

Ouderlijke opvoedingsgedragingen, empathie en prosociale ontwikkeling van het kind

J. M. A. M. JANSSENS, J. R. M. GERRIS,
A. W. H. JANSSEN
*Vakgroep Algemene Pedagogiek Katholieke
Universiteit Nijmegen*

Samenvatting

In dit artikel worden relaties onderzocht tussen ouderlijk opvoedingsgedrag, empathie en de prosociale ontwikkeling van het kind. Op de eerste plaats blijkt dat de prosociale ontwikkeling van het kind positief samenhangt met ouderlijke ondersteuning, met inductief disciplineringsgedrag en met gedrag waarbij de ouder een beroep doet op de verantwoordelijkheid van het kind. Machtsuitoefening hangt daarentegen negatief met de prosociale ontwikkeling van het kind samen. Op de tweede plaats blijkt dat de genoemde opvoedingsgedragingen niet onafhankelijk zijn van elkaar. Inductie en het beroep doen op de verantwoordelijkheid van het kind hangen positief samen en beide gedragingen zijn negatief gerelateerd aan machtsuitoefening. Een derde conclusie is dat empathie een positieve invloed heeft op de prosociale ontwikkeling van het kind. Bovendien is empathie afhankelijk van een opvoedingspatroon dat gekenmerkt wordt door weinig machtsuitoefening en veel inductief gedrag en gedrag waarbij de ouder het kind aanspreekt op zijn verantwoordelijkheid. Empathie kan derhalve gezien worden als een interveniërende variabele tussen opvoedingsgedrag van ouders en de prosociale ontwikkeling van het kind.

De resultaten zijn gebaseerd op een studie onder 120 Nederlandse gezinnen met een kind tussen 9 en 12 jaar oud.

1 Inleiding

De laatste decennia is er veel onderzoek gedaan naar de prosociale ontwikkeling van kinderen en naar de wijze waarop ouders die ontwikke-

ling kunnen beïnvloeden. Wat prosociale ontwikkeling betreft wordt in dit artikel een onderscheid gemaakt tussen prosociaal moreel redeneren en prosociaal gedrag. Prosociaal moreel redeneren heeft betrekking op redeneren in situaties waarin de eigen behoeften in conflict zijn met die van anderen; de persoon geeft aan waarom aan eigen of aan andermans behoeften voorrang moet worden gegeven. Prosociaal gedrag betreft gedrag waarbij men iets doet voor een ander en daaraan eigen belangen ondergeschikt maakt.

1.1 Disciplineren en prosociale ontwikkeling

Hoe kunnen ouders prosociaal gedrag en prosociaal redeneren bij hun kind bevorderen? Door Hoffman (1963, 1970, 1975, 1982) is in dat verband vooral accent gelegd op de kwaliteit van disciplineren door ouders. Disciplineren is een vorm van controle-gedrag. Door het toepassen van een bepaalde disciplineringsstechniek proberen ouders het gedrag van hun kind te veranderen in een door hen gewenste richting (zie voor een meer uitgebreid overzicht van het controle- en disciplineringsconcept Gerris & Janssens, 1987). Rollins en Thomas (1979) en Hoffman (1970) onderscheiden drie vormen van controle of disciplineren: machtsuitoefening, inductie en liefdesonthouding. In het geval van machtsuitoefening oefent de ouder druk uit op het kind om zich in overeenstemming met de wensen van de ouder te gedragen en de eigen behoeften ondergeschikt te maken aan die van de ouder. Voorbeelden daarvan zijn: fysieke en niet-fysieke straf of daarmee dreigen en verbaal geweld. In het geval van inductie probeert de ouder het kind te overreden zich in overeenstemming met de wensen van de ouder te gedragen. De ouder vermijdt daarbij een direct belangenconflict, maar probeert de redelijkheid van zijn verzoek te doen inzien. Voorbeelden zijn: uitleg geven, redenen geven voor gewenst gedrag, wijzen op de gevolgen van het gedrag voor het kind zelf of voor anderen. In het geval van liefdesonthouding wijst de ouder het gedrag van het kind af en dreigt pas

en dreigt pas dan de relatie te herstellen als het kind tot inkeer komt. Voorbeelden zijn: het kind negeren, isoleren, teleurstelling uitspreken en koel reageren op het kind. Volgens Hoffman (1975) zou inductie positief en zou machtsuitoefening negatief samenhangen met sociaal gedrag, terwijl voor liefdesonthouding de samenhang met sociaal gedrag zou ontbreken. Op de reden daarvan zijn we elders uitvoerig ingegaan (Janssens & Gerris, 1984; Gerris & Janssens, 1984). Kort samengevat komt de theorie van Hoffman er op neer dat de positieve invloed van inductie op prosociale ontwikkeling gemedieerd wordt door empathie. Daaronder wordt het zich kunnen inleven in en meeleven met anderen verstaan. Volgens Hoffman en Saltzstein (1967) motiveert inductie het kind zich te oriënteren op de schade of het leed die het veroorzaakt heeft bij een ander. Het beseft dat men de oorzaak is van dat leed of die schade kan empathische gevoelens doen ontstaan. Men leeft mee met het slachtoffer. Dat in- en meeleven kan op zijn beurt weer aanleiding geven om de schade te herstellen of het leed van het slachtoffer te verzachten. Machtsuitoefening en liefdesonthouding kunnen daarentegen ressentiment en/of angst oproepen bij het kind en richten de aandacht van het kind niet op de gevoelens en gedachten van het slachtoffer, maar op de negatieve gevolgen van de overtreding voor het kind zelf (straf of liefdesonthouding). Deze technieken zullen dan ook eerder een egoïstische dan een prosociale houding bij het kind versterken.

Hoewel Hoffmans verklaring plausibel lijkt en er in onderzoek van Hoffman zelf ook enige empirische ondersteuning gevonden is voor de gepostuleerde relaties (zie voor een overzicht Janssens & Gerris, 1984; Gerris & Janssens, 1984), stellen Radke-Yarrow, Zahn-Waxler en Chapman (1983) in hun overzichtstudie dat er zowel positieve, negatieve als geen relaties zijn gevonden tussen machtsuitoefening, liefdesonthouding en inductie enerzijds en prosociale ontwikkeling anderzijds. Een verklaring hiervoor kan gelegen zijn in het feit dat de gevolgen van een bepaalde disciplineringsmethode afhankelijk kunnen zijn van het gebruik van deze disciplineringsmethode in het totale ouderlijk opvoedingspatroon. "If power assertion is linked negatively with children's prosocial behaviors, it is likely to be associated at the same

time with negative attitudes on the part of the parent and, most likely, with punitive assertion.... In the context of a positive and responsive parent power assertion may relate quite differently to prosocial behavior by children. The influence of induction on prosocial behavior is similarly modified by rearing context, particularly affective contextual factors" (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983, pp. 509-510). Ook Staub (1979) stelt dat men beter de invloed van opvoedingspatronen op de ontwikkeling van het kind kan bestuderen dan de effecten van specifieke technieken binnen die patronen. We komen daarop nog terug.

1.2 *Ondersteuning en prosociale ontwikkeling*

In die opvoedingspatronen lijkt een affectieve, responsieve relatie tussen ouder en kind van belang. Door verschillende auteurs (Rollins & Thomas, 1979; Hoffman, 1970, 1975) is gewezen op de positieve invloed van ouderlijke ondersteuning op zich op de prosociale ontwikkeling van het kind. Rollins en Thomas (1979) verstaan onder ondersteuning die opvoedingsgedragingen waardoor het kind zich op zijn gemak voelt in aanwezigheid van de ouder en waardoor bij het kind het idee postvat dat het als persoon door de ouder wordt geaccepteerd. De volgende gedragingen zijn daarvan voorbeelden; bemoedigen, prijzen, helpen, samenwerken en affectie tonen. Volgens Hoffman (1963) kan ondersteuning ertoe leiden dat het kind niet gefrustreerd wordt door eigen onvervulde behoeften die het kind blind maken voor de behoeften van anderen. Ondersteuning bevordert de emotionele zekerheid van het kind; het hoeft zich minder bezig te houden met de eigen belangen en krijgt meer oog voor die van anderen. Ook door Radke-Yarrow, Zahn-Waxler en Chapman (1983) wordt gewezen op een mogelijk medierende rol van empathie tussen ouderlijke ondersteuning en de prosociale ontwikkeling van het kind. Ondersteuning door de ouder geeft het kind de ruimte met gevoelens en belangen van anderen rekening te houden en zich derhalve in te leven in en mee te leven met anderen. Toch concluderen zij in hun overzichtstudie dat de gevonden relaties tussen prosociale ontwikkeling en ondersteuning niet consistent in dezelfde richting wijzen; in sommige studies zijn wel, in andere zijn geen

relaties gevonden tussen ondersteuning en prosociale ontwikkeling. De auteurs maken daarbij als kanttekening, dat het in de meeste studies gaat om algemeen ondersteunend gedrag. Volgens hen is het van belang om niet in zijn algemeenheid naar ondersteunend gedrag te kijken, maar naar ondersteunend gedrag in situaties die voor het kind van direct belang zijn. Zij wijzen in dat verband op situaties waarin het kind in nood verkeert of leed ervaart. Ondersteuning krijgt in deze benadering de betekenis van responsiviteit, het gevoelig zijn voor de behoeften en gevoelens van het kind en daarop prompt en adequaat reageren. Ook Staub (1979) benadrukt het specifieke belang van ondersteuning in de vorm van responsiviteit. Als ouders responsief reageren, krijgt het kind het gevoel dat het controle heeft over zijn omgeving. Bovendien krijgt het kind het idee dat het vertrouwen kan hebben in die omgeving. Die gevoelens van vertrouwen en controle kunnen volgens Staub (1979) een positieve oriëntatie op andere mensen tot gevolg hebben.

Staub (1979) benadrukt daarbij dat dit responsief gedrag ook als zodanig ervaren moet worden door het kind. Ook uit onderzoek van Hoffman (1970) blijkt dat niet zozeer inductief gedrag zoals gerapporteerd door de ouders, maar inductief gedrag zoals beleefd door het kind samenhangt met de prosociale ontwikkeling van het kind. Volgens interactionistische verklaringsmodellen is de subjectieve (gedrags)omgeving zoals die door het kind wordt waargenomen en geïnterpreteerd duidelijker gerelateerd aan de individuele ontwikkeling dan de meer afstandelijk gedefinieerde en door volwassenen gerapporteerde omgeving (Magnusson & Allen, 1983). Het gaat ons derhalve om de opvoedingsdimensies zoals die door het kind worden beleefd. Uit eerder onderzoek is gebleken dat er weliswaar een duidelijke overeenkomst is tussen het opvoedingsgedrag zoals het wordt gerapporteerd door de ouders en het opvoedingsgedrag gezien met de ogen van het kind, toch zijn de gevonden correlaties ($r = .29$ voor vaders, $r = .38$ voor moeders) niet dusdanig hoog dat onderzoek van opvoedingsdimensies vanuit de waarneming van het kind niet zinvol zou zijn (cf. Gerris, Janssens & Janssen, 1988).

1.3 *Beroep doen op de verantwoordelijkheid van het kind en prosociale ontwikkeling*

In zijn latere publikaties heeft Hoffman (1976, 1982) niet alleen gewezen op het belang van inductieve disciplinerende en ondersteunende gedrag van ouders voor de prosociale ontwikkeling van het kind, maar tevens op de betekenis van gedrag waarbij het kind wordt gewezen op zijn verantwoordelijkheid en wordt aangespoord tot rijp en aan zijn leeftijd aangepast gedrag. Ook door andere auteurs (Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983) wordt een belangrijke invloed van dat soort gedrag op de prosociale ontwikkeling van het kind verondersteld. Zij vatten dat gedrag veelal samen onder het concept 'demandingness'. Hieronder wordt gedrag van ouders verstaan waarbij een appèl wordt gedaan op het vermogen bij het kind tot zelfstandigheid, verantwoordelijkheid of gedrag waarbij rijp gedrag geëist wordt dat passend is bij de leeftijd van het kind of gedrag waarbij de ouder gericht is op de autonomie van het kind als persoon en waarbij de ouder bovendien toeziet op naleving van de gestelde eisen. Een goed, kort en bondig Nederlandstalig equivalent voor het concept 'demandingness' ontbreekt. In het volgende spreken we van een beroep doen op de verantwoordelijkheid van het kind. Ondanks de theoretische nadruk die er de laatste jaren op dit concept wordt gelegd, zijn er nauwelijks studies waarin dit begrip gerelateerd is aan prosociale ontwikkeling. In het overzichtsartikel van Maccoby en Martin (1983) worden alleen studies gerapporteerd waarin de invloed van 'demandingness' is bestudeerd in samenhang met ondersteuning. Zo vonden Yarrow, Waxler en Scott (1971) dat beide gedragingen nodig zijn. Ook concluderen Maccoby en Martin (1983) dat kinderen van ouders die ondersteunend zijn en tegelijkertijd eisen durven stellen aan de verantwoordelijkheid van hun kind, meer competent en meer onafhankelijk zijn en zich meer sociaal verantwoordelijk voelen. Eisenberg, Lennon en Roth (1983) stellen vast dat het stimuleren van autonomie van belang is voor de ontwikkeling van prosociaal gedrag, en Staub (1979) concludeert op basis van Baumrinds studies dat het stimuleren van verantwoordelijkheid en onafhankelijkheid belangrijk zijn voor het tot stand komen van altruïstisch gedrag.

Uit het overzichtsartikel van Maccoby en

Martin (1983) is duidelijk dat het moeilijk is om iets te zeggen over de effecten van 'demandingness' zonder daarbij te kijken naar de kwaliteit van ouderlijk ondersteunend gedrag. Uit een studie van Coopersmith (1967) blijkt bovendien dat gedrag waarbij ouders een beroep doen op de verantwoordelijkheid van hun kind gerelateerd is aan ouderlijke ondersteuning en controle. Ouders die hoge eisen stellen aan de competentie en gehoorzaamheid van hun kind en goed op naleving van die eisen toezien, zijn vaker inductief en hechten meer belang aan een democratisch patroon van beslissingen in het gezin.

Welke gevolgen hebben bovenstaande bevindingen voor onderzoek naar relaties tussen opvoedingsgedragingen en prosociale ontwikkeling? Op de eerste plaats hebben we geconcludeerd dat het belangrijk is om opvoedingsgedrag te meten zoals het door het kind wordt gepercipieerd. Op de tweede plaats is het van belang rekening te houden met de onderlinge afhankelijkheid van de verschillende opvoedingsgedragingen en de invloed ervan op prosociale ontwikkeling gelijktijdig te bestuderen. In ons onderzoek gaan we daarom eerst na of ondersteuning, de kwaliteit van disciplineren en het beroep doen op de verantwoordelijkheid van het kind aan elkaar gerelateerd zijn. Vervolgens analyseren we de relaties tussen deze aspecten van ouderlijk opvoedingsgedrag enerzijds en de prosociale ontwikkeling van het kind anderzijds. Ten slotte gaan we in op de mogelijk mediërende invloed van empathie tussen ouderlijk opvoedingsgedrag en de prosociale ontwikkeling van het kind.

1.4 *Empathie als interveniërende variabele*

Tot nu toe hebben we aan die mediërende rol relatief weinig aandacht besteed. Er is evidentie voor de aanwezigheid van relaties tussen ouderlijk opvoedingsgedrag en empathie enerzijds en tussen empathie en prosociale ontwikkeling anderzijds. We hebben er al op gewezen dat Radke-Yarrow, Zahn-Waxler en Chapman (1983) een mediërende rol veronderstellen van empathie tussen ouderlijke ondersteuning en prosociale ontwikkeling. Ondersteuning door de ouder geeft het kind de ruimte met gevoelens en belangen van anderen rekening te houden en zich derhalve in te leven in en mee te leven met anderen. En vol-

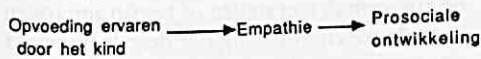
gens Hoffman en Saltzstein (1967) motiveert inductie het kind zich te oriënteren op de schade of het leed die het veroorzaakt heeft bij een ander. Het besef dat men de oorzaak is van dat leed of die schade kan empathische gevoelens doen ontstaan. Wellicht geldt iets soortgelijks voor gedrag waarbij de ouder een beroep doet op de verantwoordelijkheid van het kind. Als ouders eisen dat hun kind rekening houdt met de belangen van anderen, leren zij dat het kind mede verantwoordelijk is voor die anderen en dat besef kan bevorderen dat het kind zich inleeft in de gevoelens van die anderen. In tegenstelling tot relaties tussen empathie enerzijds en ouderlijk ondersteunend en disciplineringsgedrag anderzijds zijn relaties tussen empathie en gedrag van ouders waarbij een beroep wordt gedaan op de verantwoordelijkheid van het kind, nog nooit onderzocht.

Als empathie een interveniërende variabele is tussen opvoedingsgedrag en prosociale ontwikkeling, dan moeten er niet alleen relaties zijn tussen opvoedingsgedrag en empathie, maar ook tussen empathie en prosociale ontwikkeling. Niettemin concluderen Eisenberg en Miller (1987) in hun overzichtsartikel dat er slechts geringe samenhangen zijn tussen empathie en prosociale ontwikkeling. De sterkte van de samenhang hangt bovendien af van de soort maat die gebruikt wordt voor empathie. Positieve relaties doen zich vooral dan voor als er gebruik wordt gemaakt van een vragenlijst-methode om empathie te meten. In ons onderzoek hebben we dat gedaan door bij de kinderen de empathie-schaal van Bryant (1982) af te nemen.

Eisenberg en Miller noemen verschillende redenen waarom er vaak maar een geringe samenhang wordt gevonden tussen empathie en prosociale ontwikkeling. Een reden is gelegen in het feit dat er in de meeste studies maar van één maat voor prosociale ontwikkeling gebruik gemaakt wordt. In ons onderzoek hebben we verschillende maten betrokken. Op de eerste plaats proberen we pro sociaal moreel redeneren te meten door de kinderen verhalen voor te leggen waarin het eigen belang conflicteert met dat van een ander en waarin het kind moet aangeven aan welk belang het de voorkeur geeft en waarom. Op de tweede plaats hebben we de leerkrachten van de in het onderzoek betrokken kinderen gevraagd hoe pro sociaal het kind in de klas is. Hetzelfde is

door middel van een sociometrische procedure gevraagd aan de medeleerlingen.

Vatten we onze vraagstelling in een model samen, dan kunnen we stellen dat het in ons onderzoek gaat om een toets van het in Figuur 1 weergegeven model.



Figuur 1 Verklaringsmodel voor prosociale ontwikkeling

We zullen bij het toetsen van de adequaatheid van dit model nagaan of empathie inderdaad als een interveniërende variabele moet worden opgevat, dan wel als een afhankelijke variabele, die niet medieert tussen opvoedingsgedrag en prosociale ontwikkeling, maar die wel te verklaren is vanuit opvoedingsgedrag.

2 Methode

2.1 Subjecten

Er werden bij 120 Nederlandse gezinnen (beide ouders en een kind uit elk gezin) uit Nijmegen en omgeving data verzameld. De steekproef bestond uit 61 jongens en 59 meisjes. De leeftijd van de kinderen ligt tussen 9;5 en 12;11 jaar. Van de gezinnen komt 28% uit de lagere sociale klasse, 50% uit de middenklasse en 22% uit de hogere klasse (Van Westerlaak, Kropman & Collaris, 1975)

2.2 Instrumenten

Empathie is gemeten met behulp van Bryants empathie-schaal (Bryant, 1982). Deze schaal bestaat uit 22 items die in de vorm van een negenpuntsschaal aan het kind worden voorgelegd. Een voorbeeld van zo'n item is het volgende:

Als ik een meisje zie huilen, moet ik ook bijna huilen.

Hoe meer empathische reacties het kind vertoont, des te hoger de score op deze schaal. De schaal heeft een betrouwbaarheid van .69 (alpha).

Prosociaal moreel redeneren is gemeten met behulp van vier aan Eisenberg, Lennon en Roth (1983) ontleende verhalen. In deze verhalen wordt het kind geconfronteerd met situaties waarin het moet kiezen tussen het eigen belang en dat van anderen. Aan de kin-

deren wordt gevraagd waaraan zij de voorkeur geven en waarom. Een voorbeeld van zo'n verhaal is het volgende:

Meneer de Bruin liep een keer's avonds laat over straat. Opeens zag hij dat er een vrouw aan de overkant van de straat werd overvallen. Een ongewapende man probeerde haar tas af te pakken. Maar de vrouw hield de tas goed vast, en ze riep om hulp, terwijl ze met de dief aan het vechten was om haar tas. Meneer de Bruin keek snel om zich heen, maar hij zag niemand anders die zou kunnen helpen. De dief had hem nog niet gezien, dus hij kon er nog ongemerkt vandoor gaan. Hij wist niet goed wat hij moest doen. Want als hij zou helpen zou de dief hem misschien pakken.

De antwoorden van de kinderen zijn op audiorecorder opgenomen en daarna uitgeschreven en gecodeerd (mate van intersubjectieve overeenstemming = .83). Per verhaal werd genoteerd of het kind egoïstisch redeneerde en/of zich liet leiden door de belangen van anderen in de situatie en/of het kind redeneerde vanuit een empathische oriëntatie of vanuit geïnternaliseerde normen of gevoelens. Per kind werd één score berekend: in hoeveel verhalen redeneert het kind vanuit het belang van anderen of vanuit een empathische oriëntatie of vanuit geïnternaliseerde gevoelens of normen zonder ook maar één egoïstisch motief te noemen. De scores die derhalve lopen van nul tot en met vier, duiden op de mate waarin het kind redeneert vanuit het belang van anderen en niet vanuit eigenbelang.

Prosociaal gedrag werd vastgesteld door de leerkrachten van de 120 kinderen te vragen de Prosocial Behaviour Questionnaire van Weir en Duveen (1981) in te vullen. Deze bestaat uit 20 zespuntsitems. Elk item heeft betrekking op sociaal gedrag van het kind in de klas. Een voorbeeld-item is het volgende:

Biedt hulp aan andere kinderen die moeite hebben met een bepaalde opdracht in de klas.

De betrouwbaarheid van de schaal is .90 (alpha). Hoe hoger de score, hoe meer sociaal gedrag het kind vertoont in de klas volgens de leerkracht.

Voor een tweede meting van sociaal gedrag in de klas zijn de klasgenoten als informatiebron gebruikt. Aan de klasgenoten van de 120 kinderen werd gevraagd drie kinderen in hun klas te noemen die zij het meest mochten en drie die het meest anderen hielpen in de

klas. Voor elk van de 120 kinderen is vastgesteld hoe vaak ze op elke vraag afzonderlijk door klasgenoten genoemd zijn. Deze aantallen zijn vanwege verschillen in klasgrootte gedeeld door het aantal leerlingen in de klas. De scores geven derhalve de mate aan waarin het kind prosociaal gedrag vertoont in de ogen van de leerlingen.

Om de mate van ouderlijke *ondersteuning*, de mate waarin ouders een *beroep doen op de verantwoordelijkheid* van het kind en de kwaliteit van het *disciplineringsgedrag* van ouders te meten is de volgende procedure gevolgd. Aan de kinderen zijn acht hypothetische situaties voorgelegd waarin een kind een regel of norm overtreedt. Een voorbeeld van zo'n verhaal is het volgende:

Je bent thuis samen met je vriend Kees aan het spelen met LEGO. Je wilt eigenlijk een paar stukjes LEGO hebben die Kees heeft. Maar Kees geeft die stukjes niet af, terwijl hij ze eigenlijk niet nodig heeft. Je wordt nijdig, loopt op Kees af en slaat hem tegen zijn hoofd. Kees begint te huilen.

De kinderen werd gevraagd wat hun vader en wat hun moeder zouden doen of zeggen als het kind zelf zo'n overtreding zou begaan. Alle antwoorden werden op audiorecorder opgenomen en uitgeschreven. Per situatie en per ouder werd nagegaan of een kind aangaf dat de ouder machtsuitoefenend, inductief, ondersteunend zou reageren en/of een beroep zou doen op de verantwoordelijkheid van het kind. Een antwoord of een deel daarvan werd gecodeerd als *machtsuitoefenend* als een ouder het kind zou straffen of daarmee zou dreigen of als de ouder louter verbaal geweld zou gebruiken. Een antwoord werd als *inductief* gecodeerd als een ouder zou wijzen op de gevolgen van de overtreding voor een ander of

als die ouder het kind zou vragen zich eens voor te stellen hoe het zou zijn als het zelf slachtoffer was in zo'n situatie of als de ouder redenen gaf aan het kind zich in de toekomst anders te gedragen. Ouderlijk gedrag is als *ondersteunend* gecodeerd als de ouder het kind op zijn gemak zou stellen of begrip zou tonen voor de overtreding, omdat deze is uitgelokt door een ander. Ten slotte is per situatie gecodeerd of de ouder zou *wijzen op de verantwoordelijkheid van het kind* of zou aangeven welk gedrag hij/zij zou verwachten in de toekomst. Voor elke ouder zijn vervolgens vier scores berekend: in hoeveel situaties wordt het gedrag van de ouder door het kind als ondersteunend ervaren, in hoeveel als machtsuitoefenend, in hoeveel als inductief en in hoeveel situaties zou de ouder een beroep doen op de verantwoordelijkheid van het kind. Er is geen score voor liefdesonthouding berekend omdat dat gedrag nauwelijks genoemd werd door de kinderen.

3 Resultaten

In Tabel 1 zijn de relaties weergegeven tussen de verschillende opvoedingsgedragingen van moeders en vaders zoals ze door het kind worden ervaren. Tot een aparte weergave voor vaders en moeders is besloten omdat het per ouderpaar gaat om hetzelfde kind.

Uit Tabel 1 blijkt dat er een duidelijk onderling verband is tussen de onderscheiden opvoedingsgedragingen. Ondersteuning van het kind door de moeder hangt positief samen met inductie ($r = .24$) en negatief met machtsuitoefening ($r = -.19$). Verder blijkt dat moeders die het kind ondersteunen en inductief reageren op overtredingen, ook relatief vaker

Tabel 1 Relaties tussen opvoedingsgedragingen van moeder (M) en vader (V) zoals ervaren door het kind (* = $p < 0.05$)

	Ondersteuning		Inductie		Machtsuitoefening	
	M	V	M	V	M	V
Inductie	.24*	.11				
Machtsuitoefening	-.19*	-.27*	-.53*	-.54*		
Beroep doen op eigen verantwoordelijk	.16*	.08	.42*	.25*	-.50*	-.57*

Tabel 2 *Relaties tussen maten voor prosociale ontwikkeling en empathie*
 (* = $p < 0.05$)

	Prosociaal gedrag volgens leerkracht	Prosociaal redeneren	Genoemd als meest geliefd	Genoemd als iemand die veel helpt
Prosociaal redeneren	0.25*			
Genoemd als meest geliefd	0.23*	0.21*		
Genoemd als iemand die veel helpt	0.39*	0.03	0.38*	
Empathie	0.16	0.18*	0.17*	0.10

een beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind (resp. $r = .16$ en $r = .42$). In de ogen van het kind is dit beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid door de moeder moeilijk verenigbaar ($r = -.50$) met machtsuitoefening. Eenzelfde conclusie geldt voor de samenhang tussen inductieve en machtsuitoefenende disciplineren ($r = -.53$).

De samenhangen tussen de opvoedingsgedragingen van de vaders zoals waargenomen door het kind zijn eveneens weergegeven in Tabel 1. Er is eenzelfde patroon van onderlinge samenhangen als bij de moeders: positieve relaties tussen ondersteuning, inductieve disciplineren en een beroep doen op de verantwoordelijkheid van het kind, waarbij echter alleen de relatie tussen inductie en het beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid statistisch significant is ($r = .25$). De relaties tussen machtsuitoefening enerzijds en inductie en een beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid anderzijds zijn sterk negatief (resp. $r = -.54$ en $r = -.57$).

Voordat we ingaan op relaties tussen de verschillende opvoedingsgedragingen en de prosociale ontwikkeling van het kind, bestuderen we eerst de relaties tussen de verschillende indicatoren voor deze ontwikkeling onderling en de relaties ervan met empathie. Deze samenhangen zijn weergegeven in Tabel 2.

Uit Tabel 2 blijkt dat empathie zwak, zij het significant samenhangt met prosociaal redeneren vanuit het belang van anderen ($r = .18$) en het geliefd zijn bij klasgenoten ($r = .17$), terwijl de correlaties van empathie met meer schoolse prosociale ontwikkelingsaspecten (zoals prosociaal gedrag volgens de leerkracht en het helpen van medeleerlingen)

niet significant zijn. Opvallend in Tabel 2 is op de tweede plaats dat de school-gerelateerde prosociale ontwikkelingsaspecten hoog onderling correleren; kinderen die door hun leerkracht als prosociaal worden gezien, zijn vaker geliefd bij hun leeftijdgenoten ($r = .23$) en zij worden ook vaker door hun medeleerlingen gezien als iemand die anderen helpt ($r = .39$). Kinderen die vaak andere kinderen helpen zijn ook meer geliefd bij medeleerlingen ($r = .38$). Dit zou mogelijk kunnen duiden op domeinspecificiteit in de betreffende variabelen. Een derde bevinding betreft de positieve samenhang tussen prosociaal gedrag en prosociaal redeneren; kinderen die volgens de leerkracht prosociaal zijn en bij hun klasgenoten geliefd zijn, redeneren vaker vanuit het belang van anderen en minder vanuit eigenbelang (resp. $r = .25$ en $r = .21$). Een laatste bevinding uit Tabel 2 is de opvallend lage niet-significante correlatie tussen a) het helpen van klasgenoten en prosociaal redeneren en b) het helpen van klasgenoten en empathie. Mogelijk houdt deze bevinding ook verband met het domein-gebonden karakter van de 'help'-variabele, namelijk school- en klasgerelateerde taken, en niet persoon- en relatiegerichte situaties. Uit bovenstaande analyse van Tabel 2 kan men concluderen dat de hier gebruikte set van variabelen voor prosociale ontwikkeling uiteenvalt in twee groepen:

1. Prosociale gedragsaspecten in schoolse taak- en omgangssituaties. Deze gedragsaspecten betreffen vooral de extern voor leerkracht en medeleerlingen waarneembare, opvallende gedragingen.
2. Meer aan de persoon gebonden aspecten van prosociale ontwikkeling (als persoon

Tabel 3 *Relaties tussen opvoeding door moeder (M) en vader (V) zoals ervaren door het kind en prosociale ontwikkeling en empathie (* = $p < 0.05$)*

	Ondersteuning		Inductie		Machts- uitoefening		Beroep doen op verantwoordelijkheid	
	M	V	M	V	M	V	M	V
Prosociaal gedrag volgens leerkracht	.27*	.05	-.05	-.11	-.05	-.02	.03	.03
Prosociaal redeneren	.22*	.05	.18*	.04	-.26*	-.07	.18*	.17*
Genoemd als meest geliefd	.04	.01	.22*	.26*	-.21*	-.22*	.19*	.07
Genoemd als iemand die vaak helpt	-.05	-.06	.07	.13	-.04	-.06	.09	.00
Empathie	.12	.04	.22*	.31*	-.28*	-.21*	.34*	.23*

geliefd zijn en rekening houden met het belang van een ander).

De samenhangen tussen de verschillende opvoedingsgedragingen van vader en moeder enerzijds en de mate van prosociale ontwikkeling en empathie van het kind anderzijds zijn weergegeven in Tabel 3.

Uit Tabel 3 blijkt dat ondersteuning ervaren bij de moeder positief samenhangt met sociaal gedrag in de klas ($r = .27$) en met sociaal redeneren ($r = .22$). Empathie hangt niet significant samen met ondersteuning. Wel is er een positieve samenhang tussen empathie en inductie ($r = .22$) en tussen empathie en het beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind ($r = .34$). Empathie hangt daarentegen negatief samen met machtsuitoefening ($r = -.28$). In Tabel 3 zien we verder dat inductie significant samenhangt met sociaal redeneren ($r = .18$) en het genoemd worden als meest geliefd door klasgenoten ($r = .22$). Ook het beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind hangt positief samen met sociaal redeneren ($r = .18$) en het geliefd zijn bij klasgenoten ($r = .19$). Machtsuitoefening hangt daarentegen duidelijk negatief samen met sociaal redeneren ($r = -.26$) en het geliefd zijn bij klasgenoten ($r = -.21$). Op grond van deze bevindingen in Tabel 3 kan men concluderen dat het empathisch vermogen van het kind, zijn vermogen om het belang van de ander te laten prevaleren boven het eigen belang en de populariteit bij klasgenoten worden bevorderd door inductief gedrag van de moeder en gedrag waarbij zij een beroep doet op de eigen verantwoordelijkheid van het kind.

Wanneer we de relaties bestuderen tussen empathie en prosociale ontwikkeling enerzijds en het opvoedingsgedrag van vader anderzijds, zien we een vergelijkbaar patroon van samenhangen (zie Tabel 3). Ook hier geldt een sterke samenhang tussen inductie en empathie ($r = .31$) en tussen empathie en het eigen beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind ($r = .23$). Populariteit bij leeftijdgenoten hangt positief samen met inductie ($r = .26$) en sociaal redeneren correleert positief met het beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind ($r = .17$). Verder blijkt ook bij vaders een consistent negatieve samenhang tussen machtsuitoefening enerzijds en empathie ($r = -.21$) en populariteit bij klasgenootjes ($r = -.22$) anderzijds. In tegenstelling tot ondersteuning ervaren van de kant van moeder vertoont ondersteuning door vader geen samenhang met empathie of met sociaal redeneren. Een ander verschil tussen vaders en moeders is dat voor vaders alleen de mate waarin zij een beroep doen op de verantwoordelijkheid van hun kind samenhangt met sociaal redeneren door hun kind, terwijl dat redeneren samenhangt met alle vier de onderscheiden opvoedingsgedragingen van moeder.

Zowel bij de moeders als de vaders (zie Tabel 3) valt de consistent significant positieve samenhang op tussen inductie en een beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind enerzijds en anderzijds empathie en de persoonsgebonden aspecten van prosociale ontwikkeling (sociaal redeneren en geliefd zijn bij leeftijdgenoten), en de consistent negatieve samenhang tussen machtsuitoefening

Tabel 4 *Latente factoren in de Lisrel-analyse van moeders (M) en vaders (V) en daarop ladende variabelen (inclusief de hoogte van die ladingen)*

Variabelen	Latente Factoren								
	Ondersteuning		Inductie Machtsuitoefening Beroep doen op verantwoordelijkheid		Empathie		Prosociale ontwikkeling		
	M	V	M	V	M	V	M	V	
- Ondersteuning	1.00	1.00							
- Inductie			0.67	0.54					
- Machtsuitoefening			-0.77	-1.00					
- Beroep doen op verantwoordelijkheid			0.66	0.57					
- Empathie					1.00	1.00			
- Prosociaal gedrag volgens leerkracht							0.67	0.58	
- Prosociaal redeneren							0.34	0.28	
- Genoemd als meest geliefd							0.48	0.54	
- Genoemd als iemand die vaak helpt							0.54	0.62	

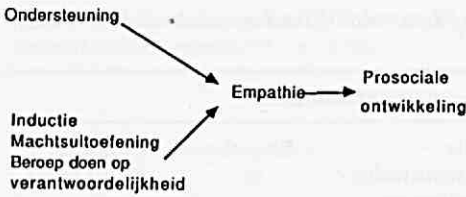
en empathie en dezelfde persoonsgebonden aspecten van prosociale ontwikkeling. De schoolgebonden aspecten van prosociale ontwikkeling (door de leerkracht en medeleerlingen gezien worden als iemand die helpt) blijken nauwelijks met de onderscheiden opvoedingsgedragingen samen te hangen. Alleen blijkt dat naarmate moeders meer ondersteuning geven aan hun kind, het oordeel van de leerkracht over het prosociale gedrag van het kind in de schoolse situatie positiever is.

Uit de data hebben we geconcludeerd dat inductie, machtsuitoefening en beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind aan elkaar gerelateerde concepten zijn. Deze concepten moeten daarom tegelijkertijd bestudeerd en geanalyseerd worden als het gaat om de invloed ervan op empathie en prosociale ontwikkeling. Dat is mogelijk met behulp van Lisrel-analyse. Ten behoeve van deze analyse construeerden we twee latente opvoedingsfactoren. De eerste is een factor met positieve ladingen van inductie en een beroep doen op de verantwoordelijkheid van het kind en een negatieve lading van machtsuitoefening. Uit Tabel 1 hebben we geconcludeerd dat deze gedragingen onderling hoog correle-

ren; om die reden hebben we ze laten laden op één factor. Ouderlijke ondersteuning hangt weliswaar enigszins samen met de genoemde opvoedingsgedragingen, maar de samenhangen zijn dermate laag dat we een tweede latente opvoedingsfactor in het model hebben opgenomen met daarop alleen een lading van de variabele 'ondersteuning'. In Tabel 4 is voor moeders en voor vaders aangegeven hoe hoog elk opvoedingsgedrag laadt op de twee latente opvoedingsfactoren.

Op grond van de resultaten in Tabel 3 veronderstellen we dat met name de eerste latente factor een positieve invloed heeft op een latente empathie-factor, die samenvalt met de variabele 'empathie'. Empathie blijkt immers positief samen te hangen met inductie en een beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind en negatief met machtsuitoefening. Hoewel ook op theoretische gronden een invloed van ondersteuning op empathie zou mogen worden verwacht, lijkt deze invloed op basis van Tabel 3 minder waarschijnlijk. Ondersteuning correleert immers nauwelijks met empathie.

Ook voor 'prosociale ontwikkeling' is gelet op de onderling hoge correlaties tussen de indicatoren voor dit concept één latente factor



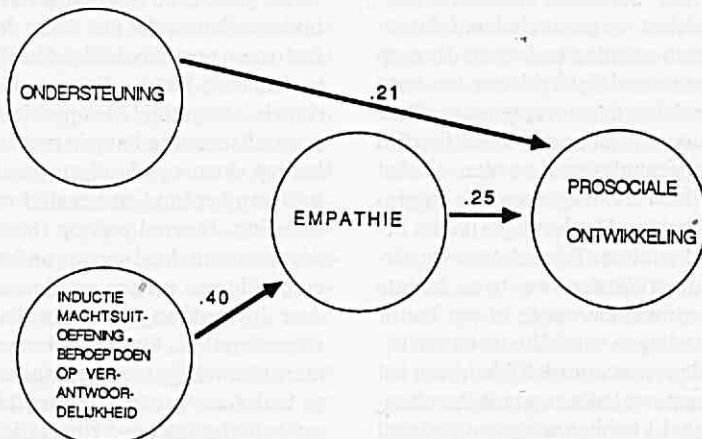
Figuur 2 *Te toetsen Lisrel-model ter verklaring van prosociale ontwikkeling vanuit de opvoeding zoals ervaren door het kind met empathie als interveniërende variabele*

geconstrueerd, met daarop vier positief laddende variabelen: sociaal gedrag in de klas, de twee oordelen van medeleerlingen en sociaal redeneren. De ladingen van de vier sociale variabelen op de ene latente factor 'prosociale ontwikkeling' zijn in Tabel 4 weergegeven. Op basis van de resultaten in Tabel 2 verwachten we een positieve invloed van de empathie-factor op de factor voor sociale ontwikkeling.

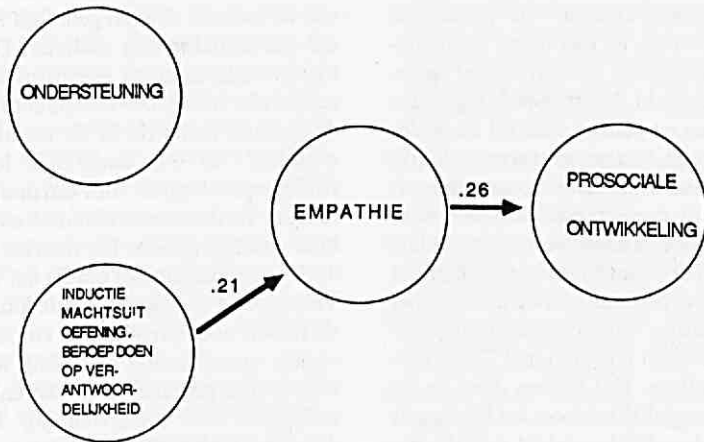
Het te toetsen Lisrel-model is weergegeven in Figuur 2. In Figuur 3 en 4 zijn de resultaten van de Lisrel-analyse voor resp. moeders en vaders weergegeven. Zowel het model voor vaders als voor moeders geeft een bevredigende passing (zie de chi-kwadraat-gegevens bij de Figuren 3 en 4). Ook de goodness-of-fit index (GFI) en de adjusted goodness-of-fit index (AGFI) zijn hoog; resp. .92 en .87 voor moeders en .92 en .88 voor vaders (zie voor criteria Lapsley & Quintana, 1989; Tanaka, 1987). Het is echter zinvol om voor de beoordeling van het model niet alleen op de totale passing af te gaan, maar tevens op de stabili-

teit van de afzonderlijke coëfficiënten in het model. Alle geschatte ladingen (zie Tabel 4) en alle geschatte regressie-coëfficiënten – de waarden van de regressie-coëfficiënten zijn langs de pijlen in de Figuren 3 en 4 weergegeven – wijken statistisch significant af van nul. Dat duidt op redelijk stabiele coëfficiënten.

Uit de Figuren 3 en 4 blijkt op de eerste plaats dat de invloed van ouderlijke ondersteuning op sociale ontwikkeling gering is. Alleen voor moeders geldt dat er een directe invloed is van deze opvoedingsfactor op de sociale ontwikkeling van het kind. Op de tweede plaats is er een bescheiden positieve, maar wel statistisch significante invloed van empathie op sociale ontwikkeling. Daarnaast blijkt dat empathie afhankelijk is van een opvoedingspatroon dat gekenmerkt wordt door inductie, een beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind en weinig machtsuitoefening. Hieruit concluderen we dat empathie als een interveniërende variabele tussen dat opvoedingspatroon en sociale ontwikkeling kan worden beschouwd. Om deze bevinding verder te onderbouwen zijn er alternatieve modellen getoetst. In een eerste model is empathie niet als interveniërende, maar als afhankelijke variabele opgenomen naast de afhankelijke variabele 'prosociale ontwikkeling'. Dat model levert een slechtere passing op dan de modellen in Figuur 3 en 4 (chi-kwadraat = 40.83; df = 27; p = 0.043; GFI = -.92; AGFI = .86 voor moeders en chi-kwadraat = 42.54; df = 29; p = 0.050; GFI = .92; AGFI = .87 voor vaders). Nog slechter is de passing van een model



Figuur 3 *Lisrel-model voor moeders (chi-kwadraat = 37.07; df = 26; p = 0.074)*



Figuur 4 Lisrel-model voor vaders ($\chi^2 = 38.45$; $df = 28$; $p = 0.090$)

waarin empathie niet als een zelfstandige latente factor is opgenomen, maar is opgevat als een indicator voor de latente factor 'prosociale ontwikkeling' ($\chi^2 = 51.70$; $df = 26$; $p = 0.002$; $GFI = .90$; $AGFI = .83$ voor moeders en $\chi^2 = 51.37$; $df = 27$; $p = 0.003$; $GFI = .89$; $AGFI = .82$ voor vaders).

4 Discussie

Uit de onderlinge samenhang tussen de onderscheiden opvoedingsgedragingen is de conclusie getrokken dat ondersteuning een aparte opvoedingsdimensie vormt die relatief onafhankelijk is van een tweede opvoedingsdimensie die gekenmerkt wordt door veel inductie, een beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind en weinig gebruik van machtsuitoefening. Deze laatste opvoedingsdimensie zouden we willen omschrijven als een autoritatieve factor. Daarbij hanteren we deze term niet in de betekenis die er door Maccoby en Martin (1983) aan is gegeven, maar in de betekenis die Baumrind (1971) er oorspronkelijk aan heeft gegeven. In het model van Maccoby en Martin (1983) wordt het autoritatieve opvoedingspatroon gekenmerkt door een beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind én ondersteuning. Volgens Maccoby en Martin (1983) zijn autoritatieve ouders ouders die én ondersteunend zijn én vaak een beroep doen op de eigen ver-

antwoordelijkheid van hun kind. Uit ons onderzoek moeten we concluderen dat ondersteuning relatief onafhankelijk is van het autoritatieve opvoedingspatroon. Als Baumrind (1971) het heeft over een autoritatief opvoedingspatroon heeft ze het niet over ouderlijke ondersteuning. Autoritatief opvoedingsgedrag is volgens haar gedrag waarbij ouders een beroep doen op de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van het kind en op naleving van redelijke eisen toezien. Uit ons onderzoek blijkt dat die ouders meer inductief en minder machtsuitoefenend reageren op hun kind. Beschrijven we een autoritatieve ouder als een ouder die vaak een beroep doet op de eigen verantwoordelijkheid van het kind, vaak inductief en weinig machtsuitoefenend reageert, dan kunnen we een 'autoritaire' ouder beschrijven als een ouder die vaak machtsuitoefenend en weinig inductief reageert, en zelden een beroep doet op de eigen verantwoordelijkheid van het kind. De autoritaire ouder beperkt de gedragsalternatieven van het kind, accepteert geen afwijkingen van opgelegde regels en geeft geen verantwoordelijkheid aan het kind. De nadruk ligt meer op wat het kind fout doet, terwijl de autoritatieve ouder vooral geïnteresseerd is in rijp, aan de leeftijd aangepast gedrag van het kind. Deze dimensie van autoritatief versus autoritair gedrag is relatief onafhankelijk van de ondersteuningsdimensie. In de Lisrel-analyse wordt de correlatie tussen deze dimensies voor moeders geschat op .28 en voor vaders op .27.

Wat de vraagstelling naar de samenhang tussen opvoedingsgedragingen en prosociale ontwikkeling betreft, en met name de mediërende rol van empathie daarbij wijzen de resultaten eenduidig in dezelfde richting: voor inductief gedrag en gedrag waarbij de ouder een beroep doet op de eigen verantwoordelijkheid van het kind functioneert empathie als een duidelijk interveniërende variabele naar de persoonsgebonden aspecten van prosociale ontwikkeling. Uit de analyses is gebleken dat in een autoritatief opvoedingspatroon met het oog op het criterium van prosociale ontwikkeling niet kan worden volstaan met inductieve disciplinerende alleen. Het beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind geeft een zodanig inhoudelijk gewicht aan dit patroon dat alleen in die combinatie een positieve uitwerking naar empathie en prosociale ontwikkeling mogelijk is. Dit impliceert voor de alledaagse opvoeding dat het zich inleven en rekening houden met de gevoelens van anderen in de ervaring van kinderen pas goed tot hun recht komen, als ouders (moeders en vaders) uitleggen op welke wijze het kind verantwoordelijk is voor zijn slachtoffer (inductie) en eisen stellen ten aanzien van verantwoordelijk gedrag. Om een bijdrage te kunnen leveren aan de vorming van meevoelende mensen is het dus vooral nodig dat ouders een duidelijk appèl doen op de eigen verantwoordelijkheid van het kind voor de gevolgen van zijn gedrag en laten zien op welke wijze het kind zelf (mede)verantwoordelijk is voor het verdriet van de ander.

De uitkomsten van de Lisrel-analyse betreffen overigens niet dat alleen empathie zou mediëren tussen het beschreven opvoedingspatroon en prosociale ontwikkeling. De gevonden regressie-coëfficiënten zijn relatief laag. Er zijn derhalve ook andere factoren dan empathie die ertoe leiden dat een autoritatief opvoedingspatroon een positieve invloed heeft op de prosociale ontwikkeling van het kind. Dat geldt zeker voor de invloed van ondersteunend opvoedingsgedrag. Uit het Lisrel-model blijkt dat deze invloed van ondersteuning van de kant van de moeder niet wordt gemedieerd door empathie. De invloed van ondersteuning moet derhalve vanuit andere mechanismen worden verklaard. Een eerste interpretatie is geformuleerd in termen van de sociale leertheorie. Wellicht functioneert een ondersteunende moeder als model

voor haar kind. Het kind neemt het gedrag van de moeder over en gedraagt zich prosociaal ten opzichte van anderen. De correlatie tussen ondersteuning en prosociaal gedrag is echter niet hoog. Dat is wellicht te wijten aan de geringe variantie in de variabele 'ondersteuning'. In ons onderzoek leenden zich slechts twee situaties voor een ondersteunende reactie. In deze twee situaties overtreedt het kind een regel nadat het daartoe is uitgelokt door een ander kind of omdat het verdrietig is. Vanwege de geringe variantie kan de correlatie tussen ondersteuning en empathie of prosociale ontwikkeling niet hoog worden. Een tweede interpretatie hangt samen met de mogelijkheid dat ondersteuning hier vooral doorwerkt naar schoolgerelateerde aspecten van prosociale ontwikkeling. In dit opzicht zou ondersteuning niet alleen een zekere modelwerking kunnen hebben voor aangepast sociaal gedrag maar ook kunnen werken als emotionele ondersteuning van het kind bij het cognitief verwerken van school of leerkracht gebonden frustraties van alledag. Kinderen die thuis een veilige uitlaatkap en opvang hebben voor deze dagelijkse situaties worden geholpen deze frustraties te verwerken waardoor ze niet meer kunnen 'ontaarden' in onaangepast gedrag in de klas.

Een belangrijke bevinding in ons onderzoek betreft ook de relatief lage, maar wel statistisch significante relatie tussen empathie en prosociale ontwikkeling. Het lijkt erop dat in dit onderzoek de conclusie van Eisenberg en Miller (1988) wordt bevestigd dat er slechts betrekkelijk lage correlaties gevonden zijn tussen empathie en prosociale ontwikkeling.

Ook de relatief lage, maar wel significante relatie tussen prosociaal redeneren en prosociaal gedrag is opvallend. In de literatuur treft men nauwelijks gegevens aan over deze relatie. Ook de verschillende indices voor prosociale ontwikkeling hangen positief met elkaar samen. Er is echter één meetinstrument voor prosociale ontwikkeling dat niet met de andere instrumenten voor dat begrip en niet met empathie samenhangt: het aan medeleerlingen vragen om drie leerlingen te noemen die het meest andere leerlingen helpen. We hebben daarvoor de volgende verklaring. Als we kinderen die laatste vraag stellen, denken ze waarschijnlijk vooral aan kinderen die andere helpen met reken- of taalproblemen of

met andere meer cognitieve activiteiten. Zij noemen de 'slimme' kinderen uit de klas en niet de meest prosociale. Vragen we echter de drie kinderen te noemen die ze het meest aardig vinden in de klas, dan denken ze waarschijnlijk wel aan kinderen die aardig en eerlijk zijn voor anderen, die anderen op hun gemak stellen of die dingen delen met andere kinderen. Het zou kunnen zijn dat het antwoord op de vraag de drie meest geliefde kinderen te noemen een betere indicator is voor de prosociale ontwikkeling dan het antwoord op de vraag de drie kinderen te noemen die het meest anderen helpen.

Ten slotte willen we nogmaals wijzen op het belang om informatie over opvoedingsgedragingen van ouders te verzamelen bij de kinderen. Vaak wordt gesteld dat vraaggesprekken met ouders geen feitelijk gedrag meten. Strikt genomen geldt dat ook niet als men die vragen aan de kinderen stelt. Wel krijgt men op deze manier in elk geval informatie over de wijze waarop het kind het ouderlijk opvoedingsgedrag beleeft. Bovendien blijkt dat opvoedingsgedrag zoals door het kind ervaren samenhangt met empathie en prosociale ontwikkeling. Deze resultaten onderstrepen de aanbeveling van Staub (1979) om juist van deze ervaringen gebruik te maken.

Literatuur

- Baumrind, D., Current patterns of parental authority. *Development psychology Monograph*, 4, 1971.
- Bryant, B., An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 1982, 53, 413-425.
- Coopersmith, S., *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman, 1967.
- Eisenberg, N., P. A. Miller, The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 1987, 101, 91-119.
- Eisenberg, N., R. Lennon & K. Roth, Prosocial development: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 1983, 19, 846-855.
- Gerris, J. R. M. & J. M. A. M. Janssens, De invloed van inductie op morele internalisatie en altruïsme. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1984 23, 458-474.
- Gerris, J. R. M. & J. M. A. M. Janssens, Opvoedingsgedrag van ouders in overtredingssituaties: een onderzoek naar beïnvloedende factoren. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 295-307.
- Gerris, J. R. M., J. M. A. M. Janssens & A. W. H. Janssen, Niveaus van pedagogisch perspectief-nemen van ouder en kind in disciplinerings-situaties: Een empirisch verklaringsmodel. In: J. van Acker & J. R. M. Gerris (red.), *Gezinsrelaties onderzocht*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Hoffman, M. L., Parent discipline and the child's consideration for others, *Child Development*, 1963, 34, 573-588.
- Hoffman, M. L., Moral development. In: H. P. Mussen (Ed.), *Carmichael's Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, 1970.
- Hoffman, M. L., Altruistic behavior and the parent-child relationship, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 11, 937-943.
- Hoffman, M. L., Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In: Th. Lickona (Ed.), *Moral development and moral behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.
- Hoffman, M. L., Development of prosocial motivation; empathy and guilt. In: N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, 1982.
- Hoffman, M. L. & H. D. Saltzstein, Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 5, 45-57.
- Janssens, J. M. A. M. & J. R. M. Gerris, Ouderlijke disciplineren en de ontwikkeling van morele internalisatie en altruïsme. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1984, 23, 386-399.
- Janssens, J. M. A. M. & J. R. M. Gerris, Sociaal milieu en reacties van ouders op disciplinerings-situaties; een empirisch verklaringsmodel. *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 185-197.
- Lapsley, D. K. & S. M. Quintana, Mental capacity and role taking; a structural equations approach. *Merrill Palmer Quarterly*, 1989, 35, 143-163.
- Maccoby, E. E., *Social development*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch, 1980.
- Maccoby, E. E. & J. A. Martin, Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. IV. Socialization, personality and social development*. New York: Wiley, 1983.
- Magnusson, D. K. & V. L. Allen, An interactional perspective for human development. In: D. Magnusson & V. L. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective*. New York: Academic Press, 1983.
- Radke-Yarrow, M., C. Zahn-Waxler & M. Chapman, Children's prosocial dispositions and behavior. In: P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4*. New York: Wiley, 1983.

Rollins, B. C. & D. L. Thomas, Parental support, power and control techniques in the socialization of children. In: W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye & I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family, Vol. 1*. London: Free Press, 1979.

Staub, E. *Positive social behavior and morality, Vol. 2*. New York: Academic Press, 1979.

Tanaka, J. S., "How big is big enough?", Sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child Development*, 1987, 56, 134-146.

Weir, K. & G. Duveen, Further development and validation of the Prosocial Behaviour Questionnaire for use by teachers. *Journal of child psychology and psychiatry*, 1981, 22, 357-374.

Westerlaak, J. van, J. Kropman & J. Collaris, *Beroepenklapper*. Nijmegen: ITS, 1975.

Yarrow, M. R., C. Z. Waxler & P. M. Scott, Child effects on adult behavior. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 300-311.

Curricula vitae

J. M. A. M. Janssens (1947) is als universitair hoofddocent verbonden aan de vakgroep Algemene Pedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Zijn onderzoek heeft betrekking op relaties tussen opvoedingsoriëntaties en opvoedingsgedrag van ouders en de ontwikkeling van kinderen.

J. R. M. Gerris (1946) is als hoogleraar verbonden aan de vakgroep Algemene Pedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Zijn onderzoek heeft betrekking op opvoedingsprocessen in het gezin en andere primaire samenlevingsverbanden.

A. W. H. Janssen (1958) is als docent verbonden aan de afdeling Pedagogiek binnen de Educatieve Faculteit van de Hogeschool Gelderland. Hij verricht onderzoek naar sociale, morele en persoonlijkheidsontwikkeling van kinderen en de relatie daarvan met opvoeding in het gezin.

Adres: Vakgroep Algemene Pedagogiek Katholieke Universiteit Nijmegen, Erasmusplein 1, 6525 HT Nijmegen

Manuscript aanvaard 29-3-'90

Summary

Janssens, J. M. A. M., J. R. M. Gerris & A. W. H. Janssen. 'Child rearing, empathy and prosocial development.' *Pedagogische Studiën*, 1990, 67, 403-416.

In this article we report the results of a project investigating relations between childrearing as perceived by the child, the child's empathy and prosocial development. Data were obtained from 120 Dutch families. The sample consisted of 61 boys and 59 girls between 9 and 12 years old. Our first conclusion is that in general perceived parental support, demandingness and induction are positively associated with the child's prosocial development and power assertion negatively. Secondly, we conclude that these childrearing practices are interrelated. Demandingness and induction are positively related and both have strong negative relations with power assertion. A third conclusion is that empathy has a positive influence on prosocial development. Moreover, empathy is dependent on a childrearing pattern that is characterized by induction and demandingness and in which parents use few power assertion. From this we conclude that empathy is a mediating link between childrearing and prosocial development.