere personen, en de successieve wijzen, waarop ze rekening houden met het perspectief van een ander, worden vergeleken met de, in verbaal communicatieve handelingen vereiste, (sociale) inferentieprocessen. De in verbaal communicatieve handelingen vereiste inferentieprocessen korresponderen met de eerste vier nivo's van sociaal perspectief-nemen. Op deze wijze ontstaat een taxonomie van sociale inferentieprocessen, die is gebaseerd op een ontwikkelingspsychologische theorie en een theoretische analyse van verbaal communicatieve handelingen. In deze taxonomie worden konditionele relaties aangegeven tussen nivo's in ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen en situatie-aangepast gebruik van te onderscheiden verbaal communicatieve handelingen. Egocentrisch perspectief-nemen wordt verondersteld vooraf te gaan aan aangepast gebruik van formele aspecten van taalgebruik, van direkte handelingsaansporingen m.b.t. motorische handelingen, en van konstaterende taalhandelingen omtrent konkrete objecten. Subjektief perspectief-nemen wordt verondersteld vooraf te gaan aan aangepast gebruik van

konstaterende taalhandelingen omtrent abstracte objekten en van directe handelingsaansporingen m.b.t. mentale handelingen. Zelf-reflexief perspectief-nemen wordt verondersteld vooraf te gaan aan aangepast gebruik van expressieve taalhandelingen en van indirecte handelingsaansporingen (aangepast m.b.t. de handelings-bereidheid van de luisteraar). Derde-persoon perspectief-nemen wordt verondersteld vooraf te gaan aan aangepast gebruik van regulerende taalhandelingen en van indirecte handelingsaansporingen (aangepast m.b.t. de sociale afstand tussen spreker en luisteraar).

In het tweede deel van hoofdstuk 4 worden twee konklusies getrokken m.b.t. ontwikkelingsdeterminanten. Ten eerste worden (sociaal) cognitieve conflicten en oplossingsindukties, beide afgestemd op het momentane ontwikkelingsnivo van de zich ontwikkelende persoon, als primaire mechanismen beschouwd in de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen. Ten tweede worden terugkoppeling en model-len als primaire mechanismen gezien in de verwerving van situatie-aangepast verbaal gedrag.

De in het theoretisch model veronderstelde konditionele relaties zijn in een interventie onderzoek getoetst. In hoofdstuk 5 wordt de opzet van dit onderzoek besproken. Er is gebruik gemaakt van twee interventieprogramma's. Het ene vormt een training in verbale communicatie; het andere is ter stimulering van ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen. Beide programma's zijn op grond van de in hoofdstuk 4 onderscheiden mechanismen gekonstrueerd.

De onderzoeksresultaten (hoofdstuk 6) laten zien, dat training in verbale communicatie een significant grotere verbetering in het situationeel aangepast gebruik van vier van de vijf onderzochte taalhandelingen oplevert, dan stimulering van ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen; terwijl beide interventies een vrijwel even grote vooruitgang in ontwikkeling in sociaal perspectief-nemen tot gevolg hebben. Deze resultaten zijn in overeenstemming met het veronderstelde konditionele karakter van de relaties tussen sociaal perspectief-nemen en verbale communicatie.

Een analyse van individuele antwoordpatronen, met behulp van een ordenings-theoretische methode (eveneens hoofdstuk 6) levert een matrix van rangorde relaties op, die in sterke mate overeen komt met het veronderstelde patroon van konditionele relaties. Enkele additionele rangorde relaties worden besproken in het kader van de theorie van Habermas (hoofdstuk 7).

De gevonden resultaten duiden erop, dat de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen een belangrijke determinant is van verbale communicatieve competentie van kinderen. In het tweede deel van hoofdstuk 7 worden de pedagogische implicaties hiervan, en van andere onderzoeksresultaten, besproken. Enkele in dit onderzoek ontwikkelde meetinstrumenten stellen een opvoeder in staat om op een betrouwbare, valide en efficiënte wijze het nivo in sociaal perspectief-nemen van een kind vast te stellen. Op zo'n nivo-bepaling kan direkter pedagogisch handelen worden gebaseerd, dan op resultaten van andere meettechnieken. Uit het gepresenteerde theoretisch model kunnen zowel pedagogische doelen als de basis voor mogelijk pedagogisch handelen worden afgeleid voor het domein van sociaal perspectief-nemen en verbale communicatie. De interventieprogramma's bevatten een aantal voorbeelden hiervan.

SUMMARY

NOW DO YOU UNDERSTAND WHAT I MEAN? Relations between the development of interpersonal thinking and verbal communication of children.

The general question of this work concerns the nature of the relations between social cognitive development and the development of verbal communicative competence of children as speakers. Active verbal communication, a functional aspect of language, is viewed as an important part of our social interactions. One of the first psychological theories about verbal communication (K. Bühler) distinguishes three functional aspects of language in a so-called "tool-model": expression, representation, and incitation (chapter 2). Elements of Bühler's theory can be recognized in later theories (e.g. the "speech-act" theory). Habermas presents a useful elaboration of speech-act theory in his "theory of communicative acts". Habermas distinguishes four main types of verbal communicative acts: directive, definitive, regulative, and expressive. Although Habermas argues for a close relationship between social cognitive development and the ability to use the four verbal acts in a situationally appropriate manner, he does not elaborate this relationship.

Chapter 3 provides a brief overview of developmental studies on the relation between (social-)cognition and verbal communicative competence in children. Apparent contradictions in the literature on referential communication are explained in terms of task differences and differences in the inferential processes, demanded by the tasks. The inferential processes, required for each of the four main types of verbal communicative acts (and their derivatives) are specified within a theoretical framework. This framework has been based both on research and theories about referential communication, as well as Herrmann & Deutsch's theory of "verbal coding flexibility".

Chapter 4 deals with Selman's model of the development of interpersonal thinking. Selman distinguishes five levels in the development of social perspective-taking. The successive ways in which children view the perspectives of other persons, and the ways in which they take another's perspective into account, are compared with the (social) inferential processes, required in verbal communicative acts. The inferential processes required, correspond to the first four levels of the ways in which children take another's perspective into account. A taxonomy of social inferential processes is thus proposed, based on a developmental psychological theory, and a theoretical analysis of verbal communicative acts. In this taxonomy, conditional relations are specified between levels of development in social perspective taking and situationally appropriate use of distinguishable verbal communicative acts. Egocentric perspective-taking is thought to precede appropriate use of formal aspects of speech, direct incitations concerning motoric acts, and of definitive verbal acts about concrete objects. Subjective perspective-taking is thought to precede appropriate use of definitive verbal acts about abstract objects, and of direct incitations concerning mental acts. Self-reflective perspective-taking is thought to precede appropriate use of expressive verbal acts and of indirect incitations (appropriate with respect to the willingness of the

listener to carry out the desired action). Third-person perspective-taking is thought to precede the appropriate use of regulative verbal acts and of indirect incitations (appropriate with respect to the social relation between speaker and listener).

Two conclusions are elaborated in the second part of chapter 4. First, level appropriate (social-)cognitive conflicts and solution-inductions are the primary mechanisms in the development of social perspective-taking. Second, feedback and modelling are the primary mechanisms in the acquisition of appropriate verbal behavior.

The conditional relations, hypothesized in the theoretical framework are tested in an intervention study (chapter 5). Two intervention programmes (training in verbal communication, and stimulation of development in social perspective-taking), based on the mechanisms, explained in chapter 4, were developed.

The results (chapter 6) show, that training in verbal communication increases appropriate use of four of the five investigated verbal communicative acts significantly more than stimulation in social perspective-taking, even though both interventions almost equally well increase the level of social perspective-taking. These results are consistent with the conditional character of the relations between social perspective-taking and verbal communication.

An analysis of individual response-patterns, using an ordering theoretic method (also chapter 6), shows a matrix of order-relations quite consistent with the proposed conditional relations between the four perspective-taking levels and the five verbal acts. A few additional order-relations are discussed in light of Habermas' theory (chapter 7).

All results indicate that the development of social perspective-taking is an important determinant of the verbal communicative competence of children. Pedagogical implications of this and other results are discussed in the second part of chapter 7. Some instruments, developed in the present study allow an educator to assess an individual child's social perspective-taking level in a valid, reliable and efficient manner. These assessments allow more direct pedagogical action than other assessment techniques. Educational objectives, as well as the foundation of possible pedagogical actions in the domain of social perspective-taking and verbal communication can be derived from the presented theoretical framework. The intervention programmes show several examples of such pedagogical actions.

REFERENTIES

- Abelson, R.P. Script processing in attitude formation and decision making. In: J. Carroll & J. Payne (Eds.) *Cognition and Social Behavior*. Hillsdale: Erlbaum, 1976.
- Abelson, R.P. *The psychological status of the script concept*. Yale University: Cognitive Science Technical Report no. 2, 1980.
- Asher, S.R. Referential communication. In: G.J. Whitehurst & B.J. Zimmerman (Eds.) *The functions of language and cognition*. New York: Academic Press, 1978.
- Auer, J.C.P. Referenzierungssequenzen in Konversationen: das Beispiel "Ortsangaben". *Linguistische Berichte*, 1979, 62, 94-106.
- Austin, J.L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1976 (2nd.ed.).
- Bandura, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1977.
- Bart, W.M. & Krus, D.J. An ordering-theoretic method to determine hierarchies among items. *Educational and Psychological Measurement*, 1973, 33, 291-300.
- Berkowitz, M. The role of discussion in moral education. In: F. Oser (Ed.) *Proceedings of the international symposium on moral education*. 1983 (in voorbereiding).
- Berner, E.S. *Private speech and role-taking abilities in preschool children*. Paper, presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, 1971.
- Bessell, H., Palomares, U. & Ball, G. *Het kringgesprek: Emotionele en sociale opvoeding op school, deel 1: Basisboek*. Rotterdam: Lemniscaat, 1977.
- Böhme, K.G. *Children's understanding and awareness of german possessive pronouns*. Nijmegen: Kath. Univ., dissertatie, 1983.
- Böschmeyer, H. & Vopel, K.W. *Kommunikation im 1. Schuljahr*. Hamburg: ISKO Press, 1977.
- Bridgeman, D.L. Enhanced role-taking through cooperative interdependence: a field study. *Child Development*, 1981, 52, 1231-1238.
- Bronckart, J.P. The regulating role of speech: a cognitive approach. *Human Development*, 1973, 16, 417-439.
- Bühler, K. *Sprachtheorie*. Jena: Fischer, 1934.
- Burleson, B. The development of comforting communication skills in childhood and adolescence. *Child Development*, 1982, 53, 1578-1588.
- Campbell, D.T. & Fiske, D.W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 1959, 56, 81-105.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In: N.L. Gage (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally, 1964.
- Chandler, M.J., Greenspan, S. & Barenboim, C. Assessment and training of role-taking and referential communication skills in institutionalized emotionally disturbed children. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 546-553.
- Chase, L.J. & Tucker, R.K. A power-analytic examination of contemporary communication research. *Speech Monographs*, 1975, 42, 29-41.
- Clark, H.H. & Carlson, T.B. Speech acts and hearer's beliefs. In: N.V. Smith (Ed.) *Mutual Knowledge*. London: Academic Press, 1982.
- Clark, H.H. & Clark, E.V. *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- Clark, R.A. & Delia, J.G. The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. *Child Development*, 1976, 47, 1008-1014.
- Clark, R.A. & Delia, J.G. Cognitive complexity, social perspective-taking and functional persuasive skills in second- to ninth-grade children. *Human*

- Communication Research*, 1977, 3, 128-134.
- Cohen, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, Academic Press, 1977 (revised ed.).
- Cole, J.D. & Dorval, B. Sex differences in the intellectual structure of social interaction skills. *Developmental Psychology*, 1973, 8, 261-267.
- Coleman, D. De kunst van het liegen. *Psychologie*, 1983, 3, 2, 36-41.
- Constanzo, P.R., Cole, J.D., Grumet, J.F. & Farnill, D. A re-examination of the effects of intent and consequence on children's moral judgements. *Child Development*, 1973, 44, 154-161.
- Cowan, P.A. *The link between cognitive structure and social structure in two-child verbal interaction*. Paper, presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Santa Monica, 1967.
- Damon, W. *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
- Damon, W. Exploring children's social cognitions on two fronts. In: J.H. Flavell & L. Ross (Eds.) *Social cognitive development. Frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Damon, W. Zur Entwicklung der Sozialen Kognition des Kindes. Zwei Zugänge zum Verständnis von sozialer Kognition. In: W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.) *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982.
- Delia, J.G. & Clark, R.A. Cognitive complexity, social perception, and the development of listener-adapted communication in six-, eight-, ten- and twelve-year-old boys. *Communication Monographs*, 1977, 44, 326-345.
- Delia, J.G., Kline, S.L. & Bureson, B.R. The development of persuasive communication strategies in kindergartners through twelfth-graders. *Communication Monographs*, 1979, 46, 241-256.
- Deutsch, W. *Wie lernt man, soviel wie nötig und so wenig wie möglich zu sagen?* Bericht nr. 53 aus dem Fachbereich Psychologie, Marburg: Philipps Univ., 1976.
- Deutsch, W. & Pechmann, T. Social interaction and the development of definite descriptions. *Cognition*, 1982, 11, 159-184.
- Dickson, W.P. Two decades of referential communication research: A review and meta-analysis. In: C.J. Brainerd & M. Pressley (Eds.) *Verbal processes in children. Progress in cognitive development research*. New York: Springer, 1982.
- Dickson, W.P. & Patterson, J.B. Evaluating referential communication games for teaching speaking and listening skills. *Communication Education*, 1981, 30, 11-21.
- Dijkstra, R.F.W., Knaus, W.J. & Ruys, T. *Rationeel emotieve educatie. Een trainingsprogramma voor kinderen en volwassenen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Dittmann, A.T. *Interpersonal messages of emotion*. New York: Springer, 1972.
- Doise, W. Onderzoek naar de effecten van sociale interactie op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Pedagogische Studiën*, 1980, 57, 49-60.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.N. Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 1975, 5, 367-383.
- Duijker, H.C.J. *Encyclopedie van de psychologie*. Amsterdam: Elsevier, 1977.
- Eckensberger, L.H. & Reinshagen, H. Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: L.H. Eckensberger & R.K. Silbereisen (Hrsg.) *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- Eckensberger, L.H. & Silbereisen, R.K. Einleitung: Handlungstheoretische Perspektiven für die Entwicklungspsychologie sozialer Kognitionen. In: L.H. Eckensberger & R.K. Silbereisen (Hrsg.) *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- Enright, R.D. An integration of social cognitive development and cognitive

- processing: educational applications. *American Educational Research Journal*, 1980, 17, 21-41.
- Fein, D.A. Judgement of causality to physical and social picture sequences. *Developmental Psychology*, 1972, 8, 147.
- Ferguson, T.J. & Rule, B.G. Influence of inferential set, outcome intent, and outcome severity on children's moral judgements. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 843-851.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. *Belief, Attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1975.
- Fitzgerald, J.M. Verbalization effects in young children: classification abilities and the use of verbal labels. *Child Development*, 1977, 48, 604-611.
- Flavell, J.H. *Cognitive development*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall, 1977.
- Flavell, J.H. Monitoring social cognitive enterprises: Something else that may develop in the area of social cognition. In: J.H. Flavell & L. Ross (Eds.) *Social cognitive development: frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1981.
- Flavell, J.H. The development of inferences about others. In: T. Mischel (Ed.) *Understanding other persons*. Oxford: Blackwell, Basil & Mott, 1974.
- Flavell, J.H., Botkin, P.T., Fry, C.L., Wright, J.W. & Jarvis, P.E. *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley, 1968.
- Foa, U.G. & Foa, E.B. Resource exchange: Toward a structural theory of interpersonal communication. In: A.W. Siegman & B. Pope (Eds.) *Studies in dyadic communication*. New York: Pergamon, 1972.
- Foa, U.G. & Foa, E.B. *Societal structures of the mind*. Springfield, Ill.: C.C. Thomas, 1974.
- Froman, T. & Hubert, L.J. Application of prediction analysis to developmental priority. *Psychological Bulletin*, 1980, 87, 136-146.
- Gerris, J.R.M. Onderwijsprogramma's gericht op de sociale ontwikkeling: Een overzicht en een uitzicht. *Pedagogische Studiën*, 1980, 57, 61-82.
- Gerris, J.R.M., Jansen, F.J. & Badal, C.R. *Denken over jezelf en de ander. Aanzet tot een curriculum ter begeleiding van de sociale ontwikkeling in kleuter- en lager onderwijs*. Den Bosch: Malmberg, 1980.
- Gibbs, J.C., Widaman, K.F. & Colby, A. Construction and validation of a simplified group-administerable test to the moral judgement interview. *Child Development*, 1982, 53, 895-910.
- Gilligan, C. & Belenky, M.F. A naturalistic study of abortions. *New directions for Child Development*, 1980, 7, 69-90.
- Glaser, R. & Cooley, W.W. Instrumentation for teaching and instructional management. In: R.M.W. Travers (Ed.) *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1973.
- Glucksberg, S. & Krauss, R.M. What do people say after they have learned how to talk? Studies in the development of referential communication. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1967, 13, 309-316.
- Glucksberg, S., Krauss, R.M. & Higgins, E.T. The development of referential communication skills. In: F. Horowitz (Ed.) *Review of child development research*, vol. 4. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1975.
- Goffman, E. *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell, 1981.
- Gordon, T. *Beter omgaan met kinderen. De nieuwe manier van samenwerken op school en thuis*. Amsterdam: Elsevier, 1979.
- Götte, R. *Sprache und Spiel im Kindergarten*. Weinheim: Beltz, 1977.
- Grice, H.P. Logic and conversation. In: P. Cole & J.L. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics*, Vol. 3: *Speech acts*. New York: Academic Press, 1975.
- Gross, L. Modes of communication and the acquisition of symbolic competence. In: D.R. Olson (Ed.) *Media and symbols: the forms of expression, communication and education*. Chicago: National Society for the study of Education, 1974.

- Habermas, J. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.) *Theorie der Gesellschaft oder Sozialisationsstechnologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- Habermas, J. Sprachspiel, Intention und Bedeutung. Zu Motiven bei Sellars und Wittgenstein. In: R. Wiggershaus (Hg.) *Sprachanalyse und Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975.
- Habermas, J. *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.
- Hamilton, M.L. & Stewart, D.M. Peer models and language acquisition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1977, 23, 45-55.
- Harré, R. Rituals, rhetoric and social cognition. In: J.P. Forgas (Ed.) *Social Cognition: Perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.
- Hartmann, E. & Haavind, H. Mothers as teachers and their children as learners: A study of the influence of social interaction upon cognitive development. In: W.P. Robinson (Ed.) *Communication in development*. London: Academic Press, 1981.
- Hays, W.L. *Statistics for the social sciences*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973 (2nd.ed.).
- Heber, M. Instruction versus conversation as opportunities for learning. In: W.P. Robinson (Ed.) *Communication in development*. London: Academic Press, 1981.
- Beckhausen, H. *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin: Springer, 1980.
- Herrmann, T. Zur situativen Determination der Sprachschichthöhe. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1976, 7, 355-371.
- Herrmann, T. Zur Entwicklung der Sprachschichtrepräsentation in der späteren Kindheit. In: G. Augst (Hg.) *Spracherwerb von 6-16*. Düsseldorf: Schwann, 1978.
- Herrmann, T. *Die Situationsabhängigkeit des Sprechens und das Pars-Pro-Toto-Prinzip: Eine Zwischenbilanz*. Mannheim: Universität Mannheim, Fachbereich Psychologie III, Bericht Nr. 10, 1979.
- Herrmann, T. & Deutsch, W. *Psychologie der Objektbenennung*. Bern: Hans Huber Verlag, 1976.
- Heymans, P.G. *Erziehungsstile als Kodeterminanten der sozialkognitiven Entwicklung*. Intern rapport 76 ON 08, Nijmegen: Kath. Univ., 1976.
- Heymans, P.G. *Wikken en wegen*. Nijmegen: Kath.Univ., dissertatie, 1979.
- Heymans, P.G. & Roeders, P.J.B. *De constructie van een instrument ter bepaling van de mate waarin een sociale omgeving de ontwikkeling van perspectief-koördinatie stimuleert*. Intern rapport 76 ON 03, Nijmegen: Kath. Univ., 1976.
- Hielscher, H. (Hg.) *Sozial Erziehung konkret*, Band 1. Hannover: Schroedel, 1978 (2e Aufl.).
- Hoffman, M.L. Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 607-622.
- Inhelder, B. & Piaget, J. *The early growth of logic in the child. Classification and seriation*. London: Routledge and Kegan Paul, 1964.
- Jaargetijden - Ravensburger Didacta* Puzzel. Ravensburg: Otto Maier, 1976.
- Jansen, F. *Het realiseren van verbale gedragsverandering bij leerkrachten (voorlopige titel)*. Tilburg: Kath. Hogeschool, dissertatie, 1983 (in voorbereiding).
- Johnson, D.W. & Johnson, R. Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 1979, 49, 51-68.
- Jones, E.E. & Davis, K.E. From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In: L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2, New York: Academic Press, 1965.
- Karniol, R. Children's use of intention cues in evaluating behavior. *Psycho-*

- logical Bulletin, 1978, 85, 76-85.
- Keane, S.P. & Conger, J.C. The implications of communication development for social skills training. *Journal of Pediatric Psychology*, 1981, 6, 369-381.
- Klik, M.Y. *The relation between cognitive development, role-taking-ability and flexibility of verbal coding*. Intern rapport 76 ON 04, Nijmegen: Kath. Univ., 1976.
- Kohlberg, L. Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. In: T. Lickona (Ed.) *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.
- Kohlberg, L. & Gilligan, C.F. The adolescent as philosopher: the discovery of the self in a postconventional world. *Daedalus*, 1971, 100, 1051-1086.
- Krauss, R.M. & Glucksberg, S. The development of communication: Competence as a function of age. *Child Development*, 1969, 40, 255-266.
- Kraut, R.E. Verbal and nonverbal cues in the perception of lying. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, 380-391.
- Kreckel, M. Communicative acts and extralinguistic knowledge. In: M. von Cranach & R. Harré (Eds.) *The analysis of action*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1980.
- Kreibich-Fischer, R., Silbereisen, R.K. & Vogel, I. Förderung sozial-kognitiver Prozesse im Kindergarten. In: L.H. Eckensberger & R.K. Silbereisen (Hrsg.) *Entwicklung sozialer Kognitionen, Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- Kuhn, D. Inducing development experimentally: Comments on a research paradigm. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 590-600.
- Kuhn, D. Mechanisms of cognitive and social development: One psychology or two? *Human Development*, 1978, 21, 92-118.
- Kurdek, L.A. Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development. A review of the literature. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1978, 24, 1-28.
- Lamberigts, R.J.A.G. *Van opvoedingsconflict naar interactieprobleem*. Nijmegen: Kath. Univ., dissertatie, 1980.
- Laucht, M. & Herrmann, T. *Zur Direktheit von Direktiva. Ueber eine Determinante der Direktheit von Handlungsaufforderungen*. Mannheim: Universität Mannheim, Fachbereich Psychologie III, Bericht Nr. 1, 1978.
- Leckie, G. *Ontwikkeling van sociale cognitie*. Nijmegen: Kath. Univ., dissertatie, 1975.
- Lee, L.C. The concomitant development of cognitive and moral modes of thought: A test of selected deductions from Piaget's theory. *Genetic Psychology Monographs*, 1971, 83, 93-146.
- Leeuwe, J.F.J. van. Item-tree analysis. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1974, 29, 475-484.
- Lefebvre-Pinard, M. & Reid, L. A comparison of three methods of training communication skills: Social conflict, modeling and conflict modeling. *Child Development*, 1980, 51, 179-187.
- Lieshout, C.F.M. van. *Mogelijkheden tot het periodiek vaststellen van het niveau van sociale competenties in het basisonderwijs*. Advies aan het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Nijmegen, 1981.
- Lieshout, C.F.M. van. *Leren van sociale vaardigheden*. In: M. Boekaerts & C.F.M. van Lieshout (Red.) *Sociale en motivationele aspecten van het leren*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Mangione, P.L. Merkmale der Interaktionen zwischen gleichaltrigen und nicht-gleichaltrigen Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1982, 14, 110-124.
- Maratsos, M.P. Non-egocentric communication abilities in preschool children. *Child Development*, 1973, 44, 697-700.
- Masankay, Z.S., McCluskey, K.A., McIntyre, C.W., Sims-Knight, J., Vaughn, B.E. & Flavell, J.H. The early development of inferences about the visual per-

- cepts of others. *Child Development*, 1974, 45, 357-366.
- McPhail, P. In *other people's shoes: Sensitivity*. London: Longman Group, 1972.
- Mead, G.H. *Mind, self and society*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1934.
- Menig-Peterson, C.L. The modification of communicative behavior in preschool aged children as a function of the listener's perspective. *Child Development*, 1975, 46, 1015-1018.
- Miller, P.H., Kessel, F.S. & Flavell, J.H. Thinking about people thinking about . . . : A study of social cognitive development. *Child Development*, 1970, 41, 613-623.
- Miller, S.A., Shelton, J. & Flavell, J.H. A test of Luria's hypotheses concerning the development of verbal self-regulation. *Child Development*, 1970, 41, 651-665.
- Mugny, G. & Doise, W. Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 1978, 8, 181-192.
- Oden, S. & Asher, S. Coaching children in social skills for friendship-making. *Child Development*, 1977, 48, 496-506.
- Olson, D.R. Language and thought. Aspects of a cognitive theory of semantics. *Psychological Review*, 1970, 77, 257-273.
- Oppenheimer, L. *Social Cognitive Development. A theoretical and empirical elaboration*. Nijmegen: Kath.Univ., dissertatie, 1978.
- Perret-Clermont, A.N. & Schubauer-Leoni, M.L. Conflict and cooperation as opportunities for learning. In: W.P. Robinson (Ed.) *Communication in development*. London: Academic Press, 1981.
- Petrie, H.G. Metaphor and learning. In: A. Ortony (Ed.) *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- Piaget, J. *The language and thought of the child*. London: Routledge, 1926.
- Piaget, J. Piaget's theory. In: P.H. Mussen (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. 1. New York: Wiley, 1970 (3rd. ed.).
- Piaget, J. *Recherches sur la contradiction*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
- Piaget, J. Problems of equilibration. In: M.H. Appel & L.S. Goldberg (Eds.) *Topics in cognitive development Vol. I. Equilibration: Theory, research and application*. New York: Plenum Press, 1977.
- Piaget, J. *Success and understanding*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.
- Piaget, J. The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance. In: M. Piattelli-Palmarini (Ed.) *Language and learning*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1980.
- Piché, G.L., Michlin, M.L., Rubin, D.L. & Johnson, F.L. Relationships between fourth graders' performances on selected role-taking tasks and referential communication accuracy tasks. *Child Development*, 1975, 46, 965-969.
- Raven, J.C. *Standard Progressive Matrices*. London: H.K. Lewis & Co. Ltd., 1958.
- Rholes, W.S., Bailey, S. & McMillan, L. Experiences that motivate moral development: The role of cognitive dissonance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1982, 18, 524-536.
- Robinson, E.J. The child's understanding of inadequate messages and communication failure: A problem of ignorance or egocentrism? In: W.P. Dikson (Ed.) *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, 1981.
- Robinson, E.J. & Robinson, W.P. The young child's understanding of communication. *Developmental Psychology*, 1976, 12, 328-333.
- Robinson, E.J. & Robinson, W.P. Development in the understanding of causes of success and failure in verbal communication. *Cognition*, 1977, 5, 363-378.
- Robinson, E.J. & Robinson, W.P. The advancement of children's verbal referential communication skills: The role of metacognitive guidance. *International Journal of Behavioral Development*, 1982, 5, 329-355.
- Roeders, P.J.B. *Theoretical considerations concerning the relations between cognitive development, development of social perspective-taking and verbal*

- coding adequacy. Internal Report 78 ON 09, Nijmegen: Kath. Univ., 1978.
- Roeders, P.J.B. *Catastrophe theory and social cognitive development. A potential model to describe structural changes*. Paper, presented at the 5th Biennial Meeting of the ISSBD, Lund (Sweden), 1979.
- Roeders, P.J.B. *De relaties van affect met cognitie en gedrag: Implicaties voor het evalueren van affectieve doelen in het onderwijs*. Specialistisch Bulletin nr. 7, Arnhem: CITO, 1980a.
- Roeders, P.J.B. *Soziale Perspektiven-Uebernahme und verbale Kommunikation*. In: L.H. Eckensberger & R.K. Silbereisen (Hrsg.) *Entwicklung Sozialer Kognitionen: Modelle-Theorien-Methoden-Anwendung*. Stuttgart: Klett, 1980b.
- Roeders, P.J.B. *Ontwikkelings- en leermechanismen met betrekking tot cognitieve aspecten van sociale en affectieve leerdoelen: Een structurele benadering*. Paper, gepresenteerd tijdens de Onderwijs Researchdagen, Maastricht, 1981.
- Roeders, P.J.B. *The serial story as a semi-structured procedure in social, affective and moral education*. In: F. Oser (Ed.) *Proceedings of the international symposium on moral education, 1983* (in voorbereiding).
- Roeders, P.J.B. & Van der Linden, F.J. *Leerprocessen en ontwikkeling van kennis in het socio-affectieve domein in het onderwijs*. Ongepubliceerd onderzoeksvoorstel, Nijmegen: Hoogveld Instituut, 1982.
- Rogers, C.R. *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable, 1967.
- Rommetveit, R. *On message structure*. London: Wiley, 1974.
- Rosenthal, T.L. & Zimmerman, B.J. *Social learning and cognition*. New York: Academic Press, 1978.
- Ross, L., Greene, D. & House, P. *The "false consensus effect": An egocentric bias in social perception and attribution processes*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1977, 13, 279-301.
- Rubin, K. *Egocentrism in childhood: A unitary construct?* *Child Development*, 1973, 44, 102-110.
- Sachs, J. & Devin, J. *Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role-playing*. *Journal of Child Language*, 1976, 3, 81-98.
- Schmidt, H.J. *Was würdest du tun? Bilder und Texte zur Sozialerziehung*. Hannover, Schroedel, 1973.
- Schneider, D.J., Hastorf, A.H. & Ellsworth, P.C. *Person perception*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1979 (2nd ed.).
- Schuler, P. *Effektivierung von moralischen Trainingsdiskussionen. Bericht über eine empirische Untersuchung*. In: L.H. Eckensberger (Hg.) *Entwicklung des moralischen Urteilens - Theorie, Methoden, Praxis*. Saarbrücken: Universitätsdruck, 1978.
- Searle, J.R. *What is a speech-act?* In: J.R. Searle (Ed.) *The philosophy of language*. London: Oxford University Press, 1971.
- Searle, J.R. *A taxonomy of illocutionary acts*. In: J.R. Searle *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- Selman, R.L. *The development of conceptions of interpersonal relations: A structural analysis and procedures for the assessment of levels of interpersonal reasoning, based on levels of social perspective-taking. Part II: scoring procedures and examples*. Harvard: Judge Baker social reasoning project, unpublished manuscript, 1974.
- Selman, R.L. *Interpersonal thought in childhood, preadolescence and adolescence: a structural analysis of developing conceptions of peer relationships*. Paper, presented at the 83rd. annual meeting of the A.P.A., Chicago, 1975.
- Selman, R.L. *Social cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice*. In: T. Lickona (Ed.) *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.
- Selman, R.L. *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press, 1980.

- Selman, R.L. The child as a friendship philosopher. In: S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.) *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1981.
- Selman, R.L. & Byrne, D.F. A structural-developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development*, 1974, 45, 803-806.
- Shantz, C.U. The development of social cognition. In: E.M. Hetherington (Ed.) *Review of child development research*, vol. 5. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1975.
- Shantz, C.U. The role of role-taking in children's referential communication. In: W.P. Dickson (Ed.) *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, 1981.
- Shatz, M. & Gelman, R. The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1973, 38, 5, ser. no. 152.
- Silbereisen, R.K. Untersuchungen zur Frage sozialkognitiv anregender Interaktionsbedingungen. In: D. Geulen (Hg.) *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982.
- Sperber, D. & Wilson, D. Mutual knowledge and relevance in theories of comprehension. In: N.V. Smith (Ed.) *Mutual knowledge*. London: Academic Press, 1982.
- Strauss, S. Inducing cognitive development and learning: A review of short-term training experiments. I. The organismic developmental approach. *Cognition*, 1972, 1, 329-357.
- Tausch, A.M., Langer, I., Köhler, H., Bödiker, M.L. & Lorenzer, G. *Weinen, Wüten, Lachen. Sechs Menschen zeigen was sie fühlen*. Ravensburg: Otto Maier, 1975.
- Tjosvold, D. & Johnson, D.W. Effects of controversy on cognitive perspective taking. *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 679-685.
- Urbain, E.S. & Kendall, P.C. Review of social cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 1980, 88, 109-143.
- Vossen, A.J.M. *Zichzelf worden in menselijke relatie*. Haarlem: de Toorts, 1970.
- Vygotski, L.S. *Thought and language*. New York: Wiley, 1962.
- Weinstock, B. Children's conceptions of friendship. Unpublished manuscript, Clark University, 1976.
- Whitehurst, G.J. The development of communication: Changes with age and modeling. *Child Development*, 1976, 47, 473-482.
- Whitehurst, G.J. & Merkur, A.E. The development of communication: Modeling and contrast failure. *Child Development*, 1977, 48, 993-1001.
- Wilde, R. de, Een linkse Parsons. *Kennis en methode*, 1983, 7, 71-94.
- Wohlwill, J.F. *The study of behavioral development*. New York: Academic Press, 1973.
- Wuffel, F.J. de, Jansen, W.G. & Van Lieshout, C.F.M. Uitleg van sociale gebeurtenissen door didactisch niet-geschoolden aan kinderen van verschillend sociaal cognitief niveau. *Pedagogische Studiën*, 1982, 59, 414-427.
- Wunderlich, D. Zur Konventionalität von Sprechhandlungen. In: D. Wunderlich (Hg.) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag, 1975, (2e ed.).
- Youniss, J. Another perspective on social cognition. In: A. Pick (Ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 9. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 1975.
- Youniss, J. Affirmation. Unpublished manuscript, Catholic University of America, Washington, 1976.
- Youniss, J. Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.) *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982.
- Zuckerman, M., De Paulo, B.M. & Rosenthal, R. Verbal and nonverbal communication of deception. In: L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, Vol. 14, New York: Academic Press, 1981.

**DEEL 2. BIJLAGEN: INTERVENTIEPROGRAMMA'S
EN MEETINSTRUMENTEN**

BIJLAGE 1.

S.C.S. INTERVENTIEPROGRAMMA TER STIMULERING VAN VERBAAL KOMMUNIKATIEVE KOMPETENTIE.

auteurs: P.J.B. Roeders, F. Fränkel & M.P.G. Roeders

(Oorspronkelijk uitgebracht als Intern Rapport 78 ON 10, vakgroep ontwikkelingspsychologie, Kath. Univ. Nijmegen)

1. Inleiding.

1.1. Doel van het programma.

Het doel van dit programma is het zich eigenmaken van verbaal communicatieve vaardigheden te stimuleren. Het programma is bedoeld om aan de kinderen duidelijk te maken dat het toepassen van bepaalde communicatieregels effectiever is en sneller tot een gewenst doel kan leiden dan het niet toepassen ervan. Deze regels worden in het programma duidelijk gemaakt en er wordt mee geoefend.

1.2. Voor welke leeftijd is het programma bedoeld?

Het programma is afgestemd op kinderen van ca. 8 t/m 11 jaar, d.w.z. voor kinderen uit de 3e en 4e klas van de basisschool. Met name de schriftelijk uit te voeren onderdelen van het programma zijn niet geschikt voor kinderen van een lagere leeftijd.

1.3. Uitvoeringstijd van het programma.

Het programma bestaat uit zeven onderdelen, die ieder ca. 1 uur in beslag nemen. Per week worden twee onderdelen uitgevoerd, enigszins verspreid over de week.

2. Beschrijving programma onderdeel S.C.S.1

2.1. Korte beschrijving van onderdeel 1.

2.1.1. Materiaal.

Ieder kind krijgt stukken van drie van de vier veel op elkaar lijkende puzzels uit de puzzel-set "Jaargetijden" (1976). Van alle vier puzzels krijgen de kinderen bovendien de voorbeelden.

2.1.2. Werkwijze.

De kinderen worden in groepjes van vier geplaatst. In ieder groepje van vier wordt het boven beschreven materiaal verdeeld. De vier kinderen in een groepje worden d.m.v. schermen visueel van elkaar afgeschermd. Ieder kind krijgt de opdracht om de puzzel te maken waarvan hij zelf geen stukken bezit. Daartoe moet hij die stukken aan de andere drie kinderen vragen, waarbij spelregels gelden als bij kwartet spelen. Als belangrijke nieuwe regel wordt daaraan nog toegevoegd dat, als een kind niet kan begrijpen welk stukje aan hem wordt gevraagd, de beurt van de vrager vervalt. Het stuk dat ieder kind als eerste dient te vragen is het stuk dat in de linker bovenhoek van de puzzel thuis hoort. Vervolgens mogen alleen stukken worden gevraagd, die aansluiten aan de stukken die al in het bezit zijn van het kind. Tegen de kinderen wordt tevoren gezegd dat degene met de meeste stukken van de puzzel, die deze moet maken, de winnaar zal zijn. Na ca. 50 minuten wordt gestopt en gekeken wie er heeft gewonnen. Tevens wordt nagegaan welke groep het beste heeft gespeeld.

2.1.3. Achtergrond van de werkwijze.

Er wordt verondersteld dat een kind, dat de stukken die het wil krijgen erg slecht omschrijft, veel minder stukken krijgt dan een kind dat zijn stukken duidelijk (d.i. zodanig dat de ander begrijpt welk stuk hij bedoelt) omschrijft. Enerzijds doordat het kind minder "beloning" krijgt en anderzijds door het commentaar op zijn vragen (door de andere kinderen in de vorm van: "ik snap niet welk stuk je

bedoelt", o.i.d.) zal het zijn omschrijvingen beter gaan afstemmen op zijn luisteraar.

2.1.4. Taak van de begeleider.

De begeleider voorziet de kinderen van het materiaal en hij plaatst de schermen. Hij leest vervolgens de instructie voor en gaat na of iedereen deze heeft begrepen. Tijdens het spel ziet hij er op toe dat alle spelregels worden nageleefd.

2.2. Instructie en materiaal.

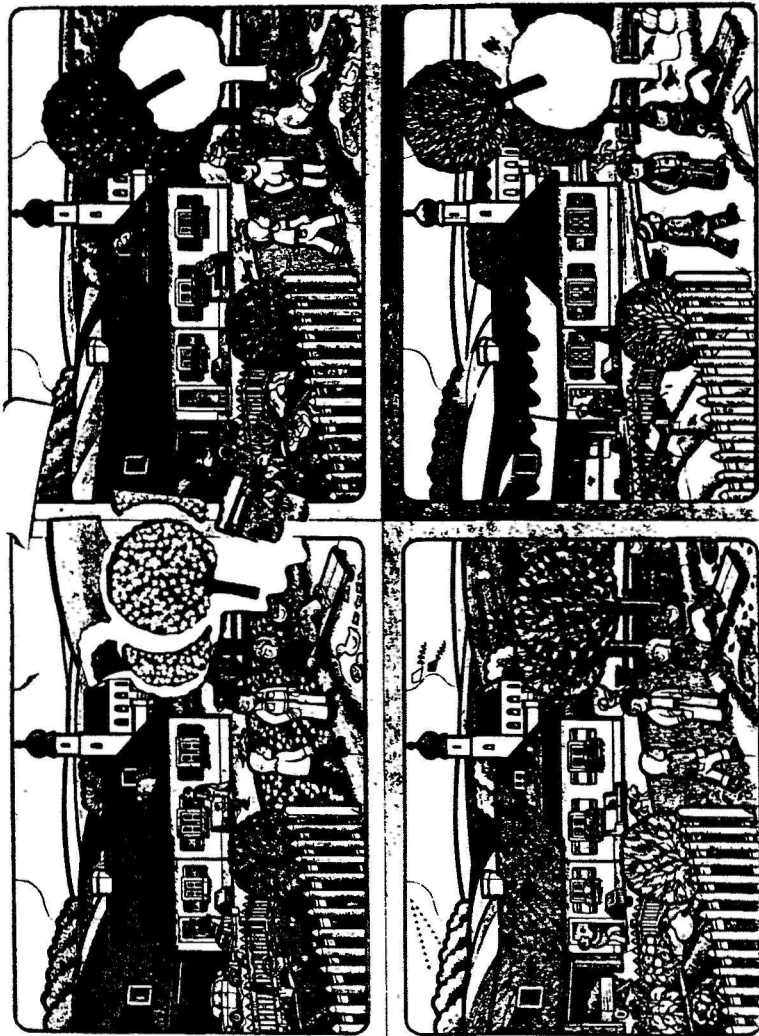
Op de volgende pagina's staat de letterlijke tekst van de instructie vermeld en zijn van de vier puzzels de voorbeelden afgebeeld.

Instructie.

Jullie krijgen straks allemaal het voorbeeld van vier puzzels. Elk van jullie maakt één puzzel. Welke je moet maken zal ik zo meteen zeggen. Het is nu de bedoeling dat iedereen zijn puzzel zo snel mogelijk in elkaar zet. Maar de stukken van de puzzel die je moet maken zijn verdeeld over de drie anderen van jouw groepje. Je moet nu telkens de stukken van jouw puzzel aan iemand van de anderen vragen. Daarbij zijn er een aantal spelregels: ik zal iemand aanwijzen die mag beginnen. Je mag alleen stukjes vragen die je direkt kunt aanleggen bij de stukjes die je al hebt. Als iemand een stukje aan jou vraagt en je denkt dat je dat stukje hebt, dan laat je dat stukje eerst zien. Is dat het goede stuk, dan mag degene die het stuk gevraagd heeft nog een stukje aan iemand vragen. Als het niet het goede stukje was, of als de persoon het stukje niet heeft, dan mag degene aan wie het stukje gevraagd is verder gaan (dus net als bij kwartet). Je mag maar drie keer achter elkaar vragen, daarna is de persoon aan de beurt die je het laatst iets hebt gevraagd. Je mag maar één stukje tegelijkertijd vragen. En je mag het ook maar aan één andere speler tegelijk vragen. Na een tijdje stoppen we en dan kijken we wie gewonnen heeft. We tellen dan alle goede stukjes die iemand heeft op, maar alle stukjes van de puzzel die je niet kunt aansluiten en die je toch hebt gepakt worden hiervan afgetrokken!

Dus alleen stukjes vragen, die je kunt aansluiten!

Na afloop tellen we dan de scores per groep op en gaan we kijken welke groep het beste heeft gewerkt.



3. Beschrijving programma onderdeel S.C.S.2

3.1. Korte beschrijving van onderdeel 2.

3.1.1. Materiaal.

Het materiaal van onderdeel 2 omvat een schriftelijke procedure in de vorm van een geprogrammeerde instructie. In totaal worden daarin 14 verschillende problemen aan het kind voorgelegd, die ieder bestaan uit een of meer afbeeldingen met daaronder een verhaaltje en de vraag "Wat moet je aan vragen, als je wilt dat hij direct begrijpt dat jij (= een van de afbeeldingen) bedoelt?" Of: "Wat moet je tegen zeggen om te bereiken?" Daaronder staan vier keuze antwoorden. De totale omvang van dit onderdeel beslaat 59 pagina's.

3.1.2. Werkwijze.

De kinderen worden in groepjes van ca. vier kinderen geplaatst. Van de onder 3.1.1. genoemde antwoorden is er slechts één juist. Aan het kind wordt gevraagd zijn keuze van het juiste antwoord aan te geven door een streep onder het antwoord a, b, c of d te plaatsen. Bovendien moet hij onderaan de bladzijde in eigen woorden opschrijven waarom hij denkt dat zijn gekozen antwoord goed is. Achter elk antwoord wordt een nummer van een bladzijde gegeven, waar het kind op grond van zijn keuze naar toe moet. Soms, en dat gebeurt alleen bij een foutief antwoord, moet het kind het nogmaals op dezelfde pagina proberen. Bovenaan de bladzijde waarnaar het kind verwezen is, kan het lezen of het aangegeven antwoord goed of fout is. Indien het antwoord fout is, krijgt het kind een strafpunt dat hij zelf moet aantekenen middels een kruisje in een hokje op een speciaal antwoordformulier. Hij krijgt dan nog eens de gelegenheid het goede antwoord te vinden voor hetzelfde probleem, waarna zelfde procedure volgt, tot het kind uiteindelijk (na de vierde kans) wel het juiste antwoord moet hebben gevonden. Zo gauw er op een vraag een juist antwoord gegeven is, mag het kind een nieuwe vraag gaan beantwoorden. Op deze manier krijgt ieder kind minimaal 14 en maximaal 56 keer een probleem te verwerken. Als het

kind op de laatste vraag het juiste antwoord gevonden heeft wordt het doorverwezen naar bladzijde 57. Daar kan het kind lezen dat het alle vragen gehad heeft. Hij krijgt nu de opdracht te tellen hoeveel strafpunten hij totaal heeft en het aantal te plaatsen in het onderste hokje van het antwoordformulier. Als iedereen van het groepje (4 personen) klaar is, wordt gekeken wie de minste strafpunten heeft. Die heeft dan gewonnen.

Daarna moeten de kinderen de problemen en vragen nogeens bekijken en bespreken. De volgorde waarin dat moet gebeuren wordt aangegeven. Bij iedere vraag wordt meteen het juiste antwoord gegeven, en de groep moet bespreken waarom dat antwoord beter is dan de andere drie, waarna ieder kind op een eigen bladzij de argumenten van de groep opschrijft.

3.1.3. Achtergrond van de werkwijze.

Er wordt vanuit gegaan dat in dit onderdeel de "beloning" (in de vorm van het aangeboden krijgen van een nieuw probleem en het behalen van zowenig mogelijk strafpunten) behulpzaam is bij het leren van welke regels in verschillende communicatie-situaties de juiste zijn. Het kind krijgt direkt na de oplossing van het probleem feedback over het wel of niet juist zijn van zijn antwoord. Ook de groepsdiskussie over de verschillende goede antwoorden kan bijdragen in het leren toepassen van de geëigende regels.

3.1.4. Taak van de begeleider.

Bij onderdeel 2 is de taak van de begeleider beperkt tot het uitdelen van materiaal en het geven van sumiere uitleg als een van de kinderen een vraag of probleem niet begrijpt.

3.2. Instructie en werkbladen.

Op de volgende pagina's staat de instructie van het materiaal vermeld, alsmede het volledige aantal groepsvragen. Van de problemen zijn twee voorbeelden opgenomen.

Naam:.....

Klas:.....

Instructie

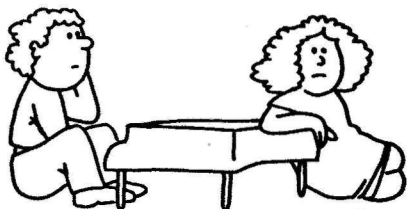
Op de volgende bladzijden staan telkens een paar plaatjes (soms staat er maar één).

Daaronder staat telkens een vraag. Achter iedere vraag staan vier antwoorden. Daar moet je telkens één van kiezen. Je zet een streep onder het antwoord dat jij hebt gekozen. Achter ieder antwoord staat naar welke bladzijde je moet gaan als je dat antwoord hebt gekozen. Maar voordat je naar die bladzijde gaat, schrijf je op de twee regels onder de antwoorden, waarom je denkt dat jouw antwoord goed is. Als je dat gedaan hebt, dan ga je naar de bladzijde die achter het antwoord staat, dat jij gekozen hebt.

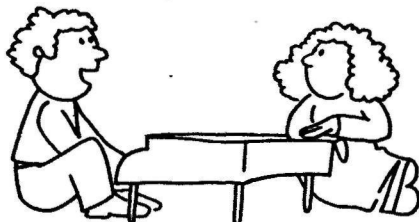
Op die bladzijde staat of jouw antwoord goed is. Bovendien staat bovenaan die bladzijde of je een strafpunt krijgt. Alleen als je antwoord goed was krijg je geen strafpunten. Telkens als je een strafpunt krijgt moet je dat opschrijven in een hokje van je antwoordpapier. (links boven beginnen). Dan ga je verder met de vraag op die bladzijde.

Het is de bedoeling, dat je probeert zo weinig mogelijk strafpunten te krijgen!

Jouw antwoord was goed. Je krijgt geen strafpunt. Ga verder met de vraag hieronder en probeer daar ook weer het goede antwoord op te vinden.



1



2



3

Iemand heeft dezelfde 3 plaatjes voor zich als hierboven staan. Jij wilt iets gaan vertellen over plaatje 3. Wat moet je nu zeggen om zo snel mogelijk duidelijk te maken dat je plaatje 3 bedoelt?

(Zet een streep onder het goede antwoord).

- Ik bedoel het plaatje waarop de jongen niets zegt. (Ga door met blz. 18)
- Ik bedoel het plaatje waarop de jongen niet naar het meisje kijkt. (ga door met blz. 52)
- Ik bedoel het plaatje waarop de jongen niet naar het meisje kijkt en niets zegt. (Ga door met blz. 56)
- Ik bedoel het plaatje waarop het meisje haar mond open heeft. (Ga door met blz. 26)

Waarom is jouw antwoord goed, denk je?

Jouw antwoord was fout. Je krijgt 1 strafpunt erbij. Schrijf dit strafpunt op jouw antwoordformulier erbij. Hieronder vindt je nog een keer dezelfde vraag. Probeer nog een keer om het goede antwoord te vinden.



Je zit op het politieburo, want je bent opgepakt omdat je door het rode stoplicht bent gereden. Je weet zeker dat het licht net op oranje sprong toen je het voorbij reed. Je wilt op het buro niemand kwaad maken. Wat moet je nu zeggen om zo snel mogelijk duidelijk te maken dat jij niet fout bent geweest? (Zet een streep onder het goede antwoord).

- a. Meneer de agent, ik zag nog net dat het licht op oranje sprong. (Ga door met blz. 47)
- b. Zeg, moet je eens luisteren, ik reed niet door rood. (Ga door met blz. 3)
- c. Zeg smeris, ik zag nog net dat het licht op oranje sprong. (Ga door met blz. 34)
- d. Meneer de smeris, ik zag nog net dat het licht op oranje sprong. (Ga door met blz. 15)

Waarom is jouw antwoord goed denk je?

Jouw antwoord was goed. Je krijgt er geen strafpunten bij.

Je hebt nu alle vragen gehad, tel nu hoeveel strafpunten je hebt en zet dat aantal in het onderste hokje op jouw antwoordformulier.

Als iedereen van jouw groepje klaar is, ga dan eens bij de anderen kijken wie de minste strafpunten heeft. Die heeft gewonnen!

Daarna gaan jullie samen nog eens een paar vragen opnieuw bekijken.

Dan bespreken jullie samen, waarom één van de antwoorden (het goede) beter is dan de andere drie. Dan schrijven jullie allemaal op waarom je denkt dat dat éne antwoord goed is. Doe dat in de volgorde zoals hieronder staat aangegeven.

Bladzijde 1.: Waarom is antwoord d. beter dan de andere drie, denken jullie?

Bladzijde 55.: Waarom is antwoord b. beter dan de andere drie, denken jullie?

Bladzijde 13.: Waarom is antwoord d. beter dan de andere drie, denken jullie?

Bladzijde 32.: Waarom is antwoord b. beter dan de andere drie, denken jullie?

Bladzijde 14.: Waarom is antwoord a. beter dan de andere drie, denken jullie?

4. Beschrijving programma-onderdeel S.C.S.3.

4.1. Korte beschrijving van onderdeel 3.

4.1.1. Materiaal.

Ieder kind krijgt tijdens dit onderdeel een set van 4 viltstiften (in de kleuren rood, groen, blauw en zwart) en achtereenvolgens vier verschillende kleurplaten.

4.1.2. Werkwijze.

De kinderen worden in groepjes van vier geplaatst. In ieder groepje worden de kinderen d.m.v. schermen visueel van elkaar afgeschermd. Aan ieder kind wordt de set viltstiften uitgereikt en alle kinderen krijgen (allemaal dezelfde) de eerste van de vier kleurplaten. Een van de kinderen wordt aangewezen als "spreker". Deze bepaalt hoe hij zijn plaat kleurt, maar hij moet ook aan de andere drie kinderen vertellen hoe hij dat doet. De groep krijgt als opdracht om ervoor te zorgen dat de platen allemaal op dezelfde manier worden gekleurd. Na ca. 10 minuten wordt gestopt en wordt een andere plaat aan de kinderen gegeven; een ander is nu "spreker". Dit gaat zo door totdat ieder kind eenmaal als spreker is opgetreden. Telkens wordt gekeken welke groep de meeste delen van de kleurplaat identiek heeft gekleurd. Dit wordt aan alle kinderen meegedeeld.

4.1.3. Achtergrond van de werkwijze.

Het veronderstelde leerprincipe is analoog aan dat van onderdeel 1. Doordat een spreker aan de anderen duidelijk moet maken welk object hij bedoelt te kleuren zal hij dit zo nauwkeurig moeten omschrijven, dat zijn luisteraars begrijpen wat hij bedoelt. Als dit niet lukt zal hij meteen feedback krijgen in de vorm van "wat bedoel je eigenlijk" o.i.d.

4.1.4. Taak van de begeleider.

De begeleider leest de instructie voor; hij houdt het spel in de gaten, deelt de materialen uit en houdt de puntentelling bij.

4.2. Instructie en materiaal.

Op de volgende pagina's staat de letterlijke instructie alsmede de afbeeldingen van de vier verschillende kleurplaten.

Instructie.

Jullie krijgen straks allemaal dezelfde plaat en een set viltstiften. Het is de bedoeling dat jullie die plaat gaan kleuren. Maar het gaat erom dat jullie allemaal die plaat op precies dezelfde manier kleuren. Dat gaat zo:

Eén van jullie wordt aangewezen als "spreker". Hij moet beginnen met zijn plaat te kleuren. Maar bij elk stuk dat hij kleurt moet hij aan de anderen vertellen welk stuk hij kleurt en in welke kleur. De anderen moeten dan die stukken precies dezelfde kleur geven. Als je soms niet begrijpt wat de spreker bedoelt, dan moet je aan de spreker vragen om duidelijker te zeggen wat hij bedoelt.

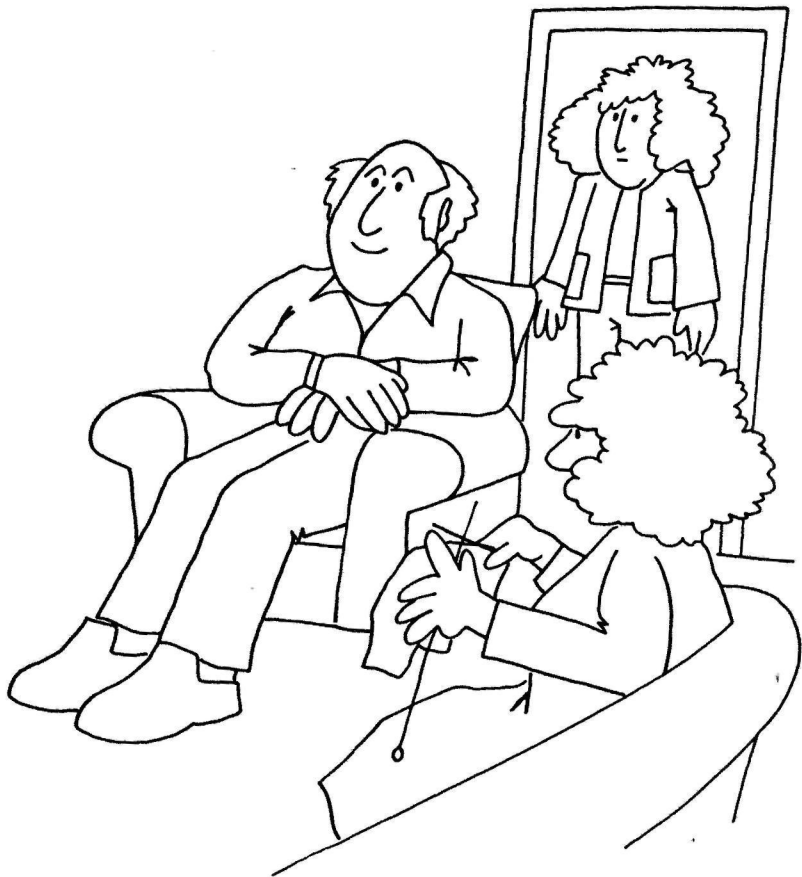
Na ongeveer 10 minuten stoppen we en dan tellen we de stukjes die jullie allemaal hetzelfde hebben gekleurd op. Dan kijken we ook welk groepje de meeste stukjes dezelfde kleur hebben gegeven.

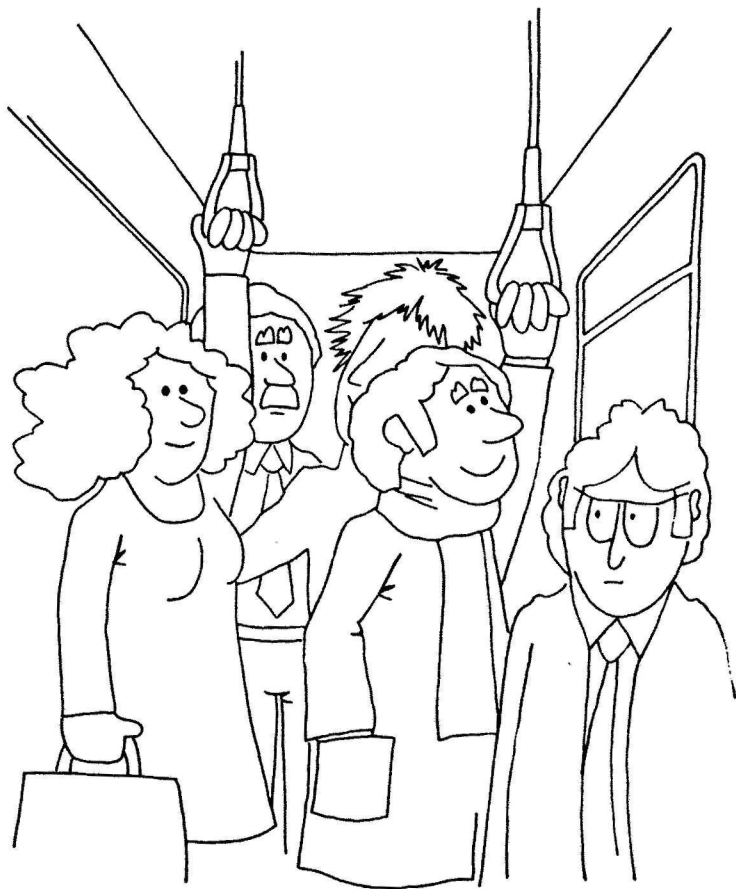
Daarna krijgen jullie allemaal een andere plaat, en is iemand anders de "spreker".

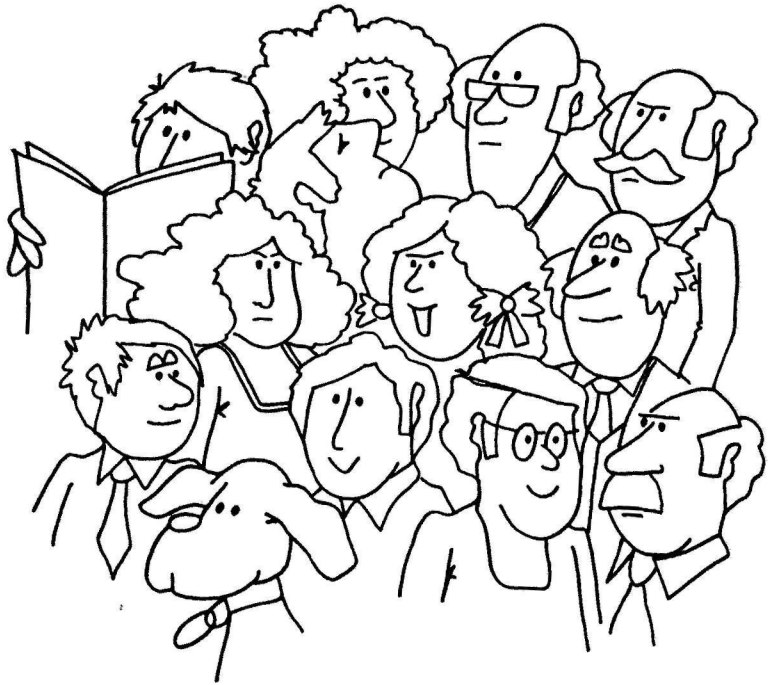
Daarna krijgen jullie nog twee keer een andere plaat.

Zet bovenaan iedere plaat je eigen naam.









5. Beschrijving programma-onderdeel S.C.S.4.

5.1. Korte beschrijving van onderdeel 4.

5.1.1. Materiaal.

Ieder kind krijgt 32 losse tekeningen en 2 strips, die ieder uit 4 tekeningen bestaan, die samen een gebeurtenis vormen.

5.1.2. Werkwijze.

De kinderen worden in groepjes van 4 geplaatst, waarbij in ieder groepje de kinderen visueel van elkaar worden afgeschermd d.m.v. schermen. Van de 32 losse tekeningen die ieder kind krijgt, kan het 8 strips samenstellen van telkens 4 tekeningen die samen een verhaal vormen. Ieder kind heeft van deze 8 strips 2 voorbeelden. Ieder kind heeft daarbij verschillende voorbeelden. Een van de kinderen wordt als spreker aangewezen. Deze moet vanuit een van zijn voorbeelden aan de andere drie kinderen duidelijk maken welke losse tekeningen deze strip vormen en in welke volgorde. Het is daarbij de bedoeling dat alle kinderen van een groepje de strip in exakt dezelfde volgorde leggen. Als de eerste strip af is wordt door de begeleider gekeken hoeveel strips in de goede volgorde liggen en dit aantal wordt als het aantal punten aan de groep toegekend. Daarna is een volgende spreker aan de beurt. Dit gaat zo verder totdat alle 8 strips zijn gelegd. Tenslotte gaat de begeleider na welke groep de meeste punten heeft, deze heeft gewonnen.

5.1.3. Achtergrond van de werkwijze.

Ook hier zal d.m.v. feedback ieder kind merken of het de tekeningen zo goed beschrijft dat de anderen begrijpen welke bedoeld worden. Het veronderstelde leerprincipe is gelijk aan dat, omschreven in 4.1.3.

5.1.4. Taak van de begeleider.

De begeleider zorgt voor een juiste verdeling van het materiaal; hij leest de instructie voor en houdt de puntentelling bij.

5.2. Instructie en materiaal.

Op de volgende drie bladzijden is de instructie weergegeven en staan de 8 verschillende strips afgebeeld.

Instructie.

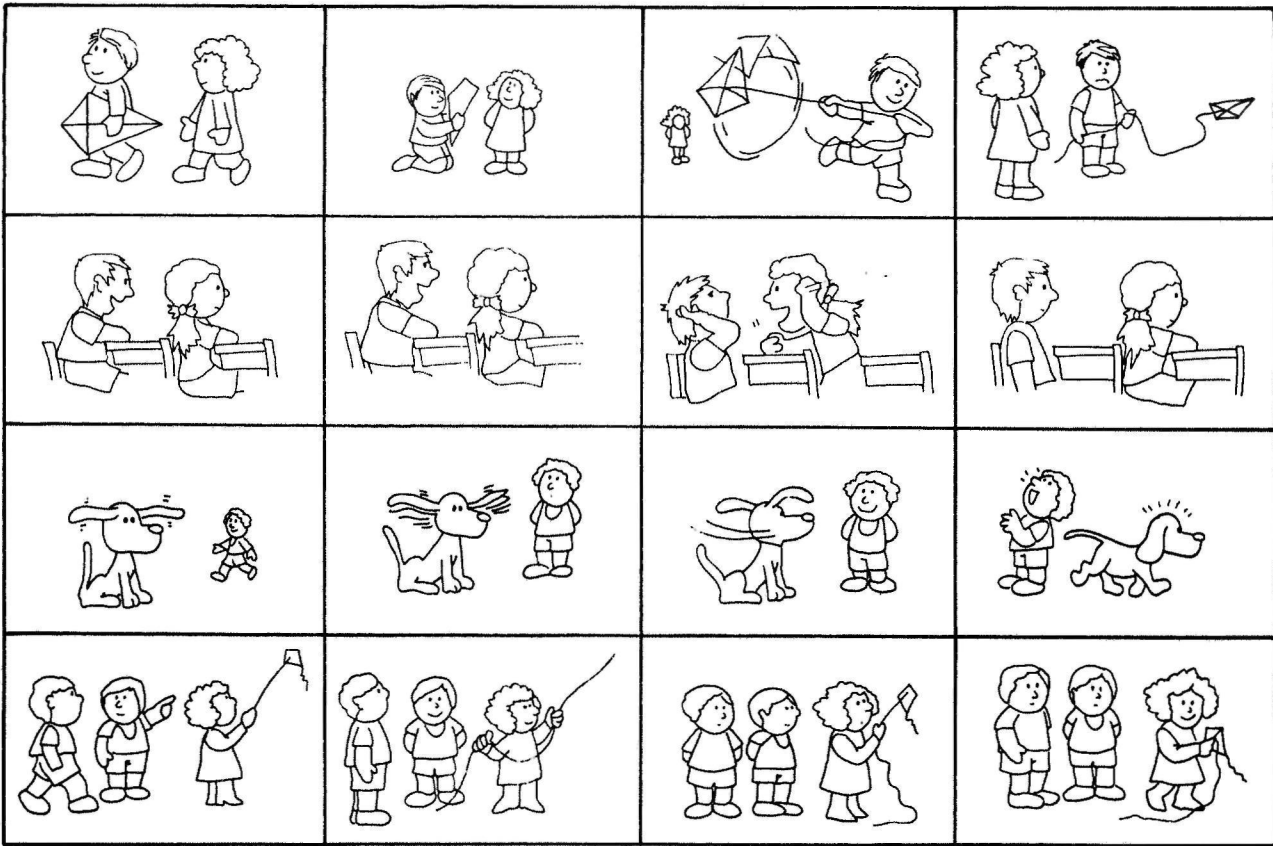
(Schermen neerzetten)

Jullie krijgen straks allemaal 32 plaatjes. Van die 32 plaatjes, kun je 8 korte stripverhaaltjes maken. Het is nu de bedoeling dat jullie die stripverhalen allemaal op dezelfde manier gaan leggen. Dat gaat verder zo:

Ieder van jullie trekt twee voorbeelden. (In de volgorde: persoon A, B, C, D, D, C, B, A!). Die voorbeelden leg je voor je neer. Er wordt iemand aangewezen, die mag beginnen. Hij vertelt van één van zijn twee voorbeelden welke plaatjes erop staan en hoe ze moeten liggen, zodat ze samen een stripverhaaltje zijn.

De anderen moeten nu die plaatjes uitzoeken en zo leggen als is verteld. Als iemand die plaatjes niet kan vinden, dan moet hij dat zeggen.

Degene die aan de beurt is moet ook zelf de plaatjes uitzoeken en onder zijn eigen voorbeeld in de goede volgorde leggen. Als iedereen de strip in de goede volgorde heeft gelegd, dan is de speler links van de spreker aan de beurt. Net zolang totdat iedereen aan de beurt is geweest. Dan krijgt iedereen nog een keer een beurt maar dan in omgekeerde volgorde! Daarna moeten alle stripverhalen goed zijn. Iedereen die een stripverhaaltje goed heeft, krijgt daarvoor een punt. We gaan dan kijken welke groep de meeste punten heeft. De groep die het eerste klaar is, krijgt 5 punten extra.



6. Beschrijving programma-onderdelen S.C.S.5 en S.C.S.7.

De onderdelen 5 en 7 zijn qua werkwijze identiek, derhalve worden deze niet ieder afzonderlijk behandeld.

6.1. Korte beschrijving van onderdelen 5 en 7.

6.1.1. Materiaal.

Het materiaal bestaat per kind uit een map, waarin een inleiding met instructie en 16 werkbladen, waarop telkens een (of bij onderdeel 7 soms méér dan één) tekening met daaronder een verhaal en een vraag met vier keuze-antwoorden. Bij iedere vier werkbladen hoort een los blad met daarop aangegeven welke de juiste antwoorden zijn.

6.1.2. Werkwijze.

De kinderen worden in kleine groepjes geplaatst. Ieder kind werkt de map schriftelijk door, waarbij eventueel met de anderen gediscussieerd mag worden over de antwoorden. In de inleiding en instructie worden een aantal regels vermeld die in sociale communicaties gebruikt worden. Het is de bedoeling dat het kind deze regels toepast bij het beantwoorden van de vragen. Het blad waarop de regels staan beschreven mag eventueel uit de map gehaald worden, zodat deze regels bij de beantwoording geraadpleegd kunnen worden. Als een van de kinderen iets niet begrijpt mag de groep helpen. Na elk aangestreept antwoord moet het kind aangeven waarom het denkt dat zijn antwoord goed is. Telkens nadat een kind vier pagina's heeft beantwoord krijgt het een formulier waarop staat welke antwoorden goed zijn. Het kind moet dan zelf nagaan welke vragen het goed heeft beantwoord.

6.1.3. Achtergrond van de werkwijze.

Bij dit onderdeel heeft het kind de te leren communicatie-(koderings)-regels expliciet voor zich en moet deze in de beantwoording toepassen. Zowel door de discussie met andere kinderen als door de feedback d.m.v. het aangeven van de goede antwoorden zal het kind fouten in de regel-

toepassing duidelijk worden en gaan vermijden.

6.1.4. Taak van de begeleider.

De begeleider gaat na of de instructie door iedereen wordt begrepen voordat er wordt begonnen. Ook zorgt hij voor het uitreiken van de formulieren met goede antwoorden. Waar nodig geeft hij uitleg tijdens de groepsdiskussies.

6.2. Instructies en materiaal.

Op de volgende pagina's is de instructie van onderdeel 5 opgenomen en 5 voorbeelden van werkbladen van de onderdelen 5 en 7.

Lees dit eerst goed door.

Inleiding.

Als je iets aan iemand wilt vertellen, dan gebruik je niet altijd dezelfde woorden. Tegen je vader gebruik je andere woorden dan tegen je vriendje bijvoorbeeld. Als je goed nadenkt zijn er voor zulke gevallen eigenlijk 4 regels:

1. Als je alleen bent met iemand die je goed kent en ongeveer even oud is als jij en je wilt iets vertellen, dan gebruik je meestal woorden die eigenlijk niet zo "netjes" zijn.
2. Als je iets aan je vriendje, vriendinnetje, broertje of zusje wilt vertellen en er staat een andere persoon bij, die meeluistert, dan gebruik je "nette" woorden, dus woorden die "deftiger" zijn.
3. Als je aan een vreemde of aan een oudere iets wilt vertellen, dan gebruik je ook woorden die "deftig" zijn.
4. Als je iemand kwaad wil maken of vervelend wilt zijn tegen iemand, dan gebruik je onbeleefde woorden, dus woorden die eigenlijk niet zo netjes zijn.

Op de volgende bladzijden staat telkens een plaatje met daaronder met een paar zinnetjes wat er op het plaatje staat. Daaronder staat telkens een vraag met 4 antwoorden. Daaruit moet je het beste antwoord kiezen. Maar daarbij moet je steeds bedenken wat er in de 4 regels staat, die je hierboven hebt gelezen. Je moet dan een streep zetten onder het antwoord dat jij het beste vindt. Je mag gerust met de andere kinderen van jouw groepje erover praten. Als je niet meer precies weet wat er in die 4 regels staat, lees ze dan nog eens. Haal deze bladzijde dan uit de klapper, zodat je telkens die regels nog eens kunt lezen. Je mag elkaar ook helpen als één van jullie het niet begrijpt.

Als je een streep onder het goede antwoord hebt gezet, vul dan onder aan de bladzijde in waarom je denkt, dat jouw antwoord goed is. Ga dan

verder met de volgende bladzijde. Na elke 5 bladzijden krijg je een papier, waarop staat wat de goede antwoorden waren. Kijk dan zelf welke vragen je goed en fout gemaakt hebt. Het gaat erom dat je zo weinig mogelijk vragen fout maakt.

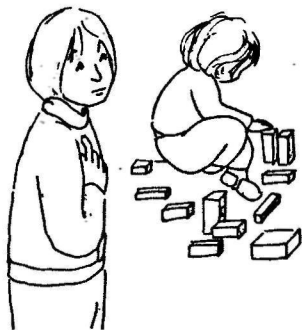
LET OP: sommige tekeningen komen 2 keer voor. Maar dan staat er telkens een ander verhaaltje onder, en ook een andere vraag.



Op je verjaardag krijg je van je tante een kwartetspel. Maar jij vindt kwartetten niet zo leuk. Je wilt dat kwartetspel liever niet hebben. Wat zeg je tegen je tante zonder haar boos te maken?

- a. Ik vind kwartetten niet zo leuk.
- b. Belachelijk, kon u niks anders bedenken, u weet dat ik kwartetten niet leuk vind.
- c. Wat jammer, ik vind kwartetten niet zo erg leuk, maar misschien kunnen we het morgen ruilen.
- d. Ik wil dat kwartetspel niet hebben.

Waarom is jouw antwoord goed, denk je?



Je jongere zusje is thuis aan het spelen met jouw speelgoed. Voordat jullie gaan eten, zegt ze tegen jou, dat jij dat speelgoed moet opruimen, omdat het van jou is. Jij bent kwaad en vindt dat belachelijk, want je zusje heeft ermee gespeeld. Wat zeg je tegen je zusje?

- a. Doe niet zo stom! Ruim die rotzooi zelf maar op!
- b. Ik denk, dat ik dat niet opruim.
- c. Ik vind opruimen niet leuk.
- d. Ik vind, dat jij dat speelgoed eigenlijk moet opruimen.

Waarom is jouw antwoord goed, denk je?

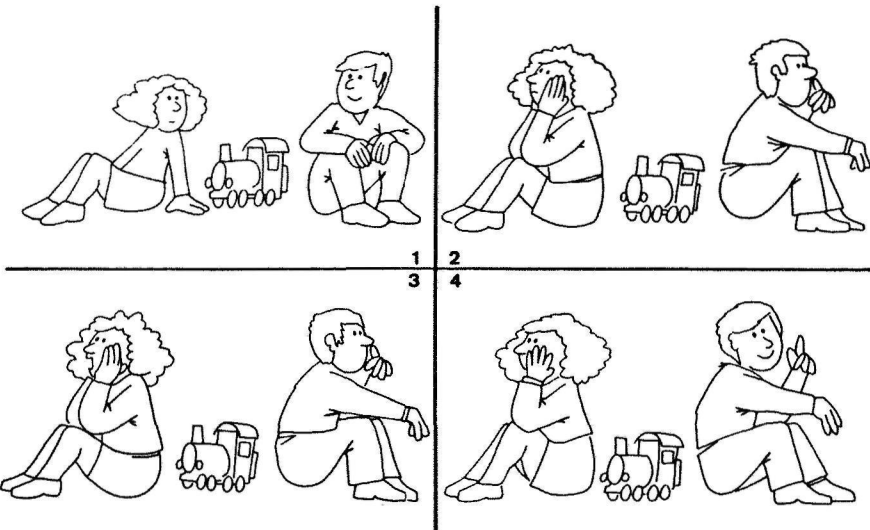


De meester of de juffrouw moet even de klas uit. De jongen naast jou begint meteen te klieren. Jij vindt dat helemaal niet leuk, want jij zit net te werken. Wat zeg je tegen hem?

- a. Ik vind het niet leuk dat jij kliert.
- b. Ik wil graag werken.
- c. Je moet ophouden zo te klieren.
- d. Schei uit te klieren, rotvent.

Waarom is jouw antwoord goed, denk je?

Vraag nu het blad met de goede antwoorden!



Hierboven staan 4 plaatjes. Als je met zo weinig mogelijk woorden aan iemand wilt vertellen, dat hij plaatje 1 moet pakken, wat moet je dan zeggen?

(Zet een rondje om de letter voor het goede antwoord).

- a. Pak het plaatje, waarop de jongen niet in z'n neus peutert.
- b. Pak het plaatje, waarop de jongen naar rechts kijkt.
- c. Pak het plaatje, waarop het meisje naar links kijkt.

Waarom is jouw antwoord goed?



De gymleraar had jullie beloofd, dat jullie een balspel mochten gaan doen, maar in plaats daarvan krijgen jullie oefeningen. Dat vind je helemaal niet leuk, en je bent erg kwaad op je gymleraar. Je vindt, dat hij dat best mag merken. Je wilt niet meedoen aan die oefeningen. Wat zeg je tegen hem?

- a. Aan die rot-oefeningen doe ik niet mee.
- b. Ik vind die oefeningen vervelend.
- c. Aan die oefeningen doe ik niet mee.

Waarom is jouw antwoord goed?

7. Beschrijving programma-onderdeel S.C.S.6.

7.1. Korte beschrijving van onderdeel 6.

7.1.1. Materiaal.

Het materiaal van onderdeel 6 bestaat uit een kwartetspel met in totaal 48 kaarten. Op iedere kaart staan vier tekeningen afgebeeld van de "peanuts". Deze vier tekeningen vormen samen een gebeurtenis. Op iedere kaart is een van de vier tekeningen rood omrand. Een kwartet bestaat uit vier kaarten van dezelfde gebeurtenis, waarbij telkens een andere tekening is omrand. De kaarten bevatten geen tekst. Het spel bestaat uit 12 kwartetten.

7.1.2. Werkwijze.

De kinderen worden in groepjes van vier geplaatst. De kinderen van één groepje worden visueel van elkaar afgeschermd. De kaarten van het kwartetspel worden geschud en onder de kinderen van een groepje verdeeld. De begeleider wijst een kind aan dat mag beginnen met het spel. De spelregels komen overeen met die van een normaal kwartetspel. Het is de bedoeling dat ieder kind probeert om zoveel mogelijk kwartetten te vergaren. Het spel wordt vier keer gespeeld: de eerste en de vierde keer volgens normaal geldende spelregels; bij de tweede en derde keer mogen bepaalde woorden bij het vragen niet worden gebruikt.

7.1.3. Achtergrond van de werkwijze.

Ook hier wordt verwacht dat het profijt in het spel afhangt van een juiste beschrijving van de kaart die het kind van een ander wil hebben. Omdat de tekst op de kaarten ontbreekt, moet de gewenste kaart duidelijk worden omschreven. Vooral tijdens het tweede en derde spel moet goed gelet worden op het uiten van de juiste kenmerken om de kaart van de andere te onderscheiden.

7.1.4. Taak van de begeleider.

De begeleider legt de spelregels uit en ziet er op toe dat deze worden

nageleefd. Hij vermeldt tevens de winnaar van ieder spel en zorgt voor een juiste verdeling van het materiaal.

7.2. Instructie en materiaal.

Op de volgende pagina's is de instructie vermeld en is een volledig kwartet als voorbeeld afgebeeld (vier kaarten).

Instructie

We gaan straks samen een kwartetspel doen. Maar dit is geen gewoon kwartetspel, want op de kaarten staat helemaal geen tekst. Op iedere kaart staan vier plaatjes. Eén ervan heeft een rode rand. Dat betekent dat je dat plaatje "hebt". Je moet nu, net zoals bij gewoon kwartet, proberen om alle vier de plaatjes bij elkaar te krijgen. Dus je moet ervoor zorgen, dat je alle vier kaarten bij elkaar krijgt, waar dezelfde 4 plaatjes op staan. Deze vormen samen een "kwartet". (Instruktor laat voorbeeld van een kwartet zien).

Het gaat erom wie de meeste kwartetten bij elkaar krijgt. Die heeft dan gewonnen. Een van jullie wordt aangewezen, die mag beginnen met vragen. Je mag maar één kaart tegelijk vragen, en ook maar aan één speler tegelijk. Als die de kaart heeft moet hij hem geven en mag je nog een keer vragen, maar niet meer dan drie keer achter elkaar. Dan is degene aan de beurt aan wie het laatst wat is gevraagd. Als je aan iemand een kaart vraagt en hij heeft hem niet, dan ben je af en mag degene verder gaan aan wie gevraagd is. Dus de spelregels zijn verder net zo als bij gewoon kwartet.

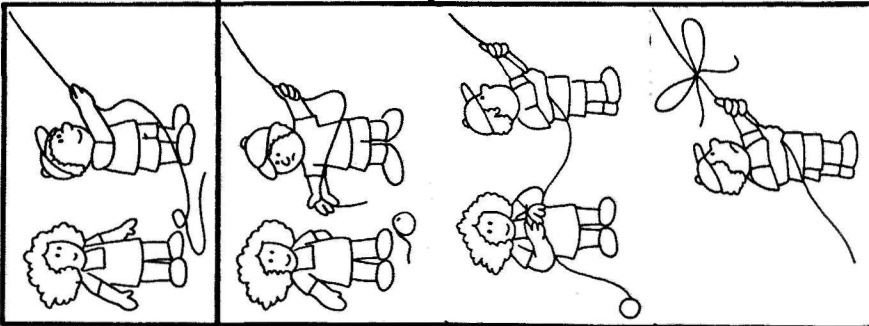
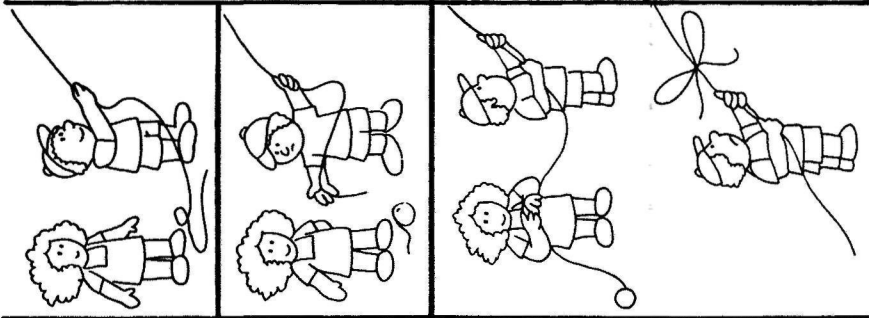
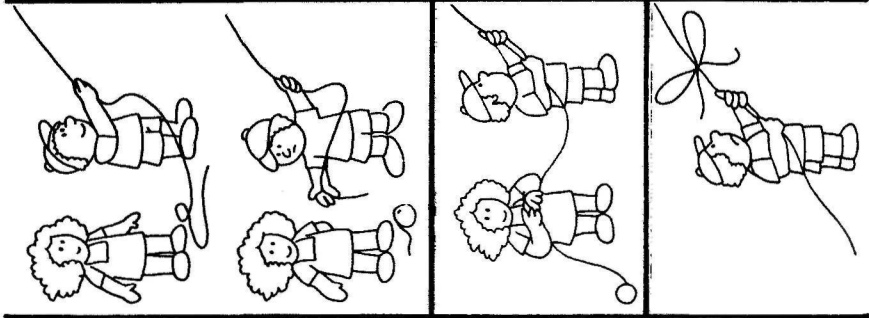
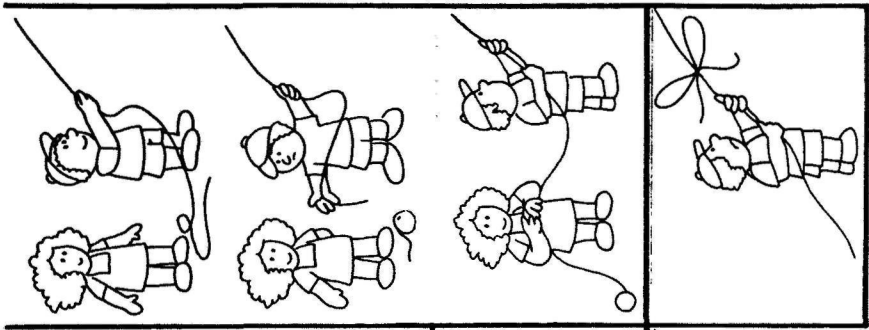
(Hierna schudt de instruktor de kaarten goed, en deelt ze uit. Nadat het spel één keer is gespeeld, worden de kaarten weer goed geschud en uitgedeeld, en de instruktor legt de extra spelregels uit, die in deze ronde erbij komen):

Deze keer gaan we het iets moeilijker maken. Bij dit spelletje gelden dezelfde regels als daarstraks, maar nu mogen de woorden 'onder', 'boven', 'midden', 'onderste', 'bovenste' en 'middelste' niet gebruikt worden. Als iemand dat toch doet, dan mag degene aan wie hij vraagt een kaart bij hem uit zijn handen te trekken.

(Zo wordt ook nog een derde keer gespeeld, maar dan mogen ook geen telwoorden worden gebruikt, zoals 'eerste', 'tweede' etc.

Tot slot wordt nog een vierde keer gewoon gespeeld.

Bij ieder nieuw begin worden de kaarten goed geschud en mag steeds een andere speler beginnen).



BIJLAGE 2.

P.C.S. INTERVENTIEPROGRAMMA TER STIMULERING VAN DE ONTWIKKELING IN SOCIAAL PERSPEKTIEF-NEMEN.

auteurs: P.J.B. Roeders, M.P.G. Roeders & F. Fränkel

(Oorspronkelijk uitgegeven als Intern Rapport 78 ON 08, vakgroep ontwikkelingspsychologie, Kath. Univ. Nijmegen)

1. Inleiding.

1.1. Doel van het programma.

Het doel van het programma is om de ontwikkeling van sociaal perspectief-nemen bij kinderen te stimuleren, waardoor ze meer sociale situaties kunnen begrijpen en in hun gedrag met anderen rekening kunnen houden.

1.2. Voor welke leeftijd is het programma bedoeld?

Het programma is afgestemd op kinderen van ca. 8 t/m 11 jaar, d.w.z. voor kinderen uit de 3e en 4e klas van de basisschool. Met name het be-roep op het verbaal-vermogen van de kinderen staat een lagere leeftijd nauwelijks toe.

1.3. Uitvoeringstijd van het programma.

Het programma bestaat uit zeven onderdelen, die ieder ruim 1 uur in beslag nemen. Per week worden twee onderdelen uitgevoerd, enigszins verspreid over de week.

2. Beschrijving programma onderdelen P.C.S. 1, P.C.S. 2, P.C.S. 5 en P.C.S. 7

De onderdelen 1, 2, 5 en 7 zijn qua werkwijze identiek, derhalve worden deze niet ieder afzonderlijk behandeld.

2.1. Korte beschrijving van onderdelen 1, 2, 5 en 7.

2.1.1. Materiaal.

Ieder kind krijgt schriftelijk een verhaal aangeboden dat een sociaal (interpersoonlijk) konflikt weergeeft. Dit verhaal is vergezeld van een tekening, waarin de probleem-situatie is uitgebeeld. Tevens worden, eveneens schriftelijk, een aantal vragen aangeboden n.a.v. bovengenoemde probleem-situatie. Deze vragen zijn zo gestructureerd dat ze als het ware stap voor stap naar een oplossing van de probleem-situatie leiden, die geplaatst kan worden op het hoogste door de kinderen te bereiken denknivo.

2.1.2. Werkwijze.

De kinderen worden in groepjes van 4 personen apart geplaatst. Alle kinderen krijgen hetzelfde materiaal. Naar aanleiding van de bij het materiaal genoemde probleemsituatie wordt aan de kinderen gevraagd naar een oplossing van dit interpersoonlijk probleem. Eerst moet deze vraag individueel beantwoord worden; vervolgens wordt binnen ieder groepje over deze vraag gediskussieerd en wordt gepoogd een antwoord te bedenken dat voor alle leden van het groepje aanvaardbaar is. Evenals het eerste antwoord moet dit antwoord door alle kinderen opgeschreven worden.

Vervolgens wordt in het materiaal een oplossing voor het probleem aangeboden op een "laag denknivo" gevolgd door één of meer situatie-aspekten, waardoor onmiddellijk een nieuw probleem (interpersoonlijk konflikt) ontstaat. Opnieuw moeten de kinderen, eerst individueel, dan na diskussie, tot een oplossing van dit probleem zien te komen.

In het materiaal wordt daarna opnieuw een oplossing gegeven, nu echter op één denknivo hoger dan de voorafgaande oplossing. Ook nu wordt echter onmiddellijk een nieuw konflikt gekreëerd, waarna de kinderen weer op-

lossingen moeten bedenken. Deze procedure wordt in het totaal vier keer herhaald, waarbij de gegeven oplossing telkens één denknivo hoger representeert dan de voorafgaande oplossing. Zodoende vindt in deze programma-onderdelen als het ware telkens een nabootsing van het natuurlijke ontwikkelingsproces plaats.

2.1.3. Achtergrond van de werkwijze.

Er wordt verondersteld dat stimulering van perspectief-neem ontwikkeling tijdens deze procedure op twee manieren plaatsvindt: 1) Doordat de kinderen gedurende ieder programma-onderdeel met verschillende denkwijzen in aanraking komen, op een steeds hoger nivo, zullen de de beperkingen van hun eigen denkwijze ervaren. 2) Ook in de discussies met de andere kinderen zullen de kinderen die op een lager denknivo functioneren ervaren dat anderen anders (beter) denken en daardoor tot betere oplossingen komen. Op zich zullen dit die momenten vormen, waarop die kinderen zelf gemotiveerd worden om zich betere denkwijzen eigen te maken. De structuur van het programma werkt sturend in de richting van steeds hogere denknivo's.

2.1.4. Taak van de begeleider.

Tijdens de uitvoering van de programma-onderdelen dient de begeleider erop toe te zien dat de kinderen zich aan de instructie houden. Ze moeten eerst het verhaal goed lezen en daarna beginnen met de vragen. De begeleider moet bovendien erop letten dat tijdens de discussies niet te ver wordt afgedwaald en dat niet te lang wordt ingegaan op één bepaald discussiepunt.

2.2. Instructies en werkbladen.

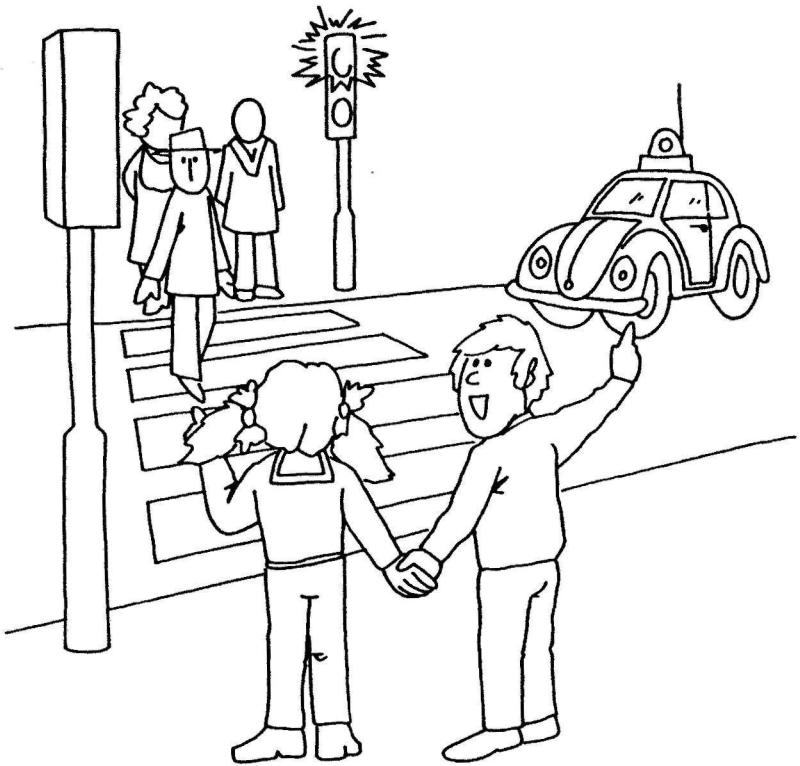
Omdat de structuur van de onderdelen 1, 2, 5 en 7 identiek is wordt op de volgende pagina's alleen het volledige materiaal van onderdeel 1 weergegeven. Van de onderdelen 2, 5 en 7 volgen alleen de probleem-situaties met tekening.

Naam :

Klas :

Leeftijd :

Jongen of meisje :



BIJ DE ZEBRA

Astrid en Karel gaan altijd samen naar school; Ze zijn altijd op tijd op school, maar deze keer zijn ze veel te laat van huis gegaan. Als ze nog op tijd op school willen zijn, moeten ze heel hard rennen.

Ze staan bij de zebra. Ze mogen eigenlijk niet oversteken want het licht staat op rood. Toch steekt er iemand over. Het duurt altijd heel lang voordat het licht groen wordt. "Kom op joh", zegt Astrid, "we steken ook over, want als we te laat op school komen, dan krijgen we straf".

"Maar pas toch op!", roept Karel. "Daar staat de politie, en als we nu oversteken, dan krijgen we een bekeuring".

Daar staan ze dan. Ze weten niet wat ze moeten doen.

(Schrijf bij alle vragen alles op wat je bedenkt. Je hoeft niet op taalfouten te letten)

Wat kan Karel nog meer doen of tegen Astrid zeggen, zodat Astrid niet zal oversteken?

Waarom moet hij dat doen of zeggen?

Hoe zeker weet je dat Astrid dan ook echt blijft wachten? (zet een rondje om het goede antwoord).

helemaal niet zeker / een beetje zeker / zeker / heel erg zeker

Wat kan Astrid nog meer doen of tegen Karel zeggen, zodat hij zal gaan oversteken?

Waarom moet ze dat doen of zeggen?

Hoe zeker weet je dat Karel dan ook echt zal oversteken?

helemaal niet zeker / een beetje zeker / zeker / heel erg zeker

Als iedereen van jouw groepje de antwoorden heeft opgeschreven, vraag dan aan de andere kinderen van jouw groepje wat zij opgeschreven hebben. Praat dan met elkaar over de antwoorden. Probeer dan met de hele groep om op de vragen een antwoord te bedenken dat jullie allemaal goed vinden. Als jullie die antwoorden hebben bedacht, schrijf die dan op de volgende bladzijde op.

(Schrijf hieronder alleen de antwoorden op die jullie allemaal goed vinden)

Wat kan Karel nog meer doen of tegen Astrid zeggen, zodat Astrid niet zal oversteken?

Waarom moet hij dat doen of zeggen?

Wat kan Astrid nog meer doen of tegen Karel zeggen, zodat hij zal gaan oversteken?

Waarom moet ze dat doen of zeggen?

Maar het verhaal gaat nog verder. Dat zie je op de volgende bladzijde.

"Ik heb liever geen bekeuring", zegt Karel.

Wat moet Astrid nu doen of tegen Karel zeggen, zodat hij toch zal gaan oversteken?

Waarom moet ze dat doen of zeggen?

Hoe zeker weet je dat Karel dan ook echt zal oversteken?

helemaal niet zeker / een beetje zeker / zeker / heel erg zeker

Als jullie de antwoorden hebben opgeschreven, praat er dan over met de andere kinderen van jouw groep. Probeer samen antwoorden te vinden die jullie allemaal goed vinden. Schrijf die hieronder op.

Wat moet Astrid nu doen of zeggen tegen Karel, zodat hij toch zal oversteken?

Waarom moet ze dat doen of zeggen?

Het verhaal gaat nog steeds verder. Kijk maar op de volgende bladzijde.

"Dat kun je wel zeggen", gaat Astrid verder, "maar ik heb liever geen straf van de juffrouw".

Wat moet Karel nu doen of tegen Astrid zeggen, zodat ze niet zal oversteken?

Waarom moet hij dat doen of zeggen?

Hoe zeker weet je dat Astrid dan ook echt blijft wachten?

helemaal niet zeker / een beetje zeker / zeker / heel erg zeker

Als jullie de antwoorden hebben opgeschreven, praat er dan over met de andere kinderen van jouw groep. Probeer samen antwoorden te vinden die jullie allemaal goed vinden. Schrijf die hieronder.

Wat moet Karel nu doen of tegen Astrid zeggen, zodat ze niet zal oversteken?

Waarom moet hij dat doen of zeggen?

Het verhaal gaat nog steeds verder. Kijk maar op de volgende bladzijde.

"Zou jij dan graag een bekeuring willen hebben?" vraagt Karel;

"Nee? Nou dan, blijf dan wachten!"

Wat moet Astrid nu doen of tegen Karel zeggen, zodat hij toch zal gaan oversteken?

Waarom moet ze dat doen of zeggen?

Hoe zeker weet je dat Karel dan ook echt zal oversteken?

helemaal niet zeker / een beetje zeker / zeker / heel erg zeker

Als jullie de antwoorden hebben opgeschreven, paart er dan over met de andere kinderen van jouw groep. Probeer samen antwoorden te vinden die jullie allemaal goed vinden. Schrijf die hieronder op.

Wat moet Astrid nu doen of tegen Karel zeggen, zodat hij toch zal oversteken?

Waarom moet ze dat doen of zeggen?

Het verhaal gaat nog steeds door. Kijk maar op de volgende bladzijde.

"Ach wat!" zegt Astrid, "wil jij dan graag straf van de juffrouw?"

Wat moet Karel nu doen of tegen Astrid zeggen, zodat ze niet zal oversteken?

Waarom moet hij dat doen of zeggen?

Hoe zeker weet je dat Astrid dan ook echt blijft wachten?

helemaal niet zeker / een beetje zeker / zeker / heel erg zeker

Als jullie de antwoorden hebben opgeschreven, praat er dan over met de andere kinderen van jouw groep. Probeer samen antwoorden te vinden die jullie allemaal goed vinden. Schrijf die hieronder op.

Wat moet Karel nu doen of tegen Astrid zeggen, zodat ze niet zal oversteken?

Waarom moet hij dat doen of zeggen?

Het verhaal gaat nog steeds door. Kijk maar op de volgende bladzijde.

"Blijf toch staan", zegt Karel. "Als we te laat komen op school, dan vertellen we alles tegen de juffrouw. Zij zal best begrijpen dat we niet kunnen oversteken omdat we dan een bekeuring krijgen".

"Dat is waar", zegt Astrid, "dus laten we maar wachten tot het licht groen is".

Vind je het goed wat Astrid en Karel doen?

Waarom?

Als jullie de antwoorden hebben opgeschreven, praat er dan over met de andere kinderen van jouw groep. Probeer samen antwoorden te vinden die jullie allemaal goed vinden. Schrijf die hieronder op.

Vinden jullie het goed wat Astrid en Karel doen?

Waarom?



IN DE SUPERMARKT (P.C.S. 2)

Sabine mag met haar moeder mee naar de supermarkt. Haar moeder heeft tegen haar gezegd dat ze niet om snoep hoeft te zeuren, omdat ze die toch niet krijgt. Moeder is zo druk bezig in de supermarkt dat ze geen tijd heeft om steeds op Sabine te letten.

Sabine loopt langs de rekjes met snoep. De snoepjes zien er erg lekker uit. Daar ziet ze een open pakje snoep! Sabine grijpt ernaar.

Ze staat nu met het open pakje in de hand en denkt: "Ik pak er snel één uit, niemand kan me zien". Maar dan denkt ze weer: "Als ik gesnapt word, krijg ik straf, dus doe ik het maar niet". Daar staat ze dan, ze weet niet wat ze moet doen.



RUZIE IN DE HUISKAMER (P.C.S. 5)

Peter zit in de huiskamer zijn huiswerk te maken. Zijn jongere broer David en zusje Mieke zitten naar de t.v. te kijken. De t.v. staat op Ned. I en er is een spannende film te zien. Plotseling denkt Mieke eraan dat er op Ned. II een quiz is. Ze springt op om de t.v. op het andere net te zetten. Maar David springt ook op en verhindert haar dat te doen. "Ga uit de weg", zegt Mieke, "ik wil naar die quiz kijken die op Ned. II is". "Ik denk er niet aan", zegt David, "ik wil de film zien".
Wat nu???



DE VERDWENEN BROEK (P.C.S. 7)

Johan en Nico zitten in de kleedkamer. Zij hebben net zwemles gehad en moeten zich nu weer aankleden om weer naar school te gaan. Wim is al helemaal aangekleed en staat op de gang te wachten op Johan en Nico. Nico heeft, zo te zien, helemaal geen haast met aankleden want hij babbelt honderduit tegen Johan, die bezig is zich aan te kleden.

"Weet je wat, Nico-mannetje", zegt Wim tegen zichzelf, "ik zal jou eens een lesje leren". Heel voorzichtig sluipt hij de kleedkamer binnen en neemt de broek van Nico mee. Hij blijft nu op de gang staan luisteren wat er zal gebeuren. Nico merkt eerst niet dat hij zijn broek kwijt is. Als hij het merkt denkt hij dat Johan er wel meer van af zal weten.

"Zeg op, waar is mijn broek", zegt hij tegen Johan. "Ik weet helemaal nergens van", zegt Johan dan. Wat nu?

3. Beschrijving programma-onderdeel P.C.S. 3.

3.1. Korte beschrijving van onderdeel 3.

3.1.1. Materiaal.

Elk kind krijgt een vijftal bladzijden waarop een televisietoestel staat afgebeeld. Boven deze t.v. staat telkens het gezicht van een jongen en/of meisje afgebeeld. De gezichtsuitdrukking van de afgebeelde persoon(en) zijn per pagina verschillend; deze representeren verschillende gevoelens. De gevoelens zijn achtereenvolgens: jongen kijkt verrast; meisje kijkt boos; meisje en jongen kijken verschrikt; meisje kijkt verrast en jongen kijkt boos; jongen kijkt boos en meisje kijkt verschrikt. Deze vijf pagina's worden voorafgegaan door een instructie en gevolgd door een pagina met vragen over menselijke gevoelens.

3.1.2. Werkwijze.

De kinderen worden in groepjes van vier verdeeld. Ieder kind krijgt de opdracht om in de t.v. te tekenen waarnaar de persoon of personen kijkt (kijken), die boven de t.v. staan afgebeeld. Er moet daarbij gelet worden op de gezichtsuitdrukking van de afgebeelde personen. Over de vragen, die volgen op de tekeningen moet eerst in de groepjes worden gediskussieerd; daarna schrijven alle kinderen de antwoorden op.

3.1.3. Achtergrond van onderdeel 3.

Dit onderdeel houdt zich met name bezig met het denken over gevoelens. Het laat de kinderen ervaren dat iedereen die hetzelfde doet, niet hetzelfde gevoel heeft. (Dit op zich is al een vrij hoog denknivo). In de vragen komt zelfs naar voren dat één en dezelfde persoon verschillende gevoelens tegelijkertijd kan hebben. Dit laatste representeert het hoogste denknivo.

De functie van de discussie is dezelfde als bij onderdelen 1, 2, 5 en 7.

3.1.4. Taak van de begeleider.

Bij dit onderdeel bestaat de taak van de begeleider hieruit, dat hij eventueel aanwijzingen geeft voor het bedenken van onderwerpen van t.v. programma's als een van de kinderen geen onderwerp weet te bedenken. Hierbij moet vooral de nadruk worden gelegd op de gezichtsuitdrukking van de afgebeelde personen. Ook hier dient erop te worden toegezien dat het hele programma-onderdeel door iedereen wordt afgewerkt.

3.2. Instructie en werkbladen.

Op de volgende pagina's is het complete materiaal van onderdeel 3 weer-gegeven.

Naam :

Klas :

INSTRUKTIE

Op de volgende bladzijden vindt je telkens het gezicht van een jongen of een meisje. Die jongen en dat meisje kijken naar de televisie. Jullie moeten nu telkens bedenken waarnaar de jongen of het meisje kijkt. Daarbij moet je goed letten op het gezicht van de jongen en het meisje.

Bedenk samen met de andere kinderen van jouw groepje naar welke dingen ze allemaal kunnen kijken. Dan teken je één van die dingen in het plaatje van de televisie. Dat plaatje staat onder het gezicht van de jongen of het meisje.

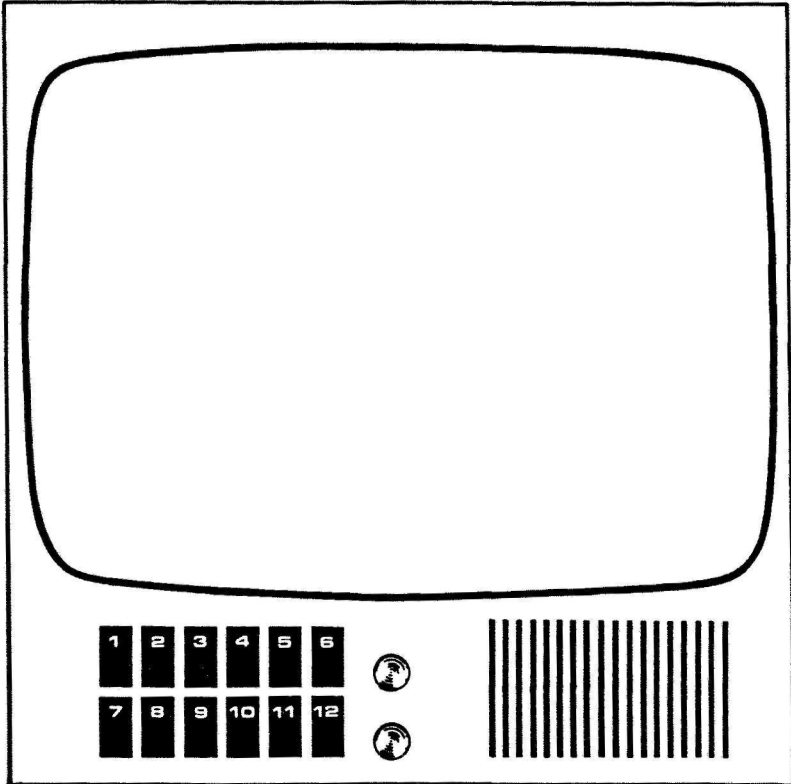
Je mag van alles tekenen. Jullie hoeven ook niet allemaal hetzelfde te tekenen. Je mag de tekeningen ook kleuren, maar maak eerst alle tekeningen af. Vul ook eerst de laatste bladzijde in voordat je gaat kleuren.

Praat met de andere kinderen van jouw groepje ook over de antwoorden op de vragen die op de laatste bladzijde staan.



Deze jongen kijkt naar de televisie.

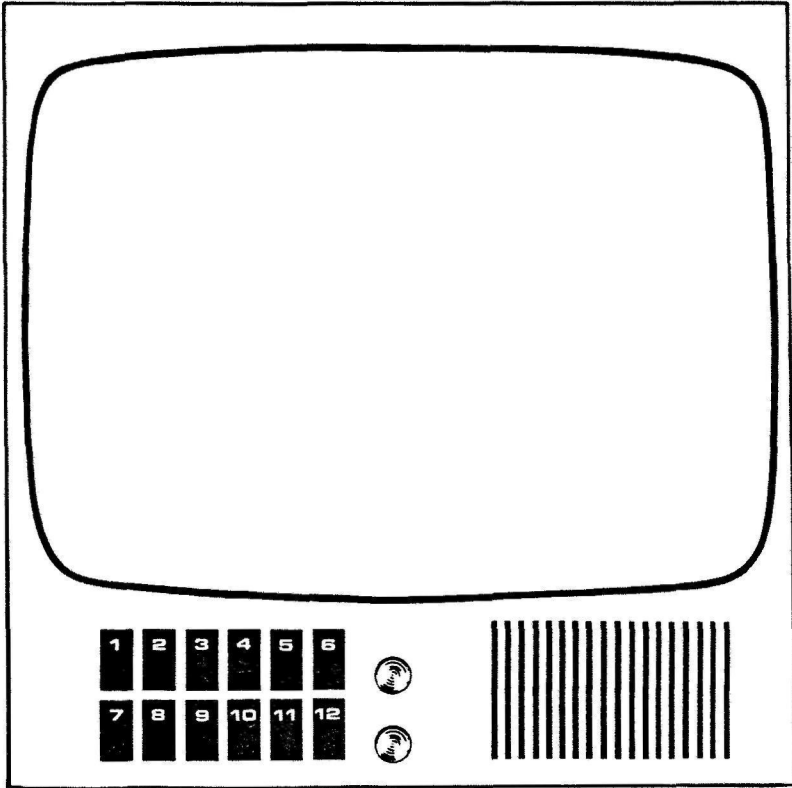
Teken in de televisie hieronder waar hij naar kijkt.



Dit meisje kijkt naar de televi-
sie.



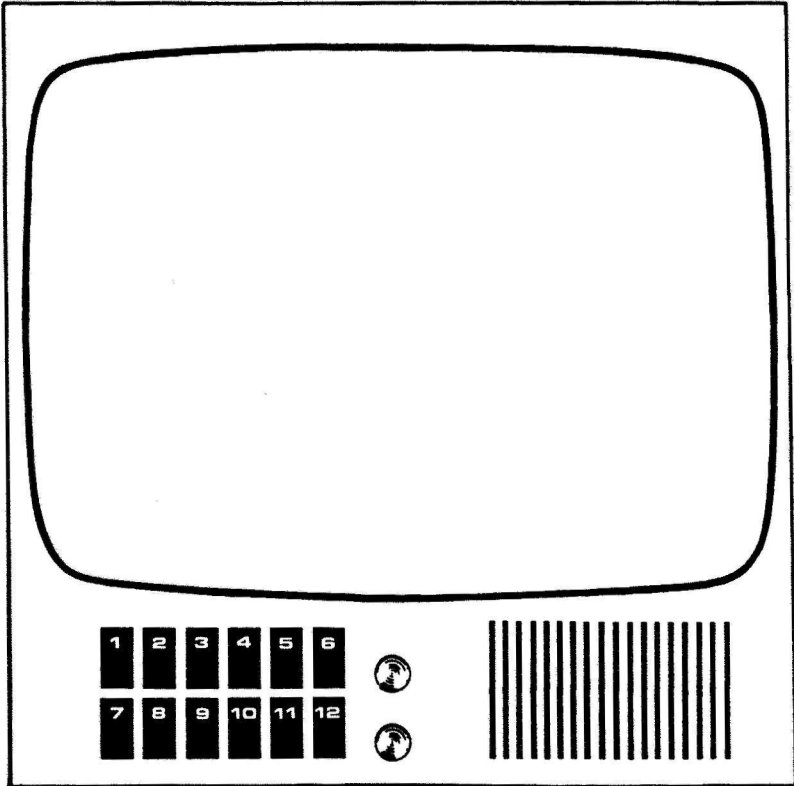
Teken in de televisie hieronder
waar ze naar kijkt.





Deze jongen en dit meisje kijken
naar de televisie.

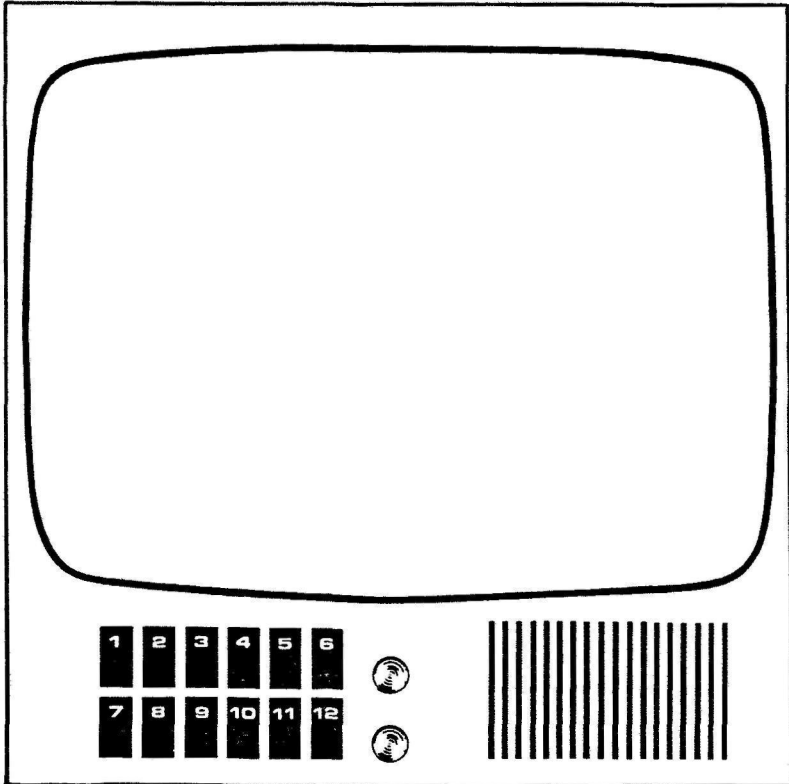
Teken in de televisie hieronder
waar ze naar kijken.





Dit meisje en deze jongen kijken
naar de televisie.

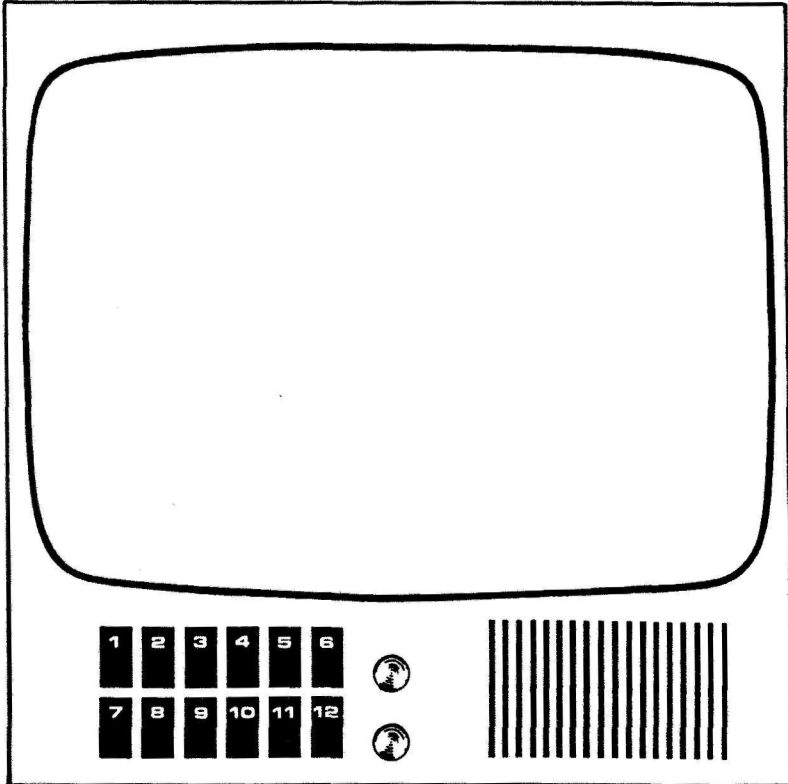
Teken in de televisie hieronder
waar ze naar kijken.





Deze jongen en dit meisje kijken
naar de televisie.

Teken in de televisie hieronder
waar ze naar kijken.



Schrijf de antwoorden onder de vragen op, maar praat er eerst over!

1. Kun je aan het gezicht van iemand zien hoe hij zich voelt? (bijvoorbeeld of hij blij, of boos, of bedroefd is) ?

2. Kan iemand bedroefd zijn en toch een blij gezicht hebben?

Waarom kan dat wel of kan dat niet?

3. Hoe komt het dat twee mensen die naar hetzelfde t.v. programma kijken zich toch verschillend kunnen voelen? (bijvoorbeeld de ene voelt zich blij en de ander is boos)

4. Hoe komt het dat mensen tegelijk blij en bedroefd kunnen zijn?

4. Beschrijving programma-onderdeel P.C.S. 4.

4.1. Korte beschrijving onderdeel 4.

4.1.1. Materiaal.

Het spelmateriaal bestaat deels uit 5 grote kaarten, waarop een sociale dilemma situatie is weergegeven, vergezeld van een tekening. Een dilemma bestaat hieruit, dat een persoon in een situatie verkeert waarin hij moet beslissen wat hij moet gaan doen, terwijl voor verschillende handelingen in die situatie argumenten aanwezig zijn. De hoofdpersoon is in alle situaties dezelfde. Aan het eind van ieder dilemma worden telkens vier strategieën aangegeven om tot een oplossing van het dilemma te komen, verschillend naar denknivo. Een van de kaarten dient als voorbeeld om het spel uit te leggen.

Het overige materiaal bestaat uit 28 kleine (groene) kaartjes, waarop mogelijke oplossingen van bovenstaande dilemma's staan weergegeven, deze korresponderen met de verschillende denknivo's van de oplossingsstrategieën. Vier van deze kaartjes zijn oplossingen van het voorbeeld dilemma; er zijn 8 nep-oplossingen; de overige zijn de oplossingen van de overige 4 dilemma's.

4.1.2. Werkwijze.

De kinderen worden in groepjes van vier verdeeld. Nadat de spelleider het spel heeft uitgelegd krijgt ieder van de vier kinderen een van de dilemma-kaarten. De oplossingskaartjes worden geschud en de stapel wordt met de tekst naar onderen op tafel gelegd. Om beurten neemt ieder van de kinderen een kaartje van de stapel en leest hardop wat erop staat. Ieder van de kinderen gaat vervolgens na of deze kaart een van de oplossingen is die bij zijn dilemma hoort.

Indien nodig wordt hier met de anderen over gepraat. Als uiteindelijk een van de spelers vindt dat de oplossing bij zijn dilemma hoort, dan houdt hij dat kaartje bij zich. Als geen van de spelers het kaartje wil hebben, dan wordt dit onderaan de stapel teruggelegd. Er wordt zo lang doorgespeeld totdat iedere speler 4 oplossingskaartjes heeft. Deze moeten in dezelfde volgorde worden gelegd als de strategieën, die op de

dilemmakaart staat vermeld. Voor iedere goede oplossingskaart die een speler heeft krijgt deze 1 punt, als ze alle vier in de juiste volgorde liggen, dan worden nog 2 punten extra gegeven. Het spel kan nogmaals worden gespeeld, met een andere verdeling van de dilemma kaarten.

4.1.3. Achtergrond van onderdeel 4.

Er wordt verondersteld dat het spel (met discussie) dezelfde stimulerende eigenschappen heeft als de onderdelen 1, 2, 5 en 7. (zie hiervoor 2.1.3). De spelvorm heeft als voordeel een grote betrokkenheid en inzet van de kinderen.

4.1.4. Taak van de begeleider.

De begeleider treedt als spelleider op. Hij legt het spel uit aan de hand van het voorbeeld, en ziet erop toe dat men zich aan de spelregels houdt. Indien nodig stimuleert hij de discussies tijdens het spel. Aan het eind van het spel controleert hij de oplossingen en volgordes op de juistheid en kent de punten toe. Ook dient hij uitleg te geven als een van de kinderen aan het eind van het spel niet begrijpt waarom zijn oplossingen wel of niet goed zijn.

4.2. Instructie en materiaal.

Op de volgende pagina's staan de instructie en de vijf dilemma's met de daarbij behorende oplossingen weergegeven.

Instructie.

Jullie krijgen van mij zo dadelijk elk een kaart, waarop een verhaal staat.

Ieder heeft een andere kaart.

Hier is een voorbeeldkaart (laten zien).

Erst lezen jullie erg goed wat er op de kaart staat, daarna leg ik een stapel kaartjes in het midden.

Dit is een voorbeeldstapel. (leg de stapel neer)

Om de beurt mogen jullie een kaart van de stapel afnemen. Iedereen leest steeds hardop voor wat er op zijn kaartje staat.

De bedoeling is dat jullie nagaan of het kaartje bij het verhaal hoort en welke oplossing erop gegeven wordt.

Leg ze allemaal, het moeten er vier zijn, in de juiste volgorde op tafel.

Let wel op, er zijn ook nep kaartjes bij die nergens bij horen.

Is het kaartje fout, dan leg je het terug onder op de stapel. Elk goed kaartje levert 1 punt op, is de volgorde ook helemaal goed dan krijg je 2 punten extra.

Dan zullen we nu eerst samen het voorbeeld doen en kijken of jullie het begrijpen.

Zijn er nog vragen?

Het voorbeeld wordt gedaan.

En nu lezen jullie eerst jullie eigen verhaal, niet hardop.



Frans zit in de klas. Het is half vier en de school is net afgelopen. Frans moet zijn rommel nog opruimen. De juffrouw zegt tegen hem dat hij dat nu moet doen, anders moet de juffrouw zelf gaan opruimen. Maar Frans heeft geen zin, hij wil gaan spelen. Wat zal Frans doen, blijven of gaan spelen?

Er zijn 4 oplossingen, als je die tegenkomt bij de groene kaartjes, pak ze er dan uit en leg ze in de volgorde zoals hieronder staat:

Bij de eerste oplossing denkt Frans alleen aan zichzelf.

Bij de tweede oplossing denkt Frans alleen aan de juffrouw.

Bij de derde oplossing denkt Frans aan wat de juffrouw over hem denkt.

Bij de vierde oplossing denkt Frans aan wat de juffrouw en hij over elkaar denken.

Frans gaat spelen, want hij denkt:

"Ik heb geen zin om op te ruimen".

Frans blijft, want hij denkt:

"Ik kan de juffrouw niet mijn rommel laten opruimen".

Frans gaat spelen, want hij denkt:

"De juffrouw weet toch wel dat ik geen zin heb om op te ruimen".

Frans blijft, want hij denkt:

"Als ik de juffrouw vraag of ze me even helpt, dan ruimen we samen snel op en dan kan ik daarna gaan spelen".



Frans komt bij Wim thuis. Wim is er nog niet. De moeder van Wim zegt tegen Frans: "Frans, hier heb je een kopje thee, want ik heb voor jou een extra grote pot thee gezet". Maar Frans vindt thee verschrikkelijk vies. Het liefst zou Frans direkt naar huis gaan. Wat zal Frans doen: naar huis gaan of blijven?

Er zijn 4 oplossingen. Als je die tegenkomt bij de groene kaartjes pak die er dan uit en leg ze op de volgorde zoals hieronder:

Bij de eerste oplossing denkt Frans alleen aan zichzelf.

Bij de tweede oplossing denkt Frans alleen aan de moeder van Wim.

Bij de derde oplossing denkt Frans aan wat de moeder van Wim van hem denkt.

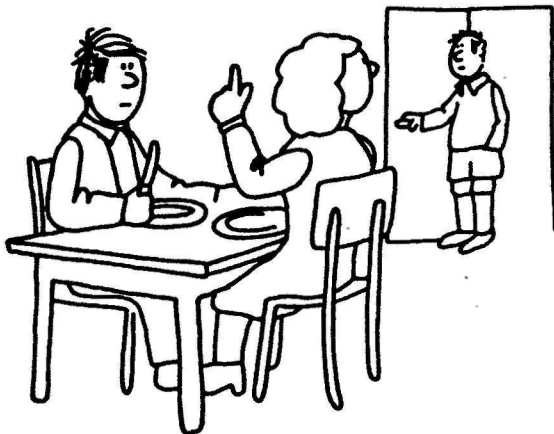
Bij de vierde oplossing denkt Frans aan wat de moeder van Wim en hij van elkaar denken.

Frans gaat naar huis, want hij denkt:
"Ik lust dat niet".

Frans blijft, want hij denkt:
"De moeder van Wim heeft extra voor mij zo'n grote pot thee gezet".

Frans gaat naar hiis, want hij denkt:
"Als ik tegen de moeder van Wim vertel dat ik geen thee lust, dan hoef ik niet te blijven".

Frans blijft, want hij denkt:
"Als ik snel de thee opdrink en ik zeg dat ik thee eigenlijk niet zo lekker vind, dan vindt de moeder van Wim het niet zo erg als ik na het eerste kopje ga".



Frans is bij Wim thuis. Wim is ziek. Frans wil net naar huis gaan, maar de ouders van Wim vragen aan Frans of hij wil blijven eten. Ze zitten net aan tafel en eten friet met appelmoes. Frans is dol op friet. Hij wil graag blijven eten, maar hij heeft aan zijn moeder beloofd dat hij thuis zou eten. Wat zal Frans doen: zal hij blijven, of zal hij naar huis gaan?

Er zijn 4 oplossingen. Als je die tegenkomt bij de groene kaartjes pak die er dan uit en leg ze op de volgorde zoals hieronder:

Bij de eerste oplossing denkt Frans alleen aan zichzelf.

Bij de tweede oplossing denkt Frans alleen aan zijn ouders.

Bij de derde oplossing denkt Frans aan wat zijn ouders van hem denken.

Bij de vierde oplossing denkt Frans aan wat zijn ouders en hij van elkaar denken.

Frans blijft, want hij denkt:
"Ik vind dat lekker".

Frans gaat naar huis, want hij denkt: "Mijn vader en moeder zitten op mij te wachten".

Frans blijft, want hij denkt:
"Mijn vader en moeder vinden het vast niet erg dat ik blijf, als ik hen vertel hoe lekker het was".

Frans blijft, want hij denkt:
"Als ik hier een klein beetje eet, dan kan ik daarna snel naar huis gaan en dan eet ik daar ook nog wat en vertel ik dat het zo lekker was".



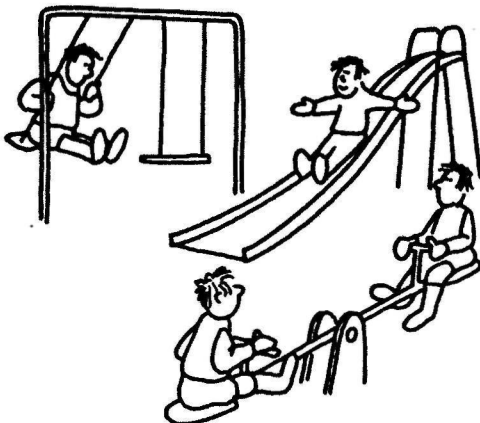
Frans heeft aan zijn moeder beloofd om boodschappen te gaan doen. Op weg naar de winkel ziet Frans zijn vriendjes in de speeltuin spelen. Frans denkt: "Ik heb ook best zin om daar te gaan spelen". Wat moet Frans doen: gaat hij naar de speeltuin of gaat hij boodschappen doen? Er zijn 4 oplossingen. Als je die tegenkomt bij de groene kaartjes pak die er dan uit en leg ze op de volgorde zoals hieronder:
Bij de eerste oplossing denkt Frans alleen aan zichzelf.
Bij de tweede oplossing denkt Frans alleen aan zijn moeder.
Bij de derde oplossing denkt Frans aan wat zijn moeder van hem denkt.
Bij de vierde oplossing denkt Frans aan wat zijn moeder en hij van elkaar denken.

Frans gaat naar de speeltuin, want hij denkt: "Ik heb zin om te gaan spelen".

Frans gaat boodschappen doen, want hij denkt: "Ik heb mijn moeder beloofd om boodschappen te doen".

Frans gaat naar de speeltuin, want hij denkt: "Mijn moeder weet wel dat ik graag speel, daarom zal ze niet erg vinden als ik eerst ga spelen".

Frans gaat boodschappen doen, want hij denkt: "Mijn moeder heeft die boodschappen nodig, anders kan ze thuis niets doen. En als ik dat gedaan heb, vindt ze vast wel goed dat ik naar de speeltuin ga".



Frans is met zijn vriendje Wim in de speeltuin. Frans zit op de glijbaan en Wim op de schommel. Frans wil graag op de wip, want hij heeft al heel lang op de schommel en de glijbaan gezeten. Maar de jongens op de wip willen er niet af gaan. Frans vindt er niet veel meer aan. Over een half uur moet hij weg, want hij moet nog boodschappen doen. Frans denkt er over om nu weg te gaan omdat het toch niet meer leuk vindt. Maar hij heeft Wim beloofd dat hij met Wim zou blijven spelen totdat ze weg moesten gaan. Wat moet Frans doen: in de speeltuin blijven of boodschappen gaan doen?

Er zijn 4 oplossingen, als die tegenkomt bij de groene kaartjes, pak ze er dan uit en leg ze in de volgorde zoals hieronder staat:

Bij de eerste oplossing denkt Frans alleen aan zichzelf.

Bij de tweede oplossing denkt Frans alleen aan Wim.

Bij de derde oplossing denkt Frans aan wat Wim over hem denkt.

Bij de vierde oplossing denkt Frans aan wat Wim en hij over elkaar denken.

Frans gaat boodschappen doen, want hij denkt: "Ik vind boodschappen doen veel leuker".

Frans blijft in de speeltuin, want hij denkt: "Ik heb beloofd om in de speeltuin te blijven spelen".

Frans gaat boodschappen doen, want hij denkt: "Mijn vriendje begrijpt wel dat ik het niet leuk meer vind in de speeltuin".

Frans blijft in de speeltuin, want hij denkt: "Ik zeg tegen mijn vriendje dat ik geen zin meer heb om hier te spelen, maar dat ik nog een kwartiertje blijf en dan zal hij het niet erg vinden als ik dan wat eerder boodschappen ga doen".

5. Beschrijving programma-onderdeel P.C.S. 6.

5.1. Korte beschrijving onderdeel 6.

5.1.1. Materiaal.

Het spelmateriaal bestaat uit: 1 speelbord; 4 pionnen; 1 dobbelsteen; 16 grote dilemmakaarten; 128 oplossingskaartjes; 24 kanskaarten.

De dilemmakaarten zijn op dezelfde wijze opgebouwd als die bij P.C.S. 4, per dilemma zijn hier echter verschillende hoofdpersonen. Er zijn 4 verschillende dilemma's, die ieder 4 maal voorkomen. Per dilemmakaart zijn 4 oplossingskaartjes aanwezig, die variëren naar 4 denknivo's, alsmede 4 onjuiste (nep-)oplossingskaartjes. De teksten op de kanskaarten waren de volgende:

"neem een kaart van situatie 1" (2 stuks; dit idem voor situatie 2, 3 en 4).

"praat met elkaar over situatie 1, vergelijk jullie oplossingen van situatie 1 met elkaar" (1 exemplaar; dit idem voor situatie 2, 3 en 4).

"de spelleider mag jouw antwoorden nakijken" (4 stuks).

"één beurt overslaan" (1 exemplaar).

"je krijgt één beurt extra" (1 exemplaar).

"ga 2 plaatsen terug" (1 exemplaar).

"ga 4 plaatsen terug" (1 exemplaar).

5.1.2. Werkwijze.

Het spel wordt gespeeld door een groepje van 4 kinderen. De spelleider legt aan de hand van de instructie het spel uit. De spelleider schudt de kleine kaartjes en legt deze met de tekst naar onderen op de daarvoor bestemde vakjes op het speelbord. Iedere speler kiest een pion en plaatst deze op het vak "start". Iedere speler krijgt vervolgens één van ieder van de 4 verschillende dilemmakaarten. Om beurten lezen de kinderen een van de 4 situatiebeschrijvingen op de dilemmakaarten 1 t/m 4 voor. Daarna kan het spel beginnen. De spelregels lijken veel op die van bijvoorbeeld het spel "monopoly". Ieder gooit om beurten met de dobbelsteen en deze bepaalt hoeveel vakjes de pion van de speler kan opschuiven. De speler moet vervolgens de aanwijzingen opvolgen, die

staan vermeld op het vakje waarin zijn pion terecht komt. Het is nu de bedoeling dat hij, op dezelfde wijze als bij P.C.S. 4 de juiste oplossingen verzamelt, die bij zijn 4 dilemmakaarten behoren. Zie verder de instructie, waar de spelregels uitgebreid vermeld staan.

5.1.3. Achtergrond van onderdeel 6.

Deze is identiek aan die van P.C.S. 4. Zie daartoe 4.1.3.

5.1.4. Taak van de begeleider.

De begeleider treedt als spelleider op. Hij ziet erop toe dat de spelregels juist worden toegepast. De spelleider geeft bovendien aan het eind van het spel, en tijdens het spel als een kanskaart hiertoe aanleiding geeft, feedback over de juistheid van de vergaarde oplossingskaartjes. Hierbij moet eveneens uitleg worden gegeven over het 'waarom' van eventuele juiste/onjuiste oplossingen.

5.2. Instructie en materiaal.

Op de volgende pagina's zijn achtereenvolgens de instructie, het spelbord (in verkleinde vorm), en de dilemmakaarten met de daarbij behorende goede oplossingen weergegeven.

Instructie.

Jullie gaan straks samen een spel doen. Het spel wordt gespeeld op dit speelbord. (De pl. legt het speelbord op tafel). Ieder van jullie krijgt vier tekeningen. (Pl. laat een voorbeeld met de vier tekeningen zien). Op elke tekening staat een probleem. Dit is probleem nr. 1, dit nr. 2, dit 3 en dit 4 (pl. wijst aan op het voorbeeld). Elk probleem gaat telkend over een kind dat niet weet wat het moet doen. Onder elk probleem staan vier soorten van oplossingen. Dus niet de oplossingen zelf! De oplossingen zelf staan op kaartjes. Bij ieder probleem hoort één stapeltje kaarten met oplossingen (pl. laat stapeltjes zien). De vier verschillende stapeltjes leg ik nou op het bord. Ieder stapeltje heeft een eigen plaats op het bord. De kaartjes met oplossingen voor probleem 1 leg ik in dit vak. Zoals je kunt lezen, staat er "situatie 1" bijgeschreven. Zo kan iedereen gemakkelijk onthouden dat hier de oplossingen voor probleem 1 liggen. De kaartjes met oplossingen voor probleem 2 leg ik dus in het vak waar "situatie 2" bij staat geschreven, enzovoorts (pl. legt alle stapeltjes).

Hier in het midden zie je nog een vakje waar het woordje 'kans' bij geschreven is. In dat vakje komen de "kanskaarten" te liggen (pl. legt de "kanskaarten" in het middelste vakje). Wat je daarmee moet doen zal ik je straks nog uitleggen.

Ik zal nu de vier tekeningen uitdelen. Je kunt het beste probleem 1 helemaal links voor je leggen. Daarnaast probleem nr. 2, enzovoorts (pl. deelt de tekeningen uit en wacht tot alle tekeningen in de goede volgorde zijn gelegd).

Wil jij nu het verhaaltje van probleem 1 hardop lezen? (pl. wijst iemand aan).

(Als het verhaaltje uit is). Lees nu de 4 soorten van oplossingen onder probleem 1. (Hierna laat de pl. steeds een ander kind een volgend probleem met de daarbij behorende soorten oplossingen hardop voorlezen).

Nu gaat het spel beginnen. Iedere speler krijgt een pion. Kies er maar een uit. Iedereen zet nu zijn pion in het vakje waar "start" op staat (pl. wacht totdat het gebeurd is). Dan mag nu iedereen één keer met deze twee dobbelstenen opgooien. Wie het hoogste gooit mag met het spel beginnen (pl. wacht tot iedereen geworpen heeft). Jij mag straks dus beginnen. Daarna is de speler links van jou aan de beurt, enzovoorts (de pl. neemt de twee dobbelstenen). Ik zal nu een voorbeeld geven. Je gooit met de dobbelstenen en telt het aantal ogen, bijvoorbeeld 3. (pl. legt de dobbelstenen zo, dat er in totaal 3 ogen te zien zijn). Dan mag je met je pion drie velden vooruit (pl. verplaatst de pion van diegene die de eerste beurt heeft). Zoals je ziet staat er op dit veld niets geschreven. De speler hoeft dan niets te doen. De volgende speler is dan aan de beurt. Dat ben jij! Je gooit met de dobbelstenen en telt nu bijv. 4 ogen (pl. legt de dobbelstenen en verplaatst de pion van de tweede speler). Je komt dan in het vakje waarop een 1 staat. Dan moet je de bovenste kaart pakken uit het vakje waar "situatie 1" bij staat. Dat zijn dus de kaarten met oplossingen voor probleem 1. Als je de kaart gepakt hebt lees je dezé in stilte voor jezelf goed door (pl. wacht tot de speler dat gedaan heeft).

Omdat we nu met een voorbeeld bezig zijn mag je ook hardop lezen, zodat ook de anderen weten wat er op staat. (pl. wacht weer). Lees nu de vier soorten oplossingen onder probleem 1 goed door. Doe het voor deze keer maar weer hardop. Als je nu vindt dat het kaartje past bij een van de 4 soorten van oplossingen dan mag je die kaart er naast leggen. Maar als je vindt dat de kaart bij geen van de vier soorten oplossingen past, moet je die kaart weer onder in het stapeltje terugleggen. Bij ieder soort oplossingen hoort maar één kaart. Voor probleem 1 zijn er dus maar 4 goede kaarten. Een van die goede kaarten hoort bij de eerste soort oplossing. (pl. laat eerste soort oplossing voorlezen). Als je die kaart vindt moet je deze naast de eerste soort oplossing leggen. Eén andere goede kaart hoort bij de 2e soort oplossing. Als je die kaart vindt moet je deze naast de tweede soort oplossing leggen enz. Er zijn in iedere stapel dus maar vier goede oplossingen. De rest van de kaarten zijn "fopkaarten". Als je denkt dat je zo'n "fop-kaart" getrokken hebt moet je die onderin het stapeltje terug leggen. Ieder

krijgt voor elke goede oplossing die hij op de goede plaats heeft liggen 1 punt. Maar voor iedere kaart die niet op de goede plaats ligt, of die een verkeerde oplossing geeft, gaat er 1 punt af. Na een bepaalde tijd stoppen we en kijken we wie de meeste punten heeft en welke groep het beste gespeeld heeft.

Als iemand nu op het vakje komt waar een 4 op staat, wat moet hij dan doen? (pl. wijst iemand aan die het kort moet uitleggen). En als je op het vakje komt "extra beurt"?

Nu nog de kanskaarten. Als je in een vakje komt met het woordje "kans" dan mag je een "kanskaart" pakken. Je moet zo'n kaart goed lezen en dan doen we wat erop staat (pl. laat iemand een kaart pakken en voorlezen, hij geeft eventueel uitleg).

Zijn er nog vragen?

Dan mag jij beginnen. Als de eerste speler gegooid heeft en zijn pion heeft bewogen, mag de volgende speler al verder gaan. De tweede speler hoeft dus niet te wachten, totdat de eerste speler klaar is met nadenken.

Als een speler weer aan de beurt is en hij heeft nog niet besloten of zijn vorige kaart goed was, dan moet hij die kaart terug leggen (onder de stapel) en weer met de dobbelstenen gooien.

Zijn er nog vragen? Begin dan maar.



1. Het gebroken kopje

Edward is de oudste in een druk gezin. Vandaag is moeder een beetje ziek en Edward heeft aan vader beloofd, dat hij moeder zou helpen in de keuken. Maar hij is wat onhandig en laat een kopje stuk vallen. Hij ziet dat het vaders lievelingskopje is. Ook zijn jongere broer, die erbij was, heeft het gezien. Vlug ruimt Edward alles op. Hij is bang dat hij straf zal krijgen als vader het te weten komt. Maar morgen bij het ontbijt zal vader het kopje missen

Wat moet Edward doen als vader straks thuiskomt?

Er zijn 4 oplossingen, als je die tegenkomt bij de kaartjes, pak ze er dan uit en leg ze in de volgorde zoals hieronder staat.

Bij de eerste oplossing denkt Edward alleen aan zichzelf.

Bij de tweede oplossing denkt Edward alleen aan vader.

Bij de derde oplossing denkt Edward aan wat vader over hem denkt.

Bij de vierde oplossing denkt Edward aan wat vader en hij over elkaar denken.

Edward vertelt het niet aan zijn vader, want hij denkt: "Ik wil geen straf krijgen, dus kan ik beter net doen of ik nergens van af weet".

Edward vertelt het aan zijn vader, want hij denkt: "Mijn vader komt er toch wel achter dat zijn kopje er niet is, en dan zal hij willen weten waar het gebleven is".

Edward vertelt het aan zijn vader, want hij denkt: "Mijn vader weet wel dat ik eigenlijk moeder wilde helpen en zal het daarom niet zo erg vinden dat ik zijn kopje per ongeluk liet vallen".

Edward vertelt het niet aan zijn vader, want hij denkt: "Mijn vader weet dat ik moeder wilde helpen; hij zal het daarom niet zo erg vinden. Maar ik koop eerst een nieuw kopje, want ik weet dat hij dat fijn vindt".



2. Het verjaardagsfeest

Het is woensdagmiddag en Frans is op de verjaardag van zijn vriend Jan. Het feest duurt tot 7 uur, maar Frans heeft zijn moeder beloofd dat hij om 6 uur weer thuis zou zijn om te eten. Moeder vindt het erg vervelend om vader, die om 6 uur thuis komt te laten wachten.

Het is nu kwart voor 6. Maar Frans heeft helemaal geen zin om naar huis te gaan, want het is zo'n leuk feest.

Wat moet Frans nu doen?

Er zijn 4 oplossingen, als je die tegenkomt bij de kaartjes pak ze er dan uit en leg ze in de volgorde zoals hieronder staat:

Bij de eerste oplossing denkt Frans alleen aan zichzelf.

Bij de tweede oplossing denkt Frans alleen aan zijn moeder.

Bij de derde oplossing denkt Frans aan wat zijn moeder over hem denkt.

Bij de vierde oplossing denkt Frans aan wat zijn moeder en hij over elkaar denken.

Frans blijft tot het feest afgelopen is, want hij denkt: "Ik vind het hier veel te leuk".

Frans gaat naar huis, want hij denkt: "Ik wil moeder geen verdriet doen".

Frans blijft wat langer, want hij denkt: "Moeder weet toch wel, dat ik het feest bij Jan erg leuk vind".

Frans gaat naar huis, want hij denkt: "Ik wil er geen misbruik van maken, dat moeder weet, dat ik het feest bij Jan zo leuk vind".



3. Huiswerk

Ben zit thuis zijn huiswerk te maken. Hij heeft er eigenlijk geen zin in, maar hij heeft aan moeder beloofd zijn werk af te maken voordat hij zou gaan spelen.

Daar komt Kees aan en hij vraagt of Ben mee gaat voetballen. Daar heeft Ben wel zin in, maar hij herinnert zich wat hij aan moeder beloofd heeft. Wat kan Ben doen?

Er zijn 4 oplossingen, als je die tegenkomt bij de kaartjes pak ze er dan uit en leg ze in de volgorde zoals hieronder staat:

Bij de eerste oplossing denkt Ben alleen aan zichzelf.

Bij de tweede oplossing denkt Ben alleen aan zijn moeder.

Bij de derde oplossing denkt Ben aan wat zijn moeder over hem denkt.

Bij de vierde oplossing denkt Ben aan wat zijn moeder en hij over elkaar denken.

Ben gaat voetballen, want hij denkt: "Ik heb geen zin om langer door te gaan met mijn huiswerk en voetballen doe ik veel liever".

Ben gaat niet voetballen, want hij denkt: "Moeder zal het erg vervelend vinden, als ik ga voetballen in plaats van mijn huiswerk te maken".

Ben gaat voetballen, want hij denkt: "Moeder weet dat ik zo graag voetbal en een hekel heb aan huiswerk, ze zal het daarom niet erg vinden, als ik mijn huiswerk voor deze keer niet afmaak".

Ben gaat niet voetballen, want hij denkt: "Moeder vindt het altijd erg fijn als ik mijn huiswerk op tijd af heb. Ik maak daarom eerst gauw mijn huiswerk; daarna mag ik van haar vast wel extra lang voetballen".



4. De piano-leraar

Ton mag van zijn vader en moeder, opa en oma en ook zijn ooms en tantes altijd bij hun voornaam noemen. Hij is daar helemaal aan gewend en vindt het ook heel gewoon. Maar morgen gaat Ton voor het eerst naar piano-les en hij mag de piano-leraar niet bij zijn voornaam noemen van zijn vader. Ton is het daar eigenlijk helemaal niet mee eens. Hij vindt het heel gewoon om grote mensen bij hun voornaam te noemen, en bovendien, is de piano-leraar ook een beetje een kennis van het gezin. Maar vader zegt dat de piano-leraar dat misschien brutaal zal vinden, omdat hij Ton nog niet goed kent. Ton wil de piano-leraar eigenlijk toch graag bij zijn voornaam noemen, maar hij wil ook niet brutaal of ongehoorzaam zijn. Wat besluit Ton.

Er zijn 4 oplossingen, als je die tegenkomt bij de kaartjes pak ze er dan uit en leg ze in de volgorde zoals hieronder staat:
Bij de eerste oplossing denkt Ton alleen aan zichzelf.
Bij de tweede oplossing denkt Ton alleen aan zijn vader.
Bij de derde oplossing denkt Ton aan wat zijn vader over hem denkt.
Bij de vierde oplossing denkt Ton aan wat zijn vader en hij over elkaar denken.

Ton besluit om het wel te doen, want hij denkt: "Ik vind het heel gewoon om grote mensen bij hun voornaam te noemen".

Ton besluit om het niet te doen, want hij denkt: "Vader wil niet, dat ik brutaal ben".

Ton besluit het wel te doen, want hij denkt: "Vader weet dat ik grote mensen altijd bij hun voornaam heb genoemd en hij zal begrijpen, dat ik nu moeilijk anders kan".

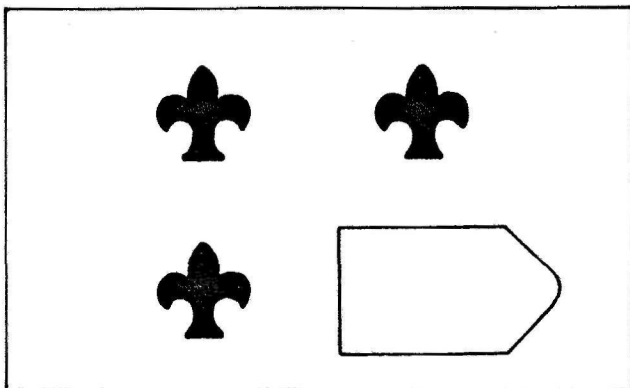
Ton besluit om het niet te doen, want hij denkt: "Ik volg eerst enkele pianolessen zonder de pianoleraar bij zijn voornaam te noemen. Daarna kennen wij elkaar al beter en vindt vader het vast niet meer brutaal, als ik de pianoleraar bij zijn voornaam noem".

BIJLAGE 3.

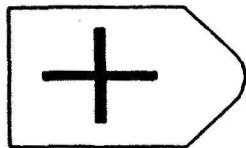
DE GEBRUIKTE MEETINSTRUMENTEN; VOORBEELDEN VAN ITEMS.

Instructie.

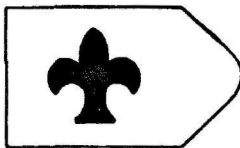
Op de volgende bladzijden is telkens een plaatje weggelaten. Op de plaats van dat plaatje staat dan een leeg hokje. Je moet telkens uit de plaatjes eronder het plaatje uitzoeken dat in het lege hokje moet worden ingevuld. Hier is een voorbeeld:



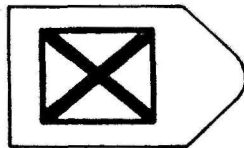
Nu kijk je hieronder bij de plaatjes. Als je bijvoorbeeld vindt dat het plaatje b moet worden ingevuld in het lege hokje, dan zet je een rondje om de b, zoals hieronder staat:



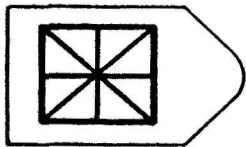
a



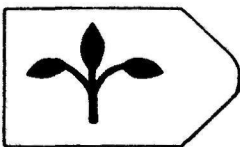
(b)



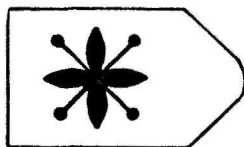
c



d



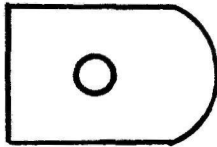
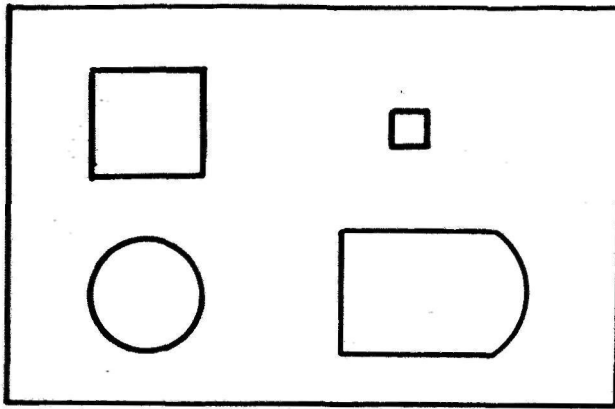
e



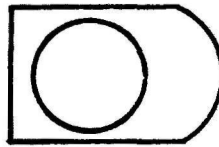
f

Dus je moet telkens kijken welk plaatje moet worden ingevuld en dan moet je een rondje zetten om de letter bij dat plaatje.

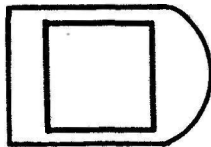
(N.B.: de goede antwoorden zijn bij de volgende items omcirkeld).



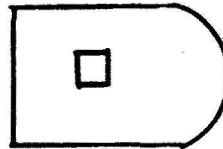
a



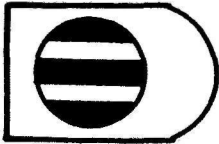
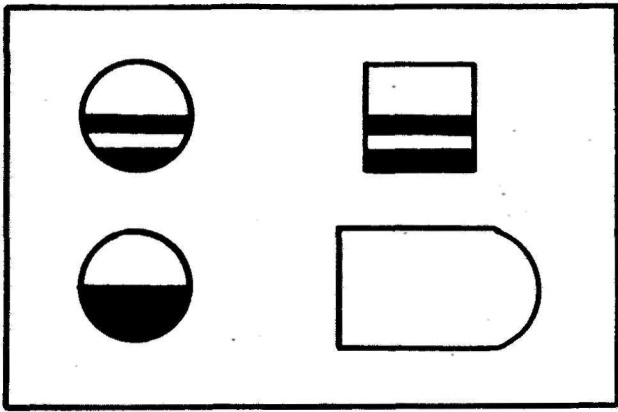
b



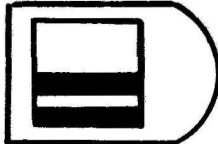
c



d



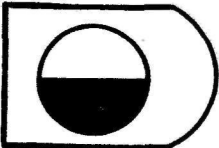
a



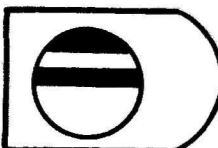
b



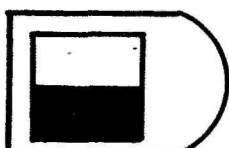
c



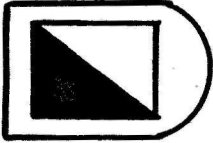
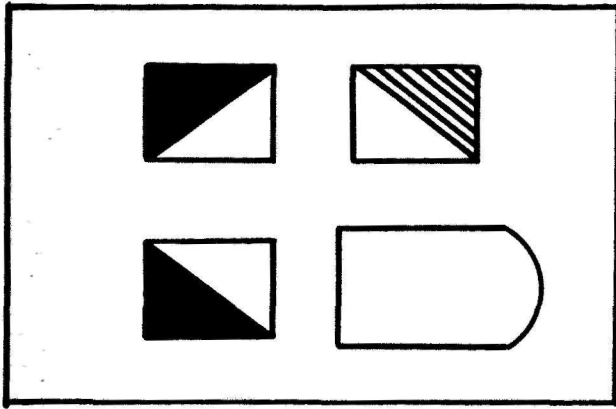
d



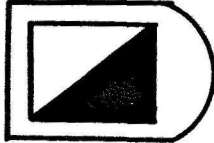
e



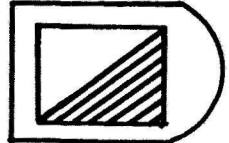
f



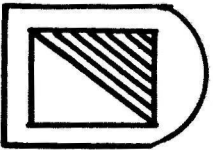
a



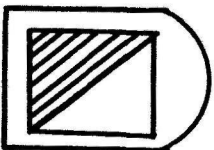
b



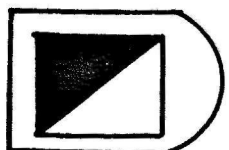
c



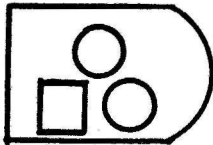
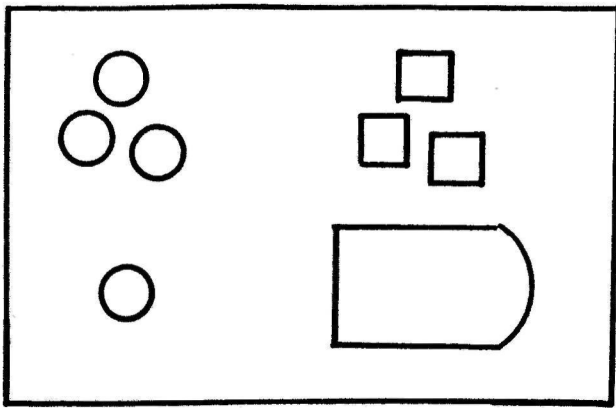
d



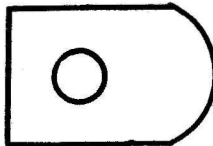
e



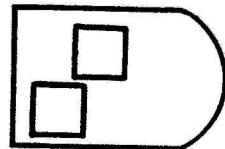
f



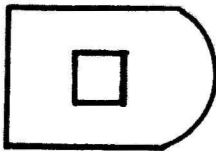
a



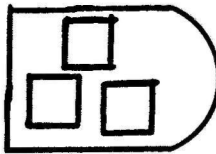
b



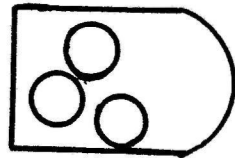
c



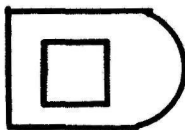
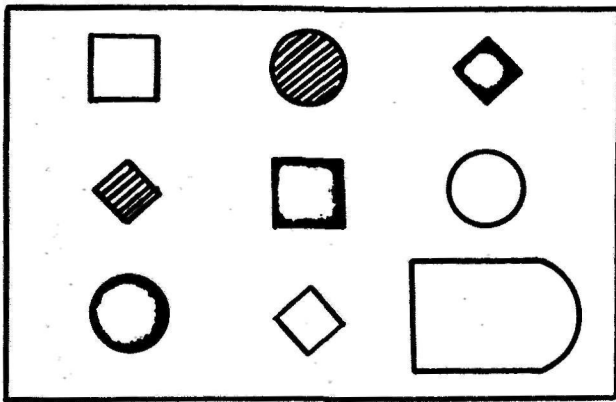
d



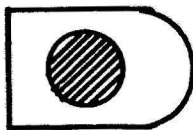
e



f



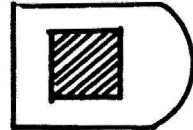
a



b



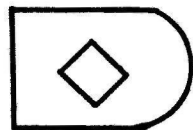
c



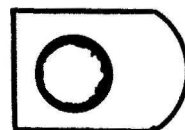
d



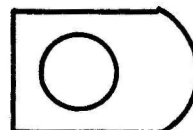
e



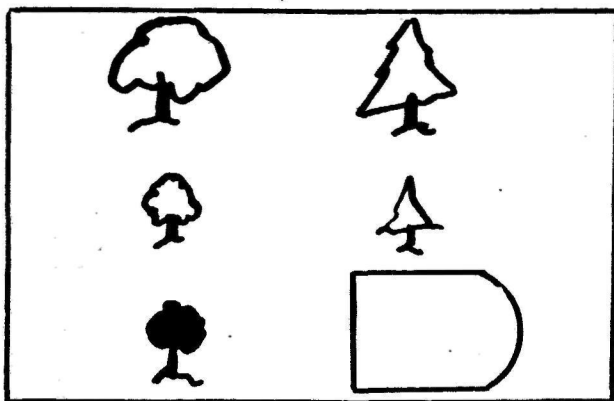
f



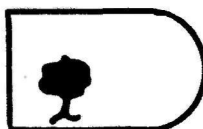
g



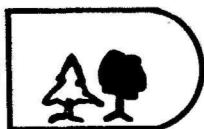
h



a



b



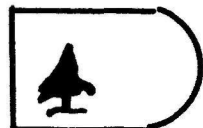
c



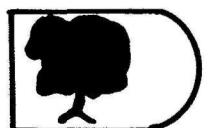
d



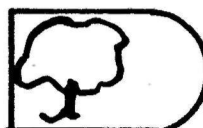
e



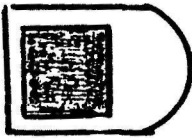
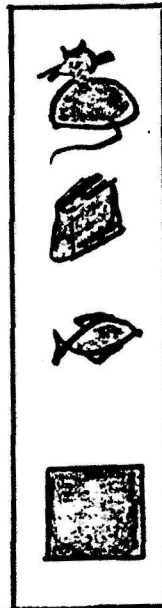
f



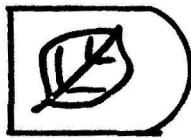
g



h



a



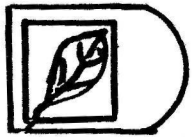
b



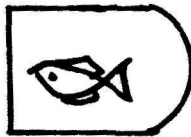
c



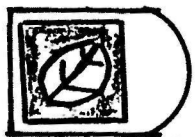
d



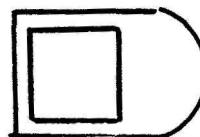
e



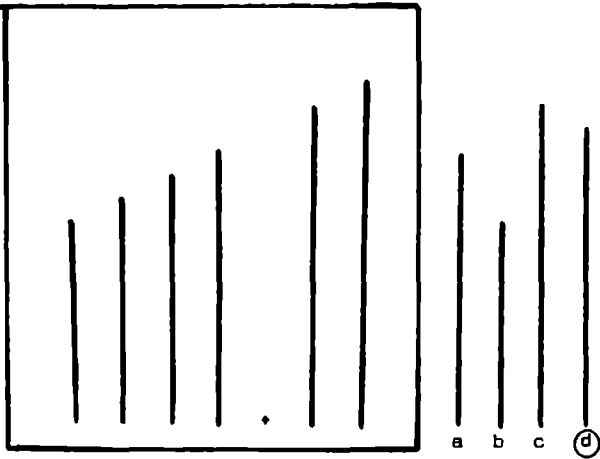
f



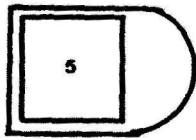
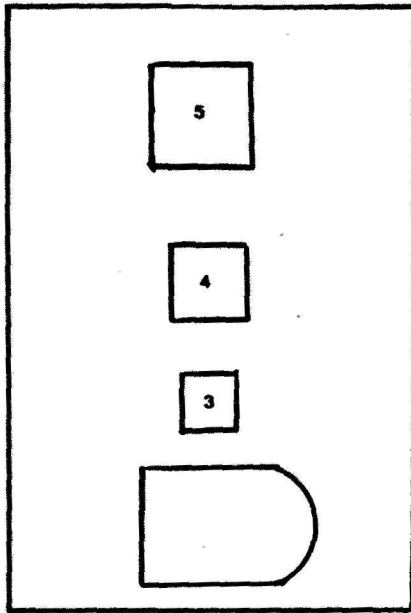
g



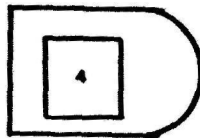
h



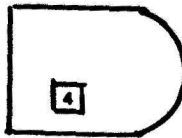
Eén van deze 4 stokjes hoort
op de plaats van het kruisje.
Zet een rondje om de letter
bij het goede stokje.



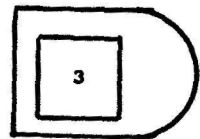
a



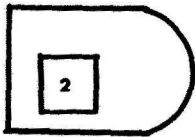
b



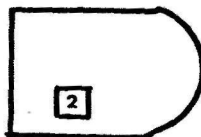
c



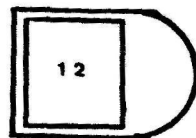
d



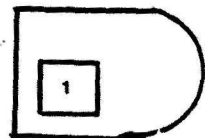
e



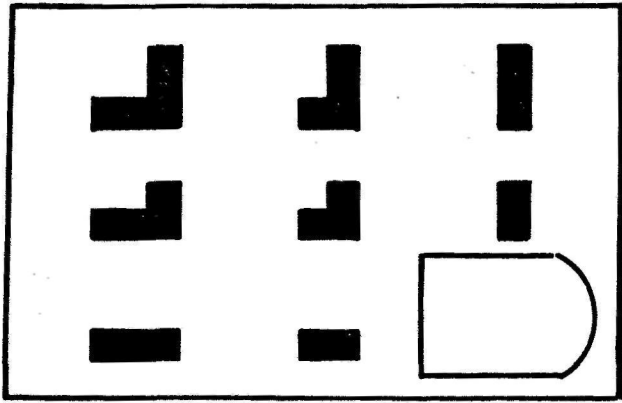
f



g



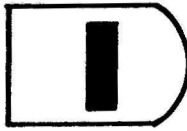
h



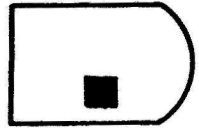
a



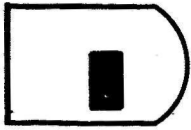
b



c



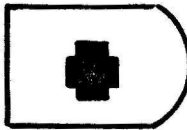
(d)



e



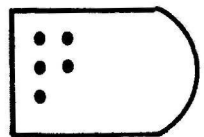
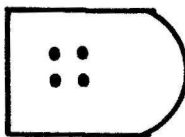
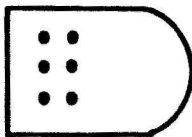
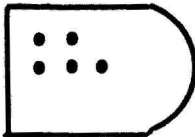
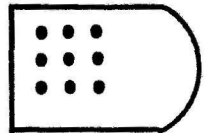
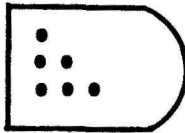
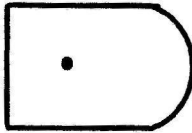
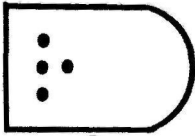
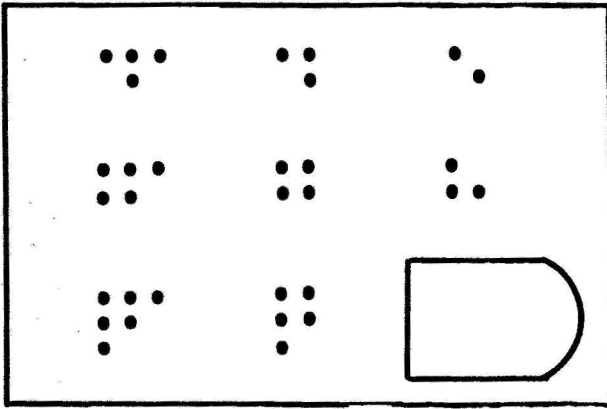
f

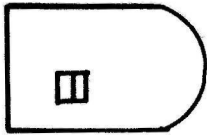
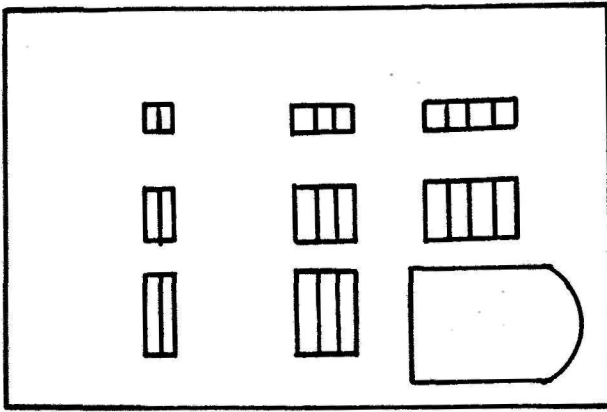


g

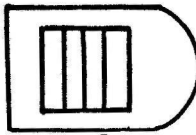


h

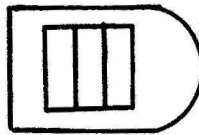




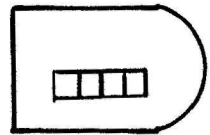
a



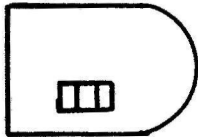
(b)



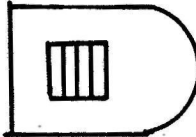
c



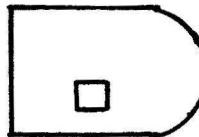
d



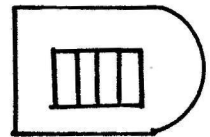
e



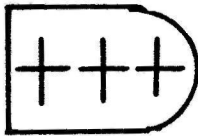
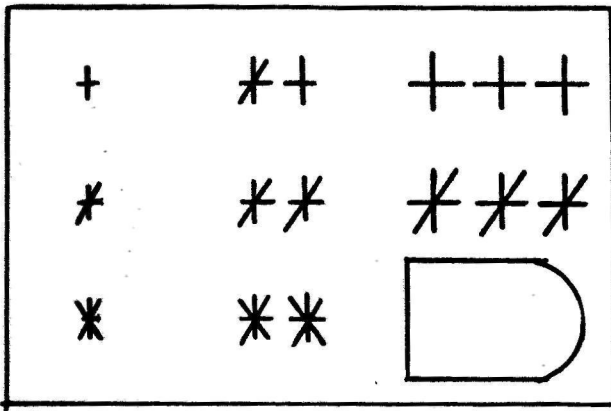
f



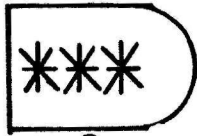
g



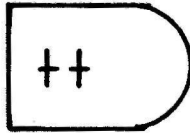
h



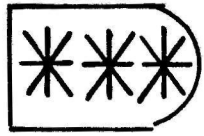
a



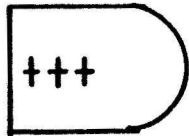
b



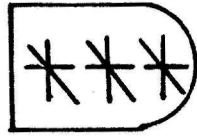
c



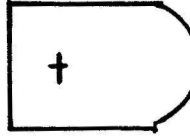
d



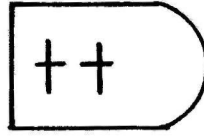
e



f



g



h

Naam:.....

Klas:.....

School:.....

Julie krijgen straks een aantal verhaaltjes te lezen. Eerst een verhaal over Lia en haar katje, dat in een boom is geklommen. Nadat je dat verhaaltje hebt gelezen, moet je een paar vragen beantwoorden. Daarna krijg je nog een verhaaltje over drie jongens: Jan, Kees en Piet, en een hondje.

Ook na dat verhaal moet je nog een paar vragen beantwoorden. Maar eerst komt er een voorbeeld van wat voor vragen je straks moet beantwoorden.

(N.B.: achter ieder item is aangegeven welk stadium in de ontwikkeling van perspectief-nemen door het item wordt gerepresenteerd).

VOORBEELD

Truus wil graag een fiets, maar ze heeft niet veel geld.
Ze heeft nog geen fiets en moet elke dag te voet naar school.
Ze wil graag een nieuwe, maar een oude is goedkoper.
Ze vraagt zich af welke fiets ze zal kopen, een oude of een nieuwe.

Beantwoord nu alle vragen die hieronder staan (zet een rondje om het goede antwoord).

- a. Als Truus denkt: "Een nieuwe fiets is mooier dan een oude",
zal ze dan een nieuwe fiets kopen? JA / ? / NEE

Als jij nu denkt, dat Truus een nieuwe fiets zal kopen als ze denkt: "Een nieuwe fiets is mooier dan een oude", dan zet je een rondje om: **(JA)**
Maar als jij denkt, dat Truus geen nieuwe fiets zal kopen als ze denkt: "Een nieuwe fiets is mooier dan een oude", dan zet je een rondje om: **(NEE)**
Als je echt niet weet, wat Truus zal kopen als ze denkt: "Een nieuwe fiets is mooier dan een oude, dan zet je een rondje om: **(?)**

Probeer nu zelf eens de volgende vragen te beantwoorden.

- b. Als Truus denkt: "Een oude fiets is goedkoper", zal ze dan een oude fiets kopen? JA / ? / NEE
- c. Als Truus denkt: "Mijn vriendin heeft ook een nieuwe fiets", zal ze dan een nieuwe fiets kopen? JA / ? / NEE
- d. Als Truus denkt: "Met een oude fiets hoef je niet zo voorzichtig te zijn", zal ze dan een oude fiets kopen? JA / ? / NEE
- e. Als Truus denkt: "Een nieuwe fiets rijdt sneller", zal ze dan een nieuwe fiets kopen? JA / ? / NEE
- f. Als Truus denkt: "Aan een oude fiets kan mijn vader veel meer knutselen", zal ze dan een oude fiets kopen? JA / ? / NEE

Hierboven staan eigenlijk allemaal redenen waarom Truus kan beslissen of ze wel of niet een nieuwe fiets zal kopen.

Kies nu de belangrijkste reden waarom Truus wel of niet een nieuwe fiets zal kopen. Zet om de letter voor die reden een rondje. Bijvoorbeeld als je denkt dat Truus een nieuwe fiets koopt omdat ze denkt: "mijn vriendin heeft ook een nieuwe fiets", dan zet je een rondje om:

- c. Als Truus denkt: "Mijn vriendin heeft ook een nieuwe fiets", zal ze dan een nieuwe fiets kopen?

Maar als je denkt dat Truus geen nieuwe fiets koopt omdat ze denkt: "een oude fiets is goedkoper", dan zet je een rondje om:

- b. Als Truus denkt: "Een oude fiets is goedkoper", zal ze dan een oude fiets kopen?

Je moet dus maar één rondje zetten. Als je de vragen op een bladzijde hebt beantwoord, zet dan daarna een rondje om de belangrijkste reden. Als je daarmee klaar bent, ga dan verder met de volgende bladzijden.



Lia is een jong meisje dat graag in bomen klimt. Ze kan 't beste bomenklimmen van de hele buurt. Op een dag, als ze naar beneden klimt uit een boom, valt ze van de onderste tak, maar ze doet zich geen pijn. Haar vader ziet haar vallen. Hij is erg geschrokken en vraagt haar hem te beloven niet meer in bomen te klimmen. Lia belooft het.

Later op die dag ontmoeten Lia en haar vriendinnen Sandra. Sandra's katje zit boven in een boom en kan er niet meer uit komen. Er moet meteen iets gedaan worden of het katje valt.

Lia is de enige die goed genoeg bomen kan klimmen om bij het katje te komen en het naar beneden te halen, maar ze denkt er aan dat ze haar vader iets beloofd heeft.

ga verder met de volgende bladzijde.

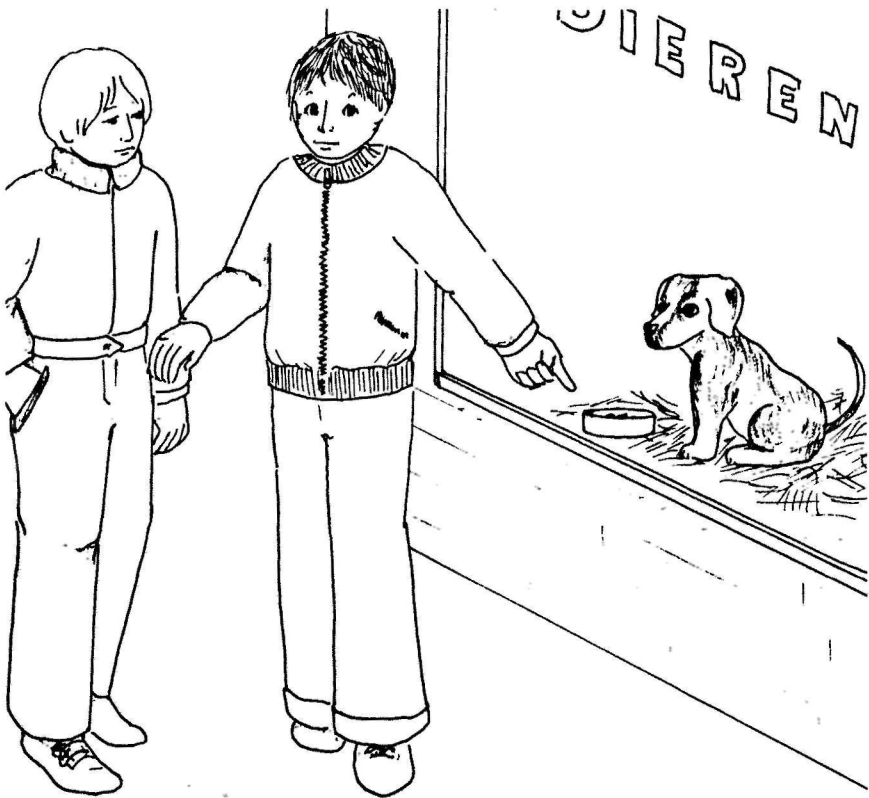
Wat denkt je dat Lia zal doen?

Beantwoord nu alle vragen die hieronder staan (zet een rondje om het goede antwoord).

- a. Als Lia denkt: "Ik vind katjes erg leuk", zal ze het katje dan uit de boom halen? (0) JA / ? / NEE
- b. Als Lia denkt: "Ik vind katjes niet leuk", zal ze het katje dan uit de boom halen? (0) JA / ? / NEE
- c. Als Lia denkt: "Mijn vader zal het niet erg vinden als ik in een boom klim om een katje te redden", zal ze het katje dan uit de boom halen? (2) JA / ? / NEE
- d. Als Lia denkt: "Mijn vader zal erg teleurgesteld zijn als ik niet doe wat ik heb beloofd", zal ze het katje dan uit de boom halen? (2) JA / ? / NEE
- e. Als Lia denkt: "Ik weet dat vader zal begrijpen dat ik Sandra, mijn vriendin, moet helpen", zal ze het katje dan uit de boom halen? (3) JA / ? / NEE
- f. Als Lia denkt: "Ik weet dat Sandra zal begrijpen dat ik de belofte die ik aan mijn vader heb gedaan moet nakomen", zal ze het katje dan uit de boom halen? (3) JA / ? / NEE
- g. Als Lia denkt: "Mijn vader zou ook in de boom klimmen als hij het katje daar zag", zal ze het katje dan uit de boom halen? (1) JA / ? / NEE
- h. Als Lia denkt: "Mijn vader zou het ook niet doen", zal ze het katje dan uit de boom halen? (1) JA / ? / NEE

Hierboven staan eigenlijk allemaal redenen waarom Lia kan beslissen of ze het katje uit de boom zal halen of niet.

Kies nu de belangrijkste reden waarom Lia het katje wel of niet uit de boom zal halen. Zet om de letter voor die reden een rondje.



Kees en Piet zijn vriendjes van Jan de Jager. Jan heeft een hondje en die heet Fikkie. Gisteren is het hondje zomaar weggelopen; Jan de Jager is daar erg verdrietig om.

Morgen is Jan jarig en Kees en Piet willen weten wat Jan wil hebben. Kees vraagt, of Jan een nieuwe hond wil hebben. Jan zegt, dat hij niet zomaar een nieuwe hond kan nemen en net doen alsof er niets is gebeurd.

Dan gaat Jan weg om verder naar Fikkie te zoeken.

Kees en Piet gaan naar de stad. In een dierenwinkel zien ze dat er een jong hondje te koop is. Het is het laatste hondje.

De man van de dierenwinkel zegt, dat het hondje morgen misschien verkocht zal zijn. Kees moet nu zeggen wat ze zullen doen.

ga verder met de volgende bladzijde.

Wat denk je dat Kees zal doen?

Beantwoord nu alle vragen die hieronder staan (zet een rondje om het goede antwoord).

- a. Als Kees denkt: "Jan vindt hondjes leuk", zal hij dan een hondje kopen?(1) JA / ? / NEE
- b. Als Kees denkt: "Ik weet dat Jan geen ander hondje wil", zal hij dan een hondje kopen?(1) JA / ? / NEE
- c. Als Kees denkt: "Ik vind hondjes leuk", zal hij dan een hondje kopen?(0) JA / ? / NEE
- d. Als Kees denkt: "Ik vind hondjes niet leuk", zal hij dan een hondje kopen?(0) JA / ? / NEE
- e. Als Kees denkt: "Jan weet dat ik hondjes leuk vind", zal hij dan een hondje kopen?(2) JA / ? / NEE
- f. Als Kees denkt: "Misschien denkt Jan dat ik niet van hondjes houd", zal hij dan een hondje kopen? (2) JA / ? / NEE
- g. Als Kees denkt: "Jan zal begrijpen dat ik de hond gekocht heb om hem blij te maken", zal hij dan de hond kopen?(3) JA / ? / NEE
- h. Als Kees denkt: "Jan zal begrijpen dat ik weet dat hij verdrietig was om Fikkie", zal hij dan een hondje kopen?(3) JA / ? / NEE

Hierboven staan eigenlijk allemaal redenen waarom Kees kan beslissen of hij wel of niet een hondje zal kopen.
Kies nu de belangrijkste reden waarom Kees wel of niet een hondje zal kopen. Zet om de letter voor die reden een rondje.

Naam:

Klas:

Instructie.

Op de volgende bladzijden vind je een aantal zinnen. Je moet nu telkens aangeven of je het eens bent met die zin of niet. Bijvoorbeeld:

De laatste maand was ik erg vrolijk. EENS/ONEENS

Als jij nu vindt dat jij de laatste maand erg vrolijk was, dan ben je het dus eens met die zin. Dan vul je in: EENS/ONEENS

Als jij vindt dat jij de laatste maand niet erg vrolijk was, dan ben je het dus niet eens met die zin. Dan vul je in: EENS/ONEENS

Je moet dus telkens de zin goed lezen en dan een rondje zetten om het antwoord dat op jou van toepassing is.

(N.B.: (k) betekent dat het betreffende item behoort tot de konflikt-index; (o) betekent dat het betreffende item behoort tot de oplossings-index).

- (0) 1. De laatste maand ben ik door te praten met anderen
meer gaan begrijpen over hoe mensen met elkaar omgaan. EENS/ONEENS
- (k) 2. De laatste maand heb ik vaker het idee gehad, dat mensen
tegen elkaar anders doen dan ik dacht. EENS/ONEENS
- (k) 3. De laatste maand voelde ik me vaker gedwongen om na te
denken over hoe mensen zich gedragen. EENS/ONEENS
- (k) 4. Ik heb de laatste maand minder vaak het gevoel gehad,
dat ik moest zoeken naar nieuwe dingen, zodat ik het
gedrag van mensen beter begrijp. EENS/ONEENS
- (0) 5. Ik vind dat ik andere mensen de laatste maand beter
heb leren begrijpen. EENS/ONEENS
- (0) 6. De laatste maand heb ik op school interessante nieuwe
dingen geleerd over hoe ik moet omgaan met anderen. EENS/ONEENS
- (0) 7. De laatste maand weet ik beter wat ik moet doen, als
ik niet begrijp waarom iemand iets doet. EENS/ONEENS
- (k) 8. Ik heb de laatste maand meer nagedacht over hoe mensen
met elkaar omgaan. EENS/ONEENS
- (k) 9. De laatste maand heb ik minder vaak het idee gehad, dat
mensen anders met elkaar omgaan dan ik dacht. EENS/ONEENS
- (k) 10. De laatste maand heb ik minder vaak nagedacht over hoe
mensen over elkaar denken dan daarvoor. EENS/ONEENS
- (0) 11. Ik vind dat ik, door te praten met andere kinderen, de
laatste maand andere mensen beter heb leren begrijpen. EENS/ONEENS
- (0) 12. Als ik de laatste maand andere mensen niet begreep, en
ik praatte daarover met mijn vriendjes of vriendinnetjes,
dan kon ik die moeilijkheden beter oplossen. EENS/ONEENS
- (k) 13. Ik heb de laatste maand minder vaak het idee gehad, dat
mensen anders doen dan ik had verwacht. EENS/ONEENS

ga verder met de volgende bladzijde.

- (k) 14. Het is me de laatste maand minder vaak opgevallen, dat mensen soms heel vreemd doen. EENS/ONEENS
- (0) 15. Ik heb de laatste maand geleerd om problemen met andere mensen makkelijker op te lossen. EENS/ONEENS
- (k) 16. De laatste maand heb ik vaak nagedacht over mezelf. EENS/ONEENS
- (k) 17. Ik heb de laatste maand vaak gemerkt, dat ik in het begin niet begreep, waarom mensen sommige dingen doen. EENS/ONEENS
- (k) 18. De laatste maand heb ik vaker gemerkt, dat ik anders moest gaan denken over hoe ik met anderen moet omgaan. EENS/ONEENS
- (k) 19. De laatste maand heb ik vaker gemerkt, dat ik soms moeite heb om iemand te begrijpen. EENS/ONEENS
- (0) 20. Ik heb de laatste maand geleerd, hoe ik problemen met anderen sneller kan oplossen. EENS/ONEENS

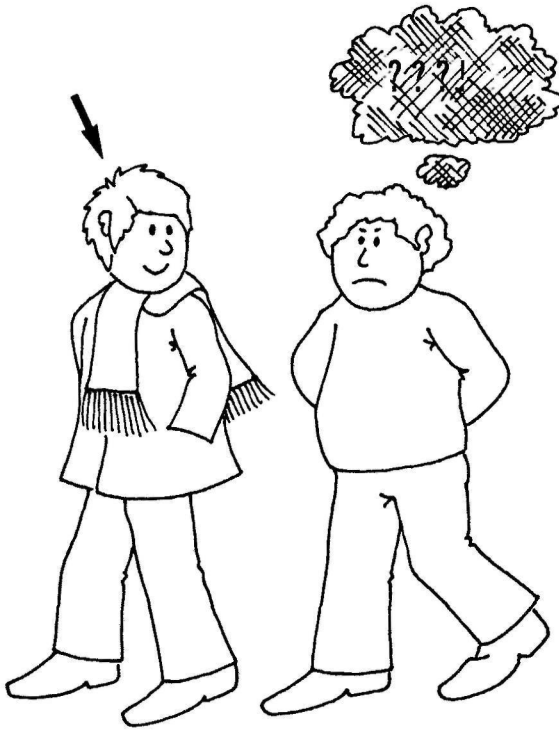
ga verder met de volgende bladzijde.



Hierboven staat een plaatje. Bij één persoon staat een pijl.
Kijk goed naar die persoon en geef dan aan of je het wel of niet
eens bent met:

(k) 21. Zo heb ik me de laatste maand ook wel eens gevoeld. EENS/ONEENS

ga verder met de volgende bladzijde.

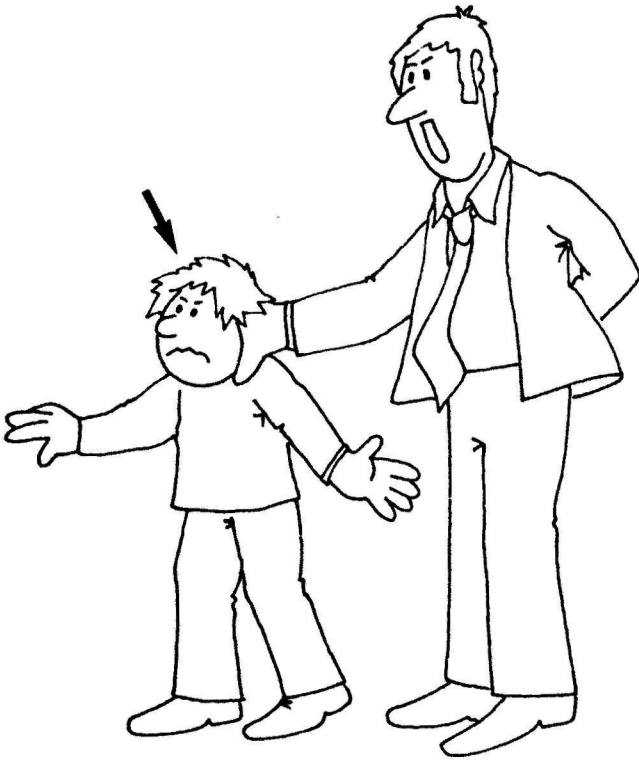


Hierboven staat een plaatje. Bij één persoon staat een pijl.
Kijk goed naar die persoon en geef dan aan of je het wel of niet eens
bent met:

(k) 22. Zo heb ik me de laatste maand ook wel eens gevoeld.

EENS/ONEENS

ga verder met de volgende bladzijde.



Hierboven staat een plaatje. Bij één persoon staat een pijl.
Kijk goed naar die persoon en geef dan aan of je het wel of niet
eens bent met:

(k) 23. Zo heb ik me de laatste maand ook wel eens gevoeld.

EENS/ONEENS

ga verder met de volgende bladzijde.



Hierboven staat een plaatje. Bij één persoon staat een pijl.
Kijk goed naar die persoon en geef dan aan of je het wel of niet
eens bent met:

(k) 24. Zo heb ik me de laatste maand ook wel eens gevoeld. EENS/ONEENS

ga verder met de volgende bladzijde.

Verbale communicatie: strips.

INSTRUKTIE. (scherm plaatsen tussen pp. en pl.)

Pl. zegt tegen pp.

"Straks krijg je een aantal bladen met daarop een aantal tekeningen. Elke drie tekeningen naast elkaar vormen steeds een stripverhaaltje. Jij krijgt steeds twee, drie of vier stripverhalen voor je. Ik heb dezelfde stripverhalen ook voor me, maar bij mij liggen ze los en door elkaar.

Jij moet nu telkens als je een blad met strips voor je hebt, die strips goed bekijken en aan mij vertellen over de bovenste strip, zodat ik die strip zo snel mogelijk kan uitzoeken uit mijn stapel. Maar je moet daarbij zo weinig mogelijk woorden gebruiken!

Als ik denk dat ik weet welke strip jij bedoelt, dan laat ik die zien, en dan moet jij zeggen of het goed is. Als ik de bovenste heb gevonden, dan moet je soms hetzelfde ook nog doen voor het onderste stripverhaal. Sla de bladzijde om, dan zullen we eerst het voorbeeld proberen".

(Pp. moet blad omslaan, pl. laat zijn strips zien aan pp. en zegt: "Dit zijn de strips die ik heb. Bekijk nu eerst alle strips goed en vertel dan met zo weinig mogelijk woorden iets over de bovenste strip op jouw blad, zodat ik meteen weet welke jij bedoelt".

Als pp. goed kodeert: pl. laat goede strip zien en vraagt: "Is het deze?"

Als pp. fout kodeert: pl. laat verkeerde strip zien en vraagt: "Is het deze?" Als pp. ook nog fout kodeert dan laat de pl. de goede strip zien en vraagt nogmaals: "Is het deze?" Benadruk, dat zo weinig mogelijk woorden worden gebruikt, maar dat zo snel mogelijk goede strips worden gevonden).

Als de pp. bevestigend heeft geantwoord zegt pl.: Goed, dan gaan we nu beginnen met het volgende blad.

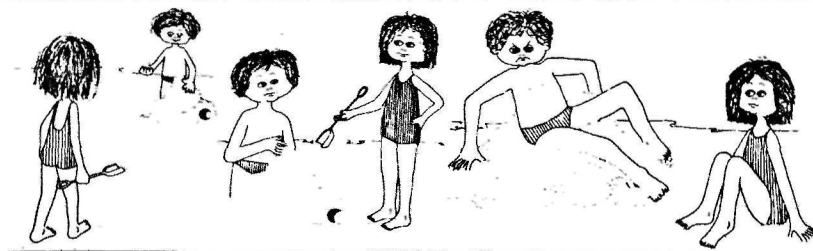
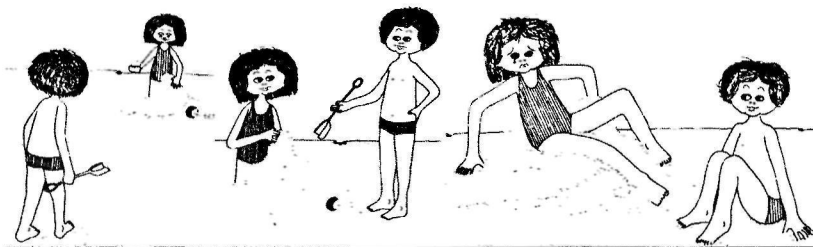
Je moet dus met zo weinig mogelijk woorden ervoor zorgen, dat ik de bovenste strip pak".

(Pl. moet telkens herhalen dat pp. eerst alle strips moet bekijken en dan pas iets mag zeggen). Op de enveloppes staat aangegeven of event.

de onderste strip ook moet worden benoemd. In dat geval zegt pl. (na de benoeming van de bovenste strip):

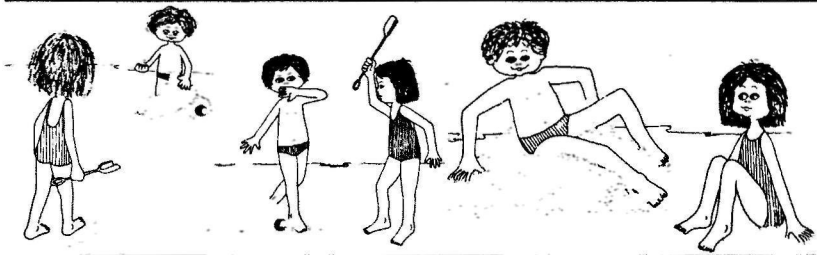
"Doe nu hetzelfde ook nog voor de onderste strip".

(Op de volgende pagina's zijn twee van de stripverhaaltjes afgebeeld, met vermelding van de te omschrijven strip en de juiste codering(en) ervan).



2. Bovenste: (meisje) kijkt verschrikt.

3. Onderste: (jongen) kijkt boos; meisje geeft schep (aan jongen).



11. Bovenste: (jongen) kijkt verschrikt.

12. Onderste: (jongen) kijkt boos.

Verbale kommunikatie: gevoelens.

Vooraf.

Bij deze taak is gebruik gemaakt van fotomateriaal van de map "Weinen, Wüten, Lachen" (Tausch, Langer, Köhler, Bödiker & Müller-Beffter, 1975), en wel foto's, waarop respectievelijk een jongen, een meisje en een vrouw ieder de gevoelens 'blijheid', 'kwaadheid' en 'bedroefdheid' uitbeelden.

INSTRUKTIES.

Er zijn 10 items. Telkens worden een aantal platen op tafel gelegd voor de pp. en wordt hem gevraagd: "Als jij wilt, dat ik deze (pl. wijst een plaat aan) plaat pak, wat moet jij dan zeggen, zodat ik meteen de goede plaat pak. Gebruik zo weinig mogelijk woorden".

De volgende combinaties worden gelegd (de aan te wijzen plaat is onderstreept; de nummers verwijzen naar de nummering van de foto's in de oorspronkelijke uitgave).

- a. 9, 15
- b. 9, 12, 17, 20
- c. 17, 20, 25
- d. 20, 31
- e. 15, 23
- f. 15, 28
- g. 9, 31
- h. 12, 23, 25
- i. 23, 31
- j. 20, 23, 28, 31

Verbale communicatie.

Vooraf.

Voor deze taak is gebruik gemaakt van een aantal tekeningen van de map "Was würdest du tun" (Schmidt, 1973) en wel de volgende: 'Spielplatz' (Park), 'Jungen und Mädchen' (Binnenplaats), 'Verführer' (Straatsituatie) en 'Baustelle' (Bouwterrein).

INSTRUKTIE. (Toegestane tijd per antwoord is 2 minuten maximaal).

(Antwoorden opnemen met kassetrecorder).

Hier is een plaat over een park. Je kunt zelf zien wat er allemaal gebeurt. Bekijk het maar eens goed.

(De pl. laat het kind de plaat goed bekijken en gaat verder als het kind is uitgekeken en zegt):

Stel je nu eens voor dat jij dit jongentje (pl. wijst kind aan de buitenrand van de zandbak aan) zou zijn, wat zou jij dan aan je vriendjes vertellen over wat hier op dit plaatje gebeurt. Je mag alles zeggen wat je denkt, ook als het niet zo netjes zou zijn.

(Als het kind duidelijk is uitgesproken gaat de pl. verder).

Dat was goed en probeer nu nog eens je voor te stellen, dat jij dat zelfde jongetje was, wat zou je dan aan de onderwijzer vertellen over wat hier op dit plaatje gebeurt.

(Pl. gaat verder met de volgende vraag als de pp. uitgesproken is en zegt):

Nu gaan we hetzelfde nog een keer doen, maar nu vertel je aan je vriendje iets over wat hier op het plaatje gebeurt waar de onderwijzer bij staat.

(Is de pp. klaar met zijn antwoord, pak dan de volgende plaat).

Zo nu gaan we eens naar deze plaat kijken (binnenplaats). (Pl. legt nieuwe plaat neer). Bekijk hem maar eens goed. (Pl. laat pp. een poosje kijken en zegt dan):

Als jij nu dit jongetje (2e van links) zou zijn wat zou je dan aan die

mevrouw zeggen. (Pl. wijst de vrouw aan die uit het raan hangt) (als de pp. klaar is met zijn antwoord gaat de pl. verder).

Stel je nu nog eens voor, dat jij dat jongetje bent (pl. wijst weer aan), wat zou je dan tegen je andere vriendjes zeggen?

(Als de pp. klaar is met antwoorden gaat de pl. weer verder en zegt):
En nu gaan we het nog een keer zo doen, maar nu moet je het je vriendje vertellen waar die mevrouw (pl. wijst aan) bij staat, wat zou je nu zeggen?

(Pl. neemt een nieuwe plaat met een schets van een straatsituatie).
Hier zie je weer een andere plaat, bekijk hem maar eens goed.

(Na een poosje vervolgt de pl. met).

Stel je nu eens voor, dat jij dat jongetje/meisje (pl. wijst een van de twee kinderen aan die links op het plaatje staan, afhankelijk van de sexe van het kind), wat zou jij dan aan je vriendjes vertellen over deze situatie, de onderwijzer staat er ook bij.

(Als de pp. klaar is vervolgt de pl.):

Probeer je het nu nog eens voor te stellen, dat jij dat jongetje/meisje (pl. wijst weer aan) bent, wat zou je dan aan je onderwijzer vertellen over deze situatie.

(Pl. wacht tot pp. klaar is met antwoorden en gaat dan verder met):

En nu gaan we het voor de derde keer nog eens doen.

Dus je probeert je voor te stellen dat jij dat jongetje/meisje (pl. wijst weer aan) bent en nu wil ik graag weten, wat jij zou vertellen aan je vriendinnetjes of vriendjes, de onderwijzer is er niet bij.

Dan gaan we nu naar de laatste kaart. (Pl. legt de laatste kaart neer van het bouwterrein).

Op deze kaart zie je een bouwterrein, bekijk het maar eens goed.

Stel je nu eens voor dat jij dat meisje bent (pl. wijst meisje links aan), wat zou je dan aan je vriendinnetjes vertellen over wat hier gebeurt?

Goed zo, dan gaan we nu verder met de volgende vraag.

Stel je nu eens voor dat jij dat zelfde meisje weer bent, wat zou je dan aan je onderwijzer vertellen over wat hier gebeurt op dit plaatje

(pl. wijst aan).

En dan gaan we nu naar de allerlaatste vraag.

Als jij nu dat meisje was, stel je dat eens voor, wat zou je dan aan je vriendinnetjes vertellen waar de onderwijzer bij was? (Pl. wijst steeds aan).

Dat was goed, dan gaan we nu naar het volgende onderwerp.

Verbale kommunikatie.

Vooraf.

In deze taak is gebruik gemaakt van tekeningen uit de map "In other people's shoes: sensitivity" (McPhail, 1972), waarbij de engelse teksten onder de tekeningen zijn verwijderd. De nummers verwijzen naar de nummering van de tekeningen in de oorspronkelijke uitgave.

INSTRUKTIE. (Toegestane tijd per antwoord is 2 minuten maximaal).

(Antwoorden opnemen met kassetrecorder),

De pl. laat aan de pp. kaart nr. 38 zien en zegt:

"Een jongen uit de 6e klas bij jou op school heeft de banden van jouw fiets leeg laten lopen. Wat zeg je tegen hem? Je mag alles zeggen ook als het allemaal niet zo erg netjes is".

Als de pp. klaar is stelt de pl. de volgende vraag:

"Wat vertel je aan de meneer/juffrouw van jouw klas?"

De pl. pakt kaart nr. 42, laat deze zien en zegt:

Eier is weer een andere kaart. Je tante, die niet weet dat jij luistert, vertelt aan de telefoon allerlei onwaarheden over jou. Wat zeg jij tegen haar?"

Als de pp. klaar is met antwoorden gaat de pl. verder met:

"Wat vertel je aan je ouders?"

De pl. gaat verder met kaart nr. 24, laat deze zien en zegt:

"Je staat in een winkel te wachten voor de kassa. Plotseling kruipt er iemand voor. Wat zeg je tegen hem?"

Als de pp. klaar is met antwoorden vervolgt de pl. met:

"Wat vertel je aan je moeder?"

De pl. neemt nu de laatste kaart nr. 9, laat deze zien en zegt:

"Je bent iets heel belangrijks aan je moeder aan het vertellen, maar je merkt dat ze helemaal niet luistert. Wat zeg je tegen haar?"

Als de pp. klaar is met antwoorden gaat de pl. verder met:
"Wat vertel je aan je vader?"

KONCEPTUEEL PERSPEKTIEF NEMEN: REKURSIEF DENKEN, TEST.

Vooraf.

Deze taak is in ongewijzigde vorm overgenomen uit Leckie (1975).

Materiaal: 15 kaarten met afbeeldingen van recursief denken.

3 Voorbeeldkaarten en 12 testkaarten.

Notatie: Het geven van antwoord.

Opstelling: De pl. en de pp. zitten tegenover elkaar aan een tafel.

Aanbieding: De pl. legt plaat 1 voor de pp. en zegt:

"In dit spelletje zie je figuurtjes die allemaal iets be-
tekenen. Dit zijn denkwolken: alles wat de jongen denkt
staat hier in (de pl. wijst dit aan). Dit zijn praatwolken:
alles wat de jongen zegt staat hierin (de pl. wijst dit aan).
En op de volgende kaart heb je een jongen, een meisje, een
vader en een moeder. Nu gaat deze jongen nadenken over al-
les wat in de grote denkwolken gebeurt".

De pl. legt nu kaart C voor de pp. en zegt:

"Nu moet je vertellen wat deze jongen denkt!"

Indien de pp. de denkakt goed weergeeft vervolgt de pl. met de eigen-
lijke test-items. Anders instrueert de pl. de pp. nogmaals, totdat de
pp. de representaties begrijpt.

Hierna zegt de pl. bij elke plaat:

"Waar denkt het jongetje aan?"

Bij de praat-items moet er gevraagd worden:

"Als het meisje tegen iemand praat, tegen wie praat ze dan?"

Scoring:

De pl. schrijft letterlijk op wat de pp. zegt. De verbale structuur
dient als indicator voor het al dan niet juist begrepen hebben van de

tekeningen door de pp. Van alle items kunnen bepaalde verbindingen als goed worden gescoord. Bijv. woorden als: over, dat, aan.

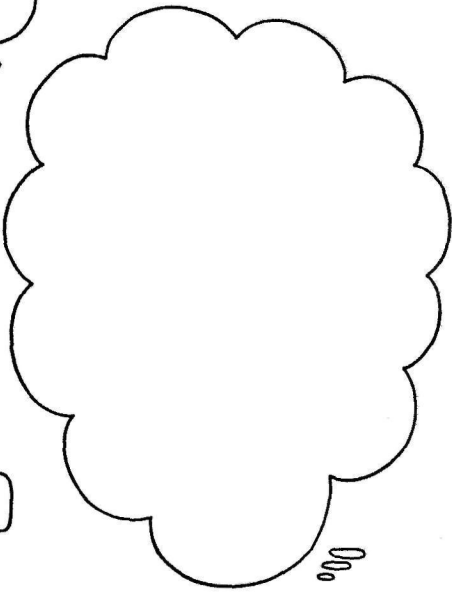
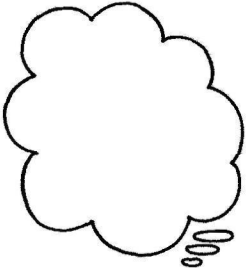
Score volgens onderstaande tabel: goed = 1 punt, fout = 0 punten.

	Nivo
1. De jongen denkt aan het meisje.	0
2. De jongen denkt dat het meisje tegen vader praat.	1
3. De jongen denkt dat het meisje aan vader denkt.	2
4. De jongen denkt dat het meisje aan vader denkt, die aan moeder denkt.	3
5. De jongen denkt aan het meisje en vader.	0
6. De jongen denkt dat hij tegen het meisje praat.	1
7. De jongen denkt dat hij aan het meisje denkt.	2
8. De jongen denkt dat hij denkt dat het meisje aan zichzelf denkt.	3
9. De jongen denkt aan zichzelf en het meisje.	0
10. De jongen denkt dat het meisje tegen hem praat.	1
11. De jongen denkt dat het meisje aan hem denkt.	2
12. De jongen denkt dat het meisje denkt dat hij aan haar denkt.	3

(Op de volgende bladzijden staan de beide introductieplaten en de platen 1, 2, 11 en 12 als voorbeelden afgebeeld).



2025-2026 OYF-1 UP
MAY 2021 P. 22-23.



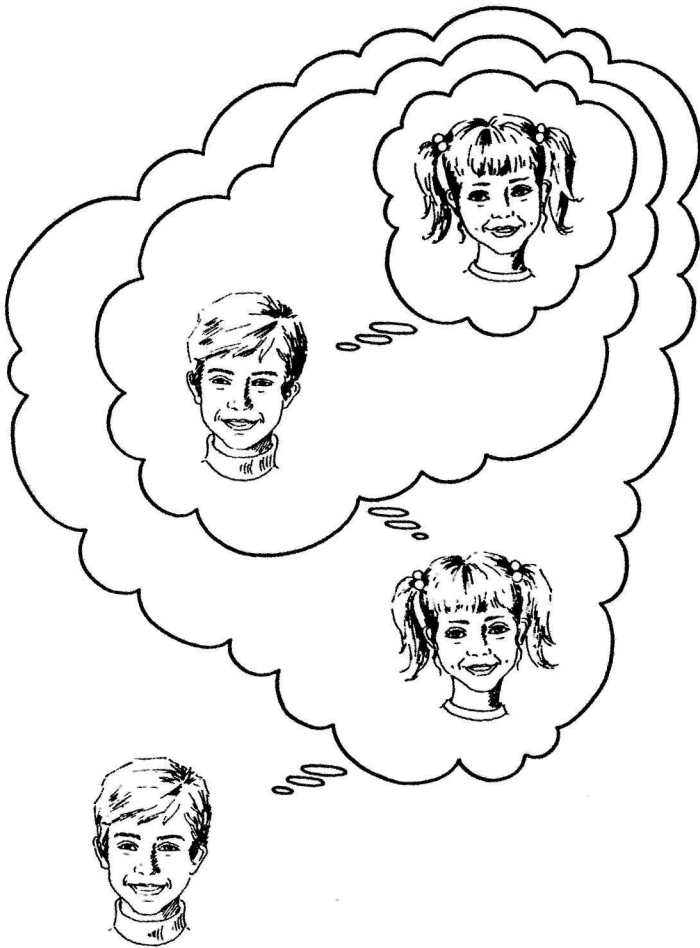
2025-2026 OYF-1 UP
MAY 2021 P. 22-23.











BIJLAGE 4.

LIJST VAN BEOORDEELDE WOORDEN EN UITDRUKKINGEN MET EEN TAALSTA-
TUSSKORE LAGER DAN 7.

WOORD OF UITDRUKKING	GEMIDDELDE (AFGERONDE) TAALSTATUS- SKORE	WOORD OF UITDRUKKING	GEMIDDELDE (AFGERONDE) TAALSTATUS- SKORE
stoeien	6	ben je gek?	5
pesten	5	ben je maf?	4
klieren	4	ben je betoeterd	5
vervelen	6	stom mens	4
kop	4	stoute tante	5
piemel	4	wijf	3
lul	3	smeerlap	3
piel	3	liegbeest	4
plasser	4	liegerd	5
blote "je weet wel wat"	5	leugenaar	6
plasser laten zien	5	jokkerd	5
'broek omlaag doen	6	jokkebrok	5
in z'n blote gat staan	4	rotkinderen	5
vent	4	smoesjes vertellen	6
kerel	4	liegen	6
op zijn sodemieter geven	4	onzin zeggen	5
op zijn kop geven	6	leugens vertellen	6
op zijn donder geven	5	uit je nek lullen	2
een hijs geven	3		
in elkaar peren	3		
een pak rammel geven	6		
een dreun tegen je kop geven	4		
stom joch	5		
rotjong	4		
klootjong	2		
klootzak	2		
stomme lul	2		
schoft	3		
flikflooier	4		
melkpan	6		
koeievla	5		
klier	5		
maf	5		
gek	6		
grote lummel	5		
vuile rothond	2		
stommerd	5		
stommerik	5		
vullerik	3		
lappen	4		
blubber	6		
blub	5		
flikker	3		
onbeschofte man	6		

CURRICULUM VITAE

Paul Roeders, geboren op 30-12-1948 te Opsterland (Fr.), behaalde in 1966 aan het Menso Alting College te Hoogeveen het diploma H.B.S.-B. Na enkele jaren van minder vruchtbare studie in de sociologie en natuurwetenschappen aan de R.U. te Groningen, begon hij in 1969 met de studie in de Psychologie aan de Kath. Univ. te Nijmegen. Hier behaalde hij in januari 1972 het kandidaats- en in november 1975 het doktoraaldiploma, met als hoofdvak: Ontwikkelingspsychologie.

Na zijn afstuderen volgde een aanstelling als wetenschappelijk medewerker aan de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Kath. Univ. te Nijmegen. Hier hield hij zich bezig met onderzoek en doktoraalonderwijs op het gebied van sociaal-kognitieve, emotionele en affectieve ontwikkeling; tevens verzorgde hij een deel van het kandidaatsonderwijs Ontwikkelingspsychologie. In deze tijd vond ook het onderzoek plaats, waarover in dit werk gerapporteerd wordt.

Van augustus 1979 tot april 1980 was hij als wetenschappelijk medewerker werkzaam aan het C.I.T.O. te Arnhem, waar hij zich o.a. bezig hield met onderzoek naar het meten van affectieve leerdoelen in het onderwijs.

Sinds april 1980 is hij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Hoogveld Instituut te Nijmegen, waar hij onderzoek verricht naar interactieprocessen en belevingsaspecten van onderwijs- en (andere) opvoedingssituaties.

Zowel alleen als samen met anderen heeft hij verschillende publicaties op zijn naam staan: bijdragen in tijdschriften en boeken, rapporten en papers, gepresenteerd op diverse congressen in binnen- en buitenland.

Tevens is hij als docent psychologie verbonden aan een tweetal M.O.-A pedagogiek opleidingen: Kon. P.B.N.A. en de stichting Interstudie (voorheen: de Gelderse Leergangen), beide te Arnhem.

STELLINGEN

1. Sociaal-kognitieve ontwikkeling is een belangrijke determinant van verbaal-kommunikatieve vaardigheden van kinderen. (dit proefschrift)
2. Het verdient aanbeveling om in sociaal-wetenschappelijke onderzoeksopzetten het benodigd aantal proefpersonen niet zo zeer te baseren op financiële en/of procedurele argumenten, maar veeleer te berekenen op basis van de gewenste power van de in het onderzoek te berekenen maten voor statistische samenhang. (vgl. Cohen, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press, 1977)
3. Er zijn aanzienlijke verschillen in communicatieve waarde en in helderheid van het (kommunikatieve) taalgebruik van theoretici op het terrein van verbale communicatie.
4. In het reguliere onderwijs wordt het effect van leerling-leerling interacties op de verwezenlijking van leerdoelen onderschat. (vgl. dit proefschrift, hoofdstuk 5 - hoofdstuk 7)
5. De uitspraak van Silbereisen, dat de rol van het kognitieve conflict als determinant van sociaal-kognitieve ontwikkeling wordt overschat, berust op een onjuiste interpretatie van zijn eigen onderzoeksresultaten, die te zien geven dat ruim de helft van de variantie in de nameting na een stimulering van sociaal-kognitieve ontwikkeling wordt verklaard door de mate van optreden van sociaal-kognitieve conflicten. (vgl. Silbereisen, R.K. *Untersuchungen zur Frage sozial-kognitiv anregender Interaktionsbedingungen*. In: D. Geulen (Hg.) *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1982)
6. Zowel het uitvoeren als het achterwege laten van ingrepen in het onderwijs, louter om financieel-ekonomische redenen, geeft het Nederlandse onderwijsbeleid een bedenkelijk aanzien.
7. De invoering van mogelijkheden tot oktrooieren van nieuw ontwikkelde procedures in sociaal-wetenschappelijk onderzoek zal de inventiviteit van sociaal-wetenschappelijke onderzoekers doen toenemen.
8. Het achterwege laten van expliciteringen in onderwijsleerprogramma's van de daarin optredende of veronderstelde leer- of verwervingsprocessen is als het bouwen van huizen zonder een bouwtekening.
9. Beoordelingen van sociaal-wetenschappelijke onderzoeksvoorstellen zeggen soms meer over de beperkingen van de beoordelaars, dan over de beperkingen van de onderzoeksvoorstellen. (vgl. Bofstee, W.B.K. *Beoordelingen van subsidie-aanvragen voor onderwijsresearch: Een psychometrische evaluatie*. Paper, gepresenteerd op de O.R.D., Amsterdam, 1983)
10. Het feit, dat kursussen "Oriëntatie op de samenleving" tot nog toe alleen voor vrouwen zijn opgezet, betekent niet dat er geen mannen zijn, die zich op de samenleving zouden moeten oriënteren.
11. Om in de toekomst het aantal wetenschappelijk geschoolden op peil te houden, is het aan te bevelen om mogelijkheden te scheppen voor werkloze academici om aan de reguliere onderzoeksinstituten een promotie-onderzoek te verrichten.
12. Uit oogpunt van een betere benutting van zonne-energie verdient het aanbeveling om tijdens zonnebaden het dragen van kleding geheel achterwege te laten.

