

Groepsfunctioneren in de kinderopvang, een conceptueel kader

Mireille C. Aarts & J. Marianne Riksen-Walraven

URN:NBN:NL:UI:10-1-100853

1. Inleiding

In de Nederlandse kinderopvang beschouwt men het functioneren van de groep of kortweg het ‘groepsfunctioneren’ als relevant. Uitgaven en artikelen in vakliteratuur met titels als ‘De waardevolle groep’ (Inhoudelijk begeleidersoverleg Den Haag, 1999), ‘Kinderen in de groep’ (Reijntjes, 2000), ‘Welkom in de groep’ (Meij & Schreuder, 2007), ‘Opvoeden in een groep’ (Van de Weijenberg, 2004), ‘De kracht van de groep’ (Van de Weijenberg, 2008) en ‘Profiteer van de groep’ (Van de Weijenberg, 2009) geven aan dat men belang hecht aan het groepsgebeuren. Ook in het pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar (Singer & Kleerekoper, 2009) wordt – hoewel het woord ‘groepsfunctioneren’ niet letterlijk gebruikt wordt – veel aandacht besteed aan contacten tussen kinderen onderling. Men veronderstelt dat een goed functionerende groep belangrijk is voor het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen (Balledux, 2001; Inhoudelijk begeleidersoverleg Den Haag, 1999; Meij & Schreuder, 2007; Reijntjes, 2000; Singer & de Haan, 2006, 2007). Ook het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO) beschouwt interacties tussen kinderen als één van de factoren die het welbevinden en de ontwikkeling van een kind beïnvloeden. Daarom hebben de andere kinderen in de groep een expliciete plaats in het NCKO-model voor kinderopvangkwaliteit (Riksen-Walraven, 2004).

Wat wordt verstaan onder een goed functionerende groep? Meij en Schreuder (2007) definiëren dit als “een groep met een positieve sfeer, waarin de deelnemers het gevoel hebben dat ze bij elkaar horen”. Ze verwijzen naar kenmerken uit de observatielijst Groepsfunctioneren (Balledux, 2001) zoals sfeer, betrokkenheid van kinderen bij spel, plezier in activiteiten, relaties tussen kinderen, betrokkenheid tussen kinderen, relatie met pedagogisch medewerker, gebruik van de ruimte en aanstuurbaarheid van de groep. Boogaard en Fukkink (2009) introduceren (voor de buitenschoolse opvang) de termen ‘positief groepsgedrag’ (elkaar

Drs. M.C. Aarts, als beleidsmedewerker werkzaam bij KION kinderopvang Nijmegen.

Prof. dr. J.M. Riksen-Walraven, hoogleraar ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit van Nijmegen

Correspondentieadres: m.aarts@kion.nl

positief benaderen, voor elkaar opkomen en elkaar de ruimte geven om zichzelf te zijn), 'negatief groepsgedrag' ('ieder voor zich gedrag', gebrek aan respect voor elkaar) en 'afwezigheid van groepsgevoel' (sterke gerichtheid op subgroep, niet op groep als geheel). Bovendien betrekken ze bij het groepsfunctioneren niet alleen gedrag van kinderen, maar ook gedrag van pedagogisch medewerkers. Noch Balledux, noch Boogaard en Fukkink geven aan op welke definitie voor groepsfunctioneren ze zich baseren. Of wat – op basis daarvan – definiërende kenmerken van een goed functionerende groep zijn. We kunnen stellen dat een scherpe definitie van groepsfunctioneren, gebaseerd op een conceptuele analyse, ontbreekt. Dit is waarschijnlijk mede oorzaak van het feit dat er geen theoretisch onderbouwd instrument met goede psychometrische eigenschappen voor het meten van groepsfunctioneren voorhanden is.

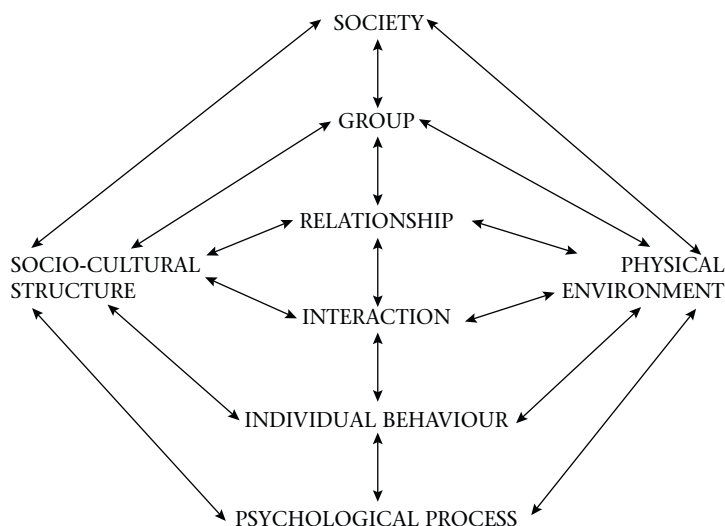
Willen we meer te weten komen over groepsfunctioneren in de kinderopvang en over hoe we dit kunnen bevorderen, dan moeten we groepsfunctioneren op een wetenschappelijk verantwoorde manier kunnen meten. Hiervoor is een goed onderbouwd meetinstrument nodig. De eerste stap in de ontwikkeling hiervan is de formulering van een conceptueel kader. Hiertoe wordt in dit artikel een poging gedaan.

De vanzelfsprekende eerste vraag is wat we verstaan onder een groep. In de literatuur treft men hierover tal van definities, ieder met een eigen invalshoek. Een verzameling individuen wordt als groep beschouwd als er sprake is van bijvoorbeeld een gezamenlijk lot of doel, een impliciete sociale structuur of als zij zich onderdeel van de groep voelen (Brown, 2000; Hare, Blumberg, Davies, & Kent, 1994; Levine & Moreland, 2006). Wij gaan uit van een brede benadering waarin zowel interacties en relaties als de betekenis van deze relaties voor groepsleden een rol spelen. Een tweede essentiële vraag is of een pedagogisch medewerker onderdeel van de groep uitmaakt. Ook hierover wordt door onderzoekers verschillend gedacht. Wij kiezen ervoor de groep te definiëren als de 'peer group'. Een pedagogisch medewerker maakt hier geen deel van uit. Zij heeft een essentieel andere positie dan de kinderen. We zien haar als onderdeel van *de directe omgeving* van de groep. Dat wil niet zeggen dat zij slechts marginaal invloed heeft op de groep. Integendeel, het is algemeen erkend dat pedagogisch medewerkers een belangrijke invloed hebben op de kwaliteit van de interacties tussen kinderen onderling (Riksen-Walraven, 2000; Van IJzendoorn, Tavecchio, & Riksen-Walraven, 2004). Echter, in dit artikel staan interacties tussen kinderen centraal.

In het eerste deel van het artikel wordt het groepsfunctioneren in een theoretisch kader geplaatst. Het wordt in verband gebracht met interacties en relaties tussen kinderen. Op basis hiervan wordt een definitie voor groepsfunctioneren geformuleerd. Daarna wordt uitgewerkt op welke wijze het functioneren van groepen in de kinderopvang zichtbaar wordt. Vervolgens wordt ingegaan op de mogelijke invloed van het groepsfunctioneren op de ontwikkeling van kinderen. Tenslotte staan we stil bij wat de hier beschreven definitie betekent voor verder onderzoek.

2. De groep als complex sociaal systeem

Als basis voor de definitie van groepsfunctioneren is het model van Robert Hinde (Hinde, 1997) gebruikt. Dit sluit aan bij onze benadering waarin interacties en relaties en de betekenis hiervan voor groepsleden centraal staan. Dit model beschrijft een groep als niveau binnen een complex sociaal systeem. Binnen dit systeem zijn verschillende niveaus van sociale complexiteit te onderscheiden die elkaar wederzijds beïnvloeden (Hinde, 1997).



Figuur 1: Model van Robert Hinde (1997).

De kern van dit model wordt hieronder uitgewerkt voor een kinderopvanggroep. Een kinderopvanggroep bestaat uit individuele kinderen met ieder hun eigen psychologische processen en gedragstendenzen. Dit zijn de onderste twee niveaus van het model.

Het derde niveau betreft de eerste sociale laag in het model. Kinderen in een groep interacteren met elkaar. Zij zijn vanaf jonge leeftijd in elkaar geïnteresseerd (Rayna, 2001; Sanefuji, Ohgami, & Hashiya, 2006; Zmyj, Daum, Prinz, & Aschersleben, 2007). Een interactie kan gedefinieerd worden als een relatief kortdurende uitwisseling van gedrag tussen twee of meer individuen. Hoe een interactie verloopt, is afhankelijk van de individuele kenmerken van de betrokken kinderen, zoals temperament, cognities en emoties. Deze bepalen mede hoe ze zich gedragen. De interactie beïnvloedt op haar beurt weer de psychologische oriëntaties van de kinderen.

Door geregeld met elkaar contact te hebben, ontwikkelen kinderen een relatie. Dit betreft het vierde niveau van het model. Door regelmatige interacties met een ander ontwikkelt een kind hierover verwachtingen (cognities). Deze

gaan gepaard met emoties en leiden tot gedragstendensen. Na verloop van tijd worden de cognities, emoties en gedrag van beide interactiepartners voorspelbaar. Er ontstaat een relatief stabiel patroon dat kenmerkend is voor het contact tussen deze twee kinderen. Een dergelijk karakteristiek patroon van cognities, emoties en gedragstendensen van twee personen ten opzichte van elkaar kan worden beschouwd als een relatie. Op haar beurt beïnvloedt een relatie interacties tussen twee kinderen.

Het volgende niveau van sociale complexiteit is de groep. Dyadische relaties zijn ingebed in een groep. Deze relaties verhouden zich onderling tot elkaar en beïnvloeden elkaar. Een voorbeeld: Kind A heeft relaties met kinderen B, C en D. Kind A gedraagt zich naar kind B anders als kind C en D aanwezig zijn. Hierdoor stelt B zijn ideeën en verwachtingen over de interactie met zijn vriendje A bij. Het gedrag van B verandert waarschijnlijk ook, in ieder geval als C en D aanwezig zijn. Dit heeft op zijn beurt effect op B en op zijn relaties met C en D. Analoot aan het ontstaan van dyadische relaties ontstaat in een groep tussen de verschillende groepsleden een relatief stabiel patroon van interacties, cognities en emoties. Dit patroon is – in vergelijking met andere groepen – uniek voor deze groep. Het patroon van interacties met de daaraan gekoppelde cognities en emoties kan worden gezien als het functioneren van de groep. Op zijn beurt beïnvloedt het groepsfunctioneren de interacties en relaties binnen de groep en emotionele en cognitieve processen van individuele groepsleden. Deze zijn weer van invloed op de interacties en relaties. De ontwikkeling van het groepsfunctioneren is dus een continu en dynamisch proces.

Het functioneren van een kinderopvanggroep wordt niet alleen beïnvloed door interne processen, maar ook door de context waarbinnen deze plaatsvinden. Zoals hierboven beschreven bepalen de houding en gedrag van de pedagogisch medewerker in hoge mate de sfeer en de interacties tussen kinderen en daarmee het functioneren van een groep (Meij & Schreuder, 2007; Van IJzendoorn et al., 2004). Bovendien beïnvloedt zij ook de materiële omgeving van de groep, een tweede relevante omgevingsfactor. Omgevingsfactoren beïnvloeden het functioneren van de groep en worden op hun beurt weer beïnvloed door de groep (Bronfenbrenner, 1979; Hinde, 1997).

De hier beschreven definitie van groepsfunctioneren – het binnen een groep onder invloed van interne en externe processen ontstane patroon van interacties, cognities en emoties – impliceert dat een groep meer is dan de som der delen. Gedrag van kinderen in een groep is niet simpelweg te verklaren vanuit de optelsom van de interacties of relaties in een groep, maar vanuit het complexe patroon hiervan. Bovendien dient hierbij de volledige context te worden meegenomen.

Regelmatische interacties: voorwaarde voor ontstaan van groepsfunctioneren

Voorwaarde voor het kunnen ontstaan van groepsfunctioneren is regelmatig interactie tussen groepsleden. Dit roept de vraag op hoeveel interacties nodig

zijn voor het ontwikkelen van relaties en vervolgens voor het ontwikkelen van een stabiel interactiepatroon binnen een groep. In Nederland komen de meeste kinderen twee à drie dagen per week naar de kinderopvang. De groepssamenstelling is daarom iedere dag van de week anders. Het is de vraag of een groep in de kinderopvang in Nederland gelegenheid biedt tot voldoende interacties tussen dezelfde kinderen. Uit onderzoek blijkt dat kinderen van bijna twee al na slechts een klein aantal keren kort met elkaar samenspelen (respectievelijk vier en achttien keer) een uniek en relatief stabiel interactiepatroon ontwikkelen (Hay & Ross, 1982; Ross & Lollis, 1989). Dit blijkt het resultaat van het gedrag van elk van de twee interactiepartners (Ross & Lollis, 1989). Volgens de hier beschreven definitie kan zo'n patroon worden beschouwd als een relatie. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat hoe jonger het kind, des te frequenter interactie nodig is. Vanaf een maand of drie zijn baby's steeds beter in staat anderen te herkennen, maar deze informatie kan maar kort worden vastgehouden. Hoe jonger een kind, des te korter de periode dat informatie onthouden wordt (Dehart, Sroufe, & Cooper, 2004) en dus hoe regelmatig interactie noodzakelijk is voor het ontstaan van een relatie.

3. Dimensies van groepsfunctioneren

We hebben het groepsfunctioneren beschreven als het unieke interactiepatroon met hiermee gepaard gaande cognities en emoties dat onder invloed van interne en externe processen ontstaat binnen een groep. Elke groep is herkenbaar aan een kenmerkend patroon. Hoe kan dit patroon worden geïdentificeerd? Wat zijn dimensies waarin het groepsfunctioneren zichtbaar wordt en waarin groepen zich van elkaar onderscheiden? In de literatuur over groepsfunctioneren worden talloze groepskenmerken beschreven, maar deze zijn niet zonder meer bruikbaar voor groepen in de kinderopvang. We hebben gepoogd de kenmerken te groeperen in onderliggende dimensies die passen bij het ontwikkelingsniveau van kinderen van 0-4 jaar en herkenbaar zijn voor mensen in de praktijk. We concluderen dat de dimensies groepscohesie en emotioneel klimaat samen een goede beschrijving geven van het functioneren van een kinderopvanggroep. Opvallend genoeg ligt dit dicht bij de in de inleiding genoemde definitie van Meij en Schreuder (2007). Cohesie betreft de mate waarin interacties binnen een groep onderlinge verbondenheid en gezamenlijkheid reflecteren. Het emotioneel klimaat betreft de emotionele toon van de uitingen van kinderen in de groep.

Problematisch is dat de beschrijvingen van deze dimensies in de literatuur verre van eenduidig zijn en soms zelfs door elkaar lopen. Zo is cohesie bijvoorbeeld gedefinieerd als de mate waarin groepsleden zich met elkaar, de groep of het groepsdoel verbonden voelen, de mate waarin groepsleden de groep als geheel ervaren of de mate waarin wordt samengewerkt (Levine & Moreland, 1998; Poole & Hollingshead, 2005). Bij definities van emotioneel klimaat worden zaken betrokken als de aard van de relaties tussen docent en individuele

leerlingen, de houding en het pedagogisch handelen van de docent, de mate van probleemgedrag in de klas en de omvang en het niveau van interacties tussen kinderen (Howes, 2000; NICHD Early Child Care Research Network, 2002). In dit artikel zijn de dimensies omschreven met de hier gehanteerde definitie als uitgangspunt. Daarnaast zijn de beschrijvingen beperkt tot observeerbare gedragingen en zichtbare emoties, omdat cognities bij jonge kinderen niet direct kunnen worden gemeten.

4. Eerste dimensie van groepsfunctioneren: cohesie

Cohesie wordt hier gedefinieerd als de mate waarin interacties binnen een groep onderlinge verbondenheid en gezamenlijkheid weerspiegelen. Cohesie heeft primair betrekking op interacties en wel op het aantal en het patroon ervan (de netwerkstructuur), de mate waarin acties onderling gecoördineerd zijn en gericht zijn op gezamenlijkheid (gecoördineerde actie) en de aard van de interacties (positieve onderlinge betrokkenheid).

4.1 Cohesie als netwerkstructuur

Cohesie wordt onder andere zichtbaar in de netwerkstructuur: het aantal interacties binnen een groep en de manier waarop deze binnen de groep zijn gestructureerd. De netwerkstructuur is van invloed op het gedrag van individuele groepsleden en op interacties en relaties tussen groepsleden. Uiteraard beïnvloeden interacties en relaties op hun beurt weer de netwerkstructuur. Net zoals relaties zijn netwerkstructuren dynamisch (Poole & Hollingshead, 2005).

De netwerkstructuur kan worden gevisualiseerd met behulp van een sociogram (Scott, 1994), een grafisch model van een sociaal netwerk. Personen worden weergegeven als punten, interacties als lijnen. Met behulp van een sociogram wordt zichtbaar wie met wie contact heeft.



Figuur 2: Voorbeeld van een netwerkstructuur

Voor het groepsfunctioneren in de kinderopvang zijn er drie relevante kenmerken waarop netwerkstructuren van elkaar kunnen verschillen, te weten de netwerkdichtheid, inclusie en netwerksterkte.

Netwerkdichtheid

De netwerkdichtheid is het relatieve aantal verbindingen tussen groepsleden. In groepen met een sterke cohesie zijn relatief veel groepsleden door middel van interacties met elkaar verbonden. De ene groep heeft meer directe verbindingen dan de andere groep. Deze 'dichtheid' verschilt van groep tot groep (Scott, 1994; Wasserman & Faust, 1994).



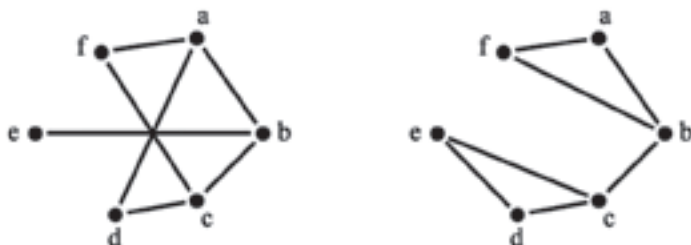
Figuur 3: Netwerken bestaande uit vijf personen met respectievelijk veel en weinig verbindingen

Inclusie

Een tweede belangrijk kenmerk van een netwerkstructuur is inclusie. Inclusie verwijst naar het aantal kinderen dat via interacties verbonden is met andere kinderen in de groep, of omgekeerd: het aantal kinderen dat in de groep een geïsoleerde positie inneemt (Scott, 1994). Het moge duidelijk zijn dat in een groep waarin kinderen worden buitengesloten, geen sprake kan zijn van sterke cohesie. Een dergelijke groep is geen 'eenheid'.

Netwerksterkte

Een derde belangrijk aspect van cohesie is de sterkte versus de kwetsbaarheid van het netwerk als geheel. Het ene netwerk valt als er een persoon of relatie wegvalt sneller uit elkaar dan het andere.



Figuur 4: Als persoon c wegvalt, blijven in de linkerstructuur de andere personen met elkaar verbonden, terwijl rechts de groep uiteenvalt.

De netwerkstructuur kan relatief makkelijk uiteen vallen als een groep bestaat uit subgroepjes die onderling weinig contact hebben (Poole & Hollingshead, 2005). Ook in kinderopvanggroepen komen subgroepjes voor. De samenstelling van die subgroepjes hangt vaak samen met de leeftijd van de kinderen in de groep. Eénjarigen lijken zich – in ieder geval in stabiel samengestelde groepen – vooral op één of twee kinderen binnen de groep te richten (Howes, 1988). Peuters verdelen zich tijdens hun bezigheden spontaan in subgroepjes van twee of drie kinderen. Als ze hiervoor de gelegenheid hebben, spelen ze in een groepje dat telkens (ongeveer) hetzelfde is samengesteld.

Het spelen in subgroepjes is niet negatief. Het samen met een klein aantal kinderen bezig zijn is voorwaarde voor coöperatief leren (Van Oers & Hannikainen, 2001). Bovendien kunnen regelmatige interacties leiden tot de ontwikkeling van vriendschappen (Hackman, 1992). Pas op het moment dat er tussen de verschillende subgroepjes weinig verbindingen bestaan, komt de netwerkstructuur van de groep als geheel in gevaar (Poole & Hollingshead, 2005; Wasserman & Faust, 1994).

4.2 Cohesie als gecoördineerde actie

Cohesie is niet alleen zichtbaar in de netwerkstructuur, maar ook in de mate waarin het gedrag van meerdere kinderen gelijktijdig gericht is op hetzelfde thema, doel of object. Groepsleden in een groep met een sterke cohesie coördineren onderling hun gedrag en werken aan gezamenlijke activiteiten (Levine & Moreland, 1998). Onderzoek heeft laten zien dat bij jonge kinderen gezamenlijke activiteiten onder andere gekarakteriseerd worden door gedrag dat zich richt op één thema of object (Brenner & Mueller, 1982) of door het delen van doel en betekenis (Verba, 1994).

Kinderen blijken al op heel jonge leeftijd in staat tot gezamenlijke activiteiten (Rayna, 2001; Tomasello, Carpenter, & Liskowski, 2007). Sterker nog: ze zijn er duidelijk op gericht (Corsaro, 2005; Verba, 1994). Voor heel jonge kinderen kan gezamenlijke actie betekenen dat zij in dezelfde context hetzelfde doen. Aan het begin van het tweede jaar heeft gecoördineerde actie vaak de vorm van elkaar nadoen, het om en om verbreden van het geïmiteerde gedrag of het beurtelings van rol wisselen en het elkaar op eenvoudige wijze helpen (Verba, 1994). Vanaf hun eerste verjaardag zijn kinderen steeds beter in staat bedoelingen van hun partner te begrijpen (Tomasello et al., 2007). Bij dreumesen blijkt al in bijna de helft van de interacties sprake van gedeelde betekenis en dus van gezamenlijke activiteiten (Brenner & Mueller, 1982).

Hoe ouder de kinderen, des te complexer hun samenwerking met anderen is. Vanaf een jaar of twee zijn kinderen in staat om het gezamenlijk gedrag beter te coördineren. Ze kunnen langer hun aandacht bij het spel te houden, beter hun bedoelingen duidelijk maken, signalen en bedoelingen van vriendjes begrijpen en afspraken maken over het thema dat ten grondslag ligt aan het spel (Brownell & Carriger, 1990; Hartup & Moore, 1990). Als ze hiertoe gestimuleerd

worden door oudere kinderen, blijken dreumesen hiertoe ook al enigszins in staat (Brownell & Carriger, 1990).

Bij peuters is de gezamenlijkheid niet alleen terug te zien in het gedrag, maar ook in verbale uitingen. Vanaf dat ze een jaar of twee zijn worden kinderen zich bijvoorbeeld steeds meer bewust van het begrip 'wij'. Dit wordt in een kinderopvanggroep regelmatig benoemd: "wij zijn allemaal aan het eten!". Of "wij zijn wij!" (Corsaro, 2005; De Haan & Singer, 2001). Het benoemen van het gevoel van gezamenlijkheid heeft een verbindende functie en bevordert daarmee de cohesie.

4.3 Cohesie als positieve onderlinge betrokkenheid

Naast het aantal interacties en de gezamenlijkheid ervan is ook de aard van de contacten een indicatie voor cohesie. Cohesie komt ook tot uiting in de positieve betrokkenheid van groepsleden bij elkaar (Carless & De Paola, 2000). In groepen met een sterke cohesie zijn kinderen op een positieve manier in elkaar geïnteresseerd, ze vertonen affectie en zorg voor elkaar.

Positieve onderlinge betrokkenheid kan op verschillende manieren geuit worden. Leden van groepen met een sterke cohesie staan en zitten relatief dicht bij elkaar. Ze besteden relatief veel aandacht aan elkaar (Levine & Moreland, 1998). Kinderen in kinderopvanggroepen begroeten elkaar, luisteren naar elkaar en houden rekening met elkaar. Ze ondersteunen elkaar, helpen elkaar, zorgen voor elkaar, troosten elkaar en bemoedigen elkaar. Ze vertonen wederzijdse affectie, raken elkaar aan, noemen elkaar 'vriend', gebruiken koosnaampjes voor elkaar (Balledux, 2001; Hannikainen, 2001; Singer & de Haan, 2004, 2006).

De manier waarop onderlinge positieve betrokkenheid tot uiting komt, is leeftijdsafhankelijk. Wederzijdse betrokkenheid en ondersteuning lijkt misschien voor de jongste kinderen nog een ver-van-mijn-bed-show, maar dit is slechts ten dele waar. Onderzoek van Hamlin (2007) suggereert dat jonge kinderen van nature gericht zijn op samenwerking met anderen. Baby's van een half jaar oud blijken al voorkeur te hebben voor personen die prosociaal gedrag vertonen. Rond hun eerste verjaardag zijn baby's in staat om emotionele uitingen van anderen te interpreteren. Daarna ontwikkelen ze – in eerste instantie in rudimentaire vorm – vaardigheden om anderen te helpen en te troosten (Eisenberg & Strayer, 1987; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & Wagner, 1992).

Halverwege het tweede jaar zijn dreumesen redelijk in staat om empathisch te reageren op emoties van anderen. Vaak gaat dit gedrag vergezeld met verbale uitingen van sympathie (Eisenberg & Strayer, 1987). Voor tweejarigen is het geen probleem meer om andermans emoties te begrijpen en zich te verplaatsen in een ander (Denham, 1986; Hobson, 2006). Op ongeveer een derde van pijn- of angstsignalen van anderen reageren peuters op een empathische manier (Denham, 1986). Ze leren steeds beter verschillende perspectieven te coördineren (Selman, 1981). Hierdoor verbeteren hun interactieve vaardigheden in hoog tempo (Hart et al., 1992). Driejarigen blijken zich aan de emotionele

toestand van vertrouwde vrienden aan te passen. Hierdoor zijn ze beter in staat steun te bieden als dit nodig is (Slomkowski & Dunn, 1996).

Samengevat: cohesie betreft onderlinge verbondenheid en gezamenlijkheid in een groep en wordt zichtbaar in de manier waarop interacties en relaties binnen de groep gestructureerd zijn, in de mate waarin gedrag onderling gecoördineerd is en in de positieve betrokkenheid op elkaar. Deze verschillende aspecten van cohesie zijn uiteraard nauw met elkaar verbonden. Gecoördineerde en gezamenlijke actie veronderstelt interactie (Hannikainen, 1999) en leidt tot (verdere) ontwikkeling van onderlinge relaties. Hoe meer interacties en relaties zich binnen een groep voordoen, hoe sterker de groepsleden zich met elkaar verbonden voelen (Wasserman & Faust, 1994) en hoe meer positief betrokken kinderen zich naar elkaar gedragen. Deze betrokkenheid stimuleert vervolgens weer interacties en gezamenlijke actie. Zo beïnvloeden aspecten van cohesie elkaar wederzijds en voordurend.

5. Tweede dimensie van groepsfunctioneren: emotioneel klimaat

Het groepsfunctioneren wordt behalve door cohesie ook gekenmerkt door het emotionele klimaat. Dit is herkenbaar aan de affectieve toon van de uitingen in de groep. Het emotionele klimaat kan als de ‘stemming’ of de globale sociaal-psychologische atmosfeer (DeRosier, Cillessen, Coie, & Dodge, 1994) van een groep beschouwd worden. Er wordt onderscheid gemaakt tussen emoties die zich in een groep voordoen en het emotionele klimaat. Emoties hebben een duidelijke aanleiding, zijn intensief en kortdurend. Sterke emoties in een groep trekken aandacht. De kans is groot dat hierdoor activiteiten worden onderbroken. Bij het emotionele klimaat ontbreekt een duidelijke aanleiding. Het is een relatief stabiel affectief gevoel binnen een groep. Elke groep wordt gekenmerkt door een specifiek emotioneel klimaat (Levine & Moreland, 2006). Hoewel groepsleden zich vaak niet bewust zijn van deze sfeer, blijkt deze van invloed op hun eigen emoties, gedrag en cognities (Forgas & George, 2001; Hackman, 1992; Kelly & Barsade, 2001; Rime, 2007). Emoties zijn ‘besmettelijk’: individuen hebben de neiging onbewust het non-verbale gedrag en de toon waarop gesproken wordt van anderen over te nemen, waardoor ook de emotie van anderen wordt overgenomen (Barsade, 2002; George, 2002; Neumann & Strack, 2000). Het klimaat in een groep blijkt onder andere van invloed te zijn op de samenwerking en het aantal conflicten binnen een groep (Barsade, 2002; George, 2002).

Het emotionele klimaat kan worden beschreven als een continuüm met een positieve en een negatieve kant (Howes, 2000). Het energieniveau waarmee de emoties worden geuit varieert van laag naar hoog. In groepen met een positieve stemming worden de interacties tussen groepsleden gekenmerkt door enthousiasme, speelsheid, plezier en gelach (Gazelle, 2006; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, & Pianta, 2005). Jonge

kinderen delen hun positieve gevoelens door samen grapjes te maken, te overdrijven, vieze woorden te zeggen, telkens weer opnieuw speelse, vaak nonsens woordjes te herhalen, op speelse wijze met elkaar te discussiëren, vaak vergezeld door overdreven gebaren en veel gelach (De Haan & Singer, 2001; Hannikainen, 2001).

Aan de andere kant van het continuüm bevinden zich groepen met een negatief klimaat. Hierin worden de interacties gekenmerkt door boosheid, vijandigheid, agressie en hardvochtigheid (Gazelle, 2006; Pianta et al., 2002; Rimm-Kaufman et al., 2005) of de mate waarin spanning, angst of verdriet in een groep voelbaar zijn (DeRosier et al., 1994). Pedagogisch medewerkers in de kinderopvang ervaren dit als een onrustige, rumoerige sfeer, met regelmatig ruzie of geprotesteer (Balledux, 2001). In kinderopvanggroepen hoeven conflicten op zichzelf niet te worden opgevat als teken van een negatief emotionele toon. Waar samen gespeeld wordt, wordt ook ruzie gemaakt. Negatieve interacties tussen dreumesen zijn gebruikelijk en lijken vooral een indicatie voor de mate van sociaal gedrag dat een kind vertoont (Gevers Deynoot - Schaub & Riksen-Walraven, 2006; NICHD Early Child Care Research Network, 2001). Het ervaren van conflicten en het leren oplossen ervan draagt volgens veel onderzoekers bij aan de ontwikkeling van sociale competentie van kinderen (voor overzicht zie NICHD Early Child Care Research Network, 2001). Conflicten tussen peuters zijn gemiddeld van zeer korte duur: slechts 23 seconden (Hay & Ross, 1982). Bovendien wordt er op de meeste provocaties niet gereageerd (Ishikawa & Hay, 2007). Pas als het samenspel een groot deel van de tijd verstoord wordt door ruzies, hebben conflicten een negatieve invloed op het emotionele klimaat.

De hier onderscheiden dimensies van groepsfunctioneren – cohesie en het emotionele klimaat – zijn niet onafhankelijk van elkaar. Barsade (2002) liet zien dat een positieve emotionele sfeer onder andere samenhangt met betere onderlinge samenwerking in een groep – hierboven beschreven als gecoördineerde actie – een van de verschijningsvormen van cohesie. Howes (2000) vond een positieve relatie tussen het emotionele klimaat van een groep en de mate van onderling positief betrokken gedrag. Andersom kan een negatieve emotionele stemming leiden tot minder positief betrokken gedrag tussen groepsleden en absentie (George, 1990).

6. Groepsfunctioneren en de ontwikkeling van kinderen

Groepen verschillen van elkaar in de manier waarop ze functioneren. Iedere groep functioneert op een kenmerkende manier. Bepaalde patronen van groepsfunctioneren lijken wenselijker dan andere. Bepaalde patronen bieden kinderen ervaringen die een meer gunstige invloed kunnen hebben op hun ontwikkeling dan andere. In een groep met een hoge cohesie en een positief emotioneel klimaat heeft een kind veel positieve contacten met veel verschillende kinderen en met kinderen van verschillend ontwikkelingsniveau. Het ligt voor de hand

te veronderstellen dat dit een positieve invloed heeft op de ontwikkeling. Tot nu toe is er nog weinig onderzoek gedaan naar het effect van het functioneren van een groep leeftijdsgenootjes op de ontwikkeling van kinderen. Desondanks zijn er aanwijzingen dat groepsfunctioneren van invloed kan zijn op de ontwikkeling.

Uit gezinsonderzoek blijkt dat in een omgeving waarin veel positieve emoties worden geuit kinderen prosociaal gedrag van een hoger niveau laten zien, sociaal competent zijn en meer positieve emoties ervaren (Sheffield Morris, 2007). Ze vertonen minder probleemgedrag (Modry-Mandell & Gamble, 2007). Sheffield Morris (2007) veronderstelt dat dit verband mede samenhangt met de warme en ondersteunende interacties die zich voordoen in een goed functionerende groep. Voor kwetsbare kinderen blijkt dit extra van belang: een positief klimaat stimuleert de acceptatie van angstig teruggetrokken ('anxious solitary') kinderen in een klas (Gazelle, 2006). Daarnaast fungeert de manier waarop er binnen de groep met elkaar wordt omgegaan – de onderlinge positieve betrokkenheid en het emotionele klimaat – als referentiekader. Het biedt kinderen informatie over wat er van hen verwacht wordt. Ze zien dat bepaalde situaties emoties oproepen en hoe anderen daarmee omgaan. Zo leren kinderen welk gedrag gebruikelijk en geaccepteerd is (Sheffield Morris, 2007).

Andersom kan groepsfunctioneren van een laag niveau wellicht een negatief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen hebben. Zo voelen kinderen die door andere kinderen van de groep structureel worden buitengesloten, zich niet betrokken bij de groep en bij de activiteiten. Ze doen letterlijk niet meer mee (Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Het afgewezen worden door de groep doet pijn: afgewezen kinderen hebben een hoger niveau van het stresshormoon cortisol in hun lichaam dan andere kinderen (Gunnar & Quevedo, 2007). Dit duidt op stress. Bovendien lopen deze kinderen kans op het ontwikkelen van gedragsproblemen (Lamb & Ahnert, 2006). Ook het veelvuldig worden geconfronteerd met negatieve emoties en conflicten – ook als deze niet op het kind zelf gericht zijn – blijkt het welbevinden van een kind aan te tasten, in ieder geval in gezinnen (Modry-Mandell & Gamble, 2007). Veelvuldige conflicten kunnen in groepen volwassenen leiden tot vijandigheid tussen groepsleden, verslechtering van de samenwerking en verminderde aandacht voor gezamenlijke taken (Levine & Moreland, 2006; Poole & Hollingshead, 2005). Sommige kinderen blijken extra gevoelig voor een slecht functionerende groep: zo worden bijvoorbeeld kinderen die zich relatief agressief gedragen in een groep met veel agressief en storend gedrag agressiever dan in een rustige groep (Howes, 2000).

Groepsfunctioneren is mogelijk ook van invloed op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Volgens Van Oers en Hannikainen (2001) stimuleert met name de onderlinge positieve betrokkenheid het coöperatief leren van kinderen. Zij baseren zich op wetenschappers als Vygotsky en Bruner die benadrukken dat vaardigheden en kennis vooral in interactie met anderen ontstaan. Gezamen-

lijke activiteiten leiden tot het leren van nieuwe vaardigheden en aanpassing van kennisstructuren. In interactie met anderen wordt het kind geprikkeld zijn eigen ontwikkeling een stap vooruit te zijn (Vygotsky, 1981). Van Oers en Hanikainen (2001) veronderstellen dat de positieve onderlinge betrokkenheid van kinderen in een groep die goed functioneert een gunstig effect heeft op hun motivatie voor gezamenlijke activiteiten en ook op hun betrokkenheid bij de activiteiten. Dit voorkomt tevens dat activiteiten worden afgebroken als er zich tussen kinderen onenigheid voordoet.

7. Conclusie en implicaties voor verder onderzoek

In dit artikel hebben we allereerst gepoogd duidelijk te maken wat we verstaan onder groepsfunctioneren. Groepsfunctioneren is een coherent patroon van interacties, cognities en emoties dat onder invloed van interne en externe processen binnen een groep ontstaat. Dit patroon wordt zichtbaar in de manier waarop interacties binnen een groep gestructureerd en onderling gecoördineerd zijn, de mate waarin interacties positieve betrokkenheid op elkaar weerspiegelen en de emotionele toon van de uitingen in de groep. Er zijn aanwijzingen dat groepsfunctioneren van invloed kan zijn op zowel de sociaal-emotionele als de cognitieve ontwikkeling van kinderen.

Groepsfunctioneren voegt iets toe aan wat verstaan wordt onder 'kwaliteit van de kinderopvang'. Bij onderzoek naar kwaliteit in de kinderopvang wordt tot nu toe vooral gekeken naar de interactie tussen pedagogisch medewerker en kinderen. Deze blijkt van grote invloed te zijn op de ontwikkeling en het welbevinden van de kinderen (voor een overzicht zie Lamb & Ahnert, 2006). Ook is er volop onderzoek naar interacties tussen individuele kinderen ('peer interactions'). Maar deze kennis is slechts een deel van het verhaal: kinderen hebben in de kinderopvang niet alleen te maken met individuele andere kinderen en pedagogisch medewerkers. Ze zijn ook onderdeel van een groep. Een aanwijzing dat deze groepssituatie van cruciaal belang is, is het onderzoek van Ahnert, Piquart en Lamb (2006). Zij lieten zien dat niet de dyadische sensitiviteit, maar juist de *groepsgerichte* sensitiviteit van de pedagogische medewerker samenhangt met de kwaliteit van haar relatie met de kinderen. Er is maar weinig onderzoek dat betrekking heeft op het functioneren van kinderopvanggroepen. Er is nog weinig bekend over welke factoren het groepsfunctioneren beïnvloeden en wat het effect ervan is op de ontwikkeling van kinderen. Om te weten op welke manier het groepsfunctioneren kan worden bevorderd, is nader onderzoek nodig.

Om dit te kunnen uitvoeren, moet het functioneren van kinderopvanggroepen allereerst kunnen worden gemeten. Zoals in de inleiding is aangegeven is een dergelijk instrument nog niet voorhanden. De volgende stap is dus de ontwikkeling hier van. De hier gepresenteerde definitie in termen van onderscheidende dimensies kan daarbij een bruikbaar uitgangspunt vormen.

Noot

- 1 Dit artikel is mogelijk gemaakt door KION kinderopvang Nijmegen en de coöperatieve vereniging van kinderopvangorganisaties KINDwijzer. Zij stelden de eerste auteur in staat een deel van haar werktijd bij KION aan wetenschappelijk onderzoek te besteden.

Summary

In Dutch child care it is generally assumed that *group functioning* influences children's wellbeing and development. Yet, a clear definition of the functioning of a child care group is lacking. This article describes a conceptual framework for child care group functioning based on Robert Hinde's model of social complexity (1987). Group functioning is defined as a relatively stable pattern of interactions between group members, associated with cognitions (expectations) and emotions, that develops over time as a function of internal (group) and external (contextual) influences. Each group has its own unique pattern, which may be described on two dimensions, namely group cohesion and emotional climate. Cohesion is the extent to which interactions within a group reflect togetherness and connectedness. It concerns the number and pattern of dyadic interactions (network structure), the extent to which the behaviour of individual group members is mutually coordinated (joint action) and the degree of positive involvement between group members. The emotional climate concerns the positive versus negative tone of the emotions expressed in the group. Although little is known about group functioning in the child care setting, it is plausible that it influences children's socio-emotional and cognitive development. Therefore group functioning can be seen as a relevant part of child care quality. Additional empirical research is needed to acquire more knowledge about group functioning in child care.

Literatuur

- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with non-parental care providers: a meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664 - 679.
- Ballex, M. (2001). *Werken aan welbevinden*. Utrecht: NIZW.
- Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47, 644 - 675.
- Boogaard, M., & Fukkink, R. G. (2009). *Pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang: de ontwikkeling van een meetinstrument*. Amsterdam SCOKohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Brenner, J., & Mueller, E. (1982). Shared meaning in boy toddlers' peer relations. *Child Development*, 53(2), 380 - 391.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Brown, R. (2000). *Group processes dynamics within and between groups* (2nd ed.). Oxford: Blackwell publishers.

- Brownell, C. A., & Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child Development*, 61(4), 1164 - 1174.
- Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small group research*, 31(1), 71 - 88.
- Corsaro, W.A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif. : Pine Forge Press.
- De Haan, D., & Singer, E. (2001). Young children's language of togetherness. *International journal of early years education*, 9(2), 117 - 124.
- Dehart, G. B., Sroufe, L. A., & Cooper, R. G. (2004). *Child Development, its nature and course* (5th ed.). Boston: McGrawHill.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194 - 201.
- DeRosier, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, 65, 1068 - 1079.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (Eds.). (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge university press.
- Forgas, J. P., & George, J. M. (2001). Affective influences on judgements and behavior in organizations: an information processing perspective. *Organizational behavior and human decision processes*(86), 3- 34.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: an child x environment model. *Developmental psychology*, 42(6), 1179 - 1192.
- George, J. M. (1990). Personality, affect and behavior in groups. *Journal of applied psychology*, 75, 107 - 116.
- George, J. M. (2002). Affect Regulation in Groups and Teams. In R. G. Lord, R. J. Klimoski & R. Kanfer (Eds.), *Emotions in the workplace: understanding the structure and role of emotions in organizational behavior* (pp. 183 - 217). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gevers Deynoot - Schaub, M. J. J. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2006). Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: stability and links with children's socioemotional adjustments. *Infant behavior and development*, 29(276 - 288).
- Gunnar, M., & Quevedo, K. (2007). The Neurobiology of Stress and Development *Annual review of Psychology*(58), 145 - 173.
- Hackman, R. J. (1992). Group influences on individuals in organizations. In M. D. Dunnette & M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial organizational psychology* (2nd ed., pp. 199 - 267). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450(22), 557 - 560.
- Hannikainen, M. (1999). Togetherness - A manifestation of day care life. *Early Child Development and Care*, 151(1), 19 - 28.
- Hannikainen, M. (2001). Playful actions as a sign of togetherness in day care centres. *International journal of early years education*, 9(2), 125 - 134.
- Hare, P. A., Blumberg, H. H., Davies, M. F., & Kent, V. M. (Eds.). (1994). *Small group research: A Handbook*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Hartup, W. W., & Moore, S. (1990). Early peer relations: developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 1-17.
- Hay, D. F., & Ross, H. R. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, 53(1), 105 - 113.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective*. Hove: Psychology Press Publishers.

- Hobson, P. (2006). Developing self / other awareness: a reply. *Monographs of the society for research in child development*, 71(2), 180 - 186.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the society for research in child development*, 53(1, serial no.217).
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191 - 204.
- Inhoudelijk begeleidersoverleg Den Haag. (1999). De waardevolle groep. Instituut Branche Belangen Kinderopvang Den Haag / Haaglanden.
- Ishikawa, F., & Hay, D. F. (2007). *Two-year-olds' reactions to actions that might provoke conflict*.
- Kelly, J. R., & Barsade, S. G. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational behavior and human decision processes*, 86(1), 99 - 130.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373 - 1400.
- Lamb, M. E., & Ahnert, L. (Eds.). (2006) *Nonparental child care: context, concepts, correlates and consequences* (6th ed.). Hoboken, NJ Wiley.
- Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1998). Small groups. In G. Lindzey, D. T. Gilbert & S. T. Fiske (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vols. 1 and 2 pp. 415 - 469). New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Levine, J. M., & Moreland, R. L. (Eds.). (2006). *Small groups, Key readings*. New York: Psychology Press.
- Meij, H., & Schreuder, L. (2007). *Welkom in de groep*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Modry-Mandell, K. L., & Gamble, W. C. (2007). Family emotional climate and sibling relationship quality: influences on behavioral problems and adaption in preschool-aged children. *Journal Child Family Studies*, 16, 61 - 73.
- Neumann, R., & Strack, F. (2000). Mood Contagion: the automatic transfer of mood between persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 211 - 223.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 72(5), 1478 - 1500.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). The relation of global environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The elementary school journal*, 102(5), 367 - 387.
- Pianta, R., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal*, 102(3), 225 - 238.
- Poole, M. S., & Hollingshead, A. B. (Eds.). (2005). *Theories of small groups: Interdisciplinary perspectives*. London New Delhi: Sage Publications.
- Rayna, S. (2001). The very beginnings of togetherness in shared play among young children. *International journal of early years education*, 9(2), 109 - 115.
- Reijntjes, J. (2000). *Kinderen in de groep, groepsgericht werken in kindercentra*. Utrecht: NIZW uitgeverij.
- Riksen-Walraven, J. M. A. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In M. H. v. IJzendoorn, L. W. C. Tavecchio & J. M. A. Riksen-Walraven (Eds.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 100 - 124). Amsterdam: Boom
- Riksen-Walraven, M. (2000). *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Rime, B. (2007). The social sharing of emotion as an interface between individuals and collective processes in the construction of emotional climates. *Journal of social issues*, vol 63 (2), 307 - 322.

- Rimm-Kaufman, S., La Paro, K. M., Downer, J., & Pianta, R. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The elementary school journal*, 105(4), 377 - 394.
- Ross, H. S., & Lollis, S., P. (1989). A social relations analysis of toddler-peer relationships. *Child Development*, 60(5), 1082 - 1091.
- Sanefuji, W., Ohgami, H., & Hashiya, K. (2006). Preference for peers in infancy. *Infant behavior and development* 29, 584 - 593.
- Scott, J. (1994). *Social network analysis*. London: Sage Publications.
- Sheffield Morris, A. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361 - 388.
- Singer, E., & de Haan, D. (2004). 'Samen doen', gezamenlijkheid construeren en conflicten oplossen in de kinderopvang. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 43, 208 - 215.
- Singer, E., & de Haan, D. (2006). *Kijken, kijken, kijken. Over samenspelen, botsen en verzoenen bij jonge kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Singer, E., & de Haan, D. (2007). Social life of young children In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*.
- Singer, E., & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg.
- Slomkowski, C., & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communications with friends. *Developmental psychology*, 32(3), 442 - 447.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78(3), 705 - 722.
- Van de Weijenberg, A. (2004). Opvoeden in een groep. *Kinderopvang*(2), 10-15.
- Van de Weijenberg, A. (2008). De kracht van de groep. *Kinderopvang*(8), 36-39.
- Van de Weijenberg, A. (2009). Profiteer van de groep. *Kinderopvang*(9), 14-15.
- Van IJzendoorn, R., Tavecchio, L., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2004). *De Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*. Amsterdam: Boom.
- Van Oers, B., & Hannikainen, M. (2001). Some thoughts about togetherness: an introduction. *International journal of early years education*, 9(2), 101 - 108.
- Verba, M. (1994). The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development*, 37, 125 - 139.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 144 - 188). New York: Sharpe.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis, methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & Wagner, E. (1992). Development of concern for others. *Developmental psychology*, 28(1), 126 - 136.
- Zmyj, N., Daum, M. M., Prinz, W., & Aschersleben, G. (2007). *Infants, older children or adults - Which age group is preferably perceived in infancy*. Paper presented at the Society for Research in Child Development.