

LERAAR EN OPVOEDINGSSTIJL

F. J. MÖNKS

1. *Wat is opvoedingsstijl?*

Een tijdje geleden kwam een psycholoog, die docent aan een verpleegstersschool is, bij een bijeenkomst van collega's met het volgende voorval:

„Op een zekere dag kom ik een verpleegstersklas binnen om les te geven. In de voorste rij hebben twee jonge verpleegsters provocerend hun benen op de tafel liggen. Zodra ik dit zag, zei ik: „In deze klas geef ik geen les”, en verliet het lokaal. Een collega (A) zei toen: „Ik zou dit helemaal geïgnoreerd hebben, ik zou gewoon les gegeven hebben en helemaal niet hierop zijn ingegaan”, waarna een tweede (B) reageerde met: „Ik zou deze meisjes de klas uitsturen!”, en een derde (C): „Ik zou deze meisjes een flink standje geven!”, waarna een vierde collega (D) de opmerking maakte: „Dit vind ik nu een typisch voorbeeld van de bedorvenheid van de tegenwoordige jeugd”, en vervolgens een vijfde (E): „Nou, in mijn ogen is dit een gezond teken, dat ze zo vrij zijn dat ze zoiets überhaupt durven”.

Men ziet in deze, misschien wat ongewone pedagogische situatie, heel verschillende reacties van de kant van de opvoeder naar voren komen. Het feitelijke gedrag van de docent en het gedrag van de eerste drie genoemde collega's zou men kunnen samenvatten onder de term *opvoedingspraktijk, opvoedingstechnieken*. Zij geven aan welk instrument zij zouden gebruiken om deze situatie te meesteren. De twee laatstgenoemde collega's geven te kennen, dat zij een bepaalde *opvoedingshouding* en attitude hebben, die niet zonder meer met een bepaalde praktijk en een bepaalde techniek gepaard gaat.

Deze twee verschillende reactiepatronen vat men tegenwoordig algemeen samen onder het begrip *opvoedingsstijl*. Met deze begripsdifferentiëring is echter nog niet het complexe gebied van opvoedingsstijl afgegrensd. Het is niet alleen afhankelijk van de individuele geaardheid van de opvoeder, maar ook van de socio-culturele normen b.v. sociale klasse of door de tijd bepaalde veranderingen, bepaalde godsdienstige opvattingen, door de rol van man en vrouw in de opvoeding enz. Dit proces van wat in opvoedingsstijl opgesloten ligt, vindt u in de schematische weergave, (afbeelding 1). Men kan ook zeggen, dat opvoedingsstijl een specifieke groep van opvoedingskenmerken is.

Afbeelding 1 Een eerste poging tot analyse wat de factoren van opvoedingsstijl zijn ziet er als volgt uit:

	Hoe wordt opgevoed? b.v. Op zijn tijd een mep kan geen kwaad. Het komt wel vanzelf!	—	Individuele geaardheid van de opvoeder (man of vrouw, jong of oud, onzeker of zeker van zichzelf, enz.)
<i>opvoedingsstijl</i>	Hierbij kan men onder- scheiden, maar niet altijd scheiden	—	Sociokulturele normen (sociale klasse, door de tijd bepaalde veranderingen, godsdienst, rol van man en vrouw in opvoeding, enz.)
		—	
	<i>Opvoedingshoudingen</i> (-normen -attitudes)	bepalende factoren zijn:	
	<i>Opvoedingstechnieken</i> (instrumenteel) Hoe wordt opgevoed? b.v. fysieke of psycholo- gische straf? Nooit straf!		

2. *Plaats van opvoeding binnen individuele ontwikkeling*

Als wij de opvoeding, die op school plaatsvindt, in tijd uitdrukken, dan moeten wij zeggen dat kinderen bij ons op zijn minst 9 jaar opvoeding op school genieten. Deze opvoeding zal niet zonder effect aan de leerlingen voorbijgaan. In het algemeen gaan wij ervan uit, dat Hans b.v. niet meer leert, wat Hansje niet geleerd heeft. Voordat de leerpsychologische en leertheoretische denkbeelden naar Europa kwamen, werd aan opvoeding gedaan in de overtuiging, dat het kind iets bijgebracht moest worden, dat het manieren moest leren, dat het moest leren hoe het zich aangepast moest gedragen. Opvoeding is aldus voor de individuele ontwikkeling een essentiële factor.

3. *Opvoeding als voorwaarde voor sociaal leren*

Leerpsychologische inzichten hebben ook in Europa ertoe geleid, dat sinds ruim een decennium de ontwikkeling van de mens niet uitsluitend gezien wordt als een ontplooiing, als een loswikkelen van iets wat vanaf den beginne microscopisch klein aanwezig is, maar dat menselijke ontwikkeling voor een groot deel door leerprocessen, door een sociaal of natuurlijk leren wordt bepaald. Dit natuurlijke of sociale leerproces, ook socialisering of socialisatie genoemd, gaat niet zonder meer zijn gang. Er zijn bepaalde voorwaarden, waardoor dit leren mogelijk gemaakt wordt, waardoor dit leren een bepaalde richting krijgt. Opvoeding is in de meest ruime zin voorwaarde voor sociaal leren. Wij worden immers binnen een bepaald gezin, een bepaald land geboren, wij hebben bepaalde ouders, en al deze factoren, dit referentiesysteem, deze krans van gegevens, bepalen het leerproces, het socialiseringsproces.

4. *Complexiteit van het (inter)actie-proces opvoeding*

Er zijn 3 verschillende procesvariabelen die wij binnen het opvoedingsproces kunnen onderscheiden.

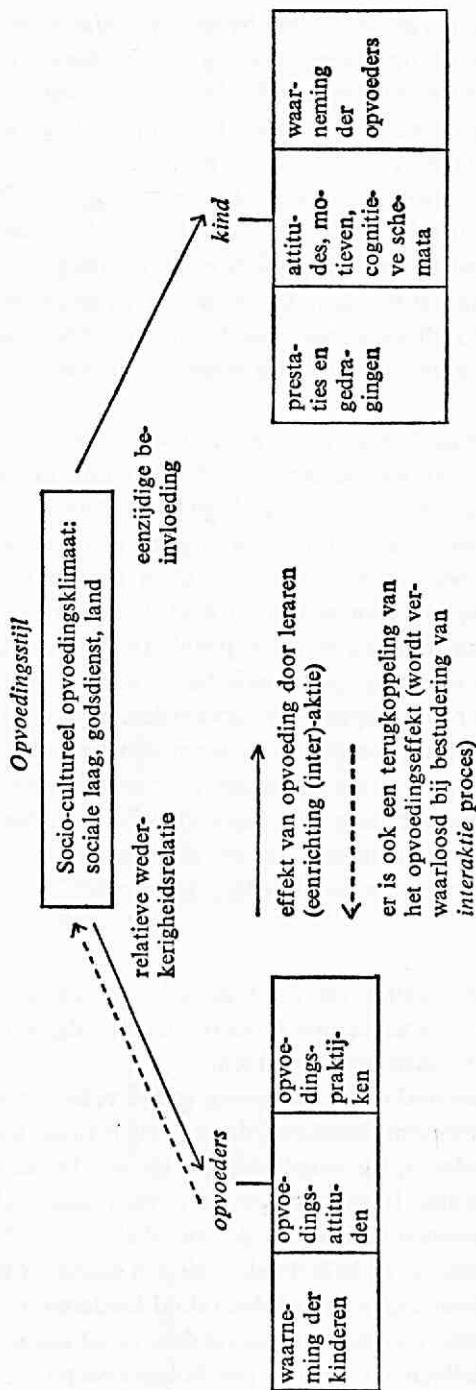
a. *Onafhankelijke variabelen (altijd volwassenen?)*

Opvoeding betekent, dat er een invloed uitgaat van opvoeders op kinderen, op jeugdigen, die tot een bepaald doel gebracht moeten worden. In psychologische termen uitgedrukt betekent dit, dat volwassenen onafhankelijke variabelen zijn. Zij ondergaan geen beïnvloeding, zij beïnvloeden, zij zijn daardoor constante variabelen.

b. *Afhankelijke variabelen (altijd kinderen?)*

Zoals volwassenen, opvoeders onafhankelijke variabelen zijn, zijn kinderen — weer in psychologische termen — afhankelijke varia-

A/beelding 2 Voorwaarden en factoren, die opvoedingsstijl bepalen, alsmede de uitwerking van opvoedingsstijl. De richting van het effect is van volwassene, leraar naar het kind. Dit is in aansluiting op *Herrmann et al.* (1968) een schematische weergave van de variabelen die opvoedingsstijl van leraar en socialiseringsproces van het individu beïnvloeden.



belen. De invloed, die van de volwassenen via de opvoeding op jeugdigen wordt uitgeoefend, moet tot een bepaald effect leiden en dit effect is dan in de meest ruime zin de — in de gewone terminologie — volwassen mens, wat dit dan ook moge zijn; men heeft bij de opvoeding de voorstelling, dat men het kind tot iets, de volwassenheid, wil brengen.

c. *Interveniërende processen*

Dit schematische gebeuren van beïnvloeding vanuit onafhankelijke variabelen naar afhankelijke variabelen verloopt niet in deze voorgestelde volgorde. Want opvoeding vindt altijd binnen bepaalde referentievoorwaarden plaats, opvoeding is altijd een gebeuren binnen concrete opvoedingssituaties in welke dan interveniëren de godsdienst, socio-culturele laag, geslacht, leeftijd, enz. Deze maken het onderzoek naar de opvoedingsstijl tot een bijzonder moeilijke taak. Om slechts een voorbeeldje te noemen van de zg. interveniërende processen; voor eenieder is duidelijk, dat ook het kind, de jeugdige die opgevoed wordt, op een gegeven moment invloed uitoefent op het gedrag van de volwassene. Dit beïnvloedingsproces van de kant van de zg. afhankelijke variabele zal natuurlijk van situatie tot situatie, van persoon tot persoon verschillen. In afbeelding 2 wordt geprobeerd om dit proces nog nader te verduidelijken.

5. *Concretisering van het effect van een opvoedingsstijl*

Als men nu na wil gaan welk effect opvoedingsstijl (als groep van opvoedingskenmerken) op het gedrag van kinderen heeft, moet men proberen bepaalde methodes van aanpak met feitelijk gedrag van kinderen te vergelijken. Zo kan men nagaan, wat voor een invloed een zg. sociaal geïntegreerde opvoedingshouding heeft vergeleken met een autoritaire opvoedingshouding. Verder kan men nagaan welke invloed een sociaal geïntegreerde opvoedingshouding heeft en een laissez-faire opvoedingshouding. Maar hier rijst reeds de vraag of deze polarisatie van sociaal geïntegreerd tegenover autoritair wel juist is. Is b.v. een z.g. niet-direktieve, democratische opvoeding altijd niet-direktief? Moet zij niet zo nu en dan direktief zijn? Dan zou men moeten vragen hoe direktief een niet-direktieve of sociaal geïntegreerde opvoedingshouding moet zijn.

Voordat we gedetailleerd op de sociaal geïntegreerde opvoedingshouding en het effect ingaan, willen wij eerst nog enige gezichtspunten nagaan of en in welke mate bepaalde leerstijlen het prestatiegedrag van kinderen beïnvloeden.

Hierbij kan men dan een onderscheid maken als volgt:

- a. methoden, waarbij de leraar het middelpunt is
- b. methoden, waarbij de leerling het middelpunt is
- c. pogingen tot individualisering van het onderwijs, van de leerstof
- d. op de zaak gerichte docceerstijl.

ad a. Methodes, waarbij leraar het middelpunt is.

Bij de leerstof, die door de leraar bepaald wordt, die dus gecentreerd is rondom de leraar, bepaalt hij de gang van zaken, welke reacties van de leerlingen ondersteund, getolereerd, afgekeurd, welke gestraft of geignoreerd worden.

Uit onderzoek blijkt nu (Correll 1966) dat b.v. een zuivere docceerstijl in het begin meer succes oplevert in de prestaties van leerlingen, maar dat de leerlingen ook vlugger vergeten dan wanneer ze het zelf gedaan hebben, zelf tot het inzicht zijn gekomen. Verder blijkt dat de leerstof waarbij de leraar het middelpunt is, meer succes oplevert als het op zuivere overdracht van kennis aankomt. Het blijkt ook (Correll 1966) dat tot ± 11 jaar de leraar doorgaans als gezag of autoriteit geaccepteerd wordt. Daarna ziet men een afname van het vertrouwen in hem en men ziet ook een afname van de prestaties. Nadelen, die aan deze methode vastzitten, zijn: er kan zich geen coöperatie ontwikkelen.

Creatief en divergerend denken worden niet versterkt, omdat dit niet aan de intenties van de leraar tegemoet komt.

Initiatieven van leerlingen komen niet tot ontplooiing. Algemeen blijkt dat z.g. convergerend en reproductief denken de hoofdschotel van opvoeding op onze scholen is. Dit wordt echter in een moderne maatschappij waar iedereen om democratisering vraagt, waar iedereen mee wil praten, waar iedereen een stukje verantwoordelijkheid wil dragen, steeds minder gevraagd. Daarentegen worden creatieve, zelfstandige en inventieve mensen steeds meer gevraagd.

ad b. Methodes waarbij de leerling het middelpunt is.

Omstreeks 1920 (school reform — beweging) kwam men tot de overtuiging, dat de school haar functie niet vervult als ze alleen maar kennis overbrengt, maar dat de leerlingen tevens tot creatief denken moeten worden geleid. Hieruit ontstonden dan z.g. groepsoponderwijs methodes, ontdekkingsmethodes, en projekt-methodes.

Het blijkt nu, dat men niet zonder meer kan stellen dat de methodes onder b beter zijn dan die onder a vermeld. Zo heeft b.v. Rehage (1951) ontdekt, dat er geen significante verschillen zijn tussen deze twee metho-

den (a en b). Zijn onderzoek, dat 30 weken duurde, wees uit dat de ene leerstijl niet zonder meer beter is dan de andere. Hij vond dat de reden voor weinig of geen verschil met name gezocht moet worden in de methode als zodanig. Haalt men echter de instelling van de leraar (opvoedingsstijl) erbij, dan zijn er wel degelijk verschillen. Er zijn ook aanzienlijke verschillen als men de activiteit en motivatie van leerlingen verdiskonteert; zij correleren zeer positief met de opvoedingsstijl. Ook Herrmann et al. (1968) vond een positieve correlatie tussen ondersteuning en intelligentie. Concluderend kunnen we dus zeggen dat niet een bepaalde techniek of methode, doch de opvoedingsstijl, een bepaalde groep van gedragskenmerken, beslissend is voor het al of niet beter zijn en/of meer kunnen en willen presteren.

ad c. Individualisering van leerstof.

Algemeen bekend zijn de pogingen van Peter Petersen met zijn Jena-plan, van Washburn met het z.g. Winnetka-plan en met name het Dalton-plan van Helen Parkhurst. Deze projecten hebben gemeen, dat zij proberen in de leerstijl, in de opvoedingsstijl zoveel mogelijk op de individualiteit van de leerling in te gaan. Hier wordt een bepaalde techniek van begin af aan gekoppeld aan een bepaalde instelling, een instelling, die op het kind, op het individuele kind gericht is. Hier blijkt nu uit het onderzoek van Jones (1948) dat deze pogingen, deze leerstijlen verreweg beter zijn dan de z.g. conventionele, frontale onderwijsmethodes. Jones heeft onderzoek verricht over een tijdsruimte van 8 maanden bij 228 leerlingen van de 4e klas. Het resultaat was dat de experimenteergroep m.b.t. leerstof gemiddeld $2\frac{1}{2}$ maand verder was dan de controlegroep, die een conventioneel onderwijs had genoten. Verder bleek dat niet alleen zwakke en langzame leerlingen, maar ook hoogbegaafden van een individualiserend programma het meest profiteren.

Uit een ander onderzoek blijkt, dat bij de individualisering van de leerstof de volgende kenmerken centraal moeten staan en beslissend zijn voor een effect:

- a. de doelstelling moet duidelijk zijn en mag niet te ver weg in de toekomst liggen;
- b. de doelstelling moet uitgaan van de behoeften der leerlingen, moet aanknopen bij de motivatie van de leerlingen;
- c. de doelstelling moet pedagogisch waardevol zijn en het moet een waardevol leergoed zijn waarop men zich gaat richten;
- d. de leerlingen moeten op grond van de individuele interesse mee-

doen aan de formulering en aan de keuze van de doelstellingen (zie Correll 1966, p. 231).

ad d. Op de zaak betrokken doceerstijl.

Het gedrag van leerlingen wordt hierbij slechts voor een klein gedeelte door de leraar direkt gecontroleerd en gereguleerd. Dit gericht zijn op de zaak, boek of ander leermiddel als informatiebron bereikt volledigheid bij de geprogrammeerde instructie. Hier wordt een zakelijk georiënteerde prestatie-motivatie gestimuleerd die zo veel mogelijk los staat van sympathie en antipathie ten opzichte van de leraar. De eigen aktiviteit van de leerling wordt optimaal gestimuleerd.

Bij een zakelijke leerstijl staat niet de dialoog met de leraar op de voorgrond maar met de gehele klas: de klas accepteert of verwerpt een voorstel, de klas denkt mee en men lost samen het probleem op.

Deze werkwijze bevordert de opbouw van sociaal betrokken gedragsvormen en een coöperatief prestatiegedrag. Hier leert men het functioneren in een team, de belangrijke momenten, die beslissend zijn voor een functioneren van democratie. Door deze zakelijke stijl is meer reinforcement mogelijk en ontstaat een sterkere motivatie: dit brengt meer prestatie binnen kortere tijd met een duurzamer effect met zich.

Hoe kunnen wij nu ordening brengen in deze gedeeltelijk divergerende gegevens? Hoe kunnen wij van een bepaalde opvoedingsstijl zeggen, dat deze de gewenste effecten tot zelfrealisatie bij het individu opwekt? Is er een bepaalde opvoedingsstijl, die de beste voorwaarden voor zelf actualisering impliceert? Moeten wij dit in de sociaal geïntegreerde opvoedingshouding, de democratische opvoedingsstijl, gaan zoeken?

6. *Sociaal geïntegreerde opvoedingsstijl en het gedrag van leerlingen*

Zoals reeds gezegd gaat men bij de opvoeding ervan uit dat een zg. interactie plaatsvindt tussen volwassene, opvoeder en het kind. Maar ook bij uitgesproken autoritair gedrag b.v., of op de leraar gericht opvoedingsgedrag is het reeds moeilijk om de onafhankelijke variabele, volwassenen, voldoende van de afhankelijke variabele — de opvoeding — te scheiden. Als wij van interactie spreken, dan moet er altijd een wisselwerking mogelijk zijn, het moet een wederkerig ervaringsproces zijn. Indien wij dit niet accepteren, indien wij er inderdaad van uitgaan dat het kind afhankelijke variabele is, dan wordt hiermede impliciet gezegd, dat kinderen manipuleerbaar zijn. Wij schrikken er even van als wij dit consequent proberen door te denken.

Empirische gegevens wijzen uit, dat een werkelijk interactie-proces

door de sociaal geïntegreerde opvoedingsstijl het meest gegarandeerd is.

Wat zijn nu de kenmerken van sociaal geïntegreerde opvoedingshouding? Allereerst moeten wij goed beseffen, dat de tegenpool van sociaal geïntegreerd niet perse autoritair is; er zijn combinaties mogelijk tussen sociaal geïntegreerd — dirigistisch, sociaal geïntegreerd — laissez faire, sociaal geïntegreerd — autoritair, sociaal geïntegreerd — sociaal enz. Er zijn alle denkbare combinaties mogelijk, maar de vraag is een reeds eerder gestelde: hoe direktief moet een sociaal geïntegreerde opvoedingshouding zijn wil zij de meest gewenste effecten oproepen? Als de belangrijkste kenmerken komen naar voren:

- ondersteuning
- (waar nodig) direktief
- leerling als (gelijkwaardige) partner (reversibiliteit)
- versterking (positief en negatief) wordt door groep gegeven
- zakelijke oriëntering (respecteren; kritiek richt zich op zaak en niet op persoon (zie ook Tausch, pag. 149)

Maar welke opvoedingsstijl, welke groep van gedragskenmerken leidt tot het gewenste effect bij kinderen?

De volgende langs empirische weg verkregen groep van sociaal geïntegreerde gedragskenmerken van onderwijzers garandeert een optimale zelfrealisering van kinderen:

- toestaan van spontane activiteit van kinderen
- hulp voor de kinderen bij formuleren van gedachten en problemen
- een vriendelijke houding t.o.v. kinderen, ook in moeilijke situaties
- accepteren van verschillen, b.v. als kinderen voorstellen van de opvoeder afwijzen
- een zekere deelneming aan de gezamenlijke taak
- uitdrukking van sympathie
- vervulling van verzoeken van kinderen
- goedkeuring, bijval en lof
- toegeven iets niet te weten of te kunnen
(zie Tausch 1967, p. 137-139).

Deze gedragskenmerken leiden tot het volgende effect bij kinderen:

- spontaan aangeven van eigen ervaringen
- spontane voorstellen
- spontaan mededelen van voorstellen van andere kinderen en beantwoording van hun vragen

- vragen om hulp
- voorleggen van eigen problemen
- weinig weerstand t.o.v. de onderwijzer
- goede verhouding tussen onderwijzer en kinderen
- minder behoefte van de kinderen om over anderen te domineren.
(Tausch pag. 137 en 139).

Uit andere onderzoeken blijkt, dat de volgende gedragskenmerken tot een optimale, individuele motivering stimuleren:

- vriendelijkheid
- hoffelijkheid
- begrip
- rust
- optimisme

Deze kenmerken wekken bij de kinderen de volgende psychische processen op:

- positieve ervaringen
- accepterende reacties
- verbetering van de betrekking
- bevordering van de psychische rijping
- directe aangepastheid
- aangepastheid na een half jaar in een soortgelijke situatie
(Tausch, pag. 150 en 152).

Probeert men nu de gedragskenmerken, die essentieel aan de sociaal geïntegreerde opvoedingshouding ten grondslag liggen, met bepaalde persoonlijkheidsstructuren te relateren, dan blijken de volgende eigenschappen in belangrijke mate bij de sociaal geïntegreerde opvoeder aanwezig te zijn. In een onderzoek bij twee extreme groepen van 20 legerofficieren met *restrictief* en *permissief* gedrag t.o.v. de opvoeding van de eigen kinderen vond Jack Block, dat bij de personen met meer *permissieve* opvoedingsinstelling deze kenmerken op de voorgrond stonden:

- zij bleken t.o.v. hun kinderen meer zeker van zichzelf
- zij bleken meer rebellerend t.o.v. gezagspersonen
- meer overtuigend
- meer sarcastisch
- meer humor
- opener en oprechter in relatie met anderen.

Personen met meer *restrictieve* instelling bleken t.o.v. de opvoeding van hun kinderen:

- meer onderworpen te zijn
- meer beïnvloedbaar
- meer conformistisch
- besluiteloos
- zeer gecontroleerd.

Uit deze en andere onderzoeken kan men afleiden, dat sociaal geïntegreerde gedragsvormen in hogere mate dan autoritaire gedragsvormen gekenmerkt worden door:

flexibiliteit, spontaniteit, originaliteit, optimisme, bereidheid tot veranderingen: „de flexibele veranderingen schijnen minder met onzekerheid of werkelijke passiviteit samen te hangen, dan met spontane aanpassing van een zekere persoonlijkheid, die innerlijk vrij is en bereid zich verder te ontwikkelen”. (Tausch, pag. 153).

Uit onderzoeken met verschillende doelstellingen, m.b.t. het opvoedingsgebeuren komt steeds meer naar voren, dat men opvoedingsstijl kan concentreren op bepaalde groepen van gedragskenmerken. Zo blijken naast de zojuist genoemde restrictieve en permissieve grondhoudingen, ook ondersteuning en strengheid kernfactoren, te zijn voor bepaalde opvoedingsstijlen. Deze kernfactoren zijn weer nauw gerelateerd aan de genoemde grondhoudingen. Maar het komt ook steeds meer naar voren, vooral uit onderzoeken die de laatste 2 à 3 jaar zijn gedaan, dat men niet autoritair tegenover sociaal geïntegreerd kan stellen, dat men niet alleen in ondersteunend en aan de andere kant in streng opvoedingsgedrag kan splitsen, maar dat voor een effectieve opvoeding ondersteuning en strengheid noodzakelijke vereisten zijn. Zo vond Coffman (1954) op grond van een factorenanalyse de volgende vier factoren, die het meest effectief en prestatie-stimulerend zijn voor kinderen:

1. begrip en aanvoelingsvermogen (ondersteuning)
2. leiding geven in het onderwijs en organisatietalent (dirigistische aspecten)
3. netheid (sympathieke verschijning, behoorlijk en net in de omgang)
4. verbaal begaafd (stof behoorlijk onder woorden kunnen brengen).

Hieruit blijkt, dat ondersteuning niet losgekoppeld kan worden van een zeker directief optreden. Als men de non-directieve, sociaal geïntegreerde opvoedingshouding in extreme vorm uitoefent, zo brengt dit

een reeks van nadelen met zich mee. Het blijkt nl. uit onderzoek, dat non-direktief onderwijs door leerlingen in meer dan de helft van desbetreffende onderzoekingen afgewezen wordt (Klauer, pag. 244). De reden hiervoor moet in het volgende gezocht worden: een non-direktief gedrag zonder direktief optreden bestaat niet. Is de algemene houding non-direktief en is de leraar genoodzaakt — en dat zal hij herhaaldelijk zijn — om direktief op te treden, dan wordt dit door de leerlingen als willekeurig ervaren. Het direktieve optreden is niet te voorzien. Omdat de leerlingen in een bepaalde onzekerheid verkeren, wordt agressie opgeroepen, d.w.z. er ontstaat frustratie, en frustratie werkt agressie-stimulerend. Het is nl. bekend, dat een autoritair optredende leraar, die zijn gezag willekeurig en ondoorzichtig uitoefent, agressie bij kinderen oproept. Wordt het gezag echter duidelijk omlijnd, dan verdwijnt agressie, of agressie wordt duidelijk minder. Een leraar moet, wil hij effectief optreden bij alle non-direktieve aanpak, tolereren maar ook beperken.

7. *Enkele conclusies en vragen*

1. Onder socialisering wordt verstaan: een proces waarbij het individu, dat met een bepaalde aanleg in een bepaalde omgeving (gezin, land, cultuur) geboren wordt, zichzelf aktualiseert; zijn omgeving bepaalt in hoge mate de richting en de structuur van zijn gedragsaktualisering.
Opvoeding is de conditie voor sociaal leren.
2. Individualisering is een noodzakelijk vereiste voor een optimale socialisering, voor een sociaal aangepast gedrag.
3. Individualisering veronderstelt dat opvoeding een interactie-proces is, dat er een wisselwerking, een wederzijdse beïnvloeding plaatsvindt. Inter-actie is geen éénrichtings relatie; het is een proces van wederzijdse beïnvloeding, van wisselwerking.
Openheid en flexibiliteit (bereidheid tot verandering) moet ook van de kant van de volwassene bestaan.
4. Reversibiliteit moet als het belangrijkste kenmerk van democratiserende opvoeding gezien worden. Reversibiliteit betekent groter vrijheid *tot* (en niet *van*) verantwoordelijkheid: individualisering door wederzijdse hulp, correctie en ondersteuning.
5. Door wie of waardoor worden de beperkingen binnen een dergelijk op vrijheid gebaseerd systeem bepaald? Hoe direktief moet een non-direktief opvoedingssysteem zijn?
6. Het gemeenschappelijk doen (kiezen, plannen, uitvoeren) is een

waarborg voor de nodige korrekties.

7. Ondersteuning in de vorm van deskundige hulp is het meest essentiële gedragskenmerk bij een leraar: een hierop gebaseerde opvoedingsstijl leidt tot de gewenste houding bij kinderen.
8. Deskundige hulp betekent in de leersituatie de voorkeur voor de methode van de kleine stappen. Het nagestreefde doel moet onderverdeeld worden in kleinere, haalbare stappen (zie Heckhausen's onderzoeken betreffende prestatie-motivatie; vgl. ook Funktionslust sensu Karl Bühler als herhaling van handelingen, die het kind net aan kan en net geleerd heeft.)
9. Niet-cognitieve aspecten (emotionaliteit, motivatie) moeten voldoende verdisconteerd worden. Dit is bij grotere individuele vrijheid te realiseren.
10. Grotere individuele vrijheid schept niet alleen de mogelijkheid om ook trage en langzame leerlingen succes en voldoening te geven, maar schept tevens de mogelijkheid tot grotere produktiviteit en creativiteit van begaafde leerlingen.
11. Organisatie en structuur van de te bereiken doelen worden door deskundigen vastgesteld. Daarbinnen is echter grote individuele vrijheid om mede te beslissen, om samen met anderen een taak aan te pakken, om zelfverantwoordelijkheid te dragen.
12. Structuur en organisatie moeten gebaseerd zijn op een reëel toekomstperspectief. De activiteit moet gemotiveerd worden voor duidelijke en bereikbare doelstellingen: de methode van de kleine stappen. Zodoende is controle en evaluatie ook door de leerling mogelijk.
13. Door deze aanpak ontstaat er meer mogelijkheid tot uitwisseling. De leraar baseert zijn gezag niet langer op macht maar op deskundigheid; hij ziet zijn voornaamste taak in het geven van deskundige hulp.
14. Duidelijke structurering en organisatie van onderwijsdoelstellingen alsmede de ondersteunende houding van leraar en grotere kans tot zelfwerkzaamheid van leerlingen leidt tot minder spanningen: daardoor ook minder frustraties en agressies. Het probleem van orde en straffen wordt in belangrijke mate gereduceerd.
15. Ook de in de onderwijssituatie steeds weer te constateren basisfouten worden weggenomen; deze basisfouten zijn:
 - a. verwachtingspatroon t.o.v. een enkeling of zelfs de gehele klas (b.v. meisjes hebben geen wiskundige aanleg; deze gehele 4e

- klas is dit jaar echt stom; hij/zij zal het nooit begrijpen.)
- b. al tē direktief optreden van leraar; daardoor wordt activiteit en produktiviteit afgeremd en geblokkeerd.
 - c. ook overvloedige woordenstroom (eenzijdige nadruk op doceren) blokkeert de activiteit van leerlingen.
16. Logisch gevolg van een op sociaal geïntegreerde opvoedingshouding gebaseerde structuur is dat leraren over toetsingsmiddelen moeten kunnen beschikken om hun eigen gedrag te kunnen evalueren; kritische zelfbezinning wordt een vanzelfsprekendheid als er bereidheid tot verandering bestaat.
 17. Naast ondersteuning (als basisprincipe van sociaal geïntegreerd gedrag) is organisatietalent een noodzakelijke voorwaarde voor het effectueren van individuele aktualisering.
 18. Beschouwt men *ondersteuning* en *organisatievermogen* als de fundamentele factoren van een effectief, individualiserend onderwijs dan betekent dit, dat slechts een bepaalde groep van leraren dit realiseren kan. Is het mogelijk deze groep door gerichte training uit te breiden?

Literatuur

- BLOCK, J., Personality characteristics associated with father's attitudes toward child-rearing.
Child Development 26: 41-48 (1955)
- COFFMAN, W. E., Determining students, concepts of effective teaching from their ratings of instruction.
J. educ. Psychol. 45: 277-286 (1954)
- CORRELL, W., Das pädagogisch-psychologische Problem der Beziehung zwischen Lehrstil und Lernleistung.
in: Herrmann, Th. (ed.), Psychologie der Erziehungsstile.
HECKHAUSEN, H., Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese.
In: Herrmann, Th. (ed.), Psychologie der Erziehungsstile.
HERMANN, TH. (ed.) Psychologie der Erziehungsstile.
Verlag für Psychologie Dr. Hogrefe, Göttingen 1966.
- HERMANN, TH., Schwitajewski, E. und H. J. Ahrens,
Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung.
Arch. ges. Psychol. 120 : 74 — 105 (1968)
- JONES, D. M., An experiment in adaptation to individual differences.
J. educ. Psychol. 39: 257 (1948)
- KLAUER, K. J., Über Interaktionen von Lehrstil und Schulleistungen mit anderen Variablen.
In: Herrmann, Th. (ed.), Psychologie der Erziehungsstile.
- REHAGE, K. J., A comparison of pupil-teacher. Planning and teacher-direct-

ted procedures in 8th grade social studies classes. *J. educ. Res.* 45: 111 (1951)

TAUSCH, R. & A. M. TAUSCH, Psychologie van opvoeding en onderwijs.
Van Loghum Slaterus, Arnhem 1967

Personalia:

DR. F. MONKS (geb. 1932) studeerde psychologie, germanistiek en filosofie aan de Universiteiten van Nijmegen, Münster en Bonn. In 1966 promoveerde hij in Bonn op het proefschrift *Ueber zukunftsbezogene Zeitperspektive bei Jugendlichen*. Sinds 1962 is hij wetenschappelijk medewerker op het Psychologisch Laboratorium, afd. ontwikkelingspsychologie, van de Universiteit van Nijmegen. In 1965 werd hij daar docent, en in 1967 lector in de ontwikkelingspsychologie. Van zijn hand verschenen vele artikelen in vaktijdschriften (Nederlands-, Duits- en Engelstalige) op het gebied van kinder- en jeugdpsychologie alsmede op het gebied der algemene psychologie. In 1967 verscheen zijn boekje *Gewetensgroei en gewetensfunctie*. Onder zijn medewerking werd een Europees onderzoek naar het ego-ideaal van jeugdigen verricht. Binnenkort verschijnt het verslag van dit onderzoek onder de titel *Ideaalbeelden van de Europese jeugd*.