

Interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in vier Europese steden

Sigrïd Ploeger & Ruben Fukkink (Universiteit van Amsterdam, Hogeschool van Amsterdam)

URN:NBN:NL:UI:10-1-100781

Samenvatting

In een internationale vergelijkende multiple-case studie is de interprofessionele samenwerking tussen het basisonderwijs en de buitenschoolse opvang onderzocht op vier locaties in vier Europese steden (Aarhus, Denemarken; Berlijn, Duitsland; Den Haag, Nederland en Stockholm, Zweden). Met behulp van sociale netwerk-analyse zijn de één-op-één-relaties tussen de professionals uit de betrokken onderwijs- en kinderopvangorganisatie in kaart gebracht. De dichtheid van de vier netwerken en de wederkerigheid van de professionele contacten lieten opvallende verschillen zien. Ook waren er significante verschillen in de tevredenheid van de betrokkenen over de huidige samenwerking. De resultaten laten zien dat de interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang verschillend is georganiseerd en niet elke samenwerking lijkt even effectief. De variatie in de vier onderzochte locaties is groot en bestrijkt vrijwel het gehele continuüm van strikt gescheiden sectoren tot volledig geïntegreerde samenwerking zoals die worden onderscheiden in het theoretische model van Boon en collega's (2004). De resultaten worden besproken met het oog op effectieve samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs.

Inleiding

Met de komst en sterke groei van de buitenschoolse opvang is de afstemming tussen het basisonderwijs en opvang na schooltijd een actueel maatschappelijk vraagstuk in West-Europa (Studulski, 2010). Samenwerking tussen het basisonderwijs en de relatief nieuwe buitenschoolse opvang blijkt niet vanzelfsprekend en beide instituten zijn op dit moment zoekende naar passende samenwer-

■ Correspondentieadres: R.G.Fukkink@uva.nl

kingsvormen voor zowel de organisatorische bestuursvorm als de pedagogische praktijk. Deze inhoudelijke samenwerking tussen school en kinderopvang op pedagogisch vlak krijgt heel verschillende antwoorden in de huidige praktijk en er zijn dan ook heel verschillende vormen van interprofessionele samenwerking zichtbaar. In het kader van het Europese Comenius-project 'One and one equals three', dat in januari 2012 van start is gegaan, is de inhoudelijke samenwerking tussen professionals van basisschool en de buitenschoolse opvang onderzocht in vier locaties in verschillende Europese steden.

Het idee van afstemming tussen verschillende opvoeders, die moet bijdragen aan de verbinding tussen de verschillende leefwerelden 'rondom om het kind', is ingebed in sociaal-ecologische theorieën (zie bijvoorbeeld Bronfenbrenner, 1979). Een effectieve samenwerking tussen de basisschool en de buitenschoolse opvang kan voor het kind bijdragen aan een gebalanceerd en afgestemd onderwijs- en opvangprogramma. Het is bijvoorbeeld mogelijk het onderwijskundige curriculum van de school te verbinden met talentontwikkeling in de buitenschoolse opvang om zo de brede ontwikkeling van kinderen in een sluitend programma te stimuleren. Daarnaast is het mogelijk een consistente pedagogische aanpak op groeps- en kindniveau te realiseren. School en opvang kunnen bijvoorbeeld één lijn trekken met bepaalde gedragsregels en gezamenlijk een vaste benadering hanteren van (zorg)leerlingen die behoefte hebben aan een vaste structuur. Bij een zeer nauwe samenwerking tussen opvang en onderwijs is het tevens beter mogelijk stabiele groepen te realiseren gedurende de dag met ook 'vaste gezichten' van de staf.

Een essentiële voorwaarde voor een geïntegreerd aanbod is effectieve samenwerking tussen de professionals die direct met de kinderen te maken hebben. Een vraag waarvoor recent meer en meer aandacht is gekomen, is hoe de samenwerking tussen diverse pedagogische professionals uit verschillende organisaties en in verschillende pedagogische werkvelden vorm krijgt (zie bijvoorbeeld Littlechild & Smith, 2013; Morrison & Glenny, 2012). De aandacht gaat hierbij uit naar de professionals zelf: hoe werken diverse pedagogische professionals, elk vanuit eigen differentiatie en in een gecoördineerde samenwerking, aan een geïntegreerd aanbod? Deze belangstelling sluit aan op de groeiende aandacht voor 'interprofessional care' en multidisciplinaire samenwerking in de 'health and care'-sectoren, inclusief de medische sector (zie Morrison & Glenny, 2012). Professionals in het brede werkveld van de 'human services' werken meer samen bij de casuïstiek, planning en uitvoering van orthopedagogische interventies, zoals de perinatale gezondheidszorg (Myors, Schmied, JoÚson, & Cleary, 2013) en de geestelijke jeugdgezondheidszorg (Ødegård & Strype, 2009). Hoewel veel wetenschappelijke aandacht is uitgegaan naar samenwerking tussen professionals in een orthopedagogische context (zoals jeugdzorg, kinderbescherming en 'school counseling'), is er ook aandacht voor samenwerking tussen professionals in reguliere voorzieningen voor de allerjongste kinderen tot en met kinderen op de basisschool (Willumsen, 2008a, 2008b). Deze samenwerking tussen diverse professionals is in het huidige onderzoek, zoals gezegd, een

zelfstandig onderwerp van beschrijvende studies waarbij de meeste aandacht uitgaat naar de professionals; er is vooralsnog minder aandacht voor het effect van de samenwerking op het welbevinden of de ontwikkeling van de betrokken patiënten, cliënten of kinderen. Het relatief nieuwe onderzoeksterrein is, zo gezien en in de woorden van Morrison en Glenny (2012), nog 'in search of evidence'. De groeiende aandacht voor interprofessionele samenwerking *an sich* is goed te plaatsen als we rekening houden met het feit dat de interprofessionele samenwerking een relatief nieuw onderdeel is van de structurele kwaliteit, die een van de randvoorwaarden is voor goede proceskwaliteit. Het descriptieve karakter van het onderzoek naar interprofessionele samenwerking hangt direct samen met de complexiteit van de variabele, die per definitie betrekking heeft op meerdere actoren en procesmatig van karakter is.

Typologie van interprofessionele samenwerking

Een centrale vraag in de literatuur over interprofessionele samenwerking is hoe allerlei mensen concreet samenwerken aan een geïntegreerd aanbod (zie bijvoorbeeld Singer et al., 2011). In de literatuur worden sterk verschillende modellen van interprofessionele samenwerking onderscheiden. In verschillende typologieën zijn de onderscheiden vormen van samenwerking geordend op een continuüm van een zeer laag niveau van samenwerking naar een zeer hoog niveau van samenwerking (zie bijvoorbeeld Axelsson & Axelsson, 2006; Ovreteit, 1996). Ook in de typologie van Boon, Verhoef, O'Hara en Findlay (2004) worden verschillende vormen van samenwerking onderscheiden, die van elkaar verschillen in de achterliggende filosofie (bijvoorbeeld de opvattingen over interprofessionele samenwerking, open houding naar andere professionals), de structuur (zoals de intersectorale organisatie), de uitkomsten (zoals de mogelijkheden voor groei en prestaties in werk, beroepssatisfactie) en het werkproces (zoals het benaderen van collega's, het uitwisselen van kennis en contact over het werk of contact over een specifiek kind). De typologie van Boon en collega's is fijnmaziger dan andere, deels vergelijkbare indelingen uit de literatuur en onderscheidt zes modellen van interprofessionele samenwerking.

Bij het *parallele model* is er vrijwel geen sprake van interprofessionele samenwerking en voeren professionals onafhankelijk van elkaar hun eigen taken uit in één gedeelde werksetting. Bij het *consultatieve model* adviseren professionals elkaar onderling, in direct contact of schriftelijk. In het *collaboratieve model* delen medewerkers, die normaal gesproken zelfstandig werken, informatie over een kind, zij het op ad-hoc basis. Bij het *gecoördineerde model* vindt er afstemming plaats binnen een team over enkele kinderen en is er een coördinator die hiervoor verantwoordelijk is. In het *multidisciplinaire model* is sprake van gecoördineerde samenwerking. Het team heeft één leider die de samenwerking organiseert waarbij ieder medewerker eigen beslissingen neemt en aanbevelingen doet. De samenwerking verloopt gecoördineerd via face-to-face groepsoverleg in het *interdisciplinaire model*, waarbij er gezamenlijke groepsbeslissingen worden

genomen over individuele kinderen en het programma. In het laatste *integratieve model* is sprake van integrale samenwerking binnen een multidisciplinair, niet-hiërarchisch georganiseerd team dat een sluitend zorgsysteem aanbiedt. De contacten zijn wederzijds en professionals ervaren bovendien een duidelijke meerwaarde van het contact. Voor het continuüm geldt, lettend op de structuur van de werkomgeving, dat naarmate de samenwerking meer geïntegreerd verloopt er sprake is van complexere netwerken met meer verbanden tussen professionals. Kijkend naar het werkproces is er meer integratie, overleg en synergie tussen meer professionals. De hiërarchische aansturing, die kenmerkend is voor het multidisciplinaire model en het coördinatie-model, verschuift naar meer autonome samenwerking en afstemming tussen individuele professionals in het interdisciplinaire en integratieve model.

Interessant is dat de conceptuele indeling van Boon en collega's beproefd is in een validatiestudie. Deze studie van Galboury et al. (2010), in de context van de zorg, maakte duidelijk dat het kader een basis biedt voor empirisch onderzoek. Het parallelle model en het consultatiemodel, waar samenwerking geen prominente rol speelt, bleken duidelijk te onderscheiden van de andere modellen. De verschillen tussen de modellen met een grotere mate van samenwerking, bleken in de praktijk genuanceerder dan aanvankelijk verondersteld door Boon et al. (2004). Ook geven de auteurs nu expliciet aan dat de indeling descriptief van aard is en niet impliciet moet worden gezien als een kwaliteitsmodel: een hogere mate van samenwerking impliceert niet automatisch een betere kwaliteit (andersom geldt dit ook). Verder bleek de hiërarchische structuur geen factor van belang op verschillende locaties voor de mate van samenwerking. Een interessant domein voor verder onderzoek lijkt dan ook de beschrijving van de 'horizontale' samenwerking tussen de diverse betrokken stafleden (zie ook Atwal & Caldwell, 2005; Singer et al., 2011).

Organisatie van samenwerking tussen basisonderwijs en buitenschoolse opvang

De samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang is per land heel verschillend georganiseerd (zie het OECD-rapport van Bennett & Taylor, 2006 en <http://www.everyoneweb.com/oneandoneequalsthree>). Op de *Benoordenhout-school* en de *buitenschoolse opvang Triodus* in Den Haag, Nederland, die deelnamen aan het Comenius-project, is sprake van gescheiden verantwoordelijkheden en uitvoering. Basisscholen zijn in Nederland pas sinds 2007 wettelijk verplicht om buitenschoolse opvang (bso) aan te bieden en zij besteden dit doorgaans uit aan een of meerdere kinderopvangorganisaties. Dit wordt wel het 'makelaarsmodel' genoemd. De Haagse basisschool en bso vallen onder aparte wetten (Wet Primair Onderwijs en Wet Kinderopvang), aparte ministeries (OCW en SZW), hebben aparte besturen, eigen gebouwen en staf met verschillende opleidingen van verschillend niveau (hbo-niveau voor het basisonderwijs, overwegend mbo-niveau voor de kinderopvang). Nederland kent geen richtlijnen op gemeentelijk of landelijk niveau die inhoudelijke samenwerking stimuleren. De wens leeft

wel dat er lokaal enige afstemming is (Schreuder, Boogaard, Fukkink, & Hoex, 2011), maar de samenwerking in de praktijk bleek in een recente landelijke peiling een zwakke schakel (zie Boogaard & Van Daalen-Kapteijs, 2012). Niet alle kinderen van de Benoordenhout-school gaan naar de buitenschoolse opvang. De kinderen die de bso wel bezoeken, doen dit part-time. De Haagse locatie is representatief voor het makelaarsmodel.

De *Risskov-school in Aarhus, Denemarken* organiseert samen met de buitenschoolse opvang (in het Deens: 'sfo') een educatief programma en een pedagogisch vrijetijdsprogramma, aansluitend op lokale richtlijnen. In Denemarken is de gemeente verantwoordelijk voor het beschrijven van de doelen en de inhoud van de 'sfo' en zo zijn er ook in Aarhus richtlijnen voor de samenwerking tussen onderwijs, kinderopvang en de ouders. De directeur van de Risskov-school is het hoofd van zowel de school als de opvang. De 'sfo' wordt beheerd door een coördinator die valt onder de schooldirecteur. De pedagogen van de bso zijn op hetzelfde niveau opgeleid als leraren van de basisschool; soms kennen de docenten elkaar al van de opleiding. De 'sfo'-pedagogen nemen iedere middag deel aan de lessen en werken dan samen met de leerkrachten. Daarnaast hebben zij gezamenlijke studieweken en vergaderingen. De leerkracht en pedagoog plannen samen hoe zij de toegewezen uren voor deze gesprekken inplannen. Kinderen van 6 tot 11 jaar kunnen gebruik maken van de opvang na school en vrijwel alle kinderen (98%) uit deze groepen maken gebruik van het buitenschoolse opvang aanbod op de Risskov-school.

Bij de *Erika Mann-Grundschule in Berlijn, Duitsland* worden school en buitenschoolse opvang (in het Duits: 'EFöB, Ergänzende Förderung und Betreuung') gezamenlijk gepland door leerkrachten en pedagogen, in samenspraak met ouders en kinderen. De school en de kinderopvang vallen onder aparte organisaties met eigen personeel en een eigen gebouw. De Berlijnse regelgeving heeft vooral betrekking op het onderwijs en is verankerd in een landelijke onderwijswet enerzijds en regionale bepalingen op het niveau van de provincie ('Bundesland') anderzijds. Het team bestaat uit docenten, pedagogen en een gespecialiseerde vakdocent. Er zijn meestal twee pedagogen in een klas aanwezig bij de jongere groepen, bij de oudere groepen één pedagoog. De docenten bereiden de educatieve lessen voor, de activiteiten in het bso-programma worden gepland door de pedagogen. Thema's die aan bod komen bij school, worden vaak ook aangeboden tijdens het EFöB-programma. Er is een wekelijks werkoverleg voor de docenten en pedagogen, waar alle belangrijke informatie uitgewisseld wordt. Daarnaast wordt er één keer per week voor iedere klas een teamvergadering georganiseerd waar de docenten en pedagogen samenkomen. Ook hebben zij de plicht om minimaal maandelijks individuele afspraken met elkaar in te plannen.

De *Gustav Vasa-school in Stockholm, Zweden* organiseert zelf de buitenschoolse opvang. In de voorschoolse groep zijn een onderwijzer en twee pedagogen aanwezig, die het kind volgen in het eerste en tweede schooljaar en samen de verantwoordelijkheid voor de kinderen delen gedurende de dag. De stafleden

in de school en de kinderopvang hebben eenzelfde opleidingsniveau (hbo) en werken met eenzelfde werkwijze en dezelfde doelen, waarbij de leerkrachten verantwoordelijk zijn voor het onderwijsprogramma en de pedagogen voor het vrijetijdsprogramma. Iedere klas heeft twee lokalen tot zijn beschikking waar zowel het educatieve programma als het vrijetijdsprogramma plaatsvinden. Vanaf schooljaar 3 is er een leerkracht en een pedagoog aanwezig in de klas. Alle kinderen gaan na schooltijd met de pedagoog naar een apart lokaal voor de bso. Pas na het vierde schooljaar is er sprake van een scheiding tussen basisschool en bso. De Gustav Vasa-school is representatief voor Zweden, waar beide ouders meestal full-time werken en alle kinderen hetzelfde school- en opvangprogramma volgen. De samenwerking op de locatie in Stockholm is, ook voor Zweedse begrippen, intensief.

De vier bovengenoemde locaties passen goed in de eigen nationale context, maar het is uiteraard niet mogelijk om op basis van deze case-studies te generaliseren naar andere scholen en bso's en de samenwerking daartussen in de vier landen. De vier locaties lijken in ieder geval een bovengemiddeld interesse te hebben in het thema 'samenwerking', gezien hun participatie in het Europese Comenius-project. De Haagse locatie is representatief voor het vigerende Nederlandse makelaarsmodel, maar wijkt af van de intergale kindcentra en brede scholen, die ons land ook kent. Voor zowel de locatie in Aarhus als Berlijn geldt dat hun beleid aansluit bij de landelijke en lokale beleidskaders, maar voor beide locaties geldt wel dat zij hebben geïnvesteerd in de samenwerking tussen de betrokken partijen. De locatie te Stockholm is exemplarisch voor het Zweedse model, maar de school en kinderopvang werken hier, ook voor Zweedse begrippen, sterk geïntegreerd. De vier locaties maken het zo wel mogelijk vier duidelijk van elkaar verschillende samenwerkingsmodellen met elkaar te vergelijken in een 'multiple case'-studie (Stake, 2006) en deze te verbinden met de typologie van intersectorale samenwerking tussen professionals.

Opzet van deze studie

In deze exploratieve studie onderzoeken we de intersectorale samenwerking van professionals uit het basisonderwijs en de buitenschoolse opvang, die nog nauwelijks is onderzocht. Interessant is dat dit nieuwe terrein zeer verschillende organisatorische modellen laat zien van samenwerking, met zowel autonome organisaties voor onderwijs en kinderopvang als organisaties waar school en opvang zijn geïntegreerd. Dit onderzoek richt zich op de interprofessionele samenwerking van verschillende professionals in vier structureel verschillende combinaties van basisschool en buitenschoolse opvang in vier Europese steden. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Hoe werken de pedagogische professionals uit de basisschool en de buitenschoolse opvang uit de vier West-Europese steden samen?
2. Wat zijn de percepties van de betrokken professionals over de intersectorale samenwerking?

3. Hoe kan de samenwerking tussen medewerkers van de basisschool en de kinderopvang getypeerd worden aan de hand van de typologie van Boon et al.?

We onderzoeken de samenwerking door een sociaal netwerk-analyse van de werkrelaties (Borgatti, Mehra, Brass, & Labianca, 2009; Wasserman & Faust, 1994) en een vragenlijstonderzoek onder de betrokken medewerkers. De verschillende onderzoeksgegevens worden gerelateerd aan het theoretische kader van Boon et al. (2004) om de samenwerking in de verschillende locaties te typeren.

Methode

Steekproef

In deze vergelijkende studie is de interprofessionele samenwerking tussen basisschool en buitenschoolse opvang onderzocht. De samenwerking is, volgens het methodologische principe van 'maximum variation sampling' (zie Shadish, Cook, & Campbell, 2002; Stake, 2006), onderzocht in een heterogene steekproef die duidelijke verschillen in samenwerking laat zien (vgl. Gaboury et al., 2010). Op elke locatie met een combinatie van school en bso zijn alle professionals benaderd om deel te nemen. In totaal zijn er gegevens beschikbaar voor 64 medewerkers van de basisscholen en 81 medewerkers van de buitenschoolse opvang organisaties. De aantallen zijn als volgt verdeeld over de vier verschillende locaties: 31 deelnemers in Den Haag (onder wie 11 medewerkers van de *Benoordenhout*-school en 20 medewerkers van opvangorganisatie *Triodus*); 23 deelnemers uit Aarhus (5 medewerkers van de *Risskov Skole* en 18 medewerkers van het sfo-programma); 50 deelnemers uit Berlijn (22 medewerkers van de *Erika Mann Grundschule* en 28 medewerkers van het EFöB-programma), en 41 deelnemers uit Stockholm (27 medewerkers van het reguliere onderwijsprogramma en 14 medewerkers van het buitenschoolse aanbod van de *Gustav Vasa*-school). We duiden de vier locaties hierna aan met de plaatsnaam.

Meetinstrumenten

Werkrelaties tussen school en kinderopvang. Met een speciale vragenlijst is de staf van zowel de school- als de opvangorganisatie gevraagd naar de samenwerking met professionals uit de andere organisatie. Er zijn vier onderdelen bevroegd, namelijk 'Door welke collega's uit de partnerinstelling wordt u wel eens benaderd?', 'Welke collega's uit de partnerinstelling benadert u wel eens?', 'Met welke collega's uit de partnerinstelling heeft u contact over het programma?' en 'Met welke collega's uit de partnerinstelling heeft u contact over specifieke kinderen?'. Het antwoordformat was dichotoom: men werkte wel of niet samen met een collega van de partnerinstelling. Het aantal professionals dat men

mocht noemen, was vrij ('free choice'). In de vragenlijst waren diverse professionals opgenomen, zoals de directeur van de school en/of kinderopvangorganisatie, assistent-leidinggevende, beleidsmedewerker, docenten van de groepen, pedagogisch medewerkers, een pedagoog (deze hadden verschillende namen: sociaal-, inclusie- of 'resource'-pedagoog), vakdocenten (bijvoorbeeld voor muziek of gym), een intern begeleider, zorgcoördinator, intern begeleider, projectcoördinator en een administratieve kracht. Dit uitputtende overzicht per locatie werd bepaald op basis van een inventarisatie voorafgaand aan de dataverzameling. Omdat het onderzoek zich concentreert op de samenwerking tussen onderwijs en buitenschoolse opvang is samenwerking van collega's binnen de eigen werksoort hier buiten beschouwing gelaten. Wanneer meerdere medewerkers eenzelfde functieomschrijving hadden, zijn zij in dezelfde functiegroep geplaatst. Wanneer een meerderheid van deze mensen uit een functiegroep aangaf contact met een medewerker uit de partnerinstelling te hebben is aangenomen dat er contact is tussen deze twee disciplines. Zelfnominatie (oftewel 'samenwerking met zichzelf') was niet mogelijk. Door elke professional per locatie de vragenlijst in te laten vullen is het mogelijk de wederkerigheid van de professionele contacten in kaart te brengen.

Ervaren effectiviteit en tevredenheid. De ervaren effectiviteit en tevredenheid met het contact is bevraagd aan de hand van twee vragen die werden beantwoord op een 5-punts Likert-schaal. De eerste vraag naar de tevredenheid luidde: *'In hoeverre bent u tevreden over de samenwerking tussen de basisschool en buitenschoolse opvangorganisatie?'*. De antwoordopties liepen van 'zeer ontevreden' (-2) tot 'zeer tevreden' (+2). De tweede vraag naar de ervaren effectiviteit van de samenwerking in algemene zin luidde: *'In welke mate is de effectiviteit van uw werk met de kinderen toegenomen/afgenomen sinds u contact heeft met de collega's van de partnerinstelling?'*. De antwoordopties voor deze algemene vraag over de ervaren effectiviteit liepen van 'sterk afgenomen' (-2) tot 'sterk toegenomen' (+2).

Beleving van de samenwerking. De tevredenheid van de medewerkers is verder in kaart gebracht aan de hand van een selectie van schalen uit de Vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid (VBBA) van Van Veldhoven, Meijman, Broersen en Fortuin (2002). De formulering van de vragen is licht aangepast om de vragen toe te spitsen op verschillende aspecten van de samenwerking met medewerkers uit de partnerinstelling. Er is gebruik gemaakt van acht subschalen: relatie met collega's (bijvoorbeeld: *'In welke mate kunt u op de collega's van de partnerinstelling rekenen wanneer u vragen heeft over de zorg van een kind?'*; Cronbach's $\alpha = .84$), relatie met directe leiding (*'In welke mate kunt u als dat nodig is de leiding van de partnerinstelling om hulp vragen?'*; $\alpha = .97$), problemen met de taak (*'In welke mate krijgt u tegenstrijdige opdrachten?'*; $\alpha = .73$), onduidelijkheid over de taak (*'In welke mate weet u wat de collega's van de partnerinstelling van u verwachten?'*; $\alpha = .91$), informatie (*'In welke mate geven de collega's van de partnerinstelling u voldoende informatie over de werkzaamheden?'*; $\alpha = .86$), inspraak (*'In welke mate heeft u iets te zeggen over wat er gebeurt bij de partnerinstelling?'*; $\alpha = .92$) en communicatie (*'In welke mate wordt u geïnformeerd over de gang van*

zaken in de partnerinstelling?"; $\alpha = .95$) en contactmogelijkheden („*In welke mate heeft u contact met collega's van de partnerinstelling?*", $\alpha = .88$). De medewerkers gaven antwoord op een vierpuntsschaal die liep van „In sterke mate” tot „Niet”.

Analyses

Per onderzochte locatie is de dichtheid ('density') van het netwerk bepaald, die hier de mate aangeeft waarin onderzochte professionals één-op-één werkrelaties met elkaar hebben. Deze dichtheidsmaat, die tussen 0 ligt (= er zijn geen dyadische relaties tussen de onderzochte professionals) en 1 (= alle mogelijke dyadische relaties komen voor), geeft de proportie van dyadische relaties weer. Omdat we ons in deze studie richten op samenwerking tussen onderwijs en buitenschool is samenwerking met directe collega's uit de eigen sector buiten beschouwing gelaten; scores zijn hier consequent op nul gesteld, wat de scores uiteraard drukt. De dichtheid geeft de complexiteit van de samenwerkingsstructuur weer: een verplaatsing op het continuüm van Boon et al. (2004) naar rechts moet samenvallen met hogere dichtheidsscores.

De werkrelaties tussen de verschillende professionals uit onderwijs en kinderopvang zijn daarnaast geanalyseerd met het statistische *p1*-model van Holland en Leinhardt (1981). Met behulp van dit model kunnen de dyadische interacties in een netwerk worden getypeerd aan de hand van een drietal parameters: 'expansiveness', populariteit en wederzijdsheid van het contact (respectievelijk aangeduid met α , β en $\alpha\beta$ in de methodologische literatuur). De wederzijdsheidparameter ('mutuality parameter', $\alpha\beta$) geeft, op locatieniveau, aan hoe vaak medewerkers van de basisschool en medewerkers wederzijds contact hebben, waarbij er dus sprake is van 'tweerichtingsverkeer'. De maat is te vergelijken met een correlatiemaat: lage waarden geven aan dat er weinig wederzijds contact in een netwerk is, hoge waarden geven frequent wederzijds contact aan. Deze maat geeft een indicatie van de wederzijdse communicatie en synergie uit de indeling van Boon et al. (2004): we verwachten hogere 'mutuality'-waardes bij de modellen rechts op het continuüm.

De 'expansiveness'- en populariteitsparameters uit het model worden bepaald voor individuele medewerkers. 'Expansiveness' is de mate waarin een medewerker andere collega's uit de partnerinstelling nomineert als samenwerkingspartner: hoe vaak zoekt men contact? Populariteit geeft aan hoe vaak een bepaalde professional uit de ene instelling een collega uit de andere instelling noemt als samenwerkingspartner: hoe vaak wordt men benaderd? De maten voor 'expansiveness' en populariteit worden uitgedrukt in een logaritmische maat die de kans uitdrukt van contact in het onderzochte netwerk. Waarden zijn negatief als een persoon zelf relatief weinig contacten heeft gezocht (α) of als men relatief weinig is gecontacteerd (β), de maten zijn positief en groot als een medewerker relatief veel contact zoekt (α) of relatief vaak geconsulteerd wordt (β). We gebruiken deze netwerkmaten (α en β) om te analyseren welke medewerkers actief zijn in de interprofessionele samenwerking en als het ware

een brugfunctie vervullen tussen de school en de buitenschoolse opvang. Alle netwerk analyses zijn uitgevoerd met het programma Ucinet (Borgatti, Everett, & Freeman, 2002).

Procedure

In het Europese project vond veelvuldig overleg plaats tussen alle partners. Ook is er op alle locaties frequent contact geweest tussen de onderzoeker en de locatietoecoördinatoren over de vragenlijsten en over de afbakening van de doelgroep. De vragenlijsten zijn vertaald in het Engels in overleg met de coördinator. De vragenlijsten werden individueel ingevuld. In Den Haag en Stockholm is de vragenlijst afgenomen door de onderzoeker op de locatie waar de medewerkers werkzaam zijn. In Berlijn en Aarhus is de vragenlijst afgenomen door de directie van de basisschool na uitvoerig contact met de onderzoeker.

Resultaten

De netwerkresultaten laten sterke verschillen zien voor de vier onderzochte locaties. De dichtheid van het netwerk is voor alle vier bevraagde aspecten duidelijk het grootst voor de locatie in Stockholm, gevolgd door Berlijn en Aarhus. De locatie in Den Haag laat consequent de laagste scores zien (zie Tabel 1). De locatie in Den Haag die laag scoort op dichtheid, scoort weer hoger op wederkerigheid van de contacten, omdat er bij de weinige contacten wel sprake is van tweerichtingsverkeer (zie Tabel 2). In Aarhus is het netwerk van samenwerken hecht georganiseerd, waarbij alle disciplines deel uit maken van het contact, al betreft dit wel relatief vaak eenrichtingsverkeer. In Berlijn is er een groot netwerk waarbinnen veel contact tussen medewerkers van de basisschool en buitenschoolse opvang plaatsvindt. Alle disciplines vervullen een rol in de samenwerking en deze contacten zijn bovendien vaak wederkerig. Stockholm heeft het grootste samenwerkingsnetwerk. De samenwerking tussen basisschool en buitenschoolse opvang verloopt via veel verschillende schakels en is hecht georganiseerd met frequent 'tweerichtingsverkeer'.

Nadere analyse van de vier netwerken laat nog andere verschillen zien. In het netwerk van Den Haag is de directeur een van de spilfiguren in het contact met de partnerinstelling. Het contact tussen de basisschool en buitenschoolse

Tabel 1 Dichtheid van het netwerk

	Den Haag	Aarhus	Berlijn	Stockholm
Inkomend contact: algemeen	.06	.09	.10	.25
Uitgaand contact: algemeen	.05	.07	.10	.27
Contact over werkzaamheden	.03	.04	.07	.14
Contact over specifieke kinderen	.02	.05	.08	.17

Tabel 2 *Wederkerigheid in het contact*

	Den Haag	Aarhus	Berlijn	Stockholm
Inkomend contact	.32	.20	.32	.54
Uitgaand contact	.38	.09	.30	.59
Contact over werkzaamheden	.57	.17	.18	.29
Contact over specifieke kinderen	.00	.11	.22	.41

opvang vindt in de Haagse locatie dus voornamelijk plaats tussen de schooldirecteur en medewerkers van het hoofdkantoor van de kinderopvanginstelling. Dit contact blijkt bovendien van twee kanten te komen. Het contact verloopt dus voornamelijk tussen de leiding en niet via de professionals 'op de werkvloer'. Er is weliswaar enig contact tussen de pedagogen en de leerkracht van de kleutergroepen, al is hier sprake van éénrichtingsverkeer, maar bovendien zijn er verschillende medewerkers die aangeven geen enkel contact te hebben met de partnerinstelling. In Aarhus zijn het de pedagogen van de kinderopvang voor het jonge kind die een sleutelrol vervullen in het contact tussen school en opvang. Pedagogen van de groepen voor de jongere kinderen worden door veel collega's geconsulteerd. Pedagogen van de iets oudere kinderen zijn zelf vaak de initiatiefnemer voor het contact. Ook in het netwerk van Berlijn nemen de pedagogen van zowel de onder- als de bovenbouw een centrale rol in binnen de samenwerking tussen de school en het buitenschoolse programma. De pedagogen hebben op alle vier onderdelen een hoge populariteitswaarde en worden dus vaak aangewezen als samenwerkingspartner.

Ervaren effectiviteit en tevredenheid over de samenwerking

De vier locaties verschillen significant van elkaar in de door de medewerkers ervaren effectiviteit ($p < .001$) en de tevredenheid van de staf ($p = .002$). Er blijkt geen 'overall' verschil te zijn tussen de medewerkers van school en opvang, noch voor de ervaren effectiviteit ($p = .34$), noch voor de tevredenheid ($p = .21$). Medewerkers op alle locaties hebben, gemiddeld genomen, een positieve mening over de effectiviteit van de samenwerking tussen school en bso (zie Tabel 3). De basisschoolmedewerkers van de Riskovv-school in Aarhus ervaren ook een sterke toename van effectiviteit als gevolg van de samenwerking met het sfo-programma. Echter, voor deze locatie geldt dat de staf van de opvang ($M = -0.87$) duidelijk minder positief is dan hun basisschoolcollega's. Medewerkers van het vrijetijdsprogramma in Stockholm ervaren eveneens een toename van effectiviteit, evenals de collega's van het schoolprogramma. Den Haag sluit de rij. De medewerkers van zowel de school als de bso ervaren een matige effectiviteit in de onderlinge samenwerking.

De medewerkers in Stockholm zijn het meest tevreden over de samenwerking tussen school en opvang; de gemiddelde waarden van school- en kinder-

Tabel 3 Gemiddelden voor ervaren effectiviteit en tevredenheid over de samenwerking met de partnerinstelling: per locatie en met uitsplitsing naar sector

	Den Haag		Aarhus		Berlijn		Stockholm	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Effectiviteit	0.16	0.52	0.87	0.87	0.88	0.80	0.88	1.09
Basisschool	0.00	0.00	1.20	0.00	0.77	0.81	0.59	1.05
Kinderopvang	0.25	0.52	0.56	0.71	0.93	0.78	1.07	1.14
Tevredenheid	0.48	0.96	0.22	1.04	0.59	0.89	1.07	1.06
Basisschool	-0.09	1.04	1.20	1.10	0.61	1.02	1.07	0.83
Kinderopvang	0.80	0.96	-0.87	0.06	0.52	0.75	1.07	1.06

* Noot: Waarden liggen theoretisch tussen -2 en +2.

opvangmedewerkers liggen dicht bij elkaar. Wanneer de gemiddelde tevredenheid per sector (onderwijs of kinderopvang) wordt bekeken, dan blijken de medewerkers van de Deense Riskovv-school gemiddeld het hoogst te scoren van alle basisschoolmedewerkers. Echter, de collega's van de kinderopvanginstelling in Aarhus zijn het minst tevreden. Voor Aarhus is er dus – zowel bij ervaren effectiviteit als tevredenheid over de samenwerking – duidelijk sprake van een discrepantie tussen de twee teams. De medewerkers van de Haagse Benoordenhout-school zijn slechts matig tevreden over de samenwerking en zijn opnieuw hekkensluiter.

Beleving van de samenwerking

Er is voor de VBBA-schalen geen significant verschil tussen basisschool en buitenschoolse opvang ($p = .10$); er was ook geen interactie-effect van locatie en sector ($p = .08$). Bij toetsing van de verschillen in de beleving en beoordeling van de samenwerking zijn alleen de verschillen tussen de vier locaties significant. De locatie in Den Haag toont bij alle negen schalen telkens een significant lagere score dan de andere drie locaties ($p < .001$). De medewerkers uit Aarhus blijken het meest tevreden te zijn met de huidige samenwerking tussen hun basisschool en buitenschoolse opvang. Stockholm scoort het hoogst bij 'relatie met directe leiders' en 'inspraak'. Van de vier deelnemende organisaties zijn de medewerkers van de Gustav Vasa-school in Stockholm het meest positief over de inspraakmogelijkheden die zij ervaren in de samenwerking met de partnerinstelling. Ook zijn zij positief over de mate waarin zij de directe leiders van de partnerinstelling kunnen consulteren. De Berlijnse locatie scoort op alle schalen gemiddeld. De medewerkers uit Den Haag ervaren geen of nauwelijks samenwerking met de medewerkers uit de partnerinstelling. Ook ervaren zij de meeste problemen met de taken die te maken hebben met de partnerinstelling.

Tabel 4 Gemiddelde beleving van de samenwerking in vier landen

	Den Haag	Aarhus	Berlijn	Stockholm
Relatie met collega's	1.94	3.50	3.03	3.27
Relatie met de directe leiders	1.77	3.21	2.91	3.24
Problemen met de taak*	1.05	2.07	2.11	2.00
Onduidelijkheid met de taak*	1.90	3.18	2.61	2.83
Informatie	1.61	3.00	2.70	2.83
Inspraak	1.22	2.30	2.28	2.61
Communicatie	1.99	3.27	2.76	2.93
Contactmogelijkheden	1.83	3.35	2.98	3.03

Noot: Scores liggen tussen 1 en 4; * Problemen en Onduidelijkheid met de taak zijn negatieve variabelen

Synthese van de resultaten

Om de verschillen bij de verschillende onderzoeksgegevens (de netwerkanalyse met 4 dichtheids- en 4 wederkerigheidsmaten, de tevredenheid, ervaren effectiviteit en de totale arbeidsbeleving, zoals gemeten met de VBBA) te aggregeren in één samenvattende score zijn er rangordescorres toegekend aan de verschillende variabelen (1 voor de locatie met de hoogste score, 4 voor de locatie met de laagste score). De gemiddelde score van ieder land geeft een indicatie aan van de integratie tussen basisschool en buitenschoolse opvang (zie Tabel 5).

Tabel 5 Rangordening van de vier locaties per onderzocht kenmerk

	Den Haag	Aarhus	Berlijn	Stockholm
Dichtheid (1)	4	3	2	1
Dichtheid (2)	4	3	2	1
Dichtheid (3)	4	3	2	1
Dichtheid (4)	4	3	2	1
Wederkerigheid (1)	2.5	4	2.5	1
Wederkerigheid (2)	2	4	3	1
Wederkerigheid (3)	1	4	3	2
Wederkerigheid (4)	4	3	2	1
Effectiviteit	4	3	1,5	1,5
Tevredenheid	3	4	2	1
VBBA	4	1	3	2
Totale rangorde (gem.)	4 ^e	3 ^e	2 ^e	1 ^e

De elf onderzochte variabelen vormen samen – in deze kleine steekproef – een intern consistente schaal (Cronbach's $\alpha = .93$). De variabelen hangen onderling zeer sterk samen; alleen de wederkerigheid van de relaties bij contacten over het werk en de geaggregeerde VBBA-maat passen niet goed in de schaal (de item-rest-correlaties zijn laag met respectievelijk $-.04$ en $.07$).

Conclusie en discussie

De samenwerking tussen basisschool en de buitenschoolse opvang in de vier onderzochte Europese locaties laat significante verschillen zien. Deze verschillen zijn ook te relateren aan algemene theoretische onderscheidingen uit de literatuur. De samenwerking tussen de basisschool en buitenschoolse opvang in het Nederlandse model te Den Haag kan het best worden gekarakteriseerd als *parallel* (zie Boon et al., 2004). Er wordt door medewerkers van de basisschool en buitenschoolse opvang immers hoofdzakelijk individueel gewerkt in een klein en weinig hecht netwerk, waar de wederkerigheid van de contacten zich beperkt tot de leidinggevenden. De medewerkers hebben een lage beleving van de samenwerking, zien nauwelijks resultaat daarvan en zijn weinig tevreden. Wel lijkt het zo dat de leidinggevenden binnen beide organisaties ad hoc als het ware kunnen 'opschakelen' naar hechtere samenwerking (zoals in het collaboratieve model van Boon et al.). De locatie in Den Haag met de scheiding tussen basisschool en bso vormt een schril contrast met het Zweedse model van de locatie te Stockholm. De samenwerking tussen basisschool en buitenschoolse opvang in Zweden is duidelijk het meest geïntegreerd. Er is een zeer groot samenwerkingsnetwerk, waarbij de disciplines van de twee instellingen ook veel wederkerige relaties met elkaar hebben. De beslissingen over het kind worden naar ieders tevredenheid in een 'face-to-face' overleg tussen school en buitenschoolse opvang gemaakt. De samenwerking in Stockholm is als interdisciplinair te kenmerken voor het oudere kind en zelfs als integratief voor het jongere kind. Het Deense model te Aarhus en het Duitse model te Berlijn, die op elkaar lijken (zie ook Galboury et al., 2010), liggen tussen deze twee uitersten in. Aarhus kan op het continuüm van Boon et al. (2004) als collaboratief worden ingedeeld. Er is sprake van een geringe dichtheid in het samenwerkingsnetwerk, met weinig wederkerigheid in het contact tussen de twee instellingen, al delen de medewerkers van de basisschool en buitenschoolse opvang wel informatie over het kind. Opvallend is echter de tevredenheid van de meeste Deense medewerkers over de gerealiseerde samenwerking. De samenwerking tussen basisschool en buitenschoolse opvang in Duitsland kan het beste als multi-disciplinair worden getypeerd. Er is een groot samenwerkingsnetwerk, met een grote dichtheid en wederkerigheid in het contact. Deze samenwerking verloopt zeer gecoördineerd. Het team heeft één leider die de zorg organiseert, waarbij iedere medewerker een eigen inbreng heeft.

Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Een beperking van deze studie is dat de samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs is onderzocht, maar de samenwerking binnen deze organisaties niet. Dit onderzoek zou, met de interprofessionele samenwerking binnen de organisaties, een aanvullend beeld geven op de intersectorale samenwerking. Ook een directe link naar de pedagogische kwaliteit van de programma's en de ervaringen van de kinderen zijn niet betrokken in deze vergelijkende studie. We weten daarom niet of de interprofessionele samenwerking een voorspeller is van de pedagogische kwaliteit die kinderen ervaren. Toekomstig onderzoek met een dubbele focus op zowel interprofessionele samenwerking als pedagogische kwaliteit moet duidelijk maken of samenwerking niet alleen van belang is voor de betrokken staf maar ook doorwerkt op de directe ervaringen van kinderen op school en in kinderopvang. Dit onderzoek naar dit nieuwe aspect van de structurele kwaliteit en de proceskwaliteit moet, kort gezegd, duidelijk maken dat interprofessionele samenwerking niet alleen een zaak is voor de volwassenen maar ook voor de kinderen op de school en in de kinderopvang. Breder empirisch onderzoek is dus dringend gewenst (zie ook Morrison & Glenny, 2012; Sloper, 2004 voor andere disciplines).

De operationalisatie van conceptuele modellen voor interprofessionele samenwerking in empirisch onderzoek is een relatief nieuw aandachtsgebied. De vigerende theoretische modellen zijn beknopt waardoor er veel ruimte is voor nadere invulling door de empirische onderzoeker bij de operationalisatie van de onderliggende, brede dimensies ('structuur', 'proces' en 'filosofie' bij Boon et al.) voor empirisch onderzoek. Ook de plaatsing van een concrete casus op een continuüm of de indeling daarvan in een typologie kent enige vrijheidsgraden. Dit geldt ook voor dit onderzoek met het model van Boon et al. (2004), al zijn de dimensies hieruit wel toepasbaar gebleken in de context van interprofessionele samenwerking tussen basisschool en buitenschoolse opvang. Een beperking van dit onderzoek is dat één component, namelijk de achter de modellen liggende filosofie, die Boon en collega's kort aanduiden in hun artikel, niet betrokken is in deze studie. Toekomstig onderzoek moet duidelijk maken of een hechtere samenwerking tussen school en bso samenhangt met een meer holistische visie op het kind en zijn opvoeding. Daarnaast verdient het aanbeveling om de algemene typologie uit Boon et al. nog nader in te bedden in de specifieke context van samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang.

Er zijn nog nauwelijks gevalideerde meetinstrumenten voor het meten van interprofessionele samenwerking (Thannhauser, Russell-Mayhew, & Scott, 2010). In veel publicaties staat niet de empirische evaluatie van een model centraal, maar worden bevindingen uit beschrijvende studies gepresenteerd als nieuwe bouwstenen voor een (toekomstig) model, veelal op basis van kwalitatief onderzoek, al komen ook 'mixed methods'-studies voor. De vertaling van algemene begrippen uit een theoretisch kader naar de kwantitatieve maten uit de sociale netwerk-analyse, zoals toegepast in deze studie, is daarmee

relatief nieuw. De 'klassieke' maten uit de sociale netwerk-analyse sluiten aan bij de onderscheiden samenwerkingsmodellen. Opvallend is bovendien dat de verschillende maten een coherent perspectief bieden op samenwerking in heel gevarieerde contexten. Een beperking van de operationalisatie is dat zij alleen betrekking heeft op samenwerking in dyades en niet op combinaties van meerdere professionals. Ook lijkt differentiatie tussen de verschillende soorten professionals van belang bij de studie van interprofessioneel werken. Een belangrijk onderscheid voor toekomstig onderzoek is de hiërarchische positie of, concreter gezegd, het verschil tussen leidinggevend en overige medewerkers. Daarnaast verdient de rol van de pedagoog nadere aandacht, omdat deze een sleutelrol lijkt te vervullen in de samenwerking tussen school en kinderopvang. Deze differentiatie kan mogelijk ook duidelijker maken wat de precieze relatie is tussen de dichtheid van een professioneel netwerk en de wederzijdsheid van de contacten. Uiteindelijk moeten in een volgende fase ook gevalideerde procesmaten worden verbonden met uitkomstmaten, zoals de pedagogische kwaliteit van de omgeving en de beleving en ontwikkeling van kinderen.

Implicaties voor de praktijk

De samenwerking tussen basisschool en buitenschoolse opvang kan op heel verschillende manieren worden vormgegeven. Een vraag voor de toekomst is of een collaboratief model als minimum kan fungeren of dat meer integrale modellen toch een betere basis bieden voor effectieve samenwerking tussen basisschool en bso. Deze studie liet zien dat de niet volledig geïntegreerde samenwerking in Aarhus en Berlijn toch tot tevredenheid en ervaren effectiviteit leidt bij de betrokken medewerkers. Niet alleen de hechtheid van de samenwerking maar ook het niveau waarop de samenwerking plaatsvindt, lijkt van belang. De coördinatie vindt in Berlijn en ook in Aarhus plaats op het niveau van de uitvoerende professionals. De coördinatie in de locatie in Den Haag, structureel of ad hoc, vindt hoofdzakelijk plaats op het niveau van de leiding. Dit zorgt voor enige pedagogische afstemming maar mist dan nog wel een vertaling naar het bredere team en leidt niet tot wederzijds inzicht in elkaars werkwijze en tevredenheid onder de betrokken professionals. Het strikt gescheiden, parallelle Nederlandse model, dat voortkomt uit het in Nederland gangbare 'makelaarsmodel' met afstand tussen onderwijs en kinderopvang (Studulski, 2010), lijkt niet bevorderlijk voor pedagogische afstemming en blijkt te leiden tot ontevredenheid over de onderlinge verhoudingen. Het Zweedse 'educare'-systeem van Stockholm en de weliswaar minder innige maar constructieve samenwerkingsvorm in het Deense en Duitse model doen het duidelijk beter.

Een andere implicatie ligt er voor het beroepsonderwijs. De verschillende beroepsopleidingen moeten startbekwame professionals opleiden die uiteraard hun eigen vak moeten verstaan maar ook met andere disciplines moeten kunnen samenwerken. In Nederland betekent dit dat de mbo-opleidingen Pedagogisch Werk, de hbo-opleidingen Pedagogiek en PABO – en wellicht ook andere

verwante opleidingen – in het curriculum ook vakoverstijgend aandacht moeten (gaan) besteden aan samenwerking met andere sectoren en disciplines.

Abstract

This international, comparative, multiple-case study investigates the interprofessional cooperation between primary education and out of school hours care at four sites in four European cities (Aarhus, Denmark; Berlin, Germany; The Hague, Netherlands; and Stockholm, Sweden). Social network analysis is used to map the one-to-one relationships between the professionals involved in the education and childcare organisations. The density of the four networks and the mutuality of the professional contacts reveal striking differences. Significant differences were also found with regard to the satisfaction of those concerned with regard to the current forms of cooperation. The results indicate that interprofessional cooperation between education and childcare is organised in different ways and that not every form of cooperation appears to be equally effective. The four sites addressed in the study vary considerably and cover practically the entire continuum from strictly separated sectors to fully integrated cooperation, as distinguished in the theoretical model developed by Boon and colleagues (2004). The results are discussed with reference to effective cooperation between childcare and education.

Referenties

- Atwal, A., & Caldwell, K. (2005). Do all health and social care professionals interact equally: A study of interactions in multidisciplinary teams in the United Kingdom. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 19(3), 268-273.
- Axelsson, R., & Axelsson, S. B. (2006). Integration and collaboration in public health—a conceptual framework. *The International Journal of Health Planning and Management*, 21(1), 75-88.
- Bennett, J., & Taylor, C. P. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris, OECD.
- Boogaard, M., & Van Daalen - Kapteijns, M. (2012). *Pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang. Eindrapportage Landelijke Peiling 2011*. Amsterdam: KoÚstamm Instituut.
- Boon, H., Verhoef, M., O'Hara, D., & Findlay, B. (2004). From parallel practice to integrative health care: a conceptual framework. *BMC Health Services Research*, 4-15.
- Borgatti, S. P., Mehra, A., Brass, D. J., & Labianca, G. (2009). Network analysis in the social sciences. *Science*, 323, 892-895.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Freeman, L. C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic TecÚologies.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Galbourn, I., Boon, H., Verhoef, M., Buijold, 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*, 10, 289.

- Holland, P. W., & Leinhardt, S. (1981). An exponential family of probability distributions for directed graph. *Journal of the American Statistical Association*, 76, 33-65.
- Littlechild, B., & Smith, R. (2013). *A handbook for interprofessional practice in the human services*. Harlow: Pearson.
- Morrison, M., & Glenny, G. (2012). Collaborative inter-professional policy and practice: In search of evidence. *Journal of Educational Policy*, 27(3), 367-386.
- Myors, K. A., Schmied, V., JoÚson, M., & Cleary, M. (2013). Collaboration and integrated services for perinatal mental health: An integrative review. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(1), 1-10.
- Ødegård, A., & Strype, J. (2009). Perceptions of interprofessional collaboration within child mental health care in Norway. *Journal of Interprofessional Care*, 29(3), 286-296.
- Ovretveit, J. (1996). Five ways to describe a multidisciplinary team. *Journal of Interprofessional Care*, 10(2), 163-172.
- Schreuder, S., Boogaard, M., Fukkink, R., & Hoex, J. (2011). *Pedagogisch kader kindcentra 4-13 jaar*. Amsterdam: Reed Business.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Singer, S. J., Burhers, J., Friedberg, M., Rosenthal, M. B., Leape, L., & ScÚeider, E. (2011). Defining and measuring integrated patient care: Promoting the next frontier in health care delivery. *Medical Care Research and Review*, 68(1), 112-127.
- Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services. *Child: Care, Health & Development*, 30 (6), 571-580.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York/London: The Guilford Press.
- Studulski, F. (2010). *Op weg naar het integraal kindcentrum*. Amsterdam: SWP.
- Thannhauser, J., Russell-Mayhew, S., & Scott, C. (2010). Measures of interprofessional education and collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 24(4), 336-49.
- Van Veldhoven, M., Meijman, T.F., Broersen, J.P.J., & Fortuijn, R.J. (2002). *Handleiding VBBA*. Amsterdam: SKB Vragenlijst Services.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis; Methods and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Willumsen, E. (2008a). Leadership in interprofessional collaboration- the case of childcare in Norway. *Journal of Interprofessional Care*, 20(4), 403-413.
- Willumsen, E. (2008b). 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.