

Werelden van verschil: aard en intensiteit van interprofessionele samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang

M.R.E. Verheijen-Tiemstra, A.A. Ros en M.J.M. Vermeulen

Samenvatting

Intensieve samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang wordt in toenemende mate noodzakelijk geacht om kinderen een doorgaande ontwikkelingslijn te kunnen bieden. Ondanks alle maatschappelijke aandacht voor dit vraagstuk is wetenschappelijke kennis over het onderwerp echter nog zeer beperkt. Het doel van deze studie is daarom om meer inzicht te krijgen in de aard van de interprofessionele samenwerking (IPS) tussen kinderopvang en basisonderwijs en de knelpunten die hierbij een rol spelen. Een eenvoudige casestudy bij zestien kindcentra is uitgevoerd om de aard en intensiteit van IPS te onderzoeken. Via twee dataverzamelmethode, een focusgroepinterview met medewerkers en individuele interviews met leidinggevenden van beide sectoren, zijn data verzameld. Voor de analyse van gegevens is een analysemodel ontwikkeld, gebaseerd op een gevalideerd model uit de gezondheidszorg. Resultaten laten zien dat IPS een multidimensioneel construct is: IPS vindt gelijktijdig met verschillende intensiteiten plaats. Zeven van de twaalf subdimensies bevinden zich op het niveau van *coöperatie*. Een lage intensiteit van IPS is gevonden binnen de normatieve dimensie. Uit analyse van de knelpunten blijkt dat er een grote mate van ongelijkheid bestaat tussen de samenwerkingspartners en dat dit belemmerend is voor intensivering van IPS.

Kernwoorden: interprofessionele samenwerking, basisonderwijs, kinderopvang, kindcentra

1 Inleiding

De omgeving waarin kinderen opgroeien, is de afgelopen decennia complexer geworden, mede doordat een stijgend aantal kinderen school- en thuisomgeving combineert met een vorm van dagopvang of buitenschoolse opvang (hierna te noemen: bso). Dit aantal is gestegen van 345.000 kinderen in 2005 tot 824.000 kinderen in 2019 (Rijksoverheid, 2019; Van Oploo, Van Velzen, Van der Werf, & Engelen, 2008). Het verbinden van deze verschillende omgevingen heeft een pedagogische meerwaarde voor kinderen (Doornenbal & Fukkink, 2014). Hiertoe is intensieve en structurele samenwerking tussen de basisschool en kinderopvang noodzakelijk (SER, 2016; Taskforce samenwerking onderwijs en kinderopvang, 2017), maar een dergelijke samenwerking is nog geen gemeengoed (Ploeger & Fukkink, 2013). Doornenbal en Fukkink (2014) spreken in dit kader van een 'taai' vraagstuk. Immers, hoewel er sinds halverwege de jaren negentig initiatieven zijn ontplooid om beide omgevingen bij elkaar te brengen (Bakker & Van Oenen, 2007; Studulski & Van der Grinten, 2006; Valkestijn, Bakker, Baat, & Neumann, 2010), lijkt er nog steeds geen sprake van structurele interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang (Doornenbal & Fukkink, 2014; Fukkink & Van Verseveld, 2019; Van der Grinten, Kieft, Kooij, Bomhof, & Van den Berg, 2019). Onder interprofessionele samenwerking (IPS) verstaan we in deze studie *'het proces waarbij organisaties in interactie met elkaar informatie, bronnen, activiteiten en deskundigheid delen met als doel een gezamenlijk resultaat te bereiken'* (Bryson, Crosby, & Stone, 2015; Page, Stone, Bryson, & Crosby, 2015; Thomson & Perry, 2006; Willumsen, 2006). IPS heeft dus betrekking op zowel het primaire proces

waarin activiteiten in interactie met elkaar gedeeld worden, als op het delen van expertise of het delen van bronnen, zoals materialen en ruimtes. Ondanks de aandacht – vanuit beleidspraktijk en politiek – voor het thema IPS tussen kinderopvang en basisonderwijs, is wetenschappelijke kennis over samenwerking tussen genoemde sectoren nog zeer beperkt. Bestaande modellen om IPS tussen beide sectoren gedetailleerd in kaart te brengen, zijn bovendien niet toereikend gebleken (Van der Grinten et al., 2019). Het doel van dit onderzoek is daarom om meer inzicht te krijgen in de aard en intensiteit van de IPS tussen kinderopvang en basisonderwijs en de knelpunten die hierbij een rol spelen.

2 Theoretisch kader

2.1 IPS tussen onderwijs en opvang in de Nederlandse context

De Onderwijsraad (2019) constateert dat de gewenste inhoudelijke en organisatorische integratie tussen onderwijs en opvang nog onvoldoende tot stand is gekomen. Zo laat onderzoek van Boogaard en Van Daalen-Kapteijns (2012) zien dat op slechts 3 procent van de onderzochte locaties structureel overleg over het pedagogisch beleid plaatsvindt tussen basisonderwijs en bso. Incidenteel overleg over het pedagogisch beleid tussen beide sectoren vindt plaats op ruim een kwart van de bso's en twee derde van de bso's heeft geen enkel contact met het basisonderwijs over de pedagogische visie (Boogaard & Van Daalen-Kapteijns, 2012). Dit is onwenselijk aangezien het wederzijds op de hoogte zijn van de pedagogische visie van belang is voor een goede doorgaande ontwikkelingslijn (Doornenbal & Duin, 2012; Oostdam, Tavecchio, Nøhr, & Ex, 2014). Ook de doorgaande lijn tussen voorschoolse voorzieningen en basisonderwijs is weinig gestructureerd. Een casestudie van Ploeger en Fukkink (2013) toont aan dat IPS tussen basisonderwijs en kinderopvang als weinig effectief wordt ervaren en voornamelijk verloopt tussen de leidinggevenden. Ook hebben leidinggevenden een positiever beeld van de intensiteit van IPS dan hun medewerkers. Van

recenter datum is het longitudinaal onderzoek naar zogenaamde PACT-proeftuinen – landelijke voorlopers op het gebied van samenwerking tussen opvang, onderwijs en zorg – waaruit blijkt dat het stimuleren en ondersteunen van IPS onder meer heeft geleid tot een toename van onderlinge verbondenheid (Fukkink & Van Verseveld, 2019). Een positieve houding ten opzichte van elkaar is volgens de auteurs een mogelijke eerste stap richting effectieve IPS. In deze lijn wijst ook het onderzoek van Bongers (2018) naar de rol van institutionele logica - vanzelfsprekende regels, normen en waarden in organisaties - als belemmering voor IPS tussen kinderopvang en basisonderwijs. Bongers (2018) stelt dat kinderopvang en basisonderwijs een verschillende institutionele logica kennen en dat vasthouden aan de eigen logica de bereidheid tot IPS vermindert.

Naast deze studies zijn ons geen andere Nederlandse wetenschappelijke onderzoeken bekend waar op organisatieniveau is onderzocht hoe IPS tussen professionals van kinderopvang en basisonderwijs plaatsvindt. Wel hebben er op landelijk niveau diverse metingen plaatsgevonden om de samenwerking tussen scholen en kinderopvang in kaart te brengen, in eerste instantie via de zogenaamde 'jaarberichten' in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, gevolgd door twee metingen 'Samenwerking in beeld' (De Weerd et al., 2014; Kieft, Van der Grinten, & De Geus, 2016; Kruiter et al., 2012; Van der Grinten et al., 2019). Daarnaast zijn beleidsrapporten gepubliceerd waarin op landelijk, regionaal of lokaal niveau samenwerking tussen onderwijs en opvang is onderzocht. In een groot aantal van deze beleidsrapporten (De Graaf, 2013; Kruiter, Studulski, & Fukkink, 2016; LSBS & Oberon, 2013; Rops & Huyskes, 2014; Stolwijk & Vossen, 2018; Studulski & Kruiter, 2016; Ten Doesschate & Van der Pol, 2013; Vervoort, Dagtasoglu, & Moolenburgh, 2014) wordt IPS gemeten met een in intensiteit oplopende indeling, bestaande uit: back-to-back (ook: stand-alone genoemd), face-to-face, hand-in-hand, cheek-to-cheek (ook: all-in-one genoemd), soms aangevuld met

een vijfde variant. Daarbij is in de back-to-back variant geen sprake van IPS en is aan de andere kant van het spectrum sprake van één organisatie met één team en één management. Vergelijking tussen resultaten van deze studies is echter niet altijd mogelijk omdat de definiëring van de typering erg uiteenloopt en onderbouwing in veel gevallen ontbreekt. Een andere beperking is dat IPS wordt beschouwd als een unidimensioneel construct met onderliggende typering waarvoor het onderzoek van Van der Grinten et al. (2019) laat zien dat niet alle kindcentra zijn onder te brengen in deze typering.

De belangrijkste uitingen waarmee leidinggevend de huidige samenwerking benoemen, duidt op een lagere intensiteit van IPS. De meerderheid van de schoolleiders en kinderopvangmanagers geven als typering van deze samenwerking het feit dat zij samen in één gebouw zitten en het af en toe organiseren van gezamenlijke activiteiten (Van der Grinten et al., 2019). Het werken aan een soepele overgang naar groep 1 (verticale overgang) en van school naar bso (horizontale overgang) wordt door tachtig procent van de respondenten benoemd. Ongeveer de helft van de basisscholen en kinderopvangorganisaties werkt vanuit eigen visie en doelen, maar stemt deze doelen op elkaar af, ruim een derde heeft geen op elkaar afstemde visie en doelen en circa 15 procent heeft een gezamenlijke visie en doelen geformuleerd. Opvallend is dat kinderopvangmanagers de intensiteit van de samenwerking hoger lijken in te schatten dan schoolleiders.

2.2 IPS in de gezondheidszorg

Om meer zicht te krijgen op het construct IPS is gebruik gemaakt van internationale onderzoeksliteratuur uit de gezondheidszorg waar IPS al langer een bekend onderzoeksthema is. Uit een systematische review naar IPS blijkt dat veel modellen ontwikkeld zijn in een specifieke context, zoals een bepaald ziektebeeld (Lyngsø, Godtfredsen, Høst, & Frølich, 2014). Het Regenboogmodel voor geïntegreerde zorg (RMGZ) van Valentijn (2015) is volgens een andere reviewstudie, van Bautista, Nurjono, Lim, Dessers en Vrijhoef (2016), hierop een uitzondering. In hun systematische

review hebben Bautista et al. (2016) 209 modellen om IPS te meten onderzocht. De auteurs concluderen dat het RMGZ het meest volledige en geteste model is: het gevalideerde model geeft een coherent begrip en interpretatie van de verschillende interacties die kunnen plaatsvinden binnen de verschillende dimensies van geïntegreerde zorg. In lijn met eerder onderzoek (zie Kodner, 2009 voor een overzicht) gaat het RMGZ uit van IPS als een multidimensioneel construct waar naast een systemische dimensie op macroniveau vijf dimensies, gebieden waar samenwerking kan plaatsvinden, kunnen worden onderscheiden: een klinische, professionele, organisatorische, functionele en een normatieve dimensie. Iedere dimensie is vervolgens onderverdeeld in een aantal subdimensies. De klinische dimensie heeft betrekking op samenwerking gericht op een vloeiend verloop van het primaire proces van zorgverlening aan de patiënt. De professionele dimensie heeft betrekking op gezamenlijke dienstverlening door professionals en de organisatorische dimensie richt zich op samenwerking op organisatieniveau. De functionele en normatieve dimensie zijn dimensies die randvoorwaardelijk zijn om op klinisch, professioneel of organisatorisch niveau tot intensivering van IPS te kunnen komen (Valentijn et al., 2015; Valentijn, Schepman, Ophøj, & Bruijnzeels, 2013). Binnen de functionele dimensie staan bedrijfsvoeringsfuncties centraal, zoals ICT of huisvesting, en binnen de normatieve dimensie gaat het volgens Valentijn (2015) om 'sociale randvoorwaarden' zoals gedeelde waarden en een op wederzijds vertrouwen gebaseerde organisatiecultuur. Met uitzondering van de klinische dimensie zijn de dimensies van het RMGZ herkenbaar voor de samenwerking in kindcentra, waardoor het model in aangepaste vorm geschikt zou kunnen zijn voor het meten van IPS tussen de sectoren basisonderwijs en kinderopvang.

Naast de inhoudelijke dimensies van IPS is ook de intensiteit van IPS een relevant aspect. In de literatuur is overeenstemming dat sprake is van een continuüm van volledige segregatie via een zogenaamd middengebied naar volledige integratie (Ahgren & Axelsson, 2005; Boon, O'Hara, Findlay, & Verhoef,

2004; Gaboury et al., 2010; Keast, Brown, & Mandell, 2007; Maslin-Prothero & Bennion, 2010; Willumsen, 2008). Kenmerkend voor de tussenvormen tussen deze uitersten is dat er geen centrale management-structuur is waardoor het voeren van onderhandelingen over allerhande onderwerpen doorlopend aan de orde is (Valentijn, 2015). Over de invulling van het midden-gebied tussen de twee uiterste gradaties van IPS blijkt minder overeenstemming te bestaan, al lijkt een indeling in vier of vijf gradaties voldoende onderscheidend en bruikbaar te zijn voor onderzoeksdoeleinden (Ahgren & Axelsson, 2005; Keast et al., 2007; Sandfort & Milward, 2008; Woodland & Hutton, 2012). De 3C-typologie van Keast et al. (2007) maakt duidelijk dat coöperatie, coördinatie en collaboratie drie onderscheidende concepten zijn om dit middengebied te beschrijven en die oplopen in intensiteit (McNamara, 2012). In deze typologie wordt coöperatie gezien als het startpunt van IPS met een lage intensiteit: deze vorm richt zich uitsluitend op het informeel delen van basale informatie, vaak kleinschalig en gericht op de korte termijn. Aan deze vrijblijvende samenwerkingsvorm zijn nauwelijks risico's verbonden: deelnemende organisaties behouden hun volledige autonomie en werken vanuit eigen doelen. Coördinatie is een instrumentele samenwerkingsvorm met een middel-matige intensiteit. Binnen deze vorm vindt naast informatie-uitwisseling ook afstemming plaats, gericht op realisatie van eigen doelen. Ook is bij deze samenwerkingsvorm een groter aantal medewerkers betrokken. Organisaties handelen echter nog steeds voornamelijk volgens eigen procedures en praktijken (Mandell, Keast, & Chamberlain, 2017). Collaboratie is volgens Keast et al. (2007) de vorm van IPS die zich kenmerkt door een hoge intensiteit. De samenwerking is gericht op het realiseren van nieuwe, gezamenlijke doelen. Deelnemende organisaties zijn zich ervan bewust dat ze elkaar nodig hebben om deze doelen te bereiken. Deze vorm van samenwerking vereist een grote tijdsinvestering en een grote mate van vertrouwen.

3 Opzet van deze studie

3.1 Onderzoeksvraag

In dit onderzoek beogen we meer inzicht te krijgen in de aard van IPS tussen kinderopvang en basisonderwijs en de mogelijke knelpunten die een verklaring kunnen bieden voor eventuele stagnatie. Hiertoe gebruiken we de dimensies van IPS en de intensiteit van IPS, zoals toegepast in de gezondheidszorg, die we vertalen naar de sectoren kinderopvang en onderwijs. Aangezien er vanuit eerder onderzoek indicaties zijn dat er verschillen zijn in percepties van leidinggevers en medewerkers (Ploeger & Fukkink, 2013) en van leidinggevers in kinderopvang en basisonderwijs (Van der Grinten et al., 2019), is het van belang om te onderzoeken of deze verschillen ook in deze studie zichtbaar zijn.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

1. *Binnen welke dimensies – en in welke mate – vindt interprofessionele samenwerking plaats tussen kinderopvang en basisonderwijs?*
2. *Zijn er verschillen in perceptie over interprofessionele samenwerking tussen medewerkers en leidinggevers en tussen beide sectoren?*
3. *Welke knelpunten komen naar voren in de interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en basisonderwijs?*

3.2 Aanpak en procedure van data-verzameling

Om te onderzoeken binnen welke dimensies en in welke mate interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en basisonderwijs plaats kan vinden, hebben we kwalitatief onderzoek uitgevoerd bij zestien kindcentra in ontwikkeling. Bij ieder kindcentrum is de aard en intensiteit van IPS onderzocht met twee dataverzamelingmethoden: een focusgroepinterview met medewerkers en individuele interviews met leidinggevers van beide sectoren. Om de kans op sociaal wenselijke antwoorden te verkleinen, hebben wij – in plaats van respondenten rechtstreeks te bevragen naar de mate van samenwerking – hen laten vertellen over hun gedrag en

Tabel 1
Deelnemende kindcentra naar grootte en regio

	Klein (<145 lln.)	Middelgroot (145-300 lln.)	Groot (>300 lln.)	Totaal
Regio A	4	4	3	11
Regio B	1	1	3	5
Totaal	5	5	6	16

gevraagd naar concrete voorbeelden. Deze antwoorden zijn vervolgens geanalyseerd volgens een analysemodel dat gebaseerd is op het gevalideerde RMGZ-model van Valentijn (2015).

3.3 Respondenten

Voor de werving is contact gelegd met bestuurders van twee kinderopvangorganisaties uit twee verschillende regio's – een stedelijke regio en een regio met een landelijk karakter – in de provincie Noord-Brabant en hun samenwerkingspartners uit het basisonderwijs (één respectievelijk twee schoolbesturen), hierna te noemen regio A en regio B. Betrokken besturen uit beide sectoren hebben hun medewerking verleend omdat zij samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in hun eigen regio wensten te intensiveren en meer inzicht wensten in de huidige stand van zaken. Samenwerking met jeugdhulp was bij deze besturen niet aan de orde en is in deze studie dus buiten beschouwing gelaten. In beide regio's was daarmee al sprake van samenwerking op bestuursniveau: in regio A is deze samenwerking in 2017 vastgelegd in een samenwerkingsovereenkomst; in regio B is in 2016 structurele samenwerking (vergelijkbaar met de gradatie coördinatie als beschreven in paragraaf 2.2) als ondergrens benoemd door betrokken schoolbesturen, kinderopvangorganisaties en gemeente. Bij de selectie van de onderzoekslocaties (hierna: kindcentra) is vervolgens gestreefd naar maximale variatie in grootte en urbanisatiegraad. In regio A zijn elf kindcentra uitgenodigd en deze hebben alle elf medewerking verleend; in regio B zijn tien kindcentra uitgenodigd en hiervan hebben vijf locaties medewerking verleend aan het onderzoek.

In totaal zijn op deze wijze zestien kindcentra geselecteerd waar 54 interviews heb-

ben plaatsgevonden. Deze interviews zijn afgenomen door de eerste auteur. Ieder interview duurde ongeveer een uur. Bij de kleine kindcentra werd één gemengde focusgroep georganiseerd voor medewerkers onderwijs en opvang, bij de middelgrote en grote kindcentra vonden twee focusgroepen plaats: één voor medewerkers onderwijs en één voor medewerkers opvang. Eén focusgroep is op verzoek van de onderzoekslocatie wegens bijzondere omstandigheden geannuleerd. Aan iedere leidinggevende is gevraagd om voor de focusgroepen een groep van circa drie tot vijf medewerkers samen te stellen die geldt als representatief voor de locatie ten aanzien van leeftijd, ervaring en attitude ten opzichte van kindcentrumvorming. Daarnaast hebben bij ieder kindcentrum diepte-interviews plaatsgevonden met de verantwoordelijke schoolleider en kinderopvangmanager (28 gesprekken). Bij vier locaties was sprake van één leidinggevende voor zowel kinderopvang als onderwijs. In totaal hebben 83 medewerkers deelgenomen aan de focusgroepen: 37 medewerkers vanuit kinderopvang, 45 medewerkers vanuit onderwijs en 1 medewerker in een combinatiefunctie. Bijna alle medewerkers onderwijs zijn werkzaam in de onderbouw, een enkele in groep 6 of hoger. De kinderopvangmedewerkers zijn werkzaam in dagopvang (0-4 jaar), peuterwerk en buitenschoolse opvang (bso). Negen medewerkers zijn werkzaam in de bso, elf zijn werkzaam in dagopvang, tien in peuterwerk en zeven medewerkers zijn werkzaam in een combinatie van dagopvang, peuterwerk en/of bso.

3.4 Instrumenten

Kindcentrum IPS Analysemodel

Op basis van het RMGZ is een instrument ontwikkeld – het Kindcentrum IPS Analyse-

model – om IPS tussen basisonderwijs en kinderopvang te kunnen analyseren op inhoud (dimensies) en intensiteit. Daarbij zijn de volgende stappen doorlopen. In de eerste stap heeft contextualisering van het instrument plaatsgevonden, door de definities van de dimensies en subdimensies van het RMGZ te vertalen in (sub)dimensies die qua inhoud aansluiten bij de samenwerking in kindcentra. Voor de definiëring van de subdimensies, afgeleid uit het RMGZ, passend bij samenwerking in kindcentra is gebruik gemaakt van bestaande beleidsmodellen voor IPS: hiertoe is op 48 beleidsdocumenten met in totaal 8 verschillende modellen (Bureau KOCK, 2012; De Graaf, 2013; Doornenbal & Pauwels, 2016; Kieft et al., 2016; Kruiter & Studulski, 2019; Kruiter et al., 2016; Rops & Huyskes, 2014; Stolwijk & Vossen, 2018) een inhoudelijke analyse uitgevoerd, door de daar geformuleerde aspecten van IPS in de dimensies van het RMGZ te plaatsen. De dimensies van het RMGZ zijn op deze wijze geladen met inhouden vanuit de samenwerking tussen kinderopvang en basisonderwijs. Het resultaat van deze stap was een conceptmodel met een indeling in dimensies en subdimensies. In een tweede stap is het model bij wijze van expertcheck voorgelegd aan een panel van twaalf schoolleiders, allen betrokken bij kindcentrumvorming in de eigen regio. Nagegaan is in hoeverre het panel de beschreven (sub)dimensies herkende en de omschrijving eenduidig vond. Dit heeft geleid tot een klein aantal bijstellingen in de definitieve versie. Een voorbeeld van een bijstelling is het vervangen van: “*Professionals informeren elkaar over functiegebonden zaken*” uit de kindgerichte dimensie door “*Er is informatieoverdracht tijdens horizontale en verticale overgangsmomenten*”. In stap drie is de intensiteit van IPS toegevoegd aan het model. Hiervoor is de 3C-typologie van Keast et al. (2007) gehanteerd in combinatie met de twee uitersten ‘segregatie’ en ‘integratie’ waardoor in totaal vijf gradaties worden onderscheiden. Kenmerken behorende bij iedere subdimensie zijn voor iedere intensiteit van IPS geoperationaliseerd in concrete handelwijzen om het analysemodel geschikt te maken als meetinstrument. Een

conceptversie van deze operationalisatie is voorgelegd aan dertien stagebegeleiders uit het werkgebied van Fontys Hogeschool Kind en Educatie en deze werd door hen herkenbaar bevonden. De vierde stap betrof het vaststellen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Hiervoor zijn 105 tekstfragmenten geselecteerd die een afspiegeling vormen van de 54 interviews, subdimensies en gradaties van IPS. Deze 105 tekstfragmenten zijn door een mede-onderzoeker gecodeerd en om de overeenstemming tussen twee beoordelaars te bepalen, is de intraclasscorrelatiecoëfficiënt (ICC) berekend. De gevonden waarde ICC = 0.96 (en tussen 0.93 en 1.00 op dimensieniveau) wijst op een zeer hoge overeenstemming tussen de beoordelaars.

Figuur 1 laat een vereenvoudigde weergave van het definitieve model zien, bestaande uit twaalf subdimensies binnen vijf hoofdimensies.

Interviewleidraad leidinggevend

Op iedere locatie hebben individuele interviews plaatsgevonden met zowel de verantwoordelijke leidinggevende basisonderwijs (schoolleider) als de verantwoordelijke kinderopvangmanager. Op basis van de literatuur zoals besproken in het theoretisch kader, is een interviewleidraad ontwikkeld waarin leidinggevend is gevraagd de samenwerking te beschrijven en voorbeelden te geven van praktijken en werkwijzen in het kind-centrum. In de interviews kwamen daarmee onderliggende thema’s van de verschillende dimensies aan de orde. Daarbij stond de volgorde waarop de dimensies aan bod zouden komen niet vast waardoor er ruimte was voor leidinggevend om in eigen woorden over IPS op de eigen locatie te vertellen. Ieder interview startte met een openingsvraag naar de huidige samenwerking tussen medewerkers van kinderopvang en onderwijs, vervolgens werd ingegaan op de overige dimensies. Gedurende het interview werd door de onderzoeker het antwoord regelmatig samengevat en gevraagd of deze samenvatting correct was. Mogelijke doorvragen waren vooraf geformuleerd om dieper op het onderwerp te kunnen ingaan. Een voorbeeld uit een interviewleidraad, inclusief controlevraag, is:

Gradaties van IPS Dimensies van IPS	1 SEGREGATIE (apart)	2 COÖPERATIE (vrijblijvend)	3 COÖRDINATIE (afgestemd)	4 COLLABORATIE (collectieve doelen)	5 INTEGRATIE (aantoonbaar gerealiseerd)
KINDERRICHE DIMENSIE Eenduidig pedagogisch klimaat, regels Eenduidig pedagogisch klimaat, relatie Doorgaande lijn, overgangsmomenten Doorgaande lijn, inhoud					
PROFESSIELE DIMENSIE Gezamenlijke dienstverlening Gezamenlijk leren					
ORGANISATIELE DIMENSIE Operatieve aansturing Gedeelde ambitie					
FUNCTIELE DIMENSIE Gezamenlijke frontoffice, backoffice Delen van ruimtes en materialen					
NORMatieve DIMENSIE Gedeelde pedagogische waarden Cognitief en affectief vertrouwen					



Figuur 1
Vereenvoudigde weergave van het Kindcentrum IPS Analysemodel

- “Wat zie jij als mogelijke belemmeringen om de samenwerking hier vorm te geven?”
- *Voor mij heeft dat er uitdrukkelijk mee te maken dat we niet samen zijn begonnen. Het hele verhaal van de visie, de missie, pedagogisch didactisch handelen, dat hebben wij niet gezamenlijk vormgegeven.*
- Dus er is een BSO-missie en een basisschool-missie?
- *Ja, dat klopt (...). En wat ook een belemmering is, is de schooltijden. BSO is maar heel erg kort qua tijd dus het is ook een beetje een veredeld opvangstukje. Het heeft geen body, is geen wezenlijk onderdeel van ons programma.*”

Focusgroepen medewerkers: vignettenstudie

Bij ieder kindcentrum zijn focusgroepen georganiseerd waar medewerkers aan de hand van een vignettenstudie zijn bevraagd over IPS binnen het kindcentrum. Tijdens de focusgroepen werd bewaakt dat alle deelnemers aan bod kwamen: minder actieve deelnemers werden bij het gesprek betrokken door hen rechtstreeks te benaderen met een vraag als ‘En, wat vind jij van (...)?’ Ook stelde de interviewer tussentijds controlevragen om te checken of antwoorden goed begrepen waren. Twee korte beschrijvingen van een betekenisvolle situatie dichtbij de eigen praktijk waren het vertrekpunt voor een gesprek

over de kindgerichte dimensie van IPS op de eigen locatie. De twee vignetten waren vooraf opgesteld door de onderzoekers en ter validatie voorgelegd aan een leidinggevende van een kindcentrum dat niet deelnam aan het onderzoek. Vignet 1 beschrijft de concrete situatie van Lisa, een vijfjarig meisje uit groep 1 dat twee dagen per week naar de bso gaat en een groot aantal professionals ziet gedurende de dag. Doel van dit vignet was om uitspraken over concrete gedragingen op te roepen over het pedagogisch klimaat en de doorgaande lijn in dit kindcentrum. Vervolgens werd de vraag gesteld ‘En wat nu als Lisa bij jullie in het kindcentrum zou komen?’ Door middel van doorvragen kon ook worden ingegaan op andere dimensies, zo blijkt uit onderstaande focusgroep met leerkrachten:

- “In hoeverre is er sprake van een doorgaande lijn door de dag heen?”
- *Niet. Je weet niet van elkaar wat je doet.*
- *Daar is geen tijd voor want na schooltijd moeten zij de bso-kinderen opvangen. Dat is lastig. Want dan zijn juist de vergaderingen.*
- En heeft het prioriteit om kindcentrum te worden?
- *Ja, absoluut want dat komt de aanwas ten goede.*
- En als je zegt ‘het heeft absoluut prioriteit’, hoe merk je dat dan?

- *Dat vind ik een lastige. Ik zie al jaren MT's die allemaal vinden dat het moet gebeuren, maar vervolgens gebeurt er niks.*
- *Nee, ik merk het niet. Niet in vergaderingen, of dingen die opgepakt worden.*
- *Nee, er is geen werkgroep doorgaande lijn, geen werkgroep gezamenlijke thema's."*

3.5 Data-analyse

Ieder interview en iedere focusgroep is opgenomen met een voicerecorder en vervolgens volledig getranscribeerd. In deze 54 transcripten zijn vervolgens betekenisvolle fragmenten geselecteerd die met behulp van Atlas.ti gecodeerd zijn. Uitspraken – doorgaans bestaande uit één of enkele zinnen – die betrekking hebben op IPS werden daarbij geselecteerd als ‘betekenisvol’. Wanneer een nieuw thema werd aangeroerd, startte een nieuw fragment. Ieder gecodeerd tekstfragment is traceerbaar op basis van een uniek ID, bestaande uit een combinatie van het transcriptnummer en volgnummer. Om de betrouwbaarheid van de data te vergroten, heeft bij 13 van de 16 locaties binnen zes maanden na afname van de interviews memberchecking plaatsgevonden waarbij op kindcentrumniveau voorlopige resultaten zijn gepresenteerd en besproken met de betrokken leidinggevenden. Bij drie locaties heeft deze memberchecking niet plaatsgevonden wegens tussentijds vertrek van betrokken leidinggevenden.

Ten behoeve van beantwoording van deelvraag 1 zijn 1644 tekstfragmenten gecodeerd met behulp van het Kindcentrum IPS Analysemodel. Iedere code bestaat uit een combinatie van een dimensie, een subdimensie van IPS en een score van 1 (segregatie) tot 5 (integratie) voor de intensiteit van IPS, bijvoorbeeld: functionele dimensie – gezamenlijke frontoffice en backoffice – gradatie van IPS: 3. Hiertoe is bij het analysemodel een instructie voor codeurs geschreven met voorbeelden van passende uitspraken bij elke subdimensie en bij elke intensiteit. Ook staat hierin beschreven dat de beoordelingen van de intensiteit gebaseerd dienen te zijn op de feitelijke situatie en niet op toekomstige plannen of ambities. Na het coderen is in SPSS een gemiddelde van de intensiteit per subdimensie

berekend per respondentgroep en per kindcentrum. Hiervoor is per kindcentrum en per respondentgroep de som van de intensiteit van alle fragmenten gedeeld door het totaal fragmenten van dit kindcentrum. Er is een correlatiematrix opgesteld om eventuele samenhang tussen de verschillende subdimensies te onderzoeken. Hiervoor is het interview ($n = 54$) als aggregatieniveau genomen.

Ten behoeve van beantwoording van de tweede deelvraag is het Atlas.ti bestand geïmporteerd in SPSS. Vervolgens zijn onafhankelijke t-toetsen uitgevoerd om te zien of er op de subdimensies significante verschillen waren tussen de gemiddelde scores op intensiteit van IPS tussen medewerkers en leidinggevenden en tussen respondenten van kinderopvang en basisonderwijs.

Om deelvraag drie te beantwoorden, zijn in de interviews alle uitspraken die duiden op een knelpunt gecodeerd in Atlas.ti. Een knelpunt is daarbij gedefinieerd als ‘*een omstandigheid die moeilijkheden kan veroorzaken*’. Vervolgens is een code-occurencetabel opgesteld. Hieruit blijkt dat op dimensie-niveau 471 unieke tekstfragmenten als ‘knelpunt’ zijn gecodeerd, waarbij de code aangeeft op welke dimensie het knelpunt betrekking heeft. Aangezien een tekstfragment meerdere knelpunten op verschillende dimensies kan omvatten, is het totaal aantal gecodeerde tekstfragmenten hoger, namelijk 619. Een voorbeeld van een citaat met zo'n dubbel knelpunt is het volgende: “*Met doorsneekinderen is het geen issue, maar voor de kinderen die zowel op school als bso gedrag laten zien waar je iets mee moet, is dat anders. Ik weet gewoon dat er voor kinderen zoals [naam kind] met hulp van deskundigen een plan van aanpak wordt gemaakt en het zou mooi zijn als diezelfde aanpak werd gehanteerd bij de bso. Maar ik denk niet dat zij daarvan op de hoogte zijn.*” In dit citaat is sprake van een knelpunt in de horizontale doorgaande lijn van het individuele kind (kindgerichte dimensie) maar hetzelfde citaat laat ook zien dat er sprake is van een knelpunt in het met elkaar delen van professionele deskundigheid (professionele dimensie).

4 Resultaten

4.1 Mate van IPS

De eerste deelvraag richtte zich op de vraag op welke dimensies – en daarbinnen in welke mate – bij de onderzochte kindcentra IPS plaatsvindt. Tabel 2 laat de descriptieve gegevens zien met daarin per dimensie en subdimensie, het aantal gecodeerde uitspraken (*N*), de gemiddelde intensiteit van IPS op basis van de uitspraken per subdimensie (*M*), standaarddeviatie (*SD*), minimumscore en maximumscore van de gecodeerde uitspraken.

Tabel 2 maakt zichtbaar dat de kindcentra zich op zeven van de twaalf subdimensies bevinden tussen het niveau van *coöperatie* (2) en *coördinatie* (3). Een belangrijk onderscheid tussen deze twee gradaties heeft naast de mate van vrijblijvendheid te maken met de schaal van de samenwerking: het niveau van *coöperatie* richt zich hoofdzakelijk op samenwerking tussen de groep professionals die werkzaam is in de voorschoolse en vroegschoolse periode, terwijl bij *coördinatie* een

grotere groep professionals betrokken raakt, zoals overige leerkrachten en bso-medewerkers. “*Er is nog wel contact met de kleuterjuf, maar met de andere leerkrachten is dat veel minder*” (pedagogisch medewerker). Een kinderopvangmanager merkt op dat de bso een meer solitaire rol heeft binnen het kindcentrum. “*Ik denk dat de doorgaande lijn heel erg wordt gezien in de leeftijdsgroep 2-6, daar worden de middelen op ingezet. Daar is de aandacht sterk op gericht, want ‘dat kind komt straks naar groep 1’. En eerlijk gezegd, de bso is ook na werktijd, ze komen elkaar gewoon minder tegen*” (kinderopvangmanager).

De hoogste gemiddelde score is zichtbaar bij de subdimensie operationele aansturing binnen de organisationele dimensie, die tussen *coördinatie* (3) en *collaboratie* (4) zit. Deze hoge score is te verklaren doordat bij vier kindcentra sprake is van één leidinggevende. Zes kindcentra hebben een gemeenschappelijk MT, hetgeen typerend is voor de gradatie *collaboratie*. “*Begin van dit schooljaar is de kinderopvangmanager aangenomen*

Tabel 2

Gemiddelde intensiteit van IPS op basis van gecodeerde tekstfragmenten – naar dimensie en subdimensie

Dimensie/subdimensie	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Kindgerichte dimensie			
Doorgaande lijn: inhoud	2.19	0.80	159
Doorgaande lijn: overgangsmomenten	2.49	0.71	170
Pedagogisch klimaat: Eenduidige regels en sfeer	2.08	1.04	87
Pedagogisch klimaat: pedagogische relatie	1.97	0.85	86
Professionele dimensie			
Gezamenlijke dienstverlening	2.30	0.74	135
Gezamenlijk leren	2.33	0.81	132
Organisationele dimensie			
Operationele aansturing	3.77	0.64	86
Gedeelde ambitie	1.93	0.88	76
Functionele dimensie			
Gezamenlijke front-/backofficefuncties	2.39	0.73	90
Delen van ruimtes en materialen	2.39	0.58	83
Normatieve dimensie			
Cognitief en affectief vertrouwen	1.76	0.88	453
Gedeelde pedagogische waarden	1.74	1.03	85

als coördinator nul-zes, die zit gewoon in het managementteam. Dan wordt de samenwerking ook iets makkelijker want die kent ons stukje” (schoolleider).

De laagste gemiddelde scores zien we bij beide subdimensies van de normatieve dimensie, bij een gedeelde ambitie en bij het aangaan van een pedagogische relatie binnen de kindgerichte dimensie. Wat betreft de normatieve dimensie ervaren pedagogisch medewerkers bijvoorbeeld dat er nog geen sprake is van vertrouwen in hun specifieke capaciteiten: “Ze denken soms dat wij maar gewoon iets zitten te doen. En dan denk ik van ‘hallo, wij zijn óók opgeleid om met kinderen om te gaan, wij hebben ook onze eigen expertise” (pedagogisch medewerker). Dat gebrek aan vertrouwen is een beeld dat sommige leerkrachten inderdaad bevestigen. “Ik vind het lastig om.. nou ja, ik zie letterlijk wat ze dóen bij de bso en dat is die kinderen de vrijheid geven om zich te vermaken en af en toe een spelletje, maar allemaal heel vrijblijvend. Ze zitten gewoon de kinderen hun haar te vlechten” (leerkracht). Ook de affectieve aspecten van vertrouwen komen aan bod. Passend bij de gradatie ‘segregatie’ benoemen zowel

pedagogisch medewerkers als leidinggeven- den van zeven kindcentra bijvoorbeeld een ‘ongemakkelijk gevoel’ waaruit blijkt dat een gezamenlijke teamkamer niet als gezamenlijk wordt ervaren. Zo zegt een pedagogisch medewerker hierover: “Ik vind het nog steeds lastig als het helemaal vol zit in de personeelskamer om daar dan naar binnen te stappen. Ik voel me altijd heel erg aangekeken, ze zullen wel denken ‘oh, daar heb je haar weer’” Een leidinggevende van een ander kindcentrum ziet eenzelfde patroon: “Er is altijd het bewustzijn van ‘dit is opvang en dit is onderwijs’. Opvang bijvoorbeeld komt nooit in de gezamenlijke personeelskamer of van ‘ik hoop dat ik niet stoor’” (schoolleider).

Tabel 3 laat zien dat vooral sprake is van lage tot middelmatige correlaties tussen de subdimensies, hetgeen een aanwijzing is dat sprake is van verschillende constructen. Ook is zichtbaar dat cognitief en affectief vertrouwen samenhang vertoont met tien van de elf overige subdimensies. Hoog is de correlatie tussen de twee subdimensies binnen de organisatorische dimensie en tussen cognitief en affectief vertrouwen en gedeelde ambitie.

Tabel 3
Correlaties tussen de verschillende subdimensies

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1.											
2.	.277										
3.	.192	.328									
4.	.310	.419*	.536**								
5.	.373*	.246	.274	.324							
6.	.490**	.353*	.262	.411*	.383*						
7.	.302	.300	.109	.432*	.367*	.243					
8.	.490**	.341	.222	.522**	.446*	.295	.744**				
9.	-.021	.399*	.248	.322	.216	.175	.099	.159			
10.	-.160	-.084	.199	-.006	.003	-.018	.257	-.208	.017		
11.	.369**	.383**	.493**	.534**	.413**	.416**	.573**	.722**	.144	.441**	
12.	.295	.153	-.030	.269	.386*	.418*	.140	.267	-.043	.428*	.436**

* $p < .05$; ** $p < .001$ (tweezijdig)

1. Kindgericht: doorgaande lijn inhoud, 2. Kindgericht: doorgaande lijn, overgangsmomenten, 3. Kindgericht: pedagogisch klimaat, regels en sfeer, 4. Kindgericht: pedagogisch klimaat, relatie, 5. Professioneel: gezamenlijke dienstverlening, 6. Professioneel: gezamenlijk leren, 7. Organisationeel: operationele aansturing, 8. Organisationeel: gedeelde ambitie, 9. Functioneel: front- en backoffice, 10. Functioneel: delen van ruimtes en materialen, 11. Normatief: cognitief en affectief vertrouwen, 12. Normatief: gedeelde pedagogische waarden.

4.2 Perceptieverschillen

Om de deelvraag over verschillen tussen de verschillende soorten professionals te beantwoorden, is voor iedere subdimensie een onafhankelijke t-toets uitgevoerd om de verschillen in scores tussen medewerkers en leidinggevendenden te toetsen. Bij twee subdimensies waren de verschillen tussen de gevonden waarden significant. Bij de subdimensie *Doorgaande lijn/inhoud* was een significant verschil tussen de scores voor leidinggevendenden ($M = 2.43, SD = .101$) en medewerkers ($M = 2.09, SD = .78$), $t(157) = 2.50, p = .013$. Een tweede significant verschil werd gevonden bij de subdimensie *Delen van ruimtes en materialen*; echter, hier bleek de score van medewerkers ($M = 2.52, SD = 0.92$) juist significant hoger dan van leidinggevendenden ($M = 2.22, SD = .079$), $t(81) = -2.52, p = .014$.

Om de deelvraag gericht op verschillen tussen respondenten van de twee sectoren te beantwoorden is eveneens een onafhankelijke t-toets uitgevoerd voor iedere subdimensie. Uit de onafhankelijke t-toetsen kwam naar voren dat er geen significante verschillen zijn tussen respondenten uit kinderopvang en basisonderwijs wat betreft de intensiteit van IPS op basis van hun uitspraken.

4.3 Knelpunten

Bij vier kindcentra zijn nauwelijks knelpunten aan de orde (<25), bij negen kindcentra varieert het aantal knelpunten tussen 25 en 50 en bij drie kindcentra is het aantal knelpunten hoger dan vijftig. In Tabel 4 is zichtbaar op welke dimensies van IPS genoemde knelpunten betrekking hebben.

Knelpunten binnen de *kindgerichte dimensie* hebben veelal betrekking op het vinden

van afstemmingsmomenten, bijvoorbeeld bij verticale of horizontale overgangsmomenten. Soms vinden deze overlegmomenten plaats tijdens een gezamenlijk buitenspeelmoment. *“Dat is eigenlijk de enige ruimte die je hebt, maar het zegt ook iets over de kwaliteit die je wil geven aan het buitenspelen”* (schoolleider). Gebrek aan tijd speelt een belangrijke rol. *“Hoe kan ik die overdracht [naar de bso] zo warm mogelijk maken als ik geen tijd heb? Ik ben de kinderen aan het wegbrengen en moet ondertussen even snel [naam kind] afgooien bij de bso en er staat ook nog een ouder op me te wachten”* (leerkracht). Ook zien niet alle leerkrachten hierin een taak voor zichzelf. *“Ik vind dat het geen overdracht moet zijn van ons. Laatst moest [naam kind] overdag twee keer puffen, dat lieten de ouders weten. En dat moet ik dan aan de bso doorgeven. Ik vind dat niet fijn”* (leerkracht).

Binnen de *professionele dimensie* is de ervaren ongelijkheid in tijd voor professionalisering het grootste knelpunt. Er is met name bij de kinderopvangmedewerkers weinig budgettaire ruimte die ingezet kan worden ten behoeve van gezamenlijk leren. *“Je kunt niet elke keer op basis van vrijwilligheid mensen blijven vragen terwijl anderen hier in betaalde uren zitten”*, stelt een schoolleider. Voor bso-medewerkers geldt ook nog een praktisch punt dat professionaliseringsmomenten vaak plaatsvinden onder bso-tijd. *“Als er een studiedag is, gaan de kinderen vaak naar de bso. Dus dan is het extra druk”* (pedagogisch medewerker).

Binnen de organisatie dimensie hebben knelpunten te maken met ongelijkheid in bevoegdheden, budgetten en prioritering. *“Een school is van oudsher een vrij autonoom instituut, zij maken veel meer hun eigen keuzes. Als school kies je zelf voor een bepaalde*

Tabel 4
Aantal knelpunten per dimensie

Knelpunten per dimensie	n	perc. van totaal	min-max per KC
Kindgerichte dimensie	86	13.9%	0-19
Professionele dimensie	144	23.3%	0-19
Organisatie dimensie	122	19.7%	1-16
Functionele dimensie	63	10.2%	0-14
Normatieve dimensie	204	33.0%	2-43
Totaal aantal knelpunten	619	100.0%	12-87

visie, of voor bepaalde leermiddelen of methodes. Bij ons is het meer centraal aangestuurd” (kinderopvangmanager). Verschillen in sturingsmechanismen kunnen botsen op het moment dat men binnen een kindcentrum met eenzelfde systeem wil gaan werken. “We willen heel graag naar één leerlingvolgsysteem toe. Wij werken hier met ParnasSys en het zou fijn zijn als zij dat ook doen. Alleen... [naam kinderopvangorganisatie] heeft een eigen systeem en dat geldt voor alle locaties” (leerkracht). Verschil in budgetten wordt ook als knelpunt ervaren. “Ik heb 20 euro te besteden per medewerker en zij wel zes keer zo veel. Per persoon. Dat remt om iets gezamenlijks te kunnen doen” (kinderopvangmanager). Soms zijn ook de prioriteiten van school en kinderopvang verschillend: “In de gemeenschappelijke ontwikkeling als kindcentrum hebben we wellicht wat ingeleverd, maar als je als school een aantal stevige thema’s hebt, dan heb je daar nu eenmaal de nodige energie voor nodig” (schoolleider).

Ten aanzien van de functiegerichte dimensie geven zowel medewerkers als leidinggevenden aan dat ruimtegebrek een knelpunt is. Dit leidt er bijvoorbeeld toe dat de bso geen eigen ruimte heeft maar een plaats krijgt in bijvoorbeeld de aula, een kleuterlokaal of de speelzaal. “We zitten nu in een kleuterklas, maar de oudste kinderen zijn acht, die zitten daar [wijst] met hun knieën tegenaan. En ik zit daar ook he”, merkt een pedagogisch medewerker op. Een leidinggevende van een ander kindcentrum signaleert dat bso-kinderen er veel last van hebben om geen eigen plek te hebben. “De groep oudste bso-kinderen zit in de aula. Er wordt niet altijd aan de bso gedacht. Kinderen bouwen bijvoorbeeld een hoge toren en leggen er een briefje op met ‘laten liggen s.v.p.’ en de volgende dag ligt het toch overhoop” (kinderopvangmanager).

Knelpunten binnen de normatieve dimensie hebben veelal te maken met statusverschillen op basis van opleidingsniveau of expertise en verschillende waarden en taakopvattingen. Respondenten van tien kindcentra benoemen verschillen in expertise. “Didactisch wordt vaak als iets extra’s gezien

en pedagogisch wordt gezien als ‘dat kunnen we allemaal’. Didactisch daar moet je echt voor geleerd hebben, dat is toch wel een beetje de overtuiging” (kinderopvangmanager). Verschil in opleidingsniveau wordt door respondenten van elf kindcentra specifiek benoemd. “Het zijn twee werelden die elkaar moeten leren kennen. En dan met name dat opvang leert hoe het ook anders kan. Dan kom ik toch uit bij het opleidingsniveau. Niet denigrerend bedoeld, maar als iemand HBO of universitair geschoold is, ja, dat merk je wel” (schoolleider). Ook pedagogisch medewerkers spreken zich uit over statusverschillen die zij ervaren en betrekken daarin eveneens het verschil in opleidingsniveau. “Zeker in het begin voelde ik me echt een beetje de miep van de opvang zeg maar. (...) Van oorsprong heb je voor onderwijs een hbo-opleiding en bij opvang is het meestal mbo, en dat voelde je dan ook” (pedagogisch medewerker). Er wordt onderscheid gemaakt tussen ‘denkers’ en ‘doeners’. “Bij een gezamenlijke teamavond waren ook de mensen van de opvang en toen realiseerde ik me dat wij op een te hoog niveau praten voor hen. Dit zijn doeners, je moet veel meer met beeld werken” (schoolleider). Als er waardering wordt uitgesproken richting pedagogisch medewerkers, dan heeft dit ook vaak betrekking op praktische zaken. “Die mbo’ers, dat zijn jonge meiden die de mouwen opstropen en er gewoon tegenaan gaan. Dat voegt iets toe, want in het onderwijs denken wij altijd maar vanuit het beleidsmatige, vanuit de doelen.” (schoolleider). Knelpunten over verschillen in waarden en taakopvattingen worden door respondenten van vijftien van de zestien kindcentra benoemd. Dit kunnen meer praktische verschillen zijn, zoals de grotere flexibiliteit binnen de kinderopvangsector ten opzichte van de onderwijssector: “Wij zijn gewend om meer in vaststaande structuren te denken, dan weet je waar je aan toe bent” (schoolleider) of vanaf de andere kant bezien: “Onderwijs is heel strak gepland: zij maken een jaarkalender en dan is alles vastgezet. Dan kreeg ik in april de vraag of ik de overleggen van heel volgend schooljaar al wist. Daar moest ik erg aan wennen” (kinderopvangmanager). Respon-

denten uit het onderwijs moeten omgekeerd wennen aan het gegeven dat de kinderopvangsector een marktsector is waarin ook minder ver vooruit gepland kán worden. *“Onderwijs is niet commercieel, maar voor [naam kinderopvangorganisatie] is het belangrijk dat er zoveel mogelijk aanmeldingen zijn. Er zijn ook meer wisselingen: ouders halen hun kind wel tussentijds van de kinderopvang af als ze ontslagen worden, maar niet van school”* (schoolleider). Deze opvatting werkt door in bijvoorbeeld de wijze waarop ‘samenwerking met ouders’, door beide partijen van belang geacht, wordt ingevuld. In de gesprekken met leerkrachten en schoolleiders komt naar voren dat dit betekent dat leerkrachten richting ouders duidelijk aangeven waar ze voor staan. *“Je hoeft ouders niet voor het hoofd te stoten, maar als een kind specifiek gedrag vertoont, dan moet je wel tegen de ouders zeggen wat je signaleert”* (schoolleider). Dat lijkt in de kinderopvang nog minder gemeengoed, signaleert een andere schoolleider. *“Wij hebben veel meer het idee van ‘wij zijn de professionals, wij denken dat dit goed is voor uw kind’. De kinderopvang neigt zich soms wel eens naar de andere kant: zolang de ouder maar tevreden is”* (schoolleider). Of, zoals een leerkracht van een ander kindcentrum het verwoordt: *“Als je ziet dat een kind ver buiten de kaders valt, dan moet je ook durven aan de bel te trekken. Maar hun visie is ‘ouders betalen voor ons, dus ik vind het lastig om dat te melden”* (leerkracht). De uitspraak van deze pedagogisch medewerker van een ander kindcentrum bevestigt deze invulling. *“De ouders zijn klant: ze brengen hun kinderen bij ons zodat ze zelf kunnen gaan werken. Dus als wij de boel zouden sluiten vanwege een studiedag, dan ga je eigenlijk tegen je eigen core business in”*. Ook binnen de kinderopvang is samenwerking met ouders dus een belangrijk thema, maar dit thema wordt in vergelijking met basisonderwijs wezenlijk anders ingevuld.

5. Discussie en conclusie

Doel van dit onderzoek was om meer inzicht te krijgen in de aard van de IPS tussen kinder-

opvang en basisonderwijs en de knelpunten die hierbij een rol spelen. Met behulp van het door ons op basis van een gevalideerd instrument uit de gezondheidszorg ontwikkelde analysemodel is IPS tussen kinderopvang en basisonderwijs preciezer gedefinieerd, waardoor de mate van IPS beter getypeerd kan worden. Het analysemodel is geschikt gebleken om uitspraken van respondenten over de dagelijkse samenwerking binnen kindcentra te categoriseren op inhoud (subdimensie) en intensiteit van IPS. Hierdoor is een objectiever beeld verkregen dan wanneer respondenten gevraagd was zichzelf in te delen. Gezien de beperkte schaal van dit onderzoek is vervolgonderzoek echter wenselijk om de validiteit van het nieuw ontwikkelde meetinstrument nader vast te stellen. Aanbevolen wordt om daarin ook de zogenaamde ‘voorlopers in IPS’ mee te nemen om ook de intensiteit *integratie* te kunnen toetsen. De gevonden correlaties tussen de subdimensies van IPS zijn hoofdzakelijk laag tot middelmatig. Op basis hiervan kan geconcludeerd worden dat IPS een multidimensioneel construct is: IPS vindt gelijktijdig met verschillende intensiteiten plaats. Dit biedt een mogelijke verklaring waarom in eerder onderzoek (Kieft et al., 2016; Van der Grinten et al., 2019) twintig tot vijfentwintig procent van de respondenten niet in te delen was in een van de unidimensionele samenwerkingsmodellen.

Terugblikkend zijn er enkele kritische kanttekeningen te plaatsen bij de dataverzameling. Ten eerste is het onderzoek uitgevoerd bij slechts een beperkt aantal (16) kindcentra. Ten tweede zijn de kindcentra geworven via twee kanalen waar op bestuurlijk niveau reeds verregaande samenwerking was tussen de kinderopvangpartner en basisonderwijspartner. Daardoor is mogelijk bias opgetreden: het biedt een logische verklaring voor de hoge score voor de subdimensie *operationele aansturing*. Dit maakt dat resultaten van deze studie niet zonder meer representatief zijn voor alle kindcentra in Nederland, maar wellicht wel voor kindcentra waar vergelijkbare samenwerkingsafspraken gelden. Een derde kanttekening betreft de keuze voor gecombineerde focusgroepen bij de kleine kindcentra. Deze keuze was met name prak-

tisch ingestoken om ondanks het geringe aantal (kinderopvang)medewerkers dat op dergelijke locaties werkzaam is toch een focusgroep te kunnen samenstellen. De kans bestaat echter dat deze keuze heeft geleid tot bias, gezien de gevonden status- en expertiseverschillen bij veel van de onderzochte kindcentra. Achteraf blijkt dit daarom geen goede keuze.

Bij de kindcentra in deze studie bevindt de intensiteit van IPS bij zeven van de twaalf subdimensies zich op het niveau van *coöperatie*, een gradatie met een lage intensiteit van IPS die zich kenmerkt door vrijblijvendheid. Ook richt IPS zich bij deze gradatie sterk op de voor- en vroegschoolse periode en is de bso minder betrokken. De laagste intensiteit van IPS is te vinden bij zogenaamde ‘zachtere kenmerken’ van IPS zoals beide subdimensies van de normatieve dimensie (*cognitief en affectief vertrouwen en gedeelde pedagogische waarden*), bij de organisatorische dimensie (*gedeelde ambitie*) en bij de kindgerichte dimensie (*pedagogische relatie*). Hier is de gradatie *coöperatie* nog niet behaald en is nog vaak sprake van een ‘wij-/zijcultuur’. Met uitzondering van de subdimensie *operationele aansturing* is de intensieve samenwerking, gewenst door onder andere de Onderwijsraad (2019), nog niet bereikt bij onze onderzoekslocaties.

Tussen respondenten uit het onderwijs en de kinderopvang zijn geen significante verschillen gevonden. Tussen leidinggevend en medewerkers waren de verschillen beperkt: leidinggevend percipieerden ten opzichte van medewerkers een hogere mate van IPS ten aanzien van de inhoudelijke doorgaande lijn en een lagere mate van IPS ten aanzien van het delen van ruimtes en materialen. Voor de overige tien subdimensies werden geen significante verschillen gevonden. Dit komt niet geheel overeen met de studie van Ploeger en Fukkink (2013) die vonden dat leidinggevend de mate van IPS hoger percipieerden dan medewerkers.

Een mogelijke verklaring voor de tamelijk lage intensiteit van IPS in de kindcentra – ondanks de hoge ambities van de betrokken besturen – bieden de knelpunten die in de interviews naar voren zijn gekomen. Uit de knelpunten op de verschillende dimensies

blijkt dat er geen sprake is van gelijkwaardigheid: onderwijs is de dominante samenwerkingspartner. Genoemde oorzaken hiervan zijn het hogere opleidingsniveau van medewerkers, de hogere status van didactische expertise ten opzichte van pedagogische expertise, maar ook ongelijkheid in facilitering van professionalisering en in bevoegdheden, budgetten en prioritering. Schoolleiders hebben ten opzichte van kinderopvangmanagers doorgaans hogere budgetten tot hun beschikking – bijvoorbeeld voor professionalisering of aanschaf materialen – en hebben daarnaast meer autonomie om deze budgetten ten behoeve van de eigen school in te zetten. De interviews maken duidelijk dat deze ongelijkwaardigheid speelt tussen kinderopvang en onderwijs in het algemeen en tussen bso en onderwijs in het bijzonder. Dit is overal merkbaar, of het nu gaat om gezamenlijk leren, dagelijkse overgangsmomenten of taakopvattingen. Het is belangrijk dat bestuurders en schoolleiders/kinderopvangmanagers zich ervan bewust zijn dat een dergelijke ongelijkwaardigheid verdere doorontwikkeling van IPS hindert.

Een derde van de knelpunten heeft betrekking op de normatieve dimensie; deze komen voort uit statusverschillen op basis van opleidingsniveau of expertise en verschillende taakopvattingen. Ook de twee recente studies naar IPS in Nederland (Bongers, 2018; Fukkink & Van Verseveld, 2019) wijzen erop dat vasthouden aan eigen regels, normen en waarden IPS kan belemmeren. In onze studie is niet onderzocht in welke mate leidinggevend een voorbeeldrol vervullen om deze verschillen te overbruggen en dit lijkt ons een relevant thema voor vervolgonderzoek. Om IPS tussen kinderopvang en basisonderwijs te bevorderen, is het noodzakelijk om te investeren in gemeenschappelijke waarden en gelijkwaardigheid.

Noot

Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door een Promotiebeurs voor Leraren van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, projectnummer 023.013.021.

Literatuur

- Ahgren, B., & Axelsson, R. (2005). Evaluating integrated health care: a model for measurement. *International Journal of Integrated Care*, 5(3). doi:10.5334/ijic.134
- Bakker, K., & Van Oenen, S. (2007). Vernieuwing van de pedagogische infrastructuur: Nieuwe kansen voor samenhang in onderwijs, opvang en opvoeding. *Jeugd en Co Kennis*(1), 11-15. doi:10.1007/BF03085430
- Bautista, M. A. C., Nurjono, M., Lim, Y. W., Des-sers, E., & Vrijhoef, H. J. (2016). Instruments Measuring Integrated Care: A Systematic Review of Measurement Properties. *The Milbank Quarterly*, 94(4), 862-917.
- Bongers, L. (2018). *From competitive tot collaborative playground?! Competing institutional logics in cross-sector collaborations.* (masterthesis). Tilburg University, Tilburg.
- Boogaard, M., & Van Daalen-Kapteijns, M. (2012). *Pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland.* (Vol. 879). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Boon, H., O'Hara, D., Findlay, B., & Verhoef, M. (2004). From parallel practice to integrative health care: a conceptual framework. *BMC Health Services Research*, 4(1), 1-5. doi:10.1186/1472-6963-4-15
- Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2015). Designing and Implementing Cross-Sector Collaborations: Needed and Challenging. *Public Administration Review*, 75(5), 647-663. doi:10.1111/puar.12432
- Bureau KOCK. (2012). *Checklist integrale kindcentra.* Bureau KOCK, in opdracht van gemeente 's-Hertogenbosch.
- De Graaf, T. (2013). *Doorontwikkeling brede school Nijmegen.* Nijmegen: gemeente Nijmegen.
- De Weerd, M., Paulussen-Hoogeboom, M. C., Slotboom, S., Van der Pol, S., Krooneman, P., & Jackson, K. (2014). *Jaarbericht Brede scholen en integrale kindcentra 2013.* Amsterdam: Regioplan.
- Doornenbal, J., & Duin, A. (2012). *Opgroeien doe je maar één keer: pedagogisch ontwerp voor het kindcentrum.* Groningen: Hanzehogeschool Groningen, Lectoraat Integraal Jeugdbeleid.
- Doornenbal, J., & Fukkink, R. (2014). Samenwerking aan de randen van het onderwijs. In R. Oostdam & P. De Vries (red.), *Samenwerken aan leren en opvoeden: basisboek over ouders en school.* (pp. 227-236). Bussum: Coutinho.
- Doornenbal, J., & Pauwels, H. t. (2016). *Monitor Vensterscholen Groningen eindrapportage 2016.* Groningen: gemeente Groningen.
- Fukkink, R. G., & Van Verseveld, M. (2019). Inclusive early childhood education and care: a longitudinal study into the growth of inter-professional collaboration. *Journal of Inter-professional Care.* doi:10.1080/13561820.2019.1650731
- Gaboury, I., Boon, H., Verhoef, M., Bujold, M., Lapierre, L. M., & Moher, D. (2010). Practitioners' validation of framework of team-oriented practice models in integrative health care: a mixed methods study. *BMC Health Services Research*, 10(1). doi:10.1186/1472-6963-10-289
- Keast, R., Brown, K., & Mandell, M. (2007). Getting The Right Mix: Unpacking Integration Meanings and Strategies. *International Public Management Journal*, 10(1), 9-33. doi:10.1080/10967490601185716
- Kieft, M., Van der Grinten, M., & De Geus, W. (2016). *Samenwerking in beeld.* Utrecht: Oberon.
- Kodner, D. (2009). All Together Now: A Conceptual Exploration of Integrated Care. *Healthcare Quarterly*, 13(Spec), 6-15.
- Kruiter, J., Oomen, C., Dubbelman, E., Van der Linden, J., Hulsens, M., Kooij, D., & Van der Grinten, M. (2012). *Brede scholen in Nederland: Jaar-bericht 2011.* Utrecht: Oberon, in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Kruiter, J., & Studulski, F. (2019). *De toekomst van het IKC [whitepaper].* Utrecht: Sardes.
- Kruiter, J., Studulski, F., & Fukkink, H. (2016). *Eigentijdse kindvoorzieningen in Hoorn.* Hoorn: gemeente Hoorn.
- LSBS & Oberon. (2013). *Kwaliteitskaart brede school & integraal kindcentrum.* Den Haag: Gezamenlijke uitgave van Landelijk Steunpunt Brede Scholen (LSBS) en Oberon.
- Lyngsø, A. M., Godtfredsen, N. S., Host, D., & Frølich, A. (2014). Instruments to assess integrated care: A systematic review. *International Journal of Integrated Care*, 14. doi:10.5334/ijic.1184
- Mandell, M., Keast, R., & Chamberlain, D. (2017). Collaborative networks and the need for a new management language. *Public Management*

- Review, 19(3), 326-341. doi:10.1080/14719037.2016.1209232
- Maslin-Prothero, S. E., & Bennion, A. E. (2010). Integrated team working: a literature review. *International Journal of Integrated Care*, 10(2). doi:10.5334/ijic.529
- McNamara, M. (2012). Starting to Untangle the Web of Cooperation, Coordination, and Collaboration: A Framework for Public Managers. *International Journal of Public Administration*, 35(6), 389-401. doi:10.1080/01900692.2012.655527
- Onderwijsraad. (2019). *Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel. Stand van educatief Nederland 2019* (Vol. 20190019/1107.). Den Haag: Onderwijsraad
- Oostdam, R., Tavecchio, L., Nöhr, K., & Ex, C. (2014). Een integraal kindcentrum als open leer- en ontwikkelingsgemeenschap; Tijd voor een samenhangende visie op opvoeding, educatie en opvang. *Pedagogiek*, 34(1), 60-73. doi:10.5117/PED2014.1.OOST
- Page, S. B., Stone, M. M., Bryson, J. M., & Crosby, B. C. (2015). Public value creation by cross-sector collaborations; a framework and challenges of assessment. *Public Administration*, 93(3), 715-732.
- Ploeger, S., & Fukkink, R. (2013). Interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in vier Europese steden. *Pedagogiek*, 33(3), 229-226.
- Rijksoverheid. (2019). *Kwartaalrapportage kinderopvang: eerste kwartaal 2019*. Opgehaald van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/publicaties/2019/06/07/kwartaalrapportage-kinderopvang-eerste-kwartaal-2019/1e+Kwartaalrapportage+2019+def.pdf>
- Rops, F., & Huyskes, M. (2014). *Het Tilburgs IKC, inzichten vanuit de pilot Integrale kindcentra Tilburg*. Opgehaald van <https://tilburg.notubiz.nl/document/1943193/1#search=%22IKC%22>
- Sandfort, J., & Milward, H. B. (2008). Collaborative Service Provision in the Public Sector. In S. Cropper, C. Huxham, M. Ebers, & P. Smith Ring (red.), *The Oxford Handbook of Interorganizational Relations* (pp. 147-174). Oxford: Oxford University Press.
- SER. (2016). *Gelijk goed van start. Visie op het toekomstige stelsel van voorzieningen voor jonge kinderen* (Vol. Advies 16/01). Den Haag: Sociaal Economische Raad
- Stolwijk, D., & Vossen, H. (2018). *Stadsfoto Kindcentra 0-13 's-Hertogenbosch. Resultaten 2017*. Opgehaald van 's-Hertogenbosch: <http://www.compasnul13.nl/projecten/kindcentra-0-13>
- Studulski, F., & Kruijer, J. (2016). *De gemeente en integrale kindcentra: aansluiting bij de lokale educatieve agenda*. Utrecht: Sardes.
- Studulski, F., & Van der Grinten, M. (2006). *Brede scholen in uitvoering: nieuwe trends en voorbeelden uit de dagelijkse praktijk*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Taskforce samenwerking onderwijs en kinderopvang. (2017). *Tijd om door te pakken in de samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang*. Den Haag: Rijksoverheid.
- Ten Doesschate, S., & Van der Pol, M. (2013). *een IKC dat staat als een huis! Hoe bouw je een duurzaam integraal kindcentrum?* Opgehaald van <https://www.onderwijsdatabank.nl/84454/een-ikc-dat-staat-als-een-huis/>
- Thomson, A. M., & Perry, J. L. (2006). Collaboration Processes: Inside the Black Box. *Public Administration Review*, 66, 20-32.
- Valentijn, P. P. (2015). *Rainbow of chaos: a study into the theory and practice of integrated primary care*. (dissertatie), Tilburg University, Tilburg.
- Valentijn, P. P., Boesveld, I. C., van der Klauw, D. M., Ruwaard, D., Struijs, J. N., Molema, J.J.W.,... Vrijhoef, H. J. M. (2015). Towards a taxonomy for integrated care: A mixed-methods study. *International Journal of Integrated Care*, 15(1). doi:10.5334/ijic.1513
- Valentijn, P. P., Schepman, S. M., Opheij, W., & Bruijnzeels, M. A. (2013). Understanding integrated care: A comprehensive conceptual framework based on the integrative functions of primary care. *International Journal of Integrated Care*, 13(1). doi:10.5334/ijic.886
- Valkestijn, M., Bakker, P. P., Baat, M. d., & Neumann, B. (2010). *Van brede school tot integraal kindcentrum? Voorbeelden en inspiratie uit de praktijk*. Amsterdam: SWP.
- Van der Grinten, M., Kieft, M., Kooij, D., Bomhof, M., & Van den Berg, E. (2019). *Samenwerking in beeld 2. Basisscholen, kinderopvang en kindcentra: de stand van het land 2019*. Opgehaald van <https://www.oberon.eu/data/upload/files/rapport---samenwerking-in->

beeld-2019.pdf

- Van Oploo, M., Van Velzen, A., Van der Werf, C., & Engelen, M. (2008). *Groei van kinderopvang. Een onderzoek naar Oorzaken*. Opgehaald van https://www.eerstekamer.nl/id/vi5fh1z141np/document_extern/bijlage_bij_brief_kinderopvang/f=vi5fh2z1atny.pdf
- Vervoort, Y., Dagtasoglu, M., & Moolenburgh, E. (2014). *Op weg naar een IKC*. Den Haag: Landelijk Steunpunt Brede Scholen en Vereniging Bijzondere scholen.
- Willumsen, E. (2006). Leadership in interprofessional collaboration – the case of childcare in Norway. *Journal of Interprofessional Care*, 20(4), 403-413.
- Willumsen, E. (2008). Interprofessional collaboration - a matter of differentiation and integration? Theoretical reflections based in the context of Norwegian childcare. *Journal of Interprofessional Care*, 22(4), 352-363.
- Woodland, R. H., & Hutton, M. S. (2012). Evaluating Organizational Collaborations: Suggested Entry Points and Strategies. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 366-383.

Auteurs

Rachel Verheijen-Tiemstra is docent bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie en promovendus bij Tilburg University. **Anje Ros** is lector goed leraarschap, goed leiderschap bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie. **Marc Vermeulen** is hoogleraar Onderwijs sociologie bij TIAS School for Business and Society, Tilburg University.

Correspondentieadres: R. Verheijen-Tiemstra, Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Frans Franssenstraat 15, 5231 MG 's-Hertogenbosch. E-mail: r.verheijentiemstra@fontys.nl

Abstract

Worlds of difference: dimensions and levels of intensity in interprofessional collaboration between primary schools and child care services

Nowadays there is a growing belief that interprofessional collaboration (IPC) between primary schools and child care services (day care, pre-schooling and after-school facilities) is crucial in order to provide children with continuous learning lines. However there is a lack of research-based knowledge on the specific characteristics of IPC between these sectors. This study therefore aims to achieve insight in the construct of IPC between primary schools and child care services working together in (integrated) child centres (ICC's). A multiple qualitative case study among 16 ICC's was undertaken and a new analysis framework was developed. Our results suggest that IPC is a multidimensional construct and IPC occurs simultaneously at different intensities. A low intensity of IPC was found within the normative dimension in which social enablers are a central part. Moreover our research shows a high level of disparity between both sectors and this might impede further intensification of IPC.

Keywords: interprofessional collaboration, primary education, child care services, child centres