

Ja ze mag óóók. Ons allebei mag dat

Conflictmanagement van jonge kinderen in de kinderopvang

Dorian de Haan en Elly Singer¹

Van deficiëntie naar differentie

Zijn meisjes inderdaad sneller in hun taalontwikkeling dan jongens? Aan het begin van de vorige eeuw staat deze vraag centraal in de belangstelling voor taal- en sekseverschillen. Het onderzoek is dan vooral gericht op de vraag of deze volkswijsheid over snellere meisjes empirisch kan worden ondersteund. Een verklaring wordt gezocht in de biologie (lateralisatie). Reviews bieden in het algemeen echter weinig ondersteuning voor dit beeld; alleen op het gebied van de articulatie zijn er aanwijzingen dat meisjes vaker voorlijker zijn dan jongens, maar de onderzoeksresultaten over vocalisatie in de babytijd, de ontwikkeling van de woordenschat en grammatica, leesvaardigheid en verbaal I.Q. zijn tegenstrijdig (McCoby & Jacklin, 1975; Fairweather, 1976; De Haan, 1978; Klann-Delius, 1981).

Van een vraagstelling naar deficiënties van jongens ten opzichte van meisjes in tempo van taalverwerving verschuift de belangstelling naar 'differentie'. 'Is de taal van meisjes en jongens anders?' wordt de vraag. Met name de interactie wordt vervolgens een belangrijk onderzoeksterrein. Zowel theoretisch als maatschappelijk biedt dit een nieuw perspectief. In het taalonderzoek is de pragmatiek – de bestude-

ring van systematiek in het taalgebruik – in opkomst. Sociolinguïstische studies naar gendervariatie kunnen een belangrijke bijdrage leveren. Resultaten van studies naar – bijvoorbeeld ondersteunende dan wel competitieve interrupties, actief luistergedrag en aansluiting bij de ander wijzen op verschillen tussen vrouwen en mannen die maatschappelijk relevant zijn (Van Alphen, 1999).

Ook bij kinderen worden deze verschillen in communicatief gedrag geconstateerd. Meisjes zouden meer gericht zijn op coöperatief gedrag en jongens op competitie. Zo zouden meisjes zich meer richten op verbondenheid, compromis, gezamenlijk spel en verzachten van tegenstellingen, terwijl jongens meer oppositioneel gedrag, directheid en dominantie zouden vertonen (Miller, Danaher & Forbes, 1986; Ervin-Tripp, 1987; Sachs, 1987; Sheldon, 1990; Leaper, 1991; Kyratzis & Ervin-Tripp, 1999). Van Alphen (1999) stelt vast dat er sprake kan zijn van sekseverschillen in spreekstijlen, maar dat deze vaak samenhangen met de context van de interactie. Onder het motto ontleend aan haar poëziealbum van 1961 *'Lieve woordjes, een blijde lach, geef ze aan ieder, elke dag, vriendelijke daden, aardig en stil, doen wat een ander juist graag wil. Inge, als je dit zo doet maak je je leven mooi*

en goed!’ geeft zij een overzicht van theorieën om de verschillen te verklaren.

Kinderen blijken zich al jong te organiseren in speelgroepjes van gelijke sekse (Le Freniere, Strayor & Gauthier, 1984). Bij meisjes begint dat vanaf hun tweede verjaardag, bij jongens iets later en met drie jaar staat deze voorkeur vast. Dit is gerelateerd aan verschil in voorkeuren voor spel en speelgoed (Maccoby & Jacklin, 1987). Volgens Maltz en Borker (1982) zouden daardoor seksespecifieke interactiedoelen en communicatieve stijlen worden versterkt en ontstaan er zo gescheiden werelden. Van Alphen (1999, p. 41) plaatst deze theorie in een breder kader door een antwoord te zoeken op de vraag waarom meisjes egaliseren en jongens hiërarchiseren. Ze vindt aanknopingspunten in de theorieën van Chodorow (1978) en Gilligan (1982). Chodorow’s theorie over identiteitsontwikkeling houdt in dat meisjes een seks-identiteit ontwikkelen in verbondenheid met de moeder, terwijl jongens zich leren identificeren door zich juist van haar te onderscheiden. Van Alphen (1999) verbindt deze identiteitsontwikkeling aan Gilligan’s theorie dat meisjes vooral gesocialiseerd worden met een zorgethiek waarin de relatie met de ander centraal staat en jongens meer met een ethiek van individuele rechten en plichten.

Van differentie naar context

Tegen de ‘gescheiden-wereldenhypothese’ van Maltz en Borker zijn inmiddels echter fundamentele bezwaren aangevoerd (Kyratzis, 2001; Evaldsson, 2004). Ten eerste zou de focus op verschillen leiden tot een negatie van overeenkomsten. Bovendien zou de benadering essentialistisch zijn, omdat de onderzoekers verschillen in spreekstijl als ‘natuurlijk’ voorstellen en zich onvoldoen-

de rekenschap geven van de sociale praktijken waarin dit communicatief gedrag zich manifesteert. Volgens de critici is er eerder sprake van een repertoire aan strategieën waarvan sprekers, afhankelijk van een reeks situationele kenmerken, gebruik maken. Een derde kritiekpunt is dat het theoretische model universele pretenties heeft, terwijl het onderzoek zich voornamelijk richt op witte Amerikaanse *middle class* kinderen en geen aandacht besteedt aan variatie die samenhangt met sociale klasse, cultuur of etniciteit. Een laatste probleem is dat de ‘gescheiden-wereldenhypothese’ voorbijgaat aan de rol van dominantie en macht, terwijl de verschillen niet zozeer te verklaren zijn uit seksespecifiek gedrag maar uit verschillen in positie en status van taalgebruikers.

Constructivistisch georiënteerde benaderingen van gender hanteren een bredere blik en benadrukken het gesitueerde karakter van gedrag. Uit een aantal studies blijkt inderdaad een breder repertoire van de seksen. Zo vindt Sheldon (1992) een ‘double voice’stijl waarvan vooral (middle class witte) meisjes gebruik maken. Ze kunnen zich daarbij assertief opstellen, terwijl ze toch de relatie met de ander behouden. Dat doen ze onder andere door een *ja-maar*-strategie, het gebruik van *wij* en *ons* als een directief, het geven van redenen, het gebruik van modale bijwoorden als *misschien* of uitingen met *hè?* aan het eind (tag questions). Van Alphen (1999) constateert bij (witte) mavoleerlingen uit lagere en middenklasse milieus naast sekseverschillen in ondersteuning en competitie dat meisjes ook negatieve oordelen naar elkaar uiten (“*Gadverdamme, ik haat paarden*”) en jongens onderlinge verbondenheid (in verbale grappen). Farris (2000) rapporteert dat op een preschool in Taiwan meisjes ‘masculienachtige’ strategieën gebruiken

in conflicten waar jongens in betrokken zijn. Ladegaard (2004) vindt op een Deense preschool dat zowel (middle class) meisjes als jongens een assertieve stijl in hun spel hanteren, zonder verzachtende bewoordingen. Evaldsson (2004) analyseert hoe migrantenmeisjes in Zweden tijdens een soort honkbal in hun morele houding en gedrag verschuiven van 'een moraliteit van rechten' naar 'een moraliteit van verantwoordelijkheid' – afhankelijk van de kinderen met wie ze spelen. De meisjes die in het spel slagvaardiger zijn, tonen zich verantwoordelijk tegenover meisjes met weinig ervaring en vaardigheid door een softere werptechniek te gebruiken, meer te praten en te lachen, en minder competitief te zijn. Maar onderling en tegenover de fysiek sterkere jongens komen ze op voor hun eigen positie en zorgen zij ervoor dat ze het slagveld onder controle hebben door de regels vast te stellen, een harde werptechniek te gebruiken en zich assertief tegen elkaar op te stellen in meningsverschillen over de voortgang van het spel. Het verbale en non-verbale gedrag van de sterkere meisjes is te begrijpen als een voortdurende inschatting van de mogelijkheden van de verschillende tegenspelers.

Uit andere studies blijkt dat het taalgebruik niet zozeer seksespecifiek is als wel gerelateerd aan de verworven positie in de spelactiviteit. Zo heeft Goodwin (2001) het gebruik van directieven en uitsluiting bij het touwtjespringen onderzocht. Deze activiteit is bij zowel meisjes als jongens populair gedurende een bepaalde periode op de basisschool (middle class, gemengde etnische achtergrond). In het begin bepalen de meer vaardige meisjes de agenda en spelen de jongens vanuit een meer ondergeschikte positie mee. Dat komt tot uitdrukking in directieven van de meisjes en verzoeken van de jongens. Maar na verloop

van tijd halen de jongens hun achterstand in vaardigheden in en nemen het directieve taalgebruik over. In hun meta-analyse constateren Leaper & Smith (2004) significante sekseverschillen in coöperatief en assertief taalgebruik, maar zij stellen vast dat deze worden bepaald door factoren als leeftijd, interactiepartner, omvang en samenstelling van de groep en het soort activiteit waarin kinderen zijn betrokken. Ook Ervin-Tripp (1987; 2001) benadrukt het belang van contextuele factoren en bepleit dat onderzoekers hiervan rekenschap geven.

Onze conclusie is dat er soms verschillen zijn, maar dat er ook sprake is van een gedeeld repertoire. Exclusieve gerichtheid op verschillen gaat voorbij aan dat laatste en doet geen recht aan assertief gedrag van meisjes en egaliserende kenmerken in taalgedrag van jongens. Daarom is het van wezenlijk belang om de context van taalgebruik te bestuderen, liefst in een natuurlijke setting.

Doorgaans is het onderzoek naar het taalgebruik van meisjes en jongens weinig gevarieerd naar sociaal-culturele achtergrond; het gaat meestal om een middle class onderzoeksgroep van een etnisch homogene samenstelling. De leeftijdsgroep is veelal die van de basisschool of vroege adolescentie. De meeste studies zijn casestudies, die een goed beeld geven van de bandbreedte van het taalgedrag, maar geen inzicht in de mate van gebruik. In ons onderzoek vullen we deze hiaten op door het gedrag van een relatief groot aantal jonge kinderen in een multi-etnische omgeving te bestuderen.

We richten ons op conflicten van twee- en driejarige kinderen. Conflicten worden gekenmerkt door oppositioneel gedrag en belangentegenstellingen waarvoor al dan niet een gezamenlijke oplossing kan worden gevonden. In welke mate zetten jon-

ge kinderen in conflicten hun zin door en komen zij tegemoet aan de behoeften van de ander? Welke conflictmanagementstrategieën hanteren zij? Om deze vragen te beantwoorden hebben we gekeken naar conflictmanagement in de peergroups van een kinderdagverblijf, het oppositioneel gedrag, en meer specifiek de oplossingsstrategieën.

Eerste vraag is uiteraard of er verschil is in de mate waarin meisjes en jongens in conflict raken. Gaan meisjes bij voorbaat al conflicten uit de weg en voegen ze zich vaker naar de ander? En als conflicten ontstaan, hoe lang duren ze dan en hoe ernstig zijn ze? Is er verschil in de mate waarin een conflict ontaardt in een ruzie? Welke verbale strategieën hanteren zij? Verder is het van belang na te gaan waar de conflicten over gaan: doet het onderwerp van het conflict ertoe? Tenslotte hebben we gekeken bij welke activiteiten conflicten voorkomen en in welke groepssamenstelling. Antwoorden op deze vragen bieden een context voor nadere analyse. Daarna gaan we in dit artikel in op de oplossingsstrategieën die kinderen hanteren. De centrale vragen daarbij zijn: is er sprake van prototypisch conflictgedrag van meisjes en jongens? Zo ja, wat biedt dit voor aanknopingspunten voor een nadere analyse van hun taalgedrag in conflict management?

Onderzoeksopzet

Natuurlijke setting

Het onderzoek is uitgevoerd in de natuurlijke context van het kinderdagverblijf en peuterspeelzaal. Aan het onderzoek hebben 96 'doel'kinderen deelgenomen, nameloos gelijk verdeeld naar sekse (47 meisjes, 49 jongens), leeftijd (48 tweejarigen, 48 driejarigen) en etniciteit (32 Antilliaans-Arubaans, 32 Marokkaans, 32 Nederlands).

Voor de Marokkaanse en Antilliaanse kinderen gold dat beide ouders afkomstig moesten zijn uit Marokko of de Antillen. Behalve van de 'doelkinderen' zijn ook gegevens over leeftijd en etnische achtergrond van de andere kinderen in de groep geregistreerd. De sociaaleconomische achtergrond van de kinderen in termen van genoten onderwijs van de ouders is over het algemeen laag, maar van de Nederlandse kinderen significant hoger ($\chi^2=12,9$, $df=4$, $p<.05$). Anders dan de Nederlandse ouders, hebben de niet-Nederlandse ouders vaker hoogstens enkele jaren voortgezet onderwijs gehad.

De deelnemende kinderen zitten op 23 verschillende kinderdagverblijven en peuterspeelzalen in de vier grote steden en een aantal middelgrote gemeentes. Het gaat om multi-etnische centra, waarvan minstens de helft van de ouders een niet-Nederlandse achtergrond heeft. De leiding bestaat naast professionals ook uit groepshulpen en invalkrachten, stagiaires en vrijwilligers. Van deze leidsters heeft tweederde een Nederlandse achtergrond. Daarnaast is er een beperkt aantal leidsters met een Antilliaanse, Marokkaanse of nog andere etnische achtergrond.

Opnames tijdens vrij spel

Per kind zijn een uur audio- en video-opnames gemaakt – twee maal een half uur op verschillende dagen – in hun interacties tijdens vrij spel. De kinderen hadden een microfoontje op dat verbonden was met een zendertje in een rugzakje en de ontvangstapparatuur was verbonden met de videocamera. Op deze manier konden de kinderen zich vrij bewegen en kon de cameravrouw de kinderen overal volgen. Vrij spel is gedefinieerd als 'een situatie waarin kinderen hoofdzakelijk zijn gericht op spelen al dan niet onder begeleiding van een

leidster. Kenmerkend is dat het gaat om een vrije keuze van de activiteit en vrije handelingen.

Conflictanalyse

Uit de 96 uur opnames zijn de conflictepisodes geselecteerd en met behulp van het computerprogramma CHILDES (MacWhinney, 2000) getranscribeerd.² Een conflict is gedefinieerd als 'een interactie waarin kind A iets doet of zegt tegen kind B en kind B zich hiertegen verzet'. Voor iedere conflict-episode is een reeks kenmerken genoteerd van de participanten, zoals sociaaleconomische achtergrond en thuistaal. Van het conflict zijn onder andere genoteerd de tijdsduur, de ernst van het conflict (oppositie zonder verdere uitbreiding, meningsverschil of ruzie), alleen- of samenspel en de compositie van de groep kinderen-in-conflict (naar leeftijd, sekse en etniciteit). Voor het onderwerp van het conflict hebben we een onderscheid gemaakt naar het materiële domein van 'bezit van een object', het fysieke van 'storend gedrag', het sociale van 'uitsluiting', en het ideële van 'inhoud van spel'.

Het type activiteit is onderscheiden naar

- Bewegingsspel (rennen, balspel, glijbaan, fietsjes, stoeien);
- Fijnmotorisch spel of spel aan een tafel (tekenen, knippen/plakken, stempelen, puzzelen, duplo);
- Grofmotorisch spel (op de grond met auto, trein, ander speelgoed, bouwen, spelen met blokken, met zand of water);
- Hoekenspel (huis- of verkleedhoek, symbolisch spel, spel met figuurtjes, praten met elkaar over iets los van de activiteit bijvoorbeeld over wat de kinderen zien);
- Transitie (zwervend, zoekend, wachtend op andere activiteit);

- Restcategorie: rust (boekjes lezen bijvoorbeeld), muziek maken en werken (opruimen, vegen, afwassen et cetera).

De verbale uitingen en non-verbale handelingen van alle conflictepisodes zijn gecoörded. Bij de verbale uitingen gaat het om de *functie* van de uiting, niet om de taalkundige vorm.

Conflicten laten zich karakteriseren als een specifieke structuur, met een aantal zetten. Er is een aanleiding (0), gevolgd door een oppositie waarmee het conflict begint (1). Door exploratieve strategieën ofwel vragen (2) kunnen kinderen achterhalen wat de opponent wil of bedoelt. Bij modifierende strategieën (3) wijzigen kinderen de loop van het conflict door een poging het conflict op te lossen. Het conflict eindigt (4) als de oppositie is opgelost doordat een kind toegeeft of wat anders gaat doen, of als er een oplossing is gevonden. Een mogelijke laatste zet is een verzoening achteraf (5). In dit artikel gaan we kort in op de eerste zet, oppositioneel gedrag, en doen we met name verslag van de derde zet, de pogingen om het conflict op te lossen.

Qua oppositioneel gedrag onderscheiden we:

- 'kale opposities' (*nee! nou! au!*);
- directieven (een heel scala om het gedrag van de ander te reguleren door directe vormen zoals imperatieven ("*ga weg!*"), meer indirecte vormen, zoals "*en die is ook van mij*" (Huls, 1982) en afwijzingen (*stommerd*);
- fysieke vormen van gedragregulering (slaan, schoppen, enzovoort).

Qua oplossingsstrategieën volgen we Eisenberg en Garvey (1981):

- Voorstel voor een alternatief. Het kind probeert haar/zijn opponent te bewegen om een ander object te nemen: "*Dat is nog een bed*", "*Jij mag deze*", een andere

handeling te verrichten “*kom wij gaan naar de bus*”, naar een andere plaats te gaan “*Ga maar daar*”, of een andere rol te kiezen in het spel.

- Het gebruik van een conditionele directief. Het kind verbindt een voorwaarde aan een belofte, zoals Sylvano doet in een conflict met Rafik. Rafik (3;4)³ wil dat Sylvano (3;4) ophoudt met zingen, maar Sylvano gaat door. Rafik zegt: “*Ik ben toch je vriend*”. In Sylvano’s antwoord wordt alleen de conditie uitgesproken, de belofte is impliciet “*Ja, maar dan moet je wel een liedje aanzetten*”.
- Een voorstel voor een compromis. Het kind stelt voor het eigen gedrag te veranderen door aan te bieden om iets te delen zoals Darren (2;11): “*Die die is van jou*”, of om de beurt een handeling te verrichten “*Ik ga wachten tot jij klaar bent*.” Onder deze strategie hebben we ook Sheldon’s (1992) categorie ‘switchen naar rollenspel’ opgenomen. Bijvoorbeeld Jaoud (3;1) die in een conflict over een kruiwagen switcht naar de rol van politieagent in een politieauto “*tatuu!*”, evenals Killen en Turiel’s (1991) categorie ‘transformatie naar spel’ zoals het voorstel van Tess (3;5) “*Zuwwe stiekem doen?*”.

We hebben twee analyses uitgevoerd. In de eerste analyse vormt het gedrag van de kinderen het uitgangspunt: wat zijn kenmerken van hun conflictgedrag over alle conflicten heen? Het gaat dan om gemiddelden per kind per sekse. Vragen zijn: hoeveel conflicten hebben kinderen gemiddeld, hoe lang duurt het conflict, waarover gaat het, waar zijn ze mee bezig als het conflict ontstaat, hoe ernstig zijn de conflicten? Omdat we verschillen verwachtten in het aantal en de duur van conflicten hebben we in deze analyse gekeken naar het gemid-

delde percentage van conflicten waarin een kind tenminste één oppositionele en oplossingsstrategie gebruikt.

Voor de tweede analyse zijn de conflicten en hun kenmerken het uitgangspunt, met vragen als: Verschillen conflicten tussen kinderen met dezelfde sekse en een gemengd groepje? Bij welke activiteiten wordt het vaakst geprobeerd het conflict op te lossen? Is er een relatie tussen bijvoorbeeld de ernst van het conflict en het oplossingsgedrag?

Op basis van deze kwantitatieve analyses doen we vervolganalyses en gaan we dieper in op het repertoire van de kinderen. Aan de transcriptie en codering van het onderzoek hebben 14 studenten deelgenomen. Voor de definitieve analyses is de betrouwbaarheid van de codering berekend, waarvoor Cohen’s Kappa is gebruikt; deze is .77, dus voldoende. Voor de statistische analyses (Chikwadraat, T-toets en ANOVA) is een significantieniveau van $p = <.05$ aangehouden.

Weinig sekseverschillen

In deze paragraaf presenteren we eerst een aantal kwantitatieve resultaten. Vervolgens geven we meer inzicht in de interactie tijdens de conflicten zelf door een aantal voorbeelden te bespreken. Ten slotte analyseren we mogelijke sekseverschillen in speloriëntatie van de kinderen aan de hand van nadere kwantitatieve bevindingen.

In het algemeen vinden we weinig significante verschillen die gerelateerd zijn aan de sekse van de kinderen. Ook is er nauwelijks verschil in conflictgedrag tussen kinderen van de verschillende etnische groepen. Evenmin zijn er verschillen tussen de meisjes respectievelijk jongens met verschillende etnische achtergronden.



Frequentie en duur. In de 96 uur opnames hebben we 1144 conflicten gevonden, met een gemiddelde van 12 conflicten per uur. De meeste conflicten duren kort, gemiddeld 20 seconden per conflict. Daarin zijn geen sekseverschillen: meisjes hebben 12,7 conflicten per uur van gemiddeld 19 seconden (totaal 596), jongens 11,2 conflicten van 21 seconden (totaal 548). Er zijn evenmin verschillen in het gemiddeld aantal conflicten tussen kinderen met een verschillende etnische achtergrond: Antilliaanse kinderen hebben 13,2 conflicten per uur, Marokkaanse 11,2 en Nederlandse 11,4. Wel zijn verschillen in duur significant: de conflicten van de Nederlandse kinderen duren langer ($F=3,854$, $df= 2$, $p<.05$), en

die tussen Nederlandse kinderen onderling het langst.

Ernst. Van alle conflicten is 6% een echte ruzie, 51% een meningsverschil en bij 43% van de conflicten is er even oppositie zonder verdere uitbreiding. Meisjes en jongens verschillen niet in de ernst van hun conflicten, maar wel zijn er verschillen die te maken hebben met de seksesamenstelling van het groepje kinderen-in-conflict. In absolute aantallen spelen de meeste ruzies zich af tussen een meisje en een jongen (44), vergeleken met meisjes onderling (11) en jongens onderling (27) ($Chi=8,942$, $df=3$, $p<.05$). Voor meningsverschillen en oppositie zonder verdere uitbreiding zijn er geen sekseverschillen.

Onderwerp. De meeste conflicten gaan over gedrag (49%) en bezit (45%), en in mindere mate over uitsluiting (16%) en de inhoud van het spel (12%). Ook hier doen zich geen sekseverschillen voor.

Activiteit. Wel zijn er significante verschillen in de activiteit waarbij het conflict ontstaat ($Chi=85,3$, $df=5$, $p<.001$). Meisjes hebben het vaakst een conflict bij een activiteit in een 'hoek'. Jongens raken relatief het meest in conflict bij grofmotorisch spel. Zie tabel 1.

Tabel 1 Absolute aantallen conflicten per activiteit voor meisjes en jongens

Sekse	Activiteit	Bewegen	Fijnmotorisch	Hoek	Trans	Grofmotorisch	Rest
Meisje N=47		71	109	217	117	43	39
Jongen N=49		88	88	96	124	119	33

Tabel 2 Aantal conflicten naar samenstelling van de groep kinderen-in-conflict

Conflicten	Activiteit	Bewegen	Fijnmotorisch	Hoek	Trans	Grofmotorisch	Rest
Meisje-meisje n=315		42	67	130	44	12	20
Meisje-jongen n=510		58	82	140	119	74	37
Jongen-jongen n=318		59	47	43	78	76	15

Deze sekseverschillen zijn nog opvallender na uitsplitsing van de conflicten tussen kinderen van dezelfde of verschillende sekse. Zie tabel 2.

In hoeken zijn er 130 conflicten tussen twee meisjes, 43 tussen twee jongens en 140 tussen een meisje en jongen. Tijdens grofmotorisch spel komen meisje/meisje conflicten 12 keer voor, conflicten van twee jongens 76 keer en bij een gemengd groepje 74 keer. Bovendien blijkt dat in een transitie situatie meisjes onderling 44 conflicten hebben en jongens onderling 78, maar dat jongens en meisjes 119 keer botsen.

Oppositionele strategieën. De groep meisjes onderscheidt zich niet significant van de jongens in het gemiddelde percentage dat ze tenminste één keer een bepaalde oppositionele strategie gebruikt. Het gemiddelde percentage 'kale' opposities in de conflicten is 45% voor de meisjes, 41% voor de jongens. Voor verbale directieven zijn de percentages 49% respectievelijk 42%; voor verbale afwijzingen 8% en 9%. Er zijn ook geen verschillen in fysiek oppositioneel gedrag, voor beide groepen doet zich dat in 42% van de conflicten voor.

Nemen we niet de kinderen maar de conflicten als uitgangspunt voor de analyse, dan blijken meisjes gemiddeld in meer conflicten een verbale directief te gebruiken dan jongens ($\chi^2=12,059$, $df=1$, $p<.01$). Voor de 'kale' oppositie, verbale afwijzingen en fysiek oppositioneel gedrag is er geen sekseverschil.

Oplossingsstrategieën. Voor meisjes geldt dat ze in 10% van de conflicten oplossingsstrategieën gebruiken, voor jongens in 8% van de gevallen. Wederom geen significant verschil. Er is wel een sekseverschil bij analyse uitgaande van de conflicten: als in een conflict een oplossingsstrategie wordt gebruikt, gebeurt dat meestal door een meisje ($\chi^2=4,45$, $df=1$, $p<.05$). Dit verschil

is ook terug te vinden in het absolute aantal uitingen met een oplossingsstrategie: in 63% van meisjes en 37% van jongens. Zowel meisjes als jongens gebruiken echter allebei ongeveer twee keer zoveel voorstellen voor een alternatief dan voor een compromis. Conditionele directieven komen nauwelijks voor (in totaal vijf keer).

Tussen de etnische groepen is er geen verschil, noch bij de analyse van de kinderen noch bij de analyse van de conflicten.

Oplossingsstrategieën niet per se gericht op samenspel

Uit bovenstaande kwantitatieve analyses blijkt dat vooral de spelactiviteit, de samenstelling van de groepjes kinderen-in-conflict en het oplossingsgedrag voor nadere analyse in aanmerking komen.

Het ligt voor de hand dat de sekseverschillen in het type activiteit wanneer het conflict ontstaat te maken hebben met verschil in type activiteiten buiten de conflict episodes. Aannemende dat de verhoudingen in speloriëntatie bij de conflicten representatief zijn voor de speloriëntatie op andere momenten, zouden ook daarin sekseverschillen spelen. De literatuur wijst eveneens op sekseverschil in spelvoorkeur: meisjes gebruiken in meer conflicten een oplossingsstrategie. De vraag is dan of het *type activiteit* aanleiding is tot bepaald gedrag? In hoeverre lokken deze activiteiten bijvoorbeeld samenspel uit? Immers, een oplossing vinden lijkt te zijn gericht op samen verder willen spelen. Wat zijn de kenmerken van hoekenspel vergeleken met grofmotorisch spel en transitie in termen van het oplossingspotentieel? En andersom, als kinderen oplossingsstrategieën gebruiken, bij welke activiteiten doen ze dat dan vooral?

We geven nu eerst een aantal voorbeelden van het gebruik van verschillende oplossingsstrategieën in verschillende activiteiten en gaan na of er kenmerken zijn die verband zouden kunnen houden met de oplossingsbereidheid. De eerste voorbeelden spelen zich af in een hoek. Hierbij zijn de oplossingen gericht op het samen verder willen spelen. In het eerste voorbeeld volgen we Charilain, die twee conflicten heeft met twee meisjes. Beide conflicten beginnen met oppositioneel gedrag van Charilain (“*je kan hier niet strijken*”; “*nee zij is zij is met mij aan het spelen*”), en beide keren stelt ze haar gedrag bij en stelt een compromis voor (“*eerst ikke strijken dan jij oké?*”; “*Ja ze mag ook -:. Ons allebei mag dat.*”), waarna de kinderen samen verder spelen.

Fragment 1 “Eerst ikke dan jij”

Charilain (Antilliaans, meisje, 3;7, CHR, Hoek) wil strijken. Ze krijgt van de leidster een strijkbout. Nora (Marokkaans, meisje, 2;11, NOR, Transitie) loopt rond op de groep en wil mee spelen.

NOR: *ik wil ook hier strijken.*

CHR: *je kan hier niet strijken.*

NOR: *wel hier is die.*[wijst naar een strijkijzer ergens anders]

CHR: [kijkt even maar gaat dan door met strijken]

NOR: *mag ik ook strijken dan?* [pakt het strijkijzer dat de leidster voor haar neer heeft gezet en wil gaan strijken]

CHR: *eerst ikke strijken dan jij oké?* [CHR pakt de kleren die op de strijkplank liggen op en houdt ze in haar handen]

NOR: *ik eerst deze.* [wijst naar haar strijkijzer]

CHR: *ja eerst je beurt wachten.* [gaat strijken]

CHR: *eerst je beurt wachten oké?*

NOR: *Mag ik ook strijken dan?*

CHR: *Eerst ikke strijken dan jij oké?*

NOR: *Ik eerst deze.* [Ze wijst naar haar strijkijzer]

CHR: *Ja eerst je beurt wachten. Eerst je beurt wachten oké? Je mag eerst je beurt wachten. Dan mag jij en dan mag ikke.* [Charilain gaat aan het strijken]. [ze wijst naar zichzelf en dan naar Nora]. *Is allebei.*

NOR: *Mag ikke dan? Mag ik deze? Ik wil de broek.* [Ze gaat strijken].

CHR: *Ik ga wachten.* [Ze gaat op de bank zitten]. *Ik ga wachten. Ik ga wachten tot jij klaar bent.*

Fragment 2 “Ons allebei mag dat”

Charilain speelt in de huishoek met Nora. CHR zit even op de bank, Raishreri (Hindoestaans, meisje, 3;7, RAI, Hoek) staat te kijken.

RAI: *xxx spelen?* [RAI gaat naast CHR zitten pakt de strijkplank vast en kijkt CHR aan].

CHR: *nee zij is zij is met mij aan het spelen.* [kijkt eerst langdurig met een twijfelende blik naar RAI en wijst dan NOR aan terwijl ze praat en kijkt naar RAI]

RAI: [staat op en doet een stap opzij van een afstandje kijkt ze naar CHR en NOR]

CHR: *zij wil met mij spelen.*[richt zich tot NOR]

NOR: *maar ik wil met zij spelen.*[richt zich tot CHR en wijst RAI aan met het strijkijzer]

CHR: *ja ze mag ook -:. [praat met NOR over RAI] Ons allebei mag dat.*

RAI: [staat er de hele tijd bij te kijken]

CHR: *Raishreri oké ik ga iets voor je maken.*[wijst naar iets en staat dan

op om een strijkijzer van de vensterbank af te pakken voor RAI.]

In het volgende voorbeeld (3) maakt Hind ruimte voor samenspel met Reilly. Reilly wil het object van Hind hebben en gebruikt een directief (“*en die is ook van mij*”), wat een kale oppositie van Hind uitlokt (“*ech niet*”). Na een vraag van Reilly doet Hind een voorstel voor een alternatief (“*hier is wel*”) en onderbreekt ze haar spel om Reilly aan een spelobject te helpen zodat ze samen verder kunnen (“*ga voor jou uitzoeken*”).

Fragment 3 “Ik ga voor jou uitzoeken”

Hind (Marokkaans, meisje, 3;6, HIN, Hoek) speelt op de grond met een roze barbie-achtig huis waar ze boerderijdieren in stopt. Ze tokt als een kip. Naast haar spelen ook Reilly (Marokkaans, jongen, 2;6, REI, Hoek), DeBlanche (Congo, 3;6, jongen) en Redouan (Marokkaans, 2;7, jongen). Reilly speelt als enige samen met Hind met de boerderijdieren en het huis.

REI: *is die van mij?* [wijst en steekt zijn hand uit in de richting van het diertje dat HIN in haar hand heeft]

HIN: *tok tok*. [HIN trekt hand met diertje erin weg].

REI: *en die is ook van mij*. [wijst naar diertje in hand van HIN].

HIN: *ech niet*. [trekt haar hand met diertje erin terug].

REI: *en was van mij?*

HIN: *hier is wel*. [HIN gaat zoeken in de speelgoedbak met diertjes]

HIN: *ga voor jou uitzoeken*. [HIN en REI rommelen in de speelgoedbak met diertjes]

REI: *hia*. [pakt een paard en sluit aan bij het tok-tok spelregister van Hind]

Reilly speelt blij samen met Hind verder. DeBlanche en Redouan spelen nog vlakbij. De opponenten blijven in elkaars nabijheid.

In andere conflicten is het gebruik van een oplossingsstrategie echter niet gericht op samenspel, maar is het een manier om een object te bemachtigen (fragment 4) of het eigen spel veilig te stellen (fragment 5). Dwayne stelt halverwege zijn gedrag bij door aan te bieden “*ik kom er niet aan hoor Sylvano*” en later door aan te geven dat hij het object maar tijdelijk wil, “*mag ik dit even?*”. Maar het lukt hem niet en hij trekt zich terug.

Fragment 4 “Ik kom er niet aan hoor”

Dwayne (3;4, Nederlands, jongen, DWA, Hoek) staat bij Sylvano (2;11, Nederlands, jongen, SYL, Hoek) die speelt dat hij aan het bellen is met een mobiele telefoon.

DWA: *mag ik nou ook?* [grijpt ernaar in Sylvano's hand]. *Mag ik nou ook?* [grijpt weer]

SYL: [Sylvano trekt de telefoon weg bij Dwayne]

DWA: *mag ik nou ook?* [probeert opnieuw de telefoon te pakken]

SYL: [houdt de telefoon stevig vast]

DWA: *mag ik nou ook?* [pakt de hand van Sylvano vast]. *Mag ik nou ook -:* [grijpt naar de telefoon].

SYL: *nee -:* [houdt de telefoon weg bij Dwayne]

DWA: *mag ik nou ook?*

SYL: *nee*. [legt de telefoon even achter zich, pakt hem weer bij zich en houdt hem stevig vast]

DWA: *wil je hem even neerleggen* [peutert even aan de telefoon maar pakt hem niet.] *ik kom er niet aan hoor Sylvano*.

- SYL: [kijkt wat aarzelend naar de telefoon terwijl hij hem stevig vast houdt].
- DWA: *ik kom er niet aan.* [gaat tegenover Sylvano zitten] *ik doe even +...* [lijkt even zijn vertrouwen te willen winnen, maar grijpt dan vervolgens weer naar de telefoon].
- SYL: [loopt naar het speelhuisje midden op de groep en klimt erop met de telefoon]
- DWA: [loopt vervolgens ook naar het speelhuis toe] *mag ik dit even?* [grijpt naar de telefoon]
- SYL: duikt weg met de telefoon
- DWA: *mag ik dit even?* [probeert de telefoon weer te pakken]
- SYL: *mag niet.* [gaat dan met zijn hoofd naar de andere kant toe zitten en negeert Dwayne]
- DWA: *oh. mag ik de telefoon?* [komt dan naast Sylvano staan en vraagt dit op lieve toon]
- SYL: *mag m niet houden* [zit op de grond van het speelhuis]
- DWA: *oh.* [staat weer op, gaat aan het hek van het speelhuisje staan, geeft het op.]
- SYL: [kijkt nog even naar Dwayne en gaat dan verder spelen met zijn telefoon]
- DWA: [loopt vervolgens weg uit het speelhuis en gaat naar een andere hoek van de groep om daar te spelen. Opponenten zijn niet meer in elkaars nabijheid.]

Dwayne is in dit symbolisch spel met de telefoon niet gericht op samenspel, en slaagt er niet in om Sylvano te overtuigen. Ook in fragment 5 is Jaydin niet gericht op samenspel. Ze gebruikt een aantal directieven (*nee niet pakken, jij gaat in de bouwhoek, ga daar ga weg*) voordat ze voor haar

opponent Djulvin met een oplossing komt (*volgende keer mag je weer verven*), en deze combinatie van dirigeren en een oplossing bieden herhaalt zich voordat Djulvin zich erbij neerlegt. Djulvin blijft in de buurt, maar er is geen samenspel.

Fragment 5 “Volgende keer mag je weer verven”

Jaydin (Antilliaans, meisje, 3;2, Fijnmotorisch spel, JAY) wil gaan verven en heeft een blaadje, verf en een kwast gepakt en op tafel neergelegd. Dan loopt ze even weg om een bakje met water te pakken. Op dat moment komt Djulvin (Ghanees, jongen, 2;4, Transitie, DJU) bij Jaydins' spullen staan. DJU pakt de kwast op.

JAY: *nee niet pakken.* [JAY loopt naar DJU toe pakt de kwast uit zijn handen].

DJU: [laat de kwast los en kijkt naar de grond].

JAY: *jij gaat in de bouwhoek.* [JAY duwt DJU, kijkt hem boos aan en trekt het papier naar zich toe]

JAY: *ga daar ga weg.*

DJU: [houdt beteuterd zijn hand voor zijn gezicht en kijkt naar JAY].

JAY: *volgende keer mag je weer verven.* [JAY gaat op een afstandje staan en kijkt DJU boos aan]

DJU: [blijft JAY aanstaren en houdt zijn hand nog voor zijn mond]

JAY: [JAY zet een bakje op tafel, kijkt even om zich heen en draait zich om]

DJU: [staat nog steeds bij de tafel en kijkt wat voor zich uit].

JAY: *een moment hè.* [De leidster heeft JAY gevraagd of ze nog water wil hebben. JAY is een paar meter verderop gelopen met het bakje om water te halen en kijkt DJU aan en praat tegen hem terwijl ze verder weg loopt].

JAY: *je mag deze niet pakken.* [JAY doelt op het bakje dat ze in haar hand heeft en laat het DJU zien]

JAY: *volgende keer mag je xxx.* [JAY is nu aan de andere kant van de groep om water te halen en DJU kan haar niet meer zien, maar ze praat wel tegen hem].

DJU: [staat bij de tafel en schudt nee, JAY kan dit niet zien].

JAY: [JAY gaat weer aan tafel zitten, de leidster brengt het bakje met water en ze gaat verven naast DJU en Nata-nael (Ghanees, jongen) en Sutnison (Antilliaans, jongen). Ze reageert niet meer op DJU.

DJU: [blijft bij JAY staan kijken naar wat JAY schildert.]

De opponenten blijven in elkaars nabijheid.

Vergelijking van de fragmenten 6 en 7 laat zien dat het gebruik van een oplossingsstrategie bij grofmotorisch spel en bij een transitie een verschillende uitwerking kan hebben. In het eerste geval wijzigt Walid het wel-niet conflict door de aandacht te verleggen naar blokjes die van pas kunnen komen in het spel, “*ditte ditte ditte*”, maar raakt vervolgens in conflict met een ander. De anderen laten hem niet toe in hun spel.

Fragment 6 “ditte ditte ditte”

Walid (3;8 Marokkaans, jongen, Grofmotorisch spel, WLI) is net bij Daan (3;10, Nederlands, jongen) en Rahul (3;8, Nederlands-Surinaams, jongen, RAH) komen zitten die met een trein op de grond spelen.

WLI: *he xxx disse?* [Walid lijkt iets te vragen aan Rahul over een onderdeel van de trein die hij in zijn hand heeft.]

RAH: *nee.*

WLI: *wel.*

RAH: *niette.*

WLI: *ditte ditte ditte.* [Walid richt zich weer op de trein en gooit wat blokjes in de lucht om aandacht te krijgen en om mee te mogen spelen]

RAH: [Rahul kijkt naar Walid die vervolgens in een conflict terecht komt met Daan.]

In het tweede geval geeft Johnny uiteindelijk toe wat betreft de richting die ze uitgaan, maar doet een voorstel voor een alternatieve spelhandeling “*kom wij gaan naar de bus*”.

Fragment 7 “Kom wij gaan naar de bus”

Johnny (Nederlands, 3;5, jongen, Transitie, JOY) staat in de gang met Roshan (Surinaams, 2;10, jongen, Transitie, ROS) aan de hand. Hij zingt *jingle bells*. Naast hen staan Marcelino (Indisch, 3;8, jongen), Marwan (Marokkaans, 3;10, jongen) en Noah (Hindoestaans, 3;8, jongen) ruzie te maken. Johnny en Roshan staan een tijdje toe te kijken en lopen vervolgens samen de gang in.

ROS: [kijkt Johnny aan en glimlacht.]

JOY: *kom.* [Johnny en Roshan zijn kort buiten beeld. Als ze weer in beeld komen dan staan ze bij schoenenzakken die aan de muur hangen. Johnny wil verder de gang in lopen en trekt Roshan een beetje aan de hand mee.]

ROS: *kom daar -.* [Langgerekt *daar*. ROS wil de andere kant op van de gang en trekt aan Johnny's hand.]

JOY: [trekt nog steeds aan de hand van Roshan. Hij wijst naar de deur die aan het eind van de gang is.]

ROS: *Marcelino* [?]. [Roshan blijft aan Johnny trekken. Hij wil naar Marcelino

die aan de andere kant van de gang staat.

JOY: *kom wij gaan naar de bus.* [geeft toe en wil nu ook naar de andere kant van de gang. Loopt met Roshan mee]

JOY: *die heb ik gemaakt.* [legt uit dat hij de autobus op de bank heeft gemaakt.]

ROS: [loopt met Johnny richting de bank in de speelzaal. Hij gaat hier samen met Johnny op de bank spelen. Ze doen alsof de bank een bus is die Johnny heeft gemaakt.]

Type spelactiviteit beïnvloedt conflictmanagement

Uit de fragmenten wordt duidelijk dat de kinderen in hun oplossingsstrategieën weliswaar rekening houden met de ander en proberen om de relatie goed te houden, maar dat zij of de anderen niet altijd uit zijn op samenspel. Twee vragen zijn dan relevant. Zijn er verschillen in de soort activiteiten waarin kinderen oplossingsstrategieën gebruiken? Welke factoren leiden het meest tot samenspel? Inderdaad blijken de 'doel'kinderen de oplossingsstrategieën significant meer te gebruiken bij conflicten in hoeken (40 %) dan bij transitie (17 %) terwijl het gebruik slechts minimaal voorkomt bij grofmotorisch spel (10%) ($\chi^2=12,6$, $df=5$, $p<.05$).

In tabel 3 staat het aantal conflicten waarin meisjes en jongens een oplossingsstrategie gebruiken, en het percentage daarvan op het totaal aantal conflicten dat

ze in die activiteit hebben. Op deze manier proberen we te achterhalen of oplossingsgedrag meisjesgedrag is of dat het ligt aan de aard van de activiteiten zelf. Meisjes blijken in alle spelactiviteiten, behalve bij grofmotorische activiteiten, het meest een oplossingsstrategie te gebruiken in geval van conflict. Maar houden we rekening met het aantal keren dat ze met die activiteiten bezig zijn en berekenen we dan het percentage oplossingsstrategie per activiteit, dan blijken de verhoudingen ongeveer gelijk. Zowel meisjes als jongens proberen in het hoekenspel relatief het vaakst het conflict op te lossen. De percentages voor de transitiesituatie en het grofmotorisch spel ontlopen elkaar niet veel. Verschillen tussen de meisjes en de jongens bij fijnmotorisch spel en bewegingsactiviteiten zijn groter; het spel in hoeken is voor de jongens het vaakst aanleiding tot het gebruik van een oplossingsstrategie. Dus het type activiteit speelt een belangrijke rol in conflictmanagement van deze jonge kinderen.

Samenspel nader bezien

Om meer inzicht te hebben in de mate waarin een activiteit ook daadwerkelijk verbonden is met een coöperatieve houding hebben we tenslotte geanalyseerd welke factoren het meest bijdragen aan samenspel. *Samenspel* is voor deze groep jonge kinderen gedefinieerd als deelname aan dezelfde activiteit met een gezamenlijk doel, of in de nabijheid van elkaar en bewust van elkaars aanwezigheid (parallel

Tabel 3 Aantal conflicten per activiteit waarin een oplossingsstrategie wordt geuit en de percentages daarvan op het totaal aantal conflicten met oplossingsstrategie in die activiteit, per sekse (totaal $n=105$).

	Bewegen		Fijnmotorisch		Hoek		Trans		Grofmotorisch		Rest		Totaal
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Meisje $N=47$	9	12.7	13	11.9	30	13.8	9	7.7	2	4.6	2	5.1	65
Jongen $N=49$	7	7.9	3	3.4	12	12.5	9	7.2	9	7.6	0	0	40

en associatief samenspel). *Alleenspel* is spel zonder betrokkenheid van het kind waarmee zij/hij in conflict komt.

Tabel 4 laat zien welke relatie de kinderen voorafgaand en na het conflict hadden. Uit statistische analyse blijkt dat het al dan niet samenspelen vóór het conflict het meest doorslaggevend is voor het samenspel na het conflict, en hetzelfde geldt voor alleen spelen vóór en na het conflict. Jongens bevinden zich vaker in de situatie van alleenspel vóór en na het conflict, meisjes in de situatie van samenspel ($\chi^2=19,05$, $df=3$, $p<.05$).

In tabel 5 zijn de frequenties van de verschillende activiteiten uitgesplitst voor de relatie (samenspel- of alleenspel) vóór en na het conflict. Die blijken significant te verschillen ($\chi^2=249,161$, $df=27$, $p<.001$).

Bij fijnmotorisch spel en hoekenspel is kenmerkend dat de kinderen vóór en na het conflict samen spelen (bij respectievelijk 136 en 178 conflicten). Voor de transitie situatie is juist alleenspel vóór en na het conflict kenmerkend (bij 143 conflicten). Verhoudingsgewijs leidt een conflict in de transitie situatie met alleenspel vóór het conflict nog het meest tot samenspel na het conflict. Bij bewegingsspel is er wat vaker alleenspel vóór en na het conflict, en bij grofmotorisch spel is er vaker samenspel vóór en na het conflict.

Ten slotte zijn we nagegaan of er een verband is tussen het gebruik van oplossingsstrategieën en samenspel. Dan blijkt het percentage conflicten met oplossingsstrategie waarin aan het begin en eind wordt samengespeeld hoger te zijn. Zie tabel 6.

Tabel 4 Relatie tussen kinderen bij begin- en eindsituatie van het conflict, verdeeld naar sekse. Absolute aantallen en percentages op totaal aantal conflicten per groep

	Alleen/alleen		Alleen/samen		Samen/alleen		Samen/samen	
Meisjes N=47	185	31%	49	8%	70	12%	292	49%
Jongens N=49	226	41%	59	11%	53	10%	209	38%

Tabel 5 Relatie tussen kinderen bij begin- en eindsituatie van het conflict, voor activiteiten. Frequenties

	Alleen/alleen	Alleen/samen	Samen/alleen	Samen/samen
Bewegen	76	14	17	52
Fijnmotorisch	36	11	14	136
Hoek	74	19	42	178
Trans	143	46	19	32
Grofmotorisch	42	13	25	82
Rest	40	5	6	21

Tabel 6 Samenspel. Begin- en eindsituatie van het conflict met oplossingsstrategie verdeeld naar sekse. Percentage op totaal aantal conflicten met oplossingsstrategie

	Alleen/alleen	Alleen/samen	Samen/alleen	Samen/samen
Meisjes N=47	29%	5%	9%	57%
Jongens N=49	27.5%	15%	7.5%	50%

Hierin doen zich geen significante seksverschillen voor.

Samenspel vóór het conflict leidt tot samenspel na het conflict, en samenspel vóór het conflict lijkt relatief vaak te leiden tot het gebruik van een oplossingsstrategie om samen verder te kunnen spelen.

Gesitueerde verschillen in conflictgedrag

De algemene conclusie is dat deze twee- en driejarige meisjes en jongens met verschillende etnische achtergronden op het kinderdagverblijf en de peuterspeelzaal in ons onderzoek niet voor elkaar onderdoen in assertief gedrag. Er zijn geen verschillen in aantallen conflicten, en evenmin in het vermogen om gebruik te maken van verschillende soorten oppositioneel gedrag. Ze zijn ook niet verschillend als we, rekening houdend met aantal en lengte van de conflicten, kijken naar het gemiddelde percentage conflicten waarin ze een oplossingsstrategie gebruiken. In de lijn van het eerdere, meer constructivistisch gerichte onderzoek, blijkt de groep meisjes en jongens eenzelfde repertoire te hanteren.

Uitgaande van de conflicten zijn er wel frequentieverschillen. De conflicten van de meisjes blijken vaker een directief en/of een oplossingsstrategie te bevatten dan die van de jongens. In conflicten tussen jongens onderling is het minst sprake van het gebruik van een oplossingsstrategie.

Er zijn duidelijke verschillen in de soort spelactiviteiten waarbij meisjes en jongens in conflict zijn. Waarschijnlijk is dat gerelateerd aan hun speloriëntatie in het algemeen. Meisjes hebben relatief het vaakst een conflict als zij in een hoek spelen, bij symbolisch spel of spel met figuurtjes. Jongens komen vaker in conflict bij grofmoto-

risch spel of als zij zich in een transitie bevinden van de ene activiteit naar de andere. Ook de samenstelling van het speelgroepje blijkt relevant: verschillen in spelactiviteit zijn groter als het gaat om een conflict tussen jongens onderling, vergeleken met conflicten waar een meisje bij betrokken is.

Het blijkt vervolgens dat het verschil in de spelactiviteit van invloed is op het conflictmanagement. Hoewel meisjes vaker dan jongens een oplossingsstrategie gebruiken, is er minder verschil als we het conflictmanagement per spelactiviteit vergelijken. Meisjes en jongens hanteren bij dezelfde activiteit – een hoek, grofmotorisch spel of transitie – naar verhouding in gelijke mate een oplossingsstrategie. Bij het spel in hoeken wordt het vaakst een oplossingsstrategie gebruikt. Ons onderzoek sluit in die zin aan bij de bevindingen uit de meta-analyse van Leaper en Smith (2004), waarin ook de spelactiviteit van kinderen van invloed bleek op hun communicatieve gedrag. Deze bevinding ondersteunt constructivistische verklaringen waarin het belang van de analyse van de sociale praktijken van taalgebruik wordt benadrukt.

Toch niet terug bij af

Hoe staat het nu met het coöperatief gedrag van meisjes? Samenspel vooraf blijkt het vaakst te leiden tot samen doorspelen na het conflict, voor zowel meisjes als jongens. Samen spelen vóór een conflict is echter kenmerkend voor fijnmotorisch spel en hoekenspel en dit gedrag komt het meest voor bij meisjes.

Daarnaast geldt dat kinderen vaker een oplossingsstrategie gebruiken als er sprake is van samenspel voorafgaande aan en na het conflict. En meisjes spelen vaker samen. Toch betekent dit niet dat we weer terug bij af zijn, want inmiddels is duidelijk dat



zowel meisjes als jongens een breed repertoire hebben. Interessant wordt nu welke verbale maar ook non-verbale middelen ze hanteren. In een recent themanummer van *Research on Language and Social Interaction* (Goodwin & Kyratzis, 2007) doen de auteurs met minutieuze analyses verslag hoe kinderen de 'morele en sociale orde' onderling 'co-construeren'. Gender is daarbij niet de hoofdcategorie, ook leeftijd en culturele achtergrond zijn belangrijke invalshoeken. Het gaat om etnografisch onderzoek en casestudies van enkele kinderen. Algemene uitspraken over gender, leeftijd en cultuur zijn daarbij niet mogelijk.

Ons onderzoek heeft zich tot nu toe gericht op de grote lijnen van het materiaal van een relatief grote groep kinderen, waardoor we wel meer zicht kregen op de rol van gender en etnische achtergrond. Maar er blijven nog voldoende vragen over die we niet hebben beantwoord, zoals over de aard van het taalgebruik zelf, de relatie tussen het gebruik van conflictmanagementstrategieën en taalvaardigheid, of over het verloop en het effect van de onderhandelingen. Dit soort analyses is wel belangrijk om zicht te krijgen op het proces van conflicthantering zelf. We hopen daar in de toekomst een bijdrage aan te kunnen leveren.

Noten

- 1 Wij bedanken Nienke Bekkema die als onderzoekster heeft deelgenomen aan het onderzoeksproject, evenals de studenten van de capaciteitsgroep Ontwikkelingspsychologie van Universiteit Utrecht en van de vakgroep Pedagogiek van de Universiteit van Amsterdam voor hun bijdrage in de dataverzameling en data-analyse. Het onderzoek is uitgevoerd met subsidie van de Bernard van Leer Foundation en de Stichting Kinderpostzegels Nederland. Inmiddels is een boek voor de kinderopvang verschenen: E. Singer en D.de Haan, met medewerking van Anke van Keulen en Nienke Bekkema (2006). *Kijken Kijken Kijken. Over samenspelen, botsen en verzoenen bij jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.
- 2 Transcriptieconventies CHILDES:

Onverstaanbare zin	xxx
Niet goed verstaanbaar, best guess [?]	[?]
Langgerekte uitspraak	-:
Maakt zin niet af	+...
- 3 Tussen haakjes staat de leeftijd (jaren en maanden: 3;7 = 3 jaar, 7 maanden).
- 4 Etnische herkomst, sekse, leeftijd, naam, activiteit.

Literatuur

- Alphen, I.C.van (1999). *Variatie in verbale interactie (V/M)*. Dissertatie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering*. Berkeley: University of California Press.
- Eisenberg, A.R. & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse processes*, 4, 149-170.
- Ervin-Tripp, S. (1987). About, to and by women. In D. Brouwer & D.de Haan (Eds.). *Women's language, socialization and self-image* (pp. 17-26). Dordrecht: Foris.
- Ervin-Tripp, S. (2001). The place of gender in developmental pragmatics: cultural factors. *Research on language and social interaction*, 34 (1), 131-147.
- Evaldsson, A. (2004). Shifting moral stances: morality and gender in same-sex and cross-sex game interaction. *Research on language and social interaction*, 34 (3), 331-363.

- Fairweather, H. (1976). Sex differences in cognition. *Cognition*, 4, 231-280.
- Farris, C.S.P. (2000). Cross-sex peer conflict and the discursive production of gender in a Chinese preschool in Taiwan. *Journal of pragmatics* 32, 539-568.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodwin, M.H. (2001). Organizing participation in cross-sex jump rope: situating gender differences within longitudinal studies of activities. *Research on language and social interaction*, 34 (1), 75-106.
- Haan, D. de (1978). Sekseverschillen in kindertaal. In: D.Brouwer, M.Gerritsen, D. de Haan & A.van der Post. *Vrouwentaal en mannenpraat* (pp. 69-104). Amsterdam: Van Genneep.
- Huls, E. (1982). *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek*. Dissertatie, Nijmegen; KUN.
- Killen, M. & Turiel, E. (1991). Conflict resolution in preschool social interactions. *Early education and development*, Vol.2, 3, 240-255.
- Klann-Delius, G. (1981). Sex and language acquisition – is there any influence? *Journal of pragmatics*, 5, 1-25.
- Kyratzis, A. (2001). Children's gender indexing in language: from the separate world hypothesis to considerations of culture, context and power. *Research on language and social interaction*, 34 (1), 1-13.
- Kyratzis, A. & Ervin-Tripp, S. (1999). The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of pragmatics*, 31, 1321-1338.
- Goodwin, M.H. & Kyratzis, A. (2007). Children socializing children: practices for negotiating the social order among peers. *Research on Language and Social Interaction*, 40, 4, 279-289.
- Le Freniere, P., Strayor, F. & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preference among preschool peers: a developmental/ethological perspective. *Child Development*, 55, 1958-1965.
- Ladegaard, H.J. (2004). Politeness in young children's speech: context, peer group influence and pragmatic competence. *Journal of pragmatics*, 36, 2003-2022.
- Leaper, C. (1991). Influence and involvement: age, gender and partner effects. *Child Development*, 62, 797-811.
- Leaper, C. & Smith, T.E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology*, 40, 6, 993-1027.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. (1975). *The psychology of sex differences*. Oxford: University Press.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. (1987). Gender segregation in children. In H.W. Reece (Ed.). *Advances in child development and behaviour*. New York: Academic Press.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. Mahwah N.J.: Erlbaum.
- Maltz, D.N. &orker, R.A. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. In J.J. Gumperz (Ed.), *Communication, language and social identity* (pp. 196-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, P. Danaher, D. & Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22, 543-548.
- Sachs, J. (1987). Preschool girls' and boys' language in pretend play. In S.U. Philips, S. Steele & C.Tanz (Eds.), *Language, gender and sex in comparative perspective* (pp. 178-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheldon, A. (1990). Pickle fights: gendered talk in preschool disputes. *Discourse Processes*, 13, 5-31.
- Sheldon, A. (1992). Conflict talk: sociolinguistic challenges to self-assertion and how young girls meet them. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 1, 95-117.