

MORALITEIT IN KLEUTERCONVERSATIES

Jan Berenst en Harrie Mazeland
Centre for Language and Cognition Groningen (CLCG)
Rijksuniversiteit Groningen

Verschenen in: R. Neutelings *et al.* (red.) 2000. *Over de grenzen van de taalbeheersing. Onderzoek naar taal, tekst en communicatie*. Den Haag: Sdu Uitgevers, p.107-18

Samenvatting

In gespreksmomenten waarin respect en/of goedkeuring ten opzichte van een ander wordt duidelijk gemaakt, is *moraliteit* aan de orde. In dit artikel verkennen we hoe jonge kinderen met moraliteit omgaan. We geven eerst een overzicht van eerdere theorievorming over de moraliteitsontwikkeling van kinderen, en laten dan op basis van analyses van conversationale interacties tussen kinderen zien dat een centrale aanname niet klopt. Kleuters - die alleen op beloning en straf van buiten zouden letten - zijn ook in staat tot het voeren van een soort morele dialoog waarin zij hun oordelen en hun handelingen rechtvaardigen. Ze letten daarbij inderdaad sterk op externe normen, maar blijken zich toch ook al op een reciprociteitsprincipe te oriënteren dat de grondslag vormt voor gelijkheids- en rechtvaardigheidsafwegingen.

1. Inleiding

De beschrijvingen van het conversationale taalgebruik van kinderen is voor het grootste deel gebaseerd op interacties tussen volwassenen en kinderen. Dat dergelijke conversaties er veelal heel anders uitzien dan die tussen kinderen onderling, wordt bepaald door het feit dat de volwassenen in de interacties met kinderen dominant zijn, en daardoor sterk bepalend zijn voor de inhoud van wat kinderen zeggen en hoe dat sequentieel georganiseerd wordt in het gesprek (cf. Elbers 1995). Het sociaal-cognitieve ontwikkelingsniveau van kinderen komt daardoor beter tot uitdrukking in de interactie tussen leeftijdsgenoten. Om het conversationale vermogen van kinderen in een bepaalde leeftijd in kaart te brengen is een oriëntatie op *peer interaction* dan ook gewenst.

In dit artikel zullen we inzoomen op een fenomeen dat in de ontwikkeling van kinderen van groot belang is, maar nog nauwelijks in relatie tot de ontwikkeling van het communicatieve vermogen van kinderen is besproken, namelijk de manifestaties van *moraliteit*. Tot nu toe is dit aspect vooral experimenteel onderzocht door kinderen oordelen en verantwoordingen daarvan te ontlokken met betrekking tot morele dilemma's. Wij willen aannemelijk proberen te maken dat dit soort verschijnselen zich heel goed in een natuurlijke situatie laat onderzoeken door middel van een analyse van gesprekken tussen kinderen onderling. We zullen eerst kort bespreken welke conversationale verschijnselen in dergelijke interacties met *moraliteit* in verband gebracht kunnen worden. Vervolgens zullen we op basis van enkele exemplarische analyses laten zien hoe de moraliteitsontwikkeling van 4-jarige kinderen zich in gesprekken manifesteert en hoe hier verder onderzoek naar gedaan kan worden.

Voorafgaand aan die analyses zullen we een korte schets geven van enkele algemenere kenmerken van kinderconversaties en ingaan op de vraag in welk kader het concept moraliteit geplaatst moet worden, en welke ideeën ten aanzien van de morele ontwikkeling van jonge kinderen tot nu toe het beeld bepalen.

2. Conversaties tussen kinderen

Afgezien van grammaticale verschillen, verschilt het conversationele gedrag van kleuters ook op het pragmatische en gespreksorganisatorische vlak van dat van volwassenen. Op het niveau van de organisatie van de *beurtwisseling* kom je gelijktijdig spreken bijvoorbeeld niet zo veel tegen; er zijn juist vaak relatief lange pauzes tussen opeenvolgende beurten. Wat betreft de *thematische organisatie* zie je dat topics niet lang vastgehouden worden en dat topicovergangen aanzienlijk minder sophisticated zijn dan in gesprekken tussen volwassenen. Op *sequentieel* niveau hanteren kinderen nog een veel ruimere notie dan volwassenen ten aanzien van wat een adequate voortzetting kan zijn. De kinderen oriënteren zich in die fase ook nog niet of nauwelijks op principes van voorkeursorganisatie, zoals de voorkeur voor overeenstemming met vorige spreker, of het bij voorkeur aan de foutenmaker zelf overlaten van het doen van een correctie (McTear 1985). (Zie verder voor een beknopt overzicht Berenst 1998.)

In kleuterconversaties tref je veel ruzietjes aan, vooral in verband met bezit en het gedrag van de ander. Die zijn vaak heel kort, worden zelden echt afgerond, en hebben ook geen consequenties voor het vervolg van de interactie. Kinderen spelen na zo'n incident gewoon verder, tot het volgende incident opdoemt. Naarmate de kleuters ouder worden, neemt de frequentie van ruziemomenten af en worden de ruzies ook korter omdat er meer met argumenten gewerkt wordt en minder met bedreigingen over en weer (Van Krimpen-Bijleveld 1995).

Het is op zijn minst opmerkelijk dat men zich naar aanleiding van dit type conversationele incidenten nooit heeft afgevraagd in hoeverre hierdoor zicht kan worden verkregen op de constructie van moraliteit door de kinderen. De activiteiten die kinderen in ruzies verrichten zijn namelijk nauw verbonden met *normativiteit*. De bron van een ruzie is een interactioneel moment dat als 'faux pas' geïnterpreteerd wordt, een normoverschrijding door de ander waarvoor die - impliciet of expliciet - ter verantwoording wordt geroepen. Met zulke normoverschrijdingen en de verantwoording daarvan zijn we dicht in de buurt van *moraliteit*. Niet dat het daarbij om hetzelfde gaat. Onder moraliteitsdiscussies verstaan we meer dan discussies waarin normativiteit aan de orde is. De grondslag voor beiden zijn *conventies* die overtreden kunnen worden, maar in het geval van moraliteitsdiscussies betreft het conventies die het gedrag ten opzichte van anderen betreft. Daarbij gaat het om *respect* voor en goed- of afkeuring van de ander(en), zoals Bergmann (1998) terecht stelt. Het gaat er niet zozeer om dat er normen gehanteerd worden, maar in hoeverre die normen gebruikt worden om het handelen van de ander te beoordelen en ter discussie te stellen.

Om een voorbeeld te geven uit de kleuterconversaties die zo dadelijk nader besproken worden: zolang de vraag hoe blokken in een doos horen te worden gepakt, geen implicaties heeft voor hoe men elkaars handelen beoordeelt, is er geen sprake van een moreel discours. Dat is wel het geval als er een kwestie van gemaakt wordt of de ander mee moet helpen om die blokken in te pakken.

3. Moraliteit en moraliteitsontwikkeling

In de al genoemde inleiding bij een recente *special* over *moral discourse* (Bergmann & Linell 1998), probeert gastredacteur Jörg Bergmann greep te krijgen op het bij nader inzien toch niet zo gemakkelijke begrip *moraliteit* door de abstracte kern ervan te reconstrueren onder de noemer *proto-moraliteit*. Hij maakt daarvoor de volgende redenering. Als competente actoren handelen we onder de aanname dat we kunnen kiezen tussen alternatieve handelingstrajecten. Op basis van het *reciprociteitsprincipe* - hier verwijst Bergmann naar Schutz (1971) - schrijven we anderen die competenties eveneens toe. En omdat de ander keuzemogelijkheden heeft, maken we hem dus verantwoordelijk voor wat hij doet. Het is deze wederzijdse toeschrijving van verantwoordelijkheid voor het eigen handelen die Bergmann als de 'proto-morele' kern van elke dialoog ziet (1998: 284). Deze vormt dan ook de grondslag voor morele discussies. Aangezien moraliteit zelf altijd betrekking heeft op respect of non-respect ten opzichte van anderen, zoals die tot uitdrukking komt in de interactie, relateert Bergmann moraliteit nauw aan interactie. De analyse van moraliteit zou naar zijn idee dan ook gebaseerd moeten zijn op de analyse van de praktijken die gehanteerd worden in alledaags interactioneel taalgebruik. Daarin kan moraliteit zich zowel expliciet (in de vorm van uitspraken en oordelen waarin respect en goedkeuring, respectievelijk disrespect en afkeuring van het handelen van personen gecommuniceerd wordt), als impliciet manifesteren (bijvoorbeeld in de prosodie, de woordkeuze, of het soort herstelwerk dat er gedaan wordt; 1998: 286).

De klasse van handelingen waarmee een gespreksdeelnemer een co-participant op een manifeste wijze verantwoordelijkheid toe kan schrijven voor iets wat hij of zij gedaan heeft, omvat onder andere *verwijten*, *beschuldigingen*, *beledigingen*, *klachten*, of *lofprijzingen* en *complimenten*. Wanneer we zelf verantwoordelijk zijn, gaat het om activiteiten als *toegeven*, *bekennen*, *om-verschoning-vragen* en *spijtbetuigingen*, of - in die gevallen waarin verantwoordelijkheid afgewezen wordt - om *verontschuldigen* en *rechtvaardigen*. In dergelijke handelingen wordt de morele basis geconstrueerd die in de interactie een rol speelt, zelfs als er slechts gerefereerd wordt aan veronderstelde gedeelde waarden of aan veronderstelde morele autoriteiten. Ons vocabulaire vormt de primaire bron voor de formulering van morele oordelen (denk aan woorden als *dief*, *gemenerd*, *stout* of *lief*). Het levert ons de categoriën waarmee in een passende context de morele kwaliteit van handelingen en personen beschreven en geëvalueerd kunnen worden.

De vraag naar de aard van de moraliteit bij kinderen is al sinds jaren een punt van aandacht in ontwikkelingspsychologische literatuur. Sinds het werk van Piaget (1932) worden verschillende ontwikkelingsfasen onderscheiden. In de eerste fase worden morele waarden en regels opgelegd door de volwassenen (ouders, docenten), en zijn ze niet geïnternaliseerd. In de daaropvolgende fase - volgens Piaget vanaf ongeveer het 10^e jaar - worden morele regels door de kinderen zelf geconstrueerd, met name in de interactie met leeftijdgenoten.

Kohlberg heeft deze stadia in de lijn van Piaget genuanceerd en uitgebreid. Hij onderscheidt drie niveaus (en daarbinnen zes fasen). Straf en beloning vormen de grondslag voor moraliteit op het eerste niveau. Op het tweede - 'conventionele' - niveau

is het morele besef van de kinderen gebaseerd op verwachtingen, of zelfs wetten in de samenleving. Op het derde - 'post-conventionele' - niveau zijn de ideeën omtrent goed/slecht gebaseerd op meer universele principes en waarden, en is het idee van het sociaal contract de grondslag voor moraliteitsoordelen (Kohlberg 1976).

Deze ideeën zijn overigens voornamelijk gebaseerd op bevragingen van kinderen naar hun oordelen over voorgelegde situatiebeschrijvingen. Alleen bij Piaget zijn ook enkele rapportages gebaseerd op de interactie tussen kinderen onderling, in een discussie ten aanzien van zo'n case of in een spelsituaties. Op grond van zijn observaties wees Piaget met name op het belang van *spel* als basis voor 'zijn' tweede fase in de moraliteitsontwikkeling. Kinderen van een jaar of negen ontwikkelen in spelsituaties regels voor het onderlinge handelen en meten daar ook het handelen van de anderen aan af. In het discours omtrent zulke normen zou je zo de aanzetten kunnen zien van wat dan een 'autonome moraliteit' wordt genoemd. Deze zou gebaseerd zijn op een behoefte aan een rechtvaardigheidsbalans en niet op de van-buitenaf-principes straf en beloning waarvan sprake is in de fase van de 'heteronome moraliteit'.

Het is opmerkelijk dat dergelijke claims rondom moraliteitsontwikkeling zelden zijn onderzocht op basis van micro-analyses van de interactie tussen kinderen. Eén van de weinige studies op dit vlak is een experimentele studie van Miller (1980). Hij onderzocht met name de ontogenese van morele argumentatie door een vergelijking te maken tussen de discussies die kinderen van 5 voeren met die van 7 à 8-jarigen, en van 10-jarigen. Snow (1987) rapporteert enkele observaties ten aanzien van moreel begrip van jonge kinderen, terwijl ook Wooton (1997), die een beschrijving geeft van de interactie van ouders met een kind in de leeftijd van 1 tot 3 aan de hand van alledaagse conversationele data, heel kort refereert aan moraliteitsaspecten in het conversationele gedrag van kinderen. Hij stelt vast dat een kind van nog geen twee soms nadrukkelijk gebruik maakt van sequentiële verwachtingen die met een bepaalde uiting geprojecteerd worden en dat deze zelfs als een morele basis gehanteerd worden voor de bepaling van wat 'hoort'.

Naast de centrale rol van het vocabulaire in de beschrijving en beoordeling van ervaringen (zie § 5.1), is met name de vormgeving van handelingstrajecten op sequentieel niveau van belang, vooral wanneer we ons in de lijn van Bergmanns beschouwingen realiseren dat moraliteit gebaseerd is op wederzijds veronderstelde perspectieven en verwachtingen. Juist naar dit laatste niveau is nog bijna geen onderzoek gedaan. Daarom zullen we in de volgende paragrafen proberen om op basis van micro-analyses van op video geregistreerde en vervolgens getranscribeerde interacties inzicht te krijgen in de wijze waarop 4-jarige kleuters morele afwegingen van belang maken in de vormgeving en organisatie van hun interacties. De data komen uit een corpus van ongeveer 8 uur gesprekken tussen kleuters van 4, respectievelijk 5 jaar oud in een setting van kleuterschoolactiviteiten. De drie kinderen in onze voorbeelden (twee jongetjes en één meisje), zijn in een hoek van een verder leeg lokaal aan het spelen met een grote stapel houten blokken. De kinderen wisten niet dat ze gefilmd werden. De aanwezigheid van de camera werd verklaard met het vooruitzicht dat er een foto van hun bouwsels gemaakt zou worden. Af en toe liep de juf binnen. We bespreken eerst een voorbeeld om duidelijk te maken hoe volwassenen en kinderen verschillend omgaan met moraliteit. Vervolgens analyseren we een drietal aspecten waarin moraliteit zich manifesteert in de interactie tussen de kinderen onderling.

4. Moraliteit in kleuter/volwassene-interacties

In interacties tussen volwassenen en kleuters, zien we dat volwassenen zich inderdaad op een vorm van moraliteit oriënteren die binnen het door Bergmann geschetste kader valt, en dat kleuters daar nog niet altijd op dezelfde manier mee omgaan. Vergelijk het volgende fragment. In het groepje van 4-jarige kleuters brengt Ezra een kort daarvoor gemaakt dreigement ten uitvoer dat hij het tegen de juf zal zeggen wanneer de andere twee (Marc en Adéla) hem niet meehelpen:

(1) oriëntatie op moraliteitsredeneren van een volwassene [bouwhoek, 4-jarigen]

212. Marc: ↓JU↑:f?
213. 0,5
214. Juf: ja?
215. Ezra: Adéla en Marc die doen niet mee met mIU↓:.
216. ((Marc gaat rechtop zitten, kijkt naar juf; Adéla werkt door))
217. 1,0
218. Juf: nee↑:h?
219. 0,3
220. Ezra: nee:h.
221. 1,8
222. Juf: dan moet je dat even samen overleggen. hebben
223. → jullie (nooit) afgesproken wat je gaat bouwen?
224. 0,9
225. Ezra: [jaAh?
226. ? (°)
227. 1,5
228. Ezra:→ >ik ging dit bouwen en hun zeggen van: <nee:h.

Om Ezra's 'negatieve observatie' dat Adéla en Marc niet met hem meedoen als een verwijt te kunnen laten gelden, moeten Adéla en Marc aangesproken kunnen worden op een verantwoordelijkheid. De juf lijkt te controleren of die er inderdaad is wanneer ze vraagt of er afspraken gemaakt zijn over het bouwen (regel 223). Immers, als je iets afgesproken hebt, ben je er verantwoordelijk voor. Ezra's antwoord in regel 228 laat zien dat hij zulke moraliteitsredeneringen (nog?) niet kan maken. Hij doet verslag van een eigen project en dan van de weigering van zijn speelmaatjes. De cruciale schakel ontbreekt: een verslag van het sociale arrangement (zoals een afspraak) op grond waarvan zijn speelmaatjes aangesproken kunnen worden op het niet nakomen van hun verantwoordelijkheid.

5. Moraliteit in de interactie tussen kinderen onderling

5.1 onderhandelen over moraliteitsbeladen beschrijvingen

Ook 4-jarige kleuters zijn in staat de wenselijkheid, *casu quo* verwerpelijkheid van activiteiten van een speelgenootje aan te geven in de keuze van de termen die ze gebruiken. Vergelijk het gebruik van een coöperatie-bepleitende term als *meehelpen* in regel 186, of van een negatief-evaluerende categorie als *stuk maken* in regel 193:

(2) *het morele lexicon*

184. Adéla: (ik ga) groot huis maken (0,7) (als dat mag)
185. 0,4
186. Ezra:→ dan moet je wel meehelpeh ho_{or}.
187. Adéla: _LjaA:h.
188. 1,4
189. Adéla: (°ah.) (0,3) ik wEet (dat) wel
190. 0,7
191. Ezra:→ dan moet je niet meer stuk maken
192. 1,0
193. Adéla: nEe::h ((*schudt heftig 't hoofd*))

De kinderen lijken bovendien in staat te onderhandelen over de morele implicaties van het gebruik van negatief-evaluerende handelingsbeschrijvende werkwoorden (vgl. Mazeland 1994). In onderstaand fragment bijvoorbeeld, stelt Ezra dat Marcs huis niet zo maar kapot gemaakt wordt, maar dat dat nodig is om een ander (zijn eigen!) project te kunnen realiseren (regel 515). Hij probeert 'kapot maken' als het ware te herdefiniëren als een vorm van 'constructief slopen':

(3) *onderhandelen over afkeurende beschrijvingen*

501. Ezra?: _ΓieIE:ieie: (0,4) (boem!)
502. _L((Ezra rijdt met bulldozer over 't bouwwerk))
503. 0,5
504. Marc?: (waar's die auto?)
505. 8,7 ((*een paar keer kort sluisteren van Ezra?*)
506. Marc:→ [(en jIJ wil alles)] kapot makeh.
507. Ezra: _L(
508. 1,0
509. Ezra:→ nee dat mQe:↓:t.
510. 0,3
511. >weet je waarvoor?
512. (.)
513. Marc: wAarom:?
514. 0,9
515. Ezra: voor dE:ze huis: te ma_Γ:keh_γ
516. Marc: _LN E ↓E↓:h!
517. ((*Marc slaat naar bulldozer van E.*))

Merk op dat Ezra alternatieve handelingstrajecten onderscheidt (slopen als middel voor iets anders, en kapot maken als doel in zich). Hij neemt niet alleen de verantwoordelijkheid voor zijn handelingen, maar is hij bovendien in staat om die te legitimeren als een beredeneerde keuze tussen alternatieve trajecten. Daarmee lijkt hij zich overigens ook te verweren tegen een afkeurende eigenschapstoeschrijving volgens welke hij iemand zou zijn die 'alles kapot wil maken'.

5.2 moraliteitsredeneringen in toelichtingen

Wanneer we nu kijken naar de wijze waarop de 4-jarige kleuters met elkaar interageren dan valt allereerst op dat er slechts enkele situaties zijn waarin een vorm van normatief redeneren geobserveerd kan worden waarbij expliciet gerefereerd wordt aan een morele norm. Eén van die weinige keren is te zien in onderstaand fragment. In de toelichting

die Marc geeft op zijn weigering een order van Ezra uit te voeren, zegt hij niet verantwoordelijk te zijn voor de rotzooi. Dus kan hij ook niet verplicht worden die op te ruimen (regel 949-50):

(4) *moraliteitsredeneringen in toelichting*

942. Ezra: $\underline{JIJ}\uparrow$: (0,4) moet 't (allemaal) opruimen
 943. ((*kijkt niet naar Adéla of Marc, maar naar beneden*))
 944. 0,2
 945. Adéla: (°nee. kan rⁿiet.°)
 946. Marc: ↳die p↑Opp↓et<je:s?
 947. Ezra: j:ah.
 948. 0,8
 949. Marc:→ eh NEE hoor. ik heb die poppetjes niet e:h •h
 950. eh- helemaal e:h- •h eh- ehm nie rotzooi
 951. gemaakt. (voor r^oje.) ((*laat armen over elkaar*))
 952. Adéla: ↳ik heb ↑ook nie:t. ((*idem*))
 953. 0.9
 954. Ezra: ikkeh we-
 955. ik oOk niet. >en Marc heb 't wel gedaan:.=
 956. Marc: =neE::h. ik heb niet die poj:- •h poh-
 957. •pvho- potjes niet uit- om gegooid!=
 958. Ezra: =hé kIJ:k 's: ((*laat autootje van belling afrijden*))

Marc maakt zijn moraliteitsredenering in een toelichting op een weigering. Weigeringen vormen een sequentiële omgeving waarin toelichtingen op zo'n niet-geprefereerde voortzetting vaak voorkomen (vgl. Heritage 1988). In onze data zijn toelichtingen op gedisprefereerde, eventueel ter discussie gestelde handelingen ook het voornaamste type handeling waarmee de kleuters zich in een soort 'morele discussie' begeven. Het gaat daarbij dus altijd om verantwoordingen achteraf.

5.3 reciprociteit als basis voor morele discussie

Ondanks dat de kleuters zich op deze leeftijd bijna niet expliciet uiten over de morele grondslagen van hun oordelen, is hun interactie doordrenkt van momenten waaruit blijkt dat ze besef hebben van een wezenlijk aspect van Bergmann's proto-moraliteit, namelijk de oriëntatie op wederkerigheid van perspectief. Een prachtig voorbeeld van het al gericht zijn op reciprociteit, en zelfs op de normativiteit waarmee die interactioneel afgedwongen kan worden, is te zien in onderstaand fragment:

(5) *reciprociteit van perspectieven*

194. Ezra: rⁱs toch ↑ook ↓geen-(0,5) m:oo:ieh(0,6) garagjEh?
 195. ↳((*kijkt naar Adéla*))
 196. Adéla: nee:E:e:h!
 197. 0,5
 198. Ezra: r()
 199. Marc: ↳di's (ook 'n) mooie garage ((*kijkt naar Adéla*))
 200. 2,2
 201. Marc: (°ik wil 't-)
 202. Adéla: (opeh,)
 203. Marc:→ as je mij:h- (0,3) mijn- (.) garage ook niet mooi
 204. vindt, vinnik •h (de) jouw garage ook niet mooi.

205. 0,8
 206. Ezra: nou (ik vind ook) van jou (is helemaal) niet moO:↓:i
 207. 0,5
 208. Ezra: (o- ook) is toch ook niet booi. (.)
 209. (is tunnel) gewoon. (0,3) r(en) geen garage
 210. Marc: L(nou) ↑nie↑:t mooi:?
 211. 0,6
 212. Marc: a:gh!

Marc eist niet alleen een soort uitruil van gelijkwaardige waarderingen, hij formuleert reciprociteit van perspectief ook als een normatieve kwestie: als de ander vasthoudt aan een negatief oordeel, dan zal hij hem met gelijke munt terugbetalen. Merk op dat deze normstelling conditioneel geformuleerd wordt en een nog niet gerealiseerde mogelijke toekomstige situatie betreft (*als je mijn garage ook niet mooi vindt, ...*). De kinderen kunnen al anticiperen op relevante mogelijke toekomstige situaties en die conceptueel op zo'n manier naast elkaar zetten dat ze als alternatieve voorwaarden voor non-equivalente handelingstrajecten geformuleerd worden.

5.4 normstellingen, dreigingen en sancties

In de meeste andere gevallen waarin de 4-jarigen zich onderling op normen beroepen, betreft dat eigen wensen die geformuleerd worden als een regel die van toepassing is op de handelingsbeslissingen van de ander (zoals *dan moet je wel meehelpen* in regel 186 van fragment 2). In tegenstelling tot een morele dialoog zoals in fragment 4, worden niet-geslaagde normstellingen meestal niet toegelicht met een beroep op de verantwoordelijkheidsverplichtingen van de gesprekspartner. Ze worden daarentegen relatief vaak bekrachtigd met een beschrijving van toekomstige handelingen waarmee externe dwang uitgeoefend kan worden. Het gaat hier met name om dreigementen met zelf uit te voeren sancties (*als jij niet ..., dan maak ik X kapot*), of om de dreiging aangifte te zullen doen bij een externe autoriteit (*anders zeg ik het tegen juf / mijn moeder*). Vergelijk het fragment hieronder. Wanneer Adéla na herhaald aandringen geen aanstalten maakt hem te helpen, dreigt Ezra haar eerst dat tegen de juf te zullen zeggen (regel 223), en als dat niet werkt, met het stuk maken van haar bouwsel (regel 229-30):

(6) dreigementen

213. Ezra: ADÉLA HELP NOU 'S MEE:h!
 214. 5,0 ((A. kijkt even op naar E.))
 215. Ezra: AdÉlah.
 216. 1,6 ((idem))
 217. Ezra: HELP nou 's mEe. Adé:lā:h.
 218. 3,4 ((idem))
 219. Ezra: A. dé. lah.
 220. 1,2
 221. HEL (0,5) >nou 's< (0,6) MEe:.. ((idem))
 222. 1,4
 223. → <(want) anders:.. zeg. ik. 't tegeh. <juf:..
 224. 1.2
 225. Marc: al WEer tweE keer(s).
 226. 4,8
 227. Ezra: HELP MEE↓:h

228. 1,7
 229. Ezra:→ ↑o:F (1,7) >of ik maak jouw (1,5)
 230. dAts weer stuh:k.
 231. 0,9
 232. Ezra: nEt als: >bij die tunnel:.
 233. 1,3
 234. Marc: ↑(jah ik hElp je wel mee)jeh
 235. L((M. *kruipt naar E. toe; A. gaat op M.'s plaats zitten*))

Net als de toelichtingen waarin een moraliteitsredenering gemaakt wordt, komen ook de dreigementen na niet-geprefereerde voortzettingen (zoals weigeringen, of - zoals hier - gewoon geen aanstalten maken om een order op te volgen). Het gaat hier dus eveneens om tweede-instantie, handelingsondersteunende sequentie-expansies. Het essentiële verschil is dat de dreigementen niet gebaseerd zijn op de aanname dat de gesprekspartner moreel aanspreekbaar is. Integendeel, hij of zij moet eerst bedreigd - dat wil zeggen, van buitenaf gestuurd - worden voordat er van het lopende handelingstraject wordt afgeweken.

5.5 combinaties van ondersteuningsstrategieën

In het corpus van de vierjarigen komt ook een sequentie voor waarin na een geweigerde order afwisselend gebruik wordt gemaakt van overtuigingsstrategieën op basis van moraliteitsredeneringen, en van een overredingsstrategie die gebaseerd is op het uitoefenen van externe dwang. Het gaat om het vervolg van fragment 4. Daarin had Ezra al aan Marc uitgelegd dat zijn huis gesloopt moest worden voor een ander project. Als die eerste uitleg niet lukt, probeert hij een ander type moraliteitsredenering. Hij beroept zich op de regels van het spel waarin ze zich zouden bevinden (regel 537, de pijl met subscript-*a*). Wanneer deze poging uiteindelijk ook niet succesvol is, dreigt hij met een sanctie (regel 550-52, pijl-b). En als dat ook weer niet werkt, gaat hij uiteindelijk over op een vorm van emotionele chantage die bijna karikaturaal aandoet door de wijze waarop een volwassene nagedaan lijkt te worden (regel 556, pijl-c):

(7) combinaties van ondersteuningsstrategieën

531. Ezra: (ons) moet je mEEh helpeh,
 532. 0,3
 533. en (jou) moet ook kapot maak-
 534. 0,5
 535. Ezra: (anders moet) jouw huis weer (0,2) HIEr ma:kEh
 536. 0,8
 537. Ezra:→_a zo gaat 't spel:.
 538. 1,0
 539. Marc: zo gaat DIt spel nieth.
 540. 0,4
 541. [in de boU↑:whoek ↑niet!]
 542. Ezra: ↳zo gaat 't WEL (ergens) WEL:.
 543. 0,4
 544. Marc: n↑iet in de Bouwhoek ↓hoor.
 545. 0,4
 546. Marc: dit kan je gewoon maken en •H o-ook in de
 547. bouwhoek en niethet •h [hier] ↳je kAN (hier toch)
 548. Ezra: [of a]ndErs ga-

549. Marc: 'n ANder< SPE_ΓL:letje Γmakeh (°hierboveh)Γ
 550. Ezra:→_b L(°o-) Lof anders GA ik- J
 551. en Als JIJ dan meE:gaat, (0,3) <hier I(n).>
 552. dan GA ik (met me) NQoi:t met jou spE:leh!
 553. 0,4
 554. Adéla: nou↓:h.
 555. 0,2
 556. Ezra:→_c vin je dat nou LEuk? (0,2) jullie twEe:?

Afgezien van de afwisseling van morele en sanctie-argumentatie, is met name de discussie naar aanleiding van de verantwoording dat 't spel zo gaat interessant (regel 537-49). Door zich te beroepen op de regels van het spel, claimt Ezra een gemeenschappelijk kader waaraan Marc zich gecommiteerd zou hebben en dus op aangesproken zou kunnen worden. De *counter* van Marc is van hoog niveau: volgens hem gaat dit spel niet zo (regel 539). Hij geeft daar eerst een lokatie-specifiek argument voor (*in de bounboek niet*, regel 541) en wijst daarna op de principiële vrijheid om een ander soort spel te kunnen spelen (regel 547-49).

Een discussie als deze maakt nog een ander probleem van het onderzoek naar de moraliteitsontwikkeling van kleuters zichtbaar. Het is duidelijk dat Ezra *het spel* ter plekke verzint als een argument om Marcs coöperatie te verkrijgen. Volwassenen zouden een dergelijk argument alleen kunnen gebruiken wanneer ze onmiskenbaar een spelverband aangegaan zijn. De semantisch-pragmatische condities voor het doen van zulke uitingen zijn anders voor kleuters. Die oefenen en spelen als het ware met componenten van het participatiekader *spel*, zonder dat ze al in staat zijn - of moreel gehouden kunnen worden - in de juiste volgorde en op gecoördineerde wijze de interactionele stappen te doen op grond waarvan de gesprekspartner aangesproken zou kunnen worden op zijn of haar morele verplichtingen.

Kortom, kleuters lijken vooral *achteraf* een beroep te doen op moraliteitsafwegingen als één van de vele manieren waarop handelingen gelegitimeerd kunnen worden. Het is daarbij de vraag of aan die manier van aanspreken van moraliteitsprincipes door kleuters het hele pakket van semantisch-pragmatische presupposities verbonden moet worden dat volwassenen daarmee associëren. Wel lijken de kinderen in discussies als de bovenstaande elkaar te leren en te instrueren hoe ze met dat soort principes moeten omgaan. Er wordt hier als het ware geoefend met moraliteitswerk.

6. Conclusies

Moraliteitswerk van jonge kinderen onderscheidt zich zeker in een aantal opzichten van dat van volwassenen. Niet alleen worden de morele grondslagen voor normstellingen vaak niet aan de orde gesteld, op sommige momenten valt zelfs waar te nemen dat kinderen van vier nog niet in staat zijn een wederzijds erkende basis te creëren voor kwesties die voor morele beoordeling in aanmerking komen. Ze zijn daar op deze leeftijd al wel duidelijk mee aan het oefenen. Zo zijn er met name tal van aanwijzingen dat reciprociteit voor kinderen een centraal principe is, dat blijkt bijvoorbeeld uit de vele dreigingen met het [*als jij x dan ik ook x*]-formaat, of uit het zich beroepen op de regels van het *spel*. Men moet zich echter wel realiseren dat het daarbij over het algemeen om

verantwoordingen / toelichtingen *achteraf* gaat, waarbij morele rechtvaardigingen soms zelfs ter plekke bedacht zijn.

Tegelijkertijd maken onze verkennende analyses duidelijk dat de voorstelling als zouden kinderen van deze leeftijd louter over een heteronome moraliteit beschikken die enkel gebaseerd is op straf- en beloningsprincipes, weersproken wordt door de gespreksfeiten. Weliswaar zijn er regelmatig referenties aan externe autoriteiten, en spelen straf en beloning ook een grote rol (zie alle besproken vormen van *bedreiging*), maar er zijn tegelijkertijd heel wat voorbeelden van een beroep op ‘echte’ morele regels en het is onmiskenbaar dat de discussies zelfs voor een groot deel beheerst worden door expliciete of impliciete referentie aan het reciprociteitsbeginsel. Dat principe – dat overeenkomt met wat Piaget het *rechtvaardigheidsbeginsel* noemde - blijkt dus niet pas in het spel van kinderen van 9 á 10 jaar van belang te worden, maar al in een veel vroegere fase een rol te spelen.

Ten aanzien van de details van de ontwikkeling van moraliteit in alledaagse interacties van kinderen zal echter nog veel meer onderzoek gedaan moeten worden. Het zou goed zijn als daarbij ook de interacties betrokken worden van zowel jongere kinderen (zie Wootton), als van kinderen die ouder zijn dan de door ons onderzochte groep. Wellicht zou dan ook systematischer dan hier gedaan is, aandacht geschonken kunnen worden aan de rol van het vocabulaire in de ontwikkeling van moraliteit zoals die tot uiting komt in de descriptieve praktijken van kinderen.

Literatuurverwijzingen

Berenst, J. (1998). Taal leren gebruiken. De ontwikkeling van pragmatische vaardigheden. In: A. Harpman, H. Veenker, G. Pol (red.), *Praten, denken, doen. Taal- en denkstimulering van 0- tot 6-jarigen*. Alphen aan de Rijn: Samson.

Bergmann, J. (1998). Introduction: Morality in discourse. In: *Research on Language and Social Interaction*, 31/3&4 (Special issue, guest editors: J.Bergmann & P.Linell), 279-294.

Elbers, E. (1995). Interactie tussen volwassenen en kinderen: theorie, onderzoek en toepassing. In: L.Meeuwesen en H. Houtkoop-Steenstra, *Studies naar mondelinge interactie*. Utrecht: Isor.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In: T.Lickona (ed.), *Moral Development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston..

Krimpen-Bijleveld, F. van (1995). Bonje in de bouwhoek. Ruziegesprekken van kleuters. In: L.Meeuwesen en H. Houtkoop-Steenstra, *Studies naar mondelinge interactie*. Utrecht: Isor.

Mazeland, H. (1994). Descriptieve praktijken. Pragmatische analyse van categorisering. In: F. Maes e.a. (red.) *Perspectieven in taalbeheersingsonderzoek*. Dordrecht: ICG Publications.

Miller, M. (1980). Zur Ontogenese moralische Argumentation. In: *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. 38/39. p. 58-109.

Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. London: Routledge.

Schutz, A. (1971). 'Common-sense and scientific interpretation of human action.' In: M. Natanson (ed.), *Collected papers I*. Den Haag: Nijhoff.

Snow, C. E. (1987), Language and the beginnings of moral understanding: A discussion of moral development from a linguistic perspective. In: J.Kagan & S.Lamb (eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago: University of Chicago Press.

Wootton, A.J. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge: CUP.