

# Uitleg van sociale gebeurtenissen door didactisch niet-geschoolden aan kinderen van verschillend sociaalcognitief niveau\*

F. J. DE WUFFEL, W. G. JANSEN en  
C. F. M. VAN LIESHOUT  
*Vakgroep Ontwikkelingspsychologie,  
Katholieke Universiteit Nijmegen*

## Samenvatting

*De hypothese dat volwassenen het sociaalcognitieve niveau van hun uitleg aan kinderen aanpassen aan het sociaalcognitieve niveau van het kind werd onderzocht aan de hand van besprekingen die zij hadden met kinderen over sociale gebeurtenissen op legkaarten. Negentien vrouwelijke studenten namen bij kinderen variërend in leeftijd van 2;9 tot 6;0 jaar twee taken voor sociaalcognitief perspectief af: in de ene taak moest het kind de emotionele toestand van de hoofdpersoon in verhaaltjes afleiden, in de andere taak moest afgeleid worden welke gevolgen bepaalde handelingen voor de hoofdpersoon hadden. De kinderen varieerden in sociaalcognitief ontwikkelingsniveau. Het moeilijkste onderdeel van beide taken moesten de studentes aan de kinderen uitleggen. De interactie werd op geluidsband opgenomen. Iedere uiting van de studentes werd gecodeerd naar sociaalcognitief instructieniveau en naar gebruikte onderwijsstrategie. Het instructiegedrag werd geanalyseerd in relatie tot de voorafgaande antwoorden van de kinderen. De resultaten geven aan, dat het sociaalcognitieve niveau van de instructie meer aangepast is aan het sociaalcognitieve niveau van de antwoorden van het kind tijdens de interactie, dan aan het sociaalcognitieve niveau zoals dat per taak werd vastgesteld. De onderwijsstrategieën blijken niet of nauwelijks samen*

\* Dit artikel is gebaseerd op een gecombineerde doctoraalscriptie ontwikkelingspsychologie/sociale psychologie aan de K.U. te Nijmegen. De begeleiding was in handen van Prof. dr. C. F. M. van Lieshout. Doctoraalscriptie en onderzoeksmateriaal zijn ter inzage bij drs. F. J. de Wuffel, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen.

*te hangen met sociaalcognitief niveau van het kind.*

## 1 Inleiding

Voor de sociale omgang van kinderen onderling is hun inzicht in sociale gebeurtenissen van groot belang. In de ontwikkelingspsychologie is daar aandacht aan besteed door onderzoek naar de ontwikkeling van sociaalcognitieve vaardigheid. Sociaalcognitieve vaardigheid kan omschreven worden als de vaardigheid om de gedachten en gevoelens van zichzelf en van anderen in een bepaalde situatie te onderscheiden. Deze vaardigheid ontwikkelt zich als een onderdeel van de algemene cognitieve ontwikkeling in een aantal stadia die parallel aan de stadia in de theorie van Piaget beschreven kunnen worden (Kohlberg, 1969; Feffer, 1970; Leckie, 1975; Selman, 1976; Oppenheimer, 1978). In dit onderzoek is de vraag aan de orde hoe volwassenen bij het uitleggen van sociale situaties aan kinderen rekening houden met het niveau van sociaalcognitieve vaardigheid van die kinderen.

De gedachte die aan dit onderzoek ten grondslag ligt, is ontleend aan studies op het gebied van de taalpsychologie. In hun communicatie met kinderen passen volwassenen zich aan aan het niveau van taalontwikkeling van die kinderen. Moeders praten tegen kinderen van twee jaar een taal van eenvoudiger grammaticale structuur dan tegen kinderen van tien jaar, en laten vaker uitgangen en lidwoorden weg (Snow, 1972). Bovendien worden jongere kinderen langzamer toegesproken, in kortere zinnen en met meer herhalingen (Clark en Clark, 1977). Ook voor de taal van kinderen onderling wordt deze aanpassing gevonden. Shatz en Gelman (1973) vinden, dat vierjarigen tegen kinderen van twee jaar een eenvoudiger taal spreken dan tegen leeftijdgenootjes. Vorster (1974) concludeert hieruit, dat de 'taalomgeving' voor kinderen van verschillende leeftijd en verschillend taalgebruik ook verschillend georganiseerd is. Naar aanleiding van gegevens van deze taalstudies vragen we ons af,

of volwassenen in het spreken over sociale gebeurtenissen met kinderen zich ook aanpassen aan het niveau van sociaal-cognitief functioneren van die kinderen.

### 1.1 *Het sociaal-cognitieve functioneren van het kind*

Flavell (1974, 1977) zet het proces van verwerking van sociale informatie uiteen in vier componenten. De eerste component 'bestaand kennisniveau' duidt op de basiskennis van het individu met betrekking tot het bestaan van psychische processen bij de ander. Een tweede component noemt Flavell 'behoefte', d.i. de mate waarin het individu zich bewust is van de noodzaak zich een oordeel te vormen over de psychische processen bij de ander. De derde component, 'oordeelsvorming', betreft het eigenlijke sociaal-cognitieve oordeel over bepaalde psychische processen bij de ander. Tenslotte is er het gebruik van de nieuwe kennis bij feitelijk gedrag, de 'toepassing' ervan (zie Figuur 1).

Uit de terugkoppeling vanuit de toepassing van kennis in de praktijk wordt door het kind belangrijke informatie gewonnen. Indien zijn opgebouwde verwachtingen niet stand houden in het gedrag van de ander, ontstaat bij het kind de behoefte tot aanpassing van zijn basiskennis, een cognitief conflict. Dit cognitieve conflict motiveert tot de vorming van een nieuw sociaal cognitief oordeel, dat na toepassing tot basiskennis kan worden. In dit proces spelen motiefactoren een grote rol, zoals gevoelens ten opzichte van de ander, en deze bepalen in hoeverre sociaal-cognitieve kennis voor het individu van belang is (Enright, 1975; zie ook Shantz, 1975, voor de relatie cognitie-gedrag).

Selman (1976; zie eveneens: Flavell, 1977; Shantz, 1975) beschrijft een aantal stadia van sociaal-cognitief oordeel, waarbij het kunnen onderscheiden van eigen en andermans perspectief of gezichtspunt zich kwalitatief steeds meer ontwikkelt (differentieert). Deze stadia



Figuur 1 *Proces van Sociaal-cognitieve Oordeelsvorming (Flavell, 1974)*

kunnen opgevat worden als niveaus van sociaal-cognitieve basiskennis (zie Enright, 1980). We beperken ons tot de laagste vier niveaus omdat die voor het basisonderwijs het belangrijkste zijn.

Op niveau 0, *onbegrip van stereotype situaties*, heeft het kind nog geen cognitief begrip van emoties en gedachten van anderen, en van het voorkomen daarvan in situaties. Het weet bijvoorbeeld nog niet, dat het gevoel dat je hebt als je een cadeautje krijgt, 'blijheid' heet.

Op niveau 1, *egocentrisch perspectief*, onderscheidt het kind 'zelf' en anderen als eenheden, maar differentieert niet de perspectieven van 'zelf' en 'anderen'. Er is maar een perspectief, en dat is het eigen perspectief ('speelgoed is leuk, ijs is lekker, tuinbonen zijn vies').

Op niveau 2, *subjectief perspectief*, onderscheidt het kind 'zelf' en anderen als eenheden met eigen perspectieven. Verschillende mensen denken verschillend over dezelfde zaken, en over een en hetzelfde kunnen conflicterende perspectieven bestaan ('ik vind speelgoed leuk maar moeder misschien niet').

Op niveau 3, *zelfreflexief perspectief* of tweede persoons perspectief, leert het kind bij anderen beweegredenen onderkennen. Daarmee krijgt hij een perspectief op een perspectief: hij denkt over de motieven van anderen, en beseft dat anderen denken over zijn motieven. Het kind kan zich verplaatsen in andermans positie, en heeft begrip van het perspectief, dat de ander op hem heeft ('moeder lust geen ijsje, maar ik wel; ik weet dat moeder weet dat ik er graag een heb').

### 1.2 *Uitleg van sociale gebeurtenissen*

Het communicatiegedrag van volwassenen kan beschreven worden als op tweeërlei wijze aansluitend op de informatieverwerking door het kind. Enerzijds is er inhoudelijke aanpassing door volwassene van zijn communicatie aan het betreffende sociaal-cognitieve ontwikkelingsniveau van het kind. We spreken hier voortaan van het instructieniveau van volwassene. Anderzijds is er de didactische manier waarop volwassene het kind uitleg geeft in zijn communicatie, en we noemen dat de *onderwijsstrategie* die volwassene hanteert. We onderscheiden in het communicatiegedrag dus naar wat volwassenen met kinderen bespreken over sociale situaties, en hoe ze dat aanpakken.

De volwassenen passen de cognitieve com-

plexiteit van hun communicatie met het kind aan aan wat zij veronderstellen dat het kind aan basiskennis heeft. Indien de volwassenen het kind net boven zijn bestaande kennisniveau aanspreken, dan zal er volgens de cognitieve theorie een cognitief conflict ontstaan, dat het kind motiveert zijn denken op een hoger plan te brengen (Kohlberg, 1969; Langer, 1975; Heymans, 1976; Snyder en Feldman, 1977; Flavell, 1977). Het sociaal-cognitieve niveau van de inhoud der volwassene communicatie naar het kind toe zal in het optimale geval dus een niveau boven het sociaal-cognitieve niveau van het kind zijn.

Zo zullen volwassenen in confrontatie met een kind dat nog geen adequaat begrip van emoties in stereotype situaties heeft deze allereerst moeten uitleggen (instructieniveau 1, bijv.: 'kindje is blij, want het krijgt een cadeautje'). Pas in confrontatie met een kind dat met stereotype situaties bekend is, zal een volwassene het kind duidelijk kunnen maken, dat er mensen zijn die er anders over denken (instructieniveau 2, bijv.: 'Opa is dol op tuinbonen, en lust geen ijs'). Als het kind 'zelf' en anderen reeds onderscheidt, zullen volwassene in bepaalde situaties de achtergronden of motieven van de verschillende perspectieven uit kunnen leggen (instructieniveau 3, bijv.: 'papa kan niet spelen, want hij moet werken, maar opa heeft wel tijd en zin'). Als het kind zich in motieven van anderen kan verplaatsen, dan kan worden getracht een derde persoonsperspectief acceptabel te maken, waarin eigen en andermans motieven tegelijkertijd gewogen worden in de context van de situatie (instructieniveau 4, bijv.: 'je krijgt geen ijsje, want dadelijk gaan we eten, heb je geen honger meer, en heb ik voor niets in de keuken gestaan').

Het proces van aanpassing aan de sociale cognitieve van het kind moet zijn beslag krijgen in de interactie met het kind zelf. Daarbinnen is voor volwassene het feitelijke sociaal-cognitieve functioneren van het kind de belangrijkste stimulus. We noemen deze stimulus het *momentane sociaal-cognitieve niveau* van het kind, en zij weerspiegelt de toepassingscomponent in het proces van informatieverwerking. Dit momentane sociaal-cognitieve niveau hoeft niet hetzelfde te zijn als het niveau dat het kind potentieel of structureel beheerst, het *structurele sociaal-cognitieve niveau*, dat de eigenlijke basiskennis weergeeft. Het kind hoeft immers

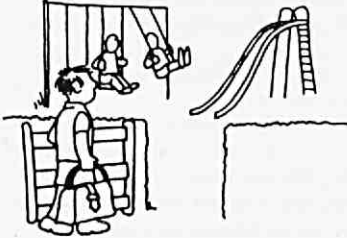
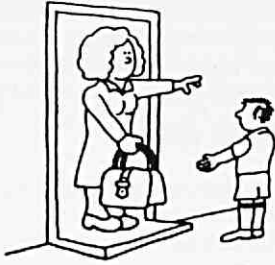
niet gemotiveerd te zijn optimaal van zijn kennis gebruik te maken (als bijv. het onderwerp niet interessant is), of optimale kennis te produceren (als bijv. de interactiepartner niet aardig gevonden wordt). Het is daarom belangrijk in het onderzoek onderscheid te maken tussen het structurele sociaal-cognitieve niveau, vast te stellen met behulp van een gevalideerde test, en het momentane sociaal-cognitieve niveau, vast te stellen in de interactie situatie.

De onderwijsstrategie van volwassenen sluit voornamelijk aan op de componenten behoefte, oordeelsvorming en toepassing in het proces van informatieverwerking door het kind. Globaal kunnen we dan onderscheiden strategieën die erop gericht zijn het probleem dat de volwassene ziet bij het kind actueel te maken (behoefte), strategieën die het kind bij zijn kennisverwerving ondersteunen (oordeelsvorming), en tenslotte terugkoppeling die de volwassene geeft op het gebruik van kennis door het kind in die situatie (toepassing). Resultaten van Wood, Bruner en Ross (1976) suggereren, dat de rol van volwassenen, wanneer zij kinderen helpen een puzzel op te lossen, bij jongere kinderen (3 jaar) vooral motiverend is en dat zij het kind bij de taak moeten zien te houden. Bij 4-jarigen verschuift die rol naar het corrigeren en naar het herinneren aan de oorspronkelijke opdracht. Bij 5-jarigen lijkt de voornaamste taak van de helper het bevestigen en controleren van geleverd werk te zijn. Omdat sociaal-cognitief niveau gecorreleerd is met leeftijd, geven deze resultaten ons aanleiding om te onderzoeken of er een verband bestaat tussen het sociaal-cognitief niveau van het kind (momentaan en/of structureel) en onderwijsstrategie van volwassene, of eventueel een verband tussen instructieniveau van volwassene en onderwijsstrategie.

## 2 Opzet van het onderzoek

### 2.1 De gehanteerde taken

Voor het onderzoek werd een taaksituatie ontworpen, waarin het structurele sociaal-cognitieve niveau van het kind vastgesteld kon worden, en waarin tevens volwassene en kind met elkaar over een sociale situatie konden praten, zodat momentaan sociaal-cognitief niveau van het kind, en instructieniveau en onderwijsstrategie van volwassene vastgesteld konden worden. Voor deze taaksituatie bleken



*Volwassene:* Dit jongetje moet van moeder boodschappen doen. Onderweg komt hij langs een speeltuin, en gaat daar een tijdje spelen. Hierdoor komt hij te laat bij de winkel en die is dan al gesloten. Hij komt thuis zonder boodschappen. Hoe komt dat?

*CODE:* letterlijke instructie

*Kind:* Hij is te laat gekomen.

*CODE:* goed, Momentaan sociaal-cognitief niveau 1

*Volwassene:* Wat denkt moeder hoe dat komt?

*CODE:* letterlijke instructie

*Kind:* Omdat hij nog naar de speeltuin wezen spelen is, en dat mag niet van mama

*CODE:* fout, Momentaan sociaal-cognitief niveau 3

*Volwassene:* Waarom denkt moeder hoe dat komt?

*CODE:* letterlijke instructie

*Kind:* Nou, eh . . . . . dat weet ik niet

*CODE:* fout, Momentaan sociaal-cognitief niveau 3

*Volwassene:* Weet moeder dat de jongen in de speeltuin gespeeld heeft?

*CODE:* letterlijke instructie

*Kind:* Ja

*CODE:* fout, Momentaan sociaal-cognitief niveau 2

*Volwassene:* Weet ze dat? Heeft hij dat verteld?

*CODE:* Vragen stellen, Instructieniveau 2

*Kind:* Ja

*CODE:* fout, Momentaan sociaal-cognitief niveau 2

*Volwassene:* Dit jongetje gaat hier naar de winkel, en die is dicht. En hier komt hij thuis zonder boodschappen. En hij heeft zijn moeder niet verteld dat hij in de speeltuin is geweest, he? En dan weet de moeder dat niet, he?

*CODE:* Uitleg geven, Instructieniveau 2

*Kind:* Nee

*CODE:* goed, Momentaan sociaal-cognitief niveau 2

*Volwassene:* Maar als het jongetje vertelt dat hij in de speeltuin heeft gespeeld, dan weet ze dat, he?

*CODE:* Uitleg geven, Instructieniveau 2

*Kind:* Ja

*CODE:* goed, Momentaan sociaal-cognitief niveau 2

*Volwassene:* Ja, Goed zo!

*CODE:* positieve feedback, Instructieniveau 2

Figuur 2: Voorbeeld van een volwassene-kind interactie bij subtaak 5 item 2 van de handelingsperspectief taak van Wiggers (1977)

twee taken geschikt, nl. de emotionele perspectief taak van Urberg en Docherty (1976), in de versie van Oppenheimer (1978), en de handelingsperspectief taak die Wiggers (1977) analoog daaraan ontwikkeld heeft. Beide taken bestaan uit vijf subtaken van oplopende moeilijkheidsgraad, elk weer bestaande uit drie resp. twee items. Elk item bestaat uit een of meer legkaarten, waarop sociale gebeurtenissen staan afgebeeld. Het is nu de taak van het kind om resp. de emotionele en de handelings-

perspectieven van de personen in de afgebeelde situaties aan te geven door vragen over de perspectieven van de personen in het verhaal te beantwoorden (zie *Figuur 2* voor een voorbeeld van de handelingsperspectief taak, en *Figuur 3* voor een voorbeeld van de emotionele perspectief taak).

Beide taken hebben een unidimensionele lineaire hiërarchische ordening met een reproduceerbaarheidscoëfficiënt van resp. 0,98 en 0,97. Clusteranalyses leverden bij beide taken



*Volwassene:* De jongen gaat dan naar huis toe. Als hij thuis komt, dan ziet hij dat zijn broertje een groot kaartenhuis gemaakt heeft. Hij blaast het helemaal om. Waarom blaast de jongen het kaartenhuis om, is dat omdat hij boos, blij, bang of bedroefd is?

CODE: letterlijke instructie

*Kind:* boos

CODE: goed, Momentaan sociaal-cognitief niveau 1

*Volwassene:* En waarom voelt de jongen zich boos?

CODE: letterlijke instructie

*Kind:* omdat hij kasteel kapot gemaakt heb

CODE: goed, Momentaan sociaal-cognitief niveau 1

*Volwassene:* Oh ja, omdat het meisje het kasteel kapot gemaakt heeft.

CODE: positieve feedback, Instructieniveau 1

En waarom denkt zijn broertje dat hij het kaartenhuis omblaast? Waarom denkt zijn broertje dat?

CODE: letterlijke instructie

*Kind:* omdat hij kaartenhuis gemaakt heb

CODE: fout, Momentaan sociaal-cognitief niveau 3

*Volwassene:* En weet het broertje dat het zandkasteel stuk is . . . . weet het broertje dat het zandkasteel stuk is?

CODE: letterlijke instructie

*Kind:* Ja

CODE: fout, Momentaan sociaal-cognitief niveau 2

*Volwassene:* Ja, denkt hij dat? Kijk eens hier.

CODE: aanmoediging, Instructieniveau 2

De jongen voelt zich boos, omdat het zandkasteel stukgereden is. En dan komt hij thuis en dan blaast hij dat kaartenhuis om. Kijk het broertje heeft een mooi kaartenhuis gemaakt en nou blaast hij dat om. Zou het broertje dan weten waarom zijn broer het kaartenhuis omblaast?

CODE: herhaling, Instructieniveau volwassene 2

*Kind:* Ja

CODE: fout, Momentaan sociaal-cognitief niveau 2

*Volwassene:* Denk je dat? Broertje weet toch niet, dat het kasteel omgereden is. Zal het broertje dat niet heel gek vinden, dat hij dat zomaar deed?

CODE: uitleg, Instructieniveau volwassene 3

*Kind:* Ja

CODE: goed, Momentaan sociaal-cognitief niveau 3

*Volwassene:* Ja, en denk je nou dat het broertje weet dat het zandkasteel stuk is?

CODE: vraag, Instructieniveau volwassene 2

CODE: goed, Momentaan sociaal-cognitief niveau 2

*Volwassene:* Goed zo!

CODE: positieve feedback, Instructieniveau volwassene 2

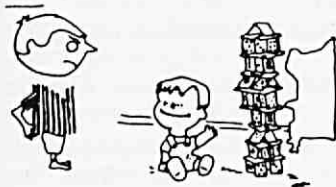
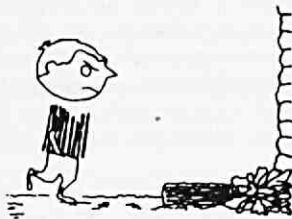


*Volwassene:* Dit jongetje heeft een zandkasteel gemaakt, maar daar komt een meisje aan op een driewieler en die rijdt zijn kasteel helemaal kapot. Voelt het jongetje zich blij, bang, boos of bedroefd?

CODE: letterlijke instructie

*Kind:* Bedroefd

CODE: goed, Momentaan sociaal-cognitief niveau 1



Figuur 3 Voorbeeld van een volwassene kind interactie bij subtaak 5, item 2 van de emotionele perspectief taak van Urberg en Docherty (1976)

de volgende clusters op: een van items van subtaak 1, 2 en 3; een van items van subtaak 4; en een van items van subtaak 5. Subtaak 3 bleek multi-interpretabel en werd daarom verder uit het onderzoek weggelaten, temeer daar zij niet plaatsbaar bleek in termen van stadia van sociaal-cognitieve ontwikkeling. De drie clusters zijn dan te benoemen als respectievelijk het herkennen van egocentrische perspectieven (subtaak 1 en 2), herkennen van twee verschillende subjectieve perspectieven (subtaak 4), en herkennen van het perspectief van een tweede persoon op dat van een eerste (subtaak 5).

### 2.2. Subjecten

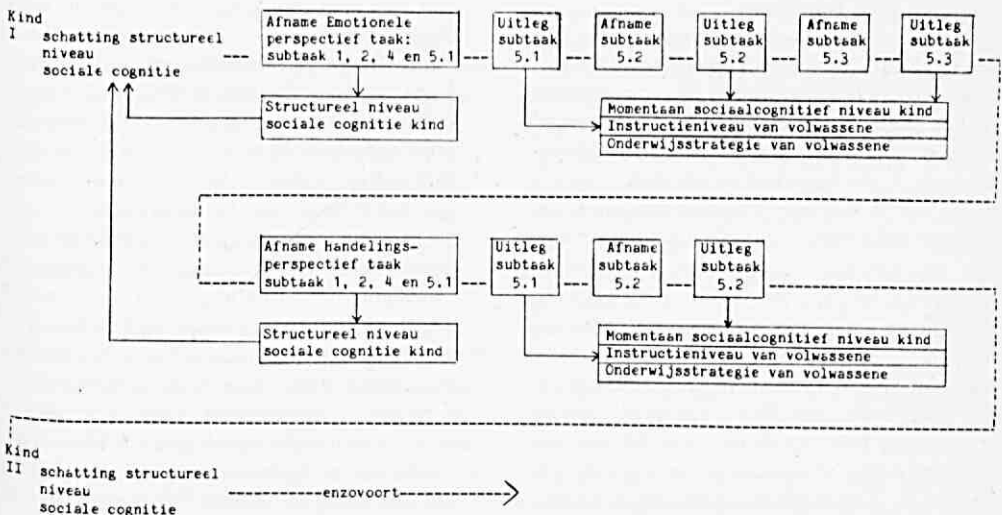
Om de groep proefpersonen zo homogeen mogelijk te maken namen aan het onderzoek 19 vrouwelijke eerstejaars psychologiestudenten deel in de leeftijd van 18 tot 21 jaar. Zij werden geworven om deel te nemen als taakleider aan een onderzoek naar test effecten bij kinderen. Zij mochten geen vooropleiding hebben met didactiek in hun vakkenpakket omdat uit een vooronderzoek was gebleken, dat zij die dat wel hadden, bewust bepaalde strategieën gebruikten, en hier ging het om spontaan gebruik. Na afloop werden de deelnemende studentes over de precieze vraagstelling geïnformeerd. Aan het onderzoek namen verder 49 kinderen deel, 22 meisjes en 27 jongens, in leeftijd variërend van 33 tot 72 maanden. Hun structurele sociaal-cognitieve niveau werd op basis van

leeftijd geschat en eerst tijdens het onderzoek vastgesteld (zie operationalisatie). Zij zaten op 3 kleuterscholen en 3 peuterspeelzalen in verschillende wijken van Nijmegen.

### 2.3 Procedure

In de instructie werd aan de studentes uitgebreid uitleg gegeven over alle items van beide taken, waarover zij aan de kinderen vragen moesten stellen en uitleg moesten geven. Subtaak 5 werd daarbij op het hoogste sociaal-cognitieve niveau uitgelegd, zonder aanwijzingen echter hoe de uitleg bij de kinderen gedaan moest worden. Vervolgens werden zij achtereenvolgens geconfronteerd met drie kinderen van verschillend structureel sociaal-cognitief niveau, zoals dat door de proefleider op grond van de leeftijd van het kind geschat werd. Over alle proefpersonen is getracht de volgorde, waarin de kinderen met hen in interactie gebracht werden, systematisch te variëren.

Bij ieder kind nam de studente van een van de twee taken de items van subtaak 1, 2 en 4 af. De proefleider noteerde daarbij de antwoorden van het kind op een scoreformulier. Vervolgens nam zij subtaak 5 bij het kind af. Elk item van subtaak 5 werd eerst volgens de test-instructie doorgenomen. Daarna begon de studente het kind uitleg te geven over dat item en probeerde zij het kind tot goede antwoorden te brengen. Zo werden achtereenvolgens de items van de vijfde subtaak afgewerkt, waarbij de uitleg van elk item maximaal 5 mi-



Figuur 4 Schematisch overzicht van de onderzoeksprocedure

nuten mocht duren. De proefleider greep in, wanneer deze grens werd overschreden en wanneer de situatie voor het kind te bedreigend werd. Wanneer de eerste taak zo afgenomen was, werd de andere taak op dezelfde wijze behandeld. Daarna werd de studente geconfronteerd met een ander kind, en vond opnieuw afname en uitleg plaats van beide taken (zie *Figuur 4* voor een schematisch overzicht van de procedure). Alle interacties werden op geluidsband opgenomen en letterlijk uitgeschreven om ze te categoriseren.

#### 2.4 Operationalisatie

Het *structurele sociaal-cognitieve niveau* van het kind werd vastgesteld op basis van de antwoorden die de proefleider tijdens de onderzoekssituatie genoteerd had. Bij de emotionele perspectief taak werd het kind verondersteld een bepaald sociaal-cognitief niveau te beheersen indien het 2 van de 3 items van betreffende subtaak goed had beantwoord. Bij de handelingsperspectief taak, waar iedere subtaak slechts uit 2 items bestond, moesten daarvoor 3 van de in totaal 4 vragen van die subtaak goed beantwoord worden. Bij beide taken werd voor het vaststellen van de score de eerste subtaak (de gemakkelijkste) buiten beschouwing gelaten, omdat die inhoudelijk hetzelfde vaststelde als subtaak 2. De scorebenoeming was als volgt: alleen subtaak 2 goed, structureel sociaal-cognitief niveau 1; subtaak 2 en 4 goed, niveau 2; geen enkele subtaak goed, niveau 0. Subtaak 5 (niveau 3) werd door geen van de kinderen goed beantwoord.

Het *momentane sociaal-cognitieve niveau* van het kind werd vastgesteld op basis van de antwoorden van het kind tijdens de communicatie met de studente over subtaak 5. Daartoe werd een communicatie eenheid gedefinieerd als een kindreactie die begrensd wordt door twee reacties van de studente. Van elke communicatie eenheid werd vastgesteld of het kind in de situatie van subtaak 5 slechts een egocentrisch perspectief herkent, subjectieve perspectieven herkent, of een perspectief op een perspectief herkent (respectievelijk momentaan sociaal-cognitief niveau 1, 2, 3). In deze gevallen gaf het kind goede antwoorden op vragen van de studente op betreffende instructieniveaus. Als het kind foute of irrelevante antwoorden gaf kregen die communicatie eenheden een codering als zijnde een fout antwoord op dat instructieniveau (foute antwoorden op momen-

taan sociaal-cognitief niveau 1, 2, 3). In de analyse werd het nu mogelijk een onderscheid te maken tussen antwoorden van het kind die als goed, en antwoorden die als fout gekarakteriseerd kunnen worden<sup>1</sup>.

Het *instructieniveau* van de studente werd vastgesteld op basis van haar vragen en opmerkingen tijdens de communicatie met het kind. Een communicatie eenheid werd hier gedefinieerd als een reactie van de studente begrensd door twee reacties van het kind. De communicatie eenheid werd verder gesplitst wanneer daarbinnen van onderwijsstrategie veranderd werd. Van elke communicatie eenheid werd het instructieniveau vastgesteld, aan de hand van de perspectieven die de studente met het kind doornam. In beide taken kunnen er drie soorten perspectieven behandeld worden: het emotionele dan wel handelingsperspectief van de hoofdpersoon, instructieniveau 1; behandeling van het gemis aan informatie van de tweede persoon ten aanzien van de situatie, instructieniveau 2; behandeling van het daaruit voortvloeiende perspectief van de tweede persoon, instructieniveau 3 (instructieniveau 4 komt dus niet voor, omdat dat verder zou gaan dan de moeilijkste vraag in de taak).

De *onderwijsstrategie* van de studente werd vastgesteld door iedere communicatie eenheid te categoriseren naar didactische vorm. De volgende categorieën werden daarbij gehanteerd:

- probleem actualiserende strategieën: het stellen van vragen, richten van de aandacht op bepaalde informatie, en het confronteren van het kind met ongerijmdheden in het eigen denken;
- oordeelsvorming ondersteunende strategieën: versimpeling van de situatie, het herhalen van informatie, uitleg door nieuwe informatie in te brengen, of door de oplossing aan te bieden, en het verpersoonlijken van het verhaal naar het kind toe;
- terugkoppelingsstrategieën: positieve en negatieve feedback, en aanmoediging en ontmoediging verder na te denken.

Afgezien van de door ons aangebrachte ordening in de strategieën is hiermee in meerdere onderzoeken met redelijk succes het gedrag van ouders of volwassenen beschreven, wanneer zij in een helpers-rol tegenover kinderen geplaatst waren (Kohnstamm, 1967; Bee, e.a., 1969; Ter Laak en Maes, 1970; Kaye, 1976; Wood, e.a., 1976).

Omdat tijdens het onderzoek was opgeval-

len, dat sommige studentes zeer uitgebreid uitleg gaven aan de kinderen, anderen daarentegen zeer kort, werd besloten ook het *aantal communicatie eenheden* van de studente te tellen per interactie met een kind over een item van subtaak 5, en dat als variabele in het onderzoek te betrekken.

Voorbeelden van interacties naar aanleiding van de handelingsperspectief taak en de emotionele perspectief taak zijn weergegeven in respectievelijk *Figuur 2* en *3*.

De *betrouwbaarheid* van de categorisatie van de protocollen werd vastgesteld, doordat de onderzoekers eerst onafhankelijk van elkaar de protocollen van de interacties codeerden, en vervolgens in overleg een gezamenlijke codering bepaalden, waarmee de oorspronkelijke coderingen werden vergeleken. De betrouwbaarheid van de coderingen werd berekend volgens de formule: betrouwbaarheid = aantal coderingen eens / (aantal coderingen eens + aantal coderingen oneens). 'Eens' werd gedefinieerd als overeenstemming van zowel de beide onderzoekers met elkaar als met de gezamenlijke codering, 'oneens' als een afwijking van een of beide onderzoekers ten opzichte van de gezamenlijke codering. Het voordeel van deze wijze van codering en betrouwbaarheidsvaststelling, is, dat men ervan uit mag gaan dat de uiteindelijk in het onderzoek te gebruiken gezamenlijke codering een grotere validiteit zal hebben dan de beide oorspronkelijke coderingen van de onderzoekers apart, aangezien zij door discussie van beide onderzoekers tot stand is gekomen. Het gevaar bestaat echter, dat in de loop van de coderingsprocedure het overeenstemmingscriterium verandert. Daarom was het van belang om de stabiliteit van de gezamenlijke codering vast te stellen. Uit de coderingen werd een steekproef getrokken, die door de onderzoekers weer onafhankelijk werd gecodeerd, waarna deze coderingen werden vergeleken met de oorspronkelijke gezamenlijke coderingen volgens bovenstaande formule.

Zowel bij de interacties op de emotionele perspectief taak als bij de handelingsperspectief taak zijn betrouwbaarheid en stabiliteit bevredigend te noemen, resp. 0,88 en 0,90 en 0,90 en 0,92. Over het algemeen zijn de categorieën van onderwijsstrategieën iets minder betrouwbaar (0,83) dan de categorieën van instructieniveau (0,97) en momentaan sociaal-cognitief niveau van het kind (0,87). De minst

betrouwbare subcategorie blijkt 'uitleg door nieuwe informatie' te zijn (0,64), terwijl de minst stabiele 'versimpeling van de situatie' is (0,63).

### 3 Resultaten

#### 3.1 Structureel en momentaan sociaal-cognitief niveau

Vergelijken we de structurele niveauscores op beide taken van dezelfde kinderen, dan zien we een overeenstemming tussen beide taken in 62% van de gevallen, met een Spearman rangcorrelatie van 0,79. In vergelijking met de hoogte van elders gerapporteerde coëfficiënten (Shantz, 1975) is dit een zeer hoge correlatie. Het verband is ook sterker dan de verbanden van iedere taak afzonderlijk met leeftijd van het kind: Spearman rangcorrelatie 0,60 bij de emotionele perspectief taak, en 0,72 bij de handelingsperspectief taak. In zoverre beide taken pretenderen hetzelfde te meten wordt dit door deze gegevens ondersteund (convergerende validiteit, Campbell en Fiske, 1959). Bovendien leveren ze een indicatie, dat de taakafname door de op dat gebied onervaren studentes bevredigend is verlopen.

Het verband tussen het momentane en het structurele sociaal-cognitieve niveau van het kind is vastgesteld door aan alle eenheden van communicatie van een kind op een taak de taakscore toe te kennen van dat kind op die taak. Op deze wijze kreeg iedere eenheid van communicatie van het kind naast de score voor momentaan sociaal-cognitief niveau, ook een score voor structureel sociaal-cognitief niveau. Vervolgens werd per taak over alle communicatie-eenheden van alle kinderen een rangcorrelatie berekend tussen structureel en momentaan sociaal-cognitief niveau. Deze coëfficiënten zijn voor de emotionele perspectief taak 0,13 bij de foute, en 0,14 bij de goede antwoorden, en voor de handelingsperspectief taak 0,40 bij de foute, en 0,18 bij de goede antwoorden. Deze lage correlaties duiden erop, dat het structurele sociaal-cognitieve niveau nauwelijks het momentane sociaal-cognitieve niveau heeft voorspeld (predictieve validiteit).

Vergelijken we beide taken naar het momentane sociaal-cognitieve niveau van de antwoorden van de kinderen, dan blijkt dit in de interactie over de handelingsperspectief taak



hoger te zijn dan in de interactie over de emotionele perspectief taak. Bij de goede antwoorden op de handelingsperspectief taak is verdeling over het momentane sociaal-cognitieve niveau 1, 2 en 3 resp. 42,9%, 44,2% en 13,0%, tegen de emotionele perspectief taak resp. 76,7%, 21,4% en 1,9%. Bij de foute antwoorden is dit patroon voor de handelingsperspectief taak resp. 33,3%, 38,4% en 28,3% en voor de emotionele perspectief taak resp. 67,4%, 19,5% en 13,1%. Ook de lengte van de interacties per item van subtaak 5 verschilt voor beide taken: bij de emotionele perspectief taak is die gemiddeld 48 communicatie-eenheden van volwassene (range 14-108), en bij de handelingsperspectief taak 21 (range 2-42). We besluiten op basis hiervan de gegevens van beide taken niet samen te nemen maar apart te analyseren.

### 3.2 Instructieniveau

Teneinde een beeld te krijgen van de samenhangen tussen het momentane en structurele sociaal-cognitieve niveau van de kinderen enerzijds, en het instructieniveau van de studentes anderzijds, is een 2-weg variantieanalyse uitgevoerd op de gegevens per instructieniveau (Tabel 1). Daarbij werden momentaan sociaal-cognitief niveau en juistheid van het antwoord

(goed of fout) als factoren ingevoerd, en structureel sociaal-cognitief niveau en lengte van de interactie als covariaten. Ieder effect werd gecontroleerd voor alle andere effecten. Deze variantieanalyse wordt door ons aangewend als ordeningsmodel, en niet om causale verbanden bloot te leggen.

Volgens de cognitieve theorie is het optimaal voor de stimulering van sociaal-cognitieve ontwikkeling van het kind, dat het net boven het eigen niveau wordt aangesproken. Dit impliceert, dat kinderen met een structureel sociaal-cognitief niveau 0, 1 of 2 voornamelijk aangesproken zullen worden op instructieniveaus 1, 2 of 3. In de variantieanalyse zou dit moeten blijken uit een significant effect van taakscore op instructieniveau. Bezien we het momentane sociaal-cognitieve niveau, dan is de verwachting dat foute antwoorden van het kind op niveau 1, 2 of 3 respectievelijk gevolgd worden door instructieniveaus 1, 2 en 3. Goede antwoorden van niveau 1, 2 of 3 zouden gevolgd moeten worden door instructieniveaus 2, 3 en 3 (dit laatste vanwege het plafond in wat de taak aan uitleg toelaat). Dit betekent dat zowel momentaan sociaal-cognitief niveau van het kind, als juistheid van het antwoord een significant effect te zien moeten geven.

De resultaten van de variantieanalyse geven

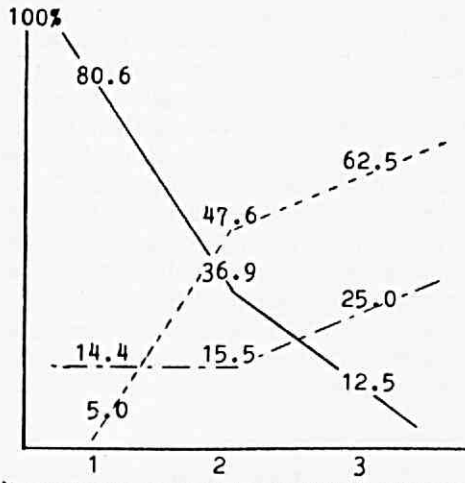
Tabel 1 Variantieanalyse op instructieniveau van volwassene (INS) met sociaal-cognitief niveau van het voorafgaande antwoord van het kind (MSC), en het goed of fout zijn van dat antwoord (ANTWOORD) als factoren, en sociaal-cognitief niveau van het kind volgens de taakscore (TSC), en de lengte van volwassene kind interactie (LENGTE) als covariaten.

Variantie bron	Handelingsperspectief taak			Emotionele perspectief taak			
	df	INS 1	INS 2	INS 3	INS 1	INS 2	INS 3
		F	F	F	F	F	F
covariaten	2	3.62**	.91	3.77**	4.50**	1.04 *	2.84
TSC	1	7.08*	.01	5.96**	4.82**	1.19	2.75
LENGTE	1	0.04	1.78	1.14	2.67	.55	1.97
hoofdeffecten	3	17.98*	25.37*	4.69*	156.65*	219.27*	2.81**
MSC	2	26.35*	36.46*	4.75*	179.57*	265.27*	2.34
ANTWOORD	1	8.29*	.09	4.20**	.01	.31	.07
interactie	2	15.41*	1.14	8.19*	3.75**	16.06*	.34
verklaard		28.6%	17.2%	11.8%	30.7%	32.7%	2.5%

\*  $p < .01$  \*\*  $p > .05$

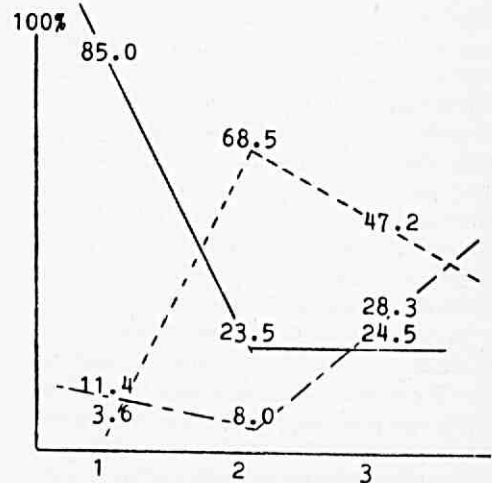
**Emotionele perspectief taak**

Goede antwoorden



Momentaan sociaal cognitief niveau

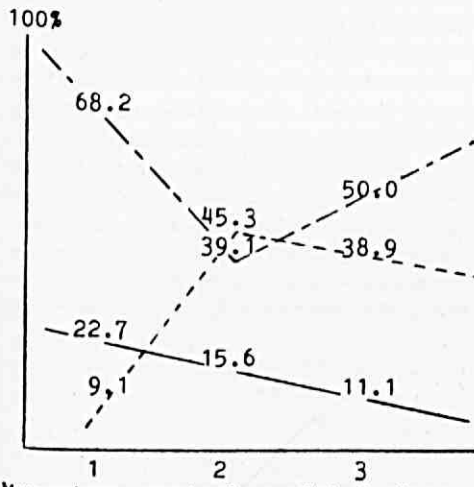
Foute antwoorden



Momentaan sociaal cognitief niveau

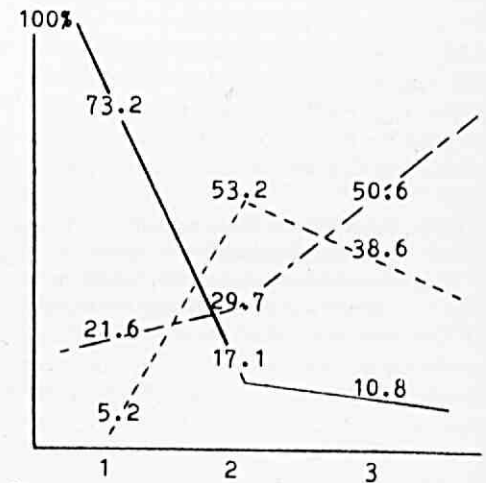
**Handelingsperspectief taak**

Goede antwoorden



Momentaan sociaal cognitief niveau

Foute antwoorden



Momentaan sociaal cognitief niveau

Instructie niveau volwassene

- 1 —————
- 2 - - - - -
- 3 - . - . -

Figuur 5 Percentages van instructieniveau van volwassenen per sociaal cognitief niveau van de voorafgaande antwoorden van het kind, uitgesplitst naar taak en naar goede en foute antwoorden van het kind

aan dat bij de handelingsperspectief taak de variantie in instructieniveaus 1, 2 en 3 vooral verklaard wordt door momentaan sociaal-cognitief niveau; bij de emotionele perspectief taak geldt hetzelfde echter met uitzondering van instructieniveau 3. Een effect van juistheid van het antwoord treedt alleen op bij instructieniveau 1 en 3 bij de handelingsperspectief taak, zowel als factor, als in interactie met het momentane sociaal-cognitieve niveau. Bij de emotionele perspectief taak is er bij instructieniveau 1 en 2 alleen sprake van een interactie-effect van juistheid van het antwoord met momentaan sociaal-cognitief niveau.

Bij de emotionele perspectief taak tonen grafieken, dat de relatie van instructieniveau met momentaan sociaal-cognitief niveau een vrijwel gelijkvormig patroon heeft voor goede en foute antwoorden (zie *Figuur 5*). Dit resulteert in de grote hoeveelheid verklaarde variantie door momentaan sociaal-cognitief niveau, gecontroleerd voor juistheid van het antwoord. Bij foute antwoorden is het instructieniveau dus net boven het momentane niveau van het antwoord van het kind, terwijl bij goede antwoorden het instructieniveau eerder op hetzelfde niveau is als het momentane sociaal-cognitieve niveau van het kind.

Bij de resultaten bij de handelingsperspectief taak zien we een sterker effect van de factor juistheid van het antwoord, en zijn de patronen bij goede en foute antwoorden minder gelijkvormig (zie *Figuur 5*). Bij de foute antwoorden

van de handelingsperspectief taak is het instructieniveau net boven het momentane sociaal-cognitieve niveau van het kind. Bij de goede antwoorden is er weliswaar een ander patroon, maar is het instructieniveau noch op, noch net boven het momentane niveau van het kind.

De effecten van de covariaten structureel sociaal-cognitief niveau en lengte van de interactie zijn in het geheel zeer klein. Het effect van lengte van de interactie is bij geen enkel instructieniveau van een van beide taken significant, terwijl structureel sociaal-cognitief niveau alleen een significant effect geeft bij instructieniveau 1, en in mindere mate bij instructieniveau 3 bij de handelingsperspectief taak, en bij instructieniveau 1 bij de emotionele perspectief taak.

### 3.3 Onderwijsstrategieën

Om inzicht te krijgen in mogelijke relaties tussen het sociaal-cognitieve niveau van het kind en het daar meer of minder op afgestemde instructieniveau van de studente aan de ene kant, en haar onderwijsstrategieën aan de andere kant, werd een 3-weg variantieanalyse uitgevoerd op onderwijsstrategieën. Daarbij werden momentaan sociaal-cognitief niveau, juistheid van het antwoord (goed of fout) en instructieniveau als factoren ingevoerd, en structureel sociaal-cognitief niveau en lengte van de interactie als covariaten meegenomen. Ieder effect werd weer gecontroleerd voor alle andere effecten. Er werden slechts enkele ef-

Tabel 2 *Overzicht significante effecten ( $p < .01$ ) van variantieanalyse op onderwijsstrategieën van volwassenen, met sociaal-cognitief niveau van het voorafgaande antwoord van het kind (MSC), het goed of fout zijn van dat antwoord (ANTWOORD), en het instructieniveau van iedere uiting van volwassene (INS) als factoren, en sociaal-cognitief niveau van het kind volgens de taakscore (TSC), en de lengte van de interactie (LENGTE) als covariaten.*

Onderwijsstrategie	Handelingsperspectief taak			Emotionele perspectief taak		
	Variantiebron	df	F	Variantiebron	df	F
Positieve feedback Vragen Stellen	ANTWOORD	1	15,31	ANTWOORD	1	52,20
	ANTWOORD	1	9,29	ANTWOORD	1	8,50
	INS	2	14,49	LENGTE	1	8,86
Aanmoediging	INS	2	5,16	MSC	2	31,78
				TSC	2	15,01
				LENGTE	1	8,78
				MSC × INS	4	4,15
Confrontatie met ongerijmdheden	-			MSC	2	8,44
				MSC × INS	4	11,58

fecten gevonden binnen beide taken, maar bij dezelfde strategieën waren niet altijd dezelfde factoren daarvoor verantwoordelijk (zie Tabel 2).

Allereerst bleek binnen beide taken bij 'positieve feedback' een effect aanwezig voor juistheid van het antwoord. Deze strategie volgt bij beide taken op goede antwoorden van het kind.

Ook bij 'vragen stellen' werden effecten gevonden binnen beide taken. Binnen de emotionele perspectief taak werd een hoofdeffect gevonden voor momentaan sociaal-cognitief niveau. Deze strategie blijkt bij deze taak te volgen op goede antwoorden van momentaan sociaal-cognitief niveau 1. Verder werden nog effecten gevonden voor de covariaten structureel sociaal-cognitief niveau, en lengte van de interactie. Dit 'vragen stellen' komt meer voor naarmate de taakscore van het kind hoger is. Het effect van lengte van de interactie treedt waarschijnlijk op, doordat studentes bij langere interacties relatief meer 'vragen stellen'. Binnen de handelingsperspectief taak liggen de effecten bij 'vragen stellen' iets anders. Er werden twee hoofdeffecten gevonden, nl. voor juistheid van het antwoord en voor instructie-niveau. Deze strategie werd door de studentes op deze taak gebruikt na foute antwoorden van het kind, en hoe hoger het instructieniveau, hoe meer 'vragen stellen'.

Binnen beide taken werden tevens effecten gevonden bij 'aanmoediging'. Binnen de emotionele perspectief taak een hoofdeffect voor structureel sociaal-cognitief niveau en lengte van de interactie, en een interactie-effect van momentaan sociaal-cognitief niveau met instructieniveau. Op deze taak gebruikten studentes deze strategie bij kinderen met de laagste taakscore. Binnen de handelingsperspectief taak was bij 'aanmoediging' alleen een hoofdeffect te vinden voor het instructieniveau van studentes. Hoe lager in deze taak het instructieniveau, hoe meer 'aanmoediging'.

Als laatste werd nog binnen de emotionele perspectief taak bij 'confrontatie met ongerijmdheden' een hoofdeffect geconstateerd voor momentaan sociaal-cognitief niveau, en een interactie-effect van momentaan sociaal-cognitief niveau met instructieniveau. Deze strategie werd met name gebruikt na antwoorden van momentaan sociaal-cognitief niveau 2, zowel goede als foute. Het interactie-effect komt tot uiting, doordat 'confrontatie met on-

gerijmdheden' vaak samen gaat met instructie-niveau 2.

#### 4 Conclusies en Discussie

In de resultaten valt allereerst de hoge convergerende validiteit van beide taken op. Die wordt begrijpelijk, als we de analoge structuur van beide taken in ogenschouw nemen. Volgens is er echter weinig samenhang gevonden tussen het structurele en momentane sociaal-cognitieve niveau van het kind, en blijkt het instructieniveau van de studentes vooral voorspeld te kunnen worden op basis van het momentane sociaal-cognitieve niveau van de voorafgaande antwoorden van het kind. De studentes blijken hun instructieniveau dus vooral aangepast te hebben aan wat de kinderen aan informatie inbrachten in de interactiesituatie.

In taalstudies zijn soortgelijke resultaten gevonden. Zo vindt Snow (1972), dat moeders hun taalgebruik niet kunnen aanpassen buiten aanwezigheid van het kind zelf, zelfs indien zij inspreken op een bandje waarvan ze weten dat de kinderen dat later te horen krijgen. Voor die moeders is het weten van de eigenschap '2 jaar oud' van het kind niet voldoende om zich daar ook in hun taalgebruik naar te kunnen richten. Bohannon en Marquis (1977) vinden, dat er verband bestaat tussen de mate waarin het kind in de interactie praat, en de mate waarin volwassenen 'moederlijke' taal gebruiken tegen het kind. Zij concluderen hieruit, dat het begrip dat volwassenen in de interactie bij het kind waarnemen, een belangrijk signaal is voor de aanpassing van hun taalgebruik. Ook in dit onderzoek vinden we het belang van het begrip dat volwassenen bij kinderen waarnemen. De studentes passen zich aan aan de actuele inbreng van de kinderen, zoals die geöperationaliseerd is in het momentane sociaal-cognitieve niveau.

Een belangrijk verschil met de processen die in taalstudies beschreven zijn is dat in de door ons ontworpen interactiesituatie sprake was van een expliciet leerdoel. Het goed of fout zijn van de antwoorden van het kind leverde normatieve informatie over het denken van het kind. Als het antwoord fout was, dan moest door de volwassene uitleg gegeven worden tot op het punt, dat zij oordeelde dat het kind niet meer zou kunnen begrijpen. Vooral de foute antwoorden stuurden het uitleg gedrag, het-

geen weerspiegeld wordt in de aanpassing van het instructieniveau van de studentes aan het niveau van de foute antwoorden van het kind. Goede antwoorden hebben de informatiewaarde, dat een bepaald leerdoel bereikt is, maar zeggen weinig over wat nog niet bereikt is en geven dus niet duidelijk aan, wat de volwassene vervolgens moet doen. Het verband tussen het niveau van de goede antwoorden van het kind en het instructieniveau van de studentes is dan ook minder duidelijk.

Voor de voortgang van het leerproces is het dus zeer belangrijk dat kinderen ertoe komen hun – inadequate – begrip van sociale gebeurtenissen te verbaliseren, opdat daarop ingegaan kan worden door middel van uitleg (vergelijk bijvoorbeeld het programma van Gerris, Jansen en Badal, 1980). Deze conclusie sluit aan op het toenemend besef binnen de Nederlandse onderwijspsychologie dat een benadering van leraar-leerstof-leerling interactie als een gesprekssituatie een vruchtbaar vertrekpunt van analyse kan zijn.

Men kan zich nu afvragen in hoeverre het functioneren in deze 'gesprekssituatie' generaliseert naar de 'natuurlijke situatie', wat de doelstelling is van iedere onderwijssituatie. Binnen dit onderzoek is hierop geen empirisch gefundeerd antwoord mogelijk. Echter, de verschillen die gevonden zijn tussen het momentane en structurele sociaal-cognitieve niveau van de kinderen hangen mogelijk samen met verschillen in situaties waarin zij zich bevonden, respectievelijk de interactie- en de testsituatie. In de testsituatie werd van het kind een contemplatieve houding verwacht tegenover de perspectieven van hoofdpersonen in de verhaaltjes. In de taaksituatie werd over die perspectieven verbale communicatie verlangd en werd door volwassenen uitleg gegeven. De geringe overeenkomst in niveau van sociaal-cognitief functioneren in beide situaties duidt op het belang van de verschillende eisen die aan het kind gesteld werden.

Natuurlijke situaties verschillen van meer verbale onderwijssituaties daarin, dat het gedragsaspect meer op de voorgrond komt. In een natuurlijke situatie zal het kind ook anders gemotiveerd zijn om over die situatie na te denken. Youniss (1977) verwoordt het belang van het gedragsaspect van sociale cognities als hij stelt dat „the mental content of social cognition is interpersonal relations. The relevant operations are actions that bring two per-

sons into relation, separate their relation, prevent a relation from continuing, allow a third party to join an ongoing relation, and the like. The objects that represent this mental content are actual everyday interactions between persons”. Toekomstig onderzoek naar het sociaal-cognitieve functioneren van kinderen zal dan ook veel meer gericht moeten zijn op de analyse en beïnvloeding van sociale cognities in interacties in een natuurlijke situatie (met ouders, in de klas als sociale situatie, met leeftijdgenoten).

De resultaten met betrekking tot de onderwijsstrategieën zijn moeilijk interpreteerbaar. Confrontatie met ongerijmdheden, door ons gedefinieerd als behoefte-strategie, blijkt in het onderzoek voornamelijk samen te gaan met de uitleg van een specifiek gedeelte uit de verhaaltjes, namelijk het al dan niet weten door de derde persoon van wat er gebeurd is. Zegt het kind dat de persoon in kwestie op de hoogte was van wat er gebeurde, dan volgt meestal de vraag of die persoon er dan bij geweest was. Als strategie komt het niet vaker voor bij een bepaald niveau van sociale cognitie. De resultaten met betrekking tot positieve feedback zijn erg voor de hand liggend, waar die voornamelijk volgt op goede antwoorden ongeacht het niveau van sociale cognitie. Aanmoediging blijkt meer bij lagere niveaus van sociale cognitie voor te komen, zowel bij lagere taakscore als volgend op antwoorden van lager niveau. Alle andere strategieën blijken in even grote mate gebruikt te worden bij de verschillende niveaus van sociaal-cognitief functioneren van zowel kind als volwassene. Concluderend kan dan ook gesteld worden, dat het gebruik van bepaalde onderwijsstrategieën niet of nauwelijks afhangt van het sociaal-cognitieve functioneren van het kind, noch in een systematische relatie staat tot het sociaal-cognitieve niveau van het instructiegedrag van volwassene.

#### Noten

1. Aangezien in de interactie de vragen die de studente stelt niet hiërarchisch geordend zijn (ze kunnen bijv. beginnen met een vraag van niveau 3), kan uit een fout antwoord van het kind op een vraag van een bepaald instructieniveau geen conclusie getrokken worden met betrekking tot antwoorden op vragen van lagere instructieniveaus. Alleen indien de studente een vraag stelt op instructieniveau 1, impliceert een fout antwoord van het kind momentaan sociaal-cognitief niveau 0.

Echter een fout antwoord op een vraag van instructieniveau 3 kan zowel momentaan sociaal-cognitief niveau 0, 1 als 2 betekenen.

### Literatuur

- Bee, H., L. F. van Egeren, A. Streissguth, B. A. Nyman & M. S. Leckie, Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 728-734.
- Bohannon, J. N. & A. L. Marquis, Children's control of adult speech. *Child development*, 1977, 48, 1002-1008.
- Campbell, D. T. & D. W. Fiske, Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 1959, 56, 81-105.
- Clark, H. H. & E. V. Clark, *Psychology and Language*. New York: Harcourt, 1977.
- Enright, R. D., Empathy and social cognition in children. *The counseling psychologist*, 1975.
- Enright, R. D., An integration of social cognitive development and cognitive processing: Educational Applications. *American Educational Research Journal*, 1980, 17, 21-41.
- Feffer, M., Developmental analysis of interpersonal behavior. *Psychological Review*, 1970, 77, 197-214.
- Flavell, J. H., The development of inferences about others. In: T. Mischel (ed.), *Understanding other Persons*. Oxford: Basil Blackwell, 1974.
- Flavell, J. H., *Cognitive Development*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall, 1977.
- Gerris, J. R. M., F. J., Jansen & C. R. Badal, *Denken over jezelf en de anderen*. Den Bosch: Malmberg, 1980.
- Heymans, P. G., *Erziehungsstile als Kodeterminanten der Sozial-Kognitiven Entwicklung. Eine konzeptuelle Analyse*. Lezing gehouden op het Erziehungstil-Symposium in Trier, mei 1976.
- Kaye, K., Infants effects upon their mothers teaching strategies. In: J. Glidewell (ed.), *The social context of learning and development*. New York: Gardiner, 1976.
- Kohlberg, L., Stage and sequence. The cognitive developmental approach to socialization. In: D. A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1969.
- Kohnstamm, G. A., *Piaget's analysis of class inclusion: right or wrong?* The Hague: Mouton, 1967.
- Laak, J. J. F. ter & P. C. J. M. Maes, *Prestatiemotivatie en faalangst*. Nijmegen: Doctoraalscriptie K.U., 1970.
- Langer, J. Interactional aspects of cognitive organization. *Cognition*, 1975, 3, 9-28.
- Leckie, G., *Ontwikkeling van sociale cognitie*. Nijmegen: Dissertatie K.U., 1975.
- Oppenheimer, L., *Social cognitive development*. Nijmegen: Dissertatie K.U., 1978.
- Selman, R., Social cognitive understanding. In: T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.
- Shantz, C. U. The development of social cognition. In: E. M. Hetherington (ed.) *Review of child development research*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Shatz, M. & R. Gelman, The development of communication skills. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1973, 38.
- Snow, C., Mother's speech to children learning language. *Child development*, 1972, 42, 549-565.
- Snyder, S. S. & D. H. Feldman, Internal and external influences on cognitive developmental change. *Child development*, 1977, 48, 937-943.
- Urberg, K. & E. M. Docherty, Development of role-taking skills in young children. *Developmental psychology*, 1976, 12, 198-203.
- Vorster, J., *Mothers' speech to children*. Amsterdam: Instituut Algemene Taalwetenschappen, 1974.
- Wiggers, M., *De ontwikkeling van herkenning van emotie vanaf gelaatsexpressie*. Nijmegen: Doctoraalscriptie K. U., 1977.
- Wood, D., J. S. Bruner & C. Ross, The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 1976, 17, 89-100.
- Younis, J., *Socialization and social knowledge*. Lezing gehouden tijdens de Workshop 'Ontwikkelingspsychologie Sozial-Kognitiver Prozesse' in Berlijn, juli 1977.

### Curricula Vitae

F. J. de Wuffel (1954), studeerde ontwikkelingspsychologie aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen (afgestudeerd december 1979). Sedert januari 1980 wetenschappelijk medewerker aan de Vakgroep Ontwikkelingspsychologie te Nijmegen, en bezig met een onderzoek naar de gezinsinteractie tussen ouders en adolescenten.

W. G. Jansen (1949), studeerde sociale psychologie aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen (afgestudeerd september 1980). Daarna o.a. werkzaam als docent Onderzoeksmethodiek aan de Academie voor Gezondheidszorg te Zwolle.

C. F. M. van Lieshout (1940), is hoogleraar sociale ontwikkelingspsychologie te Nijmegen. Hij verricht onderzoek naar de ontwikkeling van sociale cognities en sociale interacties, en naar mogelijkheden om deze ontwikkelingsaspecten te stimuleren via het onderwijs.

Adres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie K.U. Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen

Manuscript aanvaard 19-5-'82