

Literatuur

- Ensink, T.
 1984 'Een experiment in interpretatie'. *ITT* 4, 3-24.
 Goffman, E.
 1974 *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.
 Gumperz, J. en D. Tannen
 1979 'Individual and social differences in language use'. In: C. Fillmore, D. Kempler en W.S.-Y. Wang (eds), *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 305-325.
 Kuipers, B.J.
 1975 'A frame for frames: representing knowledge for recognition'. In: D.G. Bobrow en A. Collins (eds), *Representation and understanding: studies in cognitive science*. New York: Academic Press, 151-184.
 Labov, W. en D. Fanshel
 1977 *Therapeutic discourse: psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
 Thorndyke, P. en F.R. Yekovich
 1980 'A critique of schema-based theories of human story memory'. *Poetics* 9, 23-49.

Leiderschapsstijlen: autoriteit en afstand als kenmerkende dimensies voor het taalgebruik

Ton van der Geest

De *Volkskrant* van 19 mei 1984 over Lila Acheson, hoofd-redactrice van Reader's Digest: "Een bescheiden vrouw", zeggen mensen die haar persoonlijk kenden, 'kalm, beheerst, nooit opdringerig of agressief'. Haar memo's aan de redactie waren ook nooit in dringende of onbeleefde termen gesteld, en dat hoefde ook niet...'. Deze karakterisering beklemtont de leiderschapsstijl van Acheson ondubbelzinnig. In tegenstelling tot vooroordelen over managers wordt zij als prettig en haar relatie met ondergeschikten als warm gekenschetst. Dit brengt ons meteen bij des poedels kern, te weten de meerdimensionaliteit van institutioneel bepaalde leiderschapsrollen.

Afhankelijk van de discipline waarbinnen men werkt is 'meerdimensionaliteit' vanzelfsprekend, problematisch dan wel afwezig. Zo is de *sociologie* sterk ééndimensioneel gericht, getuige de veelheid aan 'power-onderzoek'; de *psychologie* daarentegen is traditioneel vooral meerdimensioneel gericht. In het handboek voor ontwikkelingspsychologie van Mussen et al. (1974) bijvoorbeeld kan men lezen dat opvoedings- en onderwijsstijlen door twee dimensies te karakteriseren zijn, te weten de autoriteits- en de warmte-dimensie. De autoritaire en de laissez-faire stijl zijn relationeel koud, de autoritatieve en de democratische stijl relationeel warm. Traditioneel worden interactie en relaties in de psychologie (zie Graumann 1972) met het zogenaamde *relational cross* beschreven; daarmee wordt bedoeld het assenstelsel met als X-as 'emotionele warmte' en als Y-as 'autoriteit'. Hiermee kan men relaties/interacties karakteriseren door ze coördinaten binnen dit stelsel te geven (zie Van der Geest & Fehlenberg 1982).

Een belangrijke uitzondering in de psychologie moet hier genoemd worden: de zogenaamde *humane psychologie*, zowel wat betreft de theorie als de beroepspraktijk (Gestalt- en gesprekstherapie, de sociaal-integratieve onderwijsaanpak (Tausch) en communicatietraining (bijv. Gordon 1970 en Fitkau et al. 1977)). Deze auteurs beroepen zich bij hun theorievorming niet zozeer op resultaten uit onderzoek, zo dat al - gezien het moeilijk te operationaliseren 'succes' van therapie - mogelijk is. Veeleer is de drijfveer een attractieve ideologie ten aanzien van het mensbeeld en de daarbij horende samenleving. Ongetwijfeld is deze instelling deels medebepaald door hun slechte ervaringen met de gevestigde psychiatrie in de jaren 1940-1950. Alhoewel men nu nauwelijks in de literatuur expliciet kan vinden, dat bijvoorbeeld 'autoritair' en 'geen warmte' zo goed als synoniem met elkaar zijn, vindt men wel telkens argumentaties waarin 'autoritair' als inhumanaan, relatie-afbrekend en psychi-

sche problemen versterkend dan wel veroorzakend beschreven wordt. Wanneer men echter congruent, symmetrisch en autoriteitsvrij communiceert worden op den duur prettige relaties in het vooruitzicht gesteld (o.a. Gordon 1970).

Dergelijke opvattingen vindt men ook in het power-onderzoek, waarbij macht in bijvoorbeeld opvoeding, onderwijs en psychotherapie wordt afgevoerd. Illustratief zijn Fisher (1982) en Todd (1982) die gegevens uit sociolinguïstische analyse paarden aan die uit interviews. Zij onderzochten de communicatie van vrouwenartsen met hun patiënten en laten zien dat de arts de patiënte geen ruimte biedt haar zienswijze en problemen voldoende in de beslissingsprocedure in te brengen. Er zijn vaste procedures, door de arts gecontroleerd, waarop de patiënt geen invloed heeft. Bepaalde informaties die belangrijk zijn voor de oordeelsvorming, worden daardoor niet gegeven. Ook gaven bepaalde vrouwen informatie niet omdat dit naar hun mening toch niets uithaalde of omdat ze veronderstelden dat de arts ze wel niet op prijs zou stellen. Met andere woorden: een 'pygmalion-effect' waarbij de patiënt tot een rolinvulling komt die door de arts verlangd wordt. Het is volgens mij echter onjuist het falen van de communicatie aan (misbruik van) autoriteit toe te schrijven en wel omdat congruentie en institutionele macht dan wel autoriteit niet strijdig hoeven te zijn en omdat men van leiders mag verwachten dat ze open en congruent communiceren.

Alhoewel ik op een groot aantal punten de standpunten van het power-onderzoek deel, wil ik hier laten zien dat de gelegde oorzakelijke verbanden fout zijn vanwege een te eenvoudige theorie met te weinig dimensies: de autoriteits- en de relationele dimensie worden ten onrechte niet als twee discrete dimensies opgevat. Het gaat hierbij niet alleen om gelijk of ongelijk, maar ook om de gevolgen voor de praktijk. Bijvoorbeeld therapie en onderwijs lopen het gevaar hun doelstellingen minder goed te bereiken. De evidentie hiervoor haal ik uit onderzoek naar therapeutische en klasse-gesprekken. Deze gesprekstypen staan bij het power-onderzoek dan wel de humane psychologie centraal in de belangstelling (Tausch, Schulz, Rogers, Gordon, Fisher, Todd).

Beginnen we met de school en met name met de sociaal-integratieve methode van Tausch & Tausch (1967) en in aansluiting hierop trainingen van Fitkau, Gordon en anderen. Zij gaan uit van Rogeriaanse principes. De praktijk van Tausch' methode is onder andere bekriftiseerd door Zinnecker (1975) in zijn analyse van Tausch' onderwijsfilm *Italien*. Problematisch is daarin de twijfelachtige 'echtheid' en congruentie. De leerkracht speelt namelijk dat leerlingen zelf bijvoorbeeld de leerinhouden en het huiswerk mogen bepalen; de leerkracht (Tausch zelf) zegt bijvoorbeeld:

Ik vraag me af wat we als huiswerk zouden kunnen doen (ik-boodschap: Gordon)

De leerlingen komen nu met voorstellen die eerder met de verlangens van de leerkracht dan met die van henzelf overeenkomen:

We zouden de kaart van Italië kunnen inkleuren (in plaats van geen huiswerk)

Als dit de leerkracht toch niet zint, beschikt hij over verdeckte strategieën om zijn wensen toch te vervullen:

Zou het niet aardig zijn de steden boven de 100.000 inwoners te verzamelen en op te zoeken ...?

Een omslachtige en oneerlijke manier van omgaan met elkaar.

Dergelijke passages treft men ook aan in het materiaal van het PIT-onderzoek (Kerkrade-project; zie Van der Geest 1984). Het probleem bij deze gevallen is dat autoriteit wordt ontkend en daarvoor 'samen beslissen' in de plaats wordt gesteld, terwijl er hooguit sprake is van indirecte en verborgen autoriteit die niet altijd eerlijk overkomt. Bij deze benadering hoort ook het accepteren van de meningen van leerlingen, maar wat te doen als die meningen problematisch zijn. Een leerling zegt bijvoorbeeld:

Italianen zijn klein, hebben donker haar en kunnen goed zingen.

De leerkracht (Tausch) reageert:

Zo, jij vindt dat (volgt een Rogeriaanse herhaling van de uiting).

In dit geval een ongevaarlijke mening, maar wat komt er los wanneer de les over Turkije zou gaan? Hoe integratief mag je dan nog zijn?

Een hiermee verwant probleem betreft het schoolwerkplan. Recentelijk heeft Appelhof (NRC Handelsblad 17-8-1984) deze problematiek gethematiseerd. Alhoewel ik het niet geheel eens ben met zijn benaderingswijze schets ik toch even een gedeelte van zijn betoog dat volgens mij wel de spijker op zijn kop slaat. Hij stelt namelijk dat scholen uit het onderwijsvoorraangebeleid, willen ze als succesvol beschouwd kunnen worden, qua prestatie hoger moeten scoren dan uit berekeningen ten aanzien van de sociale situatie van de leerlingen valt af te leiden. Dit is echter in Nederland globaal niet het geval. Integendeel, in tegenstelling tot wat in de Verenigde Staten gevonden is, liggen de prestaties meestal lager. Op grond van zulke gegevens kunnen pessimistische gedachten als 'erfelijkheid' of 'de gezinssituatie is niet te doorbreken' opkomen, en daarbij aansluitend gedachten als 'laten we er in elk geval voor zorgen dat de kinderen een prettige tijd op school hebben'. Appelhof stelt dat dit in het onderwijsvoorraangebied het geval is. Activiteiten worden vaak beperkt tot de buurt en dan alleen in termen van solidariteit en weerbaarheid (de ééndimensionele macht versus solidariteit), met als

slottendens dat te weinig geprobeerd wordt een prettig schoolklimaat (relationele as) met cognitieve prestaties in de basisvaardigheden (autoriteitsas) te verbinden.

Een onderzoek op twee scholen in Groningen binnen het voorranggebied demonstreert dit alleraardigst. We onderzochten de conversatie tussen leerkracht en leerlingen in de eerste klassen. School A gaf vrij traditioneel les en school B volgens thematisch-cursorische principes. Hoewel dit laatste type onderwijs in aanzet een inrichtingsmanier van onderwijs ten aanzien van leerstofordening en -aanbieding is, is het toch wel zo dat in de praktijk veel meer vanuit een symmetrie-gedachte geopereerd wordt: leerlingen hebben een grote inbreng met betrekking tot thematiek en organisatie van de les. In dit licht is dit type onderwijs als een bepaalde vorm van de sociaal-integratieve aanpak te beschouwen. De interactie in school A nu is gemakkelijker te beschrijven in termen van Mehan (1979). Leerkracht A reageerde en evalueerde veel meer dan leerkracht B (let wel *reageren* en *evalueren* zijn asymmetrische handelingen van boven naar beneden). Leerkracht A bepaalt grotendeels het beurtwisselingsverloop, terwijl dit in B veelvuldig en geïntentionaliseerd door de kinderen geregeld wordt. Leerkracht A is dus veel meer de centrale persoon die als modelpersoon voor taalvaardigheid in de zin van Bandura (1977) kan functioneren. Leerkracht B hield zich daarentegen meer afzijdig. In A konden de leerlingen niet alleen niet beslissen over spreken-dan-wel-zwijgen, maar ook niet over de code die gebruikt werd: er werd CALP verlangd (Cummins 1979, academische vaardigheden). In B bestaat de vrijheid van spreken en zwijgen (de sterkste spreekt) en er worden BICS (basisvaardigheden) gehanteerd door de leerlingen. Kijken we nu naar de doelstellingen van het onderwijs in A en B dan blijkt dat beide scholen de projectgelden voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid aanwenden. Dus is de taalvaardigheid het criterium om het slagen van de beide onderwijsvormen te toetsen.

Uit het onderzoek van de klasse-interactie blijken nu de volgende dingen:

1. In A zijn er slechts kleine verschillen in de kwantiteit en kwaliteit van de participatie van de diverse leerlingen. Zowel jongens met meisjes als auto- met alloctonen zijn vergeleken. Na 1 jaar zijn deze verschillen nog kleiner geworden. Dit effect moet aan de leerkracht toegeschreven worden. Zij accepteert niet dat voor de beurt gesproken wordt, remt actieve kinderen af en activeert de afwachende kinderen door hen extra beurten te geven en door door te vragen op hun mededelingen. In B is eerder het tegenovergestelde het geval. Er zijn grote verschillen, vooral ten koste van de meisjes, en de leerkracht versterkt deze verschillen niet alleen door ze te accepteren maar ook door haar eigen bijdragen.

2. De normatieve taalvaardigheid (Hagen 1981) in de beurten van de leerlingen is in A groter dan in B. De uitingen zijn complexer, ze maken relatief minder taalfouten en gebruiken ontwikkelder vormen van zelfcorrectie (Hagen 1981). De onderlinge verschillen zijn klein. Deze verschillen tussen A en B zijn op het handelen van de leerkracht terug te

voeren. Leerkracht A gebruikt adequate taaldocenterstrategieën ('expansie' en 'modellering') voor de leerlingen en is in de interactie voortdurend aanwezig als modelpersoon voor taalontwikkeling.

3. In B worden door de leerlingen beduidend meer taalhandelingstypen gebruikt. Dit geldt echter voor slechts 2 à 3 leerlingen en met name niet voor de meisjes. Ook dient men zich af te vragen of de typen die deze leerlingen gebruiken door de andere leerlingen in A en B niet beheerst worden. Het gaat hier namelijk om sturende taalhandelingen, zoals directieven en vragen, die in de institutionele context normaliter aan de leerkracht zijn voorbehouden. Dat 6 à 7-jarigen vragen en commanderen kunnen is buiten kijf. Het is dan ook de vraag of het niet communicatief vaardiger is op basis van contextkennis (de institutie) bepaalde vormen van taalverkeer niet te hanteren. In elk geval accepteert leerkracht B de verschillen en versterkt ze.

In het algemeen kan men stellen dat leerkracht A qua werkplannuivoering beter in haar opzet slaagt. Doordat leerkracht B te weinig de centrale en structurende persoon is in het onderwijsgebeuren, worden minder leerfacten gesorteerd met betrekking tot zaken die één van de belangrijkste aspecten van het schoolwerkplan uitmaken.

Wanneer we nu de interactie in de klas tweedimensioneel gaan bekijken dan kunnen we daarvoor Brown & Levinson (1978) als uitgangspunt nemen. Zij analyseren taalvormen als codehandelingen en wel met drie dimensies. De eerste dimensie betreft de power- dan wel autoriteitsdimensie, de tweede de relationele dimensie in termen van afstand dan wel warmte en de derde de schaal waarop de zwaarte van de inbreuk op de vrijheid van handelen van de toesprokene wordt uitgezet. Om met de laatste dimensie te beginnen: het valt niet goed te beredeneren dat deze dimensie in het onderwijsgebeuren los van de autoriteitsas gezien mag worden. Ten eerste is het zo dat de soorten handelingen die hier van de partners verlangd mogen worden in principe identiek zijn en door de situatie bepaald worden. Ten tweede is het hooguit zo dat naarmate iemand meer leiding geeft in termen van bijvoorbeeld structurering van het onderwijs hij/zij vaker een inbreuk zal doen op de handelingsvrijheid van de leerlingen. In die zin is dit dan ook vaker een bepaald aspect van door hem uitgeoefende autoriteit en dus van de asymmetrie in de klas.

Zoals te verwachten was legt A meer beslag op de vrijheid van handelen van de leerlingen. Ook de soorten van handelingen van de leerlingen zijn - hoewel vergelijkbaar - kwantitatief verschillend: een klein aantal leerlingen in B doet meer inbreuk op de handelingsvrijheid van de leerkracht. Op de zogenaamde derde dimensie komt dus kwantitatief een verschil naar voren die op de autoriteitsas is aan te geven: leerkracht A is autoritaarder dan leerkracht B. Gegeven dit autoriteitsverschil is de vraag hoe deze verschillen in termen van de beleefheidsstrategieën uitwerken: het afzwakken van directieven (de autoriteitsas; 'negative politeness') en het toevoegen van warmte in taal om de afstand tot de toesprokene te verkleinen (de relationele of afstandsas; 'positive politeness'). Leerkracht B schippert duidelijk meer

met dwang dan leerkracht A. Leerlingen A accepteren het machtsverschil; in B is dit duidelijk minder het geval. Leerkracht B moet vaak met hardere directieven optreden ('baldly on record-strategy'), terwijl leerkracht A kan volstaan met afgezwakte directieven en neutrale indirecte formuleringen. Dus hoewel leerkracht A autoritaarder is op de as zijn haar vormen lager op deze as.

Wat de warmte-dimensie betreft: leerkracht A verspreidt duidelijk meer warmte: kleinwoorden, hedges, instemming, meer en meer positieve evaluaties en aandacht voor de behoeften en de situatie van de leerlingen. Leerkracht B is niet alleen minder warm, maar de warmte die uit haar taalvormen blijkt is ook meer reversibel (alhoewel naar sexe gekleurd). Dat wil zeggen, ze gebruikt meer dezelfde strategieën met betrekking tot warmte als die zij van de diverse leerlingen op zich afrijgt. Blijkt in A dat warmte rolbepaald is, in B is dit niet het geval of althans minder. Hierdoor lijkt daar een en ander meer op een alledaags gesprek. Wat de leerlingen betreft: zij accepteren in beide gevallen het door de leerkracht opgeroepen klimaat: in A komt meer onderdanige warmte voor, in B meer reversibele warmte. Voor de laatste groep betekent dit dat het voor hen niet veel uitmaakt of ze in de school of op de speelplaats zijn (Duim 1984).

Al met al kan gesteld worden dat leerkracht A tweedimensioneel met de leerlingen communiceert en leerkracht B ééndimensioneel, dat wil zeggen dat ze pogingen doet een zo symmetrisch mogelijke situatie op te bouwen. Leerkracht A daarentegen laat zien dat men zich wel degelijk solidair met de leerlingen kan gedragen onder handhaving van de asymmetrie die in institutionele contexten veelal noodzakelijk is. Door zich tweedimensioneel op te stellen is ze in staat met de leerlingen de doelstellingen te bereiken die centraal in het onderwijs staan: het voorkomen van macho-achtig gedrag, betere prestaties voor meer leerlingen en wel speciaal voor die leerlingen die in emancipatorische zin onze aandacht verdienen: meisjes en anderstaligen. Leerkracht B laat die kans liggen. Dat is jammer voor een school die in het werkplan heeft staan dat hun onderwijs emancipatorisch is voor in het bijzonder meisjes en allochtonen.

Afsluitend zou ik nog iets over Brown & Levinson (1978) willen zeggen. Zij stellen dat wanneer de spreker ten opzichte van de toegesprokene op een lagere power-positie staat zij hun directieven meer moeten afzwakken en dat dit omgekeerd niet het geval is. Dit is apert onjuist. Uit de sociolinguïstische literatuur is genoegzaam bekend dat autoriteit juist met de zachtste taalvormen van directieven kan volstaan, omdat het uiten van een wens of het uitdrukken van ontevredenheid in dat geval reeds voldoende is voor de onderliggende partij om het bovenstaande als een directief op te vatten. We zien dan ook dat leerkracht A met haar welgedefinieerde autoriteit de sterkste afwakstrategieën hanteert en indirect formuleert (zie ook het over L. Acheson in het begin gerapporteerde). Leerkracht B met minder autoriteit daarentegen gebruikt hardere vormen. Helaas voor haar, in een flink aantal gevallen ook nog zonder succes.

In door ons onderzochte gedragstherapieën (Van der Geest & Fehlenberg 1982) hebben we iets dergelijks vastgesteld. Ter oriëntatie even het volgende. Zoals de naam al aangeeft wordt in de gedragstherapie door gebruikmaking van bepaalde technieken geprobeerd het gedrag van de cliënt te reguleren (op zijn eigen verzoek uiteraard). De nadruk ligt hierbij op de technieken en de daarbij gebruikte communicatie wordt – of werd – als een therapie-externe variabele beschouwd. In de zeventiger jaren echter werd onder invloed van het zich veranderende mensbeeld en de grote bloei van de rogeriaanse therapie meer aandacht aan de communicatie geschonken. Vastgesteld werd bijvoorbeeld dat op geluidsband vastgelegde instructie alleen dan werkte wanneer de stem als voldoende warm werd ervaren (sic!). De instructieboeken voor therapeuten gaan echter op den duur verder en gaan de eisen van Rogers voor de gesprekstherapie vertalen naar de onderhavige therapievorm. Nu is deze therapievorm non-directief en op het oog symmetrisch en dat spoor niet goed met de in de gedragstherapie gevolgde procedures. De vraag leek dan ook gewettigd of communicatieve eisen ten aanzien van congruentie, symmetrie en echtheid zich in de praktijk wel goed verdragen met de gevolgde procedures in de gedragstherapie. Om dit te onderzoeken hebben we therapieën bekeken waarin ontspanningsoefeningen volgens Jacobson en systematische desensibilisering werden toegepast op mensen met niet-sociale angsten. De therapieën werden onderscheiden in succesvolle en niet-succesvolle, en wel op basis van nametingen.

Tussen beide typen therapie bleken grote verschillen in de communicatie te bestaan:

1. In de succesvolle therapiegesprekken wordt de responsiviteit steeds kleiner, waarmee gezegd wil zijn dat de aansluiting op elkaars uitingen in de therapie afneemt in termen van thematiek.
2. Dit kleiner worden van de thematische samenhang van de achtereenvolgende uitingen is uitsluitend terug te voeren op een afname van aansluiting op de voorgaande uitingen door de therapeuten.
3. In de succesvolle gesprekken sluit de cliënt beduidend meer aan op de therapeut dan omgekeerd.
4. Als geheel hebben de succesvolle gesprekken beduidend minder samenhang in de achtereenvolgende uitingen qua thematiek.
5. De lengte van de beurten van therapeut en cliënt passen zich in niet-succesvolle therapiegesprekken beter aan elkaar aan.
6. De relatie tussen beide participanten wordt door beiden in succesvolle dyaden veel gunstiger beoordeeld dan in niet succesvolle. De relaties werden hier tweedimensioneel bevraagd en wel in termen van competentie/autoriteit aan de ene en warmte aan de andere kant.

Wat aan deze zes punten opvalt, is dat de niet-succesvolle therapiedyaden allemaal gekenmerkt worden door een gesprekstijl die als ééndimensioneel en rogeriaans te omschrijven valt. De succesvolle dyaden daarentegen communiceren asymmetrisch en tweedimensioneel. De conclusie lijkt dan ook gewettigd dat de ééndimensionele communicatie-eis, zoals door Rogers voor

non-directieve gesprekstherapieën geformuleerd, voor gedragstherapie zeer ongewenst is.

Kijken we tot slot ook nog even naar de aard van de interactie in termen van Brown & Levinson (1978), dan valt onder meer op dat

- a. in een succesvolle therapie meer directieven gebruikt worden; dat er met andere woorden meer sturing plaatsvindt dan in niet-succesvolle;
- b. in een succesvolle therapie een grotere rollenscheiding bestaat tussen beide interactanten in termen van taalhandelingsstypen die de een wel en de andere niet gebruikt: asymmetrie;
- c. de gebruikte directieven in een succesvolle therapie indirecter geformuleerd worden; dit vindt zijn oorzaak onder meer in gevestigd gezag dat nu eenmaal minder sterke vormen nodig heeft;
- d. er meer warmte-strategieën in succesvolle therapiegesprekken gebruikt worden;
- e. succesvolle therapeuten zich meer beperken tot de feiten, tot handelen, tot 'reinforcement' door positieve evaluatie en het exploiteren van positieve gevoelens, hetgeen minder belastend is voor de cliënt; ook dit wijst op de inzet van meer warmte door de therapeut.

Deze vijf punten, tezamen met de hierboven behandelde punten, maken duidelijk dat men tweedimensioneel moet communiceren, wil men succes hebben in de gedragstherapie. Eéndimensionele eisen ten aanzien van gedragstherapie in termen van macht versus solidariteit dragen bij aan het mislukken van de therapie.

Concluderend ten aanzien van het schoolonderzoek en het therapie-onderzoek kan gesteld worden dat – wanneer het voeren van het gesprek geen doel op zich is dan wel niet de behandeling zelf uitmaakt (in tegenstelling tot het alledaagse gesprek en mogelijk de gesprekstherapie) – dat dan een tweedimensionele gesprekstijl noodzakelijk is om de doelstellingen die aan het gesprek ten grondslag liggen te bereiken.

Literatuur

- Bandura, A.
1977 *A social learning theory*. New Jersey.
- Brown, P. en S. Levinson
1978 'Universals in language usage: politeness phenomena'. In: E.N. Goody (ed.), *Questions and politeness*. Cambridge, 56-290.
- Cummins, J.
1979 'Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children'. *Review of educational research* 49, 222-251.
- Duim, K.
1984 'Streng maar rechtvaardig?; een onderzoek naar relaties in de klas'. In: Van der Geest & Van Tuijl (1984).
- Fisher, S.
1982 *Doctor-patient communication; a social and micro-political performance*. Mexico (Paper presented at the International Sociological Association Meetings, Mexico City, augustus 1982).

Leiderschapsstijlen

- Fitkau, B. et al.
1977 *Kommunizieren lernen (und umlernen)*. Braunschweig.
- Geest, T. van der
1984 'Planning, interactie, taalvaardigheid en taalbeschouwing'. In: Van der Geest & Van Tuijl (1984).
- Geest, T. van der en D. Fehlenberg
1982 *Kommunikationsanalysen in der Verhaltenstherapie*. Bochum.
- Geest, T. van der en H. van Tuijl (red.)
1984 *Interactie, onderwijsorganisatie en taalvaardigheid*. Enschede (SLO). Gordon, Th.
- 1970 *Parental effectiveness training*. New York.
- Graumann, C.
1972 *Handbuch der Psychologie, Bd. 7, deel 2*. Göttingen.
- Hagen, A.
1981 *Standaardtaal en dialectsprekende kinderen*. Muiderberg.
- Mehan, H.
1979 *Learning lessons*. Cambridge (Mass.).
- Mussen, P. et al.
1974 *Child development and personality*. New York.
- Rogers, C.
1951 *Client-centered therapy*. London.
- Schulz von Thun, F.
1982 *Hoe bedoelt u?* Groningen.
- Tausch, R. en A. Tausch
1967 *Psychologie van opvoeding en onderwijs*. Arnhem.
- Todd, A.D.
1982 *Doctor-patient discourse in the prescription of contraception to women*. Mexico (Paper presented at the International Sociological Association Meetings, Mexico City, augustus 1982).
- Zinnecker, J.
1975 *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim/Basel.